



Tampereen ammattikorkeakoulu

AMMATILLINEN OPETTAJAKORKEAKOULU

ERITYISKASVATUKSEN AMMATILLISET ERIKOISTUMISOPINNOT

Tarkkaavaisuushäiriöisen opiskelijan ohjaaminen
ammattillisessa oppilaitoksessa

Elo Katri, Kakko-Valkeapää Pirjo, Luiro Arja,
Makkonen Pirjo ja Tuhola Tarja

2008

ELO KATRI, KAKKO-VALKEAPÄÄ PIRJO, LUIRO ARJA, MAKKONEN PIRJO, TUHOLA TARJA: Tarkkaavaisuushäiriöisen opiskelijan ohjaaminen ammatillisessa oppilaitoksessa

Tampereen ammattikorkeakoulu

Eryityiskasvatuksen ammatillisten opintojen kehittämishanke 49 s + 2 liites.

Ryhmän opettaja Päivi Lehtonen

Toukokuu 2008

Asiasanat: tarkkaavaisuushäiriö, tarkkaavaisuushäiriöiden oireet, ammatillinen erityisopetus, ohjaaminen, ohjaamisen kehittäminen

TIIVISTELMÄ

Tämän kehittämishankkeen tarkoituksena oli kehittää tarkkaavaisuushäiriöisten opiskelijoiden ohjaamista ammatillisessa oppilaitoksessa catering-alan koulutuksessa. Kehittämishankkeen taustalla oli tarve löytää opettajille soveltuvia työkaluja ja käytänteitä opiskelijan ohjaamisen arkeen, jotta opiskelijan motivaatio ja kiinnostus opiskelua kohtaan säilyisi.

Kehittämishankkeen viitekehyksessä perehdyttiin tarkkaavaisuushäiriöiden problematiikkaan, kuntoutukseen ja opiskelukäytänteisiin ammatillisissa oppilaitoksissa. Kehittämishankkeen empiirinen osuus toteutettiin havainnoimalla ja teemahaastatellamalla ryhmää, jossa oli tarkkaavaisuushäiriöisiä opiskelijoita.

Kehittämishanke osoitti, että tärkeimmät kehittämiskohteet opiskelijoiden kokemana ovat hyvän luokkahengen saavuttaminen, tiukemmat rajat ja raamit opetukseen, palautteen antamisen lisääminen sekä työrauhan takaaminen fyysisessä oppimisympäristössä. Koulun näkökulmasta katsoen oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja tuen piiriin ohjaaminen ovat ensisijaisen tärkeä vaihe opiskelijan ohjauksessa. Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman aktiivinen käyttö auttaa opiskelijaa parempiin oppimistuloksiin ja helpottaa opettajan työtä käytännön tasolla. Lisäksi koulun, eri organisaatioiden sekä työpaikkojen mahdollisuudet tehdä joustavaa yhteistyötä ovat lisääntymässä ja erityisopiskelijoille voidaan tehdä hyvin yksilöllisiä koulutusratkaisuja. Opetukseen liittyviä ratkaisuja voidaan pohtia uudestaan saatujen kokemusten kautta ja erityisopiskelija voi tarvittaessa palata turvallisesti takaisin koulun penkille.

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	4
1.1 Kehittämishankkeen tausta ja lähtökohdat	4
1.2 Kehittämishankkeen tarkoitus ja kehittämistehtävät	5
1.3 Kehittämishankkeen rakenne	5
2 TARKKAAVAISUUSHÄIRIÖT	7
2.1 ADHD ja ADD	7
2.2 Tarkkaavaisuushäiriöiden oireet ja diagnosointi	8
2.2.1 ADHD:hen liittyvät ydinoireet	9
2.2.2 Toiminnan ohjauksen häiriöt	10
2.2.3 Oppimiseen liittyvät neurologiset oireet	14
2.2.4 Psykykkiset oireet	22
2.3 Tarkkaavaisuushäiriöisten kuntoutus	24
2.4 Ammatillinen erityisopetus	26
2.4.1 Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma	27
2.4.2 Tarkkaavaisuushäiriöisen opiskelijan huomioiminen opetuksessa	28
3 KEHITTÄMISHANKKEEN TOTEUTTAMINEN	30
3.1 Menetelmän valinta ja perustelut	30
3.2 Havainnointi ja haastattelut	31
3.3 Aineiston analyysi	31
4 KEHITTÄMISHANKKEEN TULOKSET	34
5 JOHTOPÄÄTÖKSET	43
LÄHTEET	48
LIITTEET	50
Liite 1. Tutkimushenkilöt	50
Liite 2. Teemahaastattelun teemat ja kysymykset	51

1 JOHDANTO

1.1 Kehittämishankkeen tausta ja lähtökohdat

Oppimisvaikeudet ja erityisesti erilaiset tarkkaavaisuushäiriöt ovat tuoneet haasteita ammatilliseen koulutukseen ja sen käytännön järjestämiseen. Tarkkaavaisuushäiriötä on usean tyyppisiä, mutta kaikkien niiden aiheuttaja on poikkeama aivoissa. Kyse ei ole kuitenkaan periytyvästä sairaudesta, koska ympäristötekijöillä on oma osuutensa sen puhkeamiseen. Tarkkaavaisuushäiriötä esiintyy enemmän pojilla kuin tytöillä. Tarkkaavaisuus- ja keskittymishäiriöt ilmenevät useimmilla jo lapsena. Tyypillisiä oireita ovat ylivilkkaus ja kyvyttömyys syventyä tarkkaavaisuutta ja pitkäjänteisyyttä vaativiin tehtäviin. Ennen kuin tarkkaavaisuushäiriöistä oli nykyistä tietoa, niin tällaiset lapset ja nuoret leimattiin häiriköiksi ja heikkolahjaisiksi. Nykytiedon mukaan voitaisiin kuitenkin väittää, että tarkkaavaisuushäiriöistä kärsivät lapset ja nuoret ovat usein jopa keskimääräistä lahjakkaampia.

Suurinta haittaa tarkkaavaisuushäiriöt aiheuttavat nuorille opiskelijoille ammatillisessa tai muussa koulutuksessa, sillä pitkäjänteistä työskentelyä, seuraamista ja henkistä ponnistelua vaativat tehtävät saattavat tuntua todella rankoilta. Tämän vuoksi oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja tuen piiriin ohjaaminen ovat ensisijaisen tärkeä vaihe opiskelijan ohjaamista ajatellen. Laajemmassa mittakaavassa ajatellen tarkkaavaisuushäiriöiden vaikutusta suomalaisten kansalliseen terveydentilaan ei voi väheksyä. Itsemurhaluvut ovat maassamme korkealla. Lisäksi masennus, loppuun palaminen ja syrjäytyminen ovat yhä kasvavassa määrin entistä pahempi yhteiskunnallinen ongelma.

Tarkkaavaisuushäiriö voidaan huomioida opetuksessa, mikäli sairaudesta on olemassa diagnoosi. Esimerkiksi ADHD-diagnoosin saaneella nuorella on mahdollisuus saada erityisopetusta myös ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Tavoitteena on se, että opiskelija voi saada tukea ja opetusta oman lähtökohtansa mukaan. Opetus mukautetaan sellaiseksi, että opiskelijalla on mahdollisuus saavuttaa sama pätevyys kuin normaaliopetus suunnitelmaa noudattavilla opiskelijoillakin. Ammatillisessa koulutuksessa erityisopiskelijalle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjes-

tämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Tässä opetussuunnitelmassa on selvitys erityisopetuksen järjestämisestä. HOJKSin pääperiaate on olla opiskelijan ja opettajan työväline, jonka avulla oppimista tarkkaillaan ja tarvittaessa myös laaditaan uusia suunnitelmia, mikäli asiat eivät suju toivotulla tavalla.

1.2 Kehittämishankkeen tarkoitus ja kehittämisiongelmat

Kehittämishankkeen tavoitteena on tutustua erilaisiin tarkkaavaisuushäiriöihin ja niiden ilmentymiin catering-alan ammatillisessa koulutuksessa sekä pohtia ja kehittää opiskelijan ohjaamista siten, että hänen motivaationsa ja kiinnostuksensa opiskelua kohtaan säilyisi. Tärkeänä tavoitteena on löytää työkaluja opettajille arjen käytänteiden toteuttamiseen opiskelijoiden ohjaamisessa. Viitekehysteorian pohjalta kehittämistehtäviksi tarkentuivat seuraavat kysymykset.

- Mikä tarkkaavaisuushäiriö on?
- Miten tarkkaavaisuushäiriöt ilmenevät opiskelijoilla?
- Miten tarkkaavaisuushäiriöinen opiskelija huomioidaan opetuksessa?
- Miten tarkkaavaisuushäiriöisen opiskelijan ohjausta voitaisiin kehittää?

Kehittämishankkeen empiirisen osuuden tarkoituksena on kuvata catering-alan opiskelijoiden omia käsityksiä oppimisvaikeuksista ja ohjaamiseen liittyvistä asioista ja hyödyntää tätä tietoa opiskelijoiden ohjaamisessa jatkossa.

1.3 Kehittämishankkeen rakenne

Kehittämishankkeen viitekehyksessä perehdytään erilaisiin tarkkaavaisuushäiriöihin, niiden oireisiin ja diagnosointiin. ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) eli tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriötä selvitetään perusteellisimmin, koska se on oireyhtymä, jota esiintyy paljon ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden keskuudessa. Viitekehyksessä tarkastellaan myös ammatillista erityisopetusta, henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa ja opiskelijan huomioimista opetuksessa.

Kehittämishankkeen lähestymistapa on laadullinen eli kyseessä on kvalitatiivinen tutkimus. Kehittämishankkeen aineisto on kerätty teemahaastattelemalla yhdeksää catering-alan opiskelijaa pirkanmaalaisessa ammattioppilaitoksessa. Kehittämishankkeen aineisto litteroitiin ja analysoitiin sisällönanalyysiä käyttäen. Kehittämishanke osoittaa, että opiskelijat tunnistavat hyvin oppimisvaikeuksiaan ja niihin vaikuttavia tekijöitä. Opiskelijat haluavat pääsääntöisesti opiskella rauhallisessa oppimisympäristössä, johon opettaja on luonut selkeät rajat ja toimintamallit. Tarkkaavaisuushäiriöt asettavat haasteita opettajille, joiden pitää tehdä työtään opettamalla kohtuullisen isoja ryhmiä. Isommassa ryhmässä opiskelijoiden huomioiminen yksilöinä on vaikeaa, mutta onneksi tähän on saatu helpotusta erityisavustajia palkkaamalla. Opiskelijoiden ohjaamisen kehittämisessä oppimisympäristön positiivisella tunneilmapiirillä on suuri merkitys. On selvää, että kannustava ja mielekäs sekä vastoin käymisten sietoa opettava oppimisympäristö vaikuttaa oppimistuloksiin. Opettajien arkeen tuo helpotusta se, että on erilaisia asiantuntijoita, joilta saa apua ja tukea erityisopiskelijoiden ohjaamiseen. Apua ja tukea saa mm. erityisopettajilta, kuraattorilta ja opintotoimistosta. Lisäksi tulevaisuudessa lisääntyvät mahdollisuudet tehdä yhteistyötä eri organisaatioiden ja työpaikkojen kesken, jolloin erityisopiskelija voidaan joustavasti siirtää opiskelemaan eri kouluun tai työskentelemään elinkeinossa, esimerkiksi oppisopimuksella.

2 TARKKAAVAISUUSHÄIRIÖT

Oppimisvaikeudet ovat arkipäivää tänä päivänä myös ammatillisessa koulutuksessa. Oppimisvaikeuksien taustalta saattaa löytyä tarkkaavaisuushäiriö, joka vaikeuttaa opiskelijan sopeutumista kouluuyhteisöön ja oppimistavoitteiden saavuttamista. Ikonen (2003) mukaan tietoa erilaisista oppimisvaikeuksista tarvitaan, jotta yksilöllisesti suunniteltu opetus voidaan kohdentaa tarkasti oppilaalle, jolla on tietty oppimisvaikeus. Suurin osa havaintoon, persoonaan ja käyttäytymiseen liittyvistä piirteistä ja toiminnoista ovat samanlaisia tai ainakin samantyyppisiä riippumatta siitä, onko oppilas ns. normaali vai oppimisvaikeudesta kärsivä. Sekä normaalien että oppimisvaikeuksissa olevien lasten havainnot ja käyttäytyminen tulevat esiin seuraavien kategorioiden kautta: motoriikka, tunne-elämä, havaintotoiminnot, symbolisaatio, tarkkaavaisuus ja muistin toiminnot. Normaaleilla ja oppimishäiriöisillä lapsilla voi esiintyä eriasteisia ongelmia jollakin tai jopa kaikilla edellä mainituilla alueilla. (Ikonen 2003, 17.)

Pihlajan ja Viitalan (2004) mukaan lasten ja nuorten keskittyminen ja tarkkaavaisuus voivat häiriintyä monesta syystä. Väsyminen, erilaiset mielialaan vaikuttavat tapahtumat, jännittäminen jne. voivat aiheuttaa levottomuutta ja keskittymisvaikeuksia. Mikäli keskittymis- ja tarkkaavaisuusongelmat ovat pitkäaikaisia, aina olemassa olleita piirteitä, jotka vaikeuttavat henkilön jokapäiväistä elämää koulussa, kotona tai kaveripiirissä, voi kyseessä olla tarkkaavaisuushäiriö. (Pihlaja & Viitala 2004, 49.)

2.1 ADHD ja ADD

Vainikainen (2004) määrittelee ADHD:n (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriöksi. Osa häiriöistä johtuu lievistä aivojen vaurioista, johon viittaa myös aiempi diagnoosi, vähäinen aivojen toimintahäiriö MBD eli Minimal Brain Dysfunction. MBD-termistä on vähitellen luovuttu ja on siirrytty käyttämään lyhennettä ADHD, koska osa ongelmista ei johdu aivojen rakenteesta. Keskushermoston toiminnalliset oireet näyttävät selittävän suurimman osan ADHD:n taustasta. ADD (Attention Deficit Disorder) tarkoittaa keskittymiskyvyn

ongelmia ja kun siihen lisätään HD eli impulsiivisuuden ongelmat, niin tuloksena on ADHD. Myös Korhonen (2004) jakaa tarkkaavaisuushäiriöt karkeasti kahteen edellä mainittuun muotoon. Hänen mukaansa ADHD on yleisin muoto, jossa pääpiirteinä on vaikeus hallita riittävästi omaa toimintaa ja sen suunnittelua. Siinä käyttäytyminen on korostuneen impulsiivista ja motorisesti levotonta eli ylivilkasta. ADD taas on harvinaisempi ja vaikeammin rajattavissa. Se on myös helpommin piiloon jäävä. Pääasiallisin ongelma siinä on tarkkaavaisuuden suuntaaminen väärin asioihin, tiedonkäsittelyn prosessoinnin hitaus sekä oman toiminnan suunnittelun ja toteuttamisen vaikeus. Tällöin käyttäytyminen voi olla arkaa, vetäytyvää ja jopa masentuneen tuntuista. (Vainikainen 2004, 14; Korhonen 2004, 12-14.)

Sinkkonen (2005) selvittää ADHD:n johtuvan monesta tekijästä. Häiriön synnyssä geneilla on poikkeuksellisen suuri osuus. Siltikään ei voida puhua periytyvästä sairaudesta, vaan ympäristötekijöillä on sen puhkeamisessa aina oma osuutensa. Lapsen vanhemmilla voi olla hyperaktiivisuutta, mikä heijastuu vuorovaikutukseen. Äidin raskaudenaikaisella tupakoinnilla, alkoholinkäytöllä ja vaikealla ahdistuneisuudella on yhteys lapsen ylivilkkauteen. Myös äidin odotusaikana käyttämällä mahdollisilla rauhoittavilla lääkkeillä on yhteyttä lapsen ADHD-oireisiin. Lisäksi useat kiintymyssuhteiden katkokset ja muu varhainen psyykinen traumatisoituminen voivat aiheuttaa lapselle levottomuutta ja ylivilkkautta. (Sinkkonen 2005, 300–301.)

