

e-Eriika

2/2017 Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia



TÄSSÄ NUMEROSSA:

- 3–4 PÄÄKIRJOITUS
Marja Tamm
- 5–9 NÄKÖKULMIA ERITYISOPETUKSEN UUDISTAMISEEN
Kurkistus kymmenen vuoden takaiseen aikaan
Raisa Ahtiainen
- 10–12 INKLUSIIVINEN OPETUS YHTEISENÄ TAVOITTEENA
Pirjo Koivula
- 13–18 KUULOMONIVAMMAISEN LAPSEN KOULUNKÄYNNIN TOTEUTUMINEN
LÄHIKOULUSSA
Helena Sume & Marjatta Takala
- 19–24 LUKIVAIKEUS JA ENGLANNIN KIELEN LUKEMINEN
Tatu Mustonen & Marjatta Takala
- 25–30 MATEMATIIKAN JA LUKEMISEN VAIKEUKSIEN YHTEYS
TOISEN ASTEEN KOULUTUSPOLKUUN JA JATKO-OPINTOIHIN
TAI TYÖELÄMÄÄN SISOITTUMISEEN
Airi Hakkarainen
- 31–35 SIOITETTUIEN NUORTEN KOULUKOKEMUKSIA
Heidi Rautiainen & Petra Simonen
- 36–37 VALTION KOULUKODIT OPETUKSEN JÄRJESTÄJINÄ
Jani Meling
- 38–41 KOULUKODISSA
Mikko Silvola
- 42 ERITYISKASVATUKSEN SILTOJA HELSINGISTÄ HONGKONGIIN
Mari Nislin & Henri Pesonen
- 43–44 KIRJA-ARVIO: PSYKKINEN VAHVUUS
Mielen taitojen harjoituskirja.
Terhi Ojala
- 45–47 e-Erikan kirjoittajaohjeet

JULKAISIJA:

Helsingin yliopiston
Koulutuksen arviointikeskus

TOIMITUSKUNTA:

Elina Kontu (HY)
Terhi Ojala (HY)
Irene Rämä (HY)
Raija Pirttimaa (JY)

ASiantuntijat:

Mari-Paoliina Väinikainen (HY)
Raisa Ahtiainen (HY)
Tanja Äärelä (LY)
Marjatta Takala (OY)
Mari Nislin (EDUHK)

TAITTO, KUVATOIMITUS & TILAAJAREKISTERI:

Laura Kortesoja (HY)

Pääkirjoitus

Tukeeko vai haastaako digitaalisuus oppilasta?

Yhteiskunta on digitalisoitunut voimakkaasti 1990-luvulta lähtien, mutta koulujen digitalisaatio on edennyt pitkään kovin verkkaisesti. Muutamat viime vuodet ovat olleet koulumaailman kehittymisen näkökulmasta poikkeuksellisen vahvaa digitalisoitumisen aikaa, ja laitekanta on kasvanut vauhdilla niin varhaiskasvatuksessa, perusopetuksessa kuin lukioissa. Erityisesti henkilökohtaisten laitteiden käyttö on lisännyt merkittävästi digitaalisten opetusmateriaalien ja oppimisympäristöjen hyödyntämistä.

Digitaaliset materiaalit mahdollistavat ohjelmistojen käytön oppimisen tukena, mutta digitaalisuus tuottaa myös erilaisia haasteita, joita on tutkittu toistaiseksi varsin vähän. Digitaalinen teksti saattaa pomppia lukijan silmissä eri tavalla kuin paperilta lukiessa, ja tekstin pituuden ja tehtävään käytettävän ajan hahmottaminen on tutkimusten mukaan osalle opiskelijoista haastavampaa koneella työskenneltäessä. Digitaalisessa oppimisympäristössä ei ole kirjan paksuuden tuntua eikä tiettyä sivua voi löytää samalla tavalla kuin oikeasta kirjasta. Eri kokoisille ruuduille mukautuvat sivustot voivat tuntua hahmottomilta, kun tekstillä ei ole samalla tavalla pysyvää sijaintia kuin kirjan sivulta luettaessa. Tällöin myös asioiden muistaminen saattaa olla vaikeampaa. Opettajan voi olla hankala tulkita, ovatko koneella kirjoitetut pienet kirjoitusvirheet näppäilystä vai osaamisesta johtuvia. Tietokoneen perusominaisuuksien hallinnassa, ohjelmistojen käyttötaidoissa, kirjoitusnopeudessa ja digitaalisissa ympäristöissä toimimisessa olevat osaamiserot heijastuvat väistämättä oppilaan suoriutumiseen digitaalisissa ympäristöissä. Digitaalisuuden aiheuttamiin haasteisiin on löydettävissä ratkaisuja, mutta näiden haasteiden tunnistaminen, tunnustaminen ja oppilaan tukeminen näissä haasteissa on vielä osin lapsenkengissä.

Digitaalisuus tarjoaa myös ratkaisuja oppimiseen. Tietokoneen käyttö on monelle korvaamaton apu oppimisen edistämiseksi sekä oman osaamisen osoittamisessa. Koneella kirjoitettu teksti on usein selkeää, ja tekstin muokkaaminen on helppoa. Hitaasta käsinkirjoittamisesta saatetaan päästä jopa moninkertaiseen kirjoittamisnopeuteen, jos käytetään kymmensormijärjestelmää. Animaatiot, simulaatiot ja erilaiset virtuaaliset laboratoriot saattavat auttaa hahmottamaan opittavaa asiaa, kun jokaisella oppilaalla on mahdollisuus käyttää näitä omalla laitteellaan ja arvioida ruudulle ilmestyvää muutosta itse.

Arviointiin digitaalisuus avaa aivan uusia mahdollisuuksia. Tekstien ja tuotosten vertaisarviointi on helppoa myös etänä, kun digitaaliset oppimisympäristöt ja jaetut dokumentit mahdollistavat muiden tekstien kommentoinnin ja muokkaamisen uusilla tavoilla. Nopeat ja automaattisesti arvioituvat testit on helppoa kyteä osaksi oppitunteja, mutta samassa yhteydessä tulisi korostaa palautteen merkitystä.

Pääkirjoitus jatkuu...

Myös arvioinnin oppimista tukevaan rooliin avautuu uusia mahdollisuuksia, joita olisi hyödynnettävä enenevässä määrin. Digitaalisuus mahdollistaa tukimateriaalin helpon linkittämisen opiskelijan tekemien virheiden mukaisesti tai vastaavasti lisämateriaalin tarjoamisen jo paljon osaavalle opiskelijalle.

Digitalisoituvaa ylioppilastutkintoa on mullistanut merkittävästi lukion opetusta ja arviointikulttuuria. Suomessa käyttöönotettu digitaalinen ylioppilaskoejärjestelmä mahdollistaa ohjelmistojen käytön vastausten tuottamisessa. Tällainen ohjelmistojen hyödyntäminen vastausten laadinnassa on kansainvälisesti poikkeuksellista: muissa maissa käytetään vastaavissa arvioinneissa toki monivalintoja, selainpohjaisia ohjelmistoja ja online-toimintoja mutta varsinaisten ohjelmistojen käyttäminen on harvinaista. Opiskelijoilla on käytössään lähes sama kattaus ohjelmistoja varsinaisessa ylioppilaskokeessa kuin lukio-opintojen aikana, mikä tukee ohjelmistojen käytön opiskelua ja luo näin valmiuksia näiden käyttöön myös jatko-opinnoissa ja työelämässä.

Kysymys siitä, onko ohjelmistojen käytön hallinta osa aineenhallintaa vai ovatko ne erillisiä tieto- ja viestintäteknologian taitoja, on herättänyt keskustelua opettajien keskuudessa. Tieto- ja viestintäteknologian taitoja on uusien opetussuunnitelmien mukaan kuitenkin enää lähes mahdotonta erottaa kokonaan aineenhallinnasta tai sisällöistä, kun tavoitteena on yhä enemmän käsitteiden mallintamista, tiedonhakua ja teknologian hyödyntämistä tiedon esittämisessä. Nämä ovat taitoja, joista on jokaiselle hyötyä ja joiden kehittäminen on lähes välttämätöntä, jos halutaan kasvattaa nuoria yhä nopeammin muuttuvaan työelämään. Lukio-opettajat ja -opiskelijat ovat joutuneet muuttamaan tapojaan opiskella ja osoittaa osaamistaan varsin nopealla aikataululla. Kun ohjelmistojen ja arviointiympäristöjen käyttöönotto on ollut kaikille uutta, tukea tarvitsevien opiskelijoiden tukemiseen vaadittavat resurssit ovat pysyneet melko minimissä tilanteessa, jossa pelkkä perustoiminta on vaatinut muutoksessa mukana pysymistä ja uuden oppimista. Ratkaisut opiskelijoiden tukemiseen myös digitaalisissa ympäristöissä kehittyvät pikkuhiljaa, ja näistä ratkaisuista moni opettaja kaipaisi enemmän tietoa pystyäkseen tukemaan opiskelijoita osana arkea eri oppiaineissa.

Toivottavasti tutkimusta digitaalisuuden haasteiden kohtaamisesta tulee lisää, ja opiskelijat ovat jatkossa yhä tasavertaisemmassa asemassa opiskellessaan ja ollessaan arvioitavina digitaalisissa ympäristöissä aina varhaiskasvatuksesta korkeakouluihin.

Hyvää ja lumista lukuvuotta,

Marja Tamm

*Projektipäällikkö
Koulutuksen arviointikeskus*

marja.tamm(at)helsinki.fi



Näkökulmia erityisopetuksen uudistamiseen

Kurkistus kymmenen vuoden takaiseen aikaan

Kuva: Jarkko Hautamäki

Kirjoitus pohjautuu juuri valmistuneeseen väitöskirjokirjokseeni, jossa tarkastelin erityisopetuksen uudistusta. Kyse on uudistuksesta, jonka seurauksena siirryttiin nykyiseen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmään. Tutkin aihetta muutosteoreettisesta näkökulmasta. Uudistusta koskeva aineistoni muodostui poliittisista asiakirjoista. Tässä kirjoituksessa kerron, kuinka koulun kehittäminen ja uudistuksen keskeinen sanoma uudistuksen käynnistysvaiheessa voidaan kytkeä kansainväliseen koulutuspoliittiseen viitekehykseen. Pohjustan aihetta käymällä läpi erityisopetuksen uudistuksen syntyhistoriaa, jonka juuret ovat jäljitettävissä yli 20 vuoden taakse. Kirjoitukseni tarkoitus on valottaa sitä, kuinka nykyään käytössä oleva tukijärjestelmä on tullut osaksi kouluarkea, ja kuvata, millaisin sanakääntein uudistusta 10 vuotta sitten ryhdyttiin opetushenkilöstölle esittelemään. Millaisia viestejä opetusministeriön vuonna 2007 julkaisemasta Erityisopetuksen strategiasta on luettavissa?

Keskeiset perusopetusta ohjaavat asiakirjat ovat perusopetuslaki (Perusopetuslaki 628/1998) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2004, 2014). Laissa ja opetussuunnitelman perusteissa kerrotaan muun muassa siitä, kuinka opilasta tuetaan. Nykyään puhutaan oppimisen ja koulunkäynnin tuesta, johon kuuluvat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Tukijärjestelmä rakentuu siis kolmesta tuen tasosta (Opetushallitus, 2017), ja kentällä käytetään usein käsitettä kolmiportainen tuki. Tukijärjestelmä on ollut maanlaajuisesti käytössä syksystä 2011, jolloin vuonna 2010 perusopetuslakiin tehtiin muutokset tulivat velvoittaviksi. Nykyiset käytännöt ovat seurausta erityisopetuksen uudistuksesta, joka koulutusväen piirissä tunnetaan myös tehostetun ja erityisen tuen kehittämisenä tai Kelpo-hankkeena. Milloin ja miten uudistus sai alkunsa? Kuinka se esiteltiin kohde-

ryhmälle eli opettajille, rehtoreille ja kuntien opetustoimessa työskenteleville?

Vuonna 2007 julkaistiin Erityisopetuksen strategia (Opetusministeriö, 2007), joka oli keskeinen asiakirja erityisopetuksen käytänteiden uudistamisessa. Strategia oli ensimmäinen julkinen askel kohti joitakin vuosia myöhemmin seurannutta lakimuutosta. Strategian julkaisun vanavedessä ministeriö ilmoitti myöntävänsä erityisavustusta tehostetun ja erityisen tuen kehittämiseksi perusopetuksessa vuodesta 2008 alkaen. Vuosi 2007 näyttäyty virallisena uudistuksen syntyhetkenä, mitä se tietysti onkin. Uudistus ei kuitenkaan ilmesty koulutuspoliittiseen työhön hetkessä, ei ainakaan suomalaisessa koulunkehittämisen perinteessä, eikä etenäkään silloin, kun se liittyy laajamittaiseen, kaikkia perusopetuksen kouluja koskevaan perusopetuslain muutokseen.

Erityisopetuksen uudistuksen kohdalla idean syntyhetkeä on usein lähdetty seuraamaan vuodesta 2004, jolloin silloiset suuret kunnat Suomessa aloittivat keskinäisen keskustelun erityisopetuksen käytänteiden ja periaatteiden kehittämisen tarpeesta (Ahtiainen, 2015, 2017; Thuneberg ym., 2013; Thuneberg ym. 2014). Suurista kunnista keskusteluun osallistuivat tuolloin Espoo, Helsinki, Jyväskylä, Kuopio, Lahti, Lappeenranta, Tampere, Turku ja Vantaa. Käytännön koulutyön tarpeiden ohella pohdittiin myös muun muassa sitä, kuinka kunnat voisivat osaltaan vaikuttaa valtion koulutuspolitiikkaan siten, että tuleva lain ja käytänteiden uudistus- ja kehittämistyö tukisi paremmin erityistarpeita omaavien oppilaiden koulunkäyntiä ja oppimista. Kuntien edustajien keskustelu johti vuonna 2005 siihen, että suuret kunnat lähestyivät ministeriötä kirjeellä. Kirje sisälsi seitsenkohtaisen kehittämisehdotuksen tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittämiseksi. Ministeriössä kuntien ehdotukseen suhtauduttiin vakavasti. Ministeriön pyynnöstä kunnat tekivät vuonna 2006 ehdotustaan tukevan selvityksen ja sen pohjalta tarkennetun esityksen erityisopetuksen käytänteiden kehittämis- ja muutostarpeista. Kuntien laatiman selvityksen tuloksista järjestettiin keskustelutilaisuus, johon ministeriön ja kuntien edustajien ohella osallistui myös Opetushallituksen asiantuntijoita. Edellä esitettyjen vaiheiden jälkeen, maaliskuussa 2006, ministeriö nimesi työryhmän laatimaan strategiaperin koskien erityisopetuksen käytänteiden kehittämistä esi- ja perusopetuksessa. Tämä strategia-paperi julkaistiin lopulta vuoden 2007 marraskuussa nimellä Erityisopetuksen strategia.

Uudistuksen synty ei kuitenkaan ollut aivan näin yksiselitteinen. Suuret kunnat nimittäin viittasivat ministeriölle suunnatuissa asiakirjoissaan ministeriön laatimaan Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmaan vuosille 2003–2008 sekä ministeriön ja Opetushallituksen toimesta teetettyyn Erityisopetuksen tila-arviointiraporttiin vuodelta 1996 (Blom

ym., 1996). Osa kuntien esiin nostamista seikoista on esitetty näissä julkaisuissa. Tämän ohella suuret kunnat olivat myös olleet osallisina vuosien 1997–2006 välillä käynnissä olleissa erityisopetukseen liittyvien käytänteiden kehittämishankkeissa (mm. Oja, 2012). Vaikuttaa siis siltä, että tarve uudistukselle oli ollut ilmassa jo jonkin aikaa. Periaatteessa uudistus onkin kohtalaisen helposti jäljitettävissä 1990-luvun puolivälissä tehtyyn opetusministeriön ja Opetushallituksen päätökseen arvioida erityisopetuksen tilaa. Kuinka ja minkä toimijoiden vaikutuksesta ja millä aikajänteellä arvioinnin käynnistämiseen päädyttiin, vaatisi lisäselvityksiä. Kiinnostava kysymys on myös suurten kuntien rooli. Milloin erityisopetusta olisi uudistettu ja kuinka tämä olisi tapahtunut, jos suuret kunnat eivät olisi avanneet keskustelua yli kymmenen vuotta sitten?

Edellä esitettyä tapahtumien kulkua etenkin kuntien roolin osalta on käyty läpi useissa erityisopetuksen uudistusta käsittelevissä julkaisuissa, ja nämä vaiheet voivat olla usealle meistä tuttuja. Niiden esiin nostaminen ja pohdinta ovat kuitenkin perusteltuja. Ne muistuttavat siitä, että laajemmat uudistukset syntyvät ja kehittyvät pitkien prosessien tuloksena sekä usean tahon yhteistyönä. Kuntien lisäksi työhön osallistui myös opetusministeriön järjestämän kuulemistilaisuuden myötä järjestötoimijoita ja koulujen edustajia. Uudistuksista ja niiden taustoista puhuminen tuo myös esiin, millaisia vaikuttamisen ja osallistumisen keinoja paikallisilla toimijoilla voi olla valtakunnan tason koulutuspolitiikan muotoutumisessa: Opetuksen järjestäjät kouluineen eivät ole vain vastaanottava osapuoli. Tosin erityisopetuksen uudistuksen kohdalla kehittämisideoiden juuret johtavat opetusministeriön ja Opetushallituksen suuntaan, ja kuntien voi myös tulkita tarttuneen heille tarjottuihin ideanpoikasiin. Tämä ei kuitenkaan vie pohjaa siltä, etteikö kunnilta tulleista ehdotuksista suuri osa olisi päätynyt osaksi

Erityisopetuksen strategiaa, ainakin jossain muodossa.

Väitöstutkimuksessani teoreettisen mallin käyttö johti tekemään tulkintoja siitä, millaisin sanakääntein Erityisopetuksen strategiasa uudistuksen keskeisiä osa-alueita esiteltiin. Strategian kohdeyleisönä olivat periaatteessa kaikki perusopetuksen parissa työskentelevät henkilöt, ja strategia ohjasi 2008 alkanutta tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoimintaa. Strategian pohjalta kehittämistoimintaan mukaan lähteneiden kuntien opetustoimissa ryhdyttiin määrittelemään ja pohtimaan, mitä kolme tuen tasoa tarkoittaa ja kuinka tasot käytännössä toteutetaan. Keskeisten uudistuskohteiden kuvaamisen ohella, tai tarkemmin niiden pohjustukseksi, strategiassa on tunnistettavissa piirteitä, jotka olen nimennyt poliittiseksi kaunopuheisuudeksi ja suostutteluksi.

