

e-Erika

1/2019

Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia



SISÄLLYS:

- 3 **PÄÄKIRJOITUS**
Irene Rämä
- 4–8 **HAHMOTUSVAIKEUDET - VÄHÄN TUNNETTU OPPIMISEN ONGELMA**
Riikka Iisakka
- 9–14 **VIITTOMAKIELI - MONIULOTTEINEN ÄIDINKIELI**
Pirkko Selin-Grönlund
- 14 **TUVET ALKOI**
Raija Pirttimaa
- 15–20 **TOIMINTA-ALUEITTAIN OPISKELEVIEN OPPILAIDEN TAVOITTEIDEN
SAAVUTETTAVUUS, SELKEYS JA MITATTAVUUS**
Satu Peltomäki
- 21–25 **HÄN TAHTOI NIMENSÄ TÄHTIIN...**
Visajaani Salonen
- 26–27 **VALTERI - KOMPETENSCENTRET MED UPPGIFT ATT STÖDA KOMMUNER
I ATT FÖRVERKLIGA NÄRSKOLPRINCIPEN**
Josefin Holmkvist
- 28 **VIP-VERKOSTON TIEDOTE**
- 29–31 **e-Erikan KIRJOITTAJAOHJEET**

JULKAISIJA:

Helsingin yliopiston
Koulutuksen arviointikeskus

TOIMITUSKUNTA:

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

ASiantuntijat:

Raisa Ahtiainen (HY)
Mari Nislin (EDUHK)
Marjatta Takala (OY)
Mari-Pauliina Vainikainen (HY)
Tanja Äärelä (LY)

TAITTO, KUVATOIMITUS & TILAAJAREKISTERI:

Marja-Liisa Kieksi (HY)
Laura Kortesoja (HY)

Pääkirjoitus

e-Erika ja Editori yhteistyöhön



e-Erikaa on julkaistu jo useamman vuoden Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen (HEA) nettisivuilla, ja sähköisessä muodossa jatketaan. Tämän numeron myötä siirrämme verkkolehtemme kuitenkin uudelle julkaisualustalle eli Helsingin yliopiston kirjaston ylläpitämään Editori-palveluun. Editori on palvelu avointen lehtien toimittamiseen ja julkaisemiseen sekä tiedejulkaisemisen käytäntöjen oppimiseen. Palvelu toimii [Open Journals Systems \(OJS\)](#) -järjestelmän julkaisualustalla, jonka on kehittänyt ei-kaupallinen hanke *Public Knowledge Project (PKP)*. Editori-lehdissä julkaistavat artikkelit ja muut julkaisut jaetaan avoimella [CC BY-lisenssillä](#). Editorin ja sen myötä erilaisia avoimia verkkojulkaisuja voi löytää osoitteesta journals.helsinki.fi/. e-Erikan täsmäosoite Editorissa on <https://journals.helsinki.fi/e-erika> eli linkistä pääsee suoraan e-Erikaan.

e-Erikan lukijoiden kannalta uudelle julkaisualustalle siirtyminen tarkoittaa uutta verkko-osoitetta ja sen myötä helpompaa saavutettavuutta. Saamme kaikki tekstit julkaistua myös yksittäisinä pdf-tiedostoina, mikä on ainakin kirjoittajien kannalta hyödyllinen uudistus. Yksittäiset artikkelit on myös mahdollista jakaa Editorissa sosiaaliseen mediaan (CC BY -lisenssi mahdollistaa tämän). Vaikka e-Erika onkin tästä lähtien Helsingin yliopiston kirjaston hallinnoimalla julkaisualustalla, lähetämme kuitenkin kaikille tilaajillemme aiempaan tapaan viestin e-Erikan ilmestymisestä. Toivommekin teidän päivittävän sähköpostiosoitteenne, mikäli teillä on tiedossa osoitteen mahdollinen vaihtuminen ja haluatte jatkaa e-Erikan parissa.



Ihanaa kevättä ja kesää kaikille e-Erikan lukijoille!

Irene

*Irene Rämä,
Tutkijatohtori, KT
Helsingin yliopisto
Koulutuksen arviointikeskus
irene.rama(at)helsinki.fi*

Hahmotusvaikeudet – vähän tunnettu oppimisen ongelma

Kuva: Pixabay

Haastattelimme Marju Moilasan kanssa kymmentä nuorta aikuista (26–36-vuotiaita) heidän koulutuspoluistaan pro gradu -tutkielmassamme, jonka teimme yhteistyössä Niilo Mäki Instituutin Hahmottamisen kuntoutus -hankkeen (HAHKU¹) kanssa. Kaikilla haastatelluilla oli hahmotusvaikeuksia, ja tutkimuksen tavoitteena oli kuvata heidän koulunkäyntinsä kannalta merkityksellisiä asioita koulutuspolun eri vaiheissa. Tutkimusaineisto kerättiin elämäkerrallista haastattelutekniikkaa mukailevalla tyylillä keväällä 2017. Haastattelut analysoitiin hyödyntämällä laadullista sisällönanalyysiä. Tässä kirjoituksessa kuvataan tutkimuksen päätulokset, jotka liittyivät toisaalta koulutuspoluilla koettuihin vaikeuksiin ja toisaalta saatuun tukeen.

Hahmotusvaikeudet

Tässä kirjoituksessa käsitteellä 'hahmotusvaikeus' kuvataan moni-ilmeistä hahmottamiseen liittyvää erityistä oppimisvaikeutta, jota opettajien arvioiden mukaan esiintyy noin 4–5 prosentilla oppilaista koululuokkaa kohden². Suomessa hahmotusvaikeuksia tai hahmotushäiriötä ei virallisesti diagnosoida, mutta lääkärit ja psykologit voivat tunnistaa vaikeuksia erilaisten testi- ja arviointimenetelmien avulla. Pääosa tutkimuksen haastateltavista tavoitettiin HAHKU-hankkeen kautta. Monella haastateltavista oli ammattilaisten lausuntoja hahmotusvaikeuksista, mutta olennaista heidän valitsemisessaan haastateltaviksi oli oma kokemus monivaiheiseen hahmottamisen prosessiin liittyvistä vaikeuksista, jotka voivat vaikuttaa yksi-

lön tiedonkäsittelyyn ja toimintakykyyn monin eri tavoin. Tällä hetkellä oppijoiden, joilla on hahmotusvaikeuksia, vaikeuksien ilmenemisestä eri ikävaiheissa ei juuri tiedetä eikä niitä tunnisteta käytännössä tehokkaasti. Vaikka hahmotusvaikeuksia koskeva tieteellinen tieto vasta rakentuu, tiedetään että oppimisvaikeuksilla yleensä, niin testeihin todetuilla kuin itse koetuillakin, on yhteyttä koulunkäynnin sujumiseen ja todennäköisesti myös koulutuspolun muotoutumiseen (Lavikainen ym., 2006).

