



# **OPPIMISTYYLIT JA HENKILÖKOHTAISTAMINEN AMMATILISESSA ERITYISOPETUKSESSA**

**Seija Forsberg- Piirainen  
Annikki Granqvist- Pellinen**

**Kehittämishankeraportti  
Huhtikuu 2007**



**JYVÄSKYLÄN  
AMMATTIKORKEAKOULU**  
*Ammatillinen opettajakorkeakoulu*

Tekijä(t) Forsberg- Piirainen Seija Granqvist- Pellinen Annikki	Julkaisun laji Kehittämishankeraportti	
	Sivumäärä 37	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____ saakka	
Työn nimi  Oppimistyyliit ja henkilökohtaistaminen ammatillisessa erityisopetuksessa		
Koulutusohjelma Ammatillinen Opettajakorkeakoulu Ammatillinen Erityisopettaja Koulutus		
Työn ohjaaja(t) Leena Heimonen		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä <p>Tässä työssä tuomme esille oppimistyylien merkityksen ammatillisessa erityisopetuksessa. Olemme käsitelleet aihetta aikuisten ja nuorten näkökulmasta. Oppimistyylien merkitys korostuu aikuisten näytöissä sekä nuorten ammattiosaamisen näytöissä.</p> <p>Yksilöllisten oppimistyylien tunnistaminen auttaa löytämään oikeat menetöt opiskelussa ja opettamisessa, se mahdollistaa nuorten ja aikuisten opiskelun tavoitteeksi asetetun henkilökohtaistamisen.</p> <p>Erityisopiskelijan opintojen henkilökohtaistamista tarvitaan oppilaitoksessa opiskeltaessa. Yhä tärkeämpää on saada myös erityisopiskelijalle yhteys oikeaan työelämään ja siellä opiskelun henkilökohtaistaminen. Uutena haasteena ovat nuorisoasteellekin tulleet näytöt. Näyttöjen henkilökohtaistaminen on osa kehityshankettamme.</p> <p>Erityisopetuksen tukitoimilla ja oppimiseen liittyvillä tukimateriaalilla madalletaan varsinkin aikuisten kohdalla opiskeluun hakeutumisen kynnystä. Tietoisuus siitä, että aikuispuolellakin on mahdollista saada tukea opiskeluun, on rohkaissut aikuisia hakeutumaan koulutukseen, vaikka heillä on ollut huonoja kokemuksia aikaisemmista opinnoista.</p>		
Avainsanat (asiasanat) Oppimiskäsitys, oppimistyyli, oppimisvaikeus, henkilökohtaistaminen		
Muut tiedot		

Author(s) Forsberg- Piirainen Seija Granqvist- Pellinen Annikki	Type of Publication Development project report	
	Pages 37	Language
	Confidential <input type="checkbox"/> Until _____	
Title Learning styles and personalization in professional special education		
Degree Programme Vocational Teacher Education Vocational Special Needs Teacher Education		
Tutor(s) Leena Heimonen		
Assigned by		
Abstract  In this study we present the importance of different learning methods in a professional special education. We have approached the subject from adults and youths points of view. The importance of learning methods will be emphasized in a thesis of adults and youths professional skills.  The identification of individual learning methods will help to find the right methods in studying and education, it enables the personalization of the study of youth and adult, which is the aim. Personalization of the studies of a special trainee is needed. For the special trainee a connection to the real work life and the personalization of the skills there learned are more and more important. Even for younger students the new challenge is thesis. The personalization of the thesis is a part of our development project. Support of special training and support material linked for special training are used to lower the obstacles of starting the study specially for adults. The knowledge that there is a possibility to receive support for education even as an adult, has encouraged adults for education, even they might have had bad experiences from previous studies.		
Keywords The idea of studyof study, the difficulty of study, personalization		
Miscellaneous		

# SISÄLTÖ

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>1</b>
<b>2 ERITYISOPETUS JA AMMATILLINEN OPPIMINEN .....</b>	<b>2</b>
2.1. Nuori ja aikuinen opiskelijana .....	3
2.2. Konstruktivistinen oppimiskäsitys.....	4
2.3. Uudistuva oppiminen .....	6
2.4. Opiskeluun liittyvät motiivit.....	7
<b>3 OPPIMISTYYLI .....</b>	<b>8</b>
3.1. Oppimistyylien luokittelua .....	9
3.1.1. Aistihavaintoihin perustuvat oppimistyyli .....	10
3.1.2. Aivopuoliskojen työnjakoon perustuvat oppimistyyli.....	12
<b>4 ERILAINEN OPPIJA .....</b>	<b>16</b>
4.1. Syitä oppimisvaikeuksiin .....	17
4.2. Seurauksia oppimisvaikeuksista .....	19
<b>5 HENKILÖKOHTAISTAMINEN.....</b>	<b>21</b>
5.1. Henkilökohtaistetun näyttötutkintotoiminnan kuvaus.....	22
5.2. Henkilökohtaistamisen kolme vaihetta .....	22
5.3. Henkilökohtaistaminen ja oppimisprosessin ohjaus .....	24
5.4. Ammattiosaamisen näyttö.....	25
5.5. Tuki- ja ohjaustoimet ennen näyttöä .....	28
5.6. Tuki- ja ohjaustoimet näytön alussa, näytön aikana ja näytön jälkeen.	28
<b>6 CASET .....</b>	<b>29</b>
<b>7 POHDINTA.....</b>	<b>33</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>36</b>

## KUVIOT

KUVIO 1. OPPIMISEN KOKONAISMALLI .....	5
KUVIO 2. OPPIMISPROSESSIN SÄÄTELYÄ KUVAAVA MALLI.....	6
KUVIO 3. KOLBIN KOKEMUKSELLISEN OPPIMISEN MALLI JA OPPIMISTYYLIT	14

# 1 JOHDANTO

Oppimisvaikeudet ja erityisen tuen tarpeessa olevat opiskelijat ovat lisääntyneet ammatillisissa opinnoissa myös Kainuussa. Erityisopiskelijoita on sekä nuoria että aikuisia. Monella nuorella on ollut oppimisvaikeuksia jo peruskoulussa. Ongelmat jatkuvat ammattiin opiskelussa. Aikuisopiskelijalla voi olla hyvin pitkä aika edellisistä opiskeluista. Siksi opiskelu ilman erityistä tukea ei suju.

Kainuun ammattiopistossa on vuodesta 2001 alkaen ollut oma järjestelmänsä erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan auttamiseksi. Oppilaitoksessa toimii erityisopetuksen tiimi. Tiimissä on vastuuopettaja jokaisella toimialalla. Vuosittain, keväällä, päivitetään tulevalle lukuvuodelle tämä erityisopetusta koskeva suunnitelma.

Erityisopetusta koskeva suunnitelma on alun perin tehty nuorisoasteelle. Siitä saa kuitenkin hyvän pohjan myös aikuisen opiskelijan ammattiopintojen henkilökohtaistamiseen.

Kehityshankkeessamme pohdimme nuorta ja aikuista oppijana. Mitkä ovat heidän oppimistyylinsä. Mitkä ovat syitä erilaisen oppijan oppimisvaikeuksiin. Mitä seurauksia oppimisvaikeuksista on. Miten nuoren ja aikuisen erityisopiskelijan oppiminen voidaan henkilökohtaistaa.

Erityisopiskelijan opintojen henkilökohtaistamista tarvitaan oppilaitoksessa opiskeltaessa. Yhä tärkeämpää on saada myös erityisopiskelijalle yhteys oikeaan työelämään ja siellä opiskelun henkilökohtaistaminen. Uutena haasteena ovat nuorisoasteellekin tulleet näytöt. Näyttöjen henkilökohtaistaminen on osa kehityshankettamme.

Kehityshankkeessamme tuomme esille nuoren ja aikuisen erityisopiskelijan opintojen henkilökohtaistamisen omassa oppilaitoksessamme. Toivomme työstämme olevan hyötyä kaikille erityisen tuen tarpeessa olevien ammattiin opiskelevien parissa työskenteleville.

## 2 ERITYISOPETUS JA AMMATILLINEN OPPIMINEN

Tässä työssä teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan aikuisten ja nuorten oppimiseen ja opiskeluun liittyviä piirteitä. Työssä käsitellään konstruktivistista oppimiskäsitystä ja oppimistyylitestien taustalla vallitsevia teoreettisia peruskäsitteitä. Työssä käsitellään oppimistyylien merkitystä erilaisen aikuisen ja nuoren oppijan näkökulmasta ammatillisessa oppimisessa. Tuomme työssämme esille myös henkilökohtaistamisen merkityksen nuorten ja aikuisten näytöissä.

Ammatillista erityisopetusta ohjaavat samat yleiset periaatteet kuin erityiskasvatusta ja – opetusta yleensä. Ensimmäinen niistä liittyy eettisenä lähtökohtana ihmiskäsitykseen. Kakkien erityiskasvatuksellisten toimenpiteiden tulee olla käsitys oppijan/ opiskelijan ihmisarvosta, sen kunnioittamisesta ja sen loukkaamattomuudesta. Ihmisarvo ei saa perustua ihmisen ominaisuuksiin ja suorituksiin, eikä siihen miten hyvin yksilö vastaa yhteiskunnassa kulloinkin vallalla olevaan ihanneihmisen kuvaa. Ihminen on ehjä ainutlaatuinen kokonaisuus sekä fyysisesti että henkisesti, eikä tätä kokonaisuutta saa koskea, loukata tai särkeä. Ihmisellä on oikeus elää omaa elämänsä ja olla aktiivisesti mukana kaikissa häntä koskevissa asioissa. Yksilön suostumus ja myötävaikutus erikoispedagogisia ratkaisuja tehtäessä ovat toimenpiteiden välttämättömiä edellytyksiä. ( Ahvenainen, Ikonen & Koro, 2001; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen, 2002; Ihatsu & Ruoho, 2002; Daavittila & Mänty, 2002 )

Toisena periaatteena oleva normalisaatio merkitsee yleisesti erityisopetuksen ja – tuen järjestämistä mahdollisimman paljon tavanomaisen ammatillisen opetuksen yhteydessä tai siihen sulautettuna. Erityisen tuen tarpeessa olevalla oppijalla tulisi olla oikeus myös ammatillisessa koulutuksessaan mahdollisuuksiensa mukaan käydä lähikouluun ja hänen opetuksensa tulisi niin pitkälle kuin mahdollista järjestää yleisissä ryhmissä. Jokaisella oppijalla on omat yksilölliset voimavaransa ja niiden hyväksi käyttäminen tulee olla pedagogisten toimenpiteiden suunnittelun ja toteuttamisen perusta yksilöllisten onnistumiskokemusten saavuttamiseksi. ( Ladonlahti 2001, Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001.)

Kolmas yleinen erityiskasvatusta ohjaava periaate liittyy oppijan oikeuteen oppia ja kuulua ryhmään. Kaikilla tulee olla sairaudesta, vammasta, kulttuurista, rodusta tai sukupuolesta riippumatta yhdenvertaiset mahdollisuudet kehittää kykyjään. Ammatillisessa koulutuksessa periaate tarkoittaa jokaisen oppijan yhdenvertaisia mahdollisuuksia - erilaisista oppimisedellytyksistä huolimatta – osallistua yhdessä toisten kanssa ammatilliseen koulutukseen ja sijoittua koulutuksen jälkeen työelämään. Ryhmään kuulumisen tavoite ei rajoitu pelkästään koulu-aikaan, vaan erityisen tuen tarpeessa oleva oppija tarvitsee ohjaamista ja tukea myös vapaa-ajalla arjen hallinnassa ja harrastusmahdollisuuksiin osallistumisessa. Ammatillisen oppijien erilaisuuden tunnistaminen ja ymmärtäminen merkitsee pyrkimystä vähentää kaikkien oppijoiden oppimisen ja sopeutumisen esteitä jo ennakolta.