Strategia lähtee liikkeelle siitä, että erityisopetuksen kehittäminen on perusteltua, koska erityisopetusta saavien oppilaiden määrä on noussut. Toinen selkeä huoli kohdistui havaintoon kuntien välisistä eroista siinä, kuinka erityisopetus on järjestetty. Kuntien väliset erot käytänteissä ovat toki tyypillisiä Suomen kaltaisessa maassa, jossa kunnilla on runsaasti päätösvaltaa paikallisista asioista, kuten opetuksen järjestämisestä päätettäessä. Huoli kuntien välisistä eroista kohdistui kuitenkin oppilaiden oikeuden toteutumiseen – toteutuuko oppilaan oikeus tukeen valtakunnallisesti samoin perustein. Kysymys oli koulujärjestelmän toimivuudesta ja strategian ehdottamalla uudistuksella toimivuutta pyrittiin parantamaan. Perusteet uudistukselle olivat siis karkeasti sanottuna nämä. Tässä kohtaa on tarpeellista kiinnittää huomio siihen, että Erityisopetuksen strategia on koulutuspoliittinen esitys erityisopetukseen kohdistuvista kehittämistarpeista. Strategia oli kuitenkin sen verran vahva tahdonilmaus, että opetusministeriö lähti rahallisesti tukemaan sen suuntaista käytänteiden kehittämistoimintaa kautta maan.

Keinoja havaittuun muutostarpeeseen vastaamiseksi lähdettiin esittelemään Erityisopetuksen strategiassa liittämällä Suomi kansainväliseen suuntaukseen koskien kaikkien lasten oikeutta koulunkäyntiin. Strategiassa painotettiin sitä, kuinka koulutus on perusta yhteiskunnalliselle kehitykselle ja rauhalle sekä taloudelliselle hyvinvoinnille. Koulutuksella korostettiin olevan myös merkittävä rooli yksittäisenä tekijänä. Lisäksi strategiassa sivuttiin sitä, että kaikkien maiden lapsilla asiat eivät ole yhtä hyvin kuin suomalaisilla lapsilla. Teoreettisen tutkimuskehitykseni kautta tulkittuna strategia muistutti suomalaisia siitä, kuinka laadukasta ja merkityksellistä oma toimintamme on. Tässä on tulkittavissa vetoamista opettajien ammatilliseen itsetuntoon, kuinka he ovat osa toimivaa järjestelmää ja mikä merkitys on sillä, että opetuksen ja koulujärjestelmän laadun korkeaa tasoa pidetään yllä myös jatkossa. Strategian avulla opetuksen kentällä työskenteleviä lähdettiin kuljettamaan kohti muutosehdotuksia tuomalla esiin koulun laajempi merkitys ja kytkemällä se korkeatasoiseen suomalaiseen koulujärjestelmään.

Strategiassa erityisopetuksen paikkaa omassa koulujärjestelmässämme lähestyttiin esittelemällä erityisopetuksen kehitystä aina vuodesta 1840 alkaen. Pääasiallinen viesti oli, että paljon on muuttunut viimeisten noin 150 vuoden aikana mutta vielä on kuitenkin kehitettävää. Selkein uutta tukijärjestelmää pohjustava viesti strategiassa ilmaistiin viittaamalla kaikkien opettajien ja opetuksen järjestäjien velvollisuuteen turvata jokaisen oppilaan oikeus opetukseen ja koulunkäyntiin. Strategiassa korostettiin, että jokaisella opettajalla on velvollisuus opettaa kaikkia oppilaita ja opettaa moninaisia opetusryhmiä. Teoreettisen mallini puitteissa tämä kohta strategiassa painottaa oppilaan keskeistä asemaa ja kaikkien oppilaiden oppimisen turvaamisen merkitystä koulunuudistuksen kielen käytössä. Muutosteoreettisesti puhutaan siitä, että uudistus sidotaan opetustyön moraaliseen puoleen nähdä kaikki oppilaat

yhdenvertaisesti oikeutetuiksi oppimaan asioita.

Vetoaminen kaikkien oppilaiden oikeuteen oppia ja tulla opetuksi sekä kaikkien opettajien velvollisuuteen turvata tämä oikeus kuulostaa periaatteessa itsestään selvältä. Kukaan tuskin haluaa lähteä kiistämään, että näin ei

tulisi olla. Erityisopetuksen uudistuksen kohdalla tällaisella vetoamisella on kuitenkin paikansa. Tämän viestin kohderyhmähän olivat kaikki opettajat ja kaikki opetuksen järjestäjät. Kyseessä on siten varsin vahva kannanotto siihen, millä tavalla opetusta sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukea toivotaan järjestettävän.

Linkki väitöskirjaan:

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3549-0>



Kirjoittaja:

Raisa Ahtiainen, KT
Koulutuksen arviointikeskus
Helsingin yliopisto

rais.ahtiainen(at)helsinki.fi

Lähteet:

Ahtiainen, R. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg ja M.-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 25–42). Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 67. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Ahtiainen, R. (2017). *Shades of Change in Fullan's and Hargreaves's models. Theoretical change perspectives regarding Finnish special education reform*. Helsinki studies in education 13. Helsinki: Unigrafia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3549-0>

Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) (1996). *Erityisopetuksen tila*. 2. painos. Arviointeja 2/96. Helsinki: Opetushallitus.

Oja, S. (2012). Mitä on kehkeytymässä? Teoksessa S. Oja (toim.), *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. (s. 17–31). Jyväskylä: PS-kustannus.

Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Määräys 13/011/2004. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet. 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2017). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki*. Haettu: 24.9.2017. http://www.oph.fi/koulu-tus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki

Opetusministeriö (2007). *Erityisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Opetusministeriö.

Perusopetuslaki (1998). 628/21.8.1998. Haettu 26.8.2017. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M.-P. & Hilasvuori, T. (2014). Conceptual Change in Adopting the Nationwide Special Education Strategy in Finland. *Journal of Educational Change*, 15(1), 37–56.

Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Salo, K. & Hautamäki, J. (2013). Education is special for all – the Finnish support model. *Gemeinsam Leben*, 21(2), 67–78.



Inklusiivinen opetus yhteisenä tavoitteena

Euroopan unionin (EU) eri toimielimien tavoitteena on tukea tasa-arvoisen ja inklusiivisen koulutusjärjestelmän kehittämistä kaikkiin Euroopan maihin. Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, European Agency, toimii tämän tavoitteen saavuttamiseksi. Kehittämiskeskus on riippumaton ja hallinnollisesti itsenäinen organisaatio, joka toimii yhteistyössä 30 jäsenmaansa opetusministeriöiden ja Euroopan komission kanssa. Pää tavoitteena on auttaa jäsenmaita parantamaan koulutuspolitiikkaansa ja käytäntöjään. Tämä tehdään yhdistämällä politiikan, käytännön ja tutkimuksen näkökulmat. Näin jäsenvaltioille ja sidosryhmille voidaan antaa Euroopan tasolla tutkimusperusteista informaatiota ja suosituksia inklusiivisen koulutuksen toteuttamiseksi.

Kehittämiskeskuksen jäsenmailla on yhteinen näkemys inklusiivisista koulutusjärjestelmistä. Sen mukaan kaikenikäisille oppijoille tarjotaan mielekkäitä ja korkealaatuisia koulutusmahdollisuuksia omassa lähiyhteisössään, yhdessä ikätoveriensä kanssa. Tämä näkemys on myös kaiken Kehittämiskeskuksen työn painopisteenä. Keskuksen perustamisesta tuli viime vuonna kuluneeksi 30 vuotta. Vuosien varrella alkuperäinen jäsenmaiden määrä on moninkertaistunut.

Kehittämiskeskuksen edustajistossa Suomesta on opetusneuvos Jussi Pihkala opetus- ja kult-

tuuriministeriöstä. Itse olen toiminut Kehittämiskeskuksen kansallisena koordinaattorina 13 vuoden ajan. Sinä aikana Kehittämiskeskuksen arvostus on lisääntynyt huomasti. Tämä näkyy toiminnan rahoituksessakin. Keskus on valittu Euroopan unionin toimielinten ja Jean Monnet -ohjelman tukemaksi organisaatioksi. Kehittämiskeskus on myös yhä haluttu yhteistyökumppani muiden keskeisten eurooppalaisten ja kansainvälisten opetusalan toimijoiden keskuudessa kuten Eurydice, EUROSTAT, CEDEFOP sekä OECD ja UNESCO. Arvostus näkyy myös rekrytoinneissa, esimerkiksi Kehittämiskeskuksen hankkeiden asiantuntijoiksi saadaan ansioituneita kansainvälisiä tutkijoita. Sama on koettu eri maissa kansallisellakin tasolla. Kollegani eri maista ovat huomanneet saman kuin minä Suomessa: nimitykset kansallisiksi asiantuntijoiksi ovat haluttuja tehtäviä, joista kukaan kutsunsaanut ei ole enää viime vuosina kieltäytynyt.

Meidän suomalaisten arvostus opetusallalla näkyy Kehittämiskeskuksen toiminnassa ja yhteistyössä eri maiden kollegoiden kanssa. Meidän mielipiteitämme kuunnellaan ja niille annetaan tilaa. Olen itse tullut kutsutuksi ja saanut olla mukana useamman pitkäkestoisien hankkeiden ohjausryhmässä ja myös yhteistyöhankkeissa UNESCO:n kanssa sekä toiminut eri maiden kansallisten koordinaattoreiden puheenjohtajana. Näiden vuosien aikana olen tullut tutuksi ja ystäväystynyt

eri maiden ministeriöiden nimeämien edustajien kanssa. Muodostamme vahvaa yhteenkuuluvuutta tuntevan eurooppalaisen perheen, joka yhdessä ajaa innolla ja sydämellä tukea tarvitsevien asiaa.

Kehittämiskeskuksen jäseniksi haluttaisiin myös Afrikasta, Aasiasta ja erityisesti Etelä-Amerikasta. Koska useimmat julkaisut käännetään eri kansallisille kielille, niitä voidaan hyödyntää mm. ranskan-, espanjan- ja portugalinkielisissä maissa Euroopan ulkopuolellakin. Kehittämiskeskus pitääytyy ainakin toistaiseksi ottamasta Euroopan ulkopuolisia maita jäseniksi, vaikka yhteistyötä tehdäänkin esimerkiksi kutsumalla näiden maiden edustajia konferensseihin.

Kehittämiskeskuksen tärkeä toimintamuoto ovat eri aihealueisiin keskittyvät hankkeet, jotka kestävät yleensä vuodesta kolmeen vuoteen. Mukana olevat jäsenmaat nimittävät hankkeisiin omat asiantuntijansa, jotka toimivat yhteistyössä ja myös verkostoituvat muiden maiden asiantuntijoiden kanssa. Lisäksi hankkeissa on ohjausryhmä sekä kansainvälisiä tutkijoita keskuksen omien asiantuntijoiden tukena. Viimeksi on kerätty tietoa eri maiden rahoitusjärjestelmistä, ja kolmivuotisina toimintoina ovat olleet Inklusiivisen varhaiskasvatuksen hanke ja kaikkien oppijoiden saavutusten parantamiseen tähtäävä *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education*. Jälkimmäisessä yksi toimintamuoto oli tietojen kerääminen osallistujamaiden koulutuspoliittisista linjauksista ja käytännöistä. Näitä tietoja käytettiin myös projektin tuotoksissa, kuten käytännön ohjeiden ja arviointivälineiden luomisessa opettajille ja rehtoreille sekä hankkeen tulosten pohjalta tehdyissä suosituksissa päätöksentekijöille. Tärkeä aikaisempi hanke on ollut Inklusiivinen opettajan koulutus ja sen yhteydessä tehty inklusiivisen opettajan profiilin määrittely.

Kehittämiskeskus kerää myös tilastotietoja jäsenmaistaan ja tekee niiden pohjalta vertailuja. Viimeisin, vielä julkaisua odottava raportti

on inklusiivisen opetuksen tilastoja eri maista sisältävä European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE). Sen mukaan Suomessa kaikista perusopetuksen oppilaista 4,55 % on sellaisia erityisen tuen päätöksen saaneita oppilaita, jotka opiskelevat erityisluokissa tai -kouluissa. Toisin sanoen 62,25 % erityisen tuen päätöksen saaneista oppilaista opiskelee edelleen erityisryhmissä. Prosenttiosuudet tuntuvat korkeilta ja asettavat meidät huonoon asemaan eurooppalaisessa vertailussa. Vertailu antaa aihetta pohdintaan, ja voimme todeta meillä olevan vielä paljon parantamisen varaa. Asemaamme vaikuttaa osaltaan laskentatapa, jonka mukaan inklusiivista opetusta saaviksi lasketaan vain ne oppilaat, jotka ovat vähintään 80 % koulupäivästä yleisopetuksen ryhmässä. Meillä on paljon joustavia ryhmittelyjä, joissa oppilas kyllä opiskelee yleisopetuksen ryhmässä mutta vähemmän aikaa.

Kehittämiskeskus haluaa osallistaa tukea tarvitsevia nuoria ja tuoda heidän ääntään kuuluviin myös päätöksentekijöille. Tässä tarkoituksessa on järjestetty useita nuorten kuulemistilaisuuksia mm. Euroopan parlamentissa Brysselissä. Näitä suur tapahtumia on joka kolmas vuosi, viimeksi lokakuussa 2015 Luxemburgissa osana maan EU-puheenjohtajuuskautta. Suomesta on ollut edustus kaikissa kuulemistilaisuuksissa. Viimeisessä kuulemisessa tarkoituksena oli tarjota nuorille mahdollisuus keskustella siitä, miten inklusiivinen opetus toteutuu heidän kouluissaan ja yhteisöissään. Nuorten tilaisuudessa esittämät mielipiteet ja parannusehdotukset on koottu yhteen ja tiivistetty Luxemburgin suosituksiin.

Kehittämiskeskuksen nettisivuja luetaan ympäri maailmaa. Sieltä löytyy monenlaista tietoa ja julkaisut eri kielillä. Hyvin suosittuja ovat myös eri maiden omat sivut. Suomi on edelleen kiinnostava maa kasvatustieteen asiantuntijoille. Ainutlaatuisesta tavastamme järjestää tukea halutaan laajalti tietoa. Tästä kertoo sekin, että Suomen maakohtaisilla sivuilla on ylivoimaisesti eniten vierailijoita. ■

Lisää tietoa:

<https://www.european-agency.org/>

Julkaisut:

<https://www.european-agency.org/publications>

(useimmat löytyvät myös suomeksi)

Luxemburgin suositukset:

https://www.european-agency.org/sites/default/files/Luxembourg%20Recommendations_FL.pdf

**Kirjoittaja:**

Pirjo Koivula, opetusneuvos

European Agencyn kansallinen koordinaattori

[pirjo.koivula\(at\)oph.fi](mailto:pirjo.koivula(at)oph.fi)

Kuulomonivammaisen lapsen koulunkäynnin toteutuminen lähikoulussa

Kuulomonivammaisten koulupolkua on tutkittu vähänlaisesti, erityisesti inklusiivisessa kouluympäristössä (lähikoulussa). Selvitimme, miten kuulomonivammaisen lapsen koulunkäynti toteutuu lähikoulussa. Tutkimukseen osallistui kaksi kuulomonivammaista lasta, heidän vanhempansa sekä toisen lapsen opettaja ja koulunkäynninohjaaja. Aineisto kerättiin kyselylomakkeilla ja haastatteluilla. Lapsen saaminen lähikouluun voi olla työn takana ja se voi vaatia vanhemmilta tavallista suurempaa aktiivisuutta. Tutkimuksessa selvisi, että yleisopetuksen opettaja muutti opetustapaansa, kun luokassa oli kuulomonivammainen oppilas. Hän visualisoi opetustaan, selkeytti omaa puhettaan, hyödynsi opetusvälineitä sekä muutti oppimisympäristöä ja ajankäyttöä. Tämän tutkimuksen perusteella kuulomonivammainen lapsi voi käydä lähikoulua tukitoimien avulla, ainakin alakouluvaiheen.

KUULOMONIVAMMAINEN JA INKLUUSIO

Kuulovammaisten lasten osuus länsimaissa on syntyvien lasten määrästä 1–2 promillea (1–2 lasta tuhatta kohti), mikä Suomessa tarkoittaa vuosittain 40–60 lasta. Näistä lapsista suurin osa kävi ennen 1970-luvun alun

peruskoulu-uudistusta erityiskoulua, erityisesti jos heillä oli jokin lisävaikeus. Nyt kuulovammaiset opiskelevat yhä useammin lähikouluissa (Selin-Grönlund, Rainò & Martikainen, 2014).

Lapsilla voi kuulovamman ohella olla yksi tai useampi lisävaikeus kuten esimerkiksi kielellinen erityisvaikeus, näkövamma tai motorinen vaikeus. Koska arviolta 30–40 %:lla kuulovammaisista lapsista on jokin oppimiseen tai kehitykseen vaikuttava lisävaikeus, on tämä huomioitava kuntoutuksessa (Häkli, 2014; Häkli, Luotonen, Bloigu, Majamaa & Sorri, 2014; Wiley, Gustafson & Rozniak, 2014) ja opetuksessa. Jo pelkästään kuulovamma voi aiheuttaa viivästymää puheen ja kielen kehitykseen sekä sosioemotionaaliseen kehitykseen. Viivästymillä on vaikutuksia oppimiseen. Varhainen kuulovamman havaitseminen ja kuntoutuksen käynnistäminen vähentävät mahdollisia kuulovamman aiheuttamia vaikeuksia.

Kuulomonivammaisuutta on tutkittu lapsilla, joilla on vaikea tai erittäin vaikea kuulovamma, ja lapsilla, joilla on sisäkorvaistute. Sen sijaan vähemmän on tutkittu kuulomonivammaisia lapsia, joiden kuulovamma on lievä tai keskivaikea. Monet kuulomonivammaiset lapset käyvät nykyään kuitenkin yleisopetuksessa eli ovat inklusion piirissä.

