

Lea Jokinen

DYSLEKSIA

- Osana aikuisopiskelijan arkea



Lea Jokinen

Dysleksia

- osana aikuisopiskelijan arkea

HUMANISTINEN AMMATTIKORKEAKOULU

Lea Jokinen

DYSLEKSIA

- Osana aikuisopiskelijan arkea

Sarja C. Oppimateriaaleja 18, 2009

© Lea Jokinen ja Humanistinen ammattikorkeakoulu

ISBN 978-952-456-087-0

ISSN 1458-5979

Humanistinen ammattikorkeakoulu – HUMAK

Annankatu 12, 00120 Helsinki

www.humak.fi

humak@humak.fi

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 ERITYIS- VAI ERISTYSPEDAGOGIIKKA	9
3 DYSLEKSIA AIKUISOPISKELIJALLA	13
3.1 Dysleksian ilmeneminen	14
3.2 Lukivaikeus – erilainen oppimisen tapa	20
4 LOPUKSI	24
LÄHTEET	26
LIITTEET	30

1 JOHDANTO

Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrä on jatkuvassa kasvussa ammattikorkeakouluopiskelijoissa ja siten ammattikorkeakoulujen antamassa ohjauksessa yhä enemmän huomataan ja huomioidaan erityispedagogiikan tarve niin opiskelijan ohjauksellisessa kohtaamisessa kuin didaktisessa osaamisessa. Tämän kirjallisen työn tavoitteena on luoda tiivis tietopaketti aikuisopiskelijoiden ohjaukseen. Näkökulmana on tuoda esille perustietoa dysleksiasta ja siten tukea erityistä tukea tarvitsevaa aikuisopiskelijaa ja hänen ohjaajaansa ammattikorkeakouluopinnoissa sekä opiskeluiden ohjauksessa.

Elinikäinen oppiminen, työelämätarpeisiin vastaava koulutus ja täsmäaikuiskoulutus ovat lisänneet aikuiskoulutuksen tarvetta ammattikorkeakouluissa. Tämä heijastuu myös erityistä tukea tarvitsevien aikuisopiskelijoiden määrään käytännön ohjaus- ja opetustyöskentelyssä ammattikorkeakouluissa. Tämän vuoksi erityispedagoginen tieto on yhä tärkeämpää aikuisopiskelijoiden ohjaamisessa.

Andragogiikka, elinikäinen oppiminen ja reflektiivisyys ovat koulutuspolitiikan keskiössä. Ammattikorkeakoulun tulisi ottaa huomioon yhä yksilöllisemmin erityistä tukea tarvitsevien aikuisten tarpeet, yhdenvertaisuus ja oppimisen tukeminen. Käsitys aikuisopiskelijan autonomiasta ja itseohjautuvuudesta ovat kriittisessä keskustelussa usein esillä. Nämä oletukset ovat joutuneet kriittisen pedagogiikan valokeilaan: aikuisopiskelija nähdään yhä enemmän välineellisen opiskelun ja työmarkkinakelpoisuuden ylläpitäjän roolissa. Elämäkokemuksellisuus, ongelmanratkaisukeskeisyys ja oppimisen välineellisyys ovat nousseet jälleen esille. Arkipäiväoppiminen on tunnistettu – nyt se tulee viedä myös aikuisopiskelijan ohjauksen tasolle.

Lukivaikeuksilla on merkittävä vaikutus oppimisprosessiin, joka välittyy kaikille elämän osa-alueilla, myös yksilön mahdolliseen syrjäytymiseen. Oppimisprosessien yksilöllisten erojen huomioon ottaminen ja oppimisympäristöjen sekä ohjauksen merkityksen korostaminen luovat lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia omaavalle opiskelijalle mahdollisuuden elin-

ikäiseen oppimiseen. Sosioemotionaalinen kasvu on usein yhteydessä lukivaikeuksiin. Lukivaikeuden diagnosointi ja kuntoutus ovat siten myös usein sosioemotionaalista kuntoutusta.

Käsitteiden terminologiassa tulee muistaa eri tieteenfilosofioiden vaikutus: jokainen tieteenala katsoo asiaa omasta näkökulmasta. Tämän kirjallisen työn näkökulma on vahvasti pedagoginen, koska viitekehyksenä toimii oppimisen ohjauksen yksilöllisyys. Lähteiden monivivahteisuuteen vaikuttavat myös vahvasti tekstien kontekstisidonnaisuus: yksilön ominaisuuksia määrittellään kulttuuriin, aikaan ja paikkaan liittyvien temaattisten käsitteiden avulla. Avoimeksi kysymykseksi jää se, kuinka paljon määrittelyt ovat sidoksissa sukupuolisidonnaisiin arvoihin, joita yhdessäkin lähteenä olleessa teoksessa ei ole tietoisesti reflektoitu. Tämän tematiikan voisi nostaa esille muun muassa dysleksian erilaisten kompensointikeinojen käytössä.

Opiskelijalta ja työelämän asiantuntijalta vaaditaan jatkuvaa tiedon reflektointia, tiedon valikointia ja uuden tiedon tuottamista. Oppimisvaikeudet tuovat tähän vaatimuskehikkoon oman viitekehyksensä. Aikuisopiskelun yleistyminen ja aikuisopiskelijoiden määrän kasvu lisää myös tiedon tarvetta aikuisiän luki- ja kirjoitusvaikeuksista, koska ammattikorkeakoulutasoinen lukemisen ja kirjoittamisen taso aiheuttaa vaikeuksia lukivaikeudesta kärsivälle opiskelijalle. Elinikäiselle oppimiselle tulee luoda mahdollisuus: opiskelutaitojen tukeminen on osa pedagogista osaamista.

Ohjaus näkyy kokonaisvaltaisena prosessina, jossa kontekstisidonnaisesti tarkastellaan yksilön tilannetta. Ohjauksellinen vuorovaikutussuhde kuulostaa yksinkertaiselta - toisen kuuntelemista ja ohjaamista. Kuitenkin kysymys on monimutkaisesta prosessista, johon vaikuttaa muun muassa kielellisiin ja tunteisiin liittyvät tekijät. Pelkästään professionaalisen kielen käyttö voi estää laadukkaan ohjauksen. Tärkein ohjauksen työväline on innostuneisuus ja motivoituneisuus ohjaukseen. Se välittyy ja myös tarttuu ohjattavaan. Kuten Peavy toteaa: ”... yleiseksi elämän suunnittelun ja kulttuuristen polkujen rakentamisen menetelmäksi” (Peavy 1999, 156).

Humanistinen ihmiskäsitys kohtaa sosiodynaamisen ohjauksen varsinkin todellisuuden kohtaamisessa. Jokaisen subjektiivista todellisuutta kunnioitetaan ja yksilön osallisuuden tukeminen lähtee yksilön tulkinnoista ja kokemuksista liittyen hänen elämäkokonaisuuteen. Henkilökohtainen

merkitys on sitoutumisen ja motivaation edellytys metakognitiivisten taitojen oppimisessa. Ohjauksessa tulee muistaa se, mihin vertaamme ohjaustilanteessa kontekstia. Normaaliuden käsitteen reflektointi on tarpeellista, koska usein vertaamme ohjaustyössä ohjattavaa johonkin niin sanottuun normaalitapaukseen, vaikkei sellaista ole. Tämän vuoksi ohjausprosessi on jatkuvassa muutoksessa oleva prosessi, jota ohjaaja johdattaa yhteistyössä ohjattavan kanssa yhteisesti sovittuun päämäärään. Usein ohjaajan professionaalisuus tulee ilmi siinä, kuinka hyvin hän pystyy avaamaan ja uudelleen tulkitsemaan ohjattavan näkökulmia. Ohjaus on aina yksilön elämänculun huomioiva.

Järjestö- ja nuorisotyössä ohjauksen tematiikka on monisäikeinen – onneksi. Se sisältää usein vaatimuksen tietystä professionaalisuudesta sekä taidon ja kyvyn osallisuutta tukevalle kohtaamiselle. Ohjattavan odotus ohjausta kohtaan voi olla moninainen. Se voi sisältää odotuksia muun muassa oppimisvaikeuden ratkaisemisesta tai uusista ongelmanratkaisukeinoista. Tämän vuoksi on erityisen tärkeää, että ohjaajan asiantuntijuus on yhteisöorientoitunut, jolloin hän hyödyntää koko ammattikorkeakoulun sisäistä ja ulkopuolista osaamista. Pelkkä hyödyntäminen tai vuorovaikutus ei riitä vaan yhteisöorientoitunut työote näkyy todellisena dialogina huomioiden niin ammattikorkeakoulun, yhteisön kuin opiskelijan subjektiivisen kontekstin. Dysleksia on ilmenemismuotona hyvin subjektiivinen, jolloin yhtä ja oikeaa toimintatapaa ohjaukseen on vaikea kuvailla.