Ammatillisen erityisopetuksen päämääränä on tukea yksilön yhteiskuntaa integroitumista, kehittää hänen ammattitaitoa ja edistää hänen työllistymistään. Oppijat oppivat sekä jonkin tietyn ammatin perusvalmiuksia että työelämässä yleisesti tarvittavia työnteon valmiuksia. Valmistuessaan ammatillisesta koulutuksesta yksilön odotetaan olevan mahdollisimman monella osa- alueella aikuinen. Valmennettaessa erityistuen tarpeessa olevia nuoria ja/tai aikuisia opiskelun jälkeiseen tulevaisuuteen korostuu ammatillisen oppilaitoksen tärkeä rooli aikuisuuteen siirtymän tukemisessa. ( Mänty 200 ja 2001)

## **2.1. Nuori ja aikuinen opiskelijana**

Aikuisten oppimiseen liittyy vahvasti käsitys oppimiskyvystä eri ikäkausina. Vanhan uskomuksen mukaan oppiminen liitetään lapsuuteen ja nuoruuteen, mutta aikuisopiskelun yleistyessä on tehty tutkimuksia oppimiskyvystä eri ikäkausina. Peltosen (1991, 21-25) mukaan on kokeellisesti todistettu, että ihmisen oppimiskyky pysyy lähes muuttumattomana 20. ja 40. ikävuoden välillä. Tämän jälkeen uusien asioiden omaksumisvalmius laskee lievästi, ja vasta 60. ikävuoden jälkeen oppimiskyky heikkenee nopeammin. Eri ikäryhmien vertailuissa on todettu, että 45-60- vuotiaat ovat yhtä hyviä tai parempia oppimaan kuin 15-20- vuotiaat sekä paljon oppimiskykyisempiä kuin

5-15- vuotiaat. Vertailuissa on kuitenkin huomioitava yksilölliset erot oppijoiden välillä. Pitkittäistutkimuksen mukaan (tiettyä ryhmää verrataan itseensä eri ajankohtina) älyllinen lahjakkuus säilyy eläkeikään asti lähes muuttumattomana. Poikittaistutkimuksen mukaan (eri-ikäisiä verrataan toisiinsa tiettyinä ajankohtana) yksilöllinen suorituskyvyn lasku johtuu pohjakoulutuksen niukkuudesta ja henkisten virikkeiden puutteesta. Oppimiskyvyn ylläpitämiseksi henkisen suorituskyvyn ylläpito ja elinikäisen opiskelun merkitys on suuri. (Peltonen 1991, 21-25.)

Peltosen (1991, 25-26) mukaan aikuisen oppimista leimaavat enemmän elämäkokemukset ja opiskelutaito fyysisten ja psyykkisten tekijöiden sijasta, mitkä taas lasten ja nuorten kohdalla ovat tärkeämmässä asemassa. Petäjä ja Koponen (2002, 16) korostavat aikuisten omien viitekehysten ja oletusrakenteiden tunnistamista, koska ne vaikuttavat aikuisen tapaan havaita, tulkita kokemaansa, ajatella, tuntea, tehdä päätöksiä ja toimia. Aikuisten aikaisemmat kokemukset muodostavat siis viitekehysten, jonka pohjalta uuden oppiminen tapahtuu. Peltosen (1991, 21-25) mukaan myös yksilölliset erot opiskelutaidossa ovat aikuisilla suurempia. Aikuisilla on usein vahvoja ennakkoluuloja omista opiskeluedellytyksistään. Lyhytkestoinen muisti on aikuisilla lapsia huonompi, mutta vastaavasti pitkäkestoinen, loogiseen järkeilyyn perustuva muisti paranee aikuistumisen myötä.

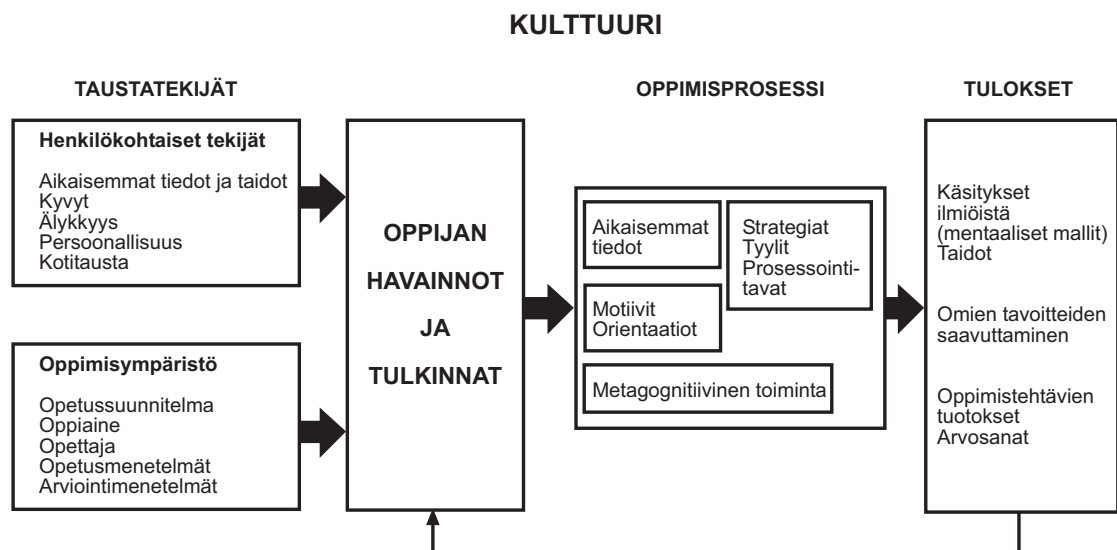
## **2.2. Konstruktivistinen oppimiskäsitys**

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tieto ei ole tietäjästään riippumatonta objektiivista heijastumaa maailmasta, vaan se on aina yksilön tai yhteisöjen itsensä rakentamaa. Oppiminen ei ole tiedon passiivista vastaanottamista, vaan oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa hän tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa pohjalta. Oppija rakentaa jatkuvasti kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä; näin hän on aktiivisesti merkityksiä etsivä ja niitä rakentava toimija. Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen liitetään käsitteet skeema, assimilaatio ja akkommodaatio. Assimilaatiossa uusi havainto, tieto tai kokemus liitetään olemassa olevaan skeemaan eli sisäiseen malliin. Akkommodaatiossa yksilö



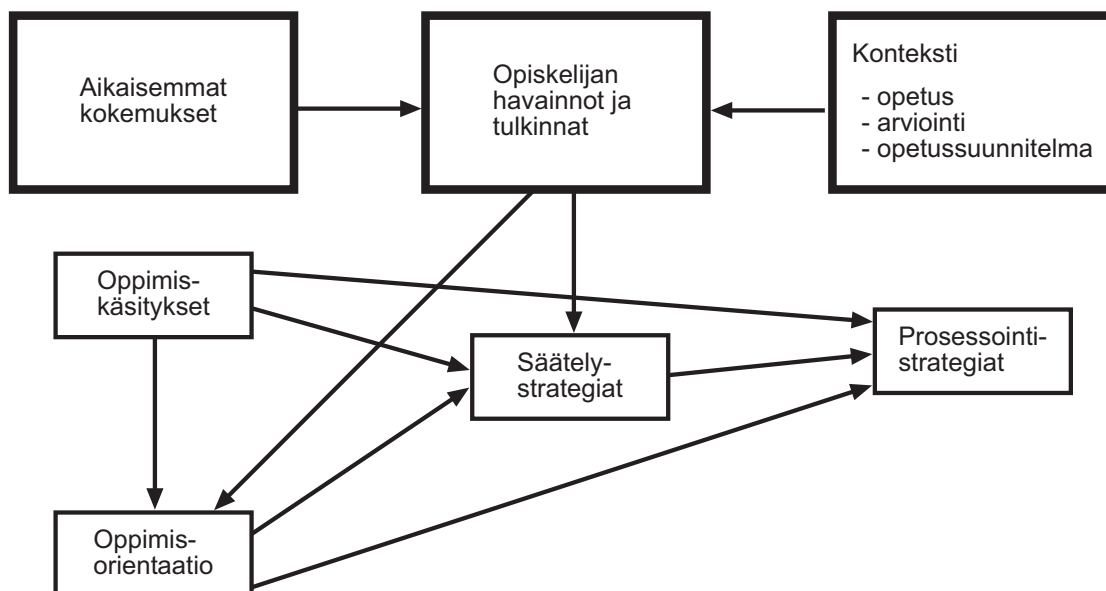
muovaa ja mukauttaa aiempia skeemojaan uuden havainnon, tiedon tai kokemuksen mukaan siten, että syntyy laadullisesti uudenlainen tietorakenne. (Tynjälä 2002, 37-42.)

Kuviossa 1 (Tynjälä 2002, 16-20) esitetään oppimisen kokonaismalli, joka selittää oppimiseen vaikuttavia taustatekijöitä, oppimisprosessia ja oppimisen tuloksia. Oppimisen kokonaismalliin liittyy ajatus, että oppiminen on sidottu ympäröivään tilanteeseen ja laajempaan sosiaaliseen kontekstiin ja kulttuuriin. Mallin mukaan yksilön henkilökohtaiset ja oppimisympäristöön liittyvät tekijät vaikuttavat havaintojen ja tulkintojen kautta oppimisprosessiin, johon kuuluvat kaikki oppimisen kannalta keskeiset alueet, kuten esimerkiksi aikaisemmat tiedot, oppimistyyli- ja -strategiat.



KUVIO 1. Oppimisen kokonaismalli (Tynjälä 2002, 17)

Kuviossa 2 esitetään oppimisprosessin säätelyä kuvaava malli, joka havainnollistaa oppimisen prosessointistrategiaan vaikuttavia tekijöitä sekä oppimiskäsitysten, oppimisorientaatioiden ja oppimisstrategioiden välisiä suhteita. Mallissa ei ole mainittu tämän tutkimuksen aihetta eli oppimistyyliä, mutta ne ihmisen tapana omaksua, käsitellä ja varastoida tietoa liittyvät erityisesti opiskelijan havainnointiin ja tulkintoihin uudesta tiedosta.



KUVIO 2. Oppimisprosessin säätelyä kuvaava malli (Tynjälä 2002, 120)

### 2.3. Uudistuva oppiminen

Uudistuva oppiminen tapahtuu kriittisen reflektion, diskurssion ja toiminaan kautta. Kriittisellä reflektiolla tarkoitetaan uudistavan oppimisen käsitteessä sitä, että aikaisemman oppimisen ennako- oletusten pätevyys tietoisesti kyseenalaistetaan. Se toimii Mezirowin teoriassa uudistuvan oppimisen käynnistystekijänä. Mezirow on yhdysvaltalainen kasvatustieteilijä, joka on tutkinut käsitettä ”uudistuva oppiminen” jo 1970-luvulta lähtien Mezirowin käsite uudistuva oppiminen liittyy elinikäiseen oppimiseen ja aikuiskasvatukseen. Mezirowin mukaan kriittistä reflektiota esimerkiksi on, jos kyseenalaistamme jonkin käsiteltävän ongelman vakiintuneen määritelmän ja löydämme uuden metaforan. Metafora johtaa ongelmanratkaisuun uudella tavalla. ( Mezirow 1998, 28-29.)

Kriittisestä reflektiosta seuraava vaihe on diskurssiin eli dialogiin osallistuminen. Tällä tarkoitetaan henkilökohtaista merkitysperspektiivin muutosta (Ahteenmäki- Pelkonen 1998). Jokaisella meistä on henkilökohtaisia, reflektion kautta syntyneitä merkityksiä asioille. Kun prosessoimme jonkun aiemmin omaksumamme merkityksen jollekin asialle kriittisen reflektion kautta ja asia saa uuden merkityksen, kutsutaan tätä

diskurssiksi. Diskurssiin voivat vaikuttaa episteemisen(tiedon luonne ja sen käyttäminen), ympäristöön liittyvät (sosiokulttuuriset) ja yksilöstä itsestään johtuvat (psykkiset) vääristymät (Mezirow 1998, 31-33).

Ahteenmäki-Pelkosen (1998) mukaan diskurssi johtaa toimintaan. Toiminnan asema uudistuvassa oppimisessa ratkaistaan tapauskohtaisesti harkinnan perusteella. Kriittisen reflektion ja diskurssin kautta tapahtuva toiminta voi myösolla päätös, ettei toimintaan ryhdytäkään perustelluista syistä. (Ahteenmäki-pelkonen 1998.)

