



Tampereen ammattikorkeakoulu

AMMATILLINEN OPETTAJAKORKEAKOULU

ERITYISKASVATUKSEN AMMATILLISET ERIKOISTUMISOPINNOT

Opiskelutaitojen kurssin tuntisuunnitelmat lukiossa toteutettavaksi

Ira Montonen

2005

SISÄLTÖ

1 OPISKELUTAITOJEN KURSSIN TAUSTAA JA NYKYTILANNE	3
2 OPISKELUTAITOJEN KURSSIN TUNTISUUNNITELMAT 1-18	
2.1 Ryhmytyminen	7
2.2 Lukihäiriön ja oppimisvaikeuksien taustaa	7
2.3 Oppijaprofiilit	13
2.4 Aivojumppaa	13
2.5 Motivaatio ja tavoitteet	15
2.6 Yksilölliset lukitestit, palautteet ja lausunnot	16
2.7 Lukemisen taito ja tekniikkaharjoituksia	16
2.8 Kirjoittamisen taito ja esseen kirjoitusharjoituksia	17
2.9 Kertausta	17
3 OPISKELUTAITOJEN TUNTISUUNNITELMAT 19-35	
3.1 Vierailu tai vierailija	19
3.2 Vinkkejä matematiikan opiskeluun	20
3.3 Vieraiden kielten oppiminen	19
3.4 Apua koejännitykseen	20
3.5 Tietokoneet oppimisen tukena	20
3.6 Esiintyminen ryhmän edessä	21
3.7 Muistitekniikat	21
3.8 Portfolioiden esittäminen ja kurssipalaute	22
4 PALAUTETTA LUKIKURSSISTA JA ITSEARVIOINTIA	23

LÄHTEET

1 OPISKELUTAITOJEN KURSSIN TAUSTAA JA NYKYTILANNE

Tälle kurssille on selvä tilaus nykyisessä työpaikassani Kangasalan ammattioppilaitoksessa ja minulta on kysely jo materiaalia Kangasalan lukioista. Suunnittelin kurssin lukioon, sillä olen itse aineenopettaja ja jatkossa luultavimmin opetan lukiossa. Kurssi on sopivaa aineistoa myös ammattioppilaitokseen, tosin tuntimäärästä täytyy tuolloin vähentää viisi tuntia ja aineistoa ehkä muutenkin kohdentaa paremmin ammattikoulun tarpeita vastaavaksi.

Lukikurssista kuulin ensimmäisen kerran suorittaessani erityiskasvatuksen ammatillisten erikoistumisopintojen harjoittelua Tampereen lukioiden erityisopettaja Airi Mankilalla. Harjoittelun yhteydessä pidin lue-kurssin kaksi tuntia, jotka käsittelivät referaatin ja mind mapin tekoa. Keskustelimme Mankilan kanssa kurssin sisällöstä aika pitkään ja kuulin kiinnostavia asioita Lue-kurssin (Tampereella) eli Lukikurssin (Helsingissä) sisällöstä. Tällä hetkellä nimitys on muutettu opiskelutaitojen kurssiksi ja siksi aion minäkin sitä jatkossa kutsua.

Lukikurssien historia alkaa Helsingin kaupungin kokeilusta vuodelta 1996, jossa polkaistiin käyntiin maamme ensimmäinen lukioon kohdistuva erityisopetuksen hanke. Suunnittelutyöhön osallistui kymmenen Helsingin kaupungin suomenkielistä päivälukiota ja aikuislukiota. Lukiolaisten tarvetta kielellisten oppimisvaikeuksien tukeen selvitettiin kartoituksella kevätlukukaudella 1997. Kartoituksen pohjalta arvioitiin, että n 7-8 % lukiolaisista ja n 5% aikuislukiolaisista tarvitsee opiskelun tukea luki-vaikeuksista johtuen. (Pääkkönen 2001, 10-11). Airi Tikkanen, joka työskentelee Tampereen lukioiden erityisopettajana puolestaan arvioi että lukivaikeus on lukiolaisista noin 3-4 %:lla. (Tikkasen sähköposti 28.11.2005)

Syyslukukaudella 1997 järjestettiin ensimmäinen Lukikurssi, jossa oli opiskelijoita kaikista mukana olevista oppilaitoksista. Kurssille ohjattiin opiskelijat, joilla epäiltiin olevan lukihäiriö. Opiskelijat arvioivat Lukikurssista olleen hyötyä ja sen auttaneen

heitä opiskelussa. Opiskelijoiden antaman palautteen perusteella kurssin sisältöä muokattiin myös paremmin lukion tarpeita vastaaviksi. (Pääkkönen 2001, 13).

Vuonna 1998 Opetusministeriö asetti työryhmän selvittämään luku- ja kirjoitusvaikeuksien ilmenemistä lukiossa ja niistä aiheutuvia ongelmia. Tämän luki-työryhmän tehtävänä oli tehdä korjausehdotuksia ongelmien ennaltaehkäisyyn ja tehdä ehdotus lukivaikeuden huomioon ottamisesta ylioppilaskirjoituksissa. (Härkönen 2001, 16).

Projekti päätettiin vuonna 2000, jolloin kokeilu laajeni koko Helsingin alueelle ja seuraavana vuonna myös muualle Suomeen. (Pääkkönen 2001, 39). Tällä hetkellä Luki-, Lue- tai Opiskelutaitojen kursseja järjestetään ainakin Helsingin, Tampereen, Espoon, Vantaan, Mikkelin ja Kotkan päivälukioissa ja Hämeenlinnan ja Huittisten aikuislukioissa. Ammatillisella asteella kursseja järjestetään Helsingin seudulla. Kursseja kutsutaan myös opiskelutaitojen kurssiksi, joka on mielestäni ehkä kuvaavin nimitys ja varmaan soveltuvin ammatilliselle puolelle. Usein kurssia vetää erityisopettaja, mutta joskus myös äidinkielen opettaja, jolloin kurssi on syventävä äidinkielen kurssi.

Lukio-nimikin kertoo siitä, että lukiossa opiskelu tapahtuu pääosin lukemalla ja kirjoittamalla. Tämän vuoksi voi päätellä, että lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät vaikeudet vaikuttavat lukio-opintoihin laaja-alaisesti, useissa oppiaineissa. (Härkönen 2001, 16-17). Viimeistään lukion alkuvaiheessa lukivaikeus tulisi tunnistaa/diagnosoida. Suomen kielen helppo äänne-kirjain -vastaavuus vaikeuttaa arviointia, koska harjoittelulla on mahdollista kompensoida vaikeutta niin, että se näkyy korkeintaan prosessoinnin hitautena.

Luki-työryhmän muistio vuodelta 1999 on mukaisesti on Suomessa organisoitu Niilo Mäki instituutin kanssa lukivaikeuksien kolmetasoinen diagnostinen arviointimenetelmä. Ensimmäinen vaihe eli lukivaikeuksien seulontamenetelmä, on valmis ja olen esimerkiksi itse testannut sillä kaikki koulumme ensimmäisen vuoden

opiskelijat. Toinen vaihe eli lukivaikeuksien diagnostinen yksilötestistö on viimeistelyvaiheessa ja viimeinen vaihe eli lukivaikeuksien diagnosoinnin ja opetuksen räätälöinnin pedagoginen käsikirja valmistuu vuonna 2007. (Kairaluoma & Nevala 2005).

