

TAMPEREEN AMMATILLINEN OPETTAJAKORKEAKOULU

Opettajankoulutuksen kehittämishanke

Vieraat kielet ja lukivaikeus
ammattikorkeakoulussa

Sari Hanska-Aare
Petri Kyllöner

2007

HANSKA-AARE SARI, KYLLÖNEN PETRI: Vieraat kielet ja lukivaikeus ammattikorkeakoulussa

Tampereen ammattikorkeakoulu

Opettajankoulutuksen kehittämishanke 38 s + 10 liitteet

Ryhmänopettaja: Maarit Kolari

Helmikuu 2007

Asiasanat: lukivaikeus, erilainen oppija, kieltenopetus, konstruktivismi, ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Tälle kehittämishankkeelle nähtiin tarvetta kielten opetuksessa Tampereen ammattikorkeakoulussa. Kyseisessä oppilaitoksessa ei ole juurikaan huomioitu lukivaikeudesta kärsiviä opiskelijoita ja myös opettajilta puuttuu yhtenäiset toimintatavat. Lukivaikeus hankaloittaa erityisesti vieraiden kielten opintoja ja pahimmillaan tämä pulma johtaa opintojen viivästymiseen tai jopa niiden keskeytymiseen.

Kehittämishankkeessamme emme ole käsitelleet oppimisvaikeutta laajempänä kokonaisuutena, vaan olemme keskittyneet lukivaikeuteen ja perehtyneet sen aiheuttamiin ongelmiin. Tavoitteena on laatia perustietopaketti opettajille kielten opetuksen järjestämisen ja arvioinnin tueksi.

Lukivaikeuksisten oppimista tässä kehittämishankkeessa on myös peilattu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Konstruktivistinen oppimiskäsitys valittiin sillä perusteella, että se on saamassa enemmän jalansijaa koulutuskäytäntöjen muuttuessa dynaamisimmiksi ja joustavimmiksi. Se on myös behavioristisen oppimiskäsityksen kanssa keskeisiä valtasuuntauksia oppimispsykologian tutkimusperinteessä.

Lukivaikeuksiset oppijat tulee huomioida jokainen omana yksilönä ja omine vaikeuksineen. Heitä tulee ohjata, rohkaista, motivoida ja auttaa ymmärtämään heidän omakohtaista tilannettaan sekä sitä, kuinka yleistä lukivaikeus on.

SISÄLLYSLUETTELO

1 HANKKEEN LÄHTÖKOHTA	5
2 LUKIVAIKEUS	6
2.1 Historiaa	7
2.2 Määritelmiä	8
2.3 Lukivaikeuden syyt	9
2.4 Syyluokittelu	10
3 KUNTOUTUS	12
4 KONSTRUKTIVISTINEN OPPIMISKÄSITYS JA LUKIVAIKEUS	13
5 LUKIVAIKEUDEN HUOMIOIMINEN AMMATTIKORKEAKOULUSSA	15
6 LUKIVAIKEUKSISEN TUKEMINEN KIELIOPINNOISSA	17
6.1 Lukivaikeuden ilmeneminen ja tunnistaminen	17
6.1.1 Lukemisvaikeudet	19
6.1.2 Kirjoittamisvaikeudet	20
6.1.3 Luetun ymmärtämisen vaikeudet	21
6.1.4 Kuullunymmärtämisen vaikeudet	21
6.1.5 Kieliopin ja sanaston vaikeudet	22
6.1.6 Muuta vaikeudet	23
6.2 Yleinen ohjaus ja tukeminen oppilaitoksessa	24
6.3 Kielten oppimista helpottavia menetelmiä	25
6.3.1 Kuullunymmärtäminen	25
6.3.2 Ääntäminen ja suullinen tuotos	26
6.3.3 Lukeminen ja tekstinymmärtäminen	27
6.3.4 Kirjoittaminen	28
6.3.5 Kielioppi ja sanasto	29
6.4 Erityisjärjestelyt ja apuvälineet	30
6.4.1 Pääsykoe	30
6.4.2 Tentit	30
6.4.3 Opetustilanteet	31
6.4.4 Oppimisen tekniset apuvälineet	33
6.5 Arviointi ja palaute	34
7 LOPPUPOHDINTA	35

LÄHTEET	36
LIITTEET	
LIITE 1: Oppimisvaikeuksien jakauma	39
LIITE 2: Pikaopas lukivaikeuteen	40
LIITE 3: Pikalukitesti	42
LIITE 4: Havaintokanavatesti	45

1 HANKKEEN LÄHTÖKOHTA

Ammattikorkeakoulussa opiskelevien sekä nuoris- että aikuispuolen opiskelijoiden kielitaidon lähtötasoerot ovat perinteisesti suuri haaste vieraiden kieltenopettajille. Kieliryhmät ovat hyvin heterogeenisiä, sillä ne koostuvat ammattioppilaitos-, lukio- ja jopa korkeakoulutaustan omaavista opiskelijoista, joille kaikille tulisi tarjota samantasoista ja laadukasta ammatillisesti suuntautunutta kieltenopetusta.

Pelkästään eritasoiset opiskelijat eivät ole kieltenopettajien haasteena, vaan yhä enenevässä määrin myös ns. erilaisia oppijoita löytyy useimmista ammattikorkeakoulujen opetusryhmistä. Erilaisia lukemiseen, kirjoittamiseen, luetun ymmärtämiseen sekä laskemiseen liittyviä oppimisvaikeuksia arvioidaan olevan jopa 15 - 20 %:lla väestöstämme, joten niillä on merkittävä vaikutus opinnoissa suoriutumiseen.

Kaikista oppimisvaikeuksista lukivaikeus aiheuttaa suurimpia pulmia juuri vieraiden kielten opiskelussa, mutta sen esiintymisestä, erityispiirteistä tai lukiopiskelijan opintojen aikaisesta tukemisesta ja ohjaamisesta ei ammattikorkeakouluissa tiedetä lainkaan tarpeeksi. Opettajakunnan ja opinto-ohjaajien tietämyksen lisääminen, yhteisten toimintaohjeiden laatiminen, oppilaitoksen tukipalveluiden saatavuus ja niiden tarjoaminen lukivaikeudesta kärsivälle opiskelijalle tulisikin olla kaikkien ammattikorkeakoulujen päämääränä.

Hankkeen tavoitteena on tarjota Tampereen ammattikorkeakouluissa toimiville kieltenopettajille perustietopaketti lukivaikeudesta ja sen aiheuttamista pulmista sekä käytännönläheisiä vinkkejä kielten opetukseen, jotta ryhmässä mahdollisesti mukana oleva lukivaikeuksinen opiskelija selviytyisi kunnialla opinnoistaan.

2 LUKIVAIKEUS

Me ihmiset olemme erilaisia ominaisuuksiltamme, esimerkiksi vilkkaita, rauhallisia, kohteliaita tai vaikkapa punatukkaisia. Niin myös oppimiskykymme ovat erilaisia, toiset omaksuvat tiedon nopeasti ja vähäisellä panostuksella, kun taas toiset joutuvat eri syistä johtuen tekemään enemmän työtä sen eteen, että saavat omaksuttua saman tiedon. Oppiminen on monesta asiasta riippuvainen ja monen asian summa. Oppimiseen vaikuttavat monet tekijät opettajan, oppilaan ja ympäristön taholta.

Oppimisvaikeus on myös eräs ihmisen ominaisuuksista. Se on usein perinnöllistä, eikä siinä ole kysymys laiskuudesta tai tyhmyydestä. Vaikutus voi näkyä muun muassa kielellisessä kehityksessä, tilan-, ajan- ja suunnan hahmottamisessa, lukemisessa, kirjoittamisessa, laskemisessa ja tarkkaavaisuudessa. (www.lukibussi.net.)

Lukivaikeus on tavallisin oppimisen erityisvaikeuksista ja yksi tällaisista yleisimmistä kokonaisuuksista, joka vaikuttaa olennaisesti uuden oppimisessa. Tähän kuuluvat Haapasalon ja Salomäen mukaan (2005, 23) lukemisvaikeuden lisäksi myös kirjoittamisen ja matematiikan vaikeudet, tarkkaavaisuushäiriö sekä yhdistetyt, monimuotoiset vaikeudet (Liite 1). Lukivaikeudella tarkoitetaan tilannetta, jossa lapsi ei opi kehitysvaiheelleen kuuluvalla tavalla lukemisen ja kirjoittamisen taitoja, vaikka niiden saavuttamisen esteenä ei ole yleinen älyllinen jälkeenjääneisyys (Luki-työryhmän muistio 6:1999, 8). Lukivaikeuden taustalla ovat ennen muuta audittiivisen kanavan toimintaongelmat (Moilanen 2002, 11).

Lukivaikeutta esiintyy kriteereistä ja tietolähteistä riippuen noin 5 - 15 prosentilla koko väestöstä. Vieraiden kielten arvioidaan tuottavan vaikeuksia 15 – 20 prosentille peruskouluikäisistä (Moilanen 2002, 11). Lukivaikeuksista kärsiville on järjestetty tukitoimintaa, kuten muun muassa lukineuvolat, lukikurssit ja lukitorin päivistystä.

Tolonen Bioviton nettisivulla kirjoittaa, että ”suomen kielen sanat ja rakenne ovat dyslektikolle (katso s. 8) erityisen hankalia verrattuna moniin muihin kieliin. Suomen pitkät sanat ja runsaat taivutusmuodot tuottavat suuria vaikeuksia dyslektikolle, hän ei osaa "koodata" niitä oikein puheen muotoon. Suomessa lukivaikeudelle

on tyypillistä hidas lukeminen ja takertelu sekä oikeinkirjoitusvirheet.”
(www.biovita.fi)

Tunnettuja dyslektikkoja ovat muun muassa Ruotsin kuningas Kaarle XVI Kustaa, Leonardo da Vinci, Albert Einstein, Pablo Picasso, Winston Churchill, Tom Cruise ja Hjällis Harkimo (www.biovita.fi).

2.1 Historiaa

Lukivaikeudesta on esitetty erilaisia näkemyksiä jo 1800 – luvun loppupuolelta lähtien. Hinselwood kehitti lukivaikeudelle ensimmäisen spesifin selityksen, jossa hän uskoi synnyntäiseen sanasokeuteen. (Hänninen 2006, 27.)

Suomessa asia on tullut esille vasta 1960 – luvulla, jolloin lukivaikeus on otettu joissakin tapauksissa arvostelussa huomioon. Lukivaliokunta perustettiin 1976, jolloin annettiin kouluille ohjeet lukivaikeuden huomioon ottamisesta. Tällöin riitti lukion opettajan antama selvitys, mutta psykologin, erityisopettajan tai lääkärin todistus tuli lähettää lukivaliokunnalle. Vuonna 1997 uudistetun ohjeen mukaan lukivaikeuden huomioimiseen vaadittiin jo alkujaan todistus edellä mainituilta tahoilta. Ylioppilastutkinnossa lukitodistuksen lähettäneiden määrää on verrattu kokeilaiden kokonaismäärään ohessa olevassa taulukossa 1. Taulukko havainnollistaa lukivaikeuden huomioimisen yleistymisen ylioppilas-kirjoituksissa, mutta ei todellista lukivaikeuksisten määrää. (Luki-työryhmän muistio 6:1999, 32; Hänninen 2006, 27.)

Taulukko 1. Lukivaikeuksisten huomioimisen yleistymisen suhde

Vuosi	Lukitodistusten määrä	Kokelaiden kokonaismäärä	Prosenttia
1977	202	27 046	0,76
1987	416	31 175	1,33
1997	1206	37 663	3,20

2.2 Määritelmiä

Seuraavat sanat: lukivaikeus, lukihäiriö, dysleksia, legastenia ja sanasokeus, tarkoittavat samaa ilmiötä, kun on kysymys lukemisen ja kirjoittamisen häiriöstä. Lukihäiriö -ilmausta käytetään tautiluokituksissa ja siksi se kuuluu lähinnä lääketieteellisiin yhteyksiin. Lääketieteessä ja psykologiassa käytetyin termi on dysleksia, mikä tarkoittaa lukemisen vaikeutta. (Lukityöryhmän muistio 6:1999, 8.) Dysleksia tulee alkuaan kreikan kielestä ja on tarkoittanut lukemisen heikkoutta. Nykyään termi käsittää myös kirjoittamisen oppimiseen liittyvät ongelmat (Salminen 1982, 9). Puhutaan myös fonologisesta häiriöstä. Sanasokeus tulee lääketieteen sanastosta aleksia, mikä tarkoittaa aivoperäistä sanasokeutta, lukemiskyvyttömyyttä (myös osittainen). (www.tohtori.fi.)

