

SATAKUNNAN AMMATTIKORKEAKOULU

Luoma Henna

Neiramaa Mira

PORIN TEKNIKKAOPISTON SEKÄ PORIN PALVELUOPISTON
YHTEISEN TUKIPISTEEN PYSÄKIN TOIMINTA

Sosiaali- ja terveystieteiden Porin yksikkö

Sosiaalialan koulutusohjelma

Sosiaalipedagogiikan suuntautumisvaihtoehto

2007

PORIN TEKNIKKAOPISTON SEKÄ PORIN PALVELUOPISTON YHTEISEN TUKIPISTEEN PYSÄKIN TOIMINTA

Luoma Henna
Neiramaa Mira
Satakunnan ammattikorkeakoulu
Sosiaalialan koulutusohjelma
Sosiaalipedagogiikka
Toukokuu 2007
Ohjaaja: Rajaniemi Kari YTM
Hyllyluokka
Sivumäärä 51

Avainsanat: Pysäkin toiminta, oppimisvaikeudet, nuorten koulunkäynnin tukeminen

Opinnäytetyö toteutettiin yhteistyössä Porin Palveluopistossa toimivan Pysäkin kanssa. Pysäkin toimintaperiaatteisiin kuuluu nuoren koulunkäynnin sekä elämänhallinnan tukeminen.

Työn tavoitteena oli kartoittaa Pysäkillä käyvien nuorten mielipiteitä Pysäkin toiminnasta, sekä sen vaikutuksesta nuoren elämään. Pyrimme luomaan kysymyksistä mahdollisimman monipuolisia, kattavia sekä nuorelle helposti vastattavia.

Tutkimuksista selvisi, että Pysäkillä käyvät nuoret olivat erittäin tyytyväisiä sen toiminta periaatteisiin. Pysäkin ilmapiiriä pidettiin mieluisena ympäristönä oppimisen kannalta. Ongelmat näyttivät koskettavan niin poikia kuin tyttöjäkin. Kouluaineet, jotka sisälsivät jossain määrin matematiikkaa tai vieraita kieliä tuntuivat aiheuttavan eniten ongelmia.

Nuoret kokivat opettajan auttavan heitä monella tavalla ja vaikutukset näkyivät nuorten elämänhallinnan parantumisena. Pysäkki antoi heille uudenlaista motivaatiota opiskeluun, sekä puhtia käydä koulua säännöllisesti.

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli tuoda julkiseksi muille ulkopuolisille miten Pysäkki toimii ja minkä vuoksi sen toiminta on tärkeää, jotta sen toiminta olisi tulevaisuudessakin taattu. Tärkeänä pidimme myös sitä lähtökohtaa, että Pysäkin opettaja hyötyisi työssään tästä opinnäytetyöstä.

AN IMPARTIAL STUDY OF THE FUNCTION OF PYSÄKKI

Neiramaa Mira, Henna Luoma
Satakunta Polytechnical school
Social workers education programme
Social education pedagogue
March 2007
Instructor: Kari Rajaniemi
Numbers of 51 pages

Keywords: The function of Pysäkki, learning, difficulties, support of school attendance

SUMMARY

This study was carried out in cooperation with Pysäkki, which functions within Pori College. The working principles of Pysäkki include supporting school attendance and helping the young to acquire self confidence.

The object of the study was to find out the opinions of the youngsters who use this facility, how it works and what effect it has on the lives of the youngsters. We have tried to complete a variety of questions that the youngsters can answer easily.

The study shows who go to Pysäkki are extremely satisfied with the principle of its function, and its influence on their lives. The atmosphere and the surroundings are thought to be a pleasant place to work in.

Problems seem to affect boys just the same as girls. Subjects with a certain amount of mathematics or foreign languages seem to cause the most problems.

The youngsters feel that the teachers help them in many ways, and that influence shows, in the improvement of self-confidence. Pysäkki has given the youngsters the motivation to study, and more energy to attend school regularly.

The purpose of this study was to find out the opinions of the youngsters who go to Pysäkki, how it works, why its function is important and why it should be shown to others, in that way assuring its future. Our aim was also, that the teacher at Pysäkki can benefit from this study.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	6
2 MIKÄ ON PYSÄKKI?.....	7
2.1 Pysäkin tavoitteet.....	7
2.2 Opetus Pysäkillä.....	7
3 MITÄ ON OPPIMINEN?.....	8
4 OPISKELUOLOSUHTEET.....	9
4.1 Emotionaaliset tekijät opiskelussa.....	9
4.2 Ympäristö vaikuttajana.....	10
5 MITÄ TARKOITTA AOPPIMISVAIKEUS?.....	11
5.1 Oppimisvaikeuksien ilmeneminen.....	12
5.2 Oppimisvaikeuksien toteaminen.....	12
5.3 Oppimisvaikeuksien syyt.....	13
5.4 MBD:n nuoren määritelmä ja oireet.....	14
5.5 Vaikeudet sosiaalisessa kanssakäymisessä ja käyttäytymisessä.....	16
5.6 MBD:n nuoren myönteiset piirteet.....	17
6 MOTIVAATIO OPISKELUSSA.....	17
7 LUKU JA KIRJOITUSTAIDON TÄRKEYS.....	19
8 LUKIVAIKEUDEN MÄÄRITTELY.....	21
8.1 Lukivaikeuden esiintyminen.....	22
8.2 Lukivaikeuden ilmeneminen.....	22
8.3 Lukivaikeus ja puhe.....	23
8.4 Lukivaikeus ja lukemaan oppiminen.....	23
8.5 Lukivaikeus ja kirjoittaminen.....	23
8.6 Lukivaikeus ja kuuleminen.....	24
8.7 Lukivaikeus ja muisti.....	25
8.8 Lukivaikeus ja hahmottaminen.....	25
8.9 Lukivaikeus ja tarkkaavaisuus.....	26
8.10 Lukivaikeus ja sosiaaliset suhteet.....	26
9 MISTÄ LUKIVAIKEUDET JOHTUVAT?.....	26
9.1 Lukivaikeuksien luokittelu.....	27
9.2 Lukivaikeuden toteaminen.....	27
9.3 Lukivaikeuden diagnosointi.....	29

10 LUKU JA KIRJOITUSTAIDON ARVIOINTI LUKIOPETUKSESSA.....	31
10.1 Arvioinnin tavoitteet.....	31
10.2 Oire tasojen arviointi.....	32
10.3 Lukemisen arviointi.....	32
10.4 Luetun ymmärtäminen.....	33
10.5 Kirjoittaminen.....	34
11 ARVIOINTI KÄYTÄNNÖN LUKIOPETUKSESSA.....	35
11.1 Lukiopetus.....	36
11.2 Lukiopetuksen yleisiä periaatteita.....	36
12 SUOMENKIELEN ERITYIS PIIRTEITÄ.....	37
13 OPETUS JA KUNTOUTUS OPPIMISVAIKEUKSISSA.....	38
14 TARKKAAVAISUUSHÄIRIÖINEN NUORI KOULUSSA.....	40
15 OPINNÄYTETYÖN AIHEEN VALINTA	43
15.1 Tutkimustehtävä.....	43
15.2 Tutkimusongelma.....	44
15.3 Tutkimusmenetelmämme.....	44
16 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TULOKSET.....	45
16.1 Tutkimustulosten purku.....	48
16.2 Tutkimusten tarkastelu.....	48
17 POHDINTA	49
LÄHTEET.....	51
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Opinnäytetyömme tarkoituksena oli tutkia Pysäkin toimintaa ja sen vaikutusta siellä käyvien nuorten koulunkäyntiin. Selvitimme olivatko opiskelijat hyötäneet Pysäkillä käymisestä, minkälaista motivaatiota he olivat saaneet Pysäkillä, minkälaista apua siellä käyvät opiskelijat saavat koulutehtäviin ja oppimisvaikeuksiin.

Monet nuoret tarvitsevat apua koulunkäynnissä, koska heillä on erilaisia oppimisvaikeuksia ja näin useat nuoret jäävät ilman tukea. Useasti nuoret, jotka eivät ole saaneet apua kouluongelmissa, lopettavat koulunsa kesken ja näin putoavat yhteiskunnasta ja mahdollisesti syrjäytyvät. On tärkeää tukea nuorten koulunkäyntiä ja antaa heille tukea erilaisissa asioissa.

Yhteiskunnan muutokset heijastuvat nuoriin ja heidän koulunkäyntiinsä. Nuorilta vaaditaan paljon ja jos nuoresta tuntuu, ettei hän pysy opiskelussa mukana ilmenee se erilaisina ongelmina. Jos koulunkäynti tuntuu mahdottomalta saatetaan pian koulusta jäädään pois ja sitä mukaan kaikesta muustakin. Syrjäytyminen uhkaa nuoria, jotka lopettavat koulun ja näin jatko-opinnot saattavat jäädä pois tulevaisuudesta.

Koulussa on suuret ryhmät ja hitaastioppijat saattavat jäädä helposti jälkeen luokan tahdista. Opettajalla ei aina ole riittävästi aikaa antaa tukiovetusta sitä tarvitseville. Pienet ryhmät tarjoavat yksilöllistä opetusta ja tukea sitä tarvitsevalle. Pienessä ryhmässä opettaja huomioi kaikki ja antaa aikaa jokaiselle yksilöllisesti. Pienessä ryhmässä on rauhallisempaa ja kiire ei paina opiskelijan hartioita taukoamatta.

Nuoret tarvitsevat aikaa oppia ja jokainen on erilainen oppija. Nuoret tarvitsevat tukea ja ymmärrystä koulunkäynnissä ja koko nuoruuden aikana. Pysäkki tarjoaa rauhallisen oppimisympäristön ja pienen ryhmän. He saavat tukea ja neuvoa opettajalta, joka on siellä juuri heitä varten.

2 MIKÄ ON PYSÄKKI?

Pysäkki on perustettu vuonna 2004 ja sen toiminta on aloitettu Porin ammattiopistojen yhteisenä ESR- projektina. Nykyään se jatkuu Porin Tekniikkaopiston ja Porin Palveluopiston yhteisenä tuki pisteenä opiskelijoille. Pysäkin toiminnan vetäjäksi vakituiseen virkaan on valittu Johanna Wessberg (esite Pysäkin toiminnasta)

2.1 Pysäkin tavoitteet

Pysäkki on yksi opetuksen tukitoimista. Sen avulla pyritään yhdessä opiskelijan kanssa suorittamaan ammatillinen tutkinto erilaisista vaikeuksista huolimatta. Pysäkin yleistavoitteita ovat keskeyttämisen ehkäiseminen, opiskelumotivaation ylläpitäminen, antaa opiskelijalle aikaa järjestää asiansa, auttaa vaihtoehtojen etsimisessä ja niiden räätälöimisessä, auttaa vaikean tilanteen rauhoittamisessa oli kysymys luokkatilanteesta tai oppilaan omaista vaikeuksista, avustaa pitkään opiskelleiden opiskelijoiden opintojen etenemisessä. Opiskelijat tulevat Pysäkille pääsääntöisesti kuraattorin kautta. Joskus myös suoraan tai opinto ohjaajan kautta (esite Pysäkin toiminnasta).

2.2 Opetus Pysäkillä

Opetus räätälöidään jokaisen opiskelijan kohdalla yksilöllisesti riippuen mm. sovituista tavoitteista ja Pysäkillä olon pituudesta. Pysäkillä on mahdollisuus käyttää apuna yleisempiä atk-ohjelmia. Pysäkillä myös avustetaan niiden käytössä. Lisäksi ohjatusti on valmius käyttää Aleksi-2-luku ja kirjoitustaitojen opetusohjelmaa sekä Moppi- ja Tehomatematiikkaopetus- ohjelmia. Opiskelijoita opastetaan myös tietoverkkojen käyttöön (internet) ja tarvittaessa muutenkin tietokoneen hyödyntämiseen (esite Pysäkin toiminnasta).

Moni saattaa luulla, että Pysäkillä käyvät nuoret pääsevät helpommin koulunsa läpi kuin normaaleissa luokissa työskentelevät oppilaat, mutta näin ei suinkaan ole. Pysäkillä tehdään enemmän töitä kuin normaaleissa luokissa, koska nuorilla jotka käyvät Pysäkillä on erilaisia oppimisvaikeuksia esimerkiksi lukivaikeuksia, tarkkaavaisuushäiriöitä ja

keskittymisvaikeuksia. Jotta opetettava asia, tulee opittua saatetaan sitä tankata monia kertoja erilaisin tehtäväsarjoin ennen kuin asia tulee ymmärretyksi ja näin loppujen lopuksi opituksi.

3 MITÄ ON OPPIMINEN?

Oppiminen tapahtuu biologisesti katsoen aivoissa ja oppimisvalmiudet riippuvat aivojen ominaisuuksista ja tilasta. Aivojen ominaisuudet ja tila puolestaan selittyvät sekä perinnöllisillä että elinympäristön vuorovaikutussuhteilla siten, että ihmisellä iän karttuessa perinnöllisyyden merkitys vähenee ja elämäkokemusten osuus kasvaa. Yksinkertaistutettuna tämä merkitsee sitä, että mitä enemmän aivojaan joutuu käyttämään tai mitä enemmän niitä aktivoidaan, sitä parempaan ne yleensä pystyvät. Vaikka esim. vaikeimpaan kehitysvammaisuuteen liittyvät perintötekijät ja sitä kautta erilaiset keskushermoston ominaisuuksiin liittyvät tilat haittaavat oppimista läpi elämän, on silti voitu havaita, että puutteelliset valmiudet johtuvat osaksi myös ympäristön ominaisuuksista. (Ikonen 1993, 13.)

Psykologisessa mielessä oppimisen onnistuminen riippuu ihmisen aikaisemmasta oppimishistoriasta ts. siitä miten hän on oppinut oppimaan, mitä tieto- ja taitovarastoja hänelle on kertynyt uuden oppimisen pohjaksi ja miten hän on oppimiskokemustensa pohjalta oppinut luottamaan oppimiskykyihinsä. Yleisellä tasolla oppiminen on määritelty vahvistettujen kokemusten aikaansaamaksi suoritusten paranemiseksi. Tarkemmin ilmaistuna oppiminen viittaa virheiden vähenemiseen tai oikeiden vastausten lisääntymiseen oppimistuokioon kuuluvien yritysten aikana. (Ikonen 1993,14.)

Opitussa avuttomuudessa henkilö tuntee olevansa kykenemätön tekemään mitään. Se aiheuttaa tilan, jossa yksilö uskoo, että onnistuminen ja epäonnistuminen johtuvat hänen omista kyvyistään. Tällöin hänen on vaikea oppia, että onnistuminen ylipäättään on joskus mahdollista. Kontrollioimattomuus heikentää mm. motivaatiota ja onnistumisen oivaltamiskykyä sekä lisää emotionaalisia reaktioita. (Ikonen 1993, 14.)

4 OPISKELUOLOSUHTEET

Oppimisympäristö joko edistää tai vaikeuttaa oppimista. Lasten reaktiot määrää heidän biologinen rakenteensa: he pystyvät muuttamaan kuuloaan, näköään lämpötilaansa tai kehonsa reaktiota yhtä vähän kuin he pystyvät muuttamaan silmiensä väriä. Toiset oppilaat eivät osaa keskittyä ajattelemaan, kun ympärillä hälytään; jotkut sulkevat musiikin avulla pois ympäristön äänet joidenkin oppimista haittaa liika lämpö ja toisia liika viileys. Jopa muutaman asteen ero lämpötilassa voi saada aikaan suuria ongelmia oppimistehtävään keskittymisessä. Opiskeluasento vaihtelee oppilaasta toiseen. Jotkut haluisivat opiskella lattialla pitkällään, jotkut kietoutua sykkyrälle lepotuoliin tai vuoteeseen, jotkut taas pystyvät istumaan tuntikausia puutuolilla luokkahuoneessa heidän opiskelunsa häiriintymättä. Muutamat oppilaat pystyvät opiskelemaan vain silloin, kun ympärillä on täysin hiljaista, muutamat taas pystyvät sulkemaan kaikki häiritsevät äänet pois ja keskittymään hyvin intensiivisesti tehtäväänsä. Muutamat tarvitsevat musiikin apua sulkeakseen työskentelyä häiritsevät tekijät pois mielestään: korvalappustereot on havaittu luokkatilanteessa joillekin hyväksi apuvälineeksi. Eri ihmiset ovat erilaisia herkkiä myös valolle ja jotkut tarvitsevat esim. lukiessaan hyvin kirkasta valoa, kun taas monet huonot lukijat lukevat mieluiten hämärässä. (Ikonen 1993, 31-32.)

