

# *e-Erika*

*Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia*

1-2/2016



*e-Erika*

## Tässä numerossa:

- 3–4 PÄÄKIRJOITUS  
*Terhi Ojala*
- 5–6 KOULUTUKSEN ARVIOINTIKESKUS TUOTTAU TUTKIMUSTIETOA  
KEHITYSTYÖHÖN JA PÄÄTÖKSENTEKÖÖN  
*Terhi Ojala & Risto Hotulainen*
- 7–10 ERIARVOISUUTTA EHKÄISEMÄSSÄ – VERTAISVUOROVAIKUTUKSEN  
VAHVISTAMINEN PÄIVÄKODIN INTEGROIDUSSA ERITYISRYHMÄSSÄ  
*Marja Syrjämäki*
- 11–15 KENGURUJEN MAASSA – KERTOMUS KONGRESSIMATKASTA  
AUSTRALIAAN  
*Irene Rämä*
- 16–21 ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVIEN LASTEN JA VANHEMPIEN  
TEKNOLOGIAN KÄYTÖSTÄ JA OSALLISTAVASTA SUUNNITTELUSTA  
*Kaisa Pihlainen*
- 22–26 LUOKKAKOKO-KIRJA  
*Sirkku Kupiainen & Ninja Hienonen*
- 27–28 TUTUSTUMISMATKA KASVATUSTIETEEN PÄIVILLE  
*Laura Kortesoja*
- 29–33 LEKTIO: YHDESSÄ LUOTUA – TUTKIMUS AUTISMIN KIRJON VUORO-  
VAIKUTUKSESTA PERUSKOULUN KONTEKSTISSA  
*Irene Rämä*
- 34–35 KIRJOITTAJAOHJEET
- 36 KEKSI LEHDALLE NIMI!

### JULKAISIJA:

Koulutuksen arviointikeskus,  
Helsingin yliopisto

### TOIMITUSKUNTA:

Elina Kontu (HY)  
Terhi Ojala (HY)  
Raija Pirttimaa (JY)  
Irene Rämä (HY)  
Mari-Paoliina Vainikainen (HY)

### TAITTO:

Laura Kortesoja  
Jukka Määttänen  
Irene Rämä



## PÄÄKIRJOITUS 14.12.2016

---

Hyvä lukija

Kenties ihmettelit keväällä lehden ilmestymisen puuttumista? Syynä siihen oli lehden omistajanvaihdossuunnitelmat, joissa tuli ennakoimattomia ja yllättäviä käännteitä. Nyt lehti jatkaa toimintaansa osin uusin voimin. Jatkossa sen omistaa Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus, joka viettää parhaillaan 20-vuotisjuhlavuottaan. Arviointikeskuksen toiminnasta voit lukea lisää tästä lehdestä, ja tietoa löytyy myös osoitteessa <http://blogs.helsinki.fi/cea-arviointi/> sekä Facebookissa ja Twitterissä.

Lehden toimituskuntaan kuuluu edustajia Helsingin yliopistosta (Elina Kontu, Terhi Ojala, Irene Rämä, Mari-Pauliina Vainikainen) ja Jyväskylän yliopistosta (Raija Pirttimaa). Toimituksellisen työn tukena meillä on eri puolella Suomea asiantuntijoita, jotka edustavat joko tiettyä alaa tai yliopistoa. Heidän kauttaan saamme lehteen ajankohtaista tietoa muista yliopistoista ja muun muassa ansiokkaiden opinnäytetöiden tiivistelmiä ja muita artikkeleita. Asiantuntijat yhteystietoineen on lueteltu sivun lopussa.

Sisällöllisesti laajennamme lehteä ja jatkossa tarjolla on aiempaa enemmän lukemista myös varhaiskasvatuksen ja toisen asteen henkilöstölle sekä oppilas- ja opiskeluhuollon väelle. Suuri osa Koulutuksen arviointikeskuksen toimijoista on tavalla tai toisella taustaltaan 'erkkalaisia', joten erityispedagogiset teemat ovat edelleenkin lehdessä tärkeitä mutta eivät suinkaan ainoita esiteltäviä asioita. Jokaiseen lehteen kirjoitamme artikkelin myös arvioinnista. Siihen liittyvä pohdinta on nyt erityisen ajankohtaista opetus-suunnitelmauudistuksen myötä. 'Kentän väen' kirjoittamat jutut ja artikkelit ovat edelleenkin kovin tervetulleita – kirjoittajaohjeet ja aikataulut löytyvät sivuilta 34–35.

### ASiantuntijat:

**Koulutuspolitiikka:** Raisa Ahtiainen,  
Helsingin yliopisto, [raisa.ahtiainen@helsinki.fi](mailto:raisa.ahtiainen@helsinki.fi)

**Varhaiskasvatus:** Mari Nislin,  
Helsingin yliopisto, [mari.nislin@helsinki.fi](mailto:mari.nislin@helsinki.fi)

**Itä-Suomen yliopisto:** Henri Pesonen, [henri.pesonen@uef.fi](mailto:henri.pesonen@uef.fi)

**Lapin yliopisto:** Tanja Äärelä, [tanja.aarela@ulapland.fi](mailto:tanja.aarela@ulapland.fi)

**Oulun yliopisto:** Marjatta Takala, [marjatta.takala@oulu.fi](mailto:marjatta.takala@oulu.fi)

## PÄÄKIRJOITUS jatkuu...

---

Omistajanvaihdoksen yhteydessä lienee sopiva hetki muistella lehden historiaa, joka juontaa juurensa peräti lähes 40 vuoden taakse. Dosentti Oiva Ikonen oli 1970-luvun lopulla Jyväskylän yliopiston silloisen harjaantumiskoulun opettajien koulutuslinjan johtaja ja ideoi kurssinsa kanssa ”Harjaldus”-lehden. Siihen taltioitiin opiskeluvuoden tapahtumia ja muistoja. Ikonen siirtyi Kasvatustieteen tutkimuslaitokselle tutkijaksi ja myöhemmin erityisopetusta koskevien täydennyskoulutuskursien johtajaksi täydennyskoulutuskeskukseen, jossa idea koulutuksia tukevasta erityispedagogisesta julkaisusta lähti lentoon. Alettiin julkaista Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto -lehteä, jolla korvattiin suureksi osaksi koulutuspäivillä jaettu perinteinen oppimateriaali. Lehti sisälsi tietoa koulutuspäivien luentosisällöistä ja opiskelijoiden oppimistehtävinään kirjoittamia pedagogisia artikkeleita. Melko pian kentän opettajat tulivat mukaan lehden sisällön tuottamiseen. Myös alan uusinta tutkimustietoa julkaistiin lehdessä varsin runsaasti. Lehteä jaettiin vuosien ajan kaikille täydennyskoulutuksissa mukana olleille opiskelijoille, ja maineikkaan Erityisopetuksen kesäpäivien (myöhemmin Kasvatuksen ja opetuksen kesäkongressi) yhteydessä siitä otettiin parhaimmillaan noin 1 500 kappaletta painoksia. Lisäksi lehteä alettiin tilata kentälle, ja painosmäärä vakiintui noin 500 tilaajaan.

Täydennyskoulutuskeskuksen toimintojen siirryttyä toviksi Jyväskylän yliopiston omistamaan yritykseen, siirtyi sinne myös lehti, joka modernisoitiin e-Erika-verkkolehdeksi. Yritysjohto päätti varsin pian, että lehden toimittaminen lopetetaan, kuten muukin kotimaan täydennyskoulutus siellä. Vaativan erityisen tuen VETURI-hankkeessa tunnistettiin lehden arvo ja tarpeellisuus, joten toimintaa jatkettiin hankkeen päättymiseen saakka eli vuoden 2015 loppuun ja nyt sitä siis jatketaan Koulutuksen arviointikeskuksessa.



Loppu hyvin, kaikki hyvin! On ollut ilo kulkea lehden mukana eri organisaatioissa lähes parikymmentä vuotta.

Lämpimät kiitokset tämän numeron artikkeleiden kirjoittajille ja lukuiloja kaikille!

*Valoa joulun odotukseen ja levollista juhlan aikaa,*

kirjoitusvuorossa toimituskunnasta *Terhi*



# Koulutuksen arviointikeskus tuottaa tutkimustietoa kehitystyöhön ja päätöksentekoon

Koulutuksen arviointikeskuksen nimi kuvaa yksinkertaisuudessaan oivallisesti sitä, mitä teemme: Arvioimme ja pyrimme omalta osaltamme osallistumaan suomalaisen koulutusjärjestelmän, oppimisen, opetuksen ja niiden laadun kehittämiseen.

Olemme siis tukemassa kansallisen kruununjalokivemme eli suomalaisen koulutusjärjestelmän kehittämistä. Toimimme maksupalveluperustaisesti eli neuvottelemme, haemme ja vastaanotamme koulutusjärjestelmän, koulun, opetuksen tai oppimisen laatuun ja arviointiin liittyviä toimeksiantoja erilaisilta asiakkailta ja rahoittajilta. Lisäksi työskentelemme sekä toimeksiantojen että avoimien hankehakujen myötä avautuneiden mahdollisuuksien kautta esimerkiksi ministeriöille, Opetushallitukselle ja erilaisille julkisille organisaatioille, Suomen Akatemialle ja muille tutkimusrahoittajille, kuntaryppäille, kunnille ja kouluille. Näiden toimeksiantojen tulosten pohjalta on mahdollista tunnistaa kansallisesti ja paikallisesti koulutusjärjestelmän, yksittäisen koulun tai opetuksen vahvuuksia ja toisaalta myös kehittämiskohteita, joiden perusteella toimintaa voidaan hioa entistä paremmaksi. Koulutuksen kärkimaana pysyminen ja koulutuksellisen tasa-arvon ylläpitäminen vaatii jatkuvaa seuranta- ja huolenpitoa ja kehittämistä.

Koulutuksen arviointikeskus on Helsingin yliopiston itsenäinen tutkimusyksikkö, joka aloitti toimintansa vuonna 1996. Kuluva vuo-

si on siten juhlan aikaa. Kipinä toiminnan käynnistämiseen saatiin aikoinaan, kun oppimaan oppimisen (*learning to learn*) teoreettinen malli ja testi sen arviointiin kehitettiin. Oppimaan oppiminen viittaa eri oppiaineissa kehittyvään yleiseen ajattelutaitoon sekä sitä ohjaaviin asenteisiin ja uskomuksiin. Oppimaan oppimisen tieteellisellä tarkastelulla saadaan tietoa oppilaiden saavuttamista yleisistä oppimisvalmiuksista. Emeritusprofessori Jarkko Hautamäki on ollut keskeinen toimija mallin kehittämisessä yhdessä muun muassa Sirkku Kupiaisen kanssa. Molemmat ovat edelleenkin mukana arviointikeskuksen toiminnassa, Sirkku erityisasiantuntijana ja Jarkko tieteellisenä neuvonantajana.

Oppimaan oppiminen on yhä yksi tärkeimmistä arviointikohteistamme. Meiltä löytyy esimerkiksi tehtäväsarja ensiluokkalaisten oppimisvalmiuksien arviointiin. Tämän Ensiaskleet-arviointipaketin avulla opettaja voi arvioida oppilaidensa oppimisvalmiuksia ja työskentelytaitoja. Lisäksi meillä on testit myös kolmas- ja neljäsluokkalaisille, kuudes- ja seitsemäsluokkalaisille ja peruskoulun päättöluokalle sekä toisen asteen opiskelijoille. Vuosien työn tuloksena meille on kertynyt kansallinen vertailuaineisto eri luokkatasoille, mikä mahdollistaa kiinnostavat vertailut esimerkiksi maantieteellisten tai paikallisten alueiden välillä. Toinen mielenkiintoinen kehitystyön tulos on sähköinen Laatumittari-työkalumme, joka on suunniteltu koulujen



laadunarviointiin. Sen avulla voidaan arvioida koulun toimintaa, tunnistaa vahvuuksia ja havaita esimerkiksi kehitettäviä osa-alueita koulun toimintakäytänteissä. Mittari kattaa kaikki opetus- ja kulttuuriministeriön Perusopetuksen laatukriteereiden (2012) osa-alueet.

Sekä oppimaan oppimisen että laatumittariarviointipalvelut on suunniteltu palvelemaan kuntia ja kouluja niin, että raportointi eli tulosten esittely kohdentuu halutulle tasolle, esimerkiksi kunnan, koulun tai luokan mukaan. Tuotetun arviointiraportin lisäksi palveluun sisältyy tulosten esittely arviointikohteessa.

Koulutuksen arviointikeskuksen toimintaan sisältyy muutakin kuin arviointipalveluja. Kaikkea tekemistämme ohjaa ja kehystää tutkimus- ja tiedeperustaisuus. Teemme yhteistyötä kotimaisten ja ulkomaisten tahojen kanssa: olemme mukana muun muassa toteuttamassa PISA-tutkimusta (2006, 2015, 2018), teemme tilauksesta tutkimuksia, selvityksiä ja kartoituksia, joita voidaan hyödyntää esimerkiksi päätöksenteon tukena, johtamisessa ja kehittämisessä.

Aluksi arviointikeskuksen työntekijöitä oli vain muutama, nykyisellään meitä on noin 15. Lukumäärä vaihtelee, sillä työmme on

pääosin projektiluonteista, jolloin myös resurssitarve vaihtelee. Usealla meistä on erityispedagoginen koulutus tai pedagoginen kelpoisuus. Johtajana toimii apulaisprofessori Risto Hotulainen. Fyysisesti toimistomme sijaitsee Helsingin Kruununhaassa Siltavuorenpenkereellä, jossa sijaitsee myös yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta.

Tänä vuonna vietämme siis 20-vuotisjuhlavuotta, joka huipentui juhlaseminaariin lokakuussa Helsingissä. Käy katsomassa sivujamme netissä osoitteessa <http://blogs.helsinki.fi/cea-arviointi/> tai seuraa tekemisiämme sosiaalisessa mediassa Facebookissa ja Twitterissä. Väkemme kertoo mielellään lisää tutkimustuloksistamme sekä tilattavista ja tarjolla olevista arviointi-, tutkimus- ja koulutuspalveluistamme. Lisäksi jokaisessa tämän lehden numerossa kerromme lisää toiminnastamme.

Sekaannusten välttämiseksi ja tarkennuksena kerrottakoon, että Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI) on eri organisaatio kuin Koulutuksen arviointikeskus. KARVI on perustettu vuonna 2014 yhdistämällä Korkeakoulujen arviointineuvosto, Koulutuksen arviointineuvosto ja Opetushallituksen arviointitoiminnot ja sen vastuulla on opetuksen ja koulutuksen kansallinen arviointi.