Koulunkäyntiä kuormittavat vaikeudet

Haastateltujen koulutuspoluille oli kasautunut eri elämänalueille ulottuvia ja koulunkäyntiä kaikilla koulutusasteilla kuormittavia pulmia, jotka mukailivat hahmotusvaikeuksiin myös

¹ <https://www.hahku.fi/hankkeen-esittely/>

² <https://www.hahku.fi/oppitunti-hahmotushairioista/>

aiemmin yhdistettyjä vaikeuksia. Koulussa heitä kuormittivat esimerkiksi eksymiset, sillä paikat ja tavarat saattoivat olla jatkuvasti hukassa. Myös oman kehon hahmottamiseen liittyvät pulmat aiheuttivat sekavia tilanteita, joista haastatellut puhuivat ’häsläämisenä’. He kuvasivat tippuneensa koulussa usein myös kärryiltä, koska ohjeet ja opetus menivät heiltä herkästi ohi. Näiden lisäksi päättely, soveltaminen ja kokonaisuuksien hallinta tuottivat heille usein hankaluuksia. Kouluarki kuvattiin ylipäätään raskaaksi, koska jatkuva myöhästely, vaikeudet eri oppiaineissa ja sopeutuminen tavallisesta poikkeaviin tilanteisiin kuormittivat oppijoita. Näitä vaikeuksia koettiin läpi koulutuspolun, mutta vaikeuksien ilmiasu ja merkitys, esimerkiksi arjessa jaksamisen suhteen, vaihtelivat eri vaiheissa, mikä on huomattu myös muissa oppimisvaikeuksia käsittelevissä tutkimuksissa (esim. Lavikainen ym., 2006). Hahmotusvaikeuksia onkin tärkeä tarkastella yksilö- ja ympäristötekijöiden välisenä vuorovaikutuksellisenä ilmiönä.

Haastateltavien koulunkäyntiä kuormittivat lisäksi negatiiviset itseen kohdistuvat kokemukset, kuten kokemus omasta erilaisuudesta ja huonommuudesta. Haastateltavat kuvasivat hahmotusvaikeuksien rajoittaneen heidän elämänsä myös koulutusvalintoja ja tulevaisuuden suunnitelmia tehtäessä. Suunnitelmien ja valintojen tekemistä helpottavien, oman itsen, omien realististen mahdollisuuksien ja tulevaisuudenkuvien hahmottaminen tuntui osasta haastateltavia hankalalta, minkä takia he kertoivat poukkoilleensa paikasta ja koulutuksesta toiseen löytämättä niin sanottua omaa juttua tai paikkaa. Näin ollen kokemus eksyksissä olemisesta liittyi myös laajemmin itsen tai oman elämänsuunnan hahmottamiseen. Lisäksi haastateltavat kokivat tulleen usein väärinymmärretyiksi ja ulkopuolisten näkevän heidät joko tyhminä ja laiskoina tai toisaalta ’ihmepaketteina’. Haastateltavat, joiden vaikeudet oppiainei-

den näkökulmasta kohdistuivat kapea-alaisesti vain pariin oppiaineeseen, kokivat, että muiden oli vaikea ymmärtää ja hyväksyä heidän heikkoa suoriutumistaan näissä oppiaineissa, koska muissa oppiaineissa he suoriutuivat erinomaisesti. Heidän mukaansa se, etteivät he pärjänneet lainkaan esimerkiksi matemaattisissa aineissa mutta olivat muuten ’kympin oppilaita’, oli muiden mielestä ihmeellistä, erikoista, ja haastateltavat kokivat sen takia paineita.

Koulutusaikana ilmeni myös vaikeuksia sosiaalisissa suhteissa, kuten vertais- ja perhesuhteissa, mutta koulunkäyntiä kuormittivat erityisesti hankalat opettajasuhteet. Jokaisen haastateltavan koulutuspolulle osui opettajia, jotka eivät ymmärtäneet heidän kokemiaan vaikeuksia ja joiden luulot ja odotukset haastateltavien suhteen eivät osallistujien mielestä olleet todennukaisia. Haastateltavat kokivat opettajien ajattelevan, ettei heitä kiinnosta tai etteivät he viitsineet nähdä vaivaa koulunkäynnin eteen, vaikka todellisuudessa he pänntäsivät illat kotona mahdottomiksi kokemiaan asioita. Moni koki opettajien ottaneen heikon suoriutumisen tai oppitunneilla toistuvat selittämisspyynnöt henkilökohtaisina loukkauksina. Opettajat eivät ottaneet haastateltavien avunpyyntöjä toisissaan vaan suhtautuivat välinpitämättömästi ja kehottivat tekemään enemmän töitä opiskelun eteen. Haastateltavat kokivat tämän mahdottomaksi, koska näkivät myös vapaa-ajalla valtavasti vaivaa oppiakseen ja onnistuakseen.

Oma vastuu opintojen sujumisesta

Koettujen vaikeuksien kanssa selviämisen ja saadun tuen kannalta merkityksellisimmässä asemassa olivat selvästi haastateltavat itse. He kokivat, ettei heidän tuen tarpeitaan tunnistettu, vaan he tulivat väärinymmärretyiksi eikä tukea siksi osattu tarjota. Heillä itsellään oli vastuu keksiä sinnikkäästi erilaisia keinoja selvitä opiskelusta ja suunnistaa koulutuspoluilla

ilman ohjausta. Haastateltavien mukaan avaintekijä toimivan tuen saamiseksi oli itsetietoisuuden kehittyminen sekä vahvistunut kokemus itsestä, mikä on havaittu myös aiemmissa oppimisvaikeuksia käsittelevissä tutkimuksissa (Higgins, Raskind, Goldberg & Herman, 2002). Monen kohdalla itsetietoisuuden kehittyminen tarkoitti tietoa omista hahmotusvaikeuksista, niiden hyväksymistä, omien vahvuuksien ja toisaalta oppimiseen liittyvien puutteiden tunnistamista, niin sanotun oman jutun löytämistä tai rohkaistumista, minkä myötä koetuista vaikeuksista muille kertominen myös helpottui.

