



”MITÄ MINÄ SILLE TEEN?”

**Erityisopetuksen yhteinen toimintamalli
Ylä-Savon ammattiopiston aikuiskoulutuksessa**

Terttu Kortelainen

Niina Martikainen

Kehittämishankeraportti

Joulukuu 2008



**JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU**

Tekijä(t) KORTELAINEN, Terttu MARTIKAINEN, Niina	Julkaisun laji Kehittämishankeraportti	
	Sivumäärä 31	Julkaisun kieli suomi
	Luottamuksellisuus Salainen _____saakka	
Työn nimi ”MITÄ MINÄ SILLE TEEN?” Erityisopetuksen yhteinen toimintamalli Ylä-Savon ammattiopiston aikuiskoulutuksessa		
Koulutusohjelma Ammatillinen erityisopettajakoulutus		
Työn ohjaaja(t) HIRVONEN, Maija		
Toimeksiantaja(t)		
<p>Tiivistelmä</p> <p>Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrä on kasvanut ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Aikaisemmissa opinnoissa oppimiseen liittyvät vaikeudet ovat usein jääneet huomiotta, eikä opiskelija itsekään tunnista omaa oppimistaan vaikeuttavia tekijöitä. Ammatillisen aikuiskoulutuksen opettajilla ei aina ole valmiuksia tunnistaa ja tukea tällaista opiskelijaa opinnoissa. Ylä-Savon ammattiopiston aikuiskoulutuksessa nämä puutteet on havaittu, ja kehittämishankkeen tavoitteena on tuottaa opettajille tukimateriaali oppimisen vaikeuksien tunnistamiseen ja opintojen tukemiseen.</p> <p>Kehittämishankkeen lähtökohtana oli lokakuussa 2006 tehty kysely, jossa selvitettiin, millaisia oppimista vaikeuttavia piirteitä opettajat olivat havainneet. Yhteispalaverissa Iisalmen työvoimatoimiston, Pohjois-Savon TE-keskuksen ja Ylä-Savon ammattiopiston aikuiskoulutuksen edustajien kanssa kartoitettiin oppimisen vaikeuksien tukitoimien yhteistä toimintamallia. Opettajien kanssa käytiin useita keskusteluja heidän kokemuksistaan, tiedoistaan ja näkemyksistään erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan ohjaamisessa.</p> <p>Kehittämishankkeen tuloksena tuotettiin erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan tunnistamisen muistilista, jossa on lueteltu tavallisimmat oppimisvaikeuksien piirteet sekä tarvittavat yhteistyötahot yhteystietoineen. Lisäksi laadittiin prosessikuvaus, jossa ryhmän vastuukouluttajan, muiden opettajien sekä erityisopettajan tehtävät on määritelty. Toimintamallia arvioivat sekä oppilaitoksen että työvoimahallinnon edustajat, ja tarkentamisen jälkeen se voidaan ottaa käyttöön. Tavoitteena on, että erityistä tukea tarvitseva aikuisopiskelija saa Ylä-Savon ammattiopiston aikuiskoulutuksessa kaiken tarvitsemansa tuen koulutuksen suorittamiseksi ja ammatillisen tutkinnon saavuttamiseksi.</p>		
Avainsanat (asiasanat) ammattillinen aikuiskoulutus, ammatillinen erityisopetus, oppimisvaikeudet		
Muut tiedot		

Author(s) KORTELAINEN, Terttu MARTIKAINEN, Niina	Type of Publication Development project	
	Pages 31	Language Finnish
	Confidential <input type="checkbox"/> Until _____	
Title “What will I do?” The common operational model of special needs education in adult education		
Degree Programme Teacher training of vocational special needs education		
Tutor(s) HIRVONEN, Maija		
Assigned by		
Abstract <p>Amount of the students with special needs has recently increased in vocational adult education. These students have had many different kinds of difficulties in their earlier studies but many of them can't recognize these aspects that complicate their further learning. Teachers in adult education haven't always the competence of identifying the difficulties and counselling these students. These needs have been distinguished in Upper-Savo Vocational College, and the goal of the developing project is to get material for teachers to find out the learning difficulties and support students in their studies.</p> <p>The beginning of the project was a questionnaire for teachers in October 2006. The meaning of the questionnaire was to clarify the learning difficulties that the teachers had noticed during the last study year period. Participants of employment agency of Iisalmi region, The T&E Center of Northern Savo and Upper-Savo Vocational College for adult education had a meeting of common operational model for support the students with learning difficulties. The teachers of adult education expressed their opinions on the needs for special needs education.</p> <p>As a result of the developing project there is a memo for teachers about the aspects of learning difficulties and needed contacts of cooperative partners. There is also a process description where the tasks of a teacher in charge, other teachers and a special-education teacher have been defined. The common operational model will be evaluated by the management of the Upper-Savo Vocational College and participants of employment administration, and after the final definitions it can be put into practice. The aim is that a student in Upper-Savo Vocational College for adult education gets all of the needed counselling to finish his studies and to get a vocational degree.</p>		
Keywords vocational adult education, special needs education, learning difficulties		
Miscellaneous		

1 JOHDANTO

Ammatillisen aikuiskoulutuksen tasa-arvoisuudesta on keskusteltu paljon. Eniten koulutusta saavat hyvässä työmarkkina-asemassa olevat, korkeasti koulutetut naiset. Koulutusta ei ole myöskään saatavilla samalla tavalla eri osissa maata, vaan koulutusta järjestetään eniten keskuksissa ja Etelä-Suomessa. (Savola 2008.)

Koulutuksellinen tasa-arvo edellyttää, että jokaisella suomalaisella on erilaisista oppimisedellytyksistä riippumatta yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua toisen asteen koulutukseen (Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet 1999). Suomessa onkin säädöksin taattu koko ikäluokalle oikeus perusasteen jälkeiseen koulutukseen (Ladonlahti & Pirttimaa 2006, 74).

Subjektiiivinen oikeus toisen asteen koulutukseen koskee siis myös niitä nuoria ja aikuisia, jotka tarvitsevat erityistä tukea selviytyäkseen opinnoistaan. Erityisopetuksen avulla pyritään turvaamaan mahdollisuus koulutukseen myös niille, jotka vamman, sairauden tai muun syyn johdosta tarvitsevat opinnoissaan menestyäkseen erityistoinenpiteitä tai erityisolosuhteita. Erityisopetuksen järjestämisessä tavoitteena on antaa kaikille mahdollisuus itsensä kehittämiseen, kasvuun ja oppimiseen omista edellytyksistä ja elämäntilanteesta lähtien. (emt. 76).

Kehittyvän informaatio- ja kommunikaatiotekniikan varaan rakentuvat opetusjärjestelyt mahdollistavat varmasti myös vammaisille ja erityistä tukea tarvitseville henkilöille uudenlaisia oppimisen mahdollisuuksia. Samanaikaisesti on kuitenkin mietittävä, kuinka tarvittavat opiskelun ja oppimisen tuki ja ohjaus organisoidaan (emt. 9).

Koulutuksen tasa-arvoisuuteen kuuluu myös koulutukseen pääsy. Valitettavan usein aikuiset, joilla on erityyppisiä oppimisen vaikeuksia, eivät pääse edes mukaan koulutukseen. Vaikka aikuiskoulutuksen opettajien erityispedagogista osaamista on monissa koulutusorganisaatioissa pyritty parantamaan, ei edellytyksiä ja resursseja erityistä tukea tarvitsevan aikuisopiskelijan opetukseen ole kaikkialla saatavilla.

Ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain (21.8.1998/631 3. luku, 8§) mukaan koulutuksen järjestäjän on huolehdittava näyttötutkintoon ja siihen valmistavaan koulutukseen hakeutumisen, tutkinnon suorittamisen ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisen henkilökohtaistamisesta. Henkilökohtaistaminen antaa mahdollisuuden erityisen tuen tarpeiden määrittämiseen ja tukitoimien määrittämiseen. Tämän mahdollisuuden käyttäminen on kuitenkin usein kiinni kouluttajan aktiivisuudesta ja osaamisesta.

Erityisopiskelijoiden määrä on kasvanut ammatillisessa koulutuksessa, samoin myös ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Erityistä tukea tarvitsevia on lähes kaikilla koulutusaloilla. Ylä-Savon koulutuskuntayhtymän strategiassa onkin yhtenä painoalueena henkilökunnan osaamisen kehittäminen, ja siinä erityisesti erityispedagogisen osaamisen kehittäminen. Opetuksen suunnittelussa on huomioitu myös erityisopetuksellisten menetelmien kehittäminen ja käyttöönotto.