*Kirjoittajat:*

*Terhi Ojala, projektipäällikkö,  
Koulutuksen arviointikeskus,  
terhi.ojala@helsinki.fi*

*Risto Hotulainen, apulaisprofessori,  
Koulutuksen arviointikeskus,  
risto.hotulainen@helsinki.fi*



# Eriarvoisuutta ehkäisemässä – vertaisvuorovaikutuksen vahvistaminen päiväkodin integroidussa erityisryhmässä



*Marja Syrjämäki (KM, VEO) valmistelee erityispedagogiikan alan väitöskirjaansa Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitoksella. Tämä artikkeli pohjautuu valmisteilla olevan väitöskirjatutkimuksen ensimmäiseen julkaistuu artikkeliin (Syrjämäki, Sajaniemi, Suhonen, Alijoki & Nislin, 2016).*

*marja.syrjamaki@helsinki.fi*

Yksi tutkimukseni tavoitteista on ehkäistä alle kouluikäisten erityistä tukea tarvitsevien lasten syrjäytymistä ja yksinäisyyden kokemusta. Huomio kiinnittyy päiväkodin aikuisiin: kuinka he toiminnallaan vahvistavat vuorovaikutusmahdollisuuksia ja kaikkien lasten osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden kokemusta. Tutkimus on osa Helsingin yliopiston Varhaiserityiskasvatuksen tutkimusryhmän hanketta, jossa tutkitaan varhaiserityiskasvatuksen

vaikutusta erityistä tukea tarvitsevien lasten stressin säätelyyn ja oppimiseen. Väitöstutkimukseni ensimmäisen vaiheen aineisto on tuotettu havainnoimalla 17 päiväkodin integroidun erityisryhmän toimintaa ja erityisesti vertaisvuorovaikutuksen vahvistamista oppimisympäristön osana. Artikkelin tekstinäytteet perustuvat ryhmien toiminnan havainnoinnista ja erityislastentarhanopettajien haastatteluista tekemiini kenttämuistiinpanoihin.

*Hiirosten integroidussa erityisryhmässä aamupiiri on loppuillaan ja lapset valitsevat mieleisiään leikkejä. Leevi ja Peetu haluavat olla työmiehiä ja kiinnittävät nimilappunsa työkaluleikkiä symboloivan kuvan kohdalle tauhuun. ”Voitte leikkiä välihuoneessa, teidän tiedätte, mistä työkalupakit löytyvät”, neuvo lastenhoitaja Nina. Ali on uusi ryhmässä. Hän on muita lapsia nuorempi, eikä puhu vielä suomen kieltä. Ryhmän lastentarhanopettajan mukaan myös oman äidinkielen oppiminen on osoittautunut viiveiseksi. Leikkien valinnassa Ali jää viimeiseksi, kukaan lapsista ei nimeä tai pyydä häntä leikkikaverikseen. ”Mitäs Ali tekisi?” kysyy Nina. ”Menisitkö Leevin ja Peetun kanssa työmiesleikkiin?” Nina osoittaa työkalukuvaa. Ali nyökkää, ja Nina tarttuu häntä kädestä ja vie välihuoneeseen, jossa kaksi poikaa naputtelee leikkivasaroillaan ikkunanpieliä. ”Tässä on vielä yksi työmies”, huikkaa Nina, jättää Alin poikien viereksi ja jatkaa matkaansa toisen leikkiryhmän luo.*

## Vertaisvuorovaikutus lapsiryhmässä

Yhteen liittyminen on yksi ihmisen perustarpeista. Jo hyvin nuoret lapset ovat kiinnostuneita ikätovereistaan. He tarkkailevat toisiaan, toimivat rinnakkain ja käyttävät kehittyvää kieltä vuorovaikutukseen toistensa kanssa. Lasten välisen vuorovaikutuksen taustalla vaikuttavat mm. tunteiden säätelyn ja oman toiminnan ohjauksen taidot sekä kielen kehitys. Tällaiset sosiaaliset taidot edistävät hyväksytyksi tulemistä ja onnistunutta vuorovaikutusta vertaisryhmässä (Hay, Payne & Chadwick, 2004; Ladd, 2005).

Lapselle vertaisryhmä on yleensä samikäisten tai samassa kehitysvaiheessa olevien joukko. Vertaisryhmässä lapsi saa kokemuksia yhteisöllisyydestä ja osallisuudesta sekä mahdollisuuden solmia syvempiä ystävyysuhteita. Hän näkee itsensä positiivisena ja osavana toimijana. Vertaisryhmässä myös opitaan uusia tietoja ja taitoja. Hyvin toteutuvan vertaisvuorovaikutuksen vastakohtia ovat torjunta, ryhmän ulkopuolelle jääminen, yksinäisyys sekä kiusaaminen tai kiusatuksi tuleminen (Koster, Nakken, Pijl & van Houten, 2009). Yksinäisyyden tunne on uhka lapsen kehitykselle ja hyvinvoinnille, ja vertaissuhteiden ongelmat varhaislapsuudessa voivat ennustaa syrjäytymistä ja oppimisen haasteita myöhemmissä elämänvaiheissa (Buhs, Ladd & Herald, 2006; Laine, Neitola, Auremaa & Laakkonen, 2010). Eriarvoisuus ja varhainen syrjäytyminen uhkaavat erityisesti lapsia, jotka tarvitsevat tavallista enemmän tukea oppiakseen yhteistyön ja yhdessä oppimisen taitoja.

*Leikki välihuoneessa on jatkunut jo jonkin aikaa. Peetu ja Leevi kiertelivät huoneessa, naputtelevat ja ruuvaavat leikkityökaluillaan. ”Täälläkin on taulu rikki!” ”Ja täällä!” Ali seisoo keskellä huonetta. Hän katselee vakavana poikien leikkiä. Leikki on vauhdikasta,*

*työmiehillä on paljon korjattavaa. Leevi näyttää mallia Peetulle, sitten Peetu keksi uuden kohdan, joka kappaa ruuvausta. Kumpikaan ei näytä kiinnittävän huomiota leikkiä katselevaan Aliin.*

## Toimivia työtapoja

Suomessa tehdyt tutkimukset osoittavat, että lasten välisen vuorovaikutuksen haasteet on nähty korostetusti lapsen kehityksen ongelmina. Tästä on seurannut, että korjaavat toimenpiteet on haluttu kohdistaa nimenomaan lapsiin. Aikuisten omaa toimintaa ei ole kyseenalaistettu eikä sen mahdollista muutoksen tarvetta arvioitu (Pihlaja, 2003; Viitala, 2014). On kuitenkin aikuisen tehtävä tukea kaikkien lasten mahdollisuuksia hyvin toteutuvaan vertaisvuorovaikutukseen.

Tutkimuksessani oppimisympäristön havainnointi ja henkilökunnan haastattelut toivat esiin monia lasten välistä vuorovaikutusta vahvistavia työtapoja. Vertaisvuorovaikutusta vahvistettiin epäsuorasti fyysistä ja sosiaalista ympäristöä rakentamalla. Ryhmän tiloihin oli rajattu ja varustettu erilaisiin leikkeihin houkuttelevia leikkialueita. Leikkipaikkoja valmistettiin myös yhdessä lasten kanssa lasten aloitteita huomioiden.

Aikuiset pyrkivät osallistumaan leikkiryhmien valintaan, varmistamaan kaikkien mukaan pääsyn ja erilaisten lasten mahdollisuuden leikkiä yhdessä. Päivän ja toiminnan selkeiden rakenteiden koettiin vahvistavan turvallista ilmapiiiriä. Suoraa vuorovaikutuksen ohjausta pidettiin erityisen tärkeänä. Aikuinen auttoi lasta liittymään vertaisryhmän leikkiin, rikasti leikkiä ideoimalla tai mallittamalla, oli saatavilla tai osallistui itse leikkiin. Parhaimmillaan aikuiset tukivat lapsen sitoutumista paitsi toimintaan myös vuorovaikutukseen. Vuoro-



vaikutteinen leikki ei aina toteutunut toivotulla tavalla. Konflikteja pidettiin kasvuun kuuluvana, mutta aikuisen tukea tarvittiin usein riitojen selvittämisessä.

Puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä (AAC) käytettiin kaikissa tutkimukseen osallistuneissa ryhmissä. Päiväkotien erityisryhmissä oli myös lapsia, joille viittomien tai kuvien käyttö on ensisijainen kommunikointikeino. Kuvat olivat poikkeuksetta käytössä sekä lasten toiminnan ohjauksen että kommunikoinnin tukena, ja nopeaa piirtämistä, tukiviittomia tai tarvittaessa viittottua puhetta käytettiin arjen eri tilanteissa. Kommunikaatiokansioiden käyttö toiminta- ja leikki-tilanteissa oli vaihtelevaa. Usein kuvien tukea tarvitsevilla lapsilla oli omat kansionsa mukana päivän eri tilanteissa. Kommunikaatiokansion avulla saattoi kuitenkin rajoittua aikuisen ja lapsen välille. Muutamia rohkaisevia esimerkkejä oli valintojen teosta ja keskustelusta lasten kesken niin, että kansiota käytettiin aikuisen tuella. Monessa ryhmässä kommunikaatiokansion käyttöä pyrittiin laajentamaan ja harjoittamaan eri tilanteissa.

Kriittisimpien kasvattajien mielestä ”kansion käyttö päiväkotiryhmän arjessa ei onnistu”. Haastetta tuotti myös joissakin ryhmissä henkilökunnan vaihtuvuus – uudet työntekijät ei-

vät välttämättä hallinneet AAC-menetelmien käyttöä.

## Johtopäätöksiä

Vertaisvuorovaikutuksen epäsuora ohjaus toteutui päiväkotiryhmän tilan ja toiminnan strukturointina ja vuorovaikutuksen vahvistamiseen tähtäävän toiminnan suunnitteluna. Vaikka aikuisten suunnittelema toiminta-alueita voidaan kritisoida lapsen osallisuutta ja luovuutta rajoittaviksi, tilajärjestelyt ja toiminnan selkeä jäsennys tukevat yhteistä toimintaa ja vuorovaikutusta ja vastaavat myös osaltaan käyttäytymisen haasteisiin (Pihlaja, Sarlin & Ristkari, 2015). Tutkimukseni perusteella lapsen henkilökohtaisia oppimisen ja kehittymisen tavoitteita integroitiin erityisesti sosiaalisen toiminnan alueella koko ryhmän toiminnan suunnitteluun seuraten näin sosiokulttuuristen teorioiden ydinajatuksia oppimisesta sosiaalisena ilmiönä (Barab & Duffy, 2012). Suora vertaisvuorovaikutuksen ohjaus kiteytyi tutkimuksessa sosiaalisten taitojen vahvistamisessa, leikin kannattelussa sekä kommunikaation tukemisessa. Parhaalla mahdollisella tavalla toteutuva, vertaisvuorovaikutusta vahvistava pedagogiikka korostaa aikuisen tukemaa osallisuutta erityisesti silloin, kun itsenäinen vuorovaikutteinen toiminta on lapselle vielä liian haastavaa.

*Erityislastentarhanopettaja Ulla kurkistaa välihuoneeseen. ”Täällähän on kiireisiä työmiehiä, ehtisittekö te korjata näitä Hiirosten tuoleja?” Ulla nostaa pari pientä tuolia huoneen keskelle. ”Tässä on ruuvi löysällä, ja tässä pitäisi naulata...” Ulla kääntyy Alin puoleen: ”Haluaisitko sinäkin hakata vasaralla?” – Ulla vahvistaa kysymystään viittomalla ’haluta’ ja ’vasara’, osoittaen samalla työkalupakkia. Ali valpastuu ja ottaa pari askelta työkalujen suuntaan. Ulla puhuu ja käyttää tukiviittomia: ”Katsokaa pojat, uusi kirvesmies tarvitsisi työkaluja. Auttaisittekö häntä?” Leevi tuo työkalupakkia lähemmäksi ja esittelee Ullan ehdotuksesta pakin sisältöä. Minkä Ali haluaisi? Ali osoittaa vasaran kuvaa, hänen kasvonsa leviävät hymyyn. Pian kolme poikaa korjailee yhdessä kummostusta kaipaavia tuoleja. Ulla löytää lisää korjattavaa ja leikki jatkuu lounaaseen asti.*

## Lähteet

- Barab, S. A. & Duffy, T. (2012). From Practice Fields to Communities of Practice. Teoksessa D. Jonassen & S. Land (toim.), *Theoretical Foundations of Learning Environment*, 2. painos, 29–65. New York: Routledge.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. & Herald, S. W. (2006). Peer Exclusion and Victimization: Process That Mediate the Relation Between Peer Group Rejection and Children's Classroom Engagement and Achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1–13.
- Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84–108.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117–140.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's Peer Relations and Social Competence. A Century of Progress*. London: Yale University Press.
- Laine, K., Neitola, M., Auremaa, J. & Laakkonen, E. (2010). Longitudinal study on the co-occurrence of peer problems at daycare centre, in preschool and first grade of school. *Scandinavian Journal of Educational research*, 54, 471–485.
- Pihlaja, P. (2003). *Varhaiskasvatus suomalaisessa päiväboidossa: erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueilla*. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja C 208. Turku: Turun yliopisto.
- Pihlaja, P., Sarlin, T. & Ristkari, T. (2015). How do day-care personnel describe children with challenging behaviour? *Education Inquiry*, 6(4), 417–435.
- Syrjämäki, M., Sajaniemi, N., Suhonen, E., Alijoki, A. & Nislin, M. (2016). Enhancing peer interaction: an aspect of a high-quality learning environment in Finnish early childhood special education. *European Journal of Special Needs Education*. DOI 10.1080/08856257.2016.1240342
- Viitala, R. (2014). *Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä*. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 501. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

# Kengurujen maassa

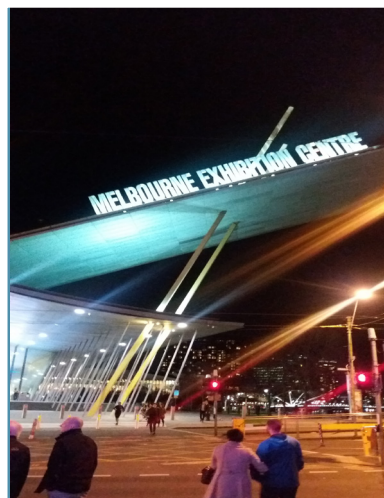
## – kertomus kongressimatkasta Australiaan

*Tutkijatohtori Irene Rämä Koulutuksen arviointikeskuksesta kertoo matkastaan Melbournessa järjestettyyn IASSIDD 2016 -konferenssiin.*

*irene.rama@helsinki.fi*

Australian Melbournessa pidettiin elokuun puolivälissä kansainvälinen kehitysvamma-alan kongressi IASSIDD 2016. IASSIDD on lyhenne sanoista *International Association for the Scientific Study of Intellectual and Developmental Disabilities*, ja se on ensimmäinen ja (toistaiseksi) ainoa maailmanlaajuinen ryhmittymä, joka on omistautunut edistämään kehitysvammaisuuden tieteellistä tutkimusta. IASSIDD perustettiin jo vuonna 1964 *International Association for the Scientific Study of Mental Deficiency* -nimisenä. Luonteeltaan IASSIDD on kansainvälinen, eri tieteenaloja yhdistelevä tieteellinen kansalaisjärjestö, jonka tavoitteena on edistää maailmanlaajuisesti kehitysvammaisuutta koskevaa tutkimusta ja tiedonvaihtoa. Se on myös Maailman terveysjärjestön virallinen yhteistyökumppani.