Seuraavana on muita aiheeseen liittyviä termejä aukikirjoitettuna. Dyslektikko on henkilö, jolla on dysleksia. Dysgrafia käsitteenä tarkoittaa kirjoittamisvaikeutta ja ilmenee usein dysleksian kanssa. Dysleksialla viitataan yleensä kansainvälisissä tutkimuksissa ja keskusteluissa mekaaniseen lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuteen. Dysfasia on aivoperäinen puhehäiriö eli puheen tuottamisessa tai ymmärtämi-

sessä on vaikeuksia. Dyspraksia on aivoperäinen motorinen kömpelyys. ADHD on keskittymiskyvyn puute. (www.poliklinikka.fi)

Ohessa esitetään tutkimukseen pohjautuva kansainvälinen Orton Societyn kuvaus dysleksiasta: "Dysleksia on yksi monista erillisistä oppimisvaikeuksista. Se on erityinen kieleen pohjautuva vaikeus, jonka luontaista olemusta kuvastavat vaikeudet yksittäisten sanojen kokoamisessa äänteistä, mikä tavallisesti johtuu puutteellisesta fonologisesta prosessoinnista (= kyvystä käsitellä sanojen äännerakennetta). Nämä yksittäisen sanan äänteiden kokoamis-vaikeudet ovat usein odottamattomia suhteessa ikään ja muihin älyllisiin ja akateemisiin taitoihin. Ne eivät ole seurausta yleisemmästä kehityksellisestä vaikeudesta tai aistitoiminnan puutoksista. Dysleksia ilmenee vaihtelevina kielen vaikeuksina, johon usein sisältyy lukemisen vaikeuksia sekä selviä vaikeuksia kirjoitustaidon hankkimisessa." (<http://nmi.jyu.fi>.)

Lukivaikeus otetaan Norjassa huomioon erityisjärjestelyillä, joita voivat olla lisäaika, ääneen luetut tehtävät, erillinen työskentely- tai lepotila, tietokone ja tekstinkäsittelyohjelma oikolukuohjelmineen sekä norjan kielelle että vieraille kielille. Britanniassa on taas mahdollisuus saada GCSE ja A – tason tutkinnoissa erityisjärjestelyinä lisäaika, tehtävien ääneen lukeminen, tehtävien nauhoittaminen kuunneltavaksi, tekstinkäsittelyohjelma ilman oikolukuohjelmaa, toisen henkilön suorittama puhtaaksikirjoitus ja jopa joissain tapauksissa sihteerin käyttö. (Luki työryhmän muistio 6:1999, 33.)

Pääkaupunkiseudun lukineuvolan kuudestakymmenestä asiakkaasta noin 2/3 on ammattikorkeakouluopiskelijoita. Parviaisen mielestä tämä osoittaa, että ammattikorkeakouluissa opiskelun ohjaus ja tukiresurssit ovat hyvin rajalliset. Helsingin ammattikorkeakoulussa Stadiassa on 9300 opiskelijaa ja kaksi opinto-ohjaajaa. (Parviainen 2006, 19.)

2.3 Lukivaikeuden syyt

Lukivaikeutta on tutkittu paljon, mutta sen vaikeuden määrittelyssä on suuria eroja, jotka aiheuttavat isoja heittoja eri tutkimusten välillä. Esimerkiksi seuraavan tutkimuksen tuloksien skaala on aika iso. Kaksosten lukivaikeutta on tutkittu, jossa sitä

molemmilla identtisellä kaksosella esiintyy 33 - 100 prosentilla ja epäidenttisillä 29 - 54 prosentilla. (Haapasalo & Salomäki 2000, 6.)

Lukivaikeuden merkittäviä taustatekijöitä ovat geneettiset ja hankinnalliset tekijät. Näiden ohella vaikuttavat myös aivorakenteen poikkeavuudet ja niiden toiminnalliset piirteet (Luki-työryhmän muistio 6:1999, 10). Geneettinen lukivaikeus, josta käytetään myös termejä synnynnäinen lukivaikeus tai kehitys-dysleksia on spesifinen ja huomattava lukemisen vaikeus, jota ei voida selittää älykkyyden, oppimismahdollisuuksien, motivaation tai aistien (näön tai kuulon) poikkeamilla. Hankittu dysleksia voi johtua virikkeettömästä elinympäristöstä tai pään vammoista tai muista neurologisista sairauksista, kuten aivohalvauksesta. (www.biovita.fi.)

On olemassa myös poikkeavuuksia, joissa lukivaikeus on tilapäistä eri asioista johtuen. Joillakin lukivaikeutta voi ilmetä vasta stressin yhteydessä (Molanen 2002, 16) tai niin kuin Hänninen tuo tutkielmassaan (2006) esille nuoren opiskelijan, jolla lukivaikeus voi johtua yleisestä biologisesta kypsymättömyydestä ja mikä on tilapäistä.

2.4 Syyluokittelu

Dirk Bakker on laatinut tasapainomallin siitä, kumpi aivopuolisko hallitsee enemmän lukemistapahtumaa. Hän on jakanut erilaiset lukijat kahteen eri tyyppiin lukijoihin L ja P.

P- tyyppin lukijalla ovat vasemman aivopuoliskon prosessit heikompiä. Hän on hidas ja epävarma lukija, sekä hänelle tyypillistä ovat aikaa vievät virheet.

P- tyyppin lukijalle harjaannuttamiskeinoja ovat:

- oikean näkökentän stimulointi,
- taktiiliset harjoitukset oikealla kädellä,
- kuunteluharjoitukset oikeaan korvaan,
- tekstilaji selkeä ja koruton ja
- loru-, runo- ja riimitehtävät.

L- tyypin lukijalle vasemman aivopuoliskon prosessit ovat voimakkaampia. Hän on nopea ja impulsiivinen lukija. Hänellä ilmaantuu lukuisia suoria virheitä sekä kirjainten ja sanojen yli hyppäämistä.

L- tyypin lukijalle harjaannuttamiskeinoja ovat:

- vasemman näkökentän stimulointi,
- taktiiliset harjoitukset vasemmalla kädellä,
- kuunteluharjoitukset vasemman korvan kautta ja
- tekstilajina korukirjoitus, (erilaisia kirjasintyyppejä). (www.vep-palvelu.fi)

3 KUNTOUTUS

Lukivaikeutta voidaan auttaa erityis- ja tukiopetuksen ja kuntoutuksen avulla. Lukivaikeuden tunnistaminen mahdollisimman varhaisessa iässä tuottaa paremmat tulokset kuntoutuksessa kuin myöhäisemmällä iällä (Lukityöryhmän muistio 6:1999, 16). Tunnistamisella saadaan myös vähennettyä lukivaikeuksisen syrjäytymistä.

Neuropsykologinen kuntoutus on yksilökuntoutusta, jossa yhdistyvät psyykinen tuki ja kognitiivisten taitojen harjoittelu. Siinä tärkeimpiä osia ovat meta-kognitiiviset taidot oman vaikeuden luonteen ymmärtämisessä, sekä opastaminen eri aistikanavien käyttöön ja oppimistyylien tarkasteluun. Itsetunnon ongelmat, jotka on usein havaittu erääksi suurimmista ongelmista, tulisi huomioida kuntoutuksessa, ja tätä kautta saataisiin vahvistettua motivaatiota. (Haapasalo & Sabmäki 2000, 11 – 12.)

Neuropsykologista kuntoutusta on yhdistelty ryhmäkuntoutuksen kanssa. Ryhmäkuntoutuksella tuetaan muun muassa itsetuntoa ja siinä mahdollistuu luontevasti tilaisuus jakaa kokemuksia ja saada vertaistukea. (Hänninen 2006, 37.)

4 KONSTRUKTIVISTINEN OPPIMISKÄSITYS JA LUKIVAIKEUS

Konstruktivistisessa opetuksessa keskitytään oppimiseen opetuksen sijasta. Opettaja toimii ohjaajana oppilaille, missä hän voi huomioida lukivaikeuksisten erityistarpeita. Konstruktivistisessa opetuksessa vaaditaan aktiivista otetta opiskelijalta. Tiedostaessaan lukivaikeutensa oppilas saa motivaatiota opiskeluunsa ja mahdollisilla tukitoimilla esimerkiksi äänitetyt opetusmateriaalit sekä asiaan koulutuksen saaneen opettajan ohjauksessa tulokset saataisiin parempaan suuntaan nykyisestä. Karjalaisen mukaan konstruktivismi korostaa myös oppimisen sosiaalisen kontekstin merkitystä huolimatta yksilökeskeisestä lähestymistavasta (Karjalainen 2006, s.13). Lukivaikeuksisten oppimista tukee myös ympäristöstä saadut erilaiset mallit.

Konstruktivismissa tutkimuskohteena ovat ihmisen sisäiset prosessit, kuten muisti, havaitseminen ja muut sellaiset seikat. Puhutaan niin sanotusta uusien oppimiskäsitysten sateenvarjotermistä, joka kokoa alleen erilaisia oppimiskäsityksiä. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen keskeisin teesi on, että uutta opitaan aina aikaisemman tiedon pohjalle (Tynjälä 1999, 77). Oppiminen tapahtuu rakentamalla tietoa kokemustensa kautta eikä tietoa ole annettu valmiina. Siinä korostuvat oppija ja oppiminen, kun behavioristisessa opettamisessa taas opettaja ja opettaminen.

Oppiminen on mahdollista vain itse kokemalla aidossa oppimisympäristössä, jolloin oppiminen merkitsee sitä, että oppija itse aktiivisesti konstruoi tietonsa ja taitonsa, oppijan kyky itse ohjata ja kontrolloida oppimistaan ja tiedonkäsittelyään lisääntyy, mielekästä oppimista edellyttää selkeä tietoisuus tavoitteista ja niihin suuntautumisesta, oppiminen on tilanne sidonnaista, oppiminen on sosiaalisesti välittyntä, oppijan oma vastuu korostuu, opettajan rooli muuttuu, oppimisen arviointi monipuolistuu ja opetussuunnitelmat tulevat joustavammiksi (Raustevon Wright 1994, 19).

Halu oppia on tärkein motivaatio tällaisessa itse säätelevässä ja oppijakeskeisessä oppimisessa. Tänä päivänä työn tekemiseen liittyy jatkuvaa opiskelua, olipa sitten työnkuva lähes mikä tahansa. Tällöin konstruktivistinen oppimiskäsitys tukee aikuistakin oppijaa tämän vankan kokemuksen myötä. Opettajan työ on muuttunut haastavammaksi internetin tuoman tietopaljouden myötä. Opettajan tulee tarkoin

valita opetuksessa käytettävä nettimateriaali sen luotettavuutta ajatellen. Myös opettajan tehtäväkuva muuttuu asiantuntijasta oppimisen ohjaajaksi.

Konstruktivismissa ovat tutkimuskohteena ihmisen sisäiset prosessit ja yhtenä tekijänä jo aiemmin mainittu muisti. Tässä sillä tarkoitetaan oppijan muistia kokemaan (konkretiaa) ja näkisin sen olevan lukivaikeuksiselle asioiden hahmottamista tukeva seikka. Lukivaikeuksisella on mahdollisesti heikkotyömuisti, mutta nämä ovat kaksi eri asiaa. Havainnollistaminen ja lukivaikeus kulkevat käsi kädessä, joten oppimiskäsitys tukee tässäkin tapauksessa lukivaikeuksista.

Konstruktivismin ajatuksena on antaa tietoa opiskelijoiden työstettäväksi, jolloin lukivaikeuksinen saa mahdollisesti järjesteltyä aikaa oman tarpeen mukaan opiskelulle ja näin myös tutustua asiaan etukäteen. Opetuksen keskittyminen oppimiseen huomioi tuen tarvitsijoita, kun keskipisteenä on oppilas/oppilaat opettajan sijaan. Opettajan roolin painottuessa enemmän ohjaajaksi, tämä antaa mahdollisuuden lukivaikeuksiselle saada ohjausta oppimiseen.