Yksi keskeinen koulutuksen rahoitusmuoto Ylä-Savon ammattiopiston aikuiskoulutuksessa on työvoimapoliittinen koulutus. Siten työvoimaneuvojat ovat tärkeitä yhteistyötahoja myös erityisen tuen järjestämisen suunnittelussa ja toteutuksessa. Osana kehittämishanketta järjestettiin Ylä-Savon ammattiopiston aikuiskoulutuksen, Iisalmen työvoimatoimiston sekä Pohjois-Savon TE-keskuksen edustajien yhteinen palaveri, jossa kysymyksiä ja ongelmakohtia käsiteltiin yhdessä. Lisäksi Iisalmen työvoimatoimiston ammatinvalintapsykologi on antanut huomattavan työpanoksen yhteisen toimintamallin ja toimintamahdollisuuksien suunnitteluun.

2 YLÄ-SAVON AMMATTIOPISTON AIKUISKOULUTUKSEN ERITYISOPETUKSEN TAUSTAA JA KEHITTÄMISTARPEITA

2.1 Erityisopetuksen järjestämissuunnitelma Ylä-Savon ammattiopistossa

Ylä-Savon ammattiopistossa laadittiin erityisopetuksen suunnitelma syksyllä 2006, ja sitä päivitettiin vuonna 2007. Siinä kuvataan erityisopetuksen järjestäminen, resurssointi ja vastuutahot oppilaitoksessa. Opiskelijan koulutuksen erityisen tuen tarve rahoitetaan nuorisoasteella ja oppisopimuskoulutuksessa korotetulla valtionavulla ja aikuiskoulutuksessa mm. työvoimapoliittiseen koulutukseen saa erillisrahoitusta.

Erityisopetuksen käytännön toteuttaminen tapahtuu pääsääntöisesti integroituna opiskeluna (erityisopetus annetaan yleisen opetuksen yhteydessä ja siihen sulautettuna). Opetus voi tapahtua myös erityisopetusryhmässä (esim. ajoneuvoasentaja ja Valmentava 1 koulutus) tai osin muiden opiskelijoiden kanssa, osin pienryhmässä.

Ylä-Savon ammattiopistossa toteutettavaa nuorisoasteen erityisopetusta johtaa opiston rehtori apunaan johtava opinto-ohjaaja. Aikuiskoulutuksessa toiminnasta vastaa aikuiskoulutusjohtaja ja oppisopimuskoulutuksessa oppisopimusjohtaja.

Vaikka Ylä-Savon ammattiopiston erityisopiskelijat ovat nuorisoasteen, oppisopimuskoulutuksen ja aikuiskoulutuksen opiskelijoita, järjestämissuunnitelma käsittelee lähinnä nuorisoasteen perusopetuksen järjestämistä HOJKS-työskentelyn, nivelvaiheen, oppilashuollon roolituksen ja kotien kanssa tehtävän yhteistyön näkökulmasta. Aikuiskoulutuksen ja oppisopimuskoulutuksen erityisopetuksen järjestämisen suunnittelu on aloitettu.

2.2 Toimintajärjestelmä ja prosessikuvaukset

Ylä-Savon koulutuskuntayhtymässä on rakennettu aktiivisesti toimintajärjestelmää. Toimintajärjestelmässä keskeistä on laadunhallinta. Toimintajärjestelmä rakentuu neljän ydinprosessin (ammattillinen peruskoulutus, ammatillinen aikuiskoulutus, oppisopimuskoulutus ja yrityspalveluprosessi) ja kahdeksan avain-/tukiprosessin kautta. Prosessikuvausten lisäksi on laadittu toimintaohjeet.

Erityisopetus on yksi tukiprosessi, joka ulottuu ammatilliseen perusopetukseen, aikuiskoulutukseen ja oppisopimuskoulutukseen. Erityisopetuksen kuvaamiseen ovat osallistuneet opiskelijahuollon henkilöstö ja ammatilliset erityisopettajat. Ammatillisen perusopetuksen osalta erityisopetusprosessi toimintaohjeineen ja mittareineen on laadittu, ja se otetaan käyttöön lukuvuoden 2008–2009 aikana.

Prosessikuvauksessa HOJKS-prosessi on kuvattu osana ammatillista perustutkintoprosessia. Siinä on kuvattu johtavan opinto-ohjaajan, erityisopetuskoordinaattorin, opinto-ohjaajien, kuraattorin, terveydenhoitajan sekä asuntolanhoitajan/vapaa-ajanohjaajien roolit ja tehtävät. Erityisopetuksen järjestämistä on kuvattu osana opintojen tukitoimia, mm. psykososiaalisen tuen osalta. Myös erityisopetuksen asiantuntijaryhmän koordinointi ollaan kuvaamassa.

Aikuiskoulutuksen ja oppisopimuskoulutuksen osalta erityistuen järjestämisen kuvaaminen on aloitettu, ja tämä kehittämishanke on siten yksi osa koulutuskuntayhtymän laatutyötä. Tärkeintä aikuiskoulutuksen erityisopetuksen järjestämisen toimintamallista on määrittää olemassa olevien tarpeiden pohjalta tarvittavat toimet ja toimien vastuutahot. Toimintaohjeet sekä käytettävät lomakkeet laaditaan prosessikuvauksen hyväksynnän jälkeen.

3 AIKUISTEN OPPIMISEEN LIITTYVIÄ ONGELMIA

Haapasalon ja Salomäen mukaan (2000, 7,8) aikuisten oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja diagnosoiminen on vaikeaa. Syynä on mm. se, että lapsille kehitetyt testit eivät sovi aikuisille, oppimisvaikeuksien taustat ja ilmenemismuodot ovat moninaiset

ja oppimisvaikeudet kumuloituvat usein samoille henkilöille. Osa oppimisvaikeuksista on kapea-alaisia, kuten kielen tai puheen häiriöt tai lukemisen ja kirjoittamisen häiriöt. Osa taas on laaja-alaisempia tarkkaavaisuuden ja keskittymisen vaikeuksia, kehon motoriiikan ja koordinaation ongelmia sekä näköhahmottamisen ja silmän ja käden yhteistyön vaikeuksia.(emt. 7-8.)

Oppimisvaikeudet ovat kehityksellisiä ongelmia, jotka ovat siis alkaneet jo lapsena, mutta ilmenevät aikuisilla hyvinkin eri tavoin. Osa on selviytynyt koulusta ja opiskelusta, osalla taas kaikki opinnot ovat jääneet kesken. Koulutustausta, yleinen lahjakkuustaso sekä perhetausta vaikuttavat siihen, miten aikuinen suhtautuu mm. opiskeluun ja oppimiskykyynsä (emt. 9).

Yleisin ja useimmiten testatuin oppimisen vaikeus on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus. Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuteen voi liittyä matemaattisia vaikeuksia, mutta matematiikan vaikeudet voivat liittyä myös avaruudelliseen ja visuaaliseen hahmottamiseen. Käyttäytymisen ongelmista aikuiskoulutuksessa törmätään usein keskittymisen ja tarkkaavaisuuden ongelmiin, jotka ovat myös Haapasalon ja Salomäen mukaan (2000, 8-9) laaja-alaisia oppimisen ongelmia (Kuorelahti 2003, 128).

Kehityksellisten kielellisten vaikeuksien on todettu usein esiintyvän yhdessä muiden vaikeuksien kanssa. Myös erilaiset psykiatriset häiriöt ovat kielihäiriöisillä lapsilla ja aikuisilla tavallista yleisempiä. Heillä on havaittu taipumusta yleiseen kypsymättömyyteen, aggressiivisuuteen, huonoon kykyyn sietää turhautumia, heikkoon itsetuntoon, masennukseen ja ahdistuneisuuteen (Ahonen, Siiskonen & Aro 2004,150).

Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet/kielelliset vaikeudet

Mitä suuremmista kielellisistä vaikeuksista on kyse, sitä suuremmat ovat tavallisesti myös lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Kielellisiä vaikeuksia taas pidetään sitä suurempina mitä suuremmat ovat puheen ymmärtämisen vaikeudet, jotka näyttävätkin olevan monenlaisten lukemisvaikeuksien, erityisesti dysfaattisten nuorten luetun ymmärtämisen taustalla (Ahonen ym. 2004, 62).

Dysleksia on lukivaikeutta tarkoittava yleiskäsite. Dysleksia määritellään liseksi kielelliseksi häiriöksi, jonka keskeinen piirre on läpi elämän säilyvä vaikeus fonologisen tiedon prosessoinnissa. Tämä vaikeus liittyy häiriöön foneemisen tiedon koodaamisessa, mieleen palauttamisessa ja fonologisen koodin käytössä muistitoiminnoissa sekä häiriöihin fonologisessa tietoisuudessa ja puheentuottamisessa. Häiriö, joka on usein perinnöllinen, on yleensä olemassa jo syntymävaiheessa ja säilyy koko elämän ajan. Häiriön tärkeitä piirteitä ovat vaikeudet puhutussa ja kirjoitetussa kielessä. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 72.)