Järjestö- ja nuorisotyön yksiköiden ohjaajien toiminta perustuu pedagogisen osaamisen lisäksi sensitiiviseen diagnosointiin, jolla tarkoitan kohtaamiseen liittyvää herkkyyttä, jolloin dysleksian ilmeneminen voidaan yhdistää niin yksilön kokemuksiin, oppimishistoriaan ja tämän hetkisiin opiskeluihin sekä metataitoihin. Tiedon konstruointi perustuu vahvasti kirjoitettuun tietoon, joka voi ulkoistaa dysleksiasta kärsivän opiskelijan. Tämän vuoksi on erittäin tärkeää, että pedagogiseen tietotaitoon kuuluu dysleksian ilmenemisen perustiedot, jolloin ohjausprosessissa on helpompi ohjaajan tunnistaa ja viedä eteenpäin ohjauksellista prosessia dysfasian diagnosoinnista sekä mahdollisesta asiantuntija-avusta. Varsinkin aikuis-koulutuksessa luottamus ja kuunteleminen sekä tuen antaminen mahdollistavat diagnosoinnin ensi askeleet. Aikuis-koulutuksessa ratkaisulähtöi-

nen näkökulma auttaa hahmottamaan lähitulevaisuuden sosiaalisia innovaatioita.

Opiskelijoiden keskinäinen vertaistuki on oppimisvaikeuksien reflektoinnissa tärkeätä. Se mahdollistaa kokemuksien ja tietotaitojen vuorovaikutuksellisen vaihtamisen sekä avoimen että kannustavan dialogin. Ohjaajien vertaistuki tuo mentoroinnin lisäksi mahdollisuuden monipuoliseen reflektointiin sekä tutkivaan ja kehittävään työotteeseen. Tulevaisuudessa pedagoginen jakaminen ja tukeminen voisi olla esimerkiksi tapauskertomuksien kokoamista ja erilaisten asiantuntijafoorumien kartoittamista. Verkostoammattikorkeakoulussa on laajat mahdollisuudet vertaistuelle. Tämän kaltainen verkko- ja lähivertaistuki kehittäisi myös henkilökohdasta opinto-ohjausta, jolloin mahdollisimman aikaisin havaittaisiin opiskeluun liittyvät vaikeudet. Humanistisessa ammattikorkeakoulussa on ohjaajalla tulevaisuuden kehittäjän ja innovoijan mahdollisuudet myös erilaisten oppijoiden näkökulmasta. Opiskelijoiden kontekstissa estetään uhka syrjäytymiselle ja luodaan pohja elinikäiselle oppimiselle. Siten tulevat työntekijät ovat tietoisia dysleksiasta ja yhteisöpedagogien ammattitaitoon kuuluen he pystyvät havainnoimaan ja tiedostamaan lukihäiriötä järjestö- ja kansalaistoiminnan moninaisella työkentällä.

HUMAKissa opiskelu- ja opetusympäristöjen monipuolisuus antaa hyvät mahdollisuudet tukea dysleksiasta kärsivää opiskelijaa. Opiskelija nähdään tiedon konstruojana, joka näkyy opintojen liittymisenä opiskelijan kontekstiin ja toimialan kehittämiseen. Kaikkien näiden osatekijöiden läpi heijastuu opiskelijan näkemys itsestä oppijana ja varsinkin kielen käyttäjänä. Suurin osa ammattikorkeakouluopinnoista liittyy kieleen, sen tuottamiseen tai konstruointiin. Joskus opiskelija ei kykene hahmottamaan oppimiseen liittyvää vaikeutta sanoin, jolloin ohjaaja voi hyödyntää muun muassa metaforatyöskentelyä, jolloin asia ilmaistaan esimerkiksi käsittekartan tai tarinan kerronnan kautta.

Järjestö- ja kansalaistoiminnan opetus- ja toimintakentässä niin nuori- kuin aikuiskoulutuksessa tavoitetaan valtakunnallisesti laaja kohderyhmä, jolloin ohjaustyö tavoittaa monipuolisen ja heterogeenisen kohderyhmän. HUMAKin valtakunnallinen kattavuus ja toiminta verkostoammattikorkeakouluna luo mahdollisuudet tasa-arvoiselle koulutuksen jakautu-

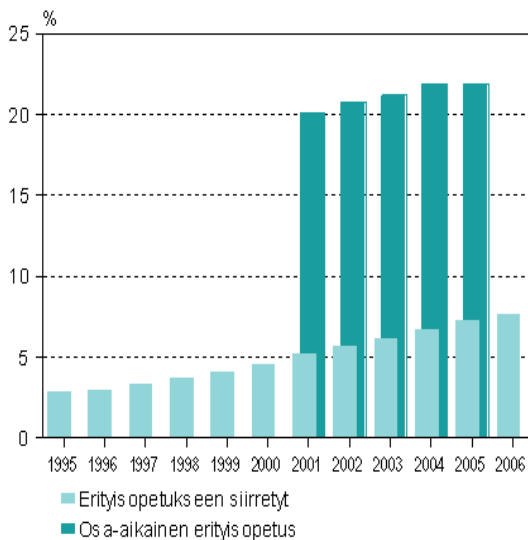
miselle. Siten oppimisvaikeuksien tiedostaminen ja niihin reagoiminen mahdollistuu järjestelmällisesti ja laadultaan korkean koulutusorganisaation kautta. Koulutuksessa ohjaus on merkittävä muun muassa opiskelijan motivaation kannalta. HUMAKin ohjausstrategia perustuu yksilöllisyyden kunnioittamiseen ja yksilöllisten sekä toimialojen muuttuvien tarpeiden ja aluekehitystyön kehitysprosessien nopeaan reagointiin. Ohjaus perustuu siis yksilöllisten arvojen ja tarpeiden huomioimiseen samalla sitouttaen ohjaus ohjausprosessin kontekstiin. Näin tuetaan aktiivista ja osallistavaa toimintakulttuuria sekä kansalaisuutta.

Oheinen tietopaketti dysfasiasta on tarkoitettu kaikille ohjausta tekeville. HUMAKissa se suuntaa katseen human connections –vuorovaikutteiseen ajattelutapaan. Konstruktivinen nykyhetki antaa aina mahdollisuuden muutokseen ja siten oppimista tukevaan ja osallisuutta lisäävään toimintaan. Dysfasia ei ole vain oppimiseen liittyvä ongelma, vaan osattomuuden myötä se koskee koko yksilön elämänhallintaa. Tähän järjestö- ja kansalaistoiminnalla on ohjauksen avaimet: muutos on mukana toiminnassamme.

2 ERITYIS- VAI ERISTYSPEDAGOGIIKKA

Erityispedagoginen näkökulma koskee yksilön koko elämänkulkua ja se on monitieteinen tieteenala. Ammattikorkeakoulussa erilaisten oppijoiden määrä ja heille suunnattu opetus ovat nousemassa esille yhä voimakkaammin, koska illuusio jokaisen yksilön hyvästä lukemis- ja kirjoittamistaidosta on häviämässä. Erilaiset oppimisvaikeudet otetaan huomioon vaihtoehtoisten didaktisten ratkaisujen avulla.

Erityispedagogiikalla tarkoitetaan yhteiskuntamme kontekstissa sitä, että erityistä tukea tarvitsevaa yksilöä tuetaan pedagogisin keinoin. Lähi-tieteitä ovat erityisesti kasvatustiede, lääketiede, psykologia ja sosiaalitiede. Erityiskasvatus-käsitteen alle kuuluvat erityispedagogiikka, erityiskasvatus ja erityishuolto. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 17 - 28.) Kuviossa 1 on kuvattu erityisopetuksen määrää. Erityisopetusta saa



KUVIO 1: Erityisopetukseen siirrettyjen ja osa-aikaista erityisopetusta saavien peruskoululaisten osuus kaikista peruskoululaisista 1995 - 2006, (Tilastokeskus 2007a.)

eri muodoissaan perusasteella noin 30 % oppilaista. Erityisoppilaan ”status” on noin 8 %:lla perusopetuksen oppilaista, joka johtaa usein erityisluokkasijoitukseen.