4.1 Emotionaaliset tekijät opiskelussa

Emotionaaliset tekijät näyttävät olevan pääasiassa kehityksellisiä: ne ilmenevät ajan mittaan niiden kokemusten tuloksena, joita nuoret saavat kotona, koulussa, pihalla, matkoilla jne. Motivaatio näyttää korreloivan saavutusten kanssa. Kun lapset eivät pysty oppimaan, he vetäytyvät tilanteesta. Joillakin oppilaille on erinomainen suoritusmotivaatio, mutta he eivät halua oppia sitä, mitä heille opetamme. Epäonnistuminen johtuu usein kyvyttömyydestä, itseluottamuksen tai taitojen puutteesta, joustavuuden tai informaalisen ympäristön tarpeesta tai tarpeesta työskennellä käyttäen toisenlaista menetelmää. Motivaatiota voidaan lisätä. Huonosti motivoituneet oppilaat haluavat oppia, kun heitä opetetaan heidän omalla tyylillään ja heille annetaan heidän

tasoaan vastaavaa materiaalia vähitellen tai heitä rohkaistaan ja heille annetaan useita onnistumisen mahdollisuuksia. Heille voidaan antaa myös välitöntä palautetta ja heitä voidaan ohjata oppimisen aikana. (Ikonen 1993, 90.)

Helposti luovuttavat lapset pystyvät syventymään paremmin oppimiseen, kun he puuhaavat sellaista, josta he ovat kiinnostuneita. Vastuuntuntoiset oppilaat tarvitsevat vain selvästi määritellyn tavoitteen tai tehtävän, jonka he voivat ratkaista, menetelmät joiden avulla tieto voidaan opettaa tasolla, josta oppilaat selviytyvät sekä ajan, jonka puitteissa tehtävä olisi suoritettava. Tietoa siitä, mistä voivat tarvittaessa saada apua sekä ehdotuksia siitä, miten he voivat itse testata tietojaan ja havaita ne asiat jotka vaativat lisäopiskelua. Sekä vaihtoehtoisia tapoja, joiden avulla he voivat saavuttaa oppimistavoitteensa. Monet oppilaat vaikuttavat vähemmän vastuuntuntoisilta kuin itse asiassa ovat. Kun eteen tulee vaikeuksia, he eivät useinkaan pyydä apua vaan alkavat opiskelun sijasta leikkiä tai unelmoida. Joskus he kiusaavat luokkatovereitaan halutessaan saada aikaan vuorovaikutusta. Joskus he taas heittäytyvät hankaliksi ja aiheuttavat häiriötä. Tällaisten oppilaiden opettamisessa on syytä käyttää erilaisia menetelmiä kuin vastuunsa tuntevia opetettaessa. (Ikonen 1993, 90.)

Jotkut oppilaat haluavat tietää tarkasti, mitä heiltä odotetaan, ennen kuin he alkavat suorittamaan tehtävää. Toiset taas tarvitsevat vain tiedon toiminnan tavoitteesta ja haluavat tehdä tehtävän omalla tavallaan. Viimeksi mainitut tarvitsevat liikkumatilaa - mahdollisuuden olla luovia ja kokeilla eri vaihtoehtoja. Nykyään on niin, että mitä nuorempia lapset ovat, sitä enemmän heille vaihtoehtoja annetaan ja mitä vanhempia he ovat, sitä vähemmän heillä on vaihtoehtoja. Opetusjärjestelmä siis on periaatteessa ylösalaisin tarjoamiinsa rakenteisiin nähden. (Ikonen 1993, 90.)

4.2 Ympäristö vaikuttajana

Useissa tapauksissa vaikea kasvuympäristö on poikkeavuuden lisääjä ja aiheuttaja. Monilla lähiympäristön tekijöillä saattaa olla epäsuotuisa vaikutus lapsen kehitykseen ja

ne saattavat lisätä hänen muista syistä johtuvia ongelmiaan. Ympäristön epäsuotuisat tekijät näyttävät kasaantuvan jonkin lapsen tilanteessa ja voivat saada aikaan häiriötä esimerkiksi lapsen valmiuksien muodostumisessa, hänen oppimisessaan ja käyttäytymisessään. Näitä suotuisia tekijöitä ovat muun muassa häiriintyneet tunnesuhteet aikuisten ja lasten välillä, sopimattomat ja vääristyneet samaistumismallit, kasvatuskyvyttömyys sekä virheelliset kasvatusasenteet ja menetelmät, lapseen kohdistuvat odotukset ja vaatimukset, liian vähäiset virikkeet tai lapsen liiallinen stimulointi, heikot asunto- olo, heikko taloudellinen tila, työttömyys, sairaus, avioero, alkoholismi ja rikollisuus. Kasvuympäristön epäsuotuisat asenteet ja suhtautuminen sekä erityisesti epäjohdonmukainen kasvatus tekevät heistä turvattomia ja minä - käsitykseltään epävarmoja lapsia. Jos nämä lapset pystyisimme löytämään tarpeeksi ajoissa niin auttamisella olisi kauas kantoisia seurauksia, josta lapsi saisi kaikkein parhaimman hyödyn elämäänsä varten. (Ikonen 1993, 91)

5 MITÄ TARKOITTAÄ OPPIMISVAIKEUS?

Oppimisvaikeuksissa on kysymys ongelmasta, joka koskettaa laajaa osaa väestöstä, ja on myös yksilöön kohdistuvilta vaikutuksiltaan mittava. Oppimisvaikeuksia, joiden taustalla ajatellaan olevan poikkeavuus aivojen toiminnallisessa järjestymisessä, esiintyy arviolta 5-10 prosentilla lapsista. Oppimisvaikeuksien määrittely korostaa, että ne eivät ole seurausta yleisestä kehitysvammaisuudesta, todetuista neurologisista sairauksista tai vammoista tai siitä, että lapsi ei ole saanut riittävän hyvää opetusta. Nämä vaikeudet voivat ilmetä jo varhaislapsuudessa esimerkiksi motorisen koordinaation, kielellisen kehityksen tai hahmottamisen ongelmina. Myöhemmin kouluiässä ne tulevat esiin muun muassa vaikeuksina lukemisen, kirjoittamisen tai laskemisen perustaitojen omaksumisessa. Joillakin lapsilla vaikeudet taas ilmenevät lapsen toimintatyyliin vaikuttavina ja monissa eri tilanteissa haittaavina tarkkaavaisuuden, toiminnan suunnittelun ja ohjauksen vaikeuksina. Huomattavaa on, että myös todetut neurologiset sairaudet (esimerkiksi epilepsia tai CP) ja vammat (esimerkiksi onnettomuuksista seuraavat kallo-aivovammat) ilmenevät usein oppimisvaikeuksina, vaikka nämä lapset

muodostavatkin vain pienen osan kaikista niistä, joilla on oppimisvaikeuksia (<http://nmi.jyu.fi/tutkimus/oppimisvaikeudet.html>).

5.1 Oppimisvaikeuksien ilmeneminen

Oppimisvaikeudet eivät johdu aistivammaisuudesta, motoriikan puutteesta, älyllisestä kehitysvammaisuudesta, psykiatrisesta sairaudesta tai ulkoisten tekijöiden aiheuttamasta ongelmasta (kulttuuriin tai opetuksen saantiin liittyvät ongelmat), mutta ne voivat esiintyä yhdessä näiden kanssa (Strande`n 1997, 13). Oppimisvaikeuksiin voi liittyä käyttäytymisen säätelyn tai sosiaalisen kanssakäymisen vaikeutta. Tarkkaavaisuushäiriö, joka myös aiheuttaa oppimisen ongelmaa, on erillinen aivotoiminnan häiriö, jonka syntymekanismi on erilainen kuin oppimisvaikeuksien, joskin häiriöt esiintyvät ja esimerkiksi periytyvät usein yhdessä (Strande`n 1997,13).

5.2 Oppimisvaikeuksien toteaminen

Oppimisvaikeuksien ymmärtäminen on lisääntynyt monitieteisen tutkimuksen johdosta ja niiden toteaminen ja kuntouttamisen mahdollisuudet paranevat edelleen. Lähestymistapa oppimisvaikeuksiin voi olla ainakin pedagoginen, psykologinen tai lääketieteellinen (Strande`n 1997,14).

Lääkärin tehtävänä on selvittää erityisvaikeuksien taustalla mahdollisesti vaikuttavat somaattiset ja psyykkiset tekijät eli huolehtia diagnoosista. Tällaiset tekijät, kuten esimerkiksi aistivammat ja epileptiset piilokohtaukset voivat olla hoidettavissa. Siksi lääketieteellinen tutkimus on tärkeä (Strande`n, 1997, 14).

Neuropsykologi puolestaan tutkii taitoja standardoidulla psykologisilla testeillä, jotka mittaavat yksilön suorituksen eroa verrattuna normaalien ikätoverien keskimääräisiin suorituksiin. Kehitysvammaisilla tai erityisen lahjakkailla henkilöillä oppimisen erityisvaikeus voidaan määrittää vertaamalla esimerkiksi lukemisen taitojen tulosta saman henkilön muiden kognitiivisten taitojen tulokseen (Strande`n, 1997, 14).

5.3 Oppimisvaikeuksien syyt

Aivojen hienotoimintojen häiriöt voivat olla hankittuja eli liittyä muihin neurologisiin sairauksiin tai aivovaurioihin tai ne voivat esiintyä erillisinä, ns. kehityksellisinä poikkeavuuksina, joiden syyt ovat huonommin tunnettuja (Strandén 1997, 13).

Kehityksellisten häiriöiden syinä on pidetty osittain perintötekijöitä, osittain varhaisvaiheen komplikaatioita ja osittain tuntemattomia syitä. Erityisesti lukihäiriön taustalta on erottunut suvuittain esiintyvyys. Periytyvyydestä on saatu todisteita myös kaksostutkimuksissa ja geenitutkimuksissa. Usean geenin arvellaan vaikuttavan lukihäiriön periytyvyyteen (Strandén 1997, 15).

Monet oppimisvaikeuksia koskevat tutkimukset ovat osoittaneet että erilaiset varhaiskehitykseen liittyvien riskitekijöiden vaikutus lapsen kehitykseen on pitkällä tähtäimellä selvästi yhteydessä lapsen kasvuympäristön piirteisiin sekä lapsen perheen saamaan tukeen eikä ainoastaan alkuperäisiin biologisiin riskeihin. Tekijöiden ymmärtämiseen tarvitaan tietoja neuropsykologien tutkimuksista ja havaintoja lapsen kasvuympäristöstä, lapsen käyttäytymisestä, perheen voimavaroista, ja aikaisemmat tutkimustulokset. (Ahonen & Aro 1999, 17).

Oppiaksemme todella tuntemaan oppimisvaikeuksiin vaikuttavat tietyt riskit ja suojatekijät niin perintö- kuin ympäristötekijöissäkin tarvitaan vielä paljon tutkimusta. On tunnettava perintötekijöiden säätelemät yksilön kehitykseen vaikuttavat kemialliset aineet ja näiden vaikutukset aivojen toimintaan sekä se, miten koko ketju geenistä aivotoimintaan ilmenee ihmisen oppimisessa ja käyttäytymisessä (Strandén 1997, 15).

Oppimisvaikeuksien riskien varhainen tunnistaminen ja puuttuminen ovat tärkeitä. Varsinkin jos oppimisvaikeudet liittyvät selviin neurologisiin sairauksiin tai varhaisiin hermostovaurioihin, oppimisvaikeuksien riskin vähentäminen tulisi alkaa jo lapsuudessa. Motoriikan ja aistitoimintoihin liittyvät häiriöt huomataan varhain mutta, sosiaalisen, kielellisen ja muiden kongitiivisten kehityshäiriöiden näyttäytyminen alkaa vasta vähitellen kun lapsen kehitys ei kulje normaalilla tavalla. (Ahonen & Aro 2001, 18).

Nuorten kehitysriskejä koskevissa tutkimuksissa on vaikeata löytää toista yksittäistä tekijää, joka yhtä johdonmukaisesti ja vahvasti olisi yhteydessä heikkoon sosiaaliseen selviytymiseen ja mielenterveysongelmiin kuin koulussa epäonnistuminen. koulussa epäonnistuminen on vahvasti yhteydessä koulu uran katkeamiseen, päihteiden väärinkäyttöön, työkyömyysuhkaan, toimeentulon tarpeeseen ja epäsosiaaliseen kehitykseen (Ahonen & Aro 1999, 15).

Oppimisvaikeudet ja kehitykselliset häiriöt ovat pysyviä ja jatkuvat aina aikuisuuteen saakka. Erityisesti vaikeilla oppimisvaikeuksissa on usein kyse ongelmista, joihin voidaan vaikuttaa mutta, samalla huomataan että ilmiasu muuttuu kehityksen kuluessa. esimerkiksi varhaiskehityksessä huomattu motoristinen ja kielellinen kehityksen viivästymä voi koulussa muuntua lukemis- ja -kirjoittamisvaikeudeksi. (Ahonen & Aro 1999, 17).

Oppimisvaikeuksien kehityksellinen muovautuminen voi liittyä kahteen mekanismiin. Kehityopsykologisesti ajateltuna voidaan ajatella, että esimerkiksi sensomotoriset toiminnot muodostavat pohjan myöhemmälle kognitiiviselle kehitykselle. Näin ongelmat ovat aiemmin kehittyneet ja heijastuvat myöhemmin ja aikaisempien varaan kehittyneissä. Myös perinnöllinen tekijä on voinut vaikuttaa motorisen toiminnan järjestelmän taustalla olevaan aivomekanismin kehitykseen ja vaikuttaa näin myös kielelliseen toiminnan mekanismeihin. (Ahonen & Aro 2001, 18).

5.4 MBD:n määritelmä ja oireet

Lyhenne MBD tulee englannin kielen sanoista Minimal Brain Dysfunction, mikä käännettynä tarkoittaa vähäinen aivotoiminnan häiriö. Vähäiset häiriöt jollakin aivotoiminnan alueella tekevät lapsen toiminnasta poikkeavan. Vaikka käytetäänkin sanaa vähäinen, lievä ja vaikka oireet eivät ole vakavia moneen muuhun vammaan verrattuna, on niiden vaikutus usein sekä lapsen että perheen kannalta kaikkea muuta

kuin vähäinen. On kyse maksimaalisesta toimintahäiriöstä, vaikka onkin kyseessä pieni hermostollinen häiriö(http://www.edu.ouka.fi/koulut/nuottasaari/erityis/mbd_kou1.htm). Kyseessä ei ole selkeärajainen diagnoosi, vaan oireyhtymä, jonka sisältämät oireet on kunkin potilaan kohdalla selvitettävä erikseen - puhutaan siis MBD-tyyppisistä oireista. Käsitteen epämääräisyyttä on pyritty rajaamaan määrittelemällä MBD eräänlaiseksi "sateenvarjokäsitteeksi", joka kattaa monentyyppiset häiriöt ja joiden yhteinen nimittäjä on lievä aivotoiminnan häiriö. Oireisiin kuuluu mm. tarkkaavaisuuden häiriöitä, motorisia ja visuumotorisia vaikeuksia, hahmotuksellisia ja kielellisiä vaikeuksia. Vaikeuksia oppimisessa, sekä sosiaalisessa kanssakäymisessä sekä käyttäytymisessä (http://www.edu.ouka.fi/koulut/nuottasaari/erityis/mbd_kou1.htm).