Lukivaikeuksia ryhmitellään tavallisimmin joka syyntaustan tai oireiden perusteella. Lukivaikeudet voidaan syyntaustan mukaan jakaa kehityksellisiin ja hankittuihin lukivaikeuksiin. Kehityksellisten lukivaikeuksien taustalla on jokin synnynnäinen rakenteellinen poikkeavuus, jonka seurauksena kirjoitetun kielen taitojen oppimisessa on vaikeuksia. Vaikeuksilla on yleensä neurologinen syyntausta, johon liittyy perinnöllisiä tekijöitä. Hankitun lukivaikeuden aiheuttaa jokin ulkoinen tekijä. Tällaisia voivat olla esimerkiksi onnettomuuden seurauksena saatu keskushermostojärjestelmän vaurio, kielellisten virikkeiden vähyys tai vaikkapa väärä lukemaan opettelemismenetelmä. (emt. 78.)

Viivästyneellä lukutaidosta puhutaan silloin, kun lukutaidon oppiminen on hidasta, vaikei syyntausta löydy mitään erityistä älykkyyteen tai sensoriseen toimintaan liittyviä poikkeavuuksia. Lukemisenheikkoudesta on kyse silloin, kun yleinen kielellinen kyvykyys on rajoittunutta ja ongelmia on monissa kielellisissä toiminnoissa. Funktionaalisella lukutaidottomuudella ymmärretään tilannetta, jolloin yksilön luku- ja kirjoitustaidot ovat riittämättömät suhteessa ympäristön, ajankohdan ja tilanteen vaatimukseen. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 78.)

Aikuisilla lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet aiheuttavat puutteita toiminnallisessa lukutaidossa. Nämä vaikeudet määritellään sanantunnistamisen tai – kirjoittamisen ongelmina. Lukemisessa on runsaasti virheitä, se on hidasta ja sanojen oikeinkirjoitus on hyvin epävarmaa. Kirjoittaminen on työlästä ja virheellistä sekä ilmaisu sähkösanomatyylissä. Vaikeudet heijastuvat koulutukseen, sillä vain vähän yli kymmenen prosenttia lukivaikeuksista on käynyt lukion ja noin kahdella kolmasosalla on kouluasteen ammatillinen jatkokoulutus (Ladonlahti & Pirttimaa 2006, 130).

Lukivaikeuksien määrä vaihtelee suuresti sen mukaan puhutaanko dysleksiasta eli erityisestä lukemisen ja kirjoittamisen oppimishäiriöstä vai yleensä lukemisen ja kirjoittamisen oppimisvaikeuksista. Vaihtelua kartoituksissa on tuottanut myös rajankäynti normaaliin oppimiseen kuuluvien vaikeuksien ja todellisten lukivaikeuksien välille. Opetettavan kielen ominaisuuksien voidaan olettaa myös jossain määrin vaikeuttavan oppimishäiriöiden määrään. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 74.)

Suomalaisessa aikuisväestössä arvioidaan lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia olevan noin kuudella prosentilla. Kuitenkin lähes kymmenen prosenttia aikuisista kokee lukemiseen liittyviä ongelmia, jotka ilmenevät lukemisen hitautena, vaikeutena ilmaista itseään kirjallisesti tai vieraiden kielten tehottomana ja hitaana omaksumisena. (Ladonlahti & Pirttimaa 2006,131).

Monen nykyisen aikuisen oppimisvaikeuksia ei ole ymmärretty, vaikka Suomessa lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet on tunnistettu jo 1940 –luvun lopusta lähtien. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksiin liittyy usein muitakin oppimisvaikeuksia. Heillä voi olla lukemisen perustekniikan, luetun ja kuullun ymmärtämisen, matematiikan sekä erilaiset hahmottamisen ongelmat voivat vaihdella. (Ladonlahti & Pirttimaa 2006, 131.)

Lukemisen erityisvaikeuden diagnostiset kriteerit ovat seuraavat: 1) Standardoidulla testillä mitattu lukemissuoritus on huomattavasti heikompi kuin mitä voisi henkilön koulutuksen ja älyllisen kapasiteetin perusteella odottaa (määritelty yksilöllisesti kohdennetun älykkyystestin avulla). 2) Häiriö vaikeuttaa merkittävästi lukemista vaativia akateemisia suorituksia ja jokapäiväisen elämän toimintoja. 3) Häiriö ei johdu näön tai kuulon vajavuudesta tai neurologisesta sairaudesta. Toisen kriteerin mukaan kirjoitusvaikeus häiritsee merkittävästi kirjallisen tekstin muodostumista (sanojen tavutus, ajatusten ilmaiseminen kieliopillisesti oikeina lauserakenteina ja jäsenyteinä kappaleina) vaativia akateemisia suorituksia tai jokapäiväisen elämän toimintatapoja (Ahvenainen & Holopainen 2005, 71).

Matemaattisen vaikeudet

Perinteisesti on ajateltu, että toiset oppivat matematiikkaa ja toiset eivät opi. On ajateltu, että äidinkielen, lukemisen ja kirjoittamisen, oppivat kaikki, mutta jos matematiik-

kaa ei ymmärrä, sitä on lähes mahdotonta oppiakaan. Aikuiset suhtautuvat matematiikkaan varsin usein enemmän tunteella kuin järjellä, varsinkin ne aikuiset, joiden kokemukset opiskelusta matematiikasta ovat olleet huonot (Ladonlahti & Pirttimaa 2006, 185).

Matematiikan oppimisvaikeuksien diagnostisessa määritelmässä on kriteeri: ”perillinen laskutaidon heikkous ei selity pelkästään yleisestä älyllisestä kehitysvammaisuudesta tai puutteellisesta kouluopetuksesta”. Matematiikan – tarkemmin peruslaskutaidon - oppiminen nähdään yleisestä älyllisestä kehityksestä erillisenä tapahtumana (Luotoniemi 1999, 332). Oppimisvaikeuksien kuntoutuksen perustana on sekä ajattelun kehitykseen vaikuttavien yksilöllisten rakenteiden että matematiikan kulttuurisidonnaisten rakenteiden muodostama kokonaisuus (emt. 331).

Matematiikkaa arvostetaan ja valitettavan usein hyvä matemaattinen taito yhdistetään korkeaan älykkyystasoon. Matematiikka ei ole vain joidenkin matemaattisesti lahjakaiden etuoikeus. Matemaattisen ajattelun kehitystä tapahtuu ihmisen koko eliniän. Matematiikan taito ei ole kypsymisen tulos, jonka katto saavutetaan tiettyyn ikään mennessä (Ladonlahti & Pirttimaa 2006, 186).

Aikuisilla, joilla on erilaisia kielen häiriöitä, on todettu olevan huomattavia vaikeuksia matematiikassa. Matematiikkaa voidaan lähestyä yleisemmän kielen sisällä olevana kielenä, jolla on osittain oma kielioppinsa. Toisaalta toiminnanohjauksen vaikeuksien ajatellaan näyttäytyvän matematiikassa usein laskutehtävien ratkaisemisessa. Tästä näkökulmasta kieli on ratkaisevassa roolissa matematiikan oppimisessa, eikä sen merkitystä esimerkiksi kerrattaessa matematiikan tehtäviä voida koskaan liikaa korostaa. (Ahonen ym. 2004, 99.)

Sinnikkäimpien matematiikan oppimisvaikeuksien taustalta on löydettävissä kognitiivisia vaikeuksia, joiden vuoksi aikuinen ei kykene hahmottamaan kaikkia toiminnallisia tapoja. Toinen opetuksen riittävyyteen tai puutteellisuuteen liittyvä ongelma syntyy siitä, että mikäli aikuinen on taitotasotasossaan huomattavasti jäljessä muusta luokasta, ei muulle luokalle sovelias opetus olekaan enää tälle aikuiselle asianmukaista. (Luotoniemi 1999, 354.)

Matematiikan oppimisenvaikeus on monella aikuisella. Ottamatta kantaa siihen, missä määrin erot johtuvat aikuisten taustasta ja missä määrin ne johtuvat opettajien eroista opetustaidoissa ja kiinnostuksesta matematiikkaa kohtaan, on selvää, että yhdellä ryhmällä keskitasoinen tai jopa parempi opiskelija saattaa toiseen opetusryhmään vaihdettuaan nyt kuulua luokkansa heikoimmin menestyvien joukkoon. Matematiikan perustaitojen hallinta on tärkeä kansalaistaito, joka pitäisi taata jokaiselle. Tarvitaan vain enemmän uskoa, aikaa ja kärsivällisyyttä sekä oppijalta että opettajalta. (Luotoniemi 1999, 336.)