Sinkkonen (2005) on pohtinut ADHD:n haittapuolia seuraavasti. Hänen mukaansa jatkuva levottomuus, impulsiivisuus ja tarkkaamattomuus vaikuttavat haitallisesti lapsen toverisuhteisiin, oppimiseen ja itsetunnon kehitykseen. ADHD vaikeuttaa tavaamista ja lukemaan oppimista, lauseiden muodostamista ja narratiivisten kykyjen kehitystä. Levottoman lapsen on hankala pitää mielessään monimutkaisia tietoa-aineksia ja siksi hänellä onkin usein oppimisvaikeuksia. (Sinkkonen 2005, 303.)

2.2 Tarkkaavaisuushäiriöiden oireet ja diagnosointi

Michelsson, Miettinen, Saresma & Virtanen (2003) toteavat, että ADHD-henkilöllä voi olla vain oireyhtymään liittyviä ydinongelmia, puhdas ADHD tai samanaikaisia liitännäisongelmia, jolloin kyseessä on monimuotoinen ADHD. ADHD:tä diagnosoitaessa on tärkeää huomioida oireyhtymään kuuluvat ydinongelmat ja niiden

lisäksi liitännäisoireet ja ongelmat. Korhonen (2004) mainitsee tarkkaavaisuushäiriöihin liittyvän usein ainakin lievinä erilaisia muita oireita. Hänen mukaansa tavallisia ovat lukivaikeudet ja muut kielellisen kehityksen erityisvaikeudet sekä hahmottamisvaikeudet ja hienomotoriikkaan liittyvät pulmat. Myös uhmakkuusoireet, käyttäytymishäiriöt, masentuneisuus ja ahdistuneisuus korostuvat. Ne saattavat olla seurausta tarkkaavaisuushäiriöiden aiheuttamista kokemuksista. (Michelsson ym. 2003, 76; Korhonen 2004, 14.)

2.2.1 ADHD:hen liittyvät ydinoireet

Ydinoireita, jotka liittyvät ADHD:hen, ovat tarkkaavaisuushäiriö, impulsiivisuus ja ylivilkkaus. Ne ovat määritelmän mukaan todettavissa jo ennen kouluikää. Joissakin poikkeustapauksissa oireet voivat ilmetä vasta kouluiässä vaatimustason lisääntyessä. Yleensä vanhemmat kiinnittävät huomion lapsen ylivilkkauteen lapsen ollessa 3-4 -vuotias, jolloin lapsen levottomuus ja tottelemattomuus koettelee vanhempien sietokykyä. Henkilö, jolla on ADHD, ei jaksa keskittyä ohjeiden kuuntelemiseen ja seuraamiseen. Hänen on vaikea kohdistaa tarkkaavaisuus tehtävään ja ylläpitää sitä kunnes saa työnsä valmiiksi. Vaikeutta voi olla myös kahden asian tekemisessä yhtä aikaa eli esimerkiksi opettajan kuunteleminen ja muistiinpanojen tekeminen aiheuttaa hankaluuksia. Kyky tarkkaavaisuuden ylläpitämiseen vaihtelee päivittäin ja koulusta tulevassa palautteessa kerrotaan, että välillä oppilas seuraa hyvin ja toisinaan on omissa oloissaan. Opettajat saattavat tämän pohjalta ajatella, että oppilas pärjäisi hyvin, jos vain viitsisi yrittää. On huomioitava, että on myös henkilöitä, joilla on tarkkaavaisuuden ongelma ilman ylivilkkautta ja impulsiivisuutta. Tällainen henkilö saattaa olla vetäytyvä, passiivinen ja hidas. He jäävät usein ilman huomiota vaikkakin oppimisvaikeudet ovat ilmeisiä. (Michelsson ym. 2003, 47–50.)

Ulkoiset ärsykkeet häiritsevät ADHD-oppilaan työskentelyä. Hän saattaa huomioida asioita, joita ei tiedosta. Näitä ovat esimerkiksi seinäkellon tikitys ja tuulettimen ääni. Oma kehokin voi reagoida häiritsevästi, muun muassa nenää kutittaa ja jalat puutuvat. Opettajan puhuessa esimerkiksi kasveista ADHD-oppilas muistelee mitä teki viime kesänä ja mitä voisi ensi kesänä puuhata. Hän ei kuuntele lainkaan ja hänen on hankalaa palata takaisin tehtävään. (Michelsson ym. 2003, 47.)

Ylivilkkaus- ja impulsiivisuusoireet esiintyvät jo ennen kouluikää ja ensimmäisillä koululuokilla ja lievenevät iän myötä. Oireet ilmenevät koulussa ja kotona käyttäytymishäiriöinä. ADHD-pojat ovat yleensä vilkkaampia kuin tytöt. Ylivilkas henkilö kykenee istumaan varsin hyvinkin paikallaan, jos hän tekee jotain kiinnostavaa, kuten esimerkiksi katsoo jännittävää elokuvaa tai pelaa tietokonepeliä. Sen sijaan läksyjen tekeminen ja ruokapöydässä istuminen eivät aina onnistu. Impulsiivinen henkilö reagoi nopeasti erilaisiin virikkeisiin ajattelematta seurauksia tai sovittuja sääntöjä. Hän tekee samat virheet uudestaan ja uudestaan. Läheiset turhautuvat, kun hän ei ota virheistä opikseen. ADHD-oppilas pärjää yleensä hyvin tehtävissä, jotka voi tehdä nopeasti ilman suurempia ponnisteluja. Hänen on saatava tehtävät valmiiksi niin nopeasti kuin se suinkin on mahdollista. Koulussa impulsiivinen opiskelija vastaa opettajan kysymyksiin viittaamatta ja odottamatta vuoroaan. Vastaukset saattavat olla aivan muuta kuin kysyttyä asiaa. ADHD-oppilaat saattavat kokea vaikeuksia yhteistyössä muiden kanssa. He eivät sopeudu työyhteisöön eivätkä noudata ohjeita. Kouluiässä turhautuessaan he huutelevat, tönivät ja lyövät kavereitaan. (Michelsson ym. 2003, 50–51.)

2.2.2 Toiminnan ohjauksen häiriöt

Neurologinen toimintavajaus aiheuttaa nykytiedon mukaan monimutkaisen kehityksellisen toiminnan ohjauksen häiriön. Aivojen toiminnan ohjauksesta käytetään termiä eksekutiiviset toiminnot. Eksekutiivisilla toiminnoilla tarkoitetaan aivojen kykyä muokata käyttäytymistä, suunnitella tehtäviä ja töitä sekä oivaltaa, miten pitää toimia, jotta tavoitteet toteutuisivat. Tavoitteeseen pääsemiseksi tarvitaan erilaisia strategioita kuten aktivointi, organisointi, koordinointi, integrointi ja mukauttaminen. Lisäksi on kyettävä sovittamaan yhteen monenlaisia aivojen toimintoja. Oppiminen edellyttää, että aivojen tiedonkäsittelyn toiminnot eli kognitiiviset toiminnot ovat kohtuullisessa kunnossa. Oppimisen kannalta tärkeitä kognitiivisia toimintoja ovat tarkkaavaisuus ja havaitseminen, eri muistijärjestelmät sekä tavoitteellisen toiminnan ohjaus ja toteuttaminen. (Michelsson ym. 2003, 51–57; Sallinen & Akila 2001, 14–16.)

Lapsen kasvaessa aikuiseksi muuttuvat toiminnan ohjauksen taidot aina vain tärkeämmiksi, koska hänen on suoritettava itsenäisesti yhä monimutkaisempia tehtäviä.

Kaikkia eksekutiivisen toiminnan ohjauksen alueita ei ole määritelty. Niitä ovat tarkkaavaisuuden ylläpidon kyvyn ohella kyky valita toiminto ja siihen keskittyminen. Toiminnan ohjaukseen vaikuttavat:

- työmuisti
- ajan kulumisen hallinta
- järjestyssääntöjen ymmärtäminen
- sisäinen kieli
- kyky yleistää
- suunnittelukyky
- oppimisstrategiat ja ongelmanratkaisukyky sekä ajan käytön hallinta.

Aivojen eksekutiiviset toiminnot organisoivat, aktivoivat, kohdistavat, yhdistävät ja johtavat aivojen toimintaa ja mahdollistavat sekä yksinkertaista rutiinityötä että monimutkaista toimintaa. Siten aivojen toiminnan ohjauksen lisäksi aivojen eri osien on toimittava moitteettomasti. Toiminnan ohjauksen taidot kehittyvät iän lisääntyessä ja aikuiset joutuvatkin ohjaamaan lasten toimintaa tarhaiässä ja koulussa. Ammat-
tiopinnoissa vaatimukset lisääntyvät ja oppilaan on opittava säätelemään itse sekä käyttäytymistään että kognitiivista toimintaansa. (Michelsson ym. 2003, 51–57.)

Henkilön suunnitellessa toimintaansa tarvittava informaatio tehtävän suorittamiseen siirtyy pitkäkestoisesta muistista aktiiviseen työmuistiin. Tehtävä vaatii keskittymistä ja kykyä monimutkaiseen ja moniosaiseen ongelman ratkaisuun. On ymmärrettävä tehtävän yksityiskohdat, analysoitava eri osiot ja muodostettava niistä kokonaisuus sekä keksittävä paras ratkaisumalli. (Michelsson ym. 2003, 51–57.)

Pääsääntöisesti oppiminen edellyttää tarkkaavaisuuden kohdistamista eli rajaamista tiettyihin tapahtumiin. Tällöin ihminen tulee tietoiseksi tapahtumasta eli hän havaitsee sen. Havainto siirtyy aktiiviseen käsittelyyn ns. käyttömuistiin. Käyttömuisti on kapasiteetiltaan rajallinen ja häiriöille herkkä muistin osajärjestelmä, jossa voimme säilyttää asioita vain hetkellisesti. Käyttömuisti on aktiivisessa vuorovaikutuksessa säilömuistin tietorakenteisiin, joihin se vertaa havaittuja tapahtumia. Käyttömuistissa työstetty tieto siirtyy osaksi säilömuistissa olevaa tietovarastoa. Kun näin käy,

olemme oppineet jotakin. Tämä ei kuitenkaan riitä, vaan opittu aines on kyettävä tarvittaessa myös palauttamaan käyttömuistiin. (Sallinen ym. 2001, 14–16.)

Hahmottaminen ja pitkäkestoisessa muistissa oleva tieto ovat vuorovaikutuksessa sanan tunnistamisessa. Lukemisprosessissa luettu pitää myös ymmärtää ja siihen tarvitaan työmuistin aktiivista toimintaa. Tunnistetut sanat säilyvät siellä 5-20 sekuntia, tehden siten mahdolliseksi lauseen ymmärtämisen ja luetun sisällön mieleen painamisen. Työmuistissa tärkeää on kapasiteetti ja erityisesti käyttöstrategiat. Työmuistille on tyypillistä rajallinen kapasiteetti, siihen mahtuu 3-7 asiaa kerrallaan. Siellä kerralla käsitelty tietomäärä on siis pieni. Kahdeksan vuoden iästä lähtien ihminen kykenee muistamaan kuusi eri sanaa tai numeroa tai noin 12-15 sanan lauseen. Jotta asia jää mieleen, se on muokattava ja tiivistettävä omiksi mielikuviksi, jolloin ei tarvitse muistaa jokaista sanaa. Työmuistissa asian pysymisen apuna ovat asian ääneen toistaminen ja asian muistiin koodaaminen. (Niemi ym. 1995, 275–276; Michelsson ym. 2003, 51–57).

ADHD-henkilöllä on heikko työmuisti, joten hänen on erityisen vaikea laskea päässä ja muistaa useita samaan aikaan annettuja tehtäviä ja niiden ohjeita. Koulussa oppikirja saattaa tuntua vaikealukuiselta ja eri aineiden oppiminen on työlästä. Iän karttuessa työskentelyn odotetaan nopeutuvan ja työmuistissa on käsiteltävä samanaikaisesti useita erilaisia tehtäviä. On palautettava mieleen aiemmin opittu, arvioitava juuri tekeillä olevaa toimintaa ja suunniteltava tulevaa. Heikon työmuistin omaava, kuten ADHD-henkilö, ei opi kokemuksistaan eikä saa kokonaiskuvaa tilanteesta tai tajua toimintansa seurauksia. Työn huono edistyminen ei kuitenkaan välttämättä johdu huonosta työmuistista vaan siitä, että tehtävä ei kiinnosta tai motivoi ja ajatella vaativat tehtävät väsyttävät. (Michelsson ym. 2003, 51–57.)

ADHD-henkilöllä on usein heikko ajantaju, eikä hän osaa arvioida kuluneen ajan pituutta. Hänen on vaikea havainnoida, onko mennyt 20 minuuttia tai tunti ja paljonko aikaa on jäljellä esimerkiksi koeajasta. Kiirehtiminen on vaikea, koska hän ei tiedosta ajan kulkua, ja siksi hän yleensä myöhästyy. Hänen on myös vaikea suunnitella tehtävää ja siihen mahdollisesti kuluvaa aikaa. (Michelsson ym. 2003, 51–57.)

ADHD-henkilön on vaikea ymmärtää ja muistaa, missä järjestyksessä numerot, viikonpäivät, kuukaudet ja tapahtumat tulevat. Lapsen on vaikea ymmärtää käsitteitä, kuten ennen ja jälkeen tai esimerkiksi tilanteiden järjestystä, kuten lounas tai päivällinen tai illallinen. Samoin vitsien kertominen tai muistaminen on vaikeaa, koska hän ei tiedosta aikajärjestystä. Aakkosten ja numeroiden ulkoa oppiminen ja muistaminen oikeassa järjestyksessä ovat myös vaikeita. ADHD-henkilö ei muista helposti puhelinnumeroita ja esimerkiksi kuukausien järjestyksen muistaakseen hänen on aina aloitettava laskutoimitus vuoden alusta. (Michelsson ym. 2003, 51–57.)

Suunnittelukyky tarkoittaa kykyä aloittaa työt ja siirtyä joustavasti tehtävästä toiseen, palauttaa mieleen mennyttä ja suunnitella tulevaisuutta. ADHD-henkilölle tämä on vaikeaa, koska hänellä on heikko työmuisti sekä keskittyminen, ja kyky jättää häiriötekijät huomiotta on olematon. Hän ei pysty ajattelemaan tekojensa seurauksia, koska hänen käytöksensä perustuu reaktioihin, jotka ottavat huomioon vain nykyhetken ja sen tarpeet. Siksi hän toimii harkitsemattomasti eikä huolehdi tulevaisuudesta vaan voi valehdella ja näpistellä vaikka tietää, että teot huomataan. ADHD-henkilön suunnittelukykyä haittaa huono kokonaisuuksien hahmottamis- ja keskittymiskyky. Hänen pitäisi osata suunnitella tehtävänsä tavoitteet ja tiedostaa mitä tehdään, miten ja missä järjestyksessä, jotta tavoite toteutuu. Hankaluudet tehtävän tekemiseen eivät aina johdu huonosta suunnittelukykyvystä, vaan siitä, ettei hänellä ole henkisiä voimavaroja eikä motivaatiota työn suorittamiseen tai ulkopuoliset ärsykkeet häiritsevät ja vievät huomion tehtävästä. (Michelsson ym. 2003, 51–57.)

Monilla ADHD-henkilöillä on heikko ongelmanratkaisukyky, koska he eivät osaa käyttää hyväksi erilaisia oppimisstrategioita. Lukutaito voi olla hyvä, mutta he eivät ymmärrä keskeistä sisältöä ja joutuvat siksi lukemaan tekstin moneen kertaan. He voivat myös takertua epäoleellisiin yksittäisiin asioihin. Lisäksi he eivät aina ymmärrä, että eivät ole ymmärtäneet tekstin sisältöä, eivätkä sen vuoksi tunne tarvetta perehtyä outoihin sanoihin tai kysyä niiden merkitystä. Oppimisen esteenä on myös kykenemättömyys tarkkailla itseään. Joskus henkilö saattaa lukea koko sivun ennen kuin huomaa, että ei ole seurannut lukemaansa eikä muista siitä mitään.