MBD-oireyhtymälle on tunnusomaista, että se sisältää useamman kuin yhden erityisvaikeuden. MBD-diagnoosi voidaan tehdä lapsen oireiden perusteella riippumatta oireiden oletetusta lääketieteellisestä syystä. Vain harvoin jokin oire esiintyy "puhtaana", useimmiten on kysymys oireiden eriaistaisesta sekoituksesta. Esimerkiksi, jos oppilaan käsiala on suttuista ja epäselvää, se voi johtua hienomotorisesta ongelmasta, mutta myös visuaalisista hahmotushäiriöistä, puutteellisesta silmän ja käden yhteistyöstä tai lyhytjännitteisyydestä tai keskittymisvaikeuksista. (http://www.edu.ouka.fi/koulut/nuottasaari/erityis/mbd_kou1.htm).

Tyypillistä MBD-lastaa ei ole. Kaikki MBD-lapset ovat erilaisia, koska aivojen toimintahäiriön laajuus ja sijainti määräävät lapsen oireet. Ei riitä, että lapsella sanotaan olevan MBD, vaan pitäisi aina tarkentaa, millaisesta oireyhdistelmästä on kysymys. Diagnoosin on lähdettävä lapsen ongelmista. Neurologisten seikkojen lisäksi on selvitettävä ympäristön ja psyykkisten seikkojen osuus. Nykyään ovat MBD-diagnoosit tilastollisesti vähentyneet. Diagnoosina on esimerkiksi tarkkaavaisuushäiriö tai lääkärinlausunnossa mainitaan, että lapsella on MBD-tyyppisiä oireita tai luetellaan erikseen erilaisia oireita ja vaikeuksia (http://www.edu.ouka.fi/koulut/nuottasaari/erityis/mbd_kou1.htm).

Lyhennettä MBD ei saisi koskaan mieltää tai käyttää lapsen leimaamiseen, joka sitten jätetään oman onnensa nojaan. Käsite on ennen kaikkea avain, jolla ovet aukeavat - käsite, joka avaa silmämme näkemään ja ymmärtämään lasta paremmin. Tarkan diagnoosin tekoon tarvitaan aina eri alojen ammattilaisista koostuva työryhmä, jolla on käytössään tutkittavalle ikäryhmälle soveltuvat testimenetelmät. MBD-diagnoosin teko

on lähinnä rajankäyntiä muihin läheisiin oireyhtymiin; tutkijoiden on poissuljettava esimerkiksi dysfasian, lievän kehitysvamman, dysleksian tai CP-vamman mahdollisuus (http://www.edu.ouka.fi/koulut/nuottasaari/erityis/mbd_kou1.htm).

Tutkimusten mukaan MBD:tä esiintyy noin 5-6 %:lla lapsista; keskivaikeana noin 2 %:lla ja vaikeana noin 1-2 %:lla. Esimerkiksi 5-vuotiaiden ikäluokasta tämä tarkoittaa Suomessa noin 3500 lasta. Käytännössä tämä merkitsee sitä, että esimerkiksi 200 oppilaan ala-asteen koulussa on 10 MBD-tyyppisistä oireista kärsivää lasta – keskimäärin jokaista luokkaa kohden yksi oppilas. (http://www.edu.ouka.fi/koulut/nuottasaari/erityis/mbd_kou1.htm).

5.5 Vaikeudet sosiaalisessa kanssakäymisessä ja käyttäytymisessä

Sosiaalisen kanssakäymisen ja käyttäytymisen ongelmat ovat oppimisvaikeuksien ohella MBD- lapsilla yleisiä. Uusimpien käsitysten mukaan sosiaalisen kanssakäymisen vaikeus ilmenee itsenäisenä häiriönä siten, että lapsen on vaikea ymmärtää huumoria, ottaa vihjeistä vaarin, tulkita muiden ihmisten ilmeitä ja tunteita. Tällainen lapsi joutuu usein eristettyyn, jopa syrjittyyn asemaan (Strande`n 1997, 41).

Sosiaalisten merkkien tulkitsemisen vaikeudet saattavat johtaa siihen, ettei lapsi pysty ennakoimaan tapahtumia toisen käyttäytymisen perusteella. MBD-lapsen on vaikea yhdistää omaa osuuttaan tapahtumien kulkuun eikä hän esim. huomaa, että hänen jatkuva juttelunsa tai rajut leikkinsä häiritsevät muita. Silloin aikuisen hermostuminen tai moite tulee hänelle yllätyksenä (Strande`n 1997, 41).

Heikko menestyminen eri asioissa ja tilanteissa sekä jatkuvat moitteet, joiden syytä lapsi itse ei ymmärrä, heikentävät lapsen itsetuntoa. Lisäksi MBD- lapset/ nuoret ovat tunne-elämältään monesti muita herkempiä: he kokevat asiat voimakkaasti ja ovat taipuvaisia pelko- tai suuttumisreaktioihin. Psykkisten oireiden, kuten pelokkuuden, arkuuden, pakkoliikkeiden yms. hoitamiseen voidaan tarvita lastenpsykiatrista apua (Strande`n 1997, 39).

MBD- nuori voi jo leikki- iässään jäädä sosiaalisesti syrjityksi. Rajut ja impulsiiviset otteet, oman voimankäytön arvioinnin vaikeus, vaikeudet hyväksyä sääntöjä ja

rajoituksia sekä joustamattomuus eri tilanteissa sulkevat nuoren helposti ryhmän ulkopuolelle niin kaveripiirissä kuin koulussakin. Usein esiintyvää masentuneisuutta ja aggressiivisuutta pidetään myös sekundäärisoireina. Joskus lapsi kokee koulutilanteen ylivoimaiseksi ja kieltäytyy menemästä kouluun (Strande`n 1997, 40.)

5.6 MDB:n nuoren myönteiset piirteet

MBD- nuoren erityispiirteissä on myös myönteisiä piirteitä. Impulsiivinen nuori tuo positiivisia tunteita auliisti julki. Impulsiivisuus voi näin ilmetä myönteisenä spontaanisuutena ja sydämellisyytenä. Impulsiivisuus saattaa ilmetä myös mielikuvituksen estottomuutena ja helpottaa luovaa työtä. Myös tunneherkkyys on vetoavaa ja inhimillistä. (Strande`n 1997, 40).

6 MOTIVAATIO

Motivaatio on motiivien (eli halujen ja tarpeiden sekä muiden yllykkeiden) aikaansaama tila, jossa yksilö toimii jonkin päämäärän saavuttamiseksi. Motivaation määritelmät huomioivat yleensä vireyden, suunnan ja systeemiorientoitumisen määritelmän osana. Vireys on yksilön energiavoimaa. Suunta viittaa päämäärähakuisuuteen. Systeemiorientoitumisella tarkoitetaan yksilön ja ympäristön palauteprosessia, joka joko vahvistaa tai heikentää motivaatiotilaa, tai suuntaa pyrkimyksen toiseen tavoitteeseen. Motivaatio on tilannesidonnainen. Yleismotivaatiolla tarkoitetaan luonteen määäämiä koettuja tarpeita, ja siten tavoitetaan myös pitkäkestoisen motivaation näkökulma. Yleismotivaatio on siis asenne. Motivaation ja suorituksen välillä on suoraviivainen yhteys: suoritus paranee motivaation voimistuessa (<http://www.dipoli.tkk.fi>).

Puhutaan oppimisen motiiveista, kun kysellään, miksi joku opiskelee. Samoin kuin tavoitteet voivat motiivit olla joko ulkoisia tai sisäisiä, samalla tavalla myös samoihin opintoihin osallistuvien motiivit voivat vaihdella; toiset opiskelevat edetäkseen urallaan, toiset kehittääkseen itseään ihmisenä; ja kaikkea tältä väliltä. Toiset opiskelevat

saavuttaakseen jotakin konkreettista, toisille opiskelu voi olla itseisarvo (<http://www.uta.fi>).

Ulkoiset motiivit ovat välineellisiä, opiskelun hyötyarvoihin liittyviä tai käytännöllisiä. Sisäiset motiivit liittyvät ihmisen henkiseen kasvuun, kehittymiseen ja sisällölliseen kiinnostukseen. (<http://www.uta.fi>).

Kielteiset asenteet voivat olla todellisia esteitä oppimiselle, mutta niitä voidaan määrätietoisesti työllä ja ulkopuolisen (esim. tutorin) avulla purkaa. Parasta asennekasvatusta on tietenkin onnistuneiden oppimiskokemusten toteutuminen; se valaa itseluottamusta ja antaa uskoa yhä uusien haasteiden voittamiselle. (<http://www.uta.fi>).

Kun ihmisellä on tilaisuus hakea opiskelemaan alaa, jonka hän kokee kiinnostavaksi, ohjaa opiskelua vahvemmin sisäinen motivaatio. Esimerkiksi teknisten aineiden opiskelu tapahtuu suurelta osin sisäisen motivaation ohjaamana, kun taas välttämättömiä perusaineita kuten matematiikkaa ja fysiikkaa opiskellaan enemmän ulkoisesti ohjautuneena (<http://www.uta.fi>).

Opetushenkilökunta voi vaikuttaa liittymisen tarpeen tyydyttämiseen luomalla keskustelevaa ja keskinäistä arvostusta henkivää opetuskulttuuria. Myös me-henki ja ammattiympäristön muodostuminen jo opiskeluaikana ovat tärkeitä (<http://www.dipoli.tkk.fi>).

Sama tekijä aiheuttaa yhdelle tyytyväisyyttä ja toiselle tyytymättömyyttä. Siksi opiskelijoita tulisi ohjata yksilöllisesti. Yksilölliseen ohjaukseen parhaat tilanteet ovat tapaamiset esim. vastaanottojen puitteissa, tai sähköposti- ja puhelinkontaktit. Kannattaa muistaa, että pienet asiat merkitsevät, kuten opiskelijajoukon tervehtiminen luennon alussa (<http://www.dipoli.tkk.fi>).

Oppiminen vaatii aina työtä, mutta sitä mielekkäämpää oppimistyö on, mitä enemmän opiskelija on kiinnostunut opiskelemastaan aiheesta. Oppiessaan ihminen rakentaa henkilökohtaista tietämysrakennettaan; hän vertailee, jäsentää, järjestää ja tulkitsee uusia tietoja aikaisempien tietojensa ja/tai näkemystensä pohjalta. Oppiminen on jatkuvaa tietoista prosessointia (joka parhaimmillaan jatkuu tiedostamattomanakin - huonoimmillaan sotkee yöunet!). Mikäli opiskelija ei ole kiinnostunut oppimisen kohteena olevista sisällöistä, hän ei välttämättä jaksa ponnistella vaikeilta tuntuvien

asioiden parissa ja tyytyy pinnalliseen opiskeluun, joka ei yleensä johda kovin pitkävaikutteisiin oppimistuloksiin (<http://www.uta.fi>).

Sisällöllinen motivaatio ja positiivinen suhtautuminen oppimiseen ylipäänsä johtavat yleensä kestäviin oppimistuloksiin ja antavat voimia ponnistella oppimisprosessin vaikeuksien yli. Oppiminen koetaan haasteena, johon täytyy yrittää vastata, ja myönteiset oppimiskokemukset johtavat yhä uusien haasteiden pariin. Rohkeus tarttua uusiin ja outoihin asioihin kasvaa ja elinikäisen oppimisen valmiudet kehittyvät. (<http://www.uta.fi>).

7 LUKU- JA KIRJOITUSTAIDON TÄRKEYS

Luku- ja kirjoitustaidon oppiminen on tärkeä vaihe lapsen elämässä – avautuuhan näiden taitojen avulla monia ovia ympäröivään maailmaan, myös mahdollisuudet vuorovaikutukseen ja oman elämän hallintaan lisääntyvät. Toisaalta, jos näiden taitojen oppiminen ei olekaan helppoa ja hauskaa, voi oppimisen ilo kadota vuosiksi eteenpäin (Strandén 1997, 71-72).

Eräänä keskeisenä valmiutena luku- ja kirjoitustaitoa ajatellen pidetään kielellisen tietoisuuden kehittymistä. Tällä tarkoitetaan tietoisuutta puheen ja sanojen äännerakenteesta, kielen muodoista ja kielenkäytön säännöistä (Strandén 1997, 71-72).

Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen perusvalmius on kyky oppia ja sujuvasti palauttaa mieleen kielellisiä nimikkeitä, jota kirjain – äänne – yhdistelmien oppiminen edellyttää. Jos lapsen on vaikea oppia yhdistämään kirjainmerkki tai tavu sitä vastaavaan äänteeseen, on lukeminen ja kirjoittaminen virheellistä ja takeltelevaa. Tästä syystä kirjainten mukaan ottaminen taitojen harjaannuttamisvaiheeseen on mielekästä (Strandén 1997, 71-72).

Ovatko tytöt ”vain” ahkeria ja pojat lahjakkaita, mutta laiskoja? Toisen asteen valinnoissa erot korostuvat, kun kaksi kolmannesta tytöistä menee lukioon, mutta pojista

vain puolet. Suomen työmarkkinat ovat jakautuneet poikkeuksellisen voimakkaasti sukupuolen mukaan (<http://spektri.oph.fi>).

Sukupuolten eritahtinen kehitys selittää osaltaan oppimistulosten eroja. Pojat kehittyvät tyttöjä hitaammin, ja heillä on huomattavasti useammin erilaisia oppimisvaikeuksia. Peruskouluvuosina erot näkyvät mm. käden taitojen, keskittymisen, kuuntelemisen, puhumisen ja kirjoittamisen erilaisina valmiuksina. Siirtymiset alaluokilta yläluokille ja perusopetuksesta toiselle asteelle sekä niihin liittyvät valinnat ajoittuvat poikien kehityskaaren kannalta usein hankalaan vaiheeseen (<http://spektri.oph.fi>).

Tytöt ja pojat suhtautuvat eri tavoin koulutyöhön. Oppimaan oppimisessa on eroja motivaation ja itsetunnon osalta. Tyttöjen luottamus itseensä on heikompi kuin pojilla, vaikka tytöt saavuttavat parempia oppimistuloksia. Tyttöjen ongelmat ilmenevät hiljaisuutena tai syrjään vetäytymisenä. Tällöin tuen tarve jää helposti huomaamatta. Poikien ongelmat ovat näkyvämpiä (<http://spektri.oph.fi>).

Opetusmenetelmiä ja oppimateriaaleja on tarkoitus kehittää niin, että ne huomioivat paremmin sekä tyttöjen että poikien tavan oppia. Tavoitteena on tukea tasa-arvoa myös koulutusaloja ja ammattia valittaessa: tyttöjä tuetaan ohjautumaan matemaattisten tai teknistieteellisten opintojen pariin, poikia esimerkiksi sosiaalialalle tai opettajakoulutukseen (<http://spektri.oph.fi>).

Hanke on tärkeä siksi, että se nostaa tasa-arvokysymykset esiin sekä auttaa tulemaan tietoisiksi oppimisen eroista ja niiden seurauksista. Siinä etsitään keinoja, joilla tuetaan sekä tyttöjä että poikia pärjäämään koulussa mahdollisimman hyvin. Tehtävää ja kehittymisen mahdollisuuksia on paljon esimerkiksi opettajien koulutuksessa, oppilaanohjauksessa ja oppilashuollossa. Opetushallituksen projekteissa koulutuksen tasa-arvon tutkimuksella tulee olemaan keskeinen rooli (<http://spektri.oph.fi>).