Tarkkaavaisuuden häiriöt

Tarkkaavaisuuden häiriöt eivät sinänsä muodosta kovin yhtenäistä ryhmää, eikä niiden syitä tunneta hyvin (Lyytinen 2005, 43). Tarkkaavaisuuden häiriöt ja niiden määrittely on vaikeaa mm. siksi, että käsite viittaa monenlaisiin, joskus hajanaisiinkin oireisiin. Tarkkaavaisuuden häiriö voi liittyä ulkoiseen käyttäytymiseen, kognitiivisiin toimintoihin sekä motivaatioon ja tunteisiin. Keskeistä on kuitenkin se, että tarkkaavaisuuden suuntaamisessa, jakamisessa ja ylläpitämisessä on vaikeuksia. (Luotoniemi 1999, 151.)

Koska koulutus ja opiskelu pohjautuvat opiskelijan kykyyn keskittyä tehtävään pidemmäksi aikaa, tarkkaavaisuuden häiriöt rasittavat niin opiskelijaa itseään, opettajaa kuin muita opiskelijoita. Tarkkaavaisuuden häiriöt näkyvät tarkkaavaisuuden ja keskittymisen vaikeuksina. Tarkkaavaisuuden häiriöt voidaan jakaa tarkkaavaisuuden häiriöön (ADD) sekä tarkkaavaisuuden sekä ylivilkkauksen häiriöön (AD/HD). (Kuorelahti 2003, 128–129.)

Tarkkaavaisuushäiriöisen henkilön käyttäytymisessä näkyviä piirteitä ovat Kuorelahden (2003, 128, 129) ja Michelssonin, Miettisen, Saresman ja Virtasen mukaan (2003, 47,48) ohjeiden ja sääntöjen noudattamattomuus, tehtävien ja toimien järjestämisen ja loppuunsaattamisen vaikeudet, tarvitsemiensa esineiden kadottaminen, asioiden ja erityisesti yksityiskohtien unohtaminen, huolimattomuus, epäkäytännöllisyys, helposti häiriintyminen ja keskittymättömyys sekä vaikeudet kuunnella toisia ja haluttomuus pitkäkestoisiin, kognitiivisiin toimintoihin.

Tarkkaavaisuushäiriö, ylivilkkaus ja impulsiivisuus ovat AD/HD -oireyhtymän ydinoireita. Ylivilkkaus näkyy erityisesti jatkuvana liikkeellä olemisena, kuten jalkojen ja käsien liikuttelemisena tai tilassa liikkumisena. Tyypillistä on myös yletön puhuminen ja omien tunteiden rajutkin ilmaisut (Kuorelahti 2003, 128, 129; Michelsson ym. 2003, 50.)

Impulsiivisuudella tarkoitetaan välitöntä reagointia virikkeisiin ajattelematta seurauksia tai aikaisemmin sovittuja sääntöjä. Impulsiivinen henkilö ei pysty odottamaan vuoroaan, tekee samat virheet uudestaan, vastaa kysymykseen ennen kuin se on kysytty loppuun ja usein keskeyttää toisten puheenvuoroja. Impulsiivinen henkilö ei tee sitä, mitä aikoi vaan toimii hetken mielihohteesta. (Kuorelahti, 2003, 128, 130; Michelsson ym. 2003, 50–51.)

AD/HD:n liitännäisoireita ovat motoriikan häiriöt, hahmotushäiriöt, muistiongelmat, kielen häiriöt, oppimisvaikeudet, psyykkiset häiriöt ja sosiaalisen kanssakäymisen ongelmat. Myös toiminnan ohjauksen ongelmat ovat hyvin yleisiä AD/HD- henkilöillä. Toiminnan ohjauksella tarkoitetaan kykyä muistaa aikaisemmin opittua ja opitun käyttöä tehtävien suunnittelussa, oman toiminnan ohjauksessa ja tavoitteiden toteuttamisessa. Ajan ja tilan hallitseminen, kyky suunnitella tehtävät ja suorittaa ne loppuun tarkoituksenmukaisesti ovat oman toiminnan ohjausta, ja ne ovat usein AD/HD- henkilöillä huomattavan puutteellisia. (Michelsson ym. 2003, 46.)

Hahmottamisen vaikeudet

Hahmottamisella tarkoitetaan nähdyn ymmärtämistä. Hahmottamista tarvitaan muotojen, värien, esineiden ja kasvojen tunnistamisessa sekä tietoon avaruudellisesta sijainnista, liikkeestä ja koosta sekä tilassa navigointiin. Hahmottamisen vaikeudet vaikuttavat toimintaan moni eri tavoin, ja juuri siksi niiden arviointi on vaikeaa. (Numminen 2008.)

Hahmottamisen vaikeuksien syitä ovat aivovauriot, aivojen kehityshäiriöt, geneettiset poikkeavuudet sekä kromosomipoikkeavuudet. Ongelma voi olla rakenteellinen poikkeavuus, toiminnallinen häiriö, eli ei toimi oikein ja tehokkaasti tai ympäristön pro-

vosoima. Kehityksellisiä häiriöitä on tutkittu vähemmän kuin esim. lukivaikeuksien kohdalla. (Numminen 2008)

Hahmotusvaikeudet näkyvät monien oppiaineiden oppimisvaikeuksina. Tavallisimmin ne näkyvät matematiikan oppimisessa sekä taitoaineissa. Opinnoissa vaikeuksien vaikutukset lisääntyvät opintojen edetessä. Tietyissä ammateissa hahmottamisen vaikeudet vaikeuttavat huomattavasti ammatillista selviytymistä, kun taas joissakin se ei välttämättä tule edes esiin. Kuntoutus on tärkeä hahmotusvaikeuksiselle.

Mielenterveyden ongelmat

Oppimisen vaikeuksien ja mielenterveyden häiriöiden suhde on selvä. Hyvinkin kapea-alaiset oppimisen vaikeudet voivat aiheuttaa mielenterveysongelmia, ja toisaalta mielenterveysongelmat vaikeuttavat tai jopa estävät oppimista. Psykologi Leena Vanhasen mukaan (2007) mielenterveysongelmat voivat näkyä huomion suuntaamisen vaikeuksina, jaksamattomuutena tai oppimisen prosessien käynnistämättömyytenä.

STAKES:n tilastojen mukaan (Pirkola & Sohlman, 2005, 5-6) mielenterveyspotilaiden määrä ei ole kasvanut viime vuosien aikana, kuten usein mediassa väitetään. Toisaalta ongelmien määrä ei ole myöskään vähentynyt, kuten on käynyt useiden fyysisten sairauksien kohdalla. Kaikkiaan arvioidaan, että mielenterveyspotilaita on 25 % suomalaisista, kun mukaan lasketaan myös päihdeongelmaiset. Sen sijaan viimeisen kymmenen vuoden aikana mielenterveydellisten syiden takia alkaneiden sairauspäiväkausien määrä on kaksinkertaistunut, mielenterveyden ongelmat ovat tuki- ja liikuntaelinsairauksien ohella yleisin syy työkyvyttömyyseläkkeelle siirtymiseen (Cronberg 2007).

Mielenterveyden häiriöt kuitenkin keskeyttävät yleensä opiskelun, ja kuntoutumassa olevat henkilöt tarvitsevat täydennyskoulutusta työllistymisensä tueksi. Työministeri Tarja Cronbergin (2007) mukaan työvoiman ulkopuolelle jääminen vaikeuttaa mielenterveyspotilaan elämäntilannetta, taloudellinen tilanne on usein heikko ja pitkä sairaus rappeuttaa ammattitaitoa. Ammatillisen koulutuksen opettajat ovat avainasemassa varhaisessa puuttumisessa mielenterveysongelmiin, sekä ongelmien havaitsemisessa, tunnistamisessa ja hoitoon ohjaamisessa että kuntoutusvaiheessa (Pirkola & Sohlman 2005 22).

Koulutukseen ja työelämään osallistuminen ovat mielenterveyskuntoutujalle tärkeää. Toipuminen kestää pitkään, mutta varsinkaan alussa voimat eivät vielä riitä täysipainoiseen opiskeluun tai työhön. Ajan myötä sosiaaliset ja kognitiiviset taidot ”ruostuvat”, ja riskinä on myös ns. sairaan ihmisen identiteetti, jossa sairaus määrittää päälimmäisenä ihmisen minäkäsitystä. Opintojen aloittaminen tai niihin palaaminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa on oppilaitokselle ja opettajille haaste.

