

LUKIVAIKEUKSIEN TESTAUSTA JA TUKEA KOULUSSA

Lukivaikeuden yleisin tunnistamisajan kohta on edelleenkin toisen ja kolmannen kouluvuoden taite, jolloin lapsella pitäisi jo olla sujuva lukutaito. Kaikista kouluaineista juuri lukutaitoa seurataan enemmän kuin mitään muuta ja sitä aletaan alusta saakka mitata ääneen lukemisen nopeutena, lukemisen sujuvuutena ja luetun ymmärtämisenä. Korostetun huomion kiinnittäminen lukemiseen johtaa siihen, että jo jokainen alkuopetuksen oppilas osaa määritellä oman paikkansa luokan lukijoiden joukossa ja ymmärtää ahdistua tajutessaan olevansa vihonviimeinen hännänhuippu. Alakoulussa opettaja jo näkee, millainen lukija lapsesta tulee. Heikolle lukijalle mietitään ehkä tukitoimia yhdessä kodin kanssa, ja lapsi pääsee mahdollisesti lukiopetuksen tai osa-aikaisen erityisopetuksen piiriin. Sopivan tuen turvin lapsi etenee alakoulun läpi.

Alakoulusta alkaa jatkumo, jossa oppijan luku- ja kirjoitustaitoa seurataan eri menetelmin, tavallisimmin juuri testein, kartoituksin ja mittauksin. Käytäntö jatkuu aina toiselle asteelle asti. Tuntuu siltä, että testaamisesta nimenomaan seulamuotoisena menetelmänä on vähitellen tulossa kaikille kouluasteille leviävä muoti-ilmiö. Ongelmalliseksi asian tekee se, että siihen saatetaan ryhtyä kovin kevein perustein, miettimättä ja suunnittelematta testausten ja tuen välistä yhteyttä ja tukitoimien kokonaisuutta. Silloin testaamisella

ei saavuteta sille asetettuja tavoitteita, vaan tehdään monella tapaa karhunpalvelus kaikille siihen osallistuville osapuolille.

Testauksen ideana on löytää oppilaiden mahdollinen lukivaikeus ja sen jälkeen – niin, mitä sitten? Kun lapsi, jolla on alakoulussa ollut tietty tuki lukemisen ja kirjoittamisen apuna, siirtyy alakoulusta yläkouluun, hypätään ikään kuin takaisin lähtöruutuun. Tieto siitä, millä tavalla tämä oppilas parhaiten oppii ja suoriutuu, ei välity seuraavaan kouluun. Sen vuoksi yhä useammin myös yläkoulu toivottaa uudet oppilaansa tervetulleiksi testaamalla heidän luku- ja kirjoitustaitonsa. Tosin sopivien testiosioiden löytäminen ei ole itsestäänselvyys, sillä yläkouluun sopivien normeerattujen lukitestiä kirjo on pieni, kun taas alakoulut ovat jo vuosien ajan käyttäneet Lindemanin ALLU-testistöä, jossa on osiot 1. – 6. luokkaa varten.

Yläkoulussa konkretisoituu se, että pelkkä testaus ei riitä eikä voi olla itsetarkoitus, vaan sen ympärille on luotava kokonainen oppimisen tuen malli. Ensimmäinen haaste on käyttää sellaista testiaineistoa, joka osataan koulussa tulkita. Testeistä ei ole apua, jos ne jäävät pölyttymään rehtorinhuoneen nurkkahyllyyn; ei myöskään, jos ne tulkitaan taitamattomasti. Monet vanhemmat ovat ihmetelleet koulusta saatuja testituloksia, joiden mukaan lukivaikeus on yhtäkkiä ilmaantunut tai suvussa kauan kulkenut lukivaikeus yhtäkkiä kokonaan

▷

parantunut koulusiirtymässä. Ei vaikuta uskottavalta.