Yksilöllisessä uudistuvassa oppimisessä keskeistä on aikuisen oppijan oman merkitysperspektiivin muutos. Merkitysperspektiivillä tarkoitetaan yksilön henkilökohtaista viitekehystä, joka ohjaa hänen havaintojaan, toimintaansa ja tunteitaan. Merkitysperspektiivi on tapa rakentaa uutta asiaa aiemmin opitun perustalle ja sitä kautta jäsentää tapaa ymmärtää itseään, ympäristöään ja omaa suhdettaan siihen. ( Ahteenmäki-Pelkonen 1998.)

## **2.4. Opiskeluun liittyvät motiivit**

Aikuisopiskelun on lisääntynyt ja opintojen tarjonta on lisääntynyt ja monipuolistunut koko ajan. Elinikäisen oppimisen käsite on yksi opetuksen ja koulutuksen suunnittelun kulmakiviä Suomessa.

Motivaatioon liittyy mielekkyyden tunne. Opittavan asian pitää tuntua merkittävälle oppijan kannalta. Motivaatioon vaikuttaa saatu tieto asiasta, sen sisällöstä sekä sen kautta syntyneet odotukset ja tavoitteet. Toinen opiskelee, koska tuntee tarvitsevansa tietoa tai jotain taitoa, toinen haluaa kehittää itseään ihmisenä ja joku opiskelee edetäkseen työuralla. Motiiveja voidaan jakaa ulkoisiin ja sisäisiin motivaatioihin. Motivaatio voi perustua myös sosiaalisiin asioihin. ( Paane- Tiainen 2001, 26.)

Sisäinen ja ulkoinen motivaatio poikkeavat toisistaan käyttäytymiseen vaikuttavien motiivien osalta. Motiiveihin voidaan vaikuttaa palkkioilla.

Sisäisille paikoille on tyypillistä, että ne ovat yksilön itsensä välittämiä ja subjektiivisia, ne esiintyvät tunteiden muodossa.

Sisäiset palkkiot liittyvät työn sisältöön ja ne tyydyttävät ylemmän asteen tarpeita. Ulkoiset palkkiot puolestaan ovat organisaation tai sen edustajien välittämiä ja objektiivisia esiintymien esineiden tai tapahtumien muodossa.

Ulkoiset palkkiot ovat johdettavissa työympäristöistä (palkka, ulkopuolinen tuki ja kannatus), ne tyydyttävät alemman tason tarpeita. Sisäistä ja ulkoista motivaatiota ei voida pitää täysin erillisinä, ne täydentävät toisiaan. Ne voivat esiintyä samanaikaisesti, mutta toiset motiivit voivat olla vahvempia ja hallitsevampia kuin toiset. On ilmeistä, että vapaaehtoisuuteen perustuva opiskelu suuntautuu paljon sisäisten palkkioiden varassa. Ihmisen hakeutuvat opiskelemaan oppiaineita, joista he ovat kiinnostuneita, joiden he otaksuvat tuottavan edistymisen kokemuksia sekä auttavan henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamisessa. (Ruohotie 1998, 37-39.)

Aikuisopetus on suhteutettava aikuisen muuhun elämäntilanteeseen, siihen millaisia vaateita ja paineita opintojen rinnakkaiset roolit ja toiminnot asettavat opinnoille. Tämä aikuisopiskelijan elämänkulun rakenne, sen suuntautuminen, arvot ja sisäiset motiivit määrittelevät myös hänen suhtautumistaan ja asennoitumistaan opiskeluun. (Nummenmaa 1992, 19.)

### **3 OPPIMISTYYLI**

Oppimistyyli voidaan määritellä tavaksi, jolla yksilö käsittelee tietoa ja käyttää henkistä kapasiteettiaan. Oppimistyyli eivät ole käsitteitä, joiden perusteella yksilöt tyypiteltäisiin tiettyihin luokkiin, vaan enemmänkin ne antavat keinoja kompleksisen oppimisilmion ymmärtämiseen. Tämä mahdollistaa oppilaan yksilöllisen huomioimisen ja helpottaa kaikin puolin arkipäivän opiskelua. (Leino & Leino 1990, 122.)

Oppimistyyliä voidaan jaotella myös tiedon ja omaksumiseen esitettyjen havainnollistamistapojen perusteella. Aisteihin perustuvia tiedonhankintatapoja ovat näkeminen, katseleminen, kuunteleminen, keskusteleminen, käsillä tekeminen ja kokemiseen sekä liittyvät toiminnot.

Aistimieltymyksiin perustuvassa oppimisessa puhutaankin visuaalisesta, auditiivisesta, taktiilisesta ja kinesteettisestä tyylistä. ( Prashing 2000, 192,)

Visuaalisesti oppiva omaksuu tietoa havainnoimalla ja tarkkailemalla ympäristöönsä ja näkemisestä tulee hyvin tärkeäästi. Taktiiliset oppijat muistavat

taas helpommin sen mitä he koskettavat, tunnustelevat ja käsittelevät. Leensä he käyttävät jotain apuvälinettä, koska esimerkiksi kynän hypistely auttaa keskittymään. Kinesteettiset oppijat muistavat parhaiten, jos he saavat opiskella ja tehdä jotakin, lähinnä koko kehoon kohdistuvien aktiviteettien avulla. Yleensä siihen liittyy vuorovaikutus muiden kanssa. Auditiiviset oppijat pysyvät paikallaan, kuuntelevat ja keskusteleivat mielellään.( Prashingin 2000 , 192.)

### **3.1. Oppimistyylien luokittelua**

Oppimistyyliä ovat yksilölle ominaisia, erilaisissa oppimistilanteissa ilmeneviä informaation prosessoinnin muotoja tai tapoja. Prashnigin (1996, 21-35) teoksessa Eläköön erilaisuus oppimistyyli määritellään tavaksi, jolla ihmiset alkavat keskittyä uuteen tietoon sekä omaksua, käsitellä ja säilyttää sitä muistissaan. Hänen mukaansa kaikenikäiset ihmiset pystyvät oppimaan lähes mitä tahansa, jos heidän omat ainutlaatuiset oppimistyyliinsä ja vahvat puolensa huomioidaan oppimisprosessissa. Hän korostaa myös sitä, että tietoisuus omasta oppimistyylistä tehostaa oppimista ja auttaa ymmärtämään ihmisten erilaisuutta. Oppimistyylien analysoinnin avulla ihmisiä voidaan auttaa hyväksymään omat vahvat ja heikot puolensa sekä kannustaa käyttämään todellisia kykyjään. Oppimistyyliä ovat suhteellisen pysyviä ominaisuuksia, mutta heikompia osa-alueita voidaan kuitenkin vahvistaa. Leinon ja Leinon (1990, 64) mukaan oppimistyyliä muuttuvat sekä elinympäristön ja kulttuurin vaikutuksesta että elämänkaaren myötä. Muutos on hidasta, mutta jatkuvaa.

### 3.1.1. Aistihavaintoihin perustuvat oppimistyyli

Aistimodaliteetille perustuvat oppimistyyliä jaetaan tässä visuaaliseen, auditiiviseen ja kinesteettiseen oppimistyyliin. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön verkkomateriaalin mukaan auditiivisella oppimistyyliä tarkoitetaan kuulohavaintoon perustuvaa oppimista, jossa korostuu havaintojen tallentaminen ns. kuulokuvien muotoon. Visuaalinen oppija oppii parhaiten näköhavaintojen avulla, joista hän muodostaa erilaisia näkömielikuvia. Kinesteettisellä oppimistyyliä tarkoitetaan tuntohavaintoihin ja kokemuksiin perustuvaa oppimista. Prashnigin (1996, 69) mukaan auditiivisia oppijoita on vähiten, mutta opetus perustuu silti liian paljon tiedon omaksumiseen kuuloaistin avulla.

#### Auditiivinen oppija

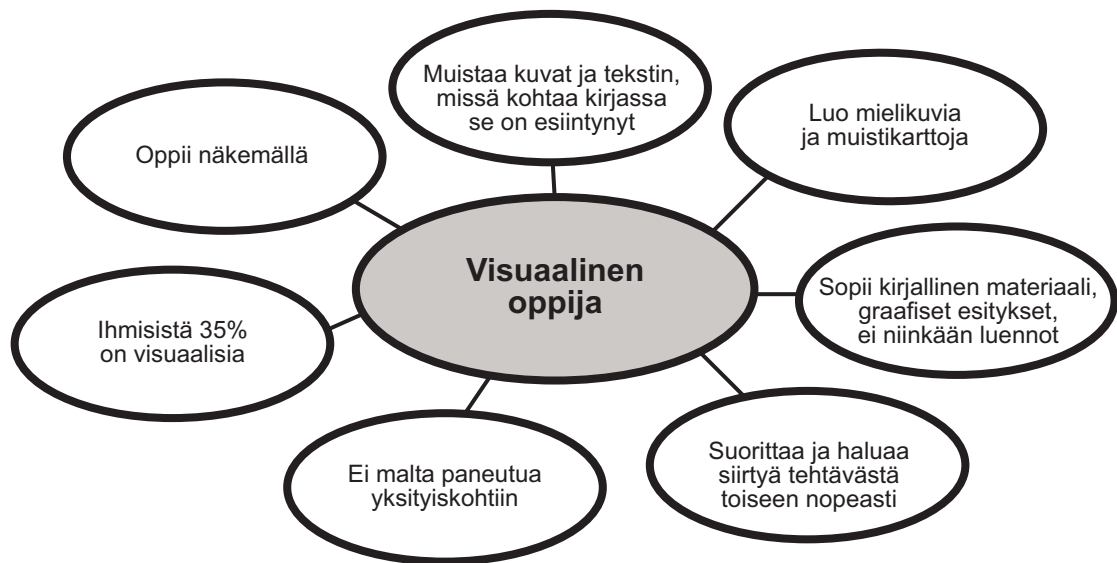
Auditiivinen oppija kiinnittää huomiota siihen miltä asiat kuulostavat: kotona tulee olla hiljaista, musiikkia kuunnellessa ei taustahälyä. Hän etenee hitaasti, puhuu mielessään ja toistaa toisen puheen. Auditiivinen oppija oppii sanallisten ohjeiden avulla ja toistaa (puhuu) asiat mielessään. Hän nauttii vuoropuheluista ja selittämisestä. Muistaa tilanteista sen mitä on puhuttu. Prosessointi on hidasta.



Kuva 1. Auditiivinen oppija

## Visuaalinen oppija

Visuaalinen oppija kiinnittää huomion siihen miltä asiat näyttävät: koti on siisti, työpöytä järjestyksessä ja vaatetus huoliteltua ja hyvännäköistä. Hän oppii näkemällä ja katselemalla, pitää kuvista ja pysähtyy usein näkemään mielessään opetettavaa asiaa. Kirjoittaessaan hän näkee sanan oikeinkirjoituksen. Prosessointi on nopeaa.



Kuva 2. Visuaalinen oppija

## Kinesteettinen oppija

Kinesteettiselle oppijalle on tärkeää se, miltä asiat tuntuvat: vaatteet ovat väljät ja mukavat, kotona on mukavaa levätä sohvalla, ruokaa maistellaan. Liikkuminen on tasapainoista, kosta hän aistii kehollaan. Kinesteettinen oppija liikehtii kommunikoidessaan ja saattaa tulla toista hyvin lähelle. Hän oppii tekemällä ja toimimalla. Liikkuu ja sormeilee lukiessaan, kokeilee, tunnustelee asioita. Oikeinkirjoituksessa kirjoittaa sanan ”tunteakseen” onko se oikein. Mitä ylemmäksi suomalaisessa koulujärjestelmässä edetään, sitä vähemmän kinesteettinen oppiminen on huomioitu.



Kuva 3. Kinesteettinen oppija

### 3.1.2. Aivopuoliskojen työnjakoon perustuvat oppimistyyli

Aivopuoliskojen työnjakoon perustuvat oppimistyyli jaetaan tässä tutkimuksessa analyyttiseen eli vasemmassa aivopuoliskossa sijaitsevaan ja holistiseen eli oikeassa aivopuoliskossa sijaitsevaan tiedonkäsittelytyyliin. Prashnigin (1996, 80) mukaan selvästi enemmän vasenta aivopuolisko käyttävät eli analyyttiset ihmiset ovat loogisia, järjestelmällisiä ja sarjallisia oppijoita sekä usein matemaattisesti ja kielellisesti lahjakkaampia. Mikäli taas oikea aivopuolisko eli holistisuus on hallitseva piirre, henkilö on usein luova, mielikuvitusrikas, tunteellinen, visuaalinen ja kokonaisvaltainen oppija sekä taiteellisesti lahjakkaampi. Hintikan (2000, 191-192) kuvailemat aivopuoliskojen tyypilliset toimintatavat esitetään taulukossa 1.



