



MARJO NURMI

OPPIMISEN PULMAT

F R I Y

Oppimisvaikeuksia kokevien
opiskelijoiden tukeminen
vapaan sivistystyön opinnoissa

SUOMEN KANSANOPISTOYHDISTYS RY

Kirjan nimi: Oppimisen pulmat. Oppimisvaikeuksia kokevien opiskelijoiden tukeminen vapaan sivistystyön opinnoissa.

Tekijä: Marjo Nurmi

Toimitus: Raakel Saarinen, Mirka Råback

Kannen kuva: Nicole Honeywill / unsplash.com

Taitto: Marika Elina Kaarlela / Gekkografia

Julkaisija: Suomen Kansanopistoyhdistys,
Finlands Folkhögskolförening ry

Opetus- ja kulttuuriministeriöltä on saatu avustusta julkaisun toteuttamiseen osana Erilaisten oppimispolkujen tukeminen kansanopistoissa -hanketta.

Painovuosi: 2019

Painopaikka: Grano Oy

ISBN: 978-952-69251-1-0 (PDF)

Sivumäärä: 80

” Mä haluaisin itteni ylioppilaaksi. Kun mä oon niin kun meijän suvun mustalammas, ni mä oon aina haaveillut siitä, että mä näytän vielä joskus niille. Mulla on tavoitteena, että mä osaan pikkusen paremmin lukee ja kirjottaa ennen kun mä täytän kolmekymmentä. Mä tunnen monta sellasta ihmistä jolla on tää, mutta ne on kehittyneet kun ne on vaan tehnyt paljon työtä. Mutta se ei oo mikään viikon projekti, vaan kyllä se vie useamman vuoden. Että tämmöset on mun haaveet tällä hetkellä.

TEKIJÄN ALKUSANAT

Olen koonnut tähän aineistoon ajatuksia, kokemuksia ja kokeiltuja menetelmiä erilaisten oppimispolkujen tukemisesta. Nostan esiin asioita, jotka liittyvät erityisesti aikuisten oppimisen pulmiin, hidastavat tai estävät oppimista ja vaikuttavat oppimismotivaatioon.

Kokonaisuus muodostuu kahdesta osasta. Ensimmäinen on vähän teoreettisempi osuus. Siinä hyödynnän myös sellaista luettua kirjallisuutta ja tutkimusta, josta on jokin kipinä tarttunut ajatteluuni. Toiseen osaan on kerätty joitakin käytännön menetelmiä, enemmän tai vähemmän outoja harjoituksia, jotka kuitenkin arjessa ovat osoittautuneet varsin toimiviksi.

Tämä materiaali on yhden opettajan näkemys siitä, miten erilaisia oppijoita ja oppimispolkuja voidaan tukea kansanopistossa. Toivon kuitenkin, että jotkut ajatukset ja vinkit ovat sovellettavissa muuallakin tai ainakin inspiroisivat sinua ideoimaan lisää kohtaamisen keinoja. Katselen aihetta kovin kapeasta näkökulmasta: olen ollut saman kansanopiston palveluksessa 28 vuotta. Opiskelijani ovat teollisuudessa työskenteleviä aikuisia. Opetus on pääosin lyhytkurssimuotoista. En väitä tietäväni minkään muun kohderyhmän opetuksesta tai oppimisympäristöstä mitään. Aineistoon tutustujan on hyvä pitää tämä mielessä.

Koska toimin itse viestintäaineiden opettajana, ovat esimerkkini usein tämän alan opetuksesta. Olen kuitenkin pyrkinyt painottamaan aineistoa yleiseen yksilön kyvykkyyssajattelun tukemiseen ja oppimistaitojen harjaannuttamiseen. Itselleni se on ollut koko pitkän kansanopisto-opettajan urani keskeinen missio.

Heitän myös haasteen, että lähdette mukaan jakamaan hyviä käytäntöjanne, joista toisetkin voisivat hyötyä. Uskon, että moni opettaja kaipaa käytössä kokeiltuja työkaluja omaan pakkiinsa. Opetusmenetelmien jakamisesta hyötyisi moni. Miksi niitä ei jaeta? Olemmeko mustasukkaisia omista innovaatioistamme ja luovuutemme tuotteista? Ei kannattaisi olla, sillä osaaminen, tieto ja kokemus ovat pääomaa, jotka vain kasvavat jaettaessa. Ehkä joku myös nolostele, ajattelee, että ”nämä nyt ovat tällaisia kotikutoisia menetelmiä.” Se on turhaa, sillä joku voi hyötyä niistä. En minäkään häpeä jakaa niitä tässä. Tai ehkä vähän – mutta jaan silti.

Minä pihistän aina hyviä ideoita, kun sellaisia näen. Väännän ne sitten omiin tarkoituksiini sopiviksi, muokkaan ja sovellan. Tärkeää on koekilurohkeus ja oman työn reflektointi. Toimivat käytänteet pidetään ja muut haudataan.

Uskon tutkivaan opettajuuteen: kehityn niin kauan kuin jaksan olla kiinnostunut siitä, miten ihmiset oppivat. Ymmärtääkseni paremmin haastattelen opiskelijoita ja tallennan ja tutkin heidän puheitaan ja reflektiokirjoituksiaan. Tämän materiaalin sitaatit ovat näistä tallenteista kotoisin.

Virheisiin tai huonoihin ratkaisuihin, joita materiaalissani on, suhtaudun niin kuin kunnan poliitikko. Otan niistä vastuun, mutta en eroa tehtävistäni. Mielelläni teen myös korjauksia tekstiin myöhemminkin, jos saan palautetta virheistä ja puutteista.

Marjo Nurmi,
Murikka-opisto

SISÄLLYSLUETTELO

I TEORIAOSA	6
1 Johdanto	7
Ei laiteta mutkia suoriksi, kun puhutaan oppimisvaikeuksista!	7
Tarkastelunäkökulma vaikuttaa tuen rakentumiseen	8
2 Oppimisvaikeudet aikuisen elämänculussa	10
Ydinoireista liitännäisoireisiin	10
Oppimisvaikeuden kiinnittyminen osaksi yksilön identiteettiä	13
3 Minäpystyvyyssajattelu ja tulkinnat omista mahdollisuuksista	17
Kokemukset vaikuttavat käsitykseen oppimisesta	17
Varhaiset kokemukset ja oppimisminäkuvan rakentuminen	17
Pystyvyykokemus oppimisen keskiössä	18
Pystyvyykokemuksen kytkös motivaatioon ja itseohjautuvuuteen	19
Pystyvyykäsityksen ulottuvuudet	20
4 Tunteet ja oppiminen	21
Tunteet ohjaavat oppimista	21
Jos häpeän välttämistä tulee itseisarvo	21
Tunteet tarjoavat myös tietoa	22
5 Voiko aikuisen pystyvyykäsitystä muokata?	23
Kun opiskelijan kokemus on oppimisen jarru	23
Dialogia opiskelijan pystyvyydestä	25
Käytännön esimerkkejä miten pystyvyyssnarratiivia voidaan käynnistää	26
Kyvykkyysajattelu puheeksi pikakyselyn avulla	29
6 Motivaatio on kaikki!	31
Onko opiskelijasi voikukka, tulppaani vai orkidea?	31
Miten motivationaalinen haavoittuvuus syntyy?	32
Motivaatio tarvitsee tukea	32
Kohti kasvun ajattelutapaa	35
7 Virheet, epäonnistuminen ja oppiminen	38
”Siinä on punakynälle työtä”	38
Juhlitaan virheitä!	39
Luova munaus ja muita terapeuttisia ajatuksia	40

II HARJOITUKSIA JA KÄYTÄNTÖÄ	41
1 Lukemisen ymmärtämisen tasot ja lukemisstrategioiden opettaminen	42
Lukemisen pintaprosesseista syväprosesseihin	42
Lukustrategioiden opettamisesta	43
Esimerkkejä lukemisstrategioiden harjoituksista	47
2 Funktionaalisen kirjoitustaidon tukeminen	51
Irti punakynän pelosta ja tyhjän näyttöpäätteen syndroomasta	51
Vinkkejä, välineitä, intoa, ideoita – Kun aloittaminen on vaikeaa eikä tekstiä synny	52
3 Toiminnallisia lukemisen ja kirjoittamisen harjoituksia pirstomään opiskelupuurtamista	57
Lukemisen perustekniikka, työmuisti, asioiden kertaus, havainnollistaminen	57
4 Kun toiminnanohjauksen, keskittymisen ja tarkkaavaisuuden taidot puuttuvat	64
Miltä aikuisesta tuntuu, kun ADHD vaikeuttaa opiskelua?	65
Vinkkejä ADHD-aikuisen ohjaajalle	66
Itseohjautuvuudesta ja strukturoinnin merkityksestä	68
Tarina motivoituneesta Matista, jolta puuttui itseohjautuvuus	69
5 Kokeiltuja kikkoja ja pieniä vinkkejä	71
Kuinka opiskelijan oppimista voidaan helpottaa kaikessa opetuksessa?	71
Opettajan hyvä arkitoiminta	71
Oppimistaitojen opettaminen on tärkeintä	73
Korkeakouluopinnoissakin kaivataan erityistukea	76
Liite I	78

I

TEORIAOSA

Teoriaosuudessa

- pohditaan oppimisvaikeuksia aikuisen elämänculussa
- tutustutaan minäpystyvyyssajattelun merkitykseen oppimisessa ja tulkintoihin omista mahdollisuuksista
- ihmetellään tunteiden vaikutuksia oppimiseen
- fundeerataan, voiko aikuisen pystyvyyssäitystä muokata
- esitellään muun muassa pikakysely, jonka avulla opiskelijoiden kyvykkyysajattelua saadaan näkyväksi ja puheeksi
- puhutaan motivaatiosta
- ja lopuksi juhlitaan virheitä ja epäonnistumisia.

1 JOHDANTO

Ei laiteta mutkia suoriksi, kun puhutaan oppimisvaikeuksista!

Olen kuullut sanonnan ”Kun olet tavannut yhden Asperger-henkilön, olet tavannut yhden Asperger-henkilön.” Sama pätee useimpiin oppimisvaikeuksiin. Esimerkiksi keskittymisen ja tarkkaavaisuuden ongelmat (ADHD) näkyvät yksilöllisenä kirjona, jotka muotoutuvat eri näköiseksi myös yksilöllisen persoonallisuuden sekä elämäntien kautta. Samoin lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus (lukivaikeus) voi näkyä valtavasti monenkirjavana ongelmien kimppuna: hitaahkosta lukemisesta täydelliseen lukutaidottomuuteen, nopeana ja virheellisenä tai tarkkana mutta hitaana lukemisena, lukemisen ja kirjoittamisen tai vain jommankumman ongelmana, kytkeytyneenä matematiikan ongelmiin, keskittymiseen tai muistiongelmiin.

Niinpä jokainen opiskelija tulee kohdata erilaisena oppijana, yksilöllisenä oppijana. Olennaista on kuunnella, miten opiskelija kertoo itsestään riveillä ja rivien välissä. Varsinkin aikuisten oppimista eivät häiritse ainoastaan vaikeuksien tuottamat ydinoireet, vaan myös niiden ympärille kerääntyneet liitännäisoireet, koetut ei-kasvattavat oppimiskokemukset tai elämän aikana kehittyneet tulkinnat itsestä oppijana.

Tässä aineistossa ei käsitellä yksittäisiä oppimisvaikeuksia eikä niiden piirteitä. Niitä löytyy muista materiaaleista. Näkökulmani ei rajoitu myöskään pelkästään oppimisvaikeuksiin. Mieluummin puhuisin oppimisen pulmista. Niitä aiheuttavat yhtä lailla aikaisempi motivoitumattomuus koulupolulla tai muista syistä johtuvat perustaitojen puutteet.

Tärkeintä on opiskelijan itsetunnon ja pystyvyyskäsityksen tukeminen ja motivaation herättäminen. Tiedot ja taidot tulevat kyllä perässä.

AIKUISERITYISPEDAGOGIIKAN MÄÄRITTELYÄ

- Erityispedagogiikka rakentaa yksilöllistä, oppijan edellytysten mukaista opetusta.
- Andragogiikka lähtee aikuisen elämäntilanteesta.

Aikuiserityispedagogiikka on siis loogisesti ajatellen näiden kahden näkökulman jonkinlainen liitto: aikuisen elämäntilanteeseen ja hänen aikaisempiin kokemuksiinsa istutettua yksilöllistä tukea, jota rakennetaan räätälöidysti yhteistyössä aikuisen kanssa hänen elämäntilanteitaan helpottamaan.



... sen kurssin jälkeen - - siellä kun mä pääsin sen kynnyksen yli, niin on ollut paljon helpompi puhua asiasta. En mä enää tunne, että mä olisin jotenkin heikompi tai huonompi muita ihmisiä, vaikka mä en kunnolla osaakaan lukea ja kirjottaa. Että jos joku tulee nyt sanomaan, että lue tosta, niin kyllä mä jo nyt selitän, että miksi mä en lue...

Tarkastelunäkökulma vaikuttaa tuen rakentumiseen

MEDIKAALINEN TARKASTELUNÄKÖKULMA

Oppimisvaikeuksia on perinteisesti katseltu medikaalisesta näkökulmasta: vaikeudet ovat tunnistettavissa tietyistä diagnosoitavista oireista, jotka syntyvät neurologisista tai neuro-biologisista poikkeavuuksista. Tällöin myös niihin puuttuminen ja tukitoimet ovat pääasiassa ydinoireita kuntouttavia menetelmiä. Tällainen tarkastelutapa edellyttää erityistä osaamista ja koulutusta.

Varsinainen ydinoireita vähentävä ja kuntouttava opetus tuottaa sitä parempaa tulosta, mitä varhemmin se aloitetaan. Esimerkiksi lukivaikeuden kuntouttaminen aikuisella on hidasta ja haastavaa. Aikuisen motivaatiokaan ei usein riitä niin sanottujen drillausharjoitusten vaatimiin lukuisiin toistoihin.

BIOGRAFINEN VAIKEUS ELI MITEN OPPIMISVAIKEUS ON MERKITYKSELLISTYNYT ELÄMÄNKERRONNASSA

"Em mä varmaan lukenutkaan enkä tehnyt töitä, se oli vaan niin kauheen inhottavaa se koulunkäynti. Ja kotona faija huusi joka asiasta. Semmosen mä muistan erityisesti, kun mä olin ekalla tai tokalla luokalla, niin mä en uskaltanut nukkua, kun mä näin aina painajaisia. Tuli vaan mieleen tossa yks päivä. - - -

Kirjottamisessa oli ongelmia. Siinä oli virheitä, aina tuli viitotia ja kuutosia. Mä muistan kun opettaja kirjoitti aineeseen punasella HYI! [naurua] Siitä tulikin sitten kunnanvaltuutettu."

Nykyisin oppimisvaikeutta tarkastellaan yhä useammin osana opittua identiteettiä ja yksilön elämänkerrontaa; miten se näkyy elämänselityksessä ja elämänvalinnoissa. Minuus opitaan ja sitä ylläpidetään reflektiivisessä vuorovaikutusprosessissa ympäristön kanssa. Tuon vuorovaikutusprosessin laatu on muokannut paljon sitä, miten aikuistuva nuori tai aikuinen pärjää ongelmiansa kanssa arjessa.

Aikuisten oppimisvaikeuden tarkasteleminen konstruotuna osana omaa elämänkerrontaa on tarpeen. Monesti ydinoireet eivät enää ole ongelmista kipeimpiä, vaan tilalle ovat nousseet motivaatio- ja itsetunto-ongelmat sekä erilaiset elämäntilanteiden hallintaan vaikuttavat liitännäisoreet.

"Monet varmaan syyttää itseään monista asioista tai pitää itseään huonompina. - - Sellanen mun elämässä on ollut tosi ikävää, että mä tunnen olevani aina yksin, jossain joukossakin tulee sellanen tunne. Em mä osaa selittää. Se on joskus inhottavaa. Ahdistavaa."

” ... - - Ja aina ne ekaks vähän katsoo, että mikä juttu tää oikein on, mutta sitten kun vaan selittää, niin ne melkein pyytää anteeks. - -Mä en enää sillain vetäydy pakoon, niin kuin mä yritin aina ennen livahtaa johonkin...”

Aikuisen opiskelijan palaute lyhytkurssin jälkeen

Biografisessa tulkinnassa oleellista on tarkastella opittuja selviytymisstrategioita ja -keinoja, attribuutioita ja käyttäytymismalleja. Varttuneempana myös oppiminen kytkeytyy jokaisen omaan, ainutlaatuihin biografiaan, joka tuo siihen omat individualistiset mausteensa. Aikuisen elämä koettuine mahdollisuuksineen tai esteineen, kokemukset ja kriisit, saatu tuki tai sen puute rakentavat sen koetun potentiaalin, jonka perusteella ihminen suuntaa elämäänsä ja suhtautuu mahdollisuuksiinsa. Tällöin on joko aktiivinen tai heittäytyä passiiviseksi.

Kun tarkastellaan oppimisvaikeutta aikuisen elämänkerronnan vinkkelistä, tuki onkin usein itsetunnon tukea, tukea jaksamiseen ja muihin liitännäisoiroisiin, uuden oppimishalukkuuden herättelyä erilaisin motivaatiomenetelmin. Tällaista tukea voi antaa kuka tahansa opiskelijaan sitoutunut henkilö.

LOKAALINEN VAIKEUS ELI MILLAISISSA TILANTEISSA OPPIMISPULMA TULEE ESIIN

”Mä joudun puhelimitse ottamaan ruokatilauksia vastaan ja tekemään tilauksia, mitä me tarvitaan tukusta. Kertaakaan mulla ei niissä oo väärin mennyt! Mutta kai se oli sitä, että tsemppaan tosi kovasti aina niissä tilanteissa. Mä aina käyn katsomassa seinältä, jossa ne on kirjotettuna, ja tutkin ja oikein pänttään niitä. Siihen menee kyllä aika paljon energiaa.”

Kun varsinainen kouluikä on takana, oppimisvaikeuksien luonne muuttuu. Aikuisella on enemmän vapautta tehdä valintoja, millaisia haasteita hän kohtaa ja mitä hän välttää. Aikuinen voi varsin hyvin pärjätä arjessaan ja vain tietyt tilanteet tuottavat hankaluutta. Ihminen voi selviytyä myös opiskelujen parissa pääsääntöisesti hyvin, mutta silloin tällöin eteen tulee tilanteita, joissa oppimisvaikeudet nousevat esiin ja aiheuttavat kitkaa.

Lokaalinen tuki on spesifiä apua tiettyihin, rajattuihin tilanteisiin. Se on selviytymisstrategioiden pohtimista ja kehittämistä työhön, opiskeluun, arkeen ja juuri hankaliin tilanteisiin. Tällöin esimerkiksi sopiva apuväline työhön tai opintoihin voi olla riittävä apu.

Lähteitä ja kirjallisuutta:

Paananen, S. 2006. Dysleksia, identiteetti ja biografinen oppiminen: dysleksia aikuisen elämänkerronnassa. Väitöstutkimus, Lapin yliopisto.

2

OPPIMISVAIKEUDET AIKUISEN ELÄMÄNKULUSSA

Ydinoireista liitännäisoireisiin

Oppimisvaikeuksien tuottamat varsinaiset ydinoireet ovat varsin hyvin tunnettuja. Niistä löytyy informaatiota ja hyviä tunnistuslistoja internetistä ja kirjallisuudesta. Opettajan ja ohjaajan on hyvä tunnistaa ydinoireet.

Kun oppijana on aikuinen, ydinoireiden lisäksi oppimisen painolastiksi on todennäköisesti kertynyt myös niin sanottuja liitännäisoireita. Aikuisilla oppimisvaikeudet ovat usein muuttuneet elämänhallinnan vaikeuksiksi, jotka eivät häiritse vain oppimistilanteita vaan ovat läsnä työelämässä, harrastuksissa ja arjessa. Tyypillisiä liitännäisoireita ovat väsymys, masennus ja ahdistuneisuus. Väsymys syntyy usein jo pelkästään siitä, että yksilö joutuu ponnistelemaan ja käyttämään työ- ja oppimistehtäviin enemmän aikaa kuin muut. Masennus liittyy elämänpettymykseen ja toteutumattomiin haaveisiin sekä heikkoon itsetuntoon. Mitä vanhempi ihminen, sitä harvemmin hän on kouluaikana saanut selitystä ongelmilleen ja tukea vaikeuksiinsa.

”Jos mä olisin nää asiat tiennyt ennemmin, aikoja sitten, tää elämä olis mennyt paljon paremmin, joka kohdasta. Mun mielestä just tää koulumenestys olis mennyt paremmin, ja sitä kautta koko henkilökohtanen elämä sitten. Kun siinä tuli kaikkea masennusta ja sellasta. –”

Dyslektikko, mies

Esimerkiksi ADHD:hen saattaa liittyä hyvin monenlaisia liitännäisoireita, vaikka aikuiselta varsinaiset ydinoireet olisivatkin jo kadonneet tai muuttuneet hallittaviksi. Usein sanotaankin, että aikuisella levoton käytös muuttuu sisäiseksi levottomuuden tunteeksi. Myös erilaiset aistiyliherkkyydet ovat tavallisia ja vaikeuttavat arkea:

”Voihan se olla, että kun ihminen itse on neurologialtaan ihan normaali, niin se kuulostaa uskomattomalta, että voi olla tuommosta. Että esimerkiksi joku nitoja pitää niin kovaa ääntä, että tulee migreeni. Vaikka se nitominen kestää minuutin, niin mun on pakko laittaa kuulosuojaimet siksi aikaa.”

”Enemmänkin äänet, valot... Ja on mulla työvaatteitten kanssa ongelmia. Ne on ihan kauheen karheata kangasta ja niiden saumat hankaa, niin sitä on myöskin työnantajan välillä vähän hankala ymmärtää, että mä en halua pitää sitä työtakkia kesäkuumalla. Vaikkei se hinkkais ihoa rikki, niin se tunne on todella ärsyttävä. Ja sitten se tunne vie keskittymistä työhön. Työnantaja varmaan ajattelee, että sun kanssa ei mikään oo helppoa. Joskus mietin itse, että kuulostaako nää mun jutut työnantajasta siltä, että mää vaan keksin kaikenlaisia selityksiä, ettei mun tarvi toimia niin kuin kaikki muut.”

ADHD-aikuinen

Uniongelmat häiritsevät erityisesti ADHD-aivoja, ja aiheuttavat jaksamisoongelmia:

"Kyllä mulla jaksamisoongelmia on jatkuvasti. - - Oon tavattoman väsynyt yhteenään, mutta se on tää paletti mitä pyörittää kauheen kuormittavaa. Ja mun päässä tapahtuu niin paljon, että vaikka mä en fyysisesti tekis kauheesti, niin tulee monta kertaa päivässä ihan jumalaton väsymys."

Haastattelija: "Eli kun ne aivot tuottaa jatkuvasta asioita, niin se on sellainen psyykinen rasittavuustekijä?"

"Joo. Ja sitten kun ne aivot toimii silleenkin, että kun meet nukkumaan, voit olla ihan jumalattoman väsynyt, mutta aivot vaan rullaa ja tekkee kaikenlaista. Must on hyvä mielikuva sellanen, että jos sulla olis vaikka monta telkkarikanavaa yhtä aikaa auki, niin siellä vaan risteää kaikkea sellaista kummallista. - - ne voi olla sellasia innovaatioajatuksiakin. Että tää toimis varmaan hyvin näin, ja sitten pitäis melkeen patenttia lähteä hakeen yöllä. Ne voi olla hauskojakin ajatuksia, mutta se ei ole hauskaa, kun niitä ei saa sammumaan."

Mulle esimerkiksi mitkään uni- tai nukahtamislääkkeet ei oo auttanut, kun mun unettomuuden syy on niin erilainen. Jos mulle tulee paha unettomuusjakso, niin mun pitää ottaa illalla rauhoittava lääke, jotta se kaikki ajatusralli rauhoittus. - - Tommoset perinteiset Liiku reippaasti illalla -keinot auttaa mua kyllä väsymään, mutta ei ne sammuta aivoja."

ADHD-aikuinen

Oppimisvaikeudet ovat aina myös syrjäytymisriski. Syrjäytyä voi monella tavalla. Työllistyminen voi olla vaikeaa. Työt ja ammatit valitaan sen mukaan, missä yksilö on voinut kuvitella pärjäävänsä. Moni kokee elämässään suuren kuilun haaveittensa ja mahdollisuuksiensa välillä. Aikuisille esimerkiksi lukemis- ja kirjoittamisoongelmat voivat olla myös työhyvinvointiriskejä. Esimerkiksi lukivaikeus on merkittävästi yleisempää työttömien kuin työllisten joukossa.

"Hakeuduin aina töihin, missä ei tarvinnut kirjoitustaitoa. Kun ymmärsin ongelmani kaikessa laajuudessaan, itkin katkerasti ainakin tunnin. Tajusin, että jos olisin saanut (aikaisemmin koulussa) vähän apua, minusta olisi voinut tulla mitä tahansa."

Dyslektikko, mies

"Mä olen nyt tämän kesän aikana joutunut niin monta kertaa selittämään noille työnantajille, että mä pystyn tekeen töitä, vaikka mulla onkin tää vaikeus. Kun ne on sellaisia, että ne nousee aina heti varpailleen kun ne ei tiedä tästä mitään! Eipä ole työpaikkaa tärpännyt."

Dyslektikko, nainen

Keskeinen ja yleinen liitännäisoire on tietenkin oppimismotivaation romahtaminen pystyvyysajattelun vähäisyyden vuoksi. Motivaation puute puolestaan johtaa harjaantumattomuuskierteeseen, joten oppimisstrategiat eivät pääse kehittymään. Oppimisvaikeuksiin liittyykin usein

POHDINTATEHTÄVÄ

Arvioi, kuinka iso osa työstäsi on lukemista ja kirjoittamista. Kuvittele, että joutuisit käyttämään tehtäviisi tuplasti aikaa. Mitä tapahtuisi työssä jaksamiselle?

OPPIMISVAIKEUS AIKUISEN ELÄMÄNKAARESSA

Häpeän historia



- Kouluvaikeudet
- Traumaattiset kokemukset
- Puolustautuva ja peittelevä asenne
- Heikko minäpystyvyys
- Syrjäytyminen koulutusputkesta
- Ydinoireet
- Liitännäisoireet
- Välttämiskäyttäytyminen
- Ammattivalinnan ja työuran rajoitukset
- Työmarkkina-arvon heikkous
- Syrjäytymisvaara

**Epäsuhta yksilön kykyjen ja mahdollisuuksien välillä.
Toteutumattomat haaveet.**

Kuva 1 Marjo Nurmi (kuvitus: wikimedia.org)

SUOMALAISTEN AIKUISTEN PERUSTAITOT OVAT MAAILMAN HUIPPULUOKKAA.

Taitoerot yksilöiden välillä ovat kuitenkin suuria.

- PIAAC-tutkimuksen perustaidoilla tarkoitetaan luku-, numero- ja tietotekniikkataitoja
- Suomessa on 600 000 työikäistä, joilla perustaidot eivät riitä.
 - Suuria puutteita lukutaidossa (11 %)
 - Vaikeuksia matemaattisissa perustaidoissa (13 %)
- Merkittävä riskiryhmä on nuoret, joilla ei ole perusasteen jälkeistä tutkintoa. 16–29-vuotiaista nuorista aikuisista, joiden perustaidot eivät ole vahvat, 40 % ei ole koulutuksessa tai työssä (muista nuorista vastaavasti alle 10 %).
- Ikääntyvistä työntekijöistä n. 25 prosentilla on puutteita perustaidoissa. Ongelmat painottuvat tietotekniikkataitojen puutteeseen. Työn muutokset ja digitalisoituminen tuntuvat silloin jättimäiseltä uhalta.
- Erityistä huomiota kaivataan ikääntyvien taitotasoon, joka jää jälkeen OECD-maiden vastaavien ryhmien keskiarvoista.
- Työttömillä on keskimääräisesti selvästi heikommat perustaidot verrattuna työllisiin, opiskelijoihin tai kotitöissä oleviin.

komorbiditeettiongelma: erilaiset vaikeudet ja liitännäispulmat muodostavat vyyhdin, josta on vaikea selvittää, mikä on alkujuuri ja mistä langanpäästä pitäisi ensimmäisenä nykäistä.

Oppimisvaikeuden kiinnittyminen osaksi yksilön identiteettiä

Pienillä lapsilla oppimisvaikeus ei ole vielä ehtinyt kiinnittyä osaksi identiteettiä, mutta sen kehitys alkaa varhain. Yleensä vaikeuden merkityksellistäminen on alkanut kouluiässä, joskus jo aiemmin. Varhaiset, ei rakentavat oppimiskokemukset ovat tulevan oppimismotivaation kannalta iso riskitekijä.

Se, millaisen merkityksen yksilö itse antaa vaikeudelleen, riippuu muun muassa siitä, onko hänellä oikea vai virheellinen selitys koetuille vaikeuksilleen, onko hän saanut tukea koulupolulla ja miten hän on oppinut selittämään oppimisvaikeuden vaikutukset omaan pärjäämiseensä. Mitä iäkkäämmästä aikuisopiskelijasta on kyse, sitä harvemmin hänellä on selitystä vaikeuksilleen ja sitä epätodennäköisemmin hän on saanut oppimispulmiinsa tukea. Omat selitykset ovat usein vääriä: tyhmän, laiskan ja huolimattoman leima kulkee mukana opitussa identiteetissä.

Haastattelija: *”Tehtiinkö sulle koulussa mitään diagnoosia näistä sun vaikeuksista?”*

”Mä mietin kanssa sitä, että kyllä mä oon joskus koulupsykologilla ja koulukuraattorilla – neidän tuli tutuksi ala-asteella.”

Haastattelija: *”Muistatko niistä tapaamisista mitään?”*

”En oikein. Mutta sieltä se sitten niin kun tuli se, että oli (keskittymisvaikeuksia). Siellä mä sain sen käsityksen, että mulla oli - - Opettajan mielestä me oltiin häiriköitä vaan. Että sieltä ei ainakaan mitään ymmärrystä tullut.”

Haastattelija: *”Muistatko saaneesi jotakin tukea vaikeuksiisi?”*

”En. En ole ollut missään tarkkailuluokalla enkä mitään. Joskus sain jotain tukiopetusta, jos oli jäänyt jälkeen tai mennyt huonosti, muttei sitäkään jatkuvasti.”

Aikuiskasvatustieteen ihmiskuvassa on painottunut vahva, autonominen, itseohjautuva ja päämääräsuuntautunut toimija. Vähemmälle tutkimuksissa on jäänyt ristiriitainen, vastaan kamppaileva ja oppijaidentiteetiltään hauras aikuinen. Oppimisvaikeuksisella aikuisella oppimista ohjaavat kuitenkin vaikeuksien tuottamat huonommuuden ja häpeän tunteet.

OPPIMISVAIKEUDET MERKITYKSELLISTYVÄT YKSILÖN ELÄMÄNKULUSSA

Monet oppimisen pulmat, muun muassa erilaiset keskittymisen ja tarkkaavaisuuden pulmat, ovat usein saaneet koulupolulla väärän selityksen. Yksilölliset haastattelut nostavat esiin kipeitä kokemuksia. Erityisvaikeudet on tulkittu motivoitumattomuudeksi, huolimattomuudeksi, laiskuudeksi, huonoksi käyttäytymiseksi ja/tai kapinoinniksi. Opettajat ovat yrittäneet kurilla ja rangaistuksilla saada hankalaksi koettuja piirteitä kuriin, mutta aikaansaaneet vain motivaati-



Kun mie jouduin tiukkoihin paikkoihin niin mie lähin karkuun, kotiinkin kesken koulupäivän, kun jouduin silleen semmoseen ahistuneeseen tilaan.”

tion laskua ja koulupudokkuutta. Varsinkin iäkkäämpien aikuisopiskelijoiden kohdalla tämä on tyypillistä.

”Mää liikuin siellä niin et just ja just aina luokalta toiselle. Niinku kielissä mä en pärjännyt ollenkaan. Takapenkillä istuin ja nuokuin siellä hyvin väsyneenä aina. Käytöshäiriöitä oli. Oli pakonomaisia juttuja tuli itellä, ja nyt mun pojalla on just samanlaisia. Käyttäytyminen on sellaista mikä häiritsee. - - Yläasteella oli yksi luokanvalvoja, että kun siltä jotain kysyin, niin se amebaksi haukkui ja kaikkee.”