Yläkoulussa annettava tuki sisältää laaja-alaista erityisopetusta ja tukiovetusta. Yläkoulun erityisopettajat toimivat paljon vartijoina. Erityisopettajia on tuen tarpeeseen nähden aivan riittämättömästi, minkä vuoksi heidän on oppilastyöltään vaikea ehtiä kehittää koulun tukikäytäntöjä yleisemmin tai toimia konsultteina muille opettajille. Tärkeä osa erityisopettajan ammattitaidosta heitetään hukkaan.

Erityisopettajien antama tuki suunnataan pääasiassa vieraisiin kieliin ja matematiikkaan. Onkohan koskaan tutkittu, kuinka monella tuen tarvitsijalla onkin lukivaikeus, joka on näidenkin vaikeuksien takana, ja saako oppilas tukea myös lukemisen ja kirjoittamisen ongelmiin? Tai lieneekö kartoitettu, kuinka monella koulupudokkaalla on taustalla lukivaikeus, jonka tuetta jättäminen on johtanut yhä laajeneviin oppimisvaikeuksiin, vähittäiseen itsetunnon murenemiseen ja lopulta koulun keskeyttämiseen?

Oppilas siirtyy toiselle asteelle — lukiioon tai ammatilliseen koulutukseen. Eteen tulevat ongelmat ovat samoja kuin jo yläkoulussa koetut. Hyvin monissa oppilaitoksissa lähdetään taas liikkeelle testaamisesta. Testausten käyttöönotto on ollut ammatillisissa oppilaitoksissa 2000-luvun yleisimpiä kehittämissuuntauksia, joilla on pyritty ehkäisemään opiskelijoiden syrjäytymistä. Lukiot ovat alkaneet nyt tulla perässä. Oppilaitosten testauskäytännön hyvää tarkoittava pyrkimys on tietenkin nähdä opiskelijoiden oppimisongelmat ja sen pohjalta resurssoida ja tarjota niihin tarvittava tuki.

Kun kaikilla oppilaitoksilla — toisellaan asteella — ei välttämättä ole asiantuntijuutta testitulosten tulkintaan, koko testaus saatetaan tehdä turhan vuoksi — taas kerran. Jos tulkinta onnistuu, ollaan uuden

haasteen edessä: miten vastataan testissä näkyvään tuen tarpeeseen — mitä tehdään, kuka tekee, milloin ja miten? Mistä otetaan resurssit, jos niitä tarvitaan? Mistä syntyy koulun yhteinen halu ja viitseliäisyys tehdä edes niitä asioita, jotka maksavat vain havainnoinnin ja ajattelun vaivan?

Toisella asteella lukivaikeuksisen saama tuki vaihtelee suuresti. Edistyneimmissä oppilaitoksissa voi tuen saannissa olla jopa valinnan varaa. Lukiopettaja työskentelee kielellisten pulmien ratkaisemiseksi, laaja-alainen erityisopettaja testaa ja toimii tukena eri aineissa, ja oppilaitoksen opintosuunnitelmaan voi sisältyä jopa vapaavalintainen lukkurssi. Tällaisissa oppilaitoksissa tukimalli on mietitty kokonaisuudessaan.

Lukiopetuksen nimissä annettava opetus on yleensä laaja-alaista, eri aineiden opiskelussa tarjottavaa tukea pikemmin kuin varsinaista lukikuntoutusta. Näin saadaan opiskelija selviämään kurseista, kun tukeen sisältyy samalla tukiovetusta, kokeeseen valmistautumista ja harjoitusta kokeen suorittamiseen suullisesti. Varsinaiseen kuntoutustarpeeseen tällainen tuki ei sen sijaan vastaa.