Oppijan kyky ja aktiivisuus ohjata, sekä kontrolloida omaa oppimistaan vaatii oppijalta motivaatiota ja opettajan tukea ja ohjausta. Opettajan tulee hakea eri oppimistekniikoita löytääkseen jokaiselle jotakin, koska lukivaikeudesta kärsivälle ei ole yhtä ainoaa oikeaa tapaa, vaan jokainen on oma oppiva yksilö.

Ohjaavan opettajan tulisi hyödyntää muun muassa lukioppilaan auditiiivisia, kinesteettisiä ja visuaalisia ominaisuuksia sekä hänen luovuutta. Lukioppilas seuraa puheen rytmiä, melodiaa, sävelkulkua ja sävyjä. Myös heikomman eli vasemman, verbaalisen ja loogis-analyttisen, aivopuoliskon prosesseja on heräteltävä ja tuettava eri keinoin. (Moilanen 2002, 25, 26, 29 ja 32.)

5 LUKIVAIKEUDEN HUOMIOIMINEN AMMATTIKORKEA-KOULUSSA

Suomen ammattikorkeakouluista puuttuu valtakunnallisesti määritelty lukiasioiden huomioiminen kokonaan, minkä vuoksi kukin ammattikorkeakouluistamme huomioi lukivaikeuden eri tavoin mm. pääsy-/soveltuvuuskokeissa sekä opetustilanteissa ja tenttien järjestämisessä. Jopa saman oppilaitoksen sisällä eri oppiaineiden erilaisille oppijoille tarjotut ohjaus- ja tukitoimet voivat vaihdella hyvinkin paljon riippuen esimerkiksi opettajan osaamisesta ja perehtyneisyydestä koskien lukivaikeutta.

Teimme tämän hankkeen yhteydessä syksyllä 2006 suppean sähköpostikyselyn Tampereen ammattikorkeakoulun kieltenopettajille saadaksemme tietää heidän mahdollisesta lisätiedon tarpeesta koskien lukivaikeutta sekä selvittääksemme, miten opettajat toimivat lukivaikeuksien kanssa kielten oppitunneilla ja tenttien yhteydessä.

Vastausten perusteella voimme todeta, että tarvetta etenkin yhtenäiselle ohjeistukselle oppilaitoksessa on, sillä kelloon kyselyyn vastanneista ei ollut omasta mielestään kunnollista tietämystä lukivaikeudesta, sen tunnistamisesta tai syistä. Opiskelijoiden vaikeutta pyritään kuitenkin helpottamaan antamalla tentteihin lisäaikaa, lieventämällä arviointia sekä korostamalla suullista osaamista kirjallisen sijaan. Opettajien tietämättömyyskin ilmeni tämän kyselyn seurauksena, sillä yhdessä vastauksessa todettiin hyvin lakoonisesti, että moni opiskelija vain yrittää selitellä lukivaikeudella huonoa osaamistaan.

Yhteistä ammattikorkeakouluille on kuitenkin se, että mahdollisia tukitoimia tai erityisjärjestelyitä toteutettaessa, on opiskelijan pääsääntöisesti esitettävä lääkärin-todistus tai muu selvitys lukivaikeudestaan. Lukivaikeustodistuksen esittäminen on myös Luki-työryhmän muistiossaan (6:1999, 36) tekemä ehdotus erityisjärjestelyitä haettaessa.

Yhdenvertaisuuslain (5§) mukaan koulutuksen järjestäjän on huomioitava erilainen oppija niin, että erityisjärjestelyin voidaan edistää ja ehkäistä vammasta tai oppimisvaikeuksista kärsivien opiskelijoiden heikkoja oppimistuloksia sekä tukea esimerkiksi lukivaikeuksien opiskelijan koulutuksesta selviämistä.

Vuonna 2005 aloitetun valtakunnallisen ESOK -hankkeen (Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa) tavoitteena on kehittää korkea-asteen opetuksen ja opiskelun esteettömyyttä maamme ammattikorkeakouluissa sekä yliopistoissa niin, että jokainen voi vammastaan tai mahdollisesta erilaisuudestaan huolimatta ja riittävin tukitoimin opiskella tasavertaisesti muiden kanssa. Hankkeen päämääränä on saada aikaan yhteisiä toimenpidesuosituksia korkea-asteen oppilaitoksille koskien esteettömyyden toteutumista mm. opintoasioissa, suunnittelussa, viestinnässä ja henkilöstökoulutuksessa (www.esok.jyu.fi 28.1.2007).

Esteettömyysohjelman rakentamisen tarkoituksena on omalta osaltaan parantaa oppimistuloksia, vähentää opintojen keskeyttämisä tai niiden viivästymisiä tehostamalla opintojen ohjausta ja tarjoamalla erilaisia tukitoimia (LukSitko 2/2006, 31). Korkeakoulujen vuosittaisesta sisäänotosta arviolta 1 - 2 %:lla on lukivaikeus ja vastaavasti ns. epästrategisten lukijoiden eli niiden, jotka lukevat sanasta sanaan, osuus on 3 - 4 % (Luki-työryhmän muistio, 6:1999, 35).

Luki-työryhmän muistion mukaan (6:1999, 35) opettajakunnan valmius tunnistaa ja huomioida opiskelijan lukivaikeus vaatii opettajien tietoisuuden lisäämistä ko. oppimisvaikeuden yleisyydestä, luonteesta ja sen aiheuttamista pulmista. Asiaan perehdyttäminen takaisi nykyistä paremman tuen opiskelijoille mm. sopivien oppimisstrategioiden ja opiskelutekniikoiden löytämisessä, apuvälineiden käytössä tai erityisiin kuntoutus-, tuki- ja hoitotoimiin ohjaamisessa.

Lukivaikeuksisen tukeminen opinnoissa vaatii yleensä laajan ja toimivan tukiverkoston, johon opettajat, tutorit, opinto-ohjaajat sekä terveydenhuolto kuuluvat (LukSitko 2/2006, 31). Oppilaitoksessa olisi hyvä olla erityinen lukiasioihin perehtynyt asiantuntija tai lukitukihenkilö, jolta niin opettajat kuin muukin henkilökunta sekä tietysti lukivaikeuksiset opiskelijat saisivat tarvittaessa apua ja ohjausta (Luki-työryhmän muistio 6:1999, 35).

Ensisijaisia tärkeitä toimenpiteitä ovat lukivaikeuden tunnistaminen ja testaus, oppilaitoksessa lukivaikeuksisille tarjottavat tukipalvelut ja niistä tiedottaminen erilaista hyväksyvää, kannustavaa ilmapiiriä tietenkään unohtamatta.

6 LUKIVAIKEUKSISEN TUKEMINEN KIELIOPINNOISSA

6.1 Lukivaikeuden ilmeneminen ja tunnistaminen

Lukivaikeus tarkoittaa, että henkilöllä on hankaluuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa, vaikka hänen älykkyytensä ja puheen kehityksensä ovat normaaleja. On muistettava, että lukivaikeus ilmenee eri yksilöillä eri tavoin ja vaikeuksien kirjo on kovin monimuotoinen (Jokiniemi 8.-9.1.2007). Lukivaikeuksisen virheet muistuttavat aloittelevan lukijan ja kirjoittajan tekemiä, mutta ne ovat pysyviä luonteeltaan.

Erityisen vaikeita lukivaikeudesta kärsivälle ovat ne tehtävät, joissa tarvitaan fonologista prosessointia eli puhutun äänteen tai sanan tunnistamista ja erottamista (Hintikka 2000, 39). Luetun ymmärtämisen puutteet eivät välttämättä kuulu lukivaikeuteen, jos ne eivät johdu fonologisen prosessoinnin ongelmista. Tekstien ymmärtäminen voi kuitenkin vaikeutua hitaan lukemisen tai heikon työmuistin vuoksi. (Takala ja Kontu 2006, 150.)

Fonologinen prosessointi koostuu kolmesta eri osa-alueesta eli fonologisesta tietoisuudesta, fonologisesta muistista sekä pitkäkestoiseen muistiin tallennetun fonologisen tiedon nopeasta palauttamisesta (Laasonen, Service ja Virsu 2005, 11). Mäkiläsen mukaan (2002, 13–14) puutteet fonologisessa prosessoinnissa ilmenevät äänneiden tunnistamis- sekä erottamisvaikeutena ja tämä heijastuu vastaavasti auditivisen kanavan toimintaongelmana, kuten esimerkiksi erilaisten hälyäänien aiheuttamana keskittymiskyvyn puutteena. Suullisesti annetut ohjeet ja tehtävänannot voivat tällöin jäädä opiskelijalta kokonaan rekisteröitymättä ja mennä ns. ohivien.

Fonologisella tietoisuudella tarkoitetaan ”tietoisuutta puhutun kielen äänirakenteesta”, kun taas kykyä pitää juuri kuultu lyhytkestoisessa muistissa kutsutaan fonologiseksi muistiksi. Lukivaikeuksisilla on tutkimuksissa lisäksi havaittu aistitiedon (kuulo, näkö, kosketus) eli ajassa nopeasti muuttuvan tiedon käsittelyn hitaus. Tämä aikatarkkuusvaikeus on yhteydessä äänneiden käsittelyn pulmiin. Iän myötä kaikkien ihmisten aikatarkkuus heikkenee, mutta lukivaikeuksisilla on nor-

maalia heikkomat kompensointimahdollisuudet tässä suhteessa. (Laasonen ym. 2005, 11 – 13.)

Suomen kielen erityispiirteenä on puhutun ja kirjoitetun kielen lähes täydellinen vastaavuus, joten opiskelijalla ei välttämättä havaita lukivaikeutta oman äidinkielen käytössä tai sen tuottamisessa, mutta kylläkin vieraiden kielten opinnoissa (Moilanen 27.10.2006). Vieraiden kielten opiskelussa korostuu nimenomaan heikko fonologinen prosessointi, sillä eri kielten erityispiirteiden ja kirjain-äänne - vastaavuuden monimutkaisuus sekä epäsäännönmukaisuus hidastavat puhutun ja kirjoitetun kielen suhteen ymmärtämistä. Kielen, jonka kirjoitusmuoto on etäännyntä kauas puhekielestä (esim. englantia, ranska, venäjä), oppiminen on lukivaikeuksiselle opiskelijalle erityisen raskasta. (Moilanen 27.10.2006.)

Lukivaikeudet ilmenevät eri kielissä eri tavoin riippuen juuri kielen kirjoitusjärjestelmän piirteistä. Vaikka vieraiden kielten ns. koulumainen oppiminen olisi-kin työläästä, saattaa lukivaikeuksien kanssa kamppaileva vastaavasti käyttää kieltä sujuvasti puhe-tilanteissa (Moilanen 27.10.2006). Lukivaikeuden todellista vaikutusta vieraiden kielten opiskeluun on vaikea tutkia, sillä Takalan (2006, 245) mukaan vieraiden kielten lukitestejä ei ole kehitetty suomalaisille nuorille.

Sekä lukeminen että kirjoittaminen rakentuvat äänneiden erottelulle, mikä tapahtuu tavallisesti ihmisen vasemmassa aivopuoliskossa. Opettaminen ja sen myötä oppiminen perustuu koulujärjestelmässämme voittopuolisesti juuri vasemman aivopuoliskon alueisiin, kuten esimerkiksi loogisuuteen, lineaarisuuteen, analyttisyyteen sekä yksityiskohtien korostamiseen (Hämäläinen, Salin ja Valkama 2004, 76- 78). Looginen oppija hyötyy tällaisesta opetuksesta eniten, sillä hän käyttää pääosin vasemman aivopuoliskon ohjaamia strategioita ja kielellisiä toimintoja, koska se ohjaa Ahvenaisen ym. (2005, 41) mielestä foneemisen analyysin ja sanavaraston lisäksi myös puhetta ja suurimmalla osalla ihmisistä myös kirjoittavan käden toimintaa.

Oikean aivopuoliskon dominoidessa, kuten usein on lukivaikeudesta kärsivän kohdalla, korostuvat kokonaisvaltaisuus, omakohtaisuus, visuaalisuus, konkreettisuus ja samanaikainen prosessointi (Hämäläinen ym. 2004, 77 - 78). Aloitteleva lukija käyttää aluksi oikean aivopuoliskon ohjaamia lukemisen ja kirjoittamisen visuaal-

sia prosesseja sillä seurauksella, että lukeminen on hidasta ja takeltelevaa. Ahvenaisen ym. mukaan (2005, 27) lukutaidon automatisoituessa vasen aivo-puolisko alkaa vastaavasti ohjata ja teksti saa merkityksen. Lukivaikkeuksisen lukutaito ikään kuin jää aloittelijan tasolle eikä edisty normaalisti, koska tätä automatisoitumista ei välttämättä tapahdu.