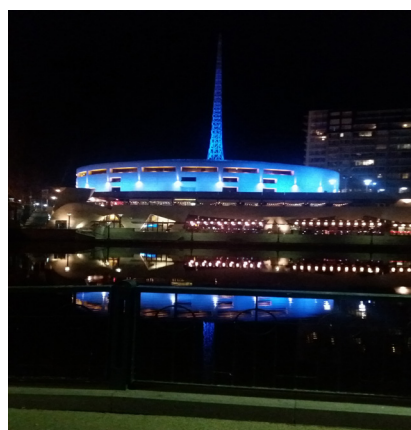
IASSIDD rahoittaa neljän vuoden välein järjestettävää kansainvälistä kongressia, joka siis tänä vuonna pidettiin Melbournessa. Edellisiä maailmanlaajuisia tapahtumia on järjestetty mm. Etelä-Afrikassa, Ranskassa, Yhdysvalloissa, Intiassa, Israelissa, Alankomaissa jne. Helsingissä kongressi oli vuonna 1996. Etelä-Amerikassa ei toistaiseksi olla oltu, muuten maanosat on hyvin katettu. Näiden kansainvälisten kongressien lisäksi IASSIDD on järjestänyt alueellisia kongresseja, joissa keskitytään pienempiin maantieteellisiin kokonaisuuksiin kuten Aasian ja Tyynen meren alueeseen (Tokio



*Melbourne Exhibition Centre*

2013), Eurooppaan (Wien 2014) sekä Etelä- ja Pohjois-Amerikkaan (Honolulu 2015). Seuraava maailmankongressi järjestetään 2019 Glasgow'ssa Skotlannissa.

Kongressin tämän vuoden teemana oli maailmanlaajuinen yhteistyö, joka tähtää kehitysvamma-alan tutkimuksen, linjausten ja käytänteiden edistämiseen. Teema näkyikin kaikilla näillä tasoilla läpi kongressiesitysten. Meiltä Suomesta oli kongressissa vain muutama edustaja: Elina Kontu ja allekirjoittanut Helsingin yliopistosta sekä Sirpa Granö ja Emmi Tuomi Rinnekodista. Yleisöstä bongasimme vielä yhden suomalaisen, kongressikonkari, neurologi Ari Sulinin.



*Southbank illalla*

Kongressin avajaisissa viimeistä vuottaan IAS-SIDDin presidenttinä toimiva **Viola Timmons** keskittyi puheessaan inklusioon ja sen etenemisen kuvailuun vuosikymmenten kuluessa kotimaassaan Kanadassa. Timmonsin mielestä kyse on merkityksellisyiden rakentumisesta ja rakentamisesta, ei niinkään siitä, miten tämä teknisesti toteutetaan. Toisin sanoen kyse ei ole muodosta (pienryhmät, erityisopetus, apuvälineet, pedagogiikka, interventiot, struktuurit, jne.) vaan sisällöstä. Timmons ihmetteli sitä, miksi inklusiivisia käytäntöjä ei hyödynnetä niin paljon kuin mitä inklusioon liittyvän tiedon ja kehitystyön perusteella olisi mahdollista. Nykytilanteessa edetään ikään kuin peruutusvaihteella.

Kanadassa inklusioajattelun alkuvaiheissa 1980-luvulla nimenomaan erityislasten vanhemmat vastustivat eniten inklusion toteuttamista, eivät suinkaan niin sanotun yleisopetuksen piirissä olevien lasten vanhemmat. Tultaessa 2000-luvulle keskustelu Kanadassa muuttui Timmonsin mukaan poliittiseksi, jolloin keskustelu irtisanoutui sisällöstä. Nykyisin on taas alettu pohtia, mitä inklusio itse asiassa tarkoittaa ja miten se ilmenee. Samanlaista keskustelua saisi käydä enemmän Suomessakin.



*Suojatien merkki (keltaisella) australialaisittain.*

Inklusion etenemisen tiellä ovat Timmonsin mielestä lakiin kirjatut käytännöt, resurssien vähyys sekä opetussuunnitelmien sisällöt ja opettajien toiminta hidastavat inklusion toteutumista. Ilman näiden asioiden muuttamista tutkimustieto ei muutu käytännöiksi. Toisaalta inklusion etenemistä ei voi lähestyä pelkäs-



*Tämän perusteella alkoholipoliittinen ohjaus kohdistunee samantyyppisiin ongelmakohtiin kuin Suomessakin.*

tään näistä näkökulmista vaan on huomioitava se paljon laajempi, koko yhteiskunnan arvomaailman ja käsitykset lävistävä pohja, josta esimerkiksi lainsäädäntöön, resurssien jakoon, opetussuunnitelmien sisältöön ja opettajienkoulutukseen vaikuttavat arvot, käsitykset ja mielipiteet kumpuavat. Tästä näkökulmasta katsottuna ei ole mikään ihme, jos tutkimustiedon valuminen käytäntöihin kestää vuosia, ellei jopa vuosikymmeniä. Timmonsin mielestä erilaisuuden pitäisikin olla normi, ei niin sanotun normaalin (*diversity as a norm*). Erityispedagogiikan osaltahan tämä on tiedetty jo kauan: erilaiset erityispedagogiset innovaatiot toimivat myös yleisopetuksessa ja niitä voidaan hyödyntää laajasti alkuperäisen käyttötarkoituksensa ulkopuolella.

Toinen mielenkiintoinen puhuja avajaisissa oli **Fiona Stanley** Länsi-Australian yliopistosta (University of Western Australia). Hänen aiheenaan oli rekisteritietojen yhdistäminen tieteellisessä tutkimuksessa. Esimerkiksi Länsi-Australian yliopiston autismitutkimuskeskuksella on mahdollisuus hyödyntää hyvin laajasti erilaisia osavaltiollisia henkilörekistereitä, kuten terveystietoja, oikeudellisia tietoja, sosiaalitoimen tietoja, koulunkäyntiin ja koulutukseen liittyviä tietoja, liittyen keskuksen ylläpitämään autismirekisteriin. Yliopistossa on kehitetty eräänlainen sähköinen linkitysjärjestelmä, jonka avulla näitä tietoja voidaan helposti yhdistellä tutkimuksen tarpeisiin.



*Kuvassa Ichwan Noor -nimisen taiteilijan yksi Beetle-teoksista. Noor on ry pistellyt Beetlejä eri tavalla.*

*National Gallery of Victoria, Melbourne*



Tässä yhteydessä on tosin huomautettava, että Pohjoismaiden tietosuojakäytännöt ovat tältä osin aika paljon tiukempia eikä näin laaja tietojen yhdisteleminen käy yhtä mutkattomasti kuin Australiassa, mikä tietenkin tutkimuksen kannalta on valittavaa, ihmisten yksityisyyden suojan kannalta ei niinkään.

Varsinaisesta kongressiohjelmistosta poimin tähän vain muutaman esimerkin lähinnä autismitutkimuksen piiristä, vaikka mielenkiintoisia esityksiä oli tarjolla kymmenittäin.

Monashin yliopisto (Monash University) ja Deakinin yliopisto (Deakin University) ovat kaksi tieteellisesti merkittävää yliopistoa Australiassa. Monash on Australian suurin yliopisto, jolla on myös ulkomaisia toimipisteitä esimerkiksi Malesiassa

ja Etelä-Afrikassa sekä tutkimuskeskuksia Kiinassa, Italiassa ja Intiassa. Deakin taas on tunnettu dynaamisesta ja modernista otteestaan paitsi tutkimuksessa myös opetuksen osalta. Deakin on verkostoitunut maailmanlaajuisesti, lisäksi heillä on netissä ns. Cloud Campus (‘pilvikampus’). Monashissa ja Deakinissa on tutkittu autismin kirjon motoriikkaan ja liikkumiseen liittyviä yksityiskohtia hyvin monipuolisesti. Heillä on esimerkiksi käytössä kame-

roita ja niihin liitettäviä laitteita, joilla voidaan tutkia liikkuvaa ihmistä sekä siirtää video tietokoneelle käsiteltäväksi. Heidän samassa kokonaisuudessa olleissa esityksissään näimme näytteinä livekuvaa lapsista koetilanteissa, joissa heidän piti kävellä suoraa viivaa pitkin eri nopeuksilla. Mielenkiintoista oli, että tutkimuksessa oli peräti kuusi erilaista ryhmää, joiden tapaa liikkua tutkittiin. Ryhmissä olivat edustettuina ainakin autismi, korkeatasoinen autismi, Downin syndrooma, ADHD, Asperger ja ns. neurotyypillinen. Vertailtavuutta helpotti ja havainnollisti erityisesti käsiteltyjen videointien havainnoiminen. Käsitellyt videot olivat sellaisia, joissa oikean, fyysisen lapsen liikkuminen oli lapseen kiinnitettyjen heijastavien anturien avulla siirretty animoidun luurankokuvan muotoon.

Yleisölle näytettiin peräkkäin näiden eri ryhmien luurankokuvien liikkumista, ja niistä saatiin arvailla, mikä ryhmä oli kyseessä. Liikkumisen erojen vertailulla tarkasteltiin mahdollisuuksia kehittää diagnosointia nykyistä varhaisempaan vaiheeseen.



*Näkymä King's Domainin puistosta*

Deakinin yliopiston luennoissa pohdittiin yleisemmin liikkumisen tärkeyttä lapsen ja erityisesti autismin kirjon kognitiivisen kehityksen näkökulmasta. Heidän kongressiesityksessään oli hyvin havainnollisia esimerkkejä motoriikan kehityksen merkityksestä kognitioiden kehitykseen.



Kaiken kaikkiaan IASSIDD 2016 oli hyvin korkeatasoinen, oli upeaa saada olla mukana. Aiheita esiteltiin laajalti, ja esitykset hyvin tieteellisesti perusteltuja. Mukana oli yllättävän paljon eri säätiöiden ja muiden yksityisten tahojen ylläpitämää tutkimus- ja kehittämis-toimintaa esitteleviä luentoja ja postereita. Posterit olivat todella hyviä, otimmekin paljon valokuvia niistä ihan vaan opin vuoksi. Yleisö oli aktiivista, kannustavaa ja innostavaa. Järjestelyt toimivat, ja australialaisten ystävällisyydestä ja palvelualltiudesta voisi Suomessakin ottaa mallia.

Toisaalta sisällöllisesti esitykset olivat ainakin autismin kirjon osalta oletetun ongelmalähtöisiä: Kirjo nähtiin käyttäytymisen haasteellisuuden kautta, käsitellyiksi tulivat erilaiset ahdistusreaktiot ja stressitaso, uniongelmat, perhe-elämän ja vanhempien raskaat kokemukset, kirjon oirekuvaan yhdistyvät liitännäisoireet tai muut oireyhtymät jne. Positiivinen psykologia ja vahvuuksiin keskittyminen loistivat poissaolollaan. Kongressin aiheissa oli paljon erityisryhmien elämisen tasoon liittyviä tutkimushankkeita mutta niistä en ehdinyt seuraamaan kuin autismin kirjon osalta yhtä, joka taisi olla metodologisesti hieman puutteellinen ja yleistettävissä aika pieneen (ja määrittelemättömään) ryhmään. Onhan se tietysti totta, että autismin kirjon oireisiin liittyy paljon vaikeuksia mutta toisaalta myös paljon myönteistä, johon tarttua. Melkein oiretta kuin oiretta voidaan tarkastella myös vahvuusnäkökulmasta. Vaikka kuinka ollaan kehitysvammaisten asialla ja puolesta, tuntuu, että edelleenkin muut määrittelevät, mikä heille on hyväksi.

Eräs kongressin posterit esitteli tutkimusta, jossa hahmoteltiin kehitysvammatutkimuksen ulkopuolella jääviä ryhmiä tutkimuseettisen hyväksynnän saamisen näkökulmasta: Kysymys siitä, kuinka paljon vaikeasti vammaisia jää tutkimuksen ulkopuolelle, koska tutkijat eivät luota suostumus-lausuman saamiseen tai

sen kyseenalaistamiseen. Tämä toisaalta ihmeyttää, koska vaikeasti vammaiset ovat täysin riippuvaisia toisten ihmisen hoivasta, ja heidän puolestaan päätetään paljon enemmän heidän arkeensa vaikuttavista asioista kuin virallisesta suostumuksesta osallistua tutkimukseen.

Yksi asia jäi harmittamaan: Tällaisissa isoissa kansainvälisissä kongresseissa kongressikielenä on usein englantia mutta osanottajien kielikirjo on valtava. Englantia äidinkielenään käyttävät eivät aina näytä ymmärtävän sitä, minkä etulyöntiaseman heidän kielitaitonsa heille antaa. Eräskin yhdysvaltalainen tutkija luki esitystään läpi sellaisella vauhdilla, että vaikka itse olenkin perehtynyt aiheeseen, oli seuraamisessa tekemistä. Sama esiintyjä piti myyntipuheenomaisten luennon tutkimusryhmänsä kehittämästä interventio-ohjelmasta!

Kyseinen ohjelma ei puhujan mukaan tietenkään sisältänyt mitään keinoa tai käyttökeltotonta, vaan oli ihan täydellinen vuoro-vaikutukseen parantamiseen sopiva ohjelma. No, tällaista välillä sattuu, kriittisyys unohtuu. Toisaalta kongressin ohjelmaan kuului myös osuuksia, joissa sisällölliseen saavutettavuuteen oli panostettu enemmän. Luennot oli



*Melbournen korkein rakennus Eureka Tower on lähes 300 metriä korkea pilvenpiirtäjä.*

valmisteltu selkokielimäisesti ja niistä oli painettu erikseen kirjanen, jossa luennon teemoja esiteltiin paitsi tekstein myös kuvin.




välillä ei näkynyt, vaikka keskikaupungilla väylät olivatkin useasti yhteisiä. Tästä mallia vaikka Helsinkiin, kiitos!

## Accessible Session 2

**When:** August 16, 2016  
4:15pm-5:45pm

**Where:** Room 220

**Moderators:** Heather Forsythe and Katie White






Speaker	Topic	Title
Phillip Tuckerman	Work and Employment	How can people with intellectual disability get more jobs?
Bill Gaventa	Spirituality	Disability and spirituality
Joseph Gez	Health	Genetic architecture of neurodevelopmental disabilities

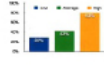
### How can people with intellectual disability get more jobs?

**Presenter: Phillip Tuckerman**

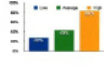
You can choose a provider to help you get a job.



Some providers are better than other providers at getting jobs for people.



Some providers are better than other providers at keeping people in jobs.



*Aukeama kongressin yhdestä luentoesitteestä, joka oli laadittu saavutettavuuden näkökulmasta.*

Australiaan saakka kun oli matkattu, niin toki vapaa-ajalla tuli tutustuttua kaupunkiin kongressikeskuksen ulkopuolellakin. Yleiskokemus Melbournesta oli sangen miellyttävä: kaupunki on selvästi suurkaupunki (yli neljä miljoonaa asukasta) korkeine liike- ja hotellirakennuksineen mutta myös helposti lähestyttävä ja mutkaton. Hintataso oli ihan siedettävä, rahaa sai kyllä kulumaan, jos halusi, mutta toisaalta paikallisia pienempiä paikkoja katsastamalla selvisi pienemmälläkin summalla. Melbournesta liikunta (etenkin lenkkeily) näytti olevan suosittua ja se näkyi myös ihan keskikaupungin mahdollisuuksissakin: Läpi keskustan virtaavan Yarrajoen viertä pystyi juoksemaan pitkät pätkät. Myös pyöräilykulttuuri on voimissaan, ja työmatka taitui tosi monelta pyörän päällä. Ihmiset olivat myös todella kohteliaita, minkään näköistä hämminkiä jalankulkijoiden ja pyöräilijöiden

Kaupungissa on muutamia upeita puistoja, jotka olivat hyvässä kunnossa huolimatta Melbourneen kroonisesta vesipulasta. Kongressiajalle osui Australiassa merkittävä Vietnamin sodan muistopäivä, joka näkyi laajasti mediassa. Uutisoinnin ja ajankohtaisohjelmien kautta tuli hieman palautettua mieliin näitäkin historiallisia tapahtumia, ja oli mielenkiintoista saada tähän sotaan uusi näkökulma. Näin tämänkin matkan yleissivistävä ja avartava anti ylettyi tieteellisistä seikoista historiallis-poliittis-maantieteellis-biologis-sosiologiaan aiheisiin. Suomeen palattuani törmäsin aika karuun uutisointiin Australian maahanmuutto- ja pakolaispolitiikasta, joka ei antanut kovin ruusuista kuvaa ihmisoikeuksien kunnioittamisesta tuossa maassa. Terveellinen muistutus maailman monimutkaisuudesta.

# Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja vanhempien teknologian käytöstä ja osallistavasta suunnittelusta

*Kaisa Pihlaisen väitöstilaisuudessaan 16.9.2016 esittämä väitöksen yleisluontoinen esittely käsittelee lapsiperheiden teknologian käyttöä ja osallistamista teknologian suunnitteluun. Väitös liittyy erityispedagogiikan alaan. Väitöstilaisuus järjestettiin Itä-Suomen yliopistossa ja vastaväittäjänä toimi professori Markku Jahmukainen Helsingin yliopistosta ja kustoksena eli tilaisuuden valvojana professori Eija Kärnä Itä-Suomen yliopistosta.*

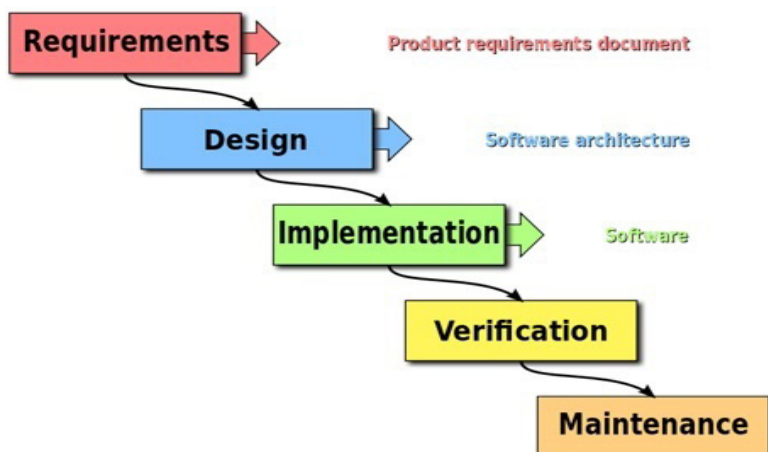
*kaisa.pihlainen@uef.fi*



Jokainen meistä käyttää arkielämässään monia erilaisia teknisiä laitteita ja sovelluksia, halusimmepa sitä tai emme. Työtä tehdään tietokoneiden ja tietoverkkojen välityksellä, vietämme vapaa-aikaamme internetin välittämän sisällön parissa ja pidämme yhteyttä läheisimme ympäri maailman viestien, videokuvan tai sosiaalisen median välityksellä. Arkiympäristömme ovat samalla lasten kasvuympäristöjä. Kuinka tällainen ympäristö vaikuttaa lasten elämään ja kehitykseen? Kuinka voimme pysyä mukana tai jopa vaikuttaa kehityksen suuntaan tilanteessa, jossa kehityksen vauhti ja suunta tuntuvat hallitsemattomilta? Väitöstutkimukseni sijoittuukin ajankohtaan, jota leimaavat

useat ja nopeat muutokset. Kuluvana vuonna Suomi nousi ykköseksi maiden digitaalisuusastetta vertailevassa Digibarometri 2016 -tutkimuksessa. Tutkimuksen mukaan Suomessa on parhaat edellytykset hyötyä syvenevästä digitalisoitumisesta, vaikka digitaalisuuden käytössä ja vaikutuksissa Suomi ei yltänyt aivan kärkisijalle. Kulttuurisen tason muutosta kuvaa niin ikään aiemmin tänä vuonna julkaistu Soneran Koti ja tv -tutkimus (Sonera, 2016), jonka mukaan langaton verkko ohitti selkeästi ensimmäistä kertaa television kodin viihtyvyyden kannalta tärkeimpänä teknisenä välineenä. Televisio-ohjelmien ja elokuvien katselu etäänny näin edelleen lähetyksiaikaan

sidotusta, television äärellä tapahtuvasta katsomisesta. Muutosta nopeuttavat etenkin kodeissa yleistyvät mobiililaitteet. Monet aikuiset ovat huolissaan lasten kasvuympäristön nopeasta muutoksesta ja sen vaikutuksista lasten tasapainoiseen kehitykseen ja sen tukemiseen. Huolta lisäävät tiedotusvälineiden tarjoamat, usein ristiriitaiset ja polarisoidut näkemykset, joissa painotetaan toistuvasti teknologian käytön



*Teknologian perinteinen kehitys*

Esimerkiksi Helsingin Sanomien kaupunki-toimituksen toimittaja Maija Aalto kirjoitti 15.9.2016 kolumnissaan, ettei tietotekniikasta osata puhua neutraalisti työ- ja viihdevälineenä varsinkaan silloin, kun puhutaan lapsista. Keskustelua herättävät erityisesti lapsille sopimattomiksi koetut sisällöt, ajankäyttö teknologian parissa, mainonta sekä kasvokkain tapahtuvan vuorovaikutuksen korvaaminen teknologian käytöllä. Toisaalta tiedotusvälineissä luodaan kuvaa lapsista ja nuorista diginatiiveina tai milleniaaleina, jotka osaavat luonnostaan käyttää teknologiaa taitavasti ja monipuolisesti.

ajan takia. Tarkasteltaessa teknologian käyttöä perheissä onkin välttämätöntä huomioida lasten lisäksi myös vanhempien oma teknologian käyttö sekä heidän toimintansa lasten teknologian käyttötilanteissa.

Vanhempien roolien tutkimuksellinen tarkastelu on edennyt pitkälti mediavälineitten historiallisen kehityksen mukaisesti. Radion, painettujen sanomalehtien ja muiden mediatekniikoiden käyttöön liittyvien tutkimusten joukossa on korostunut erityisesti perheiden television käytön tutkimus, jossa vanhempien roolia on luokiteltu monin eri tavoin. Käytetyimmissä vanhempien roolien luokitteluisa



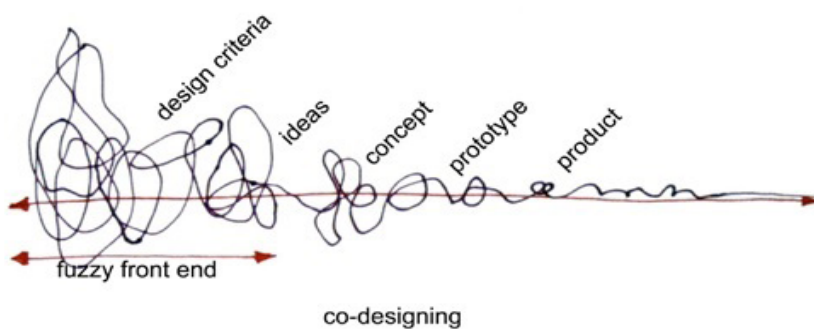
Lasten teknologian käytön nähdään poikkeavan vanhempien sukupolvien teknologian käytöstä juuri sujuvuutensa takia: siinä missä vanhemmat ovat opetelleet uuden teknologian käyttöä vähitellen työ- ja arkielämässään, nuoremmille sukupolville nykyiset teknologiat ovat olleet aina olemassa. Lapset ja nuoret ovat näin oppineet teknologian käytön ikään kuin itsestään. Tällainen näkökulma saattaa johtaa aikuiset vähättelemään tai aliarvioimaan omaa rooliaan lapsen oppimisen ja kognitiivisen kehityksen tukemisessa. Toisaalta vanhemmilla itsellään saattaa olla haasteita hallita omaa teknologian käyttöään. Esimerkiksi viime vuonna tiedotusvälineissä kohistiin puheterapiaan tulevista pienistä, puhumattomista lapsista. Ammatillaiset pitivät lisääntyneen puheterapian tarpeen yhtenä syynä vanhempien ja lasten välisen vuorovaikutuksen vähentymistä esimerkiksi vanhempien sosiaalisessa mediassa viettämän

vanhempien nähdään katsovan televisio-ohjelmia ja keskustelevan niiden sisällöstä yhdessä lastensa kanssa sekä rajoittavan lapsen television käyttöä. Teknologian kehitys ja internetin, interaktiivisten pelien sekä mukana kulkevien mobiililaitteiden käytön lisääntyminen ovat kuitenkin johtaneet tilanteeseen, jossa perinteiset vanhemmuuden roolit eivät enää vastaa uusien teknologioiden käyttöä. Vuorovaikutteinen teknologia on mahdollistanut niin lapsen kuin vanhemmankin roolien monipuolistumisen ja toiminnallisuuden lisääntymisen. Muutos on tapahtunut aivan viime aikoina. Tutkimuksellisesti lasten ja vanhempien yhteistä teknologian käyttöä koskevat määritelmät ovat vain viiden vuoden takaa. Yhteiseen tekemiseen pohjautuvaa toimintaa kuvataan lapsen ja vanhemman uudenaikaisena yhdessä katsomisen muotona tai osallistavan oppimisen strategiana. Keskeistä näille strategioille on erityisesti Lev



Vygotskyn (1978) näkemykseen pohjautuen toiminnan oppijalähtöisyys, vapaa kokeilu ja leikki. Uudenlaisen osallistavan oppimisen strategian merkityksen nähdäänkin korostuvan nykyaikana, jota leimaavat teknologian kehityksen lisäksi vanhempien kiire, lapsilähtöisyyden korostuminen länsimaisissa yhteiskunnissa sekä vanhempien omat tarpeet ja näkemykset 'hyvästä' vanhemmuudesta.

Väitöstutkimuksessani tarkastelen lasten ja vanhempien yhteistä teknologian käyttöä teknologiakerhon tarjoamassa toimintaympäristössä. Kerhotoiminta oli suunniteltu ja kohdistettu perheille, joissa on erityistä tukea tarvitseva lapsi. Monipuolisten harrastusmahdollisuuksien tarjoaminen tälle kohderyhmälle on edelleen vähäistä huolimatta Yhdistyneiden Kansakuntien lasten oikeuksien sopimuksessa kuvatusta lasten oikeudesta harrastaa. Lisäksi erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla osallistuminen ohjattuun vapaa-ajan toimintaan on vähäisempää muihin lapsiin verrattuna siitä huolimatta, että lasten ohjatun vapaa-ajantoiminnan on osoitettu vaikuttavan myönteisesti lapseen. Tässä tutkimuksessa kuvailtua ATE-kerhoa toteutettiin harrastusmaisesti lasten kuntoutuksen sijaan, jolloin teknologian käyttö liittyi vanhemman kanssa yhdessä tapahtuvaan harrastustoimintaan sekä vertaisryhmään samaistumiseen. Lasten erityisen tuen tarpeiden ei tällöin nähty nousevan korostetusti esille.



*Teknologian osallistava suunnittelu*

ATE-kerhojen ainutlaatuisuus liittyi perheille tarjotun harrastustoiminnan lisäksi toiminnan sisältöön. Lapset ja vanhemmat eivät ainoastaan osallistuneet teknologiakerhoihin, vaan myös kehittivät kerhossa käytettyjä laitteita ja sovelluksia, menetelmiä ja toimintaympäristöä. Tutkimuksellisesti kerhoja toteutettiin toimintatutkimuksen menetelmillä, joilla tavoiteltiin vallitsevien käytäntöjen ja ympäristöjen ymmärtämistä ja niiden kehittämistä. Toiminta perustui reflektoiivaan ja yhteisölliseen työskentelyyn tutkittavien henkilöiden kanssa. Kehittävässä toiminnassa keskeistä oli nähdä maailman koostuvan tapahtumista ja prosesseista, jotka olivat pitkälti ihmisten tuottamia ja konstruoituja. Näin kerhotoiminnan lähtökohtana oli sosiaalisen konstruktionismin mukainen näkemys, jossa ihmisten tekemät tulkinnat ja niiden kuvaaminen vaikuttavat siihen, millaiseksi sosiaalinen todellisuus muodostuu. Keskeistä tällaisessa todellisuuden rakentamisessa on ihmisten välinen sosiaalinen vuorovaikutus ja sen avulla tapahtuva arkinen yhdessä tekeminen ja osallistuminen yhteisön toimintaan.

Osallistuminen mahdollistaa ihmisten vaikuttamisen omiin ja yhteisiin asioihin. Teknologia sallii esimerkiksi omien sovellusten, tuotteiden tai palvelujen suunnittelun. Puhutaan kustomoinnista, innovoinnista ja osallistavasta suunnittelusta. Osallistuminen teknologian suunnitteluun nähdään keinona tehdä asioista omakohtaisia, kontrolloida omaa elämäänsä ja toteuttaa itseään. Jokainen ihminen onkin muistojen ja tarinoiden lähde, ja meille on elintärkeää jakaa tarinamme ja kokemuksemme muiden kanssa. Tähän teknologian käyttö tarjoaa oivan mahdollisuuden: esimerkiksi piirustus-, musiikki- ja tanssisovellukset aktivoivat luovuuden käyttöön ja itseilmaisuuksiin. Lasten kotona, päiväkodeissa ja peruskoulussa



teknologiaa hyödynnetään monin paikoin jo nyt monipuolisesti lasten luovuuden välineenä. Sen lisäksi tänä syksynä käyttöön otettavat uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tuovat ohjelmointitaitojen opetteluun kaikille perusopetuksen oppilaille. Ohjelmoinnin alkeiden opettamisen tarkoituksena on, että peruskoulun suorittaneet lapset osaavat antaa tarkkoja kommentoja, käyttää visuaalista ohjelmointiympäristöä sekä tulkita ohjelmointikieltä ja koodia. Lapset saavat siis perusvalmiuksia toteuttaa itse ohjelmia. Mitä teknologian käyttäjien osallistuminen suunnitteluprosessiin tarkoittaa laajemmin osallistavan suunnittelun näkökulmasta? Perinteinen teknologian kehittämisprosessi etenee tarkasta ongelmanmäärittelystä tuotteen prototyypin kehitykseen, testaukseen ja arviointiin ja lopulta valmiin tuotteen ylläpitoon. Suunnittelutyö pohjautuu tällöin insinööritieteisiin, jolloin toimintaa määrittelevät tarkat ohjeet, säännöt ja etukäteissuunnittelu. Keskeistä toiminnolle on teknisten tavoitteiden turvaaminen, kustannustehokkuus, laitekeisyyss sekä ihmisen ja teknologian, lähinnä pöytätietokoneen, vuorovaikutuksen soveltavuuden maksimointi käyttäjälle. Lisäksi suunnittelutyö keskittyy käyttäjän ominaisuuksien kartoittamiseen. Loppukäyttäjän tehtävänä on perinteisessä suunnitteluprosessissa lähinnä osallistua käytettävyydestänsä.

