



**SELVITYS LUKEMIS- JA
KIRJOITTAMISVAIKEUKSIIN KOHDISTUVASTA
KEHITTÄMISTYÖSTÄ JA TULEVAISUUDEN
HAASTEISTA TURUN AMMATTI-INSTITUUTISSA**

Leena Sinervaara

**Kehittämishankeraportti
joulukuu 2006**



**JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU**
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tekijä(t) Sinervaara Leena	Julkaisun laji Kehittämishankeraportti	
	Sivumäärä 32	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____ saakka	
Työn nimi SELVITYS LUKEMIS- JA KIRJOITTAMISVAIKEUKSIIN KOHDISTUVASTA KEHITTÄMISTYÖSTÄ JA TULEVAISUUDEN HAASTEISTA TURUN AMMATTI- INSTITUUTISSA		
Koulutusohjelma Ammatillinen opettajakorkeakoulu, ammatillinen erityisopettajakoulutus		
Työn ohjaaja(t) Torvinen Hannele		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä Turun ammatti-instituutissa on eri projektien muodossa kehitetty ammatillista erityisopetusta. Vuonna 2001 käynnistyi oppilaitoksen oma erityisopetuksen kehittämishanke. Samana vuonna alkoi myös opetushallituksen käynnistämä Ames-projekti. Yhteistyö Niilo Mäki Instituutin kanssa alkoi vuonna 2002, kun lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien havaitsemiseksi tarkoitettu seulontamenetelmä otettiin käyttöön. Vuonna 2005 yhteistyötä jatkettiin ja sovittiin yksilötestien kokeilemisesta Turun ammatti-instituutissa. Tavoitteena oli, että lukuvuoden 2005-2006 aikana testataan ne opiskelijat yksilötesteillä, jotka olivat saaneet syksyn seulontatestin jostakin testiosuudesta jakauman heikoimman tuloksen. Tarkoitus oli myös selvittää, miten oppilaitoksessa otetaan huomioon opiskelijan lukemis- ja kirjoittamisvaikeus ja miten opetusmenetelmiä kehittämällä voidaan opiskelijan opetusta yksilöllistää. Kehittämishankkeessani kokoan yhteen tehtyä kehittämistyötä ja suuntaan katsetta tulevaisuuden haasteisiin. Turun ammatti-instituutissa opiskelijan lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuden toteaminen ei pääsääntöisesti tarkoita korjaavien toimenpiteiden ja lukikuntoutuksen aloittamista. Tavoitteena on löytää toiminta- ja työtapoja selviytyä ammattiin opiskelusta, työelämään siirtymisestä ja yhteiskunnan jäsenenä toimimisesta oppimisvaikeuksista huolimatta. Opettajalla on tärkeä tehtävä auttaa ja ohjata opiskelijaa opinnoissaan, huomioiden opiskelijan henkilökohtaiset oppimisedellytykset. Opiskelu aloitetaan opiskelijan omalta osaamistasolta ja omista lähtökohdista. Teoriaopiskelua liitetään tekemisen yhteyteen. Opiskelua seurataan säännöllisesti. Lähtökohta Turun ammatti-instituutissa on, että opiskelija etenee omien edellytystensä mukaisesti. Yhteistyö Niilo Mäki Instituutin kanssa jatkuu ja tulevaisuuden haasteena on ottaa yksilötestit laajemmin käyttöön. HOPS- ja HOJKS-työtä on kehitettävä niin, että niistä tulee toimivia työvälineitä opiskelijalle, opettajille ja opiskelijahuollolle. Opettajien välinen yhteistyö nousee tärkeäksi kehittämiskohteeksi. Se on työn kehittämisen ja opettajien jaksamisen vuoksi välttämätöntä. Oppimisen tavoitteet, tehtävät ja menetelmät täsmentyvät, kun tiedetään mitä tehdään ja missä mennään.		
Avainsanat (asiasanat) Lukihäiriöt, erityisopetus, ammatillinen koulutus, ammatillinen erityisopetus, pedagogiikka		
Muut tiedot		

Author(s) Sinervaara Leena	Type of Publication Development project report	
	Pages 32	Language Finnish
	Confidential <input type="checkbox"/> Until _____	
Title Report on Development Projects and Future Challenges regarding Dyslexia in Turku Vocational Institute		
Degree Programme Teacher Education College, Vocational special needs teacher		
Tutor(s) Torvinen Hannele		
Assigned by		
Abstract <p>Vocational special needs education has been developed within several projects in Turku Vocational Institute (TVI). In 2001, the Institute launched a project which especially aimed at developing special needs education. The Finnish National Board of Education launched the so-called Ames project the same year. Co-operation between Niilo Mäki Institute and TVI started in 2002, as testing students for dyslexia began at TVI. The co-operation continued in 2005, and plans were made for individual testing, which meant that students with low results in any part of the test in autumn would be re-tested individually during the school year 2005-2006. The purpose was also to find out what sort of service and support were provided for the students with dyslexia, and how the studies may be brought to a more individual level by developing teaching methods. In my development project, I summarise the work that has been done in this field, and discuss the challenges we face in future.</p> <p>As a rule, discovering a student's dyslexia does not result in taking remedial actions in Turku Vocational Institute. The aim is to develop such methods of work and study that the student will cope in vocational training, work, and society in general, despite the difficulties in learning.</p> <p>Teachers have an important role in helping and counselling the student, and taking into account the student's skills for learning. Studying should be started from the student's own individual starting point and level of knowledge. In learning, theory and practice should be combined. Study process should be monitored regularly, and studying based on the student making progress according to his/her own prerequisites.</p> <p>The co-operation with Niilo Mäki Institute continues, and in future, individual tests may be more widely used. Individual educational planning should be further developed, in order to make it even more useful for students, teachers and providers of general support for students. Co-operation among teachers is an important focus of development; it is essential for developing teachers' work and avoiding stress. Aims, functions and methods of learning will be defined, when we know where we stand in these matters.</p>		
Keywords Dyslexia, special needs education, vocational education, vocational special needs education, pedagogics		
Miscellaneous		

1 JOHDANTO.....	2
2 TURUN AMMATTI-INSTITUUTTI.....	3
2.1 Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksiin kohdistuva kehittämistyö Turun ammatti- instituutissa	4
2.2 Oppimisvaikeuksien tunnistaminen	6
2.3 Tulevaisuuden haasteita.....	8
3 LUKEMINEN JA KIRJOITTAMINEN	11
3.1 Lukeminen.....	11
3.2 Lukemaan oppiminen	13
3.3 Kirjoittaminen.....	15
4 MITÄ ON LUKEMIS- JA KIRJOITTAMISVAIKEUS?	17
4.1 Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien syytaustaa	19
4.2 Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien seurauksia	21
4.3 Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet nuorisosaasteen perustutkintokoulutuksen opiskelijalla.....	23
4.4 Miten tukea lukivaikeuksista opiskelijaa?.....	25
5 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	27
Lähteet.....	30

1 JOHDANTO

Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet ovat tavallisimpia oppimisvaikeuksia. Ne ovat seuraamuksiltaan siinä mielessä haitallisia, että tiedon saanti ja välitys perustuvat suureksi osaksi kirjoitettuun kieleen. Lukutaitoa tarvitaan kaikilla elämän osa-alueilla. On vaikea kuvitella päivääkään etteikö lukutaitoa tarvitsisi. Aamulla luetaan lehti, katsotaan ehkä aikatauluja, tekstiviestejä lähetetään ja luetaan. ”Toimiva lukutaito ei aiheuta päänvaivaa, sitä käytetään kuin uimataittoa, tarpeen tullen, eikä se häviä käyttämättömänä.” (Takala 2006, 13.)

Lukemisen ja kirjoittamisen taitojen merkitys korostuu peruskoulun päättövaiheessa, jolloin nuoret tekevät koulutustaan koskevia valintoja. Koulussa koetuilla oppimisvaikeuksilla näyttää olevan huomattava merkitys toisen asteen koulutuksen valinnalle. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia kokeneet tai erityisopetuksessa olleet nuoret valikoituvat muita useammin ammatilliseen koulutukseen tai jäävät kokonaan toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle. (Holopainen, ym. 2006, 203.)

Turun ammatti-instituutin erityisopetuksen kehittämishankkeeseen liittyneenä vuonna 2002 aloitettiin yhteistyö Niilo Mäki Instituutin kanssa. Turun ammatti-instituutissa on siitä asti ollut käytössä lukivaikeuksien seulontamenetelmä nuorille ja aikuisille. Syksyllä 2005 osapuolet sopivat yhteistyön jatkosta. Niilo Mäki Instituutin uutta yksilöttestistöä on kokeiltu lukuvuoden 2005-2006 aikana ammatti-instituutin eri koulutusaloilla.

Tässä raportissa kuvataan lukemisen ja kirjoittamisen oppimista, oppimisvaikeuksia ja niiden merkitystä ammatillisessa koulutuksessa sekä oppilaitoksen haasteita ja mahdollisuuksia tukea opiskelijaa ammatillisen koulutuksen eri vaiheissa. Raportin kirjoittaminen on auttanut hahmottamaan, mistä lukemis- ja kirjoittamisvaikeudessa on kysymys. Käytän työssäni lyhenteitä lukivaikeus (lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus), HOJKS (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma), HOPS (henkilökohtainen opiskelusuunnitelma) ja NMI (Niilo Mäki Instituutti).

2 TURUN AMMATTI-INSTITUUTTI

Turun ammatti-instituutti aloitti toimintansa 1.8.1998. Oppilaitoksen muodostavat aiemmat Turun Ammatti-instituutti, Turun kauppaoppilaitos, Turun teknillinen ammattioppilaitos ja Turun terveydenhuolto-oppilaitos. Turun ammatti-instituutin ylläpitäjä on Turun kaupunki, jonka edustajana oppilaitosta hallinnoi ammattiopetuslautakunta.

Turun ammatti-instituutti on Suomen suurimpia toisen asteen oppilaitoksia, aloituspaikkoja on noin 1400. Nuorisoasteen ja aikuiskoulutuksen peruskoulutuksesta ammattiin valmistuu vuosittain yli tuhat opiskelijaa.

Oppilaitoksessa on neljä opetuksen tulosaluetta: kauppa ja ravitsemispalvelut, tekniikka, terveys ja hyvinvointi ja aikuiskoulutus. Oppilaitos toimii 9 eri toimipaikassa Turun kaupungin alueella.

Turun ammatti-instituutin *Opiskelijan oppimisen ja ohjauksen strategiassa* linjataan periaatteita, joilla tuetaan opiskelijoiden oppimista. Strategia kattaa kaikille opiskelijoille kohdistetut palvelut tilanteissa, joissa opiskelija tarvitsee erityistä tukea. Tämä suunnitelma tarkentaa toimintaperiaatteita, kun on kyse erityisen tuen tarpeesta olevista opiskelijoista. Osa koulutuksen aloittavista nuorista tarvitsee erityisopetuksellisia järjestelyjä kyetäkseen suoriutumaan ammatillisen koulutuksen vaatimuksista.

Turun ammatti-instituutin tavoitteena on, että opiskelija saavuttaa sellaisen ammatillisen pätevyyden, joka edesauttaa työllistymistä ja työssä menestymistä, saa mahdollisuuksia täydentää pätevyyttään oman alan jatko-opinnoilla ja kehittää yhteiskunnan jäsenenä tarvittavia perustietoja ja –taitoja sekä elämänhallinnan valmiuksia. Jokaiselle erityisopetusta tarvitsevalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS. (Opiskelijan opas 2005-2006, 12.)