ADHD-henkilö käyttää yleensä joustamattomasti vain yhtä opiskelustrategiaa eikä pysty muuttamaan strategiaa kuten muut opiskelijat. Kun strategia ei toimi, hän kyl-

lästyy ja menettää kiinnostuksensa tehtävään. Muistiinpanojen tekeminen on ongelmallista ja lukeminen hidasta, eivätkä asiat jää mieleen. Kokeisiin valmistautuminen on puutteellista ja kokeissa ADHD-henkilö ei pysty muistamaan asioita. Lisäksi hänen on vaikea saada ajatuksensa paperille. (Michelsson ym. 2003, 51–57.)

2.2.3 Oppimiseen liittyvät neurologiset oireet

Michelssonin ym. (2003, 58–60) mukaan ADHD-diagnoosin saaneista henkilöistä jopa 60-70 %:lla voi olla useita rinnakkain esiintyviä tautitiloja tai oireyhtymiä. Neurologisia ja oppimiseen liittyviä tekijöitä on arvioitu esiintyvän seuraavasti:

- huonohko koulumenestys	90 %
- erilaiset oppimisvaikeudet	25-70 %
- lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeudet	15-30 %
- matematiikan erityisvaikeudet	10-60 %
- puheen ja kielen häiriöt	8-90 %
- motoriiikan häiriöt, käsialaongelmat	30-60 %
- Aspergerin oireyhtymä tai autismi	ei tietoa

Oppimisvaikeus tarkoittaa kyvyttömyyttä saavuttaa määrättyjä taitoja vaikka näkö, kuulo, älykkyys ja muut toiminnot ovat normaaleja. Oppimisvaikeudet ovat joukko pääosin neurologisista syistä johtuvia toimintahäiriöitä, jotka vaikuttavat henkilön kykyyn puhua, kuunnella, lukea, kirjoittaa ja laskea. Ongelmien vaikeusaste vaihtelee ja kestää jopa aikuisikään asti. ADHD-oireyhtymään liittyy oppimisen ongelmia, jotka korostuvat kouluiässä. Tavallista heikompi koulumenestys väitetään olevan jopa 90 prosentilla ADHD-oppilaista. Erityisiä lukemisen, kirjoittamisen tai laskeamisen oppimisvaikeuksia on noin 25–30 %:lla. Oppimista hankaloittavat keskittymiskyvyn heikkous, keuhno muisti, hahmotushäiriöt, erityiset oppimisvaikeudet tai käyttäytymisen häiriöt. Henkilöillä on huono käsiala ja kirjoitusvirheet ovat tavallisia. Aistitoimintojen häiriöistä johtuen oppilaalla voi olla vaikeuksia kopioida tehtäviä taululta tai kirjasta ja näiden vuoksi hän ei pysty toistamaan ohjetta tai on ymmärtänyt sen väärin. (Michelsson ym. 2003, 60–61.)

Myös hahmotushäiriöt hankaloittavat oppimista. Ongelmia voi olla kaikilla hahmotuksen osa-alueilla. Nähdyn (visuaalinen) ja kuullun (auditiivinen) hahmottaminen sekä tunto-, maku- ja hajuaisti saattavat toimia heikosti tai häiriintyneesti. ADHD -henkilön on vaikea ymmärtää ja tulkita eri näköhavaintoja ja hankala hahmottaa muotoja, kokoja, etäisyyksiä ja suuntia. Hänen on myös vaikea tulkita kuulemaansa, koska hän ei pysty erottamaan samanlaisilta kuulostavia sanoja toisistaan. Levottomassa luokkahuoneessa vaikeudet korostuvat, kun opettajan puheen sisältö ei avaudu opiskelijalle. Tarkkaavaisuushäiriöinen opiskelija ei ehkä pysty noudattamaan ohjeita eikä opi, koska häiritsevät äänet vievät huomion oleellisesta. (Michelsson ym. 2003, 62.)

ADHD-henkilö hallitsee arkipuheen sujuvasti, mutta hänellä on vaikeuksia ilmaista itseään esimerkiksi vastaamalla opettajan esittämiin kysymyksiin. Ongelmien tiedostaminen saattaa aiheuttaa eristäytymistä ja julkisen puhumisen välttämistä. Kielellisen kehityksen häiriöt johtavat ongelmiin puhutun, luetun ja kirjoitetun kielen, oikeinkirjoituksen ja sanallisten laskutoimitusten kanssa. Sanojen yhteyksien, synonyymien ja antonyymien ymmärtäminen tuottaa ADHD-henkilöille ongelmia. Myös käsitteelliset sanat ja lauseet ovat hänelle vaikeasti hallittavia. Puhemotoriset ongelmat, kuten ääntämisvirheet, äänen laadun ja voimakkuuden häiriöt sekä vaikeudet puhua sujuvasti aiheuttavat puheen hitautta, epäselvyyttä ja epäröintiä, jolloin kuulijat huomaavat sen. (Michelsson ym. 2003, 62–64.)

Motorisen koordinaation häiriöitä on arvioitu olevan noin 2-5 prosentilla kouluikäisistä lapsista. ADHD-henkilöillä motoriikan ongelmia on noin 10-60 prosentilla. Nuori on kömpelö, törmää liikkeessaan huonekaluihin ja tönäisee muita ihmisiä. Ongelmat huomataan jo, kun lapsi yrittää oppia pyöräilemään, hiihtämään ja luistelemaan. Hienomotorisiin toimintoihin, kuten kädentaitoihin ja erityisesti sorminäppäryyteen liittyvät myös motoriset ongelmat. Kömpelöt ADHD-henkilöt ovat tapaturma-alttiita paitsi motoristen ongelmien takia, myös koska he ovat uhkarohkeita ja osallistuvat halukkaasti vaarallisiin toimintoihin. Iän myötä motoriset ongelmat paranevat tai ainakin lieventyvät. (Michelsson ym. 2003, 63.)

Muistaminen on monimutkainen toiminto. Siihen kuuluvat lähimuisti, aktiivinen työmuisti ja pitkäkestoinen muisti. Ihminen rekisteröi kaikki havainnot lähimuistiin, jonka jälkeen ne unohtuvat tai ne siirretään työmuistiin tai pitkäkestoiseen muistiin. Työmuistissa aistihavainnoja työstetään samalla, kun pitkäaikaismuistista palauteetaan mieleen aiemmin opittua ainesta. Pitkäaikaismuistiin taas varastoidaan sekä vaistomaisesti että tahdon voimalla sellaista tietoa, jota myöhemmin tarvitaan. Varastointi tapahtuu sen mukaan, miten henkilö ottaa huomioon keskeiset asiat, ymmärtää niiden käyttötarkoituksen ja pystyy yhdistämään tiedon aikaisemmin opittuun. (Michelsson ym. 2003, 64–65.)

Koska muistaminen liittyy toiminnan ohjaukseen, joka on lähes kaikilla ADHD-henkilöillä tavallaan häiriintynyt, ovat muistiongelmia ADHD-henkilöillä tavallisia. Heikko lähimuisti tulee esiin mm. siten, että oppilaan on vaikea muistaa esimerkiksi opettajan juuri antamia ohjeita. Tämä tulkitaan usein välinpitämättömyydeksi opintoja kohtaan. Työmuistin ongelmat liittyvät pitkäaikaismuistista palautettavan aineiston ja aistihavainnon yhteistoimintaan asian ratkaisemiseksi. Pitkäaikaismuistin ongelmat johtuvat puolestaan siitä, että ADHD-henkilö ei jaksakaan keskittyä ajattelua vaativiin tehtäviin. Koska tietojen ja taitojen muistiin palauttaminen on vaikeaa, työskentely hidastuu, motivaatio laskee eikä henkilö saa tehtyä töitä loppuun asti. (Michelsson ym. 2003, 64–65.)

Muisti voidaan siis jaotella sen perusteella, kuinka pitkän ajan muistettava materiaali pysyy mielessä. Erilaisia muistamisen muotoja voidaan eritellä myös muistettavan materiaalin laadun perusteella. Asioiden ja tapahtumien tallentuminen säiliömuistiin on erilaista kuin motoristen taitojen ja erilaisten tapojen oppiminen. Taidot ja tavat eivät unohdu, mutta asioiden ja tapahtumien pitkäaikaismuistiin liittyy selkeämmin jo unohtamista. Asioiden ja tapahtumien osalta muistaminen on selvemmin tietoista, kun taas taitojen ja tapojen osalta suuri osa oppimista ja muistamista tapahtuu tiedostamattomasti. (Ylinen, Jäkälä & Hänninen 2002, 57.)

Mieleenpainamisvaihetta, eli vaihetta jossa muistisisällöt siirtyvät pitkäkestoiseen muistiin, pidetään myöhemmän mieleen palautuksen kannalta keskeisenä. ”Mieleenpainamista tehostavat sisäiset strategiat edellyttävät tietoista ja aktiivista asian työstämistä, sen rikastuttamista usean aistipiirin miellelyhtymillä tai sen kytkemistä ai-

kaisempiin tietokehikoihin ja kokemuksiin.” Suurin osa mieleen palautuksesta tapahtuu automaattisesti, toiminnan ja ympäristövihjeiden virittämänä. Varsinkin harjaantuneet rutiinit ja yliopitut asiat tulevat itsestään ja nopeasti mieleen ilman tietois- ta ponnistelua tai siten, ettei työmuistin kapasiteetti kuormitu. Myös tunnistamalla tapahtuva muistaminen on nopeaa ja sitä käytetään hyväksi silloin, kun asia ei tule automaattisesti mieleen. Tunnistusvihjeinä voidaan mielessä käyttää esim. kategorioiden selailua, tapahtuman tai kontekstin kuvitteellista rekonstruointia tai aakkosten tunnustelua. Edellä mainitut mieleenpainamis- ja muististahakustrategiat auttavat monia muistihäiriöpotilaita, mutta niiden omatoiminen käyttö jää helposti vähäiseksi. (Kalska 2002, 442, 448.)

Varsin usein muistiongelmien taustalla on muutoksista keskittymiskyvyssä sekä tarkkaavaisuuden eri hierarkkisissa tasoissa, kuten kohdentamisessa, ylläpidossa, valikoinnissa, vaihtamisessa ja jakamisessa. Tarkkaavaisuuden ja etenkin sen ylläpidon parantumisen on joissakin tapauksissa todettu lisäävän työmuistin tehoa ja lievittävän muistivaikeuksia. Ponnisteleva muistista haku vaatii ajattelun joustavaa liikkuvuutta ja kekseliäisyyttä, joiden heikentyminen jo sinänsä aiheuttaa muistamisen vaikeuksia. Joissakin tapauksissa tietoinen ponnistelu jopa estää asian mieleen palautumista, jolloin on paras ”unohtaa” asia ja luottaa siihen, että se palautuu itseltään hetken kuluttua tiedostamattoman haun tai tilannevihjeiden nostamana. (Kalska 2002, 447–448.)

Lukihäiriöitä eli lukemisen ja kirjoittamisen ongelmia esiintyy n. 5-10 prosentilla opiskelijoista ja aikuisista, vaikka heillä näkö, kuulo ja älylliset toiminnot ovat normaalit. ADHD-opiskelijoista noin 25–30 prosentilla on lukihäiriö. Ahvenaisen ja Holopaisen (2005) mukaan ammattikouluissa 10–25%:lla opiskelijoista on lukivaikeuksia. Eri prosenttiluvut eivät kuitenkaan ole vertailukelpoisia keskenään, sillä lukivaikeuksisten opiskelijoiden määrä riippuu käytettyjen määrittelyjen kriteereistä ja rajankäynnistä normaaliin oppimiseen kuuluvien vaikeuksien ja todellisten lukivaikeuksien välillä. (Michelsson ym. 2003, 66–67; Ahvenainen & Holopainen, 2005, 73.)

Michelssonin ym. (2003) mukaan monilla ADHD-henkilöillä on lukemisen vaikeuksia, koska he eivät jaksaneet paneutua luetun tekstin sisältöön. Heillä on usein heikko

sanavarasto ja jopa tutut sanat tuottava vaikeuksia, koska niiden tunnistaminen ei ole automatisoitunut. Monesti he myös eksyvät riviltä. Lukemisen ymmärtämisen vaikeudet saattavat vielä korostua hahmotushäiriöiden ja huonon työmuistin vuoksi. Myös tekstin tuottaminen on ADHD-henkilöille työlästä, vaikka he ovat monesti verbaalisesti lahjakkaita ja asioista perillä. Ideoiden järjestykseen saattaminen, ajatuksien jäsentäminen ja yleensäkin työn aloittaminen vaativat suuria ponnistuksia. Kieliopin sääntöjen käsittäminen on vaikeaa ja kirjoitusvirheet tavallisia. Tekstin muokkaaminenkin aiheuttaa vaikeuksia, kun virheitä ei malteta etsiä ja korjata. Siisteidenkin kanssa on ongelmia, sillä rivillä pysyminen on haasteellista ja kynän käyttö hataraa. Kirjoittamisen vauhti on todella hidasta tai niin nopeaa, että se johtaa huolimattomuusvirheisiin. Moni kuitenkin pääsee eroon lukiongelmistään kovalla työllä ja hyvän visuaalisen muistinsa ansiosta. Yleensä ongelmia esiintyy silti vielä aikuisenakin, sillä lukeminen väsyttää, on hidasta ja onnistuu vain suurella vaivalla. Lukeminen ja kirjoittaminen äidinkielellä saattavat onnistua kohtuullisen hyvin, mutta vieraiden kielten oppimisen ongelmat ovat suurempia. (Michelsson ym. 2003, 66–67.)

Edellä mainittuja käytännön ongelmia voidaan ymmärtää perehtymällä hieman lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeuksien taustoihin. Opiskelijaa voidaan myös tukea ja hänen oppimistaan edistää, kun löydetään oikeat keinot opetuksen järjestämiseen. Ahvenaisen ym. (2005) mukaan lukemista ja kirjoittamista voidaan määrittellä ja tarkastella mm. lääketieteellisestä, sosiologisesta kuin psykologisestakin näkökulmasta. Lääketieteellisesti lukemisen erityisvaikeudet voidaan määrittellä seuraavan kolmen kriteerin mukaan.

1. Standardoidulla testillä mitattu lukemissuoritus on huomattavasti heikompi kuin mitä voisi henkilön koulutuksen ja älyllisen kapasiteetin perusteella odottaa.
2. Häiriö vaikeuttaa merkittävästi lukemista vaativia akateemisia suorituksia ja jokapäiväisen elämän toimintoja.
3. Häiriö ei johdu näön tai kuulon vajavuudesta tai neurologisesta sairaudesta.

Kirjoittamisen erityisvaikeuden määrittely on ensimmäisen ja kolmannen kohdan osalta kuten edellinen, mutta kohdan kaksi määritelmä on seuraava. Kirjoitusvaikeus

häiritsee merkitsevästi kirjallisen tekstin muodostamista vaativia akateemisia suorituksia ja jokapäiväisen elämän toimintoja. Kansainvälinen tautiluokitus määrittelee lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeudet hyvin samansuuntaisesti sulkemalla pois älylliset, aistielimelliset ja kouluopetuksen riittämättömyydestä johtuvat puutteet. Lukemisen erityisvaikeuteen kuitenkin liitetään usein sitä monesti edeltävät puheen ja kielen kehityksen erityisvaikeudet ja siihen yhdistyvä oikeinkirjoitusvaikeus. (Ahvenainen ym. 2005, 71–72.)

Edellä mainitut kriteerit ovat kliinisiä ja eivätkä sinänsä palvele opetuksellisia näkökohtia. Erityisopetuksen kannalta kriteerien tulisikin olla lähinnä pedagogisia ja vaikeus tulisi määritellä lukemisen ja kirjoittamisen oppimistavoitteiden pohjalta. Yksinkertaisesti voidaan siis sanoa, että jos oppilas ei ole oppinut normaalissa ajassa tavanomaisin menetelmin lukemaan ja kirjoittamaan, hänellä katsotaan olevan lukivaikeuksia. Lukivaikeudet voidaan ryhmitellä syytaustan tai oireiden perusteella. Syytaustaisia ovat synnynnäiset kehitykselliset vaikeudet (esim. rakenteellinen poikkeavuus) ja ulkopuolisen tekijän aiheuttamat hankitut lukivaikeudet (esim. onnettomuuden seurauksena saatu vaurio). Informaation käsittelyyn liittyvien ongelmien perusteella lukivaikeudet voidaan puolestaan jakaa fonologisen ja ortografisen prosessoinnin vaikeuksiin. (Ahvenainen ym. 2005, 72, 77–79.)