Seuraavaksi kerrotaan hiukan tarkemmin niistä erityisongelmista, joita luki vaikeuksisella opiskelijalla voi tyypillisesti esiintyä vieraita kieliä opiskellessaan sekä muista yleisistä opiskeluun liittyvistä vaikeuksista. Näistä pulmista on oheistettu lyhennetty kooste raportin liitteeksi (Liite 2).

6.1.1 Lukemisvaikeudet

Lukemisvaikeudet liittyvät kirjain-ääne -vastaavuuksien muodostumisen, yhdistämisen ja tavurajan löytymisen ongelmiin. Lukiessa lyhyt työmuisti saattaa pettää kesken sanan sillä seurauksella, että lukija alkaa arvailla pitkiä sanoja, lukee väärin tai pudottelee tavuja kokonaan pois (Moilanen 2002, 91 - 92.)

Tyypillistä on pysähtelevä, hidas tai vastaavasti hätäinen lukeminen, jolloin luentunymmärtäminen oleellisesti heikkenee eikä heikon työmuistin takia pitkä kestoiseen muistiin siirry jo luettua tekstiä. Lukemisesta tulee kovin kangertelevaa ja seurauksena voi olla, että lukemista aletaan kokonaan välttää ja siitä tulee västämielistä (Moilanen 2002, 94).

Rivit voivat hyppiä silmissä ja rivillä pysyminen tai oikean rivin löytäminen voivat tuottaa hankaluuksia (Moilanen 2002, 91). Muovinen värikalvo (sininen, punainen, vihreä, keltainen) tekstin päällä voi rauhoittaa mustan ja valkoisen kontrastia ja luktikkumainen viivoitin auttaa rivillä pysymisessä (LukSitko 1/2006).

Erityisesti korkeakouluasteella laajojen kirjallisten materiaalien lukemisen työläys kuormittaa lukivaikkeuksista opiskelijaa. Hänellä voi olla vaikeuksia liikkua teksteissä, lukea ohjelmien tekstityksiä, saada selvää harjoitusten ja kokeiden tehtävänäannoista sekä suoriutua monivalintatehtävistä.

6.1.2 Kirjoittamisvaikeudet

Lukivaikeuksisen kirjoittamista leimaavat hyvin monimuotoiset ongelmat. Tyypillisiä piirteitä ovat äänne-kirjain -vastaavuuksien oppimiseen liittyvät vaikeudet, oikeinkirjoitusvirheet, suppean sanavaraston käyttö ja niukka tuotos, väärät keliopilliset lauserakenteet, puutteellinen kappalejako, hidas kirjoittaminen sekä epäselvä käsiala (Moilanen 27.10.2006).

Kirjoittamisen työläys ilmenee erityisesti vaikeutena samaan aikaan sekä kopioida tekstiä taululta tai kalvolta että seurata opetusta (Moilanen 2002, 17). Suullisen tiedon saattaminen kirjalliseen muotoon jäsennellysti saattaa olla aikaa vievää ja jopa ylivoimaista (Moilanen 2002, 115).

Fonologisen prosessoinnin pulmista johtuen lukivaikeuksiselle henkilöllä ilmenee jatkuvasti paljon kirjoitusvirheitä mm. lyhyessä ja pitkässä vokaalissa ja/tai konsonantissa, reversoituvissa diftongeissa (ai/ia, ei/ie, ui/iu), konsonanttikasaumissa (lst, rsk, rst) sekä äng-äänteessä (Ahvenainen ym. 2005, 107). Lisäksi sanojen oikeinkirjoituksella on vieraiden kielten osalta taipumus muistuttaa ääntämisasua (Moilanen 2002, 21).

Kirjainten (b, d, g, p) ja numeroiden (6,9) graafisten muotojen kirjoittaminen peilikuvaksi tai kirjainten sekoittaminen toisiinsa (p/j, r/s, m/n, d/g/b, y/u) on yleistä. Käsinkirjoitetuista kirjaimista voi puuttua kokonaan i:n, ä:n ja ö:n pisteet sekä t:n poikkiviiva. M/n -kirjainten sakaroiden lukumäärä vaihtelee ja kauno-kirjoitetut e ja l sekoittuvat, samoin r ja s. (Moilanen 2002, 112.)

Osasta sanoista voi tulla lähes tunnistuskelvottomiksi vääristyneitä rauniosanoja tai sanoissa on tavun kahdentumista. Pitkistä sanoista voi puuttua kirjaimia tai kokonaisia tavuja. Prepositiot, artikkelit, partikkelit ja konjunktiot voivat jäädä kokonaan pois. Lisäksi yleistä on, että pienten ja isojen alkukirjainten sekä pilkutuksen käytössä voi olla epäjohdonmukaisuutta, samoin kuin yhdyssanojen oikeinkirjoitus voi horjua. (Moilanen 2002, 113 - 115.)

6.1.3 Luetun ymmärtämisen vaikeudet

Luetun ymmärtämisen vaikeutta leimaa yleensä se, että käsiteltävänä olevaa tekstiä ei pystytä Ahvenaisen ym. (2005, 82) tutkimuksen mukaan liittämään ihmisellä jo olevaan aiempaan tietoon sekä siirtämään kuullun tai luetun perusteella rakennettu uusi teksti pitkäkestoiseen säilömuistiin. Heikon työmuistin takia mm. pitkät kirjalliset tehtävänannot aiheuttavat ongelmia. Sanaston merkityksen ja koko tekstin hahmottamisessa voi olla hankaluutta. Erikoiset lauserakenteet, kuten lauseenvastikkeet tai muut kieliopilliset rakenteet (mm. prepositiot, artikkelit), vaikeuttavat entisestään luetun ymmärtämistä. (Moilanen 2002, 91, 93.)

Pitkän ja vaikean sanan lukeminen väärin tai turvautuminen sen arvaamiseen hidastaa merkittävästi lukemista ja aiheuttaa turhautumista. Kaikki energia menee sanojen mekaaniseen hahmottamiseen eikä tekstin sisältö pysy enää koossa niin, että lukija pääsisi syvemmälle tekstinymmärtämisen tasolle (Moilanen 27.10.2006).

Takalan ym. (2006, 142) mukaan luetun ymmärtämisen vaikeuksissa on nähtävissä selvä tendenssi eri sukupuolten välillä; tytöt/naiset selviytyvät paremmin kuin pojat/miehet luetun ymmärtämisessä. Tämän saman PISA 2000 -aineiston perusteella myös maahanmuuttajataustalla on lukutaitoa heikentävä merkitys.

6.1.4 Kuullunymmärtämisen vaikeudet

Moilanen (2002, 45) korostaa lukivaikeuksisen henkilön auditiivisen tiedon tehotonta vastaanottoa, käsittelyä ja jäsentelyä sekä tulkintaa, minkä vuoksi pelkästään kuulon kautta tuleva informaatio saattaa jäädä kokonaan rekisteröitymättä tai opiskelija reagoi viiveellä kuulemaansa, kuten esimerkiksi suullisiin ohjeisiin tai tehtäviin. Kuunteleminen ja kirjoittaminen samaan aikaan voivat olla mahdoton yhtälö.

Opiskelija ei vaikeuksitta kykene seuraamaan vieraskielistä puhetta, koska hän ei heikon fonologisen prosessoinnin vuoksi erota yksittäisiä ääniteitä tai sanoja eikä siksi kykene tunnistamaan niiden fonologista struktuuria. Puheen ymmärtämistä vaikeuttavat lisäksi puheen rytmin ja painon hahmottamisvaikeudet. Auditiivisen kanavan toimintaa voivat häiritä myös erilaiset ympäristöstä kantautuvat hälyäännet, jolloin keskittyminen saattaa häiriintyä. (Moilanen 2002, 48 - 50.)

Joidenkin opiskelijoiden kuulokanavaa voi joutua erikseen aktivoimaan, mutta se voi myös sulkeutua kokonaan kesken kuuntelun, jolloin opiskelija saattaa vajota täysin omiin ajatuksiinsa. Toiset pystyvät keskittymään kuunteluun vain puuhaamalla samaan aikaan jotain muuta, kuten piirtelemällä tai tekemällä käsitöitä. (Moilanen 2002, 46-48.)

Heikko työmuisti vaikuttaa juuri vastaanotetun auditiivisen tiedon nopeaan unhtamiseen niin, että yksityiskohdat katoavat ja olennaisen poimiminen esimerkiksi kuullunymmärtämistehtävistä ei onnistu. Kokonaisuus sirpaloituu eikä opiskelija pysty enää hahmottamaan sitä. Opiskelija saattaa kerta toisensa jälkeen kysellä juuri mainittua sivunumeroa, tekstin riviä tai hän ei selviydy suullisesta kotitehtävien tarkastuksesta, koska ei löydä oikeaa kohtaa. (Moilanen 27.10.2006)

6.1.5 Kieliopin ja sanaston vaikeudet

Abstraktein sekä vierasperäisin kielioppikäsittein ja -säännöin toteutettu kielenopetus tuottaa suuria vaikeuksia lukivaikeuksiselle opiskelijalle, koska hänen analogian tajunsa on yleensä heikko eikä hän siksi havaitse säännönmukaisuuksia tai hahmota syy-seuraussuhteita esimerkiksi erilaisissa lauserakenteissa. (Moilanen 2002, 149.)

Kieliopista tulee näin helposti irrallista, ulkoa opittua ja kaavamaista ilman, että opiskelija ymmärtää kielen rakennetta kovinkaan syvällisesti tai osaa soveltaa sitä käytäntöön. Vaikeilla termeillä operoitaessa sekä konkretian puute johtavat usein siihen, että kieliopin perimmäinen tarkoitus voi jäädä täysin epäselväksi eikä lukivaikeuksinen miellä sitä tärkeäksi osaksi kielenopiskelua (Moilanen 2002, 150 - 151).

Lukivaikeuksisen ihmisen on vaikea hahmottaa sekä tunnistaa vieraskielisiä sanoja sekä kuullun että luetun pohjalta, mikä heijastuu myös oikeinkirjoitus-ongelmiin. Hänellä voi olla vaikeuksia tunnistamiskykynsä lisäksi sanaston muistamisessa ja mieleen painamisessa, jos työmuisti on heikko. Sanastoa, ääntämistä ja kielioppia ei tulisikaan opettaa samana päivänä. (Moilanen 2002, 193, 215.)

6.1.6 Muut vaikeudet

Lukivaikeudelle tyypillistä on erilaisten ongelmien päällekkäisyys niin, että siihen voi liittyä jo edellä useasti mainitun työmuistin kapea-alaisuuden lisäksi muita vaikeuksia, kuten erilaisia hahmotusongelmia, vaikeuksia toiminnanohjauksessa, keskittymisvaikeutta, impulsiivisuutta, motorisia vaikeuksia sekä huono aika-käsitys.

Huono työmuisti hidastaa uusien asioiden oppimista, sillä esimerkiksi sanojen ulkoa opettelu ja muistissa pitäminen on vaivalloista, äänteiden erottelu ja yhdistäminen kokonaisuksi sanoiksi ei hahmotu tai kirjoittaminen ja lukeminen eivät automatisoidu. Kun lyhytkestoisen muistin kapasiteetti ylittyy esimerkiksi silloin, kun lukeminen, kirjoittaminen tai kuunteleminen vie paljon energiaa, on seurauksena helposti keskittymis- ja/tai tarkkaavaisuusvaikeuksia. (Ahvenainen ym. 2005, 44 - 45.)

Lukivaikeuteen liittyvät tyypillisesti erilaiset avaruudellisen hahmottamisen pulmat. Suunnat ja sijainnit, kuten vasen-oikea ja itä-länsi, etäisyydet, mittayksiköt sekä aikailmaisut menevät sekaisin tai eivät avaudu (Strandén 1998, 37 - 38). Suunnistaminen paikoissa tai teksteissä tuottaa jatkuvasti hankaluuksia. Esimerkiksi tiedonhaku tietokannoista, karttojen tai kirjaston käyttö sekä erilaisten lomakkeiden täyttäminen eivät välttämättä suju ilman ongelmia.