Turun ammatti-instituutissa erityisopetus on järjestetty joko ryhmämuotoisena erityisopetuksena tai opiskelija on integroitu yleisopetuksen ryhmään. Ammatti-instituutissa puhdistuspalvelualan perustutkinto toteutetaan ryhmämuotoisena

erityisopetuksena. Rakennusalalla ja catering-alalla on myös ryhmämuotoista erityisopetusta. Syksyllä 2005 aloitettiin Turun ammatti-instituutissa ammatilliseen peruskoulutukseen valmentava ja kuntouttava koulutus. Toinen ryhmä aloitti syksyllä 2006. Myös ammatilliseen koulutukseen ohjaava ja valmistava koulutus alkoi syksyllä 2006.

Syksyisin ammatti-instituutin uudet opiskelijat osallistuvat lähtötasokartoitukseen (Niilo Mäki Instituutin lukivaikeuksien seulontamenetelmä). Seulontamenetelmä koostuu kahdesta kirjoittamisen, kahdesta sanatasoisen lukemisen sekä yhdestä luetun ymmärtämisen testistä. Menetelmään liittyy lisäksi lukemisen ja kirjoittamisen itsearviointilomake. Seulonnan tehtävänä on auttaa tunnistamaan ne henkilöt, jotka poikkeavat lukutaidoiltaan merkittävästi ikätovereistaan. Kartoituksen tulokset, perusopetuksen todistus sekä keskustelut opiskelijan ja alaikäisen opiskelijan huoltajan kanssa antavat tietoa siitä, suoriutuuko opiskelija opinnoistaan ilman tukitoimia, seurataanko tilannetta vai laaditaanko hänelle HOJKS. Keväällä 2006 tekniikan aloilla opiskeli 151, liiketalous ja ravitsemispalveluiden puolella 57 ja terveys ja hyvinvoinnin puolella 18 integroitua opiskelijaa.

2.1 Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksiin kohdistuva kehittämistyö Turun ammatti-instituutissa

Turun ammatti-instituutissa on vuosien 1999-2003 aikana kartoitettu opetuksen kehittämishaasteita. Muutosta tarvittiin, koska opintojen keskeyttäminen oli lisääntynyt ja poissaoloja oli paljon. Opiskelijoiden opiskelumotivaatio oli huonontunut, vaikeudet oppitunneilla ja työssäoppimisjaksoilla olivat lisääntyneet. Opiskelijat eivät saaneet opintojaan päätökseen; valmistuvien opiskelijoiden määrä oli alentunut. Opiskelijoiden tuen tarve oli lisääntynyt vuosi vuodelta ja syksyllä 2001 käynnistyi oppilaitoksen oma erityisopetuksen kehittämishanke, Ressu-projekti. Projektin yhteydessä perustettiin Turun ammatti-instituutin erityisopetuksen resurssikeskus. Resurssikeskuksen tarkoituksena oli koordinoita ja kehittää erityisopetusta ja sekä siihen liittyviä tukipalveluja koko oppilaitoksen osalta.

Opetushallitus käynnisti vuonna 2001 Ames-projektin, jonka tavoitteena oli kehittää ammatillista erityisopetusta. Projektissa Turun ammatti-instituutin erityisenä painopistealueena oli oppimisvaikeuksien havaitsemiseen ja tunnistamiseen liittyvät asiat sekä niiden ottaminen huomioon erityisopetuksessa sekä HOJKS-asiakirjamallissa. Kehittämistyön keskeisenä tavoitteena oli laatia täysin uudenlainen ja käyttökelpoinen toteutusmalli erityisopetuksesta. Tehtäväksi annon kaikki osat alueet sisällytettiin hankkeen lopputuloksena syntyneeseen Turun ammatti-instituutin erityisopetuksen kokonaissuunnitelmaan, jonka laatiminen myös kuului toimeksiantoon. Ressu-projektin tavoitteet sisältyivät Ames-projektin kehittämistehtävään. Ressu-hanke ja Ames-projekti tukivat ja täydensivät toisiaan. Projektien päätehtäviksi asetettiin toiminnan yhdenmukaistaminen (yhteiset pelisäännöt), pedagoginen kehittäminen (samanaikaisopetus) ja oppimisvaikeuksien tunnistaminen (lähtötasoarviointi). Yhteistyö Niilo Mäki Instituutin kanssa alkoi vuonna 2002. Turun ammatti-instituutissa otettiin käyttöön lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien havaitsemiseksi tarkoitettu seulontamenetelmä. Samassa yhteydessä kokeiltiin myös matemaattisia valmiuksia selvittävää lähtötasotestiä, joka oli myös kehitetty Niilo Mäki Instituutissa.

Erityisopetuksen koordinaattori Anna-Liisa Lindströmin mukaan lähtötasokartoitus ammattioppilaitoksessa antaa tärkeää tietoa opiskelijoiden edellytyksistä suoriutua perustutkinnon haasteista. Lähtötasokartoituksessa tunnistuneiden opiskelijoiden tilannetta selvitetään tulohaastattelussa, tutustumalla opiskelijan aikaisempaan kouluhistoriaan ja tarkkailemalla hänen suoriutumistaan opetuksessa. Ammattioppilaitoksessa opiskelijan lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuden toteaminen ei pääsääntöisesti tarkoita korjaavien toimenpiteiden ja lukikuntoutuksen aloittamista. Oppimisvaikeuksista huolimatta tavoitteena on löytää toimintatapoja ja keinoja selviytyä ammattiin opiskelusta, työelämään siirtymisestä ja aikuisena yhteiskunnan jäsenenä toimimisesta. Lähtötasokartoituksessa ei aina onnistuta löytämään kaikkia tuen tarpeessa olevia opiskelijoita. Opiskelijoiden jatkuvan seurannan ja välittömän puuttumisen periaatteet edellyttävät tarvittavien tukitoimenpiteiden aloittamisen heti, ei vasta silloin kun opiskelussa on jo epäonnistuttu.

Turun ammatti-instituutissa toimii opiskelijahuoltoryhmä. Siihen kuuluvat tulosalueen rehtori, opinto-ohjaaja, terveydenhoitaja, kuraattori, koulutusvastaava sekä opettajakunnan edustaja. Opiskelijahuoltoryhmän tehtävänä on tukea opiskelijoita

opiskelun sujumisessa, ylläpitää ja edistää opiskelijoiden hyvinvointia sekä huolehtia hyvästä työilmapiiristä. Se ottaa tarvittaessa kantaa ja puuttuu opettajien apuna opiskelua haittaaviin tekijöihin, esimerkiksi poissaoloihin ja mahdollisiin ristiriitoihin.

Opiskelijalla on mahdollisuus käyttää tukihenkilöstön palveluja tukemaan jokapäiväistä elämänhallintaa. Turun ammatti-instituutin tukitiimin muodostavat kaksi psykologia, kaksi kuraattoria, kaksi urasuunnittelijaa, sosiaaliohjaaja ja opiskelijasihteeri. Psykologit pitävät vastaanottoa eri koulutaloissa. Opiskelija voi varata ajan itse tai tulla terveydenhoitajan, opinto-ohjaajan tai opettajan kautta. Kuraattorit vastaavat opinto-ohjauksesta poissaolojen seurannan, opintojen keskeyttämistä ehkäisevän toiminnan sekä päihteiden ja huumeiden vastaisen työn osalta. Urasuunnittelijat neuvovat opiskelijaa opiskeluun ja työelämään liittyvissä kysymyksissä. Sosiaaliohjaajalta opiskelija saa apua mm. sosiaaliturvaan ja itsenäistymiseen liittyvissä kysymyksissä. Opiskelijasihteeri vastaa Tutor-opiskelijoiden opas-koulutuksesta.

Turun ammatti-instituutin Uudenmaantien koulutalossa toimii erityisen tuen ja ohjauksen palvelupiste Oppisoppi. Opiskelija voi joko omasta aloitteestaan tai opettajan ohjaamana hakea apua ja tukea erilaisiin oppimista ja opiskelua haittaaviin ongelmiin. Opiskelija saa nopeasti apua akuuteissa ongelmatilanteissa mm. poissaoloista johtuva opinnoissa jälkeen jääminen, motivaation puute ja suorittamattomien opintojen selvittely. Oppisopista opiskelija saa tukea opintojensa etenemiseen. Hänen on mahdollista saada pienryhmä- ja yksilöohjausta eri oppiaineissa. Oppisopissa opiskelija saa ohjausta kirjallisten tehtävien tekemisessä ja opiskelutekniikassa. Hänen on mahdollisuus tietyissä tilanteissa suorittaa uusintakokeita. Oppisoppi opetusta on kerran viikossa.

2.2 Oppimisvaikeuksien tunnistaminen

Vuonna 2001 Niilo Mäki Instituutti alkoi kehittää opetusministeriön myöntämällä rahoituksella toiselle asteelle tarkoitettua lukitestistön ensimmäistä osaa,

seulontatestistöä. Hankkeen taustalla oli opetusministeriön asettaman Luki-työryhmän raportti, jossa pidettiin hyvin tarpeellisena sellaisen tutkimusmenetelmän laatimista, jolla lukivaikeudet voitaisiin diagnosoida viimeistään toisen asteen opintojen aloittamisen alkuvaiheessa, jotta vaikeudet voitaisiin ottaa huomioon opiskelun kuluessa. (Opetusministeriön työryhmien muistioita 6:1999.) Vuonna 2002 saadun rahoituksen avulla saatiin lukitestistön seulontaosa valmiiksi ja kehitettiin yksilötestiä erityisesti ammatillisten oppilaitosten käyttöön. Seulontatestistö ilmestyi vuoden 2004 alussa. Vuonna 2006 julkaistun yksilötestin avulla saadaan nuoren lukivaikeuksista tarkempi tieto, jonka pohjalta vaikeudet voidaan ottaa huomioon opetuksessa. Näin lukivaikeuksiselle opiskelijalle voidaan laatia yksilöllisiä tukitoimia oppimisen tueksi ja ammattiin valmistumisen turvaamiseksi. (Nevala ym. 2006, 6.)

Yksilötestien avulla opiskelijan lukemisen ja kirjoittamisen taitoja voidaan arvioida tarkemmin kuin seulan ryhmätestien avulla. Yksilötestissä arvioidaan tarkasti testattavan lukemis- ja kirjoittamistaitoja ja todetaan mahdollinen lukivaikeus. Lukivaikeuden luonteen määrittely auttaa myös tukitoimien selvittämisessä ja niiden järjestämisessä. HOJKS:ssa tai HOPS:ssa on huomioitava opiskelua haittaava lukivaikeus ja sen seurannaisvaikutukset. (Nevala ym. 2006, 10.) Eri ammatilliset oppilaitokset ovat osallistuneet testimenetelmän ideointiin, kokeiluun ja kehittämiseen. Turun ammatti-instituutti on ollut yksi kyseisistä oppilaitoksista.