Aspergerin oireyhtymä

Aspergerin oireyhtymällä (AS) tarkoitetaan autismin erästä muotoa, joka johtuu keskushermoston neurobiologisesta kehityshäiriöstä. Sitä esiintyy useimmin normaaliälyisillä tai hieman älykkäimmillä henkilöillä. Esiintyvyys on 4 / 1000, ja se on pojilla ainakin neljä kertaa yleisempi kuin tytöillä. Aspergerin piirteitä ovat poikkeava sosiaalinen vuorovaikutus, epätavalliset kiinnostuksenkohteet, riippuvuus rutiineista ja rituaaleista sekä pikkutarkka ja muodollinen puhe.

(<http://www.tukiasema.net/teemat/artikkeli.asp?docID=158>)

Diagnostisesti Aspergerin oireyhtymä on ongelmallinen, koska sen kriteerit vaihtelevat. Yleisesti katsotaan, että oireyhtymä sijoittuu autismiulottuvuudelle siten, että lievissä tapauksissa rajapintana on normaali kehitys ja vaikeissa tapauksissa autistinen kehitys. Lisäksi oireyhtymällä katsotaan olevan jossain määrin päällekkäisyyttä Touretten oireyhtymään. (Lyytinen, Ahonen, Korhonen, Korkman & Riita 2005, 317).

AS-henkilön käytös on usein sosiaalisesti tai emotionaalisesti sopimatonta. Hän hakee usein huomiota keinoilla, jotka eivät ole hyväksytyjä (kiusaaminen, ilkeät kommentit). Hänellä on harvoin ystäviä, mutta se ei vaivaa häntä itseään. Vapaa-aikaa ja normaalia elämää saattaa häiritä uppoutuminen itseään kiinnostavaa asiaan täydellisesti. Kiinnostuksen kohteita on vain yksi kerrallaan, ja se opiskellaan läpikotaisin. (<http://www.tukiasema.net/teemat/artikkeli.asp?docID=158>)

Rutiinit ja rituaalit hallitsevat AS-henkilön elämää. Usein ne hankaloittavat myös ympäristön elämää. asiat täytyy suunnitella tarkasti, eikä niitä tehdä mielijohteesta.

Asperger henkilön puhe on kieliopillisesti oikeaa ja muodollista. Ääntäminen ja puheen melodia ovat erikoisia, ja puhe saattaa olla liian kovaa tai hiljaista. Toisten puheet AS-

henkilö ymmärtää kirjaimellisesti, joten vertauskuvalliset puheet hän ymmärtää väärin. AS-henkilöllä on usein aistiylherkkyyksiä, joista tavallisin on äänyliherkkyys. Tämä voi osaltaan haitata oppimista ja opiskelua. Myös motoriikka on usein kömpelöä tai omalaa-tuista, ja esim. kirjoittaminen saattaa olla vaikeaa. Joidenkin asioiden oppiminen vie koh-tuuttomasti aikaa, kun taas kiinnostavat asiat AS-henkilö oppii todella nopeasti. (<http://www.tukiasema.net/teemat/artikkeli.asp?docID=158>)

Muistin vaikeudet

Muisti on tavallinen sana, joka tuo nopeasti mieleen useita arkielämän ilmiöitä. Huo-nomuistisuudella viitataan kyvyttömyyteen hallita elämää muistin avulla, niin että suunnitelmat toteutuvat ja tavarat pysyvät järjestyksessä. Oppimisen ja muistin suhdet-ta miettiessä on tärkeä muistaa, että mitään yksiselitteistä, muutamalla testillä mitatta-vaa muistia ei ole olemassa. (Service & Lehto 2005, 235).

Yritykset ymmärtää ihmisen psyyken toimintaa ovat historian kuluessa käyttäneet useita eri metaforia muistin luonteen valaisemiseksi. Muistijäljen, engrammin, käsite juontaa juurensa jo antiikin Kreikan ajattelusta. Muistijälkiä voi verrata maapallon fyysiseen muistiin geologisten merkkien muodossa. Kokemukset jättävät jälkensä muistimateriaan. Palautusvaiheessa tarvitaan aktiivinen tiedonkäsittelytoimija, jonkin-lainen muistijälkiarkeologi niitä etsimään ja tulkitsemaan. Keskeisiksi kysymyksiksi nousevat esimerkiksi, säilyykö kaikista kokemuksista muistijälkiä, ja ellei, mitkä teki-jät ennustavat kolmea erillistä prosessia: muistijäljen syntymistä, sen säilymistä ja sen myöhempää löytymistä. Entä ovatko jäljet löydettyäessä samanlaisia kuin muodostetta-essa, vai rapautuvat ne jotenkin? (emt. 236).

Muistijälkinäkemyksestä seuraa myös omat kysymyksensä, kun sitä käytetään oppi-misvaikeuksien ymmärtämiseen. Onko joillakin ihmisillä käytössään paremmat muis-tiarkeologit, jotka ovat joko taitavampia löytämään hukkuneita muistijälkiä tai rekonst-ruoitumaan rapautuneita jälkiä. Modernit oppimisvaikeuksien tulkinnat sisältävät ele-menttejä muistijälkiajattelusta. Jos ajatteleme oppimisvaikeuksien korjaamista, mei-dän on pystyttävä kuvaamaan, miksi muistijälkien muodostuminen ja löytyminen on puutteellista. Muistijälkimetafora voi antaa tälle kysymykselle raamit, mutta se ei tar-

joa välineitä kysymyksen tarkempaa tutkimukseen, koska se ei spesifioi, mitä tijalet ovat, minkälainen olio muistiarkeologi on tai mitä muistijälkien etsinnässä käytetyt menetelmät ovat. (emt. 237).

Negatiivinen seuraus erilaisten muistien teoreettisesta lokeroitumisesta toisistaan erilleen voi oppimisvaikeuksien tapauksessa olla se, että vaikeuksien oletetaan rajoittuvan vain yhteen muistijärjestelmään, jolloin muut jäävät helposti kokonaan tarkastelun ulkopuolelle. Jos esimerkiksi ajatellaan, että lukivaikeus johtuu jollakin tavalla heikoista kielellisistä muistijäljistä, rajataan tarkastelu helposti kielellisen tiedon varastointiin ja unohdetaan kielellisten prosessien tutkiminen taitonäkökulmasta. Jos taas keskitytään taitonäkökulmaan, jää tietovaraston (esimerkiksi sanavaraston laajuus) vaikutus helposti tutkimuksen ulkopuolelle. (emt. 237).

Sekä muistijälki- että tietoarkistometaforat korostavat muistitiedon passiivista luonnetta. Siinä palautuksen onnistumista tulevaisuudessa määrää aineksen prosessointi ennen sen tallentumista pitkäkestoiseen eli sekundaariseen muistiin. Mikäli prosessointi on semanttista (esimerkiksi sanan merkityksen miellyttävyyden arviointi), palautusmahdollisuudet ovat paremmat kuin jos ainesta prosessoidaan vain muodon kannalta (esimerkiksi sanan sisältämien kirjainten laskeminen). (emt.238).

Prosessoinnin tasojen tutkimus johti myöhemmin teorioihin, jotka olettavat, että toisaalta olosuhteet tiedon tallennusvaiheessa ja tiedon käsittelyyn käytetyt prosessit ovat myöhemmin käytettävissä hakuvihjeinä, kun tieto halutaan palauttaa muistista. Ne, ennustavat, että tiedon oppimiseen liittyvä ulkoinen ja sisäinen ympäristö, esimerkiksi valaistus, vuorokaudenaika, ruumiilliset tuntemukset, kuten nälkä tai kipu ja aistimukset, kuten hajut, saattavat auttaa muistamista, jos vihjeet ovat läsnä palautustilanteessa. Samoin tiedon käsittelemiseen tarvittavat prosessit, esimerkiksi visuaalinen hahmon tunnistaminen, assosiointi itselle merkitykselliseen asiaan, voidaan toistaa palautustilanteessa, jolloin ne auttavat virittämään uudelleen aikaisemmin tallentuneet muistisisällöt. Tärkeimpiä oivalluksia on, että opittava materiaali pitäisi tarjota sellaisessa yhteydessä ja sellaisia tehtäviä käyttäen, jotka takaavat aineksen muistamisen mieleen silloin, kun sitä tosielämässä tarvitaan. (Lyytinen, Ahonen, Korhonen, Korkman, Riita 2005, 239).

