



OPPIMAAN SAATTAMINEN

Erityisopiskelijoiden oppimisen edistäminen ja tukeminen

Pirkko Nakkila

**Kehittämishankeraportti
Joulukuu 2006**



**JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU**
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tekijä(t) Sukunimi, Etunimi Nakkila Pirkko	Julkaisun laji Kehittämishankeraportti	
	Sivumäärä 77	Julkaisun kieli suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____ saakka	
Työn nimi Oppimaan saattaminen, Erityisopiskelijoiden oppimisen edistäminen ja tukeminen		
Koulutusohjelma Ammatillinen opettajakorkeakoulu, erityisopettajankoulutus		
Työn ohjaaja(t) Heimonen Leena		
Toimeksiantaja(t) Jyväskylän ammattikorkeakoulu, erityisopettajankoulutus Vaasan ammattiopisto, Maratan erityisopetuksen vastaava		
Tiivistelmä <p>Kehittämishankkeen tarkoituksena oli kehittää opettajille erityisopetuksen toimintamalli, josta saa tietoa siitä miten toimitaan erityistä tukea tarvitsevien opiskelijan kanssa. Tavoitteena oli selvittää oppilaitoksessa vallitsevia toteutustapoja, ja edistää hyvien käytänteiden leviämistä Marata yksikössä.</p> <p>Kehittämishankkeen tueksi toteutin haastattelun Maratan erityisopetuksesta vastaavalle ja laadin kyselyn koulutusalan opettajille. Kyselyyn osallistui 13 opettajaa. Luokittelin opettajat kahteen ryhmään; ammattiaineiden opettajat ja yleisaineiden opettajat. Luokittelu osoittautui hyväksi keinoksi, sillä ryhmien vastausten välillä ilmeni suuria eroja suhtautumisessa erityisopiskelijoihin.</p> <p>Kehittämishankkeeni osoitti, että erityisopetukseen suhtautumisessa on parannettavaa. Useat opettajat eivät tiedä ketkä opiskelijat ovat nimetty erityisopiskelijoiksi, eivätkä tästä syystä toteuta niitä tukipalveluja, jotka tukevat opiskelijoiden oppimista. Mielenkiintoista oli havaita miten ainekohtaisesti opettajat kyselyyn vastasivat. Opiskelijoiden oppimaan saattamisessa, sekä oppimisen edistämässä ja tukemisessä on paljon tehtävää ja kehitettävää.</p>		
Avainsanat (asiasanat) oppimistyylyt, oppimisvaikeudet, tukitoimet		
Muut tiedot		

Author(s) Nakkila, Pirkko	Type of Publication Development project report	
	Pages 77	Language Finnish
	Confidential <input type="checkbox"/> Until _____	
Title Initiating learning, Advancing and supporting the learning of special students		
Degree Programme Vocational Teacher Education Collage Vocational Special needs teacher education		
Tutor(s) Heimonen Leena		
Assigned by Jyväskylä University Of Applied Sciences, Vocational Special needs teacher education Vaasa Vocational Institute, Tourism and Catering Services, leading vocational special needs teacher		
Abstract <p>The purpose of this development project was to create a guide of special needs education from which teachers can gain information on how to interact with students needing special education. My aim was to map current practices in the school and to spread the use of good teaching practices in Marata unit.</p> <p>In support of the development project I interviewed the leading special needs education teacher in Marata and composed a poll for the teachers of educational field. Thirteen teachers participated in the poll. I categorized the teachers into two groups, teachers of vocational studies and teachers of general studies. This turned out to be a useful method as there were great differences in the groups in regards to attitudes towards special needs students.</p> <p>My development project showed that there is much to improve in attitudes towards special needs education. Many teachers don't know which pupils are in need of special needs education and for that reason do not implement supportive measures supporting the student's learning process. It was interesting to discover how much the subject the teacher taught affected the answers in the poll. There is much to do and improve in initiating, advancing and supporting the learning of students.</p>		
Keywords Learning styles, learning difficulties, supportive measures		
Miscellaneous		

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	OPPIMISTYYLIT	7
2.1	Aistiminen ja havaitseminen	8
2.2	Visuaalinen hahmottamistapa	11
2.3	Auditiivinen hahmottamistapa	12
2.4	Kinesteettinen hahmottamistapa	13
2.5	Opettajan eri oppimistyyliä huomioiva opetus ja työtavat.....	15
3	ERITYISOPETUKSEN KÄYTÄNTEITÄ KEHITTÄMÄSSÄ VAASAN MARATA-ALALLA	20
3.1	Empiirinen osuus	20
3.2	Tilannekartoitus.....	20
3.2.1	Haastattelu	20
3.2.2	Kysely.....	22
3.2.3	Yhteenveto tilannekartoituksesta.....	31
4	ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVAT OPISKELIJAT VAASAN AMMATTIOPILOITUKSEN MARATA-ALALLA	35
4.1	Oppimisvaikeudet opiskelun ja oppimisen haasteena	35
4.2	Muisti ja oppiminen.....	36
4.3	Kielten oppimisen vaikeudet	40
4.3.1	Luki-vaikeus	40
4.3.2	Vieraiden kielten oppimisen vaikeudet	42
4.4	Matematiikan oppimisvaikeudet	45
4.5	Ammatin opettamisen vaikeudet	50
4.6	Erityisopetuksen perusteet.....	51
4.7	Toiminnan haasteista kehittämiskohteiksi	52
5	ERITYISOPETUKSEN TOIMINTAMALLI VAASAN AMMATTIOPISTON MARATA-ALALLA	54
5.1	Oppimisvaikeuksista oppimisen mahdollisuuksiin	54
5.2	Tukitoimet	55
5.2.1	Luki-vaikeudessa	60
5.2.2	Tukitoimet vieraiden kielten oppimisvaikeuksissa.....	61
5.2.3	Tukitoimet matematiikan opetuksessa.....	62
5.2.4	Tukitoimet ammatinopetuksessa	62
5.3	Koejärjestelyt	63
5.4	Arviointi erityisopetuksessa	64
5.4.1	Opetussuunnitelman mukautettujen arviointien kriteerit.....	65
6	LOPPUMIETELMIÄ	69
7	POHDINTA	71
	LÄHTEET	73

JOHDANTO

Kehittämishankkeen tarkoitus on erityisopetuksen toteuttamistapojen näkyväksi tekeminen Vaasan ammattiopiston Marata alalla, sekä tuoda esiin vaihtoehtoisia käytänteitä opettaa opiskelijoita. Tavoitteena on kerätä yhteen talossa olevat hyvät käytänteet kaikkien käyttöön ja pyrkiä tuomaan esille hyviä ongelmaratkaisumalleja. Antaa tukea opiskelijoiden oppimiseen ja tarjota heille myönteisiä opiskelukokemuksia, jotka kehittäisivät heidän itsetuntoaan ja ammatillista kasvuaan, sekä myönteistä mielikuvaa ravintotalousalan ammattilaisena. Hyvä opiskelijaidentiteetti edesauttaa opiskelijoita valmistumaan ammattiin ja kokemaan itsensä tärkeiksi yhteiskunnan jäseniksi. Oppimisvaikeudet ovat vakava riski nuoren kokonaiskehitykselle. Vaikeuksien varhainen tunnistaminen parantaa myöhempää menestystä koulu- ja työelämässä ja jatkossa välttämään vakavilta itsetunto-ongelmilta ja syrjäytymiseltä.

Toivotun oppimistuloksen aikaansaaminen on usein vaativa tehtävä, kun opiskelijana on henkilö, jolla on vaikeuksia tietojen ja taitojen omaksumisessa. Erityisen tärkeää on positiivinen palaute ja opiskelijan arvostaminen. Erityisopettajan pitää pyrkiä luontevaan ja luottamukselliseen vuorovaikutukseen opiskelijan kanssa. Erityisopetuksella tarkoitetaan yksilön tarpeet huomioon ottavaa opetusta, ohjausta ja opiskelijahuoltopalveluja, joilla turvataan erityistukea tarvitsevan opiskelijan oppiminen, kehittyminen ja ihmisenä kasvaminen.

Erilaisena oppijana voidaan pitää kaikkia, jotka kohtaavat opiskelussaan oppimisvaikeuksia ja tarvitsevat joskus yksilöllistä tukea ja ohjasta. Oppimisvaikeuksia on yllättävän monella, sillä niitä on noin miljoonalla suomalaisella ja jopa n. 30–40%:lla ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijoilla. Kaikki ne opiskelijat, joilla on oppimisvaikeuksia, eivät yleensä tarvitse erityisopetuspäätöstä. Erityisopiskelijoiden opetuksessa ja ohjauksessa tulee riittävästä huolehtia yksilöllisistä tukitoimista. Suurin osa erilaisista opiskelijoista tarvitsee vaihtelevan määrän yksilöllistä tukea ja ohjausta opiskelussaan. Silloin, kun nuori tarvitsee paljon tukea, voidaan opetus toteuttaa erityisopetuksena. 5-10 % ammatillisen koulutuksen nuorista siirretään HOJKS kautta erityisluokille. Siirron syynä voi olla oppimisvaikeuden lisäksi vammaisuus, muu toimintarajoite esim. sosioemotionaaliset tai elämäntilanteessa ilmenevät ongelmat. (Pajukoski ym. 2004, 69)

Rajaan kehittämishankkeen ulkopuolelle yksilöidyt erityisvaikeudet, kuten mm. asperger -oireiset nuoret. Paneudun laajempiin oppimisvaikeuksiin, kuten kielten ja matema-

tiikan oppimisen ongelmiin. Samoin kehittämishankkeen ulkopuolelle jäävät opiskelijoiden mielenterveys- ja elämänhallinnan ongelmat. Heidän auttamiseen ryhmäohjaajan lisäksi osallistuvat pääasiassa terveydenhoitaja ja kuraattori.

Kehittämishankkeen idea tuli pääervalta, joka pyysi minua laatimaan opettajille Maratan erityisopetuksen toimintamallin. Toimintamallista on ollut kysyntää, koska opiskelijoiden ongelmat ovat laajentuneet ja yhä useammat erityisopiskelijat on sijoitettuna normaaliluokille. Kehittämishankettani muutti merkittävästi se, että keväällä 2006 tekemäni kysely tuotti heikon vastausprosentin. Tästä syystä en voinut pohjata raporttiani kyselyn tuloksiin, vaan tein laajemman aineistotarkastelun jota täydensin erityisopetuksesta vastaavan opettajan haastattelulla. Käytän kehittämishankkeen pohjana Vaasan ammattiopilaitoksen opetus-suunnitelman yleistä osaa ja erityisopetuksen suunnitelmaa.

Kehittämishankkeen punaisena lankana kulkevat oppimistyyli, oppimisvaikeudet ja tukitoimet, Vaasan ammattiopiston Maratan koulutusalan näkökulmasta tarkasteltuna.

Oppimisen yksi keskeinen edellytys on kehittyminen. Tarvitsemme oppimisessa mielenmalttia, innostusta, impulsiivisuutta ja uuden löytämisen iloa. Opettajan on tärkeä pyrkiä edesauttamaan opiskelijoita siten, että päästään oppimisen ongelmasta osaamisen onneen ja oikeuteen.

1 OPPIMISTYYLIT

Oppimistyyli kuvaa yksilön tapaa opiskella. Olennaista on se, mikä on kunkin ihmisen tapa tehdä havaintoja, ajatella ja toimia erilaisissa tilanteissa. Oppimistyyli riippuu opiskelijan luonteenpiirteistä, iästä sekä tavasta motivoitua ja aktivoitua opiskeluun. Opiskelu ympäristö vaikuttaa opiskelutyyliin. Se on eri asia kuin oppimisstrategia. Oppimisstrategiat ovat erilaisia tiedonmuokkaustapoja. Tietoa voidaan tehokkaasti muokata strategioilla, joita ovat tiivistelmien kirjoittaminen, miellekartat (mind map) ja käsittekartat (concept map). (Kauppila 2003, 59)

Kauppila (2003) mukaan oppimisprofiilit muodostuvat mm. oppimistyylistä, omista lahjakkuuksista ja tavoitteista, tiedon rakentamistavoista, henkilökohtaisista oppimismieltymyksistä, kuten jokaiselle mieleisestä oppimisajankohdasta. Oppimistyyllillä tarkoitetaan tapaa, jolla ihminen helpoimmin ja mieluummin oppii. Oppimistyylin mukaan oppija voi olla; aktiivinen osallistuja, käytännön toteuttaja, looginen ajattelija tai harkitseva tarkkailija.

Aktiiviselle osallistujalle sopivat oppimistavoiksi projektitehtävät ja kehitystehtävät, joissa on mahdollisuus saada opetusta ja tietoa tarvittaessa. Aktiivinen osallistuja oppii parhaiten silloin kun saa haastavia tehtäviä. Hänelle tarjotaan mahdollisuus olla yhtä aikaa mukana monessa lyhyessä ja nopeatempoisessa toiminnassa. Hänelle sopii sellainen oppimistilanne, johon liittyy jännitystä, draamaa ja kriisejä. Hyviin tuloksiin pääsemiseen tarvitaan visuaalisia oppimisen keinoja. Aktiivinen osallistuja oppii heikoimmin silloin, kun hän on passiivisessa roolissa oppimistilanteessa. Samoin heikkoja tapoja on joutuminen puurtamaan yksitoikkoisia työtehtäviä, tai jos oppimista tuetaan pelkällä kirjallisella materiaalilla. Hänelle ei sovi opitun asian analysoiminen ja tiedon tulkitseminen.

Työssäoppimisohjelmat ja harjoittelu, esim. valmentajan opetuksella soveltuvat hänelle oppimistavoiksi. Mieluiten oppiminen tapahtuu työpaikoilla, joissa uutta osaamista voidaan soveltaa käytäntöön. Käytännön toteuttaja oppii parhaiten tekemällä, kehittämällä taitojaan ja seuratessaan toisten työskentelyä. Hän pitää roolileikeistä ja siitä, että saa välittömän mahdollisuuden soveltaa oppimaansa käytäntöön. Hän tarvitsee selkeitä ohjeita ja haluaa tavoittaa olennaisen opittavasta asiasta nopeasti. Käytännön toteuttajalle ei sovi teoreettisuus ja koulumuotoinen opetus. Hän ei pidä siitä, että opittu pitää siirtää

muualle ja toiseen tehtävään. Hän turhautuu silloin kun ei ole välitöntä tarvetta tehdä jotain.

Looginen ajattelija oppii parhaiten mallien, käsitteiden ja teorian avulla. Hän pitää houkuttelevista ideoista ja haasteista. Hänelle sopii lukeminen, tulkitseminen ja päättelemisen. Hän on tyytyväinen, kun saa mahdollisuuden opetustilanteissa kysellä ja kokeilla opittua asiaa. Heikoimmin looginen ajattelija oppii silloin, kun hän on epävarma ja saa epämääräisen tehtävän. Hänelle ei sovi erittäin tunnepohjaiset oppimistilanteet tai jos hän joutuu toimimaan päämäärättömästi ja ilman suunnitelmaa. Loogiselle ajattelijalle soveltuvat kurssit ja koulumuotoinen oppiminen. Hän voi oppia uusia asioita paikasta riippumatta, koska teoriaan pohjautuva osaaminen voidaan siirtää helposti minne vain.

Havaitseva tarkkailija tarvitsee aikaa selvittääkseen asioita perusteellisesti. Hänelle soveltuvat opiskelutavat ovat itseopiskeluohjelmat sekä kirjat. Hän tarvitsee oppiakseen arviointia ja yksityiskohtaista tietoa. Heikoimmin havaitsevalle tarkkailijalle soveltuu väkisin esiintyminen tai ryntääminen tehtävästä toiseen. Hän ei viihdy niissä opetustilanteissa joissa toiminta on suunnittelematonta. Parhaiten hän oppii seuratessaan asioita sivusta, tekemällä huomioita ja analysoimalla opittua asiaa. Hän tarvitsee riittävästi aikaa ajatella ja pohtia, ajattelemalla ennen toimintaa, sekä kuuntelemalla katselemalla ympärilleen.

1.1 Aistiminen ja havaitseminen

Ihminen vastaanottaa informaatiota ympäristöstään aistimalla erityisten aistielinten kautta. Ulkoisia aistinelimiä ovat silmä, korva, kielen makuaistimet, hajusolukko nenässä sekä ihon aistimet. Informaatiota vastaanotetaan lisäksi omasta kehosta sisäisten aistinelinten kautta lihaksista, nivelistä, toisista sisäelimestä sekä erityisesti sisäkorvan kaarikäytävistä. (www.kauhajoki.fi/~vesan/g226.htm)

Meillä on 5 aistia: näköaisti eli visuaalinen aistijärjestelmä, kuuloaisti eli auditiivinen aistijärjestelmä, tuntoaisti eli kinesteettinen aistijärjestelmä, makuaisti eli gustatorinen aistijärjestelmä ja hajuaisti eli olfaktorinen aistijärjestelmä. Ravintotalousalalla käytetään hyväksi ammattiaineiden oppimisessa näkö-, kuulo-, tunto- ja hajuaistia. Makuaisti on kuitenkin ruoanvalmistuksessa kaikkein tärkein aisti. Aivojen eri osat ottavat vastaan erityyppistä informaatiota näiden viiden aistin välityksellä. Aivojen vasen puolisko säätelee kieleen, logiikkaan, matematiikkaan ja järjestykseen liittyviä asioita eli oppimisen älyllistä puolta. Aivojen oikean puoliskon toimintaan kuuluvat rytmiin, riimeihin, mu-

siikkiin, kuviin ja valveuniin liittyvät asiat eli luova toiminta. Aisteista puhuttaessa voidaan maku- ja hajuaisti usein käsitellä yhdessä tuntoaistin kanssa, jolloin saadaan kolme pääaistijärjestelmää: visuaalinen, auditiivinen ja kinesteettinen. (Dryden & Vos 1996, 123; Toivonen & von Harpe 1996, 32.)

Havaitsemisen avulla hankitaan tietoa ulkoisesta ympäristöstä. Havaitsemiseen liittyy aistien toimintaa, ja se tapahtuu yksilön omien sisäisten tarpeiden, toiveiden, muistojen, odotusten ja pelkojen puitteissa. Aisti- ja vastaanottojärjestelmän toimintoja ovat mm. tarkkailu, katsominen, katseleminen, kuunteleminen, huomioiminen, etsiminen, tutkiminen, tähystäminen, valvonta ja silmäily, ja niissä oleellista on tarkkaavaisuuden suuntaaminen ja uudelleensuuntaaminen. Nämä toiminnot voivat olla aktiivisia, valikoivia ja päämäärähakuisia, tai toiminta voi olla myös toissijaista. Havaitseminen riippuu aina havaitsijan kokemuksista ja taidoista eli siitä, mitä hän ennestään tietää.

(www.kauhajoki.fi/~vesan/g226.htm)

Ihmisen havainnot ja aistimukset voivat olla, joko ulkoisia tai sisäisiä, eli muistettuja, tai luotuja, näkö-, kuulo-, tunto-, haju- ja makuaistimuksia. Ulkoisia ovat seuraavat kokemukset: näen, kuulen, tunnen, haistan ja maistan. Aistihavainnolla tarkoitetaan sitä, että havaitsemisen kohde on aina aivojen ja/tai aistien ulkopuolella. Kun jotain on aistittu ja se on varastoitunut aivoihin/mieleen ja sitten tätä varastoitua asiaa käytetään uudelleen, se ei itse asiassa ole enää aistimus. (Toivonen & von Harpe 1996, 32.)

Aistien kautta saatua tietoa ja aineistoa käytetään mm. muistamisessa, ajattelussa ja kuvittelussa. Näiden toimintojen yhteydessä puhutaan mielteistä. Mielteet voivat olla näkömielkeitä tai mielikuvia, kuulomielkeitä, tuntomielkeitä tai tuntemuksia sekä haju- ja makumielkeitä. Siinä missä aistijärjestelmä ottaa vastaan aistimuksia, käyttää miellejärjestelmä aistien kautta tullutta tietoa eli mielteitä ajattelussa, muistamisessa, kuvittelussa, ongelmanratkaisussa, päätöksenteossa, motivoimisessa sekä muussa erilaisessa sisäisessä toiminnassa. (Toivonen & von Harpe 1996, 33)

Miellejärjestelmät vaikuttavat yksilön viestin vastaanottamiseen, ilmaisuun ja hahmottamiseen. Näistä miellejärjestelmistä käytetään myös nimitystä hahmottamistapa tai oppimistyyli. Jokaisella meistä on täysin omanlaisensa tyyli oppia. Se on yhtä ainutkertainen kuin sormenjälkemme. Oppimistyyliämme määrää, miten toimimme ja keskitymme, kun meillä on opittavana jokin uusi ja/tai vaikea tieto tai taito. Se määrittää myös, millä tavoin oppimiseemme vaikuttavat; välitön ympäristömme (muun muassa äänet,

valaistus, lämpötila), oma tunnetilamme (motivaatio, vastuullisuus, sitkeys, järjestelmällisyys), sosiaaliset tarpeemme (itsenäinen työskentely, pari- vai tiimityöskentelijä), fyysiset ominaisuutemme (aistit, ravitsemustila, vuorokaudenaika, liikkumisen tarve), psykologiset - taipumuksemme (impulsiivisuus, temperamentti, analytytisyys, harkintakyky). (Carbo, Dunn & Dunn 1986, 2-3.)

Jokaisella meistä on tietty aisti vahvin oppimisen väline. Kuuroilla ja sokeilla se voi olla tunto-, haju-, maku- tai liikeaisti. Myös näkeville ja kuuleville voi vahvin aisti olla muu kuin näkö tai kuulo. NLP:ssä puhutaan yleisimmin kolmesta eri miellejärjestelmästä, joita ovat visuaalinen, auditiivinen ja kinesteettistä hahmottamistapa. Voidaan sanoa, että näköaistiin, näkemiseen ja näkymiseen liittyvät viestinnän elementit ovat visuaalisesti hahmottavan ja/tai viestivän tehokkainta toimialuetta. Auditiivisella puolella painottuu kaikki ääneen, hiljaisuuteen, puhumiseen ja puheeseen liittyvät viestinnän ja hahmottamisen osa-alueet. Ja kinesteettisesti hahmottavan tyypillisimmät elementit liittyvät jotenkin liikkeeseen, toimintaan, kosketukseen, tuntemiseen ja tunteisiin. Oppimistyylin määrittämiseen voi käyttää muun muassa LSI -testiä (Learning Style Inventory), joka antaa tietoa aistien vahvuuksista. (www.thelarningweb.net/learnig-styles.htm, ja Carbo, Dunn & Dunn 1987, 54–57; ja Leitola 2001, 30)

Jokaisella ihmisellä on "sisäänrakennettuna" niin visuaalinen, auditiivinen kuin kinesteettinenkin miellejärjestelmä (VAK). Tavoittelemisen arvoista on, että ne ovat aina tarvittaessa tasapainoisesti käytettävissä. Näin on mahdollista saada ja vastaanottaa kaikenlaisia ärsykeitä erilaisissa tilanteissa, ja näin ollen rikastuttaa elämäämme monipuolistamalla tietojamme, havaintojamme, kokemuksiamme ja nautintojamme. Mieltämistyylien erot syntyvät siitä, että eri henkilöt käyttävät niitä erilaisina yhdistelminä ja erilaisin painotuksin. Yleensä yksi näistä tavoista on meillä hallitsevin ja lisäksi on yksi toissijainen oppimistapa. Jos oppijalla on tehokkaassa käytössä vain yksi miellejärjestelmä, seuraa helposti oppimisvaikeuksia, mikäli opetus jatkuvasti tapahtuu jollain muulla tyyllillä, tai opittavan asian sisältö vaatii jonkin muun tyylin käyttöä, esimerkiksi nauhalta tuleva kuullunymmärrystehtävä kinesteettistä tyyliä käyttävälle oppilaalle. (Leitola 2001, 34–35, 53; Dryden & Vos 1996, 353.)

Melko pienessäkin ryhmässä on yleensä kaikkien järjestelmien käyttäjiä. Opetettava aines tulisikin tarjota monityylisesti siten, että kaikkien mieltämistyylien erityispiirteet huomioitaisiin ja jokainen saisi oppia itselleen mahdollisimman sopivalla tyyllillä. Opetuksen vaihtelevuus puoltaa ensinnäkin sitä, että suurimmalla osalla oppijoista on ole-

massa kaikki miellejärjestelmät, vaikka ne eivät tietoisella tasolla tule tasavahvasti esille. Toiseksi monipuolinen opetusmuotojen käyttö takaa sen, että ainakin osan opetuksesta jokainen saa itselleen sopivimmalla tavalla. Lapsen luontaisen oppimistavan voi saada selville kuuntelemalla hänen puhetapaansa. Helppo tapa on tietysti myös kysyä suoraan lapselta itseltään hänen yksilöllisistä oppimistavoistaan. (Dryden & Vos 1996, 357, 359; Leitola 2001, 35.)

Jokaisella meistä on siis oma, yksilöllinen oppimistyyliimme, joka määräytyy sen aistin mukaan, jonka avulla parhaiten hahmotamme asioita. Luonnollisesti käytämme mieluiten juuri tätä aistikanavaa opetellessamme uusia asioita, koska se tuntuu helpoimmalta. Tämä puolestaan vahvistaa ja harjaannuttaa sitä entisestään. Mutta jos syntymästämme lähtien saamme kaikkialla - niin kotona kuin koulussakin - kokea monimuotoista toimintaa monipuolisine virikkeineen, tarjoaa se mahdollisuuden kaikkien miellejärjestelmien kehittymiselle ja tämä puolestaan voi osaltaan auttaa jopa oppimisvaikeuksien ehkäisemisessä.

1.2 Visuaalinen hahmottamistapa

Opiskelija, joka istuu hiljaa katsoen suoraan eteenpäin tai jonka katse suuntautuu ylöspäin hänen hakiessaan informaatiota muististaan ja joka puhuu nopeasti, oppii yleensä parhaiten visuaalisesti (Dryden & Vos 1996, 366). Henkilö, joka mieltää visuaalisesti, ajattelee pääasiassa kuvien avulla. Hänen ajattelunsa on nopeaa, koska kuvat tulevat nopeasti. Kuvan avulla on mahdollista saada asiasta nopeasti kokonaiskuva. Niinpä visuaalisesti hahmottava voi ymmärtää asioiden kokonaisuuden nopeasti ja siksi myös saavuttaa toimintavalmius pikaisesti. Toisaalta visuaalisen ajattelun tulee olla myös joustavaa, koska kuvaa katsellessakin usein siirrytään kuvan osasta toiseen satunnaisesti ja nopeasti. (Toivonen & von Harpe 1996, 34.)

Visuaalisesti hahmottavat ovat ulkoisesti siistejä ja huoliteltuja ja rakastavat järjestystä. He ovat toimissaan usein nopeita, jopa kärsimättömiä. Oppiminen tapahtuu parhaiten visuaalisesti, näköaistin kautta. He tarvitsevat kuvia, kuvioita, kirjoitettua tekstiä ja värejä oppimisensa avuksi. He hahmottavat hyvin kokonaisuuksia, ja pitävät puhtaasta ja selkeästä tyylistä. Mielikuvat ovat heille hyvin tärkeitä. Visuaalinen oppija on yleensä asioiden suhteen varovainen ja kriittinen siihen saakka kunnes kaikki selviää. Myös muistaminen tapahtuu visuaalisesti. Oppija muistaa hyvin yksityiskohtia missä järjestyksessä tahansa ja näin ollen hahmottaa kokonaisuudetkin helposti ja nopeasti. Visuaa-

lisesti mieltävä ihminen kertoo usein, miltä asiat näyttävät ja käyttää puheessaan paljon kuvailevia adjektiiveja. Visuaalisia oppijan sanontoja ovat; "nyt kirkastui/välähti", "se oli todella värikäs tapahtuma", loistava esimerkki", "katso asiaa eri näkökulmista", "nähdä punaista", "nähdä nenäänsä pitemmälle". Visuaalisesti parhaiten oppivalle on tyypillistä, että jos esimerkiksi häneltä kysyy ajo-ohjetta, hän piirtää varsin todennäköisesti kartan. Jos taas hänelle lukee ravintolassa ruokalistan, hän haluaa lukea sen itse. Hän saattaa myös todeta: "Näytä minulle, niin minä ymmärrän!" (Dryden & Vos 1996, 359; Toivonen & von Harpe 1996, 38–43.)
(www.familyeducation.com/article/0,1120,3-605,00.html)

Visuaalisesti hahmottavat voidaan jakaa kahteen ryhmään sen perusteella, miten he ajattelevat ja käyttävät aivojaan. Visuaalisen analyttikot ajattelevat vasemmalla aivopuoliskollaan ja heillä on jaksottainen ajattelutyö. He muistavat hyvin sanoja ja numeroita. Visuaaliset holistikot puolestaan ajattelevat luovasti ja satunnaisesti ja käyttävät oikeaa aivopuoliskoaan. He muistavat parhaiten kuvia, piirroksia, graafisia esityksiä ja symboleita. On myös olemassa niin sanottuja kirjoitussuuntautuneita visuaalisia oppijoita, jotka oppivat pääasiassa lukemalla. (Dryden & Vos 1996, 129; Prashnig 1997, 71.) Mitä lähempänä ollaan aikuisuutta, sitä enemmän visuaalisuus valtaa alaa jokaisen miellejärjestelmässä. Tosin aikuisväestössäkin löytyy niitä, joilla auditivinen tai kinesteettinen mieltämistyö olisi etualalla. (Leitola 2001, 38; Prashnig 1997, 69.)