Tytöt ja pojat ovat erilaisia. Koululaitoksen tehtävä ei ole tasapääistää oppilaitaan, vaan tukea yksilön kehittymistä yhteisössä. Oppilaiden tulee voida entistä vahvemmin osallistua koulun kehittämiseen. Myös kodin ja koulun yhteistyötä tulee korostaa – sillä voidaan parhaiten tutustua lapsen tarpeisiin, on sitten kyseessä tyttö tai poika (<http://spektri.oph.fi>).

Kielellisesti häiriöisillä lapsilla on erityisen suuri riski saada koulussa luki vaikeuksia. Riski liittyy siihen, että heillä on vaikeuksia mm. yllä kuvatuissa lukemisen ja kirjoittamisen perusedellytyksissä eli sanojen äänteellisessä analysoinnissa ja nimikkeiden oppimisessa. Käytännön kannalta on keskeistä, että kielellisen tietoisuuden kehittymiseen voidaan vaikuttaa (Strandén 1997, 71).

Luku- ja kirjoitustaidon tukemista kotoapäin on hyvin edusvaikuttava vaikutus. Jos kotoa saa tukea ja kannustusta lukemisen ja kirjoittamisen oppimiseen, oppija oppii mielekkäämmin näitä taitoja. Tietenkin geneilläkin saattaa olla jonkinlainen vaikutus lapseen, mutta perus ajatus lähtee siitä, että, kodin ilmapiiri voi vaikuttaa lapsen motivaatioon oppia tiettyjä asioita. Jos ei ole halua oppia, ei ole motivaatiotakaan, eikä varmasti silloin kovin hyviä oppimistuloksiakaan. (Strandén 1997,72).

8 LUKIVAIKEUDEN MÄÄRITTELY

Lukivaikeus on tavallisin oppimisen erityisvaikeus, mihin kuuluu lisäksi kirjoittamisen ja matematiikan vaikeudet ja tarkkaavuushäiriö. Lukivaikeus voi ilmentyä myös muihin oppimisvaikeuksiin. (Voutilainen, Häyrinen ja Iivanainen, 1998, 98)

Lukivaikeuden asteita on monia ja asteet vaihtelevat. Lapsi saattaa kehittyä ikätasoisesti tai paremmin mutta lukemaan tai kirjoittamaan oppiminen tuottaa vaikeuksia. Monessa tapauksessa lukivaikeuteen liittyy tarkkaavuushäiriö. Lapsi saattaa hahmottaa ympäristönsä eritavalla kuin muut, kuulla asiat erilailla ja nähdä asiat erilailla kuin muut.(Hintikka ja Strandén 1999, 24).

Lukivaikeudet voivat johtua myös muista syistä, esim., tunne-elämän häiriöistä, kuulo tai näköhäiriöistä. Näistä asioista johtuen oppimisen vaikeudet eivät rajoitu tiettyyn taitoon esim. lukemiseen vaan niitä esiintyy yleisesti. .(Hintikka ja Strandén 1999, 24).

Lukivaikeus on käsitteenä monimuotoinen koska eri asiantuntijat lähestyvät ongelmaa eri näkökulmista ja selittävät lukivaikeuden omasta näkökulmasta(Lehtonen 1993).

Lääketieteellisesti lukivaikeudesta on käytetty nimeä dysleksia, psykologiassa ja erityispedagogiikassa on käytetty nimeä lukemis- ja kirjoittamisvaikeudesta. (Ericson. 1996, 25).

8.1 Lukivaikeuden esiintyminen

Lukivaikeuden esiintyminen vaihtelee koska kriteerit ovat erilaisia. Usein esiintyvyys luvuiksi saadaan 5 prosentin ja 15 prosentin välillä. Opetusministeriön luki-työryhmä (1999) arvioi Suomessa olevan lukivaikeudesta ongelmia olevan 10%- 15%:lla ikäluokasta. Esiintyvyys on melko suurta. (Stranden 1997, 12).

Lukivaikeus on yleisempää pojilla kuin tytöillä ja se on 3-5 kertaa yleisempää.(Frisk, 1996).Tämä saattaa johtua poikien hitaammasta kehityksestä. Pojilla lukivaikeus on myös vaikeampaa kuin tytöillä.(Hintikka ja Stranden 1999, 20).

8.2 Lukivaikeuden ilmeneminen

Yksinkertaisesti ajatellaan, että lukivaikeus on luku- ja kirjoitustaidon vaikeutta tavanomaisen lukemaan oppimisen jälkeen. Lukivaikeuden taustamekanismin moninaisuuden ja oppijalle kehittyneiden kompensatiokeinojen vuoksi ovat seuraukset kuitenkin monimuotoiset ja ilmenevät monin eri tavoin. (Hintikka ja Stranden 1999, 25).

Ennen kouluikää lukivaikeus voi ilmetä eri tavoin, lapsella saattaa olla viivettä kielellisessä kehityksessä, lapsi on kömpelö, lapsen hienomotoriikka on heikkoa, lapsi on ylivilkas, lapsi ei kuuntele, ei pysy paikoillaan, ei pysty keskittymään ja touhuaa omia asioita. (Hintikka ja Stranden 1999, 25).

8.3 Lukivaikeus ja puhe

Lukivaikeudesta kärsivän puhe on epäselvää. Syynä voi olla suun alueen hienomotoriikan kehittymättömyys tai yleisen motoriikan kehittymättömyys. Lukivaikeudesta johtuen lapsi saattaa puhua vähän tai vaikenee kokonaan. Puhe saattaa olla huonoa tai vähäistä koska lukivaikeudesta kärsivä nuori ei ymmärrä abstraktien sanojen merkitystä tai niiden sanojen käyttäminen tuottaa vaikeuksia.(Hintikka ja Stranden 1999, 25.)

8.4 Lukivaikeus ja lukemaan oppiminen

Lukivaikeus ongelmalliselle on lukemaan oppiminen on hidasta, lukemista hidastaa rivien yhdistäminen näkökenttään, sanojen yhdistyminen yhteen ja sanojen häipyminen lukemaan oppimisessa. Lukivaikeus ongelmaisen tyypillisiä piirteitä ovat, pysähdykset ja toistot, joiden johdosta lukeminen alkaa kangerrella ja hidastuu. Sanojen loppuja saattaa jäädä pois lukiessa, sanat voivat korvaantua muilla sanoilla ja sanoja voi unohtua. Kun lukeminen on hankalaa voi tekstin merkitys ja sisällön ymmärtäminen olla mahdotonta. Matematiikan perustaitojen oppiminen menee päällekkäin kognitiivisen näkökulmasta katsottuna lukemaan oppimisen kanssa siinä, että molemmissa taidon sujuva hallinta edellyttää hyvää kieleen perustuvien sisältöjen mieleen palauttamiskykyä. Yleinen lukemisvaikeuksilla kuvattu ongelma matematiikassa onkin oppia muistamaan ulkoa yksinkertaisia sääntöjä, esimerkiksi, kertotaulut ja lukusäännöt miten kuuluu laskea. (Hintikka & Stranden 1999, 26.)

8.5 Lukivaikeus ja kirjoittaminen

Lukivaikeus ongelmasta kärsivä ei opi samalla tavalla kirjoittamaan kuin muut. Joskus lukihäiriöisen sanassa voi olla niin paljon virheitä ettei siitä saa selvää. Erityisen vaikea lukivaikeudesta kärsivälle on äng-äänne, alkukirjaimet, yhdyssanat ja lisämerkeissä.

Yhdyssanoissa ja lisämerkkivirheitä saattaa vielä tulla kun lukivaikeudesta on päästy eroon.(Ahvenainen & Holopainen 2005,87-91 .)

Lukemisen ja kirjoittamisen liittyviä virheitä ovat:

Lukemisessa:

1. Tavaaminen, väärä kirjain ja kirjaimet ja tavut vaihtavat paikkaa.
2. Epäselvä tavuraja, kirjain puuttuu tai on ylimääräinen kirjain. Yksiköistä tulee monikkoja ja päinvastoin.
3. Korjataan sanaa, toistetaan ja katkotaan sanaa.
4. Arvaaminen, arvataan sana ja yleensä sana on väärä.

Kirjoittamisessa virheitä ovat yleensä:

1.Auditiiviset virheet.

Alkuäännä on väärä, äng-äännä, sanan lopusta puuttuu kirjain, vierasperäiset kirjaimet, pitkä vokaali ja kaksoiskonsonantti on väärin.

2.Sääntöihin liittyvät virheet:

Alkukirjaimen koko voi olla väärin, yhdyssanat ja lauseen rakenne muuttuu.

3.Puheeseen liittyvät virheet:

Vierasperäisten sanojen ääntäminen ja kirjoittaminen, reversaalivirheet(esim., ui/iu ja ei/ie).

4.Muita virheitä:

Ylimääräinen kirjain, huono kuulo mikä johtaa vieraiden kielten vaikeuteen ja sekalaisia virheitä, voivat johtua yleisestä kehittymättömyydestä. (Ahvenainen & Holopainen 2005,87-91 .)

8.6 Lukivaikeus ja kuuleminen

Lukivaikeudesta kärsivän on vaikea seurata ja kuunnella puhetta. Erityisen vaikeata on jos sanat ovat pitkiä ja vaikeita sanoja. Puheen seuraaminen voi olla huonoa koska sitä ei ymmärretä ja yleensä lukivaikeudesta kärsivä seuraa puhujan tunnetilaa Tunnetilasta voi olla seuraamusta että kuuntelija ahdistuu vielä enemmän ja koko asia jää

tuntemattomaksi. Suurissa ryhmätilanteissa lukivaikeudesta kärsivällä on miltei mahdotonta saada selvää suullisista ohjeista ja jos tehtävät ovat monisanaisia tiputaan kärryiltä heti. (Hintikka ja Stranden 1997, 28.)

8.7 Lukivaikeus ja muisti

Lukivaikeuksisella on usein vaikeuksia muistin alueella ja varsinkin työmuistin alueella. Hän ei muista mitä piti tehdä, vaikka ohjeet oltaisiin annettu juuri äsken. Kyse ei ole keskittymättömyydestä vaan siitä ettei todellakaan muista, muisti on heikkoa. Lukivaikeuksisen tavarat ovat hukassa, hän ei muista mihin on jättänyt tai laittanut ne. Lukivaikeuksinen ei pysty päättelemään mihin on laittanut tavaransa tai löytämään niitä päättelemällä. (Hintikka ja Stranden 1997, 29.)

8.8 Lukivaikeus ja hahmottaminen

Lukivaikeuksisen on vaikea ymmärtää ajantajua, siksi on vaikeata oppia viikonpäiviä ja kuukausia kun ei pysty käsittämään ajan kulua. Oikean ja vasemman erottaminen on vaikeata ja ne menevät sekaisin. Lukivaikeuksinen eksyy helposti tutuissakin paikoissa ja kartan lukeminen on vaikeata ja suunnistaminen vieläkin vaikeampaa.

Lukivaikeuksisen vaatteet voivat olla nurinpäin, roikkua ja sukat eriparia tämä johtuu siitä ettei on keho viestitä epämukavuutta kun on pukeutunut väärin. Lukivaikeuteen liittyy kömpelyyttä, joka johtuu siitä ettei hahmota ympäristöään ja esineiden suhdetta. .(Hintikka ja Stranden 1997, 29.)

8.9 Lukivaikeus ja tarkkaavaisuus

Lukivaikeuksisella tarkkaavuus voi ilmetä vilkkautena, ei pysty keskittymään yhteen asiaan tai yrittää keskittyä moneen asiaan samalla kertaa. Joskus lukivaikeuksinen voi vetäytyä omiin maailmoihinsa, varsinkin jos ei jaksa olla yhteydessä muihin. Tämä voi johtua myös siitä jos tilanne käy ylivoimaiseksi. Lukivaikeuksisella saattaa olla monenlaisia ongelmia ja pulmia kehon hallinnassa ja liikkumisessa. Kävely saattaa olla jäykkää ja kädet ja jalat liikkuvat eritahtiin. Yleensäkin liikkuminen on hankalaa, vaatteiden pukeminen päälle ja riisuminen on vaikeata ja hankalaa. Motorinen liikkuminen on huonoa, juokseminen ja hyppääminen ja pallon kiinni ottaminen .He eivät ole tietoisia omista voimistaan ja saattavat vahingossa satuttaa toisia.Lukivaikeuksinen menestyy huonommin kirjoittamisessa, piirtämisessä ja muissa hienomotoriikkaa tarvitsevilla tehtävissä ,joissa tarvitaan hienomotoriikkaa. Hienomotoriikan huonouteen saattaa vaikuttaa se ettei lukivaikeuksinen tiedä kumpaa kättä käyttäisi. Kädet voivat olla toiminnaltaan samanveroisia. (Hintikka ja Stranden 1997, 30.)

8.10 Lukivaikeus ja sosiaaliset suhteet

Lukivaikeudesta kärsivän ongelmat näkyvät selvemmin kirjoittamisessa ja lukemisessa, mutta ongelmia voi olla myös sosiaalisissa suhteissa. He sietävät erilaisuutta huonosti jolloin heillä voi olla vähemmän sosiaalisia suhteita tai he voivat olla riippuvaisia muista niin etteivät voi tehdä mitään yksin. Nämä voivat johtua riittämättömyydestä ja epäonnistumisen tunteesta. (Hintikka ja Stranden 1997, 31.)

9 MISTÄ LUKIVAIKEUDET JOHTUVAT

Perinnöllisyydellä on suuri vaikutus lukivaikeuteen ja se on tavallisin syy siihen. Lukivaikeuden geneettinen siirtyminen on nykyään todennäköistä ja jos toisella tai molemmilla vanhemmilla on lukivaikeus niin suurella todennäköisyydellä lapsellakin on

lukivaikeus. Joissakin suvuissa on perinnöllistä lukivaikeutta ja se saattaa tulla esiin epäsuotuisissa olosuhteissa lukivaikeutena. (Ahvenainen ja Holopainen 2005, 74.)

Erilaisia kehitykseen vaikuttavia riskitekijöitä voi olla: sukusolujen altistuminen tulehduksille, viruksille tai myrkyille. Riskitekijöitä voivat olla: äidin sairastama, influenssa, äidin tupakointi, alkoholin tai huumeiden käyttö. Sikiön kehitystä voivat vaarantaa ympäristö saasteet ja myrkyt. Monikkoraskauteen liittyy usein sikiön kehitystä uhkaavia riskitekijöitä, esim., hapen- ja ravinnon puute. Synnytys vaurio voi olla syynä häiriöiden syntyyn. Happivajaus synnytyksen yhteydessä on suuri riskitekijä. (Hintikka & Strände`n 1997, 36-37.)

Aivojen tai aistinelinten vammautumisen seurauksena, ennen tai jälkeen synnytyksen voi johtaa oppimisvaikeuksiin. Pitkäaikaiset sairaudet esim., astma ja diabetes voivat olla yhteydessä oppimisvaikeuksiin. Toistuvilla korvatulehduksilla on todettu olevan vaikutusta lapsen oppimiseen, erityisesti kirjoittamaan ja lukemaan oppimisessa. (Hintikka & Strände`n 1997, 38.)

9.1 Lukivaikeuksien luokittelu

Lukivaikeuksien luokittelun taustalla on Aron (1999) mukaan että, lukivaikeuksien taustaongelmat, ilmenemismuodot ja kuntoutus ovat kaikki erilaisia. Erilaisia alaryhmien kautta pystytään tunnistamaan myös erilaiset kuntoutumisen muodot ja näin jokainen lukivaikeudesta kärsivä saa omanlaisensa kuntoutuksen. (Hintikka & Strände`n 1999, 30).