Vuonna 2005 voimaan astunut lukioiden uusi OPS vaatii lukioita ottamaan huomioon myös erilaiset oppijat. Valtakunnallinen OPS summaa "jos opiskelijan kielenkehityksen häiriö tulee ilmi vasta lukiossa, tukitoimien suunnittelu ja toteuttaminen tulee aloittaa välittömästi", sekä "oppimistilanteet ja kokeet tulee järjestää siten, että opiskelijan yksilölliset tarpeet otetaan huomioon" (Anon 2004a, 22). Tampereen lukiotoimen OPS tarkoittaa: "diagnosoidut vammat tai niihin rinnastettavat vaikeudet, kuten lukemis- ja kirjoittamishäiriö, maahanmuuttajien kielelliset vaikeudet, sekä muut syyt, jotka vaikeuttavat osaamisen osoittamista tulee ottaa huomioon arvioinnissa, siten että opiskelijalla on mahdollisuus erityisjärjestelyihin ja muuhunkin kuin kirjalliseen näyttöön. Kyseiset vaikeudet voidaan ottaa huomioon määrättäessä opiskelijan kurssiarvosanaa." (Anon 2004b, 45). Lähivuosina lukiossa kautta maan käydään kiihvasta pohdintaa siitä, mitä OPS velvoittaa koulun tekemään ja mitä ei. Uskon vakaasti, että Helsingin lanseeraamat Opiskelutaitojen kurssit yleistyvät.

Koska Opiskelutaitojen kurssista ei ole olemassa omaa opetussuunnitelmaa, sisällöt varmasti vaihtelevat ja keskittyvät erilaisiin teemoihin. Helsingissä "Lukikurssin tavoitteena on tukea opiskelijaa hänen opiskelussaan ja auttaa häntä kehittämään opiskelussa tarvittavia metakognitiivisia taitoja. Näihin kuuluvat oman oppimisvaikeuden ja oppimistyylin tunnistaminen, voimavarojen ja vahvuuksien etsiminen sekä muutoksen aikaansaaminen työskentelyssä ja asenteessa. Tärkeää on, että opiskelija pohtii itseään oppijana. Kurssin aikana kokeillaan ja harjoitellaan opiskelu- ja muistitekniikoita lukemisessa, kirjoittamisessa ja kielten opiskelussa sekä tarjotaan mahdollisuus eri oppiaineiden yksilöllisempään harjoitteluun joko pienryhmä- tai yksilöopiskeluna. (Lukikurssin sisältö ja tavoitteet 1999, Härkönen 2001, 23).

Kehittämäni tuntisuunnitelmat Opiskelutaitojen kurssille ovat joustavat. Kurssin vetäjän ei tarvitse olla erityisopettaja, vaikka sisältö edellyttää tietämystä tältä alalta. Vetäjänä voi toimia myös esimerkiksi oppilaanohjaaja, äidinkielen opettaja tai psykologian opettaja. Kurssia voi myös hyödyntää luokanvalvoja, joka haluaa käydä valikoidusti joitakin asioita läpi oppimisvaikeuksia omaavan opiskelijansa kanssa. Opiskelutaitojen kurssi on tarkoitettu lukemisen- ja kirjoittamisen testeissä heikon tuloksen saaneelle opiskelijalle, jolle voidaan kurssin aikana tehdä tarkemmat testit ja kirjoittaa tarvittaessa lausunto YTL:lle. Jos opiskelijalla ei epäillä olevan lukihäiriötä tai muuta oppimisvaikeutta, tämä kurssi ei ole hänelle aiheellinen.

2 LUKIKURSSIN TUNTISUUNNITELMAT 1-18

2.1 Ryhmäytyminen

Tärkeää on ryhmäytyminen, sillä pienryhmässä toimiminen on intiimiä ja kurssilla käsitellään henkilökohtaisia asioita muutenkin. Esimerkiksi voi käyttää propelli/kukka julistetta, johon ryhmät kirjoittavat heitä yhdistäviä ja heitä erottavia asioita. "Kukan" keskelle tulevat kaikkia ryhmäläisiä yhdistävät asiat ja omaan "terälehteen" asioita, jotka koskevat vain itseä.

Voidaan myös tehdä liikeharjoituksia asettumalla riviin tai muihin muodostelmiin erilaisten periaatteiden mukaisesti. Syntymäaika, pituus, nimet aakkosjärjestyksessä jne voivat olla tekijät, joiden mukaisesti kaikki asettuvat riviin.

Jokaiselle varmistetaan oma puheenvuoro istumalla ympyrään ja antamalla aiheeksi opiskelijan omat tunteet ja tavoitteet, sitten opettaja kellottaa vaikka minuutin per opiskelija vastausaikaa ja kukaan ei saa keskeyttää. Myös silmäniskulla murhaaminen voi olla mukava draamaleikki, siinä ujommatkin joutuvat ottamaan katsekontaktia seurattessaan sitä kuka mahdollisesti murhaa toisia silmäniskulla.

Ensimmäisellä tapaamiskerralla on hyvä käydä läpi kurssin tavoitteet ja sisältö, sekä kirjoittaa aine "Minä oppijana". Aloitetaan portfolion teko antamalla ohjeet siihen ja tämä ensimmäinen aine on portfolion ensimmäinen osa. Aineen ei tarvitse olla erityisen pitkä ja sen viimeistely jää kotitehtäväksi.

2.2 Lukihäiriön ja oppimisvaikeuksien taustaa

Mielestäni on hyvä hieman avata aihetta lukihäiriö ja oppimisvaikeudet. Usein opiskelijalla ei ole kauheasti tietoa aiheesta ja diagnoosi omasta lukihäiriöstä herättää paljon kysymyksiä. Keskustelemaan sävyyn, joka mahdollistaa opiskelijoiden

kysymykset, opettaja luennoi oppimisvaikeuksien taustoista ja syistä. Liitän tähän pohjatietoa lukemisen- ja kirjoittamisen ongelmista, tietojen pohjalta on helppo luoda omantyylinen tietopaketti näille tunneille.

Lukivaikeus on tavallisin oppimisen erityisvaikeuksista, johon kuuluvat myös kirjoittamisen ja matematiikan vaikeudet, tarkkaavaisuushäiriö sekä yhdistetyt, monimuotoiset vaikeudet (Voutilainen, Häyrinen & Iivanainen 1998, 13). Lukivaikeudet voivat kuitenkin johtua myös yleisestä oppimisvaikeudesta, joka puolestaan voi Mikkilän (1985, 28-29) mukaan johtua esimerkiksi vaikeista tunne-elämän häiriöistä tai näkö- ja/tai kuuloaistin puutteellisuudesta. Tällöin oppimisen vaikeudet eivät rajoitu johonkin tiettyyn taitoon kuten lukemiseen, vaan niitä esiintyy yleisesti.

Lukivaikeus ei ole käsitteenä yksiselitteinen, koska eri alojen asiantuntijat lähestyvät ongelmaa omista lähtökohdistaan ja antavat lukihäiriön ilmenemiselle sen mukaiset selityksensä. Lääketieteessä on perinteisesti käytetty termiä dysleksia, kun taas psykologian ja erityispedagogiikan piirissä on puhuttu lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista. Kansainvälisesti käytetyin termi on dysleksia, jolla on alunperin tarkoitettu vain lukemisen vaikeutta; nykyisin termi on laajentunut käsittämään sekä lukemisen että kirjoittamisen oppimiseen liittyvät ongelmat (Leong 1998, 249-253).

Muiden muassa Catts (1989, 50-67) ja Kamhi (1992, 48-52) ovat määritelleet dysleksian kehitykselliseksi kielelliseksi häiriöksi, jonka keskeinen piirre on läpi elämän säilyvä vaikeus fonologisen tiedon käsittelyssä. Heidän mukaansa häiriö on usein perinnöllinen ja se on olemassa jo syntymävaiheessa. He määrittelevät kehityksellisen lukivaikeuden synnynnäisestä rakenteellisesta poikkeavuudesta johtuvaksi. Vaikeuksilla on heidän mukaansa tavallisesti neurologinen syytausta, johon liittyy perinnöllisiä tekijöitä.