Visuaaliset oppijat muistavat siis näkemänsä hyvin ja pystyvät aikaisemmin näkemäänsä keskittymällä palauttamaan mieleensä visuaalisia tapahtumia ja yksityiskohtia. Opetuksessa olisi hyvä hyödyntää visuaalisten yksilön näköaistia jo heti oppitunnin alussa antamalla oppilaiden perehtyä uuteen opetettavaan asiaan katselemalla/lukemalla, mahdollisesti jo etukäteen. Esimerkiksi auditivisille tämä sama lukemisaineisto tulisi antaa vasta oppitunnin jälkeen. (Ikonen 1993, 34.)

1.3 Auditivinen hahmottamistapa

Auditivinen hahmottaminen on kuuloaistin virittämä aivotoiminta tapahtuma, joka tarkoittaa oppimista äänen - puheen ja musiikin - avulla. Opiskelija, katsoo vuorotellen kummallekin sivulle hakiessaan tietoa muististaan tai jonka katse suuntautuu alas oikealle (vasenkätiset) tai alas vasemmalle (oikeakätiset), oppii todennäköisesti helpoimmin auditivisesti. Lisäksi hän usein puhuu rytmikkäällä äänellä. (Dryden & Vos 1996, 129, 366 ja Ikonen 2000, 75.)

Auditiivisesti hahmottavat ovat luonteeltaan perusteellisia, yksityiskohtaisia, asiat alusta loppuun käsitteleviä ja hitaita. Heitä häiritsee helposti ympäristön hälyäännet ja he nauttivatkin usein hiljaisuudesta. Auditiiviset oppivat kuulemastaan ja pystyvät palauttamaan kuulemansa mieleensä. Esimerkiksi opetuksesta he muistavat mitä sanottiin ja kuinka. He varastoivat puhetta ja sanoja aivoihinsa kuin äänilevylle ja keskittyessään tai motivoituneena pystyvät ottamaan ne halutessaan esiin. Sanotaankin, että auditiivisilla on niin sanottu kasettimuisti: he muistavat asioita peräkkäin ja tiettyä asiaa muistista etsiessään joutuvat kelaamaan kasettia alusta asti oikeaan kohtaan päästäkseen. He myös puhuvat paljon mielessään, selittävät asioita itselleen, eivätkä silloin seuraa, mitä ulkopuolella tapahtuu. Tämä kaikki on hidasta mutta perusteellista. Taitoa voidaan kehittää ja nopeuttaa harjoittelemalla. (Ikonen 1993, 34 ja Toivonen & von Harpe 1996, 34, 40–43.)

Auditiivisesti mieltävä kertoo puheessaan usein miltä asiat kuulostavat ja käyttää ääntä kuvaavia adjektiiveja. Auditiivisia sanontoja ovat muun muassa "viimeistä huutoa", "se on pitkä tarina", "säpähtää korvaan", "tällä puheella", "kahisevan puute", "vetää hiljaiseksi". Auditiivisesti oppiva ei juuri piittaa kirjojen lukemisesta tai ohjekirjoista, vaan hänen tapansa on hankkia tietoa kysymällä. Hän osaakin tehdä hyviä ja/tai hankalia kysymyksiä! Hän pystyy pitämään mielessään uskomattoman määrän kuulemiaan asioita ja ohjeita, mutta oleellista on, että nämä asiat etenevät loogisesti ja peräkkäisesti. Musiikin kuuleminen ja rytmi, sekä äänensävy auttavat heitä muistamaan opittuja asioita. (Dryden & Vos 1996, 359 ja Toivonen & von Harpe 1996, 38, 42.)

Kuuntelemalla oppiville uusi tieto ja uudet taidot kannattaa esittää auditiivisesti. Kuuntelemisen jälkeen oppimista voi vahvistaa toiseksi vahvimman aistin avulla. Jos tämä aisti on näkö, kuuntelemisen jälkeen sama materiaali olisi luettava. Jos toiseksi paras on taas tuntoaisti, kannattaisi kuuntelemisen ohella tehdä muistiinpanoja. Tehokkaimman oppimisen saavuttamiseksi auditiiviset voisivat lukea painettua materiaalia nauhalle ja kuunnella sitä sitten jälkepäin, koska asiat selviävät heille parhaiten kuulemalla. (Ikonen 1993, 34.)

1.4 Kinesteettinen hahmottamistapa

Kinesteettinen henkilö oppii tekemällä. Hän tunnustelee maailmaa ja hahmottaa sitä kosketusten, tunteiden, eleiden, ilmeiden ja liikkeiden kautta. Oikeakäteinen opiskelija,

joka liikkuu paljon, puhuu hitaasti sekä katsoo oikealle ja alaspäin tietoa tallentaessaan ja palauttaessaan sitä mieleensä, oppii todennäköisesti parhaiten kinesteettisesti. (Dryden & Vos 1996, 366 ja Ekebom 2000, 64.)

Opiskelijoiden joukosta kinesteettisesti hahmottavan tunnistaa helposti siitä, että hän liikkuu paljon, pyrkii koko ajan olemaan liikkeessä. Tämä saattaa olla häiritsevää tuolilla pyörimistä ja keikkumista, vaeltelua, näpräilemistä, ynnä muuta sellaista. Kinesteettinen ei jaksa istua kauan paikoillaan. Oppiminen ja muistaminen tehostuvat itse tekemisen ja kokemisen kautta. Tekeminen voi olla esimerkiksi ruoan laittamista ja muiden kanssa vuorovaikutuksessa olemista. (Ekebom 2000, 64 ja Leitola 2001:38 ja Prashnig 1997, 67–71 ja Toivonen & von Harpe 1996, 35.)

Koko kehon kattavat toiminnot (K-ulkoiset) auttavat kinesteettisiä oppijoita parhaiten muistamisessa ja oppimisessa. Toisaalta opittavan pitää olla myös mielekästä ja heidän pitää viihtyä sen parissa mitä tekevät (K-sisäinen), muuten muistaminen on vaikeaa. Kinesteettisessä ajattelussa käytetään paljon tunteita ja tuntemuksia, siksi se on hitaampaa. Toimiminen ja tekeminenkin tapahtuvat paljon hitaammin kuin muissa oppimistyytleissä, yksi vaihe kerrallaan (istu alas, tee ensin tämä, sitten tämä...). Heidän logiikkasakin voi olla visuaalisiin ja auditiivisiin nähden melko erilaista, koska he ratkaisevat asioita sen perusteella miltä heistä tuntuu. (Prashnig 1997, 73; Toivonen & von Harpe 1996, 35, 42.)

Keskustellessaan toisten ihmisten kanssa kinesteettinen oppija saattaa tulla hyvin lähelle, ehkä koskettaakin. Kinesteettinen persoona on aina lähellä kavereitaan ja pitää heihin enemmän fyysistä kontaktia kuin visuaalinen ja auditiivinen oppija. Tunnelmaan hän reagoi herkästi ja siihen, jos hänen ei ole hyvä olla; esimerkiksi on liian kuuma tai kylmä, tai on nälkä. Puheessaan kinesteettisesti mieltävä on vähäpuheinen ja käyttää paljon tekemiseen liittyvää sanastoa. Hän kertoo, mitä pitäisi tehdä, miltä asiat tuntuvat ja miten ne sujuvat. Kinesteettisiä sanontoja ovat: »työskennellä hiki hatussa», "ottaa syyt niskoilleen", "pakahtua onnesta", "haukata liian suuri pala", "tuntea pisto sydämessään", "kevyt olo", (Ekebom 2000, 64; Toivonen & von Harpe 1996, 38–39.)

Opetuksessa kinesteettiselle oppijalle kannattaa järjestää sellaisia oppimistilanteita, joissa voi tutkia, liikkua, kosketella käsin, kirjoittaa taululle, käydä tarkistamassa ja niin edelleen. Kinesteettinen opiskelija haluaa olla luokassa opettajan läheisyydessä, ja opettajan pitäisikin käydä usein hänen luonaan ja koskettaa vaikkapa olkapäähän. Opettajan

tulisi puhua rauhallisella matalalla äänellä taukoja pitäen ja ohjata sanomalla: "tee näin", "kokeile tuota" tai "minä näytän". (Ekebom 2000,64.)

1.5 Opettajan eri oppimistyyliä huomioiva opetus ja työtavat

Kaikilla meillä on oma mieluisin oppimis- ja työskentelytapansa tai -tyylinsä. Yksi oppii visuaalisesti näkemällä, kuvia ja kaavioita katselemalla. Toinen oppii helpoimmin auditiivisesti kuuntelemalla. Kolmannelle tyypillisin tapa on kinesteettinen oppiminen; kehon liikuttaminen ja tuntoaistin käyttäminen. Yleensä oppimistyyliä kuitenkin ilmenevät erilaisina yhdistelminä, kuten ensin pitää nähdä, sitten kuulla ja lopuksi tehdä (tai tekeminen-näkeminen-keskustelu). Kinesteettisen oppijan pitää liikkua ja koskea kaikkea oppiakseen. Opiskelun edetessä alkaa vähitellen osa oppilaista muuttua enemmän visuaaliseksi hahmottajiksi. Auditiivisuus oppimisessa lisääntyy iän myötä.

(www.familyeducation.com/article7o,1120,3-605,00.html)

Visuaalisille on tarjolla katselua, kuvia, tekstiä, piirroksia, videoita, filmejä, näyttöpäätteitä ja niin edelleen. Auditiiviset hyötyvät muun muassa kuuntelemisesta, keskustelusta, laulamisesta, soittamisesta, konserteista ja nauhoitteista. Kinesteettisten ominta aluetta on olla itse toimijana eli tekeminen, askartelu, näytteleminen, roolileikit, pelit, leikit, rakentelu, konkreettisten esineiden käsittely, omista kokemuksista keskustelu, eläytyminen ja mielikuvamatkat. Opiskelussa tieto tarjotaan joko auditiivisesti luentotyyppisellä opetuksella tai visuaalisesti itse lukien tai katsoen. Koko yhteiskunta toimii perinteisesti hyvin visuaalis-auditiivisesti. Informaatiota on esillä kuvina, teksteinä ja äänenä, ja tekniikan kehityksen myötä tämä suuntaus aina vain yleistyy ja lisääntyy. (Leitola 2001, 39–40) (www.familyeducation.com/article7o,1120,3-605,00.html)

Vakkuri (1998, 80–82) suosittelee kinesteettiselle oppijalle käyttämään apuna sormia tai kirjasinmerkkejä lukiessaan tekstiä. Muistiinpanojen teko paperilapulle ja sivumarginaaliin auttaa oppimisessa, sekä havaintoesitykset. Kinesteettisen oppijan kannattaa välttää paikallaan istumista, vaan kävellä kirja kädessä edestakaisin, niin oppiminen tehostuu. Auditiivinen oppija tarvitsee kuulemista eikä hänen kannata tuhlata aikaa turhiin muistiinpanoihin, jotka häiritsevät kuulumista. Hänen kannattaa sanella nauhalle opittava asia ja kuunnella nauhoja sekä tehdä lyhyitä yhteenvetoja kirjallisesti. Keskusteleminen hankalista kohdista muiden kanssa auttaa oppimista ja opettajan kanssa keskusteleminen. Auditiivisen oppijan kannattaa minimoida häiritsevät äänet ja melu, silloin kun hänen pitää opiskella. Visuaalisen oppijan kannattaa tehdä alleviivauksia ja merkintöjä,

piirtää kuvioita, tehdä mm. miellekarttoja. Suuret kirjaimet ja muistiinpanot seinällä helpottuvat oppimista, sekä lukea mielummin informaatio kuin kuunnella sitä. Hänen kannattaa keskittyä tiukasti suulliseen esitykseen ja luoda kuvioita muistamisen tukemiseksi.

Opitun muistamista ja mieleen palauttamista opiskelussa helpottavat mm. assosiaatioiden eli miellekartojen tekeminen opittavasta aineesta, piirtäminen ja kuvittaminen, miellekuvakarttojen laatiminen ja keskeisten asioiden painottaminen oppimisessa, sekä mallien hyväksikäyttäminen. (Vakkuri 1998, 102–116).

On todettu, että 20 % yhden koululuokan oppilaista oppii ainoastaan visuaalisesti, auditiivisesti tai kinesteettisesti. Heidän on erittäin vaikeata omaksua tietoa, ellei sitä esitetä heille juuri parhaiten sopivassa muodossa. Näistä oppilaista etenkin kinesteettisten ryhmä on suurissa vaikeuksissa; edelliseen viitaten mitä ylemmille luokille he koulussa etenevät, sitä vähemmän he saavat opetuksesta irti. Juuri kinesteettisten ryhmään kuuluukin eniten koulunsa keskeyttäneitä oppilaita. (Dryden & Vos 1996, 309.)

Luokahuoneen värikkyys, julisteet ja mobilet antavat virikkeitä niille, jotka oppivat pääasiassa visuaalisesti. Musiikin kuuntelu tunnin alussa virittää auditiivisesti hahmottavat oikeaan mielentilaan. Kinesteettisten kannalta puolestaan tunnin alussa on tärkeä aktiivisuus, tekeminen ja toiminta. Näiden kaikkien kolmen oppimistyylin käyttö varmistaa samalla, että kaikki kolme aivojen tasoa aktivoituvat: ajatteleva, tunteva ja tekevä taso. Oppituntien aikana tulisi käyttää vaihtelevasti ja tasapainoisesti muun muassa seuraavia työtapoja eri tavalla hahmottavien eduksi: tekstin lukeminen, kuvat, kaaviot, kirjoittaminen, julisteet, taulun käyttö, ATK, miellekartat, mielikuvamatkat (visuaalinen); luento, ääneen lukeminen, opetuskeskustelu, ääninauhat, kielistudio (auditiivinen); pelit, projektit, askartelu, sketsit, (kinesteettinen). Pari- ja ryhmätyöskentelyä ajatellen kannattaa samalla tavalla hahmottavat laittaa työskentelemään keskenään. Näin ollen opiskelijoiden on mahdollista kommunikoida juuri itselleen sopivimmalla tyyllillä ja he tuntevat ikään kuin, ”puhuvansa samaa kieltä”. (Dryden & Vos 1996, 309; Leitola 2001, 42–43.)

Opetuksen ja oppimisen tehostamiseksi voi luokan istumajärjestyksenkin suunnitella oppilaiden mieltämistyylien pohjalta. Kinesteettisten tulisi olla lähellä informaation lähdettä (opettajaa) kokeakseen, että opetettavat asiat koskevat häntäkin. Näin ollen heidän olisi hyvä istua luokan etuosassa. Visuaaliset pyrkivät aina näkemään informaatio-

tion lähteen kokonaisuudessaan (opettaja, taulu, valkokangas, monitori, nauhuri). Luokan takaosassa istuessaan heillä on mahdollisuus saada hyvä kokonaiskuva asioista ja tapahtumista. Koska auditiivisilla on usein jompikumpi korva ns. dominoiva, heidän olisi hyvä istua luokan sivuilla siten, että paremman korvan voi kääntää informaation lähdeä kohden. (Leitola 2001, 50.) Opettajalla on suuri vaikutus opiskelijan oppimiseen, hänen pitää tarjota tunneilla monille aistikanaville työtä.

Uusikylä (2006) toteaa, että opettaja on ehdottomasti sopimaton opetustyöhön, jos tietoisesti tai tiedostamattomasti haluaa nöyryyttää, alistaa tai nolata oppilaita. Huonosti käyttäytyvä opettaja, joka on sadisti tai nimittelee oppilaita ei sovellu koulutyöhön. Opettajaksi ei pitäisi päätyä niitä ihmisiä, joilla on puutteellinen tunneäly. Tunneälytön opettaja voi saada sanoillaan ja teoillaan saada aikaan vahinkoa opiskelijoidensa mieleen. Aiheutettu tuska kestää kauan, eikä paraneminen ole varmaa. Opettajien tyypillisiä virheitä ovat opetuksen epäjohtomukaisuus ja hitaus, sekä ajan haaskaus. Opetukseen kyllästymistä ei tapahdu, silloin kun oppilaat kokevat edistyvänsä oppimisessa ja opetusmuotoja vaihdellaan riittävän usein. Työskentely on yritettävä saada riittävän haasteelliseksi ja innostavaksi, että oppilaat kokisivat opiskelun mielekkääksi. Ellei opettaja pidä opiskelijoistaan, on parasta, että hän luopuu ammatistaan

Hyvä opettaja on aidosti kiinnostunut opiskelijoita. Hän pitää yllä työrauhaa, vaatii sääntöjen noudattamista ja hyvää käytöstä. Opettajan pitää pyrkiä siihen, että oppilaat vapaaehtoisesti noudattavat sääntöjä ja työskentelevät ahkerasti. Hänellä tulee olla hyvä muisti, ettei tee itseään naurunalaiseksi. Hyvän opettajan tuntomerkkejä on empaattisuus, pelon poistokyky, kyky estää kiusaaminen. Hän on johtomukaisesti vaativa, mutta huumorintajuinen ja pitää yllä luokkahenkeä. Hyvällä opettajalla on hyvät opetus- taidot, hän hallitsee opettamansa asian ja opetusmenetelmät joustavasti ja monipuolisesti. Hän pitää opettamastaan aineesta ja ennen kaikkea pitää opiskelijoistaan. Hän valitsee opetusmenetelmänsä joustavasti sen mukaan, miten hyvin oppilaat edistyvät. Opetus etenee tiedon osista laajempiin kokonaisuuksiin. Hän on reilu ja tukee opiskelijoiden itsetunnon kehittymistä, antaa realistista palautetta oppimisesta ja opiskelijan käyttäytymisestä.

Hyvässä koulussa on turvallista, siellä yhteisöllisyys ja yksilöllisyys ovat tasapainossa keskenään, sillä osoitetaan keskinäistä kunnioitusta ja huolenpitoa, eikä kiusaamista hyväksytä missään muodossa. Hyvällä opettajalla on herkkä silmä opiskelijoiden oppimisvaikeuksille ja henkilökohtaisen elämän ongelmille. Erityisopiskelija kokee, että opettaja välittää ja auttaa häntä parhaansa mukaan. Tarvitaan tahdonvoimaa, ystävälli-

syöttä, vastuuntuntoa, oikeudenmukaisuutta ja kykyä kätkeä kielteiset tunteet niitä oppilaita kohtaan joista ei pidä. Viisas opettaja auttaa oppilaiden kasvamista ihmisyyteen ja pyrkimään kohti hyvyyttä, kauneutta, totuutta sekä ihmisarvon kunnioittamista. Turvallisuutta lisäävä opettaja on kiinnostunut oppilaiden ideoista ja kokemuksista, ottaa huomioon heidän kehitykselliset, älylliset ja tunteisiinsa liittyvät tarpeet. (Uusikylä 2006).

Hyvä ja innostava opetus, on vaihtelevaa ja monipuolista. Hyvä opettaja ottaa opetuksessaan huomioon, että luokassa on erilaisia viestien vastaanottajia. Kun opettaja itse uskoo jokaisen voivan oppia omalla tavallaan, välittyy se oppijoille ja pitää yllä oppimismotivaatiota vaikeuksienkin kohdatessa. Hyvä opettaja muistaa myös antaa palautetta oppilailleen - tietenkin eri miellejärjestelmät huomioiden: audittiiviset iloitsevat kehumisesta, kinesteettiset olalle taputtamisesta ja visuaaliset työnsä asettamisesta esille kaikkien nähtäväksi. Nämä ovat seikkoja, joita pidän tutkimukseni tärkeimpänä antina kasvattajille ja kollegoille. Yksilöllisten oppimistyylien tiedostaminen ja opetuksessa käyttöön ottaminen on paitsi pedagogisesti myös eettisesti teko, joka kantaa varmasti hedelmää sekä oppilaan että opettajan kannalta katsottuna. Keltomäki (1998, 20–21) toteaa, että opettajan palautteella voi suuresti vaikuttaa oppijan itsetuntoon ja sen tulee olla riittävän konkreettista, oikea-aikaista ja yksilöityä. Palautteen kaksi tehtävää; korjaava, joka karsii ei-toivottua käyttäytymistä, virheitä sekä motivoiva, joka vahvistaa toivottua käyttäytymistä. Itsetunnon vahvistaminen on kaikkein tärkeintä.

Ihminen oppii totuttamalla. Silloin, kun jotkut asiat tapahtuvat peräkkäin, totumme tähän ja opimme, että asia liittyvät yhteen, eli ehdollistamme oppimisen. Opimme käyttäytymisen seurauksista ja vältämme sellaista käyttäytymistä, josta on kannaltamme ikäviä seurauksia. Vastaavasti lisäämme käyttäytymistä, josta seuraa myönteisiä asioita. Tätä oppimistapaa kutsumme välineelliseksi ehdollistamiseksi. Näitä oppimistapoja käytämme erityisen paljon lapsuudessa.

Opimme käyttäytymistä, suhtautumista ja toimintatapoja seuraamalla mallia. Tätä oppimistapaa kutsumme mallioppimiseksi, jota hyödynnetään mm. työn opettamisessa. Ihminen oppii ulkoa opettelemalla. Lukemalla ja toistamalla useaan kertaan mielessään esimerkiksi vieraan kielen sanoja ja voi oppia ne ulkoa. Ihminen oppii kokemuksesta ja tarkastelemalla omia kokemuksiaan. Me opimme lukemalla ja kuuntelemalla, hakemalla uutta tietoa ja rakentamalla mieleemme uusia tietorakenteita ja kehittämällä mieleen uusia tietorakenteina täydentämään aikaisempia tietorakenteita ja käsityksiä Tätä oppi-

mistapaa kutsutaan konstruktiiiviseksi oppimiseksi. Me opimme kyseenalaistamalla omia ajatuksiamme ja niiden perusteita, mm. lukemalla erilaisia näkemyksiä kirjoista ja keskustelemalla eri tavoin ajattelevien ihmisten kanssa. Tätä oppimistapaa kutsutaan refleksiiviseksi oppimiseksi.

Ihminen oppii ratkaisemaan ongelmia. Ongelman ratkaisemiseen tähtäävä oppiminen on havaittu hyväksi tavaksi oppia. Ensin määritellään ongelma ja tavoite, johon pyritään. Sitten haetaan tietoa ongelman ratkaisemiseksi. Ongelmaa tarkastellaan hankitun tiedon avulla ja etsitään sille ratkaisuvaihtoehtot. Tämä on ongelmaperusteinen oppiminen ja soveltuu hyvin ryhmätyöskentelyyn. Ihminen oppii tutkimalla, se voi olla uudistavaa tai opitaan tietty vakiintunut tapa tehdä työtä. Uudistava on perustietojen hankkimista, silloin kun vanhoja perustietoja ei vielä ole opiskelijan hallussa.

Oppimistyyli – visuaalinen, auditiivinen, taktiilinen ja kinesteettinen esiintyvät harvoin puhtaina oppimistapoina. Jokin tapa saattaa kuitenkin olla muita vahvempi. Oppimisen kannalta olisi edullista, jos henkilö kykenisi muuttamaan omaa tiedon vastaanotto tansa aina tarpeen ja tilanteen mukaan. Ihmiset oppivat parhaiten, kun he hankkivat tietoa helpoimmaksi katsomallaan tavalla. Jokaisen tulisi aloittaa asioiden opiskelu vahvimmalla kanavallaan ja siirtyä sen jälkeen vahvistamaan seuraavaksi parasta kanavaansa. Erityisen tärkeää tämä on uusien asioiden oppimisessa. Ihanteellisinta olisi, jos oppija voisi valita itselleen parhaan tavan oppia kyseessä oleva asia. Oppiminen tehostuu silloin kun, erilaisia oppimistapoja harjoitetaan ja kunnioitetaan, siten että opiskelija saa välillä valita eri työskentelymuotoja.

”Oppiakseen jotain nopeasti ja tehokkaasti on nähtävä se, kuultava se ja tunnusteltava sitä.”

Tony Stockwell

2 ERITYISOPETUKSEN KÄYTÄNTEITÄ KEHITTÄMÄSSÄ VAASAN MARATA-ALALLA

2.1 Empiirinen osuus

Vaasan ammattiopiston majoitus- matkailu- ja talousalan koulutusyksikössä opiskelun aloitti 541 opiskelijaa (laskentapäivä 20.9.2006). Heistä 64:lle on tehty HOJKS, eli 11,83 %, joka on yli valtakunnallisen keskitason ja suositusten. Toisaalta luku kertoo, että Maratassa tunnustetaan hyvin erityisopiskelijat ja pyritään nopeasti puuttumaan opimisen esteisiin, sekä käynnistämään tarvittavat tukipalvelut. Suuri määrä erityisopiskelijoita puolustaa tarvetta käynnistää tämä kehittämishanke, ja laatia yksikköön oma erityisopetuksen toimintamalli. Opiskelun keskeytti lukuvuonna 2005–2006 12,5 % opiskelijoista, joka oli Vaasan ammattiopistojen eri koulutusyksiköiden suurin määrä. Toisaalta, Maratasta valmistui ammattiin 67,38 % opiskelijoista, Tämä on tilastollisesti eri yksiköiden suhteen paras luku. (Valtakunnallinen läpäisyprosentti on 66,6 %).

Ensimmäisessä vaiheessa lähetin kyselytutkimuslomakkeen 26:lle Marata -yksikön opettajalle sähköpostilla. Kysely toistettiin 4 kertaa. Pyrkimyksenä oli saada mahdollisimman monen opettajan vastukset. Tutkimukseni tueksi suoritin toisessa vaiheessa teemahaastattelun koulutusalan erityisopetuksesta vastaavalle (ERVA).

Tutkimushaasteet.

1. Millä keinoilla parhaiten turvataan oppilaiden oppiminen ja kiinnostus koulutusta kohtaan?
2. Mitkä opetusratkaisut helpottavat käytännön opetustyötä?

2.2 Tilannekartoitus

2.2.1 Haastattelu

Teemahaastattelun kysymykset laadittiin erityisopetuksesta vastaavan henkilön haastatteleminen varten. Haastattelu suoritettiin 7.11.2006 hänen työhuoneessaan. Haastattelussa käytettiin apuna sanelukonetta, josta puran tähän hänen kommenttinsa. Teemahaastattelun aiheena olivat erityisopetuksen ongelmat.

1. Mitkä ovat suurimmat ongelmat, jotka näet talon erityisopetuksessa toimiessasi oppilaitoksen erityisopetuksen vastaavana?

”Opettajat eivät välttämättä tiedä, mitkä oppilaat ovat erityisopiskelijoita. He eivät välitä tai ole kiinnostuneita siitä, ketkä ovat erityisopiskelijoita. Ongelmana on lähinnä tiedonkulku, mitkä oppilaat kuuluvat erityisopiskelijoihin. Kaikissa opettajaryhmissä löytyy opettajia, jotka eivät välitä eivätkä ole kiinnostuneita erityisopiskelijoiden tarpeista. Opettajat eivät ole kiinnostuneita erityyttämään opetustaan erityisoppilaiden tarpeita vastaavaksi.”

2. Mistä asioista erityisopiskelijat Sinulle eniten valittaneet?

”Opiskelijat ovat valittaneet siitä, etteivät saa sitä tukea, jota heille on luvattu HOJKS:a laadittaessa. Kopioita ei ole annettu etukäteen, materiaalia ei ole alleviivattu valmiiksi, eikä ydinasioita ole avattu eri näkökulmista.”

3. Mistä asioista erityisopiskelijoiden vanhemmat ovat Sinulle eniten valittaneet?

”Jossain perhepalaverissa on tullut esiin, se että ryhmävastaavan tulee olla kiinnostunut omasta ryhmästään. Mielestäni erityisopettajan ja erityisoppilaan kemioiden pitää kohdata, ja heidän pitää tulla hyvin toimeen keskenään.”

4. Mistä asioista erityisopetuksesta olet saanut eniten kiitosta vanhemmilta?

”Kiitosta on tullut siitä, että tässä oppilaitoksessa välitetään oppilaista. Luulen, että eniten kiitosta on tullut suoraan ryhmävastaaville.”

5. Mistä asioista erityisopetuksesta olet saanut eniten kiitosta opiskelijoilta?

”Oppilaanohjauksesta. Olen auttanut löytämään erilaisia ratkaisuja siihen, että opiskelija on päässyt eteenpäin opinnoissaan ja on löydetty ratkaisuja ongelmiin ja oppimisen esteiden poistamiseen. Olen kuunnellut heitä ja kannustanut ja pyrkinyt auttamaan tutkinnon loppuun viemisessä.”

6. Mitä palautetta on Sinulle tullut opettajilta?

”Välttämättä, ei tiedetä ketkä ovat erityisopiskelijoita. Koen sen myös opettajan velvollisuudeksi hankkia tietoa ryhmävastaavalta.”

7. Mitä toivoisit esille tulleille asioille tehtävän mm. kokeet, mukauttaminen, eriyttäminen?

”Jotkut opiskelijat haluavat tehdä tehtäviä ja/tai kokeen kahden kesken joko suullisesti tai kirjallisesti. Toiset haluavat pidemmän vastausajan ja rauhallisen tenttiympäristön. Mukauttaminen on mahdollista, mutta loppuun asti pyritään auttamaan opiskelijoita erilaisilla tukitoimilla, että he saavat normaalin arvioinnin mukaista opetusta. Arvioinnissa pyritään aina ensisijaisesti normaaliarviointiin ja vasta viimeiseksi arviointi mukautetaan, jos tukitoimistakaan ei ole ollut apua.”

8. Mitä muuta haluat sanoa?

”Uskon, että erityisopetus lisääntyy tulevaisuudessa. Tutkimukset sen jo osoittavat. Opettajilla pitäisi olla enemmän erityisopetuksen tuntemusta.”