Käyttäjien laajempi osallistaminen suunnitteluun tekee prosessista huomattavasti moninaisemman. Käyttäjillä on erilaisia tarpeita ja toiveita kehitettävälle teknologialle ja ne voivat vaihdella tilanteen ja toimintaympäristön mukaan. Samalla teknologian erilaiset käyttötarkoitukset ja käyttäjien toisistaan poikkeavat tavat ja tottumukset suuntaavat tutkimuksellisen mielenkiinnon ihmisen ja tietokoneen vuorovaikutuksesta koskemaan monipuolisesti vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä, kuten tunteita, estetiikkaa, motivaatioita ja kokemuksia. Entistä laajemmat käyttöympäristöt korostavat teknologian käytön kulttuurisia eroja sekä suunnitteluideoiden

keräämistä monilta eri tahoilta. Näin uutta teknologiaa suunnitellaan yhä enemmän erilaisten toimijoiden muodostamissa ryhmissä.

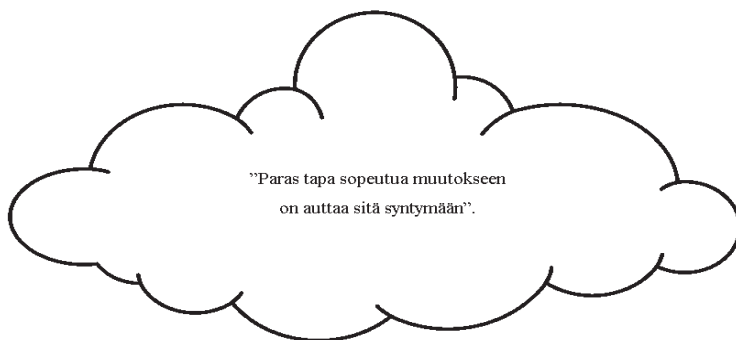
Käyttäjien osallistaminen edellyttää myös uudenlaisia suunnittelun muotoja, sillä perinteiset suunnittelutavat eivät toimi tarpeeksi hyvin uusilla suunnitteluun osallistuvilla ryhmillä, kuten lapsilla tai erityistä tukea tarvitsevilla henkilöillä. Lisäksi perheiden osallistuminen teknologian suunnitteluun monimutkaistaa tilannetta entisestään: ei riitä, että suunnitteluprosesseissa huomioidaan käyttäjän ja teknologian välinen vuorovaikutus, vaan sen lisäksi tulee huomioida käyttäjien keskinäinen vuorovaikutus teknologian käyttötilanteessa. Kun osallistavaa suunnittelua toteutetaan erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden henkilöiden kanssa, yksilöiden kirjo laajenee entisestään. Mitä enemmän käyttäjät osallistuvat teknologian suunnitteluun, sitä monimutkaisempi suunnitteluprosessin alkutilanne on. Lisäksi yhden lopputuloksen sijaan suunnitteluprosessi voi johtaa useisiin erilaisiin tuotteisiin ja innovaatioihin. Kun tunnistetaan käyttäjien osallistumisen



haasteet teknologian suunnittelussa, tuntuu ettei ole ihmeäkään, kuinka vähän osallistavaa suunnittelua on ylipäätään toteutettu ja etenkin erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä kanssa. Kaikessa sekavuudessaan ja moniäänisyydessään osallistumisen mahdollistaminen on kuitenkin välttämätöntä ja teknologian kehityksen luonteva kehityssuunta aikana, jolloin tunnistetaan ihmisten erilaisuus ja yksilöllisyys. Lisäksi erilaisten käyttäjien osallistuminen teknologian suunnitteluun

tarjoaa mahdollisuuden odottamattomiin saavutuksiin ja tuloksiin. Voi olla, että yhteistyön tuloksena saavutamme jotain muuta ja enemmän kuin mitä tavoittelimme etukäteen.

Kaikki ihmiset eivät kuitenkaan halua tai voi osallistua teknologian kehitykseen. Teknologian käyttöä myös vastustetaan eri yhteyksissä. Lauri Seppälä (2016) viittaa Harvardin yliopiston kansainvälisen kehityksen professori Caletous Juman näkemykseen todetessaan, että ”yhteiskunnalla on taipumus vastustaa keksintöjä, jos niiden tulkitaan korvaavan ihmisyyttä sen sijaan, että ne laajentaisivat sitä.” Näin uudet keksinnöt ja teknologiat hyväksytään käyttöön, jos ne sopivat henkilöiden omiin elintottumuksiin ja tukevat niitä niiden tuhoamisen sijaan. Näin ihmiset käyttävät erilaisia keksintöjä, vaikka niiden käyttö olisi hankalaa ja kallista. Samalla kun uusia innovaatioita demonisoidaan, Juman mukaan on yleistä romantisoida vanhoja tuotteita ja tottumuksia. ”Innovaatioiden vastustajat nojautuvat perinteisiin ikään kuin nämä perinteet itsessään eivät olisi olleet aikoinaan keksintöjä” (Seppälä, 2016). Vastaava näkemys heijastuu myös Alan Keyn (lähteessä Papert, 1996, 30), amerikkalaisen tietojenkäsittelytieteen tutkijan, kuvaamassa teknologian määritelmässä. Key on todennut ihmisten viittaavan teknologialla sellaiseen, joka on keksitty heidän syntymänsä jälkeen. Uuden teknologian käyttöönottoon liittyy näin aina muutoksen mahdollisuus.



Muutoksella on huomattava vaikutus ihmisen mieleen. King Whitney Juniorin (mm. lähteessä Foster, 2013) mukaan pelokkaalle muutos on uhkaava, koska se tarkoittaa, että asiat voivat muuttua huonommiksi. Toiveikkaalle muutos on rohkaiseva, koska asiat

saattavat muuttua paremmaksi. Itseensä luotavalle muutos on innoittava, koska se tarjoaa haasteen tehdä asiat paremmiksi. Tämä pätee myös teknologian käyttöön ja suunnitteluun. Teknologian kehityksen toteuttaminen osallistavin menetelmin ei kuitenkaan tähtää kaikkien henkilöiden kouluttamiseen suunnittelijoiksi. Meidän tulee joka tapauksessa tarjota siihen mahdollisuus ja perustaidot niin, että henkilöillä on edellytykset osallistua kehitykseen niin halutessaan. Tätä mahdollisuutta ei saa sulkea ihmisryhmien ulkopuolelle esimerkiksi erityisen tuen tarpeiden tai iän takia. Lasten kasvuympäristöissä toimiville henkilöille tämä tarkoittaa vastuullisuutta mahdollisuuksien tarjoamisessa ja yhdessä toimimisessa sekä turvallisten ja hyödyllisiksi koettujen toimintojen järjestämisessä.

Lapsen kanssa yhdessä toimiessaan aikuinen on roolimallina sekä saa jaettua hetken lapsen kanssa: aikuinen voi valvoa lapsen toimintaa teknologian parissa sekä kerätä mukavia yhteisiä muistoja, ja näin tukea lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia. Näitä muistoja on tutkimuksissa osoitettu olevan hyvä kerätä eri ympäristöissä, sillä se vahvistaa asioiden muistamista ja helpottaa niistä keskustelua. Lapselle on myös tärkeää kokea, että vanhempi arvostaa hänen mieltymyksiään ja valintojaan. Tiukat säännöt ja rajoitukset voivat puolestaan saada lapsessa aikaan vastustusta ja uhmakkuutta sääntöjen rikkomiseen.

Emme voi tietää, mitä tulevaisuus tuo tullessaan, emmekä tiedä kaikista teknologian tarjoamista mahdollisuuksista. Kuten eräs tutkimukseeni osallistunut vanhempi kuvasi, teknologioissa on tietenkin *kiinnostavaa se, että mitä kaikkee se mahdollistaa näille erityislapsillekin*. Tehtävänäme on seurata kehityksen suuntaa ja poimia itselle sopivat asiat käyttöön. Toiminnan lähtökohtana tulisi olla omaehtoinen toiminta itselle mieluisan tekemisen parissa, jolloin osallistumme oman tahtomme tai tarpeidemme mukaan kehityksen suunnan määrittelyyn, pitämällä ääntä tarpeistamme tai niin halutessamme jopa

itse suunnittelemalla teknologiaa. Onnistuneet kokemukset omiin ja yhteisiin asioihin vaikuttamisesta kannustavat jatkossakin vaikuttamaan niin teknologian kehitykseen kuin osallistumiseen elämän kaikilla osa-alueilla. Tämän tutkimuksen mukaan erityistä tukea tarvitsevat lapset ja heidän vanhempansa osaavat ja haluavat osallistua teknologian suunnitteluun, kunhan toimintaympäristön järjestelyissä huomioidaan heidän tarpeensa. Teknologiakerhoissa suunnitteluun osallistumista edisti palautteen ja kehitysideoiden vaikutusten näkeminen käytännössä. Se tuki yksilön voimaantumista vaikuttamaan yhteisiin asioihin. Tutkimustulosten mukaan on tärkeää, että ihmiset tulevat tietoisemmiksi omasta ja muiden henkilöiden toiminnasta, jotta he voivat määritellä tarkemmin omaa elämäänsä ja toimintaansa, ja sen pohjalta toimia tavoitteellisemmin ja vastuullisemmin. Lisäksi teknologian suunnitteluun osallistumista tuki kehittymisen ja muutosten näkeminen myönteisinä, välttämättöminä ja mahdollisuuksia tarjoavina tilanteina. Keskeistä oli myös ymmärtää palautteenanto ja uuden luominen kehitettävänä taitoina, jolloin niiden kehittymistä voidaan tukea

ja ylläpitää. Tällainen näkemys pohjautuu yksilöiden vahvuuksien ja kiinnostuksen kohteiden korostamiseen, jossa yksilöiden rikkaus nähdään voimavarana.

Maailmalla onkin jo esimerkkejä siitä, kuinka teknologiayritykset kohdistavat rekrytointinsa esimerkiksi autistisille henkilöille heidän vahvuksiensa, kuten hyvän, kiinnostuksen kohteisiin suuntautuvan keskittymiskyvyn ja vahvan järjestyksenhakuisuuden takia. Näiden yritysten antama esimerkki osoittaa konkreettisesti, että teknologia voi antaa uusia tapoja erilaisten ihmisten vahvuuksien ja taitojen hyödyntämiseksi paitsi heidän itsensä, myös yhteiskunnan hyväksi. Lisäksi myönteiset esimerkit erilaisten ihmisten vahvuuksiin ja kiinnostuksen kohteisiin perustuvasta toiminnasta kannustavat antamaan mahdollisuuden merkitykselliselle ja vastuulliselle toiminnalle ja uuden innovoinnille. Nykyaikana tällainen edistäminen koskee etenkin teknologiataitojen ylläpitämistä ja kehittämistä, jotta kaikilla ihmisillä olisi tarvittavat taidot osallistua aktiivisesti digitalisoituneessa ja teknologisoituneessa yhteiskunnassa.

## Lähteet

Aalto, M. (2016). *Digi mädättää aivosi, ei kun pelastaa maailman – internet on aina suuri saatana tai ihmiskunnan ainoa toivo*. Helsingin Sanomat 14.9.2016 (päivitetty 15.9.2016). Haettu 15.9.2016 <http://www.hs.fi/kaupunkia1473818043365>.

Foster, S. (2013). *HR ready. Creating competitive advantage through human resource management*. Exeter, UK: Revaluation Books.

Papert, S. (1996). *The connected family. Bridging the digital generation gap*. Atlanta, Georgia: Longstreet Press.

Seppälä, L. (2016). Ihmisellä on taipumus demonisoida uutta, ja siksi geenimuokkaus, keinoäly ja Uber pelottavat meitä. Helsingin Sanomat 16.8.2016. Haettu 10.9.2016 <http://www.hs.fi/tiede/a1471234428591>

Sonera (2016). Tutkimus: netti päihitti ensi kertaa television kodin viihdyttäjänä. Uutishuone 2.6.2016. Haettu 20.6.2016 <https://www.sonera.fi/medialle/showArticleView?article=tutkimus-netti-pihitti-ensi-kertaa-televisi-on-kodin-viihdyttjn&id=b734bb38-1748-4901-bd61-c832cbe906af>.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

# Peruskoulun luokkakooella ei ole selvää yhteyttä oppilaiden osaamiseen



*Marraskuussa ilmestynyt Luokkakoko-teos ottaa kantaa perusopetuksen luokkien ihanteellisesta oppilasmäärästä käytyyn keskusteluun. Teos perustuu tieteelliseen tutkimukseen, ja sen kirjoittajat ovat erityisasiantuntija Sirkku Kupiainen ja projektitutkija Ninja Hienonen, molemmat Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksesta.*

*ninja.hienonen@helsinki.fi*

*sirkku.kupiainen@helsinki.fi*



Perusopetuksen ihanteellinen luokkakoko on jo pitkään kuumentanut mieliä ja kuumentaa ilmeisesti tulevaisuudessakin. Liian suuren luokan katsotaan heikentävän oppimisen laatua ja oppimistuloksia sekä vähentävän oppilaiden sitoutumista koulutyöhön. Oppilaiden kouluhyvinvoinnin ja viihtymisen kannalta pientä luokkaa pidetään suotavampana kuin isoa luokkaa. Myös kiusaamisen uskotaan olevan yhteydessä luokan kokoon. Monet vanhemmat puolustavat kiihkeästi pieniä luokkia perustellen niiden paremmuutta oppilaiden oletetulla yksilöllisemmällä kohtelulla ja paremmilla oppimistuloksilla. Unelma pienestä, idyllisestä kyläkoulusta pienine luokkineen elää edelleen monen vanhemman mielessä etenkin isoimmissa kaupungeissa, joissa isot koulukokonaisuudet ovat arkipäivää. Pienemmän luokan uskotaan tukevan myös opettajien jaksamista työssään. Pieni luokka nähdään melko yksiselitteisesti hyvänä ja iso luokka edustaa vastaavasti sitten sitä toista laitaa.

Opettajien näkemykset luokkakoosta saattavat osin olla linjassa vanhempien käsitysten kanssa. Pienempään luokkaan liittyvät mielikuvat yhdistyvät ehkä myös helpompaan luokanhallintaan ja parempaan työrauhaan. Opetusalan Ammattijärjestö (OAJ) on myös ottanut kantaa luokkakokokysymykseen. OAJ:n toiminnan lähtökohtana on opettajien edunvalvonta,

opettajan aseman parantaminen ja koulutuksen kehittäminen, ja luokkakoon katsotaan siten olevan myös ammatillinen kysymys. OAJ:n mukaan oppilasaines vaihtelee kouluissa niin paljon, että se oikeuttaa pienemmät luokat (OAJ, 2011). Opettajalla oletetaan olevan paremmat mahdollisuudet huomioida kaikki oppilaat pienemmässä luokassa, havaita heidän tarpeensa ja vastata niihin yksilöllisesti. – Ajatuksia herättää myös se, että oppilaiden käsityksiä luokkakoosta ja sen vaikutuksista oppimiseen tai oppimisympäristöön ei ole kattavasti edes tutkittu. Kyse on kuitenkin oppimisen mahdollistumisesta juuri heille.