Lukikurssien sisältöinä voi olla itse-tuntemusta, oman oppimistyylin tunnistusta sekä luetun ymmärtämisen, kirjoittamisen ja muistin strategioiden harjaannuttamista. Vaikka lukiopetus ja -kurssit ovatkin suuri apu oppijalle, yleinen pulma tahtoo olla se, että siirtovaikutusta muuhun oppimiseen ja elämään on vaikea saada aikaan. Kurssimuotoinen toteuttamistapa saa nuoren helposti vain suorittamaan kurssin suoritusmerkintää varten, ja apu voi jäädä pinnalliseksi tai suorastaan olemattomaksi. Parempi tapa olisikin rakentaa kurssi vertaisryhmän toimintaperiaatteiden pohjalta ja pitää ryhmän koko pienenä, jolloin tilaa jäisi oppijoiden henkilökohtaiselle kohtaamiselle.

Lukion tilanteen tekee ristiriitaiseksi se, että vaikka ylioppilastutkintoon on saatavissa lukilausunnon perusteella tietty tuki, lukion aikana tukea ei ole saatavissa läheskään kaikissa kouluissa, vaan tuki on vielä hyvinkin sattumanvaraista. Muutenkin tieto menee perille hitaasti. On jo yleisesti tiedossa, että lukivaikeuksisia oppijoita auttavia järjestelyjä ovat muun muassa lisäaika kokeessa, mahdollisuus suulliseen tenttiin, tietokoneen käyttömahdollisuus kirjoittamisen apuna sekä häiriötön tila kokeen tekemiseen. Näitä tukitoimia ei kuitenkaan tarjota läheskään kaikissa oppilaitoksissa, vaikka niiden järjestäminen kuuluisi jokaisen oppilaitoksen velvollisuuteen.

Kipukohtia toisen asteen opetustyössä ovat kokonaisvaltaisen tukimallin puute, koulunsisäinen tiedonsiirto sekä yhteistyö vanhempien kanssa. Jos testit on saatu tehdyksi ja tuki määritellyksi, pitää tieto opiskelijan saamista tukitoimista välittyä kaikille hänen kanssaan toimiville. Sen sijaan opiskelijan muita tietoja pitää käsitellä salassapitovelvollisuuden mukaisesti. Näitä kahta ei saa sekoittaa keskenään. Alaikäisen opiskelijan kohdalla pitää tietojen opiskelun yksilöllisistä ratkaisuista välittyä myös vanhemmille.

KOHTI KOKONAISETAISTA TUKEMISTA

Tuen jatkumoa pitäisi voida ajatella oppijan kannalta kokonaisvaltaisesti. Ihanteellista olisi, että tuen tarve pystyttäisiin määrittelemään mahdollisimman varhain. Jo päiväkotii-ikäiselle lapselle (jopa 3-vuotiaalle) on laadittu omia tunnistusmenetelmiä, joita joissakin päiväkodeissa jo käytetään. Samoin lastenneuvolan viisivuotistarkastus antaa alustavia viitteitä myös mahdollisesta oppimisvaikeudesta. Yhtä aikaa tunnistamisen kanssa — vanhempien kanssa yhdessä — voidaan miettiä apua,

tukea tai erityisjärjestelyjä, joiden turvin lapsen edellytykset selvitä hänelle hankalasta asiasta ovat samat kuin muillakin. Näin menetellen tuetaan esteettömyyttä ja hoidetaan samalla lapsen itsetuntoa — hänen luottamustaan kykyinsä selvitä myös vaikeista asioista. Kun tukitoimet ovat vanhempien tiedossa, he voivat välittää ne koulun aloitusvaiheessa opettajan tietoon.

Alakoulun havaintojen pohjalle voitaisiin rakentaa tuen jatkumo, niin että aikaisemmin saatu tuki jatkuu automaattisesti yläkoulussa ja toisella asteella. Huomio suunnattaisiin tuen seurantaan ja yksilölliseen oppimISRÄÄTÄLÖINTIIN, sen sijaan että koko kuvio aloitetaan kerran toisensa jälkeen alusta. Silloin jatkuvaa testaamista ei tarvittaisi enää yläkoulussakaan, saati keskiasteella.