Haastatteluista nousee esiin paljon nöyrytysmuistoja. Opettaja oli pitänyt heikkolahjaisena ja pilkannut muiden lasten edessä. Opettaja oli laittanut uudelleen ja uudelleen lukemaan ääneen tekstiä, ja kun virheitä aina silti tuli, siitä seurasi rangaistus. Opettaja oli haukkunut amebaksi ja tyhmäksi, piti väärin kirjoittamista hutilointina ja rankaisi. Opettaja ei hyväksynyt vasenkätisyyttä.

Monen muistot liittyvät osaamattomuuteen ja epäonnistumiseen: ainekirjoituksesta muistaa vain punakynämerkinnät. Kertotaulun opettelu kariutui nopeusvaatimukseen, kun piti luetella kertotaulut mahdollisimman nopeasti. Ääneen lukemisen pakko oli aina kauhun paikka. Vihot olivat tuhruisia, täynnä pukkeja, tehtävät piti kirjoittaa uudelleen ja uudelleen. Käsialasta huomauteltiin.

Näin koulupolku on opettanut monelle defensiivistä käyttäytymistä ja hankalien tilanteiden pakoilemista.

”Koulu ei kiinnostanut. Kävin pakolliset 9 vuotta, lintsasin paljon.”

”Kielioppiasioista ei mitään hajua, siksi väistelin niitä.”

Oppimistilanteissa ja elämässä yleensä on merkityksellistä, miten aikuinen on sopeutunut oppimisvaikeuteen ja miten sen määrittelee osana omaa identiteettiään.

I Sopeutuva suhtautuminen:

Yksilö rakentaa elämänsä ja hakeutuu ammattiin, koulutukseen ja tilanteisiin, jonka kokee itselle mahdollisena. Yksilön toiminta on tuttua, totutun säilyttämistä. Näin ollen tarvetta muutokseen eikä oppimiseen välttämättä ole, kun sopeutumisessa ei synny oppimista liikkeelle saavaa ristiriitaa toimintaympäristön ja oman minuuden välille. Oppimisvaikeudesta aiheutuvaa koettua erilaisuutta yritetään hyväksyä. Sen kanssa yritetään oppia elämään.

Etsitään työ, jossa pärjätään, ja tyydytään elämänvalintoihin, jotka eivät ehkä vastaa unelmia, mutta joiden kanssa kuitenkin voidaan elää. Opitaan ja kehitetään erilaisia selviytymisen strategioita (*coping*). Jossakin mielen sopukoissa voi kuitenkin elää ajatus toteutumattomista haaveista.

Oppimistilanteissa yksilö on itse hyväksynyt, ettei pysty kaikkeen mihin muut. Alisuoriutuminen on tyypillistä ja isoja tavoitteita ei itselle edes aseteta.

2 Arvon kieltäminen:

Joillakin reaktiot ovat vahvempia. *"Happamia sanoi kettu pihlajanmarjoista"* -asenne kuuluu puheissa ja näkyy toiminnassa. Defenssit voivat olla hyvinkin vahvoja:

"Ei mulla mitään ammatillisia haaveita oo. Em mä haluu mitään koulua käydä. Mä en haluu mihinkään työhön, missä pitäis lukee jotain kirjoja tai papereita. Ei mulla oo tullu mieleen mitään muita ammatteja. Em mä edes tiedä, mitä mä voisin sitte tehdä. Mä oon tuolla töissä sen takia vaan, että mä saan palkkaa, ja sit jos se loppuu ni sit mä meen johonkin haista paska -työhön rakennuksille. Kannan lautoja niin kauan kun halvaannun tai jotain."

Ote dyslektikon haastattelusta

Yritin erityisopettajaharjoitteluni aikana saada erästä ammattikoulussa talonrakennusta opiskelevaa 18-vuotiasta romanipoikaa innostumaan kirjoitustaidon opiskelusta: hänellä ei nimittäin ollut kirjoitustaitoa eikä kovin paljon lukutaitoaakaan. *"Ei miun tarvi mittään kirjottaa. Kato mie ruppeen pykää taloi pystyyn."* En päässyt defenssien läpi ja kirjoitustaito jäi oppimatta. Ongelma on tätä yhtä esimerkkiä laajempi.

Opetushallituksen selvityksistä käy ilmi, että äidinkieli profiloituu yläasteelta lukioon pyrkivien tyttöjen aineeksi. Ammattikouluun suuntaavat pojat eivät siihen sitoudu, koska eivät pidä sitä tarpeellisenä taitona. Niinpä peruskoulutamme valmistuu vuosittain pari tuhatta poikaa, jotka eivät pysty tuottamaan kirjallisesti juuri mitään. (Lappalainen 2011; Kuusela 2011.) Pojat siis kieltävät äidinkielen osaamisen arvon.

Miten arvon kieltäminen pesiytyy suhtautumistavaksi? Kyvykyys on usein välttämätön tunne oppimismotivaation syntymiseksi. Toisaalta motivaation puute tuottaa harjaantumattomuutta ja heikkoa kyvykyystunnetta.

3 Pyrkimys ottaa hallintaan lukivaikeuden aiheuttamat ongelmat, ristiriidat ja negatiiviset tunteet:

Joissakin herää sinnikkyys ja motivaatio, ja he pyrkivät selättämään tietoisesti ja pitkäjänteisesti oppimisongelmansa. Sinnikkyyttä tukee motivaatio, joka syystä tai toisesta on säilynyt tai syttynyt ja jokin pitää sitä yllä. Lisäksi edellytys on, että henkilö on päässyt yli tunnelukkojen, joita oppimisvaikeus usein aiheuttaa. *"Läpi harmaan kiven"* -suhtautuminen vaatii paljon työtä ja pitkäjänteisyyttä ja siksi näillä henkilöillä voi olla riskinä uupumus.

4 Emansipaatio ja identiteetin rekonstruointi:

Silloin tällöin tapaa myös ihmisiä, joilla on oppimisvaikeus, ja he ovat rakentaneet sen hyväksytyksi, jopa arvostetuksi osaksi omaa identiteettiään. Tällaiset opiskelijat tulevat opettajan luokse ja sanovat: *"Minulla on muuten ADHD, ota se sitten huomioon!"* He pyytävät ja vaativat tukea, jota tietävät tarvitsevansa. Varsinkin nuoremasta polvesta löytyy näitä opiskelijoita, ja erilaisten oppijoiden



EMANSIPOITUMINEN:

”Onneksi lukihäiriö ei ole pelkästään huono asia. Lukihäiriöinen ajattelee eri tavalla ja joutuu keksimään erilaisia ratkaisuja kuin muut. Näin hän näkee ja keksii asioita, joita tavallinen ihminen ei tule ajatella. Siksi monet lukihäiriöiset menestyvätkin hyvin liikemielinä, tiedemiehinä, taiteilijoina yms. ammateissa, joissa tarvitaan erilaisia ratkaisuja.

Jos ihmisen päät olisivat tietokoneita, niin joissakin niistä voi olla täysin erilainen käyttäjärjestelmä. Se ei sovi yleiseen järjestelmään ilman adapteria tai yhteensopivuusohjelmaa. Tällainen laite voi olla käyttäjälleen tuskastuttava romu. Oikeissa käsissä ja oikealla huollolla se on käyttäjälleen äärimmäisen tehokas laite, jolla pystyy huimiin suorituksiin. Eikä sen käyttäjä vaihtaisi sitä mistään hinnasta tavalliseen Anttilan hyllystä saatavaan tusinalaitteeseen.”

etujärjestöt ovat tehneet hyvää emansipaatiotyötä. Sillä, miten oppimisvaikeus istuu yksilön identiteettiin, on iso merkitys yksilön oppimiselle, oppimishalukkuudelle ja hyvinvoinnille.

Sain sähköpostia eräältä entiseltä opiskelijaltani, joka aikanaan sai minulta tietää olevansa dyslektikko. Hän kirjoitti:

”Tänään tuli mieleen, että haluaisin puhumaan tasa-arvoseminaariin. Haluaisin lukihäiriöisenä olla yhtä tasa-arvoinen muiden ihmisten kanssa. Hollantilainen Van de Velde sanoi, että hänen pyrkimyksensä on saada dysleksia ihmisille suositukseksi heidän CV:hen. Elämmekin minusta aikaa, jossa siedetään vain yhdenlaista normaaliutta.”

Lähteitä ja kirjallisuutta:

Paananen, S. 2006. Dysleksia, identiteetti ja biografinen oppiminen: dysleksia aikuisen elämänkerronnassa. Väitöstutkimus, Lapin yliopisto.

Lappalainen, H-P. 2011. Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:2. Helsinki: Opetushallitus.

Kuusela, J. 2011. Kun kirjoittaminen ei suju. Teoksessa: Harjunen, Juvonen, Kuusela, Silén, Säaskilahti & Örnmark. Miten peruskoululaiset kirjoittavat? Näkökulmia ja kysymyksiä. Perusopetuksen 9. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten seuranta-arvioinnin aineistoa 2010. Raportit ja selvitykset 2011:2. Helsinki: Opetushallitus



Oletko ajatellut vielä jotain kouluttautumista?

”Oon mä ajatellut ja oon kysellytkin. On mulla haaveita, mutta must tuntuu, etten mä niitäkään - - mulla on kauhee kynnys lähtee.”

3

MINÄPYSTYVYYSAJATTELU JA TULKINNAT OMISTA MAHDOLLISUUKSISTA

Kokemukset vaikuttavat käsitykseen oppimisesta

Aikuisen oppimista määrittää vahvasti yksilön oma kokemuksellinen tietäminen itsestään ja maailmastaan: miten hän määrittää itseään, omaa kyvykkyyttään eri osa-alueilla ja oman oppimisensa mahdollisuuksia. Kyse on eräänlaisista attribuutioista, joilla ihminen tulkitsee omia kokemuksiaan, niiden syitä sekä itselleen realistisia mahdollisuuksia ja tapoja oppia. Aikuinen on oppijana usein konservatiivinen, säilyttävä. Vaikka kokemusta aikuisen oppimisen voimavarana usein korostetaan, on siinä toinen puoli: se ei ole pelkästään voimavara vaan myös suojajanssari ja torjuntamuuri.

Mitä huonompia ovat aikaisemmat oppimiskokemukset, sitä paksumman suojamuurin yksilö on ympärilleen rakentanut. Varsinkin jos varhaisemmat kokemukset oppimisesta ovat heikkoja, yksilön oman subjektiivisen tietämisen ympärille kehittyä suojavyö, josta tärkeät ja olennaisetkin oppimiskokemukset voivat kimmota takaisin siten, ettei ihminen voi niitä hyödyntää. Oppimista estävät erilaiset defenssimekanismit ja välttämiskäyttäytyminen. Avoimen ja innostuneen oppimisen sijaan syntyy motivoitumattomuutta, alisuoriutumista ja jopa avointa vastustusta.

Huonoista oppimiskokemuksista tai syntyneestä suojajanssarista poisoppiminen voi olla vaikeaa. Mitä enemmän on ikää, sitä enemmän on poisoppimista. Myös ohjaajalle ja opettajalle voi olla haasteellista nähdä ja tunnistaa opiskelijassa näitä ilmiöitä, puhumattakaan löytää keinoja vaikuttaa niihin.

Varhaiset kokemukset ja oppimisminäkuvan rakentuminen

Aikuisten varhaisemmat koulu- ja oppimiskokemukset eivät aina ole olleet kovin kasvattavia. Yksi kokemus nousee aikuisopiskelijoiden kanssa poikkeuksesta esille: julkiset nöyrytykset opetustilanteessa. Sekä kiitoksena että rankaisuna on käytetty oppilaiden vastausten ja ainekirjoitusten lukemista koko luokan kuullen. Monen aikuisen nöyrytykset ovat syntyneet näistä ”*julkisen ilonpidon tilaisuuksista, jossa minun aineeni luettiin varoittavana esimerkkinä muille*”, kuten eräs opiskelija joskus tilannetta kuvasi.

VAHVA PYSTYVYYSKÄSITYS:

- Vaikeuksien kohdatessa ”läpi harmaan kiven” -ajattelu: sinnikkyys, motivaatio voi jopa parantua
- Tehdään enemmän ja viedään suoritus pidemmälle kuin ohjauksessa edellytetään
- Itseohjautuvuus on vahvaa
- Kyky ja halu ohjata omia oppimisstrategioita

HEIKKO PYSTYVYYSKÄSITYS:

- Motivaatio hukassa
- Pakeneminen, osallistumattomuus
- Asiat tuntuvat vaikeimmilta kuin ne ovat
- Mennään siitä missä aita on matalin
- ”Luhistuminen” ongelmien edessä
- Häpeän ja nöyryyksen historia tyypillistä

Toisaalta häpeän ja nöyryydyksen kokemukset voivat olla myös itsesyntyisiä. Kun havaitsee, että jonkin asian oppiminen on itsellä kitkaisempaa kuin muilla, tekee ihminen itsekin tulkintaa omasta kyvykkyydestään oppia.

Perinteinen virhekeskeinen opetus ja vain onnistumisista pal-kitseva koulukulttuuri on tehnyt tehtävänsä. Liimasin kerran pilke silmäkulmassa possutarran erään keski-ikäisen opiskelijamiehen oppimistehtävään palkkioksi hyvin tehdystä työstä, mutta se saikin hänen silmänsä kostumaan:

”Mä en koskaan saanut opettajalta leimaa ainekirjoitusvihkooni, vaikka kaikki muut sai.”

Pystyvyyskokemus oppimisen keskiössä

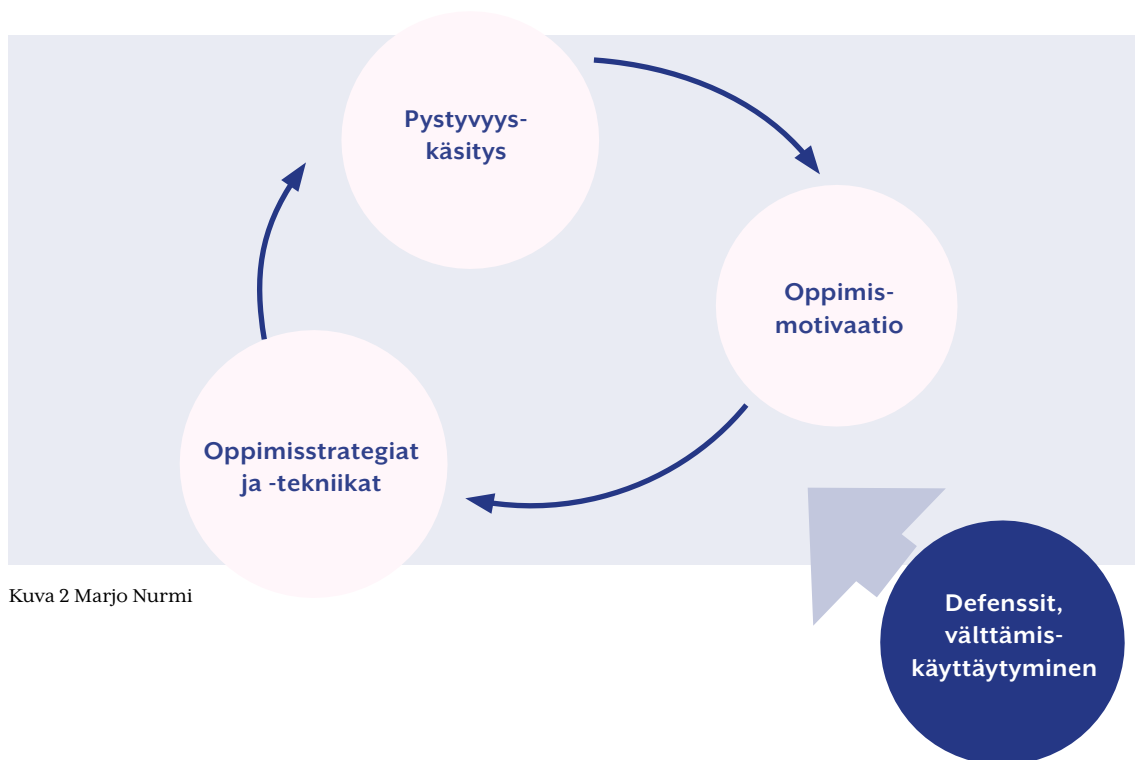
Sosiokognitiivista oppimisen näkökulmaa edustava amerikkalais-kanadalainen psykologi **Albert Bandura** rakensi 1980–1990 -luvulla teoriaa minäpystyvyydestä (*self-efficacy*, kyvykkyyssajattelu) ja sen vaikutuksesta yksilön oppimismotivaatioon ja käyttäytymiseen op-pimistilanteissa. Teoria taipuu erinomaisesti arjen opetustyöhön, ja siitä on myöhemmin kasvanut kokonainen oppimismotivaation tutkimuksen koulukunta.

Banduran mukaan oppimishalukkuuden keskiössä on yksilölle muodostunut minäpystyvyyden kokemus eli ihmisen käsitys omasta kyvykkyydestään suoriutua. Pystyvyyden kokemuksesta kehitty-y uskomus, joka on melko tarkka ennuste käytännön toimista suo-riutumiseksi oppimistilanteessa. Se vaikuttaa siihen, miten ihminen toimii, mitä tuntee ja miten motivoi itseään ja mihin uskaltaa ryhtyä. Se määrittää myös, miten oppija suhtautuu vastoinkäymisiin, kuinka paljon hän ahdistuu yrittäessään, kuinka paljon panostaa suorituk-seensa. Jos tunne omasta pystyvyydestä on vähäinen, ihminen ajat-telee asioiden olevan vaikeampia kuin ne todellisuudessa ovatkaan.

”Mä kirjoitan sitten sellaisen samanlaisen aineen kuin koulussakin. Pari riviä tekstiä, ja se saa riittää. Enempää ei tule syntymään, kun ei ole ennen-kään syntynyt.” Näin totesi eräs miesopiskelija, kun aloitti antamaani kirjoitustehtävää. Lyhyt sitaatti kuvastaa erinomaisesti yksilön omia tulosodotuksia, kyvykkyyssajattelun ja koettujen mahdollisuuksien suhdetta motivaatioon ja oppimistehtävästä suoriutumiseen.

Minäpystyvyyksiasitys muotoutuu elämän aikana onnistumis-ten ja epäonnistumisten kautta, mutta myös vertailemalla omaa suoritusta muiden suorituksiin. Myös tärkeiden ihmisten arviolta on iso merkitys: opettajilla, vanhemmilla, ystävillä. Lapsuudessa ja nuoruudessa kehittyneellä pystyvyyksiasityksellä on valtava vaikutus oppimismotivaatioon aina aikuisuuteen asti.

Joskus omat fysiologiset reaktiot ja tunnetilatkin ovat rakenta-massa minäkyvykkyyssajattelua. Esimerkiksi opiskelija, joka rekisteröi itessään vahvaa jännitystä esiintymistilanteita ja tuntee sydämen



Kuva 2 Marjo Nurmi

sykkeensä kohoamisen, saattaa oppia ajattelemaan, että hän on huono esiintyjä ja puhuja, jonka on parempi pysyä sosiaalisissa tilanteissa taustakatsojana.

Pystyvyyskokemuksen kytkös motivaatioon ja itseohjautuvuuteen

”Monet ihmiset ovat intohimoisia, mutta heidän uskomuksensa siitä, keitä he ovat ja mitä he osaavat, estävät heitä toimimasta unelmiensa eteen.” – Anthony Robbins

Yksilön pystyvyys- tai kyvykkyyssajattelulla on selkeä linkki hänen motivaatioonsa ja itseohjautuvuuteensa oppijana. Jos pystyvyyskäsitys jollakin osa-alueella on heikko, yksilö kokee asiaan liittyvät tehtävät ja oppimisen vaikeampana kuin se on. Oppija ei käy sinnikkäästi käsiksi opittavaan asiaan vaan päinvastoin, pyrkii usein välttämään vaikeaksi kokemaansa oppimistehtävää. Esimerkiksi henkilö, joka kokee olevansa matemaattisesti lahjaton, pyrkii kartaamaan matematiikan opetusta ja oppimistehtäviä tai suoriutumaan niistä ”juuri ja juuri”, rimaa hipoen. Jos oppija kokee olevansa huono kirjoittaja, hän pyrkii välttämään viimeiseen asti kirjoittamista

vaativia tehtäviä, koska kokee ne ahdistaviksi tai ikäviksi. Pahimmillaan oppimismotivaation tilalle rakentuu erilaisia välttämiskäyttäytymisen muotoja tai defensejä. Näin ollen kyseiseen taitoalueeseen liittyvät oppimisstrategiat ja tekniikat eivät kehity, ja oppijan minäpystyvyysajattelu rapistuu edelleen.

”Aikuisena kirjoituskokemukseni ovat liittyneet opiskeluun ja usko itseeni riippuu siitä, minkälaista palautetta olen saanut. Välillä koen, että voisin kirjoittaaakin jotakin, mutta sitten taas rimakauhu iskee. Useimmiten olen mennyt lukkoon, kun saa tietää, miten paljon virheitä tekstini vilisee.”

Vahva pystyvyysajattelu johtaa positiiviseen kehään: kun opiskelija uskoo itseensä esimerkiksi vieraan kielen puhujana, hän on motivoitunut ja näkee ympärillään jatkuvasti tilanteita, joissa hän voi hyödyntää osaamistaan ja uskaltaa niin myös tehdä. Suoritukset viedään pidemmälle kuin olisi tarvittakaan. Oma motivaatio saa työstämään oppimistehtäviä hienosäätöön asti. Samalla kehittyvät taidon edellyttämät oppimisstrategiat ja itseohjautuvuus.



Jos yksilön sisäinen puhe omasta kyvykkydestään on kovin negatiivista, on tärkeää altistaa häntä muille äänille ja uudelle näkökulmalle.

Hyväkään minäpystyvyys jossakin osaamisalueella ei aina siirry muihin yhteyksiin. Vaikka yksilöllä on jollakin alueella vahva usko omaan oppimiseensa, saattaa jollakin toisella alueella löytyä hyvinkin romuttunutta kyvykkyyssajattelua ja vähäistä luottamusta omiin mahdollisuuksiin oppia.

Hyvä pystyvyyskäsitteys tukee oppimismotivaatiota, ja näin opittavassa aineessa tarvittavat oppimisstrategiat kehittyvät. Jos karuselli toimii negatiiviseen suuntaan ja pärjäämisodotukset ovat heikot, syntyy motivaation sijaan välttämiskäyttäytymistä. (Kuva 2.)

Pystyvyyskäsitteksen ulottuvuudet

Minäpystyvyyskäsite on eräänlainen attribuutio, tulkintamalli, jolla yksilö selittää onnistumisiaan, epäonnistumisiaan ja mahdollisuuksiaan onnistua jonkin asian hallitsemisessa tai oppimisessa. Kun yksilö luo itselleen tulkinnan kautta erilaisia onnistumis- ja epäonnistumisodotuksia, tulkintoihin vaikuttaa kolme erilaista ulottuvuutta (Weiner 1995):

Attribuutioiden sijainti:

tulkitaanko syyt onnistumiselle tai epäonnistumiselle yksilön sisäiseksi syyksi vai ulkoiseksi syiksi.

- *"Olen huono matematiikassa"* (sisäinen syy)
- *"Minulla oli huono matematiikan opettaja."* (ulkoinen syy)

Attribuutioiden pysyvyys:

- *"Meidän koko perhe on lahjaton matematiikassa."* (pysyvä)
- *"Jäin jälkeen opetuksessa, koska olin pitkään sairaana."* (satunnainen)

Attribuutioiden kontrolloitavuus:

- *"Minulla ei yksinkertaisesti ole matikkapäättä."* (asia, jolle ei voi mitään)
- *"En viitsinyt tehdä läksyjä enkä lukenut kokeeseen."* (oma valinta)

Heikko minäpystyvyyskäsite edustaa usein sisäistä ja pysyvää koettua attribuutiota ja usein se koetaan heikosti kontrolloitavaksi. Siksi sen kyseenalaistaminen on haastavaa ja vaatii opettajalta / ohjaajalta paljon pohtimista: miten ja millä menetelmillä kyvykkyyssajattelua on mahdollista tukea ja tarvittaessa korjata. Myöhemmissä luvuissa on joitakin vinkkejä, miten keskustelua minäkyvykkyydestä voidaan käynnistää.

Lähteitä ja kirjallisuutta:

Nurmi, J.-E., Salmela-Aro, K., Anttonen, M. & Kinnunen, H. 1992.

Epäonnistumisen psykologiaa. Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten kiinnostus ja ajattelutavat. *Psykologia* 27.

Nurmi, J.-E. 1995. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä.

Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.)

Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.

Bandura, A. 1997. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Weiner, B. 1985. An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review* 92:4, 548–573.

4

TUNTEET JA OPPIMINEN

Tunteet ohjaavat oppimista

Tunteet ovat yksilölle merkitykselliseksi koettujen oppimiskokemusten laadunmäärittäjiä ja samalla oppimishalukkuuden keskeisiä määrittäjiä. Positiivinen suhtautuminen ja usko omaan pärjäämiseen ovat välttämättömiä ehtoja osallistumiselle.

Aikuiskasvatuksen taustaoletukseksi on piiloutunut käsitys päämäärärationaalisesta aikuisesta oppijasta. Oppimiseen liittyvät tunteet ovat kuitenkin aikuisen osallistumiselle merkittävämpiä vaikuttajia kuin esimerkiksi objektiivinen tarve koulutukseen. ”Koska se on kivaa” -peruste kuulostaa epärationaaliselta syyllä osallistua aikuisopiskeluun, mutta on monen aikuisen oikea syy.

Kuten Sitran laatimissa mainioissa tulevaisuutta visioivissa megatrendikorteissa sanotaan, tulevaisuudessa elinikäinen oppiminen muuttuu hyveestä välttämättömyydeksi. Nykyisessä osaamisyhteiskunnassa, jossa korostetaan jokaisen omaa vastuuta pitää yllä osaamistaan ja työmarkkina-arvoaan, tunteet ovat varmasti kiusallinen tekijä. Miten saada matalasti koulutettuja aikuisia uudelleen koulutukseen tai vailla koulutusta olevia parantamaan perustaitojaan? Tunteet eivät oikein taivu poliittiseen ohjaukseen. Vaikka rationaalisesti yksilö ymmärtäisi paremman osaamisen edut, tunteet ovat vahvempia ja ihmisen vapaus valita niitä on rajoitetumpi.

Jos häpeän välttämisestä tulee itseisarvo

Yksilön elämänhistoria, elämäntilanne ja aikaisemmat kokemukset oppimisesta vaikuttavat siihen, miten hän suhtautuu oppimiseen, miten hän näkee oppimisen osana elämäänsä ja miten hän oppii. Emootiot eli tunteet ovat usein syntyneet kokemuksesta, mutta yksilön tulkitessa niitä ne siirtyvät osaksi kyvykkyyssajattelua. Aikuisten kokemukset voit olla voimavara oppimisessa, mutta ne voivat olla myös suojapanssari. Esimerkiksi kouluaikaiset kipeät epäonnistumisen tai häpeän kokemukset ikään kuin lokeroituvat ihmisen sisään, ja ovat valmiit nousemaan sieltä esiin aina, kun kokemuksen kanssa riittävän samankaltainen tilanne on edessä.

Joillakin on aikaisemmasta oppimispolusta traumaattisia kokemuksia jostakin opiskeltavasta kouluaineesta tai yksittäisistä tilanteista. Varhaiset kokemukset vaikuttavat vielä aikuisenakin yksilön kyvykkyyssajatteluun ja oppimisminäkuvaan. Tyypillisiä traumojen aiheuttajia ovat olleet koulun pakkoesitelmät, julkiset ääneen lukemiset tai luokan edessä laulaminen, mutta myös yleisemmin suomalainen, virhekeskeinen opetuskulttuuri.

Tunteilla on tehtävänsä: ne puolustavat ihmisen psyykkisen tasapainon säilyttämistä. Koulupolun aikana saatu jatkuva negatiivinen palaute on opettanut monelle defensiivistä käyttäytymistä, jonka avulla nöyryyttäviksi koettuja tilanteita pyritään välttämään aikuisenakin. Esimerkiksi pelleilyllä, vetäytymisellä tai merkityksen kiellolla yksilö muodostaa käyttäytymisellään kilven muiden ihmisten arvostelua vastaan tai pyrkii salaamaan heikkoa osaa-

”

”Kokemus ei ole jäykä ja suljettu ilmiö; se on elävä ja siksi kehittyvä. Kun sitä hallitsee menneisyys, tavat ja rutiinit, se on vastakkainen järkevälle ja harkitulle.”

(John Dewey, 1933.)



- - Niitä pieniä sanomisia kun tulee joka suunnalta tarpeeksi, niin ne murentavat ihmistä, niin kuin rappaus putoaa talon seinältä. Ja se rapauttaa koko sisustan eli sielun. Sitten kun rappaus on pudonnut tarpeeksi ja kosteus mennyt väliin, niin se alkaa pudottaa itse itseään. Turhaa on opiskella, kun kuitenkin on niin tyhmä ettei valmistu. Turha on aloittaa mitään, kun se menee kuitenkin hukkaan. Pettymyksiä voi tulla, vaikka kuinka usein, mutta niihin ei koskaan totu, niihin vai turtuu. Kun itsetunto on tarpeeksi laho, niin kiitoksetkaan ei enää tehoa. - - -"

Kirjoittajana 40-vuotias mies, jolla on kurjat koulukokemukset lukivaikeuden vuoksi

mistaan. Defensiivinen käyttäytyminen voi suojella yksilöä pelottaviksi tai häpeällisiksi koetuilta tilanteilta, mutta samalla se voi ylläpitää jatkuvaa alisuoriutumista. Ihmisestä saattaa tulla pahimmillaan krooninen pakenija. Häpeän välttämistä tulee itseisarvo, jota voi olla vaikea ymmärtää pelkästään rationaalisesta perspektiivistä tarkastellen.

Erityisesti oppimisvaikeuksista kärsivät aikuiset kantavat mukanaan monia nöyryytyksen kokemuksia. Oppimisongelmat ovat heikentäneet yksilön pystyvyyskokemusta niin, että jo pelkästään luokkaopetuksen kaltaiseen tilanteeseen joutuminen saattaa synnyttää pelkoa ja ahdistusta. Rationaalisesti toimiva yksilö pyrkii tietenkin välttämään tilanteita, joihin hän on oppinut liittämään häpeän ja nöyryytyksen tunteita.

Koulutukseen osallistuvilla näkyy myös monenlaista välttämiskäyttämistä. Ihmiset ovat usein taitavia kehittelemään erilaisia pakosysteemejä ja kiertoteitä, etteivät puuttuvat taidot paljastuisi. Kirjoitustehtävien edessä voi aina syyttää esimerkiksi huonoa käsialaa, tenniskyynärpää tai silmälasien unohtumista. Monet suunnittelevat jo etukäteen, miten voivat selviytyä hankalista tilanteista. Epäonnistumisen pelko vie kuitenkin paljon voimia. Pahimmillaan elämä muuttuu uuvuttavaksi varuillaanoloiksi.

Negatiiviseksi koettujen tilanteiden välttämiskäyttämismallilla on taipumus muodostua kierteeksi, jossa ikävät kokemukset hiljalleen muuttuvat opituksi totuudeksi ja aiheuttavat yhä syvenevää osallistumattomuutta ja taidollista harjaantumattomuutta. Kun syrjäytymisen kierre syvenee, yksilön älykkyyden ja koettujen mahdollisuuksien väliin jää syvä epäsuhta, jonka yksilö kokee kipeänä. Defensiivinen käyttäytyminen näkyy pahimmillaan siten, että aikuinen ei osallistu mihinkään koulutukseen.

Tunteet tarjoavat myös tietoa

Jos aikuinen, jonka kyvykkyyssajattelua sävyttävät negatiiviset tunteet, saadaan opintojen pariin, on opettajan osattava käsitellä myös näitä tunnereaktioita. Vähintäänkin on vältettävä jatkamasta yksilön kokemaa häpeän historiaa. Se ei ole aina helppoa: älykäs ihminen osaa myös itse reflektoida omaa osaamistaan, ja näin nöyryytyksen tunteet saattavat olla myös "itsesyntyisiä" ja tukea vanhaa käsitystä itsestä heikkona oppijana.