Ahvenainen ja Holopainen (1999, 33-36) esittävät kansainvälisen tautiluokituksen (ICD-10) määritelmän lukemisen erityisvaikeudelle. Sen mukaan lukemisen erityisvaikeus on erillinen, merkittävä lukutaidon kehittymisen puute, joka ei selity yksinomaan älykkyydestä, näön epätarkkuudesta tai riittämättömästä kouluopetuksesta. ICD-10:n mukaan lukemisen erityisvaikeuteen yhdistyy usein oikeinkirjoitusvaikeuksia, jotka monesti säilyvät nuoruusikään saakka, vaikka lukutaito jonkin verran edistyisikin. Monissa muissakin lukivaikeuden määritelmässä lukemis- ja kirjoittamistaitoja verrataan lapsen älykkyyteen. Thomsonin (1991, 15) määritelmän mukaan lukivaikeus ilmenee heikompana luku- ja kirjoitustaitona kuin lapsen älykkyyden ja kronologisen iän perusteella olisi oletettavaa.

Osa tutkijoista kritisoi jyrkästi lapsen luku- ja kirjoitustaidon vertaamista älykkyyteen lukivaikeusdiagnoosia tehtäessä. Heidän mukaansa kahden epäselvän käsitteen - kuten älykkyys ja lukivaikeus- yhdistämistä tulisi välttää, erityisesti kun ei ole varmuutta, vaikuttaako älykkyydosamäärä lukutaitoon vai päinvastoin. On todettu, että käytettäessä älykkyyttä lukivaikeuden määrittelyssä suljetaan diagnoosin ulkopuolelle ainakin kaksi ryhmää, jotka hyötyisivät kuntoutuksesta: huonot lukijat (joilla sekä älykkyydosamäärä että lukutaidot ovat alle normaalin) sekä "entiset" lukihäiriöiset, jotka ovat oppineet käyttämään lukiessaan kompensatiokkeinoja (esim. tarinan antamat vihjeet). Onkin ehdotettu lukivaikeusdiagnoosin perustaksi arviota lapsen käyttämästä strategiasta sanan koodauksessa. Tämä jako olisi hyvä myös kuntoutuksen suunnittelun kannalta. (Gustafson & Samuelson 1999, 127-134)

Lukivaikeuden esiintyvyyksluvut vaihtelevat, koska kriteerit - millainen luku- ja kirjoitussuoritus asetetaan lukivaikeuden ehdoksi - ovat hyvin erilaisia. Useimmiten esiintyvyyksluvut vaihtelevat 5 ja 15 prosentin välillä (Frisk 1996, 35-61). Vaikeita neurologispohjaisia lukivaikeuksia on 2 - 3 %:lla. Suomessa arvioidaan lukivaikeuksia olevan 1. luokalla kaikkiaan 15 - 20 %, 2. - 4. luokalla 5 - 10 % ja 5. - 9. luokalla noin 5 %. Määrä laskee ensimmäisten kouluvuosien jälkeen osaksi kypsymisen, osaksi tehokkaan opetuksen ja erityisopetuksen vuoksi. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 62). Opetusministeriön luki-työryhmä puolestaan arvioi, että lukivaikeuksia on Suomessa

noin 10 - 15 %:lla ikäluokasta. Vaikka esiintyvyys onkin melko suurta, voidaan sitä pitää perusteltuna etenkin peruskoulun ala-asteella, jotta kaikki erityisopetuksesta hyötyvät oppilaat saisivat tarvitsemansa tuen (Luki-työryhmä 1999, 20).

Lukivaikeudessa on harvoin kysymys yhden tekijän aiheuttamasta oppimisvaikeudesta. Ahvenaisen ja Holopaisen (1999, 65-66) mukaan lukivaikeuksien taustalta löydetään harvoin lopullista perussyytä. Mikkilän (1985, 29) mukaan mahdollisia syitä ovat elimelliset, perinnölliset ja tunneperäiset tekijät sekä ympäristövaikutukset.

Ahvenainen ja Holopainen (1999, 63) toteavat, ettei lukivaikeuden taustalla olevaa neurologista poikkeavuutta aina löydetä, vaikka oireiden perusteella voidaan heidän mukaansa päätellä, että jotain poikkeavuutta täytyy olla. Friskin (1996, 35-61) mukaan luokassa on usein lapsia, joilla on tilapäisiä, mutta vaikeita lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia. Hänen mukaansa näillä lapsilla lukivaikeuden syy voi olla normaalivariaatioon kuuluva yleinen biologinen kypsymättömyys, joka vaikuttaa jopa keskushermoston toimintaan.

Aivoissa molemmissa ohimolohkoissa sijaitsevalla planum temporalella on suuri merkitys kielenkehityksessä ja puheen havaitsemisessa. Normaalisti se on paremmin kehittynyt vasemmassa kuin oikeassa aivopuoliskossa. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 63) Lukihäiriöisillä on kuitenkin todettu planum temporalen normaalin asymmetrian puuttumista (Beaton 1997, 255-322). Tämän oletetaan olevan yhteydessä yleisemminkin kielellisten toimintojen lateralisaation ongelmiin lukihäiriöisillä lapsilla (Frisk 1996, 35-61). Ahvenainen ja Holopainen (1999, 65) toteavat, että vasenkätisiä on lukihäiriöisissä hieman keskimääräistä enemmän, mikä voi myös viitata lukihäiriöisten lasten aivojen lateralisaation ongelmiin.

Friskin (1996, 35-61) mukaan perinnölliset tekijät ovat lukivaikeuden tavallisin syy. Perintötekijöiden merkityksestä todistaa myös tutkimuksissa havaittu poikien selvästi suurempi osuus tyttöihin nähden (Ahvenainen ja Holopainen, 1999, 62). Ahvenainen ja Holopainen toteavat, että lukivaikeuden geneettinen siirtyminen on nykyäskäityksen

mukaan todennäköistä, vaikka siirtymämekanismia ei vielä tarkkaan tunnetakaan. Heidän mukaansa tietyissä suvuissa saattaa esiintyä perinnöllistä latenttia taipumusta, joka epäedullisen ympäristön vaikutuksesta voi ilmetä lukivaikeuksina. He kertovat, että jos lapsen toisella vanhemmalla on lukivaikeus, pojilla on 35 - 40 %:n ja tytöillä alle 20 %:n todennäköisyys lukivaikeuksien ilmenemiseen verrattuna tilanteeseen, jossa vaikeutta ei esiinny kummallakaan vanhemmista. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 29-30).

Myös tunne-elämän häiriö voi olla lukivaikeuden syy (Mikkela 1985, 29), mutta tällöin ei tavallisesti ole kyse erityisestä vaan yleisestä oppimisvaikeudesta. Geneettisen perimän lisäksi nykyisin puhutaan myös sosiaalisesta perimästä, jolla tarkoitetaan kasvuympäristön tai oppimistavan siirtymistä sukupolvelta toiselle. Näin edellisen sukupolven ongelmat "periytyisivät" seuraavalle. Vaikka nykyisinkin, korkeasta elintasosta huolimatta, monet lapset kärsivät virikkeiden puutteesta, yhtä monet kärsivät niiden tulvasta. (Mikkela 1985, 31) Toisaalta PISA-tutkimukset osoittavat Pohjoismaisen hyvän nuorten lukutaidon ja yhdeksi syyksi on arveltu television tekstityksiä. Ne oppilaat, jotka katsoivat televisiota kohtuullisesti 3-4 tuntia päivässä pärjäivät testeissä kuitenkin paremmin kuin yli 5 tuntia katsovat. (Nyyssölä 2005, 57)

Lukihäiriöisten tekemät virheet ovat laadullisesti samanlaisia kuin aloittelevan lukijan ja kirjoittajan. Poikkeuksellista virheissä on vain niiden pysyvyys. Lukemisessa ja kirjoittamisessa esiintyvät virheet ovat lukihäiriöisellä hyvin samankaltaisia. Tyypillisiä virheitä sekä lukemisessa että kirjoittamisessa ovat kirjainten, tavujen ja sanojen puuttuminen, lisääminen tai paikkojen vaihtaminen (Mikkela 1985, 32).