9. Millä keinoilla parhaiten turvataan opiskelijoiden oppiminen ja kiinnostus koulutusta kohtaan?

”Sillä tavalla, että jokainen opetustyötä tekevä on kiinnostunut opiskelijoiden pärjäämisestä opinnoissaan. Keskeisintä on kiinnostus ja välittäminen, ja että on myönteinen ihmisenäkemyks.”

10. Mitkä opetusratkaisut helpottavat käytännön opetustyötä?

*”Erityisopiskelijoita varten ensin rakentaisin opetukseen pohjan ja si-
sällöt, sen jälkeen laatisin aktiivimonisteen, jotka olisivat eritasoisia
riippuen opiskelijoiden kyvyistä.”*

Haastattelun perusteella voin todeta sen, että valitettavan moni opettaja ei ole selvillä siitä, kenelle oppilaitoksen opiskelijoista on tehty HOJKS. Opiskelijoiden HOJKSIT on sijoitettu koulun Y-asemalle, josta jokaisen opettajan olisi ne helppo hakea esiin ja lukea. Opettajat eivät ole selvästikään kiinnostuneita huomioimaan erityisopiskelijoita opetustilanteissa, koejärjestelyissä ja tuntisuunnitelmissa. Ongelmasta seuraa se, että HOJKS eivät toteudu siten kuin on tarkoitus. Opettajat eivät ole kiinnostuneita eriyttämään opetusta ja tekemään erilaisia tuntijärjestelyjä, jotka palvelevat erityisopiskelijoita. Opiskelijat ovat antaneet negatiivista palautetta siitä, että eivät ole saaneet HOJKS:en mukaisia tukitoimenpiteitä. Samoin kaikki ryhmävastaavat eivät ole riittävän kiinnostuneita omasta ryhmästään. Tärkeäksi koettiin, että erityisopettajan ja opiskelijan kemioiden pitää kohdata. Ongelma on huolestuttava, varsinkin kun tiedetään, että erityisopetuksen tarve on kasvussa. Positiivista on, että opiskelijat kokevat, että heistä välitetään. He saavat apua, arvostusta ja ymmärrystä. Opiskelijoita on autettu opinnoissa eteenpäin ja poistettu oppimisen esteitä. Keväällä 2005 suoritetussa mielipidekyselyssä tuli ilmi, että Maratassa arvostetaan opiskelijoita, kohdellaan hyvin ja ystävällisesti. Kannustus, rohkaisu ja kuunteleminen ovat keskeisiä tunnusmerkkejä yksikön toiminnassa.

2.2.2 Kysely

Kysely suoritettiin keväällä 2006. Kysely osoitettiin Vaasan ammattiopiston Marata - yksikön 26 opettajalle, joista kyselyyn vastasi 13 opettajaa. Kysely suoritettiin sähköpostin välityksellä ja toistettiin 4 kertaa. Uusintakysely ei parantanut vastausprosenttia kuin kahdella henkilöllä. Vastausprosentti oli vain 50 %. Uskon, että kevätkiireiden aikaan ajoittunut kysely todennäköisesti aiheutti vastaajissa katoa. Luokittelin kyselyyn osallistuneet opettajat kahteen joukkoon, yleisaineiden opettajiin ja ammattiaineiden opettajiin. (Saatekirje liite 1, kyselylomake liite 2.).

Oppilaitoksen yleisaineiden opettajista kyselyyn vastasi viisi opettajaa vastaamatta jätti viisi opettajaa. He olivat olleet opettajina keskimäärin 13 vuotta (3v- 21v). Ammattiaineiden opettajia vastasi kyselyyn 8 opettajaa, vastaamatta jätti 16 opettajaa. Heidän keskimääräinen työkokemuksena opettajana oli 17 vuotta ja neljä kuukautta (8kk – 31 vuot-

ta). Vastaajat opettivat yleisaineista matematiikkaa, laskentoina, yhteiskuntatietoutta, yrittäjyyttä, äidinkieltä ja vieraita kieliä sekä taidetta ja kulttuuria. Ammattiaineiden opettajilla oli laaja valikoima ammatillisten oppilaitoksen aineita, mm. ruokatuotantoa ja ruoanvalmistusta, viinioppia, työläinsäädäntöä, sekä yleisaineita, kuten kemiaa ja fysiikkaa.

A. Yleisaineiden opettajien vastaukset kyselystä:

- Mitkä asiat olet kokenut suurimmiksi ongelmiksi erityisopiskelijoiden kohdalla?

”Mielestäni suurin haaste on siinä, että ryhmät ovat hyvin heterogeenisiä. Välillä saattaa olla ryhmässä niitä, jotka eivät ole lukeneet ainetta yhtään, tai niitä, jotka ovat edenneet siinä pitemmälle, kuten opiskelleet lukiossa ko. ainetta, se asettaa suuria haasteita opettajalle. Periaatteessa samaa oppimäärää lukevissa opiskelijoissa voi olla todella suuria eroja kielen hallinnassa.”

”Opiskelijoiden äärimmäinen erilaisuus on riemu, mutta aika ajoin rassaavaa. Tarkoitan erilaisuudella suuria eroja taidollisesti, esim. toinen pystyy äidinkielellä hiomaan erilaisia kirjoitustyyliä, mutta toinen ei tahdo saada paperille nimeään oikein. Toinen vaikeuttava asia on ongelmien kirjo. Yski haaveilee tapaavansa Salattujen elämien Rikun ja perustavansa tämän kanssa perheen. Toinen on tehnyt 2 aborttia ja haaveilee muutosta Vaasasta, että saisi aloittaa alusta. Kolmannella on oikea äiti, adoptioäiti, sijaisäiti, omaishoitaja, kuollut isä ja persoonallisuushäiriö. Moni nuori pienryhmässä kantaa painavaa taakkaa selässään. Taakka näkyy keskittymisvaikeuksina, oppimisvaikeuksina ja usein tyhmyytenä tai ilkeytenä muuta ryhmää kohtaan. Usein pidän ongelmallisena myös itseni motivointia. Aina ei jaksaisi vääntää rautalangasta, joskus haluaisi vain luennoida eikä olla niin täysin mukana tuntitilanteissa, väsyneenä sitä haluaa suojautua.”

Erityisopiskelijoilla on usein runsaasti poissaoloja, keskittymisvaikeuksia ja pitkäjänteisyyden puutetta. Heitä on vaikea saada pysymään koulussa ja osallistumaan opetukseen. Erityisopiskelijoiden ryhmä on hyvin heterogeeninen, samallakin erityisluokalla on erilaisista oppimisen esteistä kärsiviä oppilaita. Kaikki opettajat eivät nähneet erityisopiskelijoiden opettamista ongelmallisena, mutta heidän erilaisuutensa pitää ottaa tunneilla huomioon, erityisesti silloin kun laaditaan tehtäviä, kokeita ja tehdään tekstiä oppimateriaaliksi. Oppinen onnistuu hyvin, kun kurssista laaditaan kattavat ja kertaavat opintokysymykset. Opiskelijat vastaavat tehtäviin kotona ja yhdessä käydään oikeat vastaukset läpi. Näistä keskeisistä tehtävistä laaditaan koekysymykset, joiden avulla päästään hyviin oppimistuloksiin.

- Miten olet ratkaissut näitä ongelmia?

”Ketään ei voi pakottaa. Täytyy yrittää keskustella ja motivoida. Pitäisi kyetä kehittämään opetusta vielä monipuolisemmaksi.”

”Karsimalla, supistamalla kurssialuetta, keskustelemalla runsaasti. Käytän runsaasti esimerkkejä käytännöstä, helpottaa kokeiden ja tehtävien laajuutta. Tarjoan mahdollisuuden muuhunkin kuin kirjalliseen tenttiin.”

”Pidän useita kokeita, lähes joka toinen tunti on jokin pikkukoe. Kokeita voi suorittaa suullisesti, tietokoneella ja kirjallisesti paperilla. Pääpaino peruskoulupohjaisilla linjoilla on suullisessa kokeessa. Heterogeenisissä ryhmissä eriytän opiskelijat niin, että osa kurssin alussa opiskelee tietokoneella luokassa 325 sinne syöttämiäni harjoituksia. Lopulle ryhmästä opetan perusteet, esim. saksaa n. 15 tuntia. Tämän jälkeen ryhmät seuraavat samaa opetusta.”

”Pyrin käyttämään vaihtelevia opetusmenetelmiä. Valmistan materiaalit huolellisesti. Yritän ymmärtää opiskelijaa, en kiusaa. Suutun kyllä, mutta siihenkin kätkeytyy viesti, että odotan sinulta parempaa, eli uskon sinuun. Kaikkein parhaimmaksi keinoksi on osoittautunut kannustaminen.”

Ratkaisukeinoina on käytetty yksilöllistä opetusta siten, että tunneilla oleville on annettu henkilökohtaista opetusta. Ne erityisopiskelijat, jotka eivät vaivaudu tulemaan paikalle, jäävät tuen ja erityisohjauksen ulkopuolelle. Voidaan todeta, että kaikkia ei voida auttaa. Kannustaminen on paras keino, sillä monilla erityisopiskelijoilla on huono itsetunto. Opetusmateriaalia pitää karsia ja ottaa vain olennainen kurssin sisällöstä ja pyrkiä saamaan opiskelija ymmärtämään ja muistamaan sen. Kannattaa pitää pieniä kokeita, suullisesti, tietokoneella tai normaalisti. Erityisen hyväksi on havaittu kirjallisen kokeen suullinen täydentäminen.

- Kuvaile onnistuneita ratkaisuvaihtoehtoja?

”Matematiikassa pitää pyrkiä visuaalisuuteen ja helppoihin muistisääntöihin.”
”Aloitan äidinkielessä kurssin niin, että jokainen esittelee itsensä, tehdään mielikartta omasta elämästä. Opiskelija itse päättää, miten syvästi avautuu. Tavaltaan ongelma on sekin, että opiskelija yleensä haluaa avautua. Osaan olla näytämöllä ja pyrin luomaan välittömän ilmapiirin. Ensimmäisen viikon, kun jaksan kuunnella, voin jatkossa todeta, että tästä onkin jo puhuttu. Nyt on nyt, mennyt on mennyttä, minä olen niin hyvä opettaja, että opetan sinulle mitä vain, vaikka et täysillä jaksaisikaan. Kutsun tätä työtapaa löysät pois -menetelmäksi. Opetuksessa käytän paljon aikaa viitekehysten luomiseen. Aloitan uuden asiakokonaisuuden niin, että tunti käynnistellään selvittämällä, mitä opiskelija jo tietää aiheesta tai mitä haluaa tietää. Muistiinpanoja ei tehdä, vaan puhutaan ja tunnustellaan uutta asiaa. Puhumisen opettamisessa hyödynnän paljon itse keksimiäni tilanteita. Kyhään tilanteet käytännön elämän ympärille, esim. palaveri soskassa, kuulustelu poliisilaitoksella, asunnon hakeminen. Vaihtoehtoisesti harjoitteleminen asiointi Kelassa, keskustelu kuraattorin kanssa. Käsikirjoitan tilanteet hauskoiksi tai määrään, että tilanteessa käy hyvin. Kirjoittamisen opettamisessa käytän prosessimenetelmää: teksti tuotetaan moneen kertaan, mikä vaatii kärsivällisyyttä. Pidän ohjenuoranani, että vähän, mutta selkeästi. Kielenhuoltoa opetan monisteilla, jossa ensin tehdään virheitä, porukassa korjataan ne, ja lopuksi väsätyään sääntö. Tekstiviestit ovat mainio apuväline tähän. Kirjoitan aivan päättömiä tekstiviestejä monisteeseen, joita yhdessä korjaamme. Kirjallisuutta opetan tarina-tekniikalla. Olen hyvä kertomaan tarinoita antiikin, keskiajan ja renessanssin ajoilta. Runot kirjoitamme tekstiviestinä. Novellit ovat minuuttinovelteja. Näytelmät menevät dramatisoiden. Työnhaku pitää sisällään pohdiskelutehtäviä. Teetän dramatisointeja, kirjoittamista käsin ja koneella valvotusti.”

Hyväksi on havaittu yksilöllinen opetus. Opetusta kannattaa muokata jokaisen opiskelijan kykyjen ja tarpeen mukaan. Hyödyllistä on eriyttää ryhmä niin, että perusasiat opetetaan niille, joille asia on vierasta.

- Kuvaile epäonnistuneita ratkaisuvaihtoehtoja?

”Pitäisi olla ensiluokkainen, siisti ja yhtenäinen opetusmateriaali. Nyt on välillä tullut jaettu liikaa monisteita, jotka ovat sitten hukassa, rypyssä, sekaisin tms.”

”Kokeilin yhtenä vuonna opettaa kielenhuoltoa sanelutekniikalla. Ihmettelin, kun hyvät kirjoittajat eivät saaneet tuotetuksi kuultua paperille. Pian opin, että oppimisvaikeus voi olla myös pelkästään kuulemisen alueella ja että työmuistin heikkouden takia kuullusta kirjoittaminen ei onnistu. Viime vuonna opetin vierassanoja niin, että opiskelija etsi netistä selityksiä, ns. suomennoksia sanoille ja kirjoitti ne monisteeseen. Syntyi kolme ongelmaa: atk:n käyttö, vierasperäisten kirjainten hahmottamisvaikeudet (b, d, g, f), ja liika kiire tuotti ongelmia kopiointissa. Sanojen sisältö jäi täysin ymmärtämättä. Hoksasin, että erityisopiskelija tarvitsee lauseen vierassanan ympärille pystyäkseen edes hahmottamaan sanan sanaluokan. Joskus olen vahingossa aliarvioinut opiskelijoiden taitoja. Olen opettanut kertomuksen aikajärjestystä, mutta opiskelija on kysynyt, joko saa aloittaa novellin kirjoittamisen.”

Niiden opiskelijoiden kanssa, joilta kirjallinen koe ei onnistu, täytyy arviointi suorittaa muulla tavalla. Epäonnistumiseen päädytään, jos oppimateriaali ei ole ensiluokkaista ja erityisopiskelijoita varten suunniteltu ja laadittu. Samoin käy jos noudatetaan kaikille samanlaista opetustasoa ja vauhtia. Siinä kärsivät sekä hyvät että heikot, tästä syystä opetusmateriaalin tulisi olla hyvin eritasoista, erityisesti jos normaali ryhmään on integroitu erityisopiskelijoita. Ruotsin kielessä kaksikieliset ovat saaneet vapautuksen tunti-työskentelyssä, mutta näyttäneet taitonsa ja osaamisensa tason kokeella, muuten he turhautuvat ja häiritsevät tunteja.

- Mitkä seikat ovat mielestäsi syynä epätyytyttävään tulokseen pääsemisessä?

”Oppilaat paljon poissa tunneilta, jäävät jälkeen, eivätkä ole kiinnostuneita harjoittelemaan kotona ja tekemään kotitehtäviä, kuten vanhaan hyvään aikaan tehtiin.”

”Sytä löytyy varmasti niin opiskelijoista kuin opettajistakin. Pitäisi kiinnittää huomiota erityisopiskelijoiden lukujärjestykseen. Päivien pitäisi olla vaihtelevia ja samaa teoria-ainetta olisi maksimissaan 2 tuntia kerralla.”

”Aina ajanpuute. Jos opetettava asiaa ei ehdi pureskelemaan erityisopiskelijoiden näkökulmasta, syntyy kaavamaisia tunteja, jotka perustuvat liikaa puhuvaan päähän, eli minuun. Oma motivaatio laskee usein, kun paikalle eivät saavu ne, joiden pitäisi siellä ehdottomasti olla. Tulee tunne, että hukkaan iltojani päässien puntaamiseen. Sitä matalavirettä voi kestää parikin viikkoa.”

Epäonnistumiseen päädytään siksi, että opiskelijat ovat paljon poissa koulusta eivätkä ole kiinnostuneita omasta koulutuksestaan. Kaikki eivät ole kokeneet epäonnistuvansa, ainakaan niiden opiskelijoiden kohdalla, jotka ovat osallistuneet opetukseen. Paljon poissa oleville on vaikea, ellei mahdoton saada opetus perille. Toivottiin, että opiskelijat

tekisivät enemmän kotitehtäviä ja työtä koulun eteen. Teoriaa pitäisi sijoittaa lukujärjestykseen vain 2 tuntia päivässä.

- Mistä syystä erityisopiskelijoiden kanssa epäonnistutaan?

”Liian paljon asiaa, liian lyhyessä ajassa. Ei kerrata vaan mennään koko ajan eteenpäin. Ei anneta omaksumiseen ja onnistumiseen mahdollisuuksia, eli ahaa-elämyksiä. Kirjoitetaan liian paljon ja liian pientä tekstiä. Opiskelija ei jaksa keskittyä, jos ei ymmärrä. Aikuisena en aina itsekään jaksa, jos en ymmärrä asian pointtia.”

”Jos ei pureskele materiaalia yksinkertaisemmaksi, varmasti epäonnistuu. Samoin käy, jos ei opeta vähintään kahden aistikanavan kautta. Jos ei laskeudu ka-teederilta, epäonnistuu varmasti. Samoin epäonnistuu, jos puhuu väritöntä kieltä (ilman esimerkkejä) tai jos puhuu yksitoikkoisesti. Jos ei ihmisenä ole kohdannut vuoria, kaatunut, ryöminyt ja noussut, on iso mahdollisuus epäonnistua. Jos ei osaa antaa anteeksi, niin epäonnistuu varmasti. Jos ei ymmärrä hyödyntää kuraattoria ei vain epäonnistu, vaan myös musertuu.”

Epäonnistumisen syitä on opettajien kyvyttömyys pitää kiinni säännöistä ja vaatia. Liian paljon katsotaan läpi sormien. Toisen opettajan näkemyksen mukaan opiskelijoilta vaaditaan liikaa, opiskelumateriaalit ovat korkealentoisia tai tylsiä. Osasyiksi nähdään, ettei opettaja ehdi tai jaksa suunnitella riittävän eriytettyä oppimateriaalia erityisryhmille. Ajatellaan, että voidaan opettaa samalla tavalla kuin muillekin, kunhan tahtia hidastetaan ja rimaa arvioinnissa lasketaan. Opetustilanteissa epäonnistuu, jos ei hyödynnä kaikkia aistikanavia ja pidä yllä oppilaiden mielenkiintoa. Kuitenkin on syytä muistaa, ettei kannata puhua yhtä aikaa, kun opiskelijat kirjoittavat kalvolta tai taululta. Kertamisen arvoa ei ole syytä koskaan väheksyä.

- Miten olet järjestänyt kokeita erityisopiskelijoille?

”Matematiikassa voi olla eritasoisia kokeita. Opiskelija päättää itse, valitseeo normaalin vai helpotetun kokeen. Arviointihan näissä sitten eroaa siten, että las-kemalla helpotetun version oikein voi saada esim. kolmosen.”

”En harrasta suullisia kokeita, yllätys. Olen opettanut selkokielisesti ja muok-kaan kysymykset kirjallisissa kokeissa huolellisesti. Kirjallisuutta (ammattikirjal-lisuutta) käsittelevissä kotitehtävissä annan suullisen täydennysmahdollisuuden. Kielenhuollon kokeen saa tehdä parin kanssa. En arvioinnissa painota kokeita, vaan läsnäoloa ja tekemisen meininkiä.”

Vastaajat olivat eri mieltä koejärjestelyistä. Erityisopiskelijoille kannatta tehdä eritasoi-sia kokeita, joissa on heikoimmille opiskelijoille mahdollisuus (matematiikassa) saada vinkkejä ja apuparin, että päätyvät oikean laskutavan löytämiseen ja suoriutuvat kurssis-ta. Mahdollista on moni tavoin helpottaa koetta, mukauttaa, tehdä kirjallisia tai suullisia kokeita, tai oikein väärin väittämiä. Opiskelijat voivat tehdä kokeen yksin opettajan seurassa tai yhdessä muiden kanssa. Suullisen kokeen mahdollisuus on tärkeä niille

opiskelijoille, jotka eivät kykene ilmaisemaan itseään kirjallisesti. Onnistuneissa koejärjestelyissä tarvitaan opettajan kykyä oivaltaa monenlaisia tapoja mitata osaamista.

- Mitkä ovat kokemuksesi tukiopeuttamisesta?

”Osalle oppilaista tarpeellista, oppivat paremmin, kun häiriötekijät on eliminoitu (mm. muiden oppilaiden tuottama hälinä). Pystyvät paremmin keskittymään kahden kesken opettajan kanssa ja ovat rohkeampia ehdottamaan ratkaisuja laskuihin.”

”Tukiopeutus on usein mielekästä, koska opiskelijat hakeutuvat siihen pääsääntöisesti itse huomattessaan, että tarvitsevat apua. Näin ollen motivaatio on tukiopeutuksessa yleensä hyvä. Ongelmana ovat opiskelijat, jotka pinnaavat normaaleilta tunneilta ja tulevat sitten kysymään tukiopeutusta ajatellen pääsevänsä helpomalla.”

”Tehoaa yleensä aina, koska vähemmän porukkaa paikalla ja enemmän aikaa neuvoa ns. kädestä pitäen.”

”En käytä tukiopeutusta. Kokeeseen kertaus tunnin aikana tai miellekartta koalueesta on minulle sopivampi vaihtoehto. Usein teemme myös vanhan kokeen harjoitusmielessä. Ehtona on, että opiskelijat osaavat esittää parannusvaihtoehtoja koekysymyksiin. Kerran panin opiskelijat laatimaan 2 koekysymystä per pari. Käytinkin niitä kokeessa. Uusintatenttipäiviä en käytä koskaan.”

Tämä kysymys jakoi vastaajat, sillä osa opettajista piti tukiopeutusta tarpeellisena ja toiset eivät sitä käyttäneet ollenkaan. Jotkut opettajat kokivat, että olivat käyttäneet sitä liian vähän. Tukiopeutus tehoaa yleensä aina, koska opiskelijat huomaavat jäävänsä muista jälkeen ja tarvitsevat oppimiseen apua ja ohjausta sekä opettajan aikaa.

- Mitä mielestäsi pitäisi tehdä erityisopiskelijoiden kanssa?

”Keskustella ennen kurssin alkamista ja yrittää luoda mukava oppimisilmapiiri, se muistaa motivoida ja kannustaa. Kertoa, että kaikki voivat oppia. Toiset oppivat hitaammin, toiset nopeammin, mutta kaikki voivat oppia, jos haluavat ja ennen kaikkea ovat paikalla tunneilla. Aloittaa helpoilla asioilla ja pitää helpot koheet, jossa kaikki voivat onnistua ja saada onnistumisen elämyksiä.”

”Pohtia kokonaisvaltaisesti, miten koko koulu tukee opiskelijoita, lukujärjestyksen laatimisesta alkaen. Voisi jollakin porukalla, jossa olisi mukana sekä ammattitaito- että yleisaineidenopettajia, pohtia, miten teoria-aineita saataisiin vielä vahvemmin integroitua käytäntöön.”

”Pitäisi järjestää luki-tukikurssi (1ov), joka sisältäisi työskentelytapojen ohjausta, opiskelutekniikkaa, vahvuuksien tunnistamista ja menetelmiä opiskelusteiden voittamiseksi.”

Jokainen vastaaja tarkasteli asiaa oman aineensa näkökulmasta. Koko koulun pitäisi olla tukemassa erityisopiskelijoita, niin että lukujärjestyksessä aineet sijoittuisivat oppimisen kannalta parhaiten. Opiskelijoille pitäisi pyrkiä tarjoamaan mahdollisimman laadukasta opetusta, kuitenkin huomioiden heidän yksilölliset vahvuutensa ja heikkoutensa. Tämä tavoite kelpaisi mainiosti koko VAO:n opetuksen visioksi. Palautteen saaminen, motiivointi ja kannustaminen kuuluvat jokaisen opiskelijan oikeuksiin. Opiskelijoille tulisi

laatia kurssi, jolla tuetaan opiskelua ja annetaan opiskeluvalmiuksia ammattitutkinnon suorittamista varten.

B. Ammatinopettajien mielipiteet

Ammattiaineiden opettajista vastasi kyselyyn 8 opettajaa, vastaamatta jätti 16 opettajaa.

- Mitkä asiat olet kokenut suurimmiksi ongelmiksi erityisopiskelijoiden kohdalla?

”Joillakin ideoita pulppuaa jatkuvasti.”

”Ongelmia on silloin, kun opettaja on poissa tunneilta. Erityisoppilaat vaativat joka tunnille opettajan, sillä etätehtävät eivät aina onnistu. Resurssien puute ja käytännön tilojen puute on kova. Oppilaat vaativat opettajan, jolla on hyvä kommunikointi ja ymmärrystaito.”

”Aika ei tahdo riittää erityisoppilaille. Halua auttamiseen kyllä löytyy, mutta mielestäni ns. normaali opiskelijoiden kanssa samalla luokalla olevat erityisoppilaat eivät saa tarpeeksi erityisohjausta.”

”Oppilailta on lyhyt muisti, keskittymisongelmia ja hahmottamishäiriöitä.”

Hankalaksi koettiin erityisopiskelijoiden arvioiminen sekä oppilaiden suuret tasoerot ja kielivaikeudet niiden kohdalla, joiden äidinkieli ei ole suomi. Kaikki opiskelijat ovat yksioitää, jotkut ovat ahkeria ja toisilta menee pienimmästäkin syystä yrittämisenhalu. Jotkut erityisopiskelijoita suhtautuvat opetukseen arvostavasti ja tekevät ahkerasti työtä. Joidenkin opettajien mukaan erityisryhmän opiskelijoita on helpompi opettaa kuin normaaleja ryhmiä. Erityisopiskelijoiden lyhytjänteisyys, ylivilkkaus ja eriaisteiset keskittymis- ja hahmottamisvaikeudet tuovat työhön haasteita ja ongelmia.

- Miten olet ratkaissut näitä ongelmia?

”Ohjeet mahdollisimman selkeitä, isolla kirjoitettuna, ohjaamalla.”

”Ruokatuotannossa voi pitää tukiopetuksen ennen varsinaista ohjetuntia, jolloin opiskelija tietää asiasta jo paljon enemmän ja jaksaa keksittyä, kun ei koe asiaa liian vaikeaksi. Asiaa voidaan myös opettaa silloin nopeammalla teholla, eikä opiskelija koe itseään huonommaksi.”

Ammatillisten aineiden opettajien mukaan kannattaa teoriaa opettaa havainnollisesti käytännössä. Silloin kun ryhmässä on ollut osa integroituna normaalin luokkiin, joutuu opettaja antamaan erityisohjausaikaa ja ottamaan ajan siihen muiden opiskelijoiden ohjaamisesta. Onnistuneisiin ratkaisuihin on päädytty maalaisjärjellä ja käytännön opetus-työkokemuksella. Pyritään henkilökohtaiseen opetukseen ja yksilöllisiin ratkaisuihin, jotka mahdollisimman hyvin auttaisivat ja tukisivat erityisopiskelijoiden oppimista. Ruokatuotannossa kannattaa ohjeet antaa selkeästi, isolla fontilla ja niin, että tukiopetus tulee ennen normaaliopetusta. Tällöin ohjetunti toimii kertauksena ja vahvistaa juuri opittua asiaa.

- Kuvaile onnistuneita ratkaisuvaihtoehtoja?

”Kemian ja fysiikan opetus esim. keittiölle käytäntöön. Kommunikointitaito ja laajat sosiaaliset taidot ovat eduksi erityisoppilaita ohjatessa.”

”Suullinen tentti jonkun muun kirjaamana, kuten osastojohtajan tai kuraattorin. Opiskelija on saanut erityisopetusta ilman, että muu luokka on siitä kärsinyt.”

Hyviin tuloksiin päästään silloin, kun opettaja ja opiskelija ovat keskenään yhteisymmärryksessä ja opettaja arvostaa opiskelijoita ihmisenä. Opiskelijoita ei pidä leimata ja luokitella poikkeaviksi. Hyväksi on havaittu suullinen tentti, niin ettei opettajan tarvitse kirjata itse ylös opiskelijan vastauksia, vaan kirjaamisen hoitaa esim. kuraattori. Opettaja työskentelee erityisoppilaan rinnalla, työparina ja ennen kaikkea on aina paikalla.

- Kuvaile epäonnistuneita ratkaisuvaihtoehtoja?

”Opettaja ei ole tiedostanut sitä, että normaali T 1 on yläpuolella mukautettua K 5:sta. Tästä syntyvät kaikki ongelmat.”

”Usein toistuvat seurantalaverit. Joskus tuntuu, että puhutaan hyviä ja kivoja asioita ko. palaverissa, mutta käytännön työhön en ehdi perehtyä riittävän syvästi.”

”Liian suuret luokkakoot (yli 25 opiskelijaa ryhmässä), ja siellä muiden joukossa erityisoppilaita. Tässä tapauksessa erityisoppilaat jäivät liian vähälle huomiolle, eivätkä pysty keskittymään opetukseen.”

Opettajan runsaat poissaolot mm. koulutusten vuoksi heikentävät oppimista. Ongelmana ovat liian suuret ryhmät, joihin on sijoitettu mukaan muutamia erityisopiskelijoita. Opetus on liian teoriapainotteista. Teoreettinen opiskelu on heille monesti hyvin vastenmielistä aikaisempien negatiivisten oppimiskokemusten vuoksi. Opettajilla ei ole aikaa keskittyä yksilöllisesti oppilaiden ongelmiin.

- Mitkä seikat ovat mielestäsi syynä epätydyttävään tulokseen pääsemisessä?

”Opiskelija ja opettaja eivät ole samalla aaltopituudella.”

”Opettaja paljon poissa ja hankala järjestää lukujärjestyksiä.”

”Ajan vähyyys. Toiset erityisoppijat ovat ns. työvaltaisilla luokilla ja saavat huomattavasti enemmän apua kuin normaaliryhmään sijoitetut. Työvaltaisten luokkien opettajilla on enemmän aikaa keskittyä yhteen oppilaaseen ja antaa henkilökohtaista opetusta. Osa erityisoppilaista toki sopiikin normaaliluokkaan hyvin.”