Toiminnanohjauksessa on puutteita, jos opiskelija työskentelee hyvin lyhytjänteisesti ja hänellä on vaikeuksia mm. itsenäisessä työskentelyssä, minkä vuoksi hän tarvitsee tukea oman toimintansa suunnittelussa ja ohjaamisessa (Heikkinen 2006, 10). Lukivaikeuksisella tämä tarkoittaa yleensä vaikeutta aloittaa ja suunnitella tehtäviään, keskeneräisyyttä, jopa vaikeutta tehdä muistiinpanoja omasta aloitteesta.

Motorinen kömpelyys heijastuu varsinkin ongelmina hienomotoriikassa; lukivaikeuksisen kirjoittaminen on hyvin usein työlästä ja käsiala vaikeaselkoista. Rivillä pysyminen on hankalaa ja kirjoitus sisältää paljon oikeinkirjoitusvirheitä. Juuri kirjoittamisen vastenmielisyyden vuoksi tuotokset ovat yleensä hyvinkin suppeita.

Huono ajankäytönhallinta ja vaikeus pysyä aikatauluissa johtuvat huonosta ajan hahmottamisesta. Tästä seuraa helposti opintojen organisoinnin ja suunnittelun vaikeus sekä kaikenlainen myöhästely. Ajantajun herpaantumisen haittaa myös tenttien ja tehtävien tekoa, sillä niihin annettu aika ei opiskelijasta ole riittävä. (Moilanen 27.10.2006.)

6.2 Yleinen ohjaus ja tukeminen oppilaitoksessa

Tärkeintä lukivaikeuksien opiskelijan tukemisessa on tunnistaa ja ymmärtää lukivaikeuden opiskelua hankaloittavat haitat sekä pyrkiä huomioimaan erilainen opiskelija antamalla hänelle esimerkiksi mahdollisuus teknisten apuvälineiden käyttöön jo valintakoetilanteessa. Ei pelkästään vain opettajien ja opinto-ohjaajien, vaan myös opiskelijavalinnoista vastaavien tietoisuutta lukivaikeuden erityispiirteistä tulisikin siksi ehdottomasti lisätä.

Saadakseen edes lisää aikaa pääsykokeen tai tenttien tekemiseen, vaaditaan opiskelijalta lukivaikeustodistus, mutta ammattikorkeakoulut eivät ainakaan tällä hetkellä tarjoa ilmaista lukitestiä, vaan opiskelijat ohjataan muualle testattavaksi.

Tuen tarpeen selvittäminen onnistuisikin mainiosti uusien opiskelijoiden rutiinimaisella seulonnalla esimerkiksi Pikalukitestillä (Liite 3) sekä tarkempaan kartoitukseen tarkoitettulla, Turun kristillisestä opistosta erikseen tilattavalla lukitestipaketilla (Jokiniemi 8.-9.1.2007). Testin jälkeen potentiaaliset lukivaikeudesta kärsivät opiskelijat voitaisiin ohjata varsinaisiin lukitesteihin ja sitä kautta tieto heidän mahdollisesta lukivaikeudestaan tulisi myös opettajakunnalle (Hämäläinen 2006, 32). Lukivaikeusmerkintä opiskelijan opintosuunnitelmassa takaisi tarvittavat erityisjärjestelyt koko opiskeluajan. Opiskelijan yksilöllinen tukeminen ja ohjaaminen mahdollistavat näin oppimisen edistämisen jo heti opintojen alkuvaiheessa.

Ohjaus- ja tukipalveluiden saatavuuteen tasokkaassa ammattikorkeakoulussa tulisi kiinnittää nykyistä huomattavasti enemmän huomiota. Opiskelijaystävällinen oppilaitos tarjoaa mahdollisuuden joko yksilö- tai pienryhmäohjaukseen sitä tarvitsevalle sekä tiedottaa selkeästi tarjolla olevista tukitoimista niin henkilökunnalle kuin opiskelijoillekin. Tällaisia oppilaitoksen tarjoamia tukitoimia ovat esimerkiksi asiaan perehtynyt lukitukihenkilö, vertaistutorointi, erilaiset treeni- ja klinikkatunnit,

lukituki -kurssit sekä opiskelijoiden omat opintopiirit. Opiskelijoita voi tämän lisäksi ohjata käyttämään alueellisten lukijärjestöjen tai Lukineuvoloiden palveluita. (Hämäläinen 2006, 31.)

Oppimisilmapiirin kannustavuus, turvallisuus sekä erilaisuuden hyväksyminen ovat tärkeitä asioita lukiopiskelijan ollessa kyseessä, sillä monella tämän vaikeuden kanssa kamppailevalla voi olla jo valmiiksi huono itsetunto ja negatiivinen käsitys itsestä oppijana.

6.3 Kielten oppimista helpottavia menetelmiä

6.3.1 Kuullunymmärtäminen

Moilanen (2002, 51) muistuttaa, että lukiopiskelijan kuullunymmärtämisharjoituksia ei koskaan saisi aloittaa ennen kuin kuulo on ainakin lyhyen aikaa aktivoitu kyseiselle kielelle esimerkiksi tunnin alussa pidetyn pienen keskustelutuokion avulla. Kuulokanavan aktivointiin sopivat mm. erilaiset kuulonavausmatkat, rentoutuminen, kielikylpy ja äänimaisemien luominen (Moilanen 27.10.2006).

Häiriötön tila, kuten kielistudio, suodattaa tehokkaasti erilaiset kuuntelua häiritsevät hälyäänet, jolloin lukivaikeuksisen opiskelijan keskittyminen itse kuunteluun onnistuu parhaiten. Näköärsykkeistä johtuvaan keskittymisvaikeuteen on myös syytä varautua ja pyytää opiskelijaa esimerkiksi kuuntelemaan silmät suljettuina. (Moilanen 2002, 53 ja 55.)

Kielen rytmin, äänenpainot ja melodian oppii vain kuuntelemalla paljon ja mielellään pienissä erissä, joten kuuntelutilaisuuksia on tarjottava usein, myös itseopiskelutarkoituksessa (Moilanen 2002, 57). Tätä palvelevat hyvin esimerkiksi TV, radio, Internet ja DVD -levyt.

Kuuntelu ja tekstistä seuraaminen samanaikaisesti kehittävät niiden opiskelijoiden kielitaitoa, joilla on suuria ongelmia äänne-kirjainvastaavuuden kanssa. Jottei tekstin lukeminen kuitenkaan vie koko huomiota tekstin sisällön kokonaisuuden hahmottamiselta, ei kuunteluharjoituksissa tule aina olla valmista tekstiä tarjolla. (Moilanen 2002, 56.)

Lukiopiskelijat pärjäävät parhaiten suurten kokonaisuuksien hahmottamisessa, mutta yksityiskohtaisemman tiedon erottelussa on ongelmia. Monivalinta-kysymyksiä sijaan tulisikin mieluiten käyttää avoimia kysymyksiä, joihin kukin opiskelija itse referoi vastauksensa kuulemansa mukaan. (Moilanen 2002, 62 -63.).

Ääntämis- ja puheharjoittelu kulkevat käsi kädessä kuullunymmärtämisen kanssa, joten ääneen luku kehittää myös tätä osa-aluetta vieraiden kielten opinnoissa. (Moilanen 2002, 56 - 57)

6.3.2 Ääntäminen ja suullinen tuotos

Lukivaikeus hankaloittaa kuullun tiedon vastaanottoa, käsittelyä ja tulkintaa, mikä vastaavasti heijastuu äänteiden sekä sanojen ääntämis- ja ymmärtämisaikautena. Puherytmien hahmottaminen on ongelmallista ja sanarajat jäävät usein epäselviksi, minkä takia kielen normaalitempoista puhenopecta on harjoiteltava ja siihen on pyrittävä opinnoissa aivan alusta lähtien. (Moilanen 2002, 83.)

Erilaiset tekstilajit faktasta fiktion sekä monipuoliset suulliset kielenkäyttötilanteet antavat mahdollisuuden eläytyvään ääntämiseen, liioitteluunkin, mutta pääasia on, että kielen prosodiaa sekä ääntämistä harjoitellaan usein lyhyinä harjoitteina (Moilanen 2002, 83).

Lukiopiskelijat ovat yleensä huomattavasti vahvempia suullisessa kuin kirjallisessa kommunikaatiossa, joten siihen kannustaminen ja siinä onnistuminen kompensoi niitä puutteita, joita on lukivaikeuksisen kirjallisessa kielenkäytössä (Moilanen 2002, 231).

Kielenkäytön prosessoinnin hitaus ja työmuistin lyhyys ilmenee tosin opiskelijan omassa suullisessa ilmaisussa niin, että hän ei välttämättä pysy keskustelussa mukana ja unohtaa helposti, mitä muut keskustelijat ovat juuri sanoneet (Moilanen 2002, 231).

Konkreettisten ja aitojen kielenkäyttötilanteiden dramatisointi, erilaisten pelien sekä kokonaan suullisten oppituntien käyttö aktivoi luovaan kommunikaatioon. Suullisissa kielenkäyttöharjoituksissa voi monipuolisesti aktivoida eri aistikanavia, mikä tuo vaihtelua tunteilanteisiin.

6.3.3 Lukeminen ja tekstinymmärtäminen

Lukemista ja tekstinymmärtämistä vaikeuttavat sekä heikko sanojen tunnistaminen ja äänteiden hahmottaminen (Moilanen 2002, 95) kuin myös lukutekniikan puutteellisuus. Lukemista ja tekstinymmärtämistä helpottavia lukustrategioita tulisikin ehdottomasti opetettava lukivaikeuksiselle. Tällaisia strategioita ovat mm. silmäily-luku ja sanastonpäättely (Moilanen 2002, 99 - 101). Strategioita tulisikin käyttää koko lukemisprosessin ajan (Heikkinen 2006, 16).

Lukemisstrategioiden tavoitteena on auttaa opiskelijaa ymmärtämään paremmin lukemaansa tekstiä (Takala ym. 2006, 149). Heikkinen (2006, 17) luettelee esimerkiksi seuraavia strategioita: ”tärkeiden asioiden alleviivaaminen, muistiinpanojen tekeminen, lauseiden kertaaminen ja vaikeiden sanojen lukeminen tarvittaessa uudelleen.” Opiskelija voi laatia tukisanaluettelon tekstissä esiintyvistä vaikeista sanoista sekä käsitteistä tai vaihtoehtoisesti mielle-/käsite-kartan jo luetusta päästäkseen tekstin pintatasolta syvätasolle. Tekstin keskeinen sisältö hahmottuu ja jää näin paremmin mieleen.

Luettavan tekstin sisältö, laatu, sanasto ja kielioppirakenteet eivät pelkästään aiheuta luetunymmärtämisongelmia. Tekstissä käytetyn fontin koko ja malli, paperin taustaväri sekä pulmat katseen pysymisessä oikealla rivillä voivat osaltaan vaikuttaa heikentävästi tekstinymmärtämiseen jo siksi, että lukemisesta tulee kovin hidasta ja vaivalloista.

Sanastonpäättelyharjoituksia, sanaluokkien tunnistamista tai tekstin rakenteen jäsentelyn opettamista ei pidä unohtaa. Erityyppisten ja -pituisten luettujen tekstien referointi, vastineiden kirjoitus sekä juonikaavion tai miellekartan käyttäminen kokonaisuuden hahmottamisessa tarjoavat keinoja tekstin syvempään ymmärtämiseen. (Moilanen 2002, 101 ja 104 - 105.)

Tekstin lukeminen ääneen tai mielessä (ns. sisäinen luku) auttaa tekstin sisällön ymmärtämistä. Yksi lukustrategioista on se, että sisällöstä voi hahmottaa itselleen visuaalisen kuvan, jolloin tekstikokonaisuus toimii ikään kuin filmin lailla. (Moilanen 2002, 107.)

6.3.4 Kirjoittaminen

Kirjoittaminen on toissijainen kommunikointiväline suulliseen tuottamiseen nähden, vaikka sen merkitystä korostetaan hyvin paljon opinnoissa. Vieraissa kielissä suurin ongelma on äänne-kirjainvastaavuuden epäloogisuus ja sen aiheuttamat prosessointi- ja oikeinkirjoituspulmat. Tästä syystä aivan uusien sanojen ääntämistä ja oikeinkirjoitusta olisi hyvä harjoitella eri aikaan. (Moilanen 2002, 125.)