Suomalaislapsen yleisin lukivirhe on Mikkelan mukaan toisen kirjaimen putoaminen pois kaksoiskonsonantista tai pitkästä vokaalista. Toisiaan visuaalisesti tai auditiivisesti muistuttavat kirjaimet/äänteet ja numerot (esim. b/d/g, y/u, m/n, m/w, n/z, 6/9) menevät lukihäiriöisellä usein sekaisin (Mikkela 1985, 32).

Lukihäiriöisen lukemisvaikeudet liittyvät tavallisesti kirjain-äänne-vastaavuuksien muodostamiseen, yhdistämiseen ja tavurajan löytämiseen. Lukiessa lukihäiriöisen muisti voi pettää ja hän alkaa arvailla erityisesti pitkiä sanoja. Lukemiselle tyypillisiä piirteitä ovat pysähdykset ja toistot, joiden seurauksena lukeminen on hidasta ja kangertelevaa. Kun lukeminen on hankalaa jopa yksittäisen sanan kohdalla, ei ole ihme, jos tekstin merkityksen ja sisällön ymmärtäminen on lähes mahdotonta. Myös rivillä pysyminen voi tuottaa lukihäiriöiselle vaikeuksia. (Mikkela 1985, 32-35.)

Vaikka lukihäiriöisen lapsen ongelmat näkyvät selvimmin lukemisessa ja kirjoittamisessa, ei sosiaalisia ongelmiakaan tulisi vähätellä. Suurimmalla osalla lukihäiriöisiä lapsia on sekundaarisia -lukihäiriöstä epäsuorasti johtuvia- sosiaalisia ja emotionaalisia ongelmia, jotka johtuvat usein riittämättömyudentunteesta, voimattomuudesta ja kiukusta (Frisk 1996, 39-61) sekä monista epäonnistumisen kokemuksista (Alahuhta 1990, 85). Nämä sekundaariset ongelmat voivat osaltaan ehkäistä oppimista, sillä kielteinen käsitys omista kyvyistä ja itsestä oppijana tekevät tehtävien kanssa ponnistelun ja yrittämisen epämieliseksi ja hyödyttömäksi (Alahuhta 1990, 85-87).

Tunneilla voidaan myös keskustella muutamasta kuuluisasta lukihäiriöisestä kuten esimerkiksi fyysikko Albert Einsteinista, presidentti Bill Clintonista, liikemies Hjallis Harkimosta, runoilija Arja Tiainen, arkkitehti Alvar Aalosta tai pop-laulaja Robbie Williamsista. Koska lukihäiriö todennäköisesti on vaikuttanut itsetuntoon jollakin tavalla, on tärkeää korostaa että monelle "kuuluisalla ja menestyvällä" ihmisellä on ollut lukihäiriö. Aiheellinen on keskustelu ennakkoluuloista lukihäiriötä kohtaan ja avata aihetta reippaalla otteella, puhua "mörköä" pois. Mielestäni on tärkeää korostaa, että älykkyydellä ei asian kanssa ole mitään tekemistä.

Kotitehtävänä jokainen voi yrittää selvittää onko omassa suvussa kenties muita lukihäiriöisiä, tai muistella miten aikanaan on oppinut lukemaan ja mikä on koulussa tuntunut vaikealta, mikä helpolta jne. Kotitehtäväksi voi myös antaa selvitystehtäväksi kuuluisan henkilön, jolla on lukihäiriö, ja tutkia hänen vaihteitaan.

2.3 Oppijaprofiilit

Tuntien tavoitteena on selvittää jokaisen omaa oppijaprofiilia. Carla Hannafordin "Oppimisen palapeli" (2004) antaa ohjeet jokaisen aivoprofiilin laatimiselle ja opiskelijoille on syytä antaa kopio omasta tuloksestaan. Profiillia varten tunnilla selvitetään jokaisen opiskelija hallitseva korva, silmä, käsi, jalka ja aivopuolisko. Oppijaprofiileita on yhteensä 32 ja profiilin kuvauksessa käsitellään oppijan hyviä ja huonoja puolia, sekä eheyttämiskinckejä.

Saatavilla on myös paljon vastaavia testejä, perusversioita on monta esimerkiksi akselilla oletko visuaalinen-auditiivinen-kinesteettinen oppija. Testejä on esimerkiksi internetissä ja alan perusteoksissa useita versioita, käyttää voi esimerkiksi Mirja Halosen oppaasta Luen ja kirjoitan I (1997, 14-16). Kysymyksiin vastaamalla sitten selviää, mikä "väylä" on parhaiten avoinna uuden oppimisen vastaanottamiselle.

Myös opettaja voi kertoa omasta oppimisestaan ja oppijaprofiilistaan, jos ei koe sitä kiusalliseksi. On hyvä muistaa huomioida jokaisen opiskelijan oppimisen vahvat alueet, ne missä hän on hyvä, eikä vain kiinnittää huomiota löytyviin heikkouksiin. Jokainen voi miettiä itselleen ihanteellisen oppimistilanteen ja koittaa keksiä mikä on ollut paras oppimiskokemus tähän mennessä. Tästä voi laatia kirjoituksen, joka liitetään portfolioon.

2.4 Aivojumppa

Jos aiemmin on käytetty Hannafordin "Oppimisen palapeliä" on törmätty käsitteeseen aivojumppa. Näillä tunneilla on tarkoitus harjoitella aivojumpan perusliikkeitä rauhallisessa ja mukavassa tahdissa. Paul E. Dennisonin ja Gail E. Dennisonin "Aivojumppa-opas" (2001) näyttää liikkeet selkeästi.

Aivojumppa on sarja helppoja ja miellyttäviä liikkeitä, joita käytetään kokonaisvaltaisen oppimisen tukena. Aivojumppaliikkeet helpottavat kaikenlaista

oppimista ja ovat tehokkaita oppimisen perustaitojen omaksumisessa. (Dennison & Dennison 2001, 10). Henkilökohtaisesti olen havainnut aivojumpan liikkeet erityisen toimiviksi iltapäivien levottomilla tunneilla. Ne virkistävät ja rauhoittavat väsynttä opiskelijaa, jonka oletetaan koko ajan oppivan ja suorittavan enemmän ja tehokkaammin.

Ainakin seuraavat perusliikkeet ovat kaikille hyödyksi:

Aivonapit - solisluiden alla olevat aktivointipisteet, joiden hieronta lisää aivojen hapensaantia ja vireyttää aivoja. (Dennison & Dennison 2001, 56).

Ajattelumyssy, joka stimuloi korvia, päämääränä aktiivinen kuunteleminen, helpottaa päässä laskua ja keskittymiskykyä. Peukalo- ja etusormiotteella vedetään korvalehtiä hellästi taaksepäin ja suoristellaan poimuja. (Dennison & Dennison 2001, 66).