Oppimisvaikeuksista kärsivän aikuisen kipeät muistot ja tunnekokemukset ovat usein käsittelemättä. Aikuinenkin oppija tarvitsee tähän yleensä apua. Oppimistilanteissa esiin nousevat erilaiset tunteet samoin kuin tunteiden ilmenemismuodot tarjoavat ohjaajalle myös tietoa, jonka avulla voi saada kiinni yksilön kokemuksista ja päästä keskustelemaan yksilön pystyvyyskäsityksestä. Jos oppimistilanteiden pelko saadaan muutettua oppimisen iloksi, muu kuntoutus tulee kuin itsestään. Tähän tukeen ei tarvita erityispedagogista osaamista. Kohtaamisen pedagogiikka riittää!

Lähteitä ja kirjallisuutta:

Sitra 2018. Megatrendikortit. Löytyy osoitteesta:
www.sitra.fi/caset/ohjeet-trendikorttien-kayttoon/
(Viitattu: 26.4.2019.)

5

VOIKO AIKUISEN PYSTYVYYS- KÄSITYSTÄ MUOKATA?

Kun opiskelijan kokemus on oppimisen jarru

Oppimisvaikeuksista sanotaan, etteivät ne ole oppimisen esteitä vaan hidasteita. Tämä riippuu siitä, millaisen merkityksen yksilö itse antaa omalle vaikeudelleen ja millaisen merkityksen sille ovat muut antaneet aikaisemman oppimispolun varrella. Kyvykkyyssajattelulla on taipumusta kantaa itseään. Kohtaan jatkuvasti aikuisia opiskelijoita, joille on tyypillistä ajatella esimerkiksi kirjoittamisen taidosta, että ”*Kykyjä joko on tai niitä ei ole. Minulla niitä ei ole.*”

Mitä negatiivisempia yksilön kyvykkyyksikäsitykset ovat, sitä enemmän opettajan on puskettava läpi tunnelukkojen ja muutettava yksilön ”subjektiivista tietämistä” omista kyvyistään. Keskeistä on pyrkiä ensin irrottamaan opiskelija epäonnistumisen ennakkoinnista, jolloin hän tulkitsee koetun kyvyttömyytensä automaattisesti syyksi epäonnistua kyseisissä tehtävissä aina ja ikuisesti.

Ensimmäinen tehtävä on lähteä purkamaan yksilön liian negatiivista pystyvyyskäsitystä ja kyseenalaistettava sen pitävyys. Ajattelumallin muuttaminen voi olla työlästä. Pystyvyysajattelun eheyttäminen on kuitenkin tärkeintä, mitä voin opetuksessa tehdä, jotta kehittymismotivaatio syttyisi.

Yksilön pystyvyyskäsitys on oppimisen sydän, ja siinä tapahtuvalla muutoksella on suurin siirtovaikutus sekä oppimismotivaatioon että kehittyvään taitoon. Sen uudelleenrakentaminen vaatii aikaa ja luottamusta. Pystyvyyskäsityksen muokkaamista positiivisemmaksi tukevat tietenkin mielekkäät opetusmenetelmät, turvallinen sosioemotionaalinen oppimisympäristö sekä monen suuntainen luottamus ja arvostus ryhmässä. Kun opetus on imuvoimaista, arjenläheistä, hauskaa, opiskelijan kiinnostuksesta lähtevää ja se synnyttää iloa ja erityisesti onnistumisen kokemuksia, se eheyttää parhaiten heikkoa minäpystyvyyskäsitystä. Runsas, oikea-aikainen ja oikein annettu palaute on tärkeää.

OPPIMISEN ILON KESKEISET RAKENNUSAIKINEET:

- Sopivasti mitoitettu haaste
- Pystyvyyden kokemus
- Turvallinen ympäristö
- Mielekäs asiayhteys ja aihe
- Toimijan oma, aktiivinen rooli
- Sytytetty tai syttynyt uteliaisuus ja kiinnostus
- Kannustava sosiaalinen vuorovaikutus



Ymmärrämme usein oppimisvaikeuden yksilöllisenä ongelmana. Se on kuitenkin mitä suuremmissa määrin vuorovaikutteinen tai sosiaalinen tuote.

Mitä heikompi minäpystyvyyksiasitys, sitä enemmän tarvitaan oppimiseen iloa ja motivaatorakenteen kutkuttelua!

"Oikeastaan sen kurssin jälkeen - - Siellä kun mä pääsin sen kynnyksen yli, niin on ollut paljon helpompi puhua asiasta. En mä tunne enää, että mä olisin jotenkin heikompi tai huonompi muita ihmisiä, vaikka mä en osaakaan kunnolla lukea ja kirjoittaa. Että jos joku tulee nyt sanomaan, että lue tosta, niin kyllä mä jo nyt selitän, että miksi mä en lue. Ja aina ne vähän ekaks katsoo, että mikä tää juttu oikein on, mutta sitten kun selittää, niin ne melkein pyytää anteeksi. Mä en enää vetäydy sillain pakoon, niin kuin ennen mä yritin aina livahtaa jonnekin."

Kyvykkyyssajattelu ja muut attribuutiot, joilla yksilö selittää epäonnistumisiaan tai mahdollisuuksiaan onnistua, ovat kuitenkin usein vaikeasti puheeksi otettavia, sillä opiskelija ei yleensä ole niistä itseään tietoinen. Miten ne voidaan opetuksen yhteydessä huljauttaa alitajunnasta tietoiseen käsittelyyn? Seuraavissa luvuissa esittelen muutamia tapoja ja menetelmiä, joilla nostan opiskelijoiden pystyvyyksiasitusta tarkasteltavaksi omassa opetuksessani.

KRIITTINEN REFLEKTIO

Reflektion avulla tarkastelemme toimintaamme, kokemuksiamme, tunteitamme ja niitä tulkintoja, joita näiden pohjalta olemme itsellemme luoneet ja jotka ohjaavat toimintaamme. Reflektion käsitettä on tutkittu oppimisen näkökulmasta paljon ja jokainen tutkija on halunnut tuoda sen ympärille omat tulkintansa niin, että koko käsite tuntuu nykyään hahmottomalta ja sekavalta.

Jack Mezirowin mukaan reflektion tavoitteena on omien uskomusten oikeutuksen kriittinen selvittely. Kriittisellä itsereflektiolla Mezirow tarkoittaa prosessia, jossa tutkimme ja arvioimme nimenomaan ennako-oletuksiamme: mistä ne syntyvät ja ovat lähtöisin, ovatko ne päteviä ja mitä niistä aiheutuu. Kun nostamme itsestään selvänä pidettyjä ja usein alitajuisesti vaikuttavia taustaoletuksiamme esiin kriittisen reflektion avulla, voimme myös helpommin niitä muuttaa. Dialogin rooli on keskeinen, kun taustaoletuksia lähdetään tutkimaan, kyseenalaistamaan ja laittamaan koetukselle.

Dialogia opiskelijan pystyvyydestä

”Se yksi mies sano siellä silloin, että täytyy olla vähän pölhö, jos ei osaa aikuisena lukea. Kato kun sä opettajana sanoit jotain näistä lukemisvaikeuksista ja niiden yleisyydestä. Kukaan ei silloin tiennyt, paitsi mun kaveri, että mulla on tällainen vaikeus. Ja siitä mä sain sellasen kimmokkeen, että en mä mikään vammanen ole.”

Mikäli oppimiseen liittyvä minäpystyvyys on vähäistä, opiskelija on riippuvainen ohjaajan tuesta, koska hänen itseohjautuvuutensa on niin ikään vähäistä. Ohjaaja voi tuottaa dialogina opiskelijan kanssa ”pystyvyyšnarratiivia”, jonka avulla opiskelija voi vahvistaa pystyvyyksitään.

Ohjaajan on hyvä kuulostella niitä opiskelijan kokemuksia, uskomuksia ja käsityksiä, jotka selittävät hänen käsitystään itsestään oppijana. Millaisia ei-kasvattavia kokemuksia sieltä nousee esiin? Jos negatiivisia kokemuksia on paljon, ne estävät usein myönteisten odotusten syntymistä oppimiseen ja tavoitteiden saavuttamiseen. Samoin kannattaa selvittää, löytyykö aikuisen oppijan tarinoista esimerkkejä hyvistä käytänteistä tai malleista, joiden avulla oppija on ottanut haltuun taitoja ja osaamista arjessaan informaalin oppimisen kautta. Oppija ei useinkaan osaa tunnistaa eikä arvostaa näitä taitoja osana oppimistaitojaan. Olennaista on tietenkin se, miten ohjaaja auttaa opiskelijaa näkemään, että menneet kokemukset voivat olla merkityksellisiä hänen pystyvyyksitensä ja motivaationsa muotoutumiselle. Tätä kautta on mahdollista myös kyseenalaistaa niitä oppimisen esteitä, joita opiskelija itse itselleen asettaa.

Opettajalta edellytetään tarkkaa kuuntelua, miten opiskelijat sanallistavat käsityksiä itsestään. Eräs opiskelijani kuvasi itseään kirjoittajana: *”En kirjoita juuri koskaan mitään, joten koen olevani keuhko kirjoittaja. Olisi mukavaa, jos oppisin edes sijoittamaan pilkut ja pisteet paikoilleen.”* Tämä yksittäinen kuvaus avaa jo paljon mahdollisuuksia ryhtyä yhdessä pohtimaan, onko harjaantumattomuus sama kuin kyvyttömyys ja mikä kirjoittamisessa on oleellista. Usein päädytäänkin pohtimaan, mitä kirjoittaminen oikeasti on. Se ei ole kieliopin hallinnan osoittamista, vaan kiinnostavien mielipiteiden, hankitun elämäkokemuksen ja tärkeiden ajatusten välittämistä.

Aikuisen oppijan pystyvyyksitöiden muuttaminen ei ole helppo tehtävä – joskus negatiiviset uskomukset istuvat lujassa. Pystyvyyksitöiden vahvistamisella on kuitenkin käänteentekevä merkitys oppijan onnistumiselle, motivoitumiselle ja metakognitiivisten taitojen kehittymiselle. Ohjaajan käynnistämä dialogi on hyvä alku.

”Nyt kun olen tiedostanut vaikeuteni, niin kynnys ryhtyä uudelleen opiskelemaan ei ole enää niin korkea. Mahdollisuuksia tuntuu olevan rajattomasti. On vain käynyt niin, että vuosien epäonnistuminen on haihduttanut tulevaisuuden suunnitelmani olemattomiin.”

MIKÄ ON LATISTAVAA HEIKOLLE PYSTY-VYYSAJATTELULLE?

- Kiire, nopeimpien opiskelijoiden vauhdilla eteneminen
- Arvostelu, liiallinen kritiikki
- Epäluottamus opettajan ja oppijan välillä tai oppijoiden kesken
- Kilpailu
- Poistuminen liian kauas lähi-kehityksen vyöhykkeeltä
- Semanttinen hämäryys: väärä kielikoodisto, vaikeat sanat ja käsitteet

POHDINTATEHTÄVÄ

Mezirowin mukaan elämäkerralliset muutosprosessit edellyttävät elämäkokemusten tiedostamista. Yksilöt voivat oppia itsestään reflektomalla itseään jokapäiväisessä toiminnassa, kyseenalaistamalla omia lähtökohtiaan ja taustaoletuksiaan. Tämä ei kuitenkaan tapahdu automaattisesti. Useimmat tarvitsevat reflektiolleen peilin.

Millaisia tapoja sinulla on keskustella opiskelijan kanssa häntä itseään koskevista odotuksista ja oletamuksista?

Käytännön esimerkkejä miten pystyvyysnarratiivia voidaan käynnistää

Tässä luvussa esittelen harjoituksia, joiden avulla voi käynnistää keskustelua opiskelijan pystyvyydestä.

REAGOIMINEN VÄITTEISIIN

Eri oppiaineiden aloitusjaksoilla ja lyhytkursseilla keskustelua voi herättää väitteillä, joihin opiskelijat reagoivat liikkumalla.

Jos olet samaa mieltä väitteen kanssa, kävele toiselle puolelle luokkaa.

- *Minulla on ikäviä muistikuvia koulun matematiikan / englannin / liikunnan opetuksesta*
- *Tein koulussa mielelläni matematiikan / englannin / äidinkielen tehtäviä*
- *Pelkään usein tekeväni virheitä, ja siksi en yleensä osallistu kovin aktiivisesti tunneilla keskusteluun.*

Opiskelijoiden reaktioiden pohjalta on helppoa aloittaa ryhmässä keskustelu siitä, miten kokemukset vaikuttavat tällä hetkellä oppimishalukkuuteen ja motivaatioon, ajatuksiin pärjäämisestä jne. Keskustelua voi jatkaa yksityisesti niiden opiskelijoiden kanssa, jotka negatiivisemmin viestivät pystyvyydestään.

Seuraavaa väitelistaa käytän kurssilla, jossa olen opettajana läsnä vain puolitoista päivää ja tehtävänäni on opettaa puheviestintää. Koska aikaa on vähän, on tarvittava dialogi kyvykkyyssajattelusta synnyttävä nopeasti.

- *Määrittelen itseni ujoksi ihmiseksi.*
- *Jännitän kovasti esiintymisiä.*
- *Uskon olevani keskimääräistä rohkeampi puhuja.*
- *Olen työyhteisössä puhetorvi ja joudun usein puhumaan muidenkin puolesta.*
- *Uskon, että minut on osittain valittu luottamusmieheksi siksi, että saan suuni auki tarvittaessa.*
- *Jännitys estää minua usein ottamasta julkisesti kantaa asioihin.*
- *Minulla on kouluajoilta traumaattisia kokemuksia esiintymisharjoituksista.*

Väitteillä on helppo aloittaa työskentely uuden ryhmän kanssa. Vastaminenkin on helppoa – pelkkä liikkuminen riittää. Samalla saan nopeasti kuvan ryhmästä. Löydän helposti ne, jotka tarvitsevat ehkä eniten tukea tehtävästä selvitäkseen. Lisäksi yksinkertaiset väitteet paljastavat sellaista ajattelua, joka on hyvä ottaa puheeksi: tarkoittaako esimerkiksi ujous sitä, että on huono puhuja? Opiskelijoille on usein myös erittäin terapeutista huomata, että melkein kaikki liikkuvat väitteen ”*Jännitän kovasti esiintymisiä*” aikana.

TARINAPIIRI PIENRYHMISSÄ

Varsinkin pidempien opiskelurupeamien alussa erilaiset tarinapiirit aikaisemmista oppimis- ja koulukokemuksista voivat olla hyvä tapa saada tietoa opiskelijan pystyvyyksistään. Opiskelijat voivat kuvata koulutaivaltaan, missä ovat olleet hyviä ja missä kokevat olleensa heikkoja. Ohjaaja voi auttaa tarvittaessa avoimin kysymyksin tarinankerronnassa ja sen syventämisessä.

Avoin tarinointi edellyttää tietenkin, että ryhmässä on luottamusta. Toisaalta tarinapiirit myös lisäävät luottamusta ja keskinäistä tuntemista. Kerrontaa voi auttaa alkuun esimerkiksi tunnekor-teilla, joista opiskelija valitsee kortin ja sen jälkeen perustelee, miksi valitsi kyseisen kortin kuvaamaan oppimispolkuaan.

KIRJALLISET OPPIMISEN MATKAKERTOMUKSET

Opiskelijaa voi ohjata opintojen aikana myös jatkuvaan reflektioon kirjallisesti. Toki voi käyttää myös videoita tai muuta tapaa. Aloitukseen opintun alkaessa, oppimisportfolion tai -päiväkirjan pitäminen sekä lopuksi oppimisen matkakertomuksen kokoaminen on yksi tapa herättää tietoisuutta

omasta oppimisesta ja siihen liittyvistä taidoista, esteistä ja vahvuuksista. Tärkeää on, että opettajalla on aikaa säännöllisesti tutustua opiskelijan reflektointikirjoituksiin. Niiden pohjalta käydään ohjaajan ja oppijan välisiä keskusteluja.

Heikko kirjoittaja tarvitsee usein apua reflektoinnissa. Ohjaaja voi auttaa kysymyksillä ja jäsennyksillä. Alhaalla esimerkki mahdollisista kysymyksistä. (Kuva 3.)

LENNOKKITEMPPU

Omista peloista ja heikkouksista ei ole helppo puhua, varsinkaan jos ryhmään ei ole vielä syntynyt tunnettuutta ja luottamusta. Onhan se pelottavaa, vaikka vapauttavaakin. Aina voi käyttää erilaisia anonyymejä keinoja, joilla turvataan vastausten kasvottomuus. Niin voidaan saada rehellisempiä kuvauksia. Olen joskus kokeillut puheviestinnän kurssin alkaessa uuden ryhmän kanssa seuraavaa.

Annan kaikille opiskelijoille samanlaisen paperin ja näytän muutamia lauseita, joita heidän tulisi jatkaa. Väitteet liittyvät esiintymispelkoihin ja heidän käsityksiinsä itsestään puhujina ja esiintyjinä (Esimerkiksi *Paras vahvuuteni, jolla pärjään*



Kuva 3 Marjo Nurmi

esiintymistilanteissa / Eniten nautin esiintymisestä silloin kun... jne.) Kerron, että vastauksien tulisi olla niin rehellisiä kuin mahdollista, eikä kukaan saa tietää, miten juuri he vastaavat.

Kun vastaukset ovat paperilla, pyydän heitä tekemään paperistaan lennokin. Kun paperilennokit on valmiiksi taiteltu, kaikki laittavat ne lentämään samaan aikaan opettajan merkistä. Lennokkien sateessa kukaan ei näe, kenen lennokki lentää minnekin.

Opiskelija noukkii lähimmän lennokin lattialta ja saa lisäohjeen. Kirjoita saamaasi lennokkiin omasta kokemuksestasi jatkoa seuraaviin lauseisiin: *Kammosajatukseni eli pahinta mitä voisi tapahtua, kun olen esiintymässä ihmisten edessä.../ Ikävin kokemukseni esiintymisestä on ... / jne.*

Tämän jälkeen paperit taitellaan uudelleen lennokeiksi, ja lähetetään jälleen lennokkisateeksi luokassa. Taas lattialta poimitaan yksi lennokki ja tutustutaan sen sisältöön. Luetaan pelkoja ja vahvuuksia ääneen. Pohditaan erityisesti pelloista, kuinka todennäköisesti kammosajatuksukset toteutuisivat, mitä voisi tehdä sellaisessa tilanteessa. Havaitaan, että pelkoja on kaikilla. Ehkä huomataan, että joillekin peloille voi vähän nauraakin.

Jossakin vaiheessa ihmiset tulevat "ulos kaapista".

–Joo, toi oli muuten mun pelkoni.

Taas on yksi askel otettu kohti oppimispotentiaalin avautumista.

ESIMERKKIDIALOGEJA KYVYKKYYSNARRATIIVIN KÄYNNISTÄMISESTÄ JA OPPIMISEEN LIITTYVIEN USKOMUSTEN AVAAMISESTA

Jännittäminen on usein läsnä puhetaidon opetuksessa:

"Em mä oo koskaan ollut ihmisten edessä puhumassa. Mä olen huono puhuja, semmonen superjännittäjä."

Haastattelija: *"Jännitätkö sä omasta mielestäsi enemmän kuin muut?"*

"Joo, mä olen aina jännittänyt."

Haastattelija: *"Mistä sä tiedät et sä olet huono?"*

"No kyllä sen tietää. Tossa esittelykiirroksellakin sydän hakkas ihan hitokseen ja hiki valu selkää pitkin."

Haastattelija: *"Mistä sä tiedät, ettei muilla hakannut?"*

"No ei se ainakaan näkynyt niistä."

Haastattelija: *"Näkykö sun sydämen syke muille? Kysytääs niiltä, kiihtyikö niiden syke esittelyjen aikana. Tiesitkö muuten, että kun on mitattu tavallisen suomalaisen sykettä puhe-esityksen aikana, niin keskimääräisesti syke nousee ..."*

Kirjoitustehtävä herättää opiskelijassa vahvoja rektioita:

"Ei tule mitään. Em mä oo koskaan ollut noita kynämiehiä."

Haastattelija: *"Et ole kynämiehiä?"*

"Juu en. Mä oon huono kirjoittaan."

Haastattelija: "Mistä tiedät?" (Ensimmäinen kysymys, joka johtaa kohti kriittistä reflektiota)

"No kun em mä osaa laittaa noita pilkkuja ja pisteitäkään paikalleen."

Haastattelija: "Onko sellainen hyvä kirjoittaja, joka osaa laittaa pilkut oikeisiin paikkoihin?"

"Niin no, kai ne pitää osata... mä en koskaan oppinut niitä."

Ongelmaan siis liittyy vinksahantunut ajatus siitä, mitä kirjoittaminen on. Jotta päästään purkamaan ei-rakentavia taustaoletuksia, on sitäkin käsiteltävä:

Haastattelija: "Jos sä luet vaikka lehtiä, niin millä perusteella sä valikoit ne artikkelit, joihin sä oikeasti syvennyt?"

"Mä valitsen sieltä niitä juttuja jotka mua kiinnostaa."

Haastattelija: "Tarkkailenko sä lukiessasi, onko niissä pilkut sopivan näköisissä paikoissa?"

"Hö. No en."

Haastattelija: "Mikä hyvän jutun kirjoittamisessa on sinusta tärkeintä?"

Kyvykkyyssajattelu puheeksi pikakyselyn avulla

Miten on mahdollista saada opiskelijoiden kyvykkyyssajattelu näkyviin ja puheeksi? Olen kokenut lyhytkurssilla hyväksi välineeksi lyhyet kyselyt, jotka olen tehnyt SurveyPal- tai Webropol-ohjelmilla. Molemmilla opettaja saa ryhmäkohtaiset vastukset saman tien yhteiseen käsittelyyn.

Esittelen tässä kyselyn, jolla pyrin selvittämään opiskelijaryhmän käsityksiä itsestään kirjoittajana, heidän kirjoitushalukkuuttaan ja harjaantuneisuuttaan sekä kirjoittamiseen liittyviä pelkoja. Samankaltaisia kyselyjä voisi tehdä mistä tahansa oppiaineesta. Olen tehnyt vastaavanlaisen kyselyn myös muun muassa puheviestintävalmiuksista sekä yleisesti oppimisvalmiuksista.

Tulokset antavat ryhmäkohtaista tietoa siitä, millaista tukea ja kuinka paljon opiskelijat tarvitsevat tulevasta tehtävästä suoriutuakseen. Ennen kaikkea kysely antaa kuitenkin mahdollisuuden käydä ryhmäkohtaista keskustelua osallistujien pystyvyysajattelusta, tässä tapauksessa suhteessa kirjoittamiseen.

Kyselyssä on sekä rasti ruutuun -kohtia että avoimia kysymyksiä. Kysyn, kuinka usein opiskelijat kirjoittavat, mitä he kirjoittavat arjessaan, mikä kirjoittamisessa on vaikeaa. Millaisia muistikuvia heillä on kouluajan kirjoittamisen opetuksesta? Väittämien avulla he määrittelevät myös itseään kirjoittajina. (Liite 1.)

Lähetän kyselyn opiskelijoille sähköisenä linkkinä. Vastata voi tietokoneella tai älypuhelimella. Vastaaminen kestää noin 5 minuuttia.

MITÄ KYSELY KERTOO?

Vaikka kysely on tehty ryhmäkohtaisen keskustelun tueksi, olen kerännyt myös laajempaa otantaa opiskelijoidemme pystyvyysajattelusta. Vastauksia on kertynyt jo useita satoja. Niiden perusteella voi havaita, että kouluaikeisten muistikuvien laatu on selvästi kytköksissä siihen, kuinka hyviä tai huonoja kirjoittajia vastaajat kokevat olevansa aikuisena. Ne aikuiset, joilla kouluajan kirjoittamisen

opetuksesta on ikäviä muistikuvia, arvioivat kauttaaltaan itsensä heikoimmiksi kirjoittajiksi. Sen sijaan ilolla kouluaikaista kirjoittamisen opetusta muistelevat määrittelevät aikuisinakin itsensä oppimishaluisemmaksi, sujuvasanaisemmaksi ja luovemmaksi kirjoittajaksi ja kertovat useammin nauttivansa kirjoittamisesta. Toinen keskeinen havainto liittyy siihen, että negatiivinen kyvykkyyssajattelu itsestä kirjoittajana näyttäisi herkästi laajentuvan ajatukseksi *"Minulla ei ole mitään mistä kirjoittaa"*. Tämä näkyy selvästi, kun kyselytuloksia tarkemmin analysoi. Mikäli opiskelija on alkanut uskoa omien ajatustensa merkityksettömyyteen, on syntynyt yksi suuri este lisää omalle kehitymiselle.

KYSELYTULOSTEN KÄSITTELEMINEN RYHMÄSSÄ

Vastaukset ryhmäkohtaisinkin paljastavat hyvin, millaista kyvykkyyssajattelua ryhmässä on, ja opettajana saan vinkkejä keskustelun avaamiseksi. Mitä enemmän ryhmässä näyttää olevan heikkoa kyvykkyyssajattelua, sitä kauemmin käytän aikaa asiasta keskusteluun. Yhteinen pohdinta auttaa myös minua opettajana suunnittelemaan omaa toimintaani ja asettamaan realistisia tavoitteita oppimistehtäville. Yleensä aloitan piirtämällä taululle "minäpystyvyyden kolmiyh-teyden" eli kuvaan, miten yksilöllinen kyvykkyyssajattelu vaikuttaa kirjoittamis-motivaatioon ja sitä kautta harjaantuneisuuteen, ja miten harjaantuneisuus vaikuttaa kirjoittamisen sujuvuuteen, tekniikan ja kirjoittamisstrategioiden kehittymiseen. Käymme keskustelua siitä, miten osallistujien kyvykkyyssajat-telu on syntynyt ja mikä siihen on vaikuttanut. Sen jälkeen esittelen ryhmän kyselytulokset graafisina taulukoina.

Kysely antaa mainion mahdollisuuden fokusoida keskustelu opiskelijoiden omaan kokemukseen. Näin te vastasitte! Käymme keskustelua, mistä ikävät koulumuistot johtuvat, mistä syystä joku määrittelee itsensä surkeaksi kirjoit-tajaksi tai miksi oman tekstin näyttäminen muille synnyttää häpeän tunnetta. Opetuskeskustelussa käyttökelpoisin informaatio tulee kyselyn kahdesta viimeisestä kohdasta, joissa opiskelijat valitsevat itseään kuvaavat määritteet tai väitteet. Syntyvä keskustelu paljastaa kyselyäkin syvemmin yksilöllisten pystyvyyksikäsitysten rakenteita.

Kyselyn ryhmätulokset auttavat opiskelijoita myös näkemään, että kirjoittami-nen tuottaa vaikeuksia muillekin. Tällä on terapeutin ja rohkaiseva vaikutus. Jos opettaja osaa vielä rakentaa turvalliselta tuntuvan oppimisympäristön ja oppimistehtävät, jotka opiskelijat kokevat henkilökohtaisesti mielekkäinä ja arvokkaina, on yksilön pystyvyyssajattelua mahdollisuus muuttaa positiivisem-maksi jopa lyhytkestoisessa koulutuksessa. Joskus siinä onnistuu paremmin, joskus vähän huonommin.

Lähteitä ja kirjallisuutta:

Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirow, J. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio ai-kuiskoulutuksessa.

Partanen, A. 2011: "Kyllä minä tästä selviän." Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina. Väitöskirjatutki-mus Jyväskylän yliopisto.



Kuvalähteet: pixabay.com

6 MOTIVAATIO ON KAIKKI!

Onko opiskelijasi voikukka, tulppaani vai orkidea?

Kun motivaatio on kohdallaan, oppiminen sujuu, liittyy siihen pulmia tai ei. Valitettavasti oppimisen ongelmat ovat usein käyneet juuri oppimismotivaation päälle ja nakertaneet sitä niin, ettei siitä aikuistuu ole enää hippuakaan jäljellä. **Katariina Salmela-Aro** jakaa ”*Motivaatio ja oppiminen*” -kirjan alkusanoissa hausalla metaforalla oppijat kolmeen ryhmään sen suhteen, mitä heidän motivaationsa sytyttäminen ja ylläpitäminen vaativat.

Ei-sensitiiviset **voikukat** ovat opiskelijoina helppoja tapauksia: he oppivat, menestyvät ja heidän motivaationsa kukoistaa kaikissa oppimisympäristöissä. Vähän sensitiivisemmät **tulppaanit** vaativat enemmän tukea opettajalta ja oppimisympäristöltä, jotta oppimisessa säilyisi sisäinen puhti. **Orkideaoppi-laita** pitää jatkuvasti helliä ja huolehtia, että oppimisympäristö tukee heidän motivaatiotaan: haasteellisessa ympäristössä he kuihtuvat. He kuitenkin pal-kitsevat kukoistuksellaan, kun onnistuneilla opetusinterventioilla saadaan oppimismotivaatio syttymään.

Kielikuva on viehättävä. Haluan kutsua oppimisvaikeuksia ja heikkoa mi-näkyvykysajattelua repussaan kantavia opiskelijoitani orkideoiksi. Heidän kukoistuksensa tuo suurta tyydytystä. Seuraavan tekstin ajatukset pohjautuvat *Motivaatio ja oppiminen* -kirjan artikkeleihin, joiden keskeisiä ajatuksia olen hinannut kohti aikuisopiskelijoiden oppimista.

Jos yksilöllä on takanaan paljon minäpystyvyyksistä haavoittavia koke-muksia, hänelle on yleensä syntynyt myös tarve suojata itseään uusilta petty-myksiltä ja huonommuuden kokemuksilta. Häpeä on tunteista sietämättömin. Oppimismotivaation sijaan syntyy suojautumista, defensesjä ja/tai alisuoriu-tumista. Suojautuminen voi olla monenlaista – hiljaista tai äänekkästä – eikä haavoittuvuuden dynamiikkaa ole aina helppo tunnistaa.



*Muahan on pidetty kotipaikkakunnalla aina tosi tyhmänä.
Meen luokanvalvojakin sano, ettei musta tuu yhtään mitään.”*

Miten motivationaalinen haavoittuvuus syntyy?

Oppija tekee tietoisesti tai tiedostamattaan aina erilaisia tulkintoja epäonnistumisensa tai onnistumisensa syistä. Kun haavoittuvuus on jo rakentunut oman minän perustaksi, voi oppija kokea epäonnistuneensa oppimistehtävässä tyhmyyttään tai kyvyttömyyttään. Onnistumisensakin hän saattaa tulkita pelkäksi onnenkantamoiseksi, vaikka objektiivisesti ottaen hän on suoriutunut varsin hyvin.

Monet aikuiset kuvaavat kouluaikaansa noidankehänä, jossa turhautuminen on johtanut koulumaailmaan sopimattomaan uhoavaan käytökseen, joka puolestaan on saanut opettajat toistuvasti reagoimaan joko kurinpidolla tai laskemalla odotuksia yksilön oppimisen suhteen. Kierre on vahvistanut kielteistä motivaatiokehitystä, johtanut jatkuvaan alisuoriutumiseen ja perustaitojen harjaantumattomuuteen. Mitä kauemmin kielteinen kehitys saa jatkua, sitä enemmän vahvistuvat epätarkoituksenmukaiset selviytymiskeinot.

Oppimisvaikeudet ovat erityisen iso riskitekijä motivaationaaliselle haavoittumiselle. Paitsi että niiden vuoksi oppija jää jo varhain jälkeen ikätovereistaan, hän usein kokee myös alemmuuden ja huonommuuden tunnetta. Tätä syventää myös se, että oppija saa usein enemmän kritiikkiä ja tiukkaa ohjaavaa palautetta kuin muut oppijat. Lisäksi motivaatiota syö myös sosiaalinen häpeä, jota vaikeudet yleensä synnyttävät. Monet aikuisopiskelijat kuvaavat kipeänä muistona esimerkiksi kangertelevia ääneen lukemistilanteita sekä muita julkisia epäonnistumisia. Näin oppimisongelmien päälle on kehittynyt monenlaisia tunnepohjaisia ja motivationaalisia vaikeuksia.

Motivaationaalisesti haavoittunut oppija on herkistynyt kaikille ympäristön vihjeille, jotka vahvistavat epäluottamusta omaan osaamiseen. Aikuisellakin oppijalla on usein jo odotusarvona se, että he eivät pärjää yhtä hyvin kuin muut. Tämä kokemus saa vahvistusta, jos opetustilanteessa opettajalla on taipumus edetä nopeimpien ja taitavimpien tahtiin. Syntyy kokemus: *”En taaskaan pärjännyt. Minusta ei ole tähän.”* Epäonnistumisen ennakointi johtaa oppimishaasteiden välttelyyn.