Vuonna 2005 Turun ammatti-instituutti ja Niilo Mäki Instituutti käynnistivät uuden projektin, jonka keskeiset tavoitteet ovat:

- 1) Yksilödiagnostisen testin käsikirjan viimeistely ja sitä täydentävän osan valmistaminen loppuun sekä testien kokeileminen yhteistyöoppilaitoksissa.
- 2) Opetusmenetelmien ja –käytänteiden kehittäminen lukivaikeuksisten opiskelijoiden opetuksen yksilöllistämiseksi ja eriyttämiseksi hankkeessa kehitettyjen arviointivälineiden avulla. HOJKS:a kehitetään pedagogisena apuvälineenä lukivaikeuksien osalta.
- 3) Pedagogisen käsikirjan toimittaminen nuorten lukivaikeuksista ja opiskelun tukemisesta toisella asteella.

Turun ammatti-instituutissa henkilökunta saa kouluttautua, kokeilla ja käyttää lukitestistöä oppilaitoksessaan. Se luovuttaa tutkimusaineistoa NMI:n tutkimuskäyttöön huoltajien luvalla. Turun ammatti-instituutti antaa mahdollisuuden

suunnitella, kehittää ja kokeilla opetusmenetelmiä lukivaikeuksisten opiskelijoiden opetuksen yksilöllistämiseksi ja eriyttämiseksi arviointiin perustuen ja antaa mahdollisuuden kehittää HOJKS:a pedagogisena apuvälineenä lukivaikeuksissa.

2.3 Tulevaisuuden haasteita

Turun ammatti-instituutissa on tehty paljon työtä erityisopetuksen kehittämiseksi. Erilaiset projektit ovat selkiyttäneet ja vieneet toimintaa eteenpäin. Erityisen tuen tarpeen selvittely aloitetaan mahdollisimman pian lukukauden alussa. Se ei kuitenkaan ole mikään kertaluonteinen tapahtuma; opiskelijan arjessa voi ilmetä yllättäviä ongelmia ja ne on aina pyrittävä selvittämään. Uusille opiskelijoille lähtötasokartoitukset tehdään noin kahden viikon aikana lukuvuoden alkamisesta. Kartoitusten tekeminen ei ole opettajan ”pakkotyö” vaan testien tuloksista saadaan tärkeää tietoa. Testitulosten analysointi tapahtuu syyskuun 10. päivään mennessä. Yksilötesti tehdään, jos siihen on tarvetta. Opiskelijoille selvitetään testien tarkoitus, tavoitteet ja seuraukset. Näin opiskelija välttyy epävarmuuden ja pelon tunteilta. Vaarana on, että lähtötasokartoitusten tulokset jäävät vain luokanvalvojan käyttöön. Tuloksista pitäisi keskustella esim. tiimeissä. Opettajien olisi hyvä tietää HOJKS-opiskelijat ja heidän oppimisvaikeutensa. Turun ammatti-instituutin koulutaloihin tarvitaan enemmän ja tiiviimpää opettajien yhteistyötä. Koska erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita on lähes joka opetusryhmässä, on opiskelijan ohjaus ja tuen antaminen entistä enemmän koko henkilöstön asia.

Opiskelijan yksilöllisiin tavoitteisiin on kiinnitettävä huomiota ja häntä on autettava mahdollisuuksien mukaan. Opiskelija tarvitsee ohjausta tavoitteiden asettamisessa ja menetelmissä. Opiskelijoiden kanssa on keskusteltava opiskelun merkityksestä tulevaisuudelle ja heille on annettava tietoa siitä, miksi kannattaa opiskella, mihin opittavia tietoja/taitoja tarvitaan sekä tietoa koulutuksen ja työelämän yhteydestä.

Kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan ihminen oppii parhaiten soveltamalla tietoa, jäsentämällä sitä oman näkemyksensä mukaan, kytkemällä sitä oman elämänsä tilanteisiin. ”Tietoa ei voi kaataa opiskelijaan ja kuvitella, että se säilyy ammennettavissa samassa muodossa läpi elämän. Jokainen oppii sen minkä

haluaa oppia, sen minkä kokee itselleen tärkeäksi ja mielenkiintoiseksi, sen minkä käyttötarkoituksen ymmärtää ja hyväksyy.” (Moilanen 2002, 30.)

Opetuksellisia haasteita

Opetukseen kaivataan yksilöllisyyttä. Jokainen luokassa on erilainen oppija, kukaan ei opi samalla tavalla. Turun ammatti-instituutin erityisopetuksen strategiassa painotetaan yksilöllistä oppimista, mutta sen toteuttamisessa on vielä puutteita. Yksilöllisyys tulee opetuksessa ottaa huomioon sekä lähtökohdissa (aikaisemmat tiedot), toimintatavoissa (oppimisstrategiat) että tavoitteellisuudessa (kaikkien ei tarvitse saada kiitettävää arvosanaa). Opettaja voi ohjata opiskelijoita tarkkailemaan ja kehittämään itseään oppijoina, kartoittamaan omia heikkouksiaan ja vahvuuksiaan ja hakemaan omaa persoonallista oppimistyyliään. ”Yksilöllisyyden huomioonottaminen edellyttää kuitenkin dialogia. Opettajan paras apu kulloinkin sopivien menetelmien löytämiseksi on opiskelija, sillä vain opiskelija itse tietää parhaiten, mitkä tekijät hänen oppimiseensa vaikuttavat ja miten hän oppii. Vastavuoroisuuden periaate ja luottamus ovat toimivan suhteen avaintekijöitä. Opiskelijan on uskallettava luottaa opettajaan ja päinvastoin.” (Moilanen 2002, 31-32.)

Oppitunnit rakennetaan usein samojen tuttujen mallien ja rutiinien mukaisesti, käytetään tiettyjä opetusmuotoja toistuvasti ja annetaan opiskelijoille tietynlaisia oppimistehtäviä. Pitäisikin miettiä, miten opetus voitaisiin muuttaa uudella tavalla tehtäväksi, opiskelijan oppimista hyödyntäväksi. Opettaja voisi joka jakson alussa tiedottaa opiskelijoille jakson merkitys, tavoitteet, menetelmät yms. ”Jotta oppiminen, ymmärtäminen ja lukeminen olisi helpompaa, tulisi asiat jäsenellä oikealla tavalla. Asiat tulisi esittää niin, että opiskelija pystyy hahmottamaan kokonaisuuden ja sekä syyseuraussuhteet.” (Opetushallitus 2006, 5.) Tärkeää on, että jakson aikana opettaja kontrolloi opiskelijoiden ymmärtämistä.

Nuoren itsetuntoa ei ole helppoa vahvistaa, jos aikaisemmat koulukokemukset ovat olleet kielteisiä eikä uskoa omiin oppimismahdollisuuksiin ole tuettu lähipiirissä. Pelkkä vaatimus entistä kovempaan yrittämiseen ei johda tilanteen paranemiseen. Nuoren motivaation ja itsetunnon vahvistaminen olisi tärkeää.

Motivointi ja hauskuus oppimisessa? -artikkelissa (Romppainen, 2006) todetaan, että kasvava halu oppia kehittyy onnistumisen kehästä. Kun opiskelija kokee oppimisen

yhteydessä mielihyvän tunteita, oppimiseen sisältyy kannustusta, onnistumisesta kehittyä hänen oma sisäinen tunteensa, mikä luo motivaatiota uuden oppimiselle. Negatiivisessa ja ahdistavassa ympäristössä oppimishalu vähenee. Kehityopsykologian professori Timo Aaltonen toteaa, että ”Meidän tulisi kiinnostua enemmän siitä, mikä on motivaation ja oppimisen suhde päivän aikana, jopa yhdessä tunnissa. Sillä mitä suuremmaksi oppimiseen liittyvä tunne kehittyä, sitä voimakkaammin se vetää meitä sitä kohti. Toisaalta mitä suuremmaksi oppimiseen liittyvä ahdistus kasvaa, sitä vaikeammaksi tulee oppiminen, joka vuorostaan lisää ahdistusta.” (Romppainen 2006, 27-29.)

HOJKS-käytännöt

Turun ammatti-instituutissa HOJKS-työ on hyvin vaihtelevaa. Usein HOJKS:it ovat puutteellisesti täytettyjä. Tukitarpeiden ja opiskelun tavoitteiden määrittely ovat epätarkkoja. Joillakin tulosalueilla HOJKS:it tehdään ja päivitetään säännöllisesti. HOJKS-osaamisen kehittäminen on kaikkien opettajien yhteinen haaste, johon tulee jatkossa kiinnittää enemmän huomiota käytäntöjen ja toimintamallien yhtenäistämiseksi.

Opettajien pitäisi muistaa, että HOJKS on työväline opiskelijalle, opettajille ja opiskelijahuollolle. Se on vuorovaikutuksen väline, joka mahdollistaa keskustelun opinnoista organisoidusti ja suunnitelmallisesti. HOJKS:in avulla voidaan jakaa informaatiota, ennakoita ja ohjata opintojen kulkua. Turun ammatti-instituutissa HOJKS-työn tavoitteena on opiskelijan opiskelun sujuminen, oman elämän hallinta ja työllistyminen. HOJKS:in kirjattuja tavoitteita voidaan muuttaa ja tarkentaa opiskelijan edellytysten mukaisesti. ”HOJKS edellyttää opettajalta opetussuunnitelman hyvää tuntemusta, oman opetuksen huolellista suunnittelua ja systemaattista oppimisen seuranta. Se auttaa opettajaa tuntemaan oppilaansa paremmin.” (Ikonen ym. 2003, 89-90.) Erityisopetuksen toteutumisen seuranta ja HOJKS-asiakirjan päivittäminen auttavat suuresti opiskelijaa opinnoissaan ja myös opettajia työssään.

HOPS/HOJKS päivitetään kolme kertaa lukukauden aikana, mutta opettajan on seurattava opiskelijan oppimisprosessia koko ajan. Opiskelijan on myös otettava vastuuta opiskelustaan. Opettaja ei voi olla aina se henkilö, joka ”herättää” opiskelijan ongelman ilmaantuessa. Opettajan pitää vaatia opiskelijalta suorituksia ja myös

vastuuttaa nuorta. Erilaiset vaatimukset on selkeästi tuotava esille ja niistä on pidettävä kiinni, esim. aikataulussa pysyminen ja poissaolojen kontrollointi. Tavoitteellisuuden ja suunnitelmallisuuden parantamiseksi olisi tärkeää vastuuttaa opiskelijaa hänen kykyjensä mukaan yhä enemmän ja enemmän.

3 LUKEMINEN JA KIRJOITTAMINEN

Lukemisen ja kirjoittamisen taitojen merkitys korostuu nykypäivän tietoyhteiskunnassa. Esimerkiksi yhä yleistyvä palvelujen korvaaminen itsepalvelulla ja automaateilla edellyttää kykyä omaksua erilaisia käyttöohjeita. Opiskelussa lukeminen ja kirjoittaminen ovat yhä perustyökaluja, joille tietotekninen kehitys ei ole luonut korvaajaa.

”Lukutaito on kulttuurinen taito, joka edellyttää opettamista ja opettelua. Puhuttu kieli ajatellaan biologiseksi, lajityypilliseksi ominaisuudeksi, jonka kehittymistä ohjaa pohjimmiltaan perimä ympäristön virittämänä ja tukemana. Luku- ja kirjoitustaidon omaksuminen rakentuu kielen kehityksen luomalle perustalle, mutta se edellyttää myös muita oppimiseen liittyviä taitoja, kuten tarkkaavaisuutta, visuaalisia taitoja, motoriikkaa ja muistia.” (Siiskonen ym. 2001, 58-59.) Jos lapsella on ongelmia lyhytkestoisessa muistissa, niin lukutaidon perustekniikan oppiminen vaikeutuu. Pitkäkestoista muistia tarvitaan lukemisen ymmärtämisen monitasoisissa prosesseissa. (Herajärvi 2002, 22.)