Luokkakoko on monissa normaaliryhmissä liian suuri. Tämä tuottaa ongelmia silloin, kun ryhmässä on mukana useita erityisopiskelijoita. Opiskelijoita ei kuunnella ja ymmärretä riittävästi. Koulun järjestyssäännöistä kiinni pitäminen on hankalaa, kun ryhmässä on niin erilaisista syistä eriytettyjä opiskelijoita. Tämä tulee esiin silloin kun paniikkikohtauksen saava opiskelija vapautetaan runsaasta asiakaspalvelutyöstä. Opiskelijat eivät siedä eriarvoista kohtelua luokassa, vaikka hyväksyisivätkin syyn siihen. Opet-

tajien poissaolot tuottavat hankalia opetusjärjestelyjä ja aiheuttavat opiskelijoille epävarmuutta.

- Mistä syystä erityisopiskelijoiden kanssa epäonnistutaan?

”Molemmiin puolisen ymmärryksen ja auttamishalun vähyydestä johtuu suurin osa ongelmista.”

”Vaikea sanoa, ehkä opettajan persoona tulee olla oikean tyyppinen ja käytännön asiatkin kohdallaan.”

”Joskus tuntuu, että opiskelijaa kuullaan jopa liikaa. Hän saa päättää miten, mitä ja kuinka tehdään. Aina opiskelija ei kuitenkaan ole pätevä päättämään omista opinnoistaan. Kuunnella täytyy, mutta mielestäni viimeinen päätös tulisi olla opettajan, kuraattorin, opiskelijan sekä huoltajan yhteinen.”

Opettaja ei ole riittävän kärsivällinen oppilaita kohtaan, tai hänen persoonansa ei sovellu erityisopetukseen. Myös erityisopettajan koulutuksen puuttuminen, liiallinen opiskelijoiden kuunteleminen ja holhoaminen koettiin ongelmiksi.

- Miten olet järjestänyt kokeita erityisopiskelijoille?

”Suullinen tentti. Tehdään oppimispäiväkirjaan päivän päätteeksi muutama kysymys opetettavasta aiheesta.”

”Suullisia tilaisuuksia, joko minun tai jonkun muun kirjaamana.”

”Normaali koe, mutta pitempi vastausaika. Kysymykset luetaan ääneen ennen kokeen tekemistä. Suullinen tentti. Kuvat teoriakokeessa selventävät kysytyä asiaa. Pysin aina sitomaan teorian käytäntöön.”

Tässä kohdin talon käytänteet vaihtelevat eniten. Joillakin opettajilla ei ole mitään erityisjärjestelyä ja toisilla on käytössä niitä laaja valikoima. Monilla oli käytössä samat normaalit kokeet, mutta toiset ovat mukauttaneet kokeita tai antaneet opiskelijoiden tehdä kokeen suullisesti tai täydentää kirjallista vastausta suullisesti. Tämä on käytäntö niiden opiskelijoiden kohdalla joilla on vakavia kirjoittamisen vaikeuksia. Teoria ja käytäntö kannattaa mahdollisuuksien mukaan yhdistää.

- Mitkä ovat kokemuksesi tukiopettamisesta?

”Hyvät kokemukset, lisää motivaatiota ja oppimistuloksia.”

”Pienluokalla ei ole tarvinnut tukiopetusta, koska käyttäytyvät kiltisti ja ryhmä on pieni. He saavat paljon henkilökohtaista opetusta.”

”Hyvin pienille porukoille on helppo opettaa.”

”Tehokkaasti ja oikea-aikaisesti todella hyvä tapa. Erityisesti niille, joilla on hahmottumis- ja keskittymisvaikeuksia.”

Opettajilla on ainoastaan positiivisia kokemuksia tukiopettamisesta. Se koetaan tehokkaaksi ja järkeväksi opetuksen eriyttämiseksi. Silloin voi keskittyä todella apua tarvitseviin opiskelijoihin. Kaikki vastaajat eivät kuitenkaan koskaan ole antaneet tukiopetusta.

- Mitä mielestäsi pitäisi tehdä erityisopiskelijoiden kanssa?

”Tukea, kuunnella ja kannustaa, joskus olla myös jämäkkä.”

”Erityisopiskelijat tarvitsevat nimensä mukaan erityistä apua opinnoissaan. Opettajille, joilla on erityisopiskelijoita, tulisi laittaa 1 h viikossa tai 1 h / 3 viikossa, joka olisi varattu vain erityisopiskelijoiden asioiden hoitoon. Tämä niille opettajille, joilla on erityisopiskelijoita normaaliryhmän mukana.”

Erityisopiskelijoita pitää kohdella mahdollisimman samanarvoisesti kuin muiden kanssa. Heidän kanssaan kannattaa tehdä rohkeasti samoja asioita kuin muidenkin ryhmien kanssa. Aikaresurssia täytyy saada heidän tukemiseensa ja ohjaamiseensa, koska opettajat eivät jaksa sitä tehdä vapaa-ajallaan. Opettajan pitää muistaa myös itse koko ajan kehittää itseään ja opetustaan. Opetusta pitää kehittää, tehdä erilaisia oppimistehtäviä ja muistaa innostaa opiskelijoita oppimiseen.

2.2.3 Yhteenveto tilannekartoituksesta

Vastausten tarkastelu tuotti erilaisen näkökantoja moniin asetettuihin kysymyksiin. Niistä oli helppo huomata oppiaineiden spesifejä, omia vaikeuksia. Vastaaajien mukaan suurimmat ongelmat erityisopiskelijoilla ovat usein runsaat poissaolot, keskittymisvaikeudet ja pitkäjännitteisyyden puute. Erityisopiskelijoiden lyhytjänteisyys, ylivilkkaus ja eriaisteiset keskittymis- ja hahmottamisvaikeudet tuovat työhön monia ongelmia ja haasteita. Heitä on vaikea saada sitoutumaan koulunkäyntiin ja osallistumaan opetukseen.

Hankalaksi koettiin erityisopiskelijoiden arvioiminen sekä oppilaiden suuret tasoerot ja kielivaikeudet. Kaikki opiskelijat ovat yksilöitä: jotkut ovat ahkeria ja toisilta menee pienimmästäkin syystä yrittämisenhalu. Jotkut erityisopiskelijoista suhtautuvat opetukseen tavoitteellisemmin ja tekevät normaalia ahkerammin työtä opiskelun eteen. Joidenkin opettajien mukaan erityisryhmän opiskelijoita on helpompi opettaa. Erityisopiskelijoiden erilaisuus pitää ottaa tunneilla huomioon eritoten silloin, kun laaditaan tehtäviä, kokeita ja tehdään tekstiä oppimateriaaliksi. Se, mitä HOJKS:ssa on luvattu, pitää oppitunneilla myös toteutua.

Ongelmien ratkaisukeinona on käytetty yksilöllistä opetusta. Ne erityisopiskelijat, jotka eivät vaivaudu tulemaan paikalle, jäävät usein tuen ja erityisohjauksen ulkopuolelle. Pyritään henkilökohtaiseen opetukseen ja miettimään yksilöllisiä ratkaisuja, jotka mahdollisimman hyvin auttaisivat ja tukisivat erityisopiskelijoiden oppimista. Voidaan todeta, että kaikkia ei voida auttaa. Opiskelijan kannustaminen on paras keino, sillä monilla erityisopiskelijoilla on huono itsetunto. Opettaja, joka nostaa opiskelijan itsetuntoa, te-

kee hänelle eliniän vaikuttavan hyvän työn. Opetusmateriaalia pitää karsia ja ottaa vain olennainen kurssin sisällöstä, pyrkiä opettamaan se ymmärrettävästi ja helposti omaksettavasti. Kannattaa pitää pieniä kokeita, suullisesti, tietokoneella tai normaalisti. Hyväksi on havaittu suullinen tentti, niin ettei opettaja tarvitse kirjata itse ylös oppilaan vastauksia, vaan kirjaamisen hoitaa esim. kuraattori tai kirjallisen kokeen suullinen täydentäminen. Tietotekniikan hyödyntäminen opetuksessa helpottaa niitä opiskelijoita, joilla kirjoittaminen tuottaa vaikeutta. Kertaamalla, voi opiskella jos on jäänyt jälkeen tai joutunut olemaan poissa opetuksesta. Tietokoneavusteinen erityisopetus on hyvä ratkaisu monissa pulmatilanteissa.

Teoriaa on hyvä havainnollistaa käytännön esimerkein. Integroitujen erityisopiskelijoiden opettamiseen opettaja joutuu ottamaan ohjausajan muilta oppilaita. Onnistuneisiin ratkaisuihin on päädytty maalaisjärjellä. Aina pyritään henkilökohtaiseen opetukseen ja miettimään yksilöllisiä ratkaisuja, jotka mahdollisimman hyvin auttaisivat ja tukisivat erityisopiskelijoiden oppimista. Onnistuneisiin ratkaisuvaihtoehtoihin päästään silloin, kun opettaja tarjoaa yksilöllistä opetusta. Opetusta kannattaa muokata jokaisen opiskelijan kykyjen ja tarpeen mukaan. Hyödyllistä on eriyttää ryhmä niin, että ensi opetetaan heille, joille asia on vierasta. Opettajan kannatta tehdä työtä erityisopiskelijan rinnalla ja antaa tukea oppimiseen. Tärkeää on, että opettaja on aina paikalla ja arvostaa opiskelijoita ihmisenä. Yhteisymmärrys vuorovaikutustilanteissa on välttämätöntä. Opiskelijoita ei pidä leimata ja luokitella poikkeaviksi.

Erityisopetus epäonnistuu, jos opettaja on paljon pois oppitunneilta. Ongelmia tuotavat liian suuret ryhmät joihin on sijoitettu mukaan muutamia erityisopiskelijoita. Ne opiskelijat, joilta kirjallinen koe ei onnistu, täytyy arvioida muulla tavalla. Epäonnistumiseen päädytään, jos oppimateriaalia ei ole eriytetty tai se ei ole ensiluokkaista. Materiaalin tulee olla erityisopiskelijoita varten suunniteltua ja laadittua. tai jos noudatetaan kaikille samanlaista opetustasoa ja vauhtia. Monille erityisoppilaille teorettinen opiskelu on vastenmielistä ja vaikeaa, koska opettajilla ei ole aikaa keskittyä yksilöllisesti oppilaiden ongelmiin.

Epäonnistuneisiin tuloksiin päädytään, jos opiskelijat ovat paljon poissa koulusta eivätkä ole kiinnostuneita koulun käynnistä. Paljon poissaolevia on vaikea ja mahdoton opettaa. Kaikki opettajat eivät ole kokeneet epäonnistuvansa, ainakaan niiden oppilaiden kohdalla, jotka ovat osallistuneet opetukseen. Toivottiin, että opiskelijat tekisivät enemmän kotitehtäviä ja työtä koulun eteen. Teoriaa pitäisi sijoittaa lukujärjestykseen

vain 2 tuntia päivässä. Integroiduissa ryhmissä on liian paljon opiskelijoita. Opiskelijoita ei kuunnella ja ymmärretä riittävästi. Koulun järjestyssäännöistä kiinni pitäminen on hankalaa, kun ryhmän opiskelijoilla on eritasoisia oppimiseen vaikuttavia ongelmia. Oppilaat eivät siedä eriarvoista kohtelua luokassa, vaikka hyväksyisivätkin syyn siihen. Opettajien poissaolot tuottavat hankalia opetusjärjestelyjä ja aiheuttavat opiskelijoille epävarmuutta.

Epäonnistumisen syytä on opettajien kyvyttömyys pitää kiinni säännöistä ja vaatia. Opettaja ei ole riittävän kärsivällinen opiskelijoita kohtaan tai hänen persoonansa ei sovellu erityisopetukseen. Erään opettajan näkemyksen mukaan opiskelijoilta ehkä vaaditaan liikaa, opiskelumateriaalit ovat korkealentoisia tai tylsiä. Osasyynä nähdään, ettei opettaja ehdi tai jaksu suunnitella riittävän eriytettyä oppimateriaalia erityisryhmille. Ajatellaan, että voidaan opettaa samalla tavalla kuin muillekin, kunhan tahtia hidastetaan ja rimaa arvioinnissa lasketaan. Opetustilanteissa epäonnistuu, jos ei hyödynnä kaikkia aistikanavia ja pidä yllä oppilaiden mielenkiintoa. On syytä muistaa, ettei kannata puhua yhtä aikaa, kun opiskelijat kirjoittavat kalvolta tai taululta. Opitun kertaamisen arvoa ei ole syytä koskaan väheksyä. Koettiin epäonnistumisen perusteeksi erityisopettajan koulutuksen puuttuminen ja jos jopa oppilaiden liika kuuleminen ja holhoaminen

Vastaajat olivat eri mieltä koejärjestelyistä ja käytänteet vaihtelivat. Joillakin opettajilla ei ole mitään erityisjärjestelyä ja toisilla on käytössä laaja valikoima. Erityisopiskelijoille kannattaa tehdä eritasoisia kokeita, joissa on heikoimmille opiskelijoille mahdollisuus (mm. matematiikassa), saada vinkkejä ja apuparin, että päätyvät oikean laskutavan löytämiseen ja suoriutuvat kurssista. Mahdollista on monin tavoin helpottaa koetta: mukauttaa, tehdä kirjallisia tai suullisia kokeita tai oikein väärin väittämiä. Opiskelijat voivat tehdä kokeen yksin opettajan seurassa tai yhdessä muiden kanssa. Suullisen kokeen mahdollisuus on tärkeä niille opiskelijoille, jotka eivät kykene ilmaisemaan itseään kirjallisesti. Onnistuneissa koejärjestelyissä tarvitaan opettajan kykyä oivaltaa monenlaisia tapoja mitata osaamista. Useilla opettajilla oli käytössä samat normaalit kokeet, mutta toiset ovat mukauttaneet kokeita tai antaneet opiskelijoiden tehdä kokeen suullisesti tai täydentää kirjallista vastausta suullisesti.

Tukiopetuksen suhteen vastaajien mielipiteet erosivat eniten. Osa opettajista piti tukiopetusta tarpeellisena, ja toiset eivät sitä käyttäneet ollenkaan, jotkut opettajat kokivat tarjonneensa sitä liian vähän. Osa vastaajista ei koskaan pitänyt tukiopetusta. Tukiop-

tus tehoaa aina silloin, kun opiskelijat huomaavat jäävänsä muista jälkeen ja tarvitse-
vansa oppimiseen apua ja ohjausta. Silloin opettajalla on heille aikaa. Opettajilla on
ainoastaan positiivisia kokemuksia tukiopeuttamisesta. Se koetaan tehokkaaksi ja järke-
väksi opetuksen eriyttämiseksi, koska tukiopeutuksessa voi keskittyä eniten apua tarvit-
seviin opiskelijoihin.

Vastaajat tarkastelivat asiaa oman oppiaineensa näkökulmasta. Koko koulun pitäisi olla
tukemassa erityisopiskelijoita, niin että lukujärjestyksessä aineet sijoittuisivat oppimisen
kannalta parhaiten. Opettajien pitäisi antaa laadukasta opetusta ja huomioida opiskelijan
yksilölliset vahvuudet ja heikkoudet. Tämä on hyvä tavoite koko VAO:n opetuksen vi-
sioksi. Erityisoppilaita pitää kohdella mahdollisimman samanarvoisesti, ja tehdä rohke-
asti samoja asioita kuin muissakin ryhmissä. Aikaresurssia täytyy saada lisää tukemi-
seen ja ohjaamiseen, koska opettajat eivät jaksaa vapaa-ajallaan tehdä opiskelijahuolto-
työtä. Opettajan pitää muistaa myös itse koko ajan päivittää osaamistaan ja kehittää it-
seään. Opetusta pitää kehittää, tehdä erilaisia oppimistehtäviä ja muistaa innostaa oppi-
laita oppimiseen, ja pyrkiä sytyttämään oppilaisa oppimisen hinku.

Erityisopetuksesta vastaavan henkilön haastattelun perusteella voin todeta sen, että vali-
tettavan moni opettaja ei ole selvillä kenelle oppilaitoksen erityisoppilaita on tehty
HOJKS. Opiskelijoiden HOJKS:it on sijoitettu koulun Y-asemalle, josta jokaisen opet-
tajan olisi ne vaivaton hakea esiin ja huomioida opetuksessa. Useat opettajat eivät ole
kiinnostuneita huomioimaan erityisopiskelijoita opetustilanteissa, koejärjestelyissä ja
tuntisuunnitelmissa, joten HOJKS:it eivät toteudu siten, kuin on tarkoitus.

Valitettavan moni opettaja ei ole kiinnostunut eriyttämään opetusta ja tekemään tuntijär-
jestelyjä, jotka palvelevat erityisopiskelijoita. Tästä asiasta opiskelijat ovat antaneet
negatiivista palautetta. Samoin kaikki ryhmävastaavat eivät ole riittävän kiinnostuneita
omasta ryhmästään. Ongelma on huolestuttava, varsinkin kun tiedetään, että erityisope-
tuksen tarve on kasvussa. ERVA koki tärkeäksi, että erityisopettajan ja opiskelijoiden
kemioiden pitää kohdata.

Positiivista on, että opiskelijat kokevat, että heistä välitetään. He saavat apua, arvostusta
ja ymmärrystä. Opiskelijoita on autettu opinnoissa eteenpäin ja poistettu oppimisen es-
teitä.

3 ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVAT OPISKELIJAT VAASAN AMMATTIOPPILAITOKSEN MARATA- ALALLA

3.1 Oppimisvaikeudet opiskelun ja oppimisen haasteena

Oppimisvaikeus on ihmisen ominaisuus, joka on usein perinnöllistä. Erilainen oppija ei ole tyhmä tai laiska, vaan erilainen. Heillä on erilainen tapa oppia, hahmottaa ja prosessoida tietoa. Jopa 20 % väestöstä kärsii oppimisvaikeuksista. Erilaisen oppijan tunnistaa siitä: että hän on usein hidas lukemaan ja vieraat kielet tuottavat vaikeuksia sekä riimien hahmottaminen on hankalaa. Kirjoitusvirheet ovat yleisiä, kirjaimet ja numerot sekoittuvat sekä vaihtavat paikkaa, ja tekstin tuottaminen on työlästä ja lisäksi tekstin rivit hyppivät paperilla. Ulkoa opettelu, kartan käyttö ja aikataulussa pysyminen tuottaa vaikeuksia. Heillä sekoittuvat usein oikea ja vasen sekä länsi ja itä. Monille matematiikka on mahdotonta ja ääneen lukeminen on vastenmielistä. Heidän keskittymisensä ja tarkkaavaisuutensa häiriintyvät helposti Oppimisvaikeus näkyy kielellisessä kehityksessä, tilan ja suunnan sekä ajan hahmottamisen ongelmina. Ongelmia tuottavat laskeminen, kirjoittaminen, lukeminen ja tarkkaavaisuus.

www.erilaistenoppijoidenliitto.fi/linkit.html

Oppimisvaikeudet ovat ihmisen synnynnäisiä ominaisuuksia, aivojen poikkeava tapa prosessoida tietoa. Aktivaatio aivoissa tapahtuu osittain eri paikoissa ja eri nopeudella kuin henkilöillä, joilla ei ole mitään oppimisvaikeuksia. Oppimisvaikeudet luokitellaan havaintoihin, motoriikan, muistin, kielellisten toimintojen tai tarkkaavuuden vaikeuksiin. Tärkeää on muistaa, että oppimisvaikeus ei tarkoita, että oppimistulos olisi huomattavasti huonompi kuin muilla. Oppiminen voi kuitenkin tapahtua eri reittiä ja eri tahtiin kuin opiskelijoilla, joilla ei ole oppimisvaikeutta.

Usein oppimisvaikeudet kytkeytyvät toisiinsa. Esimerkiksi lukivaikeudesta kärsivällä voi olla hankaluuksia myös matematiikassa tai keskittymisvaikeuksiin voi liittyä lukivaikeutta. Oppimisvaikeudet voivat näkyä mm. ongelmina kirjoittamisessa, kuullun ymmärtämisessä, suullisessa ilmaisussa, vieraissa kielissä, päättelyn johdonmukaisuudessa, tarkkaavaisuudessa, ohjeitten ymmärtämisessä, motoriikassa ja matematiikassa. Silloin kun oppimisvaikeudet otetaan huomioon ja opiskelijalle annetaan yksilöllistä tukea ja ohjausta, voidaan välttyä epäonnistumiselta ja lisäongelmilta, kuten turhilta

poissaoloilta ja keskeyttämisiltä. Monet oppimisvaikeudet kytkeytyvät toisiinsa. (Pajukoski & Koskinen & Tuomi 2004, 7)

Kapeasti määriteltyinä oppimisvaikeuksilla viitataan heterogeeniseen joukkoon häiriöitä, jotka ilmenevät merkittävänä vaikeuksina kuuntelu-, puhe-, luku-, kirjoitus-, päättely- ja matematiikka-taitojen hankkimisessa ja käyttämisessä. Nämä vaikeudet voivat esiintyä eri ikäkausina. Luonteeltaan ne ovat yksilön sisäisiä ja niiden taustalla ajatellaan olevan keskushermoston toimintahäiriö. Tämä oppimisvaikeuksien määrittely korostaa sitä, että ne eivät ole seurausta yleisestä kehitysvammaisuudesta, todetuista neurologisista sairauksista tai vammoista tai yksinkertaisesti siitä, että lapsi ei ole saanut riittävän hyvää opetusta. Niiden taustalla ajatellaan ainakin osassa tapauksista olevan hermoston sikiöaikaiseen kehitykseen liittyvää erilaisuutta, joka ilmenee aivojen rakenteellisina tai toiminnallisena erityispiirteinä, jotka tekevät tiettyjen taitojen oppimisen erityisen vaikeaksi. (Ahonen & Aro 1999)

Erilaisen oppijan vahvuudet: Hän on luova, idearikas, kekseliäs, toimelias, visionääri, joka oppii tekemällä eli on kokovartalo-oppija. Hän on kokonaisvaltainen ja käyttää monia aistikanavia, esim. näkeminen ja kuuleminen lisäksi mm. liike- ja tuntoaistimukset ovat tärkeitä. Etsii asioihin merkityssuhteita. Kysyy usein ”miksi”, ja miettii ”mihin tämä liittyy?” (Pajukoski & Koskinen & Tuomi 2004, 2)

”80 prosenttia oppimisvaikeuksista liittyy stressiin, jos stressi poistetaan, vaikeudetkin poistuvat.” Gordon Stokes

3.2 Muisti ja oppiminen

”Opiskelijan päässä pitää tapahtua enemmän liikettä kuin kouluttajan leuoissa.”

Helmi Numminen 2006

”Muisti heikkenee, ellet käytä sitä” Cicero

Oppimisen eräs edellytys on keskittyminen, tarvitaan mielenmalttia, innostusta, impulsiivisuutta ja uuden löytämisen iloa. Oppiminen on iloinen asia, sillä tiedon hankkiminen ja oppiminen on elinikäinen prosessi. Numminen (2006) toteaa, että muisti on taiteilijoista suurin. Se pyyhkii pois mielestä tarpeettoman. Tästä syystä oppilaille tulee järjestää merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Muistiprosessi on kaikissa vaiheissaan herkkä häiriöille ja yksilöiden väliset erot ovat tiedonkäsittelyn kaikissa vaiheissa suuret. Oppiminen tapahtuu usein automaattisesti, ilman tahdonalaista ponnistelua, mutta joskus yksinkertaistenkin asioiden oppiminen vaatii massiivista harjoittelua. Oppimisen kannalta muisti voi olla työkaluna automaattinen ”nauhuri” tai strateginen ”ponnisteli-

ja.” Myös oppijan kykyrakenteen erot eli ns. lahjakkuus vaikuttaa siihen, millaisten asioiden oppiminen meille on helppoa ja mikä taas vaikeaa ja minkälaisia prosesseja oppiminen edellyttää. Koulun yksi tehtävä on opettaa strategista ponnistelua, jonka avulla nuori voi oppia myös koulun ulkopuolella.

Muisti kehittyy iän myötä, koska tiedon määrä kasvaa ja tutun tiedon käsittely on helpompaa, sen prosessointi nopeutuu ja automatisoituu. Opiskelijat eroavat suuresti työmuistikapasiteetiltaan. Työmuisti on älykkyyteen verrattava kyky tai sen osa, joka varioi yksilöstä toiseen. Työmuistin kapasiteetin eroja pidetään keskeisinä selittäjinä yksilöiden välisille oppimiskapasiteetin eroille. Työmuistilla on havaittu yhteyksiä mm. seuraaviin arkielämän kannalta oleellisiin taitoihin: sanavaraston omaksuminen, luku- ja kirjoitustaidon kehittyminen, luetun ymmärtäminen, aritmeettinen prosessointi. Työmuisti on oppimisen kannalta keskeinen prosessori, koska se vastaanottaa tilannesidonnaista informaatiota. Opitaan oppimisstrategioita ja usean tehtävän samanaikaista suorittamista. Yksittäiset hermosolut eivät muista mitään. Muistijälki syntyy, kun hermosolut ovat verkostoituneet ja aivoissa tapahtunut pysyviä muutoksia. Lähes kaikki muistin toiminta edellyttää useiden eri aivoalueiden yhteistyötä. Muistijäljet tallentuvat nykytiedon mukaan luultavimmin aivokuorelle.

Numminen (2006) toteaa, että uusien asioiden oppimisessa tärkeitä alueita ovat sisemmän ohimolohkon alueet ja hippokampus aivoissa. Alue on erityisen tärkeä tahdonalaisessa mieleen painamisessa. Työmuistin toiminta on pääasiallisesti otsalohkojen toimintaa, sillä aktiivinen tiedon prosessointi tapahtuu työmuistissa. Säiliömuisti sijaitsee monimutkaisissa hermoverkoissa aivokuorella. Opetut liikunnalliset taidot sijaitsevat aivojen tyvitumakkeissa, ja ovat siten irrallaan monista mm. akateemisen tiedon oppimisen alueista. Usein nuorilla, joilla esiintyy oppimisvaikeuksia saattaa esiintyä taitojen katoamista. Usein syynä on puutteellinen ylioppiminen. Muisti häiriintyy usein oppijoilla siksi, että muistissa on kognitiivisissa taidoissa ilmeneviä puutteita, tästä esim. lukivaikeus ja lasten kielten ongelmat. Heillä on ongelmana säiliömuistin niukkuus ja mahdollisesti myös kielellisen työmuistin kapeus. Neurologisista sairauksista muistivaikeuksia aiheuttaa mm. epilepsia ja aivokasvaimet.

Sisäisten muististrategioiden tarkoituksena on aktivoida muistin toimintaa. Niitä ovat mm. toistaminen, mielikuvat, assosiaatiot, järjestäminen, kielellinen uudelleenmuotoilu, eri muistikanavien käyttäminen. Opetuksessa asioiden toistaminen eli kertaaminen on monille oppilaille ainoa tapa oppia. Tämä sopii lyhytkestoiseen oppimiseen, mutta ei

sovellu pitkäkestoiseen muistamiseen. Tieto säilyy paremmin muistissa, jos tekee jotain muutakin kuin toistaa eli kertailee asiaa. Opittu tieto säilyy muistissa paremmin pitkän aikaa, mikäli järjestelet, koodaat tai muokkaa sitä oppimisen aikana. Mielikuvat helpottavat asioiden muistamista ja oppimista. Erityisen hyvin mielikuvat sopivat kielihäiriöisille opiskelijoille, joilla kielellinen muisti toimii huonosti. Mielikuvat pitää kytkeä opetukseen. Mielikuvien avulla voi muistaa sanoja, kasvoja, kuvia, kaavioita, rakennuksia, toimintoja kertomuksia jne. Tämä on erityisen hyvä keino oppia oikeat työjärjestykset mm. ruoanvalmistuksesta, silloin kun opiskelija harjoittelee ammattityötä. Assosiaatiot hyödyttävät uuden tiedon oppimista tuttuun aiemmin opittuun. Muistot tallentuvat aivoissa assosiaatioverkkoihin. Tästä taidosta on hyötyä kaikille oppimisvaikeuksien ryhmille. (Numminen 2006).

Jäsentämisen avulla voit yhdistää useita erillisiä tietoja yhdeksi tai useammaksi ryhmäksi. Tietoa voi jäsentää tärkeyden, ajan tai paikan tai minkä tahansa loogisen yhteyden mukaan. Yksi parhaimpia opetusmetodeja on opittavan aisan selittäminen omin sanoin eli kielellinen uudelleenmuotoilu. Tämä soveltuu erityisesti niille nuorille, joilla ei ole laaja-alaisia kielellisiä vaikeuksia eikä erityisen kapeaa kielellistä työmuistia, esim. opiskelijat joilla on hahmotusvaikeuksia tai ADHD. Muistin kannalta tekniikka toimii siten, että opiskelemalla pyritään muodostamaan uusi hermoverkkoja ja sen selittäminen vahvistaa tätä hermoverkkoa. Menetelmä sopii myös niille, jotka opiskelevat liian tekstisidonnaisesti, esim. nuoret joilla on toiminnan ohjauksen ongelmia. Tahdonalaisessa muistamisessa muisti useimmin pyrkii pääsääntöisesti aktivoimaan kielellistä kanavaa. Tällöin muiden kanavien (visuaalinen, taktiilinen jne.) aktivoiminen vaatii usein tahdonalaista ponnistelua eli muistikanan vaihtoa. (Numminen 2006).