Julkisessa keskustelussa luokkakoon pienentämisen nähdään usein ratkaisevan edellä mainitut ongelmat: Opettaja ehtii paneutua oppilaidensa oppimiseen liittyviin tarpeisiin yksilöllisemmin, minkä ajatellaan tukevan oppimista. Oppilaat myös tuntevat toisensa paremmin, minkä uskotaan puolestaan vähentävän kiusaamista. Myös vanhemmat tuntevat helpommin lastensa koulukaverit ja heidän vanhempansa. Vanhempien barometrin (Metso, 2011) mukaan kuitenkin nimenomaan kaikkein pienimmissä opetusryhmissä (alle 10 oppilasta) opiskelevien lasten vanhemmat olivat ryhmän työskentelyilmapiiriin tyytymättömpiä kuin ne vanhemmat, joiden lapset olivat 11–20 tai 21–30 oppilaan opetusryhmissä.



Nämä vanhemmat kertoivat myös muita vanhempia useammin lapsen kertoneen tulleen kiusatuksi koulussa. Tieteellinen tutkimus ei kuitenkaan näytä ainakaan yksiselitteisesti tukevan näitä käsityksiä. Tutkimusten perusteella luokkakoko ei juuri ole yhteydessä oppilaiden osaamiseen, heidän oppimiseen ja kouluun liittyviin asenteisiinsa tai edes heidän arvioonsa luokastaan. Vanhempien barometrin esiin tuomat asiat tuskin liittyvät yksistään ryhmäkokoön vaan ehkä pikemminkin siihen, minkälaisista luokista ja oppilaista on kyse: Pienryhmät muodostuvat yleensä oppilaista, joilla on erityisen tuen tarpeita. Tuen tarve voi johtua hyvin erilaisista syistä, joista käyttäytymisen säätelyyn liittyvät haasteet heijastuvat väistämättä myös luokan työskentelyilmapiiriin.

Kansainvälisesti luokkakoko on yksi tutkituimmista kasvatustieteen kysymyksistä: vuositasolla luokkakoko jollain tasolla käsittelevien tutkimusten määrä lasketaan kymmenissä tuhansissa. Nyt julkaistu Luokkakoko-kirja on tähän mennessä kattavin suomenkielinen kooste luokkakokoä käsittelevästä tutkimuksesta. Erityisasiantuntija Sirkku Kupiainen ja projektitutkija Ninja Hienonen ovat käyneet läpi joukon kansainvälisiä tutkimuksia sekä tarkastelleet lisäksi Suomen tilannetta. Suomalaisia luokkia koskevat tiedot on saatu Koulutuksen arviointikeskuksen vuonna 2012 keräämän valtakunnallisen rehtorikyselyaineiston sekä kolmannella, kuudennella ja yhdeksännellä luokalla toteutetun arviointitutkimuksen analyyseista.

Tulokset luokkakoon vaikutuksista ovat Kupiaisen ja Hienosen analyysien perusteella ristiriitaisia: ”Silloinkin, kun luokan oppilasmäärällä on todettu olevan vaikutusta oppimistuloksiin, on se usein jäänyt heikommaksi kuin jollakin muulla – yleensä edullisemmalla – tavalla toteutettu opetuskokeilu”, kertoo Kupiainen. Ja jatkaa: ”Useimmiten näin ei edes ole ollut”.

Huoli perusopetuksen luokkakohtaisista oppilasmääristä Suomessa on mielenkiintoista suhteutettuna tietoon, että luokkakoko Suomessa on OECD-maiden keskiarvoa pienempi: Lukuvuonna 2011–2012 perusopetuksen keskimääräinen luokkakoko alaluokilla oli 19 oppilasta (OECD:n keskiarvo 21 oppilasta) ja yläluokilla 20 oppilasta (OECD 24). Suuria luokkia on Suomessa melko vähän ja niiden osuus on laskenut viime vuosina. Yli 30 oppilaan luokkien osuus kaikista luokista oli vuonna 2008 2,4 prosenttia ja vuonna 2013 enää 0,8 prosenttia. Myös yli 25 oppilaan luokkien osuus laski samana aikana 20,3 prosentista



12,2 prosenttiin. Luokkakoon pienenemiseen on vaikuttanut valtion kunnille suuntaama yhteensä 276 miljoonan euron erityisavustus vuosina 2009–2015. Näin suuri investointi on luokkakokoä koskevan tutkimustiedon valossa mielenkiintoinen koulutuspoliittinen kannanotto: Suomalaisessa hallintokulttuurissa painotetaan kaikilla tasoilla päätösten tutkimusperustaisuutta eli päätösten tulisi perustua tutkittuun tietoon. Nyt näyttään sen sijaan vastatun lähinnä kentän toiveisiin tai paineeseen. On varmasti totta, että opettajien kokemus luokkakoon merkityksestä voi olla erilainen kuin tutkimuksen tuoma tieto, mutta yksittäisten kokemusten yleistäminen ja niiden perusteella toimiminen ei ehkä aina ole perusteltua. Tutkimuksen mukaan luokkakoon yhteys osaamiseen ja oppilaiden asenteisiin näyttää nimenomaan useimpia muita tutkittuja toimintamalleja ja interventioita heikommalta.

Perusopetuksen luokkakokoä on Suomessa alettu seurata systemaattisesti vasta 2000-luvulla, vaikka ihanteellista luokkakokoä onkin



etsitty paljon kauemmin. Oppilaiden osaamisen yhteyttä ryhmäkokoon tutkittiin Kupiaisen ja Hienosen analysoimassa aineistossa laaja-alaisilla, oppiaineiden rajat ylittävillä tehtävillä. Kaikissa tehtäväryhmissä ja kaikilla luokka-asteilla, kolmannella, kuudennella ja yhdeksännellä luokalla, tulos oli sama: Selitys oppilaiden osaamisen vahvuuteen tai heikkouteen ei löytynyt luokassa opiskelevien oppilaiden määrästä. Poikkeuksena olivat kaikkein suurimmat luokat, joissa osaaminen saattaa



olla odotusten vastaisesti oppilasvalikoinnin seurauksena peräti muita luokkia parempaa. Näistä monet ovat esimerkiksi musiikkiluokkia tai valinnaisen kielten opiskelijoiden luokkia, joiden oppilaiden menestykselle luokkakoko ei näytä olevan mikään este.

Tutkimuksessa selvitettiin myös oppimisen tukea saavien oppilaiden osuutta ja määrää erikokoisissa luokissa. Valtaosassa yleisopetuksen luokkia oli ainakin yksi tehostettua tai erityistä tukea saava oppilas, alaluokilla hieman useammin kuin yläluokilla (80 % vs. 65 % luokista). Tehostettua tai erityistä tukea saavia oppilaita opiskeli myös kaikenkokoisissa luokissa. Esimerkiksi yhdeksänsillä luokilla tehostettua tukea saavista oppilaista kuitenkin suurin osa opiskeli alle 20 oppilaan luokissa ja erityistä tukea saavista oppilaista puolet alle 16 oppilaan luokissa.

Oppilaiden asenteista tutkittiin suoraan koulutyöhön liittyviä asenteita sekä oppilaan näkemystä opettajistaan ja luokkatovereistaan. Kaikki olivat riippumattomia luokkakoosta kullakin tutkitulla luokka-asteella lukuun ot-

tamatta pienimpiä, alle viidentoista oppilaan luokkia. Tukea tarvitsevien oppilaiden osuus oli näissä luokissa muita suurempi, ja esimerkiksi koulutyötä haittaavia asenteita oli jonkin verran enemmän kuin muun kokoisissa luokissa.

Hienonen valaisee myös oppilasmäärien tilastoinnin eri näkökulmia: Luokan oppilasmäärän laskeminen ei suinkaan ole ainoa tapa tarkastella opetusryhmien kokoa, ja esimerkiksi OECD käyttää tilastoinneissaan myös oppilas-opettajasuhdetta eli sitä, kuinka monta oppilasta koulussa on yhtä opettajaa (tai muuta opetusalan henkilöä) kohden. Suomen osalta OECD:n vuoden 2012 tilasto osoitti, että yläluokkien keskipakko oli 20 oppilasta mutta oppilas-opettajaluku vain 9 eli yhtä opetusalan työntekijää kohden oli 9 oppilasta (OECD, 2014). Luvun pienuus selittyy ainakin kahden tekijän summana: Aineenopettajien ja luokanopettajien tuntimäärät poikkeavat toisistaan, ja luvussa huomioidaan kaikki luokkien kanssa työskentelevät opetusalan työntekijät. Suomessa perusopetuksen luokkakoon kehittymistä seurataan myös säännöllisesti valtakunnallisen opettajatiedonkeruun avulla. Viimeisimmän, vuoden 2012 tilanteen tilastointi kertoo, että alaluokkien keskimääräinen ryhmäkoko oli 19,7 ja yläluokilla 16,5 oppilasta (Kumpulainen, 2014).

Moni suomalainen opettaja kuitenkin aidosti kokee luokkansa liian suureksi, ja opetuksen kuormittavuuden mielletään johtuvan nimenomaan tuosta luokan koosta. Keskiarvoihin perustuvat tilastolliset luokkakoot ovat Suomessa kansainvälisesti tarkasteltuina sangen kohtuulliset, mutta keskilukujen luonteen mukaisesti nekin eivät aina kerro opetusryhmien todellisesta koosta arjen tasolla.

Kupiainen huomauttaakin, että tosiasiaa oppilaat saattavat opiskella päivän mittaan eri oppiaineiden tunneilla varsin erikokoisissa ryhmissä – joskus suuremmissa mutta usein pienemmissä. Perusopetuksessa erilainen ryhmittely, kuten omassa luokassa tapahtuva

ryhmittely ja luokkien välinen ryhmittely, on jo melko yleistä. Myös tästä näkökulmasta katsottuna tarpeen mukaisen ryhmittelyn – esimerkiksi jakotunnit – mahdollistavat riittävät opettajaresurssit näyttäytyvät merkittävämpänä hyvän oppimisen takeena kuin nimellinen luokkakoko.

Kupiainen toteaa vielä, että luokkakoosta puhuttaessa olisi aina hyvä pitää mielessä myös se, että luokan koko on harvoin se keskeisin hyvän tai huonon kriteeri – mitä ikinä tuo hyvä tai huono onkaan. Tulisi aina kysyä avoimin mielin, mitä ihanteena nähdyllä pienemmällä luokalla tavoitellaan. Mistä näkökulmasta luokan kokoa tarkastellaan? Miten ja minkä ehtojen vallitessa tai kenelle suurempi tai pienempi luokka on parempi? Ovatko oppilaiden, opettajien, koulunkäyntiavustajien ja vanhempien käsitykset yhdenmukaisia mietittäessä pienemmästä tai isommasta luokasta koituvia hyötyjä ja haittoja? Voidaan myös kysyä, mitä luokkatoon sääntelyllä tavoitellaan: Onko tavoitteena koulumenestyksen kohentaminen, oppimisen tehostaminen, yhteishengen tiivistäminen, taloudellisten resurssien jakaminen vai jokin muu, ehkä jopa täysin koulutukseen liittymätön seikka? Yksi kasvatustieteellisen tutkimuksen kannalta olennaisimmista kysymyksistä lienee kuitenkin se, miten luokan oppilasmäärä vaikuttaa oppimisen ja opettamisen prosesseihin.

Kupiainen ja Hienonen toteavat suoraan, että kysymys oppimisen kannalta ihanteellisesta luokkakoosta ei ratkea tänäkään tutkimuksen perusteella. Kysymyksen tutkimusta Suomessa vaikeuttaa lisäksi se, että koulut käyttävät jo nyt joustavasti erikokoisia luokkia, erilaisia ryhmittelyjä ja esimerkiksi koulunkäyntiavustajia järjestääkseen jokaiselle oppilaalleen mahdollisimman hyvät oppimisen edellytykset käytettävissä olevien resurssien rajoissa. Mikäli luokkakoolle säädettäisiin yläraja, on vaara, että se vie kouluilta tämän oikeuden niiden omaan harkintaan perustuvalta luokkatoon sääntelyltä. Rajallisten resurssien puitteissa kyse voi viime kädessä olla tämän hetken pienempien luokkien kasvattamisesta suurempien pienentämiseksi – toimenpide, joka niin Kupiainen ja Hienosen kuin kansainvälisen luokkakokotutkimuksen valossa voisi viedä ojasta allikkoon. ”Tiukasti määritelty luokkatoon maksimi saattaisi myös johtaa siihen, että yksikin kouluun tuleva uusi oppilas voi johtaa tarpeeseen perustaa uusi rinnakkaisluokka, mihin tarvitaan sekä lisää tilaa että uusi opettaja. Lisäksi toimenpide rikkoisi jo muotoutuneiden luokkien sosiaalisen maailman. Jos jotain halutaan säädellä, se voisi olla opettajien määrä suhteutettuna oppilaiden määrään koulussa”, Kupiainen ja Hienonen toteavat. ”Tältä pohjalta koulut voisivat itse päättää, onko luokkakoko sittenkään asia, jossa ’one size fits all’.”



*Teoksen tiedot:*

*Sirku Kupiainen & Ninja Hienonen: Luokkakoko.*

*Teos on julkaistu Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatusalan tutkimuksia -sarjassa numerolla 72.*

*Jyväskylä 2016.*

*Teoksen tilaus:*

*<http://shop.kasvatus.net/>*

## Lähteet

Kumpulainen, T. (toim.) (2014). Opettajat Suomessa 2013. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Helsinki: Opetushallitus.

Metso, T. (toim.) (2011). Vanhempien barometri 2011. Peruskoululaisten vanhempien näkemyksiä kouluhyvinvoinnista. Suomen Vanhempainliitto. Haettu 14.10.2014 osoitteesta [http://www.vanhempainliitto.fi/filebank/660-Vanhempien\\_barometri\\_2011\\_Suomen\\_Vanhempain\\_liitto.pdf](http://www.vanhempainliitto.fi/filebank/660-Vanhempien_barometri_2011_Suomen_Vanhempain_liitto.pdf)

OAJ (2011). Lisääntyneet oheistehtävät ja raskaat ryhmät uuvuttavat opettajia. Tiedote 28.1.2011. Opetusalan Ammattijärjestö. Haettu osoitteesta: [http://extra.oaj.fi/portal/page?\\_pageid=515,4937393&dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://extra.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,4937393&dad=portal&_schema=PORTAL)

OECD (2014). Education at a Glance: OECD Indicators. Organisation for Economic Cooperation and Development. OECD Publishing. Haettu 14.10.2014 osoitteesta <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>

# Tutustumismatka Kasvatustieteen päiville



Tutkimusavustaja Laura Kortesoja Koulutuksen arviointikeskuksesta kertoo matkastaan marraskuussa järjestetyille Kasvatustieteen päiville.

[laura.kortesoja@helsinki.fi](mailto:laura.kortesoja@helsinki.fi)

Turun yliopiston kasvatustieteiden kampus täyttyi marraskuussa lukuisista kasvatustieteen tutkijoista, opettajista, opiskelijoista sekä muista alasta kiinnostuneista. Kyseessä oli jokavuotinen kasvatusalan konferenssi, Kasvatustieteen päivät, joka tänä vuonna järjestettiin teemalla ”Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?”

Kasvatuksesta ja koulutuksesta on usein esittetty ratkaisua tasa-arvon ja eriarvoisuuden kysymyksiin. Esimerkiksi hyväosaisten keskittyminen tietyille alueille sekä vaurauden epätasainen jakautuminen ovat merkkejä maailmanlaajuisesta eriarvoistumisesta. Päivien keskeisenä teemana oli etsiä vastauksia kysymykseen, miten koulutuksen avulla olisi mahdollista ratkaista eriarvoistumisen ongelmia niin Suomessa kuin globaalistikin.