Erityispedagogiikka on ollut sidoksissa voimakkaasti lapsuuteen, jolloin aikuisiin kohdistuvat toimenpiteet ovat jääneet vähälle huomiolle. Erityispedagogisten menetelmien lähtökohtana on käyttäytymisen arviointi, joka on valitettavan usein johtanut yksilön leimautumiseen. Kuitenkin arviointi ja diagnosointi antavat mahdollisuuden yksilölliselle suunnittelulle, kuntoutukselle ja resurssien saamiselle. Erityispedagogiikka luo myös mahdollisuudet yhteisöön integroitumiselle, mutta yhteisö luo edelleen esteitä integroitumisen todelliselle toteutumiselle. (Ladonlahti 2000, 30 - 37.) Ohjauksen reflektiossa onkin syytä pohtia käsitteiden sisältöä ja kielen merkitystä toiseuden ja normaaliuden määrittelyssä. Kieli muodostaa ja muokkaa tiedostamattomasti elämismaailmaamme. Joten käsitteet ja temaattiset kannanotot kannattaa tiedostaa, jolloin emme huomaamatta toista käytänteitä, vaan luomme mahdollisuuden yhteisön integraation voimaantumiselle.

Aikuiskasvatusdiskurssit heijastavat aikansa koulutuspoliittisia virtauksia ja tämä näkyy myös ohjauksen erilaisissa näkökulmissa, kuten Tuomisto (1998, 32) asian ilmaisee:

”... aikaisemmin oltiin kiinnostuneita kasvatuksesta ja opettamisesta, niin nykyisin keskustelun ja mielenkiinnon kohteena on ensisijaisesti aikuisten oppiminen ...

Oppiminen on todettu olevan ensisijaisesti yksilön ja hänen ympäristönsä välistä vuorovaikutusta.”

Aikuisenkoulutus on ollut jatkuvassa kasvussa osaksi elinikäisen oppimisen, mutta myös työvoimapolitiittisten linjausten, ansiosta. Koulutusinflaatio on näkynyt voimakkaasti koulutustason jatkuvassa kasvussa ja oletuksena jokaisen aikuisopiskelijan itseohjautuvuudellisuudesta elinikäisessä oppimisessä. Vasta nyt kriittisen keskustelun keskiöön on noussut aikuispedagogiikan reunaehdot ja aikuisopiskelijan odotukset, jopa hyvinkin välineellisen oppimisorientaation, taustoista. Koulutus nähdään voimakkaasti työ-

markkinakelpoisuuden välineen. Taulukko 1 kuvaa Humanistisen ammattikorkeakoulun opiskelijamääriä, jossa selvästi on havaittavissa aikuiskoulutuksen merkittävä osuus opiskelijamäärissä.

TAULUKKO 1: Humanistisen ammattikorkeakoulun opiskelijoista aikuisopiskelijoiden suhteellinen määrä nuorten koulutukseen on merkittävä.

Ammattikorkeakoulu Koulutustyyppi	Opiskelijoita			Tutkintoja
	Yhteensä	Miehiä	Naisia	Yhteensä
Humanistinen ammattikorkeakoulu	1 386	295	1 091	309
Nuorten koulutus	1 197	242	955	234
Aikuiskoulutus	189	53	136	75

(Tilastokeskus. Ammattikorkeakoulujen opiskelijat ja tutkinnot amk:n ja koulutustyyppin mukaan 2006)

Erityistä tukea tarvitseva yksilö voidaan määritellä hyvinkin erilaisista viitekehyksistä käsin. Yksilödiagnostinen arviointi koskee oppivelvollisuuden kuuluvaa lasta (esim. kehitysvammaisuus). Kohderyhmien määrittely on kuitenkin aina kontekstisidonnaista ja tärkeimmäksi ominaisuudeksi ja määrittelyn näkökulmaksi nousee yksilön oppimiseen liittyvät ominaisuudet. (Tuunainen 2003, 50.) Taulukossa 2 voidaan huomata aikuiskoulutuksen huomattava kasvu 20:n vuoden aikana. Aikuiskoulutuksesta on tullut osa työelämän käytänteitä.

TAULUKKO 2: Aikuiskoulutukseen osallistuminen vuosina 1980, 1990, 1995, 2000 ja 2006 ikäryhmän mukaan (18–64-vuotias väestö) osallistuneita väestöstä (tuhatta) (Tilastokeskus 2007b)

	1980	1990	1995	2000	2006	2006
	%	%	%	%	%	1 000
18–24-v.	30	43	42	49	41	190
25–34-v.	38	55	53	62	59	380
35–44-v.	36	57	54	62	59	430
45–54-v.	31	48	54	56	56	430
55–64-v.	15	25	31	33	38	270
Yhteensä	32	47	48	54	51	1 700

Erityisopetukseen siirrettyjen määrä on jatkuvasti noussut, joka heijastuu myös elinikäisen oppimisen myötä koko elämänkulkua koskevaan oppimiseen. Erityisopetuksen määrän jatkuva kasvu näkyy myös ammattikorkeakouluissa, joissa opiskelijoiden erilaiset oppimistyylit ja -tarpeet nousevat esille erityispedagogisina haasteina. Oppimisvaikeudet vaativat ohjaajalta ja opettajalta vastuuta sekä pedagogista ammattitaitoa kasvun tukemiseen.

3 DYSLEKSIA AIKUISOPISKELIJALLA

Dysleksia ei ole sama asia kuin oppimisvaikeus, vaan se on osa oppimisvaikeuksien moninaista ilmenevyyttä. Se on yleinen oppimisvaikeus, koska se esiintyy 80 %:lla opiskelijoista, joilla on oppimisvaikeuksia. Lukivaikeus ilmenee kielellisten taitojen alueella ja vaikeus ilmenee sanojen virheettömässä ja sujuvassa lukemisessa (Aro 1999, 275 - 276.) Oppimisvaikeudet periytyvät ja niitä on jopa 3 - 10 %:lla lapsista. Usein lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet esiintyvät yhdessä, vaikkakin ilmeneminen on aina yksilöllistä. Dysleksia- termiä käytetään yleisesti puhuttaessa lukemisen ja kirjoittamisen häiriöistä. (Korhonen 2002, 128.) Vaikeita lukivaikeuksia on noin 2 - 3 %:lla ihmisistä (Ahvenainen & Holopainen 2005, 73). Aikuisilla lukivaikeuksia on arvioitu 5 – 10 %:lla väestöstä (Paananen 2006). Jos yksilöllä on esimerkiksi aivovaurio tai sosio-emotionaalinen häiriintyneisyys, eivät nämä häiriöt kuulu määrittelyssä lukivaikeuteen. (Korhonen 2002, 127).

Oppimisvaikeudet sisältävät lukemisen, kirjoittamisen ja matemaattiset vaikeudet sekä näiden yhdistelmät. Ilmenemismuotoina voivat olla vaikeudet luetun tai kuullun ymmärtämisessä, suullisessa tai kirjallisessa ilmaisussa ja tehtävissä, jotka vaativat päättelytaitoa sekä vieraiden kielten oppimisessa ja tietotekniikan sisäistämisessä (Hintikka 1999, 10 -11.) Tiivistetyksi dysleksia voidaan määrittellä vaikeudeksi fonologisen tiedon prosessoinnissa.

Ahvenaisen ja Karpin (1993) mukaan lukivaikeutta kuvaa oppimisvaikeudet, jolloin lukemisessa ja/tai kirjoittamisessa on paljon virheitä ja ko. toiminnot vievät paljon aikaa (Ahvenainen & Karppi 1993, 61.) Oppimisvaikeudet ovat hyvin yksilöllisiä ja niiden ilmentymisessä on usein monimuotoisia yhdistelmiä, jolloin lukeminen, kirjoittaminen ja matemaattiset vaikeudet kietoutuvat yhteen. Erilaisilla kompensatioilla oppija voi kompensoida vaikeuksia, esimerkiksi erinomaisen muistin avulla.

Opiskelussa lukemisen ja kirjoittamisen taidot muodostavat oppimisprosessin viitekehyksen. Tämän vuoksi fonologisen häiriön olleessa oppi-

misen vaikeuttaja, tulee oppimisen ohjauksessa tiedostaa lukemisen ja kirjoittamisen häiriön perusteet sekä vaikeuden laajuus. Usein aikuisopiskelijoiden diagnoosi alkaa opiskelijan oman tekstin tuottamisella ja luetun ymmärtämisellä.