9.2 Lukivaikeuden toteaminen

Oppimisvaikeuksien toteaminen on tärkeätä ja mitä aikaisemmin se todetaan sen parempi. Koska se aikaistaa kuntoutukseen hakeutumisen ja saamisen. Mitä varhaimmin kuntoutus aloitetaan sitä paremmin voidaan häiriön haittavaikutuksia

koulunkäynnissä ja muualla elämässä. Testejä on monenlaisia, mutta alle kouluikäisille mahdollisesti lukivaikeudesta olevalle ei ole luotettavia testejä. Usein vanhemmat huomaavat ensiksi ettei lapsi kehity ikätasoisesti, mutta toisaalta vanhemman on myös vaikea havaita sitä omasta lapsesta. Päiväkodin työntekijät ovat hyviä havaitsemaan vaikeuden koska heillä on ammattitaitoa ja yleensä monien vuosien työkokemusta takana. (Hintikka & Strande`n 1997, 40).

Jos vanhemmat ovat sitä mieltä, että lapsen kehitys ei suju normaalisti heidän tulisi ottaa yhteyttä neuvolaan tai terveyskeskukseen. Vanhemmat voivat myös pyytää neuvolan moniammatilliselta työryhmältä neuvoa ja jos he voisivat arvioida tilannetta. Moniammatilliseen ryhmään kuuluu lapsen vanhemmat, terveydenhoitaja, lääkäri ja psykologi. Kaikille lapsille kuuluisi tehdä perusteellinen kehitys ja tilanne arvio viimeistään viisivuotias neuvola tarkastuksessa. Näin päästäisiin aloittamaan kuntoutus mahdollisimman nopeasti mikä on parasta lapselle itselleen. (Hintikka & Strande`n 1997, 42-43.)

Vaikeudet voivat ilmentyä esimerkiksi, liikkumisessa, pienet lapset eivät konttaa vaan liikkuvat eteenpäin istuva asennossa, rapuissa kulkeminen on vaikeata varsinkin tasatahdissa meneminen, rytmissä pysyminen on vaikeata ja laululeikkien opettelu on myös vaikeata. Lapsi pitää kynää erilailla kuin muut, piirtäminen on kömpelöä ja raskasta. Vaikeuksia tulee myös kirjainten toistamisessa ja tekstin pysyminen rivillä. Lapsi ei tunnista kirjainta millä hänen nimensä alkaa kyse voi olla siitä, ettei lapsi erota äänteitä toisistaan. Lapsella on vaikeuksia nimetä tuttuja esineitä ja tavaroita, ei opi jakamaan sanoja tavuihin ja vaikeuksia oppia laulujen ja lorujen sanoja. (Hintikka & Strande`n 1997, 42-45.)

Lapsen oppimisvaikeuksiin pitää puuttua heti, muuten lapsi jää jälkeen ikätovereistaan ja koulukäynti muuttuu lapselle raskaaksi, sillä lukivaikeus seuraa lasta läpi lapsuuden ja nuoruuden. Vanhemmat voivat myös ottaa yhteyttä erityisopettajaan jos epäilevät lukivaikeutta. Erityisopettaja ottaa yhteyttä muihin ja kokoaa moniammatillisen työryhmän. Työryhmään kuuluu vanhemmat, erityisopettaja, luokanopettaja, koulupsykologi, kuraattori ja lääkäri. Työryhmän ensimmäinen tehtävä on sulkea pois sairaudet tai muut oppimishäiriöt jotka aiheuttavat häiriöt. Toiseksi suunnitellaan jatkotoimenpiteitä. Jatkotoimenpiteitä voivat olla, erityisopetuksen antaminen,

erityisluokalle siirtäminen, luokan kertaaminen tai lapsen lähettäminen erilaisiin tutkimuksiin. Päätöksen lapsen jatkotoimenpiteistä tekevät vanhemmat. (Hintikka &Strande`n 1997, 45-46.)

9.3 Lukivaikeuden diagnosointi

Johnserinin (1996) mukaan lukivaikeuden diagnosoinnissa tehtävässä on ehdottomasti täytettävä kolme ehtoa: Ensinnäkin lapsen on luotettavan luku- ja / tai kirjoitustestin tulosten mukaan oltava noin kaksi vuotta keskitasoa jäljessä ikätovereistaan. Toiseksi lapsen on älykkyydeltään oltava vähintään keskitasoa, mutta ei opi lukemaan ja kirjoittamaan samaan tahtiin kuin ikätoverinsa. Kolmanneksi lapsella on puhutun kielen osalta kielelliseltä taidoiltaan normaali, mutta hänellä ei ole esimerkiksi kuulovammaa tai lapsella on erityisiä vaikeuksia lukemaan -ja kirjoittamiseen oppimisessa. (Hintikka & Strande`n 1999, 32.)

Hynd ja Hynd (1984) määrittelevät lukivaikeuden kriteereiksi seuraavasti: Lapsen lukemaan oppiminen epäonnistuu siitä huolimatta normaaleista aistiprosesseista, älykkydestä ja oppimisvaikeuksista sekä lapsen lukemisvaikeus voidaan todeta luotettavilla mittareilla ja lapsen vaikeus voidaan jäljittää keskushermoston toimintahäiriöksi johtuen. (Hintikka &Strande`n 1997, 32.)

Määrittelyt ovat kliinisiä määrittelyjä ja normeihin perustuvia syiden ja diagnostiikkojen määrittelyä. Erityisopetuksen kannalta kliiniset määrittelyt eivät ehkä ole kaikkein käyttökelpoisimpia, sillä harvoin erityisopettaja tekee lukilapsille älykkyystestejä. Erityisopettajille on määrittelyä tärkeämpää on määrittelyn perusteella löytää erityisopetusta tarvitsevat lapset. (Hintikka &Strande`n 1999, 33.)

9.4 Lukivaikeuden ilmeneminen nuorilla

Peruskoulunsa päättänyt nuori alkaa kiinnostua itsestään oppijana ja opiskelijana. Tämä auttaa lukivaikeuden tunnistamisessa ja käsittely on helpompaa kuin peruskoulussa. Lukivaikeuden ottaminen huomioon on ammatillisissa koulutuksessa samoja ongelmia

kuin peruskoulussa, kouluryhmät ovat suuria, aineen opettajalla on monia oppilaita ja voi olla ettei opettaja pysty tunnistamaan oppilaan erityispiirteitä ja vaikeuksia. Voi olla myös että opettaja näkee oppilasta vain yhden kurssin ajan ja silloin voi olla ettei lukivaikeutta huomata tai ei tiedetä mistä vaikeudet johtuvat. Lukivaikeus on myös ammatillisen koulutuksen lopettamiseen johtuva tekijä. (Lukityöryhmän muistio,1999.)

Lukivaikeuksien voittaminen on nuorelle suuri saavuttavuus ja ponnistelu opettavat oikeita työskentelytapoja. Pienikin onnistuminen palkitsee nuorta ja vahvistaa hänen itsetuntoaan. Opetushallituksen arvioinneissa on ilmennyt, että tyttöjen ja poikien oppimistuloksissa on huomattavia eroja – tyttöjen hyväksi. Sukupuolia kohdellaan kouluissa eri tavalla ja arvosanoja annetaan vaihtelevin perustein – poikia suosien (<http://spektri.oph.fi>).

Äidinkielessä lukivaikeus tulee ilmi niukoissa aineissa, teksti voi olla rönsyilevää ja jäsentymätöntä. Opiskelijalla on suuri ero kirjoitetun ja suullisen esitysten välillä. Lukemista ja kirjoittamista vaativat tehtävät ja esitykset jäävät monesti tekemättä tai tehdään viime tingassa, koska niiden tekeminen vaatii ponnistelua ja tehtävän vaatimukset nostavat aloittamiskynnyksen korkealle. (Lukityöryhmän muistio,1999.)

Matematiikan oppiminen on myös vaikeata kun tulee symboleja ja alaan liittyviä omia matemaattisia merkityksiä. Matematiikka vaatii tarkkaa keskittymistä ja tekstin tarkkaa ymmärtämistä. Vieraiden kielten opiskelussa on myös ongelmia, kielioppi on vaikeata ja ääntäminen on vaikeata. Lukivaikeus tulisi tunnistaa tutkintoa suorittavan koulutuksen aikana. Lukivaikeus tulee ottaa huomioon ammattitutkintolain mukaisesti. Lukivaikeudesta kärsivälle tulisi järjestää lukikursseja, joiden kautta olisi mahdollista saada lukiopettajalta lausunto lukivaikeudesta, sen vaikutuksesta ja ilmenemisestä. (Luki-työryhmän muistio, 1999).

Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia koskevassa lausunnossa on käytävä ilmi, erityisen luku- ja kirjoitusvaikeuden taso ja ongelmat, joiden perusteella haitta-astetta arvioidaan. Tieto ongelmasta voidaan saada arvioimalla oppilaan luku- ja kirjoitus taitoa, mittaavilla monipuolisilla testeillä. Lausunnon tukena voidaan käyttää oppilaan kokeissa kirjoittamia aineita ja tehtäviä. Oppilaan olisi hyvä kertoa lukivaikeudestaan jos hän tietää, että hänellä on sellainen tai pyytää apua siihen. Monet nuoret oppilaat eivät

välttämättä halua kertoa tai pelkäävät että heidät leimataan tiettyyn ryhmään lukivaikeuden takia. (Lukityöryhmän muistio, 1999.)

10 LUKU- JA KIRJOITUSTAIDON ARVIOINTI LUKIOPETUKSESSA

Lukiopetuksen valinta perustuu oppilaan suoritus tason määrittämiseen suhteessa muihin oppilaisiin ja opetuksen tavoitteisiin. Opetuksen valinnassa käytetään lyhyitä normeerattuja koko luokkaa koskevia tehtäviä. Testi tietoja voivat täydentää opettajat ja erityisopettajat omista havainnoistaan ja merkinnöistä. Valintadiagnostisten tietojen pohjalta erityisopettajan on mahdollista tehdä tarkka kuva oppilaan suorituksesta ja siinä ilmenevistä ongelmista. Yksilöllisen opetusohjelman perusta rakennetaan oppilaan lukivaikeuteen kohdistuvalla arvioinnilla. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 84.)

10.1 Arvioinnin tavoitteet

Pedagogisesti toimivan diagnoosin tulisi sisältää luotettava kuvaus oppilaan oppimisedellytyksistä tavoitteisiin ja opetukseen. Lukiopetuksen tulee perustua hyvään oppilastuntemukseen ja tarkkaan oppimisvaikeuksien selvittämiseen. Lukiopettajalta edellytetään monia taitoja. Lukiopettajan tulee löytää ryhmästä tukea tarvitsevat oppilaat, ja selvittää minkälaista tukea oppilaat tarvitsevat.

Arvioinnin tulee olla oppilaan suoritusta määrittelevä, oppimista vaikeuttavien ja helpottavien tekijöiden määrittämiseen ja tukea antava. Arvioinnin tulee olla jatkuvaa. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 84.)

Arvioinnin tärkeitä tavoitteita on löytää oppilaat joilla ovat lukivaikeus, antaa tietoa oppilaiden taidoista ja valmiuksista lukiopetuksen perustaksi, selvittää vaikeuksien syitä, sekä antaa tietoja oppilaan edistyksistä. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 85.)

Oleellinen tavoite on korjaava opetus joka tarkoittaa oppilaan valmiuksia ja taitojen perusteellista selvittämistä. Opetuksen pitää olla intensiivistä ja suunniteltua kuntouttamista. Usein lukiopettaja ei saa selville lukivaikeuden perimmäistä aiheuttajaa. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 85.)

Arviointi on formaalista joka on systemaattista tiedon hankintaa joka on mittareiden ja testien käyttöä. Informaalinen arviointi on kaikkia vapaamuotoisten tietojen hankkimista. Opettajan omat havainnot ja merkinnät. Formaalin arviointi on yleisemmin käytetty arviointi oppilaiden valinnoissa opetukseen. Perustana valinnoissa on normitieto eli oppilaan taitoja verrataan muihin saman ikäisiin oppilaisiin. Jos eroa on ollut paljon taidoissa ja tehtävissä oppilas tarvitsee lukiopetusta. Lukiopetuksessa oppilas kilpailee vain itsensä kanssa, mutta on hyvä tietää miten oppilaan kuntoutus menee eteenpäin niin häntä verrataan ikätovereihin. Lukiopettajan tulee arvioida oppilaan taitoja ja edistystä jatkuvasti opetuksen aikana. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 85.)

10.2 Oiretasoinen arviointi

Oiretasoinen arviointi on oppilaan lukemis- ja kirjoittamistuotoksen perustuva arviointi. Arviointi on sellainen, että oppilas lukee ja kirjoittaa ja sen jälkeen katsotaan virheet ja nopeus. Tässä arvioinnissa lukivaikeutta lähestytään takaapäin eli pyritään oppilaan tuotosta esiintyvien virheiden perusteella päättämään, millaisesta vaikeudesta on kyse kirjoittamis- ja lukemisessa. Aina ei tietenkään pystytä tietämään mikä meni vikaan oppilaan suorituksessa. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 86.)

10.3 Lukemisen arviointi

Lukemisen arviointitapa riippuu siitä mitä lukemisen osa-aluetta halutaan selvittää. Mikäli halutaan tutkia vain lukemisen ymmärtämistä, sitä voidaan arvioida lukemalla itseksensä ja kontrolloida lukemista itseksensä. Jos halutaan myös selvittää ymmärtämisen lisäksi tunnistamisprosessia sanatasolla, tarvitsee lukea ääneen. Ääneen lukemisen perusteella voidaan selvittää 1) lukemisen nopeutta 2) luetun ymmärtämistä 3) lukemisen virheettömyyttä. Lukemisen nopeutta voidaan arvioida luettujen sanojen ja tavujen perusteella. Aikaa verrataan mittareihin niin, että saadaan aika joka vastaa sanojen tai tavujen määrään. Normeerattujen lukemistestien normiarvojen perustana on

virheettömyyden arvioinnissa on virheiden lukumäärä. Virheiden luokittelun lähtökohtia voi olla monia. Suomessa on perinteisesti käytetty Römanin, Västilän ja Ruoppilan laatimaa virheiden kielellistä laatua kuvailevaa luokittelua. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 87.)

Virhetyyppejä ovat seuraavanlaisia: 1. Väärä sana 2. Puuttuva kirjain 3. Väärä kirjain 4. Väärä sanan loppu 5. Liikaa kirjaimia 6. Katko 7. Yksikkö/monikko 8. Toisto 9. Reversaali. Virhetyyppien määrittelyssä pitäisi muistaa ettei kaikki virheet ole saman arvoisia, Virheiden taustalla saattaa olla erilaisia ongelmia ja ovat eri tasolla. Virheitä arvioimalla tulisi painottaa virheluokkia eli arvioida virheiden vaikeustasoa ja määrittellä virheille vaikeuskertoimet. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 87.)

10.4 Luetun ymmärtäminen

Luetun ymmärtäminen on lukemisen varsinainen ja tärkein tarkoitus. Monesti luullaan, että sujuva ääneen lukeminen tuo automaattisesti mukanaan hyvän tekstin ymmärtämisen. Aina ei näin ole ja niin tarvitsisi lukemisen ymmärtämistä kontrolloida. Luetun ymmärtämisen selvittämiseen käytetään seuraavia keinoja:

1. Kysymystekniikka.

1. Oikein-väärin.
2. monivalintatehtävä.
3. aukkotehtävä.
4. avoimet kysymykset.
5. täydentämistehtävät.
6. tutkivat kysymykset.

2. Vapaa palaute.

1. suullinen palaute.
2. kirjallinen palaute.