Lukeminen ja kirjoittaminen voidaan oppia ja suorittaa useita erilaisia kognitiivisia strategioita käyttäen. Useimmat lapset oppivatkin lukemaan ja kirjoittamaan opetustavasta riippumatta. (Korhonen 2002, 131.)

3.1 Lukeminen

Lukemista voidaan tarkastella neurofysiologisena, psykologisena sekä pedagogisena toimintona. Psykologisena toimintona lukeminen on tapahtuma, jossa lukija saa informaatiota tekstistä. Hän käsittelee ja reagoi lukemaansa. Luettu teksti herättää lukijassa ajatuksia ja tunteita. Hän voi myös reagoida lukemaansa puhumalla, kirjoittamalla tai jollakin muulla toiminnalla. Lukeminen on vuorovaikutusta lukijan ja tekstin välillä. Lukutapahtumassa yhdistyy tekstin sisältämä teksti-informaatio ja lukijan taustainformaatio, joka on tietoa kielestä ja ennakkotietoa luettavasta. (Ahvenainen ym. 2005, 51.)

Jos lukijan muistissa on vähemmän taustainformaatiota luettavasta, niin sitä enemmän hän tarvitsee teksti-informaatiota. Näin lukeminen vaikeutuu. Jos lukijalla on enemmän taustainformaatiota tekstistä, sitä vähemmän hän tarvitsee teksti-informaatiota. Lukeminen sujuu ja on nopeaa. Jotta tekstin ja lukijan vuorovaikutus toimisi, on hallittava tilanteen mukaan erilaisia lukemistapoja. Helppo teksti ymmärretään silmäillen ja vaikeaa tekstiä joutuu tutkimaan tarkemmin. (Ahvenainen ym. 2005, 51.)

Harste (1985) on määritellyt lukemisen transaktioprosessiksi, jossa lukija tekee tulkintoja tekstistä. Merkitys on suhteellista ja se vaihtelee eri tilanteissa ja myös lukijasta toiseen. Tärkeitä tekijöitä tässä prosessissa ovat kulttuuri, historiallis-yhteiskunnalliset yhteydet, kokemustausta ja lukijan aikaisemmat tiedot luetusta. Lukeminen ei ole pelkästään tiedon siirtoa lukijan päähän, vaan se on luovaa tulkintaa. Myöskään se ei ole pelkkää lukijan ja tekstin vuorovaikutusta, vaan ympäristö ja ajankohta vaikuttavat myös tulkintaan. (Ahvenainen ym. 2005, 52.)

Transaktioprosessi korostaa lukemisen ymmärtämisprosessia, mikä onkin lukemisen tärkein tarkoitus. On hyödytöntä lukea tekstiä, jos ei osaa tulkita sitä. Lukeminen on hyvin monitasoinen prosessi, joka alkaa luettavan tekstin näkemisellä ja päättyy tekstin syvälliseen tulkintaan. Ruddell (1976) määrittelee lukemisen monimutkaiseksi psykologivistiseksi käyttäytymiseksi, mikä sisältää kirjoitettujen kielellisten yksiköiden koodauksen, kielellisten rakenteiden ja merkityksien analyysin sekä syvärakenteiden tulkinnan yksilön omien kykyjen ja tavoitteiden mukaisesti. (Ahvenainen ym. 2005, 52-53.)

3.2 Lukemaan oppiminen

Suomen kielen kirjoitusjärjestelmä on lukemaan opettelevalle ihanteellinen. Sanat rakentuvat kahdestakymmenestäneljästä kirjaimesta, joista jokaisella on oma äänteensä ja äänneellä oma kirjaimensa. Lähes täydellisestä kirjain-äänne – vastaavuudesta ainoa poikkeus on /ng/-äänne. Se ilmaistaan kahden kirjaimen grafeemilla. Kielemme säännönmukaisen ja yksinkertaisen fonologisen rakenteen ansiosta yli kolmannes lapsista oppii peruslukutaidon ennen kouluun menoa. (Lyytinen ym. 2006, 87.)

Kaikkien suomalaislasten lukemaan oppiminen ei kuitenkaan suju ilman ongelmia. Noin kymmenesosalle lapsista peruslukutaidon oppiminen on niin vaikeaa, että he tarvitsevat yksilöllistä tukea. Lapsille tulisi tarjota tukea viimeistään koulunkäynnin alkuvaiheessa. Varhainen tuki peruslukutaidon saavuttamiseksi on tärkeää. ”Vain riittävä lukeminen takaa sujuvoitumisen ja sitä kautta mahdollisuuden vaivattomaan tiedonhankintaan, johon koulutyöskentely paljolti pohjautuu.” (Lyytinen ym. 2006, 88.)

Lukemaan oppimisesta on esitetty monenlaisia kognitiivisia malleja. Viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana on tutkittu hyvin paljon kielellisen tietoisuuden ja erityisesti fonologisen tietoisuuden merkitystä lukemaan oppimisessa. Fonologista tietoisuutta eli kykyä ymmärtää puhutun kielen koostuvan sanaa pienemmistä yksiköistä pidetään lukemaanoppimisen yhtenä perusedellytyksenä. Erityisesti tietoisuuden puheen pienimmistä yksiköistä, äänneistä, ajatellaan olevan tärkeä edellytys kirjain-äännevastaavuuksiin pohjautuvan alkavan luku- ja kirjoitustaidon omaksumiselle. (Siiskonen ym. 2004, 59.) Fonologisesti tietoinen lapsi kykenee esim. kertomaan, mikä äänne kuuluu viimeisenä sanassa kuusi ja hän erottaa sanoista kissa, karkki, kassi missä sanassa kuuluu r-äänne. Mitä paremmin kehittynyt fonologinen tietoisuus lapsella on, sitä helpommin hän oppii lukemaan. (Takala 2006, 15.)

Lapsi oppii lukemaan vaiheittain. Lukeminen alkaa yleensä ns. pseudolukemisella, lapsi ”lukee” maitopurkin kyljestä maito-sanana. Sanan paikalle voitaisiin laittaa jokin muu sana, niin lapsi lukee edelleen sanan maito. Lapsi ”lukee” tuttuja logoja ja vähitellen hän tunnistaa oman nimensä ja ehkä sisarustensa nimet kirjoitettuna. Näin siirrytään logograafis-visuaaliseen vaiheeseen. Lapsi ei tunne vielä kaikkia kirjaimia,

mutta kehittää itselleen tunnistussysteemejä sanoihin. Kameli-sanan lapsi voi tunnistaa m-kirjaimen muodosta, joka muistuttaa kamelin kyttyröitä. Lapsi tekee visuaalisen assosiaation sanan merkityksen ja sanan kirjoitusasun välille. (Takala 2006, 21-22.) Alfabetis-fonologisessa lukemisen varhaisvaiheessa lapsi kiinnostuu sanahahmoista ja kirjaimista yksityiskohtaisemmin. Tietoisuus kirjainten vasteista puhutussa kielessä alkaa herätä. Tätä kehitystä tukee fonologinen tietoisuus. ”Kun lapsi oppii erittelemään sanan kirjaimia vastaavia äännteitä, edellyttää tämä tietylle tasolle kehittyntä foneemista tietoisuutta.” (Ahvenainen ym. 2005, 29.) Lapsi kehittää taitoaan ratkaista (dekoodata) uusia tuntemattomia sanoja ja muuttaa ne ensin puhutuksi sanaksi eli ääneen luetuksi tekstiksi. Vähitellen kehittyvä fonologinen strategia antaa lapselle lähtökohdan päästä sisälle kirjoitettuun kieleen ja kehittää omaa kielikykyään. Ortografis-morfemisella lukutaidon tasolla dekadaaminen tarkentuu ja nopeutuu. (Ahvenainen ym. 2005, 29-30.) Lapsi tunnistaa sanan merkityksellisiä osia ja sanan kokonaisuutena. Vähitellen lapsi oppii automaattisen dekadauksen. Osa lapsista voi lukkiutua johonkin vaiheeseen, eivätkä he osaa vaihtaa lukemistapaa. Kaikki eivät myöskään käy jokaista vaihetta läpi, vaan voivat hypätä jonkun vaiheen yli. (Takala 2006, 22.)

Frithin mallissa pääpaino on sanan tunnistamiseen käytetyn strategian kehittämisessä. On kolme perusstrategiaa, joiden muuttumisen myötä lukutaito edistyy. Ensimmäinen, logografinen strategia perustuu sanahahmon tunnistamiseen ilman mainittavaa fonologista analyysiä. Tunnistamiseen saattaa tällöin vaikuttaa myös sanan esiintymisympäristö siten, että jossain yhteydessä sana tunnistetaan, toisessa ei. Strategian kehittyminen edellyttää, että lapsi on ymmärtänyt, että sanoilla on jokin symbolimerkitys. Seuraavaksi Frithin mallissa kehittyy aakkosiin perustuva (alfabeettinen) strategia. Se edellyttää jo grafeemi-foneemivastaavuuden hyväksikäyttöä sekä todennäköisesti ns. fonologista tietoisuutta eli kykyä ymmärtää puhutun kielen koostuvan sanaa pienemmistä yksiköistä.” Kolmannessa vaiheessa lapsi noudattaa ortografista sanojen tunnistamisstrategiaa, jossa yhdistyvät kahden edellisen strategian vahvat puolet. Lapsi tunnistaa pitkiäkin usein esiintyviä kirjainyhdistelmiä kokonaisuuksina ilman fonologista analyysiä, mutta pystyy tarvittaessa nopeaan fonologiseen analyysiin uusien sanojen tai kirjainyhdistelmien kohdalla.” (Korhonen ym. 2002, 135-136.)

Ei-jäljentävä kirjoittaminen on mahdollista, kun ortografinen strategia on kehittynyt kohtalaiseksi. Kuitenkin kirjoittaminen alkaa yleensä alfabeettista strategiaa soveltaen, vaikka lukemisessa käytettäisiinkin jo ortografista strategiaa, koska edellinen strategia soveltuu parhaiten kirjoittamisen oppimisen alkuvaiheisiin. Tätä tukee myös se havainto, että lukeminen yleensä edistyy kirjoittamista nopeammin. (Korhonen ym. 2002, 136.)

Lukutaidon opetteleminen voi periaatteessa tapahtua sekä fonologista että ortografista kanavaa käyttäen, mutta normaali lukeminen edellyttää kuitenkin molempien prosessointitapojen yhdistämistä. Tutkijoiden mukaan lukemaan opetteleminen olisi hyvä aloittaa fonologisella strategialla ja siirtyä vasta lukemisen kehittymisen myötä käyttämään laajempia kokonaisuuksia (sanat) hahmottavaa ortografista tekstin käsittelyä. Lapsella pitää olla kuitenkin riittävän laaja käsitevarasto, että strategiat voidaan hyödyntää lukemisessa. Lukutaidon edistymisen myötä korostuu luetun ymmärtäminen. Tällöin yhä tärkeämmiksi tulevat lapsen yleiset kielelliset taidot, kieliopillisten säännönmukaisuuksien tunteminen ja sanavaraston laajuus. (Korhonen ym. 2002, 136-137.)