Teemaan tutustuminen aloitettiin kumpanakin päivänä pääalustuksilla. Aloituspäivän pääpuhujana oli professori **Diane Reay** Cambridgen yliopistosta. Kansainvälisestäkin tunnettu ja arvostettu Reay luennoi aiheesta ”How possible is educational equality in an unequal society? Lessons from England”. Hän lähestyi aihetta esittämällä varoittavia esimerkkejä Englannin eriarvoistavasta koulujärjestelmästä. Englannissa oppilaat jaetaan taitoryhmiin, mikä edellyttää opettajilta alituista tasotestien järjestämistä. Huono menestys tasotesteissä sulkee automaattisesti joiltakin oppilailta tulevaisuuden vaihtoehtoja, mikä puolestaan aiheuttaa ahdistusta oppilaiden keskuudessa. Lisäksi tasotestaaminen kuluttaa opettajien resursseja.

Erityisesti mieleen jäi se, kuinka keskiluokkaa edustavat lapset eivät saa englantilaisesta koulujärjestelmästä paljoakaan irti, vaan jäävät jälkeen muista, sillä menestyminen koulussa vaatii erityisen hyvää menestymistä testeissä. Kun oppilas jää alemman tason tasoryhmiin, sosiaalinen etäisyys muiden ryhmien lapsiin kasvaa.



Turun kaupunginkirjaston edustalta

Lounaan jälkeen suuntasin seuraamaan symposiumeja sekä teemaryhmien esityksiä. Oppimisen tutkimuksen monitieteellistä lähestymistapaa käsittelevässä symposiumissa käytiin varsin mielenkiintoista keskustelua siitä, tulisiko jo suurilta osin historiaan jääneet fysiologiset mittaukset ottaa muun tutkimuksen tueksi oppimistutkimuksissa, sillä interventiot vaikuttavat yksilöihin eri tavoin. Fysiologisilla mittauksilla olisi mahdollista saada sellaista tie-



toa, jota ei tavoiteta esimerkiksi havainnoinnin tai kyselyiden avulla. Aivotutkijoiden mukaan ollaan kuitenkin vielä hyvin kaukana sellaisista tutkimusasetelmista, joissa aivokuvantaminen olisi mahdollista toteuttaa luokkahuonekon-  
tekstissa.

Iltapäivällä oli vuorossa oma esitykseni, joka osoittautui hyvin miellyttäväksi oppimiskokemuksiksi. Vaikka kyseessä oli päivän viimeinen teemaryhmä, ja monet olivat jo suunnanneet iltapäivällä järjestettäviin kokouksiin tai hotellille, oli ilokseni paikalle saapunut muutamia kuuntelijoita. Muilta tutkijoilta tai osallistujilta saatu palaute sekä esiintymiskokemus ovat ensikertalaiselle kullannarvoisia, sillä niihin on harvoin mahdollisuutta opiskeluarjen keskellä. Siksi suosittelenkin Kasvatustieteen päiviä erityisesti opiskelijoille, sillä ne ovat loistava tilaisuus tutustua kasvatustieteen tutkimuksen näkökulmasta, luoda yhteyksiä ja löytää uusia näkökulmia omaan alaan. Illalla järjestettiin vielä iltajuhla Turun VPK:n historiallisessa uusrenessanssityyppisessä talossa, jossa oli mahdollisuus heittää vapaalle pitkän päivän jälkeen ja tutustua kollegoihin.

Perjantaiamuna suuntasin kuuntelemaan kasvatuksen historian ja filosofian teemaryhmää, joka sijoittui teeman *arvo, elämäntarkoitus ja kasvatus* alle. Teemaryhmät muodostuivat yleensä ottaen hyvin erilaisten aihealueiden ympärille, ja myös yksittäisen teemaryhmän sisällä oli paljon vaihtelua esitysten sisällöissä. Aiheiden monipuolisuus oli mielestäni iso etu, sillä tietoa sai niin yhteiskunnallisesti ajankohtaisista teemoista, kasvatustieteen historiasta kuin uusista menetelmistäkin. Monipuolinen posterinäyttely syvensi luentojen teemoja ja toimi ideoiden herättäjänä. Tasa-arvon ja eriarvoisuuden kysymyksiä pohdittiin myös perjantain paneelikeskustelussa, jossa eriarvoisuuden mekanismeja lähestyttiin laajemmasta yhteiskunnallisesta näkökulmasta käsin. Keskustelussa arvioitiin myös politiikan merkitystä tasa-arvon edistäjänä.

Perjantain pääalustuksen piti kasvatustieteen professori **Martin Thrupp** Waikaton

yliopistosta Uudesta-Seelannista. Thruppin esityksen otsikko oli ”*Teachers and social inequality: Should we ignore social contexts, downplay them, or really embrace them?*”, ja hän lähestyi eriarvoisuuden teemaa erityisesti opettajuuden näkökulmasta. Opettajille kasaantuu usein valtava vastuu luokkahuoneen tasa-arvon toteuttajana siitä huolimatta, että eriarvoisuuden ongelmat ovat jo valmiina yhteiskunnallisissa rakenteissa. Thrupp käytti käsitettä *complex hope* kuvaamaan opettajien ymmärrystä koulun ja sosiaalisten taustojen välisestä jännitteestä. Tasa-arvoa tulisi Thruppin mukaan edistää eriarvoisessa koulumaailmassa ottamalla huomioon oppilaiden erilaiset sosiaaliset taustat sekä lisäämällä opettajien tietoisuutta niistä. Erityisen kiinnostavina pidin juuri pääluentoja, sillä ne antoivat eväitä syvälliseen pohdintaan tasa-arvoisen koulun merkityksestä niin yksilölle kuin koko yhteiskunnallekin.

Parasta Kasvatustieteen päivissä olivat hyvin järjestetty ohjelma, ihmisten tapaaminen sekä tunnelmallinen iltajuhla. Matkalta jäi mukaan paljon intoa ja muutamia uusia ideoita. Jäänkin mielenkiinnolla odottelemaan vuoden 2017 Kasvatustieteen päiviä, jotka järjestetään Rovaniemellä ammatillisen osaamisen ja kehittymisen teemalla.



Turun tuomiokirkko marraskuussa



# Yhdessä luotua

## Tutkimus autismin kirjon vuorovaikutuksesta peruskoulun kontekstissa

*Irene Rämän väitöstilaisuudessaan 4.12.2015 esittämä väitöksen yleisluontoinen esitely käsittelee autismin kirjon keskeisiin piirteisiin liittyviä vuorovaikutuksen ja kommunikaation aiheita peruskouluopetuksen puitteissa. Väitös liittyy erityispedagogiikan alaan. Väitöstilaisuus järjestettiin Helsingin yliopistossa ja vastaväittäjänä toimi professori Kaarina Määttä Lapin yliopistosta ja kustoksena eli tilaisuuden valvojana professori Pirjo Aunio Helsingin yliopistosta.*

*irene.rama@helsinki.fi*



Erityispedagogiikan tutkimusalueeseen kuuluu monenlaisia kohteita. Yhteistä niille kuitenkin on, että mielenkiinto kohdistuu oppimiseen, erityisesti jollain tavalla erilaiseen oppimiseen. Mikä sitten on riittävän erilaisista ollakseen erityispedagogisen tutkimuksen kohteena? Erilaisuus käsitteenä on haastava termi, koska erilaisuus määrittäyty yleensä sen kautta, mitä tietoisesti tai tiedostamatta pidetään tavallisena, toivottavana tai normaalina. Se mitä pidämme erilaisena, saattaa itse asiassa kertoa usein enemmän tulkitsijasta kuin kohteesta.

Erilaisuus ymmärretään siten poikkeamisena ns. normaalista mutta milloin poikkeama on riittävän kaukana keskiarvosta ollakseen erilaista? Normaalin ja erilaisen rajapintaan on otettava kantaa esimerkiksi diagnosoinnin yhteydessä. Joskus se on helppoa, joskus vaikeaa tai jopa mahdotonta. Jos jalka puuttuu, niin se puuttuu mutta mielenterveyden ja psyykkisen toiminnan arvioiminen on jo huomattavasti vaikeampaa. Miten joku voidaan diagnosoida ylivilkkaaksi ja milloin ylivilkkaus onkin henkilön omaperäinen persoonallisuudenpiirre?

Mielenterveyden tautiluokituksissa diagnosikuvaukset harvoin ovat yksilöllisiä, mikä tarkoittaa sitä, että diagnosoimalla saadakseen henkilön käyttäytymisessä tulee olla havaittavissa useampia kuin yksi ns. poikkeava piirre, tai yksittäisen piirteen tulee olla niin vahvasti vaikuttava, että se häiritsee arjen sujumista. Ihmisten arki puolestaan määrittäyty kulttuuristen normien ja käytänteiden kautta: Mikä on taval-

lista jossain yhteisössä saattaa olla hyvinkin tulkittavissa erilaiseksi tai kummallisiksi jossain toisessa ympäristössä. Eri yhteisöt myös sietävät ns. poikkeavaa käyttäytymistä eri määrin.

Länsimainen elämisen tapa toisaalta korostaa yksilönvapautta mutta toisaalta meillä myös aika vahvasti nojaututaan yhdenmukaisuuden vaateeseen, joka joskus naamioituu jopa tasa-arvon muotoon.

Sanotaan, että ihminen on sosiaalinen eläin, millä yritetään kuvailla ihmislajin biologista ja yhteisöllistä perusluonnetta. Sosiaalisuuden merkitys tulee hyvin esiin oppimisen yhteydessä, sillä modernin konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan ihminen on lajityypillisesti perusluonteeltaan aktiivinen, tavoitteisiin suuntautuva ja palautehakuinen, oman minän ja ulkomaailman suhdetta koskevaa tietoa hakeva yksilö. Oppimisessa on siten mitä suurimmassa määrin kyse vuorovaikutuksesta ympäristön kanssa. Voidaan jopa väittää William Hanksia siteeraten, että oppiminen on suorastaan tapa olla sosiaalisessa maailmassa. Oppimisessa ei siten ole kyse siitä, että asiantuntija saa siirrettyä omat käsityksensä sellaisenaan oppilaan päähän vaan kyseessä on sosiaalisen osallistumisen mahdollistama kasvu tai kehitys.

Oppilaan aktiivisen osallistumisen lisääminen sekä hänen omatoimisuutensa ja itsenäistymisensä edistäminen on myös kirjattu uusimpaan, vuoden 2014 lopulla hyväksytyyn Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin.

Opetuksen tavoite on siten kehittää oppilaiden taitoja myös osallistumisen mahdollistamiseksi. Osallistamisen kehittäminen koskee kaikkia oppilaita, myös heitä joiden oppiminen edellyttää erilaisia vaativan erityisen tuen muotoja. Vaativa erityinen tuki voi peruskoulukontekstissa käsittää hyvin monimuotoisia oppimisen esteiden poistamiseen tai lieventämiseen tähtäviä toimia kuten esimerkiksi opiskelua pienryhmässä, opiskelua helpottavien välineiden käyttämistä, tukiovetusta jne.

Yhä useammat ihmiset ovat nykyisin kuulleet autismista tai autismin kirjon oireyhtymästä. Mediassa on myös nähty lähinnä henkilöveitoisia dokumentteja tai fiktiivisiä elokuvia aiheen tiimoilta, ja moni menestynyt henkilö on julkisuudessa kertonut omaavansa kirjon diagnoosin tai piirteitä siitä. Mutta mistä itse asiassa autismissa on kyse?

Autismin kirjon häiriöt ovat laaja-alaisia keskushermoston kehityshäiriöitä, jotka ovat perustaltaan neurobiologisia. Autismin syyt



ei varmuudella vielä tunneta ja oireyhtymän alkuperää on haettu mitä moninaisimmista suunnista kuten esimerkiksi aineenvaihdunnan erityispiirteistä, äidin raskaudenaikaisista virusinfektioista, ympäristökemikaaleista ja geneettisistä mekanismeista. Nykytutkimuksen perusteella geenitason tutkimus antaa vahvimpia viitteitä, tai ainakin useiden eri geenien yhteisvaikutuksen arvellaan lisäävän alttiutta autismin kehittymiseen. Koska varsinaista testiä autismin toteamiseksi ei ole, diagnosointi tehdäänkin käyttäytymisen perusteella. Suomessa arvioidaan olevan noin 55 000 henkilöä, joilla on jokin autismin kirjon diagnoosi.

Autismin kirjon piirteisiin liittyvää tutkimusta on tehty 2000-luvulla runsaastikin mutta tutkimus on paljolti kohdistunut joko geneettiseen puoleen, psykologisiin piirteisiin tai lasten ja nuorten osalta erilaisiin pedagogisiin tai käyt-

täytymisen muokkaamiseen tähtääviin interventioihin. Autismin kirjon oppilaiden ryhmämuotoista tai vertaisuuhteisiin keskittyvää vuorovaikutustutkimusta sen sijaan on hyvin vähän. Tämä väitöstyö paikkaa tätä aukkoa tieteellisessä tutkimuksessa.

## Autismin kirjo

Autismin kirjolle on ominaista sosiaalisuuteen, vuorovaikutukseen ja kommunikaatioon liittyvät haasteet, toistava käyttäytyminen ja erityiset mielenkiinnon kohteet. Näistä vuorovaikutukseen liittyvät hankaluudet muodostavat pedagogisesti ja tutkimuksellisesti mielenkiintoisen kentän, koska aiemmin mainittu moderni oppimiskäsitys painottaa oppimisprosessissa nimenomaan sosiaalisuutta ja vuorovaikutteisuutta ympäristön kanssa. Henkilöiden aktiivinen osallistuminen yhteisönsä toimintaan edellyttää sekin toimivia vuorovaikutustaitoja. Tässä väitöstyössä on tutkittu oppilaiden, joilla on autismin kirjon häiriö, oppimiseen liittyviä rakenteellisia tekijöitä vuorovaikutuksen, sosiaalisuuden ja kommunikaation näkökulmasta. Aihetta tutkittiin sekä käyttäytymisen tasolla että oppilaiden yksilöllisten opetussuunnitelmien tasolla.

## Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat eräästä suomalaisesta peruskoulusta, jossa he muodostivat kuuden oppilaan pienryhmän. Kaikilla oppilaille oli jokin autismin kirjon diagnoosi. Ryhmän kokoonpano pysyi melko samana koko peruskouluajan, ja oppilaat ovat olleet pitkän kokemuksen omaavan erityisluokanopettajan vastuulla saman ajan. Väitöstyön osatutkimuksista kaksi perustuu autenttisissa opetustilanteissa kuvattuihin videonauhoituksiin, joita oli saatavilla lähes kymmenen vuoden ajalta. Kaikille oppilaille oli myös vuosittain laadittu lakisääteiset, henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat, ns. HOJKS-dokumentit. Nämä dokumentit muodostivat tutkimuksen kolmannen osatutkimuksen aineiston, joka käsitti suunnitelmiin sisältyvät sosiaalisuutta, vuorovaikutusta ja kommunikaatiota koskevat tavoitteet.