Inkluusio tarkoittaa kaikille yhteistä koulua, jossa opetus on järjestetty oppilaiden yksilöllisten edellytysten mukaisesti ja jossa jokainen kouluyhteisön jäsen tuntee olevansa hyväksytty ja arvostettu. Inklusion toteuttamisen kouluissa tulisi sisältää kaksi ulottuvuutta: osallisuuden tukemisen ja oppimisen tukemisen (Morningstar, Shogren, Lee & Born, 2015). Inklusio ei kuitenkaan näytä täysin toteutuvan Suomessa, sillä on havaittu, että kuulovammaiset lapset eivät saa paljonkaan tukea yleisopetuksessa (Takala & Sume, 2017). Kansainvälisissä tutkimuksissa onkin havaittu, että kuulovammaisten oppimistulokset voisivat olla vielä nykyistä parempia ikätovereihin verrattuna (mm. Easterbrooks & Beal-Alvarez, 2012).

TAPAUSTUTKIMUS KAHDESTA OPPILAASTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten kuulomonivammaisen lapsen koulupolku valikoituu ja millaisilla tekijöillä on merkitystä inklusion toteutumiseksi lähikoulussa.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus kuulomonivammaisen lapsen koulupolusta. Kuuloliiton ja LapCI ry:n kautta saatiin yhteys useampaan kuuron tai huonokuuloisen lapsen perheeseen. Tutkimus käynnistyi lähettämällä kyselylomake näiden lasten vanhemmille. Kyselylomakkeita palautui vain kolme, joista valittiin kaksi perhettä, joissa oli kuulomonivammaisen lapsi. Lapsista käytetään peitenimiä Jere ja Pyry. Tutkimustekstin lainauksissa on tekstiä hieman muunnettu, mm. murteellisia ilmaisuja on vaihdettu yleiskielisiksi tunnistamattomuuden varmistamiseksi. Tutkimusaineisto muodostui kahden perheen vanhempien täyttämistä kyselylomakkeista ja litteroiduista haastatteluista: Perhe 1: Pyry, äiti, opettaja ja koulunkäynninohjaaja ja Perhe 2: Jere ja äiti. Tutkimusaineisto analysoitiin käyttäen laadulliseen tutkimukseen liittyvää aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Jeren ja Pyryn perheissä on useampia lapsia ja lasten lisäksi isä ja äiti. Pojat ovat iältään noin kymmenvuotiaita, ja heillä on kuulovamman lisäksi liitännäisvamma: Jerellä kromosomipoikkeavuus ja Pyryllä tuntematon oireyhtymä, johon liittyy mm. näkövamman ja liikkumiseen vaikuttava vamma. Kummallakaan ei ole älyllistä viivettä. Molemmat pojat kommunikoiivat pääasiassa puhuttua kieltä käyttäen ja käyttivät kahta kuulokojetta. Jere käyttää myös tukiviittomia ja kuvia kommunikoinnin tukena ja Pyry puolestaan käyttää tukiviittomia sekä taktiiliviittomia tai haptiiseja.

Pyryn luokanopettajalla on pitkä työkokemus, yli 30 vuotta. Hänellä ei ole erityispedagogiikan opintoja. Pyryn koulunkäynninohjaajalla on koulunkäynnin sekä aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan koulutus. Hän on toiminut nykyisessä tehtävässään pari vuotta.

TULOKSET

Kuulomonivammaisen lapsen koulupolun valikoituminen

Kuulomonivammaiset lapset Jere ja Pyry saivat esiopetusta vuoden ajan ennen koulun aloitusta. Mahdollisuus olisi ollut saada sitä kaksi vuotta, mutta vanhemmat eivät pitäneet lisävuotta tarpeellisena. Lisäksi koulun aloitus haluttiin samankaltaiseksi kuin se yleensä on lapsilla. Vanhempien mukaan koulun valinnassa pohdittavia ja siihen vaikuttavia tekijöitä olivat koulun oppilasmäärä, tilat, ääniympäristö (kaikuvuus, akustiikka), kodin ja koulun lyhyt välimatka, sama koulu kuin sisaruksilla ja rehtorin myönteinen asenne. Vanhemmat kävivät tutustumassa useisiin kouluihin etukäteen ja keskustelivat koulujen rehtoreiden kanssa. Vanhemmat toimivat ylipäätään hyvin aktiivisesti koulunvalintaprosessissa ottamalla yhteyttä mm. koulutoimenjohtajiin ja Kuuloliittoon sekä kuuntelivat ammattihenkilöstön (esim. koulutoimenjohtajan, rehtorin, lääkärin,

kuntoutusohjaajan ja psykologin) mielipiteitä kuulomonivammaiselle lapselle sopivasta oppimisympäristöstä ja kouluvalinnasta. Kaikkien kouluvaihtoprosessi oli poikien vanhempien mielestä toisaalta selkeä ja toisaalta pitkäkestoinen ja vanhemmille työläs. Prosessissa yllätti vastuun suuruus.

Piti pyytää vielä Kuulokeskuksesta, kirjoittikohan sieltä psykologi ja kuntoutusohjaaja mulle vielä lausuntoja. He kirjotti periaatteessa sen mukaan, mitä mä heille kerroin, että mitkä ne näkemykset mun mielestä näistä kouluista nää erot on. Kyl se työläs prosessi oli. (Jeren äiti)

Yllättävän isolta tuntuva vastuu, kun ei oikein tiedä mistään mitään. Intuiitiolla mentiin. (Pyryn äiti)

Ammatti-ihmisiltä saaduilla kannustuksella ja näkemyksillä oli merkitystä koulun valitsemiseen, vaikkakaan ammattihenkilöstö ja vanhemmat eivät olleet täysin yhtä mieltä kouluvalinnasta. Osa valintaan osallistuvista ammatti-ihmisistä olisi ohjannut Jeren erityiskouluun ja vastusti lähikouluvaihtoehtoa. Molemmat perheet valitsivat lähikoulun pojalleen. Jeren koulupaikka ei tosin ollut kotia lähinnä oleva yleisopetuksen koulu. Tämän valinnan syitä olivat ensisijaisen lähikoulun epäsopevuus kuulomonivammaiselle lapselle (tilat, suuri oppilasmäärä, kaikuvat tilat ja huono akustiikka). Myös suurin osa esikoulusta tutuista lapsista, jotka olivat oppineet tukiviittomia, menivät vanhempien toivomaan kouluun. Nämä lapset osasivat kommunikoida Jeren kanssa.

Molemmat pojat aloittivat koulunsa 7-vuotiaina. Koulun aloituksessa merkittävä tekijä oli joustavuus sekä vanhempien että koulun osalta. Aloitusvaiheessa turvallisuuden tunteen luominen oli olennaisen tärkeää, sillä kuulomonivammaista oppilasta huolettivat ja pelottivat uudet asiat, erityisesti oman vamman luonteen vuoksi. Vanhempien taholta joustavuutta ja turvallisuuden tunteen luomista koulussa lisäsi se, että vanhempi saattoi

osallistua koulupäivään. Myös koulumatkan turvallisuuteen kiinnitettiin huomiota mm. saattamalla oppilas kouluun ja käyttämällä koulutaksia. Varsinkin koulunkäynninohjaajan joustavuus ja hänen roolinsa koulunaloitusvaiheessa muodostuivat olennaisiksi. Lisäksi koulunaloitusvaihetta vahvisti se, että opettaja oli kiinnostunut opettamaan kuulomonivammaista oppilasta ja se, että oppilas oli kiinnostunut koulunkäynnistä kuten oppimisesta ja koulukavereista.

Pyryn opettaja sai kuulomonivammaista oppilasta koskevista asioista paljon perustietoa huoltajilta. Opetuksessa tarvittavaa tietoa hän sai koulutustilaisuudessa, jossa kouluttajana toimi Valteri-koulu Onervan ohjaava opettaja. Tämän tilaisuuden ja siitä saadun tiedon opettaja koki hyvin merkittäväksi. Koulutuksessa käsiteltiin oppilaskohtaisesti oppilaan mahdollisuuksia, apuvälineitä sekä muita oppimiseen ja opettamiseen liittyviä asioita.

Tavallaan puhuttiin sitten niistä oppilaista ja niitä esimerkkejä oppilaan kautta. Ja sitten oli mahdollisuus näitä tällaisia laseja esimerkiksi, millä mä pystyn kattamaan, vähän hahmottamaan, miten Pyry näkee. Minkälaisia kuulovammoja on ja sen kautta kyllä sitä ymmärrystä tuli aika paljon lisää. Siellä siinä koulutuksessa myös tuli näitä apuvälineitten käytöstä ja näistä kerrottiin, et mitä kaikkia mahdollisuuksia on ja jos jotakin ongelmaa tulee, niin yhteystiedot on sitten heillä. (Pyryn opettaja)

Inklusion toteutuminen lähikoulussa

Jere ja Pyry opiskelivat kaikki tunnit lähikoulun luokassa. Poikien luokissa oli huomioitu poikien kuulo kuten kuulemisen kannalta ihanteellinen istumapaikka luokassa, pyörivä/liikkuva tuoli, jolla oppilas voi kääntyä puhujan suuntaan ja hyödyntää huuliolukutaitoa, sekä luokan oppilasmäärä (enintään 20 oppilasta, ks. perusopetusasetus 1998/852). Oppilaat saivat opintoihinsa erityistä tukea, jota kuvataan taulukossa 1.

Pojat	Koulunkäynninohjaaja	Apuvälineet	Ohjaus/erityisopetus	Muuta
Jere	Luokkakohmainen koulunkäynninohjaaja	FM-laite Tietokone (tehtävien tekoon)	Erityisopettaja (1 tunti viikossa). Pienryhmäopetus.	Kielten opiskelussa helpotettu kirja Koulumatkat (koulukuljetus)
Pyry	Henkilökohtainen koulunkäynninohjaaja	FM-laite Luku-TV Tabletti Äänioppikirjoja	Ohjausta tunneilla (käsityö, liikunta, kuvaamataito, välitunnit).	Koulumatkat (koulukuljetus tai ohjaajan saattelu kotiin)

Taulukko 1.

Kummallakaan pojalla ei ollut koulussa käytössään tulkkia. Jeren luokassa oli koulunkäynninohjaaja kaikkia oppilaita varten, ja Pyryllä puolestaan oli henkilökohtainen koulunkäynninohjaaja, joka osasi myös viittoja. Pyryn koulunkäynninohjaaja havaitsi asioita, joita opettaja ei välttämättä huomannut. Tuolloin ohjaaja ilmoitti asiasta opettajalle, jotta opettaja huomioi sen opetuksessaan. Pyryn koulunkäynninohjaaja ja Pyry kommunikoivat pääasiassa puheella. Koulunkäynninohjaaja käytti myös tukiviittomia tilanteissa, joissa arvioi, ettei oppilas kuullut (meluisat tilanteet, ruokailut, liikuntatuntien ohjeistukset).

Koulunkäynninohjaajaa tarvittiin Pyryn koulupäivän tueksi eikä koulunkäynti lähikoulussa olisi ollut mahdollista ilman hänen läsnäoloaan. Pyryn koulunkäynninohjaajan tehtävänä oli toisaalta taata, että oppilaan koulupäivä oli turvallinen ja toisaalta tukea itsenäisyyttä. Ohjaaja pyrki varmistamaan sen, että oppilas pysyi opetuksen ja oppimisen tahdissa mukana.

Käyvään läpi kaikki mahdolliset, esimerkiksi vaaratilanteet, mitä on joissain tilanteissa. Esimerkiksi, jos siirrytään tekniseen luokkaan, että mitä kaikkia mahdollista siellä voi olla. Ja mitä voi tehdä ja tämmöistä asioitten läpikäymistä. (Pyryn koulunkäynninohjaaja)

Pyryn opettaja muutti opetustaan, kun luokassa oli kuulomonivammainen oppilas. Hän hyödynsi opetuksessa monikanavaisuutta, visualisoi opetusta, arvioi omaa puhetapaan-

sa eli puhui hitaammin ja äänsi tarkemmin sekä käytti dokumenttikameraa. Pyryn opettaja ei kokenut näitä uusia opetuskäytänteitä rasittaviksi. Hän kysyi välillä oppilalta, miten opetus sujui, ja huomasi itsekin kiinnostävänsä huomiota opetustapaansa, esimerkiksi puhenopeuteen. Joihinkin oppiaineisiin Pyryn opettaja oli luonut uusia toimintatapoja, joiden avulla voitiin helpottaa kaikkien oppilaiden työskentelyä, esimerkiksi opettaja antoi ohjeita kirjallisesti.

Mä kirjoitan esimerkiksi tietokoneella ohjeet, että mitä pitää seuraavaksi tehdä. Et se niin ku näönvauraisena tulee ja ohjeet jää näkyväksi. Mut mun mielestä se palvelee aika monia luokan oppilaita sama asia. (Pyryn opettaja)

Olellaisia tekijöitä Jeren ja Pyryn opetuksessa olivat oppimisympäristö, kuuleminen ja siirtymät/ajankäyttö. Oppimisympäristöön kuuluvilla apuvälineiden käytöllä ja niiden hyödyntämisellä oli Pyrylle varsinkin taito- ja taideaineissa merkittävä rooli. Esimerkiksi kuvataide on vaatinut järjestelyjä.

Kuvataide siinä mielessä on Pyrylle vaikeata. Sit jos aattelee että ton lukulaitteen avulla tehdään, jos se on A3 kokonen paperi siihen lähetään tekemään jotakin kuvaa, niin se on hirveen vaikee habmottaa, kun se suurentaa sen. Tavallaan sitten niin ku ite miettii näitä keinoja, et miten se voidaan tehdä helpommaks ja miten siihen saadaan se, miten sitä voi helpottaa, niin sen mä koen vaikeeksi. Et ei aina hoksata, että miten tässä pitäs. (Pyryn opettaja)

Luokassa Pyryllä oli omia apuvälineitä (esim. lukulaite), joten oppimispaikan tuli pysyä samana. Muiden aineiden opettajat tulivat useimmiten kuulomonivammaisen oppilaan luokkaan ja opettivat siellä. Myös aivan konkreettisia asioita on huomioitava kuten sähköpistokkeiden sijainti.

Kuulemisen varmistamiseksi Pyryn opettaja pyrki puhumaan selkeästi oppilaisiin päin, pitämään ohjeet lyhyinä, ylläpitämään työrauhan luokassa ja käyttämään FM-laitetta. FM-laite on kuulemisen apuväline, jota käytettäessä opettajalla on lähetin ja oppilaalla vastaanotin. Myös luokan oppilaat käyttivät FM-laitetta puhuessaan ja lukiessaan. Kun luokassa oli oppilas, jolla oli vaikeuksia kuulla, Pyryn opettajan oli hyvä toistaa oppilaiden puhetta mahdollisimman paljon. Tällä hän pyrki varmistamaan, että kaikki oppilaat ovat vastaanottaneet tiedon. Kommunikoinnissa huomioitiin tilan koko, katsekontakti, ympäristön melu ja lapsen vireystila.

Myös Pyryn koulunkäynninohjaaja havainnoi melun tasoa ja oppilaan mahdollisuutta kuulla. Apuvälineetkään eivät riitä kuulemiseen, jos luokassa on hälinää. Oppilaat osivat tarkkailla melun määrää. Luokan oppilaita tuli kuitenkin aika ajoin muistuttaa siitä, miten tärkeää on työskennellä hiljaa.

Kun melutaso nousee niin korkeaksi ja kun siellä on monta erilaista ääntä, niin sehän hänen korviinsa tulee sitten puurona, et ei hän sitten pysty erottaa oikein mitään sitten. (Pyryn koulunkäynninohjaaja)

Kun joskus luokassa on hiukan meteliä, sit mun korviin sattuu. (Jere)

Siirtymiin tilasta toiseen tuli kiinnittää huomiota esimerkiksi apuvälineiden kuljettamisen vuoksi. Apuvälineiden käyttäminen vei myös aikaa. Näin tapahtui esimerkiksi katseen siirtymisessä lukulaitteesta pois ja siihen takaisin sekä kuulemisen seuraamisessa (esim. viittominen). Pyry saa opetuksen pienellä viiveellä.

Kuulomonivammaisen oppilaan koulunkäyntiä lähikoulussa tuki opetuksen järjestäminen pienin muutoksin. Opettajan mielestä kuulomonivammaisen oppilaan inklusion onnistumista ei voi yleistää vaan se on tapauskohtaista. Ennakkoon ei kannata pohtia mahdollisia tulevia ongelmia.

POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, miten kuulomonivammaisen lapsen koulunkäynti toteutuu lähikoulussa. Koulupaikan valikoitumisessa vanhempien rooli ja määrätietoinen toiminta korostuivat. Heillä oli tietoa siitä, millainen oppimisympäristön tulee olla, jotta kuulomonivammaisen lapsi kykenee mahdollisimman täysipainoisesti opiskelemaan muiden lasten rinnalla. Kouluvalintaa tehdessään vanhemmat tekivät yhteistyötä monien ammatti-ihmisten, joilla osalla tieto inklusiosta näytti olevan heikohkoa. Kouluvalintaan osallistuminen on toki vanhempien tehtävä, mutta voidaan kyseenalaistaa, millaisissa mittasuhteissa vanhempien osuus on kohtuullista.

Opettaja muutti opetustaan, kun luokassa oli kuulomonivammaisen oppilas. Hän kiinnitti huomiota monikanavaisuuteen, opetuksen visualisoimiseen, puhetapaansa ja opetusvälineiden hyödyntämiseen. Kuulomonivammaisen oppilaan opetuksessa huomioitiin myös oppimisympäristö, kuuleminen ja siirtymät/ajankäyttö. Inklusiivisen opetuksen elementtejä siis löytyi (ks. Buli-Holmberg & Jeyaprabahan, 2016).

Aiempien tutkimusten perusteella opettajien suhtautuminen inklusiiviseen opetukseen näyttäisi olevan yhteydessä oppilaan vammaan (De Boera, Pijl & Minnaert, 2010). Kuulovammaiset oppilaat ovat suhteellisen tervetulleita lähikoulun luokkaan. Kuulomonivammaisten tilannetta ei ole juurikaan selvitetty. Tämän tutkimuksen perusteella kuulomonivammaisen

lapsi voi käydä lähikoulua, ainakin alakoulua.
Lapsen saaminen lähikouluun voi olla työn

takana ja se voi vaatia vanhemmilta tavallista
suurempaa aktiivisuutta.

Kirjoittajat:



Helena Sume, KT
Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta
Jyväskylän yliopisto

helena.sume(at)jyu.fi

Marjatta Takala, KT
Kasvatustieteiden tiedekunta
Oulun yliopisto

marjatta.takala(at)oulu.fi



Lähteet:

Buli-Holmberg, J. & Jeyaprabhan, S. (2016). Effective practice in inclusive and special needs education. *International Journal of Special Education*, 31 (1), 119–134.

De Boera, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2), 165–181.