3.3 Kirjoittaminen

Kirjoittaminen on luovaa toimintaa. Kirjoittaminen on sidoksissa kirjoittajan ominaisuuksiin, kirjoitustilanteeseen, kirjoitustehtävään ja ympäristöön. Lukemisella ja kirjoittamisella on monia yhteisiä piirteitä, mutta prosesseina ne ovat erilaisia. Sujuva lukeminen on nopeaa, sillä äännettömässä lukemisessa on noin 300 sanaa minuutissa. Kirjoittaminen on noin kaksitoista kertaa hitaampaa. (Ahvenainen ym. 2005, 67.)

”Kirjoittamisprosessin hitaus antaa mahdollisuuden puuttua prosessin kulkuun aivan eri tavalla kuin lukemisen kohdalla on mahdollista. Tällä on suuri merkitys kirjoittamisen korjaavalle opetukselle.

Kirjoittaminen lähtee liikkeelle joko ulkoisen ärsykkeen tai oman ajattelumme pohjalta. Kirjoituksen lajeista jäljentäminen, sanelu tai toistamiskirjoitus perustuvat

ulkoa tuleviin ärsykeisiin ja luova ainekirjoitustyyppinen kirjoitus omaan ajatteluun. Jäljentämistä ei oikeastaan voi pitää vielä kirjoituksena, koska se ei välttämättä edellytä kirjoituksen olennaisten osaprosessien hallintaa.” (Ahvenainen ym. 2005, 67.)

Ensimmäinen osaprosessi on auditiivinen vastaanotto, jos kirjoittamisen ärsyke on puhuttu sana. Onnistunut prosessi vaatii riittävää kuuloaistin toiminnan tasoa, jotta informaatio välittyy virheettömästi. Fonologinen tunnistaminen perustuu säiliömuistissa oleviin fonologisiin identiteetteihin, joiden avulla tunnistetaan puhekielen tutut rakenteet. Mikäli sanalla on tuttu merkityssisältö, aktivoituu sanan semanttinen identiteetti välittömästi fonologisen tunnistamisen jälkeen. Semanttinen tunnistaminen tukee myös muistin toimintaa. Semanttinen tunnistaminen ei ole kuitenkaan välttämätöntä kirjoittamisen kannalta. Voidaan kirjoittaa myös merkityksettömiä sanoja. (Ahvenainen ym. 2005, 68.)

Kuten lukemisessa myös kirjoittamisessa voidaan käyttää joko suoraa, ortografisiin identiteetteihin perustuvaa tai fonologista strategiaa. Taitava kirjoittaja käyttää joustavasti molempia strategioita. Tutut sanat kirjoitetaan suoraa strategiaa käyttäen. Myös sanat, joiden puhuttu muoto ja kirjoitettu muoto eroavat selvästi toisistaan (esim. englannin kieli), kirjoitetaan ortografisten mallien mukaan.

Kirjoitettaessa outoja ja pitkiä sanoja käytetään fonologista strategiaa. Fonologisen ja semanttisen tunnistamisen jälkeen kirjoitettava sana jaetaan pienempiin osiin. ”Segmentointi voidaan tehdä sanatasollakin erilaisten kielen yksiköiden pohjalta. Mitä kehittyneempi kirjoittaja on, sen suurempia yksiköitä hän pystyy kerrallaan prosessoimaan.” Suomen kielessä segmentointi tehdään tavuittain, koska puhekielen painotus noudattelee tavujakoa ja tavukokonaisuus on aloittelevankin kirjoittajan hallittavissa. (Ahvenainen ym. 2005, 69.)

Äänne-erottelu on fonologisen väylän avainprosessi. ”Käsiteltävänä olevasta kielellisestä kokonaisuudesta on pystyttävä erottelemaan jokainen yksittäinen äänne ja pidettävä äänneiden muodostama rakenne hallinnassa. Tämän jälkeen kukin äänne on muutettava kirjoitetuksi kieleksi eli on hallittava fonologinen koodaaminen ja kirjoitusmerkkien tuottaminen.” (Ahvenainen ym. 2005, 69.) Fonologisen synteessin taitoa tarvitaan kirjoitettavan kokonaisuuden kokoamisessa. Se on prosessina

samanlainen vastaavan lukemisen osaprosessin kanssa. Fonologisen synteessin taitoa tarvitaan myös oman kirjoituksen tarkistuksessa. (Ahvenainen ym. 2005, 69.)

Työmuistia tarvitaan kirjoittamisprosessin eri vaiheissa. Muistissa on pystyttävä käsittelemään useita kielellisiä yksiköitä kerrallaan ja yksiköt on pystyttävä pitämään muistissa melko kauan. Esimerkiksi kirjoitettaessa suomen kielen tavuja, työmuistin kapasiteetin on oltava vähintään neljä yksikköä, koska merkkien lukumäärä tavussa vaihtelee yhdestä neljään.

Kirjoitusvaikeuksisilla opiskelijoilla on usein ongelmia äänne-erottelussa. Lyhyiden tavujen äänne-erottelu onnistuu, mutta pitkien ja vaikeita rakenteita sisältävien tavujen äänne-erottelu on vaikeaa. Näihin vaikeuksiin liittyy usein myös työmuistin ongelmia. Aloittelevien kirjoittajien ongelmana on usein se, että he käyttävät ortografista strategiaa, vaikka eivät pysty hallitsemaan sanarakennetta yksittäisten merkkien tasolla. ”Usein syynä ortografisen väylän käyttämiseen ovat fonologisen väylän osaprosessien ongelmat. Sanan tunnistava lukeminen ei vielä takaa sitä, että sana osataan kirjoittaa virheettömästi.” (Ahvenainen ym. 2005, 69-70.)

4 MITÄ ON LUKEMIS- JA KIRJOITTAMISVAIKEUS?

Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet ovat sekä ilmiänsuhtaan että syytaustaltaan eniten tutkittu ja tunnettu ja samalla myös yleisin oppimisvaikeuksien muoto. Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeutta on määritelty monenlaisin kriteerein, mistä johtuu myös vaihtelu luki- ja kirjoittamisvaikeuksien määrää kuvaavissa luvuissa. Kouluikäisistä lapsista lukivaikeuksia on noin 10 %:lla ja aikuisväestöstä lukivaikeuksia arvioidaan olevan noin 5-10%. (Holopainen ym. 2002, 40.) Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet ryhmitellään tavallisimmin joko syytaustan tai oireiden mukaan. Puhutaan kehityksellisestä dysleksiasta (neurologinen syytausta, selkeä ero lukitaitojen ja muun suorituksen välillä, vaikeuksia koodaustaitojen automatisoinnissa), hankitusta dysleksiasta (opitut lukutaidot on menetetty esim. aivovaurion seurauksena), viivästyneestä lukutaidosta (lukitaitojen oppiminen on hidasta, ei erityisiä älykkyyteen tai sensoriseen toimintaan liittyviä poikkeavuuksia), lukemisheikkoudesta (kielellinen kyvykkyys rajoittunutta, ”yleisheikko” opiskelija), funktionaalisesta

lukutaidottomuudesta (lukemisen ja kirjoittamisen taidot eivät vastaa ympäristön vaatimuksia) sekä hyperleksiasta eli kielellisen ymmärtämisen heikkoudesta. (Tervahovi 2006.)

Kansainvälisen tautiluokituksen ICD-10:n määrittäminen on, että lukemisen erityisvaikeus on erillinen, merkittävä lukutaidon kehittymisen puute. Se ei selity yksinomaan älykkyydestä, näön epätarkkuudesta tai riittämättömästä kouluopetuksesta. Luetun ymmärtäminen, sanojen tunnistaminen, suullinen lukutaito ja lukemista edellyttävien tehtävien tekeminen voivat kaikki olla puutteellisia. Lukemisen erityisvaikeuteen yhdistyy usein oikeinkirjoitusvaikeuksia, jotka monesti säilyvät nuoruusikään saakka, vaikka lukutaito hieman edistyy. Lukemisen erityisvaikeutta edeltävät usein puheen ja kielen kehityksen erityisvaikeudet. Kouluiässä mukana on usein tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöitä. (Ahvenainen ym. 2005, 72.)

Kirjoittamisen erityisvaikeuden pääpiirteenä on erillinen, merkittävä kirjoitustaidon kehittymisen vaje. Se ei liity lukemisen erityisvaikeuteen eikä selity pelkästään alhaisesta älykkyydestä, näön epätarkkuudesta tai riittämättömästä kouluopetuksesta. Kyky kirjoittaa tavuja ja sanoja on puutteellinen. (Ahvenainen ym. 2005, 72.)

Kansainvälinen Orton Society määrittää dysleksian kieleen pohjautuvaksi vaikeudeksi, jonka luontaista olemusta kuvastavat vaikeudet yksittäisten sanojen kokoamisessa äänneistä, mikä tavallisesti johtuu puutteellisesta fonologisesta prosessoinnista (=kyvystä käsitellä sanojen äännerakennetta). ”Nämä yksittäisen sanan äänneiden kokoamisvaikeudet ovat usein odottamattomia suhteessa ikään ja muihin älyllisiin ja akateemisiin taitoihin. Ne eivät ole seurausta yleisemmästä kehityksellisestä vaikeudesta tai aistitoiminnan puutoksista. Dysleksia ilmenee vaihtelevina kielen vaikeuksina, johon usein sisältyy lukemisen vaikeuksia sekä selviä vaikeuksia kirjoitustaidon hankkimisessa.” (Ahvenainen ym. 2005, 73.)

International Dyslexia Association määrittelee dysleksian oppimisvaikeudeksi, joka on alkuperältään neurobiologinen. Oppimisvaikeudelle ovat tunnusomaisia vaikeudet tarkassa ja/tai sujuvassa sanantunnistuksessa sekä heikko oikeinkirjoitus- ja dekodeerausaito. Tyypillisesti nämä vaikeudet johtuvat kielen fonologisen komponentin heikkoudesta, joka on usein odottamaton suhteessa muihin kognitiivisiin kykyihin ja tehokkaan kouluopetuksen saamiseen. Seurauksena tästä voi olla ongelmia

luetun ymmärtämisessä ja vähentynyt lukukokemus, joka voi haitata sanavaraston ja taustatietomäärän kasvua. (Nevala ym. 2006, 9).

Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuden pedagoginen määrittely tarkoittaa sitä, että jos oppilas ei ole oppinut normaalissa ajassa tavanomaisin menetelmin lukemaan ja kirjoittamaan, hänellä katsotaan olevan lukivaikeuksia. Silloin korjaava opetus kohdistetaan lukemisen prosessiin, ei virheisiin. (Ahvenainen ym. 2005, 72.)

Eri tutkimusten mukaan peruskoulunsa päättäneistä 5-15 prosentilla on lukivaikeus, mikä luonnollisesti näkyy ammatillisen koulutuksen aloittavien nuorten opiskelun vaikeuksina. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelevilla aikuisilla on todettu myös olevan näitä vaikeuksia. Usein aikuisilla lukivaikeutta ei ole diagnosoitu ja se tulee ilmi vasta koulutuksen aikana. (Oilukaniemi 2006.)

4.1 Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien syytaustaa

Monitekijäisenä piirteenä lukihäiriön synty riippuu monesta tekijästä; perimästä (eli geeneistä), ympäristöstä ja sattumasta. Mikä on kunkin tekijän osuus lukihäiriössä vaihtelee yksilöstä toiseen. (Kere 2004, 26.) Vaikeutta aiheuttavia tekijöitä on yleensä ristikkäin ja eri tavoin kasautuen, mistä johtuen vaikeuden ilmiasu on hyvin yksilöllinen.