Michelsson ym. (2003) toteavat, että ongelmat lukemaan oppimisen taustalla liittyvät fonologiseen prosessointiin eli kyvyttömyyteen tunnistaa sanoja ja yhdistää äänneet eli foneemit kirjaimiin Moilasan (2002) mukaan fonologisen prosessoinnin ongelmat näkyvät edelleen kirjoitus- ja lukuprosessien hitautena ja puutteellisuutena, kun kirjain-äännevastaavuuden löytäminen ja sanan merkityksen aukeaminen sen äänneasun perusteella kestävää normaalia kauemmin. Aivojen nopean aistitiedon, erityisesti kuulotiedon, normaalista poikkeava prosessointitapa näkyy erityisesti fonologisen prosessoinnin ongelmina sekä yleensäkin audittiivisen kanavan toimintaongelmina. Hänen mukaansa on siis hieman harhaanjohtavaa puhua pelkästään lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudesta, sillä vaikeuden taustalla ovat ennen muuta audittiivisen kanavan toimintaongelmat. Kyse ei ole korvan tai ääntöelimien fyysisen toimintaa liittyvästä viasta tai puutteesta, vaan vaikeus on kuullun aineksen tulkinnassa ja vastaanottamisessa, koodaamisessa ja sijoittamisessa paikalleen kielen äännejärjestelmässä ja äänimaailmassa. Lisäksi audittiivinen kanava suodattaa huo-

nosti häiriöääniä ja saattaa rekisteröidä sellaisia hälyääniä, jotka normaalisti jäävät rekisteröimättä. Tästä johtuen keskittyminen katkeaa helposti ja pelkästään kuulon varassa oleva tieto saattaa helposti jäädä rekisteröitymättä tai rekisteröityä pätkittäin. Korva ei yksinkertaisesti ehdi käsitellä kaikkea informaatiota tai käsittely kestää normaalia kauemmin, jolloin osa tiedosta katoaa. Näin käy varsinkin jos huomio kiinnittyy epäolennaiseen. Moilanen (2002) toteaa myös, että koska lukioppilailla kuulokanava ei aina ole täydessä vireystilassa tai kuulo on usein siirtynyt taka-alalle, ennen kuuntelemaan ryhtymistä se on erikseen aktivoitava. Oppitunnin aluksi on hyvä jutella muutaman minuutin ajan niitä näitä, jotta kuulo ehtii herätä. Hyviä keinoja auditiivisesti rajoittuneiden tarkkaavaisuuden ylläpitämisessä ovat myös luentorungon antaminen monisteena ja tukisanojen sekä kuvien näyttäminen kalvolta tai piirtäminen taululle. (Michelsson ym. 2003, 66–67; Moilanen 2002, 11–14, 51.)

Lukivaikeuksisen oppilaan sanataju ja sanojen automaattinen tunnistustaito on myös heikko, joten ortografinen lukuväylä eli sanojen tunnistaminen kokonaishahmoina jää hitaaksi ja puutteelliseksi. Mikäli oppilaan perussanasto ei ole automatisoitunut tunnistustasolla ja hänen sanojen päättelytaitonsa on kehittymätön eikä hän tunnista sananmuodostuselementtejä, lukuprosessi hidastuu huomattavasti. Michelsson ym. (2003) toteavat, että lukeminen edellyttää luonnollisesti kykyä tulkita ja ymmärtää lukemaansa. Ymmärtämiseen puolestaan vaikuttavat henkilön keskittymiskyky, muisti, kielelliset kyvyt ja toiminnan ohjaus. Moilasan (2002) mukaan lukivaikeuksilla tulevat esille mekaanisen lukemisen ongelmien lisäksi myös erilaiset tekstinymmärtämisvaikeudet. Heikon työmuistin vuoksi oppilas unohtaa helposti lukemansa ja asioiden liittäminen toisiinsa sekä päättelevä lukeminen kärsii. Moniosais-ten sanallisten tehtävien tai tehtävänantojen hahmottaminen voi olla näin oppilaalle vaikeaa. (Moilanen 2002, 14–15; Michelsson ym. 2003, 66–67.)

Lukiongelmaisen ongelmat liittyvät monesti myös erilaisiin tilan ja paikan hahmottamisen vaikeuksiin eli suunnat ja sijainnit saattavat mennä helposti sekaisin. Kun yhteydet verbaaliseen aivopuoliskoon eivät toimi tehokkaasti, abstrakteilla käsitteillä ja vierasperäisillä termeillä operointi tuottaa vaikeuksia. Heikkouksia on myös kyvyssä havaita säännönmukaisuuksia ja muodostaa sääntöjä. Joillakin opiskelijoilla esim. vastausten sanalliseen muotoon pukeminen on työlästä ja kestää tavallista kauemmin. Kun edellisiin liittyy usein myös kirjainten ja rivien liikkumista, loiton-

tumista, litistymistä, hyppimistä ja paikkojen vaihtoa, on Moilasan (2002) mukaan jo helppo puhua todellisesta ongelmavyyhdestä. (Moilanen 2002, 15–16.)

Eriyiset matematiikan häiriöt ovat yleisesti lähes yhtä tavallisia kuin lukihäiriöt, mutta niitä havaitaan vähemmän, koska opiskelussa niillä ei ole yhtä keskeistä sijaa kuin lukemisen ja kirjoittamisen taidoilla. Häiriöt johtuvat yleensä vaikeuksista ymmärtää numeroihin liittyvää faktaa, laskutavan virheistä, vaikeuksista palauttaa mieleen aiemmin opittua tai visuospatiaalisista ongelmista ymmärtää kokoja, määriä ja suhteita. Laskutoimitusten teko edellyttää myös analysointikykyä ja kykyä käsitellä loogisesti symboleja sekä ratkaista sanallisia ongelmia. Michelssonin ym. (2003) mukaan ADHD-henkilöistä 10–60 prosentilla on ongelmia matematiikassa. Heillä on monesti hyvä matemaattinen ajatuksenjuoksu ja he voivat pärjätä esimerkiksi geometriassa. Algebra ja laskutehtävät, jotka vaativat vaiheittain etenemistä, aiheuttavat enemmän vaikeuksia. Numeroiden asettaminen riviin ja oikeaan järjestykseen sekä laskusuunnan ymmärtäminen ovat hankalia. Laskutoimituksissa käytettävät merkit saattavat ADHD-henkilöltä jäädä huomaamatta ja esimerkiksi perustietojen, kuten kertotaulun, mieleen palauttaminen tuottaa ongelmia. (Michelsson ym. 2003, 67.)

Michelssonin ym. (2003) mukaan ADHD:n neurologisiin ja oppimiseen liittyviin liitännäisoireisiin katsotaan kuuluviksi myös Aspergerin oireyhtymä ja kehitysviivästymä. Aspergerin oireyhtymää todetaan toisinaan ADHD-henkilöillä ja yleisesti se esiintyy noin 1,4 prosentilla kouluikäisistä lapsista. Oireyhtymä on autismia muistuttava häiriö henkilöillä, joilla on normaali älykkyys. Monesti häiriö jatkuu aikuisikään asti. Gillberg (2001) toteaa, että enemmistöllä kaikista lapsista ja nuorista, joilla on Aspergerin oireyhtymä, on jonkinlainen tarkkaavaisuuden häiriö, johon liittyy motorisia vaikeuksia. Joskus tarkkaavaisuushäiriö on samaa laatua kuin ADHD:ssä ja sille on ominaista impulsiivisuus sekä motorinen yliaktiivisuus. Toisinaan kuitenkin ilmenee äärimmäistä seikkaperäisyyttä ja hitautta, eikä henkilö huomaa ympäristöstä tulevia uusia ärsykyitä. (Michelsson ym. 2003, 67; Gillberg 2001, 58–59.)

Kuten väestössä yleensä, on ADHD-henkilöiden keskuudessa sekä älykkäitä että heikkoälyisiä henkilöitä. Joidenkin tutkimusten mukaan ryhmänä ADHD-henkilöillä

on todettu olevan hiukan keskimääräistä matalampi älykkyysosamäärä. Toisaalta ero voi johtua siitä, että ADHD-henkilöt eivät jaksakaan keskittyä tutkimustilanteissa älykkyystesteihin. Heikkoälyisellä henkilöllä voi olla erilaisia ylivilkkaus- ja kehitysmisongelmia, jolloin ADHD-tapaiset ongelmat johtuvat juuri heikosta älykkyyydestä. Toisaalta heikkolahjaisella voi olla myös keskittymisvaikeuksia, joita ei voida selittää vain heikon älykkyuden perusteella. Tällöin henkilöllä katsotaan olevan sekä kehityksen viivästyminen että ADHD. (Michelsson ym. 2003, 68.)

2.2.4 Psyykkiset oireet

Tarkkaavaisuushäiriöihin liittyy usein erilaisia mielenterveyden häiriöitä. Michelssonin ym. (2003) ja Vainikaisen (2004) mukaan tällaisia häiriöitä voivat olla mm. käytös- ja tunne-elämän häiriöt, päihdeongelmat, syömishäiriöt, masennus ja psykoosit. Käytöshäiriöt ilmenevät uhmakkuutena, hyökkäävyytenä ja epäsosiaalisuutena. Käytöshäiriöinen lapsi joutuu helposti kahnauksiin muiden lasten ja aikuisten laatumien sääntöjen kanssa. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi luvattomia koulusta poissaoloja, vaikeita kiukunpuuskia, tottelemattomuutta, toisten kiusaamista, kotoa karkaamista, valehtelua, varastamista, väkivaltaisuutta, toisten omaisuuden tuhoamista jne. Käytöshäiriöt ovat yleisempiä pojilla kuin tytöillä. Käytöshäiriöiden taustalla on kyse lapsen tai nuoren ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksen ongelmista. Käytöshäiriöiden taustalla saattaa olla se, että lapselle ei ole vedetty selkeitä rajoja elämässään ja hän ei osaa kohdata pettymyksiä. Lapsi tai nuori tarvitsee arjen ennustettavuutta elämässään. (Michelsson ym. 2003, 68–70; Vainikainen 2004, 18–20.)

Tunne-elämän häiriöt voivat ilmetä erilaisina pelko-, pakko- ja ahdistuneisuustiloina. Vainikainen (2004) toteaa, että tunne-elämän häiriöissä lapsi tai nuori tuntee poikkeuksellisen suurta pelkoa tai ahdistusta sellaisista asioista, joista muut ikätoverit selviävät vaikeuksitta. Tunne-elämän häiriöissä lapsen paha olo kääntyy yleensä sisäänpäin, toisin kuin käytöshäiriöissä, joissa paha olo kääntyy ulospäin. Ahdistuneisuushäiriöstä kärsivät ovat usein pohjimmiltaan ujoja ja tunne-elämältään hitaasti kehittyneitä. Ahdistunut lapsi tai nuori ei kykene hallitsemaan huolestuneisuuttaan. Usein hän oireilee monin ruumiillisin vaivoin ja on jännittynyt. Ahdistushäiriöihin saattaa liittyä myös paniikkikohtauksia. Paniikkikohtauksessa äkkiä alkanut pelko

aiheuttaa vakavan tuhon tunteen, hengitys on katkonaista, sydän tykyttää, hikoiluttaa ja heikottaa. (Vainikainen 2004, 21.)

Michelsson ym. (2003) kuvailevat pakko-oireisia häiriöitä seuraavasti. Pakkoajatukset tarkoittavat toistuvia, ahdistavia, pakottavia ja ei-toivottuja ajatuksia. Pakkoliikkeet taas ovat liikkeitä tai tekoja, jotka toistuvat tahattomasti tai kaavamaisesti. Tyypillisiä pakko-oireita ovat esineiden koskettelu, käsien toistuva pesu ja erilaiset laskutoimitukset. Pakkoliikkeet suoritetaan usein tietyn kaavan mukaan ja erilaiset rituaalit ovat tavallisia. Vainikainen (2004) toteaa, että lieviä pakkoajatuksia tai -toimintoja esiintyy jokaisella ihmisellä satunnaisesti, mutta vakavampia ne ovat haitatessaan normaalia arkipäivän elämää. Pakko-oireista kärsivät lapset ovat usein persoonallisuusrakenteeltaan jäykkiä ja kohtuuttoman ankaria sekä vaativia itseään kohtaan. Pakko-oireet saattavat olla merkki sellaisten ahdistavien tunteiden torjumisesta, joita lapset tai nuoret eivät uskalla kohdata. (Michelsson ym. 2003, 73; Vainikainen 2004, 23–24.)

Päihdeongelmat ovat tavallisia ADHD-henkilöillä. Monet aloittavat nuorena tupakanpolton ja heillä on riski joutua alkoholin suurkuluttajiksi tai huumeiden käyttäjiksi. Päihteitä käyttävillä nuorilla on todettu olevan usein myös muita vakavia mielenterveyden häiriöitä, kuten mieliala-, ahdistuneisuus- ja käytöshäiriöitä sekä tarkkaavaisuuden ja aktiivisuuden ongelmia. Aina ei voida sanoa, ovatko ne päihteiden käytön syy vai seuraus. Tupakointi ja alkoholi altistavat helposti huumeiden kokeiluun. Jo tilapäiseen päihteiden kokeiluun tulisi puuttua ja estää lisääntyvän tilapäiskäytön kehittyminen väärinkäytöksi. (Michelsson ym. 2003, 74–76; Vainikainen 2004, 25–26.)

Syömishäiriöillä tarkoitetaan poikkeavaa suhtautumista ruokaan, syömiseen ja omaan ruumiiseen. Syömishäiriöt ovat sekä ruumiin että mielen tauteja. Laihuushäiriö eli anoreksia nervosa on tavallinen nuorilla tytöillä. Yleisimmin sairaus alkaa teini-ikäisen laihdutuskuurista, joka karkaa käsistä. Bulimia nervosa on taas ahmimishäiriö, jossa bulimikko ahmii ruokaa yli oman tarpeen ja tasaa ahmimisen tyhjentämällä elimistönsä. Syömishäiriöisen nuoren hoidossa tärkeintä on ensimmäiseksi ravitsemustilan vakauttaminen ja korjaaminen, koska sekä anoreksia että buli-

mia saattavat johtaa vakavimmillaan jopa kuolemaan. Hoitoa pitää jatkaa tarvittaessa psykiatrisessa hoidossa. (Vainikainen 2004, 31–33.)

Michelssonin ym. (2003) mukaan masennus määritellään mielialan laskemiseksi sekä tarmokkuuden ja toimeliaisuuden puutteeksi. Vainikainen (2004) puolestaan määrittelee arkikielen masennuksen ohimeneväksi tunnetilaksi, joka on tuttua meille kaikille. Lyhytkestoisen masennuksen tunne on usein normaali reaktio erilaisiin elämän vastoinkäymisiin. Hoidettavaksi sairaudeksi masennus eli depressio tulee, kun se muuttuu pitempikestoiseksi ja voimakkaaksi. Tällainen masennus haittaa normaalia arkielämää. Nuoruudessa alkanut masennustila paranee lähes aina, mutta sillä on taipumus uusiutua, esimerkiksi joskus yhdessä ahdistuneisuus- ja päihdeongelmien kanssa. Joskus masennus osoittautuu kaksisuuntaiseksi mielialahäiriöksi eli maanis-depressiiviseksi sairaudeksi. Tällöin henkilö on toisinaan allapäin eli masentunut, mutta toisinaan on jaksoja, jolloin mieliala on kohonnut ja toimeliaisuus lisääntynyt (mania). Maaniset jaksot ovat vaikeasti tulkittavissa, koska ärtyisyys, impulsiivisuus, puhetulva, motorinen yliaktiivisuus ja tunne-elämän epävakaisuus kuuluvat sekä maniaan että ADHD:hen. Kaksisuuntaista mielialahäiriötä hoidetaan yleensä mielialaa tasapainottavilla lääkkeillä. Hoidolla pyritään hallitsemaan ja hoitamaan taudin äkillisiä kriisitiloja, estämään uusia sairausjaksoja ja parantamaan toimintakykyä. (Michelsson ym. 2003, 70–71; Vainikainen 2004, 35–45.)