Easterbrooks, S. R. & Beal-Alvarez, J.-S. (2012). States' reading outcomes of students who are d/Deaf and hard-of-hearing. *American Annals of the Deaf*, 157 (1), 27–40.

Häkli, S. (2014). *Childhood hearing impairment in northern Finland: prevalence, aetiology and additional disabilities*. Acta Universitatis Ouluensis. D 1273. Oulu: Oulun yliopisto.

Häkli, S., Luotonen, M., Bloigu, R., Majamaa, K. & Sorri, M. (2014). Childhood hearing impairment in northern Finland, aetiology and additional disabilities. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 78, 1852–1856.

Morningstar, M. E., Shogren, K. A., Lee, H. & Born, K. (2015). Preliminary lessons about supporting participation and learning in inclusive classrooms. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40 (3), 192–210.

Perusopetusasetus (1998). 852/20.11.1998. Haettu 14.9.2017 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantas/1998/19980852>

Selin-Grönlund, P., Rainò, P. & Martikainen, L. (2014). *Kuurojen ja viittomakielisten oppilaiden lukumäärä ja opetusjärjestelyt. Selvitys lukuvuoden 2013–2014 tilanteesta*. Raportit ja selvitykset 2014:11. Opetushallitus ja Kuurojen Liitto. http://www.oph.fi/download/158006_kuurojen_ja_viittomakielisten_oppilaiden_lukumaara_ja_opetusjarjestelyt.pdf

Takala, M. & Sume, H. (2017). Hearing-impaired pupils in mainstream education in Finland. Teachers' experiences of inclusion and support. *European Journal of Special Needs Education*, [dx.doi.org/10.1080/08856257.2017.1306965](https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1306965). Published online: 29 Mar 2017.

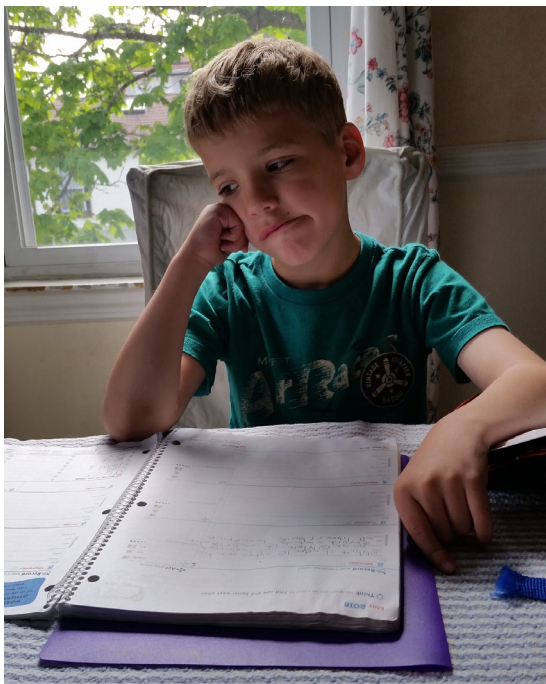
Wiley, S., Gustafson, S. & Rozniak, J. (2014). Needs of parents of children who are deaf/hard of hearing with autism spectrum disorder. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19 (1), 40–9.

Lukivaikeus ja englannin kielen lukeminen

Tässä artikkelissa kuvataan Tatu Mustosen kasvatustieteen gradun päätuloksia ja teoriaosuutta. Tutkielmassa selvitettiin, voiko suomenkielisten, suomen kieltä heikosti lukevien oppilaiden englannin kielen lukemisen sujuvuutta ja fonologista tietoisuutta harjoittaa englanninkielisellä tietokoneavusteisella kahden viikon interventiolla. Osallistujat olivat 9–10-vuotiaita ja heidät valittiin mukaan Sanaketjutestin (Nevala & Lyytinen, 2000) perusteella. Intervention alku- ja loppumittauksissa mitattiin englannin lukemisen sujuvuutta (nopeus ja tarkkuus) sana- ja lausetasolla sekä fonologista tietoisuutta. Aineistonkeruu toteutettiin koulupäivien aikana, ja harjoittelu tapahtui koulussa

ja vapaa-ajalla. Intervention tuloksena sanatasoinen lukemisen sujuvuus ja fonologinen tietoisuus kehittivät tilastollisesti merkittävästi. Interventiolla ei ollut vaikutusta sana- ja näennäissanalisojen eikä lauseiden lukemiseen. Tutkimuksen rajoitusten takia tuloksia on tulkittava varauksin. Tutkimus osoittaa, että tutkimukseen perustuvaa englannin kielen lukemiseen kohdistuvaa harjoitusta on mahdollista järjestää oppimisteknologian avulla osana koulun arkea.

Alakoulun englannin kielen opetuksessa painotetaan suullista kielitaitoa, mutta kirjoitettua englantia käytetään jatkuvasti osana opetusta oppikirjojen ja sähköisten opetusmateriaalien muodossa. Kuinka kirjoitettu ja puhuttu englanti yhdistyvät oppilaan näkökulmasta, etenkin silloin, jos hänellä on oppimisvaikeuksia? Lähes kaikki peruskoulun oppilaat lukevat englantia, myös ne, joilla on oppimisvaikeuksia. Englannin kielen kirjallinen hallinta edellyttää sen monimutkaisen kirjoitusjärjestelmän oppimista. Lukutaidon taustalla vaikuttaa fonologiseen tietoisuuteen perustuva kyky oppia ja käyttää kirjoitetun ja puhutun kielen välisiä yhteyksiä, ja tämä kyky joutuu koetukselle englannin kielen kanssa. Suomen kielessä kirjain-äännevastaavuus on lähes täydellinen, mutta englannin kielen kirjoitusjärjestelmä on äärimmäisen epäsäännönmukainen. Yhteyksiä kirjoitusmerkkien ja äänteiden välillä on paljon ja ne vaihtelevat eri tilanteissa. Lisähaasteen tuovat myös äänteet ja äänneyhdistelmät, joita ei suomen kielessä tunneta.



Lukutaidon taso äidinkielellä näyttää olevan yhteydessä lukutaitoon ja opintomenestykseen vieraissa kielissä. Lukuvaikeuteen kuuluvat ongelmat liittyvät juuri niihin taitoihin, jotka enustavat lukutaidon tasoa äidinkielellä. Englannin kielen lukutaidon oppiminen on haasteellista eikä siitä ole meillä paljon tutkimusta. Lisätutkimuksia tarvitaan toimivien harjoitusmenetelmien löytämiseksi ja lukutaidon ongelmien vähentämiseksi. Tietokoneavusteiset interventiot ovat yksi vaihtoehto haasteiden helpottamiseen englannin opinnoissa.

Lukutaito ja kirjoitusjärjestelmien erot

Lukutaito on merkitysten purkamista kirjoitetusta kielestä. Tämä edellyttää kirjoitetun ja puhutun kielen yhteyden ymmärtämistä. (Ziegler & Goswami, 2005) Lukutaidon perustana pidetään fonologista tietoisuutta, nopean sarjallisen nimeämisen kykyä, morfologista tietoisuutta ja työmuistia, jotka yhdessä luettavan kirjoitusjärjestelmän kanssa vaikuttavat lukutaitoon. Tämän tutkimuksen kannalta tärkein lukutaidon osa-alue on fonologinen tietoisuus, johon interventio kohdistui. Fonologisella tietoisuudella tarkoitetaan kykyä havaita ja prosessoida puhutun kielen rakennyksiköitä kuten foneemeja ja tavuja. Fonologisen tietoisuuden on havaittu vaikuttavan kaikissa kielissä lukutaidon taustalla sekä äidinkielellä että myös vieraiden kielten lukemisessa (Bekebrede, van der Leij & Share, 2009).

Englannin kielen kirjoitusjärjestelmä on suomeen verrattuna hyvin epäsäännönmukainen: eri kirjaimet ja kirjainyhdistelmät lausutaan eri tilanteissa eri tavoin eikä sanoja voi lukea oikein kirjain kirjaimelta etenemällä. Tavujen monikirjaimiset alku- ja loppuosat (engl. *onset-rime*) ovat kuitenkin säännönmukaisia, mikä Zieglerin ja Goswamin (2005) mukaan tekee niistä käyttökelpoisia yksiköitä lukutaidon oppimisessa. Riimi (*rime*) sisältää tavun ytimenä olevan vokaalin tai diftongin sekä

lopun konsonantin tai konsonanttikasauman. Esimerkiksi sana *light* on puhutussa muodossaan yksinkertainen sana, mutta kirjain kirjaimelta lukemalla lopputulos on kaukana sanan oikeasta puhutusta muodosta (vrt. /light/ ja /lait/). Riimiyksikköjä käyttämällä tämän kaltaiset sanat on helpompaa lukea, koska lopun *-ight* voidaan aina ääntää /ait/. Lisäksi lukutaidon oppimisen alkuvaiheessa lasten fonologinen tietoisuus ei välttämättä ole tarkentunut äänteen tasolle, vaan tavut ja niiden selkeät riimiosat ovat sen kokoisia yksikköjä, joita lapset kykenevät käsittelemään (Ziegler & Goswami, 2005). Opetusmenetelmää valittaessa on otettava huomioon luettavan kielen kirjoitusjärjestelmä.

Interventiot

Lukutaitoon liittyvien interventioiden tarkoituksena on tarjota kohdennettua opetusta lapsille, joilla on lukuvaikeus tai riski siihen. Interventiotutkimusten perusteella lukutaitoon vaikuttaa eniten harjoitus, joka kohdistuu fonologiseen tietoisuuteen, kirjain-äännevastaavuuden oppimiseen ja lukemisen sujuvuuteen (Wanzek, Wexler, Vaughn & Ciullo, 2010). Intervention vaikutuksen yleistymistä ei kuitenkaan ole saavutettu interventiotutkimuksissa kuin rajoitetusti. Onnistuakseen intervention on sisällettävä paljon harjoitusta ja oltava pitkäkestoinen (Huemer, Aro, Landerl & Lyytinen, 2010).

Vieraan kielen lukemista koskevia interventiotutkimuksia on vielä varsin vähän, mikä oli osaltaan motivaationa tälle tutkimukselle. Lisäksi haluttiin selvittää tietokoneavusteisten interventioiden mahdollisuuksia tässä aihepiirissä. Yhdysvalloissa on tutkittu tietokoneavusteisen *Fast ForWord*-ohjelmalla toteutetun intervention vaikutusta espanjankielisten maahanmuuttajien lukutaitoon. Tulosten mukaan tutkittavien joukosta kaikkein heikoimmat lukijat hyötyivät muun muassa

fonologisten taitojen harjoituksesta eniten, mikä korostaa interventiotutkimuksissa tutkittavien valinnan merkitystä (Troia, 2004). Suomessa Björn ja Leppänen (2013) tutkivat viidesluokkalaisten heikkojen lukijoiden englannin kielen lukutaidon tukemista samalla *Fast ForWord* -ohjelmistolla, ja tulokset osoittivat intervention vaikuttaneen tutkimusryhmän fonologisiin taitoihin, vaikka ero kontrolliin olikin vähäinen.

Omassa tutkimuksessani intervention harjoitusjakso toteutettiin englanninkielisellä *GraphoGame Rimella* (Richardson & Lyytinen, 2014), joka saatiin tutkimuskäyttöön Jyväskylän yliopistosta. Nyt käytetty Rime-versio on tarkoitettu englanninkielisille lukutaidon alkeita opetteleville, mikä tekee version hieman ongelmalliseksi jo lukutaitoisille suomenkielisille. Peli lähtee liikkeelle selkeistä kirjain-äännevastaavuuksista, jotka ovat melko samankaltaisia kuin suomen kielessä, joten pelin alku on varsin helppo. Ohjelman ja lukutaitoisien koeryhmän välisestä ongelmasta huolimatta *GraphoGame Rime* oli perusteltu valinta, koska se opettaa useamman kirjaimen riimiyksiköiden käyttöä: tällaisia riimiyksiköitä ei suomea luettaessa nimittäin tarvita. Vaikeustaso ja harjoituksen intensiteetti kuitenkin kasvavat, kun peli esittelee useamman kirjaimen yksiköitä, ja edellyttää muun muassa soinnillisten ja soinnittomien konsonanttien erottelua. Riimiyksiköiden käyttöä lukutaidon opetuksessa perustellaan niiden yksittäisiä kirjaimia säännönmukaisemmalla ääntämisellä (Kyle, Kujala, Richardson, Lyytinen & Goswami, 2013). Sama riimiyksikkö äännetään usein samalla tavalla: k-ing, th-ing ja br-ing. Perusajatuksena *GraphoGame*ssa on kuitenkin synteettinen lukutaidon opetus eli sanojen koostaminen pienemmistä yksiköistä sen sijaan, että niitä pyrittäisiin heti alussa tunnistamaan kokonaisina. *GraphoGame* tukee lukemisen siirtymistä asteittain kokosanoihin liittämällä harjoitellut yksiköt osaksi kokonaisia sanoja.

Tutkimuksen toteutus

Tämän artikkelin taustalla olevassa pro gradu -tutkielmassa (Mustonen, 2017) toteutettiin pienimuotoinen interventiotutkimus. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää tietokoneella toteutettavan harjoittelun vaikutusta tutkittavien englannin kielen lukemisen nopeuteen ja tarkkuuteen sana- ja lausetasolla sekä fonologiseen tietoisuuteen. Tutkittavina oli yksitoista heikkoa lukijaa, jotka olivat iältään 9–10-vuotiaita. Tutkittavat valittiin intervention suomenkielisen Sanaketjutestin (Nevala & Lyytinen, 2000) perusteella, minkä jälkeen toteutettiin intervention alkumittaukset. Kaksiviikkoisen intervention päätteeksi toteutettiin loppumittaukset. Tutkimus tehtiin keväällä 2016, ja viimeiset loppumittaukset tehtiin kesäloman ensimmäisellä viikolla. Opettajien yhteistyön avulla ja vanhempien suostumuksella harjoitus voitiin järjestää oppituntien ja välituntien aikana häiritsemättä tutkittavien normaalia koulutyötä. Kerrallaan harjoittelussa oli yksi tai kaksi tutkittavaa ja heillä oli käytössään tietokone, kuulokkeet ja hiiri. Yksi harjoituskerta kesti vähimmillään noin 5 minuuttia ja pisimmillään noin 20 minuuttia, mistä osa kului pelin käynnistämiseen ja pelihahmon ansaitsemien palkkioiden käsittelyyn.

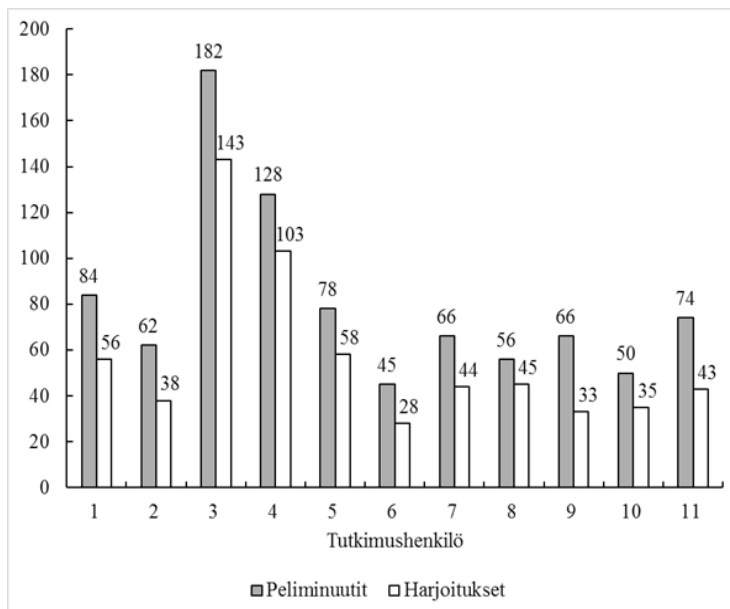
Interventiomittauksissa tehtiin kuusi testiä, joista kolme liittyi sanatasoiseen lukemisen sujuvuuteen, yksi lausetasoiseen sujuvuuteen ja kaksi fonologiseen tietoisuuteen. Sanatasoista lukemista tutkittiin sanaketjun paloittelutehtävällä, jossa mitattiin aika ja oikein merkityt sanarajat, sekä sana- ja näennäissanalisojen ääneen lukemisella. Lausetasosta sujuvuutta tutkittiin mittaamalla, kuinka monta yksinkertaista englanninkielistä väitelauseetta tutkittava lukee ja merkitsee oikeaksi tai vääräksi minuutin aikana. Fonologista tietoisuutta tutkittiin muun muassa äänteen korvaamis- ja poistamiskykyä sekä sanan äänneiksi purkamista mittaavalla testistöllä ja riimiparien tunnistamistestillä. Sanaketjun paloittelutehtävä ja englanninkielisten sanojen lista ovat peräisin

DIALUKI-hankkeen (Nieminen, Huhta, Ullakonoja & Alderson, 2011) tutkimuksista. Testien tarkat tiedot löytyvät gradun liitteistä.

Tutkimuksen tulokset

Intervention vaikuttavuutta arvioitiin vertailemalla alku- ja loppumittausten tuloksia. Tilastollisesti merkitsevä ero syntyi sanaketjun paloittelutehtävässä huomioitaessa suoritus aika sekä fonologisen tietoisuuden testissä. Lisäksi kahdeksan yhdestätoista tutkittavasta suoritti sanaketjun paloittelutehtävän loppumittauksessa alkumittausta tarkemmin, mitä voidaan pitää suuntaa antavana, vaikka tulos ei olekaan tilastollisesti merkitsevä ilman suoritusajan huomiointia. Sanaketjun paloittelutehtävä ja fonologisen tietoisuuden testi olivat samat alku- ja loppumittauksissa.

Interventiojakson aikana toteutunut harjoittelun määrä minuutteina ja suoritettuina harjoituksina vaihteli melko paljon, mikä käy ilmi kuvioista 1.



Kuvio 1. Tutkimushenkilöiden toteutunut harjoitus-aika minuutteina sekä suoritettujen harjoitusten määrä.

Neljä muuta testiä eivät tuottaneet tilastollisesti merkitseviä tuloksia. Harjoituksen vaikutus ei yleistynyt tuntemattomien sanojen ja kokonaisten lauseiden lukemiseen. Sanaketjun paloittelutehtävästä ja fonologisen tietoisuuden testistä poiketen näissä testeissä käytettiin eri materiaalia alku- ja loppumittauksissa. Tällä pyrittiin poistamaan testin oppimisvaikutus.