Nykyään lukemisen ja kirjoittamisen tutkimukselle on ominaista monitieteisyys. Psykologiasta, kasvatus-, kieli- ja lääketieteestä saatavien tutkimustulosten yhteensovittaminen on välttämätöntä luku- ja kirjoittamisvaikeuden syy- ja seuraussuhteiden selvittelyssä sekä oikeiden korjaavan opetuksen menetelmien löytämisessä. (Hacklin ym. 1993, 32-33.)

Nykytutkimus on osoittanut, että lukeminen on ensisijaisesti kielellistä toimintaa. Kirjoitetun kielen oppiminen on vahvasti sidoksissa lapsen ensimmäiseen kieleen eli kuulevilla puhuttuun kieleen. ”Merkittävintä on kyky analysoida puhutun kielen rakenteita, ja näiden fonologisten taitojen puutteita pidetään lukivaikeuksien keskeisenä syytekijänä.” (Ahvenainen ym. 2005, 74.)

Höienin ja Lundbergin (1992) mallissa lukivaikeuksien perimmäiset syyt löytyvät joko perimästä tai ympäristöstä. Perinnöllisyyden yhteyttä lukivaikeuksien ilmenemiseen on tutkittu paljon viimeisen vuosikymmenen aikana. ”Noin puolella lukivaikeustapauksista ajatellaan olevan perinnöllinen tausta. Dysleksian on havaittu olevan yhteydessä ainakin 1., 2., 6., 15. ja 21.kromosomin geneeihin. Perinnöllisyyden merkityksestä kertoo myös tutkimustulokset, joiden mukaan identtisillä kaksosilla lukivaikeuden geneettinen riski on kaksi kertaa suurempi kuin epäidenttisillä kaksosilla.”(Ahvenainen ym. 2005, 74.) Perinnöllisyyslaeista johtuen pojilla on 35-40%:n riski periä vanhemmiltaan lukivaikeus, mutta tytöillä riski on pienempi eli 17-18%. (Ahvenainen ym. 2005, 74.)

Lukivaikeuksien perheittäin esiintyminen ei sinänsä vielä ole osoitus geneettisten tekijöiden vaikutuksesta. Kyseessä voi olla myös eräänlainen sosiaalinen perimä eli kielellisen virikekulttuurin siirtyminen sukupolvelta toiselle. Asiaa on selvitetty muun muassa tutkimalla oppimisvaikeuksien jakautumista perheissä ja suvuissa sekä arvioimalla, noudattaako se tunnettuja perinnöllisyyden säännönmukaisuuksia. Selvää kuitenkin on, että geneettiset syyt voivat heikentää lapsen mahdollisuuksia käyttää hyväksi kielellisen ympäristön tarjoamia oppimisen mahdollisuuksia.

Vaikka dysleksian määritelmiin sopivilla henkilöillä ei yleensä ole todettu selviä kudosvaurioita aivoissa, eräiden dyslektikoiden aivojen solurakenteissa on löydetty poikkeavuuksia.(Korhonen 2002, 139-141.) Paljon on tutkittu dyslektikoiden ohimolohkon planum temporale-alueen symmetriaa. Normaalilukijoilla vasemman aivolohkon planum temporale-alue on suurempi kuin vastaava alue oikeassa aivopuoliskossa, mutta dyslektikoista 80%:lla alueet ovat symmetriset. Planum temporale-alueen merkitys lukemisessa on toistaiseksi vielä epäselvä, mutta alueen asymmetria havaitaan normaalilapsilla jo sikiövaiheessa 20 viikon ikäisenä. Alueella on tärkeä merkitys kielellisessä prosessoinnissa, koska alue on suurempi kielellistä prosessointia ohjaavassa vasemmassa aivolohkossa. (Ahvenainen ym. 2005, 76.)

Dyslektikoille tyypillinen prosessoinnin hitaus liittyy keskushermostojärjestelmän poikkeavaan toimintaan. Heillä nopeiden prosessien automatisoituminen vie aikaa ja toiminta jää hitaaksi. Impulssien siirtyminen hermostojärjestelmässä on normaalia hitaampaa.

Neurologisten poikkeavuuksien vaikutusmekanismi voi olla myös epäsuora. Esimerkiksi aivojen etuosassa havaitut poikkeavuudet voivat aiheuttaa ongelmia toimintojen ohjelmointiin, säätelyyn ja kontrolliin. Nämä ongelmat näkyvät selvästi kirjoitetun kielen oppimisen kannalta tärkeissä motorisissa ja kognitiivisissa toiminnoissa, joista oireina voivat olla hienomotorinen kömpelyys, tarkkaavaisuuden ongelmat, motivaatio-ongelmat tai muistivaikeudet. (Ahvenainen ym. 2005, 76.)

Lukivaikeutta aiheuttavana tekijänä mainitaan myös fonologisen systeemin heikkous, millä ymmärretään erityisesti vaikeutta käsitellä mielessä sanaa pienempiä puhutun kielen osia. Tähän liittyviä fonologisia taitoja on monia ja osa näistä liittyy selkeästi kielelliseen tietoisuuteen ja erityisesti fonologiseen tietoisuuteen. Tärkeitä fonologisia taitoja ovat äänteiden ja kirjainten välisten yhteyksien oppiminen, kirjainten sujuva nimeäminen ja käyttö, kielellisen materiaalin käsitteleminen muistijärjestelmässä ja kirjainten nimeämisen oppiminen. (Ahvenainen ym. 2005, 76-77.)

4.2 Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien seurauksia

Lukivaikeuksisen henkilön lukeminen on hidasta ja monotonista. Käsilakirjoituksen lukeminen tuottaa vaikeuksia. Hän korjaa, toistaa, lukee väärin sanoja ja sananloppuja. Hän ei ymmärrä lukemansa asian keskeistä sanomaa. Hänellä on vaikeuksia löytää tekstin oleellisimmat asiat.

Lukivaikeuksisen kirjoittaminen on hidasta. Sanoissa on vääriä taivutusmuotoja, lauserakenteet ovat puutteellisia, eikä välimerkkien käyttöä hallita. Kirjallisten tekstikokonaisuuksien tuottaminen on vaikeaa, esim. pöytäkirjat. Kirjoitusten ilmaisu on epäloogista ja ajatus karkailee.

Oppimisvaikeudet eivät rajoitu äidinkieleen, vaan ongelmia syntyy kaikissa lukemista ja kirjoittamista vaatimissa tehtävissä oppiaineesta riippumatta. Vieraat kielet ovat erityisen vaikeita. Tyypillisiä virheitä ovat äänne- ja kirjoitusasun sekaantumiset, vierasperäiset kirjaimet ja äidinkielestä poikkeava sanajärjestys. (Halonen 1999, 8-9.)

Lukivaikeus on erittäin monimuotoinen: eri piirteet ja vaikeusasteet vaihtelevat paljon. Se ilmenee jokaisella yksilöllisesti. Lukivaikeuteen voi liittyä kielellisten piirteiden lisäksi mm. motorista kömpelyyttä (vaikeuksia silmän ja käden yhteistyössä, esim. heikot käden taidot, huono käsiala), hankaluuksia matematiikan opiskelussa (mm. sanalliset tehtävät vaikeita) ja työmuistin kapeutta (vaikeaa pitää mielessä ohjeita ja monimutkaisia ajatuskokonaisuuksia). (Takala 2002, 6.)

Nykyään nuorille ja aikuisille ei enää riitä pelkkä koulussa saatu opetus, vaan yhteiskunnan ja työelämän vaatimukset edellyttävät jatkuvaa tietojen ja taitojen ylläpitoa. Voidaankin todeta, että kukaan meistä ei ole täysin oppinut, vaan ammattitaidon säilyttäminen ja kehittäminen vaatii jatkuvaa uuden tiedon omaksumista ja oppimista. Lukivaikeuksisille henkilöille tämä työelämän muutos ja vaatimusten kasvu lisää entisestään paineita selvitä siitä kirjoitetun kielen tarjonnasta, joka meitä ympäröi. Hyvinkin erilaisten tekstien lukeminen lisääntyvien itsepalvelupisteiden ja tietotekniikan täyttämässä yhteiskunnassamme on entisestään lisääntynyt lukutaidolle asetettuja vaatimuksia niin koulussa kuin jokapäiväisessä elämässäkkin. Näin lukemisen ja kirjoittamisen taidolla on yhä suurempi ja merkittävämpi asema koko yhteiskunnassamme, sillä se on linkki myös yhteisössä menestymiseen ja hyväksytyksi tulemiseen. (Holopainen 2003, 7-8.)

Nuorten käytännön elämän suurimmat lukiongelmat saattavatkin liittyä toiminnallisen lukutaidon vaikeuteen; lehtien, ohjeiden yms. lukeminen ja ymmärtäminen on puutteellista. Selviytyäkseen työssä, harrastuksissa ja yleensäkin arkielämässä, täytyy toiminnallisen lukutaidon olla tyydyttävä.

Perusopetuksessa saavutettua lukemisen ja kirjoittamisen vähintäänkin tyydyttävää taitoa pidetään edelleenkin yhteiskunnassamme itsestään selvyytensä. Tästä johtuen lukivaikeudesta ei ole helppo kertoa toisen asteen koulutuksessa, työpaikoilla tai tuttavapiireissä. ”Lukivaikeudet vaikuttavat kuitenkin olennaisesti myös jatkokoulutukseen, sillä vain noin kymmenen prosenttia lukiakuisista on käynyt lukion ja alimman tason ammatillinen koulutus on kahdella kolmasosalla.” Kouluajan huonommuuden tunne ja epävarmuus omista kyvyistä on vaikuttanut koulu- ja opiskelumotivaation laskuun jo varhain. (Holopainen 2003, 8.)

4.3 Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet nuorisoasteen perustutkintokoulutuksen opiskelijalla

Ammatillisiin opintoihin hakeutuu osa opiskelijoista siinä toivossa, ettei opintoihin sisältyisi enää lukemista vaan ainoastaan käden työtä. Lukemiselta ei kuitenkaan välty; käden työ tarvitsee teoreettiset pohjatiedot ja teorian tietoa löytyy oppikirjoista. Oppikirjojen ohella luetaan muistiinpanoja, käyttöohjeita, ammattilehtiä, verkkotekstejä ym. ja aloittain vaihteleva määrä erilaisia työelämän lomakkeita, raportteja ja muita asiakirjoja. Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on ammattiin valmistuminen. Lukeminen liittyy kiinteästi ammatilliseen kasvuun ja tekstit ovat osa ammattitaidon ja ammatillisen yleissivistyksen omaksumista.

(Husu 2002, 91-92.)

Ammatillisessa koulutuksessa on viime vuosina kiinnitetty huomiota opiskelijan lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin. Ammatillinen perustutkinto koostuu yhteisistä opinnoista (20ov), ammatillisista opinnoista (90ov) ja vapaasti valittavista opinnoista (10ov). Ammatillisista opinnoista suurin osa opiskellaan käytännössä. Työn tekemistä harjoitellaan oppilaitoksen työsaleissa, työssäoppimispaikoissa ja ulkopuolisissa kohteissa. (Holopainen ym. 2002, 42.)