Halosen (2002) mukaan aikuisilla lukivaikeudet näkyvät tekstin ymmärtämättömyytenä, ja usein lukemisen aikana tekstirivit menevät sekaisin. Lukeminen vaatii aikaa, jolloin keskittyminen kiinnittyy itse lukemisen onnistumiseen, ei sisältöön. Kirjoittamisen vaikeuksista kärsivä korjaa virheet esim. kirjoituksen päälle. Lukikuntoutus kohdistuu aikuisilla kokonaisvaltaiseen yksilöityyn kuntoutukseen, jossa huomioidaan yksilön eri tarpeet ja psykososiaaliset näkökulmat. Kuntoutukseen osallistuu tällöin mm. erityisopettaja ja psykoterapeutti. (Halonen 2002, 8, 11.) Tällainen täsmäkuntoutus tukee aikuisen metakognitiivisten taitojen lisäksi sosioemotionaalisia tekijöitä.

Aikuiselle dysleksia vaikuttaa koko identiteettiin. Diagnoosi usein vapauttaa aikuisen oman tyhmyyden mielikuvasta, mutta häpeä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista säilyy. Vaikeudet esiintyvät aikuisilla työssä, koulutuksessa ja arjessa. Aikuiset kuitenkin hyödyntävät korvaavia toimintoja ja erilaisia selviytymiskeinoja. Esimerkiksi sosiaalista verkostoa käytetään oppimisen tukena. Aikuiselle dysleksia vaikuttaa yksilön koko elämään ja identiteettiin. (Paananen 2006.)

3.1 Dysleksian ilmeneminen

Lukemisen vaikeuden diagnosointi suoritetaan standardoiduilla testeillä, joissa mitataan lukisuoritus. Dysleksia diagnosoidaan, jos häiriön todetaan vaikeuttavan arjesta selviytymistä eikä häiriö johdu fyysisestä vajavuudesta tai neurologisesta häiriöstä. Lukivaikeuden voi aiheuttaa kehityksellinen häiriö, joka välittyy vaikeutena käsitellä fonologista tietoa, jolloin perinnöllisyys vaikuttaa ilmenevyyteen. Lukivaikeuteen vaikuttavat myös sosiaalinen ympäristö sekä syntymään liittyvät eri tekijät. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 60 - 61.)

Lukihäiriöihin liitetään kolme syyryhmää:

1. Yksilön kehityshistoria

- raskausaika
- synnytys ja siihen liittyvät tekijät (synnytyksen yhteydessä tai synnytyksen jälkeiset sairaudet/vammat)
- ennen syntymää liittyvät tekijät
- aivojen kognitiiviset toimintahäiriöt

2. Perimä

3. Ympäristö

- sosiaalinen tausta
- ympäristön virikkeisyys
- onnettomuuden johdosta saatu keskushermostojärjestelmän vaurio
- koulu oppimisympäristönä (ensimmäiset vuodet)

(Halonen 1999, 8.)

Dysleksia on geneettisesti periytyvää, vaikka perimän vaikutusta ei vielä tarkkaan tunneta. Ympäristötekijöillä on myös vaikutus oppimishäiriöihin. Pojilla lukemisvaikeuksia on enemmän kuin tytöillä. (Ahvenainen ym. 2002, 31.) Lukemisvaikeudet ilmenevät usein virheiden suurena määränä, hitautena ja sanojen hahmottamisvaikeuksina sekä oikeuskirjoitusvaikeuksina. Tämä näkyy kirjoittamisen sähkösanomatyyliässä, virheellisyydessä ja hitaudessa. (Leinonen 1998, 59.) Lukemisen vaikeus tulee ilmi erityisesti lukutaidon kehityksellisenä puutteena. Oireen selittäjänä ei ole mm. älykkyyden tai näkökyvyn heikkeneminen. Dysleksia tulee ilmi luetun ymmärtämisen, suullisen lukutaidon ja sanojen tunnistamisen vaikeutena (Liite 1.).

Neuropsykologisesti lukeminen ja kirjoittaminen ovat prosesseina monisäikeisiä, joten neuropsykologista testiä ei ole lukivaikeuden mittaamiseen. Diagnosointi perustuukin kehitysneuropsykologiseen diagnostiikkaan. Lukivaikeus on geneettistä, kognitiivista ja neurologisperäistä (Korhonen 2002, 169 - 170.) Aikuisopiskelijoiden diagnosointi on vaikeaa,

koska lapsille luodut testaukset eivät sovi aikuisille ja oppimisvaikeus voi olla hyvin kapea-alainen tai laaja, joka vaikeuttaa diagnosoimista. Usein oppimisvaikeudet ilmenevät aikuisopiskelijalla keskittymisen ja tarkkaavaisuuden ongelmina (Kuorelahti 2003, 128).

Kielen omaksuminen ja käyttäminen on yleensä häiriintynyt kehityksen varhaisvaiheesta alkaen. Vaikeudet esiintyvät usein suvussa ja usein myös aivotoiminnassa on havaittu poikkeamia. Puheen ja kielen häiriöt ilmenevät kielen tuottamisen ja / tai ymmärtämisen vaikeuksina sekä häiriö usein johtaa myös esimerkiksi luku- ja kirjoitushäiriöihin. Tällöin oppimisprosessi on poikkeava ja usein kysymys on synnynnäisestä häiriöstä. Usein esiintyvyys on 3 %:lla väestöstä. (Ahonen & Lyytinen 1998, 22 - 23.)

Dysleksiassa lisäoireina ovat usein kirjoitusvaikeudet sekä puheen ja kielen erityisvaikeudet, jotka heijastuvat tunne-elämän ja käyttäytymisen ilmenemismuotoihin. Kuntoutus on erittäin tärkeää kirjallisesti ja lukemiseen painottuvassa informaatioyhteiskunnassa. (Ahonen & Lyytinen 1998, 16 - 17.) Lukemaan oppiminen perustuu sanantunnistamiseen. Mekaaninen lukutaito kirjain-äännevastaavuus muodostaa lukutaidon. Fonologinen tietoisuus kehittyy lukemisen oppimisen myötä, jolloin lukemisen nopeus nopeutuu. Aikuisten lukivaikeudessa mekaanisessa lukutaidossa on ongelmia, jolloin sanat luetaan väärintai muun muassa kirjaimia jää pois. (Halonen 2002, 94.)

Dysleksia on lukemisen ongelma, joka usein esiintyy yhdessä muun muassa luetun ymmärtämisen kanssa. (Korhonen 2002, 127 - 131.) Keskuhermoston rakenne ja toiminnan lievät poikkeamat voivat aiheuttaa dysleksiaa, jolloin aivojen tutkimukset ovat tukeneet perinnöllisyyden vaikutusta ilmenevyyteen. Fonologinen valmius- ja tietoisuus, nimeämisen- ja kielellisen muistin ongelmat ovat usein lukivaikeuden taustalla. (Tuovinen & Leppäsaari 1999, 262.)

”... spesifi, konstitutionaalinen kielellinen häiriö, jota luonnehtii yksittäisten sanojen lukemisen vaikeus, mikä usein johtuu puutteellisesta fonologisesta prosessointikyvystä.”

(Korhonen 2002, 128.)

Aikuisten lukivaikeus ilmenee monimuotoisena ja kyseessä voi olla laaja kielellinen häiriö tai erityisvaikeus. Lukivaikeus voi ilmetä lukemisvaikeuksina tai / ja kirjoittamisvaikeuksina. Lievässä lukivaikeudessa lukeminen on hidasta, kirjoittamisessa on vaikeuksia ja lukemisessa on virheitä. Vaikeassa lukivaikeudessa ilmenee runsaasti virheitä, lukeminen on huomattavasti hidasta ja oikeinkirjoituksessa on vaikeuksia. Kuitenkin aikuisilla vaikeuksien vaihteluväli on huomattava. Lukivaikeus vaikuttaa opiskelijan opiskelu-identiteettiin kielteisesti. Aikuisopiskelija usein aliarvioi kykyjään ja osaamistasoaan. Tämän vuoksi opiskelun alussa tulisi tehdä arviointi, jossa suoritettaisiin niin vahvojen kuin kehittämistä vaativien osa-alueiden kartoitus.