Aulanko (1990, 79–80) kirjoittaa, että lyhytkestoinen muisti säilyy niin kauan kuin pidät sitä tietoisesti mielessä ja sen jälkeen korkeintaan yhden minuutin. Lisäksi se on altis häiriöille, koska aina uusi asia syrjäyttää vanhan ja hävittää sen saavuttamattomiin. Huomioitavaa on että harjoittelulla sitä voidaan parantaa. Pitkäkestoinen muisti on hyödyllinen, koska sen tilavuudella ei ole rajoja. Tunne-elämykset auttavat muistamista, sekä opitun asian oleminen mielessä yli minuutin.

Ulkoiset muististrategiat tukevat Nummisen mukaan (2006) sisäistä muistia ja helpottavat arjen hallintaa. Näitä ovat mm. muistiinpanot ja ympäristön järjestäminen. Muistiinpanot tukevat ja täydentävät sisäistä muistia. Ne helpottavat erityisesti aikaan ja paikkaan sidottujen asioiden muistamista. Muistiin kirjoittaminen auttaa muistia riippumatta

siitä, tuleeko muistiinpanoja koskaan luettua, sillä kirjoittaminen keskittää huomion muistettavaan asiaan, se antaa motorisia viestejä ja antaa visuaalisia vihjeitä. Tärkeää on huomata, että kirjoittaminen voi joskus myös häiritä muistamista, koska se edellyttää tarkkaavaisuuden jakamista. Tämä tulisi opettajan huomioida opetuksessaan ja välttää kalvojen aikaista puhumista. Ympäristön järjestämisellä on paljon apua muistille. Kun tavarat ovat oikeilla paikoillaan, arkielämän muistiin kohdistuvat vaatimukset supistuvat huomattavasti. Apua on myös siitä, että valitaan tietyt paikat – muistipaikat – joihin laitetaan muistilaput ja esineet, jotka muuten saattaisivat hukkuu. Esimerkiksi läksyt ja kokeet tulisi merkitä aina samalla tavalla ja samaan paikkaan.

Opiskelijat eroavat suuresti työmuistikapasiteetiltaan. Työmuisti on älykkyyteen verrattava kyky tai sen osa, joka varioi yksilöstä toiseen. Työmuistin kapasiteetin eroja pidetään keskeisinä selittäjinä yksilöiden välisille oppimiskapasiteetin eroille. Työmuistilla on havaittu yhteyksiä mm. seuraaviin arkielämän kannalta oleellisiin taitoihin: sanavaraston omaksumiseen, luku- ja kirjoitustaidon kehittymiseen, luetun ymmärtämiseen, aritmeettinen prosessointeihin. Työmuisti on oppimisen kannalta keskeinen prosessori, koska se vastaanottaa tilannesidonnaista informaatiota. Se aktivoi aikaisempaa tietovarastoa eli säiliömuistia ja nostaa tietoisuuteen aiemmin opittuja asioita, jotka tukevat oppimista. Mitä paremmin aikaisemmin opittu tieto aktivoituu, tukee oppimista, sitä parempia ovat oppimistulokset ja sitä nopeampaa ja vaivattomampaa on oppiminen. Opettajan pitää tarjota merkityksellisiä oppimiskokemuksia (Numminen 2006)

Aulanko (1990, 94) on todennut osuvasti, jotta voi muistaa, on päätettävä kaksi asiaa: mitä aion muistaa ja miten aion muistaa. Jos ei koskaan esitä näitä asioita itselleen, ei tietoinen muistitoiminta myöskään voi sitä ohjata tai siihen vaikuttaa. Tarkkaavaisuuden herättämien ja keskittyminen pieneksi hetkeksi säästää paljon aikaa. Tästä syystä on helposti ymmärrettävä miten suurissa vaikeuksissa on ne oppijat joilla on vakavia keskittymisvaikeuksia.

Mirja Halonen (2004, 21) on koonnut seuraavan ”Hyvän muistin huoneentaulun”: 1. Älä jankuta itsellesi: ”En muista mitään.” 2. Sano joka ilta: ”Minulla on erinomainen muisti.” 3. Luota muistiisi. 4. Luo mielikuvia ja tarinoita muistin tueksi. 5. Kiinnostu aidosti asioista, jotka haluat muistaa. 6. Vapauta mielikuvamuistisi. 7. Talleta muistiisi onnistumisen tunne. 8. Harjaannuta muistiasi säännöllisesti.

” Me kuulemme ja unohtamme. Me näemme ja muistamme. Me teemme ja ymmärrämme.”
(Reinikainen 1993, 131)

3.3 Kielten oppimisen vaikeudet

3.3.1 Luki-vaikeus

Lukivaikeudessa on kyse oppimisen erityisvaikeudesta, jossa pääongelma on lukemisessa ja kirjoittamisessa. Puhutaankin erityisesti lukemisen ja kirjoittamisen häiriöistä (Ahonen & Lyytinen 1998, 16) tai spesifeistä lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista (Korhonen 1995, 151). Bakker on jakanut erilaiset lukijat P ja L-tyypin lukioihin, riippuen lukijan tekemistä virheitä. (Virtuaalinen Erilaisen oppijan Palvelu – VEP)

Korhonen (1995, 151–152) määrittelee lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia siten, että niillä tarkoitetaan tavallisesti sellaisia vaikeuksia lukemaan ja/tai kirjoittamaan oppimisessa, joita lapsella esiintyy tavanomaiseen kouluopetukseen osallistumisesta ja suhteellisen hyvästä älyllisestä kehityksestä huolimatta. Korhosen (1991) mukaan lukivaikeus voi liittyä muihin kielellisiin vaikeuksiin, kokonaistasoltaan heikkoihin opiskelijoihin, joilla on visumotorisia vaikeuksia tai nimeämisvaikeuksia, jotka tulisi huomioida erityisopetusta suunniteltaessa ja suunnattaessa.

Lukivaikeus ymmärretään tavallisimmin ns. kehitykselliseksi ongelmaksi, joka tarkoittaa sitä, että lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen edellytykset ovat olleet hyvin varhaisesta iästä asti puutteelliset. (Korhonen 1995, 152) Pajukoski ym. jatkavat, (2004, 8), että lukivaikeus ilmenee lukemisessa tai kirjoittamiseen liittyvänä erityisvaikeutena, joka on ristiriidassa lahjakkuustasoon ja oppimiskykyyn nähden, se ei ole yhteydessä älykkyyteen, eikä se estä oppimista, mutta liittyy usein oikea aivopuoliskon voittopuoliseen käyttämiseen. Tunnistat lukivaikeudet seuraavien tuntomerkkien perusteella: lukeminen on hidasta, vaikeus ymmärtää lukemaansa, ydinsisällön löytäminen on hankalaa, kirjoitusvirheitä tulee ja on hidas kirjoitustaito, kirjaimet ja äänteet sekaantuvat kirjoitettaessa, kirjaimia puuttuu tai ne vaihtavat paikkaa, ajatuksen pukeminen tekstiksi on työlästä, tekstin jäsentäminen on hankalaa, käsiala on kömpelöä, vieraissa kielissä ilmenee oppimisvaikeutta, monilla lukivaikeudesta kärsivällä on kapea työmuisti joka ilmenee mm. pitkien työohjeiden muistamisen vaikeutena.

Moilanen (2002, 11) esittää, että lukivaikeuksiksi nimittämämme oppimisvaikeudet ovat usein hyvin monimutkaisia yhdistelmiä erilaisista oppimisen vaikeuksista ja ongelmista. Monet alan asiantuntijat katsovat, että lukivaikeus tai dysleksia tarkoittaa lähinnä vain fonologisen prosessin vaikeutta, toiset taas pitävät lukivaikeutta ylesterminä laajemmalle oppimisvaikeuksien joukolle oppimisongelmia. Monesti lukivaikeuden

yhteyteen liittyy keskittymishäiriöitä, ylivilkkautta, lyhytjännitteisyyttä tai itsenäisen suunnittelun toteuttamisen vaikeutta. Negatiivisten oppimiskokemusten seurauksena on usein myös oppimiseen liittyviä pelkotiloja sekä heikkoa itsetuntoa. Lukivaikeuden yleisyydeksi arvioidaan 5-15 % koko väestöstä. Erilaisten oppimishäiriöiden kohdalla luku nousee vieläkin suuremmaksi. Esimerkiksi vieraat kielet tuottavat vaikeuksia 15–20 prosentille peruskouluikäisiä.

Moilasen mukaan (2002 11–13) lukivaikeus ja lukihäiriö ovat vaihtoehtoisia, mutta yleensä lukihäiriö-nimitystä käytetään lähinnä lääketieteellisissä yhteyksissä. Yleisesti on käytössä myös dysleksia nimitys. Ongelman taustalla on auditiivisen kanavan toimintaongelmat. Lukivaikeudet jaetaan sen perusteella millä oppimisen alueella ne ilmenevät: joko lukemisen, kirjoittamisen, kuullun ymmärtämisen ja ääntämisen ongelmina. Lukivaikeuden syyt eivät ole täysin selvillä. Syiden katsotaan nykyisen tietämyksen mukaan johtuvan ennen muuta geneettisistä syistä, mutta joskus epäillään myös sikiön kehityksen vauriota. Aivotutkimuksissa on todennettu, että lukivaikeudesta kärsivän henkilön aivoissa aktivaatio tapahtuu osittain eri paikassa kuin muilla ihmisillä. Oppimisvaikeudesta kärsivillä on todettu alhaisempi vasemman aivopuoliskon aktivaatiotasoa, myös erilaisten kielellisten tehtävien yhteydessä. Lukivaikeudesta kärsivä opiskelija tukeutuu opetustilanteissa oikean aivopuoliskon toimintaa, kun kouluopetus perinteisesti stimuloi vasenta aivopuoliskoa.

Lukiopiskelijalla on Moilasen (2002, 13–15) mukaan heikko kyky tunnistaa äidinkielen fonotaksia noudattelevia pseudosanoja eli epäsanoja. Epäsanojen prosessoinnin heikkous heijastuu äänteiden koodausongelmien lisäksi auditiivisen kanavan toimintaongelmina. Tästä syystä kuulokanava ei aina ole etualalla, vireänä ja toimintavalmiina, vaan sitä pitää herätellä. Auditiivinen kuulokanava suodattaa huonosti häiriöääniä ja saattaa rekisteröidä sellaisetkin hälyäänet, jotka normaalisti jäävät tiedostamatta. Tästä syystä keskittyminen herpaantuu herkästi. Fonologisen prosessin ongelmat heijastuvat edelleen kirjoittamis- ja lukemisprosessin puutteellisuutena ja hitautena. Englannin opiskelu on työlästä, ja äidinkielen sanataju on heikkoa. Mekaanisten lukuongelmien lisäksi monilla on tekstin ymmärtämisen vaikeutta. Heikon työmuistin takia opiskelija unohtaa herkästi lukemansa, ja asioiden liittämisen toisiinsa ja päättelevä lukeminen kärsii. Lukiessa kirjainten hahmottamisessa on ongelmia, kirjaimet liikkuvat, hyppivät ja vaihtavat paikkaansa. Opiskelijan ongelmana on usein myös heikko työmuisti, varsinkin hänen käsitellessään verbaalista ja fonologista tietoa. Heikon työmuistinsa vuoksi opiskelija palaa

taaksepäin tekstissä, sivunumerot, ohjeet ja tehtävänannot katoavat häneltä helposti. Tuotetun tekstin epäloogisuus vaikeuttaa kirjallista ilmaisua. (Moilanen 2002, 13–15)

Lukiongelma ei liity älykkyyteen, päinvastoin opiskelija voi hyvinkin olla ryhmänsä älykkäimpiä, mutta hän ei kykene ilmaisemaan älykkäitä ajatuksiaan riittävän selkeään muotoon ja organisoiden tekstinsä. Lukivaikkeudet eivät välttämättä ilmene kaikissa aiheissa. Se voi ilmetä esim. vain vieraassa kielessä tai vain englannin kaltaisessa äännekirjoitusvastaavuudeltaan heikoissa kielissä. Tärkeää on huomioida myös sen pysyminen pitkään hyvinkin piilevänä. Opiskelija voi kehittää erilaisia kompensatiostrategioita, keinoja kiertää vaikeuksia aiheuttavia kohtia. Joillakin lukivaikeus ilmenee vain äärimmäisissä stressitilanteissa. (Moilanen 2002, 16).

Vaasan ammattiopistossa teetetään opiskelujen alkuvaiheessa kaikille opiskelijoille heti NMI:n Luki-seula. Mikäli luki-seula paljastaa joitakin ongelmia, teetetään NMI:n yksilöllinen Luki-testi. Tämä on osoittautunut hyväksi keinoksi löytää ryhmästä ne opiskelijat, jotka mahdollisesti tarvitsevat HOJKS:n ja erilaisia tukitoimia. Lukitestauksessa ilmenevät ongelmat ovat usein merkkejä siitä, että myös vieraissa kielillä tulee olemaan ongelmia. Lukitestauksesta vastaava äidinkielenopettaja esitti kyselytutkimuksessa ehdotuksen, että opettajille järjestettäisiin 1ov:n luki-tukikurssi. Siinä opettajia koulutettaisiin ohjaamaan opiskelijoiden työskentelytapoja, opiskelutekniikkaa, ja tunnistamaan opiskelijoiden vahvuudet tai heikkoudet, sekä menettelytapoja opiskelusteiden voittamiseksi.

3.3.2 Vieraiden kielten oppimisen vaikeudet

Oma äidinkieli vaikuttaa koko ajan uuden, eli vieraan kielen oppimiseen omalla interferenssillään. Saman vaikutuksen tekee jokin muu kieli, jota puhuja osaa tai on opiskellut aikaisemmin. Äidinkielen interferenssi voi olla positiivinen tai negatiivinen, riippuen siitä millainen äidinkielen rakenne on. (Tommola 1990, 28) Vieraan kielen oppimiseen vaikuttavat erityisesti oppimismotivaatio, kielellinen lahjakkuus, oppijan käyttämät opiskelustrategiat, asenteet opittavaa kieltä kohtaan sekä persoonallisuuteen liittyvät tekijät, kuten itseluottamus ja ahdistuneisuus (Pitkänen, Dufva, Harju, Latva, Taittonen 2004, 81). Nämä tekijät joko edistävät tai estävät vieraan kielen oppimisen.

Tommolan mukaan kielenkäyttäjä hallitsee kielensä sanan, jos hän tuntee sanan ilmaisen ja sen merkityksen, sekä jos hän tietää sanan korrektein käytön eri lauseyhteyksissä.

(Tommola 1990, 232) Sanasto on hyvin tärkeä osa kielenoppimisprosessia. Sanat eli morfeemit ovat merkityksen kantajia ja kuljettajia. On itsestään selvyyttä, että uutta kieltä ei voida oppia ilman tietoja kyseisen kielen sanastosta. Kirjoittaminen jää helposti suullisen kielitaidon varjoon. Kirjoittamisen taito on tärkeä osa vieraan kielen oppimisprosessia. Ne kielet, joissa kirjoittaminen ja puhuminen poikkeavat suuresti suomen kielestä, tuottavat usein eniten vaikeutta mm. englannin kieli.

Vieraan kielen puhuminen ja ääntäminen ovat monella tavalla oman äidinkielen käyttöä vaikeampaa. Tämä ero ilmenee esimerkiksi sanaston, kieliopin, ilmaisten pituuksien suhteen ja myös artikulaatioelimistön käytössä. Äidinkielessä on totuttu tuottamaan tietty äänteet tietyllä tavalla. Vieraan kielen puhuminen vaatii uusien äänteiden ja ääntämispaikkojen harjoittelua. (Miettinen 1994, 197) Kuullun ymmärtämisen suhteen opiskelijan on joidenkin tutkimusten mukaan ymmärrettävä 70–75%, jotta tekstin merkitys saa yleiskuvan. Jos lukija ymmärtää 90 % sanoista, hän ymmärtää pääasiat, mutta yksityiskohtien ymmärtämiseksi tekstin sanoista on tunnettava peräti 95 %. (Aalto 1994, 93)

Esimerkiksi äidinkielen sanantunnistustaidot ja fonologisen tietoisuuden taso ennustavat hyvin vieraan kielen sanantunnistustaidon hallintaa ensimmäisinä kouluvuosina. Vieraan kielen oppimisen vaikeudet näkyvät puheen ymmärtämisessä ja tuottamisessa (Pitkänen, Dufva, Harju, Latva, Taittonen 2004, 82). Jos nuorella on kielellisiä vaikeuksia, niin yksittäisten äänteiden tai sanojen erottaminen ja tunnistaminen voivat tuottaa vaikeuksia. Tämän vuoksi opettajan pitää yksinkertaistaa omaa ääntämistään ja hidastaa puheettaan. Vaikka opiskelija havaitsee sanat oikein, hänen voi olla vaikea ymmärtää opettavia asioita, koska hänen äidinkielen sanavarastonsa on suppea. Siksi ohjeet tulisikin antaa yksi kerrallaan ja toistaa ne tarvittaessa. Jos opiskelijalla on ongelmia kuullun hahmottamisessa, voi olla tärkeää, että hän saa mallin paitsi kuulemalla myös visuaalisesti. Puheen tuottamisvaikeuksien taustalla on usein nimeämisvaikeuksia, jolloin tuttuun sanaan ei muistu mieleen silloin, kun sitä tarvittaisiin. Sanan rytmin korostaminen taputusten, lorujen ja laulujen avulla auttaa joitakin opiskelijoita muistamaan sanan ja sen ääntöasun paremmin (Pitkänen, Dufva, Harju, Latva, Taittonen 2004, 83 – 85).

Muutkin oppimisvaikeudet näkyvät vieraan kielen opiskelussa. Äidinkielen lukivaikeudet vaikuttavat vieraan kielen oppimiseen. Tämän vuoksi olisi suositeltavaa, että tuki- ja kuntoutustoimenpiteet ulotetaan myös äidinkielen oppimiseen. Opiskelijan, jolla on oppimisvaikeuksia, on usein hankaluuksia myös tarkkaavaisuuden suuntaamisessa, ylläpitämisessä tai jakamisessa. Tällöin ohjeidenannon tulisi olla selkeää ja tunnin vai-

heet voisivat olla esimerkiksi taululla, jolloin opiskelija voi itse seurata etenemistä. (Pitkänen, Dufva, Harju, Latva, Taittonen 2004, 88 – 90). Kielihäiriöisen opiskelijan kielinopetuksessa tärkeää on selkeys ja turvallisuuden tunne. Tunneille on pyrittävä luomaan miellyttävä ja turvallinen ilmapiiri, joka rohkaisee opiskelijaa kysymään ja käyttämään kieltä. Kannustava ja välitön palaute auttaa motivaation ja uteliaisuuden säilyttämisessä.

Moilasen (2002, 18–21) esittää, että lukivaikeus ja vieraitten kielten ongelmat kytkeytyvät toisiinsa. Lukivaikeus voi esiintyä ainoastaan vieraissa kielissä. Lukivaikeus vieraissa kielissä ilmenee lähes kaikilla kielen oppimisen osa-alueilla: sanastossa, kuullun ymmärtämisessä, ääntämisessä, lukemisessa ja tekstin ymmärtämisessä, kieliopissa sekä oikeinkirjoituksessa ja kirjallisessa tuottamisessa. Sanojen oppimisen vaikeudet ilmenevät hahmottamis- ja muistivaikeutena: sanojen tunnistamisen ja oikeinkirjoituksen ongelmina, pitkien sanojen hahmottamisen vaikeutena ja sanojen mieleen painamisen- ja palauttamisen vaikeutena. Kuullun ymmärtämisen vaikeudet ilmenevät myös usealla eri tasolla; auditiivisen kanavan ja työmuistin heikkoutena, kuulemisen vaikeutena, aistikanavan toimintarajoituksena, keskittymisvaikeutena, sekä yksittäisten äänteiden erottamisen ja tunnistamisen ongelmina.

Ääntämisen ongelmat perustuvat pitkälti puutteelliseen kuulohavaintoon: äänteet eivät erotu selvästi ja hukkuvat muiden äänteiden joukkoon, eikä artikulaatioperusta hahmotu kunnolla. Lukemisen ja tekstinymmärtämisen vaikeudet näkyvät monin tavoin: lukeminen on hidasta, vastenmielistä ja vaivalloista, sanojen tunnistaminen on heikkoa, tekstinymmärtäminen on puutteellista, kieliopin sanojen merkitys on epäselvää, lauserakenteet tuottavat vaikeuksia, silmäilyluku ei toimi, kirjaimet ja rivit hyppivät silmissä, sekä lausekokonaisuuden hahmottaminen ja koossapitäminen on työlästä. Kieliopin sääntöjen hahmottaminen ja soveltaminen on vaikeaa. Kirjoittamisen vaikeudet näkyvät oikeinkirjoitusvaikeuksina.

Vaasan ammattiopistossa ongelmat vieraissa kielissä näkyvät siinä, että ryhmät ovat hyvin heterogeenisiä. Välillä saattaa olla ryhmässä niitä, jotka eivät ole lukeneet ainetta yhtään tai niitä, jotka ovat edenneet kielessä pidemmälle. Opiskelijat ovat paljon poissa tunneilta, jäävät jälkeen, eivätkä ole kiinnostuneita harjoittelemaan kotona ja tekemään kotitehtäviä. Syitä löytyy varmasti, niin opiskelijoista kuin opettajistakin. Pitäisi kiinnittää huomiota erityisopiskelijoiden lukujärjestykseen. Erityisopiskelijoiden työpäivien pitäisi olla vaihtelevia, samaa teoria-ainetta korkeintaan 2 tuntia kerralla.

Vaasan ammatinopistossa on vieraitten kielten ongelmiin löydetty seuraavia toimintatapoja: Hyvä keino on karsia ja supistaa kurssialuetta, sekä keskustella runsaasti. Antaa runsaasti esimerkkejä käytännöstä, helpottamalla kokeiden ja tehtävien syvyyttä ja laajuutta, sekä tarjoamalla mahdollisuuden muuhunkin kuin kirjalliseen tenttiin. Pitää useita kokeita, lähes joka tunti pikkukoe. Kokeita voi suorittaa suullisesti, kirjallisesti ja tietokoneella. Suullisella kokeella ja harjoittelulla on pääpaino vieraitten kielten opetuksessa peruskoulupohjaisilla linjoilla. Kurssin alussa heterogeenisissä ryhmissä kannattaa eriyttää opiskelijat niin, että osa opiskelee tietokonealuokissa ja tekee siellä harjoituksia omaan tahtiin. Lopulle ryhmälle voi opettaa kielten perusteita. Puolet kurssiajasta voi opettaa ryhmiä yhdessä, samalla opetusmetodilla ja antaa samaa opetusta. Opetusmateriaalien pitää olla selkeitä, siistejä ja visuaalista kanavaa hyödyntäviä eli sisältää kuvia. Tietokoneavusteisia kieliohjelmia käytetään hyödyksi. Erityisopiskelijoille annetaan materiaalit etukäteen ja selkeät ohjeet kirjallisesti ja suullisesti. Integroiduissa ryhmissä opettaja pyrkii auttamaan erityisopiskelijoita mahdollisimman paljon. Maahanmuuttajataustaiset erityisopiskelijat tarvitsevat tunnelille opettajan lisäksi koulunkäyntiavustajan ja yksilöllistä tukiopetusta. Käytännössä tunneilla tehdään kirjallisia töitä ja suullisia dialogeja, sekä muita harjoituksia tavoitteena rohkaista asiakaspalveluun ruotsiksi.

Niiden opiskelijoiden kanssa joilta kirjallinen koe ei onnistu, täytyy arviointi suorittaa muulla tavalla. Epäonnistumiseen päädytään, jos oppimateriaali ei ole ensiluokkaista ja erityisopiskelijoita varten suunniteltu ja laadittu. Samoin käy jos noudatetaan kaikille samanlaista opetustasoa ja vauhtia. Silloin kärsivät sekä hyvät, että huonot. Tästä syystä oppimateriaalin tulisi olla hyvin eritasoista erityisesti, jos normaali ryhmään on integroitu erityisopiskelijoita. Ruotsin kielessä kaksikieliset ovat saaneet vapautuksen tuntityöskentelystä, mutta näyttäneet taitonsa ja osaamisensa kokeissa. Muuten he turhautuvat ja häiritsevät tunteja.

3.4 Matematiikan oppimisvaikeudet

Parkkosen (2003) mukaan lähes poikkeuksetta matematiikka tuottaa ongelmia niille opiskelijoille, joilla on kielellisiä vaikeuksia, esim. lukivaikeuteen liittyy n. 40 prosentilla vaikeuksia myös matematiikassa. On syytä muistaa, että vaikeudet matematiikassa ilmenevät myös erillisinä kielellisinä vaikeuksina. Matematiikan pelko ja matematiikan inho kehittyvät opiskelijassa vaiheittain: laskuvirhe- negatiivinen stressi-reaktio - uusi

epäonnistuminen - lisääntynyt stressi - itsetunnon lasku. (Virtuaalinen Erilaisen oppijan Palvelu – VEP 2006).

Matematiikan oppimisvaikeus ilmenee kaavojen soveltamisen vaikeutena, mittayksiköiden käyttämisessä, laskuvaiheiden auki kirjoittamisessa, lukujen oikeinkirjoituksessa sekä avaruudellisessa hahmottamisessa.

Käsitteistöä:

- dyskalkulia = suhteellisen erottuva laskutaidon puute
- acalculalia = matematiikan taidot puuttuvat lähes kokonaan
- dysmatemaatikko = henkilö, joka ei onnistu matematiikassa lainkaan

Matemaattisten oppimisvaikeuksien kolme päätyyppiä:

- semanttisen muistin vaikeus: vaikeus oppia numeroihin liittyviä faktoja, mieleen palautus virheellinen (nuori käyttää sormia apunaan pitempään kuin muut)
- proseduaalien vaikeus: vaikeus muistaa eri laskutoimitusten suoritusperiaatteita, ongelmia mm. numerokäsitteen ymmärtämistä, esim. allekkain laskussa vähentää pienemmästä suuremman
- visuospatiaalinen vaikeus: vaikeus numeerisen tiedon järjestämisessä ja ymmärtämisessä, esim. lukusarjojen kirjoittaminen (Parkkonen 2003)

Matematiikan oppimisvaikeuksien esiintymisestä ei ole tarkkaa tietoa. Malinen (1980) arvioi että, 10- 15 %:lla oppilaista olevan ongelmia koulumatematiikan oppimisessa. Magnen (1978) mukaan enintään 5 %: lla opiskelijoista esiintyy erityisiä matematiikan oppimisvaikeuksia, jotka rajautuvat vain matemaattisiin suorituksiin. (ks. Ahonen & Räsänen 1995, 209.) Badian (1983, 236 - 237) totesi tutkimuksessaan matematiikan oppimisvaikeuksia 5.5 %:lla kolmen ensimmäisen vuosiluokan oppilaista ja 6.4 %:lla kaikkien(1-8) luokkien oppilaista. Myös Kosein (1974, 176) tutkimuksen mukaan 6.4 %:lla lapsista on matematiikan oppimisvaikeuksia. Suomessa tutkimus on lähinnä pedagogisesti suuntautunutta. Neuropsykologiset tutkimukset painottuvat numerojärjestelmässä ja aritmeettisten peruslaskutoimitusten oppimisessa ja hallinnassa esiintyviin vaikeuksiin. (Ahonen & Räsänen 1995, 2 10.)

Tiedot matematiikan oppimisvaikeuksien esiintymisestä ovat puutteellisia. Joidenkin arvioiden mukaan kuitenkin 10–15 %:ta oppilaista on vaikeuksia koulumatematiikan

opiskelussa (Malinen 1983), mutta ehkä 5 %:lla oppilaista voidaan katsoa esiintyvän erityisiä matemaattisia oppimisvaikeuksia siinä mielessä, että kyse on selvästi vain matemaattisiin suorituksiin rajautuvasta oppimisvaikeudesta (Magne 1978). Spesifisten matemaattisten oppimisvaikeuksien määrää on todennäköisesti aliarvioitu. Tällaisia vaikeuksia on lapsilla, joilla on normaalit kielelliset, mutta heikot matemaattiset kyvyt. On arvioitu, että näitä oppilaita on jopa 6 % kaikista koululaisista. Niillä, joilla matemaattiset vaikeudet ovat kielellisiä vaikeuksia suuremmat, on erityisiä vaikeuksia myös visuaalis-spatiaalisissa, ei-kielellisissä ongelmanratkaisutehtävissä ja monimutkaisissa motorisissa tehtävissä (Ikäheimo 1994).

Lukemis- ja kirjoittamistaidon ohella numerojärjestelmän ymmärtäminen ja peruslaskutoimitusten periaatteiden oppiminen sekä laskutaitojen vähittäinen automatisoituminen muodostavat perustan, jolle myöhempi matematiikan oppiminen rakentuu. Matematiikan alkeissa on kyse monimutkaisista ja monivaiheisista kognitiivisista suorituksista. Lisäksi oppimistilanteeseen liittyvät emotionaaliset seikat, kuten tehtävän suorittamiseen liittyvä ahdistuneisuus, heijastuvat herkästi oppimistuloksiin. Matemaattiset taidot ovat myös selvästi hierarkkisesti rakentuvia, joten opetukseen liittyvät puutteet heijastuvat matematiikan oppimisessa ehkä selkeämmin kuin muissa aineissa. Tärkeää on saada opiskelija innostumaan matematiikasta ja uskomaan, että hän voi sitä oppia. Matematiikan oppimisvaikeuksien, kuten lukemaan oppimisvaikeuksienkin, tutkimuksen kannalta on oleellista se, että kyseessä on monimutkaisissa kognitiivisissa suorituksissa ilmenevät vaikeudet, joiden luonteen ymmärtäminen vaatii jonkinlaista alaryhmittelyä. On varsin epätodennäköistä, että spesifitkään matemaattiset oppimisvaikeudet johtuisivat kaikilla lapsilla samanlaisista kognitiivisista puutteista. (Ahonen & Räsänen 1995, 211.)