Pohdinta

Tutkimus osoitti, että oppimisteknologiaa on mahdollista käyttää osana koulun arkea heikkojen lukijoiden tukemisessa. Tutkimusten rajoitusten takia tuloksista ei voida vetää johtopäätöksiä harjoituksen tehokkuudesta, mutta tässä aihepiirissä tehdyt muut tutkimukset tukevat tämän tyyppistä harjoittelua. Tässä tutkimuksessa *GraphoGamella* kyettiin tuottamaan runsaasti harjoitusta englannin kirjain-äänne-vastaavuudessa tavalla, joka kiinnittää huomion englannin epäsäännönmukaisen kirjoitusjärjestelmän olennaisiin piirteisiin. Lasten mahdollinen vapaa-ajalla tapahtuva harjoittelu lisäisi huomattavasti harjoituksen määrää.

Nyt käytetyn ohjelman tehokkuudesta ei voida tämän tutkimuksen perusteella mennä takuuseen. Harjoitusmenetelmää voisi kehittää siten, että se edellyttäisi kirjoitusmerkkien ja ääniärsykkeiden prosessoinnin lisäksi myös kielen suullista tuottamista. Englannin lukutaidon opettelu voi ajatella olevan kuulo-, näkö- ja tuntoinformaation käsittelyä, koska äänneiden oppimisessa täytyy muun muassa säädellä kielen ja huulten asentoa. Äänneiden oikeanlaisen tuottamisen yhdistäminen niiden kirjoitetun muodon tunnistamiseen voisi vahvistaa oppimista, kun käytössä olevien aistikanavien määrä kasvaisi. Tarvitaan lisää tutkimusta lukivaikeuden ja englannin kielen oppimisen yhteydestä. ■

Kirjoittajat:



*Tatu Mustonen
Oulun yliopisto*

tatu.mustonen(at)oulu.fi



*Marjatta Takala, KT
Kasvatustieteiden tiedekunta
Oulun yliopisto*

marjatta.takala(at)oulu.fi

Lähteet:

Bekebrede, J., van der Leij, A. & Share, D. (2009). Dutch dyslexic adolescents: phonological-core variable-orthographic differences. *Reading and Writing*, 22, 133–165. [doi:10.1007/s11145-007-9105-7](https://doi.org/10.1007/s11145-007-9105-7)

Björn, P. & Leppänen, P. (2013). Accelerating decoding-related skills in poor readers learning a foreign language: a computer-based intervention. *Educational Psychology*, 33(6), 671–689.

Huemer, S., Aro, M., Landerl, K. & Lyytinen, H. (2010). Repeated reading of syllables among Finnish-speaking children with poor reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 14(4), 317–340.

Kyle, F., Kujala, J., Richardson U., Lyytinen H. & Goswami U. (2013). Assessing the effectiveness of two theoretically motivated computer-assisted reading interventions in the United Kingdom: GG Rime and GG Phoneme. *Reading Research Quarterly*, 48, 1, 61–76.

Mustonen, T. (2017). *Heikkojen lukijoiden englannin kielen lukemissujuvuuden harjoittaminen GraphoGame Rimella*. Pro gradu-tutkielma. Kasvatustieteen tiedekunta. Oulun yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201704251572>.

Nevala, J., & Lyytinen, H. 2000. *Sanaketjutesti*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti & Jyväskylän yliopiston lapsitutkimuskeskus.

Nieminen, L., Huhta, A., Ullakonoja, R., & Alderson, C. (2011). Toisella ja vieraalla kielellä lukemisen diagnosointi – DIALUKI-hankkeen teoreettisia ja käytännöllisiä lähtökohtia. *AFinLA-e*, 3, 102–115.

Richardson, U. & Lyytinen, H. (2014). The GraphoGame method: The theoretical and methodological background of the technology enhanced learning environment for learning to read. *Human Technology*, 10(1), 39–60.

Troia, G. (2004). Migrant students with limited English proficiency: can Fast ForWord™ make a difference in their language skills and academic achievement. *Remedial and Special Education*, 25(6), 353–366.

Wanzek, J., Wexler, J., Vaughn, S. & Ciullo, S. (2010). Reading interventions for struggling readers in the upper elementary grades: a synthesis of 20 years of research. *Reading and Writing*, 23(8), 889–912. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9179-5>

Ziegler, J. & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29.

Matematiikan ja lukemisen vaikeuksien yhteys toisen asteen koulutuspolkuun ja jatko-opintoihin tai työelämään sijoittumiseen

Yhteiskunnan ja työelämän nopeat muutokset ovat luoneet tilanteen, jossa koulutuksen merkitys kasvaa. Kilpailu vähenevistä perusasteen työpaikoista on kova, ja riittävä jatkokoulutus parantaa mahdollisuuksia tavoitella lisääntyviä keskiasteen ja korkeakoulutusasteen työpaikkoja. Tässä väitöstutkimuksessa tarkasteltiin, millaisia yhteyksiä perusopetuksen yhdeksännellä luokalla havaituilla matematiikan ja lukemisen vaikeuksilla sekä muilla kasaantuvilla vaikeuksilla (koetut vaikeudet, käyttäytymisen ja sosioemotionaaliset vaikeudet) on nuoren toisen asteen koulutuspolkuun sekä sen jälkeiseen sijoittumiseen jatko-opintoihin tai työuralle. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös toisen asteen aikana saadun tuen kohdentumista ja riittävyyttä.

Matematiikan taidot ja lukutaito nuoren koulutuspolkuun vaikuttavina tekijöinä

Koulutuksen luomat mahdollisuudet tai esteet nuoren tulevaisuudelle määrittyvät olemassa olevan koulutusjärjestelmän, koulutukseen liittyvien lakien ja asetusten sekä yhteiskunnan arvomaailman kautta. Suomalainen koulutusjärjestelmä rakentuu elinikäisen oppimisen periaatteelle, ja joustavat siirtymät asteelta toiselle ja koulutuksesta työelämään ovat tärkeä osa elinikäisen oppimisen politiikkaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012). Kuviossa 1 on esitelty väitöstutkimukseni teoreettinen kehys. Tutkimuksen taustalla on suomalainen koulutusjärjestelmä, jossa ideologisenä lähtökohtana on jo vuosikymmeniä ollut tasa-arvoinen kouluttautumismahdollisuus kaikille.

Nuoren koulutuspolkua ja sen mahdollisuuksia säätelevät yksilön taidot ja ominaisuudet, tavoitteet sekä henkilökohtaiset lähtökohdat. Suomessa perusopetuksen opintomenestys on merkittävässä asemassa, kun nuori tavoittelee haluamaansa toisen asteen koulutuspaikkaa. Keskeisiä nuoren opintomenestykseen ja koko koulutuspolkuun vaikuttavia taitoja ovat matematiikan taidot ja lukutaito.

Oppimisen vaikeudet ovat haaste nuoren kouluttautumiselle, mutta se, miten suureksi haasteeksi ne muodostuvat, on monen tekijän summa, jossa osapuolina ovat niin oppilas, opettaja kuin oppimisympäristökin. Matematiikan vaikeuksien on todettu olevan melko pysyviä, sillä lähes puolella niistä oppilaista, joilla on matematiikan vaikeus viidennellä luokalla, se on olemassa nuorena aikuisenakin

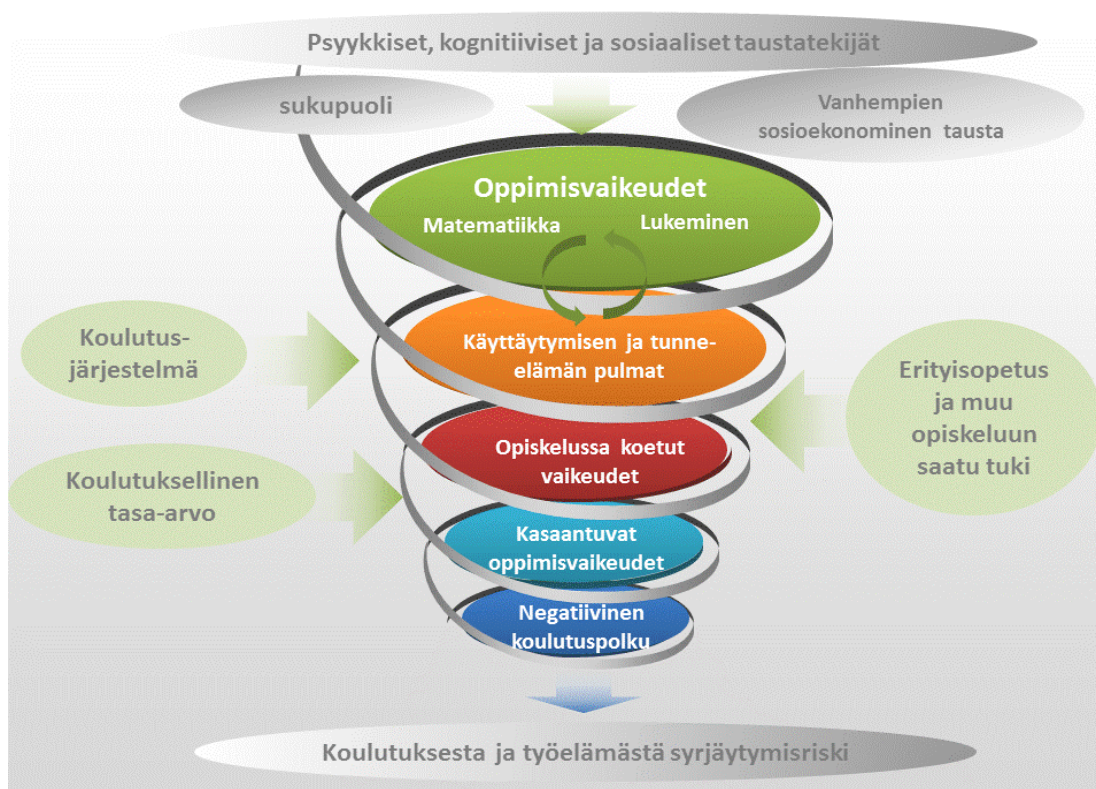
(Shalev, Manor & Gross-Tsur, 2005). Mikäli nuorella aikuisella on matematiikan vaikeuksia, aiheuttavat ne paljon ongelmia päivittäisten asioiden, esimerkiksi raha-asioiden, aika-aulujen hallinnan ja itsenäisten opinto- tai työtehtävien hoitamisessa.

Lukemisen vaikeuksissa kyse on usein lukemisen tarkkuuden ja sujuvuuden ongelmista, jotka puolestaan vaikeuttavat sanavaraston kehittymistä ja näin ollen myös luetun ymmärtämistaidon kehittymistä. Erityisesti säännöllisessä kielessä, kuten suomessa, sujuvuuden ongelmat näyttävät olevan pysyviä ja määriteltävän sanatason lukemisen vaikeuksia niin perusopetuksen aikana (Kairaluoma, Torppa, Westerholm, Ahonen & Aro, 2013) kuin myöhemminkin aikuisuudessa (Shaywitz & Fletcher, 1999).

oppimisvaikeuksiin ovat negatiivisen koulutuspolun syntymisen riskitekijöitä. Kielteiset oppimiskokemukset ruokkivat negatiivista asennoitumista koulua kohtaan, heikentävät oppimismotivaatiota ja lisäävät epäonnistumisen pelkoa haastavissa oppimistilanteissa. Näin oppimisen ongelmat voivat johtaa entistä laajempiin oppimisen vaikeuksiin sekä motivaation heikkenemiseen.

Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusaineisto

Tässä väitöstutkimuksessa tarkasteltiin, millaisia yhteyksiä perusopetuksen yhdeksännellä luokalla todetuilla matematiikan ja lukemisen vaikeuksilla, itse koetuilla vaikeuksilla



Kuvio 1. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Oppimisvaikeudet sekä sosioemotionaaliset ja käyttäytymisen vaikeudet kietoutuvat usein toisiinsa, jolloin niiden negatiiviset seuraamukset voimistuvat ja vaikuttavat näin kielteisesti nuoren hyvinvointiin (Kuvio 1). Kielteiset oppimiskokemukset yhdistyneenä

sekä käyttäytymisvaikeuksilla ja sosioemotionaalisilla vaikeuksilla on nuoren toisen asteen koulutuspolkuun sekä sen jälkeiseen sijoittumiseen jatko-opintoihin tai työuralle. Erityinen mielenkiinto tutkimuksessa kohdistui siihen, miten toisen asteen aikana oppimiseen saatu tuki ja toisaalta kasaantuvat

oppimisvaikeudet ovat yhteydessä nuoren koulutuspolun etenemiseen aina valmistumiseen asti. Tutkimusaineistona oli Itä-Suomen yliopistossa toteutetun Opintiellä pysyminen -tutkimushankkeen pitkittäisaineisto. Hankkeessa on seurattu perusopetuksen yhdeksännellä luokalla vuonna 2004 olleiden noin 600 nuoren koulutuspolkua perusopetuksen päätövaiheesta jatko-opintoihin tai työelämään siirtymiseen asti.

Tutkimustulokset

Oman väitöstyöni kolmessa osatutkimuksessa tarkasteltiin nuorten koulutuspolkua sen eri vaiheissa. Ensimmäisessä osatutkimuksessa tutkittiin, miten yhdeksännellä luokalla todetut matematiikan ja lukemisen vaikeudet sekä opiskelussa koetut vaikeudet ovat yhteydessä toiselle asteelle sijoittumiseen. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan matematiikan ja lukemisen vaikeudet heikentävät nuorten opintomenestystä merkittävästi, ja kaikki vaikeudet yhdessä olivat yhteydessä siihen, että nuori mitä todennäköisimmin aloitti ammatilliset opinnot lukio-opintojen sijaan, pojat merkittävästi useammin kuin tytöt. Lisäksi perusopetuksen aikana opetuksen seuraamisessa, lukemisessa tai kirjoitustehtävien tekemisessä vaikeuksia kokenut nuori hakeutui lukiota todennäköisemmin ammatillisiin opintoihin.

Toisessa osatutkimuksessa tarkasteltiin, miten perusopetuksen yhdeksännellä luokalla todetut matematiikan ja sanatason lukemisen vaikeudet ovat yhteydessä toisella asteella oppimiseen saatuun tukeen ja miten kyseiset oppimisvaikeudet yhdessä oppimiseen saadun tuen kanssa olivat yhteydessä nuoren toisen asteen tutkinnon suorittamiseen. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin toisen asteen opintomenestyksen yhteyttä tuen saantiin ja opintojen päättämiseen. Matematiikan vaikeudet lisäsivät opintojen keskeytymisriskiä toisen asteen aikana enemmän kuin sanatason

lukemisen vaikeudet. Matematiikan vaikeudet yhdessä sanatason lukemisen vaikeuksien kanssa myös heikensivät opintomenestystä ja tätä kautta koulutuksen keskeytymisen riski edelleen kasvoi. Tulosten perusteella oppimiseen saadun tuen perusteena matematiikan ja sanatason lukemisen vaikeudet olivat vasta toisen asteen toisen opiskeluvuoden aikana. Annetulla tuella ei pystytty aina katkaisemaan negatiivista koulutuspolkua, sillä tähän tutkimukseen osallistuneista nuorista noin 14 prosenttia eli 82 nuorta keskeytti opintonsa toisen asteen aikana. Opintonsa keskeyttäneistä noin 28 prosentilla oli matematiikan ja 23 prosentilla sanatason lukemisen vaikeuksia.

Kolmannessa osatutkimuksessa tarkasteltiin matematiikan ja lukemisen vaikeuksien sekä käyttäytymisen ja sosioemotionaalisten vaikeuksien yhteyttä toisen asteen tutkinnon suorittamiseen odotetussa neljässä vuodessa, opintojen jatkamiseen toisen asteen jälkeen sekä koulutuksesta ja työelämästä syrjään jäämiseen. Saatujen tulosten mukaan matematiikan ja lukemisen vaikeudet olivat hieman eri tavoin yhteydessä siihen, miten nuorten koulutuspolku kehittyi. Matematiikan vaikeudet näyttivät lisäävän todennäköisyyttä sille, että nuori ei jatkanut kouluttautumista enää toisen asteen jälkeen. Lisäksi matematiikan vaikeudet yhdessä heikkojen prososiaalisten taitojen (empatiakyky, yhteistyötaidot) kanssa aiheuttivat nuorelle riskin päätyä niiden nuorten joukkoon, jotka eivät olleet kiinnittyneet koulutukseen eivätkä työelämään viiden vuoden kuluttua perusopetuksen päättymisestä. Lukemisen vaikeudet yhdessä käyttäytymisen vaikeuksien kanssa näyttivät puolestaan ennen kaikkea viivästyttävän toisen asteen tutkinnon suorittamista.

Johtopäätöksiä

Nuorille, joilla on matematiikan ja/tai lukemisen vaikeuksia, on tärkeää antaa välineitä, joilla oppimisen pulmia voidaan helpottaa.

Opiskelun vaikeuksiin kohdennetun tuen lähtökohdista oppilaitoksesta riippumatta tulee olla oppimisvaikeuden tyyppi: opiskelija, jolla on vain matematiikan vaikeus, tarvitsee erilaista tukea kuin opiskelija, jolla esimerkiksi matematiikan ja lukemisen vaikeudet päällekkäistyvät (Korhonen, Linnanmäki & Aunio, 2014). Interventioissa tavoitteena tulee olla opettavien käsitteiden ja strategioiden ymmärtävä oppiminen. Opettajan suora, täsmällinen ohjaus on keskeinen keino matematiikan ja/tai lukemisen vaikeuksien tukemisessa riippumatta opiskelijan iästä (Gersten, Chard, Jayanthi, Baker, Morphy & Flojo, 2009; Swanson, 2012).

Matematiikan oppimiseen saadun tuen merkitys on suuri matemaattisen ajattelun kehittymisessä ja aiemmin opitun siirtämisessä uuteen yhteyteen. Perusopetuksen aikana saavutettu sujuva peruslaskutaito on tärkeä tekijä vaativamman matematiikan oppimisessa (Calhoun, Emerson, Flores & Houchins, 2007). Sujuvan laskutaidon kulmakivenä ovat monipuoliset, automatisoituneet laskustrategiat. Ne oppilaat, joilla on matematiikan oppimisen vaikeuksia tai jotka ovat heikkoja laskijoita, käyttävät usein hitaita, lukujen luettelemiseen liittyviä laskustrategioita vielä ylemmillä luokillakin (Wylie, Jordan & Mulhern, 2012). Heillä on myös vähemmän eri tilanteisiin sopivia laskustrategioita käytössään verrattuna oppilaisiin, joiden laskutaito on sujuva ja tehokas. Tämän vuoksi opettajan oman matemaattisen ajattelun mallintaminen ja kielentäminen on erittäin tärkeää vielä toisen asteen koulutuksessakin.