Merkityksellisimmiksi koulunkäyntiä itsensä ulkopuolelta tukeviksi asioiksi kuvattiin suvaitseva kouluyhteisö ja ilmapiiri sekä yksittäiset ymmärtäväiset, oppijoiden psyykkisiin tarpeisiin vastaavat ja joustavia ratkaisuja tehtävien tekemiseen tarjoavat opettajat. Näiden ansiosta haastateltavat kokivat kuuluvansa joukkoon, tulevansa hyväksytyiksi ja selviävänsä koulunkäynnistä paremmin. Yleensä koulun keinot tukea oppijoita, joilla on hahmotusvaikeuksia, keskittyvät pedagogisiin menetelmiin, kuten oppimistaitojen opetteluun, sekä ympäristön ja toimintatapojen muokkaamiseen, minkä seurauksena oppimisen ja työskentelyn kuormittavuus vähenee (Puolakka, 2017). Tässä tutkimuksessa haastateltavat kuitenkin kokivat, että suurin osa ymmärtäväsistä opettajistakaan ei tunnistanut hahmotusvaikeuksia, minkä takia tuen kohdentaminen ei toiminut. Kaikki haastateltavat olivat peruskoulun aikana saaneet esimerkiksi perinteistä oppiainekohtaista tukiopetusta, mutta kukaan ei kokenut siitä olleen apua.

Osa tutkimukseen osallistuneista koki, ettei mitään koulunkäyntiä tukevia keinoja ollut löytynyt edelleenkaan. He pitivät matalaa profilia, peittelivät vaikeuksiaan tai välttelivät hankalia tilanteita selvittääkseen opinnoistaan. Yleensäkin omista asioista vastaaminen vaatii oppijoilta monenlaisia kykyjä, kuten ongelmanratkaisua, valintojen tekemistä, itsenäisyyttä,

itsetuntemusta ja arviointitaitoja. Tutkimusten mukaan oppijoilla, joilla on oppimisvaikeuksia, nämä taidot voivat olla osin puutteellisia (Hadley, 2006). Tämä on yksi peruste, miksi oppijoiden on tärkeä saada yksilöllistä tukea. Ainoastaan yksi haastateltava, joka kävi peruskoulun erityiskoulussa, koki saaneensa tukea ennen toisen tai korkea-asteen opintoja. Koska tuen tarjoaminen ei ole nykyään niin raskas prosessi kuin haastateltavien peruskouluaihana, voi olla, että oppijat, joilla on hahmotusvaikeuksia eivät enää jää yhtä helposti väliin-putoajiksi tai ainakaan kokonaan ilman tukea.

Koulutuspolun eri vaiheet

Vaikka koulussa koetut vaikeudet kuormittivat koulunkäyntiä läpi koulutuspolun, oli koulutusasteiden välillä myös vaihtelua. Kokemus oman oppimisen ja suoriutumisen erilaisuudesta oli haastateltavilla melko vahva jo koulutuspolun alussa. Silti peruskoulun alaluokilla koulunkäynti koettiin myöhempiin vaiheisiin nähden kevyempänä, koska lapsiin ei haastateltavien mielestä tässä vaiheessa kohdistettu niin suuria odotuksia ja kömmähdysten nähtiin kuuluvan osaksi lapsuutta. Osa koki, että heidän vaikeuksiaan katsottiin niin sanotusti läpi sormien, mikä lisäsi riskiä, ettei tuen tarpeita tunnistettu, ja myöhemmissä vaiheissa tarvittavat pohjatiedot jäivät rakentumatta.

Peruskoulun yläluokilla koetut vaikeudet olivat selvästi kasautuneimmillaan ja vaikeuksien negatiivinen merkitys voimakkaimmillaan, mikä on myös aiempien näkemysten mukaan tyyppillistä (Numminen & Sokka, 2009, 40–41). Haastateltavien mukaan vaatimustaso, työmäärä ja ympäristön odotukset itsenäisestä suoriutumisesta kasvoivat yläluokilla liian suuriksi eikä opetus ollut heille sopivaa. Koulunkäynti oli jatkuvaa sinnittelyä, minkä lisäksi heidän piti selvittää myöhästymisistä, unohduksista ja osan myös lintsamisesta johtuvista rankaisuista tai muista seuraamuksista. Yläluokat olivat aikaa, jolloin osa luovutti koulunkäynnin suhteen kokonaan tai sen oppiaineen suhteen, mikä takkuili eniten, kun taas osa lisäsi itse-

näisen opiskelun määrää entisestään. Jotkut yrittivät yhä kaikkensa ja pitivät matalaa profiilia tarkoituksenaan piilottaa häpeämänsä osaamattomuus ja vaikeudet muilta. Toiset totesivat yrittämisen jälkeen, että vaivannäkö on tuloksetonta ja koulussa käyminen turhaa. Kun vaikeuksia ei tunnisteta eikä niihin puututa varhain, on mahdollista, että kehitykselliset pulmat, kuten hahmotusvaikeudet, jäävät muiden kasautuvien vaikeuksien varjoon (esim. Landerl & Moll, 2010).

Toisen asteen koulutusvalintoihin haastateltavat eivät saaneet kaipaamaansa tukea. Lukion valinneet kokivat, että kaikki koulutyö oli edelleen tehtävä vapaa-ajalla. Toisaalta lukiossa valinnaisuus lisääntyi, mikä teki koulunkäynnistä mielekkäämpää. Ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelu oli osalle mielekästä, koska se sopi haastateltavien mukaan aiempaa paremmin heidän tavalleen ymmärtää ja oppia. Monille opiskeluun liittyvät vaikeudet olivat pieniä verrattuna peruskouluun, koska opiskeluun kuului päättämisen lisäksi käytännön tekemistä eivätkä omat heikkoudet tulleet niin selvästi esille. Silti osa koki, etteivät he olleet ammatillisessa koulutuksessaan muiden kanssa samalla viivalla, vaan kurssien läpäisemiseksi oli nähtävä paljon vaivaa.