2.3 Tarkkaavaisuushäiriöisten kuntoutus

Holmberg (2004) toteaa tarkkaavaisuushäiriöiden kuntoutuksen tarkoittavan toimintakyvyn palauttamista. Kuntoutus voidaan jakaa neljään osa-alueeseen, jotka ovat lääketieteellinen, ammatillinen, kasvatuksellinen ja sosiaalinen kuntoutus. Osa-alueita ei voi erottaa toisistaan, koska kuntoutuksen perusajatuksena on kokonaisvaltaisuus. Ihminen nähdään kokonaisuutena, jonka terveyteen vaikuttavat myös sosiaalinen tuki, ihmissuhteet ja kulttuuriset seikat. Kuntoutus voidaan nähdä seuraavien toimenpiteiden sarjana, kuten fysioterapia, toimintaterapia ja ammatinvalinnanohjaus. Näiden toimenpiteiden rinnalla kulkee nuoren oma kuntoutumisen prosessi. Tästäkin on mahdollisuus tukea, esimerkiksi neuropsykologisen kuntoutuksen avulla. Tällöin käydään läpi nuoren vahvuuksia ja voimavaroja sekä opetellaan selviytymiskeinoja ja uusia lähestymistapoja vaikeille asioille. Kuntoutuksen tulee olla asia-

kaslähtöistä, jossa lähtökohtana on kuntoutujan kyky ja halukkuus ottaa vastuuta sekä tehdä päätöksiä. Myös Cleve (2003) korostaa, että ADHD-henkilön hoito ei saa rajoittua pelkästään erityispedagogisiin järjestelyihin. Hänen mielestään psykoterapia auttaa huomattavan monien kohdalla ohjaamaan psyykkistä kehitystä oikeaan suuntaan. (Holmberg 2004, 16–17; Cleve 2003, 284.)

Antilan (2003) mukaan lapsen lähiyhteisön olemusta voidaan luonnehtia käsitteellä sosiaalinen alkupääoma. Tässä yhteydessä sillä tarkoitetaan ihmissuhdeverkostoa ja sen ominaisuuksia, kuten verkoston vahvojen ja heikkojen siteiden määrää, verkostossa vallitsevia arvoja ja normeja sekä ihmisten välistä luottamusta. Lapsen hyvän itsetunnon ja arvomaailman rakentumisen kannalta on tärkeää, että eri kehitysympäristöt ovat joustavassa yhteistyössä keskenään. Näin voidaan ennalta ehkäistä ongelmia lapsen kehityksessä. Varhaiskasvatuksen linjauksissa painotetaan lapsiperheiden palvelu- ja tukijärjestelmän kokonaisuutta ja vanhempien sekä ammattihenkilöstön kumppanuutta kasvatuksessa. Palvelu- ja tukijärjestelmä on siis osa kasvatusjärjestelmää, joka jatkuu aikanaan perus- ja ammatillisena koulutuksena. (Antila 2003, 123.)

Itsetunnon ja minuuden kehitys alkavat muodostua varhaisessa lapsuudessa ja lapsuudesta juontuva heikko itsetunto kärjistyy usein juuri ammatillisen koulutuksen alussa vaatimusten kasvaessa. Ammatillisessa erityisopetuksessa opettaja kohtaa oppilaan, jonka menneisyys on usein varsin pirstaleinen. Vanhempien ohjauksen puuttuessa hänen arvomaailmansa ja itsetuntonsa kehitys on muodostunut pääasiassa vertaisryhmän parissa. Hänen ohjauksestaan on huolehtinut suuri joukko yhteiskunnan ammattiauttajia. Minäkuva eli käsitys itsestä voi rakentua kahteen suuntaan. Se voi olla myönteinen tai kielteinen. Myönteisen minäkäsityksen omaava ei yleensä päädy erityisluokalle, vaan selviytyy normaaliopetuksessa. Kielteisen minäkuvan omaksunut ihminen pyrkii rankaisemaan itseään omasta pahuudestaan. Huonot elämäntavat ja itsetuhoinen käyttäytyminen sopivat tähän tarkoitukseen hyvin. Kehujen ja kiitoksen vastaanottaminen on vaikeaa ja kielteisen minäkuvan kehittyttyä riittävän pitkälle, näihin reagoidaan kuin myrkkyyn. (Antila 2003, 124–125.)

2.4 Ammatillinen erityisopetus

Koululla on merkittävä vaikutus nuorten itsetunnon ja minäkuvan kehittymiselle. Psyykinen hyvinvointi on erittäin tärkeää oppimisen kannalta. Oppiminen on vaikeaa, jos nuoren energia kuluu muuhun kuin opetuksen seuraamiseen. Vaikeuksissaan sinnittelevä nuori ei välttämättä näe koulutyön mielekkyyttä. Mikäli koulussa viihtyminen ja oppiminen ei vaikeuksien vuoksi onnistu, nuori on vaarassa keskeyttää koulunkäynnin. Koulun menestyksellinen loppuun saattaminen on edellytys oman paikan löytymiselle yhteiskunnassa. Koulu itsessään on jo pieni yhteiskunta, koska siellä on omat arvonsa, norminsa ja tavoitteensa. Koulussa opetellaan ryhmässä toimimista, toisten huomioon ottamista, itsensä ilmaisemista ja muita sosiaalisia taitoja. Lisäksi siellä opitaan sietämään epäonnistumisia, sopimaan erimielisyyksiä ja suvaitsemaan erilaisuutta. (Helenius ym. 1998, 9-10.)

ADHD-diagnoosin saaneella nuorella on oikeus erityisopetukseen myös ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Myllykoski ym. (2004) toteavat, että opiskelijalla on oikeus saada opetusta ja tukea omien lähtökohtiensa mukaan. Erityisopetuksessa opetus mukautetaan siten, että opiskelijan on mahdollista saavuttaa sama pätevyys kuin ammatillisessa koulutuksessa yleensäkin. Tai tähän ainakin pitää pyrkiä mahdollisimman pitkälle. (Myllykoski ym. 2004, 110.)

Myös Daavittila ja Mäntä (2001) toteavat erityisopetuksessa pyrittävän siihen, että kaikilla opiskelijoilla olisi mahdollisuus työllistymistä tukevaan ammatilliseen koulutukseen. Ammatillisessa koulutuksessa tutkintojen avulla halutaan varmentaa ja yhdenmukaistaa koulutuksen aikana saavutettua osaamista ja pätevyyttä. Ammatillisten perustutkintojen vaatimukset ovat määriteltä valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa. Erityisopetuksessa tutkintovaatimusten tavoitteita on mahdollista mukauttaa. Opiskelijalle voidaan myös tarjota yksilöllisiä tuki-, oppilas-, huolto- ja kuntoutuspalveluja. Opetuksen mukauttamisessa on tärkeää, että opiskelija saavuttaa mahdollisimman pitkälti opetussuunnitelman perusteissa asetetut tavoitteet. Erityisopetuksena ei pidetä tukiopetusta, joka annetaan opinnoissa tilapäisesti jälkeenyneille tai oppilaalle, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumishäiriöitä. (Daavittila & Mäntä 2001, 138–139.)

2.4.1 Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS

Eri koulujen opetussuunnitelmat eroavat toisistaan riippuen siitä, millainen oppilasjoukko kussakin koulussa on. Opetussuunnitelmiin tulee kuitenkin sisältyä selvitys erityisopetuksen järjestämisestä. Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman tekemisestä määrätään perusopetuslaissa. Ikonen (2003) määrittelee henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman eli HOJKSin seuraavasti. HOJKS on kirjallisesti tehty dokumentti hallinnollisista päätöksistä, jotka ovat tehty oppilaan opetuksesta ja kasvatuksesta. HOJKS edellyttää oppilaan, opettajan, muun henkilökunnan ja oppilaiden vanhempien sekä muiden asiantuntijoiden välistä jatkuvaa yhteistoimintaa. HOJKS on oppimisen ja oppimaan ohjaamisen sekä tukipalveluiden kokonaissuunnitelma yksittäiselle oppilaalle. HOJKS tehdään, kun päätös oppilaan ottamisesta tai siirtämisestä erityisopetukseen on tehty. HOJKS mahdollistaa oppilaan edistymisen seurannan ja arvioinnin. HOJKSin tehtävänä on myös ehkäistä oppimisvaikeuksia ja parantaa oppimista. (Ikonen 2003, 100–101.)

Jahnukainen (2001) korostaa elämänkaarellisuuden huomioimisen tärkeyttä erityisopetuksen käytännöissä. HOJKS antaakin mahdollisuuden pitää elämänkaarellisuuden teemaa yllä kunkin lapsen kasvatuksen ja opetuksen suunnittelussa sekä arvioinnissa. HOJKSin suunnittelutyössä painopiste on aina kulloinkin keskeisissä lähitavoitteissa, mutta samalla pitää kyetä suuntamaan elämänkaarellinen katse oppilaan lähimpään kehityshistoriaan ja toisaalta seuraavaan suurempaan kehitysvaiheeseen. Elämänkaarellisuuden teema operationalistuu käytännön tasolle erityisesti koulutuksen nivelvaiheissa. (Jahnukainen 2001, 302–303.)

Myllykosken ym. (2004) mukaan HOJKSiin laaditaan uudet, mukautetut tavoitteet, mikäli opiskelija ei pysty suorittamaan jotain opintokokonaisuutta yleisten tutkintovaatimusten mukaan. Mukautetuin tavoittein suoritetuista opintokokonaisuuksista tulee merkintä tutkintotodistukseen. Tutkintotodistus tuottaa silti jatko-opintokelpoisuuden, vaikkakin oppilaitokset arvioivat opiskelijavalinnan yhteydessä opiskelijan pätevyyttä kyseisiin opintoihin. (Myllykoski ym. 2004, 110–111.)

Jahnukainen (2001) toteaa, että perusopetuksen jälkeisissä opinnoissa erityistä tukea tarvitseville nuorille on syytä järjestää siirtymäsuunnittelua. Ammatillisissa oppilai-

toksissa tämä toteutuukin osana HOJKSin laatimista. HOJKSin osana siirtymä- eli transitiosuunnitelma pitää sisällään jatkokoulutusuran sisäiset siirtymät ja oppilaan ohjauksen mahdollisen keskeyttämisen sekä opintolinjan tai oppilaitoksen vaihtamisen varalta. Oppilaalle on varattava mahdollisuus perehtyä erilaisiin työelämään sekä itsenäiseen elämiseen siirtymisen vaihtoehtoihin, esimerkiksi työharjoittelujen kautta. (Jahnukainen 2001, 306–307.)

Myllykoski ym. (2004) selvittävät HOJKSin olevan parhaimmillaan opettajan ja opiskelijan arkinen työväline, jonka avulla oppimista tarkkaillaan ja uusia suunnitelmia laaditaan aina tarpeen vaatiessa. Joka tapauksessa HOJKS tarkistetaan ainakin kerran vuodessa, mutta sen toteutumista pitää seurata jatkuvasti. (Myllykoski ym. 2004, 111.)

2.4.2 Tarkkaavaisuushäiriöisen opiskelijan huomioiminen opetuksessa

Antilan (2003) mukaan hyväksyttynä oleminen kouluuyhteisössä on kaiken motivaation perusta. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opiskelija on aktiivinen tiedon rakentaja ja hankkii itse tietoa. Erityisopiskelijalta puuttuvat usein tiedon hankintaan tarvittavat taidot ja riittävä pitkäjänteisyys. Luottamus omiin kykyihin on mennyt tai se voi olla liian optimistinen ja epärealistinen. (Antila 2003, 125–126.)

Erityisopiskelijan luottamusta omiin kykyihin pitää lähteä rakentamaan pienin askelein. Ohjeistukset pitää olla selkeitä ja yksityiskohtaisia. Opiskelijan työ on hyvä jakaa osiin ja työn etenemisessä kannustamisella on suuri merkitys. Lopputuloksen yhteinen arviointi ja rehellinen kritiikki ovat motivoivia. Heikko lopputuloskin on hyväksyttävissä, mikäli opiskelija ymmärtää syyt, mistä se johtuu. Opettajan on tunnettava reviirinsä ja vastuunsa kokonaisuudesta. Siksi kaikista kouluun liittyvistä asioista ei pidä neuvotella opiskelijan kanssa. Riittävä toisto työtehtävissä auttaa opiskelijaa huomaamaan omien taitojensa kehittymisen konkreettisesti positiivisella tavalla. Opiskelijalle olisi annettava aikaa omaksua tietoa ja tehdä tehtäviä rauhassa, vaikka eletäänkin kiireen keskellä. Useiden töiden yhtäaikaista viemistä tuottaa opiskelijalle vaikeuksia. Opiskelijalla pitää teettää työtä, jolla on merkitys. Esimerkiksi työskentely aidoissa työympäristöissä on palkitsevaa ja se saa opiskelijan yrittämään parastaan. Muiden opiskelijoiden nähden tehdyt virheet eivät kohota

kenenkään itsetuntoa. Opiskelijan ”moka” on tilanne, jonka kestää vain hyvän itseluottamuksen omaava opiskelija. Ryhmän tuki on tärkeää, mutta ryhmäytyminen vie aina aikaa ja hyvän luokkahengen saamiseen pitää tehdä kaikki mahdollinen. (Antila 2003, 126–128.)

Opettajan pitää huomioida jokainen oppilas jokaisena koulupäivänä. Huomiotta jättäminen erityisryhmässä aiheuttaa oppilaan toiminnassa negatiivisen ilmiasun. Koko luokalle on tehtävä selväksi, että ponnistelu töitä tehdessä ei ole hävettävää, vaan se on oppimiseen liittyvä kokemus. Avun pyytämisen ja kysymisen pitäisi olla oppilaalle yhtä luontevaa kuin puhuminen. Opettajan täytyy tuoda itsensä lähelle oppilasta. Opettajan pitää kannustaa oppilasta hyvien harrastusten pariin niiden itsetuntoa kohottavien vaikutusten vuoksi. Itsetunnon kohottaminen ei saa perustua vain suorituksiin. Pitää arvostaa myös iloisia kohtaamisia, täsmällisyyttä, hymyä tai pirteää olemusta. On muistettava, että ilo ja hyvä huumori ovat itsetunnon parhaita ystäviä. (Antila 2003, 126–128.)

3 KEHITTÄMISHANKKEEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Menetelmän valinta ja perustelut

Kehittämishanke on toteutettu kvalitatiivisella menetelmällä teemahaastatteluja käyttäen. Kehittämistehtäviksi täsmentyivät seuraavat kysymykset:

- Mikä tarkkaavaisuushäiriö on?
- Miten tarkkaavaisuushäiriöt ilmenevät opiskelijoilla?
- Miten tarkkaavaisuushäiriöinen opiskelija huomioidaan opetuksessa?
- Miten tarkkaavaisuushäiriöisen opiskelijan ohjausta voitaisiin kehittää?

Tarkasteltavat ilmiöt ovat tarkkaavaisuushäiriö ja tarkkaavaisuushäiriöisen opiskelijan ohjaaminen. Teemahaastattelu etenee tarkasteltaviin ilmiöihin liittyvien teemojen parissa. Teoreettisen viitekehyksen perusteella teemoiksi tarkentuivat seuraavat asiat:

- opiskelutaidot
- oppiminen ja oppimisvaikeudet
- oppimisympäristö
- opiskelun ohjaus
- ohjauksen kehittäminen.

Teema-alueuuttelo toimii haastattelurunkona. Varsinaiset haastattelukysymykset kohdistuvat juuri teema-alueisiin. Haastattelutilanteessa ne ovat haastattelijoiden muistilistana ja tarpeellisena keskustelun ohjaajana. Haastattelutilannetta varten teema-alueet tarkennetaan kysymyksillä (liite 2).