3. Itsearviointi.

4. Ulkoinen arviointi.

1. reagoinnin arviointi.

2. toiminnan arviointi.

Käytännössä hyvin suunnitellulla kysymismittarilla saadaan riittävästi tietoa lukemisen ymmärtämisen tasosta. Ymmärtämisen kontrolloinnissa täytyy muistaa kognitiiviset prosessoinnin tasot. Prosessit jaetaan pinta- ja syväprosessointiin. Pintaprosessin tehtävänä on tunnistava ja toistava ymmärtäminen. Syväprosessointi on tunnistava ja toistava ymmärtäminen. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 90.)

10.5 Kirjoittaminen

Kirjoittaminen on sanelukirjoitusta, toistamiskirjoitusta, jäljentämiskirjoitusta tai luovaa kirjoitusta. Kirjoituksen tärkein funktio on ajatusten muuttaminen kirjoitettuun muotoon eli ainekirjoitustyypinen kirjoittaminen. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 91.)

Sanelukirjoituksen avulla voidaan arvioida kirjoituksen virheettömyyttä, käsialaa ja kirjoituksen nopeutta. Kirjoitusnopeus on sanellen 3-4 sanaa minuutissa ja jos ei ehdi kirjoittaa tai sana jää kesken niin tulee lisää virheitä. Käsialaa arvioidaan usein silmämääräisesti, mutta myös siihen on olemassa strukturoituja mittareita. Kirjoitusvirheitä luokitellaan eri tavalla. Tärkeätä on muistaa tehdä virheiden summasta myös laadullinen analyysi. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 91.)

Sanelukirjoitusten etuna on että niitä voidaan käyttää myös ryhmätesteinä. Ne soveltuvat hyvin lukivaikeuksien seulontamittauksessa. Jos selvitetään jonkun luokan lukivaikeutta, niin tehdään sanelukirjoitus kaikille oppilaille ja otetaan sieltä kirjoitusvaikeuksiset oppilaat. Näin löydetään suurin osa lukivaikeudesta kärsivät oppilaat, koska lähes kaikilla lukioppilailta on usein sekä lukemisen että kirjoittamisen ongelmia. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 91.)

11 ARVIOINTI KÄYTÄNNÖN LUKIOPETUKSESSA

Lukiopetus Suomessa ja muuallakin maailmassa on ollut hyvin testisuuntautunutta eli on käytetty paljon erilaisia testejä ja mittauksia oppilaiden taitojen selvittämiseen. Testauksista on saatu kriittisesti ajateltuna ja kuntoutuksen kannalta vähän hyödyllistä tietoa. Usein lukioppilaiden testitulokset ovat olleet normaaleja tai lähes normaaleja. Totta kai testit antavat käyttökelpoista tietoa, mutta aikaa kuluu usein turhaan. Lukiopettajan tulee suhtautua kriittisesti testeihin ja arvioida ne tarkasti. Arvioinnin tietävä on valitaanko oppilas lukiopetukseen. Valinta perustuu, normeerattuihin testeihin, opettajan oma arvio ja erityisopettajan arviointiin. Käytännössä seula kannattaa tehdä luokittain kirjoitusmittarilla. Sen perusteella haetaan lukemisvaikeuksiset oppilaat opettajan arvioinnin perusteella. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 84-85.)

Lukemisen ja kirjoittamisen arvioinnissa tulisi pyrkiä prosessitasolle. Lukiopettajan tulisi sisäistää kirjoittamisen ja lukemisen prosessi niin hyvin, että hän osaa arvioida oppilasta koko ajan tämän kirjoittaessa ja lukemisessa. Jatkuva diagnoosi on opetuksen suunnittelun kannalta kaikkein tärkeintä. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 97.)

Oppilaiden perusvalmiuksien tutkiminen tulisi olla erityisopettajalla hallinnassa. Näin saadaan tietoa tärkeiden taitojen ja valmiuksien tasosta ja ne voidaan arvioida. Tämä tieto voi auttaa ja ennaltaehkäisemään lukivaikeuksia ja estää muita ongelmia jotka liittyvät niihin. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 97.)

Suomessa on viime vuosina pyritty laatimaan kielellistä aluetta kartoittavia testimateriaaleja. Niiden laadinnassa on otettu huomioon teoreettinen tieto kielellisistä valmiuksista ja kirjoitetun kieleen liittyvistä taidoista. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 97.)

11.1 Lukiopetus

Joka viidennellä oppilaalla on erilaisia lukemisen ja kirjoittamisen oppimisvaikeuksia. Näitä oppilaita on pyritty auttamaan tukiopetuksen ja lukiopetuksen avulla. Lukiopetuksen tuloksellisuudesta on tutkimustietoa niukasti, mutta on selvää, että toiset opettajat saavat parempia tuloksia kuin toiset opettajat. syitä tähän on monia mutta eräs voi olla opettajien erilainen tapa opettaa lukemista ja kirjoittamista. (Ahvenainen & Holopainen 2005,100.)

Suomessa lukiopetuksen suurimpana puutteena on ollut teoreettisen perustan heikkous. Seurauksena on ollut lukiopetuksen opetus oli pintapuolista ja sattumanvaraista. Lukiopetuksessa on menty huimasti eteenpäin ja se on selkiintynyt. Lukiopetuksen menetelmällisellä kehityksellä on Käts -menetelmällä merkittävä osuus. Myös neuropsykologian kehitys on mennyt eteenpäin ja tuonut uusia lähestymistapoja lukiopetuksessa. Lukiopetuksen teoreettinen perusta voidaan tiivistää kolmeen alueeseen. 1. Oppilaaseen liittyvä tieto. Tieto voi olla ihmiseen liittyvä tai tiettyyn oppilaaseen liittyvää spesifiä tietoa. Lukivaikeutta kehittäessä on tärkeitä tietää miten ihminen oppii ja käsittelee tietoa. 2. Oppilaan yksilöllinen oppilasdiagnoosi. Diagnoosissa tulisi selvittää vaikeuksien syytausta ja saada tietoa oppilaan valmiuksista ja taidoista. Tietojen perusteella tulisi suunnitella yksilöllinen oppimissuunnitelma. 3. Lukemis- ja kirjoittamisprosessin tuntemus. Lukeminen ja kirjoittaminen ovat prosesseja jotka jatkuvat ja koostuvat tietyistä osaprosesseista. Lukemis- ja kirjoittamistaidon oppiminen on kokonaisuudessa prosessi, joka etenee tiettyjen vaiheiden kautta sujuvaan kirjoittamiseen ja lukemiseen. Kirjoittamisen ja lukemisen oppimisvaiheiden perusteellinen tuntemus auttaa ymmärtämään paremmin ymmärtämään niitä, joilla on lukivaikeuksia.(Ahvenainen & Holopainen 2005, 100.)

11.2 Lukiopetuksen yleisiä periaatteita

Lukiopetus on aina yksilöllistä. Jokaisen oppilaan opetus on yksilöllistä ja jokaisella on yksilöllinen opetussuunnitelma. Opetus on yksilöllistä ja kontrolloitua. Lukiopetuksessa on mahdollisuus ottaa huomioon kaikki kielen osalueet. Lukiopetus on parhaimmillaan kielellistä kokonaiskuntoutusta. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 101.)

Kaikessa oppimisessa motivaatio on tärkeä tekijä, mutta pelkkä ulkoinen palkitseminen ei saavuta pysyvää motivaatiota. Lukioetuksen pitäisi pyrkiä oppilaan sisäisen motivaation nostamiseen ja palkitsemiseen, mikä on lukemista ja kirjoittamista. Positiivinen palaute on hyvä tapa pitää yllä oppilaan työmotivaatiota. Ajankäytön tehokkuus on tärkeä osa ja ajan käytön tulisi pohtia ja miettiä tarkoin miten ja millä tavalla sen käyttää. Jokaisen oppilaaseen varattu aika tulisi käyttää ja hyödyntää tehokkaasti. Yhteistyö opettajien välillä on tärkeitä, olisi hyvä jos opettajat mieltisivät miten oppilas saa parhaimman hyödyn ja oppii lukemisen ja kirjoittamisen taidon. Erityisopettaja antaa tukea opettajalle vaikeissa tilanteissa ja opettaja antaa tietoja miten opetus edistyy. Lukioetus on perinteisesti lähtenyt liikkeelle oirekeskeisestä ajattelutavasta. Opetus on lähtenyt liikkeelle oppilaan tekemistä virheistä, hitaasta lukunopeudesta ja huonosta käsialasta. Monesti lukioopettaja on ollut oppilaan virheiden korjaaja, mutta virheet ovat merkkejä lukemis- ja kirjoitusprosessista olevista ongelmista on olemassa primaarisyy. Primaarisyyen ajattelutavassa syihin on vaikea vaikuttaa niin yritetään vaikuttaa itse prosesseihin. Prosesseihin perustuva ajattelutapa on miellyttävämpää ja hyödyllisempää kuin virheistä lähtevä ajattelutapa. . (Ahvenainen & Holopainen 2005, 101).

Oppimateriaaleilla ja opetusvälineillä on myös suuri merkitys. Lukioetuksessa voidaan myös käyttää liikaa oppimismateriaaleja. Opetusvälineiden ja materiaalienkäyttöä tulisi pohtia ja miettiä miten niistä saadaan paras mahdollinen hyöty, miten materiaali toimii opetuksessa ja miten se edesauttaa oppimista. Lukioopettajan tulee tietää miten oppimismateriaali, opetusväline tai opetustapa toimii eri opetuksessa ja eri oppilailla ja ketkä oppilaat niistä hyötyvät. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 101.)

12 SUOMENKIELEN ERITYISPIIRTEITÄ

Luku ja kirjoitustaidon opettaminen on vahvasti sidoksissa siihen kieleen mitä halutaan oppia. Opetuksessa tätä ei useinkaan muisteta. Oletetaan että, menetelmät toimivat samalla tavalla kielestä huolimatta. Suomenkielessä on monia erikoispiirteitä, joiden pitäisi ilman muuta vaikuttaa opetukseen. Tämänlainen on kirjoitetun ja puhutun kielen

melkein täydellinen vastaavuus, äänteiden kestoerot, mukavuudenhalu ääntämyksessä, puhe- ja tavurytmi ja pitkäsanaisuus. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 85–86.)

Suomenkielen selkeä puhutun ja kirjoitetun kielen vastaavuus on piirre, joka pitäisi huomioida lukemisen ja kirjoittamisen opetuksen kohdalla kaikilla niillä oppilailla joilla on vaikeuksia oppimisessa. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 102.)

Suomen kieltä voidaan pitää helppona ääntämisenkannalta. Kielessämme vokaalin ja konsonanttien suhde on hyvä ja sanatasaisten rakenteet ovat helppoja.

Suomenkieli on vokaalivoittoinen kieli ja vokaalit ohjaavat vokaalisointua ja Suomenkielessä ne ovat joko etuvokaalisia tai etuvokaalisia. Konsonanteista puuttuvat monien muiden vaikeat rakenteet. Sanarakenteiden helppoudesta johtuen, suomalaisilla on vaikeuksia hallita vierasperäisten sanojen rakenteita. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 103.)

Suomenkielen eräs erikoisemmista piirteistä on äännön keston muutoksen ja merkityksen välinen yhteys. Äännön kesto muuttaa sanan merkitystä.

Suomen kieli on rakenteeltaan synteettinen kieli eli sanavartalon perään laitetaan erilaisia liitteitä ja päätteitä. Kielen erikoisuutemme kuuluu astevaihtelu, jossa sanavartalo muuttuu. Sanojen pituus on kieleemme vaikeus. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 103–104.)

Suomenkielen paino on ensimmäisellä tavulla. Kielemme ominaisuuteen kuuluu myös tavuttaminen. Monet lapset oppivat tavuttamaan ja tavuttamattomuuden taito liittyy lukivaikkeuteen. Tavuttaminen on tapa jolla saadaan suomenkielen pitkät sanat pilkottua. (Ahvenainen & Holopainen 2000, 104.)

13 OPETUS JA KUNTOUTUS OPPIMISVAIKEUKSISSA

Oppimiseen vaikuttaa nuoren yksilölliset piirteet oppimistilanteessa, kuten toiminnan suunnittelu ja ohjaus, kognitiiviset perustaidot ja kyvyt, sosiaaliset taidot ja motivaatioon

liittyvät tekijät. Koululuokan opiskeluympäristö on myös tärkeä tekijä, kuten mitanluokan hallitseminen sujuu, luokan ilmapiiri, vuorovaikutus luokassa ja oppilaiden opetus. Vähemmän on merkitystä tiloilla, koulun sijainnilla ja organisaatiolla. (Ahonen & Aro 1999, 18.)

Nämä tekijät ovat merkityksellisiä varsinkin kun puhutaan ja tarkastellaan oppilaita joilla on oppimisvaikeuksia. Opetustilan vuorovaikutus ja tunneviritykset ovat vieläkin tärkeämpiä oppimisvaikeuksisilla oppilailla. Oppimisvaikeuksiset oppilaat ovat herkkiä sille, että opetus on hyvin organisoitua ja johdonmukaista ja opetustilassa on hyvä ilmapiiri. (Ahonen & Aro 1999, 19.)

Oppimisvaikeuksia olevalla oppilaan yksilöllisten piirteiden tunteminen on tärkeää. Henkilökohtainen opetussuunnitelman teko on konkreettinen teko jolla pyritään kohtaamaan yksilöllistä oppimista. sen laatimisen pohjalla on lapsen yksilöllisen piirteiden ja oppimistaitojen arviointi ja opettajien sekä muiden oppilaan kanssa työskentelevien yhteistyö.(Ahonen & Aro 2001, 20.)

Kuntoutusta ajatellen monesti oppimisvaikeus ja kehityksellinen häiriö esiintyvät yhdessä komorbidiitti. Oppimisvaikeuksien kuntoutus tulee kohdistaa hyvin ja sen pitää olla perustua lapsen kokonaistilanteen arviointiin. Se on usein laaja-alaisempaa kuin vain tietyn rajatun ongelma-alueen. Yleensä vaikeuksia esiintyy monella alueella ja ne näyttäytyvät eri lailla eri ympäristössä. Vaikuttamiseen on pyrittävä löytämään useita vaikuttamiskohtia ja menetelmiä, jotta se olisi tehokasta. (Ahonen & Aro 1999, 19.)

Kuntoutuksessa molemmilla tavoilla on erilainen vaikutus. Ensimmäistä teoriassa on perusteltua pyrkiä vaikuttamaan kielenkehityksen vahvistamista sensomotorista perustaa erilaisilla motorisilla ja havaintotoimintoihin liittyvillä harjoituksilla. Toinen malli taas korostaa ilmiöiden toiminnallista erillisyyttä. Kuntoutuksessa toimintaa tulee kuntouttaa suoraan niihin vaikuttamalla. Jos lapsi on kömpelö ja se vaikuttaa arkielämään on tarpeellista että lapsi saa näihin vaikeuksiin erilaisia motorisia harjoituksia. Tällä ei kuitenkaan ole suoraa siirtovaikutusta vaikkapa kielen kehittymiseen, vaan kielellistäikehitystä tulisi tukea suuremmin kielelliseen vuorovaikutuksen vaikuttamalla.(Ahonen & Aro 2001, 18.)

Oppiminen ja koulu muodostavat kouluikäisen lapsen tai nuoren keskeisen elämänalueen. Tästä syystä oppimisen alueella esiintyvät vaikeudet ja vastoinkäymiset voivat yleistyä lapsen tai nuoren toimintaa leimaaviksi itsetunnon ongelmiksi tai heijastua erilaisina psyykkisinä ongelmina. (Ahonen & Aro 1999, 22.)