Monen opinnot pitkittyivät tai jäivät kesken toisen asteen ammatillisissa tai korkea-asteen oppilaitoksissa. Kouluun pääseminen oli usein vaikeaa ja välivuodet tavallisia. He kokeilivat eri koulutuslinjoja ja keskeyttivät opintonsa usein, koska omat rajoitteet tai alojen realiteetit tulivat aina jossain vaiheessa opintoja niin voimakkaasti vastaan, etteivät he kokeneet selviävänsä alan opinnoissa tai töissä. Lähes kaikki kokivat, että oma juttu tai itselle sopiva ala oli hukassa. Pääosalle haastatelluista korkea-aste oli vaihe, jolloin he aktivoituivat selvittämään tosissaan, mistä heidän kokemissaan vaikeuksissa oli kyse. Neurologisten testien perusteella haastateltavien kokemien vaikeuksien taustalta selvisi hahmotusvaikeuksia, minkä myötä osa sai kaipaamaansa tukea opintoihinsa. Ammat-

tilaisten vahvistama tieto tuntui helpottavalta mutta osin myös sekavalta, koska saatavilla olevaa tietoa hahmotusvaikeuksista ja keinoista selvitä arjessa oli vain vähän. Nykyisestä koulutustasosta riippumatta lähes kaikki kokivat alanvaihdot ja uudet tutkinnot tulevaisuudessa hyvin todennäköisinä, sillä oma juttu oli monella edelleen etsinnässä.

Lopuksi:

Tutkimukseen haastatellut ovat sinnikkään yrittämisen ja haastatteluhetken elämäntilanteensa perusteella selviytyjiä. Jokainen uskoi haastatteluhetkellä itseensä ja arjessa selviytymisensä aiempia vaiheita vahvemmin ja halusi lisätä ymmärrystä hahmotusvaikeuksista. Mutta millainen on sellaisten oppijoiden polku, joiden ominaisuudet, kuten halu ratkoa kohtaamiaan pulmia ja luovasti kehittää keinoja selviytyä paremmin, eivät ole tähän tutkimukseen osallistuneiden kaltaisia? Ainakin he jäivät tämän tutkimuksen ulkopuolelle ja sinnittelevät tahoillaan. Kolmiportainen tuki on voinut parantaa oppijoiden mahdollisuuksia saada kaipaamaansa tukea. Silti ihmiset, joilla on hahmotusvaikeuksia, tulevat edelleen väärinymmärretyiksi ja ympäristö leimaa heidät herkästi laiskoiksi, tyhmiksi tai välinpitämättömiksi myöhästelijöiksi. Heidän koulunkäyntiinsä liittyy usein raskasta pinnistelyä eikä oppiaineeseen kohdistettu yleinen tuki välttämättä riitä. Sen sijaan on tehtävä töitä vaikeuksien ytimen selvittämiseksi, jotta tiedetään, mihin tuki kohdistetaan. Tuen on oltava myös kokonaisvaltaista, jossa oppijoiden monenlaiset tarpeet huomioidaan. Kenenkään ei pitäisi joutua sinnittelemään korkeakouluun asti kokeakseen saavansa tukea, tulevansa ymmärretyksi ja kuuluvansa joukkoon. Vaikka hahmotusvaikeuksien määrittelyyn ja tunnistamiseen liittyy pulmia eikä oppijoiden tukemiseen ole yhtä toimivaa ratkaisua, voi oppijoihin tutustumalla ja yhdessä toimivia ratkaisuja kehittämällä päästä hyvin alkuun. Samalla ehkäistään vaikeuksien kasautumista sekä luodaan pohjaa oppimisen, koulunkäynnin ja koulutuspoluilla suunnistamisen sujumiseksi.

Artikkeli perustuu pro gradu -työhön:

Iisakka, R. & Moilanen, M. (2017). ”Tää on vähän sekava tää koulutuspolku”: Koulutuspoluilla koetut vaikeudet ja tuki, kun oppijoilla on hahmotusvaikeuksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Saatavilla osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/56775>

Lähteet:

Hadley, W. (2006). L.D. students' access to higher education. Self-advocacy and support. *Journal of Developmental Education*, 30(2), 10–16.

Hahku (2018). Hahmottamisen kuntoutus -hankkeen sivusto. Niilo Mäki Instituutti. Haettu 2.2.2019 osoitteesta <http://hahku.fi/>

Higgins, E., Raskind, M., Goldberg, R. & Herman, K. (2002). Stages of acceptance of learning disability. The impact of labeling. *Learning Disability Quarterly*, 25(1), 3–18.

Landerl, K. & Moll, K. (2010). Comorbidity of learning disorders. Prevalence and familial transmission. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 51(3), 287–294.

Lavikainen, H., Koskinen, S., Aro, H., Kestilä, L., Lyytinen, H., Martelin, T., ... & Aromaa, A. (2006). Kouluvaikeuksien yleisyys ja yhteydet aikuisiän elämäntilanteeseen ja koettuun terveyteen. *Yhteiskuntapolitiikka*, 71(4), 402–410.

Numminen, H. & Sokka, L. (2009). *Lapsellani on oppimisvaikeuksia*. Helsinki: Edita.

Puolakka, U. (2017). Lasten ja nuorten hahmottamisvaikeudet. [Henkilökohtainen artikkelimuotoinen tiedonanto, PsL, neuropsykologian erikoispsykologi Ulla Puolakka/Riikka Iisakka, 27.2.2017]

Kirjoittaja

Riikka Iisakka (KM) toimii yliopistonopettajana Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnassa. Heti maisteriksi valmistuttuaan hän lähti Brasiliaan työskentelemään vähävaraisten nuorten sekä opettajien koulutukseen liittyvissä tehtävissä ja palasi mielenkiintoisten töiden houkuttelemana takaisin Jyväskylän yliopistoon elokuussa 2018. Iisakan mukaan ”Inspiroivat ja kehittävät ympäristöt ovat vahvistaneet kokemustani siitä, että työskenteleminen ja oppiminen minulle merkityksellisten asioiden parissa on mahdollista.”

[riikka.j.iisakka\(at\)jyu.fi](mailto:riikka.j.iisakka(at)jyu.fi)



Kuva: Pixabay

Viittomakieli

– moniulotteinen äidinkieli

Artikkelissa kuvataan viittomakieltä kielenä, sillä viittomakieltä käyttävän kuuron lapsen opetuksen järjestäminen tarkoittaa usein vamman ja kielen vuoksi tarvittavien järjestelyjen yhteensovittamista tasapainoiseksi kokonaisuudeksi. Kielellisestä saavutettavuudesta on huolehdittava, ja se edellyttää viittomakielisyyden moniulotteisuuden ymmärtämistä. Viittomakielisten lasten vanhemmilta saatun palautteen perusteella tietoa viittomakielen merkityksestä ja lasten tarpeista tulisi olla saatavilla paremmin myös ammattilaisille. Siksi loppuun on koottu lista julkaisuista, joissa on runsaasti lisätietoa varhaiskasvatukseen sekä esi- ja perusopetuksen tueksi, mm. Viittomakielinen lapsi varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa (Opetushallitus, 2019) ja Viittomakieliset oppilaat perusopetuksessa (Opetushallitus, 2016). Artikkelin alkuosa on lyhennelmä kirjoittajan tekstistä Viittomakieli – elävä kieli, joka on julkaistu kokonaisuudessaan teoksessa Viiton ja ohjaan (Opetushallitus, 2012).