Muisti on monisyinen käsite, ja usein painotetaan lähinnä työmuistia uksien aiheuttajana. On kuitenkin muistettava, että hyvin järjestyneet tietorakenteet syventyvät nimenomaan työmuistin tarkoituksenmukaisen kohdentamisen tuloksena. Tätä kuvaavat esimerkiksi tehokkaat oppimisstrategiat, jotka pyrkivät liittämään uuden tiedon kaikkien helpoimmin muistettavaksi rakenteeksi, meille tärkeän ja merkityksellisen tiedon yhteyteen. Jos hyvällä muistilla tarkoitetaan kykyä palauttaa mieleen höllästi organisoitua tietoa, koulumaisilla vihjeillä (esimerkiksi ”Luettele Ranskan vallankumouksen syyt”), hyvä muisti voi koitua lopulta oppijan tuhoksi, koska tehokkaat ymmärtämistä syventävät tiedonkäsittelyprosessit jäävät kehittymättä. (emt. 263).

4 KEHITTÄMISHANKKEEN ETENEMINEN

Kehittämishanke alkoi lokakuussa 2006 tehdyllä kyselyllä Ylä-Savon ammattiopiston aikuisopettajille. Syksyllä 2007 kehittämistyö alkoi työvoimapolitiittisten koulutusten osalta Ylä-Savon ammattiopiston koulutuspäälliköiden ja koulutusvastaavien, Iisalmen seudun työvoimatoimiston ammatinvalintapsykologin ja koulutushankinnoista vastaavien henkilöiden sekä Pohjois-Savon TE-keskuksen työvoimaosaston edustajan yhteispalaverilla (palaverimuistio liite 1). Palaverissa keskusteltiin yleisimmistä oppimisvaikeuksista sekä vastuunjaosta.

Opettajien kommentteissa sekä kysymyksissä on noussut esiin tarve saada selkeä muistilista erilaisista oppimisvaikeuksista kertovista piirteistä sekä mahdollisista yhteistyötahoista, myös oppilaitoksen ulkopuolisista yhteistyömahdollisuuksista. Lisäksi opettajille laadittiin lista opetuksessa huomioitavista asioista, ja listaa tarkennetaan yhdessä opettajien ja erityisopettajan kanssa opiskelijan tarpeet huomioiden.

4.1 Aikuisopettajille tehty kysely lokakuussa 2006

Aikuisopiskelijoiden oppimisvaikeuksien havaitsemisesta suoritettiin Ylä-Savon aikuiskoulutuksen opettajille kysely lokakuussa 2006. Kysely toteutettiin Webropol-pohjaisesti, ja siitä oli tiedotettu henkilökunnan kuukausittaisessa tiedotustilaisuudes-

sa. Kyselyn vastausprosentti jäi odotetun mukaisesti alhaiseksi, vastauksia saati 33 kappaletta, kun kyselyjä lähetettiin sähköpostitse 70. Näin vastausprosentiksi tuli 47,1%.

Kyselyssä käytettiin strukturoitua kyselylomaketta, joka sisälsi 30 erilaisten oppimisvaikeuksien piirrettä. Kyselylomake laadittiin aikaisempien oppimiskäsityksiä koskevan teoreettisen tiedon perusteella, ja siinä kysyttiin lukemisen ja kirjoittamisen, matemaattisten sekä tarkkaavaisuuden vaikeuksista kertovia piirteitä.

Kysymyksenä oli, onko opettaja havainnut kuluneen vuoden aikana opiskelijoissaan kyseisiä piirteitä. Kysymyksissä pyrittiin mahdollisimman konkreettisiin oppimisvaikeuksien piirteisiin, jotta niissä ei olisi turhaa tulkinnan vaikeutta. Vastausvaihtoehdoissa käytettiin erilaisia piirteiden esiintymistiheyttä kuvaavia sanoja, joiden ymmärtämisessä on yksilöllisiä eroja. Tuloksissa havaintojen tiheydet oli käännetty numeeriseen arvoon (ei koskaan =1, harvoin=2, joskus=3, melko usein=4 ja usein=5).

Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien kohdalla opettajat olivat havainneet vaikeuksia joskus (vastausten keskiarvo 2,71). Eniten vaikeuksia oli huomattu kirjallisten vastausten tuottamisessa, luettujen ohjeiden ymmärtämisessä sekä kirjoitusvirheiden runsaudessa. Samoin matemaattisia vaikeuksia oli huomattu joskus (keskiarvo 2,75). Opiskelijoiden oli huomattu välttelevän matemaattisia tehtäviä sekä vaikeuksia matemaattista laskutoimitusta edellyttävien sanallisten tehtävien ymmärtämisessä.

Kolmas kyselyssä kartoitettu oppimisen vaikeus oli tarkkaavaisuuden häiriöt. Tarkkaavaisuuden häiriöitä oli huomattu harvoin (vastausten keskiarvo 2,32). Eniten oli huomattu, että opiskelija jättää noudattamatta annettuja ohjeita.

Lisäksi kyselylomakkeen lopussa oli avoin kysymys: Mitä muita oppimista ja opiskelua vaikeuttavia asioita olet huomannut opiskelijoissasi? Muut aikuisopettajien huomaavat erityispiirteet liittyivät muistamisen vaikeuksiin, sosiaalisiin vaikeuksiin ryhmässä sekä sosiaalis-ekonomisiin ongelmiin. Muutaman opettajan kanssa käydyissä keskusteluissa on myöhemmin tullut esiin Aspergerin oireyhtymästä kertovat käyttäytymisen piirteet.

Kyselyn tulosten perusteella esitimme erilaisia tukitoimia opetuksen aikana. Näitä käytetään edelleen erittäin vähän. Tämän kehittämishankkeen tavoitteena onkin tuottaa aikuisopettajille ”huoneentaulut”, jotka auttavat paitsi tavallisimpien oppimista vaikeuttavien piirteiden huomaamista, sisältävät myös käytännön neuvoja opetukseen, sekä työssäoppimisen järjestelyihin ja näyttöjen suunnitteluun sekä tarvittavien yhteistyötahojen yhteystiedot.

4.2 Erityistä tukea tarvitsevan aikuisopiskelijan tunnistaminen Ylä-Savon ammattiopiston aikuiskoulutuksessa

Opiskelijan tarvitseman lisäohjauksen ja tukitoimien järjestämisen lähtökohtana on oppimista vaikeuttavien tekijöiden tunnistaminen. Usein aikuisopiskelija kuvaa omaa kouluaikaansa ja oppimistaan negatiivisesti. Huonot kokemukset koulusta ja itsestä oppijana sekä aikaisemmista opettajista ovat usein aikuisopiskelun suurimpia esteitä.

Kaikkiin koulutuksiin kuuluu orientoiva jakso, jolloin kartoitetaan oppimisvalmiudet; oma oppimistyyli, opiskelutaidot sekä mahdolliset oppimisvaikeudet. Lukemisen ja kirjoittamisen osalta voidaan tehdä pikalukitesti sekä Niilo Mäki Instituutin lukemisen ja kirjoittamisen ryhmäseula. Jos näissä testeissä ilmenee lisäselvityksen tarpeita, opiskelijalle voidaan tehdä NMI:n yksilötesti opiskelijan omalla suostumuksella. Matematiikan lähtötasotestillä selvitetään matemaattisten perustaitojen hallinta. Testiä käytetään niillä koulutusaloilla, joilla matematiikkaa tarvitaan. Nämä tiedot kerätään yhteen, ja ne ovat osa henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa (HOPS) ja henkilökohtaista näyttösuunnitelmaa (HENSU).

Oppimiseen ja opintojen etenemiseen sekä tutkinnon saavuttamiseen vaikuttavia tekijöitä ilmenee usein vasta opintojen aikana. Opettajien tehtävänä on tunnistaa näitä vaikeuksia ja tiedottaa niistä ryhmän vastuukouluttajaa. Vaikeuksien tunnistaminen ei ole aina helppoa, vaan valitettavan usein sekä opiskelija että opettaja turhautuu ongelmatilanteissa.

Opettajien työn tueksi koottiin ”huoneentaulu”, jossa on lueteltu tavallisimpia oppimisen vaikeuksista kertovia piirteitä (liite 2). Nopeasti ja kätevästi saatavilla olevan tie-

don avulla opettaja voi pohtia opiskelijan tilannetta, lisäksi mahdollisen tahojen yhteystiedot ovat samassa listassa saatavilla. Opettajan tehtävänä ei ole diagnosoida tai tehdä arviota, vaan muistilistan avulla voi hieman lisätä ymmärrystä opiskelijan tilanteesta ja oppimisesta.