Väitöskokonaisuuden tutkimuskohde on peruskoulun oppimisprosesseissa ilmenevä vuorovaikutus, jota on tarkasteltu eri näkökulmista. Tutkimuksen teoreettinen kehys on eriytynyt tutkimustehtävien näkökulmien mukaisesti: Toisaalta keskitytään vuorovaikutuksen rakentumista avaaviin teorioihin kuten Alan Fogelin molemminpuolisen yhteisen säätelyn teoriaan tai Michael Polanyin hiljaisen tiedon teoretisointiin, toisaalta aihetta lähestytään käyttämällä spontaanin kommunikaation nelitasomallinnusta. Opetussuunnitelmatasolla tavoitteiden heijastuspintana on Kansainvälinen toimintakykyluokitus.

Aineiston analyysi eteni käyttäytymisen tason aineiston eli videonauhoiden osalta niin, että nauhoitusten sisällöt purettiin ensin teksteiksi, joista eristettiin tutkimuksen kannalta mielenkiintoisia pienempiä kokonaisuuksia, ns. episodeja. Kiinnostaviksi episodit teki jokin teoriasta tai mallista nouseva ajatus tai episodissa näkyvä vuorovaikutuksellisesti monitulkintainen tai ristiriitainen seikka. Oppilaiden liikkeisiin tai ilmeisiin perustuva vuorovaikutus oli erityisen mielenkiinnon kohteena, koska oppilaiden sanallinen ilmaisu oli niukkaa tai jopa olematonta ja toisaalta myös siksi, että liikkeet olivat selkeästi havainnoitavissa videonauhoituksilla. Videoaineisto analysoitiin ns. soveltavan keskusteluanalyysin keinoin.

Perinteisessä keskusteluanalyysissä puhe ja toiminta ovat molemmat ensisijaisia eli sitä mitä sanotaan ei voida irrottaa siitä, miten se sanotaan. Tässä työssä on kuitenkin käytetty ns. sovellettua keskusteluanalyysia, koska pienryhmän oppilaista yksikään ei käyttänyt puhetta pääasiallisena kommunikointikeinonaan vaan kommunikointi tapahtui paljolti toiminnan tai erilaisten kommunikointitekniologioiden kautta. Toiminta käsittää tässä yhteydessä eleiden, ilmeiden, liikkeiden, asentojen, äännähdysten ja tauotusten muodostaman dynaamisen vuorovaikutuksellisen kokonaisuuden. – Spontaanin kommunikaation osalta nauhoituksista eristettyjä episodeja verrattiin vielä Carterin ja Hotchkisin nelitasomallinnukseen.

Oppilaiden vuorovaikutustaitoihin liittyviä tavoitteita analysoitiin puolestaan systemaattisen vertailun keinoin, mikä tapahtui käytännössä niin, että tavoitteiden ydinsisältöjä tarkasteltiin kansainvälisen toimintakykyluokituksen kehikossa.



## Tutkimustulokset

Tutkimuksessa ilmeni, että autismin kirjon oppilaiden vuorovaikutusta voidaan tarkastella yleisen vuorovaikutusteorian kehikössä, vaikka kirjon diagnosoinnissa keskeistä ovatkin vuorovaikutukseen liittyvät hankaluudet ja puutteet. Teorian keskeinen käsite, molemminpuolinen yhteinen säätely, mahdollistaa siten vuorovaikutuksen rakentumisen tarkastelun myös ympäristöissä, joissa ei-sanallinen kommunikaatio on pääosassa. Molemminpuolinen yhteinen säätely mahdollistaa kaikille osapuolille tasavertaisen osallistumisen vuorovaikutuksen rakentamisessa. Molemminpuolinen yhteinen säätely ei kuitenkaan merkitse opetukseen väistämättä sisältyvän, opettajan ja oppilaiden välisen asetelmallisen taito- tai osaamistason epäsymmetrisyyden kieltämisestä eikä siten millään tavalla vähennä opettajan pedagogisen työskentelyn merkitystä. Vuorovaikutuksen kulkuun luokkahuoneessa vaikuttava tekijä on myös opettajan omaama hiljainen tieto, jonka muodostumiseen vaikuttaa opettajan pedagoginen kokemus- ja tietopohja. Molemminpuolinen yhteinen säätely on siten osa opettajan hiljaista tietoa, koska hiljainen tieto syntyy myös vuorovaikutuskokemuksista. Tutkimuksessa hiljaista tietoa saatiin näkyväksi, jolloin sitä myös voidaan hyödyntää esimerkiksi vaikuttamalla vuorovaikutustilanteisiin.

Vuorovaikutuksen yksi olennainen osa on spontaani kommunikaatio, jonka hallitseminen tekee vuorovaikutuksesta joustavaa ja mahdollistaa käyttäjälleen laajemman itsehallinnan repertuaarin. Spontaanina kommunikaatiota voidaan kehittää, jos sen rakenteet pystytään tunnistamaan. Tässä työssä ehdotetaan muutamia tarkennuksia aiempaan malliin. Parannetun mallin avulla opettaja voi helpommin tukea oppilaidensa spontaanin kommunikaatiota.

Sosiaalisuuteen, vuorovaikutukseen ja kommunikaatioon liittyvien tavoitteiden tulisi osaltaan ohjata opettajan pedagogista työtä, mutta näiden tavoitteiden kouluoppimisen kannalta välillinen luonne saattaa hämärtää niiden tärkeyttä suhteessa oppimisprosessiin. Kommunikaatioteknologioihin liittyvät odotukset ovat tyypillisesti sellaisia, joiden vaikutus saattaa muokata teknisestä välineestä tavoitteen. Tavoitteiden osalta tutkimuksessa voitiin todentaa kommunikaatioon liittyvien tavoitteiden olevan yksipuolisia ja osallistamisen mahdollistamisen kannalta hieman epäselviä. Toisaalta tässä yhteydessä on muistettava, että HOJKS-tavoitteet eivät välttämättä kerro siitä, mitä luokassa todella tapahtuu. Ts. opetus voi olla pedagogisesti erittäin suunnitelmallista ja pätevää, vaikka HOJKS-dokumentteihin kirjatut tavoitteet on laadittu enemmänkin muodollisia vaatimuksia noudattaviksi.

Oppiminen ja osallistuminen, siinä kaksi tulevaisuuden rakennuselementtiä, joihin koulun tulisi oppilaiden osalta kyetä vastaamaan. Jos jopa puolet helsinkiläisistä kuudesluokkalaisista pitää koulua merkityksettömänä (Suomen Akatemian tuore tutkimus), siitä kannattaa huolestua ja pohtia syitä. Oppilaiden osallistamisen varmistaminen voi hyvinkin olla keino, jolla koulunkäynti saadaan paremmin nivottua koulun ulkopuoliseen elämään. Oppilaiden omia kiinnostuksenkohteita käytetäänkin jo paljon oppimisen tukena mutta paljon voidaan varmasti vielä tehdä lisää ja paremmin. Oppilaiden saaminen laajasti mukaan koulun toimintaa edellyttää uusien osallistumisen ja vaikuttamisen keinoja mutta vuorovaikutuksen perusta lasketaan tämän tutkimuksen mukaan yhteisellä neuvonpidolla eli metakommunikaatiolla siitä, miten tämä vuorovaikutus rakentuu, ketkä ovat mukana, mitä asioita käsitellään ja mitä toivotaan saavutettavan.

Opetus- ja oppimisprosessien vuorovaikutusta on tutkittu runsaasti mutta usein näkökulma on yksilöllinen. Tällöin kokonaisuuden rakenteellinen epätasapaino saattaa jäädä huomiotta. Tämä tutkimus pyrkii osaltaan vastaamaan siihen, mitkä tekijät vaikuttavat erityisopetuksen vuorovaikutuksessa ja mitä opettaja voi niiden puitteissa tehdä edesauttaakseen vuorovaikutusta ja osallistumista.

Osallistumisen mahdollistamisessa koulussa on kyse oppilaiden ja opettajien tasavertaisista mahdollisuuksista vaikuttaa oppimisympäristöönsä. Vaikka oppilaiden ja opettajan tieto- ja osaamistasot ovat hyvinkin epäsymmetrisiä, se ei estä tasavertaista neuvonpitoa mutta edellyttää opettajalta hyvin herkkää, oppilaiden tarpeille avointa suhtautumista, jota väitöstyössä nimitetään dynaamiseksi sensitiivisyydeksi. Dynaamisen sensitiivisyyden muovautumiseen vaikuttavat paitsi opettajan henkilökohtaiset ja ammatilliset ominaisuudet, opetuskokemus sekä hiljainen tieto mutta myös oppilaiden kanssa yhteisesti säädely vuorovaikutusympäristö eri tekijöineen.

Tutkimusprosessin läpivieminen on usein hidasta ja edellyttää suuressa määrin epävarmuuden sietämistä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu alati perustelemaan tulkintojaan, mikä välillä saa tutkijan kyseenalaistamaan koko työnsä mielekkyyden. Tutkija on vastuussa paitsi itselleen myös tutkimukseensa osallistuville henkilöille ja koko tiedeyhteisölle. Tutkijan on koko ajan huolehdittava työnsä eettisyydestä varsinkin silloin, jos osanottajiin kuuluu henkilöitä, jotka eivät ole täysivaltaisia tai joilla ei ole kaikkia edellytyksiä päättää itsenäisesti asioistaan. Tutkijan on tehtävä päätöksiä, joilla saattaa olla vaikutusta toisten elämään, mikä vastuu on toisinaan raskas kantaa. Tässä työssä olen yrittänyt parhaani mukaan ja vilpittömästi tehdä tutkimusta johtotähtenäni edistää vaativaa erityistä tukea saavien oppilaiden oppimisen ja osallistumisen mahdollisuuksia.



## Lähteet

- American Psychiatric Association, APA (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5™*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Carter, M. (2003a). Communicative spontaneity of children with high support needs who use augmentative and alternative communication systems II: Antecedents and effectiveness of communication. *Augmentative and Alternative Communication, 19*, 155–169.
- Carter, M. (2003b). Communicative spontaneity of children with high support needs who use augmentative and alternative communication systems I: Classroom spontaneity, mode, and function. *Augmentative and Alternative Communication, 19*, 141–154.
- Carter, M., & Hotchkis, G. D. (2002). A Conceptual Analysis of Communicative Spontaneity. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 27*, 168–190.
- Chiang, H. & Carter, M. (2008). Spontaneity of communication in individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*, 693–705.
- Fogel, A. (1993). *Developing through relationships: Origins of communication, self, and culture*. New York, NY: Harvester/Wheatsheaf.
- Hanks, W. T. (1999). Introduction. Teoksessa J. Lave, & E. Wenger, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, 21–24. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leskelä, L. & Lindholm C. (toim.) (2012). *Haavoittuva keskustelu: keskusteluanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Nirje, B. (1985) 'The basis and logic of the normalization principle', *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities, 11*(2), 65–68.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Haettu 10.3.2015 [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Polanyi, M. (1958/1962). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, M. (1966/1983). *Tacit Dimension*. Gloucester, MA: Doubleday & Company, Inc.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: Bookwell.
- Stakes (2004). *ICF – Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus*. Helsinki: Stakes.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge: Harvard University Press.

# Kirjoittajaohjeet lehteen

## 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> Tilaaaja on yli 620. Tilajaksi voi ilmoittautua ilmoittamalla sähköpostiosoitteensa Irene Rämälle ([irene.rama@helsinki.fi](mailto:irene.rama@helsinki.fi)).

## 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](mailto:etunimi.sukunimi(at)helsinki.fi)  
Terhi Ojala, HY, [etunimi.sukunimi\(at\)helsinki.fi](mailto:etunimi.sukunimi(at)helsinki.fi)  
Irene Rämä, HY, [etunimi.sukunimi\(at\)helsinki.fi](mailto:etunimi.sukunimi(at)helsinki.fi)  
Mari-Pauliina Vainikainen, HY, [etunimi.sukunimi\(at\)helsinki.fi](mailto:etunimi.sukunimi(at)helsinki.fi)

Raija Pirttimaa, JY, [etunimi.sukunimi\(at\)jyu.fi](mailto:etunimi.sukunimi(at)jyu.fi)

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

Varhaiskasvatus: Mari Nislin, HY, [etunimi.sukunimi\(at\)helsinki.fi](mailto:etunimi.sukunimi(at)helsinki.fi)  
Koulutuspolitiikka: Raisa Ahtiainen, HY, [etunimi.sukunimi\(at\)helsinki.fi](mailto:etunimi.sukunimi(at)helsinki.fi)  
Itä-Suomen yliopisto: Henri Pesonen, [etunimi.sukunimi\(at\)uef.fi](mailto:etunimi.sukunimi(at)uef.fi)  
Lapin yliopisto: Tanja Äärelä, [etunimi.sukunimi\(at\)ulapland.fi](mailto:etunimi.sukunimi(at)ulapland.fi)  
Oulun yliopisto: Marjatta Takala, [etunimi.sukunimi@oulu.fi](mailto:etunimi.sukunimi@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@helsinki.fi](mailto:irene.rama@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-hengen mabti*. 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.), *Eriyispedagogiikka 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 luitse kuvioita/taulukkoita, 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. Verkkojulkaisemiseen soveltuvat kuvat (resoluutio vähintään 72 dpi) lähetetään erillisinä tiedostoina, ei liitettynä esim. Word-tiedostoon. Kirjoittajan vastuulla on hankkia kuvien julkaisemiseen liittyvät tarvittavat luvat sekä huomioitava erityisesti kuvissa mahdollisesti olevien henkilöiden suostumus kuvien julkaisemiseen.

# Keksi nimi lehdelle!

e-Erikan lähes nelikymmenvuotisen historian aikana lehden nimi on vaihtunut kolmesti: Harjahduksesta tuli Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto ja siitä sitten nykyinen e-Erika. Sisällöllisesti lehden anti on pitkälti pysynyt erityispedagogisen näkökulman mukaisena. Omistajanvaihdoksen myötä sisältöönkin on odotettavissa muutoksia. Erityispedagogiset teemat ovat edelleenkin lehdessä tärkeitä mutta eivät suinkaan ainoita esiteltäviä asioita. Jokaiseen lehteen kirjoitamme artikkelin myös arvioinnista. Siihen liittyvä pohdinta on nyt erityisen ajankohtaista opetussuunnitelmauudistuksen myötä. Jatkossa lehdessä tulee olemaan myös aiempaa enemmän varhaiskasvatuksen ja toisen asteen henkilöstöä sekä oppilas- ja opiskeluhuollon väkeä kiinnostavaa antia.

Näiden muutosten myötä myös nimenvaihto tuntuu luontevalta. Niinpä julistammekin koko lukijakunnalle nimikilpailun! Toivomme, että nimiehdotukset ovat suomenkielisiä, erityispedagogiikan ja koulutuksen arvioinnin maailmaan liittyviä, nämä molemmat aihealueet yhdistäviä ehdotuksia. Nimen ei varsinaisesti tarvitse merkitä mitään, kunhan se mukavasti liittyy aiheisiimme. Nimeä voidaan selventää vielä alaotsikko-tyyppisellä lisäyksellä (kuten esimerkiksi tämän e-Erikan alaotsikko Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia).

Nimiehdotuksia voi lähettää Irenelle 28.2.2017 mennessä osoitteeseen [irene.rama@helsinki.fi](mailto:irene.rama@helsinki.fi). Kaikkien vastanneiden kesken arvotaan pieni palkinto.

*Harjahdus*  
*Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto*  
*e-Erika*