Tuen tarpeen välittymiseen kouluasteelta toiselle tarvitaan paljon nykyistä enemmän koulujen välistä yhteistyötä. Tiedonsiirto ei kuitenkaan ole aivan ongelmatonta. Asia näyttäytyy eri valossa sen mukaan, tarkastellaanko sitä koulun vai vanhempien näkökulmasta. Koulut tuntuvat luottavan runsaaseen tiedonkeruuseen oppilaistaan, mitä taas vanhemmat eivät välttämättä ymmärrä tai hyväksy. Koulun testaamisintoa katsellessa tuntuu joskus siltä, että testaaminen on pääasia ja tuki toissijaista, kun asian pitäisi olla päinvastoin. Erityisoppilaiden saama tuki määritellään heille tehdystä kirjallisesta suunnitelmasta (hojks), joten heidän osaltaan myös tuen saanti on, ainakin paperilla, turvattu. Mutta jokaiseen koululuokkaan jää joukko oppijoita, joilla on vaikeuksia pysyä opetuksen mukana, ja nimenomaan huoli heidän kohtalostaan lienee testausinnon takana.

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on määritelty sekä lukioita että ammatillisia oppilaitoksia koskevassa lainsäädännössä. Tällä hetkellä yhteistyö koetaan ongelmal-

▷

liseksi molemmilla tahoilla. Koulun intresseissä ovat etupäässä yleiset vanhempainillat, joissa käsitellään yleishyödyllisiä aiheita, ehkä ulkopuolisen puhujan vetäminä. Tästä ei ole mitään pahaa sanottavaa, mutta ymmärrettävä on, että tämän tyyppinen toiminta ei saisi sulkea pois osapuolten suoraa toistensa kuulemistä. Suodaanko vanhemmille koskaan tilaa puhua omista nuoristaan ja näiden oppimistyyleistä ja -tavoista opettajille? Harvoin. Alakoulussa tiedonkeruu jättää helposti huomiotta kodin, yläkoulussa ja toisella asteella taas oppijan ominaisuudet, harrastukset ja lahjakkuuden moninaisuuden.

Kouluissa ei tulla ajatelleeksi sitä, että vanhempien saattaa olla vaikea tietää, miten koulu rakenteena toimii ja keneen siellä voi ottaa yhteyttä lapsen tai nuoren asioissa — luokanvalvojaan, opinto-ohjaajaan, kuraattoriin, terveydenhoitajaan, rehtoriin, aineenopettajaan? Tässä vaiheessa vanhemmat helposti luovuttavat. Kodin ja koulun suhde voi muutenkin muuttua jännitteiseksi tai vieraantuneeksi, ellei sopivia yhteistyömuotoja löydy tai ne ovat luonteeltaan liian

akateemisia.

Jos testauksen sijasta, tai sen rinnalla, näkökulma siirtyisi enemmän siihen, miten oppija oppii, mitkä ovat hänen vahvuutensa ja erityiset harrastuksen kohteensa, oppijasta saataisiin opetuksen pohjaksi paljon enemmän tietoa kuin pelkistä testeistä. Viimeistään yläkouluiässä oppija osaa itsekin kertoa tuen tarpeestaan, varsinkin jos hänelle esitetään siitä vaihtoehtoja.

Mihin siis enää tarvitsemme testien tuottamia oppijoiden vika- ja puutelistoja, jos meillä on tietoa oppijan vahvuuksista ja siitä, miten hän parhaiten oppii? Miksi tukea ei rakenneta vahvuuksien pohjalle? Se motivoi paljon enemmän kuin keskittyminen vaikeuksiin. Tuki on tarpeellista, testaaminen ei.

MILJA HUSU

Sähköposti: milja.husu@lukihero.fi

HELSINGIN SEUDUN ERILAISET OPPIJAT RY.

<http://www.lukihero.fi>

ERILAISTEN OPPIJOIDEN LIITTO

<http://www.erilaistenoppijoidenliitto.fi>