VASEN	OIKEA
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ sarjallinen prosessointi</li> <li>▪ asiat yksi kerrallaan</li> <li>▪ peräkkäinen prosessointi</li> <li>▪ päättely yksityiskohdista yleiseen</li> <li>▪ havaitsee yksityiskohtia</li> <li>▪ looginen; syy ja seuraus</li> <li>▪ ajallinen</li> <li>▪ lineaarinen ajattelu</li> <li>▪ verbaalinen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ rinnakkainen prosessointi</li> <li>▪ kaikki yhdellä kertaa</li> <li>▪ samanaikainen prosessointi</li> <li>▪ päättely kokonaisuudesta osiin</li> <li>▪ havaitsee kokonaisuuden</li> <li>▪ suhteuttava, rakenteita etsivä</li> <li>▪ avaruudellinen</li> <li>▪ kuva-ajattelu</li> <li>▪ visuo- spatiaalinen l. käyttää mielikuvia</li> </ul>

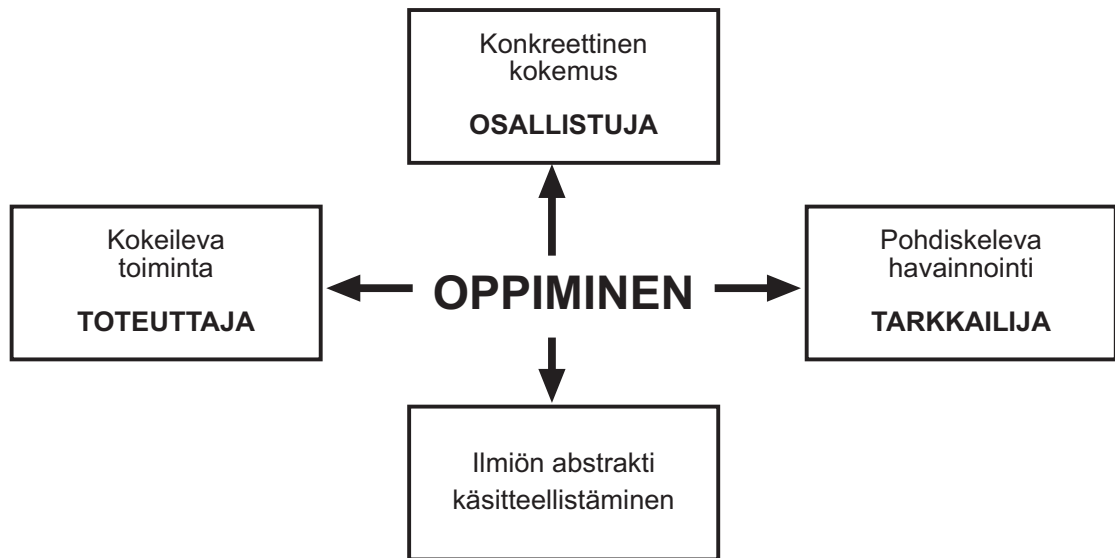
TAULUKKO 1. Aivopuoliskojen tyypilliset toimintatavat (Hintikka 2000, 191-192).

### **Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoriaan perustuvat oppimistyylit**

Rauste-von-Wrightin ja von-Wrightin (1994) tulkinnan mukaan kokemuksellisen oppimisen mallissa oppiminen nähdään kehämäisinä sykleinä, ja oppiminen on jatkuvasti kehittyvä ja syvenevä prosessi, jossa oppijan omat tiedot ja taidot ovat ratkaisevassa asemassa. Kolbin mallissa on kaksi oppimisen ulottuvuutta, tiedostamaton ja tiedostettu ymmärtäminen sekä niihin liittyen neljä vaihetta, jotka painottavat oppimista eri tavoin. Välitön omakohtainen kokemus luo perustan oppimiselle. Käsiteltävän ilmiön yhdessä muiden kanssa tapahtuva havainnointi ja pohtiminen on tärkeä vaihe pyrittäessä tietoiseen ymmärtämiseen ja käsitteellistämiseen. Teoriat, mallit ja käsitteet jäsentävät omakohtaista kokemusta ja auttavat sen yleistämisessä ja tietoisessa hallinnassa. Aktiivisen, kokeilevan toiminnan vaiheen tarkoitus on testata päätelmiä käytännössä.

Kuviossa 3 esitetään Kolbin mallin pohjalta tätä tutkimusta varten tehty kaavio siitä, kuinka eri käyttäytymismalleihin perustuvat oppimistyylit sijoittuvat oppimisen kehässä. Tämän tutkimuksen yhteydessä tehdyn testin tarkoituksena oli selvittää tutkimusjoukon oppimistyylien jakauma ja ratkaista

parhaat oppimisen keinot. Samalla selvitettiin, kuinka heikompia osa-alueita voidaan kehittää.



KUVIO 3. Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli ja oppimistyylit

Oppimistyylit on tässä jaoteltu neljäksi eri pääryhmäksi. Käytännön elämässä jako ei tietenkään ole näin selkeän yksiselitteinen. Kuhunkin oppimistyyliin liittyy oma ensisijainen käyttäytymismallinsa, joihin peilataan oppimistyylistien tulosta eli kunkin opiskelijan oppimistyylien jakaumaa.

Osallistuja keskittyy uusien kokemusten hankkimiseen. Osallistuja elää nykyhetkessä, "tässä-ja-nyt". Tyyliilleen uskollisena hän haluaa kokeilla kaikkea mahdollista. Hän on taipuvainen toimimaan ensin ja ajattelemaan vasta jälkepäin. Hän nauttii tajunnanvirtatekniikoista ja aivoriivistä, on luonteeltaan seurallinen ja pitkästy herkästi asioiden hitaaseen etenemiseen. Osallistuja oppii parhaiten saamalla mahdollisimman paljon uusia kokemuksia ja oppimistilaisuuksia, toimimalla välittömästi, "tässä ja nyt -periaatteella", toimimalla työryhmässään johtavassa roolissa, saamalla mahdollisimman suuret toimintavapaudet uusien ideoiden kehittämiseksi, käymällä käsiksi suoraan toimeen sekä toimimalla ryhmässä yhdessä muiden kanssa. (Nurmiluoto, T. & Nurmiluoto, T.)

Tarkkailija keskittyy hankkimiansa kokemusten pohdiskeluun. Tarkkailija jättäytyy mielellään taka-alalle pohdiskelemaan asioita hankkimansa tiedon ja

kokemusten pohjalta. Hän on hyvin harkitsevainen ja varovaisuuteen taipuvainen. Hän kuuntelee muita ja tekee heistä havaintoja, pitää itse omista toimistaan matalaa profiilia ja on suvaitsevainen muita kohtaan. Tarkkailija oppii parhaiten saamalla riittävästi aikaa ja tilaisuuksia asioiden pohdiskelemiseksi, pysyttelemällä taka-alalla tapahtumien keskipisteestä, saamalla tilaisuuden ajatella ensin ja toimia vasta sitten, pohdiskelemalla erilaisia vaihtoehtoja, tuottamalla tarkkaan mietittyjä raportteja, vaihtamalla ajatuksia ja mielipiteitä muiden ihmisten kanssa sekä toimimalla oman aikataulunsa mukaan, ilman tiukkoja aikarajoja. (Nurmiluoto, T. & Nurmiluoto, T.)

Päätelijä keskittyy päätelmien tekoon loogisella ajattelulla. Päätelijä yhdistää mielellään teorian ja käytännön kokemukset ja tekee näiden perusteella omat päätelmänsä. Hänen toimintansa on loogista ja kokonaisvaltaista. Usein hänellä on taipumusta täydellisyyden tavoitteluun ja pitkälliseen harkintaan mahdollisimman suuren varmuuden saavuttamiseksi ennen käytännön toimiin ryhtymistä. Päätelijä oppii parhaiten työskentelemällä järjestelmien, mallien, konseptien ja teorioiden parissa, saamalla tilaisuuden tehdä olettamuksia ja miettiä tutkimustapoja, toimimalla älyllisesti vaativassa ympäristössä, työskentelemällä tarkoin strukturoitujen, rakenteellisten menettelytapojen mukaisesti tilanteissa, joissa vaaditaan loogisuutta ja rationaalisuutta, saamalla tilaisuuden tehdä selvityksiä onnistumisten ja epäonnistumisten syistä ja taustoista sekä käsittelemällä monimutkaisia tilanteita tai ongelmia. (Nurmiluoto, T. & Nurmiluoto, T.)

Toteuttaja keskittyy ideoiden ja teorioiden toteuttamiseen. Toteuttaja haluaa kokeilla uusia ideoita ja teorioita selvittääkseen, toimivatko ne käytännössä. Hän ryhtyy herkästi tuumasta toimeen ja on kärsimätön asioiden tyhjänpäiväiseen märehäytymiseen. Hän on käytännöllinen ongelmien ratkoja, jonka mielestä aina on olemassa jokin uusi, parempi ja toimivampi tapa asioiden ratkaisemiseksi. Toteuttaja oppii parhaiten tilanteissa, joissa on mahdollista selkeästi erottaa ongelmat ja niiden ratkaisut saamalla riittävästi opastusta erilaisten tekniikoiden ja ratkaisumallien käytöstä, saamalla välitöntä palautetta kokeiluistaan omien erikoisalojensa huipputaitajilta, saamalla opastusta tekniikoista ja ratkaisumalleista, joita voi itse soveltaa

omalla tavallaan, saamalla tilaisuuden soveltaa oppimaansa käytäntöön sekä painottamalla käytännön asioihin. (Nurmiluoto, T. & Nurmiluoto, T.)

## 4 ERILAINEN OPPIJA

Nykyään opiskelussa ja työelämässä vaadittaville opiskeluvälmiuksille on ominaista laaja-alaisuus ja monipuolisuus sekä kyky tarkastella asioita eri näkökulmista. Opiskelijalta vaaditaan monipuolista tiedonhankintaa ja tiedonkriittistä arviointia. Keskeistä on ajattelun, sosiaalisten ja viestinnällisten taitojen sekä itseilmaisun kehittäminen. Oppimisvaikeuksista kärsivä joutuu usein kamppailemaan voimavarojensa ääri rajoilla opiskelupaikoissa, joissa luki- ja kirjoitusvaikeuksista ei ole riittävästi tietoa. Kaiken opiskelun perustana on toimiva luku- ja kirjoitustaito. Ilman näitä taitoja ei selviydy ammatillisessa koulutuksessa eikä uudelleen koulutuksessa eikä työpaikkojen sisäisessä koulutuksessa. (M. Halonen.)

Oppimista on hyvin erilaista. Arkipäivän oppiminen on erilaista kuin kouluoppiminen. Kaikessa oppimisessa on keskeistä rakentaa yhteyksiä aikaisempien tietojen ja uusien asioiden välille. Oppimista eivät niinkään edistä yksittäiset temput tai tekniikka, vaan keskeistä on kokonaisvaltainen näkemys oppimisesta.