Paras lääke motivationaaliseseen haavoittuvuuteen ovat onnistumisen kokemukset, joita opiskelija selittää omilla ponnisteluillaan. Taitava pedagoginen oppimisympäristö synnyttää tietoisesti tällaisia rakentavia kokemuksia.

Motivaatio tarvitsee tukea

Jotta oppijan motivaatiota voidaan tukea, on tietenkin motivationaalinen haavoittuvuus tunnistettava. Samoin on löydettävä ne vahvuusalueet, jotka voivat olla piilossa, mutta joiden kautta opiskelijan minäkyvykkyyttä voidaan lähteä vahvistamaan. Alisuoriutumiseen voidaan vaikuttaa vahvistamalla oppimisen psykologisia perustarpeita.

ITSENÄISYYDEN TARPEEN TUKEMINEN

Opiskelijalla on omat mielenkiinnon kohteet. Jos opiskelijaa johtaa sisäsyntyinen uteliaisuus kiinnostavaa asiaa kohtaan, jos hän voi käyttää omia vahvuuksiaan, tehdä omia aloitteita ja edetä haluamaansa rytmiin ja suuntaan, itsenäisyyden tunne vahvistuu. Opiskelijan kiinnostuksen kohteiden kuunteleminen ja monipuoliset valinnan mahdollisuudet vähentävät ulkoista kontrollintarvetta. Kun ohjaaja tarttuu aktiivisesti ja arvostavasti opiskelijan aloitteisiin, hän samalla tukee oppijan aktiivista otetta opiskeluun. On kuitenkin tasapainoiltava niin, ettei hylkää opiskelijaa toimimaan yksin ja itseohjautuvasti silloin, kun taidot tai motivaatio ei siihen yllä.

PÄTEVYYDEN TARPEEN TUKEMINEN

Jokaisella on tarve kokea menestyvänsä tavoitteidensa saavuttamisessa. Oppimisen näkökulmasta tärkeä taito on ajattelumalli, että menestyminen johtuu omista ponnisteluista (kasvun ajattelutapa). Motivaationaalaisesti haavoittuneet oppijat ovat usein herkkiä kaikille vihjeille, jotka vahvistavat epäluottamusta omaan osaamiseen. *"Ei tule mitään. Olen aina ollut tässä huono."* Oppimista ja tehtäviä vältellään tai ollaan tyytyväisiä *"kunhan edes jotain saadaan aikaiseksi"*. Vähäisetkin vaikeudet tulkitaan ylitytseäänemättömiksi.

Pätevyyden tunteen tukemiseksi tavoitteet on asetettava juuri sopivan haastaviksi. Kun tavoitetta kohti kuljetaan, palaute pienistäkin edistysaskeleista on tärkeää. Opiskelijat sortuvat usein sosiaaliseen vertailuun ja tulkitsevat epäonnistuvansa, kun kanssaoppijat etenevät rivakammin. Opettajan tehtävä on ohjata vertailua kohdistumaan omaan, aikaisempaan suoritukseen.

YHTEENKUULUVUUDEN TARPEEN TUKEMINEN

Vuorovaikutus ja osallisuus ryhmässä (opiskelijat ja opettajat) ovat tärkeitä motivaatiotekijöitä. Ryhmän yhteinen tekemisen ilo ja into voi tempaista motivationaalisesti haavoittuneenkin mukaansa. Toisaalta esimerkiksi oppimisvaikeudet ovat saattaneet tuoda mukanaan sosiaalisten taitojen puutteita, joten tukea ryhmän hyvän sosioemotionaalisen oppimisympäristön synnyttämiseen tarvitaan. Jos opettaja onnistuu synnyttämään kokemuksen ryhmän positiivisesta riippuvuudesta, jossa jokaisen jäsenen vahvuuksia tarvitaan, syntyy sekä yhteenkuuluvuutta että yksilöllistä kokemusta pätevydestä ja sen arvostuksesta.

LÄMMIN SUHDE OPETTAJAN JA OPPIJAN VÄLILLÄ KANTAA KAUAS

Myönteisen opettajaoppijasuhteen luominen on ensiarvoisen tärkeää motivaation kehittymisen kannalta. Opettajan kyky tunnistaa oppijan tunnetiloja, antaa oikea-aikaista ohjausta ja kannustavaa palautetta sekä huolehtia ryhmän hyvästä dynamiikasta on erityisen

EVOKATIIVINEN VAIKUTUS

Jokainen oppija herättää opettajassa tunteita ja toimintatapoja, ja ne heijastuvat vuorovaikutuksessa ja opettajan toiminnassa. Oppijan ominaisuudet, taidot, temperamentti- piirteet vaikuttavat siihen, millainen opettajaoppijasuhteesta muodostuu. Meillä on opettajina uskomuksia ja odotuksia oppijasta, ja tämä vaikuttaa toimintaamme.

Opettaja saattaa tiedostamatta antaa enemmän huomiota ja osoittaa myönteisiä tunteita niille oppijoille, joiden hän olettaa suoriutuvan hyvin. Puolestaan niitä kohtaan, joilta odottaa vähemmän, saattaa opettaja huomaimattaankin käyttäytyä vähemmän huomioivasti tai osoittaa vähemmän arvostusta.

tärkeää niille, joilla on muita heikommät taidot ja resurssit. Lämmin suhde opiskelijaan on luottamuksen avain, ja luottamusta tarvitaan, jotta opiskelija uskaltautuu myös epämukavuusalueelleen. Jos nuorella tai aikuisella on paljon ei-kasvattavia, negatiivissävytteisiä koulukokemuksia, on luottamuksellisen suhteen luominen erityisen tärkeää. Lasten ja nuorten motivaatiotutkimuksessa on havaittu, että mitä enemmän opettaja raportoi ristiriitoja suhteessa oppilaaseen, sitä heikompaa oli oppilaan kouluun kiinnittyminen. Toisaalta lämmin opettajaoppijasuhde edisti kouluun kiinnittymistä.

Koulumuistoilla ja luottamussuhteella opettajaan on pitkäkantoiset seuraukset. Olen Murikka-opistossa tehnyt laajaa kyselyselvitystä opiskelijoistamme funktionaalisesta kirjoitustaidosta. Kyselyaineiston perusteella näyttäisi siltä, että muistikuvien laatu kouluaikaisista äidinkielenopinnoista on selvästi kytköksissä siihen, kuinka hyviä tai huonoja kirjoittajia vastaajat kokivat olleensa. Ikäviä muistoja kantavista vastaajista 66 % kertoi olleensa myös huonoja kirjoittajia. Mukavia muistoja saaneista vastaajista vain 9 % muisteli olleensa huonoja kirjoittajia.

Ne aikuiset, joilla kouluajan kirjoittamisen opetuksesta on ikäviä muistikuvia, arvioivat kauttaaltaan itsensä heikoimmiksi kirjoittajiksi. Sen sijaan ilolla koulu aikaista kirjoittamisen opetusta ja opettajaansa muistelevat määrittelevät aikuisinakin itsensä oppimishaluisemmaksi, sujuvasanaisemmaksi ja luovemaksi kirjoittajaksi ja kertovat useammin nauttivansa kirjoittamisesta.

NÄMÄ MUUT EIVÄT OLISI PÄRJÄNNEET ILMAN MINUA!

Aikuisten lukemisen ja kirjoittamisen kurssille osallistui noin 40-vuotias mies, joka oli sanojensa mukaan käynyt apukoulun (apukoulunimitys poistui Suomesta vasta 1985). Apukoulun stigma oli syvälle syöpynyt mieheen, joka ei suinkaan ollut lahjoiltaan heikko, hänellä vain oli erittäin vaikea-asteinen dysleksia. Tunne minäpystyvyydestä oli vähäinen. Kirjoitusharjoituksessa opettaja pyysi kuvaamaan omaa oppimispolkua, niin heikkouksia kuin vahvuuksiakin. Miehellä oli vahva tarve suojata itseään. Tehtyjen oppimistehtävien näyttäminen opettajalle ja muille tuotti suurta häpeää.

"Kullu meni miten meni eli oli tuskkaa . kotti oli hyvä mutta ei teoreetisesti kun en saanut tarpeeksi tukea Mutta on sanomatoman paljon hyvääkin kotistani sain paljon liikumatillaa ja opin raskaan työn raatajaksi ja hyvin liikunalliseksi. Ihmis suhtautumine on kovin heikko kosska on tullu paljon pettymissiä kun tuntuu että ei kaikki ymmärrä mittä sanallisesti tar-kotaa. kun ei ossa pukee sanoiksi sitä mitä tarkoittaa."

Kurssilla oli pienryhmässä tehtävä harjoitus, joka hyödynsi seikkailupedagogiikkaa. Varsinaiset tehtävät olivat ulkona opiston piha-alueella. Niiden löytämiseen tarvittiin paitsi kartanlukutaitoa myös fyysisistä ketteryyttä. Sitä tällä miehellä oli. Kun tehtävät oli suoritettu ja ryhmä palasi takaisin, miehen silmät loistivat ilosta. Ensimmäistä kertaa hän oli avoimesti osallinen ryhmässä. Muut ryhmän jäsenet antoivat ihailevaa palautetta siitä, miten hän oli kivunnut hakemaan tehtävää ketterästi kuin orava. Myöhemmin mies kertoi opettajalle, että ryhmältä olisi jäänyt tehtävät tekemättä ilman häntä. Kukaan muu ei olisi

uskaltanut kiivetä hankalaan paikkaan hakemaan tehtäväohjeistusta. Ohje peliin löytyy ”Harjoituksia ja käytäntöä lukemiseen ja kirjoittamiseen” osuudesta **Salaperäinen salkku – seikkailupedagogiikkaa ja luki-harjoituksia** (s. 61).

Kun oppimiseen liittyy ilo, muuta motivaatiota ei tarvita. Oppimisym-
päristön rikastaminen mielekkäällä tavalla, pelillisuus, seikkailullisuus,
erilaisten vahvuusprofiilien hyödyntäminen, positiivinen riippuvuus
– jokin näistä oli avain siihen, että ilon kipinä syttyi motivationaalisesti
kaikkein haavoittuneempaankin.

Kohti kasvun ajattelutapaa

Lähes kaikilla opiskelijoilla on lujia käsityksiä siitä, missä aineissa he
ovat hyviä ja missä huonoja. Nämä ennakkokäsitykset vaikuttavat mo-
tivaatioon ja harjoittelemisen sinnikkyYTEEN sekä saadun palautteen
vastaanottamiseen ja hyödyntämiseen.

Carol Dweckin mukaan (ks. Tirri ym.) ihmisen toimintaa ja mo-
tivaatiota ohjaa kaksi erilaista ajattelutapaa: kasvun ajattelutapa ja
muuttumaton ajattelutapa. Hän tarkkaili lapsia palapelejä kokoamassa.
Kun palapelit olivat helppoja, kaikki lapset suoriutuivat tehtävistä yhtä
hyvin. Kun palapelit vaikeutuivat, syntyi eroja: osa lapsista lamaantui ja
alkoi vältellä kokoamista, osa innostui ja motivoitui sitä enemmän, mitä
haasteellisemmaksi tehtävä kävi. Samanlaista motivaation syttymistä ja
sammumista on havaittavissa myös aikuisopiskelijoilla kasvavien oppi-
mishaasteiden edessä.

Lamaantuminen liittyy Dweckin mukaan **muuttumattomaan ajattelu-
tapaan**. Yksilö ajattelee, että hän on saanut syntymässään tietyn määrän
älykkyyttä tai lahjakkuutta, ja sillä pitää pärjätä. Tällainen ajattelutapa
on tyypillistä monelle aikuisellekin, joka esimerkiksi matematiikka-
tehtävän, kirjoitustehtävän tai puheviestintätehtävän edessä ahdistuu,
lamaantuu tai pakenee. Kun ihminen sanallistaa kokemustaan, selitykset
kuulostavat tällaisilta:

*”En ole syntymälahjaksi saanut supliikkia. Parempi jättää nämä puhe-esitykset
muille.”*

”Kato en mä ole noita kynämiehiä.”

”Kaikki matematiikka on mulle ihan hepreaa. Mä oon siinä tosi lahjaton.”

Näille ihmisille epäonnistuminen oppimistehtävissä kuvastaa heidän
kyvyttömyyttään ja myös vahvistaa kokemusta. Siksi moni oppii vält-
telemään tilanteita, joissa he joutuisivat paljastamaan oman ”koetun
kyvyttömyytensä”.

Kasvun ajattelutapaa edustavat yksilöt reagoivat toisin. He uskovat,
että heidän ominaisuutensa ja mahdollinen menestys ovat työn ja har-
joittelun tulos. Toisin sanoen heidän tulkintansa mahdollisuuksistaan
edustavat kontrolloitavia attribuutioita. He kykenevät myös näkemään,

POHDINTATEHTÄVÄ

Oppimispotentialia- lista kiinni!

Millaisia tapoja sinulla on
tarttua opiskelijan omiin
mielenkiinnon kohteisiin
ja omiin aloitteisiin? Käy-
tätkö tapoja tietoisesti?
Miten voisit opetuksessa-
si hyödyntää paremmin
ryhmän jäsenten erilaisia
vahvuuksia?

että virheet ja epäonnistuminen ovat vain normaali ja välttämätönkin osa oppimista.

Dweckin mukaan ajattelutavalla on yhteys monenlaisiin tilanteisiin ja hän yhdistää sen myös moraaliin: Kasvun ajattelutapaa toteuttava yksilö kykenee ottamaan vastaan kritiikkiä ja käsittelemään sitä avoimesti, kohtaamaan vastoinkäymisiä avoimesti. Hänellä on tärkeämpää kehittyä ja oppia kuin olla oikeassa, siksi rehellinen palaute on tervetullutta ja kaivattua. Muuttumaton ajattelutapa johtaa helposti virheiden peittelyyn, kaunisteluun, selittelyyn ja jopa valehteluun. Syytely voi kohdistua itseän tai muihin. Onnistumisen näyttäminen on tärkeämpää kuin oppiminen. Muuttumatonta ajattelutapaa edustavat opiskelijat ovat muun muassa suomalaisen aivotutkimuksen mukaan erityisen herkkiä negatiiviselle palautteelle. Aivotutkimuksella on todennettu myös, miten kasvun ajattelutapa auttaa yksilöä toipumaan ja palautumaan virheiden ja epäonnistumisten jälkeen.

Kasvun ajattelutavalla on siis iso merkitys oppimistuloksiin, opiskelumenestykseen sekä myös opinnoissa koettuun stressiin. Sen tukeminen lisää oppimismotivaatiota ja -tuloksia.

MITEN KASVUN AJATTELUTAPAA VOI TUKEA?

Dweck korostaa johdonmukaisen prosessipalautteen merkitystä kasvun ajattelutavan tukemisessa. Palautetta ei siis kohdisteta opiskelijan ominaisuuksiin tai kyvykkyyteen, vaan hänen ratkaisuihinsa oppimistehtävää tehdessä, toimintaan, ponnisteluihin sekä strategioiden valintaan. Dweckin mukaan persoonaan kohdistuva kehuminen tai kritisointi johtaa epäonnistumisen sattuessa itsesyytöksiin ja tukee näin muuttumatonta ajattelutapaa.

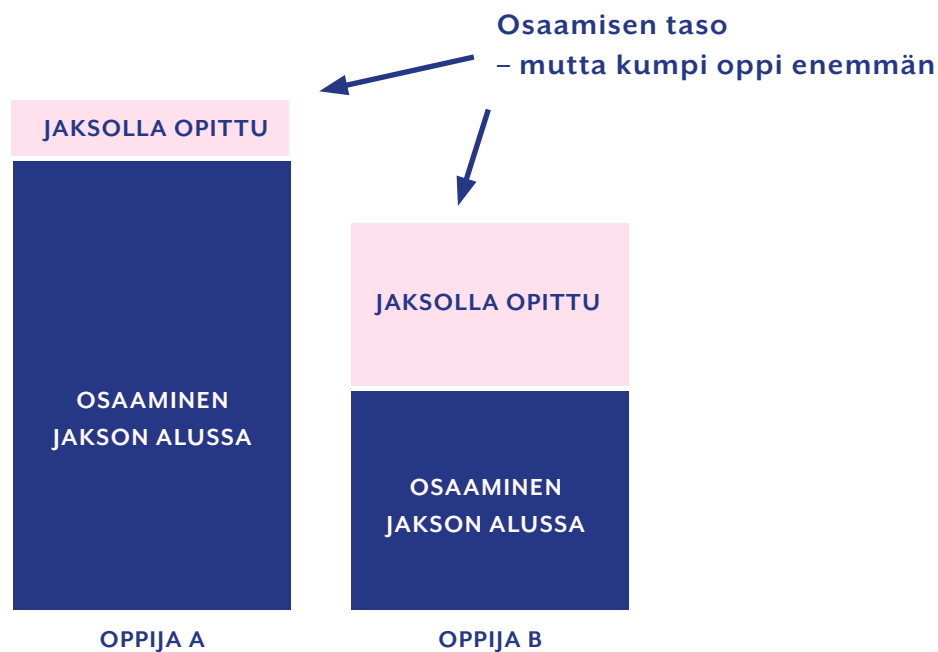
ESIMERKKEJÄ PROSESSIPALAUTTEESTA

Erityisen tärkeää prosessipalaute on sellaisissa oppiaineissa kuin esimerkiksi matematiikka, kielet, kirjoittaminen tai musiikki, johon usein liittyy stereotyyppistä ajattelua: olet joko lahjakas tai et ole. Aikuiset vertaavat usein itseään toisiinsa ja tekevät johtopäätöksiä omasta onnistumisestaan tai epäonnistumisestaan. Miten erilaisista ajattelutavoista voi tulla tietoiseksi?

Itse korostan aina opetusjakson alkaessa sitä, että omaa suoristusta ei pidä verrata naapurin suoritukseen. Meillä jokaisella on erilainen historia ja sitä kautta olemme harjaantuneet eri asioihin. Samalla kirjoittamisen kurssilla voi olla opiskelija, joka harastaa intohimoisesti kirjoittamista, ja opiskelija, joka on viimeksi kirjoittanut jotakin yläasteen äidinkielen tunnilla. Puheviestinnän kurssilla voi olla henkilö, joka ei ole koskaan pitänyt yhtään julkista puhetta; hänen on turha verrata itseään ja omaa puhe-suoritustaan vieressä istuvaan, joka on toiminut 10 vuotta kaupunginvaltuutettuna.

Piirrän usein taululle yksinkertaisen kuvion: henkilöllä A on näin paljon osaamista, koska hän on harjaantunut ja kokenut. Henkilöllä B kokemusta ja sitä kautta taitoa on kertynyt vähemmän. Henkilöt oppivat ja kehittyvät kurssin aikana tietyn määrän. Kokemattomampi ei ehkä kuro taitokuilua umpeen, mutta hän saattaa silti kehittyä suhteessa pidemmän matkan kuin kokeneempi. (Kuva 4.)

Opettajan on hyvä pyytää opiskelijoita säilyttämään oppimistehtävän eri versioita. Kun tehtävä on kokonaan valmistunut ja ensimmäisiä ja viimeisiä versioita verrataan toisiinsa, nähdään oppimisen matka. Opettaja voi auttaa kehittymismatkan arvioinnissa, jos se on opiskelijalle alkuun vaikeaa. Kehittymisportfolio on niin ikään hyvä



Kuva 4 Marjo Nurmi

väline. Omien tavoitteiden kirjaaminen alussa ja arviointi tehtävän päättyessä on hyvä tapa keskustella siitä, kuinka hyvin tavoitteet toteutuivat, vai ylitettiinkö ne peräti. Olennaista on, että opiskelijat oppivat itse arvioimaan omaa etenemistään.

Lähteitä ja kirjallisuutta:

Lerikkanen, M-K. & Pakarinen, E. 2018. Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Kirjassa: Salmela-Aro, K. (toim.) Motivaatio ja oppiminen. PS-kustannus, Keuruu.

Nurmi, J-E. 2012. Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis.

Salmela-Aro, K. 2018. Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Kirjassa: Salmela-Aro, K. (toim.) Motivaatio ja oppiminen. PS-kustannus, Keuruu.

Tirri, K., Kuusisto, E. & Laine, S. 2018. Kasvun ajattelutapa motivoi oppimaan. Kirjassa: Salmela-Aro, K. (toim.) Motivaatio ja oppiminen. PS-kustannus, Keuruu.

Vauras, M., Salo, A-E. & Kajamies, A. 2018. Motivationaalisesti haavoittuvat lapset kasvun eri poluilla. Kirjassa: Salmela-Aro, K. (toim.) Motivaatio ja oppiminen. PS-kustannus, Keuruu.



Mulla on ollut aina vaikea kirjoittaa esimerkiksi kortteja ja kirjeitä. Mulle tulee aina pakokauhu, että tulee virheitä. Jos uskaltais edes itselleen kirjoittaa päiväkirjaa...”

7

VIRHEET, EPÄONNISTUMINEN JA OPPIMINEN

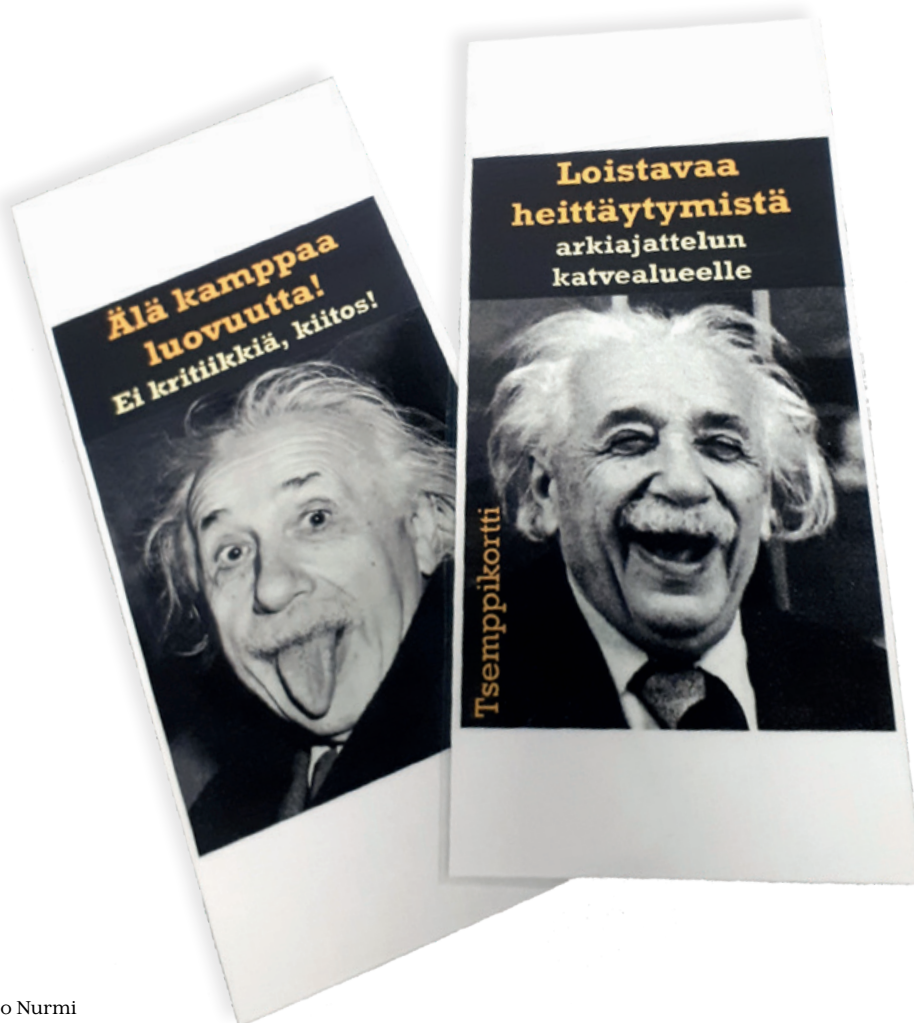
”Siinä on punakynälle työtä”

Kun pieni lapsi laittaa päivähoitoon lähtiessään kengät väärin jalkoihin, se on meistä vain herttaista, tai jos hän piirtää isän kuvan, jossa raajat lähtevät jättisuuresta päästä, kehumme hänen piirustuskykyään. Filosofiamme on: annetaan lapsen tehdä ja kokeilla itse – niin hän parhaiten oppii. Jossakin vaiheessa suhtautuminen muuttuu. Alamme vaatia mallisuorituksia, konventionaalisia tapoja toimia ja suorittaa tehtäviä. Palaute perustuu siihen, miten tuotos vastaa ulkoisia odotuksia.

Opetuskulttuurimme on ollut pitkään hyvin virhekeskeistä. Olemme opineet, että opettajan tehtävänä on osoittaa virheet ja kertoa, miten olisi pitänyt tehdä tai toimia. Kokeet ja ainekirjoitukset korjattiin punakynällä. Virhemäärän perusteella oppilaat rankattiin arvojärjestykseen. Onko ihme, etteivät ranking-listan häntäpäähän jääneet enää vapaaehtoisesti hankkiudu nöyryytettäväksi aikuisena?

Hyvä esimerkki on perinteinen äidinkielenopetus. Monella opiskelijalla on aivan nurinkurinen käsitys siitä, mitä kirjoittaminen on. Kommenttien ja reaktioiden perusteella voisi päätellä kirjoittamista harrastettavan, jotta voidaan osoittaa, hallitaanko oikeakielisyyttä vai ei. Miksi pilkuista ja pisteistä ja niiden oikeista paikoista on tullut niin tärkeitä? Itse muistan kouluajoiltani aina ensin katsoneeni palautetusta ainekirjoituksesta, kuinka paljon siinä oli punakynämerkintöjä. En juuri muista, että opettaja olisi käynyt keskustelua niistä ajatuksista, joita kirjoitin aineeseen. Kirjoittaminen on kuitenkin ennen kaikkea viestintää, ajatuksia, ideoita, mielipiteitä ja elämäkokemusten vaihtamista. Luemme lehteä, tutkimusta tai romaania siksi, että siinä on välimerkit oikeassa paikassa, vai kiinnostaako meitä tekstin välittämä kuva maailmasta?

Virheiden pelko ja punakynän kammo asuvat aikuisopiskelijassakin yhä sitkeästi. Oppi on mennyt perille. Kun kirjoituskursseillani aikuisopiskelija tuo tekstinsä näyttille, kuulen usein sanat: ”No niin, siinä on punakynälle työtä.”



Kuva 5 Marjo Nurmi

Juhlitaan virheitä!

Jokaisen opettajan on syytä miettiä arkityössään seuraavia kysymyksiä hyvin tarkkaan: miten itse opettajana suhtaudun virheisiin? Mitä oppimisessa menetetään, jos pelätään virheitä? Virheiden metsästäminen johtaa virheidен pelkoon. Pelko pakottaa suojautumaan, pakenemaan ja välttelemään. Pelko ei jätä tilaa oppimiselle.

Kouluaikainen heikko pärjääminen tai jatkuva negatiivinen palaute on synnyttänyt monissa ei-adaptiivisia strategioita, ja epäonnistumisodotuksiin vastataan välttämiskäyttäytymisellä. Virheiden pelko on oppimiselle tukahduttavaa. Ahdistaviksi koettujen oppimistilanteiden tai aiheiden kiertäminen tai torjuminen on kilpi muiden ihmisten arvostelua vastaan ja suojelee yksilöä pelottaviksi tai häpeällisiksi koetuilta tilanteilta. Samalla se ylläpitää jatkuvaa alisuoriutumista.

Sen sijaan virheitä pitäisi juhlia: ne ovat todisteita siitä, että yksilö on uskaltanut uudelle alueelle, jota ei vielä hallitse. Alueella on tilaa uuden oppimiselle. Uuden tavoitteluun liittyy aina epäonnistumisen ja virheiden riski. Kyse on kasvun ajattelutavan synnyttämisestä.



Epäonnistumisen pelko on oppimisen pahin este. Se pakottaa suojautumaan tai pakenemaan! Sen sijaan virheitä pitäisi juhlia. Ne ovat todiste siitä, että on uskaltanut uudelle alueelle, jossa on jotakin opittavaa.

POHDINTATEHTÄVÄ

Miten on mielestäsi?

Onko opettajan aina korjattava, jos opiskelija tekee virheen? Millaisissa tapauksissa saattaisi olla parempi vain antaa virheiden olla kuin puuttua niihin? Mitä oppimisessa menetetään, jos pelätään virheitä?

LUOVA MUNAUS

Virhe, töpeksiminen tai epäonnistuminen, josta tarvitaan, jotta voidaan oppia ja luoda jotakin uutta. Liika turvallisuuksuus ei tuota oppimista eikä uusia, luovia ratkaisuja.

Miten voimme opettaa opiskelijat sietämään omia virheitään? Kirjoittamaan kielioppivirheistä huolimatta, puhumaan vieraita kieliä pelotta, puhumaan keskeneräisiä ajatuksia, jotta ne voisivat muiden valossa kristallisoitua eheämmiksi ja tarkemmiksi? Miten virheiden tekemisestä voitaisiin opetuksessa tehdä sankariteko sen sijaan, että niitä pelättäisiin ja hävettäisiin?

Luova munaus ja muita terapeutisia ajatuksia

Keskustelen aina kurssin alussa opiskelijoitteni kanssa epäonnistumisen ja virheiden pelosta. Mielestäni virheetön suoritus kertoo usein siitä, että opiskelija ei ole uskaltanut heittäytyä epämukavuusalueelleen, jossa opittavaa olisi paljon enemmän. Kun joku asia ei onnistu, puhun usein **mainiosta** virheestä: hyvä että se tehtiin, koska muuten tämä asia olisi jäänyt selvittämättä.

Luova munaus -käsite on erittäin käyttökelpoinen. Monet asiat syntyvät vahingossa ja töpeksimisen kautta. Tarinat puhuvat puolestaan. Penisilliini olisi jäänyt syntymättä ja **Alexander Fleming** maineetta, jos ei bakteeriviljelmään olisi "vahingossa" päässyt hometta. Amerikkalainen insinööri **Wilson Greatbatch** keksi moka seurauksena sydämentahdistimen; hän työskenteli laitteen parissa, joka nauhoitti epäsäännöllisiä sydämenlyöntejä, ja lisäsi vääränlaisen vastuksen keksintöönsä.

Joskus opiskelijoita voi ohjata myös välinein juhlimaan rohkeaa heittäytymistä ja välttämään keskinäistä kritiikkiä. Virheillä ja epäonnistumisilla on annettavanaan vain oppimisen lahjoja! Tsemppikortit muistuttavat oppijaryhmää, että liika kritiikki ei ole oppimiselle hyväksi, ja arkiajattelun katvealueilla on luovuuden kenttä, jonne ei pääse virheitä pelkäämällä.

II

HARJOITUKSIA JA KÄYTÄNTÖÄ

Harjoituksia ja käytäntöä -osuudessa kokeillaan erilaisia lukemisen ja kirjoittamisen harjoituksia ja esitellään käytännön esimerkkejä. Ensin käydään vähän lävitse lukemisen ymmärtämisen tasoja ja lukemisstrategioiden opettamista, hypätään funktionaalisen kirjoitustaidon tukemiseen, ja sen jälkeen esitellään muutamia toiminnallisia lukemisen ja kirjoittamisen harjoituksia. Tuodaan esiin myös joitakin näkökulmia tarkkaavaisuushäiriöistä ja mitä kannattaa ottaa huomioon ADHD-opilaan kanssa. Lopuksi esitellään vielä joitakin kikkoja ja vinkkejä opetukseen.

Joillekin oppiminen on aina tuntunut vaikealta, ja oppimistilanteisiin liittyy syystä tai toisesta negatiivisia tunteita ja muistoja, jopa pelkoja. Miten löytää uudelleen aikuisuudessa oppimisen ilo? Turvallinen ja arvostava sosioemotionaalinen oppimisympäristö sekä monipuolinen ja imuvoinen pedagoginen oppimisympäristö (ml. opetusmenetelmät) ovat suureksi avuksi oppimisen iloa metsästäessä.