Ajatusten verbalisoinnin, sanaston, kieliopin ja lopulta tekstin jäsentelyn samanaikainen pohtiminen on lukivaikeuksiselle hankalaa, mikä johtaa helposti suppeisiin ja rakenteeltaan epäloogisiin kirjallisiin tuotoksiin. (Moilanen 2002, 115.)

Kirjoittamisstrategioiden opettaminen lukiopiskelijalle helpottaa tämän kirjoitus-työn organisointia ja auttaa valvomaan omaa tuotosta. Kirjoittajan tulisi Heikkisen mukaan (2006, 20) valvoa kirjoitusprosessia itsenäisesti, mikä ”edellyttää kirjoittajan tietävän, mikä kirjoittamisen vaihe on meneillään, mikä työskentelyssä on mahdollisesti ongelmana ja mitä strategioita tulisi käyttää.”

Sisältö ja jäsentely on hyvä suunnitella raakaversiona ensin omalla äidinkielellä esimerkiksi miellekartaksi, sitten kirjoittaa teksti vieraalla kielellä ja lopuksi hioa asiasisältö, kieliasu sekä oikeinkirjoitus kuntoon ja tarkastaa käsialan selkeys (Moilanen 2002, 115). Tietokoneella kirjoitetun tekstin tarkastamiseen voi käyttää oikolukuohjelmaa.

Prosessikirjoittaminen on yksi vaihtoehto lähestyä kirjoituspulmia ja varsinkin kirjoittamisen suunnitteluvaikeutta; tekstissä edetään yksittäisistä sanoista lauseiden kautta tarinoihin. Kirjoittamista tehdään ryhmässä muiden kanssa, jolloin tekstistä keskustellaan, sitä kommentoidaan ja täsmennetään tarpeen mukaan. (Takala ym. 2006, 247.)

Lukivaikeuksisen vähäiset lukukokemukset näkyvät kirjoittamisen eri osa-alueilla niin, että sanasto on suppea, kielioppirakenteet eivät ole hallinnassa ja tekstin loogisessa jäsentelyssä on ongelmia. Jotta kirjoittaminen alkaisi sujua, on opiskelijaa motivoitava ja kannustettava lukemaan mahdollisimman paljon. Oikeinkirjoitusvirheistä ei tule tehdä suurta numeroa, vaan pikemminkin tulisi keskittyä tekstin

arvioinnissa kokonaisuuteen. Tehdyt virheet tulee toki käydä yhdessä opiskelijan kanssa läpi, jotta tälle tarjoutuisi mahdollisuus korjata ne ja oppia niistä. (Moilanen 27.10.2006.)

6.3.5 Kielioppi ja sanasto

Selkeys, kielioppikäsitteiden ja -termien konkreettisuus, säännönmukaisuus sekä syy-yhteyksien havainnollistaminen helpottavat lukiopiskelijan kieliopin omaksumista. Värien, nuolten, palstojen ja piirroshahmojen tai laatikoiden käyttö tukee erityisesti visuaalisia oppijoita muistamaan sanaluokkia, taivutuksia, sanajärjestyksiä ym. kielioppiasioita. (Moilanen 2002, 149, 156 ja 167.)

Vertailu äidinkieleen helpottaa yleensä myös vieraan kielen rakenteen ymmärtämistä ja hahmottamista. Kieliopin opettamisessa tulisi aina muistaa edetä yksinkertaisemmasta asiasta monimutkaisempaan ja muistaa myös suullinen ilmaisu opetuksen osana. (Moilanen 27.10.2006.)

Sanaston opettelussa ja mieleen painamisessa vain mielikuviutus asettaa rajat; oman hullunkurisen tarinan keksiminen, mielikuva-, sana- ja äänneassosiaatiot, mielle- ja käsitekarttojen käyttö, luokittelu, synonyymien sekä vastakohtien opettelu ovat vain muutamia esimerkkejä erilaisista muistitekniikoista. Tilanne-muisti voi olla myös käyttökelpoinen apuväline. (Moilanen 2002, 210 ja 215 - 216.)

Sanoja on aktiivisesti käytettävä eri yhteyksissä, jotta ne jäisivät pitkäkestoiseen muistiin ja parhaiten tämä tapahtuu kokonaisvaltaisesti useita aistikanavia käyttämällä. Oikeinkirjoitusta voi visualisoida kuvilla, puhetilanteita simuloida autenttiseksi ja pelata erilaisia sana- tai muistipelejä. (Moilanen 2002, 198 - 199.)

6.4 Erityisjärjestelyt ja apuvälineet

6.4.1 Pääsykoe

Lukivaikeus huomioidaan ammattikorkeakoulujen pääsy- ja soveltuvuuskokeissa vain, jos opiskelija esittää jo hyvissä ajoin ennen pääsykoetta lukivaikeustodistuksen sekä sopii mahdollisista erityisjärjestelyistä koetilanteessa.

LukSitkossa 2/2006 julkaistun artikkelin mukaan (Hämäläinen, 29 - 30) pääsykokeen erityisjärjestelyihin kuuluvat esimerkiksi yhden tai kahden tunnin pituisen lisäajan myöntäminen, mahdollisuus tietokoneen käyttöön sekä lyhyeen taukoon eri koeosioiden välissä ja kokeen tekemiseen turhat hälyäänet eliminoivassa häiriöttömässä tilassa. Häiriötön tila mahdollistaa koetehtävien ääneen lukemisenkin. Myös kokonaan suullisesti suoritettu tai suullisesti täydennetty pääsykoe tulisi olla mahdollinen.

Edellä mainittujen järjestelyiden lisäksi pääsykokeen tarkastajan pitäisi huomioida lukivaikeus niin, etteivät siitä selvästi johtuvat oikeinkirjoitusvirheet vaikuta arviointiin.

6.4.2 Tentit

Opiskelijan on oltava itse aktiivinen ja keskusteltava kaikkien häntä opettavien opettajien kanssa siitä, kuinka lukivaikeus mahdollisesti vaikuttaa nimenomaisen aineen opintoihin ja miten se tulisi niissä huomioida.

Tenttitilanteissa opiskelijalla tulisi olla mahdollisuus samanlaisiin erityisjärjestelyihin kuin pääsykokeessakin eli mahdollisuus häiriöttömään tilaan, tietokoneen ja taukojen käyttöön sekä kirjallisten tenttien suulliseen täydentämiseen. Nämä seikat tulisikin kirjata opiskelijan opintosuunnitelmaan.

Lisäajan myöntäminen (1 - 2 h) auttaa ajankäytönhallinnan ja hitaan lukemisen ja/tai kirjoittamisen vaikeuteen. Opiskelijan ei tarvitse stressata ajan loppumista etukäteen, vaan hän voi keskittyä itse tenttiin. Kuullunymmärtämiskokeissa voi pitää normaalia pidempiä taukoja niin, että opiskelija ehtii lukea eri vastaus-

vaihtoehdot rauhassa ja vastata niihin. Kirjalliset tehtävänannot ja tenttikysymykset voi opettaja toki tarvittaessa vielä lukea ääneen tentin alussa.

Tenttipaperin kirjasimen malliin ja kokoon, paperin väriin sekä tekstin yleiseen jäsentelyyn tulee kiinnittää huomiota niin, että luettavuus säilyy hyvänä. Jokaiseen tenttiin olisi hyvä sisällyttää oma osakokonaisuutensa, joka painottaa pelkästään kommunikatiivisuutta eikä oikeinkirjoitusta tai kielioppiasioita. (Moilanen 2002, 247 - 248.)

6.4.3 Opetustilanteet

Oppituntien aikana käytettävästä materiaalista ja tehtävistä harjoituksista sekä tenttien sisällöistä tai niihin valmistautumisesta olisi hyvissä ajoin kerrottava etukäteen, sillä se auttaa lukivaikeuksista paremmin suunnittelemaan aikatauluja ja organisoimaan omia opintojaan. Yhteenvedon tekeminen käsiteltävistä asioista auttaa keskittymään olennaiseen.

Opettajan tulisi erityisesti kiinnittää huomiota oman suullisen ja kirjallisen (mm. taulumuistiinpanot, kalvot, monisteet, PowerPoint -esitykset) ilmaisunsa kokonaistalvaisuuteen, selkeyteen ja havainnollisuuteen. Luentorungot ja -muistiinpanot voi jakaa oppitunnin alussa tai julkaista verkossa oppimisalustalla, jotta opiskelija voi keskittyä pelkästään kuuntelemiseen ja lyhyiden muistiinpanojen tekemiseen sen sijaan, että hän käyttäisi koko energiansa kirjoittamiseen.

Samanaikaista puhumisen tai kuuntelun ja kirjoittamisen harjoittelua tulee opetuksessa pyrkiä välttämään, sillä lukivaikeuksinen opiskelija ei kykene keskittymään useampia aisteja yhtä aikaa kuormittaviin tehtäviin.

Helppolukuisen (Times New Roman) ja riittävän kokoisen (vähintään 12 pistettä, mutta jopa 14 - 16) kirjasintyyppin käyttö, tekstisuurenokset, käsialan selkeys sekä värien, kuvien ja muistivinkkien käyttö helpottavat lukivaikeuksisen opiskelijan oppimista. Leveät marginaalit mahdollistavat omien lisäyksien teon eikä rivivälienäkään tulisi olla liian tiiviitä, jolloin lukeminen vastaavasti vaikeutuu.

Kaikkien aistikanavien (näkö, kuulo, liike/tunto) huomioiminen ei vain tuo monipuolisuutta opetukseen vaan myös aktivoi molempia aivopuoliskoja ja tukee kak-

kien opiskelijoiden niin visuaalista, auditiivista kuin kinesteettistäkin kanavaa. On hyvä muistaa, että opettajat opettavat helposti niin kuin itse oppivat parhaiten, mikä ei välttämättä tue niiden opiskelijoiden oppimista, jotka käyttävät aivan muuta aistikanavaa. (Moilanen 27.10.2006.)

Visuaalista oppijaa tukevat parhaiten kuvien, värien, kaavioiden ja käsite- sekä miellekarttojen käyttäminen opetuksessa. Auditiivista aistikanavaa käyttävälle ovat kuuntelemalla (CD-levyt, äänikirjat) ja puhumalla oppiminen sekä ääneen lukeminen tärkeitä keinoja oppia. Kinesteettiset ihmiset oppivat esimerkiksi liikunnan, kokeilun ja tekemisen, esittämisen, tuntemuksien, pelaamisen tai tilannemuistin avulla. (LukSitko 1/2005, 18.)

Jo oman oppimistyylin tunnistaminen voi auttaa opiskelijaa siirtymään tehottomista opiskelumenetelmistä ja oppimisstrategioista entistä tehokkaampiin ja siten motivoida häntä löytämään itselle sopivimmat opiskelutekniikat. Lyhyt havaintokanavatesti antaa hiukan viitteitä omasta oppimistyylistä (Liite 4).

Asiayhteyden käyttö ja konkreettiset, käytännönläheiset esimerkit opetuksessa riittävät mielekkäästi vanhan ja uuden opitun toisiinsa. Muistikikkojen, mielikuvien ja mallioppimisen käyttö eri aisteja hyödyntävästi ovat suositeltavia opetusmenetelmiä silloin, kun opiskelijalla on vaikeuksia esimerkiksi ulkoa oppimisessa.

Itsenäinen työskentely ja tiedonhaku voivat aiheuttaa ongelmia huonon organisointikyvyn tai aloittamisen vaikeuden takia, minkä vuoksi lähiovetustuntien karsiminen ei palvele lukivaiveuksista opiskelijaa. Opetuksen siirtäminen pelkästään verkkoon ei välttämättä ole hyväksi tällaiselle opiskelijalle, sillä myös verkkomateriaalin olisi oltava lukivaiveuksiselle suunnattua toimiakseen oppimistavoitteiden mukaisesti.

Oppilaitoksessa olisi suotavaa olla lukiopiskelijoiden käytettävissä Lexia-tietokoneohjelmisto, jonka avulla he voisivat itsenäisesti harjoitella ja kehittää taitojaan kielen eri osa-alueilla. Ohjelman tehtävät muodostuvat mm. äänteiden tunnistamisesta, sanojen oikeinkirjoittamisesta, virkkeiden rakentamisesta, tekstin ymmärtämisestä sekä erilaisten avaruudellisten ilmaisujen harjoittelusta. (Strandén 1998, 169 - 170.)