Energiahaukottelu, edistää leukanivelessä kulkevien hermojen aktiivisuutta. Tämä tehostaa ääneen lukemista ja helpottaa julkista esiintymistä. Liike tehdään haukotteleamalla reippaasti ja samalla painellaan leuan jännittyneitä kohtia. (Dennison & Dennison 2001, 64).

Laiskat kahdeksikot, rauhoittava harjoitus, joka edistää molempien aivopuoliskojen yhteistyötä, päämääränä rauhoittuminen ja uudelleen keskittyminen. Liike suoritetaan piirtämällä sormella suurta kyljellään olevaa kahdeksikkoa ilmaan. (Dennison & Dennison 2001, 18).

Ristikäynti, paikallaan kävellessä liikutellaan vuorotellen samanaikaisesti kättä ja vastakkaista jalkaa. Liike parantaa valmiuksia kirjoittamisessa, kuuntelemisessa ja lukemisessa. (Dennison & Dennison 2001, 16).

Kotitehtävä valmistautuu seuraavan viikon tunteihin. Tehtävänä on pitää viikon ajan päiväkirjaa tunti tunnilta. Eli laittaa lukujärjestyksen omaisesti joka päivä ylös milloin heräsi, söi, meni kouluun, teki läksyt jne. Tämä saattaa olla parhaimmassa tapauksessa

hyvin valaiseva kokemus, kun huomataan, että läksyihin käytetty aika on melko vähäinen. Viikko-ohjelma puretaan seuraavalla kerralla perusteellisesti.

2.5 Motivaatio ja tavoitteet

Keskustelua aiheesta motivaatio: mitä se tarkoittaa? Mikä motivoi opiskelijoita? Miksi he ovat lukiossa? Miksi nousevat sängystä aamulla ylös? Samalla tavalla keskustelua tavoitteista, joita itse kullakin on. Lyhyen aikavälin tavoitteita voidaan selvittää vaikka "aikakellolla" eli jaetaan ympyrä kellotauluksi ja merkitään siihen esimerkiksi 9 asiaa, jotka tärkeitä nyt lukion aikana. Sitten ruksitaan pois neljä ja sitten ryhdytään vertaamaan jäljelle jääneitä yksi kerrallaan. Lopulta jokaisella on selkeä yksi voittaja ja tiedossa asia, joka heille on tärkein nyt lukion aikana.

Puhutaan ajankäytöstä ja levosta. Opiskelijat kertovat vuorotellen päiväohjelmastaan, mitä harrastavat ja mihin aikaan menevät yleensä nukkumaan. Puhutaan siitä mitä on lepo, hyvä uni ja mitä vaikutuksia vaikka univajauksella on ihmisen toimintaan ja vireyteen. Jokainen voi tehdä vireyskäyrän omasta päivästä ja miettiä mihin vuorokauden aikaan on virkein ja milloin väsynein. Mitkä asiat virkistävät ja mitkä saavat väsymään?

Edellisen viikon kotitehtävä puretaan ja mietitään jokaisen kohdalla, miten hyvin oma oppiminen, virkistäytyminen ja lepo ovat edellisellä viikolla toteutuneet. Minulla on parikin versiota erilaisista oppimismotivaatiota mittaavista testeistä ja sellaisen tekeminen on hyödyllistä. Tavoitteista puhuttaessa on hyvä korostaa lyhyen aikavälin tavoitteita, on järkevämpää tähdätä hyvään koenumeroon kuin ainerealin ällään eli askel kerrallaan.

2.6 Yksilölliset lukitestit, palautteet ja lausunnot

Tälle aihekokonaisuudelle on varattu 3 tuntia ja ne vietetään jokaisen opiskelijan kanssa kahden. Tehdään Niilo Mäki instituutin yksilötestejä, joiden perusteella voidaan kirjoittaa luki-lausunto YTL:lle. Kahdenkeskinen keskustelu kurssilla esiin nousseista asioista ja välipalaute ovat paikallaan. Nämä tunnit voivat siis olla jossakin muussakin kohdassa kurssia, sillä on epätodennäköistä että samalla viikolle saadaan mahtumaan kaikille kurssilaisille omaa testausaikaa ja mahdollisuus muuhun jutusteluun.

2.7 Lukemisen taito ja tekniikkaharjoituksia

Mirja Halosen kokoamat "Oppimisen lukoista oppimisen avaimiin" (2002) ja "Aasta Ööhön Oppimistehtäviä aikuisten lukemisen ja kirjoittamisen perusharjoitteluun" (2004) ovat hyviä paketteja tähän osioon. On hyvä pohjustaa teemaa eli mitä lukeminen on. On tärkeää korostaa, että tässä jokainen voi kehittyä läpi elämän ja vain kova harjoittelu tuo tuloksia.

Lukihäiriöisenkin on hyvä tiedostaa, että vaikka on tietysti tärkeää lukea ja ymmärtää lukemisensa, hidas tankkaaminen ei välttämättä johda parhaaseen lopputulokseen. On hyvä vaikka harjoitella niin, että laittaa sormen rivin alle tai tikun /kynän (ei viivotinta!) ja päättää että nyt sormi liikkuu kokoa ajan ja lukeminen edistyy samaa vauhtia. Jos on auditiivinen oppija, on hyödyllistä lukea ääneen, vaikka pieneen ääneen mutisemella, jos se tuntuu muuten kiusalliselta. (Aulanko 1991, 28). Ylipäätään, lukemisen ymmärtämisen kannalta ei ole olennaista että jokainen sana on varmasti uskollisesti luettu alusta loppuun ja että silmäilläään tekstiä ehtimiseen taaksepäin, että tuliko varmasti kaikki nyt ymmärrettyä. Lukemisen taito on mennä eteenpäin ja luottaa myös omaan prosessointiin siinä samalla.

Lukemisen taidoista voidaan ottaa harjoituksia vaikka alleviivaustekniikasta ja poimintatekniikasta (Halonen 2002, 22-49). Tunnilla käydään ensiksi läpi, mitä oikeastaan tekstistä on tarkoitus alleviivata eli ei yleensä lauseita, vaan keskeisiä sanoja

ja asioita. Vinkkeinä voi antaa että yleensä otsikossa ja kappaleen ensimmäisessä lauseessa käytetään keskeisiä sanoja ja käsitteitä. Poimintatekniikassa poimitaan tekstistä keskeisiä sanoja ja niistä piirretään käsitekartta. Käsitekartat ovat verraton apu koetilanteessa tai kun aletaan kirjoittaa ainetta, ne jäsentävät ja selkeyttävät ajatuksenjuoksua.

2.8 Kirjoittamisen taito ja esseen kirjoitusharjoituksia

Näillä tunneilla jatketaan siitä mihin viimeksi jäätiin. Käsitekartan pohjalta laaditaan nyt essee tai referaatti. On tärkeää korostaa opiskelijoille, että lukeminen on avain myös kirjoittamiseen. Jos lukee paljon, se väistämättä näkyy myös tekstissä. Kaikki eivät ole kaunokirjallisia lahjakkuuksia, mutta jokainen voi saavuttaa sellaisen taidon, että pystyy kirjoittamaan asiatekstiä. Kirjoittamista on hyvä harjoitella vaikka pitämällä päiväkirjaa tai säännöllisesti kirjoittaa portfolioon. Välillä on hyvä vain vapaasti kirjoittaa, mitä mieleen juolahtaa. Kirjoittaminen ei ole vakavaa, vaan sillä voi leikkiä ja koko ajan ei kannata murehtia oikeinkirjoitusta. Ylioppilasaineessa sisältö korostuu suhteessa kielioppiin, kuitenkin niin, että perusasiat on oltava oikein. Ilman sisältöä täysin oikein kirjoitetulla työllä ei myöskään hyviä arvosanoja saavuteta.