Mitä viittomakieli on?

Viittomakieltä on usein sanottu käsien kielesi. Kädet ovat kieltämättä viittomakielen näkyvin elementti, mutta kun asettuu katselemaan viittojaa, huomaa pian hyvin paljon muutakin: Viittojan kasvonilmeet vaihtelevat salamanopeasti, suu muodostaa sanojen tapaisia liikkeitä tai mutristelee, katse siirtyy paikasta toiseen, kuuluu ehkä erilaisia hengähdyksiä, puhahduksia tai käsien läpsähtelyä toisiinsa, rintakehään jne. Keskustelukumppani puolestaan seuraa tiiviisti viittojan kasvoja, nyökkäilee aika ajoin, naurahtelee, tekee toisella kädellään pieniä liikkeitä, myötäilee omilla ilmeillään viittojan ilmeitä tarinan edetessä. Tämä pieni tilannekuvaus kertoo monta asiaa viittomakielen ominaisuuksista. Yksittäiset viittomat ovat viittomakielessä 'sanoja' ja niiden muodostaminen on käsien, kasvojen, suun liikkeiden (huulion)

ja kehon liikkeiden yhteispeliä. Kulmakarvojen liikkeet (ylös, alas, ryppyyn), poskien pullistelu tai sisään imaiseminen, erilaiset suun liikkeet yhtä aikaa tietyn viittoman tai viittomasarjan kanssa tuottavat kieliopillisia ja esimerkiksi tunteita ilmaisevia merkityksiä. Tällöin kysyminen, kieltäminen, epäileminen, ihmetteleminen, ilo, myötätunto, halveksunta jne. näkyvät viittomakielisessä ilmaisussa samanaikaisesti keskustelun kohteena olevan asian kanssa.

Esimerkiksi ihmettelevä kysymys ”Etkö ole vielä syönyt?” voisi äidin ja lapsen viittomakielisessä keskustelussa toteutua näin: Ensin äiti koskettaa lasta käsivarteen ja lapsi kääntää katseensa äitiä kohti. Samalla kun äidin käsi alkaa kohota SYÖDÄ-viittomaan suun lähelle, hän ottaa tiiviin katsekontaktin lapseen, millä hän korvaa viittoman SINÄ, jossa

lapsen osoitettaisiin etusormella. Äiti nostaa kulmakarvojaan ylöspäin, pää tekee edestakaista liikettä (kuten ele EI), ja äiti viitto SYÖDÄ EI-VIELÄ. Viitottuaan EI-VIELÄ hänen päänliikkeensä lakkaavat, kulmakarvat jäävät ylös ja tiivis katse säilyy sen merkiksi, että hän odottaa vastausta lapseltaan.

Lauseessa viitotaan siis vain kaksi viittomaa, jotka tässä on merkitty suomen kielen sanoilla suuraakkosin (ns. glosseilla, jotka viittaavat kyseisen viittoman perusmerkitykseen). Jos äiti on huolissaan syömättömyydestä, se näkyy hänen ilmeessään – samaten esimerkiksi kiukku, jos kyseessä on murrosikäinen nuori, joka ei ole syönyt ja jolla olisi jo kiire lähteä harrastusten pariin.

Tilanne voisi jatkua niin, että paikalle tulee perheen isä valmiina viemään lapsen harrastuksiin. Äiti toteaisi hänelle tilanteen viittomalla LÄHTEÄ EI-VOI / MATTI SYÖDÄ EI-VIELÄ (*Ette te voi lähteä nyt, koska Matti ei ole vielä syönyt!*). Viittomakielessä sekä henkilöiden että paikkojen nimet voidaan ilmaista ns. sormiaakkosilla, esim. m-a-t-t-i. Sormiaakkokset ovat useimmiten yhden käden sormilla näytettäviä muotoja, joilla viittomakielissä ilmaistaan kirjaimia. Viittomakieltä käyttävässä yhteisössä henkilöille ja paikoille on kuitenkin tyypillistä antaa oma viittomakielinen nimi, jotta keskustelu kävisi sujuvammin. Sormittamisen eli sormiaakkosten käyttämisen sijaan perheen äiti käyttäisi edellä kuvatussa lauseessa nimen sijasta Matille jo lapsena annettua viittomanimeä.

Suvi sisältää kuvia ja videoita

Viittomakieltä on kuvattu sanakirjoissa vasta verraten vähän. Ensimmäiset sanakirjat ilmestyivät jo 1900-luvun alussa, ja niissä valokuvien tai valokuvasarjoihin oli lisätty piirretyt nuolet kuvaamaan käsien liikkeitä (Hirn, 1910, 1911, 1916). Ensimmäinen liikkuvaa sisältänyt sanakirja, suomalaisen viittomakielen verkkosanakirja Suvi, julkaistiin

vuonna 2003¹. Se sisältää nuolilla varustettujen valokuvien lisäksi myös kokonaisia lauseita videoille viitottuina.



Kuva 1. Suomalaisen viittomakielen perussanakirja Suviin² valokuvattu viittoma EI-VIELÄ löytyy videoidussa muodossa Viittomakielisestä kirjastosta (Viittoma 862) osoitteessa <http://aineisto.viittomakielinenkirjasto.fi/arkisto-suvi/862.html>



Kuva 2. Suomalaisen viittomakielen perussanakirja Suviin² valokuvattu viittoma EI-VOI (Viittoma 721) löytyy videoidussa muodossa Viittomakielisestä kirjastosta osoitteessa:

<http://aineisto.viittomakielinenkirjasto.fi/arkisto-suvi/721.html>

Yksittäisen sanan tai viittoman eri merkitysten kuvaaminen tyhjentävästi on haastavaa. Samalla

¹ <http://suvi.viittomat.net>

² <http://aineisto.viittomakielinenkirjasto.fi/arkisto-suvi> [Haettu 11.3.2019].

viittomalla voi olla erilaisia merkityksiä käytöyhteydestä riippuen. Viittomien monitulkintaisuuden vuoksi ei voida laatia listoja, joissa toisessa sarakkeessa olisi viittoma ja toisessa sitä vastaava sana. Tällaista ns. yksi yhteen -suhdetta ei muutenkaan ole minkään kahden kielen välillä, vaan asia on paljon monimutkaisempi.