Mieleemme on myös pesiytynyt ajatus siitä, että olisi olemassa mielen ulkopuolista tietoa, joka käsitellään enemmän tai vähemmän tehokkaan erillisen prosessin avulla. Oppimisvaikeudet nähdään tällöin ”vikoina tietoprosessorissa”, jotka tekevät tietojen käsittelystä heikkoja. Ajattelutavassa on perääkin, koska erilaisilla oppijoilla on tiettyjä puutteita mekaanisissa taidoissa esim. sanojen tunnistamiseen, tarkkaavuuteen tai motoriikkaan liittyen. Lukuisissa mustia koskevissa tutkimuksissa on kuitenkin todettu, että joka asiasta parhaiten tietää, oppii myös siitä tehokkaimmin uutta. Eli aikaisempi tieto on uuden oppimisen paras ennustaja, ei erityinen prosessori. (Hintikka 2000)

Erilaisella oppijalla on hyvät menestymisen eväät. Jokainen oppija on erilainen oppija, koska asioiden oppimiseen vaikuttavat aina aikaisemmat tietomme ja käsityksemme. Jokaiselle on elämän aikana muodostunut sisäisiä malleja erilaisista asioista, Nämä mallit ohjaavat uusien asioiden oppimista. Loistava mekaaninen lukutaito ei vielä takaa, että ihminen myös ymmärtää oppimansa. Itse asiassa hyvä ulkomuisti ja tehokas tiedon käsittely saattavat pitkällä tähtäimellä jopa heikentää oppimista, kun asioita ei tarvitse pohtia ja jäsenellä. Oppijoille ei synnyt tarvetta kehittää omaa ajatteluaan ja korkean tason oppimistavat eivät kehity. Ehkä huipulle päässeet erilaiset oppijat ovatkin huipulla juuri erilaisuutensa takia. he ovat joutuneet pohtimaan ha kehittämään vaihtoehtoisia tapoja oppia. Lukemisvaikeuksista kärsivät joutuvat päättämään paljon, kun sanojen merkitykset eivät aukene äkkiä. Nopein ja pintapuolisin ”normaali” oppija ei välttämättä kehitykään einsteiniksi. (Hintikka 2000)

”Useimmat kompastuvat suuriin keksintöihin, useimmat myös nousevat ja kävelevät tiehensä”, totesi Churchill. Toinen suurmies, Albert Einstein, taas piti kehityksensä hitautta, ns. jälkeenjääneisyyttään, juuri avaimena siihen, ettei luopunut päiväunelmoinnin ja ihmettelyn tavasta.

#### **4.1. Syitä oppimisvaikeuksiin**

Usein oppimisvaikeus johtuu lukihäiriöstä. Perinteisesti syinä lukihäiriöön on esitetty perinnöllisyys, orgaanisella pohjalla olevat lievät aivotoiminnan häiriöt ja tunne-elämän ja sosiaalistumiseen liittyvät ongelmat. Opiskelijalla, jolla on oppimisvaikeuksia aivojen kielelliset keskuskeskukset eivät ole riittävästi kehittyneet vaadituista toiminnoista suoriutumiseen. Siten informaation prosessointi ei ole yhtä tehokasta ja nopeaa kuin muilla. On myös todettu, että alkuaan vähäinen ja suhteellisen helpostikin korjattavissa oleva oppimisvaikeus hoitamattomana kerää ympärilleen sekundaariongelmaa, jotka taas ehkäisevät oppimista, tästä seuraa uusia ongelmia ja kierre jatkuu. Oppimisvaikeuksia tulkittaessa on muistettava, että oppimistilanteet ovat kognitiivisia, emotionaalaisia ja sosiaalisia ongelmakokonaisuuksia, eivät pelkästään oppimistehtävän prosessointia. (M.Halonen.1999, 7)

Oppimisvaikeuksien tutkimus on kiinnittänyt huomiota siihen, että häiriö ilmenee eri henkilöillä eritavoin. Useimmiten esitettyjä alaryhmiä ovat olleet auditiivinen, visuaalinen ja auditiivis-visuaalinen alaryhmä. Tämä ryhmittely on tehty havaitsemisessa esiintyneiden heikkouksien pohjalta. Eräiden tutkijoiden mukaan ryhmissä on päällekkäisyyttä, koska monilla on samanaikaisesti useammanlaatuisia ongelmia. (M. Halonen. 1999, 7)

Monet tutkijat painottavat lukivaikeuksien taustalla olevan yleistä kielellisen kehityksen jälkeenjääneisyyttä, emotionaalisia ja persoonallisuuteen liittyviä ongelmia, jotka pohjaavat erilaisiin ongelmiin lapsen sosiaalisessa ympäristössä. Perinnöllisillä tekijöillä näyttää olevan vaikutusta.

Viimeaikaisissa tutkimuksissa on havaittu voimakas yhteys vanhempien ja lasten lukiongelmiin välillä. Samoin vanhempien lukemisen määrä, heidän omat lukutottumuksensa on todettu olevan yhteydessä lasten lukemisen ongelmiin. Mitä vähemmän vanhemmat itse lukevat, sitä heikommin lapset suoriutuvat lukemistehtävistä. Lukivaikeuden taustalla saattavat olla myös opetukselliset puutteet. Opettaja ei kykene soveltamaan opetusmetodeja oppilaan yksilölliseen tahtiin ja oppimiskypsyyteen. (M. Halonen. 1999, 8)

Yhteenvedonä yllä olevasta voidaan todeta:

a) Ihmisen kehityshistoriaan vaikuttavat syyt

- raskaus
- synnytys ja syntymävauriot; hapenpuutostilat
- ennenaikainen synnytys; alhainen syntymäpaino
- yllä mainituista seikoista johtuvat aivojen kognitiivisen toiminnan häiriöt

b) Perimän vaikutus

- taipumus suvuittain esiintyvään lukivaikeuteen

c) Ympäristötekijät

- sosiaalinen tausta
- ensimmäiset kouluvuodet
- ympäristön virikerikkaus

## 4.2. Seurauksia oppimisvaikeuksista

Lukivaikeudesta kärsivän lukeminen on hidasta ja monotonista. Hänen on vaikea lukea käsialakirjoitusta, joskus myös omaansa. Tällainen lukija korjaa, toistaa, lukee väärin sanoja ja sananloppuja. Edelleen hän ei ymmärrä lukemansa asian keskeistä sanomaa. Hänellä on vaikeuksia löytää tekstistä oleelliset asiat. Esimerkiksi lukivaikeuksinen henkilö ei ala toimia kirjallisten työohjeiden mukaan, vaikka onkin mekaanisesti lukenut ohjeen. Hänen lukutaitonsa ei siis toimi työtilanteissa. (M. Halonen. 1999, 8)

Lukivaikeudesta kärsivän kirjoittaminen on hidasta. Sanoissa on vääriä taivutusmuotoja, lauserakenteet ovat puutteellisia, eikä välimerkkien käyttöä hallita. Kirjallisten tekstikokonaisuuksien tuottaminen on vaikeaa esim. raportit, pöytäkirjat, selostukset jne. Kirjoituksissa ei päästä keskeisiin asioihin, vaan ilmaisu on epäloogista ja ajatus karkailee. (M. Halonen. 1999, 8)

Yllä mainittuihin vaikeuksiin liittyy usein keskittymiskyvyttömyyttä ja huomiokyvyn ongelmia. Lukiessa rivit karkailevat ja kirjoittaessa asiat katoavat mielestä. Tähän liittyy lisäksi lyhytaikaisen muistin ongelmat. Lyhytaikaisen muistin vaikeudet näkyvät esim. peräkkäisten asioiden prosessoinnin vaikeuksina. Lukivaikeudesta kärsivä oppii hitaasti aakkosjärjestyksen, viikonpäivät, kuukaudet tai peräkkäin etenevät työvaiheet vaikkapa tietotekniikassa. (M. Halonen. 1999, 9)

Kaikilla oppimisvaikeuksista kärsivillä aikuisilla ja nuorilla ei välttämättä ole suurimmat vaikeudet lukemisessa ja/ tai kirjoittamisessa, vaan ongelmat ovat esim. suuntien hahmottamisessa. Ei automaattisesti eroteta vasenta ja oikeaa tai kyetä verbaalisten ohjeiden seuraamiseen. Tähän voi liittyä lisäksi koordinaatio- ja ajoitusongelmia. (M. Halonen)

Oppimisvaikeuksista kehittyä vähitellen vyyhti, jonka purkamiseen tarvitaan ammatti-ihmisen apua. Lähes kaikilla joilla on todettu olevan jonkinasteisia oppimisvaikeuksia, on myös psykososiaalisia ongelmia. Vaikeutta pyritään salaamaan ja peittämään eritavoin. Oppimisvaikeudet lisäävät pelkoa joutua työtehtävissä tilanteisiin, joita ei hallita. Tämän seurauksena uudistuksia ja

oppimista vaativia asioita vastustetaan. Psykkisesti oppimisvaikeudet rasittavat aikuista ja heikentävät hänen itsetuntoaan. Usko omaan kykyihin on mennyt. Vanhat koulumuistot epäonnistumisista palautuvat mieleen, eikä uskota selviytymismahdollisuuksiin vaikkapa tietokoneen hallinnassa. (M. Halonen)

Vaikka jatkuvia, kestäviä heikkouksia perustaitojen alueella on, heidän suhteellisen hyvän menestymisensä opinnoissa ja ammatissa osoittavat, että he pystyvät kompensoimaan pysyviä heikkouksiaan. Näitä kompensatiomekanismeja ei tunneta, mutta ilmeistä on, että nämä mekanismit rasittavat oppimisvaikeuksista kärsiviä ja kestää pitempään ennen kuin he saavuttavat muiden opiskelijoiden vastaavan koulutustason. On myös viitteitä siitä, että nämä henkilöt välttäisivät opiskelua ja ammatteja, joissa tarvitaan verbaalisia taitoja.

Oppimisvaikeudet eivät rajoitu äidinkieleen, vaan ongelma näkyy kaikissa lukemista ja kirjoittamista vaativissa tehtävissä oppiaineista riippumatta. Erityisen vaikeita ovat vieraat kielet. Tyypillisiä virheitä ovat äänne- ja kirjoitusasun sekaantumiset, vierasperäiset kirjaimet ja äidinkielestä poikkeava sanajärjestys.

Erityistä tukea tarvitsevan oppijan kanssa työskenneltäessä opetus- ja tukihenkilöstön tulee kiinnittää huomiota oppimisen näkökulmasta oppijan realistisen minäkuvan ja itsensä hyväksymisen tukemiseen ja itseohjautuvuuden vähittäiseen kehittymiseen. Mitä enemmän tukea oppija tarvitsee, sitä enemmän vastuuta ammattihenkilöstöllä on oppimisensa ja kasvunsa edistämiseksi. Saavuttaakseen itsenäisyyden oppijan on tultava tietoiseksi omista vahvuuksistaan ja kehitettävistä alueistaan. Hallinnan ja vastuun ottaminen osasta elämästä edellyttää, että ihminen on tietoinen niistä asioista, joissa hän tarvitsee tukea ja oppimisensa avustamista. Opiskelijan osallistuminen oman opintu- ja tulevaisuudensuunnitelmansa laadintaan, seurantaan ja arviointiin opettaa häntä tiedostamaan omat vahvuutensa ja tuen tarpeensa. Ammatillisen koulutuksen aikana säännöllisesti käytävät keskustelut erityistä tukea tarvitsevan oppijan kanssa hänen opiskelun tavoitteista ja tulevaisuuden suunnitelmista osaltaan helpottavat hänen



siirtymistään työelämään ja itsenäiseen arjen hallintaan. (Lehtinen& Jokinen; Lehtinen 2001;Mänty 2001;Ladonlahti 2001)

## 5 HENKILÖKOHTAISTAMINEN

Henkilökohtaistamisella tarkoitetaan näyttötutkintojärjestelmässä tutkinnon suorittajan ja opiskelijan ohjaus- neuvonta-, ja tukitoimien asiakaslähtöistä suunnittelua ja toteuttamista. Henkilökohtaistaminen sisältyy tutkinnon suorittamisen tai koulutukseen hakeutumiseen näyttötutkinnon suorittamiseen ja tarvittaessa ammattitaidon hankkimiseen. Henkilökohtaistamisessa otetaan huomioon myös erilaisesta kulttuuri- ja kielitaustasta tai muusta syystä kuten luki- ja kirjoitushäiriöistä mahdollisesti johtuvat erityistarpeet.