Kotitehtävänä on laatia kirjoitus vapaasti valittavasta aiheesta, kuitenkin niin, että aihe on faktaa, ei fiktiota. Kirjoitus voi olla myös mielipidekirjoitus. Kirjoitus liitetään käsitekartan kanssa portfolioon. Kirjoitus voi olla myös suoritus johonkin opiskelijalla parhaillaan meneillään olevaan kurssiin, esimerkiksi äidinkieleen.

2.9 Kertausta

Koska mikään kurssi ei koskaan mene ihan niin kuin suunnittelee, on oltava pelivaraa. Näillä tunneilla käydään läpi asioita, joita ei ole vielä ehditty käydä, jos ja kun jotain yllättävää on aiemmin sattunut. Muussa tapauksessa keskitytään vielä tekemään lisää lukemisen ja kirjoittamisen tekniikkaharjoituksia. Keskustellaan myös porfolioiden tilanteesta ja opettaja vilkaisee jokaisen työtä hieman.

3 LUKIKURSSIN TUNTISUUNNITELMAT 19-35

3.1 Vierailu tai vierailija

Vierailukohde voi Tampereella olla Sampolan kirjasto ja sen lukitoriin tutustuminen. Siellä on valtaisan hyvää aineistoa ja paljon erilaisia ohjelmia ja testejä lukihäiriöisille. Myös lukitorin nettisivut ovat vierailun arvoiset. Tampereella toimiva lukineuvola on myös mahdollinen tutustumiskohde.

Vierailija on hyvä olla joku "selviytyjä", henkilö jolla on lukihäiriö ja hän kertoo itse oman tarinansa. Pirkanmaan erilaiset oppijat (PEO) välittävät näitä puhujia samoin Helsingin Hero. Parhaassa tapauksessa on mahdollista tehdä molemmat eli käydä tutustumassa ja saada vierailija kylään.

3.2 Vinkkejä matematiikan opiskeluun

On hyvin harvinaista, että opiskelija ei ollenkaan pysty tajuamaan matematiikkaa. Useimmiten matematiikan vaikeudet johtuvat lukihäiriöstä, hahmottamisen ongelmasta, keskittymisvaikeudesta tai pelosta matematiikkaa kohtaa. Näistä jälkimmäinen on yleisin, eli opiskelija uskoo vahvasti siihen, että matematiikka on hänelle liian vaikeaa. (Haapasalo 1997, 52-60).

Matematiikka on ongelmanratkaisua ja oikeaan tulokseen voi päästä useaa eri reittiä. Erityisesti lukiossa arvostetaan jo luovaa ongelmanratkaisua, ei niinkään mekaanista laskemista. Kaikkiin ongelmiin ei tarvitse edes löytää ratkaisua, tai ratkaiseminen voi kestää pitkään. Ideointia, päättelyä, arviointia, kysymysten esittämistä, kommunikointia ja argumenttien muodostamista pitäisi arvostaa enemmän kuin kykyä löytää tismalleen oikea vastaus. Tunnilla voidaan harjoitella erilaisia mieltä kutkuttavia, soveltamista ja luovuutta vaativia tehtäviä. Matematiikan kuuluu olla hauskaa, ei otsa rypyssä

vääntämistä. Konkreettiset esimerkit lisäävät opiskelun motivaatiota ja kiinnostusta. (Haapasalo 1997, 52-60).

3.3 Vieraiden kielten oppiminen

Kari Moilasan "Yli esteiden oppimisvaikeudet ja vieraat kielet" (2002, 35-39) mukaan On tärkeää ottaa myös se vähemmän hallitseva aivopuolisko mukaan ja käyttää hyväkseen parasta oppimisväylää eli kuuloa/näköä/ tekemisen kautta oppivaa. Tekemisen kautta eli kinesteettisesti oppivalla on hyvä tilannemuisti ja sitomalla opittavan aines kehoon kuten näyttelemällä fyysisesti sanat, ne jäävät paremmin mieleen. Rytmittämällä, taputtamalla, liikkumalla on myös myönteinen vaikutus oppimiseen eli voi vaikka liikkua ja kävellä kielinauhaa kuunnellessa. Vertaamalla kokemuksia, opettamalla muita, yksin ääneen puhumalla, sanoja maiskuttamalla ja tarinoita kertomalla on myös myönteinen vaikutus.

Visuaalisen kanavan ollessa hallitseva oppimista tukee: kuvat, värit, symbolit, vinkit marginaalissa, kuvan muodostaminen kuullusta ja sanojen kirjoitusasun mieleen painaminen. Audiitiivinen oppija oppii kuuntelemalla, puhumalla ja puheeseen eläytymällä ja palauttamalla mieleen puhetilanteita. (Moilanen 2002, 35-39).

Kielen oppiminen sujuu parhaiten rennon mukavassa ilmapiirissä, joten opiskelijoita on syytä opastaa lukemaan itseään kiinnostavia vieraskielisiä lehtiä tai kannustaa katsomaan vieraskielisiä tv-ohjelmia tai elokuvia. Erityisesti tunteisiin vetoavalla aineistoilla on taipumus jäädä hyvin mieleen, joten englanninkieliset saippuasarjat ovat aika loistavia oppimisen kannalta. Niissä kun yleensä on vielä kohtuullisen yksipuolinen sanasto ja toistoa kerta toisensa jälkeen. (Moilanen 2002, 43)

Tunnilla voidaan pelata sanabingo, elin jaetaan sanoja ja niitä vaihtelemalla opiskelijat yrittävät muodostaa omista sanoistaan lauseen. Voidaan myös kysyä sanoja heittämällä palloa eteenpäin aina sille jolta halutaan kysyä. Kirjoittaminen, lyhyetkin tekstinpätkät

ovat tärkeitä ja opiskelijoita tulisi rohkaista pöytälaatikkokirjoitteluun. Kielioppia voi myös tehdä hauskaksi esittelemällä opiskelijoille ylpeä herra would tai bailuveljekset do ja did jne. (Moilanen 2002, 149-185) Itse harrastin aikoinaan mielilaulujeni suomentamista, mikä tuki paljon omaan englannin kielen opiskeluani. Kotitehtävänä on miettiä mikä on itselle sopivin tapa opiskella vieraita kieliä.

3.4 Apua koejäännitykseen

Nyt olisi hyvä päästä muualle kuin luokkahuoneeseen, sillä rentoutumisharjoitukset onnistuvat parhaiten lepoasennossa. Jännittämistä voi helpottaa esimerkiksi mielikuvaharjoituksilla eli kuvittelee koko tilanteen ennakkoon ja käy läpi kaikki huonot vaihtoehdot mitä voi tapahtua ja huomaa samalla, että eihän se elämä kaadu, vaikka joku niistä toteutuukin. Psykologiasta tutut attribuutioteoriat on hyvä kerrata eli ihmisen oma ennako-odotus vaikuttaa hyvin paljon lopputulokseen, jos epäilee että epäonnistuu, mahdollisuus että niin käy, kasvaa. Puhutaan ns itseään toteuttavista ennusteista.

Koetilanteessa tai sitä ennen opiskelijoita voi kannustaa tekemään aivojumpan liikkeitä ja muistuttaa heitä ottamaan mukaan vettä joka virkistää ajatuksenkulkua. Opiskelija voi pyytää opettajalta harjoituskoetta ennen koetilaisuutta jolloin hän voi saada tuntumaa koetehtäviin. Itsesuggestiiviset menetelmät ja iskulauseiden kehittäminen "minä pysyn rauhallisena ja onnistun kokeessa" kaltaiset mantrat auttavat joitakin jännittäjiä.