Kehittämishankkeessa pyritään kontekstuaalisuuteen, tulkintaan ja haastateltujen näkökulman ymmärtämiseen. Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan haastattelua voidaan luonnehtia kahden ihmisen väliseksi viestinnäksi, joka perustuu kielen käyttöön. Haastattelussa vuorovaikutuksen merkitys korostuu, koska on luontevaa kysyä toiselta ihmiseltä suoraan häntä itseään koskevia asioita. Teemahaastattelun luontee-

seen kuuluu se, että tutkijan lisäksi myös tutkittava toimii tarkentajana. Se, miten jokin asia konkretisoituu tutkittavan maailmassa ja hänen ajatuksissaan, riippuu juuri tutkittavasta ja hänen elämäntilanteestaan. Teemahaastattelun valintaa puoltaa myös se, että käytännön haastattelutilanteessa se ottaa ihmisen huomioon ajattelevana ja tuntevana yksilönä. Kehittämishankkeen haastateltava tulee kuulluksi teemahaastattelun avulla. Menetelmä on myös joustava, koska haastattelija voi tarvittaessa toistaa kysymyksen, tarkentaa sitä tai selventää väärinkäsityksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48, 66.)

3.2 Havainnointi ja haastattelut

Kehittämishankkeen aineisto on kerätty teemahaastattelemalla pirkanmaalaisen ammattioppilaitoksen yhdeksää catering-alan opiskelijaa. Haastateltavat aloittivat opintonsa syksyllä 2007. Haastateltavista kuusi on naisia ja kolme miehiä. Iältään he ovat 16–18 -vuotiaita. Pohjakoulutuksena kaikilla on peruskoulu. Neljä haastateltavista etenee opinnoissaan normaalin opetussuunnitelman mukaisesti ja viidelle on tehty HOJKS (liite 1). Haastattelijat kävivät etukäteen tutustumassa ryhmään ja seuraamassa heidän opetustaan muutaman kerran. Havainnointien tavoitteena oli tutustua opiskelijoihin ja heidän arkeensa koulussa sekä oppimisympäristöön yleensä.

Haastattelut suoritettiin ammattioppilaitoksessa tammi-helmikuussa 2008. Kaikki haastattelut suoritettiin yksilöhaastatteluina opettajan työhuoneessa, jossa on mahdollisuus keskittyä haastatteluun ilman ulkopuolisia häiriötekijöitä. Haastattelut kestivät puolesta tunnista tuntiin. Haastatteluihin oli varattu aikaa riittävästi, jotta kiire ei vaikuttaisi vastauksiin ja niiden sisältöön. Jokainen haastattelu nauhoitettiin litterointia varten ja myös siksi, että haastattelija sai keskittyä itse haastatteluun.

3.3 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa litteroitiin eli puhtaaksikirjoitettiin 9 haastatteludialogia. Ne purettiin nauhurilta tietokoneelle. Aineistoa kertyi 11 sivua (A4, fontti Times New Roman 12, riviväli 1). Aineistoa ei ole litteroitu aivan sanatarkasti. Siitä on jätetty naurahdukset, huokaukset, tauotukset ym. pois, koska tekijöiden mielestä niillä ei ole niin suurta merkitystä tässä kehittämishankkeessa.

Litteroimisen jälkeen aineisto järjestettiin teemoittain ja sisällönanalyysin apuna käytettiin käsitekarttaa. Metsämuurosen (2000, 54) mukaan käsite- tai miellekartan käyttäminen helpottaa aineiston sisällöllistä analyysiä. Käsitekartta on visuaalinen ja sen kautta on helpompi hahmottaa suurempia kokonaisuuksia. Se myös selkiyttää eri osien välisiä suhteita ja toisaalta nostaa esille oleelliset ja epäoleelliset seikat. Käsitekartan tekemistä edelsi aineiston lukeminen. Aineistoa luettaessa tehtiin alleviivauksia ja muistiinpanoja paperikopioiden reunaan. Tämän vaiheen tarkoituksena oli se, että aineisto tiivistyy ja jäsentyy sekä sen informaatioarvo kasvaa. Yläkäsitteiksi valittiin teema-alueet, jotka on esitetty haastattelulomakkeessa (liite 2). Teema-alueiden alle koottiin haastateltavien vastaukset, jotka oli merkitty selkeästi H1, H2, H3 jne. Tekijöiden tehtävänä oli valita mielestään merkittävimmät kohdat aineistosta. Aineiston analysoinnin helpottamiseksi tekijät käyttivät matriisia, jossa on huomioitu yhdeksän haastateltavaa (H) sekä heille esitetyt viisi haastatteluteemaa (T). Tekijöiden oman arvion mukaan jokaisen haastateltavan vastaukset ovat eri teemojen osalta antoisuudeltaan seuraavat:

*** erittäin antoisa

** antoisa

* antaa jotain

- ei kerro mitään

Teema/ haastateltava	T1	T2	T3	T4	T5
H1	**	**	*	*	**
H2	*	*	*	*	*
H3	**	***	**	**	***
H4	*	*	**	***	*
H5	**	***	**	**	*
H6	**	***	**	**	**
H7	*	*	*	*	**
H8	**	*	**	*	**
H9	**	**	*	*	**

Kuvio 1 Aineiston analyysiin käytetty matriisi

Tämän luokittelun pohjalta tekijät lähtivät kokoamaan analyysiaan. Kaikkia teemoja ja jokaisen haastateltavan vastauksia niihin tarkasteltiin kerrallaan. Teemoista antoisimmiksi nousivat oppiminen ja oppimisvaikeudet, oppimisympäristö ja ohjauksen kehittäminen. Kehittämistehtäviä valaisevista teemoista nostettiin esiin mielenkiintoisia sitaatteja tulkittavaksi. Haastateltavien vastauksia on lainattu suoraan puhekielillä, koska näin haastattelujen autenttisuus säilyy. Tekijöiden mielenkiinnon kohteena oli samankaltaisuus vastauksissa eli tiettyjen näkemysten yleisyys.

4 KEHITTÄMISHANKKEEN TULOKSET

Opiskelumotivaatio

Yleisesti ottaen opiskelijat olivat tyytyväisiä alavalintaansa, opiskeltuaan puoli vuotta catering-alaa. Tosin suurin osa opiskelijoista oli peruskoulun jälkeen hakenut johonkin muuhun oppilaitokseen tai eri perustutkintoa suorittamaan. Osa oli aloittanut opinnot toisessa perustutkinnossa ja oli siirtynyt kesken lukukauden kyseiselle luokalle. Lähes kaikki opiskelijat kertoivat olevansa motivoituneita opiskelijoina. Yksi haastateltavista myönsi, että hänen motivaationsa vaihtelee usein. Toinen haastateltava kertoi, että koulussa motivaatio vaihtelee, mutta hän motivoituu siitä, että saa tuottaa asiakkaalle elämyksiä ja sitä kautta tuntee itse työn iloa.

” No siis, kyllä mulla on sillain motivaatio, koulussa se on välillä hukassa, mutta kyllä niinku ylipäänsä motivaatio on oppia niinku uusia asioita töitä varten ja sitä kautta tulee ittellemieleen, että osaa juttuja. Ja silleen, että tekee muille juttuja, hienoja juttuja, että ne kattoo, onpa hyvän näköistä ja sillain. Sillain vähän itsekäs, saa vähän kunniaa, kun muut ajattelee, että onpa hyvä. Et asiakas tykkää siitä, mitä se saa.”

Useimmat opiskelijat kertoivat, että heidän motivoituneisuutensa opinnoissa näkyy siinä, että he yrittävät tehdä parhaansa käytännön töissä. Jotkut opiskelijat kokivat, että motivaatio näkyy turhien poissaolojen ja myöhästelyjen välttämisenä. Läksyjen tekemisen ja kokeisiin lukemisen merkitys korostui myös joidenkin motivaation kohdalla.

”...et kun mä teen, mä teen hyvin...”

”...tekemällä kaikki, mitä ope pyytää...”

”...tekee mieli aina yrittää ja kokeilla asioita kotonakin uudelleen...”

Useimmat opiskelijat haluavat saada ravitsemisalalan töitä heti valmistuttuaan. Puolet haastateltavista haluavat saada hyvät arvosanat todistukseensa. Kahdella opiskelijalla oli ajatuksia jatko-opinnoista ja kaksi taas haluaisi mahdollisesti perustaa oman yrityksen tulevaisuudessa.

Oppiminen ja oppimisvaikeudet

Kaikki haastateltavat tunnistivat olevansa oppimistyyliältään kinesteettisiä. Opiskelijat korostivat sitä, että he oppivat itse tekemällä parhaiten, erityisesti käytännön keittötunneilla.

”On kiinnostavampaa tehdä itse kuin vaan istua ja kuunnella, ei nappaa kauheesti.”

”Tekemällä. Kun mä vaan teen jonkun asian, mä muistan sen. Kun me käydään teoriassa jotain läpi, en mä sitä muista. Sit kun mä oon kerran saanut tehdä jonkun jutun, niin kyllä mä muistan sen kuukauden päästä miten se meni.”

Teoriaopinnoissa haastatelluista suurimmalla osalla korostui visuaalinen oppimistyyli. Asioiden koettiin jäävän paremmin mieleen, kun opetuksessa käytetään kalvoja, kuvia, videoita ja muuta havainnollistavaa materiaalia. Vastenmielisyys luentotyyppistä opetustyyliä kohtaan korostui monessa vastauksessa.

”Mä en tykkää teorialunneista, joissa opettaja vain puhuu ja opiskelijat kuuntelee.”

Tiedusteltaessa opiskeluun liittyviä mukavia ja ikäviä asioita, vastausten kirjo oli odotetusti monipuolinen. Keittiötyöskentely mainittiin mukavimmaksi asiaksi kaikissa vastauksissa. Haastatelluista kuusi opiskelijaa mainitsi oma-aloitteisesti pitävänsä myös teoria-aineista. Yhteisistä aineista englantia, ruotsia ja matematiikkaa osa piti mukavina ja toiset taas ikävinä aineina. Kaksi opiskelijaa mainitsi äidinkielen olevan itselleen vastenmielistä ja kaksi kertoi pitävänsä erityisesti liikunnasta. Positiivisiksi asioiksi pari opiskelijaa mainitsi myös opettajat, kaverit ja työympäristön.

Kolmannes opiskelijoista ei ollut kohdannut mielestään opiskelussaan esteitä. Kolmen opiskelijan mielestä heidän opiskeluaan on haitannut ajoittain levottomuus ja melu. Eräs opiskelijoista kärsii melusta siinä määrin, että toivoo voivansa saada teoria-asioista monisteita, joita voisi tehdä itsekseen. Edellisten lisäksi yksi opiskelija kertoi kaipaavansa rauhaa erityisesti koetilanteissa.

”Mulla on lievä koekammo, kun tulee tunne, että on pakko saada hyviä numeroita. Sit mä meen ihan sekasin jos on melua.”

”Tuo meidän luokassa on niin hirveä hälinä, ettei siä pysty keskittyn. Ei todellakaan.”

”Meidän ryhmä on ok, mutta välillä menee liiallisuuksiin, kun viikonloppujen jälkeen on niin paljon juttuja.”

Yhden opiskelijan mielestä jotkut opettajat eivät osaa selittää asioita niin, että ne ymmärtäisi. Muutamat kertoivat esteiden liittyvän tiettyihin yleisaineisiin; erityisesti matemaattiset aineet tuntuivat aiheuttaneen heille haasteita perusopetuksen puolella. Opiskelijat mainitsivat myös henkilökohtaisia syitä oppimisen esteiksi.

”Välillä on vaan huonoja päiviä eikä silloin huvita oikein mikään.”

”En mä tiä, kai mun opiskelua on haitannut poissaolot. Mulla on aika paljon luvattomia poissaoloja...”

”Mä en oo tehny läksyjä kolmannen luokan jälkeen enkä tee mitään nytkään.”

Kysyttäessä keinoja oman oppimisen edistämiseksi, lähes kaikki haastatellut korostivat tunneilla kuuntelemisen ja läksyjen lukemisen sekä kokeisiin valmistautumisen merkitystä. Tärkeinä koettiin myös oman aktiivisuuden lisääminen ja se, että tekee käytännön työt kunnolla. Turhien poissaolojen ja myöhästymisten vähentäminen tuli esiin muutaman opiskelijan vastauksissa. Eräs opiskelija kertoi edistävänsä oppimistaan valmistautumalla kokeisiin pidemmällä aikajänteellä ja nukkumalla riittävästi. Hänen mukaansa vapaa-aikana voisi katsoa myös keittiöalan videoita. Yksi metelistä kärsivä henkilö toivoo oppivansa sulkemaan mielessään melun pois ja näin edistävänsä omaa oppimistaan. Yhden opiskelijan ei tarvitse mielestään edistää oppimistaan millään tavalla.

Kaikki haastatellut kokevat opiskelun positiivisena nykyisessä oppilaitoksessa verrattuna edelliseen kouluun. Opiskelijoiden haastattelussa yleisesti käyttämät adjektiivit tässä yhteydessä olivat ”vapaampaa”, ”kivempaa” ja ”helpompaa”. Yhden mielestä nykyinen opiskelu on itsenäisempää ja vastuullisempaa, eräs kuvaili opintoja

monipuolisiksi. Lähes kaikki nostivat esiin sen, että opiskelu on mukavampaa juuri käytännön työskentelyn vuoksi.

”Opiskelu täällä on reippaasti parempaa, kun ei tarvitse istua, kuunnella ja kirjoittaa koko päivää. No, täällä saa tehdä keittiössä töitä ja jos saa rauhan musiikin kuuntelusta niin voi kuunnella tunnilla.”

”On täällä helpompaa, kivempaa ja vähemmän väsyttävää kun peruskoulussa, kun ei tarte niin paljon istua ja kuunnella.”

Oppimisympäristö

Oppimisympäristö-teeman kohdalla opiskelijoita pyydettiin kuvailemaan omaa opiskeluryhmäänsä ja esittämään parannusehdotuksia ryhmän toiminnan parantamiseksi. Opiskelijoille esitettiin myös kysymyksiä heidän käytössään olevista opiskelutiloista.

Yleisesti ottaen kahdeksan haastatelluista oli pääosin tyytyväisiä ryhmään ja sen toimintaan. Lähes kaikki kertoivat kuitenkin jonkin verran ryhmään liittyviä negatiivisia asioita ja osalla oli myös aiheeseen liittyviä parannusehdotuksia. Yksi opiskelija ei haastattelun perusteella viihdy kyseisessä ryhmässä erityisen hyvin.

”Likoilla on niitä omia tyttöjen riitoja ja se alkaa ärsyttään ja kyä se vie sieltä aika paljon sitä luokkahenkeä sillain. Tai en mä tiedä, onks siellä sillai mitään luokkahenkeä sillain. Mää yritän olla miettimättä muitten asioita silleen ja oon tehnyt sitä omaa juttuani.”

Eniten ryhmän toimintaa on tuntunut haittaavan tyttöjen keskinäiset kinat, sillä haastatelluista kuusi mainitsi tästä asiasta. Riidat on opiskelijoiden mukaan kuitenkin saatu aina sovittua. Toisena negatiivisena asiana koettiin ryhmän ajoittainen levottomuus ja keskittymisvaikeudet. Viisi haastatelluista mainitsi näiden tekijöiden haittaavan välillä opiskelua. Opiskelijoista monet mainitsivat ryhmän olevan sopivan kokoinen. Vain yksi toivoisi, että ryhmä olisi suurempi ja yhden mukaan luokka on liian tyttövaltainen.

”Täällä saa ittensä paremmin esille.”

”No on se periaatteessa aika rauhallinen, mutta on se silleen, että jotkut ei osaa keskittyä.”

”No on siä yleensä rauhallista, mut välillä on levotontakin.”

Yksittäisinä parannusehdotuksina esille tuli sekä ryhmään että jokaisen henkilökohtaiseen toimintaan liittyviä asioita. Monet toivat erityisesti esille pyrkimyksensä tulla toimeen muiden opiskelijoiden kanssa. Lisäksi haastatelluista viisi toi esille käytännön työskentelyyn liittyvän kiinnostuneisuuden, ahkeruuden tai tunnollisuuden tärkeyden.

”Mä yritän olla olla toisille sellanen kun mä toivon että ne olis mulle ..siis niinkun mahdollisimman mukava enkä tee kenellekään yhtikäs mitään. Yritän olla kans ahkera ja teen töitä mitä muut ei halua tehdä tai mitä ne jättää.”

”Ryhmän toimintaahan voisin tietysti mää parantaa, koska mä olen porukan laiskin ja häirikkö.”

”...jotkut vois olla niin kuin silleen vähän yrittää.”