Toiminnallisten opetusmenetelmien hyötyjä:

- Sytyttävät usein motivaation perinteistä opetusta paremmin
- Lisäävät mielenkiintoa ja tukevat opiskelijan aktiivista roolia
- Antavat opettajalle tietoa opiskelijoiden tavasta hahmottaa asia ja suhtautua omiin mahdollisuuksiinsa
- Ovat opiskelijalle keino ulkoistaa oppitua
- Helpottavat kielellistä viestintää ja myös niiden osallistumista, joilla kielellä kommunikointi on haasteellista
- Monikanavaistavat oppimista
- Paljastavat ryhmärooleja ja vuorovaikutustapoja
- Lisäävät opiskelijaryhmän vuorovaikutusta ja yhteistyötä
- Hölskyttävät alitajuntaa
- Syventävät kokemista
- Konkretisoivat opittavaa asiaa
- Kiskovat mukaan myös passiiviset oppijat
- Ottavat huomioon toiminnallisuutta kaipaavat oppijat ja ne, joille ”akateeminen oppiminen” on haasteellista
- Lisäävät oppimiseen iloa, vaihtelua, elämyksellisyyttä
- Katkaisevat opettajan monologin
- Maustavat luentoa, tuovat vaihtelua

Hyviä menetelmiä kehitettäessä vain luovuuden rajat ovat kattona. Pelkillä tempuilla ei kuitenkaan pitkälle pötkitä: lähtökohtana tulee aina olla opetukselliset ratkaisut ja pohditut tavoitteet. Sinä tunnet opiskelijasi parhaiten.

Siispä kokeilurohkeutta!



Lukemisessa mä oon koittanut hirveesti telkkarin kautta. Mä oon kattonut ohjelmii ja oon yrittänyt lukee niitä tekstityksiä. Tietysti multa jää usein sieltä sanoja pois enkä ehdi lukee kaikkee, mutta - - - Ja sitten kaikkii tommosii pikkujuttuja, emmää vois alkaa lukee mitään kirjaa. Mutta kun mä oon yksin kotona, nii mä yritän lukee jotain lehtiä.”

1

LUKEMISEN YMMÄRTÄMISEN TASOT JA LUKEMISSTRATEGIOIDEN OPETTAMINEN

Lukemisen pintaprosesseista syväprosesseihin

Luetun ymmärtäminen on lukijan ja tekstin välinen vuorovaikutusprosessi, jossa lukija käyttää erilaisia kognitiivisia taitoja ja ymmärtämisen strategioita käsitellessään aktiivisesti tekstin informaatiota. Luetun ymmärtäminen jaetaan erilaisiin tasoihin sen perusteella, miten lukija kykenee hyödyntämään tekstiä, yhdistelemään lukemaansa muihin teksteihin, omaan ajatteluunsa ja kontekstiin. Pintaprosessoinnin tasolla lukeminen on pääasiassa mieleen painamista ja suorien vastausten hakemista annettuihin kysymyksiin. Pintaprosesseihin kuuluvat tunnistava ja toistava ymmärtämisen taso.

Syväprosessoinnissa lukija pohtii tekstin sanomaa, tekee päätelmiä paitsi suoraan ilmaistuista asioista myös tekstin rivien välistä annettujen vihjeiden perusteella. Syväprosessin hallitseva lukija hallitsee myös kriittisen lukutaidon eli osaa arvioida ja tarkastella tekstiä eri näkökulmista. Hän osaa hyödyntää aikaisempia tietojaan sekä käyttää taitojaan saavuttaakseen omat tavoitteensa. Päättelevän ja arvioivan tason lisäksi syväprosessointiin kuuluu ylin taso, luova eli synteettinen ymmärtäminen / soveltava taso: haltuun otettujen ja kriittisesti arvioitujen tekstien pohjalta syntyy uutta ajattelua.

Tunnistatko omissa opiskelijoissasi erilaisia lukutaidon tasoja? Toistavalla tasolla lukija tunnistaa tekstistä sanatarkkoja sisältöjä ja osaa vastata kysymyksiin, joihin hän löytää vastaukset suoraan tekstistä. Päättelevällä tasolla lukija osaa pohtia tekstin merkityssisältöjä ja tehdä päätelmiä, lukea myös rivien välistä. Arvioivalla tasolla lukija yhdistää tekstistä uutta tietoa omaan aiempaan tietoihinsa, tekee johtopäätöksiä, arvioi tekstin luotettavuutta.

HUOMIO LUKEMISSTRATEGIOIHIN

Mitä lyhyempi on opiskelijan koulutushistoria, ja mitä enemmän sitä leimaavat erilaiset vaikeudet, sitä todennäköisemmin häneltä puuttuvat myös tehokkaat oppimis-, lukemis- ja kirjoitusstrategiat. Niitä opettaakseen ei tarvitse olla erityisopettaja. Lukustrategioilla tarkoitetaan toimintamalleja ja tekniikoita, jotka auttavat lukijaa ymmärtämään, muistamaan ja käsittelemään tekstiä. Vaikka

peruslukutaito olisi esimerkiksi dysleksian vuoksi heikko, hyvät lukustrategiat voivat auttaa tekstin haltuunotossa. Koska heikko lukutaito usein vähentää motivaatiota lukea, strategiat eivät pääse kehittymään. Siksi niihin kannattaa kiinnittää opetuksessa huomiota. Lukustrategioita voidaan opettaa kaikkien oppiaineiden yhteydessä. Esimerkiksi kielten opettajille hyviä vinkkejä löytyy **Kari Moilasen** kirjasta *Yli esteiden* (2002).

Prosessilukeminen korostaa oppimista ja tulkintaa, oman ajattelun monipuolistamista luetun pohjalta, ei ulkomuistia. Siinä erotellaan usein seuraavat vaiheet: 1) jonkinlainen esilukeminen, jossa aikaisemmat tiedot ja kokemukset sekä lukemistehtävän tavoitteet aktivoidaan, 2) aktiivinen lukeminen alleviivauksineen ja tiivistyksineen, 3) produsoiva lukeminen, jossa tekstiä tulkitaan, yhdistetään omiin kokemuksiin ja aikaisempiin tietoihin ja 4) opitun käyttö ja hyödyntäminen.

Lukemistehtävät ovat myös erilaisia: joskus pitää hakea jotakin yksittäistä tietoa isosta tekstimassasta ja joskus pitää ottaa koko teksti haltuun. Joskus etsimme tekstistä puhdasta faktatietoa ja joskus arvioimme tekstin kirjoittajan mielipiteitä ja hänen argumentaationsa vakuuttavuutta. Voimme myös tutkia tekstiä esteettisestä näkökulmasta, etsiä elämyksiä ja kokemuksia tekstin kautta. Kaikki vaativat erilaista lukemisstrategiaa.

Motivaatiolla on myös iso merkitys. Siksi sen ylläpitäminen on tärkeä osa lukustrategioiden opettamista. Mitä enemmän tekstin sisältö kiinnostaa lukijaa, sitä tehokkaampaa on harjoittelu. Tekstejä kannattaa valita yksilön harrastuneisuuden mukaan.

Opettaja voi myös yksinkertaistaa tekstejä niille opiskelijoille, joilla luetun haltuunotto on erityisen vaikeaa. Yksityiskohtien karsiminen ja tekstien lauserakenteen yksinkertaistaminen teettävät toki työtä, mutta on joskus hyödyksi. Sähköisessä muodossa oleva teksti on suhteellisen helppo muokata selkokielisemmäksi. Joskus saattaa auttaa sekin, että teksti palstoitetaan tai fonttia kasvatetaan pisteellä tai parilla.

Oppijan on hyvä tunnistaa omia metataitojaan lukemisessa. Millaisia puutteita ja vahvuuksia hänellä on? Millaisin keinoin hän voi parantaa taitojaan? Millaisia stressireaktioita lukemistehtävät hänelle tuottavat ja miten hän voi hallita niitä? Mitä enemmän opiskelijalla on käytössä erilaisia tekstin haltuunottamisen keinoja, sitä parempi. Seuraavaksi esitellään joitakin vinkkejä lukemisstrategioiden tukemiseen.

Lukustrategioiden opettamisesta

Kokemattomat lukijat tunnistetaan siitä, ettei lukemisen tavoite ohjaa heidän strategiaansa. Yksittäistä tietoa isosta tekstimassasta etsivä ei hallitse skannaavaa strategiaa, vaan lähtee lukemaan tekstiä alusta asti sana sanalta ja uupuu jo alkumetreillä. Asioita pöntätään ulkoa sen sijaan, että yritettäisiin ymmärtää kokonaisuus ja liittää se jo olemassa olevaan osaamiseen.

Erilaisia malleja lukustrategioiden opettamiseen on paljon. Valinta riippuu muun muassa siitä, millaista tekstiä ollaan käsittelemässä ja mikä on lukijan tavoite. Aluksi lukustrategioita voi olla hyvä harjoitella yhdessä opettajan kanssa mallintaen, sen jälkeen parin kanssa ja lopulta yhä itsenäisemmin.

Alla esitellään joitakin yleisiä malleja.

TIETOTEKSTIIN SOPIVIA LUKUSTRATEGIAMALLEJA

SQ3R

Vanhin tunnettu lukemista ja opiskelua tehostava lukustrategia.

- *Survey* – tekstin nopea silmäily
- *Question* – kysymysten muotoilu
- *Read* – vastausten etsiminen lukemalla
- *Recite* – itseltä kuulusteleminen
- *Review* – kertaus sopivin aikavälein

ELTKK

Strategian osat ovat *ennusta, lue, tiivistä, kysy* ja *kartoita*.

1. Lue otsikot ja ennusta niiden perusteella tekstin sisältö.
2. Lue teksti ja alleviivaa keskeiset kohdat.
3. Kirjoita muistiin lukemisen aikana heränneitä kysymyksiä ja ajatuksia eli keksi tekstistä kysymyksiä.
4. Piirrä ydinasioista ja niiden suhteista merkityskartta.
5. Kirjoita tai esitä suullisesti tiivistelmä tekstistä.

TEAKKO

Sarmavuoren kehittämä strategia on lähisukua ELTKK-menetelmän kanssa.

TEAKKO koostuu seuraavista vaiheista:

- **T** = tiedot, eli aktivoidaan aiempi tieto
- **E** = ennakointi, eli mitä tekstiltä odotetaan ja mitä sen oletetaan sisältävän
- **A** = aktiivinen vaihe, jossa poimitaan pääajatuksot kirjoittamalla tai alleviivaamalla, ympyröidään ja selitetään tuntemattomat sanat, keksitään väliotsikoita ja rakennetaan luetusta mind map
- **K** = keskustelu ryhmässä tai parin kanssa
- **K** = kysyminen, eli keksitään tekstistä pääkysymyksiä sekä yksityiskohtaisempia kysymyksiä, joihin teksti vastaa, ja luodaan tekstistä tiivistelmä
- **O** = Oppimisen arviointi

Yleiskatsaustekniikka

Systemaattinen lähestymistapa tutustua tekstin sisältöön. Opettaja ohjaa opiskelijaa lähestymään tekstiä sen eri osista käsin.

1. Otsikon analysointi
2. Alaotsikoiden analysointi
3. Kuvien analysointi
4. Johdattelevat kappaleet
5. Päätelmäkappaleet
6. Pääidean erottaminen

Yleiskatsaustekniikkaa soveltaen voi opettaa opiskelijoille **silmäilevää lukustrategiaa**, joka monelta puuttuu. Silmäilevää tai skannaavaa lukustrategiaa tarvitaan muun muassa silloin, kun materiaalia on paljon ja siitä etsitään itselle oleellista tietoa, eikä koko tekstin läpi lukeminen ole edes tavoite (esimerkiksi tiedon hakeminen tutkivassa oppimisessä).

Kysele itseltäsi –strategia

Strategian alkuperäiseen versioon ohjeistetaan seuraavalla tavalla:

1. Oppilas miettii, miksi hän lukee tekstiä.
2. Hän etsii kappaleen tärkeimmän asian ja alleviivaa sen.
3. Hän miettii, mihin kysymykseen tuo ydinasia vastaa.
4. Hän vastaa esittämänsä kysymykseen.
5. Hän etenee näin kappale kappaleelta.
6. Hän arvioi lopuksi koko lukutekstin kysymyksiä ja vastauksia: mitä lisätietoa ne antavat tekstistä.

Yksinkertaistettuna voi mallia soveltaa esimerkiksi näin: opiskelija lukee tekstin kappale kappaleelta tai luku luvulta. Hän pysähtyy miettimään aina yhden jakson luettuaan, mihin asiaan tekstijakso vastasi, ja kirjoittaa kysymyksen itselleen muistiin. Kun koko teksti on näin käsitelty, hän laittaa tekstin pois ja vastaa tekemiinsä kysymyksiin joko puhumalla tai kirjoittamalla. Jos muisti tekee tepposet, voi tekstin ottaa uudelleen esiin ja etsiä vastaukset sieltä.

Yhteistoiminnallisen oppimisen parilukutekniikan sovellukset

Oma suosikkini on YTO-oppimisen pariluku. Pariluvussa voidaan toimia esimerkiksi niin, että työpari lukee tekstiä vuorotellen ääneen kappale kerrallaan. Joka kappaleen jälkeen voidaan joko

- yhdessä määritellä ja kirjata ylös kappaleen pääasia
- määritellä yhdessä kysymys, johon kappaleessa vastataan
- kuuntelijan roolissa voi toistaa kappaleen sisällön tiiviisti omin sanoin

- voidaan yhdessä keskustella aiheesta, ihmetellä ääneen, kirjata epäselvät käsitteet tai asiat ylös jatkopohdintaa varten jne.

ARMS

ARMS auttaa yhdistämään tekstin tietoja aiempiin tietoihin ja kokemuksiin. Lyhenne muodostuu sanoista *anticipate, read, map* ja *summarize*. Puhuttuun strategia on erittäin työläs, mutta toki tehokas, jos motivaatiota riittää. Ryhmävaihe voidaan jättää pois ja näin yksinkertaistaa mallia.

1. Lue tekstin otsikko.
2. Ennakoi tekstin sisältöä kirjoittamalla 5–7 asiaa, joita teksti voisi käsitellä.
3. Vertaile ja täydennä listaasi kuultuasi ryhmäsi muiden jäsenten ennakkoinnista.
4. Piirtäkää keskeisistä oletuksistanne kartta.
5. Lue teksti silmäillen. Tee muistiinpanoja, alleviivaa ydinkohtia, kirjoita tukisanoja.
6. Kokoa tekstin keskeiset käsitteet korteille. Järjestä kortit merkityksen mukaan.
7. Piirrä sisällöstä merkityskartta.
8. Kirjoita kartan pohjalta tiivistelmä.
9. Vertaile tekstin käsitekarttaa oletusten karttaan.
10. Mieti, mitä uutta opit.

MUUNLAISIIN TEKSTEIHIN SOPIVIA LUKUSTRATEGIAMENETELMIÄ

Mielipidetekstit ja lukemisen liittäminen argumentaatioon väittelymetodilla

Menetelmä aktivoi lukemisprosessia ja auttaa kommunikoimaan tekstin kanssa, opettaa erittelemään tekstin argumentaatiota ja näin lisää kriittistä lukutaitoa.

1. Opiskelijat lukevat mielipidetekstin (yleisönosastokirjoitus, lehden pääkirjoitus, kolumni tms.)
2. Kukin kertoo yleisesti, oliko pääasiassa samaa mieltä vai eri mieltä tekstin kanssa.
3. Teksti luetaan uudelleen. Opiskelijat alleviivaavat eri värillä ne kohdat, joissa ovat kirjoittajan kanssa samaa mieltä ja joissa ovat eri mieltä.

4. Samaa mieltä olleet kertovat perustellen, miksi ja missä asiassa he ovat kirjoittajan kannalla. Seuraavaksi eri mieltä olleet kertovat, miksi ja mistä he ovat kirjoittajan näkemystä vastaan.

Nurkasta nurkkaan

Nurkasta nurkkaan on toiminnallinen sovellutus väittelystrategiasta. Opiskelijat ovat voineet tehdä lukemastaan tekstistä väitteitä, tai opettaja on tehnyt niitä.

Opetustilan nurkissa on laput ”*Täysin samaa mieltä – melko samaa mieltä – melko eri mieltä – täysin eri mieltä*”. Väitteitä käsitellään yksi kerrallaan. Opiskelijat liikkuvat siihen nurkkaan, joka vastaa heidän näkemystään. Kun ryhmä on jakautunut, argumentoidaan oman näkemyksen puolesta. Jos toiset esittävät erityisen vakuuttavia argumentteja, omaa mielipidettä voi myös tarkistaa ja vaihtaa nurkkaa.

Käsitekartat ja piirustukset

Toimivat tietotekstien lisäksi myös kaunokirjallisten tekstien käsittelyssä. Opettaja voi laatia valmiin käsitekarttapohjan, jota opiskelijat täyttävät, tai opiskelijat voivat tehdä omanlaisensa jäsennyksen.

Tekstin voi muuttaa sarjakuvaksi ja tiivistää keskeiset sisältöasiat esimerkiksi puhekupliin.

Kaunokirjallisuuden lukustrategiatehtäviä

Kaunokirjallisten tekstien käsittelyssä voi myös käyttää erilaisia *rekonstruointi- ja uudelleenkerrotastrategioita*:

- Opiskelijat saavat ensin vain novellin alun ja lopun ja keskustelevalle, miten juoni olisi voinut edetä.
- *Ennustaminen*: tarina keskeytetään hetkeksi, ja opiskelijat ennustavat, mitä tapahtuu seuraavaksi
- Novellista annetaan vain alkuosa, ja opiskelijat ennakoivat jatkon.
- Opiskelijat keksivät tarinalle vaihtoehtoisen lopun, joka kuitenkin olisi looginen.
- Jokainen opiskelija / pari saa käsiteltäväkseen jonkin henkilöhahmon kaunokirjallisuudesta, ja piirtävät tämän ominaisuuksista ja luonteesta ideakartan tai muun kuvauksen
- Tarina tiivistetään sarjakuvaksi.
- Tarinalle suunnitellaan jatko-osaa joko kirjoittaen tai keskustellen.

HYVÄ LUKIJA

Kaikkia strategisia malleja yhdistää käsitys hyvästä lukijasta. Hyvä lukija

- tietää, miksi hän lukee, mitä hän hakee
- osaa varmistaa, tarjoaako teksti hänen tarvitsemaansa tietoa eli kannattaako tekstiä lukea
- hyödyntää aiempaa tietoa ja kokemuksiaan, yhdistää uutta tietoa jo olemassa oleviin skeemoihin
- hallitsee erilaisia apuvälineitä ja keinoja ymmärtämisen, hahmottamisen ja muistamisen tueksi
- osaa ennakoida tekstiä luomalla oletuksia ja etsimällä niihin vastauksia
- ei kompastele vieraisiin käsitteisiin vaan osaa joko ohittaa ne tai tarkistaa niiden merkityksen
- osaa erottaa tärkeän tiedon vähemmän tärkeästä
- rakentaa tekstistä kokonaisuuden, yhdistelee ydinasioita (kartat, tiivistelmät)
- pystyy esittämään tekstiä jäsentäviä kysymyksiä itselleen
- on joustava lukustrategioiden käytössä
- osaa lukea rivien välistä



Mä luen aika hitaasti, ja sitte ku mä oon päässyt jonkin pitkän virkkeen tai kappaleen loppuun kato, ni mä en enää yhtää muista, mitä siinä alussa sanottiin.”

Esimerkkejä lukemisstrategioiden harjoituksista

TEKSTIN PUNAINEN LANKA

– LUKEMISPROSESSIN KONKRETISOIMINEN

Opiskelija kertoi ongelmakseen, ettei hän löydä tekstistä sitä ”punaista lankaa”. Kun hän pääsee tekstin loppuun, hän ei enää muista, mitä siinä oikeastaan sanottiin. Ongelma on tyypillinen dyslektikolle.

Sain idean punaisesta langasta. Hankin kerän punaista paperinarua. Opiskelijalle siitä leikattiin puolentoista metrin pätkä. Opiskelija sai lukemistehtävän. Aihe valittiin hänen kiinnostuksensa mukaan; artikkeli käsitteli vuorotyön haittoja.

Ohjasin opiskelijaa lukemaan kappaleen kerrallaan. Jokaisesta kappaleesta hän kirjoitti ikään kuin otsikoksi pienelle lapulle avainsanat tai ydinvirkkeen. Kun koko artikkeli oli näin käyty läpi, laput rei’itettiin ja pujotettiin punaiseen naruun.

Tämän jälkeen opiskelija laitoi alkuperäisen tekstin pois käsistään, ja esitteli artikkelin ”punaisen langan” eli keskeisen sisällön muille opiskelijoille narun ja lappujen avulla. Esittely onnistui hyvin. Myöhemmin opiskelija kirjoitti vielä artikkelista lyhyen referaatin tekemänsä narutiivistyksen avulla.

Reflektiossaan opiskelija hämmästeli, että tehtävä oli onnistunut. Koulussa hän ei ollut koskaan onnistunut tehtävissä, joissa piti tehdä tekstistä tiivistelmiä suullisesti tai kirjallisesti.

Mikä nyt onnistumista selitti, sitä on vaikea varmasti sanoa. Ehkä keskeinen tekijä oli kuitenkin se, että tekstin ”punainen lanka” tehtiin konkreettiseksi, käsin kosketeltavaksi, ja lukemistehtävä toiminnalliseksi.

SKANNAAVA LUKUTAITO ON TARPEEN, MUTTA USEIN HUKASSA

Mä mistä löytäisin sen tiedon?

Kun lukustrategiat ovat hukassa, saattaa opiskelijalta puuttua taito käyttää muun muassa sisällysluetteloa ja väliotsikoita hyödykseen tekstiä haltuun ottaessaan tai tietoa etsiessään. Kun opiskelijalle antaa tekstin tietolähteeksi, hän ei ehkä osaa silmäillä tekstiä vaan saattaa aloittaa lukemisen alkusanoista, ja jo johdannon puolivälissä uupuu lukemiseen. Puuttuu tavoittelähtöinen strategia.

Seuraava harjoitus on tehty harjaannuttamaan silmäilevää ja skannaavaa lukutaitoa aikuisten lukemisen ja kirjoittamisen kurssille. Harjoitusta voi varioida mihin tekstiin tahansa. Se vaatii vain vähän ennakkovalmisteluja opettajalta.



Skannaavan lukustrategian harjoituksia on helppo tehdä.

Ota esimerkiksi joku aikakauslehti, jossa kuva ja otsikoita. Laita opiskelijat etsimään mahdollisimman nopeaa strategiaa käyttäen vastaukset antamiisi kysymyksiin.

Tärkeää on keskustella, millaisin strategiain opiskelijat tehtävän ratkaisivat.

LUKUSTRATEGIA- HARJOITUS:

**Yksittäisen tiedon
etsiminen isosta
tekstimäärästä**

SUOMALAISET OVAT MÖKKIKANSAA

Italialainen rentoutuu illallisilla, suomalainen makkaraa paistaen
Puuhaastelu tekee onnelliseksi
Mökkikoko kasvaa
Öljylamppu ja puuhella eivät enää riitä
Ympäristöongelmia rajoitetaan asetuksin
Mökkiläiset viireyttävät kuntien elämää
Viro nostaa suosiotaan

Kuva 6 Marjo Nurmi

Opettaja oli valinnut pitkähkön mutta kielellisesti helpon tekstin. Hän poimi tekstin väliotsikot ja teki muutamia kysymyksiä tekstistä. Opiskelijoiden ensimmäinen tehtävä oli päätellä, minkä otsikon alta vastaus annettuihin kysymyksiin todennäköisemmin löytyisi. Päätelytehtävä oli joillekin aikuisopiskelijoille yllättävän vaikea.

Artikkeli on pitkä. Minkä otsikon alta lähtisit etsimään vastausta seuraaviin kysymyksiin?

- Mikä oli keskimääräinen kesämökin koko neliömetreissä vuonna 2005?
- Miksi Viron Kuressaari houkuttelee suomalaisia mökinrakentajia?
- Mistä suomalainen saa tekstin mukaan endorfineja?
- Miten yleistä on hoitaa kesäasunnon lämmitystä kauko-ohjauksella?
- Milloin viimeistään jätevesiasetuksia on noudatettava vanhojen mökkien osalta?
- Mitä hyötyä kaksoiskuntalaisuudesta on mökkiläisille?

Toisessa vaiheessa opiskelijat saavat koko tekstin. Tehtävänä oli hakea oikea vastaus kysymyksiin niin nopeasti kuin mahdollista. Jokaisen kohdan jälkeen keskusteltiin: Miten he etsivät oikeaa tietoa? Miten heidän silmänsä liikkui tekstillä? Lukivatko he koko kappaleen vai etsivätkö silmillään jotakin vinkkiä (numeroita, sanoja jne.), jotka johtaisivat nopeasti oikean vastauksen luo?

INTEGROI LUKUSTRATEGIAN OPISKELU MUIHIN OPINTOIHIN

Lukustrategioiden harjoittelua on parasta tehdä niiden tekstien parissa, jotka joka tapauksessa kuuluvat opiskelijan opintoihin. Se on motivoivaa ja hyödyttää tuplasti. Tehtävien tekeminen ei loppujen lopuksi vie kovinkaan paljon aikaa opettajalta, kunhan idea on selvä.

Esimerkkitehtävä:

Kirjassa *Rapautuva palkkatyön yhteiskunta*, Anu Suoranta & Sikke Leinikki (2018), pohditaan muun muassa sitä, millainen asema teollisuuden vuokratyöntekijöillä on suhteessa vakituisiin työntekijöihin.

- Miten lähdet tuota tietoa etsimään artikkelikokoelmasta?
- Miltä sivuilta tietoa löytyy?
- Etsi vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Miksi lähetetyn työvoiman (ulkomainen työvoima) tuloa työpaikoille pidetään huonona asiana, jos pääluottamusmiehiltä kysytään?

2. Mikä selittää tällä hetkellä pulaa osaavasta työvoimasta esimerkiksi metalliteollisuudessa?

ETSI KAPPALEILLE OIKEA OTSIKKO

Mikäli opiskeltava teksti on digitaalisessa muodossa, on sen muokkaaminen lukustrategioita lisääväksi tehtäväksi helppoa. Opettaja voi esimerkiksi

poistaa käsiteltävästä tekstistä otsikot ja tehdä niistä erillisen listan muuttaen niiden järjestystä. Opiskelijat sijoittavat ne uudelleen oikeille paikoilleen. Tehtävä vaatii tekstin ymmärtämistä ja samalla opettaa jotakin myös tekstin rakenteesta. Tekstin sisältö tulee näin otettua haltuun tehtävää suoritettaessa.

RUNORAATI JA ÄÄNEEN LUKEMISEN KAMMOTUS

Harjoituksen idea lähti aikuisten lukemisen ja kirjoittamisen kurssin osallistujien yhteisestä kokemuksesta: *"Kamalinta on se, kun joutui koulussa lukemaan ääneen. Sitä tilannetta pelkää vieläkin."* Harjoituksen tavoite on harjoitella pelottavaa tilannetta hallitusti. Lisäksi tehtävän kautta harjoiteltiin päättelevää, arvioivaa ja luovaa lukemisstrategiaa.

Ahdistavaa koulumuistoa pyrittiin hälventämään muuttamalla fyysistä oppimisympäristöä. Lähdettiin kauniina syyspäivänä ulos luontoon, järven rannalle. Monelle motivationaalisesti haavoittuneelle luokkatila nousee mieleen paikkana, jossa he eivät ole koskaan pärjänneet. Kun lähdetään ulos luokasta, ihmisistä tulee ihan erilaisia.

Olin valinnut ja monistanut nipuksi laajan kokoelman syysteemaisia runoja. Opiskelijat saivat omassa rauhassaan silmäillä runoja ja valita niistä mieleisensä. Sen jälkeen he alkoivat tutustua tarkemmin tekstiin. Olimme aikaisemmin yhdessä tutustuneet runoon tekstityyppinä ja avanneet yhden runon tulkintaa malliksi. Tulkitseva lukeminen ei suinkaan ole helppo laji. Olin opettajana auttamassa opiskelijoita avaamaan runoa ja löytämään mahdollisia tulkintatapoja. Kun opiskelijalla oli oma tulkintamalli selvillä, alkoi esittämisen harjoittelu. Tässäkin olin auttamassa ja antamassa vinkkejä, jos opiskelija sitä kaipasi.

Harjoitus huipentui runoraatiin opiston rantalaiturilla syysaurion lempessä hehkussa. Jokaisen esityksen jälkeen runoraati keskusteli esityksestä ja runon kirjoittamista tulkinnoista.

HOROSKOOPPITEHDAS – MITÄ TÄHTIKARTTA KERTOO?

"Mulla on tavoitteena, että mä osaan pikkusen paremmin lukee ja kirjottaa ennen kun mä täytän kolmekymmentä. - -"

Haastattelija: *"No miten sä kuljet näitä haaveita päin?"*

"Lukemisessa mä oon koittanut hirveesti telkkarin kautta. Mä oon kattonut ohjelmii ja oon yrittänyt lukee niitä tekstityksiä. Tietysti multa jää usein sieltä sanoja pois enkä ehdi lukee kaikkee, mutta - - Ja sitten kaikkii tommosii pikkujuttuja, emmää vois alkaa lukee mitään kirjaa. Ja noit Ilta-Sanomia ja sellasia, pienii juttui. Em mä voi mitään sellasta koko sivun juttuu lukee. Mutta niinkun horoskooppii ja tällasii, että niitä mä oon opetellut aika paljon lukeen. Mutta saa nähdä, mulla on viis vuotta vielä aikaa tavoitteeseen."

Näin kertoi tavoitteistaan eräs opiskelija. Hidasteena niiden toteutumiselle oli erittäin hankala lukivaikeus. Mieleeni tuli, että miksipä en hyödyntäisi horoskooppeja opetuksessa: kaikki motivoituvat ennustuksiin tulevaisuudesta, vaikkei niihin ihan uskoisi. Horoskooppitekstit ovat monelle rakenteeltaan tuttuja, joten ne ovat helppoja aloitusharjoituksia. Näin aikuisten lukemisen ja kirjoittamisen kurssille syntyi harjoitus nimeltään Horoskoop-

pitehdas. Harjoitus yhdistää lukemisen, kirjoittamisen ja tiedonhankinnan.

Opiskelijat kirjoittavat pienelle lapulle oman syntymäaikansa ja antavat sen vieressä istuvalle. Etsitään internetistä, mikä vieruskaverin horoskooppimerkki on, ja etsitään kyseiseen merkkiin liitettyjä tyypillisiä piirteitä lähteistä (tiedonhankintaharjoitus). Toki opettajakin voi ennakkoon etsiä lähdemateriaaleja työskentelyn pohjaksi.

Opiskelijat kirjoittavat kurssitoverilleen horoskooppiennusteen. Yhdessä voidaan avuksi tutkia rakennemallia, miten tekstiä voi jäsentää (esimerkiksi työ, rakkaus, raha, terveys – mitä horoskooppi lupaa?) Opiskelijat tutustuvat ensin kyseisen horoskooppimerkin tyypillisiin ominaisuuksiin tekstien kautta (lukemisen harjoitus). Sen jälkeen kirjoitetaan vierustoverille horoskooppinuste seuraavalle päivälle / viikolle / vuodelle (kirjoitusharjoitus). Harjoitukseen yhdistyi myös ääneen lukemisen harjoitus, sillä luimme syntyneitä tekstejä ryhmässä.

Mielikuvitusta ei tässä tehtävässä sovi rajoittaa – mitä lennokkaampi, sitä parempi. Tehtävään on ollut varsin helppo motivoida myös niitä, joille kirjoittaminen on vaikeaa, ja huvittomat ennustukset toivat iloa opiskelupäivään.

RIVIEN VÄLISTÄ – TULKITSEVA LUKEMINEN

Kaunokirjallisuus tarjoaa hyvää materiaalia harjoitella tulkitsevaa ja luovaa lukemista. Esimerkiksi **Tove Janssonin** Muumi-novellit ovat hyvää harjoitusmateriaalia, koska ne ovat kielellisesti selkeitä, ja niistä on usein löydettävissä tarinan alta myös syvempiä merkityksiä.

Mikäli opiskelijoiden lukutaito on syystä tai toisesta kovin heikko, voi materiaalina käyttää selkokirjallisuutta tai niin sanottuja minuuttinovelletteja. Opettajan tekemät analyysitehtävät auttavat myös tulkinnassa eteenpäin.