Opetus tulisi suunnitella menetelmällisesti monipuoliseksi hyödyntäen kuvallista ja visuaalisia materiaaleja, joita voidaan soveltaa käytäntöön. Myönteisen kokemuksellisuuden saaminen aikuisopiskelijalle on tärkeätä minäkuvan kannalta, jolloin oma prosessointi nähdään etenevänä ja kehittyvänä oppimisen prosessina. Opiskelijalla tulee olla myös mahdollisuus orientoitua opiskeluun hyvissä ajoin muun muassa luentorungon avulla. Tietotekniikka helpottaa esimerkiksi tekstinkäsittelyä. Opettajien ja aikuisopiskelijan sosiaalisen verkoston antama kannustus on merkittävä lähtökohta sekä voimavara motivaation ja oppimisen onnistumisen tukemisessa. (Leinonen 1998, 59 - 64.)

Arviointi perustuu lukutaidon arviointikeinoihin, joissa hyödynnetään tietokoneavusteisia menetelmiä. Usein arviointiin johtaa ongelmat fonologisissa prosesseissa, joista yhtenä esimerkkinä on äänneiden erottelun vaikeus. (Ahonen & Lyytinen 1998, 19.) Korkeakoulussa dyslektikon voi havaita kirjallisten tuotosten huomattavasta kirjoitusvirhemäärästä. Toinen helposti esille tuleva vaikeus on vieraat kielet, koska vieraan kielen sanat ovat epäsanoja, joilla ei ole puheen antamaa merkitystä. Tämän vuoksi sanan lukeminen voi olla erittäin vaikeaa. Lukemistestien avulla voidaan dyslektia diagnosoida. (Niemi 1998, 54.)

”Dyslektikon kirjoittamiselle on tunnusomaista, että se seuraa ääntämistä, koska nimenomaan puhe on kielellisen toiminnan ankkuri hänelle. Kaksoiskonsonanteista jää toinen helposti pois, m- ja n-kirjaimet sakaantuvat helposti... virheet eivät ole sattumanvaraisia vaan noudattavat aika tarkkaan omia sääntöjä.”

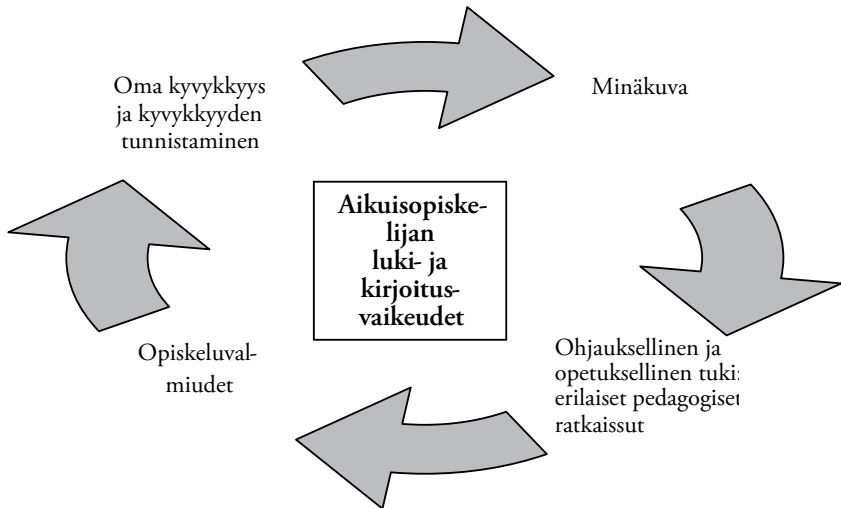
(Niemi 1998, 55.)

Dysleksia ilmenee lukemisen ja kirjoittamisen hitautena ja monotonisuutena. Tämän vuoksi usein vieraat kielet ovat oppimisvaikeuksien kohteena. Myös suuntien hahmottamisessa esiintyy vaikeutta: mm. vasemman ja oikean hahmottamisvaikeudet (Halonen 1999, 9.) Dyslektikko tekee usein virheitä sekä lukemisessa että kirjoittamisessa.

Kirjoittamisen erityisvaikeudet eli dysgrafia ilmenee kirjoittamisen kehittymisen vajavuutena, jolloin suullinen tavaaminen ja sanojen oikeinkirjoitus on virheellistä. (Ahonen & Lyytinen 1998, 17.) Diagnosoinnissa standardoidut testit testaavat suorituksen ja kirjoittamisen. Lukivaikeus häiritsee huomattavasti tekstin muodostamista. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 61.) Lukivaikeudet näkyvät selvästi koulutustasossa. Lukivaikeuksia omaavista henkilöistä 10 % on suorittanut lukion ja noin 60 %:lla on ammatillinen koulutus. (Leinonen 1998, 59.) Tikkasen (2005) mukaan aikuiset, jotka kärsivät dysleksiasta työskentelevät enimmäkseen työntekijäryhmässä, yrittäjinä tai yksityisinä ammatinharjoittajina ja heidän koulutuksensa on toisen asteen ammatillinen koulutus. Oppimisvaikeuksia omaava henkilö asettaa itselleen usein alhaisia tavoitteita varsinkin koulutuksen suhteen, joka näkyy matalampana koulutuksen tasona suhteessa muuhun väestöön ja alhaisena ammatillisena statuksena. Usein taustalla ovat negatiiviset koulukokemukset. Tämä vaikuttaa myös työuraan ja työttömyyden lisääntyneeseen kasvuun aikuisilla. Kompensatorisia keinoja hyödyntämällä aikuiset pienensivät akateemisten taitojen puutteita.

Dyslektikko ei poikkea ns. normiopiskelijasta mitenkään. Ainoastaan lukeminen ja kirjoittaminen on hitaampaa, jolla on seurannaisvaikutuksia muuhun opiskeluun. Opetuksessa luki- ja kirjoitusvaikeuksia voidaan

kuntouttaa lukiopetuksen, yksilöllisen opetuksen ja kielellisen kokonais-kuntoutuksen avulla, kuten kuviossa 2 asioiden välinen yhteys on tuotu esille. Olisi toivottavaa, että oppilaitoksissa olisi ko. ongelmiin erikoistunut opettaja (Laukkanen & Lindström 1996.) Yksilöllinen opetus ja luki-opetus antavat suuntaviivoja opetukselle.



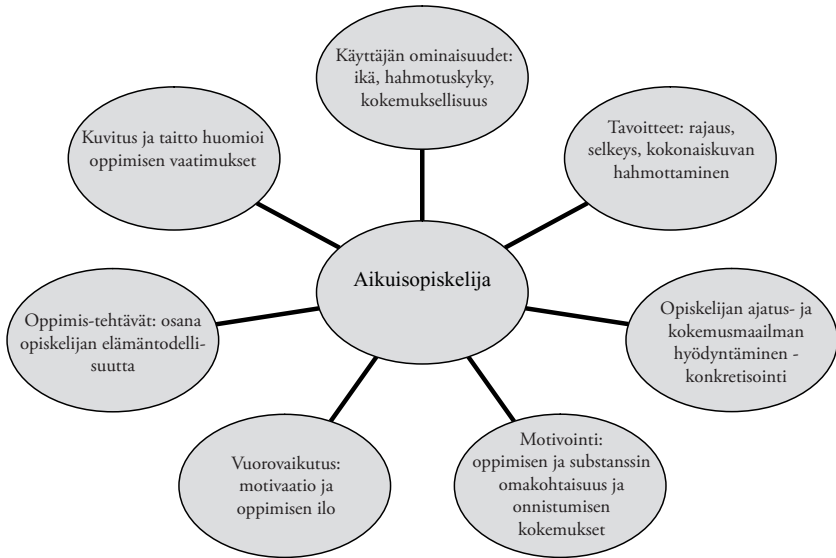
KUVIO 2: Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien vaikutus aikuisopiskelijaan

3.2 Lukivaikeus – erilainen oppimisen tapa

Lukivaikeus ilmenee usein seuraavanlaisesti: organisoitumisen ongelmat, kuten unohteleminen ja toiminnan organisoinnin vaikeus, kirjallisten tuotosten vähäisyys ja vieraan kielen ymmärtämisen vaikeus. Kirjoitetussa tekstissä on paljon kirjoitus- ja virkerakenteiden virheitä ja lukeminen on joko hidasta tai ”liian” nopeaa. Kuullun ymmärtämisessä ja muistamisessa on vaikeuksia ja työmuisti on kapea. Opiskelijat voivat vastata opiskeluiden alussa kysymyslistaan (Liite 2), jonka jälkeen voidaan pohtia jatkokestauksen tarvetta.