On tärkeä muistaa, että kasvavalle lapselle lähiympäristön käyttämä kieli kehittyy äidinkielenksi tiettyjen kehitysvaiheiden kautta eikä se silloin tunnu monimutkaiselta. Esimerkiksi jo aivan pienet kiinalaislapset oppivat kiinaa vaivatta. Samalla tavoin äidinkielenään viittomakieltä oppivalle viittomakielen monikerroksisuus (esim. kolmiulotteisuus) on luontevaa.

Kuurona tai vaikeasti huonokuuloisena syntyneelle viittomakieli on luonnollisin kieli. Ympäristössä käytetty, puhutun kielen kirjoitettu ja ehkä puhuttukin muoto opitaan viittomakielen rinnalla. Joskus kirjoitettu kieli jää sekä tunnetasolla että kielitaidon näkökulmasta toissijaiseen asemaan, vaikka kirjoitettua kieltä käytetäänkin päivittäin henkilökohtaisissa yhteydenotoissa esimerkiksi tekstiviestien, sähköpostin, käsin kirjoitettujen lappusten avulla tai sosiaalisessa mediassa ja tiedonsaannissa (lehdet, verkkopalvelut, tekstitetyt tv-ohjelmat). Toisilla viitottu ja kirjoitettu kieli ovat aikuisina samanveroiset, mutta vuorovaikutuksen näkökulmasta viittomakieli on edelleen korvaamaton. Tämä siksi, että kieli kantaa myös kulttuuria ja identiteettiä. Äidinkieltään viittomakieliselle kirjoitettu, saati puhuttu kieli ei sisällä kuurojen kulttuuriin yhteydessä olevan identiteetin elementtejä, esimerkiksi visuaalisuutta, samalla tavoin.

Viittomakielet syntyvät vuorovaikutuksessa

Viittomakielet syntyvät kuurojen yhteisöissä keskinäisen vuorovaikutuksen kautta. Viittomakielet ovat sidoksissa ympäröivän yhteiskunnan kulttuuriin ja sen tapoihin, elämäntapaan ja jopa vuodenaikoihin. Meillä Suomessa on paljon viittomia talviurheilulajeille, esimerkiksi perinteiselle että luisteluhiihdolle, mutta

vaikkapa Intiassa käytettävissä viittomakielissä näitä viittomia ei todennäköisesti ole. Suomessa käytetään kahta viittomakieltä, suomalaista ja suomenruotsalaista viittomakieltä. Viittomia ei yleensä keksitä erikseen, vaan ne muotoutuvat vähitellen. Esimerkiksi puhelimen viittomia on ollut aikojen saatossa lukuisia riippuen aina siitä, millaisesta puhelimallista on ollut kysymys. Ensimmäiset puhelimet olivat seinään kiinnitettyjä, sitten tulivat ajallaan pöytämallit, joissa joko kierrettiin kampea, pyöritettiin etusormella numerolevyä tai painettiin näppäimiä. Matkapuhelimien tekninen kehitys muunsi myös viittomia, ja nyt älypuhelimilla on omat viittomansa, ja niiden rinnalla elävät myös muiden kosketusnäyttöisten laitteiden viittomat.

Viittomakieltä opettelevan aikuisen voi olla haastavaa oppia havainnoimaan ympäristöstä edellä kuvattuja visuaalisia tai toimintaa kuvaavia piirteitä esineistä ja asioista. Esimerkiksi suomen kielen sana **kahvi** voidaan viittoa eri tavoin eri yhteyksissä: Jos muistutetaan kahvin ostamisesta, käytetään viittomaa, joka muistuttaa kahvimyllyn veivaamista käsin. Jos taas puhutaan **kahvilla käymisestä**, saatetaan yhtä hyvin valita viittoma, jossa nostetaan kahvikuppia huulille. Viittomakielten rakenne eroaa puhutun kielen rakenteesta, ja esimerkiksi verbiluokat ovat erilaisia kuin suomen kielessä. Esimerkiksi suomen kielen sanan **vetää** vastine viittomakielessä voidaan määrittää vasta sitten, kun tiedetään, mitä vedetään, minne sitä vedetään, ja miten vetäminen tapahtuu. Jos joku siis **vetää** perässään, **vetää** rullaverhon alas, **vetää** biisin tai ikkunan raosta **vetää**, käytetään eri verbiä.

Viittomakielessä ja viittomisessa ei kuitenkaan ole kyse pantomiimista tai näyttelemisestä, vaan kaikki tapahtuu viittomakielen kieliopin sääntöjen mukaan. Viittomakielet sisältävät paljon visuaalista tietoa ympäröivästä maailmasta – onhan viittomilla käytössään myös kolmiulotteinen tila. Viittomakielen kieliopissa on omat sääntönsä myös abstraktien ilmiöiden

ilmaisemiseen ja ilmeillä on kielipolliset tehtävänsä myös silloin. Esimerkiksi työttömyyden kehitystrendit eivät 'ime' viittojaa mukaansa eläytymään tilanteeseen vain henkilökohtaisista syistä vaan kielipollisista syistä. Asiat saavat omat paikkansa viittojan edessä olevassa viittomatilassa kielioffin sääntöjen mukaan ja niihin viitataan osoittamalla. Työttömien joukkoa saatetaan ryhmitellä nuoriin, pitkäaikaistyöttömiin, työkyvyttömiin tms. Eri osapuolten välillä on valtasuhteita, joita voidaan ilmaista viittomalla työvoimaviranomainen työttömän yläpuolelle mutta ministeriö vielä työvoimaviranomaisten yläpuolelle.

Viittomakielen ilmaisuvaramo on rajaton: jos jollekin yksittäiselle suomen tai ruotsin kielin sanalle ei löydy vaivattomasti vastaavaa ilmaisutapaa viittomakielestä, se ei tarkoita, että viittomakieli olisi puutteellinen. Silloin on ehkä kyse siitä, ettei asiaa vielä tunneta viittomakielisessä kieliyhteisössä. Kyseessä voi olla myös viittomakielen käyttäjien kokemuspiirin ulkopuolelle kuuluva asia, esimerkiksi jotkin kuulon perusteella tehdyt havainnot vaikkapa musiikin äänien osalta. Ilmiötä tarkastellaankin näkö- tai tuntoaistin kautta, ja esimerkiksi soittimesta keskusteltaessa viittominen ilmentää sitä, miten soitinta käsitellään. – Toisaalta se, että Suomessa ei ole ainuttakaan äidinkieleltään viittomakielistä kuuroa lentäjää, hammaslääkäriä tai röntgenlääkäriä aiheuttaa sen, että noiden ammattialojen erikoisanastoa ei (vielä) käytetä suomalaisessa tai suomenruotsalaisessa viittomakielessä. Uutta alaa opiskelevat viittomakieliset kuurot luovat uutta viittomistoa opiskelutulkkien kanssa sitä mukaa, kuin sitä opiskellessa tulee vastaan.