Turun ammatti-instituutissa on toteutettu samanaikaisopetusta kokeilemalla aineiden yhteisopetusta. Oppitunnilla on kaksi opettajaa, esim. ammattityön opettaja ja matematiikan opettaja. Opiskelu muotoutuu näin hyvin käytännön läheiseksi. Tästä johtuen lukivaikeuksisen opiskelijan ohjausvastuu on yhä enemmän myös ammattityön opettajalla. Opettajien on tunnettava opiskelijoiden yksilölliset oppimisedellytykset sekä oppimis- ja opetusympäristöt, että kaikkien opiskelijoiden mahdollisuudet ammatilliseen ja inhimilliseen kasvuun toteutuisivat kunnolla.

Opiskelijan lukemisen ja kirjoittamisen oppimisvaikeudet ilmenevät monissa eri oppimisen tilanteissa ja vaiheissa. Jos ”tie nousee pystyyn” heti opintojen alkuvaiheessa saattaa nuori keskeyttää opintonsa heti ensimmäisenä lukukautena. Nuori voi selittää keskeyttämisen syyksi väärän alavalinnan, mutta taustalla voi vaikuttaa puute tehokkaista oppimisvalmiuksista, joista hyvä ja monipuolinen lukutaito on yksi tärkeimmistä. (Husu 2002, 92-93.)

Opiskelijan ohjaamista helpottaa suuresti, jos hän itse kuvailee oppimisensa vaikeutta. Opiskelijalla, jolla on vaikeuksia luetun ymmärtämisessä ja kokonaisuuksien hahmottamisessa, oppiminen on hidasta ja muiden opiskelutahdissa pysyminen tuottaa vaikeuksia. Ammattityön tunneilla oppimisen vaikeus voi ilmetä silloin, kun opiskelija saa pitkiä kirjallisia ja suullisia ohjeita tai hänen tulee hankkia työhönsä liittyvää tietoa kirjallisuudesta. Tuloksena saattaa olla luettelo yksittäisistä tiedoista, jotka eivät kuitenkaan ole opittavan sisällön kannalta oleellista tietoa. (Holopainen ym. 2002, 42.)

Lukivaikeus vaikuttaa opiskelijan oppimisympäristön hahmottamiseen, koska oppiminen on pitkälti kontekstisidonnaista. Nopea oppimisympäristön muutos voi hidastaa ja jopa estää oppimista. Työhön liittyvät ohjeet on voitu käsitellä jo luokassa ennen työsalityöskentelyn aloittamista. Opiskelijan ongelmana voi olla, ettei hän pysty siirtämään luokassa opetettua teoriaa käytäntöön. (Holopainen ym. 2002, 42.)

Nuoren opintojen edistymisen kannalta erityisen merkittävää on lukivaikeuden vahva negatiivinen vaikutus vieraiden kielten opiskelussa. Niilo Mäki Instituutin tutkimuksessa kartoitettiin nuorten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia ja koulumenestystä. Sen mukaan lukivaikeuksien oppilaiden kieleen liittyvät ongelmat näkyvät erityisesti englannin kielen oppimisen vaikeutena. Englannin kieli poikkeaa paljon sekä äänne-, sana- että lauserakenteeltaan suomen kielestä, jolloin lukivaikeuksien syiksi usein mainitut äänne- ja lauserakenteiden tarkan havaitsemisen, käsittelyn ja tuottamisen ongelmat aiheuttavat erityistä vaikeutta uuden kielellisen aineksen oppimisessa. (Holopainen 2004, 14-15.)

Opiskelijan kannalta on hyvin tärkeää, että oppimisen vaikeus saadaan selvitettyä mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Perusopetuksen ja ammatillisen koulutuksen yhteistyötä tulee kehittää niin, että tiedot perusopetuksessa todetusta oppimisen vaikeudesta pystytään siirtämään siihen oppilaitokseen, jossa opiskelija jatkaa opiskeluaan. Koska yhteistyö ei vielä oikein toimi, monet opiskelijat tultuaan ammattioppilaitokseen joutuvat uudelleen testattaviksi perustaitojen osalta, vaikkakin jatkuvaa arviointia taitojen kehittyessä tarvitaan myös ammattioppilaitoksessa. (Holopainen ym. 2002, 42.) Tiedonsiirron heikkous ei aina johdu pelkästään oppilaitosten toimintakäytännöistä, vaan mm. tiedonsiirron luvista yms. (opiskelija ei anna lupaa tiedonsiirtoon, paperit jäävät kotiin, opiskelija ei välitä tms.)

Ammatillisiin perustutkintoihin liitetään viimeistään 1.8.2006 lukien koulutuksen laadun varmistamiseksi ammattiosaamisen näytöt. Opiskelijoiden lukivaikeudet tulee tunnistaa ammatillisten opintojen alkuvaiheessa, jotta näytöt voidaan suunnitella lukivaikeuksisten henkilöiden edellytysten ja tarpeet huomioon ottaen. Näin varmennetaan opiskelun toteutuminen ja tutkintojen tavoitteiden saavuttaminen vaihtoehtoisin keinoin. (Holopainen ym. 2002, 40-41.)

4.4 Miten tukea lukivaikeuksista opiskelijaa?

Ammatillisessa koulutuksessa lähdetään rakennetason tekijöistä, jotta yksilöllinen oppiminen mahdollistuu. Tärkeää on etsiä yhdessä opiskelijan kanssa hänen omat oppimistapansa, tukea häntä niissä ja saada hänen uskonsa oppimiseen palautettua. Opiskelijalla on takanaan jo pitkä oppimis- ja opiskeluhistoria. Aikaisemmin kokemansa ja tietojensa perusteella hänellä on näkemys asioista, joita oppimiseen ja opiskeluun hänen kohdallaan liittyy. Hänellä on vahva käsitys itsestään oppijana. Käsitys vaikuttaa siihen, minkälaisia odotuksia, ennakkoluuloja ja toiveita hänellä on uusien opintojen alussa. (Turun ammatti-instituutti, 2003.)

Turun ammatti-instituutin erityisopetuksen suunnitelmassa ja HOJKS-lomakkeistossa tarkastellaan erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan ammatinopiskelua inklusiivisesta ja integraation näkökulmasta. Opetuksen ja opiskelun lähtökohtana ovat opiskelijan lähtötasotilanne ja opintojen edetessä hänen kulloinenkin suoritustasonsa, suhteessa ryhmälle suunniteltuun opetukseen. Opiskelun aloitus tapahtuu opiskelijan omalta osaamistasolta ja omista lähtökohdista. Hänelle annetaan enemmän oppimisen ohjausta ja aikuisten tukea. Teoriaopiskelua liitetään tekemisen yhteyteen. Opiskelua seurataan säännöllisesti. Arviointikeskusteluja käydään lukukauden aikana. Keskustelussa todetaan osaaminen, lisäharjoittelun tarve ja seuraavan lukukauden opiskelun tavoitteet ja opetusjärjestelyt. Lähtökohta Turun ammatti-instituutissa on, että opiskelija etenee omien edellytysten mukaisesti.

Kun opiskelijalla on lukivaikeus, on erittäin tärkeää, että työtavat osaltaan herättävät halun oppia ja ottavat huomioon oppimisen prosessuaalisen ja tavoitteellisen luonteen. Työtapojen tulee aktivoida tavoitteelliseen työskentelyyn ja kehittää tiedon

hankkimisen, soveltamisen ja arvioimisen taitoja. Lukivaikeus tuottaa ongelmia. Se haittaa etenkin tietopuolisen oppiaineen omaksumista. Siksi onkin tärkeää, että opetuksessa kehitetään oppimisvalmiuksia sekä kykyä ja halua ottaa vastuuta omasta oppimisesta. Opettajan tärkeä tehtävä on auttaa opiskelijaa tiedostamaan omaa oppimistaan ja mahdollisuuksiaan vaikuttaa, kun hän ohjaa opiskelijaa oikeiden oppimisstrategioiden pariin ja soveltamaan taitojaan uusissa tilanteissa. (Virtanen 2004, 97.)

Ammatillisessa oppilaitoksessa lukivaikeuden huomioiminen vaatii opettajalta aluksi oman ammattialan jäsentämistä siten, että hän löytää opittavasta asiasta oleellimmän. Sen jälkeen opettajan pitäisi pystyä toisaalta näkemään lukivaikeuden aiheuttamat vaikeudet oppimisessa ja toisaalta ohjaamaan opiskelijaa ja jäsentämään hänelle opittavaa asiaa. Riittävän tarkka opiskelun seuranta auttaa opettajaa tunnistamaan millaista tukea opiskelija kulloinkin tarvitsee. (Holopainen ym. 2002, 43.)

Opettajan tulee järjestää oppimistilanteet opiskelijan yksilölliset tarpeet huomioon ottaen:

- Riittävän kirjoittamis- ja vastaamisajan antaminen on tärkeää. Myös asioiden omaksumiseen on annettava aikaa.
- Muistiinpanojen kopiointi taululta tai kalvoilta ei ole suositeltavaa, koska lukivaikeuden vuoksi kuuntelu ja kirjoittaminen eivät suju samaan aikaan. Lukivaikeuksinen opiskelija ei ehdi kirjoittaa kaikkea ja kun hän keskittyy kirjoittamiseen, hän ei pysty kuuntelemaan samalla. Opettaja voi antaa käsiteltävän aiheen pääkohdat ennakkoon paperilla tai kalvoista voi ottaa kopiot.
- Annettava kirjallinen materiaali pitää olla helppolukuista. Selkeä ulkoasu ja tarpeeksi suuri kirjasinkoko auttavat tiedon hahmottamisessa.
- Tunnin aihetta kannattaa käsitellä monipuolisesti. Aihetta voi lähestyä kokonaisuuksista käsin ja käyttää konkreettisia esimerkkejä. Opiskelijoiden kanssa keskustellaan asiasta. Opettaja voi ohjata heitä miettimään omia merkityssuhteita opittavaan asiaan.
- Ammattiaineiden terminologia tuottaa monille lukivaikeuksisille ongelmia. Ammattisanojen alkuperän, merkityksen ja muodostumisen selostaminen auttaa niiden muistamisessa.

- Kirjallisen kokeen sijasta voidaan järjestää suullinen koe ja antaa mahdollisuus täydentää kirjallista koetta suullisesti sekä järjestää muu tarvittava tuki.
- Opiskelijan kannalta on tärkeää, ettei kirjoitettua tuotosta arvioida ulkoasun vaan sisällön ja ilmaisun perusteella. Kuitenkin on hyvä muistaa, että myös kirjoittamisen kehittäminen on tärkeää.
- Tekstinkäsittelyohjelmat ovat hyvä apu kirjoitustehtävissä. (Kuntoutussäätiö)

Tärkeää on, että opiskelija kokee opetettavat asiat tärkeiksi. Oppimistehtävien vaikeustason tulee vastata opiskelijan kykytasoa. Kun edetään sopivan pienin askelin asiasta ja tehtävästä toiseen, on opiskelu rauhallista ja motivoivaa. Asioiden toistaminen ja kertaaminen auttavat opittavien asioiden mielessä pysymistä. Sen lisäksi, että toisto helpottaa uusien tietojen liittämistä jo omaksuttuun, opiskelija voi myös saada onnistumisen kokemuksia huomatessaan oppivansa lukivaikeudesta huolimatta. On tärkeää löytää oppimisen muutkin vahvistajat. (Virtanen 2004, 98.)