Lapsi tai nuori voi joutua noidankehään, jossa oppimisvaikeudet synnyttävät oppimiseen liittyviä kielteisiä tunteita ja oppimisen välttämistä ja elleenoppimisvaikeuksien lisääntymistä. Jotta tältä välttyttäisiin tulisi ongelmat havaita ja rajata mahdollisimman varhain tarkoilla arvioinneilla. .(Ahonen & Aro 1999, 22.)

Myös lasten vanhemmat ja opettajat tarvitsevat tukea, he ovat läsnä ja näkevät lasten vaikeudet, kokevat hämmennystä lapsen opetellessa samaa asiaa uudelleen ja uudelleen. Vanhemmat voivat siirtää tuntemuksia lapseen tai nuoreen jotka voivat olla pettymyksen, vihan tai epätoivontuntemuksia. Jotta näin ei kävisi tarvitsevat vanhemmat jonkun kenen kanssa keskustella asiasta. Lapsen tai nuoren oppimisvaikeuksien arvioinnin tulisi tapahtua yhteistyössä vanhempien, opettajien ja muiden yhteistyötahojen kanssa. Yhteistyö kestää usein vuosia joten yhteistyön tulisi olla hyvää ja hyödyntävää kaikille osapuolille.(Ahonen & Aro 1999, 23.)

14 TARKKAIVAISUUSHÄIRIÖINEN NUORI KOULUSSA

Tarkkaavuushäiriöisten nuorten ongelmat ilmenevät selvemmin luokkatilanteissa. Luokkatilanteissa impulsiivisuus, motorinen levottomuus, tarkkaamattomuus haittaavat lapsen ja muiden lasten oppimista ja keskittymistä. Tarkkaavaisuushäiriöisten lasten on vaikea istua paikallaan ja keskittyä tehtäviin. Monesti he keskeyttävät opetusta omilla huomautuksilla, vastaavat toisten vuorolla, eivät seuraa oppikirjaa tai heillä on väärä oppikirja ja aiheuttavat yleistä häiriötä luokassa. Tarkkaavaisuushäiriöisillä lapsilla on usein kotitehtäviä tekemättä, he suoriutuvat tehtävistä ja opiskelusta heikommin kuin heidän taitonsa edellyttäisi ja heillä on muita lapsia enemmän lukemisen ja matematiikan oppimisvaikeuksia(Ahonen & Aro 2001, 167.)

Tarkkaavaisuushäiriötä voidaan lähestyä useata eri lähtökohdasta. Kognitiivisella ajatuksella lähdetään siitä, että tarkkaavaisuushäiriössä ongelmana on puutteelliset toiminnanohjauksen kyvyt ja niihin pyritään vaikuttamaan vahvistamalla sisäisen puheen toimintaa ihoaavaa funktiota. (Ahonen & Aro 2001, 168.)

Neurologinen näkökulma tarkastelee tarkkaavaisuushäiriötä aivorakenteiden ja välittäjäaineiden poikkeavuuksina. Neurokemiallinen taas vaikutuskeinoina on lääkehoito. yhteistä kaikille lähestymistavoille on tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen tarkastelu sisäisenä ongelmana ja pyrkimys vaikuttaa lapsen sisäisiin tekijöihin. (Ahonen & Aro 2001, 168.)

Behavioristinen lähestymistapa tarkastelee tarkkaavaisuushäiriöisten lasten ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen häiriönä. Koulussa tämä on varmasti kaikkein olennaisin tapa tarkastella asiaa, koska siellä vuorovaikutusongelmat näkyvät selvästi. Behavioristisella lähestymistavalla kiinnitetään huomio ympäristöön, mitkä tekijät pitävät yllälapsen ei-toivottua käyttäytymistä ja pyritään muuttamaan ympäristöä sellaiseksi jossa ongelmat olisivat mahdollisimman vähäiset. (Ahonen & Aro 1999, 172.)

Behavioristisessa psykologiassa keskeiset käsitteet ovat tarkkaavaisuushäiriötä käsitellessä yksilön ja ympäristön väli. Tarkkaavaisuuden kesto on se aika, jolloin lapsi reagoi ärsytykseen. Tarkkaavaisuuden kohteella tarkoitetaan niitä ärsykeitä joihin lapsi reagoi. Tarkkaavaisuushäiriöisten lapsen ongelmat eivät ole käyttäytymisen ongelmia vaan ongelmia ärsykkeiden ja käyttäytymisen välisessä suhteessa. (Ahonen & Aro 1999, 172.)

Tarkkaavaisuushäiriölapsille häiriöherkkyys on luonteenomainen piirre. He keskeyttävät tehtävänsä, siirtävät huomionsa muualle. Häiriöherkkyttä on pyritty selvittämään ja siihen on pyritty vaikuttamaan kahdella vastakkaisella tavalla Häiriöherkkyuden taustalla on havaintotoimintojen häiriö, joka heikentää kykyä valita ympäristöstä tehtävän kannalta olennaiset tekijät, kiinnittää niihin huomio ja jättää muut asiat pois. Tämän pohjalta autetaan muokkaamaan luokkaympäristö niin että siinä on mahdollisimman vähän muitakin tarvittavia ärsykeitä. Käytännössä se on taulujen,

julisteiden poistamista seiniltä, oppikirjojen valitsemista niin, ettei niissä ole värikkäitä kuvia ja pulpettien uudelleen sijoittamista luokkatilassa. (Ahonen & Aro 1999, 169.)

Opiskeluympäristön ja tehtävien tutkimuksessa on saatu tietoa eri tekijöiden vaikutuksesta. Tosin tutkimukset ovat olleet pieniä, ettei niistä voi saada kattavaa tietoa. Ympäristön pelkkää ärsykemäärää ei voida pitää riittävänä. Erilaiset tilanteet verrattuna toisiin esimerkiksi luokassa työskentely verrattuna eri tilanteisiin kotona läksyjen tekoon, tehtävämateriaaliin runsaasti kuvitettujen tehtävien tekoa verrattuna pelkistettyihin tehtävien tekoon tai ärsykeisiin toisten valitsemiin tehtäviin tai itsensä lapsen valitsemientekijöistä ja niiden vaikutuksesta tarkkaavaisuushäiriöisten lasten häiriöherkkyyteen ei ole tehty. Eri tekijöiden välillä on monimutkainen yhteysvaikutus.(Ahonen & Aro 2001, 171.)

Tarkkaavaisuuslapsilla on korkea palkkiokynnys joten he eivät koe saamiaan palkkioita yhtä voimakkaasti kuin muut lapset. Tarkkaavaisuuslapset hakevat käyttäytymisellä huomiota ympäristöstä joka palkitsee heitä käyttäytymisestä. Tästä syystä palautteiden tulee olla voimakkaampia kuin muille nuorille. Palautteiden saaminen tulee olla säännöllistä, epäsäännöllisenpalkkioiden antaminen lapselle aiheuttaa huonompaa tehtävien tekoa ja käyttäytymistä. (,Ahonen & Aro 1999, 171.)

Normaalissa luokkatilanteessa palaute on usein kielteistä jos nuori häiritsee luokkaa tai luokka tovereita. Paras tapa olisi olla huomioimatta nuoren käytöstä. Kielellisten palautteiden käyttö tulisi olla suunnitelmallista. Keinot ovat samat kuin muissa luokissa, mutta säännöllisiä, johdonmukaisia ja välittömiä. Keinojen tehokkuus riippuu, miten opettaja noudattaa johdonmukaisuutta palautteiden annossa ja ovatko kielteiset palautteet vahvoja motivoimaan nuorta. (Ahonen & Aro 1999, 171.)

Ensimmäisiä keinoja ovat myönteisen palautteen antaminen ja kielteisen käyttäytymisen huomiotta jättäminen niillä pyritään ohjaamaan nuoren käyttäytymistä. Opettajan myönteinen palautteen antaminen on tärkeätä nuorelle ja myös opettajalle se luo hyvää itsetuntoa nuorelle ja motivaatiolle ja oppilaan ja opettajan suhteelle. (Ahonen & Aro 1999, 171.)

Myönteisellä huomiolla ja huomiotta jättämisellä saadaan parempia tuloksia kuin kummallakaan yksin. Tätä menetelmää voidaan käyttää koko luokalle, siten, että kaikki hyvin käyttäytyneet saavat myönteistä palautetta ja toiset jätetään huomioimatta. (Ahonen & Aro 1999, 175.)

Palautteiden antaminen on tärkeää kaikille nuorille eikä pelkästään tarkkaavaisuushäiriöisille nuorille. Kuitenkin tarkkaavaisuushäiriöiset nuoret ovat herkempiä palautteelle kuin muut nuoret. Palaute voi olla kielellistä ja ei-kielellistä ja niiden anto on havaittu hyväksi kaikille. (Ahonen & Aro 1999, 177.)

15 OPINNÄYTETYÖN AIHEEN VALINTA

Aiempiä tutkimuksia ei ole ennen tehty Pysäkistä, joten siksi kiinnostuimme aiheesta joka koskisi Pysäkin toimintaa. Toinen meistä oli jo tutustunut Pysäkin toimintaan työharjoittelun tiimoilta, joten myös se lisäsi opinnäytetyöaiheen valitsemista. Aiheemme oli siis jo valmiina toisella lukuvuodella, mutta yllättäen nousi puheenaiheeksi Pysäkin toiminnan lopettaminen. Resursseja pienennettiin joka paikassa, joten myös Pysäkin toiminta kyseenalaistettiin. Onneksemme, sekä Pysäkillä käyvien oppilaiden onneksi päätettiin kuitenkin jatkaa Pysäkin toimintaa. Pysäkin toiminta niin oppilaiden kuin opettajienkin mielestä on todettu vuosien kuluessa tarpeelliseksi koulunkäynnin tukimuodoksi. Mielestämme Pysäkin kaltaisen luokan toiminta on ainutlaatuista ja monessakaan koulussa (ala-asteet, lukiot) ei välttämättä olla kuultu Pysäkin toiminnasta. Näin odotammekin innolla, kuinka muut kaupungit mahdollisesti ottavat mallia Pysäkin kaltaisen luokan toiminnasta.

15.1 Tutkimus tehtävä

Tutkimustehtäväksi koimme sen, että joihinkin kyselylomakkeessa esittämiimme kysymyksiin Pysäkin opiskelijat olivat jättäneet vastaamatta. Miten tulkita tällainen vastaus? Päädyimme siihen, että vastaaja ei joko halunnut vastata kysymykseen tai ei tiennyt mitä vastata. Kyselylomakkeessa ei siis ollut mahdollisuutta vastata en

kommentoi/ en osaa sanoa ja tämän olimme tarkoituksella jättäneet pois. Halusimme tarkoituksella jonkinlaista tietoa Pysäkin toiminnasta ja mielestämme vastausvaihtoehto en kommentoi/ en osaa sanoa olisi saattanut olla liian yleinen vastaus vaihtoehto ja näin se ei olisi palvellut haluamaamme tarkoitusta.

15.2 Tutkimusongelma

Tutkimustehtäväksi laadimme itsellemme selvittää muun muassa saavatko Pysäkillä käyvät nuoret tarvitsemaansa opetusta Pysäkillä, minkälaiseksi he kokevat Pysäkillä käymisen, missä kouluaineissa he kokevat eniten ongelmia tai onko Pysäkillä käyminen auttanut heitä menestymään koulussa paremmin. Tavoitteemme oli tuoda esille Pysäkin vaikutus oppilaisiin ja sen tarpeellisuuden näyttäminen oppilaiden koulunkäynnissä.

15.3 Tutkimusmenetelmämme

Tutkimusmenetelmänä käytimme kvalitatiivista tutkimustapaa. Teimme kyselylomakkeet joissa oli strukturoituja sekä muutamia avoimia kysymyksiä. Aikaa vastaajilla oli noin kolme viikkoa vastata kysymyksiimme, jonka jälkeen haimme täytetyt lomakkeet Pysäkin opettajalta Johanna Wessbergiltä.

Tutkimusmenetelmän valintaan vaikutti se, että nuoren on helpompi vastata valinta vaihtoehto kysymykseen kuin kasvotusten haastattelun. Näin nuori pysyy anonyyminä ja vastaaminen on yksinkertaisempaa. Joillakin Pysäkillä käyvillä nuorilla saattaa olla keskittymisvaikeuksia, joten otimme sen huomioon yksinkertaisin ja selkeyttävin kysymyksin kyselylomakkeessa. Jos kyselylomake olisi ollut liian pitkä ja kysymykset vaikeasti ymmärrettäviä, olisi nuori saattanut vastata kysymykseen ”lottoamis” tyyliä ja näin kyselyn tulos olisi luultavammin vääristynyt.

Kyselyn jäsenitys suunniteltiin yhdessä opettaja Johanna Wessbergin kanssa. Mielestämme kyselylomake eteni suunnitellusti ja johdonmukaisesti. Kysymykset olivat yksinkertaisia ja selkeitä. Tutkimusryhmän valintaperusteet päätettiin Johanna Wessbergin kanssa niin, että kaikki Pysäkillä käyvät nuoret vastaisivat kyselyyn.

Suuresta määrästä oppilaita ei ollut kyse, sillä Pysäkillä kävi vain muutamia oppilaita vuodessa. Kysely toteutettiin joulukuussa 2006 ja siihen aikaan Pysäkillä käyviä oppilaita oli viisi. Kysely oli vapaaehtoinen, mutta onneksemme kaikki olivat halunneet vastata edes joihinkin kysymyksiin.

16 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TULOKSET

Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Oletko mies/ nainen?
2. Onko Pysäkin sijainti mielestäsi hyvä?
3. Käytkö Pysäkillä säännöllisesti?
4. Oletko kokenut hyötyväsi Pysäkillä käynnistä?
5. Pidätkö Pysäkin ilmapiiriä rauhallisena oppimisympäristönä?
6. Miksi käyt pysäkillä? A kouluaineen vuoksi/ B jokin muu syy?
7. Kuinka monen aineen vuoksi käyt Pysäkillä?
8. Missä kouluaineessa koet eniten ongelmia?
9. Saatko apua koulutehtävissä tarvittaessa?
10. Minkälaista apua olet saanut Pysäkillä ollessasi koulutehtävissä?
11. Oletko saanut uutta motivaatiota opiskeluusi Pysäkiltä?
12. Minkälaista motivaatiota olet saanut Pysäkiltä opiskeluusi?
13. Miten olet kokenut hyötyväsi Pysäkillä käynnistäsi?
14. Pitäisikö mielestäsi Pysäkin opettajan tukea ja auttaa enemmän tehtävissä/ ongelmassa?

Tutkimustulokset olivat seuraavanlaisia.

Kysymykseen 1. Oletko mies vai nainen kysymykseen vastasi neljä viidestä. Kaksi naista sekä kaksi miestä vastasi tähän kysymykseen.

Kysymykseen 2. Onko Pysäkin sijainti mielestäsi hyvä? vastasivat kaikki viisi vastaajaa myönteisen vastauksen. Pysäkki sijaitsee Rautatiepuistokatu 5:ssä Porissa, Palvelualueen

oppilaitoksen alakerrassa. Pysäkki sijaitsee keskellä kaupunkia ja oppilaitoksen rakennuksessa, joten sijaintia ei pidetty esteenä Pysäkillä käymisessä.

Kysymys 3. Käytkö Pysäkillä säännöllisesti? Viidestä vastaajasta yksi vastasi kieltävästi kysymykseen. Joten tämä kertoo sen, että Pysäkillä saatetaan käydä vain muutamia kertoja tai sitten säännöllisesti. Jokin kouluaine saattaa aiheuttaa ongelmia hetkellisesti ja kun asia tulee ymmärretyksi muutamien käyntien jälkeen ei Pysäkillä käyntiä enää tarvita. Syitä voi olla myös joidenkin rästissä olevien koulutehtävien tekeminen Pysäkillä. Tai muuten vain oman rauhan etsimistä Pysäkin rauhallisesta ympäristöstä jos ei muuten pysty keskittymään omassa luokassa tai on vaikeuksia pysyä luokan tahdissa. Monella Pysäkillä käyvällä nuorelle on saatettu tehdä HOJKS (henkilökohtainen opetus suunnitelma).