”Mun mielestä jokaisen on itse tehtävä asioitten eteen töitä, ei siihen voi ulkopuolisilla asioilla vaikuttaa. Mun mielestä ihanneryhmä olis sellainen, että kaikki olis kiinnostunu hommasta, eikä lähde menemään ja jätä asioita tekemättä. Jäsenet sais kans sanoo mielipiteensä asioihin.”

”Kiva ryhmä olis sellanen ettei olis sellasia jotka koko ajan valittaa opettajalle.”

”Mä ite oon välillä vähän levoton ja riehun.”

Opiskelutilat täyttävät suurelta osin opiskelijoiden toiveet. Yhden opiskelijan mielestä opetuskeittiö on hyvä, koska se on iso, levoton ja soveltuu hyvin hänen vaelte luunsa. Toisenkin mielestä keittiö on meluisa ja levoton, mutta hänen oppimistaan puolestaan palvelisi rauhallisempi ympäristö. Kolmaskin opiskelija mainitsi levottomuuden tässä yhteydessä, mutta häntä se ei haittaa kovin paljoa. Kahden haastatell-

lun mielestä tiskistä viedään parhaat välineet aina ravintolakokkien keittiöön ja toinen vastaajista pitää ravintolakokkien keittiötä viihtyisämpänä.

”Täs on ihan kaikki sillai. Kyllähän se vähän lisää sitä levottomuutta. Ei se niin paljoa mua haittaa.”

Luokkatiloista saatiin vain muutamia kommentteja. Eräs opiskelija kertoi, että eräänä päivänä koko ryhmä kärsi eikä kyennyt keskittymään matematiikan laskuihin, kun liukuovella puolitetun luokan toisella puolella katsottiin videota. Äänet kuuluivat voimakkaana oven läpi ja ryhmä olisi halunnut mennä myös videota katsomaan. Hänen mielestään ryhmälle sopii pienehkö luokkatila, jolloin kaikki kuulevat puheen ja näkevät taululle. Opiskelijan mielestä tällaisessa tilassa opettajankin on helpompi ohjata ryhmää. Tilan pitäisi olla myös hiljainen, ettei opiskelijoiden keskittyminen herpaantuisi. Toinen asiaa kommentoinut sanoi luokkien olevan välillä aika ahtaita, jos tunneille osallistuu muitakin koulun opiskelijoita tai kymppiluokkalaisia.

Opiskelun ohjaus

Haastateltavat kokivat saaneensa riittävästi ohjausta käytännön keittiötunneilla. Suurin osa opiskelijoista kertoi saavansa sekä positiivista että negatiivista palautetta keittiötuntien aikana. Palautteen merkitys koetaan erittäin tärkeäksi ja sitä toivotaan lisää. Positiivinen palaute tuntuu hyvältä ja kannustaa yrittämään paremmin. Negatiivisen palautteen saamisen merkitystä korosti seitsemän opiskelijaa. Tällaisen palautteen avulla opiskelijat voivat yrittää korjata toimintaansa ja muutkaan eivät ehkä tee niin helposti samoja virheitä. Yksi opiskelija kertoi palautteen vaikuttavan omalla kohdallaan vain hetkellisesti, sillä hän ei muista asiaa enää jonkin ajan kuluttua. Suurin osa haastateltavista haluaa saada henkilökohtaista palautetta kaikkien kuullen, mutta yksi haastateltava toivoo, että kaikkien kuullen annettava palaute olisi ryhmäkohtaista.

”...se on hyvä tietää, miten meni, että jos meni huonommin, niin seuraavalla kerralla yrittää paremmin. On sillä iso merkitys.”

”Aina tulee palautetta, kun on tunneilla, yleensä negatiivista, mutta ei se haittaa.”

”Mulla se vois olla jees, jos sais palautetta. Vaikka se olis negatiivista, se olis okei. siitä vois sitten taas saada jotain, että vähän huonosti oli, mutta vois sitte parantaa.”

”Ne sanoo, että nyt meni vähän huonommin ja välillä sanoo, että meni paremmin. No tälleen ne tulee niitä arvosteleen.”

”... jos tekee jotain väärin, vaikuttaa siten, että yrittää korjata tekemisiään seuraavalla kerralla positiivisen palautteen toivossa.”

”Mä oon saanut ihan sairaasti positiivista palautetta.”

Omaa osuuttaan itsearvioinnissa ja palautteen antamisessa haastateltavat kuvailevat vähäiseksi. Jonkin verran itsearviointia on kuitenkin ollut. Tosin haastateltavat käsittävät itsearvioinnin ja palautteen antamisen hieman eri tavoin. Joku kokee, että se liittyy numeroarviointiin ja joku toinen taas tunneilla tapahtuvaan arviointiin. Kaksi haastateltavista kokee, että itsearviointia ei tarvita, koska opettaja näkee paremmin asiat. Yksi haastateltava kertoo antavansa opettajille suoraan palautetta, jos ottaa päähän.

”...en pidä itsearvioinnista, on vaikeaa yliarvioinnin ja ala-arvioinnin vuoksi, kun on pitänyt arvioida, minkä numeron saa ja antaa perustelut.”

”Ei ole ollut itsearviointia, ei tarvita, sillä opettajat osaa arvioida ihan hyvin.”

”Ei oo oikeastaan ollut sellaista. Se kuulostais hyvältä. Sitä kautta oppis, kun on jonkin työn tehnyt, kaikki vois esitellä oman ruokansa, kehittyis verbaalisuus. Kyä sitä tuolla pöydässä tulee annettua palautettakin.”

Opettaja koetaan tärkeäksi henkilöksi oppimisessa. Opettajalta voi aina kysyä neuvoa, mikäli ei itse ymmärrä ohjeita tai haluaa varmistaa ymmärtäneensä asian oikein.

”Opettajan rooli on mulle enemmän sellainen tietolähde. Se kertoo mulle, mitä tehdään ja sitten, jos et tiedä miten, se kertoo miten tehdään. Sehän yksinkertaisuudessaan opettajan homma varman onkin.”

Suurin osa haastateltavista kertoi, että avustajan läsnäolo tunneilla on ollut positiivinen asia. Avustaja koetaan tukihenkilöksi, jonka kanssa on mukava jutella erilaisista asioista työnteon lomassa. Avustaja on tullut toimeen kaikkien kanssa ja on auttanut tehtävissä ja käytännön työssä. Kaksi haastateltavista oli sitä mieltä, että avustajan läsnäololla ei ole suurta merkitystä hänelle. Toinen heistä kuitenkin toteaa, että hänelle voi olla hyötyä avustajasta muiden apuna, silloin hän itse saa paremman työrauhan opiskeluunsa.

”...tosi mukava, lievittää ettei ole niin totista, ja puhuu ihan perusasioista, rauhoittava ja rento olo, kun voi keskustella muista asioista ja tehdä samalla.”

”...lorvijatkin ovat paremmin mukana, kun on henkilö, jolta kysyä, jos ope ei ehdi heti paikalle. Voi mennä hermo, jos joutuu odottamaan liian kauan ohjausta.”

”En mä tiedä, en mä oo mitään nähnyt sitä tässä. Toisaalta se voi auttaa muita ja se on mulle hyvä.”

Ohjauksen kehittäminen

Pääsääntöisesti haastateltavat olivat sitä mieltä, että he eivät erityisesti tarvitse ohjausta tai tukea lisää käytännön tunneilla. Sen sijaan teorian tunneilla tarvittaisiin apua esimerkiksi matematiikassa, fysiikassa ja kemiassa. Kolmen haastateltavan kehittämisehdotuksena oli se, että opettajat kävisivät enemmän perusasioita läpi, antaisivat läksyjä ja kuulustelisivat niitä. Joku haastateltavista toivoi tiukempaa otetta tunneilla sekä raameja ja rajoja opetukseen. Lisäksi yksi haastateltavista toivoi lisää hommia ja ehkä vähän isompia kokonaisuuksia opetukseen. Joku haastateltavista totesi luokkahengen parantamisen olevan tärkeä kehittämiskohde. Suoran palautteen saaminen nähtiin myös tärkeäksi kehittämiskohteeksi.

”...opettaja sanois vähän tiukemmin. Jos ei ole niinku mitään tekemistä, niin pitäis heti kysyä opettajalta, että mitä niinkun tekee.”

”Opettajat vois opettaa paremmin, käydä asioita, esimerkiksi maitotuotteet, enemmän läpi, antaa läksyjä ja kuulustella läksyjä enemmän.”

”No, välillä luokkahenki saisi olla vähän positiivisempi. No, tota en mä osaa sanoa kauheesti. No, ehkä pitäisi sanoa niille jotain.”

”Se vois nykyään tulla suoraan mulle se palaute, olis ikään kuin joku kontrollijuttu, millainen mä oon ollut opettajan näkökulmasta, vois miettiä mitä vois tehdä toisin. Palaute voi olla negatiivista tai positiivista.”

Opetusmenetelmistä haastateltavat mainitsivat mieluisana opetusmenetelmänä ryhmätyöt, joista heidän mielestään oppii parhaiten. Tosin yksi haastateltava kertoi, että muut tekevät ja hän vain lukee ja oppii siinä sivussa. Suullisen esittämisen ja esitelmien pitämisen useimmat kokevat vaikeaksi. Ihanteelliseksi oppimistilanteeksi useimmat haastateltavista mainitsivat rauhallisen työskentely-ympäristön, jossa olisi mukava tehdä töitä ja opiskella.

”Itte suunnittelu on hyvä, on ollut muutama sellainen juttu. Vaikkei itte osaisikaan, voi kattoo kirjasta. Mä en oikeen osaa sanoa noista opetusmenetelmistä. Se on yksi, tiedätkö sää, me voidaan tehdä ryhmässä siis joku naurettavan pieni juttu. Jos vaikka tekee ruokaakin, mä itte pystyisin tekeen ne kaikki annokset yksinkin. Jos mulla olis sellainen tehtävä, että teen yksin koko pääruoan, siinä olis enemmän haastetta ja sit siihen tarttuukin ehkä paremmin. Mut sit on joku kasvissosekeitto ja kolme tuntia aikaa, ei se motivoi oikeen. Lisää hommia ja ehkä vähän isompia kokonaisuuksia.”

”...katsotaan oppivideo, joka käsitellään seuraavalla tunnilla, kaverillinen luokka ja ryhmä olisi hiljaa.”

”...saa tehdä itse ja neuvotaan, kun tarvitsee apua.”

”Joku rauhallinen luokka, jossa pystyy tekeen kaikkee. No, en mä nyt tiedä. Rauhallinen paikka, ettei kukaan oo häsläämässä.”

5 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän kehittämishankkeen tavoitteena oli selvittää tarkkaavaisuushäiriöitä ja tarkkaavaisuushäiriöisten opiskelijoiden ohjaamista sekä ohjaamisen kehittämistä pirkanmaalaisessa ammattioppilaitoksessa. Kehittämishankkeen tulokset osoittavat, että suurin osa opiskelijoista on motivoituneita ja alasta kiinnostuneita. Useimmilla heistä on erilaisia oppimisvaikeuksia ja ne heijastuvat selvästi opiskeluun. Vaikuttaa siltä, että opiskelijoiden oppimistyyli on pääsääntöisesti kinesteettinen, koska useimmat heistä oppivat parhaiten itse tekemällä ja kokeilemalla. Koulumaailmassa pitää kuitenkin opettaa myös teorian tietoa ja tämä asettaa omat haasteensa opettajille, kun pohditaan erilaisia opetusmenetelmiä ja opetuksen sisältöä tarkkaavaisuushäiriöisille opiskelijoille.

Kehittämishankkeen aineistona käytetyssä luokassa ryhmäytyminen tapahtui pikkuhiljaa ajan myötä, kun opiskelijat oppivat tuntemaan toisensa ja samalla myös hyväksyivät toistensa erilaisuuden. Ryhmään saapui opiskelijoita syksyllä eri aikaan, osa aloitti opintonsa jopa kolme kuukautta myöhemmin kuin toiset. Tämä on vaikeuttanut osaltaan opiskelijoiden yhteenkuuluvuutta ja ryhmähengen muodostumista. Ryhmän toimintaa hankaloittaa opiskelijoiden yleinen rauhattomuus ja keskittymiskyvyn puute. Samoja asioita joudutaan käymään päivittäin läpi moneen kertaan. Tietoa pyritään jakamaan pienissä erissä ja asioita kerrataan viikon päätteeksi, tarkistaen mitä mieleen on jäänyt. Opettaja välttää muistiinpanojen teettämistä, koska opiskelijoilla on vaikeuksia kirjoittamisen kanssa. Tekstiä syntyy hitaasti ja se on niin epäselvää, että monisteita joudutaan ottamaan avuksi, jos oppikirjan tiedot eivät ole riittäneet. Tietokonetta hyödynnetään opetuksessa ruokaohjeiden etsimisessä.

Teoriakokeita pidetään ryhmäkokeina, joissa opiskelijat työskentelevät arvotuissa ryhmissä ja he etsivät vastauksia toistensa kanssa keskustellen. Toisissa kokeissa oppikirjat saavat olla esillä ja opiskelijat etsivät niistä tarvittavat asiat. Keittiössä puolestaan toteutetaan erilaisia käytännössä suoritettavia tunnistamis- ja yhdistämistehtäviä, sanaristikoita sekä suullisia kokeita. Suurena ongelmana esiintyvät opiskelijoiden poissaolot eli opettaja joutuu moneen kertaan pitämään samoja kokeita eri päivinä. Opettaja on ratkaissut ongelman niin, että poissaolijoille pidetään kokeita

työpäivän jälkeen, jolloin muut opiskelijat pääsevät koulusta pois vähän aikaisemmin. Aktiivisia opiskelijoita pyritään näin palkitsemaan ahkeruudesta ja koulun käynnin säännöllisyydestä. He eivät joudu myöskään kertaamaan samoja asioita moneen kertaan, vaan opiskelivat omaan tahtiinsa eteenpäin. Ryhmässä muodostetaan samassa keittiössä eritasoisten tehtävien parissa työskenteleviä pienryhmiä eli tiimejä. Parhaimmillaan näitä tiimejä on ollut neljä. Opiskelijat toimivat myös toistensa opettajina ja tukijoina, mutta oppimistulokset ja työn tekemisen nopeus vaihtelevat suuresti, johtuen oppimiskyvystä ja keskittymisestä, sillä oppimisvaikeudet hidastavat oppimisen etenemistä.

Kehittämishanke osoittaa, että opiskelijat kokevat saavansa riittävästi ohjausta käytännön keittiötunneilla. Opiskelijat ovatkin motivoituneita ja kiinnostuneita käytännössä suoritettaviin tehtäviin. Ensimmäisen vuoden opiskelijat työskentelevät pääasiassa opetuskeittiössä valmistaen ja tarjoillen aterioita luokalleen. Opettaja ja opiskelijat ovat tiiviissä ja läheisessä vuorovaikutustilanteessa työpäivän aikana, jolloin myös palautteen antaminen opiskelijoille tapahtuu välittömästi. Palautteen saamisen opiskelijat kokevat tärkeäksi ja toivovat saavansa sitä vielä enemmänkin. Vertais- ja itsearviointi tuottaa osalle vaikeuksia ja moni haluaakin opettajan hoitavan palautteen antamisen.

Opiskelijoiden huomioiminen jokaisena koulupäivänä on tärkeää, koska he kuulevat mielellään opettajalta, miten ovat tänään onnistuneet tehtävissään. Lopputuloksen yhteinen arviointi ja rehellinen kritiikki ovat motivoivia. Heikko lopputuloskin on hyväksyttävissä, mikäli opiskelija ymmärtää kritiikin syyt ja hänelle osoitetaan keinoja parantaa omia oppimistuloksiaan. Oppimisprosessiin kuuluvat epäonnistumisetkin. Näin ollen opiskelijan on hyväksyttävä myös virheiden kautta oppiminen. Epäonnistuminen on inhimillistä ja virheitä tapahtuu kaikille, jotka työtä tekevät. Virheiden pelosta ei saa lannistua, eikä pahoittaa mieltään, vaan pitää jatkaa eteenpäin luottaen omaan oppimiseensa. Opetuksen ja oppimisen kokonaisuutta ajatellen opettajan on tunnettava reviirinsä ja vastuunsa ja siksi kaikista kouluun liittyvistä asioista ei pidä neuvotella opiskelijan kanssa.