Kun nuori oppii jo kouluaikanaan kompensoimaan vaikeuksiaan vahvuuksillaan, koulu- ja menestymisen koulu- ja työpolulla on mahdollista. Mikäli oppimiseen saatu tuki ei ole riittävää, myös matematiikan ja lukemisen vaikeuksien aiheuttamat käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmat todennäköisesti lisääntyvät ja koulutuksen keskeyttämisriski kasvaa.

Suomalaisen koulutusjärjestelmän lähtökohdista on kaikille oppilaille tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien luominen oppilaiden lähtökohdista riippumatta. Tämän väitöstutkimuksen tulosten perusteella koulutuksellinen tasa-arvo ei toteudu riittävällä tavalla niiden nuorten kohdalla, joilla on oppimisvaikeuksia, vaan oppimisvaikeuksia voidaan pitää tekijöinä, jotka voivat ajaa nuoria syrjäytymisuhan alle. Koulutuksen keskeyttäminen ei ole äkillinen, yllättävä tapahtuma vaan prosessi, joka vuosien aikana vähitellen johtaa koulutuksen keskeytymiseen. Koulutuksen ulkopuolelle jääminen heti perusopetuksen jälkeen voi olla tilapäistä tai pysyvämpää. Mitä pidemmäksi aikaa nuori putoaa niin sanottuun pitkittyneeseen nivelvaiheeseen, sitä vaikeampaa opiskelun uudelleen aloittaminen ja loppuun saattaminen on. Nuori voi myös tietoisesti jättäytyä koulutuksen ulkopuolelle väliaikaisesti ja palata jatkamaan opintojaan myöhemmin itselleen sopivassa vaiheessa. Riippuu paljon siitä, miten hyvin nuori tunnistaa omat vahvuutensa ja heikkoutensa voidakseen asettaa itselleen realistisia koulutus- ja työelämä tavoitteita. Toisen asteen tutkinnon suorittamisen on kuitenkin selkeästi todettu pienentävän koulutuksellisen syrjäytymisen aiheuttamaa riskiä joutua työttömäksi ja näin auttavan nuorta välttämään vaaran syrjäytyä yhteiskunnasta ja sen palveluista.

Nivelvaiheen tiedonsiirron tehostamiseen eri koulutusasteiden välillä on edelleen todellinen tarve. Perusopetuksessa on lukumääräisesti selvästi enemmän tehostettua ja erityistä tukea saaneita oppilaita kuin ammatillisessa koulutuksessa toisella asteella; oppimisvaikeuksien takia opiskeluun tarvittavan tuen määrä ei kuitenkaan siirtymävaiheessa vähene tai poistu, vaan oppimisen tukemisen tulisi olla joustava jatkumo eri koulutusasteelta toiselle. Oppimisessaan tukea tarvitsevien opiskelijoiden tulee olla etukäteen tietoisia niistä tukimahdollisuuksista, joita tulevassa oppilaitoksessa on tarjolla. Opiskelijan kannalta turvallinen ja tukea tarjoava sekä opiskelijan

yksilöllisesti huomioiva oppimisympäristö on opintojen onnistumisen edellytys koulutusasteesta riippumatta. Oikein kohdistetulla ja laadukkaalla koulutuspolun aikaisella tuella oppimisvaikeuksien aiheuttamia oppimisen

pulmia voidaan helpottaa. Oppilaantuntemus on tärkeää motivoivan ja innostavan opetuksen järjestämiseksi missä tahansa opintojen vaiheessa!

Linkki väitöskirjaan:

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-2035-5>



Kirjoittaja:

Airi Hakkarainen, KT

Tutkijatohtori

Kasvatustieteen ja psykologian osasto/Erityispedagogiikka

LINE-tutkimusryhmä

Itä-Suomen yliopisto

[airi.hakkarainen\(at\)uef.fi](mailto:airi.hakkarainen(at)uef.fi)

Lähteet:

Calhoun, M. B., Emerson, R. W., Flores, M. & Houchins, D. E. (2007). Computational fluency performance profile of high school students with mathematics disabilities. *Remedial and Special Education*, 28(5), 292–303.

Gersten, R., Chard, D. J., Jayanthi, M., Baker, S. K., Morphy, P. & Flojo, J. (2009). Mathematics instruction for students with learning disabilities: A meta-analysis of instructional components. *Review of Educational Research*, 79(3), 1202–1242.

Kairaluoma, L., Torppa, M., Westerholm, J., Ahonen, T. & Aro, M. (2013). The nature of and factors related to reading difficulties among adolescents in a transparent orthography. *Scientific Studies of Reading*, 17(5), 315–332. [doi:10.1080/10888438.2012.701257](https://doi.org/10.1080/10888438.2012.701257)

Korhonen, J., Linnanmäki, K. & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning & Individual Differences*, 31, 1–10. [doi:10.1016/j.lindif.2013.12.011](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.011)

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1–14.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012). *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja No. 1.

Shalev, R. S., Manor, O. & Gross-Tsur, V. (2005). Developmental dyscalculia: A prospective six-year follow-up. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 47(2), 121–125.

Shaywitz, S. E. & Fletcher, J. M. (1999). Persistence of dyslexia: The Connecticut longitudinal study at adolescence. *Pediatrics*, 104(6), 1351–1359.

Swanson, H. L. (2012). Adults with reading disabilities: Converting a meta-analysis to practice. *Journal of Learning Disabilities*, 45(1), 17–30. [doi:10.1177/0022219411426856](https://doi.org/10.1177/0022219411426856)

Wylie, J., Jordan, J.-A. & Mulhern, G. (2012). Strategic development in exact calculation: group and individual differences in four achievement subtypes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113, 112–130.

Sijoitettujen nuorten koulukokemuksia

Pro gradu -tutkielmassamme haastattelimme seitsemää nuorta aikuista (alle 29-vuotiaita) heidän koulukokemuksistaan. Kaikilla oli sijoitustaustaa lapsuudessa ja/tai nuoruudessa. Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa koulukokemusten erilaisista merkityksistä sekä siitä, miten sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäyntiä tulisi tukea. Tutkimusaineisto kerättiin kahdella kohderyhmähaastattelulla viime vuonna. Tässä tekstissä tarkastellaan tärkeimpiä tutkimustuloksia ja niiden merkitystä tutkimusaiheen kannalta.

Sijoitetut lapset ja nuoret koulussa

Vuonna 2015 Suomessa oli sijoitettuja lapsia ja nuoria 17 664, ja lastensuojelun avohuollon asiakkaita oli 73 872 (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2016). Sijoitetuilla lapsilla ja nuorilla on usein taustalla monenlaisia elämänmuutoksia ja sijoituksen taustalla olevat syyt ovat moninaisia (ks. Heino, Hyry, Ikäheimo, Kuronen & Rajala, 2016). Lapsi on otettava huostaan ja hänelle on järjestettävä sijaishuolto, mikäli lapsen terveys tai kehitys on huomattavasti vaarantunut lapsen huolenpidon puutteiden tai kasvuolosuhteiden takia tai jos lapsi itse vaarantaa käyttäytymisellään oman terveytensä ja kehityksensä. Lapsen omasta toiminnasta johtuvia sijoituksen syitä ovat esimerkiksi päihteiden käyttö tai rikollinen toiminta. (Lastensuojelulaki 417/2007, 40 §.)

Monet tutkimukset toteavat sijoitettujen lasten ja nuorten kuuluvan koulutukselliseen riskiryhmään (esim. Ferguson & Wolkow, 2012). Sijoitettujen oppilaiden koulunkäynnin haasteet liittyvät koulusuoriutumiseen, käyttäytymiseen sekä vertaissuhteisiin. Lisäksi erilaiset rakenteelliset haasteet, kuten tiedonkulun ongelmat, aikuisten ja/tai koulun vaihtumi-

nen sekä ali- tai yliedustus erityisopetuksessa, saattavat haitata sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäyntiä (Zetlin, Weinberg & Shea, 2006). Sijoitetut lapset ja nuoret tarvitsevat siis kokonaisvaltaista tukea koulunkäyntiinsä.

Suhteet koulun aikuisiin

Koulun aikuisilla oli suuri merkitys tutkimuksen osallistujien koulunkäynnille, ja kaikki osallistajat painottivat koulun aikuisten merkitystä koko koulupolun kokemiseen myönteisenä tai kielteisenä. Nuorilla, joilla oli ollut luotettavia aikuisia ja toimivia oppilas-opettajasuhteita koulupolun varrella, oli myös myönteinen kuva koulunkäynnistä ja sen merkityksestä heidän elämälleen. Luotettava aikuinen kannusti, tuki, huomioi yksilöllisesti ja oli turvallinen. Koulun aikuisista opettajien toiminnan merkitys painottui, mutta myös muilla aikuisilla, kuten koulukuraattorilla tai rehtorilla, oli merkittävä rooli koulukokemusten muodostumisessa. Huomionarvoista on, että luokanopettajilla oli selvästi suurempi merkitys nuorten koulunkäynnille kuin erityisopettajilla.

Nuorilla, jotka olivat kokeneet pettymyksiä koulun aikuisten suhteen tai joilla jostain syystä ei ollut kokemuksia luotettavasta aikuisesta, oli melko kielteinen kuva peruskoulusta. Osa nuorista kertoi, ettei heillä ollut koulussa ketään aikuista, kehen olisi voinut luottaa, ja kelle olisi voinut kertoa tärkeistä asioista. Luotettavaa aikuista olisi myös kaivattu tukemaan ja kannustamaan eteenpäin tai puuttumaan kotitilanteeseen ja viemään asioita eteenpäin esimerkiksi lastensuojelun tietoon.

Luotettavan aikuisen kaipuun lisäksi joillakin nuorista oli pettymyksen kokemuksia koulun aikuisiin liittyen. Pettymykset johtuivat tilanteista, joissa nuoria ei ymmärretty tai aikuinen oli toiminut epäluottamusta herättävästi. Tutkimuksen osallistujat kertoivat tilanteista, joissa koulun aikuinen oli toiminut epäluotettavasti ja jopa epäeettisesti. Esimerkiksi luokanopettaja ja koulukuraattori eivät olleet uskoneet oppilaiden kertomuksia kotioloista, minkä vuoksi lasten kotitilanteesta ei edennyt tietoa lastensuojelulle. Tämän lisäksi oppilaiden huoltajille oli tiedotettu, mitä oppilaat olivat kertoneet, mikä saattoi pahentaa entisestään lapsen tilannetta kotona ja vaikuttaa koulun kokemiseen kielteisenä. Täytyy kuitenkin muistaa, että nuorten koulukokemuksista on aikaa, minkä vuoksi voidaan toivoa, että kouluissa on nykyään enemmän tietoa ja opettajat ovat valveutuneempia lastensuojelun saralla.

Kaksi osallistujaa kertoi myös koulun aikuisten suhtautumisen heidän sijoitustaastaansa olleen välillä suoranaista leimaamista. Aikuisten aiheuttama leimaaminen heijastui asenneilmapiirin lisäksi heidän toiminnassaan esimerkiksi mustamaalaamisena muille oppilaille ja vertaissuhteiden manipuloimisena. Vaikka vain kahdella nuorella oli kokemuksia koulun aikuisten taholta tulleesta leimaamisesta, olivat nämä kokemukset ääriesimerkkejä siitä, miten opettajan ei tulisi toimia.

Koulun tarjoama tuki

Koulusta saatu tuki erottui myös vahvasti tutkimusaineistosta, ja siihen liitettiin kokemuksia toimivasta tuesta sekä tuen epäonnistumisesta. Tuki jakautui kolmeen eri osa-alueeseen, jotka olivat emotionaalinen, rakenteellinen ja akateeminen tuki. Emotionaaliseen tukeen liitettiin esimerkiksi kokemuksia kannustamisesta, kuuntelemisesta ja ymmärtämisestä, ja rakenteellisella tuella tarkoitettiin koulun antamaa tukea liittyen arjen rutiineihin tai toimivaan yhteistyöhön koulun ja lastensuojelun välillä. Akateemisella tuella tarkoitettiin oppimiseen kohdistuvaa tukea, esimerkiksi erityisopetusta.



Kuva: Jarkko Hautamäki

Tutkimustulosten mukaan emotionaalista ja rakenteellista tukea pidettiin tärkeämpänä kuin akateemista tukea. Koulunkäynnin merkitys etenkin turvallisena pakopaikkana, päivittäisen arjen pyörittäjänä ja rutiinien ylläpitäjänä nousivat. Tämä on linjassa Leonardin ja Gudiñon (2016) tutkimuksen kanssa, sillä heidän mukaansa koulu saattaa olla ainoa mahdollisuus pysyvään ja turvalliseen arkeen sijoitettujen lasten ja nuorten elämässä. Suurin osa haastateltavista kuitenkin koki tuen epäonnistuneen jossain vaiheessa peruskoulua, ja moni kaipasi emotionaalista tai akateemista tukea. Kokemukset puuttuvasta tuesta saattavat myös selittää kielteistä suhtautumista koulunkäyntiä kohtaan (ks. Zetlin, Weinberg & Shea, 2006).

Akateemisen tuen yhteydessä puhutaan usein erityisopetuksesta. Sijoitettujen nuorten puheessa erityisopetus ei esiintynyt niin hyvässä valossa kuin olettaisi, sillä vain kaksi nuorta mainitsi sen olleen toimiva ja tärkeä tukimuoto. Kokemukset akateemisen tuen vähäisyydestä ja toimimattomuudesta herättävät kysymyksen siitä, miten erityisopetusta voitaisiin kehittää toimivammaksi ja merkityksellisemmäksi. Nuorten kuvaamissa tilanteissa varhainen puuttuminen ja tuen tarpeen huomioiminen eivät olleet onnistuneet. Puuttuvaan akateemiseen tukeen ovat voineet vaikuttaa myös vähäiset resurssit tai puuttuvat tiedot oppilaiden oppimisesta ja osaamisesta. Esimerkiksi Zetlin (2006) kertoo tiedonsiirron ongelmien vaikuttavan sijoitettujen oppilaiden aliedustukseen erityisopetuksessa. Tarkasteltaessa tutkimustuloksia koulun tarjoamasta tuesta on kuitenkin tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että tutkimuksen osallistujat olivat käyneet peruskoulun ennen kolmiportaisen tuen käyttöönottoa, joten tulokset eivät suoraan kerro akateemisen tuen toimivuudesta nykytilanteessa. On kuitenkin selvää, että sijoitetut nuoret tarvitsevat sekä akateemista että emotionaalista tukea, joten siihen tulisi kiinnittää erityistä huomiota.

Erityisopetuksen toimimattomuuden lisäksi erityisopetuksen antama leima nousi esiin toisessa ryhmähaastattelussa. Näiden nuorten mukaan erityisopetus korosti epänormaaliutta sekä aiheutti ahdistusta ja häpeää eikä erityisopetuksessa käyty vapaaehtoisesti. Nuorten mielestä erityisopetus käsitteenä oli leimaava, ja yksi heistä korostikin koulun tilojen, mukaan lukien erityisopetuksen luokan, uudelleen nimeämisen tärkeyttä. Klinikka ja oppipaja koettiin positiivisempina nimityksinä erityisopetuksen tiloille.

Usein opetus- ja kasvatustieteen ammattilaisten näkökulmasta nykypäivän erityisopetus ei ole enää yhtä leimaavaa kuin ennen, sillä sen lähtökohtana on tuoda tuki lapsen lähelle lasta osallistaen ja lapsen etu huomioiden. Erityisopetuksen imago on muuttunut viimeisten kymmenen vuoden aikana arvostetummaksi

ja myönteisemmäksi, ja erityisoppilaiden määrä yleisopetuksen oppimisympäristöissä on kasvanut huomattavasti 2000-luvun aikana (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen, 2012). Nykyään myös suositetaan erityisopetuksen toteuttamista samanaikaisopetuksena, jolloin erityisopettaja opettaa yhdessä luokan- tai aineenopettajan kanssa isoa ryhmää. Tämä myös mahdollistaa inklusioajattelun mukaisen opetuksen, jossa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat isossa ryhmässä erityisopetuksen pienryhmän sijaan. Nuorten puheessa ei noussut esille kokemuksia samanaikaisopetuksesta, vaan erityisopetus tapahtui erillisessä tilassa, mikä saattoi vaikuttaa leiman muodostumiseen. Silloin, kun tutkimuksen osallistujat kävivät peruskoulun, ei samanaikaisopetus ollut vielä vahva trendi. On kuitenkin mielenkiintoista, kuinka paljon oppilaiden ja opettajien kokemukset erityisopetuksen leimaavuudesta eroavat nykypäivänä eli kokevatko oppilaat erityisopetuksen edelleen leimaavana, vaikka käytänteet ja opetuksen trendit ovat muuttuneet tai muuttumassa inklusiota edistäviksi.

Koulusuoriutuminen

Yleisesti ottaen tämän tutkimuksen kuva sijoitettujen oppilaiden koulusuoriutumisesta oli positiivisempi kuin aiempien tutkimuksen (esim. Mendis, 2015), sillä suurimmalla osalla nuorista oli myönteinen kokonaiskuva koulusuoriutumisestaan. Lisäksi yksi nuorista kuvasi menestyneensä opinnoissaan koko koulu-uran ajan, ja kaikki nuoret olivat päässeet peruskoulun jälkeen jatko-opintoihin. Vaikka osa nuorista oli tarvinnut tukea joissakin oppiaineissa, oli heillä myös kokemuksia hyvästä koulusuoriutumisesta toisissa oppiaineissa. Onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksilla oli suuri merkitys kokemukselle koulupolusta kokonaisuutena. Nuorten onnistumisen, epäonnistumisen ja motivaation puutteen kokemukset olivat kuitenkin sellaisia, joita kellä tahansa oppilaalla voisi olla. He eivät myöskään yhdistäneet sijoitustaan heikkoon koulusuoriutumiseen,

mutta osa kertoi oppimisen haasteiden liittyvän kotiolosuhteisiin ennen sijoitusta. Sijoitettujen oppilaiden koulusuoriutumisen haasteet johtuvat siis luultavasti sijoituksen taustalla olevista syistä, eivätkä sijaishuollosta. Pohdittavaksi jää, poikkeako sijoitettujen oppilaiden koulusuoriutuminen esimerkiksi samanlaisista sosioekonomisista taustoista tulevien ei-sijoitettujen oppilaiden koulusuoriutumisesta.