Erityiskasvatuksen näkökulmien ymmärtäminen ohjaamisessa ja aikuisopiskelijan kohtaamisessa edellyttää ohjaajalta tietoa omasta kasvatusfilosofiasta ja arvoista sekä kasvatusnäkemyksistä. Ohjaajalla tulee olla kehityspsykologista ja erityispedagogista tietoa, jotta ohjaustyössä voidaan käyttää tarvittavia tukitoimia. Myös tieto opetus- ja kasvatusten menetelmiä sekä niiden sovellettavuudesta lisää ohjauksen syvyyttä ja opiskelijan kokonaisvaltaista tukemista. Ohjaajan yhteistyötaidot, oman osaamisen tunnistaminen ja motivaatio vievät ohjaajan ammattitaitoa eteenpäin. (Ahvenainen ym. 2002, 117 - 118.)

*”Aikuiskasvatuksen keskeisiä ajatuksia on
opettajan ja oppilaan tasavertainen suhtautuminen toisiinsa.
Opettaja on kasvun edesauttaja (facilitaattori), ohjaaja ja tukija”*
(Peltonen 1995, 27.)



KUVIO 3: Selko-oppimateriaalit aikuiskoulutuksessa (Mäkinen 1995.)

Kuviossa 3 tulee esille erilaiset pedagogiset osa-alueet aikuisopiskelijan tukemiseen. Esimerkiksi kuvien avulla opiskelua voidaan selkeyttää, luoda merkityksiä ja laajentaa kokonaisuuden hahmottamista. Siten voidaan saada oppimiseen mukaan myös sanoilla kuvaamatta jääneet kokemukset. Esteettisyys, taiteellisuus ja sanattomien viestien hahmottaminen on helpompaa kuvien avulla. Koska kuvien katselu on monimutkainen prosessi, tulisi kuvien tukea lukemista ja metakognitiivisia taitoja. Oppimateriaalina voidaan myös käyttää esineitä, jolloin niitä voidaan hyödyntää motoristen ja kognitiivisten oppimiskokemusten yhteydessä. Esineiden on syytä tällöin olla tuttuja, yksinkertaisia muodoiltaan ja kooltaan käsiteltävissä olevia. (Fadjukoff 2007, 262 - 264.)

Tuen muoto aikuisopiskelijoilla vaihtelee yksilöllisistä tarpeista käsin. Se voi olla mm. yksilöllistä opetusta, lukiopetusta ja kielellistä kokonaiskuntoutusta, jossa otetaan huomioon luetun ymmärtäminen ja puhekielellisyys. (Ahvenainen & Holopainen 1999.) Opiskelumotivaation ylläpitäminen tulee ottaa huomioon niin didaktisissa kuin opetusjärjestyksellisissä teki-

jöissä. Henkilökohtainen opetussuunnitelma sisältää muun muassa aikaisemmin opitun tunnistamisen ja tunnustamisen sekä aikuisen elämäntilanteen ymmärtämisen.

Uudet oppimisympäristöt luovat myös mahdollisuuksia erilaisten oppijoiden tukemiseen. Erilaisten verkostopohjaiset eli metakognitiiviset sekä fyysisesti hajautetut kognitiot luovat uusia mahdollisuuksia oppimisen tukemiseen kannalta. Sosiaalisesti ja fyysisesti hajautetut kognitiot jakavat tasaisemmin tiedonkäsittelyn prosessointikuormitusta, jolloin uusin tieto- ja viestintäteknisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen tukee erilaisten oppijoiden oppimisen helpottamista. (Ahvenainen ym. 2002, 241.) Pedagogista kohtaamista vaatii oppimisympäristön luominen, jossa uudet oppimiskokemukset reflektoidaan aiemmin opittuihin kokemuksiin. Tämä vaatii ohjaajalta ohjattavan kokemusmaailman ja ilmaisun tuntemista. (Lehtinen & Pirttimaa 1993, 9.) Syväoppimisessa uusi tieto yhdistetään aiemmin opittuun, jolloin se joko täydentää tai muuttaa aikaisemmin opittua.

Materiaalin valinnassa on syytä ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet ja metakognitiiviset taidot. Oppimisen tavoitteen ja lähtötason merkitys luo menetelmien soveltavuuksien rajat ja sovellettavuusmahdollisuudet. Ahvenainen ym. (2002, 239) korostaa opettajuuden olevan ohjaajuutta, jossa kohdataan muutos. Erilaisten oppijoiden kohtaaminen vaatii kehityspsykologista ja erityispedagogista tietotaitoa. Yhteisöllisyys näkyy kumppanuudessa moniasiantuntijuuden kentällä.

Pedagogisen näkökulman keskiössä on ajankäyttö: oppimisongelmia omaava oppija vaatii oppimisprosessiin aikaa. Aikaa tarvitaan lukemisen ja kirjoittamisen hitauden vuoksi. Vaikeudet ovat aina yksilöllisiä, joten yleisiä pedagogisia ohjeita on vaikea antaa. Ammattikorkeakoulussa, jossa tuotetaan opintojen aikana paljon tieteellistä tekstiä, kirjoittamisen vaikeudet tulevat selkeimmin esille. Tekstin tuottamisen hitauden lisäksi erilaiset kirjoitusvirheet tulevat tekstissä selkeästi esille. Lisäajan ja erilaisten didaktisten menetelmien avulla tekstin tuottamista voidaan helpottaa käyttämällä mm. oppimaan oppimista, kuten käsitekarttoja.

”Yhteiskunnallista emansipaatiota ja sorrettujen yhteiskunnallisten voimavarojen kehittämistä (empowerment), niin että he kykenevät itse ajamaan omia oikeuksiaan, on pidetty aina yhtenä aikuiskasvatuksen tehtävänäalueena”

(Tuomisto 1998, 48.)

Ahvenainen & Holopainen (2000) antavat seuraavia neuvoja lukemisen ja tekstin kirjoittamisen avuksi: tekstin ymmärtämistä helpottaa käsitteiden tunnistaminen etukäteen sekä uuden tiedon konstruktiiivinen opiskeleminen eli uuden tiedon reflektointi jo olemassa olevaan tietoon. Oppimisen tavoitteiden tiedostaminen ja skeemojen aktivointi auttaa tekstin ymmärtämistä. Oman oppimisen reflektointia tulee tehdä koko oppimisprosessin ajan, jolloin oppiminen ja oppimisen haasteet tiedostuvat oppijalle. Opiskelijalle annettavassa palautteessa keskiössä ovat tiedon tulkinnat ja onnistumisen huomioimiset, jolloin oppimista arvioidaan kokonaisuutena.

4 LOPUKSI

Arkipäiväoppiminen on aikuisopiskelijoille osa oppimisen arkea. Lukutaitoa pidetään itsestään selvyytenä, vaikka lukemisen ongelmat tulevat esille taitoprofileissa. Ohjaajalta tämä vaatii tiedostettua toimintaa, jossa oppimisen merkitys otetaan huomioon ja liitetään formaaliin oppimiseen. Oppimisympäristöjä rajaa se, miten ammattikorkeakoulu määrittelee oppimisen. Pedagoginen osaaminen tulee erityisesti kohtaamisessa esille: aikuisopiskelijan sisäisen maailman tunnistamisessa ja kohtaamisessa. Lukivaikutuksien diagnosointi ja kuntoutus aikuisilla on vielä kehityksensä alussa. Aikuisopiskelijan tukitoimet ammattikorkeakoulussa on henkilökohtaisen opinto-ohjauksen lisäksi erityisopetus, joka kuitenkin on hyvin opettajakohtaista: miten ja millaisilla valmiuksilla erityisopetukseen suhtaudutaan. Erityisopetuksen sisältö ja laajuus on myös opettajakohtaisesti vaihteleva. Henkilökohtaisessa opetussuunnitelmassa on hyvä keskittyä oppimistyyliin ja metakognitiivisten taitojen kehittämiseen. Myös erilaiset kompensoivat menetelmät on hyvä tiedostaa, muun muassa käsitekarttojen ja muistitekniikoiden hyödyntäminen oppimisessa.

Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista opiskelijaa on usein vaikea huomata ryhmästä, koska erityisoppija sopeuttaa toimintansa ryhmän eteneeseen. Hektinen elämänrytmi ja kiire niin opiskelussa kuin yksityiselämässä ovat usein syitä, joilla peitetään kirjoitusvirheitä. Usein oppinnäytetyön kypsyysnäyte voi olla vasta koe, jossa kieliopilliset ongelmat nousevat esille. Tämän vuoksi opettajien on syytä huomata kirjoitusvirheet sekä vieraan kieleen oppimiseen liittyvät ongelmat. Opintojen alussa olevaan orientoitumisopintoihin on syytä kiinnittää huomiota varsinkin kun puhutaan oppimisesta ja lukemisen strategioista. Opettajien ja hops-ohjaajan tulee olla tietoisia diagnosointimahdollisuuksista ja olla arvioinneista yhteydessä paikkakunnan terveydenhuoltoon. Opetusta voidaan tukea järjestämällä lisäopetusta, joka ehkäisee niin syrjäytymistä opinnoista kuin vahvistaa myönteistä minäkuvaa. Kuitenkin kaikessa on huomioitava aikuisten yksilöllisyys ja erilaiset taitoprofiilit. Refleктоiva kokemuksellisuus on aikuisoppijan ydinominaisuus. Menetelmällisesti ja didaktisesti materiaa-

lin jäsenys luo oppijalle oikeat virikkeet ja motivaation oikeaan aikaan. Menetelmien monipuolisuus yhdistettynä opiskelijan kokemusmaailmaan luo kokonaisvaltaista oppimista.

Suurin vaikeus luki- ja kirjoitusongelman tunnistamisessa on ongelman piilottaminen. Usein aikuisopiskelija kompensoi ongelman muilla osaamisen taidoilla. Usein korkeakoulut lähtevät oletuksesta, että aikuisopiskelijan oppimisvalmiudet ovat hyvät ja lukutaito on itsestään selvyys. Kun lukemisen ja kirjoittamisen tekniikkaa tuetaan pedagogisin ratkaisuin, niin samalla oppimisen metakognitiiviset taidot kehittyvät ja oppimisprosessi helpottuu. Aikuisopiskelijan oppimisen tukemisessa tulee lukivaikeuksien osalta muistaa, että lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet eivät johdu älykkyydestä, vaan ovat puhtaasti oppimisvaikeuksia.

LÄHTEET

Ahonen, Timo & Lyytinen, Heikki. 1998. Erilaisen oppijan tunnistaminen lapsena. Teoksessa K. Strandén (toim.) Asiakkaana erilainen oppija. Helsinki: Työministeriö. Työvoimapalveluosasto. Työvoiman koulutus ja kuntoutusyksikkö, 15 - 27.

Ahvenainen, Ossi, Ikonen, Oiva. & Koro, Jukka. 2002. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Porvoo: WSOY.

Ahvenainen, Ossi & Holopainen, Esko. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.

Ahvenainen, Ossi & Holopainen, Esko. 1999. Lasten lukemis- ja kirjoittamishäiriöt. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.

Ahvenainen, Ossi & Karppi, Sakari. 1993. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.

Aro, Mikko. 1999. Näkökulmia lukemisvaikeuksien kuntoutukseen. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. 273 - 289. Jyväskylä: Atena.

Erilaiset oppijat. 2008. <http://www.dipoli.tkk.fi/ok/p/erilaisetoppijat/oppimisvaikeudet/index.html>. Viitattu 22.2.2008.

Fadjukoff, Päivi. 2007. Oppimateriaali yksilöllistämisen tukena. O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Jyväskylä: PS-kustannus. 257 - 274.

Halonen, Mirja. 2002. Oppimisen lukoista oppimisen avaimiin. Opas aikuisten lukikuntoutukseen. Turku: Turun kristillisen opiston säätiö.

Halonen, Mirja. 1999. Aikuinen oppimassa. Lukemisen ja kirjoittamisen harjoituksia oppimisvaikeuksista kärsiville aikuisille. Helsinki: Opetushallitus.

Hautamäki, Jarkko, Lahtinen, Ulla, Moberg, Sakari & Tuunainen Kari. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Porvoo: WSOY.

Korhonen, Tapio. 2002. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa He. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, Ma. Korkman & T. Riita (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Porvoo: WSOY.

Kuorelahti, Matti. 2003. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. 4. painos. Porvoo: WSOY. s. 123 - 135.

Ladonlahti, Tarja. 2000. Oppimisen merkitys ja mahdollisuudet yhteisöön liittymisen tukemisessa. Teoksessa T. Ladonlahti & R. Pirttimaa (toim.) Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Espoo: Palmenia-kustannus.

Laukkanen, Reijo & Lindström, Aslak. 1996. A comprehensive evaluation of special education in Finland. Helsinki: National Board of Education and the authors.

Lehtinen, Ulla. 1993. Arki on kasvun paikka. Teoksessa U. Lehtinen & R. Pirttimaa (toim.) Arjessa tapahtuu! Puheenvuoroja kehitysvammaisuudesta ja aikuiskasvatuksesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Leinonen, Seija. 1998. Lukivaikeudet aikuisiässä. Teoksessa K. Strandén (toim.) Asiakkaana erilainen oppija. Helsinki: Työministeriö. Työvoimapalveluosasto. Työvoiman koulutus ja kuntoutusyksikkö, 58 - 64.

Lukivaikeus – erilainen oppimisen tapa. Haaste oppijalle ja opettajalle. Anna-Maija Hintikka. Teoksessa R. Hakulinen, A-M. Hintikka, T. Puolanne & E. Soininen. Ohjauksesta puheen ollen. KeVät –projekti. <http://www3.hamk.fi/esr-kevat/verkkojulkaisut/Artikkelikokoelma.pdf> Viitattu 2.4.2008.

Mäkinen, Eeva-Kaisa. 1995. Selkotekstin ominaisuuksia. J. Juvonen & P. Fadjukoff (toim) Selko-oppimateriaalin opas. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Oppimateriaaleja 18, 36 - 38.

Niemi, Pekka. Erilaisia oppijoita on myös korkeakoulussa. Teoksessa K. Strandén (toim.) Asiakkaana erilainen oppija. Helsinki: Työministeriö. Työvoimapalveluosasto. Työvoiman koulutus ja kuntoutusyksikkö, 51 - 57.

Paananen, Soili. 2006. Biografinen oppiminen. Dysleksia aikuisen elämänkerronnassa. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Acta 63.

Peavy, R. Vance. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien Kustannus.

Peltonen, Hannu. 1995. Kasvattaja sosiaali- ja terveysalan ammattessa. Helsinki: Kirjayhtymä.

Tikkanen, Anne. 2005. Aikuisen lukivaikeus, koulutus ja työura. Pro gradu –työ. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, psykologian laitos.

Tilastokeskus 2007a. http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2006/erop_2006_2007-06-15_tie_001.html Viitattu 15.10.2007.

Tilastokeskus 2007b. Aikuiskoulutustutkimus 2006 ennakkotiedot. http://www.tilastokeskus.fi/til/aku/2006/aku_2006_2007-05-21_tau_001_fi.html Viitattu 15.11.2007.

Tilastokeskus 2007. Ammattikorkeakoulujen opiskelijat ja tutkinnot amk:n ja koulutustyyppin mukaan 2006. http://www.tilastokeskus.fi/til/akop/2006/akop_2006_2007-04-13_tau_001.xls Viitattu 17.3.2008

Tuomisto, Jukka. 1998. Arkipäiväoppiminen aikuiskasvatuksen ja elinikäisen oppimisen kontekstissa. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 30 - 58.

Tuunainen, Kari. 2003. Historiallisia kehityslinjoja. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen. Eri-tyispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: PS-kustannus.

LIITTEET

LIITE 1. Oppimisvaikeudet (Lähde: Erilaiset oppijat 2008)

Mikä on lukivaikeus?

Lukivaikeus määritellään lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeudeksi. Sitä ilmenee noin kymmenellä prosentilla väestöstä, aikuisista noin kuudella prosentilla. Silti jopa noin kymmenen prosenttia aikuisista kokee eri asteisia ongelmia lukemisessa. Tällöin lukeminen on hidasta ja siihen kuuluu kohtuuttoman paljon aikaa, virheitä tulee helposti tai luettu teksti ei tartu päähän vaikka miten yrittäisi. Tämä johtaa opiskeluaikataulujen venymiseen ja mahdollisesti opintojen viivästymiseen, varsinkin jos opintoihin liittyy paljon luettavaa. Lukemisen vaikeuden katsotaankin erityisesti haittaavan aikuisen ihmisen elämää ja työskentelyä nykyisen kaltaisessa muuttuvassa tietoyhteiskunnassa.