3.5 Tietokoneet oppimisen tukena

En ole asiantuntija tietokoneiden käytössä ja tunnen melko huonosti erilaisia apuohjelmia, joita lukihäiriöisille on kehitetty. Tietokoneet ovat suuri apu lukivaikeuksista kärsiville, jo pelkkä oikeinkirjoitus-ohjelma on hyödyllinen ja antoisa apuväline. On olemassa sivustoja, jotka on suunniteltu nimenomaan lukihäiriöisille kuten www.papu.net, joten niihin tutustuminen on opiskelijoille hyödyllistä. Jos

koululla on Lexia-ohjelma tai vastaava, niin siihen perehtyminen veisi useammankin tunnin ja olisi tarpeellista.

3.6 Esiintyminen ryhmän edessä

Jokainen pitää pienen esityksen jostakin vapaasti valittavasta aiheesta, esim. harrastuksestaan. Parhaassa tapauksessa esitykset voidaan videokuvata ja katsojat antavat esityksestä palautetta, nyt on hyvä keskittyä erityisesti niihin hyviin puoliin. Video on tehokas, sillä on hämmästyttävää huomata omat maneerinsa tai vaikka sen, että ei se esitys nyt niin kamala ole kuin itse luuli. Ennen esiintymistä voidaan kerrata rentoutumisharjoitteita ja muita keinoja, joita ollaan kurssilla opiskeltu.

3.7 Muistitekniikat

Tunneilla käydään läpi perusasioita muistista melko luennoivasti, kuitenkin mahdollisimman paljon käytännön esimerkkejä hyödyntäen. Lyhytkestoisen muistin kohdalla opiskelijoille annetaan numerosarjoja tai loruja muistettavaksi, nämä ovat yleensä mieluisia ja hauskoja harjoituksia. Pitkäkestoisen muistin kohdalla olen näyttänyt esimerkiksi pätkän elokuvasta Casablanca ja kysynyt sitten yksityiskohtia. Olen saattanut jakaa ryhmä kolmeen osaan, joista ensimmäinen vain katsoo elokuvaa, toinen etsii tietoa aikakauden pukeutumiskoodista ja kolmas ryhmä tarkkailee ihmisten tunnetiloja. On mielenkiintoista huomata, miten huomion kohdistaminen tiettyyn asiaan vaikuttaa kokonaisuuden muistamiseen. Porukka, joka vain katsoo elokuvaa on ihmeissään toisten tekemistä hattuhavainnoista jne. Muistin harjoittamistehtäviä löytyy myös Halosen kirjasta "Oppimisen lukoista oppimisen avaimiin (2002).

Seuraavassa perustietoa muistista: ihmisellä on sekä lyhytkestoinen, että pitkäkestoinen muisti. Lyhytkestoiseen muistiin voi tallettaa esimerkiksi puhelinnumeron ja sitten toistamalla sitä mielessään, sen muistaa kunnes on saanut valittua oikeat numerot soittoa varten. Yleensä lyhytkestoinen muisti parhaimmillaan tallettaa tietoa noin 7

yksikön verran ja noin minuutin ajan, yksilöllisiä eroja tietysti on. (Aulanko 1993, 79-80).

Pitkäkestoinen muisti on opiskelujen kannalta merkittävämpi kuin lyhytkestoinen. Muistimme on tässä suhteessa rajaton, mutta on olennaista pakata tiedot sinne hyvin. Jos viskoo tavaransa pitkin asuntoa, niitä ei voi löytää, ja sama pätee muistiin. Kun opiskelee jotakin, minkä haluaa painaa mieleensä, on samalla koodattava asia oikeaan yhteyteen. Tieto ikäänkuin valmiiksi laitetaan oikeaan osoitteeseen, sopivaa hetkeä odottamaan. Tunne-elämykset auttavat muistiin painamisessa, siksi asia jonka olemme oppineet suuren tunteen vallassa muistuu mieleen suuremmin etsimättäkin. Myös käyttäminen ratkaisee, jos tietoa ei haeta ja kerrata säännöllisin väliajoin, niin se tavallaan "ruostuu". Muut aistit kannattaa ottaa mukaan asian mieleen palauttamiseen, osa meistä muistaa hyvin hajut, taustamusiikin, tilanteen, kirjan kuvat ja ne voivat auttaa mieleenpalauttamisessa (Alanko 1993, 79-80).

Muistihäiriöt voivat olla itsehankittuja kuten väsymys, päihteet tai yllirasittuminen. Häiriöt voidaan aiheuttaa myös kuvittelemalla, jos on asenne että tätä en varmasti opi/muista, niin on varma että näinhän se tulee olemaan. Tietyt sairaudet sitten oikeasti aiheuttavat muistihäiriöitä kuten Alzheimerintauti. (Aulanko 1993, 79-80).

3.8 Porfolioiden esittäminen ja kurssipalaute

Viimeisellä tapaamiskerralla jokainen esittelee portfolioitaan ja huomioitaan kurssista. Opettaja ottaa mielellään vastaan parannusehdotuksia ja sovitaan myös mahdollisista jatkotapaamisista. Esimerkiksi tavataan uudestaan seuraavan lukuvuoden alussa ja käydään läpi asioita, jotka ovat kurssilta jääneet elämään/ ja niitä jotka eivät ole.

4 PALAUTETTA OPISKELUTAIDOJEN KURSSISTA JA ITSEARVIOINTIA

Aloitin tämän kehityshankkeen myöhäisessä vaiheessa, joka varmasti näkyy viimeistelemättömänä sisältönä. Aihe ei kuitenkaan ollut mikään "salama kirkkaalta taivaalta" vaan olen koko syksyn mietiskellyt millainen kurssi voisi olla. Sisältöratkaisuja pohtiessani olen haeskellut materiaalia ja kysellyt neuvoja asiantuntijoilta ja kollegoilta. Olen testailut suurinta osaa kurssin sisällöstä opiskelijoilla ammattioppilaitoksessa ja lukion puolella. Osaa näistä teemoista olen toteuttanut toimiessani Oriveden lukion psykologian opettajana muutamia vuosia sitten. Olen tähän liittännyt sellaisia asiasisältöjä, joiden tiedän toimivan itseni kaltaisellani opettajalla.

Toivottavasti saan mahdollisuuden toteuttaa Opiskelutaitojen kurssin tulevaisuudessa kokonaan käytännössä. Opettaessani olen teettänyt ryhmäytymisharjoituksia, kertonut oppimisvaikeuksien taustoista, teettänyt oppijaprofiileja, portfolioita, aivojumpsaa, keskustellut opiskelijoiden kanssa motivaatiosta, muistamisesta ja jännittämisestä. Olen tehnyt lukitestauksia ja kirjoittanut lausuntoja ja teettänyt lukemisen ja kirjoittamisen tekniikkaharjoituksia. Olen pitänyt kielten oppitunteja ja pyrkinyt antamaan vinkkejä kielten ja matematiikan oppimiseen. Suurin osa kurssin sisällöstä on siis minulle tuttua ja käytännössä hyväksi todettua materiaalia.