Vertaissuhteet

Tutkimukseen osallistuneet nuoret kertoivat koulunkäynnin olleen tärkeää myös vertaissuhteiden kannalta, sillä koulun ansiosta he pystyivät luomaan ja ylläpitämään hyviä kaaverisuhteita. Vertaissuhteilla oli vahva merkitys koulunkäynnin kokemiseen myönteisenä. Muutot ja kouluvaihdokset, jotka tutkimuksessa nimettiin rakenteellisiksi haasteiksi, vaikuttivat kuitenkin joillakin osallistujilla kielteisesti vertaissuhteiden pysyvyyteen. Eräs nuorista kertoi kokemastaan ulkopuolisuuden tunteesta, joka linkittyi koulun vaihtumiseen ja uuden oppilaan rooliin luokassa. Toinen nuori kertoi pitkästä välimatkasta sijoituskodin ja koulun välillä, minkä vuoksi koulusta ei saanut läheisiä ystäviä.

Vertaissuhteisiin koulussa liitetään usein kiusaaminen, ja se nousi tässäkin tutkimuksessa esille neljän osallistujan kohdalla. Koulukiusaaminen oli vaikuttanut kielteisesti nuorten kokonaisvaltaiseen suhtautumiseen kouluun, mutta sijoitustaustan merkitys koulukiusaami-

selle ei kuitenkaan noussut nuorten puheessa esille. Sen sijaan nuorilla oli kokemuksia vertaisten neutraalista tai myönteisestä suhtautumisesta sijoitustaustaan.

Lopuksi

Sijoitetuista lapsista ja nuorista puhuttaessa käytetään usein melko kielteisiä ilmauksia heidän lähtökohtiinsa ja tulevaisuuteensa liittyen. Tutkimuksessamme sijoitetut nuoret kuitenkin näyttäytyvät heterogeenisena ryhmänä koulunkäyntiin liittyen, vaikka heidän taustoissaan on paljon samankaltaisuuksia. Sijoitustausta ei siis suoraan kerro, miten oppilas tulee selviytymään koulussa, vaan selviytymiseen voidaan vaikuttaa monilla suojaavilla tekijöillä, kuten positiivisella opettaja-oppilassuhteella, onnistumisen kokemuksilla, varhaisella puuttumisella ja tukemisella sekä myönteisillä vertaissuhteilla. Tiedonkulku koulun ja lastensuojelun välillä on tästä syystä tärkeää. Koulun aikuisten tulisi olla tietoisia oppilaiden taustoista, jolloin he myös pystyvät ottamaan ne paremmin huomioon. On myös tärkeää, että koulun aikuiset tunnistavat ja tiedostavat sijoitettujen oppilaiden tarpeet, jotta he voivat vahvistaa näiden lasten ja nuorten myönteisiä koulukokemuksia, joilla on suuri vaikutus itsetuntoon ja kokemuksiin omista kyvyistä (Tilbury, Creed, Buys, Osmond & Crawford, 2014). Kohtaaminen, välittäminen ja tukeminen ovat tärkeitä työkaluja koulun arjessa. ■

Linkki pro gradu -tutkielmaan:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/55072/URN%3aNBN%3aff%3a-jyu-201708113461.pdf?sequence=1>

Kirjoittajat:

Heidi Rautiainen (erityispedagogiikan pääaineopiskelija)
Jyväskylän yliopisto

heidi.l.m.rautiainen(at)student.jyu.fi

Petra Simonen (KM, LO)
Jyväskylän yliopisto

petralm.simonen(at)gmail.com

Lähteet:

Ferguson, H. B. & Wolkow, K. (2012). Educating children and youth in care: A review of barriers to school progress and strategies for change. *Children and Youth Services Review, 34*(6), 1143–1149.

Heino, T., Hyry, S., Ikäheimo, S., Kuronen, M. & Rajala, R. (2016). *Lasten kodin ulkopuolelle sijoittamisen syyt, taustat, palvelut ja kustannukset. HuosTa-bankeen (2014–2015) päätulokset*. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino.

Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. (2012). Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*, s. 15–54. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Lastensuojelulaki (2007). 417/13.4.2007. Haettu 31.8.2017 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantas/2007/20070417>

Leonard, S. S. & Gudiño, O. G. (2016). Academic and mental health outcomes of youth placed in out-of-home care: The role of school stability and engagement. *Child & Youth Care Forum, 45*(6), 807–827.

Mendis, K. (2015). One size does not fit all: The educational needs of children in out-of-home care. *Adoption & Fostering, 39*(2), 135–144.

Terveysten ja hyvinvoinnin laitos (2016). Lastensuojelu 2015. Tilastoraportti 20/2016. Haettu 27.6.2017 http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131625/Tr20_16.pdf?sequence=4.

Tilbury, C., Creed, P., Buys, N., Osmond, J. & Crawford, M. (2014). Making a connection: School engagement of young people in care. *Child & Family Social Work, 19*(4), 455–466.

Zetlin, A. (2006). The experiences of foster children and youth in special education. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 31*(3), 161–165.

Zetlin, A. G., Weinberg, L. A. & Shea, N. M. (2006). Seeing the whole picture: Views from diverse participants on barriers to educating foster youths. *Children & Schools, 28*(3), 165–173.

Valtion koulukodit opetuksen järjestäjinä

Valtion koulukodit ovat vaativan lastensuojelun sijaishuoltopaikkoja, jotka toimivat Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) ja Opetushallituksen (OPH) tulosohjaamina. Ne ovat taloudellista voittoa tavoittelemattomia lastensuojelun laitoshuollon yksiköitä. Valtion koulukoteja on yhteensä viisi: Limingan koulutuskeskus (Liminka), Sairilan koulukoti (Mikkeli), Sippolan koulukoti (Kouvola), Vuorelan koulukoti (Vihti, Nummela) sekä Lagmansgården (Pedersöre), joka palvelee kaksikielisesti (suomi ja ruotsi). Valtion koulukodeissa on oppilaita yhteensä noin 150. Valtion koulukotien sijainnit esitetään kuvassa.

Valtion koulukotien koulujen toiminta-ajatukseksi on turvata oppilaiden mahdollisuudet suorittaa oppivelvollisuus ja saada mahdollisimman hyvät valmiudet jatko-opinnoissa selviytymiseen. Koulunkäynnin merkitys nuoren tulevaisuuden kannalta on ratkaiseva, ja peruskoulun loppuun suorittamisella voidaan parhaiten ehkäistä ennalta syrjäytymistä. Nuorella, jolla on perusopetuksen päättötodistus, on myös enemmän mahdollisuuksia tehdä omaa elämäänsä koskevia koulutuksellisia valintoja. Monella oppilaalla on koulukotiin tullessaan kokemuksia huonosti men-



Kuvan tekninen toteutus Laura Pursiainen.

neestä koulusta. Oppimistulokset paranevat, kun koulunkäynti muuttuu säännölliseksi.

Koulukotien toiminnan erityispiirteenä on vaativan lastensuojelun sekä perusopetuksen muodostama kuntouttava kokonaisuus, jossa lasten ja nuorten hoito, kasvatus ja opetus yhdistyvät moniammatillisessa työssä. Tavoitteena on saada kouluasuoritukset oppilaan omalle kykytasolle parantamalla opiskelutaitoja ja oppimisen laatua. Nuoren tultua koulukodin kouluun kartoitetaan oppimisen edellytykset, ja opettajat yhdessä ohjaajien kanssa tukevat nuorta oppimisessa. Onnistuminen säännöllisessä koulunkäynnissä, myönteinen palaute



Opetuskuva

omasta oppimisesta ja edistyminen oppimistuloksissa parantavat nuoren käsitystä itsestään oppijana. Tämä lisää nuorten myönteisiä selviytymisodotuksia jatko-opintojen suhteen.

Kaikille koulukotikoulujen oppilaille tehdään erityisen tuen päätös ja henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Sijaishuollossa olevan oppilaan HOJKSia tukevat sekä hoito- ja kasvatussuunnitelma että asiakassuunnitelma.

Useimpien koulukotiin sijoitettujen lasten yhtenä sijoituksen tavoitteena on perusopetuksen loppuun suorittaminen. Tämä syrjäytymisen ehkäisyn kannalta keskeinen tavoite saavutetaan pääsääntöisesti kaikkien sijoitettujen lasten kohdalla. Onnistuminen koulunkäynnissä, ammatinvalinnanohjaus, koulutuskokeilut ja mahdollisuus joustavaan hakumenettelyyn luovat hyvän pohjan valintojen tekemiselle yhteishaussa. Edelleen suurena haasteena on riittävän tuen saaminen sijoituksen jälkeen toisen asteen opintojen aikana.

Kirjoittaja:

Jani Meling
koordinoiva rehtori
Valtion koulukodit

jani.meling(at)valtionkoulukodit.fi



Koulukodissa



Kuva: Jarkko Hautamäki

Työskentelen koulukodissa, jossa pääsääntöisesti oppilaiden taustalla olevat haasteet liittyvät erilaisiin psyykkisiin ja/tai sosiaalisiin traumoihin, päihiteisiin, rikoksiin sekä koulunkäynnin vaikeuteen ja runsaisiin poissaoloihin. Muutama vuosi sitten sain oppilaakseni pojan, jonka haasteet eivät muistuttaneet juuri millään tavalla edellä mainittuja yleisimpiä koulukotisijoitukseen johtaneita syitä. Silti, tai ehkä juuri siitä syystä, tämän oppilaan kanssa eteeni tuli useita haasteellisiksi kokemiani tilanteita, ja jouduin useaan kertaan itse pysähtymään ja

miettimään omaa toimintaani ja sen tuloksellisuutta pojan auttamisessa.

Poikaoppilas oli aikaisemmassa koulussaan joutunut toistuvasti kiusatuksi poikkeavan käyttäytymisensä ja pukeutumisensa vuoksi. Tilanne oli useasti kärjistynyt käsirysyiksi ja tappeluiksi ja lopulta pojan lintsaamiseen koulusta. Hänelle oli diagnosoitu Aspergerin oireyhtymä, mitä hän ei itse ollut missään vaiheessa suostunut hyväksymään. Pitkään jatkuneiden haasteiden, koulunvaihdosten ja erilaisten ongelmanratkaisuyritysten jälkeen poika ei enää suostunut menemään kouluun lainkaan. Hänelle järjestettiin väliaikainen mahdollisuus käydä koulua kotoa käsin, mutta lopulta tilanne johti laitossijoitukseen. Ennen sijoitusta koulukotiin poika asui äitinsä ja pikkusiskonsa kanssa.

Poika oli aluksi sijoitettu erityisryhmille tarkoitettuun kouluun. Pian koulun alettua kävi ilmeiseksi, että koulukotikoulu oli hänelle oikeampi paikka, vaikka hän ei monilta osin istunutkaan niin kutsuttuun perinteisen koulukotioppilaan muottiin. Hänen ajoittainen ja yllättävä aggressiivinen käyttäytymisensä sekä hänen toiminnallaan aikaansaamat konfliktit muiden oppilaiden kanssa olivat keskeisimmät syyt koulun vaihtamiseen. Sijoituksen taustalla oli myös äidin huoli nuoremman lapsensa turvallisuudesta.

Pojan toisella paikkakunnalla asuva isä oli aktiivisesti vastustanut pojan sijoitusta ja useita aikaisempia pojan koulunkäynnin turvaamiseksi tehtyjä viranomaispäätöksiä. Hänellä oli vireillä oikaisuvaateita ja syytteitä viranomaisten toiminnasta. Hän piti poikaan yhteyttä puhelimitse mutta ei ollut itse koskaan fyysisesti

läsnä esimerkiksi poikaa koskevista neuvotte-
luissa ja viranomaispalaverissa.

Poika oli erittäin lahjakas oppilas ja hän omasi
valtavan tietomäärän mm. historiasta ja yhteis-
kuntaopista. Myös matemaattisesti sekä kie-
lillisesti hän oli käytännössä kymppin oppilas.
Toisaalta hän oli hyvin tietoinen ylivertaisuu-
destaan koulukodin muihin oppilaisiin näh-
den, minkä antoi usein myös näkyä ja kuulua
muille oppilaille. Tämä oli luonnollisesti omi-
aan aiheuttamaan toistuvia konfliktitilanteita
koulussa. Pojan sosiaaliset taidot olivat muu-
tenkin puutteelliset ja hän ei kyennyt muodos-
tamaan koulussa normaaleja kaverisuhteita.
Omien sanojensa mukaan hän ei halunnutkaan
ystäväystyä rikollisten, narkkareiden tai muiden
typerysten kanssa.

Vaikka itsekin aluksi epäilin lapsen, jolla oli
diagnosoitu Aspergerin oireyhtymä, sijoitus-
ta koulukotiin, koin kuitenkin tehtäväk-
seni auttaa häntä niin
hyvin kuin tässä tilan-
teessa kykenin. Ym-
märsin nopeasti, että
isän ja pojan välinen
suhde oli äärimmäisen
ongelmallinen pojan
edistymisen kannal-
ta, sillä etäällä asuvan
isän pyrkimykset po-
jan auttamiseksi olivat
käytännössä vain estä-
neet poikaa ottamaan
vastaan hänelle tarjot-
tua apua ja tukea. Ku-
ten isänsäkään, poi-
ka ei nähnyt omassa
käyttäytymisessään
mitään ongelmaa vaan
piti ympäristöä syynä
kaikkiin ongelmiinsa.

Oppituntien aikana tilanne saattoi usein muut-
tua hetkessä täydeksi katastrofiksi pojan saa-
tua raivokohtauksen näennäisen mitättömästä

asiasta. Opin nopeasti, miten paljon rikkou-
tuneen loisteputkivalaisimen välkkyminen tai
vierustoverin huomaamaton sormella naputte-
lu saattoi häiritä poikaa. Ennalta varoittamatta
tämä kaatoi pulpetin, saattoi hyökätä häiriön
aiheuttajan päälle ja poistui huutaen luokasta.
Arvaamaton ja impulsiivinen käyttäytyminen
aiheutti lukuisia konfliktitilanteita myös väli-
tuntisin ja tilanteita jouduttiin selvittämään
useamman aikuisen voimin. Näytti siltä, että
ongelmilta voitaisiin välttyä ainoastaan eristä-
mällä poika kokonaan muista oppilaista koulu-
päivien ajaksi. Poika itse yritti myös vältellä kou-
luun tulemistä ja saattoi poistua koulusta kesken
päivän ilman lupaa. Päätimme kuitenkin pysyä
kiinni suunnitelmassa, että kouluun oli tulta-
va haasteista huolimatta. Ongelmien välttelyllä
ei ratkaistaisi pojan tilannetta, vaan ongelmia
syntyisi väistämättä myöhemmissä vaiheissa.



Päätin alusta alkaen olla rehellinen hänelle ja
kertoa, että hänen ongelmansa johtuvat as-
pergeriin liittyvistä oireista, kuten sosiaalisten
taitojen puutteellisesta hallinnasta. Aluksi sain

vastaani valtavan hyökkäyksen leimatessani hänet aspergeriksi. Kävimme hetki hetkeltä läpi konfliktiin johtaneita tilanteita ja luottamuksen vahvistuttua hän oppi kertomaan, miten pienistä häntä ärsyttävistä asioista tuli kasautuessaan niin suuri pato, että sen oli pakko antaa räjähtää. Opettelimme myös sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviä pieniä arkisia asioita, joilla yhteentörmäyksiä muiden oppilaiden kanssa voitiin ennaltaehkäistä. Hän ei osannut päätellä, että esimerkiksi hänen hyvää tarkoittavat ”luentonsa” muille oppilaille terveydelle haitallisesta tupakanpoltosta saattoivat ärsyt-



tää heitä, tai että hänen toisten ulkonäköön tai olemukseen viittaavat kommenttinsa aiheuttivatkin kielteisen reaktion muissa ihmisissä. Minulle oli havahduttavaa todeta, miten toisaalta niin älykäs ja fiksu oppilas voi toisaalta samaan aikaan olla täysin tietämätön joistain käytöstapoihin ja sosiaaliseen koodistoon kuuluvista asioista.

Vuoden mittaan etenimme aina pitempiä jaksoja ilman ongelmia, ja jos konflikteja tuli, kävimme ne yhdessä läpi pohtien niihin johtaneita syitä. Teimme suunnitelmia tulevien tilanteiden varalle, ja askel askeleelta poika oppi arvioimaan paremmin myös itseään ja

omaa toimintaansa sekä ennakoimaan tulevaa impulssireaktiota. Yhteydenpito pojan ja isän välillä väheni pojan omasta aloitteesta, sillä poika alkoi ensimmäistä kertaa kyseenalaistaa isänsä puuttumista asioihin, joista hän ei toiselta paikkakunnalta käsin voinut olla täysin perillä.

Peruskoulun jälkeisen koulupaikan löytäminen oli pitkä prosessi, jossa äidin, pojan, sosiaalityöntekijän ja minun näkemykseni eivät täysin kohdanneet. Pojalle itselleen ainoa vaihtoehto oli hakea peruskoulun jälkeen lukioon, mikä hänen kognitiivisten taitojensa perusteella var-

masti olisikin ollut juuri oikea paikka. Epäilyksiä kuitenkin herätti, miten hän pärjäisi uudessa ja isommassa koulussa, joutuisiko hän kiusatuksi ja keskeytyisikö koulunkäynti jälleen ensimmäisten ongelmien ilmaantuessa. Lopulta tuimme kaikki hänen päätöstään, ja poika aloitti opiskelun lukiossa.

Ensimmäisenä koulupäivänä lukiossa hän oli kertonut itse luokanvalvojalle omasta Asperger-diagnoosistaan ja siitä, miten se hänen kohdallaan ilmenee. Näin poikaa kaupungilla jokunen kuukausi siitä, kun hänen opintonsa lukiossa olivat alkaneet, ja hän oli oikein tyytyväinen opintojensa sujuvuuteen ja uudessa koulussa saamiinsa kavereihin. Hän oli täynnä opiskeluintoa ja arvosti uudessa koulussa saamaansa opetusta, opettajia sekä sitä, miten hänen erilaisuutensa oli otettu huomioon. Jossain vaiheessa seuraavaa lukuvuotta kouluumme toimitettiin paketti, jossa oli hänen lukion kuvataidetunnilla tekemänsä työ kehystettynä. Kuvataide ei todellakaan ollut hänen lempiaineensa peruskoulussa, joten

tausta-ajatuksena paperille kirjoitetulla tekstillä varmaan oli muistuttaa sekä minua että koulumme oppilaita työnteon tärkeydestä. Taulu roikkuu luokkani seinällä ja muistuttaa minua paitsi haasteista, myös niiden voittamisesta. (Kuva taulusta on tekstin lopussa.)