4.3 Toimenpiteet ja tukiverkosto Ylä-Savon ammattiopiston aikuis-koulutuksessa

Erilaiset oppimisen vaikeudet edellyttävät erilaisia opetusmenetelmiä (toimintaympäristö, oppimismateriaalit, ohjaustavat jne.). Opettaja joutuu usein tasapainoilemaan yksilön ja ryhmän tarpeiden välillä. Yksilölle sopivien opetusmenetelmien valinnassa ja käyttämisessä keskustelut muiden opettajien ja erityisopettajan kanssa auttavat löytämään optimaaliset toimintatavat. Joitakin perusasioita voi jokainen opettaja huomioida päivittäisissä opetustilanteissa.

Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksissa huomioitavaa

Opetuksessa:

- oppimateriaalit etukäteen
- lisääntynyttä oppimistehtäviin
- suullinen suorittaminen kokonaan/osittain
- keskustelu asioiden opettelussa
- lukemisessa: jokaisen kappaleen jälkeen kysymys Ymmärsinkö? Muistanko?
- havainnollistaminen
- oppimateriaalin selkeys/ suuren tekstin käyttö
- oikolukuohjelma ja sen käytön opastus
- tehtävien ja kysymysten lukeminen ja selventäminen ääneen

Näyttö:

- kirjallisen osuuden suorittaminen suullisesti
- tutkintotilaisuuden osittaminen
- näytön dokumentointi (valokuvat, video jne)

- Yhteys:
- lukiopettajat

Matematiikan taitoja tukevaa

- perustaitojen harjoittelu niin kauan, että ne ovat hallinnassa
- miten matematiikka yhdistetään arkielämän toimintoihin ja ammattialan työtehtäviin
- laskutoimituksen pilkkominen pienempiin osiin
- havainnollistaminen
- toistaminen ja kertaaminen

Tarkkaavaisuuden vaikeuksissa opetuksessa huomioitavaa

- ohjeet kirjallisina
- selkeät ohjeet, kuvat ja värit tukevat
- pitkien ohjeiden pilkkominen pienemmiksi yksiköiksi
- vaativimmat tehtävät aluksi/ aamusta
- tilanteiden harjoittelu ajankäytön ja rutiinien parantamiseksi

Hahmottamisen häiriöiden huomioiminen opetuksessa

- kielellistäminen: kaavioiden, kuvioiden jne. purkaminen kielelliseen muotoon
- kielellisten ohjeiden käyttö
- harjoittelu ja toisto
- käytettävien käsitteiden oltava tuttuja

Asperger-opiskelijan opetus

- selkeä kommunikointi, käytä konkreettista kieltä
- käytä kuvia ja kirjoitettua kieltä
- rauhallisuus, ystävällisyys ja määrätietoisuus

- ylimääräisten ärsykkeiden poistaminen (valo, melu, hajut) ja turhan puheen välttäminen
- kyseessä ei ole uhma, itsekkyyys tai paha tahto
- huomioi fyysinen etäisyys

Mielenterveyden ongelmien ja päihdeongelmien käsittely

- Mielenterveyden ongelmissa ei aina tarvita erityisiä järjestelyjä
- kuntoutuksen ja opiskelun yhteensovittaminen
- yhteistyö opiskelijan ja kuntouttavan tahon kanssa
- lausunto opiskelijan kognitiivisista toiminnoista (psykologin lausunto)
- joustava ja helposti reagoiva HOPS ja HENSU, pitkätkin sairauslomat mahdollisia
- opetuksen ja oppimistilanteiden rakenne ja järjestelyt
- tukihenkilön käyttö opiskelijan tukemisessa opinnoissaan
- verkostotyö
- Päihdeongelmissa muistettava turvallisuus: päihtynyt voi käyttäytyä aggressiivisestikin

5 EHDOTUKSET AIKUISKOULUTUKSEN TOIMENPITEIKSI

5.1 Aikuiskoulutuksen erityisopetuksen prosessikuvaus

Tarpeet erityisopetusjärjestelyille Ylä-Savon ammattiopiston aikuiskoulutuksessa ovat selvästi havaittavissa ja erilaisia toimenpidevaihtoehtojakin on löydettävissä. Toimenpiteiden käytännön kehittäminen ja käyttöönotto vaativat kuitenkin systemaattista ja

hyvin suunniteltua työtä. Siksi esitämmekin näkemyksemme erityisopetuksen järjestämisestä aikuiskoulutuksessa prosessikuvauksena (liite 3).

Työvoimapoliittisten koulutusten hankintapäätöksen jälkeen opiskelijavalinnan tekevät työvoimaneuvoja ja vastuukouluttaja. Esivalinta tehdään hakemusten perusteella, ja haastattelujen perusteella valitaan opiskelijaksi. Hakija päättää siitä, saako hänen tietojaan luovuttaa kouluttajalle. Taustatiedot ovat usein tärkeä tuki opintojen suunnittelussa.

Sekä työvoimapoliittisten että omaehtoisten koulutusten alussa on orientoiva jakso, jossa kartoitetaan oppimisvalmiudet, mahdolliset oppimisvaikeudet sekä opiskelijan elämäntilanne. Nämä tiedot kootaan HOPS- ja HENSU-keskusteluja varten. Henkilökohtaisessa ohjauskeskustelussa määritetään erityisen tuen tarpeet sekä järjestämistavat. Opiskelijan oma tulkinta tukitoimien tarpeesta ja tukitoimien järjestämisestä ovat tärkeitä.

Työvoimapoliittisissa koulutuksissa tiedot lisätuen tarpeesta välitetään koulutuksen yhteyshenkilölle työvoimatoimistoon. Keskusteluissa selvitetään haettavan lisäresurssin tarve, ja koulutuksen vastuukouluttaja ja koulutuspäällikkö hakevat lisäohjausresurssia TE-keskuksen työvoimaosastolta. TE-keskus tekee päätöksen lisäohjausresurssin myöntämisestä.

Erityisopettaja keskustelee sekä opiskelijan että vastuukouluttajan kanssa tarvittavien tukitoimien järjestämisestä, ja vastuukouluttaja tiedottaa muita opettajia sovitusta tukitoimista. Opintojen aikana erityisopettaja ohjaa ja konsultoi opettajia tukitoimien toteuttamisessa. Opiskelijan vastuulla on pyytää tarvittaessa ohjausta sekä opettajilta että erityisopettajalta.

Vastuukouluttajan tehtävänä on mahdollisten ongelmatilanteiden kartoittaminen ja selvittäminen opintojen aikana. Ongelmia ja vaikeuksia voi tulla esiin vasta opiskelun aikana, ja palaute työssäoppimisjaksoilta on erittäin tärkeää erityistä tukea tarvitsevien kohdalla. Erityisopettaja on käytettävissä ongelmatilanteissa. Työvoimaneuvojaa informoidaan sekä opintojen etenemisestä että mahdollisista ongelmatilanteista ja niiden ratkaisuista.

Koulutuksen päättyessä opiskelijan arvioinnin lisäksi opiskelija antaa palautetta koulutuksesta. Työvoimapolitiittisissa koulutuksissa palaute menee TE-keskuksen työvoimaosastolle. Opiskelijalle järjestetyistä tukitoimista kerätään myös palautetta, jota käytetään erityisopetuksen järjestämisen kehittämisessä.

5.2 Ehdotus työvoimapolitiittisten koulutusten järjestämiseen

Useissa työvoimapolitiittisissa koulutuksissa koulutuksen alku on opiskelijan kannalta kriittistä aikaa. Päivittäinen opiskeluaika 7 oppituntia on joillekin liian pitkä aika keskittyä opintoihin. Lisäksi ryhmässä toimiminen voi olla haastavaa. Varsinkin opiskelijoille, joilla on oppimiseen liittyviä vaikeuksia, tiivis alku on liian raskas. Koulutusten alku voisikin olla kevennetty.

Koulutukset alkaisivat valmentavalla jaksolla (5 pv, lähiopetusta 4 tuntia/päivä, itsenäisiä tehtäviä ja yksilöohjausta). Jakson aikana tehtäisiin oppimiseen ja opiskeluvalmiuksiin liittyvät kartoitukset, luki- ja matematiikkatestit sekä fyysisen työkyvön kartoituksen. Lähiopetuksessa käsiteltäisiin myös yleisesti oppimisvaikeuksista, ohjattaisiin oman oppimistyylin hyödyntämisessä, tuettaisiin ryhmäytymistä sekä opintojen suunnittelua. Yksilölliseen ohjaukseen varattaisiin huomattavasti enemmän aikaa ja opettajaresursseja.