Tehtävä:

Tove Janssonin novelli Kertomus näkymättömästä lapsesta ei ole vain lasten satu. Aikuisen silmin se on tarina ihmisen itsetunnon romuttumisesta ja uudelleen rakentumisesta, oman identiteetin etsimisestä ja löytymisestä. Mieti, miksi Ninnistä tuli näkymätön. Mikä oli syynä siihen, että hän alkoi saada takaisin ulkoista näkyvyyttään? Mitä kirjailija haluaa mielestäsi kertoa tarinassaan?

Kun olet pohtinut kysymyksiä, piirrä laatikkoon ideakarttana ajatuksiasi siitä, millainen muumiperhe on lapsen kasvuympäristönä.

Lähteitä ja kirjallisuutta:

Holopainen, E. 2003. Kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja -vaikeudet peruskoulun kolmannella ja yhdeksännellä luokalla. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 218.

Moilanen, K. 2002: Yli esteiden. Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet. Tammi.

Lerkkanen, M-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Vähäpassi, A. 1987. Tekstin ymmärtäminen: tekstin ymmärtämisen tasosta suomalaisessa peruskoulussa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A: 10. Jyväskylän yliopisto.



Äidinkielessä pelkäsin aina, että kirjoitan väärin. Aineetkin yritin kirjoittaa mahdollisimman lyhyesti ja yksinkertaisesti, ettei tulisi virheitä.”

2

FUNKTIONAALISEN KIRJOITUSTAITON TUKEMINEN

Irti punakynän pelosta ja tyhjän näyttöpäätteen syndroomasta

Kirjoitushalukkuuteen vaikuttaa, millaiseksi kirjoitustaitoon liittyvä minä-
kyvykkyyssajattelu on elämän varrella muotoutunut. Kirjoittaminen on taito,
josta moni ajattelee, että kykyä siihen joko on tai ei ole. Tuon ajattelumallin
muuttaminen kasvun ajattelutavaksi voi olla työlästä.

Jos opiskelija kantaa esimerkiksi peruskouluajoiltaan mielikuvaa kirjoitta-
misesta ikävänä ja vaikeana oppiaineena ja tuottamiseen liittyy erilaisia tun-
nelukkoja, tarvitaan paljon motivaatorakenteen kutittelua, jotta opiskelijan
subjektiivista tietämistä tai luulemista omista kyvyistään voidaan muuttaa.
Kouluaikaisten muistikuvien laatu näyttäisi olevan vahvasti kytköksissä siihen,
kuinka hyviä tai huonoja kirjoittajia yksilöt kokevat olevansa aikuisenakin. Usein
käsitys itsestä heikkona kirjoittajana yleistyy myös ajatukseksi, *”ettei minulla ole
mitään sanottavaa”*.

TOIMINNALLINEN KIRJOITUSTAITO VS. OIKEINKIRJOITUSTAITO

*”En kirjoita juuri koskaan mitään, joten koen olevan keho kirjoittaja. Olisi mukavaa,
jos oppisin edes sijoittamaan pilkut ja pisteet paikalleen.”* Näin kirjoitti eräs opiskelija
kurssin alussa oppimistavoitteistaan. Sitaatti on kuvaava. Se kertoo koulukult-
tuurimme virhekeskeisestä pedagogiikasta. Moni on oppinut ajattelemaan kir-
joittamisen taitoon kuuluvan, että hallitsee kielioppisäännöt, jolloin opettajan
punakynää ei tarvittaisi.

Funktionaalinen eli toiminnallinen kirjoitustaito on syytä erottaa oikein-
kirjoituksen osaamisesta. Opiskelijat eivät osaa erottaa näitä kahta toisistaan.
Kirjoittamisen painopisteen tulee olla sisällön tuottamisessa. Opettajien olisi
syytä kiinnittää enemmän huomiota tekstin sisältöön, koska oikeinkielisyys
on vain pintaa.

Oppijan on opittava myös sietämään virheitään varsinkin kirjoitusprosessin
alkuvaiheessa, kun sisältöä vasta ideoidaan ja tekstiä luonnostellaan. Monella
kirjoitustekniikka on sahaavaa: kirjoitetaan muutama sana, pyyhitään pois,
kirjoitetaan taas pätkä, ja taas pyyhitään. Tietokoneen oikolukuohjelmien al-



*"Kouluaajoilta tulee mieleen hir-
mu ristiriitaisia ja pelonsekaisia
tunteita. Silloin tuntui niin kuin
nytkin, ettei oikein pysyisi ky-
näkkään kädessä. - - Usein kir-
joituksessani oli melkein yhtä
paljon opettajan punakynällä
kirjoitusta kuin mitä minä olen
kirjoittanut. Aikuisiällä olen
joskus kirjoittanut joitakin aja-
tuksiani paperille, mutta en ole
antanut muiden lukea niitä."*

*"Että kyllä mä niin kun tollasii
pikkusii juttui, niin kun kaup-
palappui ja synttärkorttei voin
kirjotella. Mutta em mä vielä
oo aloittanut sellasta isompaa
paperii."*

leviivaukset saavat ajatuksen pysähtymään; mikä virhe tuli tehtyä? Pieniä kirjoitusvirheitä korjatessa karkaa ajatus ja katkeaa jutun juoni. Suosittelenkin aina omille opiskelijoilleni, että kirjoitusprosessin alkuvaiheessa oikolukuohjelma otetaan pois päältä. Punakynää pelkäävälle on haasteellinen tehtävä oppia sietämään omia virheitään. Opettajan pitää myös oppia luopumaan virheiden metsästämisestä – varsinkin kirjoitusprosessin alkuvaiheessa.

Vinkkejä, välineitä, intoa, ideoita – Kun aloittaminen on vaikeaa eikä tekstiä synny

IDIS-KORTIT

Aihe on mielessä, mutta mistä ja miten aloittaisin? Tekstin tuottaminen ei aina ole helppoa. Hyvä kysymys voi helpottaa tyhjän paperin kammoa: kysymys ohjaa vastaamaan, ja tekstiä alkaa valua kuin itsestään. Tämä korttipakka auttaa kirjoittajaa tekemään itselleen tekstiä ideoivia kysymyksiä. Idea on yksinkertainen, mutta toimii hyvin varsinkin asiakirjoittamisessa. Olipa tarkoituksesi laatia pieni mielipidekirjoitus tai ideoida laajaa tutkimusartikkelia, systemaattisesti asetellut kysymykset vievät eteenpäin.

Mistä on kyse?

Kirjallisten opinnäytetöiden tekeminen on ollut haasteellista monille opiskelijoille kurseillani, mutta kun istun opiskelijan viereen ja kysyn hyviä kysymyksiä, on aloittamisen tuska yleensä helpottunut ja tekstiä syntynyt. Ajattelin, että kysymysten käyttöä kirjoittamisen apuvälineenä voisi jotenkin systematisoida ja tehdä menetelmästä opiskelijalle itseohjautuvampi. Näin syntyivät **Idis-kortit**, joita olen käyttänyt jo vuosia menestyksellisesti kirjoittamisen opetuksessa ja tutkivan oppimisen tehtävissä. Kortit sopivat kaikkeen ideointiin muun muassa puheviestintäharjoitusten sisältösuunnitteluun. Idis-korttipakka on ollut vain omassa käytössäni kotikutoisena versiona, mutta kevästä 2019 lähtien myös myytävänä tuotteena.

Idis-kortit sisältävät erilaisia kysymyksiä ja kehotuksia. Vastaamalla niihin opiskelija voi purkaa tietojaan, ajatuksiaan ja mielipiteitään paperille. Mikäli jokin kysymys jää vaille vastausta, on mentävä tiedonlähteiden pariin ja etsittävä vastaus lähteistä. Juuri siksi Idis-kortit toimivat mainiosti myös tutkivan oppimisen välineenä.

Idis-kortit perustuvat asioiden ja ajatusten välisten merkityssuhteiden analysoimiseen. Siten ne auttavat selkeän tekstin tuottamisessa, niin että ajatukset, käsitteet ja asiat muodostavat loogisen rakenteen.

Miten kortteja käytetään?

Kirjoittajalla on aihe, mistä pitäisi kirjoittaa. Hän tutkii kortteja ja valitsee korttipakasta ne kysymykset tai kehotukset, jotka sopivat

hänen aiheeseensa ja tuottavat vastattaessa mielekästä sisältöä. Ne kysymykset ohitetaan, jotka eivät sovi aiheeseesi tai eivät muuten kiinnosta.

Kun kortit on valittu, niiden kysymyksiin vastataan. Ennen tätä kirjoittaja on voinut myös järjestellä kortteja järjestykseen, joka tuntuu loogiselta. Näin tekstiin tulee valmiiksi jo kunnon rakennetta. Kun kortteihin on vastattu, ei paperi enää huuda valkoisuuttaan tai näyttöpääte tyhjyyttään. Materiaalia on kasassa. Sisällön ideoinnista voidaan siirtyä tekstin muokkaamiseen ja vielä hioa kirjoitus yhtenäiseksi, loogiseksi ja tyylikkääksi kokonaisuudeksi.

Korttipakassa on 60 korttia. Tekstin luonteesta riippuen voi valita, kuinka monta tarvitaan tekstin ideoimiseen. Jos käy koko korttipakan läpi, löytää kymmeniä aiheen kannalta olennaisia kysymyksiä esimerkiksi tutkivan oppimisen projektityöhön. Lyhyen lehtiartikkelin, esseen tai aineen kirjoittamiseen voi riittää muutama kortti.

Muita sovellutuksia

Opetuksessa kortteja voi käyttää monella tavalla.

- Pari tai pienryhmä voi valita saman aiheen, valita yhdessä kortit ja jakaa ne sitten siten, että kirjoittajat saavat eri kortit. Näin aihe on sama, mutta syntyy tekstejä eri näkökulmista.
- Kortteja voi käyttää yhtä lailla suullisten esitelmien ja puheiden sisältösuunnittelussa.
- Lukemistehtävissä kortit ovat hyvä apu: opiskelijan tehtävänä voi olla etsiä tekstistä vastauksia valikoituihin kysymyskortteihin.
- Opiskelijat voivat prepata toisiaan esimerkiksi tenttiin kyselemällä tentti-alueesta pakasta valikoituja kysymyksiä.

KUVAT INSPIRAATION LÄHTEENÄ, KUN PÄÄ TUNTUU TYHJÄLTÄ

Kun opiskelija ei luota itseensä kirjoittajana, hän usein kokee, ettei hänellä ole mitään mistä kirjoittaa. *"Ei synny mitään – mun pääni on ihan tyhjä!"* Tyhjiä päitä ei kuitenkaan ole olemassa, kaaosmaisia kyllä. Kyseessä on vain subjektiivinen kokemus ja tunne siitä, etteivät omat kokemukset, muistot, ajatukset ja mielihiteet ole riittävän kiinnostavia kirjoitettaviksi. Kuva on kirjoittajalle mainio inspiraation lähde ja voi herättää mielikuvia, ajatuksia, muistoja ja tunteita. Niiden pohjalta voi rakentaa tarinaa tai kirjoittaa ihan vain sitä, mitä kuvassa näkee. Kuvien henkilöt voidaan laittaa dialogiin keskustelemaan keskenään. Kuvasta voi kirjoittaa jokaiselle aistille: miltä kuvan tilanteessa tuoksuu, mitä ääniä kuuluu, miltä tuntuu tai mitä näkyy. Kuva voi olla tarinan alkupiste tai lopputulema.

Itselläni on suuri määrä erilaisia kiinnostavia kuvia työkalupakissani. Olen leikannut niitä valokuvakirjoista, lehdistä, tulostanut netistä. Levitän paljon kuvia näkyville. Opiskelijat saavat valita kuvan, joka puhuttelee, herättää tunteita, ajatuksia ja muistoja. Kuvasta kirjoittamalla heikommatkin kirjoittajat saavat jotakin paperille.



Korttien väreillä on tarkoituksensa: väri kertoo, keskittyvätkö korttien kysymykset ydinkäsitteeseen, aiheen kontekstin kuvaukseen, ilmiön historiaan ja kehityskaareen, etuihin ja haittoihin jne.

Kuva 7 Marjo Nurmi



KUVAT ASIAKIRJOITTAMISEN INSPIRAATIONA

Kirjoittajakurssilleni tuli nuori nainen hakemaan apua tuleviin pääsykokeisiin. Hän oli vaihtamassa alaa sosiaalipuolelle, ja erityisesti vanhustyö kiinnosti häntä. Lähdimme harjoittelemaan esseen kirjoittamista.

Tekstin aloittaminen ja sisällön ideoiminen tuntuivat vaikealta. Kehotin häntä etsimään aiheeseen liittyviä kuvia googlen kuvahausta ja tulostamaan ne itselleen inspiraation lähteeksi. Tekstiä alkoi syntyä, ja tuloksen oli lämminhenkinen ja koskettava kuvaus vanhusten yksinäisyydestä.

STRUKTUROIVAT APUVÄLINEET KIRJOITTAMISEEN

Strukturoivia apuvälineitä ovat sellaiset, jotka automaattisesti jäsentävät kirjoittamisen prosessia, järjestystä tai syntyvän tekstin rakennetta. Erityisesti sellainen opiskelija hyötyy strukturointiavusta, jonka kirjoitustaidot ovat heikot ja kirjoituskokemus vähästä. Sen sijaan hyvät kirjoittajat usein ärsyntyvät näistä välineistä: ne kahlitsevat ja ohjaavat liiaksi ja tuntuvat turhauttavilta välivaiheilta tekstin tuottamisessa.

Olen tehnyt omaan käyttööni apuvälineitä, joita kutsun Heureka!-keksimis-kiekoiksi. **Uutiskiekk** ohjaa tiedotteiden tai uutisoivan asiatekstin tekemiseen. **Mielipidekiekk** puolestaan auttaa, jos on laadittava yleisönosastokirjoitus, kolumni tai joku muu mielipideteksti. **Kuvailukiekk** on yleisempi ideointityökalu, ja ohjaa nimensä mukaisesti kuvailevan tekstin sisällön tuottamiseen, ei niinkään tekstin rakenteeseen.

Täyttämällä ohjeiden mukaisesti kiekon aukkoja saadaan ideoita paperille jäsentyneessä järjestyksessä. Ideoiden / muistiinpanojen pohjalta kirjoitetaan varsinainen teksti. (Kuva 8.)

VALMIIKSI LAADITUT JÄSENNYSPOHJAT JA IDEAKARTAT

Referaattien laatiminen on tehokas oppimistehtävä, mutta haasteellinen varsinkin niille, joilla on erityisiä vaikeuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa tai



Kuva 8 Marjo Nurmi

jotka ovat näissä taidoissa harjaantumattomia. Opettaja voi tukea tehtävästä suoriutumista laatimalla referoitavasta tekstistä valmiin ideakarttapohjan. Toki tämä vaatii vähän vaivaa, mutta kannattaa kyllä, varsinkin jos samoja tekstimateriaaleja käyttää useamman kerran.

Hyvä ideakarttapohja ohjaa sekä lukemista ja olennaisen löytymistä tekstistä että varsinaista referaatin kirjoittamista, koska täytetyn ideakartan pohjalta referaatti on helppo kirjoittaa. Ennen referaatin kirjoittamista opiskelijat voivat vielä työparina tai pienryhmänä verrata keskenään ideakarttapohjiaan ja täydentää niitä yhdessä.

REFERAATIN LAATIMINEN

- Silmäile teksti läpi
- Lue uudelleen, nyt tarkemmin
- Täytä ideakarttapohja tekstin perusteella
- Pane alkuperäinen teksti pois ja kirjoita referaatti omin sanoin

Tekstin sisällön ydin siirretään referaattiin omin sanoin, lyhyesti.

ARGUMENTAATIOHARJOITUSTEN INTEGROIMINEN MIELIPIDEKIRJOITTAMISEEN

Koska mielipidetekstit perustuvat omalle näkemykselle ja sen perustelulle, toimivat erilaiset suulliset argumentaatioharjoitukset hyvin myös mielipidekirjoittamisen ideoimisessa. Kun ryhmän kanssa on pohdittu, argumentoitu tai väiteltä asiasta, on asiaa jo sanallistettu. Sen jälkeen oma näkemys on usein helpompi kirjoittaa tekstiksi. Ryhmän keskustelusta saavat ideoita nekin opiskelijat, joille sisällön keksiminen on aina yhtä tuskaa.

Esimerkiksi *Nurkasta nurkkaan* -harjoitus toimii hyvin ideoinnin apuna. Käsiteltävänä oleva teema on jaettu yksittäisiksi väitteiksi eli teeseiksi. Yksi kerrallaan teesi otetaan käsittelyyn ja luetaan ääneen. Eri puolilla luokkatilaa

on laput: *Täysin samaa mieltä*, *Melko samaa mieltä*, *Melko eri mieltä* ja *Täysin eri mieltä*. Opiskelijat kävelevät sen lapun luo, mikä heidän mielipidettään parhaiten kuvastaa.

Kun valinta on tehty, alkaa varsinainen argumentointi. Eri nurkassa olevat perustelevat, mikä sai heidät valitsemaan sen nurkan. Opettajan on hyvä ohjata keskustelua, että argumentoinnin tavoitteena on asian monipuolinen ymmärtäminen, ei väittelyvoitto. Jos joku haluaa kesken argumentoinnin tarkastaa kantaansa ja vaihtaa nurkasta toiseen saatuaan uutta näkemystä, se on enemmän kuin sallittua. Harjoituksen jälkeen aloitetaan yksilöllinen kirjoitusvaihe. Valitaan haluttu näkökulma, muokataan sitä oman mielipiteen näköiseksi ja perustellaan kirjallisesti.

Argumentaatioharjoitukset ovat käyttökelpoisia monenlaisessa oppimistilanteessa. Niillä voi herätellä skeemoja uutta asiaa aloitellessa, kerrata opittua ja liittää sitä omaan ajatteluun. Opettaja tai opiskelijat voivat tehdä opiskellun tekstin pohjalta väitteitä ja antautua yhdessä argumentoimaan niiden puolesta tai niitä vastaan. Argumentaatiotaito itsessään on tärkeä kriittisen ajattelun ja lukemisen taito. Samalla opitaan toisten näkökulmista ja voidaan punnita omia perusteita toisten mielipiteiden valossa.

LUOVUUDEN IRROTTELUA JA VAPAUTUMISTA TEKSTIN TUOTTAMISEEN

Ihmisillä on taipumus verrata itseään ja omaa suoriutumistaan toisten tekemiseen. Varsinkin kirjoittamisessa aiheutuu lukkoja, jos naapurikoneella tekstiä on jo sivun verran ja omalla koneella surkeat kaksi riviä. Omien ajatuksien esiin tuominen aiheuttaa monille paineita: onko tämä kirjoittamisen arvoista, mitä muut ajattelevat, paljonko olen tehnyt virheitä? Vanhan äidinkielen opettajan punakynäkin kummittelee mielessä.

Tunnelukot aiheuttavat lukkoja tekstin tuottamiseen. Kuitenkin kirjoittajalle on tärkeää oppia tekstin ideointi- ja luonnosteluvaiheessa sietämään keskeneräisyyttä ja virheitä. Tähän saattaa tuoda avun anonymit ryhmäkirjoitustehtävät.

Anonyymi ketjutarina

Opettaja on kirjoittanut jokaisen opiskelijan tietokoneelle tekstin aloitusvirkkeen siten, että jokaisella opiskelijalla aloitus on erilainen. Mitä huikeampi tarinan aloitus, sitä paremmin teksti lähtee liikkeelle. Opiskelija menee omalle koneelleen ja jatkaa annetusta aloituksesta hetken, kunnes opettaja sanoo ”Vaihto”. Sen jälkeen jokainen siirtyy naapurin koneelle, lukee siinä olevan tekstin ja jatkaa sujuvasti. Tarina saa olla lennokas, mutta jokaisen tarinan tulisi kuitenkin pysyä loogisena. Taas muutamien minuuttien kirjoitusrupeaman jälkeen vaihdetaan seuraavalle koneelle. Näin jokainen opiskelija kirjoittaa jokaista tarinaa. Kukaan ei tiedä, minkä palasen kukin kirjoitti.

Koska vaihto vaihdolta uuden tarinan lukemiseen menee aina enemmän aikaa, on opettajan lisättävä vaihtojen välistä aikaa harjoituksen loppua kohti. Jossakin vaiheessa opettaja voi antaa vinkin, että seuraavassa vaihdossa on hyvä alkaa kääntää tarinaa kohti loppua. Viimeisessä vaihdossa opiskelijat saavat ohjeen antaa anonymisti syntyneelle tarinalle otsikko. Lisäksi viimeinen kirjoittaja voi tehdä tarinaan myös oikoluvun. Parhaat tarinat voidaan lukea ääneen. Useimmiten opiskelijat ovat yllättyneitä, miten paljon tekstiä on syntynyt pienessä ajassa.

3

TOIMINNALLISIA LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN HARJOITUKSIA PIRISTÄMÄÄN OPISKELUPUURTAMISTA

Lukemisen perustekniikka, työmuisti, asioiden kertaus, havainnollistaminen

Seuraavat harjoitukset on ideoitu pieniksi, piristäviksi välipaloiksi vakavampien ja enemmän puurtamista vaativien tehtävien väliin. Tavoitteena on myös leikillisyyden lisääminen, yhdessä tekeminen ja ryhmädynamiikan kehittäminen. Harjoitteilla on kuitenkin myös kuntouttava tavoite: kaikki perustuvat tavalla tai toisella fonologiseen koodaukseen ja työmuistin käyttöön.

RIKKINÄINEN NUOTTI – TAVUTTAMISEN, TAVUITTAIN KOODAUKSEN JA LYHYTKESTOISEN MUISTIN HARJOITUS

Toiminnallisen harjoituksen tavoite on havainnoida ja kuntouttaa osallistujien työmuistia, sanatavujen hahmottamista sekä sanojen koostamista tavuista. Pieni toiminnallinen kielileikki myös virkistää vakavampien harjoitusten välissä.

Harjoituksessa yksi opiskelija kerrallaan yrittää päästä selville, mikä laulu on kyseessä. Opettaja on jakanut laulujen nimiä tavuiksi. Yksi ryhmästä siirtyy hetkeksi tilasta pois, ja muille osallistujille jaetaan yksi tavu kullekin. Ulkopuolella oleva kutsutaan sisään. Kun hän koskettaa jotakin luokassa olevaa esimerkiksi olkapäähän, tämä sanoo tavun, joka hänelle on jaettu. Näistä ääneen lausutuista tavuista opiskelija yrittää tavuja järjestelemällä rakentaa kyseisen laulun nimeä.

Harjoitus vaatii työmuistia, jotta tavut pysyvät mielessä. Mitä pidempi nimi laululla on, sitä enemmän tehtävä asettaa haasteita sekä työmuistille että sanojen koodaamiselle. Tehtävää voi helpottaa siten, että opiskelija voi asettaa tavujen haltijoita haluamaansa järjestykseen ja kuunnella tavuja useaan kertaan. Mikäli jollakin osallistujalla on vaikea koodata sanoja joko auditiivisen heikkouden tai työmuistin ongelmien vuoksi, voidaan osa tavulapuista tuoda näkyville.

Esimerkiksi

KUU/KE/KÄ/PIT/SÄ/MA (Pitkä kuuma kesä)

VOT/LE/MAT/TO/LAT/JA (Levottomat jalat)

Olen joskus muokannut harjoitusta siten, että tavuista muodostuu laulujen sijaan käsitteitä, jotka ovat kulloisessakin opiskeltavassa aiheessa keskeisiä.



Kuva 9 Marjo Nurmi



SOVELLUSVINKKI:

Samalla idealla voi rakentaa myös harjoituksen esimerkiksi suomen kielen opetukseen maahanmuuttajille. Tavujen sijaan voi käyttää sanoja, joista opiskelijoiden tehtävänä on koota ehyt virke.

KUKA ON KYSEESSÄ? RATKAISE SEURAAVAT ANAGRAMMIT. VIHJEET AUTTAVAT!

Suureksikin mainittu vanha elokuvatähti = POLO NAUTA	T _____ P _____
Vihreä? = HASIS-SATU	_____
Laulava senaattori = KAMALA KOTILO	_____
Talousrikoksistaan tuttu poliitikko = HAJUTON KAUKALO	_____
Vanhempaa naiskauneutta valkokankaalla = ANKEA SONNI	_____
Juoksi lujaa = MUNAPOVARI	_____
Monien hahmojen hauskuuttaja = KATKERA PUPPELIKEKSI	_____
Tanssii mummojen kanssa = NAARASMIILU	_____
Jääkiekkomesenaatti, jolla lukihäiriö = MRS. HILLOHAKIJA	_____
Entinen mäkikotka = PIKKUINEN ORJA	_____
Edusti euroviisuissa = AINA REILU ULVONTA	_____
Paratiisimies? = SOLARIUMJOKERI	_____

Kuva 10 Marjo Nurmi

KIELELLISTÄ LEIKITTELYÄ ANAGRAMMEILLA

Anagrammitehtävät eivät suinkaan ole helppoja normaalityöntekijälle. Ne edellyttävät fonologista koodausta ja haastavat työmuistia, varsinkin jos tehtävää ratkaistaan ilman kynää ja paperia. Tehtävää voikin helpottaa muistiinpanovälinein, ja vielä enemmän, jos anagrammit leikataan irrallisiksi kirjaimiksi, joita voi sovittaa eri järjestyksiin. Vaikeutta taas voi lisätä poistamalla vihjeet.

Harjoituksen voi tehdä yksilöllisesti tai paritehtävänä. Anagrammeja voi tehdä mistä vain – vaikka opiskeltavan aiheen käsitteistä.

KINESTEETTISTÄ SANAKOODAUSTA

Kun lapseni olivat pieniä, he rakastivat, kun piirtelin tai kirjoitin sanoja sormella heidän selkäänsä, ja he yrittivät arvata mitä kirjoitin. Hetki oli aina rauhallinen, keskittynyt ja rentouttava. Kaikkea pitää kokeilla, joten kokeilin samaa myös aikuisten luki-kurssilla. Harjoitus toimi sielläkin mukavana välipalana. Haptiikka myös kehittää ryhmädynamiikkaa yllättävän tehokkaasti.

Harjoitus toteutetaan pareina. Toinen kirjoittaa rauhallisella rytmillä toisen selkään (tai kämmeen, käsivarteen) sanoja kirjain kerrallaan. Toinen yrittää koodata kirjaimista oikean sanan. Sanat voivat vaikeutua harjoituksen edetessä ja muuttua jopa lauseiksi ja virkkeiksi, jolloin tarvitaan myös enemmän työmuistia onnistuneeseen koodausprosessiin. Välillä vaihdetaan rooleja – toinen kirjoittaa, toinen koodaa.

Opiskelijat voivat toimia itsenäisesti ja keksiä itse sanoja, tai ohjaaja määrittää, mitä sanoja kulloinkin kirjoitetaan (kaikilla pareilla sama sana). Jos kirjoittaminen on osallistujille kovin vaikeaa ja virheitä tulee paljon, saattaa olla hyväksi, että kirjoitettavat sanat näytetään kirjoittajille kirjain kerrallaan. Kirjaimet voidaan näyttää esimerkiksi diaesityksenä, mutta siten ettei sanojen koodaaja niitä näe vaan toimii tuntoaistin varassa. Kun sana / lause on luettu, se sanotaan ääneen ja varmistetaan oikeinlukeminen.

Tavoite:

- yhdistää lihasaisti / kinesteettinen kanava fonologiseen koodaukseen



Kuva 1 Marjo Nurmi



- harjaannuttaa työmuistia (jotta koko sanan tai lauseen voi koodata, on yksittäiset kirjaimet / sanat pidettävä mielessä niin kauan, että kokonaisuus hahmottuu)
- lisätä keskittymiskykyä ja rentouttaa
- lisätä ryhmadynamiikkaa

KUKA ON NOPEIN?

NOPEAN SANANTUNNISTUKSEN HARJOITUS

Nopea lukeminen perustuu ortografiseen sanantunnistukseen eli niin sanottuun kokosanalukemisen tekniikkaan: näemme sanan ja tunnistamme sen ikään kuin kuvana tai ikonina. Normaali lukija ei mitenkään koodaa eli lue tavallisimpia sanoja, vaan tunnistamme ne kokonaisina sanahahmoina. Vasta sitten kun sana on meille kovin vieras ja vaikea, joudumme ottamaan käyttöön hitaampia lukustrategioita, kuten tavuittain tai äänteittäin koodaamisen. Esimerkiksi sanat 'leipä' tai 'auto' eivät edellytä koodaamista – ne sijaitsevat muistissamme kokonaisina sanahahmoina. Sen sijaan vaikkapa sana 'setyylipyriniinikloridi' edellyttää useimmilta sanan koodaamista – jos ei kirjain kir-

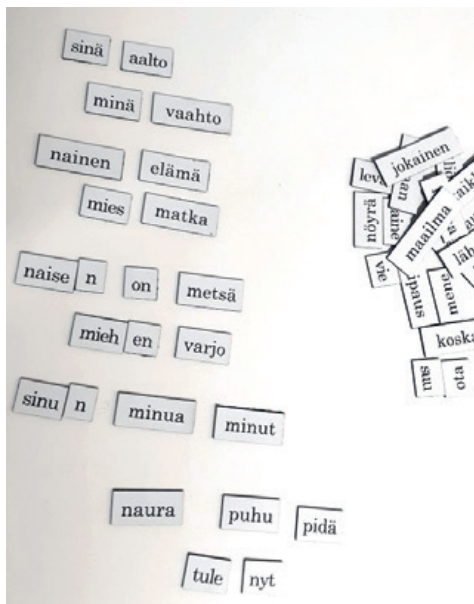
jaimelta niin ainakin jonkinlaisissa paloissa.

Joillakin silmäilysanavarasto on kuitenkin kapea – varsinkin dyslektikoilla. Seuraava peli harjaannuttaa kokosanalukemista ja nopeaa sanantunnistusta.

Pöydällä on iso pakka pahvikortteja, joissa on kaikenlaisia sanoja: pitkiä, lyhyitä, helppoja, vaikeita. Kortit ovat nurinpäin (*kuva 1*). Pöydällä oikein päin on toisenvärisiä kategoriakortteja (*kuva 2*). Opiskelijat kääntävät pakasta sanakortteja vuoron perään. Kun uusi sana kääntyy, pitää pelaajien nopeasti päättää, mihin kategoriaan sana kuuluu, ja laittaa käsi sen kategoriakortin päälle. Kenen käsi jää alimmaiseksi, saa sanakortin itselleen. Lopuksi lasketaan itselle kertyneet kortit. Suurimman pakan omistaja on voittaja.

JÄÄKAAPPIMAGNEETEISTA ON MONEKSI

Jääkaappimagneeteilla voi puuhata kaikenlaista opetuksessa: niistä voi rakentaa runoja, niillä voi opiskella sanaluokkia äidinkiellentunnilla, niitä voi käyttää ortografisen sanantunnistuksen harjoittamiseen. "Jääkaappirunoutta"-magneetteja on



Kuva 12 Marjo Nurmi

saatavilla myös muilla kielillä, joten väline taipuu myös eri kielten opetukseen. Tässä muutamia ideoita – keksi itse lisää:

Rampoja sanoja sekamelskassa

Suunnittelin luki-kurssin opiskelijoille tehtäväradan, jota opiskelijat suorittivat pareittain. Kaikki tehtävät liittyivät jotenkin tarkkaan lukemiseen, kieleen, kielelliseen tietoisuuteen ja kirjoittamiseen. Radalla sai pisteitä sekä nopeudesta että tarkkuudesta, joissakin tehtävissä myös luovuudesta.

Yhtenä harjoitteena oli sanojen sekamelska: valkotalulla oli suuri määrä jääkaappimagneetteja. Parin piti löytää mahdollisimman nopeasti joukosta rammat sanat, jotka eivät toimisi itsenäisenä, vaan ainoastaan jollakin tavulla lisättynä tai yhdyssanan osana.

Harjoitellaan sanaluokkia

"Jääkaappirunoutta"-magneeteilla voi touhuta kaikenlaista myös äidin-kielenopetuksessa tai opetettaessa suomea vieraana kielenä. Olen itse käyttänyt niitä muun muassa kielioppitehtävissä, joissa harjoitellaan sanaluokkien tunnistusta. Pari- tai pienryhmätyöskentely tehostaa usein oppimista, kun asioita pohditaan yhdessä.