6.4.4 Oppimisen tekniset apuvälineet

Lukivaikeudesta kärsivälle ei maassamme yleensä myönnetä erilaisia apuvälineitä lääkinällisenä kuntoutuksena, vaan kaikki apuvälineet on hankittava itse ja omalla kustannuksella. Eri apuvälineiden tarjoamia mahdollisuuksia ei myöskään osata hyödyntää lukivaikeuspulmissa niin laajasti kuin monissa muissa Pohjois-maissa; Islannissa mm. tenttikirjojen skannaus ja muuntaminen äänikirjoiksi on yliopiston tarjoama palvelu. (LukSitko 2/2006, 18 ja 21.)

Tekniikan käyttö apuvälineenä auttaa ja helpottaa lukivaikeuksisen elämää paljon. Hyvän esimerkkinä ovat ääni- ja elektroniset kirjat, jotka palvelevat sekä näkövammaisten että muiden lukemisesteisten tarpeiden lisäksi lukivaikeuksisia tai auditivisesti oppivia ihmisiä. Ääneen luettua materiaalia voi lainata valtakunnallisesta Näkövammaisten kirjastosta eli Celiasta (LukSitko 2/2006, 25).

Kovin hitaasti ja epäselvällä käsialalla kirjoittavalle opiskelijalle tulisi ilman muuta suoda mahdollisuus käyttää tietokonetta muistinpanojen tekoon oppitunneilla ja luennoilla, jos hän niin haluaa.

Tietokoneeseen voi apuvälineeksi hankkia tekstin lukijan, joka skannaa tekstin kuin tekstin muunnettavaksi kuunneltavaan muotoon. Skannattua tekstiä voi kuuntelemisen lisäksi muokata itse, koska se on Word -muodossa. Puhuvat www-sivut löytyvät vastaavasti ruotsalaisen keksinnön takaa, joka on nimeltä ReadSpeaker (www.readspeaker.com). Näytön lukemista helpottaa tietokoneen laajakuva-näyttö. (LukSitko 2/2006, 23 ja 26.)

Yksittäisiä sanoja, lauseita tai kokonaisia rivejä skannaava sanakirjakynä kääntää tekstejä sekä lukee niin haluttaessa ääneen kunkin käännettävän sanan (LukSitko 2/2006, 21). Sähköisten sanakirjojen käyttö nopeuttaa sanastotyöskentelyä huomattavasti. Oikeinkirjoituspulmiin apua saa vaivattomimmin tietokoneen oikolukujelmista.

Matkapuhelinta voi hyödyntää muistiinpanojen tekemisen sekä ajanhallinnan ja muun organisoinnin apuvälineinä ja GPS -laitteista on verratonta apua suunnistus- ja opastustilanteissa, jos avaruudellinen hahmottaminen on puutteellinen (LukSitko 2/2006, 23).

Nauhurin käytön salliminen oppitunneilla ja luennoilla helpottaa sellaisen lukiopiskelijän työskentelyä, joka ei pysty tai ehdi kirjoittaa muistiinpanoja samaan aikaan, kun opettaja/luennoitsija puhuu (Moilanen 2002, 44).

6.5 Arviointi ja palaute

Lukivaikeuksisen opiskelijan opintojen arviointi on erittäin vaikeaa, koska ei ole olemassa valtakunnallista ohjeistusta tai edes mitään suosituksia siitä, kuinka on meneteltävä. Yksiselitteistä on vain se, että lukivaikeus tulisi ottaa arvioinnissa jotenkin huomioon. Jotta yhteiset arviointiperusteet toteutuisivat oppilaitoksen eri kieltenopettajien tekemissä arvioinneissa, vaatisi se opettajakunnan itsensä tekemän, lukiopiskelijan arviointia koskevan yhteisen toimintamallin luomista. On ehdottomasti opiskelijan etu, että hänen opintomenestystään arvioidaan samoin kiinteerein eri kielissä.

Arvioitaessa lukiopiskelijää tulisi huomioida koko hänen oppimisprosessinsa eikä vain pelkkiä tenttituloksia. Jatkuvaan näyttöön, itsearviointiin sekä esimerkiksi portfoliotyöskentelyyn perustuvan arvioinnin käyttö antaa opiskelijan menestykseltä laajemmän kuvan. On muistettava, että kieliopinnoista kokonaan vapauttaminen ei ole opiskelijan tukemista.

Tärkeää on ymmärtää ja sallia se tosiasia, että lukivaikeuksinen tekee normaalia runsaammin toistuvia oikeinkirjoitus- ja kielioppivirheitä. Kirjoitelmien osalta tekstien kokonaisuuden tulisi olla arvioitaessa etusijalla yksityiskohtiin nähden. Kaiken kaikkiaan sekä suullisen että kirjallisen kielenkäytön osalta tulisi korostaa toimivaa kommunikaatiota, ei pelkästään pieniä yksityiskohtia, joissa lukivaikeuksinen saattaa epäonnistua.

Kannustava palaute, epäonnistuneen kokeen käyminen läpi yhdessä opettajan kanssa sekä omien virheiden korjaaminen auttavat omalta osaltaan opiskelijan oppimista ja kielitaidon kehittymistä.

7 LOPPUPOHDINTA

Lukivaikeus tulisi aina nähdä paljon laajempina kokonaisuutena kuin pelkästään lukemisen- ja kirjoittamisen eli fonologisen prosessoinnin ongelmana, sillä vaikeuksien kirjo on hyvin monisyinen kustakin yksilöstä riippuen. Toiminnanohjaus- ja hahmotusongelmat, heikko ajankäytönhallinta, huono työmuisti sekä motorinen kömpelyys ovat tyypillisiä puolia monille lukivaikeuden kanssa kamppaileville ja niillä on merkittävä vaikutus mm. opinnoista suoriutumiseen.

Suomen korkeakouluissa on vähitellen herätty pohtimaan erilaisten oppimisvaikeuksien vaikutusta opiskelijoiden opinnoissa menestymiseen, sillä pitkään oltiin sitä mieltä, että esimerkiksi lukivaikeuksisia ei juuri korkea-asteen oppilaitoksissa ole eikä tukitoimia siten tarvita. Tosiasiassa lukivaikeus on arviolta 1 - 2 prosentilla korkeakouluopiskelijoistamme ja tuo luku tulee tuskin lähivuosina laskemaan, vaan päinvastoin.

ESOK -hankkeen myötä opiskelun esteettömyyden valtakunnallinen kehittäminen ja yhteisten toimenpidesuosituksen määrittely lisäävät omalta osaltaan erilaisten oppijoiden tukemista opinnoissa ja aikaansaa opiskelijoiden tasavertaisuutta.

Hankkeemme tavoitteena oli tarjota erityisesti Tampereen ammattikorkeakoulussa toimiville kieltenopettajille perustietopaketti lukivaikeudesta, sen ilmenemisestä ja tunnistamisesta sekä antaa käytännön vinkkejä itse opetukseen, sen järjestämiseen ja arviointiin. Raportin pääkohdat tullaan tulevaisuudessa julkaisemaan Kēlet ja kansainvälisyys – osaamiskeskuksen verkkosivuilla sekä kieltenopettajien yhteisellä Moodle -oppimisolustalla, jotta mahdollisimman moni asian kanssa tekemisiin joutuva voi tutustua aiheeseen.

Tämän raportin valmistumisvaiheen aikana on usean korkeakoulun huomio yhä aktiivisemmin kiinnittynyt erilaisten oppijoiden opintojen tukemiseen. Alkusuksystä 2007 on esimerkiksi Tampereen ammattikorkeakoulun, Tampereen opettajakorkeakoulun sekä Pirkanmaan ammattikorkeakoulun tarkoituksena perustaa yhteinen lukityöryhmän pohtimaan sekä oppilaitosten lukiohjeistuksen laatimista että lukitukihenkilötoiminnan aloittamista. Ohjeistuksen valmistuttua työryhmä jalkautuu esittelemään ohjeet omien oppilaitoksiensa henkilökunnalle.

LÄHDELUETTELO

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

Celia - näkövammaisten kirjasto. 2006. LukSitko 2, 25.

Haapasalo, S. ja Salomäki, J. 2000. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 64/2000. Helsinki: Yliopistopaino.

Haapasalo, S. 2005. Tunnistus ja testaus: LukSitko 1, 23

Heikkinen, T. 2006. Mikä tässä sanassa on vialla? Luku- ja kirjoitustaidon ohjaaminen ammatillisessa erityisoppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus.

Hintikka, A-M. (toim.) 2000. Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi. Kokemuksia erilaisesta opettamisesta ja erilaisesta oppimisesta. Helsinki: Helsingin seudun erilaiset oppijat ry HERO.

Hämäläinen, R., Salin, R.&Valkama, A. (toim.) 2004. Kromosomeista kaksoiskonsonantteihin. Lukibussin matkakirja. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

Hämäläinen, R. 2006. Lukivaikeuden huomiointi ammattikorkeissa. Kuinka ammattikorkeakouluissa huomioidaan lukivaikeus? LukSitko 2, 29 - 32.

Hänninen, S. 2006. Oppimisvalmiudet ja niihin vaikuttavat tekijät työttömällä työnhakijoilla, Tampereen yliopisto.

Jokiniemi, H. 2007. LUKKI-tutor. Koulutus, Hotelli Holiday Inn 8.-9.1.2007. Tampere

Karjalainen, H. 2006. Oppimiskäsityksistä opettamiseen. Fenomenografinen tutkimus ammatillisten aikuisopettajien oppimis- ja opettamiskäsityksistä. Pro gradu-tutkielma, toukokuu 2006. Tampere

Luki-työryhmän muistio 6:1999. Helsinki: Opetusministeriö.

Laasonen, M., Service, E. & Virsu, V. 2005. Aikatarkkuus ja lukivaikeus. Aikatarkkuus kehityksellisessä lukivaikeudessa läpi elämän: tunto, kuulo, näkö ja aistien välinen arviointi. LukSitko 1, 11 - 13.

Moilanen, K. 2002. Yli esteiden. Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet. Helsinki: Tammi.

Moilanen, K. 2006. Vieraat kielet ja oppimisvaikeudet. Koulutus, Vapriikki, 27.10.2006. Tampere

Parviainen, K. 2006. Tunnistus ja testaus: LukSitko 1, 19 - 20.

Pohjoismainen NILS-hanke. 2006. LukSitko 2, 18.

Puhuvat nettisivut. 2006. LukSitko 2, 26.

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

Salminen, J. 1982. Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen vaikeuksista. Espoo: Amer-yhtymä Oy Weilin+Göös kirjapaino.

Skannaava kynä. 2006. LukSitko 2, 21.

Strandén, K. (toim.) 1998. Ei tyhmä vaan erilainen oppija. Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyvyys ja kuntoutus. Helsinki: Helsingin seudun erilaiset oppijat ry HERO.

Takala, M. & Kontu, E. (toim.) 2006. Luki-vaikeudesta luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.

Tuotepäällikön työvälineet. 2006. LukSitko 2, 23.

Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Oppiminen ja asiantuntijuus. WSOY.

Voutilainen, A., Häyrinen, T. ja Iivanainen, M. 1998. Erilaisen oppijan vaikeudet syyt ja yleisyys. Jyväskylä: Helsingin seudun erilaiset oppijat ry.