Tutkimusten mukaan teknisen alan opiskelijoilla on opiskelijoista yleisimmin lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä vaikeuksia, sillä he pystyvät muilla taidoillaan kompensoimaan vaikeuksiaan eivätkä myöskään joudu niin usein vaativaa kirjoittamista vaativiin töihin - ennen diplomityön tekemistä. Itse opiskelujen keston lukivaikeus ei välttämättä vaikuta: eräässä amerikkalaisessa tutkimuksessa lukivaikeuksiset jatkoivat opiskeluaan jopa yhtä kauan kun kontrolliryhmä, jolla ongelmia ei ollut.

Lukivaikeuden syystä on olemassa useita teorioita. Yhden mukaan lukivaikeuden taustalla on vajaavaisesti kehittynyt kielellinen tietoisuus. Toisessa tutkimuksessa todettiin sen johtuvan aivotoiminnan prosessoin hitaudesta ja erilaisuudesta. Lukihäiriöisillä on lisäksi useassa tutkimuksessa todettu heikompi tai hitaammin syttyvä aktivaatio kuulo- ja näköhavainnon yhteydessä.

Ilmeneminen

Itse lukivaikeus ilmenee lukemisen ja kirjoittamisen hitautena tai virheiden suurena määränä. Oireet ovat hyvin samankaltaisia lapsilla ja aikuisilla, mutta voivat olla hyvin erilaisia eri yksilöiden välillä. Usein korkeakouluopiskelijoilla vaikeus kohdistuu vain yhteen lukemisen tai kirjoittamisen osa-alueeseen. Lukemista hidastaa tekstin ydinsisällön löytämisen vaikeus. Tämä hidastaa myös kotitöiden kirjoittamista, koska tekstin kirjoittaminen ja jäsentäminen kokonaisuuksiin vaikeutuu ja pitkien ohjeiden muistaminen on vaikeaa työmuistin ongelmien takia.

Itse tekstissä lukivaikeuksisella äänteet ja kirjaimet sekoittuvat toisiinsa, kirjaimet vaihtavat paikkaa tai puuttuvat kokonaan ja käsialasta tulee kömpelöä. Äänteiden tunnistamisen vaikeudesta seuraa se, että vaikeus koskee myös vieraita kieliä, niiden lukemista ja kirjoittamista ja erityisesti kirjoitusasun muistamista. Vierasperäiset ja toisiaan ääniasultaan muistuttavat kirjaimet (t - d, p - b) sekaantuvat toisiinsa. Ongelmia aiheuttavat myös lyhyet ja pitkät vokaalit (esimerkiksi aa tai ii) ja kaksoiskonsonantit (esimerkiksi kk tai pp). Lukivaikeudessa ei kumminkaan ole kyse ymmärtämisen vaikeudesta.

Lukivaikeuden lisäksi lukemisen oppimisvaikeuksiin lasketaan kuuluvaksi luetun ymmärtämisen vaikeus. Tällöin lukija ei saa selvää lukemastaan. Vaikka lukeminen onkin sujuvaa, lukija ei ymmärrä lukemaansa. Tämä voi johtua työmuistin ongelmista tai siitä, että opiskelija ei ymmärrä kieliopillisia rakenteita. Tutkimusten mukaan tällaisia lukijoita on 12 prosenttia väestöstä.

Oppimisvaikeuksiin liittyy usein toisia oppimisen vaikeuksia, ja niin liittyy myös lukivaikeuteen. Neljälläkymmenellä prosentilla lukivaikeuksista on myös matematiikan oppimisen vaikeus. Ongelmia voi esiintyä myös asioiden hahmottamisessa, jolloin vaikeutuvat suunnan, paikan ja etäisyyden hahmottaminen. Arjessa tämän huomaa esimerkiksi kalenterin käytön vaikeutena ja myöhästymisenä sovitusta tapaamisista. Aika ja päivämäärät sekaantuvat toisiinsa ja nimiä on vaikea muistaa. Tähän liittyen vaikeuksia esiintyy myös toiminnan ohjauksessa, joka vaikeuttaa opintosuunnitelman tekemistä ja siinä pysymistä. Lisäksi ongelmia ilmenee tarkkaavai-

suudessa ja sarjojen, kuten kuukausien, muistamisessa. Jokapäiväisessä elämässä lukivaikeuden huomaa lisäksi nopeana väsymisenä ja pään- ja silmien särkynä lukiessa. Lisäksi lukemisen hitaus saattaa haitata muun muassa tekstityksen lukemista vieraskielisissä televisio-ohjelmissa ja lehdissä sekä lomakkeiden täyttämistä.

Oppimista helpottavia menetelmiä

Jos koet vaikeuksia oppimisessasi, käy jo kurssin alussa sopimassa opettajan kanssa siitä, miten voit kurssin suorittaa. Älä ahnehdi liikaa kursseja yhtä aikaa, opi tuntemaan rajasi. Sitä, että myöntää rajansa, ei tarvitse hävetä. Suunnittele esimerkiksi lukupäiväkirjaa apuna käyttäen milloin teet minkä työn tai luet tenttiin. Varaa tarpeeksi aikaa kunkin työn suorittamiseen.

Hyödyllistä on myös tietää erilaisia opiskelutekniikoita, joita voit käyttää opiskellessasi. Tietoa erilaisista opiskelutekniikoista ja ajankäytön suunnittelusta löydät Teekkarin tehopenaalista. Voit myös kysyä kurssin vetäjältä, millainen tekniikka hänen mielestään sopisi juuri tähän kurssiin. Erilaisia opiskelutekniikoita kokeillen voit löytää juuri sen joka sopii sinulle. Omaa oppimistyyliä kannattaa miettiä ja arvostaa, mutta joskus on hyvä sopeutua koulun tyyliin. Luento-opetuksessa pyydä luennoitsijalta valmis luentorunko ennen luentoa, suurin osa tällaisen kuitenkin tekee, tämä helpottaa seuraamistasi, koska sinun ei tarvitse kirjoittaa niin paljon ja tiedät aina missä mennään. Voit myös kysyä luennoitsijalta saatko nauhoittaa luennon.

Esimerkiksi kirjainten sekaantumista voit lukiessasi mahdollisesti kontrolloida kopioimalla tekstin eri väriselle paperille. Valkoisella paperilla oleva musta teksti saa joillakin kirjaimet hyppimään riveiltä. Tätä voi auttaa myös leikkaamalla paperin keskelle kapean aukon ja asettamalla se luettavaan kohtaan, jolloin paperi peittää suurimman osan kirjan sivusta ja keskittyminen helpottuu. Paperin väriksi kannattaa valita jokin rauhallinen väri, kuten sininen. (Erilaiset oppijat 2008.)

Lähde: Erilaiset oppijat 2008)

Liite 2. Kyselylomake opiskelijoille

Kyselylomake opiskelijalle

Oletko lukivaikeuksinen?

Vastaa KYLLÄ seuraaviin kysymyksiin vain jos ongelma ilmenee toistuvasti

- Luen hyvin hitaasti ja joudun lukemaan uudelleen useamman kerran ennen kuin olen varma, että olen ymmärtänyt
- Kun luen, kadotan paikan tai rivin, hyppään saman rivin alkuun tai rivien yli
- Kun kirjoitan saatan sotkea samantapaiset sanat
- Teen kirjoitusvirheitä
- Kirjoitelmien ja tekstien jäsentely ja laatiminen tuntuu ylivoimaiselta
- Sanottavaa asiaa on, mutta en saa sitä paperille
- Vieraiden kielten, erityisesti niiden oikeinkirjoituksen ja kielioppisääntöjen oppiminen on vaikeaa
- Yleensä ulkoa oppiminen on vaikeaa
- Minun on vaikea kopioida esim. piirtoheittimeltä tekstiä
- Pelkään ja jännitän että minulle annetaan monimutkaisia ohjeita
- Sekaannun päivämäärissä ja ajoissa
- Minun on vaikea jäsentää toimintaani
- Sekoitan vasemman ja oikean
- Jotkut päivät ovat huonompia kuin toiset
- Stressi pahentaa monia vaikeuksistani
- Minua pidetään usein laiskana

Useimmat ihmiset vastaavat kyllä joihinkin listan kysymyksiin.
Jos useimmat väittämät tuntuvat tutuilta, tarvitset asian jatkoselvittelyä.

Lähde: lukivaikeus – erilainen oppimisen tapa

DYSLEKSIA
- Osana aikuisopiskelijan arkea

ISBN 978-952-456-087-0

ISSN 1458-5979