### Henkilökohtaistettu näyttötutkinto

- Tutkinnon suorittajalla henkilökohtainen suunnitelma alusta loppuun
- Ohjausta, neuvontaa ja tukitoimia kaikissa vaiheissa
- Ensin suoritetaan kaikki ne tutkinnon osat, joihin on jo osaamista ja sen jälkeen opiskellaan puuttuvat osat koulutuksessa tai työssä

HAKEUTUMISVAIHE	NÄYTTÖTUTKINNON SUORITTAMISVAIHE	TARVITTAVAN AMMATTIT AidON HANKKIMISVAIHE
Asiakkaiden neuvonta	Osoitetun osaamisen tunnustaminen dokumenteista	Orientoituminen oppimiseen
Asiakkaan lähtötilanteen kartoitus	Henkilökohtainen näyttösuunnitelma	Henkilökohtaisen oppimispolun rakentaminen
Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistaminen	Aikaisemmin tai prosessin aikana saavutetun osaamisen tunnustaminen näytöin	Puuttuvan ammattitaidon hankkiminen koulutuksella/ työssäoppimalla
Tukitoimien tarpeen määrittely	Ohjaus ja tukitoimet	Ohjaus ja tukitoimet

## **5.1. Henkilökohtaistetun näyttötutkintotoiminnan kuvaus**

Koulutuksen ja/ tai tutkinnon järjestäjä toimii niin, että tutkinnon suorittaja ja opiskelija saavat asiakaslähtöisesti suunniteltua ja toteutettua opetusta, ohjausta, neuvontaa sekä muuta tarvittavaa tukea. Tukea on oltava saatavissa näyttötutkintoon ja siihen valmistavaan koulutukseen hakeutumisvaiheessa. Tutkinnon suorittamisen ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisen henkilökohtaistamisessa on oltava riittävästi tukea.

## **5.2. Henkilökohtaistamisen kolme vaihetta**

### **1. Hakeutuminen**

Koulutuksen ja/tai tutkinnon järjestäjä selvittää henkilön osoittaman osaamisen, muun aikaisemmin saavutetun osaamisen, muut lähtökohdat ja henkilön soveltuvuuden tutkintoon. Osaaminen tunnustetaan käyttämällä monipuolisesti erilaisia alalle soveltuvia menetelmiä. Osaamisen tunnistamisen perusteella arvioidaan miltä osin henkilölle voidaan hänen esittämiensä asiakirjojen perusteella ehdottaa ainoastaan osoitettu osaaminen tunnistettavaksi. Henkilö on ohjattava suoraan hänelle soveltuvan tutkinnon tai sen osan tai osien suorittamiseen tai henkilö ohjataan tarvittavan ammattitaidon hankkimiseen. Hakeutumisvaiheessa selvitetään myös hänelle soveltuvat tutkinnon tai tutkinnon osan suoritusten järjestelyt, sekä mahdollisen ohjauksen ja erityisen tukitoimien tarve.

### **2. Tutkinnon suorittaminen**

Henkilökohtaistetussa tutkinnon suorittamisessa noudatetaan tutkinnon perusteissa määritellyjä ammattitaitovaatimuksia, arvioinnin kohteita ja kriteerejä sekä ammattitaidon osoittamistapoja. Tutkintosuorituksiksi tai sen osaksi tunnustetaan myös aikaisemmin osoitettu ja arvioijien hyväksymä osaaminen.

### **3. Tarvittavan ammattitaidon hankkiminen**

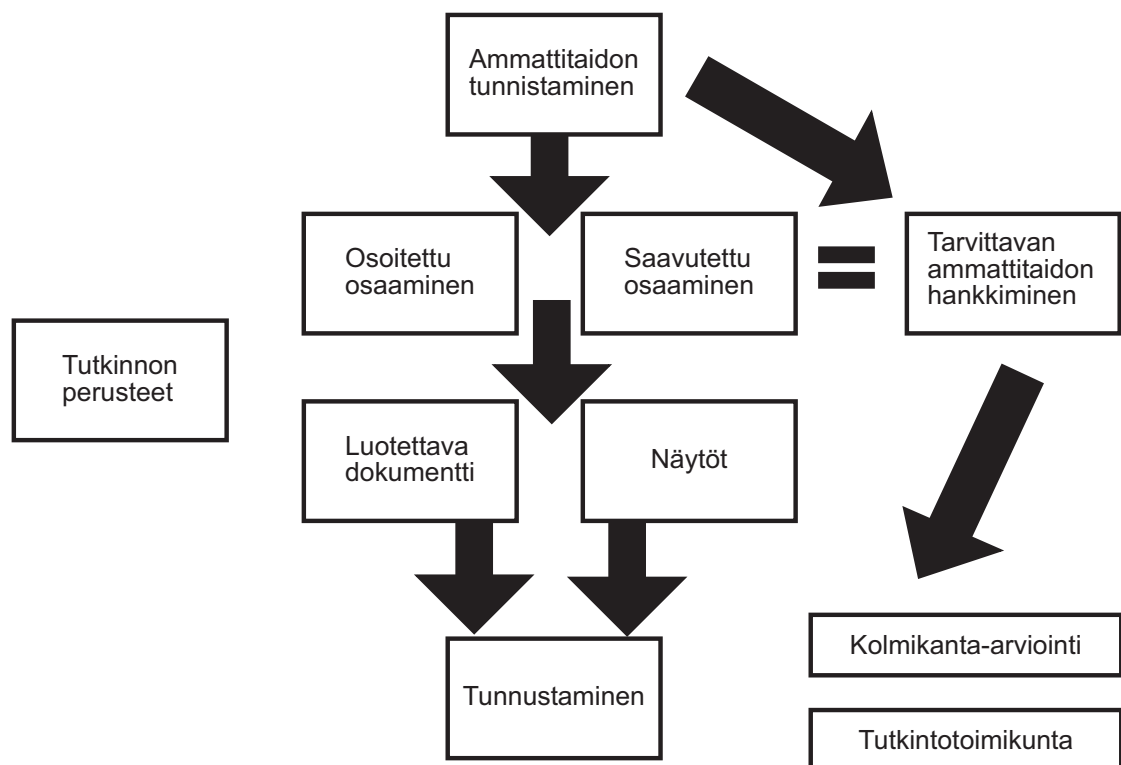
Oppimisen suunnittelussa ja toteutuksessa otetaan huomioon opiskelijan elämäntilanne, aikaisemmin hankittu osaaminen, todetut oppimistarpeet ja

työssä oppimisen mahdollisuudet. Lisäksi henkilökohtaistamisessa valitaan opiskelijoille soveltuvat koulutuksen järjestämismuodot, oppimisympäristöt, opetus- ja arviointimenetelmät ja ohjaustoimet.

### Dokumentointi

Henkilökohtaistaminen kirjataan näyttötutkintoon ja siihen valmistavaan koulutukseen hakeutumisessa, tutkinnon suorittamisessa ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisessa. Tutkinnon suorittaja ja/tai koulutuksen järjestäjä ja tarvittaessa tutkinnon hankkija allekirjoittavat tämän asiakirjan ja siihen mahdollisesti tehtävät muutokset. Henkilökohtaistamisen toteuttamista arvioidaan tutkinnon suorittamisen ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisen edetessä osapuolten keskenään sopimalla tavalla.

### ASIAKASLÄHTÖINEN OSAAMISEN TUNNUSTAMISEN SISÄLTÄVÄ AMMATILLISEN AIKUISKOULUTUKSEN JÄRJESTELMÄ



### 5.3. Henkilökohtaistaminen ja oppimisprosessin ohjaus

Tuotannollis-tekniisten tietojen ohjauksessa lisätään oman alan substanssiosaamista. Opettajalla tulee olla kyky havaita opiskelijan osaamisen esteet sekä oppimisen tarpeet. Ohjaus toteutuu vuorovaikutuksessa oppijan ja opettajan välillä. Opettaja on kyettävä tuomaan rakentavasti käsittelyyn oppimistarpeet ja opiskelijalla on oltava mahdollisuus tuoda esille oppimisen kannalta kriittisiä kysymyksiä.

Ryhmäohjauksessa luodaan kehittymisedellytyksiä tuotannollisiin ja kvalifikaatioihin olennaisesti liittyviin vuorovaikutustaitoihin. Tärkeää on eri näkökulmien esille tuominen, esillä pitäminen ja niiden tutkiminen. Vertaistuen merkitys opiskelun tuloksen kannalta on erityisen tärkeää. Hyvin toteutettu ryhmäohjaus on oppimisprosessin keskeinen tuki. Tämä edellyttää opettajalta ryhmäohjauksen ja ryhmädynamiikan tuntemusta.

Oppimisvaikeuksissa ohjaus liittyy kapasiteettikvalifikaatioon eli lukemiseen, kirjoittamiseen, hahmottamiseen, motoriikkaan sekä mahdollisiin fyysisiin rajoituksiin. Yhtenä tärkeänä oppimisen esteenä on otettava huomioon elämänhallintaan liittyvät kysymykset. Opettajalta edellytetään ensisijaisesti herkkyyttä kuunnella oppijoita. Yksi keskeinen opettajalta vaadittava kyky on paikantaa ongelman laatua ja pyytää apua, mikäli omat taidot eivät riitä.

Oppimaan ohjaamisen taitojen ohjaus on oppimisprosessin ohjauksessa erityisen tärkeää. Oppimaan ohjausta tapahtuu paljolti ammattiaineiden oppimisen ohessa, mutta se voi olla myös oppimisvalmennuksen muodossa. Oppimaan oppimiseen kuuluu oppimistyylien tunnistaminen ja oppijan oman aktiivisen oppimistavan tunnistaminen. Opettajalta edellytetään kiinnostusta opiskelijan ajattelumalleihin ja taitoa rakentaa opiskelusta aidosti ongelmia ratkovaa.

Henkilökohtaistamisessa edellytetään opettajalta kykyä liittää substanssiosaaminen oppijan henkilökohtaiseen tilanteeseen. Opettajalla on oltava taito kuunnella oppijaa kokonaisvaltaisesti ja havaita myös elämäntilanteista johtuvien tekijöiden vaikutus oppimistuloksiin. Opettaja edistää avointa ja oppijaa tukevaa keskustelua oppilaitoksen, oppijan,

työnantajan ja muiden yhteistyöorganisaatioiden välillä. Ohjataan oppijaryhmä vuorovaikutukseen ja toimintaan, joka tukee opiskelun tavoitteita. Opettajalla täytyisi olla kyky muuntaa ohjauksellisia interventioita oppimisprosessin eri vaiheet huomioiden, sekä tuoda näkyväksi opiskelijan ajattelumalleja ja kehittää oppimisen taitoja. Hänen tulee myös havaita ja määrittää oppimisvaikeuksia ja kyetä pedagogisesti ratkaisemaan ongelmia tai hakea apua ratkaisujen selvittämiseen.

Aikuisten opiskelun henkilökohtaistaminen lisää kriittistä tietoutta ja tiivistää opiskelijoiden ja työpaikkojen yhteistyötä, mikä palvelee myöhempää ammatillista kehitystä. Kun aikuisopiskelu henkilökohtaistuu, opettajat ja koulutukseen ohjaavat ammattilaiset joutuvat sovittamaan uudella tavalla oppijan aiemman kokemuksen ja tavoitteet koulutusmahdollisuuksiin.

Tutkintotavoitteisessa aikuisopiskelussa ohjaus kohdistuu osaamisen tunnistamiseen, opiskelun, oppimisen ja ammatillisen kehittymisen ohjaukseen eli tutkinnon suorittamisen ohjaukseen. Henkilökohtaistaminen on oppijan tavoitteista ja tarpeista lähtevän toiminnan rakentamista yhdessä oppijan kanssa. Henkilökohtainen opiskeluohjelma tai opintosuunnitelma voi olla joko kapea-alainen käytännön opiskelusuunnitelma tai laaja ongelmanratkaisuprosessi. (Onnismaa 2007, 72)

#### **5.4. Ammattiosaamisen näyttö**

Opetussuunnitelman yhteisessä osassa koulutuksen järjestäjä määrittelee toimintatavat opetuksen suunnittelulle ja toteutukselle. Koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelman yhteisen osan periaatteita on noudatettava kaikissa koulutuksen järjestäjän oppilaitoksissa. Tämä koskee myös ammattiosaamisen näyttöjä. Koulutuksen järjestäjän asettama toimielin hyväksyy ne opetussuunnitelman yhteisen osan kohdat, joissa käsitellään ammattiosaamisen näyttöjen toteuttamista ja arviointia. Jos toimielimiä on useampia, niiltä kaikilta on saatava hyväksyntä ammattiosaamisen näyttöjä käsitteleville kohdille.