Huomiotta jättäminen erityisryhmässä aiheuttaa opiskelijan toiminnassa negatiivisen ilmiasun. Koko luokalle on tehtävä selväksi, että ponnistelu töitä tehdessä ei ole hä-

vettävää, vaan se on oppimiseen liittyvä kokemus. Avun pyytämisen ja kysymisen pitäisi olla opiskelijalle yhtä luontevaa kuin puhuminen. Opettajan täytyy tuoda itsensä lähelle oppilasta. Luottamuksen rakentaminen opettajan ja opiskelijoiden välille on tärkeää heti koulun alkuvaiheessa. Opiskelijan itsetunnon kohottaminen ei saa perustua suorituksiin, kuten opetuskeittiössä valmistettaviin tuotteisiin. Kannustusta voi antaa oppimisprosessin aikana sen eri vaiheissa. Kannustavaa ja motivoivaa voivat olla iloiset kohtaamiset, kehujen antaminen täsmällisyydestä, hymy tai pirteä olemus yleensä. Opettaja on luokan esimies ja opiskelijoiden roolimalli monessa suhteessa. Tunneilmastoltaan positiivisen oppimisympäristön luomisessa on hyvä muistaa, että ilo ja hyvä huumori ovat itsetunnon parhaita ystäviä.

Alkusyky tulisi aloittaa käytännön työskentelyllä opetuskeittiössä, mikä olisi varmaan monelle opiskelijalle odotettu ja mieleinen opetusmenetelmä peruskoulun teoriapainotteiseen koulunkäyntiin verrattuna. Oppimisvaikeudet eivät haittaa opiskelijoiden keittiötyöskentelyä niin paljon kuin teoriaopetusta, ja jokainen löytää varmasti annetuista tehtävistä itselleen parhaiten sopivia ja saa näin kokea onnistumisen iloa. Tunneilla opiskelijalle olisi annettava aikaa omaksua tietoa ja tehdä rauhassa tehtäviään. Useiden töiden päällekkäisyys tuottaa erityisopiskelijalle vaikeuksia, koska hän ei pysty keskittymään moneen asiaan samanaikaisesti ja saattaa myös unohtaa osan annetuista tehtävistä kokonaan. Työskentely aidossa työympäristössä, opetuskeittiössä, on palkitsevaa ja saa monen opiskelijan yrittämään parastaan. Keittiössä opettaja voi myös sijoittaa levottomat opiskelijat työskentelemään omiin työpisteisiinsä, esimerkiksi erityisohjaajan kanssa niin, että kaikille saadaan tarvittavaa työrauhaa. Useamman aikuisen työskentely ja läsnäolo samassa tilassa yhtäaikaaisesti rauhoittaa levotonta ryhmää, koska opiskelijat huomaavat, että heitä on useampi henkilö auttamassa ja tukemassa. Opetustilan ovet kannattaa sulkea ulkopuolisilta, jos mahdollista, jotta työpäivän aikana ei ole liikaa ylimääräisiä häiriötekijöitä.

Erityisohjaajan saapuminen ryhmään joulukuun alussa erityisopiskelijoiden avuksi koettiin pelkästään myönteisenä. Opiskelijat hermostuivat odottaessaan vuoroaan, kun opettaja kiersi keittiössä neuvomassa jokaista vuorollaan. Varsinkin ADHD-opiskelijalle, jolla on keskittymisvaikeuksia ja levottomuutta, liian pitkä odotus on tuskallista. Opiskelija saattaakin kierrellä ympäriinsä häiritsemässä muiden opiskelijoiden keskittymistä ja aiheuttaa näin työsalin melua ja eripuraisuutta. ADHD-

opiskelija ei myöskään kestä epäonnistumisia työssään, joten työskentely yhdessä erityisohjaajan kanssa on virheiden ennalta ehkäisyä. Kokemuksemme mukaan erityisohjaajan työkuva ja työskentely opettajan kanssa vaatii selkeää tehtäväjakoja. Yhdessä toimimiseen opiskelijoiden parhaaksi tarvitaan lukuisia neuvonpitoja erityisohjaajan, erityisopettajan ja opettajien kanssa. Oppilaitoksissa opettajan tukena on onneksi suuri joukko ammatti-ihmisiä, joiden kanssa keskustellen saa aina kannustusta ja uusia voimavaroja jatkaa eteenpäin. Opiskelijat voivat kääntyä tarvittaessa myös kuraattorin ja opinto-ohjaajan puoleen keskustellakseen opintojen etenemisestä.

Erityisohjaajan läsnäolo ryhmän mukana, varsinkin teoriatunneilla, on auttanut hitaammin eteneviä opiskelijoita suoriutumaan tehtävistään. Opetusta on oppilaitoksessa eriytetty siirtämällä äänekkäimpiä ja levottomampia opiskelijoita opiskelemaan erityisohjaajan kanssa kahdestaan erillisiin opetustiloihin. Käytännön tunneilla ongelmana ovat opiskelijoiden runsaat poissaolot ja myöhästelyt. Opettaja ei pysty luottamaan opiskelijoiden saapumiseen työpäivinä ja raaka-aineiden varausten sekä käytön varmistaminen on hankalaa. Keittiötyöskentelyssä opiskelijoille tulisi jakaa töitä heidän todellisten taitojensa mukaan. Ryhmässä on muutama opiskelija, joka pystyy suurien kokonaisuuksien tekemiseen ja selviää useammasta kuin yhdestä tehtävästä. Opettajan onkin seurattava aktiivisesti opiskelijoiden etenemistä ja annettava työtehtäviä sitä mukaa kuin edellinen valmistuu. Motivaation ylläpitämiseksi opiskelijat ovat saaneet toteuttaa itse suunnittelemaansa aterioiden ja heillä on ollut myös ns. kokkisota-tyyppisiä työkokeita, jolloin esillä olevista raaka-aineista on pitänyt valmistaa perusruokia oman suunnitelman mukaisesti ohjeita apuna käyttäen.

Opiskelijoiden HOJKSeja tehtäessä apuna käytetään opiskelijahallinnon tietokantaohjelmaa, Primusta. Ohjelman käyttöä kehitetään kaiken aikaa, jotta sitä hyödynnettäisiin aktiivisesti ja tehokkaasti erityisopiskelijoiden HOJKSin tekemisessä ja päivittäisessä. Primuksessa on monipuoliset mahdollisuudet kirjata opiskelijan oppimisvaikeudet ja niihin liittyvät tukitoimet. Ohjelmasta löytyvät mm. tukiopetuksen, oppilashuollon ja ohjauksen järjestämiseen liittyvät toiminnot. HOJKSin ja oppimissuunnitelman kirjaaminen tehdään Primukseen, jolloin kaikki opettajat ja muut ope-

tuksen tukihenkilöt (erityisohjaaja, erityisopettaja, kuraattori, opinto-ohjaaja jne.) löytävät helposti tiedot erityisopiskelijasta ja hänen kanssaan sovitusta tukitoimista. Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tiedot voidaan rajata näkymään vain niillä henkilöillä, jotka tietoja todella tarvitsevat ja jotka kirjaavat käyttämiään opetus- tai arviointimenetelmiä, kuten verkko-opetus, tietokoneavusteinen opiskelu, suulliset kokeet, portfolio, ryhmä- ja paritentit. Erityisopetuksen seuranta ja arviointia tehdään säännöllisesti, tukitoimia arvioidaan ja opiskelusuunnitelmaa muutetaan tarvittaessa. Ryhmänohjaaja seuraa oman ryhmänsä suorituksia ja varsinkin erityisopiskelijoiden opintojen etenemistä sekä kirjaa HOJKSiin viestejä opiskelijan kanssa pidetyistä palavereista ja yhteydenotoista huoltajiin.

Ohjaamisen kehittämistoimenpiteenä pohditaan myös erityisopiskelijan mahdollisuutta suorittaa opintojaan vaihtoehtoisella tavalla, joka soveltuisi parhaiten hänelle. Tämä mahdollisuus on noussut esiin lähinnä sellaisen erityisopiskelijan kohdalla, jonka opinnot eivät etene hänelle tehdyn HOJKSin mukaisesti. Varteenotettavana vaihtoehtona kokeillaan oppisopimuskoulutusta yhden opiskelijan kanssa. Kyseinen opiskelija viihtyy työssäoppimisjaksolla oikein hyvin, mutta koulumainen opiskelu ei kiinnosta häntä lainkaan. Sen vuoksi hän kokeilee oppisopimuskoulutusta ja hänelle on jätetty mahdollisuus palata kouluun, mikäli tämä vaihtoehto ei jostain syystä toimikaan. Siinä tapauksessa hänelle tehdään työpainotteisempi ja tuetumpi HOJKS. Tulevaisuuden tärkeimpiä erityisopiskelijan ohjaamisen kehittämistoimenpiteitä tulevat olemaan myös opetus- ja arviointimenetelmien kehittäminen suhteutettuna erityisopiskelijan lähtökohtiin, työssäoppimisen ohjaaminen ja ammatiosaamisen näyttöjen suunnittelu. Tämä työ on antanut paljon ideoita ja ajatuksia erityisopiskelijoiden ohjaamisen kehittämiseen, vaikka kehittämishankkeen tuloksia ei voidakaan yleistää koskemaan koko ammatillisen koulutuksen kenttää.

LÄHTEET

- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- Antila, J. 2003. Erityisoppilaan itsetunnon hyvä kehitys vaatii kasvattajien yhteistyötä. Teoksessa Jahnukainen, M. & Pynnönen, P. Ammatillisen erityisopetuksen kentällä. HAMK Julkaisut.
- Cleve, E. 2003. Kaaoksesta kohti eheyttä. AHDH-lapsen tarina. Vantaa: WSOY.
- Daavittila, O. & Mänty, T. 2001. Ammatillinen erityisopetus. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja – opetus Suomessa. Juva: WS-Bookwell.
- Gillberg, C. 2001. Nörtti, nero vai normaali? Aspergerin oireyhtymä lapsilla, nuorilla ja aikuisilla. Opetus 2000. Atena kustannus.
- Helenius, E., Rautava, M. & Tuovinen, R. 1998. Eväitä elämään. Keinoja nuorten elämäntaitojen vahvistamiseksi. Itsetuntemus, vuorovaikutustaidot, selviytymistaidot. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holmberg, R-L. 2004. Kuntoutus. Teoksessa: Myllykoski, A-M., Melamies, N. & Kangas, S. (toim.) Itsenäistynyt nuori ja AD/HD. Opetus 2000. PS-kustannus.
- Ikonen, O. 2003. Oppimisesta ja oppimisvaikeuksista. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II. Opetus 2000. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: WS- Bookwell.
- Jahnukainen, M. 2001. HOJKS elämänkaaren eri vaiheissa. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Opetus 2000. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Kalska, H. 2002. Muistin kehittäminen ja kuntoutus s. 442–450. Teoksessa Erkinjuntti, T., Rinne, J., Alhainen, K. & Soininen, H. (toim.) Muistihäiriöt ja dementia. Hämeenlinna: Duodecim.
- Korhonen, T. 2004. Tarkkaavaisuushäiriöt. Teoksessa Myllykoski, A-M., Melamies, N. & Kangas, S. (toim.) Itsenäistynyt nuori ja AD/HD. Opetus 2000. PS-kustannus.

Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Viro: Jaabes OU, Võru.

Michelsson, K., Miettinen, K., Saresma, U. & Virtanen, P. 2003. AD/HD nuorilla ja aikuisilla. Opetus 2000. PS-kustannus.

Moilanen, K. 2002. Yli esteiden. Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet. Kustannusosa-
keyhtiö Tammi.

Myllykoski, A-M., Melamies, N. & Kangas, S. (toim.) 2004. Itsenäistynyt nuori ja
AD/HD. Opetus 2000. PS-kustannus.

Niemi, P. & Poskiparta, E. 1995. Muistiprosessit lukemisessa ja lukemishäiriöissä.
Teoksessa Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Lyytinen, H., Aho-
nen, H., Korhonen, T., Korkman, M., Tytti, R. (toim.). Juva: WSOY.

Pihlaja, P. & Viitala, R. 2004. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Juva: WS Book-
well.

Sallinen, M. & Akila, R. 2001. Ikääntyvä ihminen. Työterveiset. Verkkolehdet: Työ-
terveyslaitos.

Sinkkonen, J. 2005. Elämäni poikana. Porvoo: WS Bookwell.

Vainikainen, T. 2004. Käsikkäin. Opas psyykkisesti oireilevien lasten ja nuorten
omaisille. Omaiset mielenterveystyön tukena Lounais-Suomen yhdistys ry. Raisio:
Newprint Oy.

Ylinen, A., Jäkälä, P. & Hänninen, T. 2002. Kognitiivisten toimintojen neurobiolo-
ginen tausta s. 55–72. Teoksessa Erkinjuntti, T., Rinne, J., Alhainen, K. & Soininen,
H. (toim.) Muistihäiriöt ja dementia. Hämeenlinna: Duodecim.

LIITTEET

TUTKIMUSHENKILÖT

Liite 1

Sukupuoli

nainen	6
mies	3
	N = 9

Ikä

16-17	7
18-19	2
	N = 9

Pohjakoulutus

peruskoulu	9
joku muu, mikä?	
	N = 9

Työkokemus catering-alalta

1 viikko – 1 kuukausi	1
2 kuukautta – 6 kuukautta	2
7 kuukautta – 1 vuosi	
1 vuosi -	
	N = 9

Opetussuunnitelma

normaali	4
HOJKS	5
	N = 9

TEEMAHAASTATTELUN TEEMAT JA KYSYMYKSET Liite 2**OPISKELUMOTIV AATIO**

- Miten valitsit juuri tämän alan?
- Millaisena koet tämän alan opiskeltuasi sitä?
- Miten kuvailisit motivoituneisuuttasi alan opiskelijana?
- Miten motivaatiosi näkyy opinnoissasi?
- Miten voit itse vaikuttaa motivaatioosi?
- Millaiset tavoitteet sinulla on opintojen suhteen?
- Mitkä ovat jatkosuunnitelmasi näiden opintojen jälkeen?

OPPIMINEN JA OPPIMISVAIKEUDET

- Millainen oppija olet?
- Miten opit parhaiten?
- Mistä asioista pidät opiskelussa eniten?
- Mitkä asiat ovat ikävimpiä opiskella?
- Millaisia opiskelun esteitä olet kohdannut?
- Miten voisit itse edistää omaa oppimistasi?
- Millä keinoilla oppisit vieläkin paremmin?
- Miltä opiskelu on tuntunut nykyisessä koulussa verrattuna edelliseen kouluun?
- Kuinka poissaolot ja myöhästelyt vaikuttavat mielestäsi oppimiseen?

OPPIMISYMPÄRISTÖ

- Miten kuvailisit omaa opiskeluryhmääsi?
- Millaisessa ryhmässä mielestäsi on mukavinta opiskella?
- Miten ryhmäsi toimintaa voisi mielestäsi parantaa?
- Miten voit itse vaikuttaa ryhmäsi toimintaan?
- Millaisena koet catering-alan opiskelutilat?
- Millaiset tilat palvelisivat paremmin oppimistasi?

OPISKELUN OHJAUS

- Millaista ohjausta olet saanut opintojesi aikana?
- Miten paljon saat opintoihin liittyvää palautetta opettajilta?
- Miten palaute vaikuttaa opiskeluusi?
- Miten kuvailisit omaa osuuttasi arvioinnissa ja palautteen antamisessa?
- Millaisena koet opettajan roolin opiskeluissasi?
- Miltä sinusta on tuntunut avustajan läsnä olo catering-alan tunneilla?

OHJAUKSEN KEHITTÄMINEN

- Millaista opiskeluun liittyvää ohjausta ja tukea haluaisit opettajalta tai muulta henkilökunnalta?
- Millä keinoilla opettaja voisi edistää sinun ja ryhmäsi oppimista?
- Mitkä opetusmenetelmät (esim. ryhmätyöt, esitelmät, luennot) edistävät omaa oppimistasi?
- Millainen on mielestäsi ihanteellinen oppimistilanne?