Kysymys 4. Oletko kokenut hyötyväsi Pysäkillä käymisestä? Kaikki viisi vastaajaa vastasivat kysymyksiin myönteisesti. Pysäkillä käyminen todettiin erittäinkin hyödylliseksi, koska siellä saatiin apua koulutehtäviin ja tehtävät tulivat tehtyä ajallaan. Asiat tulevat ymmärretyksi helpommin Pysäkin kaltaisessa ympäristössä, jossa saa yksilöllisempää ohjausta ja oppimisympäristö on rauhallinen.

Kysymys 5. Pidätkö Pysäkin ilmapiiriä rauhallisena oppimisympäristönä? Kaikki viisi vastaajaa pitivät Pysäkin ympäristöä rauhallisena oppimisympäristönä. Tämän saimme selville tutkimustemme perusteella, että luokka sijaitsi rakennuksen alimassa kerroksessa jonne ei kuulu ylimääräisiä ääniä joka häiritsisi opiskelua, joten opiskelun kannalta ympäristö on mitä mainioin.

Kysymys 6. Miksi käyt pysäkillä? A kouluaineen vuoksi/ B jokin muu syy? Viidestä vastaajasta ilmoitti kaksi käyvänensä kouluaineen vuoksi Pysäkillä, yksi ilmoitti käyvänensä jonkin muun syyn vuoksi ja kaksi ilmoitti syyn olevan molemmat. Eli syitä voi olla monia, joko kouluaineen vaikeus, keskittymisvaikeus tai omaan elämään vaikuttava jokin asia mikä estää kouluaineessa menestymisen. Joskus ihmisen elämässä voi sattua asioita, jotka tahtomattaan saattavat vaikuttaa koulussa jaksamiseen. Silloin kun omassa tai lähipiirissä tapahtuu jotain odottamatonta mielipahaa tuottavaa esimerkiksi lähimmäisen kuolema tai vanhempien ero, perheväkivalta tai muut, seuraukset saattavat näkyä juuri esimerkiksi koulumenestyksessä. Vaikka tämä jokin asia mikä aiheuttaa

koulumenestyksen puutteen saattaisikin olla vain väliaikainen vaihe, voi sillä kuitenkin olla kauas kantoiset seuraukset. Valitettavasti opetustahti on aika hurja nykypäivänä ja se ei odota taakse jäänyttä oppilasta.

Kysymys 7. Kuinka monen aineen vuoksi käyt Pysäkillä? A yhden/ B useamman? Vastaaajista vain yksi käy yhden aineen vuoksi Pysäkillä ja loput käyvät useampien aineiden takia.

Kysymys 8. Missä kouluaineessa koet eniten ongelmia? Eniten vastauksia saivat matemaattiset aineet kuten matematiikka ja kemia. Toiseksi tulivat kielet joihin opiskelijat olivat listanneet ruotsin ja saksan. Tämä ei yllättänyt meitä sillä yleisten tutkimusten mukaan hallitsevina aineina on jo pitkään olleet matematiikka ja kielet.

Kysymys 9. Saatko apua koulutehtävissä tarvittaessa? Kaikki vastaajat vastasivat myönteisesti tähän kysymykseen. Pienen oppilasmäärän vuoksi opettaja pystyy auttamaan oppilaita silloin kun he apua tarvitsevat. Opetusta saa siis yksilöllisesti ja opettajalla on aikaa paneutua tehtäviin syvällisemmin oppilaan kanssa sekä asiaa käydään niin kauan läpi kunnes oppilas sen ymmärtää.

Kysymys 10. Minkälaista apua olet saanut Pysäkillä ollessasi koulutehtävissä? Tähän kysymykseen oppilaat saivat vastata omin sanoin. Vastauksia oli hyvää, riittävää, tyydyttävää, asiallista. Ehkä olisimme kaivanneet oppilailta hieman pidempiä vastauksia, mutta toisaalta ajatukset ovat lyhyesti ja ytimekkäästi ilmaistu. Toisin sanoen oppilaat saavat toivomaansa opetusta Pysäkillä.

Kysymys 11. Oletko saanut uutta motivaatiota opiskeluusi Pysäkiltä? Kaikki viisi vastaajaa olivat vastanneet kysymykseen myöntävästi.

Kysymys 12. Minkälaista motivaatiota olet saanut Pysäkiltä opiskeluusi? Tähän saivat oppilaat vastata vapaasti omin sanoin. Vastauksia tuli mm. että motivaatio on noussut kun ymmärtää asioita yksilöllisemmän opetuksen vuoksi. Pysäkin ansiosta jaksaa käydä koulua sekä osallistuminen tunneilla on lisääntynyt kun tehtävät on tullut tehtyä jo Pysäkillä. Yksi vastaajista sanoi, että motivaatiota on tullut monenlaista ja eräs vastasi, ettei oikein osaa vastata kyseiseen kysymykseen.

Kysymys 13. Miten olet kokenut hyötyväsi Pysäkillä käynnistäsi? Vastaukset olivat avoimia myös tässä kysymyksessä. Vastaukset olivat monipuolisia. Tärkein asia mielestämme tuli jo siinä miten eräs vastaaja oli vastannut kysymykseen kertomalla, että on oppinut kaikki tarvittavat asiat Pysäkillä ja näin pysynyt oman luokkansa tahdissa. Motivaatio oli eräällä vastaajalla noussut huomattavasti kertomansa mukaan. Joku kertoi, että Pysäkki on siitä hyvä paikka, että siellä viimeistään tulee aina läksyt tehtyä.

Kysymys 14. Pitäisikö mielestäsi Pysäkin opettajan tukea ja auttaa enemmän tehtävissä/ongelmissa? Kaikki vastaajat olivat vastanneet kieltävästi tähän kysymykseen. Opetukseen ollaan tyytyväisiä ja siihen, että opettaja on Pysäkillä jokaista oppilasta varten ja antaa heille tarvitsemaansa apua niin kuin se on vain mahdollista. Mielestämme näiden kysymysten kautta on tullut selville, että opettaja on onnistunut opetuksessaan, koska Pysäkillä käyvät oppilaat olivat myönteisiä Pysäkillä annettavaan opetukseen.

Joihinkin kysymyksiin emme saaneet lainkaan vastausta ja siksi joissakin kysymyksissä vastaajina viidestä vastaajasta ovat olleet vain neljä henkilöä. Esimerkiksi kysymys 1. johon viidestä vastaajasta on vastannut vain neljä henkilöä. Vastaamatta jättämisen olemme tulkinneet en osaa sanoa tai en kommentoi vastaukseksi.

16.1 Tutkimustulosten purku

Saatuamme tutkimustulokset aloimme heti analysoida niitä. Ensiksi jokainen vastaus kirjattiin ylös, jonka jälkeen samat vastaukset kerättiin yhteen ja ynnättiin. Avoimet vastaukset analysoitiin erikseen. Tutkimustuloksesta voikin lukea nuorten vastauksia avointen kysymysten kohdalta. Muutama eri vastaus tuli avoimiin kysymyksiin mutta suuremmaksi osaksi vastaukseksi ilmoitettiin samoja vastauksia kuten kysymykseen 12.

16.2 Tutkimusten tarkastelu

Tutkimusten tarkastelu ei tuottanut suurempia ongelmia, koska vastaus vaihtoehdot suuremmaksi osaksi oli annettu valmiiksi eli A tai B vaihtoehto, joista piti ympyröidä

omaa mielipidettä lähimpänä oleva vaihtoehto. Avoimiin kysymyksiinkin Pysäkillä käyvät nuoret olivat vastanneet melko samoin sanoin. Ongelmia tuotti tietenkin vastaamatta jääneet kohdat, jotka tulkitsimme en osaa sanoa/ en kommentoi vastauksiksi.

17 POHDINTA

Teimme päättötyön Pysäkistä missä nuoret käyvät tekemässä läksyjä, saavat apua koulutehtäviinsä ja koulunkäyntiinsä. Nuoret kokevat Pysäkin antavan heille motivaatiota koulunkäyntiin ja näin he saavat päättötodistuksen ammattikoulusta, mikä on tärkeää nuorille ajatellen heidän jatko-opintojaan.

On tärkeää tukea nuorten kouluun liittyviä oppimisvaikeuksia ja heidän koulunkäyntiään. Pysäkillä nuori saa tukea koulunkäyntiin ja erityisesti henkilökohtaista neuvoa ja tukea eri kouluaineissa. Pysäkillä on hyvä ilmapiiri, nuoret luottavat opettajaan ja opettaja luottaa nuoriin. Kaikki ovat ystävällisiä toisiaan kohtaan ja he hyväksyvät toisensa sellaisena kuin ovat. Pysäkille on helppo tulla ja siellä on hyvä olla ja opiskella.

Nuoret joutuvat miettimään tulevaisuuttaan ja pohtimaan missä jatkavat opintojaan. On hyvä, että Pysäkillä on aikuinen tukemassa ja neuvomassa nuorta. Nuori tarvitsee aikuisen tukea ja neuvoja. Kaikilla nuorille ei ole välttämättä aikuista kenelle kertoa huolensa ja murheensa ja näin on hyvä, että Pysäkillä on aikuinen kenelle kertoa huolensa.

Yhteistyö opettajien kesken on tärkeää, koska silloin voidaan tarkastella, miten nuori menestyy koulussa ja missä aineissa edistystä on tapahtunut tai päinvastoin milloin nuori voi lopettaa Pysäkillä käymisen. Pysäkillä käyminen antaa nuorelle onnistumisen tunteen sekä tunteen oman elämänsä hallittavuudesta.

Koulu on nuorelle tärkeä paikka ja sieltä tulisi saada onnistumisen kokemuksia, sillä ne

saattavat kantaa pitkälle tulevaisuuteen. Pysäkki on auttanut monia nuoria kouluongelmien kanssa, sekä auttanut päättämään koulunsa kunnialla loppuun. Tärkeintä ei aina ole ne kympin arvoiset suoritukset todistuksessa vaan se, että pääsee jatkamaan elämäänsä eteenpäin kohti uusia haasteita uusin voimin ja ehkä paremmin suorituksin.

LÄHTEET

Ahonen, T. & Aro, T. 2001. Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukemana. Juva : Ws Brookwell Oy.

Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2000. Lukemis ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.

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

Hintikka, A-M. & Stranden, K. 1999. Opetushallitus. Tyhmästä ja laiskasta Einsteiniksi. Näin autat lukivaikeuksista. Helsinki: Oy Editaab.

Ikonen, 1993, Erilainen oppija 1, Porvoo, Werner Söderström Osakeyhtiö.

Opetusministeriö,1999. Opetusministeriön lukityöryhmän muistio.

Takala, M. & Kontu, E. 2006. Lukivaikeudesta lukitaitoon. Helsinki: Yliopistopaino.

Pysäkin esite 2002

Strandén, 1997, Erilainen oppija, Jyväskylä, Gummerus Kirjapaino Oy.

Voutilainen, Häyrinen ja Iivanainen, 1998, Ei tyhmä vaan erilainen oppija. Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyminen ja kuntoutus, Jyväskylä: Helsingin seudun erilaiset oppijat ry.

Internetlähteet:

Määritelmä motivaatiosta. [viitattu 7.12.2006]. Saatavissa: <http://www.dipoli.tkk.fi>.

MBD:n määritelmä ja oireet. . [viitattu 16.12.2006]. Saatavissa: http://www.edu.ouka.fi/koulut/nuottasaari/erityis/mbd_kou1.htm.

Tutkimus oppimisvaikeuksista vuodelta 1999. [viitattu 10.1.2007]. Saatavissa: <http://nmi.jyu.fi/tutkimus/oppimisvaikeudet.html>).

Oppimisen motiivit . [viitattu 11.1.2007]. Saatavissa: <http://www.uta.fi>).

Luku- ja kirjoitustaidon tärkeys.[viitattu 3.2.2007].Saatavissa: <http://spektri.oph.fi>.

Henna Luoma
Niittyvillantie 15
28760 Pori
044-5245995
Mira Neiramaa
Aittaluodonkatu 4 a 7
28100 Pori
040-8384999

ANOMUS

15.9.2006

Toimialajohtaja Leena Koskinen

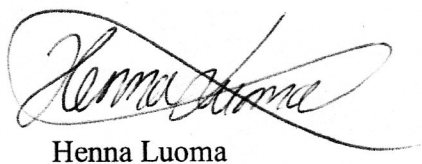
TUTKIMUSLUPA

Pyydämme kohteliaimmin lupaa suorittaa opinnäytetyöhön liittyvän kyselyn.

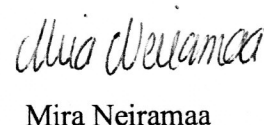
Opiskelemme Satakunnan ammattikorkeakoulussa Sosiaali- ja terveystieteiden Porin yksikössä. Tarkoituksenamme on valmistua loppuvuodesta 2006 sosionomeiksi suuntautumisvaihtoehtona sosiaalipedagogiikka.

Opinnäytetyömme aiheena olisi Pysäkin toiminta ulkopuolisten tutkimana. Ideana olisi tuoda esille oppilaiden arviointeja opetuksesta, Pysäkin vaikutuksista opiskelun motivaatioon sekä muun muassa Pysäkillä vallitsevasta ilmapiiristä.

Ohjaavana opettajanamme toimii Satakunnan Ammattikorkeakoulun opettaja Kari Rajaniemi puh 02-6203000



Henna Luoma




Mira Neiramaa

TUTKIMUSLUVAN MYÖNTÄMINEN

Myönnän SAMK:n sosionomi-opiskelijoille, Henna Luoma ja Mira Neiramaa, tutkimusluvan suorittaakseen opinnäytetyöhönsä liittyvän kyselyn Porin ammattiopiston Pysäkki-opiskelijoille.

Pori 18.9.2006


Leena Koskinen, toimialajohtaja

Tiedoksi:

Henna Luoma, opisk. SAMK

Mira Neiramaa, opisk. SAMK

Kari Rajaniemi, ohjaava opettaja, SAMK

Johanna Wessberg, Pysäkkitoiminnan ohjaaja Porin ammattiopisto

Olemme kaksi opiskelijaa Satakunnan Ammattikorkeakoulusta ja teemme opinnäytetyön koskien Pysäkin toimintaa. Toivomme, että vastaatte rehellisesti esittämiimme kysymyksiin.

KYSYMYKSET

1. Oletko mies/ nainen?
2. Onko Pysäkin sijainti mielestäsi hyvä?
3. Käytkö Pysäkillä säännöllisesti?
4. Oletko kokenut hyötyväsi Pysäkillä käynnistä?
5. Pidätkö Pysäkin ilmapiiriä rauhallisena oppimisympäristönä?
6. Miksi käyt Pysäkillä? A kouluaineen vuoksi/ B jokin muu syy?
7. Kuinka monen aineen vuoksi käyt Pysäkillä?
8. Missä kouluaineessa koet eniten ongelmia?
9. Saatko apua koulutehtävissä tarvittaessa?
10. Minkälaista apua olet saanut Pysäkillä ollessasi koulutehtävissä?
11. Oletko saanut uutta motivaatiota opiskeluusi Pysäkiltä?
12. Minkälaista motivaatiota olet saanut Pysäkiltä opiskeluusi?
13. Miten olet kokenut hyötyväsi Pysäkillä käynnistäsi?

14. Pitäisikö mielestäsi Pysäkin opettajan tukea ja auttaa enemmän tehtävissä/
ongelmissa?

Kiitos vastauksistanne!