Runoissa on magnetismia

Ei runojen kirjoittaminen ole vaikeaa – varsinkaan magneeteilla. Runot voidaan kirjoittaa puhtaaksi ja miettiä yhdessä, missä niitä voitaisiin esittää tai julkaista. Ryhmä voi tehdä vaikkapa kokonaisen antologian tai pitää runomachinean. Oman luovuuden tuotteen näkeminen julkisuudessa on hyvin tyydyttävää – varsinkin niille, joiden sanataidetta ei koulu koskaan arvostanut. Tyyli on vapaa. Kohta meissä kaikissa asuu pieni Saarikoski!

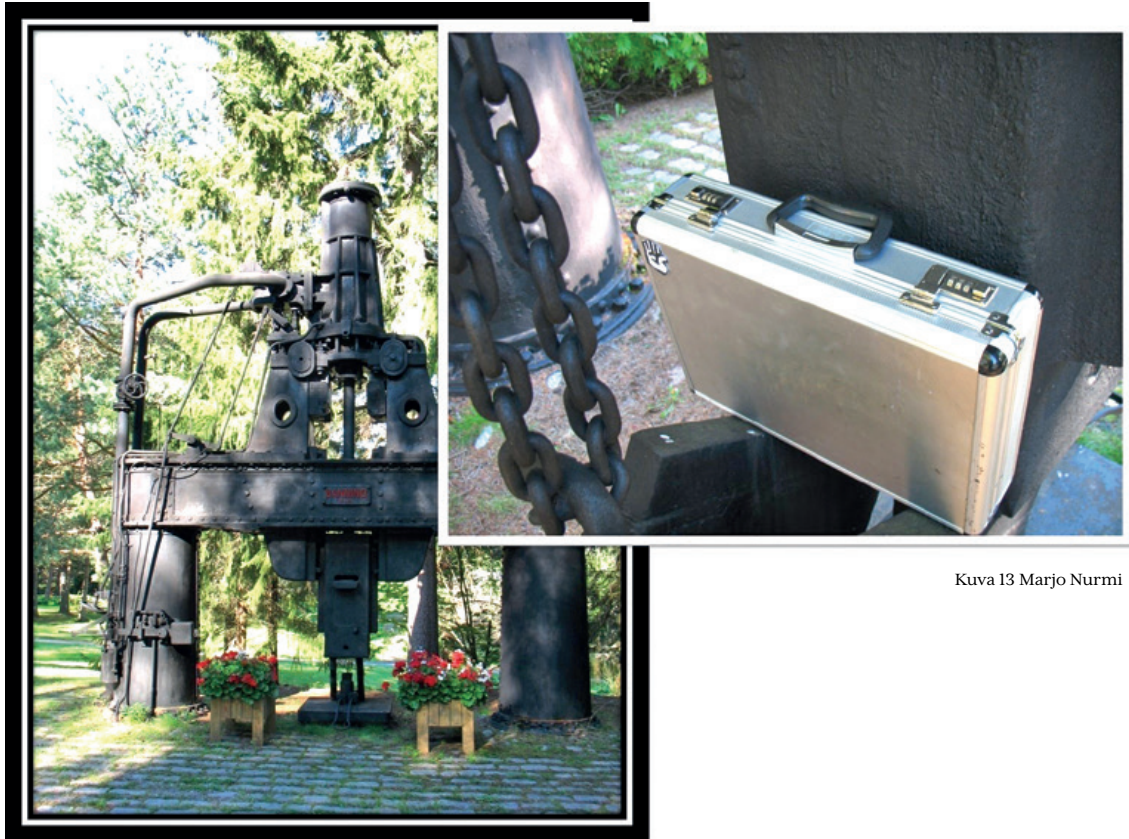
TUTUT LAUTAPELIT OPPIMISEN APUNA

Peleissä on vetovoimaa. Nekin, jotka eivät koulupolkunsa aikana ole koskaan syttyneet opiskelusta, saattavat motivoitua pelien kautta. Opetuksen pelillistämistä voi tehdä isolla rahalla, mutta myös kotikutoiset, edulliset menetelmät voivat toimia mainiosti. Omat lempipelini opetuksessa ovat Alias ja Rappakalja.

Rappakalja

Rappakalja on mainio lautapeli, jossa pelaajan tavoitteena on huijata vastapelaajaa uskomaan kunkin pelaajan itse keksimää huikeaa selitystä. Koska selitykset kirjoitetaan ja niitä luetaan ääneen, toimii peli mainiosti myös kirjoittamisen ja lukemisen harjoituksena. Peli vie mennessään.

Aikuisten luki-kurssilla iltapäivän viimeisinä tunteina opiskelijat vaikuttivat jo väsyneitä lukemisen ja kirjoittamisen harjoitteluun, joten kaivoin Rappakaljan esiin. Pelasimme sitä viimeisen oppitunnin ajan. Opiskelijat pyysivät peliä lainaksi, jotta he voivat jatkaa illalla.



Kuva 13 Marjo Nurmi

Aamulla luokkaan tuli unisen näköistä väkeä. Olivat kuulemma pelanneet peliä neljään asti aamuyöllä. Mikä voisi motivoida paremmin kuin peli?

Rappakaljassa kirjoitetaan vastauksia käsin, ja varsinkin luki-vaikkeuksiin liittyy usein myös vaikeus tuottaa selvää, luettavaa käsialaa. Jos lukeminen on muutenkin hidasta, ei toisen huonoa käsialaa ole helppo lukea. Luokkatilassa olenkin varioinut peliä niin, että opiskelijat voivat käyttää apunaan tietokonetta, jolla kirjoittaa vastauksensa. Tulokset voidaan sitten tulostaa tulostimen avulla. ”Hämylle” eli pelin johtajalle, joka lukee kierroksen vastaukset, annetaan aikaa riittävästi, jotta vastausten ääneen lukeminen sujuu vaikeuksitta.

Alias

Alias on monelle tuttu seurapeli, jossa pelaajien tehtävänä on selittää sanoja toisilleen pelikorteista. Peliä pelataan vaihtelevan kokoisina joukkueina. Opetuksessa Aliasta voi varioida monin tavoin. Sitä voi pelata sellaisenaan, tai opettaja voi rakentaa omia alias-kortteja omasta oppiaineestaan ja

juuri käsiteltävänä olevasta asiasta. Näin Aliasta voi käyttää esimerkiksi asioiden ja käsitteiden kertaamiseen.

Olen käyttänyt Alias-peliä myös puheviestinnän lämmittelyharjoituksena. Vain oman tiimin jäsenet saavat arvata, mitä sanaa selitetään. Selitysvuorossa oleva menee luokan eteen selittämään sanoja. Arimmatkin unohtavat pelin tiimellyksessä usein esiintymisjännityksensä. Alias-peli toimii hyvin myös kielenopetuksen apuna. Alkuperäisessä pelissä selitysaika määritetään tiimalasilla, mutta selitysaikaa voi säädellä tavoitteiden mukaisesti myös pidemmäksi.

SALAPERÄINEN SALKKU – SEIKKAILU-PEDAGOGIIKKAA JA LUKI-HARJOITUKSIA

Toiminnallisuus maustaa oppimista kiinnostavammaksi varsinkin niille, jotka eivät ole koskaan viihtyneet koulun teoriatunneilla. Salaperäinen salkku on aikuisille dyslektikoille rakennettu seikkailupedagogiikkaa hyödyntävä oppimiskokonaisuuksuus. Tavoitteena on lisätä opiskelijaryhmän



Kuvat 14 & 15 Marjo Nurmi

yhteistoiminnallisuutta ja kiinteyttää ryhmädynamiikkaa, harjaannuttaa lukutaitoa eriyttävillä tehtävillä ja luoda elämyksellinen onnistumisen kokemus. Oppimistehtäviä vaihtelemalla idea muovautuu moneen tarkoitukseen.

Opettajan tehtävänä on oppimistehtävän suunnittelu ja valmistelu. Se toki vie aikaa, mutta sen jälkeen vastuu siirtyykin kokonaan opiskelijoille, ja itse oppimistilanteessa opettaja voi siirtyä tarkkailijan rooliin tai tekemään muita töitä.

Harjoituksen kuvaus

Harjoitus alkaa niin, että opettaja antaa pienryhmälle kirjekuoren. Sen sisältämä informaatio saattaa opiskelijat seikkailumatkan alkuun. Kirjekuori sisältää revityn kartan sekä oudon kirjeen (1. lukemistehtävä):

Hyvä veli,

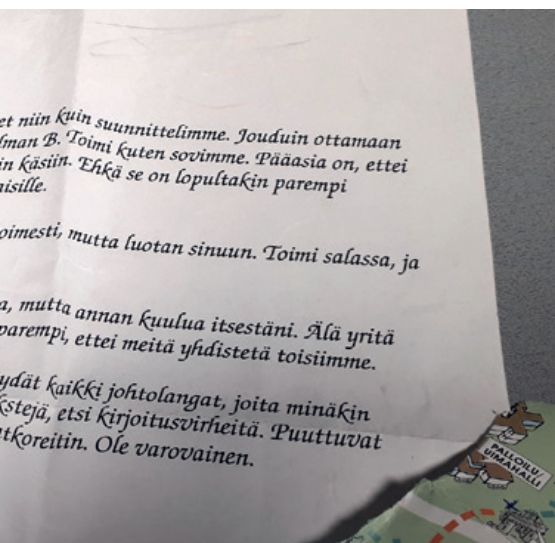
Asiat eivät menneet niin kuin suunnittelimme. Jouduin ottamaan käyttöön suunnitelman B. Toimi kuten sovimme. Pääasia on, ettei tavara joudu väärin käsiin. Ehkä se on lopultakin parempi luovuttaa viranomaisille.

En voi kirjoittaa avoimesti, mutta luotan sinuun. Toimi salassa, ja toimi nopeasti. Katoan vähäksi aikaa, mutta annan kuulua itsestäni. Älä yritä tavoittaa minua. On parempi, ettei meitä yhdistetä toisiimme.

Kun kuljet jälkiäni, löydät kaikki johtolangat, joita minäkin seurasin. Jos löydät tekstejä, etsi kirjoitusvirheitä. Puuttuvat kirjaimet paljastavat jatkoreitin. Ole varovainen.

Terve,
Nätky

PS. "Valkoinen käsi" on niiden merkki.
t. Sama



Pituudeltaan ja vaikeusasteeltaan vaihtelevin tekstein voi eriyttää harjoituksia osallistujien taitojen mukaan.

Kartasta löytyy rasteja, joita opiskelijat pian ymmärtävät lähteä etsimään. Ensimmäiseltä rastilta löytyy salkku, joka on lukittu. Toisen rastin luota löytyy vanha popliinitakki. Lähempi tutkiskelu osoittaa, että takin taskussa on numeroita. Joku keksii pian, että ne oikeassa järjestyksessä voisivat olla salkun koodilukon avain.

Eriyttävät tehtävät

Kun salkku saadaan auki, sisältä löytyy jokaiselle opiskelijalle kirjekuori. Kuori sisältää tehtäviä, jotka on ratkaistava, jotta seikkailupolulla päästään eteenpäin. Opettaja on laatinut tehtävät yksilöllisesti vastaamaan kunkin opiskelijan lukutaidon tasoa.

Kaikki kuorista löytyvät tekstit käsittelevät tavalla tai toisella alko-holin salakuljetusta. Koska kuori ei sisällä arvoituksellisiin teksteihin mitään ohjetta, joutuvat opiskelijat yhdessä pohtimaan, mitä heidän tulee tehdä. Lopulta joku hoksaa palata Nätkyn kirjeeseen, josta vinkki löytyy: on etsittävä kirjoitusvirheitä.

Itse luki-tehtävä on haasteellinen: tekstiä on koodattava tarkasti ja huolellisesti, jotta kirjoitusvirheet löytyvät. Jokaisen opiskelijan kirjeestä löytyy sanoja, joista on poistettu kirjan. Kun virheet on löydetty, muodostuu puuttuvista kirjaimista sanoja. Kun ryhmä yhdistää kunkin tekstin virheistä muodostuneet sanat, he saavat vinkin, mihin suuntaan heidän on jatkettava. Koska tehtävä on haasteellinen, ryhmä joutuu myös turvautumaan tiimityöhön.

Kun vinkit on selvitetty, seikkailu jatkuu. Vihjeiden mukaan löytyy toinen kätkö. Siellä on toisenlaisia tehtäviä: tällä kertaa osallistujat löytävät sanaristikoida, ja niiden ratkaisusta löytyy jälleen etenemisivihjeitä.

Kun tehtäviä ratkaisten on päästy seuraamaan Nätkyn jälkiä loppuun asti, löytyy lopulta "tavara", joka tulee luovuttaa viranomaisille. Näin kaksi *Spiritus fortis* -kanisteria kuljetetaan voitonriemuisesti opettajalle. Tehtävä on ratkaistu!

(Viinan salakuljetus -teema ei toki sovi kaikkiin oppimisympäristöihin, mutta kun opiskelijoina on pääasiassa keski-ikäisiä miehiä, se on yllättävän inspiroiva)

4

KUN TOIMINNANOHJAUKSEN, KESKITTYMISEN JA TARKKAAVAISUUDEN TAITOT PUUTTUVAT

Tarvitsemme arjessamme monenlaista tarkkaavaisuutta. Meillä tulee olla kykyä kiinnittää huomiota valikoivasti johonkin asiaan ja reagoida siihen tarkoituksenmukaisella tavalla, esimerkiksi erottaa merkityksellinen informaatio vähemmän merkityksellisestä. Meidän tulee kyetä säilyttämään tarkkaavaisuus tarvittavan ajan, olla reagoimatta häiriötekijöihin tai epäolennaisuuksiin. Joskus taas on siirrettävä huomio joustavasti kohteesta toiseen.

ADHD:n ydinoireita ovat tarkkaavaisuushäiriö, ylivilkkaus ja impulsiivisuus. On kuitenkin muistettava, että myös tässä oppimiseen vaikuttavassa ominaisuudessa kyse on aina yksilöllisestä piirrekimpusta. Esimerkiksi tarkkaavaisuus voi häiriytyä ajoittain kenellä tahansa väsymyksen, stressin, jännityksen tai masennuksen vuoksi. Tarkkaavuushäiriöistä puhutaan silloin, kun ongelmat eivät selity tilapäisillä syillä tai muilla neurologisilla ongelmilla, kun ne ovat pitkäaikaisia ja arkea häiritseviä.

Mitä vanhemmasta ikäluokasta on kyse, sitä harvemmin takataskusta löytyy varsinaista diagnoosia. Tarkkaavaisuuden, keskittymisen ja yli-impulsiivisuuden ongelmat ovat kuitenkin luonteeltaan sellaisia, että ne usein vaikuttavat yksilön kaikkeen elämään ja niitä tulkitaan usein myös väärin. Siksi niihin liittyy usein muita liitännäisoireita: masennusta, heikkoa itsetuntoa ja/tai syrjäytymistä.

Vaikka ADHD-aikuinen voi olla hyvinkin lahjakas ja luova, oppimisessa voi olla isoja pulmia. Ne syntyvät useaa tietä. Toisaalta ydinoireet ovat estäneet koulupolulla tehokasta oppimista ja vakavimmin oireilleet ovat saattaneet joutua koulupolulla jopa täydelliseen paitsioon. Itsesäätelyn puutteet, tarkkaavaisuuden ylläpitämisen vaikeus ovat johtaneet monenlaisiin ongelmiin:

- Tiedolliset ja taidolliset valmiudet ovat voineet jäädä kehittymättä
- Koulupudokkuus on tyypillistä
- Epäonnistumisen kokemuksista on usein syntynyt välttämiskäyttäytymistä
- Myös aikuiskoulutuksessa ongelma tulkitaan usein väärin

Toiminnanohjauksen taidot ovat oppimisessa keskeisiä: itseohjautuva opiskelija tarvitsee taitoa suunnitella, ohjata, arvioida ja tarvittaessa korjata omaa toimintaansa. ADHD-oireisiin kuuluu se, että juuri nämä yksilön niin sanotut *eksekutiiviset taidot* eli kyvyt ohjata omaa toimintaa ovat puutteelliset. Aikuisiällä tarkkaavaisuushäiriön ongelmat liittyvät erityisesti tehtävien suunnitteluun, toimeenpanoon, toteuttamiseen, tulosten seuraamiseen ja häiritsevien ärsykkeiden torjumiseen. Ongelmaan liittyy monia kärsimyksen aiheuttajia: asioiden alituinen huolestunut pohdiskelu, jatkuva

EKSEKUTIIVISET TOIMINNOT

- Aivojen kyky muokata käyttäytymistä, suunnitella töitä, oivaltaa, miten pitäisi toimia tavoitteiden saavuttamiseksi
- Toiminnan ohjauksen taidot kasvavat iän myötä, kuten myös niiden tarve
- Aikuinen, jolla on toiminnan ohjauksen vaikeus, voi olla hyvin älykäs, mutta silti saamaton ja kykenemätön

epäonnistumisen tunne, ryhtyminen useihin hankkeisiin samanaikaisesti ja tehtävien keskeneräisyys, huono ajanhallinta – kaikki nämä ovat aikuisen elämässä isoja räsistustekijöitä.

Miltä aikuisesta tuntuu, kun ADHD vaikeuttaa opiskelua?

SEURAAVAKSI OTTEITA HAASTATTELUISTA:

Haastattelija: *"No kerropa niistä ADHD-ongelmiin liittyvistä coping-keinoista, joita olet itsellesi kehittänyt."*

"No ihan yksinkertaisia - - jo ihan lapsena olen joutunut miettimään, että miten vaikutan ihan normaalilta, vaikka on hirvee halu hengata ja heilua. Mä olen ollut pienellä ala-asteella, jossa oli hirveen ankarat opettajat. Että jos sä haluat vaikuttaa normaalilta, niin sitten sun pitää kysyä, että voitko lähteä käymään vessassa tai juomaan vettä, että pääset välillä johonkin."

Haastattelija: *"Purkamaan liikunnallinen levottomuus johonkin? Usein sanotaan, että aikuisilla tuo liikunnallinen levottomuus muuttuu enemmänkin sisäiseksi levottomuudeksi. Oletko sä kokenut sellaista?"*

"Joo. Se on taas sitten sitä, että pää lähtee seikkailemaan vaikka minne. Ja sitten niistä on tullut (aikuisena) vähän hienovaraisempia juttuja. Esimerkiksi että kulkiesas napsuttelet kynää koko ajan tai väänät sormias tai varpaat rullaa kengissä. Ja näitä samoja kun koulussa, että menen juomaan tai vessaan - - enhän mä voi koko ajan ravata jossakin, mutta "Nyt tuli tosi tärkeä puhelu" ja sit pitää lähteä käyttävälle ravaamaan eestaas."

"Sellaisia asioita, jotka mua itseäni ärsyttäis, mä teen niitä itse koko ajan. Mä kaivan sadannen kerran sitä kassia ja asettelen tavaroita ja mulla on koko ajan käynnissä jotain. Mulle itselleni sellanen vieruskaveri olis ihan kauhee, koska mä koko ajan katsoisin, että mitä se tekee. Kun jos mä esimerkiksi kuulen, että joku kääntää sivua, niin se häiritsee sitä mun omaa lukemista."

Nainen, jolla on ADHD-diagnoosi

"Luennot on vaikeita. Aluksi mä kykenen kuuntelemaan, mutta sitten tarkkaavaisuus jotenkin herpaantuu ja asiat menee ohi. Vaikka kuinka pinnistais ja yrittäis, ei saa asiasta kiinni. Mä kuulen äänen, mutta en ymmärrä, mitä puhutaan. Ihan niinku puhe virtais pään läpi liukkaana nauhana, josta ei saa kiinni, ei ymmärrä mitään."

"No mä tykkään sellasesta auktoriteetista, että sulle annetaan selvä tehtävä ja sanotaan, että tee tämä, ja sanotaan miten se tehdään. Mä en ainakaan omalla kohdallani usko siihen, että annetaan tehtävä ja sanotaan, että tee se nyt joskus sitten. Se ei toimi. Se on paljon mielekkäämpää, kun ohjaaja sanoo ja sen mukaan tehdään."

Noin 30-vuotias mies

POHDINTATEHTÄVÄ:

Onko sinulla hyviä keinoja, joilla voit helpottaa ADHD-aikuisen oppimista? Mitä ne ovat? Mitä jos jakaisit niitä kollegojen kanssa?

Haastattelija: *"Mikä on pisin aika, jonka jaksat keskittyä luentoopetukseen kerrallaan?"*

"Se riippuu ihan siitä luennosta. Kun tunti on jo loppupeleissä aika tiukka. Kyllä sitten alkaa jo kaipaamaan happihyppyä, ja että voi nousta vähän jalotteleen. Se on sellainen melkein anteeksiantamaton virhe, että jos sanotaan, että kahvitauko on sinä ja sinä aikana, mutta sitten vaan jatketaan, niin silloin kyllä harmittaa. Mä joskus lähdinkin sellaisesta tilanteesta, kun opettaja vain puhui ja puhui, vaikka oli luvannut tauon."

Haastattelija: *"Mikä on pisin yhtäjaksoinen aika, jonka opettaja voi yksin käyttää puhumiseen?"*

"Se on aiheesta kiinni. Ehkä puoli tuntia, sekin on aika pitkä aika."

Keskittymisvaikeuksia kokeva nuori mies

Vinkkejä ADHD-aikuisen ohjaajalle

KAIKILLE TARKKAAVAISUUSHÄIRIÖISILLE TÄRKEÄÄ:

- Positiivinen palaute, kannustaminen: monen oppimishistoria on epäonnistumisia ja opettajien moitteita täynnä. Mitä aikuisempi, sitä todennäköisemmin opiskelijalla ei ole ollut diagnoosia eikä tukea kouluaikana, ja ongelma on tulkittu väärin.
- Vältä syylistämistä! ADHD-aikuinen ei ole tahallaan sellainen kuin on!
- Tarjoa apua; osoita, että tehtäväsi on auttaa aikuista oppimaan niin, kuin se on hänelle luonnollista.
- Auta asettamaan oppimiselle mahdollisimman selkeitä ja konkreettisia tavoitteita. Osoita edistymistä säännöllisesti.
- Auta löytämään yksilön vahvuudet oppijana.
- Tee yhteisiä sopimuksia, mitä tehdään ja mihin mennessä.
- Rytmitä työskentely sopivaksi.
- Vältä pitkiä luentoja. Pienikin tauko tai muutos auttaa! Pistä vieruskaverit juttelemaan kuulemastaan ja kokemuksistaan muutamaksi minuutiksi, tai pyydä esimerkkejä puhutusta, viritä keskustelu. Sitten voit taas jatkaa luennointia!
- Strukturoi myös vaativat luku- ja kirjoitustehtävät. Suuriakin kokonaisuuksia voi koota palasista.
- Anna selkeät toimintaohjeet. Ohjaa tarvittaessa useammankin kerran, erityisesti jos työtapa on uusi. Muistuta tehtäväohjeista tai jaa ne kirjallisena.
- Etsi motivoivia, virikkeellisiä ja/tai vaihtelevia tehtäviä. Liitä mahdollisuuksien mukaan huumoria ja leikillisyyttä tehtäviin.
- Käytä aiheita ja esimerkkejä, jotka ovat lähellä kuulijoiden kokemuspiiriä.
- Mieti, millaisin keinoin voit tuoda vaihtelua puhe-esitykseesi.

JOS OPISKELIJA HÄIRIINTYY HELPOSTI ULKOPUOLISISTA ÄRSYKKEISTÄ:

- Tee työympäristöstä mahdollisimman rauhallinen. Kaikki aistiärsykkeet saattavat tuhota keskittymisen. Minimoi turha liike, hälinä, turha puhe, taustamelu ja/tai jatkuvat muutokset. Hyviä apuvälineitäkin on saatavilla: vastamelukuulokkeet, kevyet sermit, keskittymistä auttavat muut välineet jne.
- Keskustele opiskelijan kanssa, mitkä asiat häiritsevät häntä, millainen oppimisympäristö taas parhaiten tukee oppimista.
- Anna selkeät ja yksinkertaiset ohjeet. Erityisesti aikataulusta sopiminen on olennaista.
- Strukturoi oppimistehtävät ja -tilanteet! Jos oppimistehtävä on laaja, kestoaltaan pitkä, teetä etenemisaikataulu, jota tarkistellaan usein. Anna tehtävälle selvät aikarajat!
- Samana toistuvat työrutiinit helpottavat joitakin. Toiset taas eivät kestä ollenkaan rutiineja. Kuuntele opiskelijaa! Suunnittele toiminta yhdessä opiskelijan kanssa muun muassa yksilöllisesti sopiviksi työrupeamiksi.
- Toista toimintaohjeet tai laita ne näkyville. Suullinen ohje ei aina riitä.

MOTORISESTI LEVOTON OPISKELIJA SAATTAA HYÖTYÄ, JOS:

- Tarjoat mahdollisuus liikkua oppimistilanteiden yhteydessä.
- Opiskelijalla on jotakin näprättävää tai oppimiseen liittyy jotakin kinesteettistä tekemistä. Suuri määrä edullisia apuvälineitä on saatavilla.
- Käytät vaihtelevia opetusmenetelmiä, toiminnallisuutta.

JOS OPISKELIJAN ON VAIKEA ORGANISOIDA TOIMINTAANSA JA ALOITTAÄ TYÖ:

- Luo toistuvat, selkeät toimintatavat, mm päivän tarkka työjärjestys.
- Anna tehtävä pieninä annoksina.
- Suunnittele oppimistoimintaa yhdessä opiskelijan kanssa, harjoitelkaa oppimisen organisoimista.
- Muista, että itseohjautuva oppiminen voi tällaiselle oppijalle olla mahdotonta. Ainakin tukea sen harjaantumiseen tarvitaan paljon.

ADHD-OPISKELIJALLA VOI OLLA MYÖS TAIPUMUS JUMIUTUA. SILLOIN HÄN VOI TARVITA TÖNÄISYÄ TEHTÄVÄSTÄ TOISEEN.

- Keskeytä juuttunut toiminta, ohjaa eteenpäin
- Tee tarvittaessa yhdessä opiskelijan kanssa, mallinna ja ohjaa.
- Anna tehtävästä pala kerralla ja sovi aikataulusta, milloin pitää olla valmis jatkamaan seuraavaan vaiheeseen. Strukturoi!



Vastamelukuulokkeet vähentävät ympäristön äänten häiriöitä. Niitä on käytetty menestyksellisesti varsinkin ADHD-opiskelijoiden ja aistiyliherkkien keskittymiskyvyn tukemiseksi. Hinnat vaihtelevat muutamasta kympestä satoihin euroihin.

Kevyistä työpöydälle asetettavista **huopasermeistä** voi olla apua esimerkiksi keskittymisongelmissa. Sermin sisään mahtuu tietokone, ja siellä voi tehdä oppimistehtäviä ilman, että ympäristön näkyärsykkeet häiritsevät. Sermi estää myös jossakin määrin hälyäniä.

JOS RYHMÄSSÄ ON YLI-IMPULSIIVINEN PUHEKONE:

- Sopikaa ryhmän säännöt. Milloin on aika kuunnella, milloin keskustellaan?
- Laita opiskelijat säännöllisesti purkamaan oppimaansa parikeskusteluna tai porinaryhmänä.
- Voit käyttää jotakin symbolista esinettä, joka rajoittaa mahdollisuutta kommentoida: esim. ryhmällä on kolmen värisiä pahvilappuja. *"Tätä asiaa kommentoivat ne, joilla on punainen lappu!"*
- Vältä nöyryyttämästä yli-impulsiivista opiskelijaa. Muista, että hän ei voi mitään aivojensa välittäjäaine-eritykselle!
- Jos annat palautetta sosiaalisen tilan käytöstä, tee se kauniisti: *"Sinulla on paljon ajatuksia ja kokemuksia. Älä ole pahoillasi, jos joskus rajoitan puheenvuorojasi. Minun on pidettävä huolta siitä, että aremmatkin pääsevät esille..."*

Itseohjautuvuudesta ja strukturoinnin merkityksestä

Mitä itseohjautuvampi opiskelija on, sitä enemmän häntä yleensä ärsyttävät strukturoivat opetusmenetelmät ja opettajan pyrkimys ohjata tiukasti oppimisprosessia. He haluavat oppia itsenäisesti, omaan rytmiinsä ja omalla tavallaan. Jotkut opiskelijat sen sijaan ehdottomasti tarvitsevat strukturoitua ohjausta ja hyötyvät siitä ja tiukasta, ulkopuolisesta aikataulutuksesta.

Käsitys itseoppivasta aikuisesta on asunut sitkeästi aikuiskasvatuksellisessa keskustelussa, mutta usein se on myytti. Vaikka itseohjautuvuus kasvaisikin aikuistuessa, se ei tuota automaattisesti itseohjautuvaa oppijaa. Motivoitunutkaan ei tarkoita samaa kuin itseohjautuva. Vaikka opiskelija olisi kuinka motivoitunut oppimaan, häneltä saattaa puuttua oman toiminnan ohjaukseen liittyviä eksekutiivisia taitoja, joiden avulla opinnolliset tavoitteet voisivat toteutua.

Siksi opiskelijoiden kanssa kannattaa ottaa suoraan puheeksi, millaista opettajan roolia he kaipaavat oppimista tukemaan.

KUINKA AVATA KESKUSTELU OPISKELIJOIDEN ITSEOHJAUTUVUUDESTA, OHJAUKSEN TARPEESTA JA OPETTAJAN ROOLISTA?

Gerald Grow'n SSDL-malli (*The Staged Self-Directed Learning Model, 1991*) on selkeä ja yksinkertainen ja sen avulla on helppo avata ryhmän kanssa keskustelu siitä, millaista oppimisen tukea opiskelijat tarvitsevat ja toivovat. Opettajan ohjaus-tyylin on kuljettava käsi kädessä oppijan itseohjautuvuuden kehityksen kanssa. Kun itseohjautuvuus lisääntyy, voi opettaja siirtyä yhä enemmän ohjaavaan tai konsultatiiviseen rooliin.

KESKUSTELU OHJAUKSEN JA ITSEOHJAUTUVUUDEN SUHTEESTA:

- Esittele Grow'n kaavio ja avaa sen tarkoitus
- Oppilas on *"hukassa"*, jos opettaja on vain avustajan tai konsultoinnin roolissa, mutta oppija riippuva

Grow: Staged self-directed learning model (1991)

OPPIJAN ITSEOHJAUTUVUUS JA OPETTAJAN ROOLI

Oppija				
itseohjautuva	!			+
sitoutunut			+	
kiinnostunut		+		
riippuva	+			!
	auktoriteetti	motivoinja	avustaja	konsultoiva
				Opettaja

Kuva 16 Grow, G.O. 1991. Teaching Learners To Be Self-Directed. Florida A&M University, Tallahassee.

- Jos oppija on itseohjautuva, ei auktoriteetin roolissa oleva opettaja osaa kohdata häntä oikein.
- Pohtikaa yhdessä kiinnostuneen, sitoutuneen ja itseohjautuvat oppijan eroja.
- Millaiseen rooliin kukakin opiskelija itsensä sijoittaa ja mitä toivoo opettajalta? Keskustelua voi käydä ryhmässä tai kirjata ajatuksia ja toiveita omaan oppimisportfolioon tai -päiväkirjaan.

Tarina motivoituneesta Matista, jolta puuttui itseohjautuvuus

Opettaja oli esitellyt opintojen aloitusviikolla Grow'n SSDL-kaavion ja sen pohjalta oli käyty keskustelua siitä, millaista tukea kukakin kokee kurssin aikana tarvitsevansa, jotta oppimistehtävät valmistuvat ajallaan. Tämän jälkeen opiskelijat kirjoittivat niin sanotun aloitusesseeseen, jossa he saivat kuvata itseään oppijana ja kirjata myös odotuksiaan opettajan työltä.

Matti kirjoitti:

"Koulu ei onnistunut ja toisen asteen tutkinto on edelleen suorittamatta. Ihmisenä olen äkkipikainen enkä aina harkitse sanojani tai tekojani etukäteen. - - Nämä ovat tavoitteeni harjoitustyön suhteen: Aloitan työni ajoissa,

ja varaan sille riittävästi aikaa säännöllisesti. Ei luppo-päiviä, eikä suotta huomiseksi jätettäviä tehtäviä, jos ne voi tehdä tänään. - - Millaista apua ja tukea uskon tarvitsevani opiskelussa? Ruoskaa, jos lipsun siirtämään tekemisiä myöhemmäksi."