Pidän ryhmäytymisharjoituksia aina aloittaessani uuden oppilasryhmän kanssa, minulla on muutamia vakioharjoituksia, joiden tiedän toimivan aina. Tarvittaessa olen pitänyt ryhmäytymisharjoituksia myös kesken kurssin, sillä joskus ryhmä on hajanainen ja tarvitsee selkeästi tuetumpaa ilmapiiriä. Oppijaprofiilit ja portfolioit ovat myös arkipäivää opetuksessani ja teetän niitä kaikilla opiskelijoillani olivat he erityisopetuksessa, psykologian tai historian tunneilla. Lukitestaukset sujuvat rutiinilla ja lukemisen ja kirjoittamisen tekniikkaharjoitukset myös. Tietokoneen käyttövinkin ja neuvot matemaattiseen oppimiseen ovat heikkouteni ja niihin tarvitsen jatkossa lisäkoulutusta. Samoin kielten opettaminen (erityisesti ruotsi) olisi saatava paremmalle tasolle. Aivojumpsassa ja rentoutumisharjoituksissa olen innokas amatööri, kehityn

varmasti tulevaisuudessa sillä saralla ja saan varmuutta otteisiin ja ohjeisiin. Luennointityyppiset tunnit ovat varmintä osaamistani ja kertominen oppimisvaikeuksista ja muistin toiminnasta ovat minulle helppoja.

Kurssi ei ole suora kopio keneltäkään, olen lukenut alkuperäisen Helsingin Lukikurssin sisällöstä ja tunnen Tampereen nykyistä LUE-kurssin sisältöä jonkin verran. Olen pyrkinyt poimimaan parhaimmat käytänteet tähän kurssiin. Keskustelin ensimmäisen Lukikurssin vetäjän Raija Pääkkösen kanssa marraskuussa 2005 Erilainen oppija-yhteinen koulu hankkeen seminaarissa ja kuvailin Opiskelutaitojen kurssini sisältöä. Hän piti sitä hyvänä pakettina ja korosti kolmea kohtaa, jotka tekevät tämän tyyppisestä kurssista tärkeän. Ensinnäkin on aika, eli kurssi on omana palkkina lukujärjestyksessä ja opiskelijat eivät tule opettajan luokse olemalla poissa muilta tunneilta. Erityisopiskelijat tarvitsevat kaikki ne oppitunnit, joita heille järjestetään ja selkeästi lukujärjestykseen merkattu kurssi on heille myös motivoivampi, kuin satunnaiset tapaamiset. Toinen tärkeä näkökohta on vertaistuki. Ryhmässä tutustuu toisiin opiskelijoihin, joilla on samankaltaisia ongelmia ja se auttaa hyväksymään myös omat oppimisvaikeudet. Kolmas puolustus on pitkä jänne, eli kurssi tuo opiskelijat säännöllisesti opettajan luo ja näin syntyy parempi pohja myös tulevalle yhteistyölle.

Tämä kehittämishanke ei ole tutkimus. Kokosin siihen sitä osaamista, jota olen saanut suorittaessani erityiskasvatuksen ammatillisia erikoistumisopintoja ja erityispedagogiikan perusopintoja. En halunnut tehdä tästä yliopistollista työtä vaan käytännönläheisen ja itseäni ja nykyistä työtäni hyödyttävän koosteen. Työn puutteet lienevät selvät: en ehtinyt kokeilla kokonaisuutta opiskelijaryhmällä.

Kurssista olen saanut palautetta kolmelta asiaan perehtyneeltä henkilöltä. Airi Tikkanen toimii Tampereen lukiossa erityisopettajan ja kirjoittaa minulle sähköpostissaan 28.11.2005. ”Hyvältä näytti: paljon on aineksia pitää lukikurssia. Samanlaista materiaalia on minunkin kurssillani ja Hesassa heidän kurseillaan.”

Erityisopettaja Outi Järvinen Kangasalan ammattioppilaitoksesta puolestaan kommentoi: .

LÄHTEET

Ahvenainen, O. ja Holopainen, E. (1999). Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Special Data.

Alahuhta, E. (1990). Leikin ja puhun, liikun ja luen. Puhe-lukivaikeudet ja perusvalmiuksien harjoittaminen. Keuruu: Otava.

Anon. 2005a. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2005, Helsinki: Opetushallitus.

Anon 2005b. Tampereen kaupungin lukion opetussuunnitelma 2005. Tampereen kaupungin lukiotoimi.

Aulanko, M. (1991) Minä osaan. Juva: WSOY.

Beaton, A. (1997). The relation of planum temporale asymmetry and morphology of the corpus callosum to handedness, gender, and dyslexia: a review of of the evidence. *Brain and Language*, 60.

Catts, H. (1989). Defining dyslexia as a developmental language disorder. *Annals of Dyslexia*, 39.

Dennison, P. E. & Dennison, G. E. (2001) Aivojumppa-opas. Keuruun Laatupaino Oy, 2001.

Ericson, B. (1996). Läs- och skrivsvårigheter i ett historiskt perspektiv. Teoksessa B. Ericson (toim.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.

Frisk, M. (1996). Läs- och skrivsvårigheter samt dyslexi. Förekomst, orsaker och diagnostik. Teoksessa B. Ericson (toim.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.

Gustafson, S. ja Samuelson, S. (1999). Intelligence and dyslexia: Implications for diagnosis and intervention. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40.

Haapasalo, L. (1997) Ongelmanratkaisun oppimisesta Teoksessa Räsänen, P., Kupari, P., Ahonen, T., Ja Malinen, P (toim.) *Matematiikka - näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen*. Niilo Mäkin instituutti ja koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Halonen, M (1997) *Luen ja kirjoitan*. Harjoituskirja aikuisten lukiopetukseen. Turun kristillisen oppimisen säätiö.

Halonen, M. (2002) *Oppimisen lukoista oppimisen avaimiin Opas aikuisten lukikuntoutukseen*. Turun kristillisen opiston säätiö.

Halonen, M. (2004) *Aasta Ööhön Oppimistehtäviä aikuisten lukemisen ja kirjoittamisen perusharjoitteluun*. Turun kristillisen opiston säätiö.

Hannaford, C. (2004) *Oppimisen palapeli. Yksilölliset aivoprofiilit*. Helsinki: Kehitysvammaliitto, Hakapaino Oy.

Härkönen, P. (2001) *Lukio-opiskelu, oppimivaikeudet ja motivaatio - haastattelututkimus lukien Luki-kurssilaisista*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja. Helsinki 2001.

Kairaluoma, L. & Nevala J. *Nuorten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet - arviointi ja tukeminen*. Luento Tampereella 30.9.2002.

Kamhi, A. G. (1992). Response to historical perspective: A developmental language perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 25.

Leong, Che Kan (1998) Kehityksellinen dysleksia. Teoksessa K. Strandén (toim.) Ei tyhmä vaan erilainen oppija. Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyvyys ja kuntoutus. Jyväskylä: Helsingin seudun erilaiset oppijat ry.

Mikkelä, A-L. (1985). Kun aapiskukko ei muni. Mistä lukihäiriössä on kysymys? Helsinki: Tammi.

Moilanen, K. (2002) Yli esteiden oppimisvaikeudet ja vieraat kielet. Helsinki: Tammi.

Nyyssölä, K. (2005) Television ja koulun kytkös oppimisessa. Nuorisotutkimus 2/2005. Helsinki: Hakapaino.

Pääkkönen, R. (2001) Erilaisen oppijan tukeminen lukiossa. Helsingin kaupungin opetusviraston lukioiden ja aikuislukioiden lukiprojektin raportti 1996-2000. Helsinki 2001.

Thomson, M. (1991). Developmental dyslexia. Lontoo: Whurr Publishers.

Voutilainen, A., Häyrinen, T. ja Iivanainen, M. (1998). Erilaisen oppijan vaikeudet, niiden syyt ja yleisyys. Teoksessa K. Strandén (toim.) Ei tyhmä vaan erilainen oppija. Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyvyys ja kuntoutus. Jyväskylä: Helsingin seudun erilaiset oppijat ry.