Kinnusen ja Vauraan (1997) mukaan sanallisten tehtävien ratkaisemisen vaikeudet johtuvat usein pinnallisista strategioista, jotka opiskelijat ovat omaksuneet koulumatematiikasta saamiensa kokemusten perusteella. He kiirehtivät toteuttamaan laskutoimituksia ennen kuin ovat lukeneet ongelman huolellisesti ja ymmärtäneet sen. He valitsevat laskutoimituksen tilanteeseen tai tehtävään liittyvien ulkoisten piirteiden perusteella sen sijaan, että valitsisivat käytettävän strategian tehtävän sisältämän matemaattisen ongelman pohjalta. Pinnallisia strategioita käyttävä opiskelija valitsee sen operaation, jonka kokee hallitsevansa parhaiten tai joka on luokassa viimeksi opetettu ja käyttää siihen kaikki tehtävässä esiintyvät numerot, hän myös usein arvaa operaation tehtävän sisältämistä numeroista. (Kinnunen & Vauras 1997, 276 - 277.)

Puhdas matemaattinen oppimisvaikeus on melko harvinaista (n. 3-7 %: lla väestöstä). Matematiikan tunneilla näkyvät usein kuitenkin erilaiset hahmottamisen vaikeudet. Lukivaikeuksista n. 40 %: lla on vaikeuksia matematiikassa lukivaikeuden vuoksi. Tällöin hankaluudet ilmenevät mm. seuraavilla alueilla: 1. peruslaskutoimitukset, kuten kerto- ja jakolaskut tuottavat vaikeutta, 2. sanallisten tehtävien mieltäminen, 3. kaavojen soveltaminen, 4. mittayksiköt, avaruudellisen hahmottamisen vaikeudet, 5. laskuvaikeuden auki kirjoittaminen, 6. lukujen oikeinkirjoitus. Opiskelija, jolla on hankaluuksia joillakin matematiikan alueilla, voi kuitenkin olla toisessa osa-alueessa matemaattisesti hyvin lahjakas. Esimerkiksi oivalluksia ja päätelmiä voi syntyä huippunopeasti ja tehtävä osuu oikeaan. (Pajukoski & Koskinen & Tuomi 2004, 10)

Suomessa ei ole käytössä hyvin standardoituja matemaattisten taitojen arviointimittareita. Lähimpänä normitettuja matematiikan testejä ovat matematiikan diagnosointikortit (Koponen & Kupari 1982) ja MAKEKO-koee (Ikäheimo, Putkonen & Voutilainen 1988). Opettajien, erityisopettajien ja vanhempien kuvaukset lasten vaikeuksista ovat edelleen keskeisin tietolähde nuoren kanssa yhdessä tehtävien laskujen lisäksi. Ahosen ja Räsänen (1995) mukaan Jyväskylän yliopiston yhteydessä toimivassa Niilo Mäki Instituutissa on pyritty kehittämään entistä tarkempia diagnostisia välineitä myös matematiikan oppimisvaikeuksien tutkimukseen. Tieteelliseen työhön tarkoitettuja testejä ei tosin voi suoraan soveltaa opettajien käytäntöön. Niissäkin maissa, joissa on käytössä standardoituja matematiikan testejä, ne käyvät lähinnä ongelmien esiintymisen toteamiseen ja jossain määrin niiden avulla voi myös luokitella vaikeuksia. (Ahonen & Räsänen 1995, 241 -242.)

Matematiikan opetukseen tarvitaan tukitoimia. Matematiikka kehittyy nimenomaan opetuksen välityksellä. Tärkeää on varhainen diagnosointi ja aikaiset toimenpiteet, kokonaisvaltainen kuntoutus, sekä erilaisten oppimateriaalien ja -kirjojen käyttö. Luokassa ja erityisopetuksessa pidetään huolta aineen sisäisestä, sekä opetusmenetelmien, opetusvälineiden ja eriyttämiseen liittyvästä tasapainosta -luodaan myönteinen oppimisilmapiiri ja hyvä yksilöllinen motivaatio, yksilöllistetään opetus ja karsittava tietoa, joka ei ole ehdottoman välttämätöntä matematiikan rakenteen ymmärtämiselle ja tietojen soveltamiselle. (www.vep-palvelu.fi)

Usein sanalliset tehtävät tuottavat ongelmia ja tarvitsevat seuraavia tukitoimia. Matematiikan sanallisen tehtävän purkaminen ja ratkaiseminen tuottaa useille opiskelijoille suu-

ria vaikeuksia. Tätä ongelmaa ei voida kiertää, sillä käytännön työelämässä ongelmat esiintyvät sanallisissa muodissa eivätkä laskutehtävinä. Parkkosen (2003) suorittelee lukemaan ensi tehtävän huolellisesti. Etene sitten alla olevien vaiheiden mukaan. Älä hypi vaiheiden yli, vaan etene seuraavaan vaiheeseen vasta, kun edellinen vaihe on suoritettu. Käytä apuna ylimääräistä paperia, johon voit kirjoittaa vaiheet muistiin ja piirtää kuvan.

1. Mitä tehtävässä kysytään? Mitä asioita, lukuja jne. on kerrottu tehtävässä valmiiksi?
2. Mitä tietoja on annettu? Mitä asioita, lukuja jne. on kerrottu tehtävässä valmiiksi?
3. Piirrä tilanteesta kuva annettujen tietojen pohjalta.
4. Mitä laskutoimituksia tulee tehdä päästäkseen lopputulokseen? Mitä pitää laskea ensin, mitä seuraavaksi jne. Laita laskujärjestys tarvittaessa paperille.
5. Varsinaisten laskutoimitusten suorittaminen. Kun olet laskenut jonkun laskun, on aina hyvä arvioida, onko laskutoimitus suurin piirtein oikeanlainen. Erityisesti koetilanteessa tarkista laskutoimitukset.
6. Tarkista, onko saamasi tulos vastaus kysymykseen eli laskitko oikean asian. Muista lisätä tulokseen määreet esim. km. mk jne.

Taidot ja sisällöt jotka kattavat matematiikan esi- ja alkuopetuksen: 1. Luokittelu, 2. Vertailu, yksi -yhteen vastaavuus, 3. Järjestykseen asettaminen, sarjoittaminen, 4. Päätteleminen, 5. Lukukäsite, 6. Lukujonot, 7. Järjestysluvut, 8. Lukujen hahmottaminen ja koostaminen, 9. 10-järjestelmä, 10. Mittaaminen. Nämä ovat juuri niitä taitoja joita tarvitaan myös toisen asteen matematiikan oppimisessa ja havainnollisesti opettamisessa. (Parkkonen 2003)

Maratassa tehdään opiskelun alussa jokaiselle opiskelijoille matematiikassa lähtötasotesti. Testi antaa suuntaviittaa oppilaiden osaamisesta ja antaa tukea mahdolliseen opetuksen eriyttämiseen. Matematiikassa on käytössä oppikirjat. Normaaleissa ryhmissä opiskelevat erityisopiskelijat käyttävät ”Annos & ateriat”, kirjaa, mutta nykyään pienryhmät käyttävät kirjana ”Näppärästi numeroilla” Yksikön matematiikan opetus on hyvällä tolalla, sillä edellä esitetyt kirjat ovat tehneet talon matematiikan opettajat. Oppimista eriytetään siten, että heikoimmin matematiikkaa osaaville tehdään selkokielistä materiaalia. **Matematiikassa voi olla eritasoisia kokeita. Opiskelija päättää itse valitseeko normaalin vai helpotetun ja/tai autetun kokeen.** Heille annetaan avuksi taulukko, kaikista

heikoimmille laskijoille voi taulukko olla osaksi täytetty, sekä piirretty nuolet näyttämään laskusuunnan.

Tehtävät pyritään kirjoittamaan mahdollisimman yksiselitteisesti ja selkeästi, esim. ei mainita, että takin hinta nousi 5 %:llä 45 €, vaantakin hinta nousi 5 %:lla, uudeksi hinnaksi korotuksen jälkeen tuli 45€. Kokeet laaditaansamalla tavalla. Jokainen opiskelija saa itse valita kuinka autetun kokeen he haluavat. Opiskelijalle tehdään kuitenkin selväksi, että jos ottaa alustavasti täytetyn kokeen, niin arvosana ei vastaa normaalia arvosanaa. Esimerkiksi, jos saa avustetusta kokeesta kaikki oikein, ei saa normaali K5, vaan normaali T2. Vuosiin koulutusalayksikössä ei ole tarvinnut antaa matematiikassa mukautettuja arvosanoja, kun toimimme tällä tavalla. Normaali luokkiin integroidut erityisopiskelijat saavat tunneille yksilöllisempää ohjausta, kuin muut ryhmän jäsenet. Opettaja kiertää luokassa harjoitustehtävien aikana ja tarkkailee oppimisen edistymistä ja huomioi kaikki tuentarvitsijat. Pienryhmissä opetuksen tukeminen onnistuu vielä paremmin.

3.5 Ammatin opettamisen vaikeudet

Käytännössä on Vaasan ammattiopistossa huomattu, että teoria ja käytäntö asettavat erilaisia haasteita opetukseen. Suurin osa erityisopiskelijoista haluaisi opiskella kaiken käytännössä. He eivät haluaisi olla lainkaan teoriaopetuksessa. Tästä seuraa, että ns. teoria-aineet, kuten fysiikka ja kemia, ravitsemus, sekä mikrobiologian ja hygienian kurssit ovat hylättynä vielä opintojen loppuvaiheessakin. Kemian ja fysiikan opetus kannattaa siirtää keittiölle. Ammatillisten aineiden opettajien mukaan kannattaa teoriaa mahdollisuuksien mukaan opettaa havainnollisesti käytännössä. Silloin, kun ryhmässä on integroituna erityisopiskelija normaalin luokkiin, joutuu opettaja ottamaan ajan siihen muiden opiskelijoiden ohjaamisesta. Ajan vähyys haittaa tätä käytännön ohjaustyötä. Integroidut erityisoppilaat eivät saa riittävästi ohjausta, kun heitä on sijoitettu liki 30 oppilaan ryhmiin. Osa erityisopiskelijoista toki sopiikin normaaliluokkaan hyvin. Työvaltaisten luokkien opettajilla on enemmän aikaa keskittyä yhteen opiskelijaan ja antaa henkilökohtaista opetusta.

Onnistuneisiin opetusratkaisuihin päästään käytännön maalaisjärjellä ja opettajan pitkällä työkokemuksella. Pyritään henkilökohtaiseen opetukseen ja miettimään yksilöllisiä ratkaisuja, jotka mahdollisimman hyvin auttaisivat ja tukisivat erityisopiskelijoiden op-

pimistä. Ruokatuotannossa ohjeet kannattaa antaa selkeästi, isolla fontilla ja niin, että tukiopetus tulee ennen normaaliopetusta. Tällöin ohjetunti toimii kertauksena ja vahvistaa juuri opittua asiaa. Erityisopiskelijoiden kanssa kannattaa ammattityössä rohkeasti tehdä samoja asioita mitä tehdään muidenkin opiskelijoiden kanssa. Kommunikointitaito ja laajat sosiaaliset taidot ovat eduksi erityisoppilaita ohjatessa. Oppilaat vaativat opettajan, jolla on hyvä kommunikointi ja ymmärrystaito. Erityisryhmien opettaja ei saa olla paljon poissa opetuksesta, koska erityisopiskelijat tarvitsevat joka tunnille opettajan.

Osa erityisopiskelijoista on todella hyviä teoriassa, mutta lähes kykenemättömiä suoriutumaan käytännön ammattityöstä. Nämä harvinaiset erityisopiskelijat ohjataan yleensä jatko-opiskeluihin mm. ammattikorkeakouluun. Erityisopiskelijoiden kohdalla tämä joukko on pieni, mutta poikkeavin.

3.6 Erityisopetuksen perusteet

Epäonnistuneen opetuksen ja tukipalvelujen puutteen seurauksena menetetään nuoren elämänhallinta. Usein hoitamaton oppimisvaikeus ajaa nuoren itsetunnon alas ja alkaa syrjäytymiskierre. Se johtaa hallitsemattomaan päihteiden käyttöön, ajautumiseen rikollisuuteen ja ilmenee psyykkisenä pahoinvointi. Nuorena alkanut syrjäytyminen on myöhemmin vaikea pysäyttää. Lukuisat tutkimukset ovat osoittaneet oppimisvaikeuden ja rikollisuuden vallitsevan yhteyden, vaikka saaduissa tuloksissa onkin ollut vaihtelua. Suurella osalla vangeista on todettu ADHD tai muita oppimisvaikeuksia. Mahdollisimman nuorena todettu, sekä tukipalveluja saaneen nuoren selviytymismahdollisuudet ovat muita parempia.

Vaikka erityisopiskelijoista jotkut ovatkin mahdollisia syrjäytyjiä, ei tämän ryhmän mekaaninen leimaaminen ilman tutkimuksen näyttöä katteettomasti ole viisasta. Se voi luoda vääriä ennakkokäsityksiä ja koulupessimismisiä. (Suikkanen 1987, Urponen 1989). Vaikeudet oppimisessa voivat aiheuttaa opiskelijassa monenlaista epävarmuutta tai ongelmia itsetunnossa. Opiskelijalla voi olla takanaan runsaasti epäonnistumisen kokemuksia ja huononmuuden tunnetta. Niinpä monet oppimistilanteet ovat stressitilanteita erilaiselle oppijalle. Epäonnistumisen peikko alkaa syödä itsetuntoa ja kuvaa itsestä oppijana. Voidaan sanoa, että se mitä lapsi oppii koulussa itsestään, on useassa tapauksessa tärkeämpää kuin mitä opitaan tietystä oppiaineesta.

Nuorten erityisoppilaan urakehitystä voidaan tarkastella mm. Sinisalon (1981, 1986) tyyppiluokituksen pohjalta. Sinisalo on jakanut nuorten urakehityksen tyytit kahden peruskoulun jälkeisen vuoden perusteella seuraavasti:

1. **Tavanomainen ura.** Nuoret hakeutuvat ja pääsevät peruskoulun jälkeen jatkokoulutukseen ja sitä tietä ammattiin ja työelämään.
2. **Selkeä työura.** Nuoret siirtyvät peruskoulun jälkeen suoraan ansiotyöhön joko kotiyritykseen (tai maatilalle) tai kodin ulkopuolelle.
3. **Epävakaata ura.** Nuoria luonnehtii työuran tilapäisyys sekä työ- ja työttömyysjaksojen tiheä vuorottelu.
4. **Salpaantunut ura.** Ammatillisen kehittymisen ongelmat alkavat heti peruskoulun jälkeen esim. koulutuksesta karsiutumisenä tai koulutukseen hakeutumattomuutena ja jatkuvat työttömyytenä. Pitkään jatkuessaan estynyt kehitys tuottaa edelleen lisääntyviä psyykkisen ja sosiaalisen kehityksen ongelmia, jolloin salpautunut noidankehä onkin syntynyt. Sinisalon salpautunut ura muistuttaa hyvin paljon Kivisen ja Aholan (1998) ”huono-osaisten” ja kouluongelmaisen nuoren urakehitystä.

Ammatillisen koulutuksen tärkein päämäärä on ehkäistä oppilaiden syrjäytymistä. Koulutus takaa paremmat valmiudet selviytyä muuttuvassa yhteiskunnassa. Ei ole hyvä ennuste, silloin jos opiskelija jää hakeutumatta ammatilliseen koulutukseen. Kynnystä lähteä opiskelemaan ammattiin pitää kaikin keinoin madaltaa. Suurimmassa vaarassa ovat juuri erityisopiskelijat, joilla on entuudestaan negatiivisia koulukokemuksia. Jokaisen ammatillisessa koulutuksessa toimivan opettajan tehtävä on kannustaa ja auttaa erilaista oppijaa. Hänen tulee järjestää opiskelijoille positiivisia oppimiskokemuksia, että yhteiskunnalla kallis syrjäytyminen estetään ja nuori saa ihmisarvoiset mahdollisuudet luoda omaa uraansa ja keinoja elämänhallintaansa.

3.7 Toiminnan haasteista kehittämiskohteiksi

Erityisopetuksella tarkoitetaan yksilön tarpeet huomioon ottavaa opetusta, ohjausta ja opiskelijahuoltopalveluja, joilla turvataan erityistukea tarvitsevan opiskelijan oppiminen, kehittyminen ja ihmisenä kasvaminen. Vaasan ammattioppilaitoksen erityisopetuksen tavoitteena on nuoren kasvun ja kehityksen tukeminen. Tälle edellytyksenä on, että huomioimme opiskelijan yksilöllisyyden ja arvostamme hänen erilaisuuttaan. Myös yhdenvertaisuus ja koulutuksellinen tasa-arvo ovat työllemme tärkeitä lähtökohtia, koska erityisopetuksella pyrimme mahdollistamaan opiskelijalle ammatillisen pätevyden,

joka auttaa häntä työllistymään tai lähtemään jatko-opiskeluun. Erityisopetuksemme tavoitteena ovat myös oppilaitoksemme toiminnan ja verkostoyhteistyön kehittäminen.

Erityistukea tai – opetusta tarvitsevilla opiskelijalla on oppimisvaikeuksia, jotka johtuvat esimerkiksi vammasta, sairaudesta, kehityksen viivästyisestä tai tunne-elämän häiriöstä. Sosiaalisten vaikeuksien ja sopeutumisongelmien vuoksi on joko liian arka luomaan ja ylläpitämään tyydyttäviä suhteita opiskelutovereihin ja opettajiin tai käyttäytyä häiritsevästi. Opiskelua vaikeuttavia piirteitä voivat olla keskittymisvaikeudet, työskentelyn hitaus, erityiset puhe-, lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet sekä lyhyt pinna. Erityisopiskelijalla voi olla peruskoulusta mukautetun oppimäärän suoritus tai muuten heikot tiedot perusopinnoissa. Ennen opintojen alkua erityisopettajat ja oppilaanohjaajat selvittävät touko-elokuussa lähtävien koulujen kanssa yhteistyössä jo peruskoulussa erityisopetuksessa olleet ja mukautetut opiskelijat.

Opiskelun alkaessa ryhmävastaava on koko ensimmäisen kouluviikon ryhmänsä kanssa mahdollisimman paljon ja haastattelee jokaisen opiskelijan. Hän täyttää opiskelijan kanssa henkilötietokaavakkeen ja selvittää kouluhistorian, odotukset ja tavoitteet, vahvuudet ja muut opintoihin vaikuttavat seikat, esim. allergiat, sairaudet ja kulkuyhteydet. Ensimmäisen viikon aikana opiskelijat tekevät lähtötasotestit luetunymmärtämisessä, kirjoittamisessa, matematiikassa ja kielissä. Jos jo tässä vaiheessa ilmenee tarvetta erityisopetukseen, ryhmävastaava ottaa heti yhteyttä opiskelijahuoltotyöryhmään ja esittää opiskelijaa erityisopiskelijaksi. Kuultuaan opiskelijaa ja hänen vanhempiaan opiskelijahuoltotyöryhmä tekee päätöksen asiassa.

Opiskelun aikana opiskelijalla voi ilmetä vaikeuksia selvittää kurseista, lukemis-, kirjoittamis- ja matemaattisia vaikeuksia tai yleensä heikkoa koulumenestystä. Hänen opiskeluaan saattavat hankaloittaa keskittymisvaikeudet, tunne-elämän oireilut, heikko itsetunto ja runsaat poissaolot. Näissä tapauksissa opettajat raportoivat huomaamansa erityisopetuksen tarpeen ryhmävastaavalle, joka keskustelee opiskelijan ja vanhempien kanssa ja vie tarvittaessa asian opiskelijahuoltotyöryhmälle. Tarve erityisopetuksen kehittämiseen on valtava. (Vaasan ammattiopiston erityisopetuksen suunnitelma.)

”Valmiudet ovat huonosti hyödynnettyjä mahdollisuuksia”

(Reinikainen 1993, 128)

4 ERITYISOPETUKSEN TOIMINTAMALLI VAASAN AMMATTIOPISTON MARATA-ALALLA

4.1 Oppimisvaikeuksista oppimisen mahdollisuuksiin

Tämän toimintamallin tavoitteena on täydentää Vaasan ammattiopiston yleisopetuksen yhteisen osan opetus-suunnitelmaa ja erityisopetuksen opetus-suunnitelmaa. Parhaiten erityisopiskelijoiden kanssa onnistutaan kohtelemalla heitä arvostavasti ja kunnioittavasti sekä tarjoamalla heille parasta osaamistaan. Koulutusyksikön erityisopiskelijoiden joukko on hyvin heterogeeninen. Tämä asettaa haasteet jotka täytyy voittaa. Opiskelijoilla on oikeus saada kaikki se tuki, joka HOJKS:issa on sovittu. Jokaisen opettajan velvollisuus on selvittää ryhmänohjaajalta ja Y-aseimalta ketkä opiskelijat ovat erityisoppilaita ja millaista yksilöllistä tukea he tarvitsevat.

Ammatillisen koulutuksen yhteiset tavoitteet korostavat ammatillisen ja persoonallisen kasvun kiinteää yhteyttä. Ammattitaitotavoitteiden rinnalla erityisesti nuorten koulutuksessa on keskeisenä tavoitteena nuoren persoonallisuuden kehitys ja kasvu yhteiskunnan aktiiviseksi ja vastuulliseksi jäseneksi. Koulutuksellinen tasa-arvo edellyttää, että jokaisella Suomessa asuvalla on oppimis- tai toimintaedellytyksistä riippumatta yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua toisen asteen koulutukseen. Tulevaisuuden visiossaan Opetusministeriön erityisopetuksen strategiatyöryhmä toteaa seuraavasti: ”Kaikille tarjotaan perusopetuksen jälkeen mahdollisuus ammatilliseen kehittymiseen työtä, työtoimintaa, jatko-opintoja ja hyvää elämää varten.” (Vaasan ammattiopiston erityisopetuksen suunnitelma)

Opetussuunnitelmat ja opetuksen järjestäminen tulee hoitaa erityisopiskelijoiden tarpeet huomioiden. Opetushallituksen ohjeiden mukaisesti ammatillisen erityisopetuksen tavoitteita ovat mm. ammatillisen perustutkinnon suorittaminen, työelämään sijoittuminen, kehittyminen hyväksi ja tasapainoiseksi ihmiseksi. Erityisopetuksen tavoitteet ovat samat kuin muussakin tutkintotavoitteisessa koulutuksessa, vain toteutustavat voivat vaihdella. Opetussuunnitelmatyö korostaa jokaisen ihmisen ainutkertaisuutta ja arvokkuutta. Jokaisella on oikeus ihmisarvoiseen elämään ja työhön sekä tasa-arvoisiin opiskelumahdollisuuksiin. Yksilöllisyys on myös erilaisuuden hyväksymistä ja kunnioittamista, sekä erilaisen oppijan kokemusten ja opiskelutyylien kunnioittamista. Koulutuksessa tulee luoda avoin ja myönteinen oppimisympäristö, jossa elämäntaidot vahvistuvat. Opetuksessa huomioidaan oppimistavoitteiltaan ja -valmiuksiltaan erilaiset oppijat.

Tarvittaessa kehitetään tukitoimia yhteistyössä kotien ja koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa. ([http://www.edu.fi/SubPa,qe,asi\)?path=498,527,6981,8490](http://www.edu.fi/SubPa,qe,asi)?path=498,527,6981,8490))

Koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamiseksi tulee jokaisella olla erilaisista oppimisedellytyksistä riippumatta yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua ammatilliseen koulutukseen sekä sijoittua koulutuksen jälkeen työhön ja yhteiskuntaan täysivaltaisena kansalaisena. Erityistä tukea tarvitsevien ammatillinen koulutus toteutetaan yhdenvertaisuusperiaatteen mukaan ensisijaisesti tavallisissa ammatillisissa oppilaitoksissa samoissa ryhmissä muiden opiskelijoiden kanssa tai erityisryhmissä tai kummissakin. Opiskelijat, jotka tarvitsevat erityisiä opetus- tai opiskelijahuoltopalveluja vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästyksen, tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi, saavat erityisopetusta. Erityisopetuksella turvataan henkilökohtaisiin edellytyksiin perustuva oppiminen, itsensä kehittäminen ja ihmisenä kasvaminen. Erityisopetukseen liitetään tukitoimia ja tarvittaessa kuntoutusta yhteistyössä kuntoutuspalvelujen tuottajien kanssa. (www.edu.fi)

Vaasan ammattiopiston tehtävänä on huolehtia omalta osaltaan koko ikäluokan koulutamisesta ja tarjota ammatillista koulutusta kaikille ammatillisiin opintoihin tuleville. Koulutusta suunniteltaessa ja järjestettäessä otetaan huomioon opiskelijoiden yksilölliset tarpeet ja elämäntilanteet. Opistossa tuetaan erityisopetuksella niitä opiskelijoita, jotka eivät voi tavanomaisen opetuksen keinoin edetä opinnoissaan. Erityisopetuksen tavoitteena on, että opiskelija pystyy kykyjensä ja edellytystensä mukaisesti omaksumaan koulutuksen aikana ne tiedot ja taidot, joita hän tarvitsee ammatissaan. Erityisopetuksella turvataan henkilökohtaisiin edellytyksiin perustuva oppiminen, itsensä kehittäminen ja ihmisenä kasvaminen. Erityisopetuksessa käytetään joustavia ja oppijan valmiuksia painottavia opetusmenetelmiä ja käytännön työssä oppimista. Opetuksessa noudatetaan pääsääntöisesti integraatioperiaatetta, jossa tukea tarvitsevien opetus järjestetään ensisijaisesti tavallisissa ryhmissä muiden kanssa. Tarvittaessa osa erityisopetuksesta järjestetään pienryhmäopetuksena tai työvaltaisissa ryhmissä.

4.2 Tukitoimet

Koulutusyksikössä tukipalveluita antavat, kuraattori, erityisopetuksesta vastaava opettaja (ERVA) ja erityisopettajat sekä ryhmänohjaajat. Vastuu tukipalveluista on opiskelijahuoltotyöryhmällä. Luokkatilanteissa opettajan rinnalla ohjausta antaa koulunkäyntiavustaja ja samanaikaisopettaja. Tukitoimien määrä ja laatu määritellään opiskelijan

HOJKS:ssa ja ne järjestetään yhdessä ryhmänohjaajan, erityisopetuksen vastuopettajan, opinto-ohjaajien, opiskelijahuollon erityisasiantuntijoiden, ammatinopettajien ja muiden opiskelijaa tukevien toimijoiden kanssa. Pääsääntöisesti opiskelija opiskelee oman ryhmänsä mukana, mutta tarvittaessa hänelle voidaan antaa erityisopetusta yksilöllisesti ja pienessä ryhmässä. Hänen opetuksensa voidaan järjestää työvaltaisena ja/tai lisätä työssäoppimisen määrää.

Vaasan ammattiopistossa erityisopetuksen perusteet on aina määriteltävä HOJKS:ssa. Se on määritelty laissa 630/98 § 20 asetuksessa 811/98 § 8. Tilastokeskuksen luokitukseen seuraavanlaisesti: Erityisopetuksen peruste – koodit 1.1.2004 alkaen 01 hahmottamisen, tarkkavaisuuden ja keskittymisen vaikeudet; 02 kielelliset vaikeudet; 03 vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen häiriöt; 04 lievä kehityksen viivästyminen; 05 vaikea kehityksen viivästyminen; keskivaikea tai vaikea kehitysvamma; 06 psyykkiset pitkäaikaissairaudet; 07 fyysiset pitkäaikaissairaudet; 08 autismiin ja Aspergerin oireyhtymään liittyvät oppimisvaikeudet; 09 liikkumisen ja motoristen toimintojen vaikeus; 10 kuulovamma; 11 näkövamma; 12 muu syy, joka edellyttää erityisopetusta.

Erityisopetuksen yleisinä tukitoimina laaditaan jokaiselle opiskelijalle HOPS. Henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan HOJKS sisältyy henkilökohtainen opetussuunnitelma, jossa määritellään opiskelijan yksilölliset oppimisen tavoitteet, on tarkoitettu erityistä tukea tarvitseville nuorille. Ne perustuvat hänen opiskelemansa tutkinnon opetussuunnitelman perusteisiin. Tavoitteita voidaan mukauttaa opiskelijan edellytysten mukaan joko niin, että kaiken opetuksen tavoitteet mukautetaan tai mukauttamalla yhden tai useamman opintokokonaisuuden tavoitteet. Opetuksessa tuetaan opiskelijan vahvoja osaamisalueita, jotta hän sijoittuisi paremmin työhön. Erityistä huomiota kiinnitetään työssä harjaantumiseen työssäoppimisen jakson aikana. Opiskelijalle selvitetään miten hän voi koulutuksen jälkeen saada tarvitsemiaan erityispalveluja. (www.edu.fi)

Erityisopetusta tarvitsevalle opiskelijalle laaditaan kirjallinen henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS. Se sisältää seuraavat asiat: suoritettava tutkinto, opetuksessa noudatettavat opetussuunnitelmien perusteet, tutkinnon laajuus, opiskelijalle laadittu henkilökohtainen opetussuunnitelma, opiskelijan saamat palveluja tukitoimet vastuuhenkilöineen, erityisopetuksen perusteet HOJKS laaditaan yhteistyössä opiskelijan, tarvittaessa hänen huoltajansa, aikaisemman koulun edustajien sekä opettajien ja opiskelijahuollon asiantuntijoiden kanssa. (www.edu.fi)

HOJKS: ssa määritellään opiskelijan yksilöllisen oppimisen tavoitteet, jotka perustuvat hänen opiskelemansa tutkinnon opetussuunnitelmaa. Yksilöllistäminen tehdään jaksoittain opintokokonaisuus kerrallaan tai opintokokonaisuuden sisällä opintojen edetessä opettajan havainnointiin perustuen. Mikäli on todennäköistä, ettei opiskelija yllä tutkinnon tavoitteisiin, voidaan useampia opintokokonaisuuksia yksilöllistää opintojen alussa ja opiskelija voi aloittaa opinnot heti yksilöllistetyin tavoittein. Yksilöllistetyt tavoitteet laaditaan siten, että opiskelija mahdollisimman suuressa määrin saavuttaa saman pätevyyden kuin muussa ammatillisessa koulutuksessa. Mikäli opiskelija edistyy opinnoissaan ja saavuttaa tutkinnolle asetetut tavoitteet, tulee yksilöllisistä tavoitteista siirtyä tutkinnon tavoitteisiin.