Kielen, kulttuurin ja identiteetin varaan

Viittomakielen käyttäjiä on Suomessa arvioitu olevan 3 000–4 000, joten viittomakielisessä yhteisössä on monenlaisia jäseniä. Joukkoon kuuluu lapsia, nuoria, aikuisia ja ikäihmisiä, jotka voivat olla kuuroja, huonokuuloisia tai

kuulevia – ei pidä unohtaa myöskään viittomakielisiä kuurosokeita eikä liikunta- ja kehitysvammaisia. Viittomakieliset voivat kuulua myös muihin vähemmistöihin: suomenruotsalaisiin, maahanmuuttajiin, uskonnollisiin tai seksuaalisiin vähemmistöihin ja niin edelleen. Joukossa on hyvin menestyviä, syrjäytymisuhan alla eläviä ja yhteiskunnan väliinputoajia sekä tietysti ns. tavallisia keskivertokansalaisia. Viittomakieliset työskentelevät monilla aloilla: hoivapalveluissa, tietotekniikan parissa tai metallialalla, opetus- ja tutkimustöissä sekä vaikuttajina. (Suomen viittomakielten kielipoliittinen ohjelma, 2010, 9). Viittomakielinen yhteisö rakentuu kolmen vahvan peruspilarin – kielen, kulttuurin ja identiteetin – varaan. Yhteiset kokemukset, historia ja elämäntapa sitovat heitä yhteen. Siksi viittomakieliset määrittelevätkin itsensä kieli- ja kulttuuri-vähemmistöksi. Yhteisön ulkopuoliset ovat eri aikoina käyttäneet viittomakielisten ryhmästä erilaisia nimiä, joita viittomakieliset itse eivät käytä: kuulovammainen, kuulovikainen, kuuromykkä ym. Viittomakieliset kuurot harvoin kokevat olevansa vammaisia, sillä omassa yhteisössään he voivat elää täyttä elämää. Vammahan tulee esiin vasta, kun siirrytään ympäröivän yhteiskunnan tuotteiden, palveluiden ja viittomakielentaidottomien ihmisten pariin. (Suomen viittomakielten kielipoliittinen ohjelma, 2010, 9–10.)

Monikielisessä ympäristössä

Kuurojen yhteisön ydin muodostuu perheitä, joissa sekä vanhemmat että lapset ovat viittomakielisiä kuuroja. Nämä perheet edustavat kuitenkin vähemmistöä, sillä kuuroista lapsista noin 90 % syntyy kuuleville vanhemmille. Lisäksi viittomakieliseen yhteisöön kuuluu perheitä, joissa on kuurot vanhemmat ja kuulevia lapsia.

Kuurojen vanhempien kuurot lapset saavat luonnollisen viittomakielisen kieliympäristön automaattisesti, kun he omaksuvat äidinkielenä ilman tietoista opiskelua tai opettamista.

Lapsi omaksuu äidinkieltä kokonaisuutena, mm. viittomista eri elämäntilanteista ja kielipolittiset säännöt, joiden mukaan viittomia taivutetaan ja lauseita muodostetaan. Kuten kenelle tahansa, myös viittomakieliselle lapselle äidinkieli luo vahvan pohjan ajattelun, vieraiden kielten ja muidenkin taitojen kehittymiselle. Usein nämä lapset toimivat myös kielimallina muille kuuroille tai huonokuuloisille lapsille päiväkodissa tai koulussa.

Myös kuurojen vanhempien kuulevat lapset elävät kaksikielisessä (tai monikielisessä) ympäristössä ja saavuttavat yleensä kaksikielisyyden luontevasti. Nämä viittomakieliset lapset käyvät koulua suomen- tai ruotsinkielisessä yleisopetuksessa. Kansainvälisessä keskustelussa heistä käytetään usein nimitystä CODA (engl., *children of deaf adults*). (Suomen viittomakielten kielipoliittinen ohjelma, 2010, 17–22.)

Tutkimusten mukaan kuulevien vanhempien vähäinen tai alkuvaiheen haparoiva viittomakielen taito ei merkitsevästi hidasta kuuron lapsen luonnollisen kielen alkuvaiheen kehitystä. Tärkeintä on, että lapsi pääsee osalliseksi perheen vuorovaikutukseen eikä jää yksin. Lapsi omaksuu viittomakielen äidinkielekseen varhaisina elinvuosinaan kuten muunkin kielen, ja luontaisen kielikyvyn ansiosta lapsi myös korjaa ja täydentää kieltään jatkuvasti. Viittomakielilain (359/2015) säätämisen yhteydessä pidettiin tärkeänä sitä, että kaikille eriasteisesti kuulovammaisille lapsille taataan luonnollinen kielenkehitys ja mahdollisuus

kaksikielisyyteen (Hallituksen esitys eduskunnalle viittomakielilainiksi 294/2014, 36).

Pienestä kuulovammaisesta lapsesta ei voida etukäteen päätellä, kuinka puhekieli kehittyy. Puhuttu kieli ja viittomakieli eivät sulje toisiaan pois vaan täydentävät toisiaan: sujuva kaksikielisyyden antaa lapselle mahdollisuuden toimia joustavasti erilaisissa ympäristöissä.

On tärkeä huomata, että tukiviittomien ja puutteellisen suomen tai ruotsin kielen yhdistelmä ei tuota vankkaa kielellistä pohjaa muiden kielten oppimiselle. Vahva viittomakielen taito on tarpeen myöhemmissä elämänvaiheissa, kun lapsi käyttää tulkkauksipalvelua esimerkiksi jatko-opinnoissaan.