Tällä hetkellä poika on ylioppilas ja hän on töissä. Ansoillaan hän on suunnitellut rahoittavansa mm. valmennuskurssin yliopisto-opintoja varten, jotta mahdollisuus saada opiskelupaikka tiukkaan kilpailulta alalta yliopistosta olisi parempi.

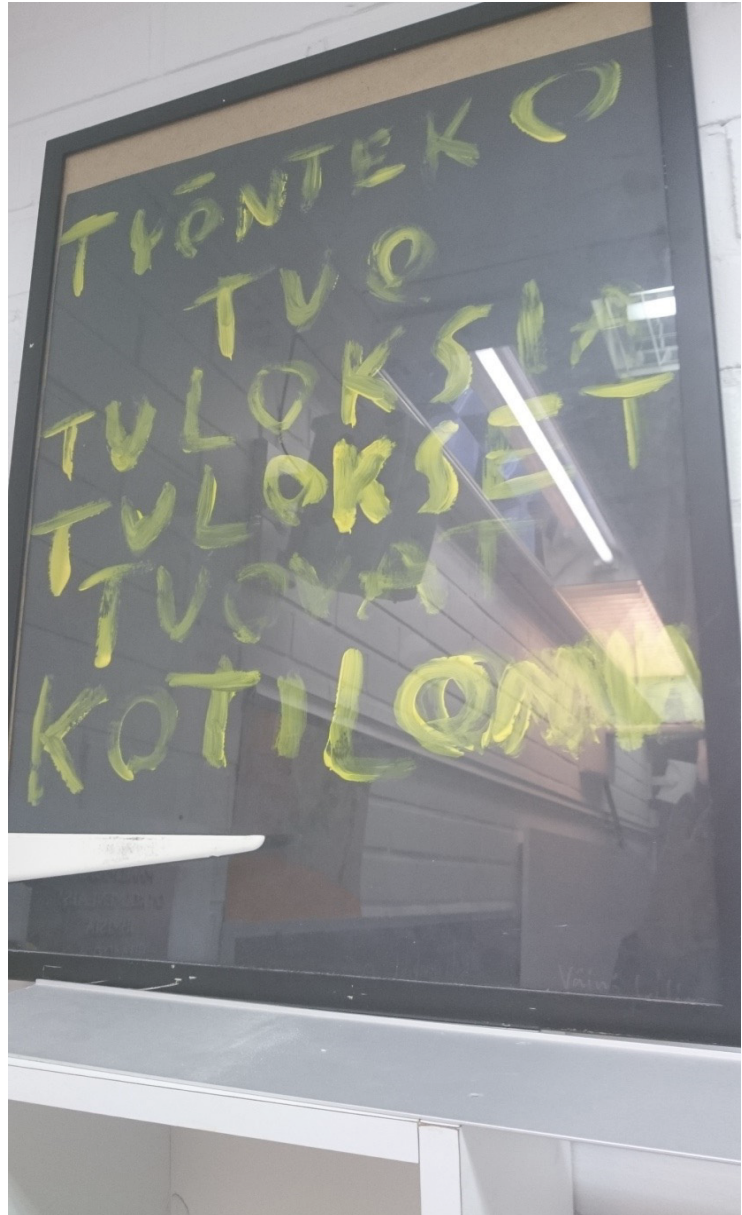
Lisäys:

Tekstille on kysytty julkaisulupa asianomaiselta henkilöltä. Palautteessaan hän toteaa, että hänen koulukotikoulussa saamansa apu, jota hän oli erityisesti omalta opettajaltaan ja muulta kouluhenkilökunnalta koulukodissa nuoruutensa aikana saanut, oli suuri tai ehkä jopa suurin auttava tekijä hänen tulevaisuuttaan ajatellen. Hän kertoo, että ei koskaan täysin ylittänyt sosiaalisia ongelmiaan edes lukiossa mutta ei ollut joutunut ongelmiin eikä aiheuttanut kohtauksia siellä ollessaan. Nyttemmin hän toteaa onnistuneensa häivyttämään Asperger-piirteitä siinä määrin hyvin, ettei niitä huomata hänen käyttäytymisestään.

Kirjoittaja:

Mikko Silvola
erityisluokan opettaja
Pohjolan koulu, Mubos

mikko.silvola(at)nuortenystavat.fi



Erityiskasvatuksen siltoja Helsingistä Hongkongiin

Kuva: Jarkko Hautamäki

Olemme työskennelleet pitkään tutkimuksen parissa Helsingin yliopiston erityispedagogiikan yksikössä. Ensin jaoimme yhdessä väitöskirjatyön arkea tohtorikoulutettavina ja sitten työtovereina yliopistonlehtorin ja tutkijatohtorin tehtävissä. Tästä on virinnyt monipuolista yhteistyötä, joka pian jatkuu kansainvälisissä merkeissä.

Olemme aloittamassa Helsingin yliopiston ja The Education University of Hong Kongin välistä yhteistyöprojektia, jossa selvitetään opettajaksi opiskelevien valmiuksia kohdata erilaisuutta ja moninaisuutta. Ilmiö käsitellään laaja-alaisesti ja opiskelijoita pyydetään arvioimaan osaamistaan kohdata lapsia, joilla voi esimerkiksi olla erityisen tuen tarvetta, vakavia traumoja tai joiden perhetaustalla on seksuaali- ja sukupuolivähemmistön edustajia. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa, jota voidaan hyödyntää opettajankoulutuksessa monin tavoin. Ymmärtämällä paremmin

opiskelijoiden käsityksiä erilaisuudesta ja siitä millaisia haasteita he näkevät opettajan työn sisältävän, voidaan kehittää entistä vahvemmin käytännön opettajan työtä tukevia kurssisisältöjä erityisopetuksen koulutukseen.

Tarkoituksenamme on kerätä kyselyaineistoa ja mahdollisuuksien mukaan haastatteluja sekä Helsingissä että Hongkongissa syksyn 2017 ja kevään 2018 aikana. Uskomme, että tulevien opettajien kompetenssi kohdata erilaisia oppilaita voi liittyä olennaisesti siihen, millä tavalla he myöhemmin osaavat luoda ilmapiiriä, joka tukee oppilaiden ja opettajien kuulumisuuden tunnetta. Kuulumisuuden tunteella (*sense of belonging*) tarkoitetaan yksilön kokemusta osallisuudesta ja hyväksytyksi tulemisesta erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa. Opettajankoulutuksen tärkeä tehtävä on tukea tulevien opettajien ammatillisen identiteetin rakentumista ja antaa heille valmiuksia kehittyä kohtaamaan erilaisuutta ja moninaisuutta työssään.



Kirjoittajat:

*Mari Nislin, FT, apulaisprofessori,
The Education University of Hong Kong*

manislin(at)eduhk.hk

*Henri Pesonen, KT, yliopistonlehtori,
Helsingin yliopisto*

henri.pesonen(at)helsinki.fi

Kirja-arvio:

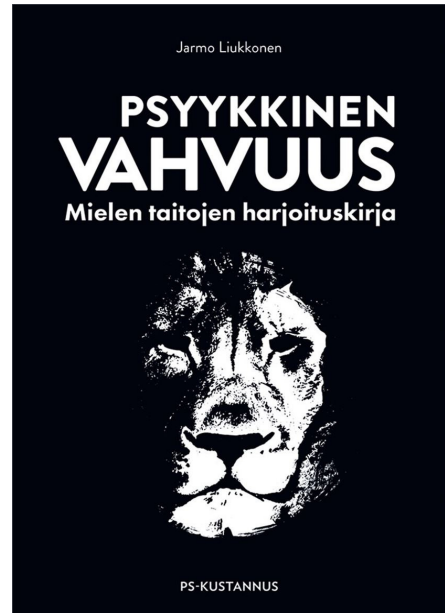
PSYKKINEN VAHVUUS

Mielen taitojen harjoituskirja

Tekstissä toimituskuntamme jäsen Terhi Ojala kertoo lukukokemushavaintojaan Jarmo Liukkosen teoksesta Psykkinen vahvuus. Mielen taitojen harjoituskirja.

Nykytrendinä tuntuu olevan moninainen fyysisen kunnon ja kehon harjoittaminen ja vahvistaminen. Kohtuullisesti ja säännöllisesti harjoitettuna niitä voidaan pitää erinomaisina yksilön terveyden ja jaksamisen edistäjinä. Laajemmin tarkasteltuna ne toimivat jopa kansanterveydellisenä ennaltaehkäisyinä. Mediassa on entistä enemmän alettu kiinnittää huomiota myös henkisen hyvinvoinnin edistämiseen ja ylläpitämiseen. Usein korostetaan rauhoittumisen, keskittymisen ja hiljaisuuden merkitystä sekä ihmisenä kasvamista.

Itsetuntemuksen parantamiseen ja omien psyykkisten vahvuuksien hyödyntämiseen tähtää myös liikuntapedagogiikan professori Jarmo Liukkosen uutuusteos Psykkinen vahvuus. Mielen taitojen harjoituskirja. Kirja koostuu kahdesta toisiinsa nivoutuvasta osasta. Ensimmäisessä osassa kirjoittaja tutustuttaa lukijan viiteen psyykkisen vahvistamisen avaimiin: itseluottamukseen, motivaatioon, vireystilaan, rentouteen ja keskittyneisyyteen.



Toisessa osassa syvennetään näitä ydinkohtia osin teoreettisesti, osin lukuisin erilaisin menetelmin ja harjoituksin. Lukijaystävällisesti (tai kiireinen lukija huomioiden) on kunkin ydinkohdan jälkeen koottu tiivis yhteenveto kerrotusta. Teoksessa on lisäksi erillisenä liitteenä yhteensä 25 psyykkisen vahvuuden harjoittelua tukevaa testiä ja kysymyspatteristoa.

Kirjassa on runsaasti selkeitä ja käytännöllisiä ohjeita, jotka antavat lukijalle uskoa ja taitoja oman psyykkisen hyvinvoinnin parantamismahdollisuuksiin. Liukkosen mukaan: ”Harjoittelun myötä jokaisen on mahdollista oppia käyttämään mieltään yhä tehokkaammin oman hyvinvointinsa ja suoritusten parantamiseksi” (s. 20). Myönteisen näkökulman vahvistaminen ja onnistumisien korostaminen virheiden etsimisen asemesta läpäisee koko teoksen, minkä vuoksi kirjaan tutustumista voikin suositella erityisesti useimmille ihmishuhtedyöntekijöille kuten esimerkiksi opettajille, johtajille ja valmentajille.

Kirja on kieleltään helppolukuista ja selkeää, mikä edesauttaa lukemista ja asian ymmärtämistä. Liukkosen onnistuu melko hyvin ylläpitämään lukijan kiinnostuksen. Kirjoittajan vahva liikuntapedagoginen ja tieteellinen tausta näkyy tekstissä tuoden siihen syvyyttä ja uskottavuutta. Teos antaa eväitä henkilökohtaiseen psyykkisen vahvuuden tarkasteluun ja kehittämiseen urheilijoiden ja kuntoilijoiden lisäksi myös meille tavallisille talleajille. Psyykkisen vahvuuden tietoinen kasvattaminen on pitkä

tie, mitään ei tapahdu käden käänteessä. Harjoituksia joutuu toistamaan useita kertoja, jopa kymmeniä kertoja, jotta ne automatisoituisivat.

Liukkosen teos on mainio peruskirja psyykkisen vahvistamisen aloittamiseen ja harjoittamiseen. Ripaus sinnikkyuden, sisun ja resilienssin tarkastelua tässä yhteydessä olisi antanut teokseen oivallisen lisän. Kirja on PS-kustannuksen tuotantoa vuodelta 2017. ■

e-Erikan kirjoittajaohjeet

1. Lehden tiedot

e-Erika on maksuton verkkojulkaisu, joka esittelee kasvatukseen, opetukseen, koulutuksen arviointiin sekä opetukselliseen kuntoutukseen liittyviä tutkimuksia, selvityksiä, kokeiluja ja käytännön sovellusten kuvauksia. Tekstit on suunnattu kasvattajille ja opettajille, toisen asteen henkilöstölle, oppilashuoltohenkilöstölle, yliopiston ja hallinnon edustajille sekä kaikille asiasta kiinnostuneille.

Lehteä julkaistaan kahdesti vuodessa eli lokakuussa ja huhtikuussa. Sen voi käydä lukemassa osoitteessa <http://blogs.helsinki.fi/cea-arviointi>. Tilajaksi voi ilmoittautua suoraan nettisivuilla, ja näin pääset lukemaan lehden aina heti sen ilmestyttyä sähköpostiisi lähetetyn linkin kautta. – Tilajia on yli 620.

2. Toimituskunta ja lehden toimittamisen periaatteet

Hyväksytyt tekstit julkaistaan saapumisjärjestyksessä tai teemanumerossa. Kirjoittajille ei makseta julkaistua artikkeleista kirjoituspalkkiota.

Toimituskunnan numerosta 2/2016 alkaen muodostavat:

Elina Kontu, HY, etunimi.sukunimi(at)helsinki.fi

Terhi Ojala, HY, etunimi.sukunimi(at)helsinki.fi (1.11.2017 alkaen etunimi.sukunimi(at)valteri.fi)

Irene Rämä, HY, etunimi.sukunimi(at)helsinki.fi

Raija Pirttimaa, JY, etunimi.sukunimi(at)jyu.fi

Lisäksi lehdellä on tieteellisiä tai ammatillisia ansioita omaavia yhteistyökumppaneita (asiantuntijoita), jotka edustavat joko asiaosaamista tai yliopistoa:

Koulutuksen arviointi: Mari-Pauliina Vainikainen, mari-pauliina.vainikainen(at)helsinki.fi

Varhaiskasvatus: Mari Nislin, EDUHK, manislin(at)eduhk.hk

Koulutuspolitiikka: Raisa Ahtiainen, HY, raisa.ahtiainen(at)helsinki.fi

Lapin yliopisto: Tanja Äärelä, tanja.aarela(at)ulapland.fi

Oulun yliopisto: Marjatta Takala, marjatta.takala(at)oulu.fi

Nämä paikalliset asiantuntijat ottavat vastaan mm. opiskelijoidensa ja tutkijatovereidensa artikkelitarjouksia sekä lukevat ja kommentoivat tarvittaessa tekstiä kirjoittajalle ennen sen lähettämistä toimituskunnalle.

3. Käsikirjoitusten lähettäminen

Lokakuussa ilmestyvään lehteen tarkoitetut word-muotoiset artikkelit toimitetaan asiantuntijoille 1.9. mennessä. Huhtikuussa ilmestyvään lehteen tarkoitetut artikkelit toimitetaan 1.3. mennessä.

Asiantuntija tutustuu ensin teksteihin ja antaa tarvittaessa kirjoittajalle jatkotyöstösuosituksia ja -ehdotuksia. Valmiiksi työstetty artikkeli toimitetaan Irene Rämälle (irene.rama(at)helsinki.fi) viimeistään 15.9. ja 15.3.

4. Artikkeleiden sisältö ja ulkoasu

Teksteissä käytetään selkeää yleiskieltä, vältetään ammatillista termejä ja vieraskielisiä ilmaisuja. Artikkelin alkuun kirjoitetaan lyhyt esittely tekstistä ja siitä, mikä on tekstissä olennaisinta. Esittelyssä käytetään kirjasinkokoa 10 ja sen pituus on enintään 100 sanaa.

Varsinaisessa tekstissä käytetään Times New Roman -kirjasintyyppiä ja kirjasinkokoa 12. Riviväli on 1,5. Muita tekstin tehokeinoja ei käytetä. Otsikot erotetaan muusta tekstistä lisäriviväleillä.

5. Artikkeleiden pituus

Tutkimusartikkeleiden enimmäispituus edellä mainituilla reunaehdoilla on kuusi (6) sivua (A4) lähteineen. Muiden tekstien enimmäispituus on neljä (4) sivua (A4). Toimitustiimi voi perustelluista syistä myöntää luvan poiketa annetuista enimmäispituuksista.

6. Lähdeluettelot ja viitteet

Artikkeliin liitetään vain keskeisimmät lähteet (korkeintaan 10 kpl) sekä tieto, mistä loput lähteet ovat saatavissa (esim. kirjoittajalta).

Lähdeviittaukset merkitään tekstiin seuraavalla tavalla:

(Hyyppä, 2005, 57; Michelsson, Miettinen, Saresma & Virtanen, 2003, 117–119; Salmivalli, 2005).

Lähdeviittaukset merkitään lähdeluetteloon seuraavalla tavalla:

Hyyppä, M. T. (2005). *Me-bengen mahti*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Perusopetuslaki (1998). 628/21.1998. Haettu 25.4.2016 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2010). Toiminta-alueittainen opetus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Eriytyispedagogiikka ja kouluikä*, 135–148. Helsinki: Gaudeamus.

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and danger of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(29), 4–13.

7. Taulukot ja kuvat tekstissä

Tekstiin liittyvät taulukot ja kuvat voivat olla mukana tekstitiedostossa. Jos mahdollista, älä lukitse kuvioita/taulukoita, jotta voimme sovittaa ne vaivatta tekstin lomaan.

8. Kirjoittajan yhteystiedot

Kirjoituksen alkuun merkitään kirjoittajien nimi- ja taustatiedot (nimi, koulutus/ titteli/asema tai aiheeseen liittyvää muuta taustatietoa) sekä yhteystiedot (esim. sähköpostiosoite), joista saa lisätietoa artikkelin asioista.

9. Valokuvat/kuvat

Artikkelin yhteydessä julkaistaan mielellään kirjoittajan kuva, joka toimitetaan artikkelin mukana sähköpostilla jpg- tai tif-tiedostona. Lehti julkaisee myös muita kuvia. Verkojulkaisemiseen soveltuvat kuvat (resoluutio vähintään 72 dpi) lähetetään erillisinä tiedostoina, ei liitettyinä esim. Word-tiedostoon. Kirjoittajan vastuulla on hankkia kuvien julkaisemiseen liittyvät tarvittavat luvat sekä huomioitava erityisesti kuvissa mahdollisesti olevien henkilöiden suostumus kuvien julkaisemiseen.

Word-tiedostoon. Kirjoittajan vastuulla on hankkia kuvien julkaisemiseen liittyvät tarvittavat luvat sekä huomioitava erityisesti kuvissa mahdollisesti olevien henkilöiden suostumus kuvien julkaisemiseen.