Matti kertoi myös avoimesti oppimispäiväkirjassaan, että hänellä on ollut keskittymisvaikeuksia pienestä asti:

"En ole varma, jaksanko keskittyä tiedonhankintaan itsenäisesti. Huono koulumenestykseni johtui tästä. - - Ohjaajalta edellytän: tukea tarvittaessa ja kontrollointia harjoitustyön etenemisen suhteen. Minulta jää helposti homma viime tippaan."

Matti oli motivoitunut aikuisopiskelija. Hän oli yksi ryhmän aktiivisemmista keskustelijoista lähiopeutuksessa. Matilla oli oppimisensa suhteen paljon ideoita ja tavoitteita. Hän osasi myös suullisesti vuolaasti selittää, kuinka hyvin itseohjautuvissa tehtävissään eteni. Siksi opettaja unohti, mitä Matti oli itsestään opintojen alussa kertonut.

Uusi herääminen tapahtui vasta, kun kurssista oli jäljellä enää kolmannes. Matti kirjoitti oppimispäiväkirjaan tutkivan harjoitustyönsä etenemisestä:

"Harjoitustyöstäni puuttuu toisinaan otsikkokin. Ideoita pyörii päässä, mutta sanoiksi en saa niitä purettua. Tällä

hetkellä kapinoin koko pakollisen harjoitustyön ideaa vastaan. Ihmiset ovat erilaisia, pitääkö kaikkien pystyä itsenäiseen harjoitustyöhön? Työn välipurut eivät toimi minun kohdallani, vaan ne on liian helposti väistettävissä. Kai minä sen teen, mutta siitä tulee minun näköiseni, viimeistelemätön ja pinnallinen tutkielma. Tämä olisikin ensimmäinen kerta, kun teen jotain valmiiksi asti. Eli en ole muuttunut miksiäkään. - - Oppimiseni harjoitustyön kanssa kiteytyy siihen, että minusta ei ole itsenäiseen laajaan tutkimistyöhön. Oma sitoutumiseni opiskeluun on ollut kyseenalaista, kuten tuloksista näkyy.”

Parempi myöhään kuin ei milloinkaan. Opettajan ja Matin välillä tehtiin uudet sopimukset. Matti oli hyvä ja nopea kirjoittaja – vain oman työn suunnittelu ja tavoitteellinen ponnistelu olivat vaikeita. Matin harjoitustyön tekemiseen varattu aika pilkottiin 2–4 tunnin pätkiin, ja jokaisen session lopuksi Matti toi tuotoksensa opettajalle luettavaksi. Tiukka strukturointi ja sitoutuminen päivittäiseen työskentelyyn tiukkoine aikatauluineen, jossa ohjaaja asetti tarkat aikarajat, tuotti tulosta. Harjoitustyö rakentui, tuska helpottui, ahdistus väheni, onnistumisen tunne alkoi syrjäyttää epäonnistumisen ja häpeän. Matti jatkoi reflektointiaan, kun kurssi oli päättymässä:

”Olen tällä kurssilla oppinut opetussuunnitelman aiheiden ohella ainakin yhden itselleni uuden ja kiinnostavan asian: Minun oppimisvaikeudesta voin oppia minä itsekin! Tämäkin kirjoitus on yksi keino tutkia itseään ja pohtia niitä keinoja, joita minunkaltaisen ihmisen oppimisen helpottamiseksi olisi tehtävissä.”

”Omaa toimintaani analysoidessani olen tullut siihen tulokseen, että aikuinen ihminen, joka on oppimisvaikeuksineen joutunut selvitymään, on kehittänyt puolustusmekanismin. - - Itseäni tarkkaillessa olen huomannut sen, että minulla löytyy tarvittaessa selitys omien velvoitteiden laiminlyönnille. Osaan kuvailla vuolaasti edistymistäni esim. harjoitustyön kanssa, mutta se on lähes vaistomainen mekanismi, joka ei edes paljastu, jos tehtävä työ on sellainen, joka pitäisi esitellä suullisesti.”

”Tämä kurssi on ollut hieno matka minun mieleni maailmaan. Ehkä parasta oppia, mitä täältä voi elämäänsä mukanaan viedä. Täältä lähdettyäni vien mukanaani työkalun, jolla voin tarkastella itseäni ja toimintaani eri tilanteissa. Olen tyytyväinen tulokseen, enkä harmitele enää hukkaan mennyttä aikaa. Loppuajan kiire ja sitoutuminen opettajan kanssa päivittäiseen tekstin tuottamiseen pakotti minut syventymään aiheeseen. - - Uutena tekniikkana opin olemaan tietokoneen lähellä, vaikkei mitään kirjoitettavaa olisi ollut mielessä. Kyllä sieltä aina viimein jotain löytyi. Ja silloin pitää olla valmiina kirjoittamaan. - - -”

Tarinalla oli onnellinen loppu, vaikka opettaja kyllä ruoski itseään kurssin jälkeen: miten hän kaikesta vuorovaikutuksesta huolimatta heräsi strukturoinnin tarpeeseen niin myöhään! Muutama vuosi kurssin jälkeen kuului uutisia, että Matti oli vihdoinkin saanut hankittua itselleen myös ammatillisen pätevyyden. Siitäpä tuli opettajalle hyvä mieli! Taas yksi orkideaoppija oli löytänyt kukoistuksensa.

Lähteitä ja kirjallisuutta:

Grow, G.O. 1991. Teaching Learners To Be Self-Directed. Florida A&M University, Tallahassee.

5

KOKEILTUJA KIKKOJA JA PIENIÄ VINKKEJÄ

Kuinka opiskelijan oppimista voidaan helpottaa kaikessa opetuksessa?

Eri oppilaitosasteilla on erilaisia tapoja helpottaa erilaisten oppimispolkujen tukemista. Tyypillisimpiä tukikeinoja ovat

- aikapaineistuksen vähentäminen esim. lisää aikaa tehtäviin ja tentteihin antamalla
- oppimis- ja tenttitehtävien ääneen lukeminen ymmärtämisen varmistamiseksi
- kokeiden ja suoritusten jakaminen pienempiin osiin
- mahdollisuus suullisiin kokeisiin tai opinnäytteiden tekemiseen muilla tavoilla kuin kirjallisesti
- vaikeuksien huomiointi esim. niin, että kirjoitusvirheet eivät heikennä suoritusten arviointia
- tilajärjestelyt (häiriöttömyys)
- tietotekniset ja muut apuvälineet
- käytännönläheinen opetus ja monimuotoinen pedagogiikka
- Jotkut oppilaitoksen järjestävät myös tukikursseja ja -ryhmiä (Oppimisstudiot, opinpajat, päivityskurssit jne.)

Tähän jaksoon on koottu yleisiä ohjeita ja vinkkejä erilaisten oppijoiden kohtaamisesta ja tukemisesta.

Opettajan hyvä arkitoiminta

Opettajan hyvä arkitoiminta on tärkeää. Selkeys, johdonmukaisuus, konkreettisuus, kyky motivoida, kyky pysähtyä pohtimaan, miten opetukseni on vastaanotettavissa. Jos sinulla on opiskelijoita, joilla on oppimisvaikeuksia, muista erityisesti nämä asiat:

- Arjenläheisyys, yksilön tarpeista ja kiinnostuksista lähteminen on hyväksi.
- Virheet ovat toivottuja, niillä on annettavanaan vain oppimisen lähteitä. Miten virheiden tekemisestä tehdään sankariteko? Luovan muinaamisen taito on innovaatioiden vuolas lähde.
- Hauskuus ja positiivinen elämyksellisyys ovat oppimismotivaation tuottavin lähde. Mitä ilotta oppii, sen surutta unohtaa.
- Opittavien asioiden integrointi mielekkäiksi kokonaisuuksiksi kannattaa. Esimerkiksi oppiaineiden rajat ylittävä lukutaidon opetta-

Jokainen oppija on erilainen, mutta oppimistilanteet ovat rakenteeltaan usein yhdenmukaistavia.

Käytämmekö riittävästi luovuutta arjen opetustoiminnassa vai tyydymmekö näennäisiin reunaehtoihin oppimisympäristöjen ja opetuksen kehittämisessä?

POHDINTATEHTÄVÄ:

Oletko miettinyt,

- kenen vauhdissa etenet tunnilla opetussessasi? Nopeimpien vai hitaampien?
- onko sinulla kiire edetä, jos huomaat, että jotkut ovat jo saaneet antamasi tehtävän valmiiksi?
- miten voisit varmistaa, että kaikilla on ollut riittävästi aikaa tehdä antamasi tehtävä?

POHDINTATEHTÄVÄ:

Oletko miettinyt,

- millaista on seurata opetustasi ja pysyä mukana, jos opiskelija lukee puolta hitaammin kuin muut ryhmässä tai hänen kirjoittamisensa on hidasta ja kömpelöä?
- millaista on käsialasi, kun kirjoitat palautetta tai kirjoitat taululle käsin? Kuinka helppoa sitä on lukea?
- kuinka paljon puhut samaan aikaan kun oletat opiskelijoiden lukevan tai kirjoittavan jotakin?

minen on tehokkainta. Tekstitaitojen oppiminen on samalla eri oppiaineiden vakiintuneisiin konventioihin kasvamista ja niiden hallintaa.

- Yhdessä tekeminen ja ryhmän sosiaalinen koheesio, luottamus ja turvallisuus ovat erityisen tärkeitä niille, joilla pystyvyyskäsitys on heikko.
- Oppimisvaikeuksista kärsivän oppimispolku on saattanut olla häpeää täynnä. Tärkeintä on välttää nöyryyttävät tilanteet tai kohdata ne hallitusti!
- Työstämisaikaa tarvitaan enemmän kuin muilla. Opettajat etenevät usein nopeimpien rytmissä, koska pelkäävät joidenkin turhautumista tai pitkästymistä. Myös kokeissa ja tenteissä lisäaika on tarpeen.
- Lukeminen, kirjoittaminen ja kuuntelu samanaikaisesti on kaikille vaikeaa – monille mahdotonta.
- Muista, että kuunteleminen näkemättä puhujaa / puhujan kasvoja voi olla hankalaa.
- Yhteenvetojen tekeminen, yhteinen jäsentely asiasta silloin tällöin helpottaa niitä, joilla on vaikea itse koota olennaista tietoa isosta massasta.
- Huomio omaan ilmaisuusi: muista selkeys ja havainnollisuus sekä puheesi että teksteissäsi.
- Selvät tavoitteet sekä opettajalla että opiskelijoilla auttavat ja motivoivat.
- Ohjaa opiskelijaa henkilökohtaisesti. Jos opiskelija ei onnistu tehtävässä tai tentissä, näytä konkreettisesti, miten hän onnistuu paremmin seuraavalla kerralla. Pelkän numeron tai hyväksytty/hylätty -arvion antaminen ei riitä. Laadullinen ja mielellään koko oppimisprosessiin kohdistuva arviointi on toimivampaa. Tue itseohjautuvuutta, nosta esiin onnistumisia.

KATSE MATERIAALEIHIN!

- Taululta/diasta kopiointi on hidasta. Diatiivistelmät on hyvä antaa etukäteen.
- Kirjallisissa materiaaleissa kaksipalstaiset tekstit ovat helpompia. Pitkien rivien seuraaminen on hankalaa varsinkin dyslektikoille, kun silmä tavoitavat muutoinkin eksyä väärälle riville. Myös marginaalia kasvattamalla ja näin riviä lyhentämällä helpotetaan lukemista.
- Jos opetettava asia on kielellisesti vaikea, pääasioiden ymmärtäminen vaikeutunutta → kiinnitä huomio käyttämäsi kieleen ja virkerakenteisiin materiaaleissasi.
- Kun kirjoitat opetusmateriaalia, kokeile näitä:
 - o Lyhyestä virke kaunis. Piste on loistava välimerkki!
 - o Paljon päälauseita, vähän sivulauseita.
 - o Selitä vaikeat sanat.
 - o Käytä arjen esimerkkejä vaikeissa asioissa.
- Herätä sana- ja käsitetietoisuus! Esimerkiksi luki-aikuisen käsitteiden hallintataito voi olla heikko ja automatisoitunut sanavarasto pieni. Siksi keskeiset käsitteet tulisi selvittää huolellisesti. Varsinkin vierasperäiset sanat sekä sanat, joilla on jokin erityismerkitys, vaativat huomiota.

- o Esimerkiksi kantasanoista johdetut sanaperheet eivät ketjuunnu dyslektikon mielessä samalla tavalla loogisesti kuin normaalilukijan. Selitä sanojen alkuperä, herätä sana- ja rakennetietoisuus.
- Kvantitatiivinen lukutaito on usein harjaantumaton, vaikka muuten lukutaito riittäisi. Taulukot ja tilastot, kartat ja lomakkeet ovat monelle vaikeaa luettavaa. Jos niiden informaatiota tarvitaan opinnoissa, lukemista on syytä myös opetella. Esimerkiksi graafisia kuvaimia ja taulukoita pitää lukea useaan suuntaan, pitää muistissa akselien arvoja, otsikon informaatiota ym. Samaan kuvaimen voidaan sijoittaa useita arvosarjoja ja monenlaista informaatiota. **Se on kova haaste työmuistille!**

ERILAISIA APUVÄLINEITÄ LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN ONGELMIIN ON SAATAVILLA

Monenlaisia apuvälineitä on saatavilla, ja erityisopetuksen alalle on tullut paljon yrityksiä, jotka markkinoivat välineitä. Tietotekniikka on monelle hyvä apu. Erilaisia hyötyohjelmia ja -sovelluksia sekä niiden käyttöä helpottavia asetuksia löytyy kaikkiin laitteisiin ja käyttöjärjestelmiin. Esimerkiksi puhetta tekstiksi tai tekstiä puheeksi muuttavat sovellutukset löytyvät jo melkein kaikista älylaitteista: puhelimesta, tabletista, tietokoneesta. Samoin löytyy puheesta toiselle kielelle kääntäviä sovelluksia, jotka saattavat olla erittäin hyödyllisiä myös mm. maahanmuuttajien opetuksessa, koska kielivalikoimaa näistä löytyy paljon. Sovelluksista löytyy sekä ilmaisia että maksullisia versioita. On skannaavia kyniä, skannaavia hiiriä jne. Erilaisten Oppijoiden liitosta saat tietoa toimivista apuvälineistä.

Oppimistaitojen opettaminen on tärkeintä

Oppimistaitojen opetus pitäisi kuulua kaikille opettajille integroidusti ja jokaisen aineen yhteydessä. Esim. kielten oppiminen ja matematiikan oppiminen vaativat erilaisia oppimisstrategioita.

Opettajilla on usein tiedostamaton harha, että kaikki oppivat samalla tavalla kuin he itse ovat oppineet. Meillä on kuitenkin erilaisia oppimisstrategioita, ja ne voivat olla ihan yhtä hyviä. Esimerkiksi yksinkertainen päässälaskutoimitus $8+7$ voidaan ratkaista erilaisen strategian avulla:

- Ulkomuistista $8 + 7 = 15$
- Täydentämällä ensin kymmeneen $8 + 2 + 5 = 15$

Opettajan on ensin hyvä tarkkailla, miten opiskelija pyrkii ottamaan haltuun asiaa, ja kysellä opiskelijan oppimisstrategioista.



Aikalisäkorteilla opiskelijat voivat ilmoittaa, milloin opettaja etenee liian nopeasti tai muuten vain tarvitaan lisää aikaa tehtävän suorittamiseen. Niiden tehtävänä on varmistaa, että kaikki pysyvät mukana opetuksen tahdissa.



Kuva 25 Marjo Nurmi

MUISTITEKNIIKAT HELPOTTAVAT OPPIMISTA

Oppimisvaikeuksiin liittyy usein muistin vaikeuksia, mutta muistipulmia voi esiintyä myös itsekseen. Osa niistä voi johtua yksinkertaisesti siitä, ettei sopivia muististrategioita ole vain opittu. Opiskelijoiden muistamista voidaan tukea monin tavoin opetustilanteissa. Muistamisen tukeminen liittyy läheisesti opiskelijan omien aikaisempien näkemysten ja kokemusten hyödyntämiseen oppimisessa. Muistaminen helpottuu, jos tiedosta pystyy tekemään merkityksellistä opiskelijalle.

Asian sisäistämistä tukee sen ulkoistaminen: voi ohjata opiskelijat opettamaan oppimansa toisilleen tai mielikuvitusyleisölle, pitämään mielessään puhe opiskeltavana olevasta asiasta, kuvittamaan lukemaansa tai kuulemaansa humoristisin tikku-ukoin tai vaikka rakentamaan opittavasta asiasta räppi-biisi. Luovuutta peliin!

Opettaja ei oman alansa asiantuntijana useinkaan huomaa, mikä on vaikeaa opiskelijalle ja mikä tuntuu abstraktilta ja hankalasti muistettavalta. Otetaan esimerkki matematiikasta: kumpi tulikaan jakolaskuissa viivan alle, osoittaja vai nimittäjä? *"Otsa osoittaja, nenä nimittäjä – viiva väliin!"* Siitä sen muistaa.

Hassuilla mielikuvilla voi tukea asioiden mieleen jäämistä, ja muistin toimintaa voi tukea linkittämällä asioita toisiinsa. Assosiaatioiden luominen asioiden välille ja asiasta toiseen käy joiltakin luonnostaan, joitakin pitää ohjata. Tässä toimii perussääntö: mitä oudompi linkki, sitä syvempi muistijälki. Muistan ajan, kun opiskelin työn ohessa erityisopettajaksi. Pänttäsin iltaisin keittiön pöydän äärellä tenttiin uusia käsitteitä, neljävuotias tytär leikki jaloisani. Termi obsessiivis-kompulsiivinen tuntui haasteelliselta, joten lausuin sen ääneen useita kertoja. Pöydän alta kuului tyttäreni ääni: *"Ai opossumin kompastumishäiriö!"* Siksi en unohda tuota termiä ikinä.

Kun olin lukiossa, fysiikan kirjan marginaaliin oli kirjoitettu: *"Entropian ja pyyn suhde on vakio. Kaikkihan tietävät, että pyy pienenee maailmanlopun edellä."* Se onkin ainoa mitä muistan lukion fysiikasta: entropia eli epäjärjestys maailmankaikkeudessa kasvaa koko ajan.

Narratiivisuus, tarinat ja metaforat konkretisoivat ja värittävät oppimista. Ne auttavat ankkuroimaan uutta tietoa kokemukseen, elämykseen tai muistin tukirakennelmaan varsinkin silloin, kun oppiminen on syystä tai toisesta hankaloitunut.

SISÄISET JA ULKOISET MUISTISTRATEGIAT

Muististrategioiden oppimisesta hyötyvät kaikki, myös ne, joilla ei ole varsinaisia oppimisvaikeuksia. On kuitenkin tunnettua, että oppimisvaikeuksista kärsivät eivät useinkaan käytä yhtä tehokkaita tapoja esim. mieleen painamisessa kuin ne oppijat, joilla erityisiä vaikeuksia ei ole.

Motivaatio ja tunnetilakin vaikuttavat muistamiseen. Mitä elämyksellisempää ja positiivisempaa on oppimiseen liittyvä tunnekartasto, sitä tehokkaammin asiat jäävät mieleen. Epämiellyttävän tunnetilan vallitessa säilömuistiin tallentumista ei tapahdu samassa määrin.

Erilaisten oppimispulmien kanssa kipuilevat oppijat tarvitsevat erilaista tukea ja muististrategiaa: jos on kielellisiä ongelmia, voi muistia tukea lisää-

mällä visuaalisia elementtejä oppimisprosessiin. Jos ongelmia on keskittymisessä tai yli-impulsiivisuudessa, tarvitaan ehkä tukea tarkkaavuuden kohdistamisessa.

Tietenkin opettajan on hyvä myös pohdiskella, kuinka paljon hän yleensä edellyttää ”ulkoa muistamista”. Onko se kaikki tarpeen, vai riittäisikö hyvän työtavan opetus: oppija osaa hakea tiedon sieltä, mistä se tuoreimmillaan löytyy.

Sisäisiä muististrategioita (mieleen painamista tehostavia, mieleenpalautusvihjeitä rakentavia) ovat mm.

- toistaminen
- asioiden ryhmittely ja merkityssuhteiden rakentelu (esim. ideakartat)
- assosiaatiot
- mielikuvat
- opittavan muokkaaminen omalle kielelle, yleensä kielellinen muokkaus

Ulkoisia muististrategioita ovat keinot, joilla tuetaan sisäisen muistin toimintaa:

- Kalenterit, tehtävälistat ja muut suoritusjärjestyksen tai ajanhallinnan tuet
- Laskimet, tabletit, nauhurit
- Muut konkretisoivat välineet, jotka auttavat muistamisessa, hahmottamisessa, mieleenpalauttamisessa

SIRPALETIEDOSTA LOOGISIIN KOKONAISUUKSIIN

Opettajan on hyvä miettiä joskus, kuinka sirpaleista on opettamani asia. Irrallinen tai kovin abstrakti tieto vaatii enemmän muistikapasiteetilta. Kumpi on helpompi oppia muistamaan: sanaluettelo A vai kokonainen virke B?

A:

- Kolme
- Tarha
- Pahoinpitely
- Saada
- Lennättää
- Leopardi
- Yli
- Vuoret
- Hoito
- Helikopteri
- Lääkäri

B: Kolme tarhassa pahoinpideltyä leopardia lennätettiin helikopterilla vuorten yli lääkäriin saamaan hoitoa.



Opiskelijani eivät meidänneet millään oppia muistamaan sana-luokkien nimiä, mutta muutama muistisääntö auttoi:

”Ahne sika varastaa.”

Ahne = adjektiivi,

Sika = substantiivi,

Varastaa = verbi

POHDINTATEHTÄVÄ:

Miten sinä varmistat, että jokainen saa ope-
tustilanteessa riittävästi
aikaa asian työstämiseen
tai tehtävien tekemi-
seen?

ESIMERKKI MIELIKUVISTA JA ASSOSIAATIOISTA

Silmän verkkokalvolla on tappi- ja sauvasoluja, mutta kumpi on erikoistunut valossa ja kumpi hämärässä näkemiseen? Hämärässä sauva on käyttökelpoi-
sempi – sen tietää moni näkövammaisenkin.

Itse olen oppinut kitaran kielten virityksen (E A D G H E) lauseen ”Esko Aho
Diggaa Golfista, Halonen Ei” avulla.

Jos muistin kanssa on ongelmia, myös toisten nimien oppiminen voi asettaa
haasteita. Esimerkiksi työelämässä toimiville aikuisille se voi olla sosiaalinen
haitta. Tällaisissa tapauksissa vinkkaan opiskelijoille ankkuroinnin voimasta:

- *Jarin muistan siitä, että hän on veljeni kaima.*
- *Iiris: iiriksi kasvaa minunkin puutarhassani, nättejä nekin.*
- *Tuomas: se, joka seisoo niin kuin tammi.*
- *Ville muistuttaakin vähän rock-kaimaansa Ville Valoa.*
- *Anna tuntuu hymyilevän aina. Olkoon hän siis Anna Aurinkoinen*

Korkeakouluopinnoissakin kaivataan erityistukea

Sitä mukaa kun erityistuki muissa oppilaitosasteissa on kehittynyt, on opis-
kelijoiden erityistarpeisiin jouduttu reagoimaan myös korkeakouluissa ja
yliopistoissa. Suomi on ollut pahasti jälkijunassa muihin Pohjoismaihin ver-
rattuna, ja kirittävää löytyy yhä.

Esimerkiksi ruotsalaiset yliopistot tarjoavat luki-opiskelijoille monenlaista
tukea. Kirjasto toimittaa kurssikirjoja digitaalisena äänitteenä, opiskelijat
saavat nauhurin käyttöönsä luentojen äänittämistä varten, tentteihin saa lisä-
aikaa, niissä saa käyttää tietokonetta, tai ne voi tehdä suullisesti tai avustajan
kanssa tai nauhoittaa tenttivastaukset. Jos opiskelukaveri suostuu tekemään
luki-opiskelijalle siistit muistiinpanot luennoilta, hänelle maksetaan siitä
korvaus ja muistiinpanot voi kopioida ilmaiseksi. Joillakin yliopistoilla on erik-
seen luki-studioita, joissa on käytössä erilaisia oppimista tukevia tietoteknisiä
välineitä. Tukitarjonnasta löytyy myös erikoistuneita dysleksiapedagogeja.
Nämä tukevat paitsi opiskelijoita myös kollegoita erityispedagogisissa asioissa
ja pitävät yllä erilaisia oppimispolkuja tarvitsevien kotisivuja.

Suomessakin on yleistynyt yliopistoluentojen striimaus, jolloin niitä on
mahdollista kuunnella omassa rauhassa ja sellaisissa palasissa, kun opiskeli-
jalle sopii. Hyviä käytänteitä löytyy myös esimerkiksi matematiikan opiskelun
tueksi: matematiikkajumppaa, laskutupaa, *Drop in* -ryhmiä opintojen tueksi
jne. Nämä eivät varsinaisesti ole erityisopiskelijoita varten luotuja malleja,
mutta he hyötyvät niistä yhtä kaikki.

Yliopistopedagogiikalle on asetettu muun muassa seuraavia suosituksia
erilaisten oppijoiden tukemiseksi (Taskinen 2008)

- Informoi opiskelijaa tukimuodoista, joita korkeakoulusi tarjoaa (esimer-
kiksi äänikirjat ja lisäaika tenteissä)
- Rohkaise ottamaan yhteyttä sinuun, jos on erityisiä tarpeita tai toivomuksia
- Tarkista, että ajankohtainen kurssikirjallisuus on kaikkien saatavilla hy-
vissä ajoin ennen kurssin alkua.

- Jätä oheiskirjallisuus ja muistiinpanot elektronisessa muodossa opiskelijoille hyvissä ajoin ennen luentoja.
- Älä jaa kirjallisuutta, joka luetaan tunnilla ja josta keskustellaan samalla kertaa. Lukivaikeuksinen opiskelija ei ehdi lukemaan tekstiä yhtä nopeasti kuin muut.
- Vältä pyytämästä opiskelijoita lukemaan tekstiä ääneen.
- Älä vaadi opiskelijoilta välittömiä vastauksia kysymyksiisi.
- Älä käytä opetuksessa aikaa kirjallisten tuotosten tekoon, jotka palauteaan samalla luennolla.
- Tarjoa opiskelijoille lisäaikaa tenteissä ja erilaisia tenttivaihtoehtoja, esimerkiksi suullisia tenttejä, rauhallisempaa tenttitilaa, ja salli tietokoneen käyttö tenteissä.
- Kiinnitä huomiota luentorunkojen ulkomuotoon ja esittelemäsi materiaaliin: kirjasinkoko tarpeeksi suurta ja teksti selkeää.
- Älä koskaan kysy koko luokan kuullen, kenellä on dysleksia. Koeta mieluummin hankkia kyseisen opiskelijan nimi etukäteen tai pyydä opiskelijaa ottamaan yhteyttä sinuun.
- Muista, että lukivaikeuksisille opiskelijoille voi olla suurta hyötyä saada nauhoittaa luentosi, nauhoitetta saa käyttää vain yksityiskäyttöön.
- Kerää tietoja aikaisemmista kursseillasi opiskelleista lukivaikeuksisista opiskelijoista ja kysy voitko antaa heidän yhteystietosi eteenpäin uusille opiskelijoille, joilla on dysleksia. Vertaistuesta voi olla suurta hyötyä lukivaikeuksisille opiskelijoille.
- Ole tarkkana, että et näytä opiskelijalle, että tukimuodot saattavat tuottaa sinulle lisää työtä. Monet opiskelijat kokevat työläänä opettajan väsyneen tai välttelevän suhtautumisen.
- Muista, että eri opiskelijoilla on erilaisia tuen tarpeita, samat tukimuodot eivät sovi kaikille.
- Kysy opiskelijalta, mitä juuri hän tarvitsee. Pienestäkin avusta voi olla suuri hyöty opiskelijalle

Lähteitä ja kirjallisuutta:

Kairaluoma, L., Ahonen, T., Aro, M., Kakkuri, I., Laakso, K., Peltonen, M. & Wennström, K. 2008. Lukemalla ja tekemällä. Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille. Jyväskylä, Finland: Niilo Mäki -Instituutti.

Luotoniemi, E., Numminen, H., Sokka, L. & Vedenkangas, U. 2011. Muistan, siis osaan! Niilo Mäki -Instituutti

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

Taskinen, E. 2008. Korkeakouluopiskelijoiden lukivaikeudet ja hyvät käytännöt opiskelun tukemiseksi. ESOK-hanke (Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa) 2006 – 2009. Turun yliopisto. Esteetöntä opiskelua.

TUTUSTU:

Käynnissä on myös opetus- ja kulttuuriministeriön erityisavustushanke **OHO!** korkeakoulutuksen kehittämiseksi vuosina 2017–2019. Hankkeen tavoitteena on luoda optimaalisia edellytyksiä opiskelulle ja pitää huolta opiskelijasta. OHO-hanke.

Marjo Nurmi

Paikallisen sopimisen kurssi

Kysely kirjoittamiseen liittyvistä kokemuksista ja kirjoitushalukkuudesta

Tässä lomakkeessa on joukko kysymyksiä, jotka liittyvät kokemuksiisi kirjoittamisesta.

Vastaa kysymyksiin mahdollisimman rehellisesti ja omia tottumuksiasi ja reagoititapaasi kuunnellen.

Kirjoitan jotain (muistiinpanoja, juttuja, runoja, pöytäkirjoja, päiväkirjaa ym.

- ☐ päivittäin
- ☐ viikoittain
- ☐ kuukausittain
- ☐ enpä juuri kirjoita

Kirjoittaminen on mielestäni:

- ☐ mukavaa
- ☐ epämiellyttävää
- ☐ helppoa
- ☐ vaikeaa

Kirjoittamisessa on mielestäni vaikeinta:

Mitä ja millaisia tekstejä joudut kirjoittamaan työssäsi tai luottamustehtävässä?

Mitä kirjoitat omaksi iloksesi tai omasta halustasi?

Minulla on kouluajan kirjoittamisen opetuksesta

- ☐ mukavia muistikuvia
- ☐ ikäviä muistikuvia
- ☐ en muista, millaista koulussa kirjoittaminen oli

Olin koulussa

- ☐ hyvä kirjoittaja
- ☐ keskitason kirjoittaja
- ☐ huono kirjoittaja

Kielioppi oli koulussa (rastita kaikki kokemukseesi sopivat)

- ☐ täyttää hepreaa
- ☐ helppoa
- ☐ jotain helpon ja heprean välillä
- ☐ ikävää
- ☐ mukavaa

Olen mielestäni kirjoittajana (rastita kaikki sinuun sopivat ilmaisut)

- ☐ sujuvasanainen
- ☐ luova, oivaltava
- ☐ hidas
- ☐ nopea
- ☐ heikko
- ☐ keskivertoa parempi
- ☐ innostunut
- ☐ oppimishaluinen
- ☐ kirjoitustilanteita välttelevä
- ☐ surkea
- ☐ sekava

Rastita kaikki väitteet, jotka pitävät paikkansa kohdallasi.

- ☐ Saan ajatukseni helposti paperille.
- ☐ Ajatukset ovat päässä, mutta eivät tahdo siirtyä tekstiin.
- ☐ Minulla ei ole mitään, mistä kirjoittaa.
- ☐ Tekstin aloittaminen on minulle vaikeaa.
- ☐ Kun alan kirjoittaa, teksti vain luvaa paperille.
- ☐ Minulta jää helposti kirjaimia pois sanoista.
- ☐ Kirjoituksessani on paljon kirjoitusvirheitä.
- ☐ Minusta on vaikea kirjoittaa kirjakieltä.
- ☐ Pistän tekstiin välimerkkejä vähän minne sattuu.
- ☐ Mielestäni tekstini ovat sekavia.
- ☐ Olen julkaissut useita juttuja lehdissä.
- ☐ Olen saanut hyvää palautetta kirjoittamistani jutuista.
- ☐ On ahdistavaa, jos joutuu kirjoittamaan jotain toisten luettavaksi.
- ☐ Nautin kirjoittamisesta.
- ☐ Inhoan kirjoittamista.

Lähetä

kansanopistot.fi

YAY

E M E

T

S A I Q