1) Opiskelijan arvioinnin ja ammattiosaamisen näyttöjen toteuttamisen periaatteet:

- miten ammattiosaamisen näytöt suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhteistyössä työelämän kanssa
- miten kansallisia ammattiosaamisen näyttöaineistoja käytetään näyttöjen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa
- miten opiskelijoille ja työelämälle tiedotetaan näytöistä
- kuka voi toimia ammattiosaamisen näyttöjen arvioijana
- mitkä ovat ammattiosaamisen näyttöjen arviointiin osallistuvien vastuut ja tehtävät
- kuka vastaa arvioijien ohjaamisesta ja perehdyttämisestä
- miten opiskelijaa ohjataan ja tuetaan ennen näyttöä, näytön aikana ja sen jälkeen
- kuinka opiskelijan itsearviointi toteutuu näyttöjen arvioinnissa
- kuinka näytön arvosanaa voi korottaa ja uusia
- miten näytön arviointiin tulee hakea oikaisua ja kuinka asia käsitellään
- miten näytön arvosana vaikuttaa opintokokonaisuuden arvosanaan (merkitään päättötodistukseen)
- miten arviointitieto näytöistä tallennetaan ja säilytetään
- millainen on näyttötodistuksen sisältö ja asettelu ja milloin todistus annetaan

2) Työssäoppimisen järjestämisen periaatteita ja menettelytapoja

- kuinka työssäoppiminen ja ammattiosaamisen näytöt suunnitellaan aidosti koulutuksen järjestäjän ja työelämän yhteistyönä
- kuinka työssäoppimispaikat toimivat näyttöpaikkoina
- kuinka työpaikkojen edellytyksiä työssäoppimis- ja näyttöpaikoiksi arvioidaan
- kuinka työssäoppimisen kirjalliset sopimukset laaditaan niin, että niissä otetaan huomioon myös ammattiosaamisen näytöt
- kuinka työpaikkaohjaajia perehdytetään työssäoppimisen ja ammattiosaamisen näyttöjen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin

### 3) Henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien laadinta periaatteet

- miten opiskelijan yksilöllinen valinnaisuus ammattiosaamisen näytöissä toteutetaan
- mitä ammattiosaamisen näyttöihin liittyviä asioita kirjataan henkilökohtaiseen opiskelusuunnitelmaan
- milloin ammattiosaamisen näyttöihin liittyvät henkilökohtaiset suunnitelmat laaditaan
- ketkä osallistuvat näyttöihin liittyvien suunnitelmien laadintaan

### 4) Osaamisen tunnistamisen periaatteet

- miten jo suoritettujen ammattiosaamisen näyttöjen tai niiden osien tunnistamista tulee hakea
- kuka vastaa ammattiosaamisen näyttöihin liittyvistä hyväksiluvuista
- kuinka ammattiosaamisen näyttöjä voidaan hyödyntää osaamisen tunnistamisessa

5) Erityisopetuksen ja siihen liittyvien tukipalvelujen järjestämisen periaatteet määrittelevät, miten erityisopetusta saaville opiskelijoille laaditaan kirjallinen suunnitelma henkilökohtaisen opetuksen järjestämisestä. Tässä vaiheessa voi koulutuksen järjestäjä antaa toimintaohjeet erityisopiskelijoiden ammattiosaamisen näyttöjen suunnittelulle, toteutukselle ja arvioinnille.

6) Itsearvioinnin toteuttamissuunnitelmassa koulutuksen järjestäjä määrittelee, miten se arvioi järjestämänsä koulutusta. Ammattiosaamisen näytöt antavat palautetta ammatillisten opintojen tavoitteiden saavuttamisesta sekä, siitä, kuinka opetuksella, työssäoppimisella ja erilaisilla tuki- ja ohjaustoimilla on edesautettu oppimistavoitteisiin pääsyä. Koulutuksen järjestäjä päättää miten ammattiosaamisen näytöt kytkeytyvät osaksi oppilaitoksen itsearviointia ja toiminnan kehittämistä. Koulutuksen järjestäjän asettamalta toimielimeltä saatua palautetta hyödynnetään itsearvioinnissa. (Ammattiosaamisen näytöt käyttöön, OPH, 2006)

## 5.5. Tuki- ja ohjaustoimet ennen näyttöä

- opettajien koulutus
- työpaikkaohjaajien perehdytys
- tiedotus vanhemmille

### Opiskelijan ennakko valmennus

- selkeät ohjeet
- tuki ja ohjaus
- pelkojen poisto
- harjoittelu
- opiskelijan valmius näyttöön

### Tarvittaessa muun muassa

- testit
- tukiopetus
- lisäaika

## 5.6. Tuki- ja ohjaustoimet näytön alussa, näytön aikana ja näytön jälkeen

Näytön alussa tehdään näyttösuunnitelman tarkennus: tuki- ja ohjaus, tiedonsiirto, näytön toteutus ja arviointikriteerit. Tilannekuvauksessa selvitetään näytön etenemisen kuvaus ja pelisääntöjen täsmennys. Työpaikkaohjaajien ohjauksessa sovitaan tapaamiset ja yhteydenpito puhelimitse. Näytön antaja saa näytön aikana henkilökohtaista ohjausta työpaikkaohjaajalta, opettajalta ja vertaistuelta. Opiskelijahuollon ja erityisopetuksen tuki tarvittaessa. Tuetaan tarvittaessa neuvomalla vaikean vaiheen yli, josta opiskelija jatkaa itsenäisesti. Oppilasta kannustetaan ja rohkaistaan koko näyttöprosessin aikana. Arviointikeskustelussa ovat mukana opiskelija, opettaja ja työpaikkaohjaaja. Itsearviointissa on opiskelijalla keskeinen rooli, hän kertoo näytön jälkeen omat tuntemuksensa ja kokemuksensa. Arviointikeskustelun tulee olla kannustavaa jossa todetaan onnistumiset ja ne asiat joita kannattaa vielä kehittää. Sanallinen arviointi annetaan kannustavasti numeroarvioinnin lisäksi. Jos näytön jälkeen tarvitaan uusinta näyttöä, valmistellaan opiskelijaa siihen keskustelemalla sekä



suunnittelemalla uusintanäyttöä ja sen vaatimien tukitoimien kartoittaminen. Palautteen antaminen on tärkeää sekä kokemuksen hyödyntäminen ja jakaminen opiskelijaryhmässä.

## 6 CASET

Aikuiskoulutuksen puolella on noin vuoden verran seulottu Niilo Mäki Instituutin lukiseulalla ja havaintokanavatesteillä jokainen aloittava työvoimapoliittinen ammattitutkintoon tähtäävä koulutus. Seulontojen tuloksia on käytetty jokaisen oppijan henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laadinnassa hyväksi. Opettajat ovat huomanneet miten tärkeää on saada tietoa muun muassa siitä miten oppijat oppivat parhaiten. Jokaisesta ryhmästä on lukiseulonnan jälkeen löytynyt 1-5 tuen tarpeessa olevaa aikuisopiskelijaa.

Syksyllä 2006 aloitti muun muassa rakennusalan perustutkintoon tähtäävä koulutus. Oppijat näyttävät ammatillisen osaamisensa sekä kirjallisten töiden perusteella että käytännössä annetuin näytöin.

Tässä ryhmässä kaikki olivat aikuisopiskelijoita pieni osa ammatin vaihtajia, suurimmalla osalla ei ollut mitään ammatillista koulutusta suoritettu loppuun. Tässä joukossa oli myös alle 30 vuotias nuori mies. Hänen lukiseulastaan tuli tulokseksi tekniseen lukemiseen liittyviä ongelmia, muun muassa hitaus ja luetun ymmärtäminen olivat erittäin vaikeaa. Hän sai palautteen omista taidoistaan ja kehitettävistä alueistaan. Hänelle neuvottiin miten hän voi parantaa lukutekniikkaansa ja miten hänen tulisi valmistautua kokeisiin, koska niitä pidettiin. Hänellä todettiin myös matemaattisia vaikeuksia. Ryhmässä oli useampikin jotka eivät selvinneet matematiikan seulasta. Kaikille halukkaille järjestettiin tukiovetusta. Matikkaseulalla kontrolloitiin, mikä merkitys tukiovetuksella oli ollut. Tulokset olivat rohkaisevia, jokaisen oppijan pistemäärät nousivat heikolle keskitasolle tai keskitasolle.

Nuorimies Atle ei selvinnyt ensimmäisistä kokeistaan hyväksytysti, eikä toisistakaan, jotka olivat samalla viikolla. Hän ei ollut saanut kirjoitettua

paperille vastauksiaan. Atlen kanssa käytiin läpi uudelleen lukemiseen liittyvää tekniikkaa ja opettajaa neuvottiin miten hän voi helpottaa Atlen opiskelua. Opettaja palstoitti Atlelle tulevat monisteet. Opettaja piti hänelle suullisia kokeita ja Atle alkoi läpäistä niitä 1 tasolla läpi.

Työssäoppimiseen hän meni paikkaan jossa oli mahdollisimman yksinkertaisia rakentamiseen liittyviä toimintoja. Seuraavalla teoriajaksolla Atlen opinnot tukitoimien ja kannustamisen jälkeen alkoivat sujua paremmin. Kokeista tuli jo arvosanaksi 2. Tämä onnistuminen siivitti opiskelua niin, ettei hän enää tarvinnut suullisia kokeita vaan osallistui muun ryhmän mukana kirjallisiin kokeisiin.

Tällä hetkellä hän menestyy hyvin kirjallisissa töissä, kokeista tulee 3-5 välillä arvosanoja ja alkuajan kokeet hän on korottanut kolmosen tasolle.

Työssäoppiminen ja näytöt vaativissakin työtehtävissä menevät hyvin. Hänen koko habituksesnsa on muuttunut. Pitkästä miehestä on tullut entistä pidempi ja hänen osallistumisensa opetukseen on muuttunut aktiiviseksi osallistujaksi.

Hän on vain yksi monista aikuisopiskelijoista, jotka eivät ole tienneet miksi heidän opiskelunsa ei ole sujunut. Jokainen on aavistanut jotakin olevan ”vialla”, mutta monet heistä ovat sitä sukupolvea, ettei kansakoulussa ole kiinnitetty huomiota oppimisen esteisiin. Kaikkien aikuisopiskelijoiden opiskellullisiin- ja lukivaikeuksiin ei ole puuttu peruskoulussa. Monet heitä eivät ole opiskelleetkaan ammatillisissa oppilaitoksissa.

Sonja aloitti ensin sosiaali- ja terveysalaa, joka jäi kesken liian suurien haasteiden vuoksi.

Hän työskenteli työllistämistuella päiväkodissa ja valittiin hotelli- ja ravintola-alan perustutkinnon opiskelijaksi jouston kautta. Niveltiedon saanti koululle oli vaikeaa Sonja Hojksattiin opiskelun aluksi, 02 koodi. Testattiin NMI- instituutin lukiseulalla. Sonja on suorittanut peruskoulu kokonaan mukautetuin arvosanoin. Kirjoittaminen sujuu aika hyvin, mutta ei pysty etsimään tekstistä vastauksia. Sivulta on osoitettava kappale mistä tarvittava tieto löytyy ja hänelle on käytettävä selkokieltä, painotuksia ja kertauksia ja opittu aina kontrolloitava. Sonjan suorituspaineeet rajoittavat suorituksia

”PELKOTAUTI” niin kuin hän itse asian ilmaisee. Hänellä on vaikeuksia seurata opetusta. Sonja tarvitsee paljon aikaa asioiden omaksumiseen

Ensimmäisen TOP- paikan valinta epäonnistui, opiskelija hankki paikan itse Paikka oli lähellä kotia mutta TOP-ohjaajien asenne erilaiseen oppijaan oli ongelmallinen, sekä paikassa työtahti oli liian kova.

Tehtävien rajaus, tukikeskustelut ohjaajan kanssa ja kotrollointi eivät auttaneet.

Yhtenä ongelma olivat poissaolot ja niiden selitykset. TOP keskeytettiin siinä paikassa.

Opettajat etsivät Sonjalle uuden TOP- paikan. Nyt asenne ja olosuhteet olivat kohdallaan ja tukea lisättiin( ervan tukiohjaus).Aluksi oli taas poissaoloja ja ” omia menoja”, napakan ryhtikeskustelun jälkeen alkoi sujua paremmin. Näyttö suoritettiin osanäyttöinä (2). Karkea näyttötyösuunnitelma tehtiin yhdessä ervan ja ohjaajan kanssa. Sonjan piti tarkentaa suunnitelmaa mm. kellonaikojen suhteen, mikä ei onnistunut. Sonja selvisi 1 osa tehtävistä T- tasolla, ei ottanut ohjausta vastaan näytön aikana. ”Pelkotauti” ei haitannut näyttösuoritusta, työskentely oli siistiä, rauhallista ja selkeää.