HOJKS on ryhmänohjaajan ja muiden opettajien työväline opiskelijan ohjaamisessa ja se elää tilanteiden muuttumisen mukana. Ryhmänohjaaja vastaa opetuksen järjestämiseksi tarvittavien tietojen siirtämisestä muille opettajille. HOJKS:ta tarkistetaan ja muutetaan tarvittaessa. Tällöin tarkistamisesta huolehtii erityisopetuksesta vastaava yhteistyössä ryhmänohjaajan tai opiskelijahuollon erityisasiantuntijan kanssa. Jos opiskelijan tilanne muuttuu niin, ettei hän enää tarvitse erityisiä tukitoimia, opiskelijan erityisopetuspäätös puretaan opiskelijahuoltoryhmän päätöksellä.

Esityksen opintojen yksilöllistämisestä tekee yksittäisen oppiaineen osalta ko. aineen opettaja, erityisopettaja tai ryhmänohjaaja. Yksilöllistämisestä tehdään merkintä opiskelijan HOJKS: iin ja yksilöllistetyt tavoitteet kuvataan erillisessä liitteessä. Opiskelijahuoltoryhmä vahvistaa HOJKS:in. Yksilöllistetyt tavoitteet annetaan tiedoksi opiskelijalle ja hänen huoltajalleen. Opiskelijalle ja hänen huoltajalleen kerrotaan, että yksilöllistetyin tavoittein suoritettu koulutus saattaa vaikuttaa jatko-opintoihin pääsyyn tai niissä menestymiseen. Työvaltainen oppiminen on pienryhmissä opiskelevien erityisopiskelijoiden pääasiallinen oppimismenetelmä. Opiskelijalle annetaan riittävästi aikaa harjoittelemiselle, työn kokeilulle käytännössä ja sen arvioinnille. Opettaja ohjaa ja valvoo työskentelyä. Erityisen tärkeää on työturvallisuusasioiden huomioon ottaminen.

Opiskelun alkaessa ryhmänohjaaja pyrkii olemaan ryhmänsä kanssa mahdollisimman paljon opiskelun alussa ja haastattelee jokaisen opiskelijan. Hän täyttää opiskelijan kanssa henkilötietokaavakkeen ja HOPS -lomakkeen. Lisäksi opiskelija täyttää opintojen alussa tulohaastattelulomakkeen, jossa tiedustellaan aikaisempaa koulumenestystä, harrastuneisuutta, opiskelijan vahvuuksia ja heikkouksia sekä aikaisempia oppimisvaikeuksia. Ensimmäisten kouluviikkojen aikana opiskelijat tekevät lähtötasotestit luetun

ymmärtämisessä, kirjoittamisessa, matematiikassa ja kielissä. Vieraisissa kielissä testit voidaan myös tehdä kurssin alussa.

Yksi mahdollisuus toteuttaa työvaltaista väylää on työssäoppimisjaksojen ja kouluopiskelun yhdistäminen uudella tavalla. Tällöin teorian opiskelu tapahtuu työn tekemisen kautta ja ohjaajina toimivat työnantajan tehtävään määräämät henkilöt. Opettaja käy riittävän usein työpaikalla, jolloin hän ohjaa niin opiskeluun liittyvien kuin muidenkin ongelmatilanteiden selvittämisessä. Opettaja pitää yhteyttä jatkuvasti työnantajiin tai heidän edustajansa ja järjestää tarpeen mukaan yhteisiä tapaamisia. (Vaasan ammatitopiston erityisopetuksen suunnitelman ja väliaikaisraportti)

Erityisopetuksessa opetus on mukautettava siten, että opiskelija mahdollisimman suuressa määrin saavuttaa saman osaamisen/pätevyyden kuin muussa ammatillisessa koulutuksessa. Mukauttaminen on oltava perusteltua, ei itsetarkoitus. Tavoitteita voidaan mukauttaa opiskelijan edellytysten mukaan joko niin, että koko opetus on mukautettu tai vain yhden tai useamman opintokokonaisuuden tavoitteet on mukautettu. Työhön sijoittumisen kannalta on tärkeää, että tuetaan opiskelijan vahvoja osaamisalueita. Opiskelijan edistymistä on seurattava koulutuksen aikana ja tavoitteita ja tukitoimia on muutettava tarpeen mukaan.

Erityistukea tai – opetusta tarvitsevilla opiskelijalla on oppimisvaikeuksia, jotka johtuvat esimerkiksi vammasta, sairaudesta, kehityksen viivästymisestä tai tunne-elämän häiriöstä. Sosiaalisten vaikeuksien ja sopeutumisongelmien vuoksi hän on joko liian arka luomaan ja ylläpitämään tyydyttäviä suhteita opiskelutovereihin ja opettajiin tai käyttäytyy häiritsevästi. Opiskelua vaikeuttavia piirteitä voivat olla esimerkiksi keskittymis- ja hahmottamis-vaikeudet, työskentelyn hitaus, lyhytjänteisyys sekä erityiset puhe-, lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Erityisopiskelijalla voi myös olla peruskoulusta mukautetun oppimäärän suoritus tai muuten heikot tiedot perusopinnoissa.

Opiskelija voidaan mukauttaa yhdessä tai useammassa oppiaineessa, jos hänellä todetaan seuraavista vähintään kaksi mukauttamisen kriteeriä: aiempi mukautus perusopinnoissa tai erittäin heikko peruskoulutodistus, heikko opintomenestys yhdessä tai useammassa aineessa, lähtötason mittausten heikot tulokset, huomattavia puutteita asioiden ymmärtämisessä, opintojen viivästyminen tunnollisuudesta ja yritteliäisyydestä huolimatta, lukivaikeutta, hahmotushäiriötä, (diagnosoitua) kehityksen viivästyminen tai motorisia vaikeuksia. Mukautuksen prosessi etenee siten, että opettajalla, joka huomaa puut-

teita opiskelijan opintomenestyksessä, on velvollisuus ottaa yhteyttä ryhmävastaavaan, joka selvittää opettajan kanssa, voidaanko tukitoimilla vaikuttaa opiskelijan opintomenestykseen. Lisäksi hän ottaa selvää, onko opiskelija aiemmin todettu erityisopiskelijaksi ja onko hän perusopinnoissa ollut mukautettu ja onko ilmennyt vaikeuksia muissa oppiaineissa.

Selvityksen jälkeen ryhmävastaava keskustelee tilanteesta opiskelijan kanssa, myös aineenopettaja voi olla mukana. Sen jälkeen hän vie asian opiskelijahuoltoryhmään, jossa mietitään, kuka ottaa ja miten otetaan vanhempaa yhteyttä. Huoltajalta on aina saatava lupa mukautukseen, mutta täysi-ikäinen opiskelija tekee päätöksen itse. Mukautus tulee olla perusteltua siten, että opiskelija ja huoltaja saavat siitä myönteisen ja opiskelijalle edullisen kuvan. Mukautuksesta laaditaan aina kirjallinen sopimus, jonka allekirjoittavat opiskelija, huoltaja ja ryhmävastaava.

Joustaminen on välttämätöntä erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kohdalla. Joustaminen ei tarkoita periksi antamista, vaan asioiden hoitamista toisella tavalla, toiseen aikaan, ajan mittaan. Liian korkealle asetetut tavoitteet, tai vaikeuksien torjuminen, tai piilottaminen, eivät edistä opiskelijan oppimisprosessia eivätkä paranna hänen tilannettaan. (Vaasan ammattiopiston erityisopetuksen suunnitelma ja väliaikaisraportti).

Opetuksessa opettaja voi hyödyntää teknisiä apuvälineitä, esimerkiksi tietokonetta, CD-soitinta ja videota ja tarjota opiskelijalle mahdollisuutta kannettavan tietokoneen käyttöön. Myös ristikot, pelit ja tietokilpailut motivoivat opiskelijaa. Vierailut koulun ulkopuolella ja asiantuntijoiden kutsuminen oppitunneille elävöittävät opiskelua. Erityisopiskelijan tuntityöskentelyä helpottavat käsin kirjoitetussa monisteessa 0,5cm ja kalvossa 1 cm korkeat kirjaimet juoksevassa tekstissä. Koneella kirjoitettuna fonttikoko on monisteessa 12–14 pistettä ja kalvossa 24 pistettä. Tekstin hahmottamista helpottaa värien käyttö, ja aihealueiden erottamiseen värilliset monisteet ovat hyvä apuväline.

Opiskelijat, joiden opinnot eivät etene tavoitteiden mukaisesti tarvitsevat lisäopetusta. Lisäopetuksen tarve määritellään aina yksilöllisesti. Sitä voidaan antaa tarvittaessa läpi koko opintojen. Lisäopetuksen tavoitteena on, että opiskelija pysyy normaaliopetuksen mukana. Opetusta voidaan antaa kaikissa aineissa. Lisäopetuksella saavutettuja tuloksia tulee arvioida HOJKSiin kirjattujen tavoitteiden pohjalta. Lisäopetukseen tulevalle opiskelijalla tulee olla HOJKS, mikäli hänet määritellään erityisopiskelijaksi.

Tukiopetusta tulee tarjota tilapäisesti opetuksesta jälkeen jääneille opiskelijoille esim. pitkällä sairauslomalla olleille. Tukiopetus ei koske opiskelijoita, joilla on runsaita aiheettomia poissaoloja tai motivaation puute opintoihin. Tukiopetuksen resurssin myöntää koulutuslajohtaja. Erityisopetuksena ei pidetä tukiopetusta, joka annetaan opinnoissa tilapäisesti jälkeen jääneille. (Vaasan ammattiopiston erityisopetuksen suunnitelma ja väliaikaisraportti)

4.2.1 Luki-vaikeudessa

Lähtötasotestit tehdään opintojen alussa äidinkielessä, koska LUKI -vaikkeudet heijastuvat muihin aineopintoihin. Testit tehdään asianomaisen aineen opettajan toimesta koulutuslakohtaisesti. Testitulosten perusteella opettaja voi suunnitella opetuksensa kunkin ryhmän tarpeen mukaan. Aineenopettajat päättävät käytettävistä testeistä yhdessä erityisopetuksen vastuuhenkilöiden kanssa. Testien avulla kartoitetaan sitä, onko opiskelijalla sellaisia oppimisvaikeuksia, jotka edellyttävät erityisiä tukitoimia opetuksessa ja arvioinnissa. Testit auttavat seulomaan ryhmästä ne opiskelijat, jotka tarvitsevat tukea. Testien analysointi tapahtuu ensin testin tehneen opettajan toimesta, minkä jälkeen tuloksista ja niiden vaatimista toimenpiteistä keskustellaan yhteistyössä koulutuslakohtaisen ERVA:n kanssa. Tulokset annetaan erityisopetuksen vastaavalle jatkotoimenpiteitä varten ja tiedoksi opiskelijahuollon erityisasiantuntijalle. Testien teettäminen on erityisen tärkeää, sillä erityisopiskelijoiden oppimisvaikeudet voivat vaikuttaa merkittävästi siihen, että opiskelija keskeyttää opintonsa.

Testien tuloksista tiedottamisen tulee tapahtua sujuvasti yhteistyössä testin tehneiden opettajien ja ERVA:n kanssa. Jos opiskelijan suhteen päädytään siihen, että hän tarvitsee tukitoimia, niin testaava opettaja tai ERVA keskustelee opiskelijan kanssa ja perustelee tälle, miksi tämän tiedon antaminen muille opettajille on välttämätöntä opiskelujen etenemisen kannalta. Tässä keskustelussa selvitetään myös mukautuksen tarvetta ja aikaisempien tukitoimien määrää.

Tämän jälkeen ERVA informoi ryhmävastaavaa opiskelijan erityistarpeista. Ryhmävastaavan tehtävänä on kertoa opiskelijan erityistarpeista jokaiselle tätä opettavalle opettajille, jotta kyseinen asia voidaan ottaa huomioon opiskelijan opetuksessa. Opetuksen onnistuneen toteutuksen kannalta on suositeltavaa käsitellä toimenpiteitä ryhmässä. Tällöin voidaan opetuksen integroimisella löytää hyviä ratkaisuja. Muita testitulosten perusteella sovellettavia ratkaisuja ovat erilaiset koejärjestelyt. Opiskelijalle varataan enemmän aikaa vastata kokeeseen tai hänelle järjestetään mahdollisuus suulliseen kuu-

lusteluun. Opiskelumateriaali voidaan jakaa opiskelijalle kopioina. Nämä toimenpiteet eivät vaadi HOJKS:n tekemistä, mutta ne voivat olla kirjattuna siihen. Luki-vaikeuden perusteella ei myönnetä vapautusta opintokokonaisuudesta.

Luki-palveluita tarjoavat kielten opettajat kaikista kieliryhmistä: suomi, ruotsi, englantia. Toiminta tapahtuu yhteistyössä opiskelijahuoltoryhmän kanssa. Lukivaikeudet heijastuvat muihin aineisiin, koska oppiminen ja opetus perustuvat hyvin pitkälle luetun ymmärtämiseen, ja kirjoittamiseen. Muussa opetuksessa tulee ottaa huomioon opiskelijan yksilölliset tarpeet, mikäli hänellä on havaittu joku oppimisvaikeus. On tutkittu, että ne opetukselliset ratkaisut, jotka tukevat luki-vaikeuksien opiskelijan oppimista, tukevat samalla myös muiden oppimista.

Erityisopettaja suunnittelee yhdessä opiskelijan kanssa tukitoimet ja niistä tiedotetaan opiskelijaa opettaville opettajille. Yleensä LUKI -opiskelijaa auttavia toimenpiteitä opetuksessa ovat mm seuraavat toimet: opiskelumateriaali toimitetaan opiskelijalle etukäteen, suulliset tentit, pidempi aika suorittaa tentit, pedagogiset järjestelyt esim. käsitekartta, monikanavainen opettaminen, opiskelijan vahvuuksien käyttäminen, kannettavan tietokoneen käyttäminen opetustilanteissa, lukiharjoitukset. Yleensä luki-opiskelijaa tukevat toimenpiteet hyödyntävät koko ryhmän oppimista. (Vaasan ammattiopiston erityisopetuksen suunnitelman ja väliaikaisraportti)

MARATA:n lukiopetus ja testaus on keskitetty yhdelle äidinkielenopettajalle. Hän tiedottaa testissä ilmenneistä tuen tarpeista erityisopetuksen vastaavalle, ryhmävastaavalle ja muille opiskelijaa ohjaaville opettajille. Tieto otetaan huomioon laadittaessa HOJKS ja suunniteltaessa tukipalveluita. Talon HOJKS: t löytyvät intranetistä Y-asemalta, niin että jokainen opettajan on tarvittaessa ne ottaa esiin ja huomioida opetus suunniteltaessa. Varsinaista luki-opetusta ei koulutusyksikössä ole annettu. (MARATA:n äidinkielen opettajan haastattelu)

”Jos ajattelet että osaat tai ajattelet että et osaa, olet yhtä oikeassa.” Henry Ford

4.2.2 Tukitoimet vieraiden kielten oppimisvaikeuksissa

Koulutusyksikön vieraitten kielten tukitoimet perustuvat pitkälti lukiopetuksen testituloksiin, joiden perustella opettaja tarjoaa lisä- ja tukiovetusta. Luki-palveluita tarjoavat kielten opettajat kaikista kieliryhmistä: suomi, ruotsi, englantia. Toiminta tapahtuu yhteistyössä opiskelijahuoltoryhmän kanssa. Vieraissa kielissä teetetään kaikille nuori-

soasteen opiskelijoille lähtötasotesti opintojakson alussa. Maratan kielten opettajat tarjoavat mukautettuja opetusratkaisuja ja arviointitapoja, niille opiskelijoille joilla on vaikeuksia vieraissa kielissä.

Vieraitten kielten oppitunneilla hyödynnetään tietokoneavusteisia kieliohjelmiä, annetaan materiaalit etukäteen, sekä kirjalliset ja suulliset ohjeet selkeästi. Supistetaan kursialuetta ja pyritään keskustelemaan runsaasti, koska vieraan kielen kirjoitus tuottaa usein eniten ongelmia. Käytetään runsaasti esimerkkejä. Helpotetaan kokeita ja tehtäviä. Opiskelijoilla on mahdollisuus suorittaa kokeita tietokoneella, suullisesti tai kirjallisesti. Luki-vaikeudesta kärsivälle opiskelijalla tulee antaa eriytettyä opetusmateriaalia ja tarjota yksilöllistä tukiopetusta. Koulukäyntiavustajan mukanaolo tunneilla helpottaa opettaja ohjaustarvetta. (Kielten opettajien haastattelut)

4.2.3 Tukitoimet matematiikan opetuksessa

Maratassa teetetään matematiikassa kaikille nuorisosaasteen opiskelijoille lähtötasotesti opintojakson alussa. Luki-testissä näkyvät ongelmat ilmenevät mm. matematiikan sanallisissa tehtävissä. Tästä syystä luki-opetus auttaa myös matematiikan opetuksessa. Opetuksessa käytetään selkokielistä materiaalia ja erityisopiskelijoille tehtyä oppikirjaa. Tehtävät ja kokeet pyritään kirjoittamaan mahdollisimman yksiselitteisesti ja selkeästi. Tarjotaan eritasoisia kokeita, joista opiskelijat voivat itse valita normaalin tai avustetun ja/tai helpotetun kokeen. Normaaliryhmiin integroidut erityisopiskelijoille tarjotaan yksilöllisempää ohjausta. Opettaja kiertää luokassa harjoitustehtävien aikana ja tarkkailee oppimisen edistymistä ja huomioi kaikki tuentarvitsijat. Pienryhmiin sijoitettujen opiskelijoiden opetuksen tukeminen onnistuu vieläkin paremmin. Matematiikassa ovat käytössä sekä tukiopetus että lisäopetus, niille opiskelijoille jotka sitä tarvitsevat. (Matematiikan opettajien haastattelut)

4.2.4 Tukitoimet ammatinopetuksessa

Oppimisvaikeuden voi huomioida opetustilanteessa monilla tavoin. Teorian opettaminen käytännönläheisillä menetelmillä tukee kaikkia opiskelijoita. Erityisesti tästä hyötyvät erityisopiskelijat. Suurissa luokissa, joihin on integroitu erityisopiskelijoita, on käytännön tunneilla mukana koulukäyntiavustaja jakamassa opettajan ohjauksen tarvetta. Samoin silloin, kun opettaja pitää suullisia kokeita voi koulukäyntiavustaja valvoa muun luokan tenttiä. Mahdollisuus opiskella pienryhmässä on tärkein satsaus erityis-

opetuksen tuen tarpeeseen. Joissain tilanteissa on käytetty kahden opettajan opetustapaa yhdistetyissä ryhmissä hyvällä menestyksellä

Samanaikaisopetusta toteutetaan siten, että toinen opettaja työskentelee samanaikaisesti tuntia ohjaavan ammatinopettajan kanssa. Erityisopettaja osallistuu yhdessä ammatinopettajan kanssa opetuksen suunnitteluun ja toimii luokassa toisen opettajan ohella. Samanaikaisopetuksella mahdollistetaan opiskelijan opinnoissa eteneminen tutkintotavoitteisesti sekä hyvän ja oppimista edistävän työilmapiirin säilyminen. Samanaikaisopetusta voidaan toteuttaa myös tiimiopetuksena, jolloin erityisopettajan ja ammatinopettajan lisäksi yhteistyöhön osallistuu oppilaitoksen muutakin henkilökuntaa. Työvaltainen oppiminen sopii kaikille ammattialojen opiskelijoille, joilla on vaikeuksia kehittää osaamistaan tavanomaisin opetusmenetelmin. (Ammatinopettajien haastattelut).

4.3 Koejärjestelyt

Kokeet voidaan järjestää kirjallisina, suullisina tai toiminnallisina tai niihin voi sisältyä kaikkia edellä mainittuja. Kirjalliset kysymykset laaditaan selkokielellä ja helposti vastattaviksi. Jos opiskelijalla on ylivoimaisia esteitä lukea kysymyksiä tai tuottaa kirjallista tekstiä, voidaan hänelle järjestää suullisia kokeita. Näytön osaamisestaan opiskelija voi antaa myös yksilöllisillä kotitehtävillä, pari- tai ryhmätehtävillä ja -tehtävillä. (Vaasan ammattiopiston erityisopetuksen suunnitelma)

Kokeiden pitämiseen vaihtoehdot ovat monet. Maratassa suoriteltavaan on antaa kokeeseen lisäaika tai mahdollisuus täydentää vastuksia suullisesti, pitää normaali kirjallinen koe, näyttö, työkoe, tai erityisopiskelijaa varten laadittu mukautettu koe. Mahdollista on tehdä eritasoinen koe, tai helpottaa koetta, saada kokeeseen vinkkejä ja apuparin tai oikein väärin väittämiä. Opiskelijat voivat tehdä kokeen yksin, opettajan seurassa tai yhdessä muiden kanssa. Suullisen kokeen mahdollisuus on tärkeä niille opiskelijoille jotka eivät kykene ilmaisemaan itseään kirjallisesti. Onnistuneissa koejärjestelyissä tarvitaan opettajan kykyä oivaltaa monenlaisia tapoja mitata osaamista Teorian ja käytännön kannattaa mahdollisuuksien mukaan yhdistää. Tärkeintä on saada suoritettua opitun tarkoitus, että voidaan opiskelija arvioida.

Kokeiden lisäksi jatkuvalla näytöllä havainnoidaan ja arvioidaan opiskelijan kehittymistä koko opiskeluajan. Arvioinnissa otetaan huomioon opiskelijan lähtötaso ja hänelle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen. Opiskelijan itsearvioinnin tavoitteena on kehittää itsetuntoa ja kannustaa häntä ottamaan vastuuta oppimisestaan ja lisätä opiskelijan

halua oppia uusia asioita. Sen lähtökohtana on opiskelijalähtöinen tavoitteen-asettelu. Tavoitteet mitoitetaan niin, että opiskelija saavuttaa ne sopivasti ponnistellen.

4.4 Arviointi erityisopetuksessa

Opiskelijan arvioinnissa noudatetaan samoja periaatteita kuin muutoinkin. Opiskelija saa tutkintotodistuksen, vaikka tutkinnon tavoitteita olisi mukautettu. Todistukseen tehdään alaviitemerkintä mukautetuista tavoitteista. Arviointi suoritetaan suhteutettuna mukautettuihin tavoitteisiin, joten tavoitteille on laadittava arviointikriteerit. Jos opinnot jäävät olennaisilta osin puutteellisiksi, opiskelijalle annetaan tutkintotodistuksen sijasta todistus suoritetuista opinnoista ja sen liitteenä selvitys siitä, mitä opiskelija parhaiten osaa. (www.edu.fi)

Erityisopetuksessa opetus on mukautettava siten, että opiskelija mahdollisimman suuressa määrin saavuttaa saman pätevyyden kuin muussakin ammatillisessa koulutuksessa. Mukauttaminen on oltava perusteltua, ei itsetarkoitus. Tavoitteita voidaan mukauttaa opiskelijan edellytysten mukaan joko niin, että koko opetus on mukautettu tai vain yhden tai useamman opintokokonaisuuden tavoitteet on mukautettu. Työhön sijoittumisen kannalta on tärkeää, että tuetaan opiskelijan vahvoja osaamisalueita. Opiskelijan edistymistä on seurattava koulutuksen aikana ja tavoitteita ja tukitoimia on muutettava tarpeen mukaan. Opiskelija voidaan mukauttaa yhdessä tai useammassa oppiaineessa, jos hänellä todetaan seuraavista vähintään kaksi: aiempi mukautus perusopinnoissa tai erittäin heikko peruskoulutodistus, heikko opintomenestys yhdessä tai useammassa aineessa, lähtötason mittausten heikot tulokset, huomattavia puutteita asioiden ymmärtämisessä, opintojen viivästyminen tunnollisuudesta ja yritteliäisyydestä huolimatta, lukivaikeutta, hahmotushäiriötä, (diagnosoitua) kehityksen viivästyminen tai motorisia vaikeuksia.

Opettajalla, joka huomaa puutteita opiskelijan opintomenestyksessä, on velvollisuus ottaa yhteyttä ryhmävastaavaan, joka selvittää opettajan kanssa, voidaanko tukitoimilla vaikuttaa opiskelijan opintomenestykseen. Lisäksi hän ottaa selvää, onko opiskelija aiemmin todettu erityisopiskelijaksi ja onko hän perusopinnoissa ollut mukautettu ja onko ilmennyt vaikeuksia muissa oppiaineissa.

Selvityksen jälkeen ryhmävastaava keskustelee tilanteesta opiskelijan kanssa, myös aineenopettaja voi olla mukana. Sen jälkeen hän vie asian opiskelijahuoltoryhmään, jossa mietitään, kuka ottaa ja miten otetaan vanhempaa yhteyttä. Huoltajalta on aina saatava lupa mukautukseen, mutta täysi-ikäinen opiskelija tekee päätöksen itse. Mukau-

tus tulee olla perusteltua siten, että opiskelija ja huoltaja saavat siitä myönteisen ja opiskelijalle edullisen kuvan. Mukautuksesta laaditaan aina kirjallinen sopimus, jonka allekirjoittavat opiskelija, huoltaja ja ryhmävastaava.

Opiskelijan arvioinnissa tulee noudattaa samoja periaatteita kuin muutoinkin. OPSIN tavoitteiden muuttamisesta on tehtävä merkintä todistukseen. Opiskelija saa tutkintotodistuksen, vaikka tutkinnon tavoitteita olisikin mukautettu. Mukautetuista tavoitteista on tehtävä alaviitemerkintä tutkintotodistukseen. Arviointi on suoritettava mukautettuihin tavoitteisiin suhteutettuna, jolloin tavoitteille on laadittava arviointikriteerit. Arvosanaasteikon on oltava sama kuin yleensä käytössä oleva. Opiskelijan on tiedettävä, että mukautettujen tavoitteiden mukaan suoritettu koulutus saattaa vaikuttaa jatko-opintoihin pääsemiseen ja niissä menestymiseen. Jos opinnot jäävät olennaisilta osin puutteellisiksi, on tutkintotodistuksen sijasta annettava todistus suoritetuista opinnoista. Sen liitteenä tulee aina antaa selitys siitä, mitä opiskelija parhaiten osaa. Opiskelijan arvioinnin täytyy olla ohjaavaa, jolloin se tukee oppimista ja kasvua ja vahvistaa myönteistä minäkuvaa ja motivaatiota. (Vaasan ammattiopiston erityisopetuksen suunnitelma).

4.4.1 Opetussuunnitelman mukautettujen arviointien kriteerit

Opetushallituksen ohjeet edellyttävät, että mukautetut opiskelutavoitteet johdetaan siten, että mukautetun kiitettävän tavoitteet ovat vaatimustasoltaan alempia kuin T1 -tason tavoitteet. Mukautetut tavoitteet laaditaan kaikille niille opintokokonaisuuksille, jotka mukautetaan. Arvosana-asteikko on sama kuin yleensä käytössä oleva, jolloin tavoitekuvaukset on tehtävä kaikille tasoille.

Normaalit tavoitteet:

Kiitettävä 5, Hyvä 4, Hyvä 3, Tyydyttävä 2, Tyydyttävä 1

Mukautetut tavoitteet:

Kiitettävä 5*, Hyvä 4*, Hyvä 3*, Tyydyttävä 2 *, Tyydyttävä 1 *

*) Merkityt opinnot on suoritettu mukautetuin tavoittein ammatillisesta koulutuksesta annetun lain 630/98 § 20 mukaisesti

Mukauttaminen tarkoittaa opetuksen ja oppimistavoitteiden sopeuttamista opiskelijan oppimisedellytysten tasolle. On erityisen tärkeää, että kaikki opiskelijan kanssa tekemisissä olevat henkilöt tietävät tavoitteet ja toimivat mukautettujen tavoitteiden mukaisesti.

ti. Opintokokonaisuuksien ja yksilöllisten tavoitteiden arviointikriteerit voidaan johtaa seuraavista yleisistä mukautetun arvioinnin kriteereistä:

Kiitettävä, mukautettu:

Opiskelijan on pystyttävä työllistymään tutkintoa vastaavalle ammattialalle ja koulutusohjelman mukaisiin avustaviin tehtäviin työtaitojen ja tiedollisen osaamisen puutteista huolimatta. Opiskelijan on osattava käyttää työtehtäviinsä liittyviä tavallisimpia työtapoja, työvälineitä ja materiaaleja sekä suoriutua perustehtävistä. Opiskelijan on osattava toimia tutussa ympäristössä ja vuorovaikutustilanteessa. Hänen on osattava käyttää omaksumiaan tietoja ja taitoja paljon harjoitelluissa, usein toistuvissa tilanteissa. Hänen on osattava ohjattuna etsiä työtehtäväänsä liittyvää tietoa ja osattava esittää se omalla kommunikointitavallaan. Hänen on osattava työskennellä pysyvissä ryhmätilanteissa ja ohjattuna arvioida itseään ja annetun työtehtävän onnistumista. Hänen tulee noudattaa työaikoja, työturvallisuusohjeita, muita sopimuksia ja ohjeita sekä neuvotella poikkeamista rajatuissa, yksilöllisesti suunnitelluissa työtilanteissa.