Myös koulutuksen päättyessä varattaisiin yksilöohjaukseen aikaa. Erityisesti niille opiskelijoille, jotka eivät työllisty avoimille työmarkkinoille, tarjottaisiin tehostettua yksilöohjausta työpaikan hakemisessa. Tärkeintä olisi, ettei opiskelija jäisi pitkäksi aikaa työttömäksi, vaan hänellä olisi tukihenkilö, jonka kanssa erilaisia työllistymismahdollisuuksia voitaisiin pohtia. Opettajan työaikaa varattaisiin 3-10 tuntia/opiskelija, ja käytettävissä olisi myös muut lähialueen työllistämismahdollisuudet.

5.3 Aikuiskoulutuksen erityisopetuksen koordinointi

Ammatilliseen aikuiskoulutukseen palkataan (osa-aikainen) erityisopetuksen koordinaattori, ainakin kokeiluluonteisesti vuoden ajaksi. Koordinaattorin tärkein tehtävä

on erityisopetuksen käytännön järjestelyjen suunnittelu, organisointi ja arviointi. Myös verkostotyön käynnistäminen ja kehittäminen ovat alkuvaiheen tärkeitä toimenpiteitä.

Erityisopetuksen koordinaattori järjestää lukitestauksen sekä ohjaa opettajia lukitesti- en tekemisessä. Hän on asiantuntijana testien tulosten analysoinnissa ja jatkotoimista sovittaessa. Koordinaattori toimii aikuisopettajien konsultoinnissa erityistukitoimien jalkauttamisessa opetusmenetelmien, tukitoimien ja yhteistyötahojen kannalta, eli hän huolehtii erityisopetuksellisen tiedon siirtämisestä opettajille.

Koordinaattori on opettajien tuki erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden opetukses- sa ja ohjauksessa. Tämä on tärkeää paitsi koulutuksen laadun kannalta, myös opettaji- en työssäjaksamisessa. Opettajien ei tarvitse jäädä ongelmatilanteissa yksin.

Erityisopetuksen koordinaattori on myös opiskelijan ohjaaja. Opiskelija saa henkilö- kohtaista ohjausta ja keskustelumahdollisuuden koko opintojen aikana. Tukitoimien arvioinnissa tällainen keskustelumahdollisuus on tärkeää.

Aikuiskoulutuksen erityisopetuksen koordinaattori toimii osana koko oppilaitoksen erityisopetuksen ja/tai opiskelijahuollon tiimiä. Tiimi on paitsi erityisopetuksen asian- tuntijatahona, myös erityisopettajien omana tukiverkostona. Tietojen, kokemusten ja mielipiteiden vaihto ovat osa koordinaattorin työssäjaksamisen tukemista.

Koordinaattorin tehtävänä on myös verkostotyö. Yhteistyötahojen ja erilaisten yhteis- työmahdollisuuksien kartoittaminen sekä konkreettisen yhteistyön aloittaminen ovat osa koordinaattorin työtä. Koordinaattori vastaa myös uusien yhteistyötapojen käytän- töön viemisestä opettajien työssä.

5.5 Kehittämishankkeen arviointia

Kehittämishanke on lähtökohdiltaan hyvin ongelmakeskeinen. Lähtökohtana ovat ol- leet kaikki ne asiat, jotka ovat huonosti, eivät toimi tai joista on tullut negatiivista pa- lautetta. Ongelmana onkin se, ettei samanlaista toimintamallia ole ollut, vaan jokainen Ylä-Savon ammattiopiston aikuiskoulutuksessa opettaja, tiimi ja koulutusala on toi-

minut omalla tavallaan erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan kohdalla. Siksi tuksen tulokset ja laatu ovat olleet hyvin epätasaisia.

Kehittämishankkeen alussa käydyt keskustelut eri yhteistyötahojen kanssa toivat selkeästi esiin sen, että yhteisen toimintamallin luomiselle on tarvetta. Yhteistyökumppanit ovatkin antaneet hyvin tarvitsemiamme tietoja käyttöön. Myös kiinnostus hankkeen etenemistä ja tuloksia kohtaan on ollut huomattavaa.

Kehittämishankkeen tulokset esitellään henkilöstön tiedotustilaisuudessa tammikuussa 2009. Aikuiskoulutuksen johtaja, koulutuspäälliköt sekä organisaation kehittämisjohtaja ovat arvioineet toimintamallia ja sen käytännön toteutusmahdollisuuksia. Toimintamallia on pidetty toivottuna ja toteuttamiskelpoisena. Arviot työvoimatoimiston ja TE-keskuksen edustajilta saamme vuoden 2008 loppuun mennessä.

Opettajien sitoutuminen toimintamallin toteuttamiseen onkin suurin huolestus. Koko prosessi voi tuntua liian teoreettiselta sekä raskaalta toteuttaa. Osia kuvaamastamme toimintamallista on kokeiltu joillakin koulutusaloilla, ja ne on todettu toimiviksi. Jos saamme opettajat ymmärtämään heidän työnsä tulevan lisäarvon, mm. oman työn helpottumisen sekä opiskelijan saaman tuen kautta, toimintamallin jalkauttaminen päivittäiseen työhön on mahdollista.

Tämä on ensimmäinen versio yhteisestä toimintamallista. Toimintamalli alkaa kehittyä, kun sitä lähdetään toteuttamaan ja siitä kerätään aktiivisesti palautetta. Erityisopetuksen järjestämisen prosessille määritellään mittarit ja tavoitearvot, kuten kaikille prosesseille. Suunnittelut ja käytetyt tukitoimet, keskeyttäneiden määrä, saavutetut tutkinnot ja opiskelijapalaute ovat keskeisimpiä mittareita.

6 LÄHTEET

Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T.(toim.) 2004. Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä 3 painos. Juva: WS Bookwell Oy.

Aspergerin oireyhtymän oireet

<http://www.tukiasema.net/teemat/artikkeli.asp?docID=158> luettu 15.10.2008

Cronberg, T. 2007. Mielenterveyspotilaiden työllistymistä parannettava. Käsi kädessä – hyvän mielen hyötylehti. (5)

Haapasalo, S. & Salomäki, J. 2000.” On kuin kivi olisi vierähtänyt sydämeltä” Kokeuksia aikuisten erilaisten oppijoiden ryhmäkuntoutuksesta. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 64/2000. Helsinki: Yliopistopaino.

Kangas, A. 2003. Ymmärryksen etsintää oppimisongelmien kohtaamiseen. Teoreettista tulkintaa ja käytännön havaintoja oppimisvaikeuksien ilmenemisestä, luonteesta ja auttamismahdollisuuksista. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti. Chydenius-instituutin tutkimuksia N.o 2.

Kuorelahti, M.2003. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. 4. painos. Juva: WS Bookwell Oy. s123-135.

Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. (toim.) Erityispedagogiikka ja aikuisuus. 2000.3.painos. Espoo: Freckellin kirjapaino Oy.

Luotoniemi, A. 1999. Tarkkaavaisuushäiriöt ja toiminnanohjauksen kognitiivinen kuntoutus. Teoksessa Ahonen, T. & Aro, T (toim.) Oppimisvaikeudet Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Juva:WSOY.s.151-166.

Lyytinen, H. 2005. Tarkkaavaisuuden ongelmista. Teoksessa Oppimisvaikeudet neuropsykologinen näkökulma. 2.-3. painos. Juva: WS Bookwell Oy. s. 43-94.

Michelsson, K., Miettinen, K., Saresma, U. & Virtanen, P. 2003. AD/HD nuorilla ja aikuisilla Juva: WS Bookwell Oy

Numminen, H. 2008. Hahmotusvaikeudet luento 6.3.2008. Jyväskylä

Pirkola, S. & Sohlman, B. 2005. Mielenterveysatlas Tunnuksia Suomesta. Helsinki: Stakes. <http://www.stakes.fi/verkkojulkaisut/muut/MielenterveysAtlas2005.pdf>

Savola, M. 2008. Aikuiskoulutuksen ajankohtaiskatsaus OPM 29.5.2008 Saatavilla http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_si_vistystyoe/...ja.../ajankohtaiskatsaus.MS.ppt

Service, E. & Lehto, J. 2005. Muisti ja oppimisvaikeudet. Teoksessa keudet neuropsykologinen näkökulma. 2.-3. painos. Juva: WS Bookwell Oy. s235 – 268.

Vanhanen, L.2007. Psykiatrinen erikoissairaanhoito opiskelijan tukena – kokemuksia ja hyviä käytäntöjä yhteistyöstä oppilaitosten kanssa. Mielensterveyskuntoutuja opiskelijana - opintojen tukeminen ammatillisessa oppilaitoksessa -seminaari 31.10.2007. Mielensterveys ja opintie-verkosto Mielensterveyden keskusliitto.

LIITTEET

Liite 1. Erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan tunnistaminen

Liite 2. Prosessikuvaus erityisopetuksen järjestämisestä Ylä-Savon ammattiopiston aikuiskoulutuksessa