Opetuksen tulee olla monikanavaista, koska osa opiskelijoista on selvästi joko kuulon tai näön avulla oppivia. Tietopuolista oppimisainesta annettaessa opetuksen tulee olla riittävän konkreettista ja käytännön sovelluksiin johtavaa. Opettajan tulee huomioida myös opiskelijan kommunikointikyky; mahdolliset ymmärtämisen ja ilmaisun vaikeudet, kielellisessä prosessoinnissa käsitteiden ja sanaston hallinta sekä kielen käytön ja merkityssisältöjen hallinta. ”Keskeistä on oppimisen jatkuva seuranta ja arviointi sekä tarvittaessa tavoitteiden tarkistaminen sekä uusien tavoitteiden asettaminen opittujen asioiden jälkeen.” (Virtanen 2004, 98.)

5 JOHTOPÄÄTÖKSET

Erityisopetus ammatillisessa koulutuksessa on muuttunut. Aikaisemmin erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat hakivat suoraan erityisryhmiin, nykyään suurin osa heistä opiskelee tavallisissa opetusryhmissä. Erityisopetuksen tarve ammatillisessa koulutuksessa on lisääntynyt koko ajan. Syynä on ennen kaikkea se, että yhä suurempi osa ikäluokista jatkaa opiskeluaan peruskoulun jälkeen. Samoin erityisopetuksen tarve osataan tunnistaa aikaisempaa paremmin.

Mielenterveys ja opintie-verkoston avausseminaarissa syksyllä 2006 Kaija Miettinen totesi, että ammatillisen koulutuksen kriittisin vaihe on koulutuksen alku, ensimmäinen syksy. Opiskelijoiden ryhmäytyminen, motivoituminen opintoihin, mukaan kuulumisen tunne ovat tärkeitä, jotta opinnot eivät keskeytyisi heti alkuunsa. Opiskelijoiden hyvinvointiin liittyvät asiat, huomioiminen ja osallisuuden lisääminen ja vertaistoiminta ovat kehitettäviä asioita oppilaitoksessa.

Turun ammatti-instituutissa Niilo Mäki Instituutin seulontatestistö tehdään uusille opiskelijoille lukuvuoden alussa. Luokanvalvojilla on resurssit testien tekemiseen. Testistön avulla aloittavista opiskelijoista poimitaan ne henkilöt, joilla todennäköisesti on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia. Opiskelijoilla, jotka saavat jostakin testiosuudesta jakauman heikomman tuloksen (4 prosenttia), on lukemisen ja kirjoittamisen taitojen jatkoselvittely välttämätöntä. Nämä opiskelijat voitaisiin ohjata yksilötestiin, jonka avulla saadaan tarkempi tieto lukivaikeudesta. Ongelmana on, että seulontatestin tulokset jäävät usein luokanvalvojalle. ”On erityisen tärkeää opiskelijoiden kannalta, että lukivaikeudesta, sen testaamisesta ja tulosten merkityksestä tiedotetaan ja keskustellaan avoimesti. Oppilaitosten johdon olisi hyvä myös tietää, kuinka opiskelijat näissä testeissä yleisesti menestyvät. Tieto on tärkeää myös oppilaitoksen sisäisen kehittämisen, täydennyskoulutuksen järjestämisen ja tukiverkoston kehittämisen kannalta.”(Holopainen ym. 2004, 46.)

Yksilötestejä on kokeiltu Turun ammatti-instituutissa kevätlukukauden 2006 aikana. Viisi opettajaa tutustui yksilötestien tekemiseen. Syyslukukauden 2006 aikana yksilötestejä ei ole opiskelijoille tehty, vaikka tarvetta olisi ollut. Yksilötestejä ei ole vielä ”markkinoitu” eri koulutaloihin. Nyt pitäisikin miettiä, miten testaukset organisoidaan; opastus, testaus, käytettävä aika, resurssit, hyöty. Opettajan rooli on muuttunut. Hän ei ole enää tietojen siirtäjä vaan opiskelijan kasvun tukija, motivoija, joka ohjaa opiskelijaa nykypäivän työelämää kohti. Ammatillisen opetuksen tavoitteet ja opiskelijan henkilökohtaiset oppimisedellytykset ovat haastava ”työmaa”. Riittävän tuen antaminen integroidussa ryhmässä vaatii opettajalta paljon.

Monet opiskelijat etenevät yksilöllisten opiskelusuunnitelmien mukaan. Oppitunneilla opiskelijat etenevät eri tahtiin. Opettajilla on huoli, miten pitää opintojakso ”kasassa”, miten pystyä vastaamaan kokonaisuudesta niin, että kaikki saisivat hyödyn opetuksesta. Hyvin epätasainen opiskelijoiden ryhmä vaatii yksilöllistä ohjausta

enemmän kuin normaali ryhmä. Opettaja miettii usein, miten osata huomioida tasapuolisesti sekä hyvät että heikoimmat opiskelijat. Samanaikaisopetus ja Oppisoppi helpottavat monen opiskelijan opiskelua. Samanaikaisopetuksen lisääminen ja Oppisopin laajeneminen muihin koulutaloihin toisi lisääpua sekä opiskelijalle että opettajalle.

Lukivaikeus ei saa olla este opiskella ammattiin, vaan se on otettava eri tavoin huomioon opetuksessa. Opettajan pitäisi käyttää mahdollisimman monipuolisia opetusmenetelmiä. Opetusmateriaalin suunnittelu ja tekeminen on työlästä. Oppimateriaali olisi hyvä jakaa lukivaikeuksiselle opiskelijalle ennen oppituntia, jotta hän voi tutustua aineistoon etukäteen. Tarvittaessa opiskelijalle on annettava lisäaikaa tehtävien tekemiseen. Ongelmaksi nousee opettajan aika- ja resurssipula. Työaika ei tunnu riittävän kaiken tarvittavan tekemiseen. Lukivaikeuksisen opiskelijan tukeminen vaatii opettajien yhteistyötä.

Tärkeää on, että opiskelijan oppimisvaikeuksiin puututaan mahdollisimman varhain, jotta ongelmia voitaisiin ehkäistä ja opiskelija saisi onnistumisen kokemuksia. Tukitoimet pitäisi kohdistaa ensisijaisesti opetustilanteisiin eikä jälkikäteen korjaavaan toimintaan. Opiskelijan tulevaisuuden kannalta on merkittävää oppia selviytymään työssä ja yhteiskunnassa täysivaltaisena aikuisena oppimisvaikeuksista huolimatta.

Lähteet

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

Dysleksia. Viitattu 30.11.2006. <http://www.edu.krs.fi/tervahovi/erikoisframe.htm>

Erilaiset oppijat – yhteinen koulu. Teema 2: opiskelutaitojen kehittäminen, alkukartoituksen tulokset. 2006. Viitattu 30.11.2006. Opetushallituksen sivusto. www.edu.fi/SubPage.asp?path=498,24009,24538,35413

Hacklin, E., Kinnunen, P., Mansikka-aho, P., Saarivirta, P. & Vuorijärvi, A. 1993. Aapislukko –avaimia aikuisen lukiohjaukseen. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Halonen, M. 1999. Aikuinen oppimassa. Lukemisen ja kirjoittamisen harjoituksia oppimisvaikeuksista kärsiville aikuisille. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Herajärvi, E. 2002. Miten lukijaksi kasvamista voi tukea? Teoksessa Lukuhaastetta koko elämä: Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVI. Helsinki: Painorauma Oy, 22.

Holopainen, L. 2003. Erityiset oppimisvaikeudet – lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet. Julkaisussa Erityisesti oppimisesta. AEO:n vuoden 2003 koulutuspäivien juhlateos.

Holopainen, L. & Turpeinen, V. 2002. Teoksessa Ammattikasvatuksen aikakauskirja 4/2002. Forssa: Painotalo Auranen, 39-43.

Holopainen, L. 2004. Lukivaikeudet vaikeuttavat vieraan kielen oppimista. Sanansaattaja Joensuun yliopistosta 8, 14-15. Viitattu 30.11.2006. www.joensuu.fi/ajankohtaista/tiedotteet/2004/ss804.pdf

Holopainen, L., Kairaluoma, L., Nevala, J., Ahonen, T. & Aro, M. 2004. Lukivaikeuksien seulontamenetelmä nuorille ja aikuisille. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.

Holopainen, L. & Savolainen, H. 2006. Nuorten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) Luki-vaikeudesta luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 203-219.

Husu, M. 2002. Ymmärrätkö ja muistatko lukemasi? Ymmärtävän lukemisen harjoittelua ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa M. Inovaara & A. Malmio (toim.) Lukuhaastetta koko elämä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVI. Helsinki: Painorauma, 91-103.

Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) 2003. HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: WS Bookwell Oy.

- Kere, J. 2004. Mitä lukivaikeuden perinnöllisyys tarkoittaa? Teoksessa Kromosomeista kaksoiskonsonantteihin: Lukibussin matkakirja. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 26.
- Korhonen, T. 2002. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa K. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman ja T. Riita Oppimisvaikeudet Neuropsykologinen näkökulma. Juva: WS Bookwell Oy, 131-141.
- Lindström, A-L. 2006. Erityisopetuksen koordinaattori, Turun ammatti-instituutti. Haastattelu 21.8.2006.
- Lukiongelmien huomioiminen opetuksessa. Viitattu 30.11.2006. Kuntoutussäätiön sivusto. www.kuntoutussaatio.fi/julkaisut/vk_lukiongelmia.html
- Lyytinen, H. & Lyytinen, P. 2006. Lukivaikeus ja sitä ennalta ehkäisevät toimet. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) Luki-vaikeudesta luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 87- 103.
- Miettinen, K. 2006. Mielenterveys ja opintie-verkoston avausseminaari. Alustus, 5.9.2006. Opetushallitus, Helsinki.
- Moilanen, K. 2002. Yli esteiden. Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Nevala, J., Kairaluoma, L., Ahonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. 2006. Lukemis- ja kirjoittamistaitojen yksilötesti nuorille ja aikuisille. Jyväskylä: Siirtopaino.
- Oilukanniemi, S. 2006. Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet. Viitattu 30.11.2006. Kiipulasäätiön sivusto. www.kiipula.fi/akk/index.phtml?osasto=64
- Romppainen, P. 2006. Oppimishalua onnistumisista. Opettajalehti 33, 27-29.
- Siiskonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. 2001. Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Juva: WS Bookwell Oy, 58-59.
- Takala, M. 2006. Lukemaan oppiminen. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) Luki-vaikeudesta luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 13, 15, 21-22.
- Takala, T. 2002. Erilaisen oppijan tukeminen nuorten näytöissä. Opaskirjanen Helsingin sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksen käyttöön. HERO ry:n & HESOTE:n Näytön osaamisen projekti.
- Turun ammatti-instituutti. 2003. Erityisopetuksen suunnitelma.
- Turun ammatti-instituutti. Opiskelijan opas 2005-2006. Raisio: New Print Oy.
- Virtanen, P. 2004. Oppijan oikeudet ja yksilölliset suunnitelmat. Teoksessa Kromosomeista kaksoiskonsonantteihin: Lukibussin matkakirja. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 97-98.
- Yli-Heikkilä, O. 2004. Esitteessä Kivi kengässä. Luki-Tuki-keskus.

Ylätupa-Erola, M. 2004. Tikki-projekti. Teoksessa Kromosomeista kaksoiskonsonantteihin: Lukibussin matkakirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 40.