Hyvä, mukautettu:

Opiskelijan on pystyttävä ohjattuna työllistymään tutkintoa vastaavalle ammattialalle henkilökohtaisen opetussuunnitelman mukaisiin yksilöllisesti valittuihin työtehtäviin. Hänen on osattava käyttää niihin liittyviä työmenetelmiä, työvälineitä ja materiaaleja. Opiskelijan on osattava toimia harvoin muuttuvassa tutussa ympäristössä ja tutuissa vuorovaikutustilanteissa ja hänen on osattava tehdä etukäteen harjoiteltua tehtävää. Hänen on osattava pyytää tarvitessaan apua omalla kommunikointitavallaan. Opiskelijan on osattava sopeutua ohjaukseen, työskentelyyn ryhmätilanteissa ja hänen tulee osata toimia annetun palautteen mukaisesti ja kysyä tarvittaessa lisäohjeita. Hänen on osattava avustettuna noudattaa sovittuja työaikoja, työnsä edellyttämiä työturvallisuusohjeita, muita sopimuksia ja ohjeita ja osata kertoa poikkeamista.

Tyydyttävä, mukautettu:

Opiskelija tarvitsee opinnoissaan ja työssään jatkuvaa seuranta ja ohjausta. Opiskelija työllistyy tutkintoa vastaavalle ammattialalle tuettuun työhön tai yksilöllisesti järjestettyyn työtoimintaan henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassa viitoitettujen suunnitelmien mukaisesti. Opiskelijan on osattava tehdä yksilöllisesti valittuja, paljon harjoiteltuja ja työtehtäviä ja osattava käyttää niihin liittyviä työmenetelmiä, työvälineitä ja materiaaleja. Opiskelijan on osattava toimia tutussa ja pysyvässä ympäristössä ja tutuissa vuorovaikutustilanteissa ja osattava tehdä paljon harjoiteltua työtehtävää. Opiskelija on osat-

tava havainnoida työnsä kulkua ja osattava keskeyttää työ ja viestiä tilanteesta omalla kommunikointitavallaan, kun suoritus poikkeaa ennalta harjoitellusta. Opiskelijan on osattava sopeutua ohjaukseen ja ryhmässä työskentelyyn, osattava kuunnella ja noudattaa annettuja ohjeita ja yksilöllisesti avustettuna, noudattaa työaikoja, työnsä edellyttämiä turvallisuusohjeita, muita sopimuksia ja ohjeita. (www.edu.fi)

Vaasan ammattiopiston opetussuunnitelman yhteisessä osassa edellytetään seuraavaa: Ammatillisen erityisopetuksen tavoitteena on, että opiskelija saavuttaa sellaisen ammatillisen pätevyyden, joka auttaa häntä työllistymään. Kokonaisvaltaisena tavoitteena on edistää kaikkien oppilaitoksessa opiskelevien hyvinvointia tarjoamalla asianmukaista, yksilön tarpeet huomioonottavaa opetusta ja ohjausta ammattiin. Erityistukea tarvitsevalle opiskelijalle laaditaan HOJKS, henkilökohtaisen opetuksen järjestämissuunnitelma. Tavoitteet voivat olla mukautettuja joko kokonaan tai vain yhdessä tai useammassa opintokokonaisuudessa. HOJKS on elävä suunnitelma, jonka toteutumista arvioidaan jatkuvasti ja jota tarkistetaan ja korjataan säännöllisesti. Opiskelijan arvioinnissa noudatetaan samoja periaatteita kuin muutoinkin. Arviointi suoritetaan kuitenkin mukautettuihin tavoitteisiin suhteutettuna, jolloin tavoitteille on laadittava arviointikriteerit.

Arvosana-asteikko on T1 – K5 (T1, T2 = tyydyttävä, H3, H4 = hyvä ja K5 = kiitettävä). Mukautetussa arvioinnissa K5-tason osaaminen ei yllä normaaliarvioinnin T1-tasoon. Arvioinnin tehtävänä on tukea oppimista ja auttaa opiskelijaa oppimaan. Arvioinnissa otetaan huomioon oppimistavat ja sitä suoritetaan mahdollisimman monella menetelmällä. Arviointikriteereistä kerrotaan opiskelijalle etukäteen. Erityisopiskelija voi suorittaa osan tai kaikki opinnot mukautettuina tai koulutusohjelman mukaisesti.

Opiskelijan on tiedettävä, että mukautettujen tavoitteiden mukaan suoritettu koulutus saattaa vaikuttaa jatko-opintoihin pääsemiseen ja niissä menestymiseen. Henkilökohtaisen opintosuunnitelman tavoitteiden muuttamisesta on tehtävä merkintä todistukseen. Opiskelija saa tutkintotodistuksen, vaikka tutkinnon tavoitteita olisikin mukautettu. Mukautetuista tavoitteista tehdään alaviitemerkintä tutkintotodistukseen. Jos opinnot jäävät olennaisilta osin puutteellisiksi, tutkintotodistuksen sijasta annetaan todistus suoritetuista opinnoista. Sen liitteenä annetaan aina selitys siitä, mitä opiskelija parhaiten osaa. Opiskelijan arviointi on ohjaavaa, jolloin se tukee oppimista ja kasvua sekä vahvistaa myönteistä minäkuvaa ja motivaatiota. Maahanmuuttajaopiskelijoiden ammatilliset tavoitteet ovat samat kuin muidenkin opiskelijoiden. Tutkinnon sisältämien opintojen suorittaminen järjestetään huomioiden opiskelijoiden yksilölliset tarpeet.

Opiskelija voidaan yksilöllistää yhdessä tai useammassa oppiaineessa, jos hänellä todetaan seuraavista vähintään kaksi: aiempi yksilöllistetty opetus perusopinnoissa tai erittäin heikko peruskoulutodistus, heikko opintomenestys yhdessä tai useammassa aineessa, lähtötason mittausten heikot tulokset, huomattavia puutteita asioiden ymmärtämisessä, opintojen viivästyminen tunnollisuudesta ja yritteliäisyydestä huolimatta, lukivaikeutta, hahmotushäiriötä, (diagnosoitua) kehityksen viivästyminen tai motorisia vaikeuksia. Opintojen yksilöllistäminen edellyttää aina HOJKSin tekemistä. (Vaasan ammattiopiston opetussuunnitelman yhteinen osa).

Yleisenä periaatteena VAO:ssa on, että ensisijaisesti edetään normaalin opetussuunnitelman mukaisesti ja vasta sitten kun tämä ei toteudu, niin opetusta tai arviointia mukautetaan. Lähtökohtana tukitoimiin on opiskelijan tarve ja halu. Mukautus edellyttää aina HOJKSin eli henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman tekemistä lain 630/98 § 20 perusteiden. HOJKSin tekemisestä vastaa ERVA yhdessä opettajan/opettajien ja opiskelijan kanssa. Mikäli opiskelija on alaikäinen, HOJKS vaatii myös huoltajan suostumuksen. HOJKS:n yhteydessä opiskelijalle laaditaan myös HOPS eli henkilökohtainen opiskelusuunnitelma ERVAN toimesta.

Mukautettu arviointi tai mukautettu opetus edellyttää sen, että on olemassa mukautettu opetussuunnitelma ja mukautetut arviointiperusteet kirjallisessa muodossa. Jos opiskelijan suhteen sovelletaan opintojaksolla muutettuja tavoitteita, niin silloin arviointi tapahtuu normaalin opetussuunnitelman mukaisesti eikä edellytä HOJKS:n tekemistä.

5 LOPPUMIETELMIÄ

Maratan toimintamallin rakentaminen alkoi teettämällä opettajille kysely ja haastattelemalla erityisopetuksesta vastaava henkilö. Tehtäväni oli tuoda näkyväksi talossa olevat hyvät opetuskäytänteet kaikkien käyttöön. Kyselytutkimuksen alhaisesta vastausprosentista johtuen haastattelin yksikön matematiikan-, kielten- ja ammatinopettajia. Täydensin analyysia hakemalla lisätietoa alan tietolähteistä ja kirjoista. Tehtävä oli laaja ja haasteellinen yksin suoritettuna.

Oppimisen tukemisessa on paljolti kyse opettajan ja opiskelijan todellisesta kohtaamisesta, joihin molemmat tuovat mukanaan oman todellisuutensa, lähtötilanteensa ja osaamisensa. Todellinen kohtaaminen arjessa, on työskentelyä rintarinnan, toisiaan arvostaen ja kunnioittaen. Erityisopiskelijalla on tavallista kehittyneempi kyky aistia opettajan suhtautuminen ja hyväksyntä. He kokevat erityisen loukkaavana itsensä mitätöimisen, ja häiritsevät opetusta ja omaa oppimistaan silloin kun epäoikeudenmukaisuutta kokevat. Jokaista erityisopiskelijaa varten tulee laatia ensin HOPS ja sitten HOJKS. Opiskelijan yksilöllistä kohtaamista hyötyvät kaikki opiskelijat. Tästä syystä opiskelun alussa on järkevää tehdä matematiikan, äidinkielen ja vieraitten kielten lähtötasotestaukset, sekä lukiseula. Niille opiskelijoille, joille on havaittu ongelmia lukiseulassa, on järkevää tehdä mm. NMI -instituutin lukitesti.

Hyvän erityisopettajan tuntomerkkejä ovat joustavuus ja oikeudenmukaisuus. Hänellä tulee olla korkea ammattitaito ja moraali. Hänellä pitää olla kärsivällisyyttä ja tunneälyä oppilaita kohtaan ja hänen on oltava sosiaalisesti lahjakas. Hyvän erityisopettajan ominaisuudet eivät poikkea hyvän opettajan tuntomerkistä. Hyvä erityisopettaja hyödyntää kaikkia aistikanavia opetuksessa ja tarjoaa jokaiselle oppimistyyylille elämyksiä opetuksessa. Hän tukee ja kannustaa erilaista oppijaa. Hän auttaa opiskelijaa yli oppimisvaikeuksien ja – esteiden.

Oppimistyylit – visuaalinen, auditiivinen, taktiilinen ja kinesteettinen esiintyvät harvoin puhtaina oppimistapoina. Opiskelijalle jokin oppimistyyli tai tapa saattaa kuitenkin olla muita vahvempi. Oppimisen kannalta olisi edullista, jos opiskelija kykenisi muuttamaan omaa tiedon vastaanottotapaansa aina tarpeen ja tilanteen mukaan. Parhaiten opitaan, kun tieto saadaan hankittua helpoimmalla oppimistavalla. Jokaisen tulisi aloittaa asioiden opiskelu vahvimmalla kanavallaan ja siirtyä sen jälkeen vahvistamaan seuraavaksi parasta kanavaansa. Ihanteellisinta olisi, jos oppija voisi valita itselleen parhaan tavan op-

pia kyseessä oleva asia. Oppiminen tehostuu silloin kun, erilaisia oppimistapoja harjoitetaan ja kunnioitetaan, sekä silloin kun opiskelija saa joskus valita eri opiskelu- ja työskentelymuotoja.

Oppimisvaikeuksilla tarkoitetaan yleensä vaikeuksia saavuttaa opiskelun tavoitteita. Koulussa puhutaan oppimisvaikeuksista, kun opiskeluille asetettujen tavoitteiden saavuttaminen vaatii opiskelijalta kohtuuttomasti aikaa ja vaivaa. Oppimisen ongelmien taustalta löytyy usein monia syitä. Oppimisvaikeudet ovat erityisopiskelijan synnynnäisiä ominaisuuksia, joita hän pyrkii korjaamaan ja kompensoimaan saamiensa tukitoimien avulla. Mitä useampi oppimisvaikeus opiskelijalla on, sitä suurempia vaikeuksia hänellä on selviytyä oppimisesta. Toiset oppimisen esteet korjautuvat osittain opiskelijan elämän aikana, kun hänelle on kehittynyt elämäkokemusta ja oma oppimis-strategia.

Oppimisen esteiden poistoon on käytössä laaja valikoima tukitoimia. Ne ovat tarkoitettu helpottamaan opetuksen järjestelyjä ja auttamaan käytännön opetustilanteissa. Oppilaitosten tukipalveluista vastuu on opiskelijahuoltotyöryhmällä. Käytännön tukitoimet järjestää ryhmänohjaaja, erityisopettaja, kuraattori, terveydenhoitaja ja erityisopetuksen vastaava. Monet erityisopiskelijoiden ongelmat johtuvat myös muista syistä kuin oppimisvaikeuksista. Nämä ovat monesti niitä asioita, joihin koulun kyky puuttua on vähäisin.

Todellinen erityisopettaja on Hintikan (2000, 209) mukaan opiskelijan puolella ja antaa hänen olla oman itsenään. Hän pyrkii ymmärtämään erilaisen oppijan tunteita, hyväksyy hänet riippumatta siitä, pitääkö hän opiskelijasta. Hän ei kohdista odotuksia sen perusteella, mitä opiskelija on ennen ollut tai mitä hän itse on ollut. Hän on enemmän kiinnostunut siitä miten opiskelija oppii, kuin mitä oppii. Hän saa oppijan tuntemaan itseni rauhalliseksi ja turvalliseksi. Hän antaa monia valinnan mahdollisuuksia, antaa minun oppia itse, vaikka se tapahtuisi hitaammin. Hän puhuu niin, että pystyn ymmärtämään hänen tarkoituksensa. Hän voi tehdä myös itse virheitä ja myöntää ne. Hän voi näyttää tunteensa ja antaa jokaisen näyttää tunteen. Hän haluaa, että arvioin omaa työtäni. (Hintikka 2000, 209)

”Minkä ilotta oppii, sen surutta unohtaa” Matti Suonperä

6 POHDINTA

Kehittämishankkeeseeni idean sain talon erityisopetuksesta vastaavalta syksyllä 2005. Hanke on laaja ja olisi vaatinut kaksi henkilöä työstämään opasta. Toimintamallin tarkoitus on antaa ohjeita ja levittää hyviä käytänteitä koulutusyksikön sisällä ja parantaa erityisopetuksen laatua. Olen raportissani pyrkinyt tuomaan esiin tiedon siitä, mitä oppilaitoksessamme opettajat tarvitsevat ja mitkä ovat koulutusyksikön opettajien käytänteet. Hankkeella tuodaan julki talossa vallitsevat hyvät käytänteet kaikkien opettajien yhteiseen käyttöön.

Kehittämishankkeen työstäminen oli aluksi hyvin hankalaa ja työlästä. Aihe oli vaativa ja laaja. Tästä syystä rajasin pois yksilöidyt oppimisvaikeudet, elämänhallinnan ja mielenterveyden ongelmien huomioimisen. Suurimman osan työskentelyajasta vei tutustuminen alan kirjallisuuteen ja lähteisiin. Aloitin kehittämishankkeen työstämisen keväällä 2006. Silloin suoritin sähköpostikyselyn ja materiaaliin tutustumisen. Kyselyn heikon tuloksen vuoksi laajensin teoriataustaa, saadakseni työhöni kaikki tarvittavat asiat. Kuumimpana kesäaikana kehittämishankkeeni oli hautumassa pöydällä. Syksyllä jatkoin teoriataustan tekemistä ja suoritin teemahaastattelun. Erittäin suuret tuntimäärät opetustyössäni hidastivat kehittämishankkeen valmistumista ja viivästyttivät sen luovuttamista.

Toivon, että Vaasan ammattioppilaitoksessa herättäisiin ottamaan erityisopiskelijat paremmin huomioon, ja että ennen kaikkea HOJKS: t toteutuisivat kunnolla. Positiivista oli huomata, että erityisopiskelijoilta oli tullut hyvää palautetta arvostamisesta ja ymmärtämisestä. Tulos on samansuuntainen, kuin keväällä 2006 tehdyssä opiskelijakyselyssä. Toivon, että kehittämistäni toimintamallista on hyötyä kaikille, jotka tarvitsevat tietoa erityisopetuksesta.

Kehittämishankkeen tulevaisuuden näkymät muuttuivat hankkeen alkuvaiheesta ratkaisevasti. Marraskuussa 2006 on käynnistynyt Vaasan ammattiopiston erityisopetuksen suunnitelman sekä opetus-suunnitelman yleisen osan uudistustyöt. Tässä vaiheessa kehittämishankkeeni tuottama toimintamalli (kappale 5) menettää alkuperäisen merkityksensä, sillä kehittämishanketta käytetään pohjana VAO:n erityisopetuksen suunnitelmaa laadittaessa. Toimintamallin käyttöikä rajoittuu siihen asti, kun uusi erityisopetuksen suunnitelma vahvistetaan huhtikuulla 2007.

Aihe oli siinä suhteessa sopiva kehittämishankkeeksi, että se kokosi hyvin kaiken erityisopetuksessa opitun yhteen ja toimi opitun kertauksena. Toimintamallia laadittaessa olisi ollut hyvä kuulla useamman henkilön mielipide, ja näin saatu kattavampi näkemys aiheeseen. Täydensin aineistoa haastattelemalla koulutusyksikön kahta äidinkielenopettajaa, neljää vieraankielen opettajaa, kahta matematiikan opettajaa ja kahta ammattiaineiden opettajaa parantaakseni hankkeen pätevyyttä.

Opettajan huoneentaulu

Ole aina erilaisen oppijan puolella.
 Hyväksy hänet sellaisena kuin hän on.
 Näe erilaisessa oppijassa hänen mahdollisuutensa, ei vain hänen heikkouksia.
 Anna erilaiselle oppijalle mahdollisuus oppia omalla tavallaan.
 Älä kiirehdi – anna erilaisen oppijan oppia omassa tahdissaan.
 Luota erilaisen oppijan oppimiskykyyn.
 Hanki tietoa – älä ahdistu.
 Tee yhteistyötä kodin ja erityisopettajan kanssa erilaisen oppijan parhaaksi.
 Estä erilaisen oppijan kiusaaminen.
 Näytä tunteesi – ja anna oppilaasikin näyttää.
 (Hintikka & Strandén, 1998, 103)

Erilaisen oppijan huoneentaulu

Olen hyvä sellaisena kuin olen
 Olen rakastamisen arvoinen sellaisena kuin olen.
 Ansaitseen hyväksyntää ja arvostusta sellaisena kuin olen.
 Olen älykäs, vaikka olenkin erilainen oppija.
 Opin, vaikka opinkin jotkin asiat hitaammin kuin muut.
 Opin vaikka erilailla kuin muut.
 Olen ahkera – usein ahkerampi kuin muut.
 Olen luova – usein luovempi kuin muut.
 Olen sosiaalisesti lahjakas – usein lahjakkaampi kuin muut.
 Olen sinnikäs – usein sinnikkäämpi kuin muut.

(Hintikka & Strandén, 1998, 133)

LÄHTEET

- Aalto, Eija. 1994. Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen. Yliopistopaino. Jyväskylä.
- Ahonen, T. & Aro, t. 1999. Oppimisvaikeudet: Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Atena Kustannus. WSOY. Juva.
- Ahonen, T. & Lyytinen, H. 1998. Erilaisen oppijan tunnistaminen lapsena. Teoksessa. Asiakkaana erilainen oppija. Työministeriö. Helsinki. Oy Edita Ab.
- Ahonen, T. & Räsänen, P. 1995. Matemaattiset oppimisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen (toim.)
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Helsinki. WSOY.
- Aulanko, M. 1990. Minä osaan: Anna aivojesi toimia. WSOY. Juva.
- Badian, N. A. 1983. Dyscalculia and nonverbal disorders of laerning. Teoksessa H. R. Myklebust (toim.).
- Garbo, M. & Dunn, R. & Dunn, K. 1986. Teaching students to read through their individual learning styles. A Reston Book. New Jersey.
- Dryden, G. & Vos, J. 1996. Oppimisen vallankumous. Ohjelma elinikäistä oppimista varten. WSOY. Juva.
- Ekebon, U-M. 2000. Satayksi kouluongelmaa. Edita. Helsinki.
- Haapasalo, S. & Byring, R. & Metsänen, P. Erityisluokan opiskelija. 1991. Mukautettuun ja vammautuneiden opetukseen osallistuneiden nuorten kuntoutustutkimus. Helsinki. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 28/1991.
- Halonen, M. 2004. Opin paremmin. Teoksessa Halonen, M. & Issakainen, T. & Lappeteläinen, N. & Lund, A. & Teräsahjo, T. & Utriainen, Yli-Heikkilä, O. (toim.) Avaimia luki-lukkoihin. Turun kristillisen opiston säätiö Turku. Finepress Oy.
- Hintikka, A-M. 2004. Oppimisen tapoja ja strategioita. Teoksessa Hämäläinen, R. & Salin, R. & Valkama, A. (toim.) Kromosomeista kaksoiskonsonantteihin: Lukipussin matkakirja. Helsinki. Suomen Kuntaliitto.
- Hintikka, A-M. & Strandén, K. 1998. Tyhmästä ja laikasta Einsteiniksi. Näin autat luki-vaikeuksista. Helsingin seudun erilaiset oppijat ry. Hero. Opetushallitus. Edita. Helsinki.
- Ikonen, O. 2000. Oppimisvalmiudet ja opetus. WS Bookwell Oy. Juva.
- Ikäheimo, H. 1994. Iloa ja ymmärrystä matematiikkaan. Helsinki. Opperi.
- Ikäheimo, H. & Putkonen, H. & Voutilainen, E. 1988. MAKEKO. Matematiikan keskeisen oppiaineksen kokeet luokille 1-9. Helsinki: Opperi.
- Kauppila, R. 2003. Opi ja opeta tehokkaasti. Psykykinen valmennus oppimisen tukena. PS-Kustannus. Opetus 2000.

- Keltomäki, R. 1998. Kuntoutus ja minäkuva oppijana ja osaajana. Teoksessa Numminen, H. (toim.) neuropsykologia oppimisen ongelmien tutkinnassa. Helsinki. Kehitysvammaliitto ry.
- Kinnunen, R. & Vauras, M. 1998. Matemaattisten ongelmien ratkaisutaito ala-asteella. Teoksessa Räsänen, P. & Kupari, P. & Ahonen, T. & Malinen, P. (toim.) Matematiikka – näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti ja Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kivinen, O. & Ahola, S. 1988. Koulunpenkiltä työmarkkinoille. Nuorten ammattitavoitteet ja todellisuus. Sosiaalinen Aikakauskirja 4, 28-33.
- Koivula, U-M., Suihko, K. & Tyrväinen, J. 1995. Tutkimusmatka tiedon maailmaan. Opas opinnäytteen tekijälle. Tampereen sosiaalialan oppilaitoksen julkaisusarja C. Oppimateriaalit. Nro 1.
- Korhonen, T. 1991. An empirical sub-grouping of Finnish learning disabled children. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology* 13, 259-277.
- Korhonen, T. 1995. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen, H. & Ahonen, T. & Korhonen, T. (toim.) Oppimisvaikeudet neuropsykologinen näkökulma. WSOY. Juva.
- Kosc, L. 1974. Developmental dyscalculia. *Journal of learning disabilities* 7 (3).
- Koponen, R. & Kupari, P. (toim.) 1982. Matematiikan diagnosointikortit peruskoulun 3. ja 4. luokalle. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 201.
- Leitola, K. 2001. Oppimisen NLP: Vammalan kirjapaino Oy. Vammala.
- Lyytinen, H. & Ahonen, T. & Aro, M. & Aro, T. & Holopainen, L & Närhi, V. & Räsänen, P. 2001. Kehityspsykologinen näkökulma oppimisvaikeuksiin. Teoksessa Fadjuhoff, P. & Ahonen, T. & Lyytinen, H. (toim.) Oppimisvaikeudet tutkimuksesta käytäntöön. ER-Paino Oy, 24-58.
- Magne, O. 1978. The psychology of remedial mathematics. *Didakometry* No 59.
- Malinen, P. 1980. Matemaattisen ajattelun kehittyminen peruskoulun ala-asteen oppilailta. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 4.
- Miettinen, H. 1994. Kuinka suhtautua ulkomaalaisen puhumaan suomen kieleen? Teoksessa Suuntaa suomen opetukseen – tuntumaa tutkimukseen. (toim.) Suni, M. & Aalto, E. Yliopistopaino. Jyväskylä.
- Moilanen, K. 2002. Yli esteiden. Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet. Tammi. Vammalan Kirjapaino Oy. Vammala.
- Niilo Mäki-instituutin esite vuodelta 1993.
- Numminen, H. 2006. Muisti. Muistikoulutus NMI 29.9.2006. Helsinki.
- Pajukoski, S. & Koskinen, S. & Tuomi, A. (toim.). 2004. Näyttö – mahdollisuus erilaiselle oppijalle. Helsingin seudun erilaiset oppijat ry Hero.

Parkkonen, L. 2003. Matematiikan oppimisvaikeus. Virtuaalinen Erilaisen oppijan Palvelu – VEP.

Prashning, B. 1997. Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä. Atena Kustannus. Jyväskylä.

Peltola, M. & Vuorenmaa, S. 2006. Näppärästi numeroilla. Ammatillista matematiikkaa erilaisille oppijoille. WSOY. Porvoo.

Pitkänen, K. & Dufva, M. & Harju, L. & Latva, T. & Taittonen, L. 2004. Vieraat kielet. Teoksessa: Ahonen, T. & Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. PS-kustannus, Jyväskylä

Reinikainen, L. 1993, MTI -menetelmä. Teoksessa: Erilainen oppija 1. Erityisopetuksessa kehitettyjä arviointi- ja opetusmenetelmiä. WSOY. Juva. toimittanut Oiva Itkonen.

Toivonen, V-M. & von Harpe, P. 1996. (toim.) NLP Mielikirja. Kuinka muuttaa mieltään. Hakapaino Oy. Helsinki.

Tommola, J. 1990. Foreign language comprehension and production. Vieraan kielen ymmärtäminen ja tuottaminen. Turun yliopiston offset paino. Turku.

Sinisalo, P. 1981. Salpautunut ura. Joensuun korkeakoulu. Psykologian lisensiaattityö.

Sinisalo, P. 1986. Työvoimaura ja yksilön kehitys. Työvoimaministeriö. Työvoimapolittisia tutkimuksia 63.

Suikkanen, A. 1987. Tapaturmaisesti vammautuneen sosiaalinen suoriutuminen rakennemuutosyhteiskunnassa. Kuntoutus 4, 23–32.

Urponen, H. 1989. Varhainen sairaus ja sosiaalinen selviytyminen. Kuntoutuspäivät 2-3.3.1989.

Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Minerva Kustannus Oy. Jyväskylä.

Vaasan ammattiopisto. 2003. Vaasan ammattiopiston erityisopetuksen suunnitelma.

Vaasan ammattiopisto. Opetussuunnitelman yleinen osa.

Vakkuri, K. 1998. Opi tehokkaammin – opi oppimaan. Helsinki. BSV Kirja. Tammi-vuoren kirjapaino Oy. Vantaa.

Vuorenmaa, S. & Peltola, M. 2004. Annos & asiakas. Ravitsemisalalan matematiikkaa ja ammatilaskentaa. Helsinki. WSOY. Porvoo.

www-sivuja:

www.erilaistenoppijoidenliitto.fi/linkit.html

www.edu.fi

www.kauhajoki.fi/~vesan/g226.htm

www.thelerningweb.net/learnig-styles.htm

www.vep-palvelu.fi

www.familyeducation.com/article7o,1120,3-605,00.html

Saate ja kyselylomake

Hyvä työtoveri

Pyydän Sinulta palvelua. Voisitko ystävällisesti vastata liitteenä oleviin kysymyksiin? Huom. ei ole oikeita tai väärää vastauksia, koska haen **Sinun** mielipidettäsi asiasta.

Kysely suoritetaan sähköpostin välityksellä, liitteenä olevaan lomakkeeseen, näin saadaan jokaiselle riittävästi vastaustilaa. Vastaa siihen ja palauta se 13.4.2006 mennessä lokerooni. Tutkimuksen toisessa vaiheessa suoritetaan teemahaastattelu, joka antaa lisää tutkimustuloksia täydentäviä uusia mielipiteitä asiasta.

Kyselyn tavoitteena on kehittää erityisoppilaiden opettamista ja opetuksen käytänteitä Maratassa ja levittää uusia hyviä työtapoja kaikkien käyttöön. Kokoan yhteiset käytänteet talon oppaaksi.

Kevätterveisin

Pirkko Nakkila

Kyselylomake

- 1. Kuinka pitkään olet toiminut opettajana?**
- 2. Luettele opettamasi aineet**
- 3. Mitkä asiat olet kokenut suurimmiksi ongelmiksi erityisopiskelijoiden kohdalla?**
- 4. Miten olet ratkaissut näitä ongelmia?**
- 5. Kuvaile onnistuneita ratkaisuvaihtoehtoja?**
- 6. Kuvaile epäonnistuneita ratkaisuvaihtoehtoja?**
- 7. Mitkä seikat ovat mielestäsi syynä epätyytyttävään tulokseen pääsemisessä?**
- 8. Mistä syystä erityisopiskelijoiden kanssa epäonnistutaan?**
- 9. Miten olet järjestänyt kokeita erityisopiskelijoille?**
- 10. Mitkä ovat kokemuksesi tukiopettamisesta?**
- 11. Mitä mielestäsi pitäisi tehdä erityisopiskelijoiden kanssa?**