<http://www.biovita.fi/suomi/terveyssivut/dyslexia.html> [7.1.2007]

<http://www.tohtori.fi/?page=6625671&search=aleksia> [7.1.2007]

http://www.lukibussi.net/Lukibussi_Matskupaketti%20.pdf [9.1.2007]

<http://www.poliklinikka.fi/?page=4598627&search=dysgrafia> [11.1.2007]

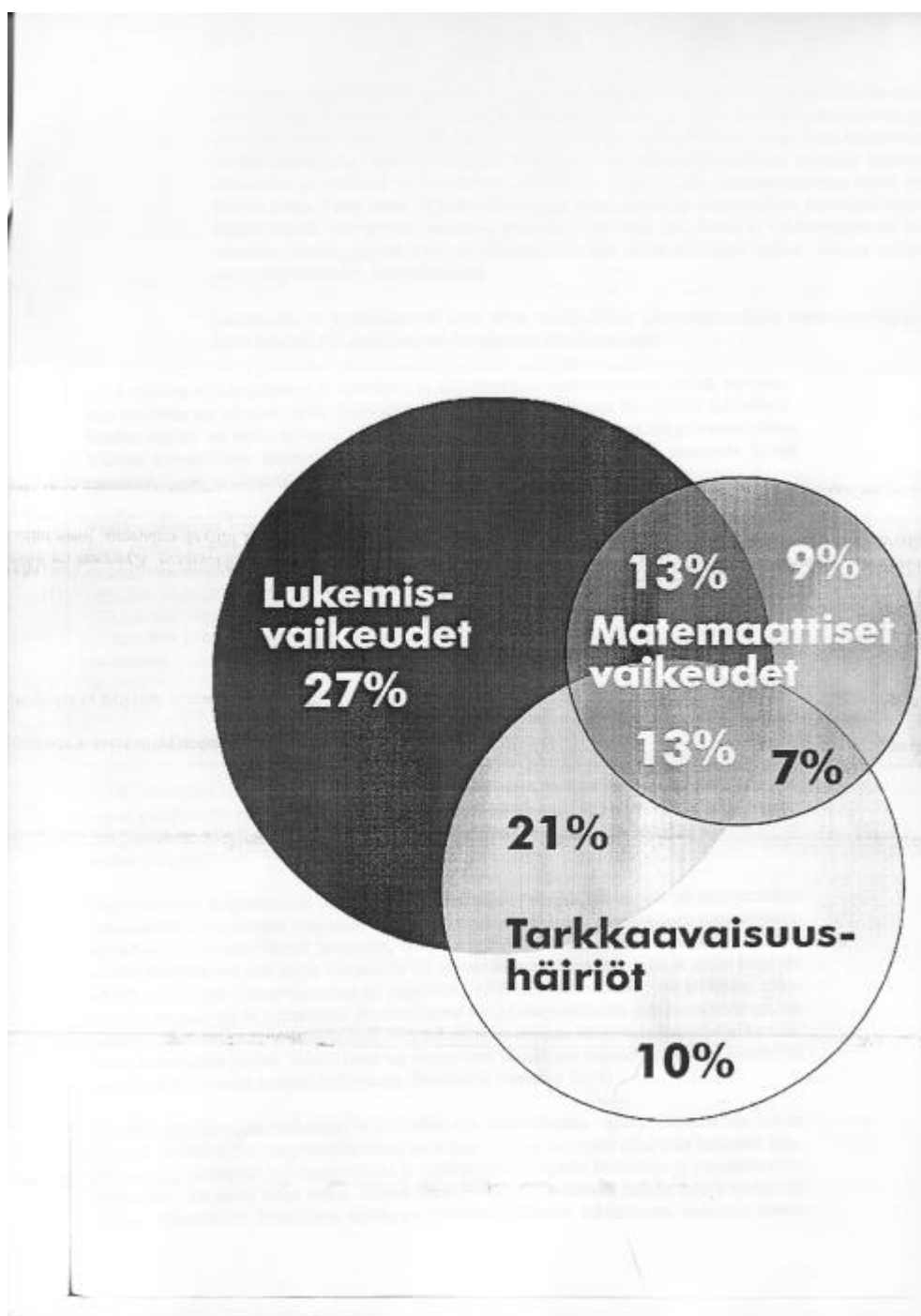
<http://www.esok.jyu.fi> [28.1.2007]

http://www.vep-palvelu.fi/cgi-bin/cgiwrap/veppalve/presenter.pl?slideshow_id=31&slide_id=955&language_id=1 [4.2.2007]

http://www.dipoli.tkk.fi/ok/p/tehosalkku/oppiminen/oppimisteorioita/konstruktivistinen_oppimisteoria.htm [4.5.2007]

<http://nmi.jyu.fi/dysleksiakeskus/maarittely/maaritelmia.html> [4.5.2007]

LIITE 1



LIITE 2

Pikaopas lukivaikuteen

a) Kirjoittaminen

- paljon kirjoitusvirheitä, kirjoitussääntöjen omaksuminen hankalaa
- epäselvä lause- ja virkerakenne
- kielioppikäsitteiden oppiminen ja muistaminen vaikeaa
- epäselvä käsiala
- tekstin tuottaminen työlästä, sekavaa

b) Lukeminen

- hidasta ja vaivalloista
- nopeaa ja hätäistä, lukuvirheitä
- ääneen lukeminen vastenmielistä
- vaikea ymmärtää tekstiä ja kirjallisia ohjeita sekä löytää olennaisia asioita
- rivit ja kirjaimet hyppivät, nopea väsyminen

c) Suullinen tuottaminen ja kuullunymmärtäminen

- ääntämisvaikeudet
- epäselvä puhe
- sanahahmojen huono erottelukyky
- vaikea muistaa suullisia ohjeita ja tehtävänantoja

d) Muut vaikeudet

- keskittyminen ja tarkkaavaisuus häiriintyvät helposti
- oman toiminnan ohjauksen vaikeudet
- ajanhallinnan ongelmat (kellonajat, päivämäärät)
- ylivilkkaus

- impulsiivisuus, lyhytjännitteisyys
- hitaus
- vaikeaa aloittaa työskentely
- omiin ajatuksiin vaipuminen
- hahmottamisen vaikeus (kirjaimet, sanat, äänteet, symbolit, etäisyydet, suunnat)
- heikko lähimuisti
- huono itsetunto ja motivaatio
- vaikeudet sosiaalisissa tilanteissa
- käytöshäiriöt, turhautuminen, ahdistus
- pitkittänyt pään-, niska- tai hartiasärky

LIITE 3

Pikalukitesti

Oheinen pikatesti on erityisopettaja/lukitestaaja Anna-Maija Hintikan kehittämä tarkistuslista lukivaikeuden tunnistamiseksi ja suuntaantava. Merkitse rasti jokaiseen kysymyksen, johon vastaa KYLLÄ. Lue kaikki kysymykset.

- 1. Menevätkö oikea ja vasen helposti sekaisin?

- 2. Onko kartan lukeminen tai uudessa paikassa perille löytäminen vaikeaa?

- 3. Onko ääneen lukeminen epämiellyttävää?

- 4. Tuntuuko, että sinulla menee kauemmin aikaa kuin muilla sivun lukemiseen?

- 5. Onko sinun vaikea muistaa lukemasi tekstin sisältöä?

- 6. Inhoatko paksujen kirjojen lukemista?

- 7. Onko sinulla oikeinkirjoitusvirheitä?

- 8. Onko käsialaasi vaikea lukea?

- 9. Hämmennytkö kovasti, jos sinun on puhuttava suuren yleisön läsnä ollessa?

- 10. Onko sinusta vaikea ottaa vastaan puhelinviestejä ja välittää niitä eteenpäin?

- 11. Onko sinusta pitkien sanojen sanominen vaikeaa, koska äänteet menevät sekaisin?
- 12. Onko päässä laskeminen vaikeaa ilman paperin tai sormien apua?
- 13. Menevätkö puhelinnumeron numerot helposti väärin kun valitset niitä?
- 14. Onko sinusta vaikea muistaa sujuvasti kuukausien järjestys?
- 15. Onko sinusta vaikea luetella kuukausien nimet takaperin?
- 16. Menevätkö päivämäärät ja kellonajat sekaisin niin, että tulet väärään aikaan tapaamisiin?
- 17. Sattuuko sinulle jatkuvasti virheitä, kun täytät jotakin tuttua, toistuvasti täytettävää pikku lomaketta?
- 18. Onko yleensäkin lomakkeiden täyttö sinusta hämmentävää?
- 19. Sekoittuvatko sellaiset bussien numerot kuin 95 ja 59?
- 20. Oliko kertotaulun oppiminen koulussa vaikeaa?
- 21. Onko vieraan kielen koulumainen oppiminen ollut sinulle vaikeaa, mutta vieraiden kielten käyttö puhetilanteessa ja asioiden hoidossa sujuu?

- 22. Kouluaikana äidinkielen aineissa sinulla oli kirjoitusvirheitä esim. a/aa, k/kk jne, mutta sisällöt olivat hyviä.

- 23. Matematiikassa sinulla oli vaikeuksia tehdä laskutoimitus opettajan vaatimalla tavalla, mutta tiesit kyllä tehtävän vastauksen.

- 24. Matematiikassa sanallisten esimerkkien ratkaiseminen oli vaikeaa, mutta mekaaniset laskutoimitukset sujuivat hyvin.

- 25. Asioiden ulkoa oppiminen on vaikeaa, mutta jos ymmärrät opittavan asian, mutta sen oppiminen ei tuota vaikeuksia.

Jos vastasit myöntävästi yli puoleen näistä kysymyksistä, silloin on vahvat epäillä syyt epäillä lukivaikeutta.

Lähde: www.lukineuvola.fi

LIITE 4

Havaintokanavatesti

Oletko auditiivinen, kinesteettinen vai visuaalinen oppija? Eroaako havaintokanaviesi käyttö kollegoistasi ja ystävistäsi?

HUOM! Testi on suuntaa-antava ja useimmat ihmiset käyttävät eri havaintokanaviaan melko tasaisesti.

Anna pisteitä yhdestä kolmeen (1-3) siten, että sinun toimintatapaasi parhaiten kuvaava vaihtoehto saa kolme pistettä ja heikoimmin kuvaava yhden.

1. Vaatteissani kiinnitän huomioita...

a) Värien yhteensopivuuteen

b) Asiallisuuteen

c) Mukavuuteen

2. Seuraan maailmanmenoa...

a) lukemalla lehtiä

b) kuuntelemalla radiota

c) vähän kaikkialta

3. Taidenäyttelyssä...

a) vain katselen töitä

b) keskustelen töistä

c) koskettelen töitä

4. Uusissa ihmisissä huomioni kiinnittyy...

a) silmiin

b) ääneen

c) kädenpuristukseen

5. Vapaa-aikanani mielelläni...

a) luen erilaisia kirjoja

b) kuuntelen musiikkia

c) liikun ja teen kädentöitä

6. Pidän kirjoista joissa on....

a) kuvauksia

b) vuorosanoja

c) toimintaa

7. Helpoiten omaksun uutta kun...

a) katselen ja luen

b) kuuntelen asian

c) teen ja kokeilen

8. Työntekoani häiritsee...

a) liikkeet ja epäjärjestys

b) häiriöäänet

c) huonot olosuhteet

9. Pitkästyessäni rupean...

- a) katselemaan ympärilleni
- b) hyräilemään
- c) piirtelemään ja liikkumaan

10. Kun olen autossa...

- a) katselen maisemia
- b) kuuntelen aina radiota
- c) säädän asentoa ja lämmitystä usein

11. Hyvässä palaverissa käytetään paljon...

- a) kuvia, kalvoja ja kirjoitettua tietoa
- b) puheenvuoroja
- c) mukavuutta lisääviä seikkoja

12. Teen päätöksiä sen mukaan mikä minusta...

- a) näyttää parhaalta
- b) kuulostaa parhaalta
- c) tuntuu parhaalta

13. Ilmaisen tunteitani...

- a) kasvojen ilmeillä
- b) äänensävyillä
- c) elehtien

14. Hyvä keino kannustaa oppilasta on...

a) laittaa työ näyttille

b) antaa palautetta puhuen

c) onnitella halaten

15. Sisustuksessa on tärkeintä...

a) värit

b) hyvät stereot

c) mukavat huonekalut

16. Kiistatilanteissa pyrin ottamaan selvää...

a) vastapuolen näkökannasta

b) vastapuolen äänenpainoista

c) vastapuolen tunteista

Laske yhteen pisteet kullekin vaihtoehdolle (a, b ja c)

A-pisteet

B-pisteet

C-pisteet

Tulos:

- Eniten A-pisteitä: Visuaalisen eli näköaistiin perustuvan havaintokanavan käyttö on sinulle ominaista.
- Eniten B-pisteitä: Auditiivisen eli kuuloaistiin perustuvan havaintokanavan käyttö on sinulle tärkeää.
- Eniten C-pisteitä: Havaintokanavista käytät eniten kinesteettistä eli liike- ja tuntoaistiin perustuvaa kanavaa.

Lähde: www.lukineuvola.fi