Tuki ennen näyttöä	Tuki näytön aikana	Näytön arviointi
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opiskelijan ohjaus- ja tukitoimien suunnittelu näytön ajaksi</li> <li>• Opiskelijan perehdyttäminen kiireettömästi hyvissä ajoin ennen työssäoppimista → kirjalliset ohjeet, näyttö ja näytön periaatteet käydään läpi suullisesti selostaen → ohjauksen tukena esim. muistiinpanot, draama tai simulaatio</li> <li>• Arvioinnin kohteiden ja perusteiden selventäminen ja kertaaminen opiskelijan kanssa ( kriteerien avaaminen)</li> <li>• Riittävien taustatietojen välittäminen opiskelijasta työssäoppimisen ohjaajalle (työssäoppimisen ohjaava opettaja)</li> <li>• Työssäoppimisen ohjaajan perehdyttäminen näyttöihin (mitä huomioitava erilaisen oppijan näytössä / työssäoppimisen ohjaava opettaja)</li> <li>• Näyttösuunnitelman tekeminen tarvittaessa ja sen kirjaaminen HOJKsiin</li> <li>• Opiskelijan osaamisen varmistaminen ennen näyttöä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoin keskustelu opiskelijan ja työpaikkaohjaajan kanssa</li> <li>• Opiskelijan ohjaaminen tarvittaessa näyttöprosessin aikana</li> <li>• Opiskelijan kannustaminen ja rohkaiseminen tasonsa mukaiseen suoritukseen</li> <li>• Näytöissä opiskelija näyttää osaamistaan ei osaamattomuuttaan</li> <li>• Tarvittaessa uusintanäyttö → valmentautuminen uusintanäyttöön → uusintanäytön tukitoimien suunnittelu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Näytön arvioinnissa mukana opiskelija, opettaja ja työpaikkaohjaaja</li> <li>• Opiskelijaa valmennetaan etukäteen ja tuetaan itsearvioinnissa (käsitteiden avaus)</li> <li>• Selvitetään opiskelijan vahvuudet ja kehittämiskohteet opiskelijan ja työpaikkaohjaajan/opettajan palautteiden pohjalta</li> <li>• Tuen ja ohjauksen määrä näytössä vaikuttaa arviointiin → määriteltävä ennen näyttöä</li> <li>• Erityistä tukea tarvitsevan näyttö voidaan arvioida myös sanallisesti (A603/2005 § 10)</li> <li>• Ammattitaitovaatimuksista ei tingitä oppimisvaikeuden vuoksi</li> <li>• Tarvittaessa voidaan käyttää mukautettuja arviointikriteereitä, jotka määritellään T1 tason tavoitteiden alle</li> <li>• Jos opintokokonaisuus suoritetaan mukautetuilla tavoitteilla, opiskelijalla on oikeus suorittaa näyttö mukautetuilla kriteereillä (ei sosiaali- ja terveysalan perustutkinnossa)</li> <li>• Kannustetaan opiskelijaa seuraaviin näyttöihin</li> <li>• Kirjataan arviointi HOJKSiin</li> </ul>

TAULUKKO 2. Erilaisen oppijan ammattiosaamisen näyttöjen tukeminen

## 7 POHDINTA

Oppiminen on aktiivista tiedonkäsittelyä. Opiskelu vaatii myös monenlaisia kykyjä arvioida, vertailla ja jäsentää asioita. Asioita voi myös lähestyä eri tasoilla ja näkökulmista. Taitava opiskelija valitsee joustavasti kussakin tilanteessa tarkoituksenmukaisimman opiskelutavan. Oman ajattelun jatkuva arvioiminen on oppimaan oppimisen edellytys. Opiskelu ei ole mystiikkaa, vaan konkreettista työtä. Taitava oppija valitsee sopivimmat työkalut eri tekniikoiden joukosta.

Lukemista ja kirjoittamista voi hyödyntää monella eri tavalla. Lukivaikeuksisille oppijoille löytyy monenlaisia apukeinoja. Ongelmanratkaisuun on olemassa eri malleja. Muistamiseenkin löytyy myös apuvälineitä. Opiskelutekniikoiden monipuolisuus on menestyksen vaivan. Opiskelutekniikka löytyy parhaiten silloin kun oppija tiedostaa, mikä on hänen havaintokanavansa, jolla oppii parhaiten. Myös opettajille on tärkeää tietää oman ryhmän havaintokanavat/ oppimistyyliä.

Meidän kokemuksemme mukaan ne opettajat, jotka ovat oivaltaneet sen, että ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevat ovat suurimmalta osaltaan kinesteettisiä oppijoita, saavat toiminnallaan parempia oppimistuloksia aikaiseksi. He voivat suunnitella omaa opetustyyliä niin monipuoliseksi, että oppitunnin aikana opiskeluun sisältyy tekemistä jossakin muodossa. Miksi ei teoreettista opetusta voisi viedä vaikka ”pajamaiseen” luokkaympäristöön ja näin teoreettinen oppiminen tapahtuisi ikään kuin siinä ”sivussa”.

Ohjaustilanteissa on tullut esille etteivät ne oppijat joiden koulutustausta on vähäinen, ole olleet ollenkaan tietoisia siitä miten he oppivat. Näiden henkilöiden kohdalla oman oppimistyylin tunnistaminen on osoittautunut merkittäväksi asiaksi. Aikuisten oppimismotivaatio on noussut oman oppimistyylin löytymisen myötä. Motivaatioon on vaikuttanut myös opiskelutaitojen lisääntyminen, opiskelusta on tullut helpompaa kuin mitä se on ollut kansakoulussa, josta on edelliset kokemukset oppimisesta.

Oppimisympäristön merkitys oppimisprosessissa on tärkeä. Se vaikuttaa oppijan opettamiseen ja oppimisen tilanteisiin ja prosesseihin. Mielestämme

oppimisympäristöön voidaan liittää ammatillisessa erityisopetuksessa opetusmenetelmät, opetusmateriaalit, eli ne opetusjärjestelmät jotka luovat hyvän oppimisympäristön. Näihin asioihin ei ole kiinnitetty tarpeeksi huomiota aikuispuolella, nuoren ammatillisessa koulutuksessa erityisjärjestelyjä on toteutettu pidempään. Erityisopetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa on mielestämme otettu huomioon hyvin oppimisympäristöön ja sitä kautta mukautettuun ammatilliseen koulutukseen kuuluvat asiat. Opettajien asenteissa on vielä hieman hiomista. Aikuiskoulutuksen puolella on vielä kehitettävää oppimisympäristö asioissa.

Oppimisympäristöjen ja opetusmenetelmien kehittämisessä näemme vielä paljon työsarkaa niin nuoris- kuin aikuispuolellakin. Aikuisten näytöt ja nuorten ammattiosaamisen toivottavasti motivoivat myös kehittämään oppimisympäristöjä ja opetusmenetelmiä. Jokaisella nuorella tulisi olla mahdollisuus suorittaa ammatilliset opinnot mukautettuna lähikouluperiaatteella, mikä lienee erityisen vaikeaa Kainuun alueella, koska ikäluokat pienenevät ja sivukouluja lakkautetaan. Suuri ammattioppilaitos ei ole paras mahdollinen vaihtoehto oppijalle, joka on mahdollisesti suorittanut perusopetuksen yksilöllistetyn opetussuunnitelman mukaan.

Henkilökohtaistaminen on aikuiskoulutuksessa näyttötukinnoissa jo melko hyvin kiteytynyt toiminnan tasolle. Näemmekin henkilökohtaistamisen erittäin tärkeänä asia sekä nuorten, että aikuisten näytöissä. Henkilökohtaistamista tulisikin uskaltaa käyttää enemmän. Henkilökohtaistamista voi olla muun muassa pidemmät työssäoppimisjaksot. Oppija, joka ei muista tulla joka aamu ajallaan kouluun, onnistuu erinomaisesti työssäopimisessa, miksei voitaisi toimia jokaisen kohdalla rohkeasti ja lisätä työssäoppimista. Oppija voi saavuttaa ammatillisen osaamisen tavoitteet myös työssäoppimalla.

Riittävä koulutus antaa mahdollisuudet sijoittua työmarkkinoille ja ehkäistä työttömyyttä ja pienentämällä riskiä joutua työttömäksi. Koulutus parantaa myös työntekijän kykyä kehittyä omassa työssään ja osallistua tarvittavaan osaamisen päivittämiseen.

Opiskelija voi tietää, ymmärtää ja tehdä käytännössä jonkin asian hyvin, mutta ei osaa pukea sitä sanalliseen muotoon. Varsinkin asioiden esittäminen

kirjallisesti tuottaa suuria vaikeuksia. Aikuisten puolella olemme antaneet mahdollisuuden suullisen selvitysten tekoon, jottei aiheutettaisi lisää ahdistusta ja koulutusvastaisuutta. Myöhemmin aikuisillekin kehittyy taitoa ilmaista itseään kirjallisesti, kun siihen annetaan riittävästi ohjeistusta ja aikaa.

Vähäinen, kauan aikaa sitten hankittu koulutus näkyy myös opiskelutaitojen unohtumisena, ennakkoluuloina omista oppimisedellytyksistä ja epäonnistumisen pelkona. Aikuiskoulutuksen yksi keskeisistä tehtävistä lieneekin tuottaa positiivisia oppimiskokemuksia vähäisen koulutuksen saaneille aikuisille. Nämä kokemukset korjaavat jossakin mielessä virheellisiä käsityksiä itsestä ja kohottavat aikuisen ja myös nuoren itsetuntoa. Aikuisten kannustaminen elinikäiseen oppimiseen ja tätä kautta ehkäisee työmarkkinoilta putoamista.

## LÄHTEET

Ahvenainen, O. & Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. WSOY: Helsinki

Daavittala, O. & Mänty, T. 2001. Ammatillinen erityisopetus. Teoksessa m. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. Lastensuojelukeskusliitto: Juva.

Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi. Toim. Hintikka, A-M. 2000. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hautamäki, J. & Lahtinen, U. & Moberg, S. & Tuunainen, K. 2002. Erityispedagogiikan perusteet. WSOY: Helsinki

Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2001. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. Lastensuojelun keskusliitto: Juva

Kainuun ammattiopisto, erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma

Ladonlahti, T. 2001. Oppimisen merkitys ja mahdollisuudet yhteisöön liittymisen tukemisessa. Teoksessa T. Ladonlahti & R. Pirttimaa (toim.) Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Palmenia - kustannus: Espoo

Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1996. Tutor- itsenäistyvän oppijan ohjaaja. Ateena: Juva

Lehtinen, U. 1998. Erityispedagogiikka tasoittaa tietä työelämään. Teoksessa T. Ladonlahti & A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Ateena- kustannus: Juva

Leino, A-L. & Leino, J. 1990. Oppimistyyli. Teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.



Malin Pirjo & Aino Rikkinen (toim.) Henkilökohtaistaminen ja työelämäyhteistyö avain laatuun ja vaikuttavuuteen, AiHe- projektin tuloksia 2006. Helsinki Hakapiano oy

Murto, P. & Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) 2001. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. PS- kustannus: Jyväskylä

Nurmiluoto, T. & Nurmiluoto, T. Oppimistyyli. Tenviesti Oy. Saatavana muodossa <URL: <http://www.dlc.fi/~tenviesti/oppimistyyli.htm> .> (Luettu 15.12.2003)

Opetushallitus. 2006. Ammattiosaamisen näytöt käyttöön. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Peltonen, M. 1991. Uusiin opintoihin aikuisena. Keuruu: Otava

Prashnig, B. 1996. Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä. Jyväskylä: Atena Kustannus.

Rauste-von Wright, M. & Von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Rikkinen Aino (toim.) henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit, AiHe- projektin tuloksia 2006. Helsinki: Hakapaino Oy

Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Oy Edita Ab.

Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy.

### **Julkaisemattomat lähteet**

Koskinen Sanna, Helsingin erilaiset oppijat 2005. Luentorunko  
Piha, L. Henkilökohtaistaminen 2007. Luentorunko