Luonnollinen osa identiteettiä

Varhaiskasvatukseen ja opetukseen tulevan kuuron tai eriasteisesti kuulovammaisen lapsen kielitaustan selvittäminen opetusjärjestelyjä pohdittaessa on moniulotteinen kysymys. Samanaikaisesti on puntaroitava sekä vammaan että kieleen liittyviä tarpeita, jotta lapsi voisi aidosti osallistua opetukseen mahdollisimman yhdenvertaisesti – kokonaisvaltaisen oppimisen kannalta myös kielellinen saavutettavuus on varmistettava. Suomen vuonna 2016 ratifioima YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista tuo esille vammaisnäkökulman ja kieli- ja kulttuurinäkökulman *rinnakkaisuuden*. Näkökulmat eivät ole ristiriidassa viittomakielisten ihmisten arjessa vaan luonnollinen osa omaa identiteettiä.

Lähteet:

Hirn, D. F. (1910) (1911) (1916). *De dövstummas åtbördspråk i Finland – Kuuromykkään viittomakieli Suomessa*, I–III. Helsingfors: Finlands Dövstumförbunds Förlag.

Hallituksen esitys eduskunnalle viittomakielilainiksi 294/2014. Haettu 28.2.2019 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2014/20140294>

Salmi, E. & Laakso M. (2005). *Maahan lämpimään: Suomen viittomakielisten historia*. Helsinki: Kuurojen Liitto ry.

Selin-Grönlund, P. (2012). Viittomakieli – elävä kieli. Teoksessa M.-E. Salonsaari, T. Haaksilahti, S. Laatikainen, P. Rainò & U. Aunola (toim.), *Viiton ja ohjaan – Viittomakielen ohjaajan oppikirja* (s. 18–25). Tampere: Opetushallitus.

Suomen viittomakielten kielipoliittinen ohjelma (2010). Kuurojen Liitto ry ja Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Kuurojen Liitto ry:n julkaisuja 60; Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 158. Vantaa: Kuurojen Liitto ry ja Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Saatavilla myös http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk15/Viittomakielten_kielipoliittinen_ohjelma.pdf

Viittomakielilaki (2015). 359/10.4.2015. Haettu 28.2.2019 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2015/20150359>

Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista (2016). 27/11.5.2016. Haettu 28.2.2019 https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2

Lisätietoa viittomakielisten lasten kanssa toimimisesta ja heidän taustoistaan löytyy muun muassa seuraavista julkaisuista:

Viittomakieliset lapset varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa (Opetushallitus 2019). Saatavilla osoitteessa https://www.oph.fi/julkaisut/2019/viittomakieliset_lapset_varhaiskasvatuksessa_ja_esiopetuksessa

Viittomakieliset oppilaat perusopetuksessa (Opetushallitus 2016). Saatavilla osoitteessa https://www.oph.fi/julkaisut/2016/viittomakieliset_oppilaat_perusopetuksessa

Salonen J. (2017). *Viiton – olen olemassa*. Helsinki: BoD – Books on Demand.

Takala, M. & Sume, H. (toim.) (2016). *Kieli, kuulo ja oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Finn Lectura.

Kirjoittaja



Pirko Selin-Grönlund (KM) on viittomakielentulkki (AMK), joka on pitkään toiminut Kuurojen Liitto ry:n oikeuksienvallinnon ja vaikuttamistyön erityisasiantuntijana päätehtävänä viittomakielisten kielelliset oikeudet. Hän on yksi Suomen viittomakielten kielipoliittisen ohjelman kirjoittajista sekä Opetushallituksen viittomakielisistä lapsista kertovien esitteiden kirjoittajista.

[pirko.selin-gronlund\(at\)kuurojenliitto.fi](mailto:pirko.selin-gronlund(at)kuurojenliitto.fi)

TUVET alkoi!

TUTKIMUSPERUSTAISTA VAATIVAN
ERITYISEN TUEN KEHITTÄMISTÄ

Viime e-Erikassa kerrottiin TUVET-hankkeesta (Kärnä & Äikäs, 2018, 43-45), joka on nyt pyörähtänyt käyntiin. TUVET on lyhenne sanoista Tutkimusperustaista vaativan erityisen tuen kehittämistä, ja hankkeessa on kyse tutkimusperustaisesta, vaativaan erityiseen tukeen liittyvän osaamisen vahvistamisesta opettajakoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa. TUVET-hanke kestää kaksi ja puoli vuotta. Tänä keväänä järjestämme ilmaista ja kaikille avointa täydennyskoulutusta eri puolilla Suomea.

Ensimmäisissä koulutuspäivissä aiheena ovat lasten oikeudet ja osallisuus ja näitä teemoja pohditaan juridiikan valossa erityisesti lapsen oikeuksien näkökulmasta. Myös lapsen osallisuutta moniammatilliseen työskentelyyn tarkastellaan. Sisällöllisesti sama koulutuspäivä toteutetaan keväällä viidellä paikkakunnalla. Syksyllä koulutukset jatkuvat, ja aiheenamme on silloin moniammatillinen yhteistyö aikuisten näkökulmasta: keskitymme muun muassa dialogisuuteen työtapana. Erityisesti tähän teemaan toivomme mukaan kuulemaan ja keskustelemaan laajakirjoista joukkoa vaativan erityisen tuen kentältä.

Koulutuspäivät ovat ensimmäinen näkyvä osa hanketta, mutta samanaikaisesti valmistamme oppimateriaalia verkkoon. Syksyllä starttaa kaikille avoimen MOOC-kurssin kehittäminen ja siihen liittyvä tutkimus. Kurssin aiheena on inklusiivisen toimintaympäristön kehittäminen. Kurssi toteutetaan aluksi Itä-Suomen, Helsingin ja Jyväskylän yliopistoissa yhtä aikaa ja myöhemmin se on käytettävissä täydennyskoulutuksissa.

Koulutusten ohella olemme aloittaneet hankkeeseen liittyvän tutkimuksen. Kokoamme yhteen tietoa vaativan erityisen tuen pedagogisista ratkaisuista, moniammatillisesta yhteistyöstä ja seuraamme koulutusten vaikutuksia.

TUVET toteutetaan Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin kanssa, ja olemme päässeet tiiviiseen yhteistyöhön myös Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston (<https://vip-verkosto.fi/>) kanssa. Näin voimme toimia koko Suomessa.

Seuraa meitä: www.tuvel.fi, [TUVEThanke](https://www.facebook.com/TUVEThanke) Facebookissa, [@TUVEThanke](https://twitter.com/TUVEThanke) Twitterissä.

Vuoden 2019 koulutukset:

Kevät 2019:

Lapsen osallisuus ja oikeudet moniammatillisessa yhteistyössä

Kouluttajat: Niina Mäntylä (Vaasan yliopisto) / Sanna Haanpää (OPH) ja Piia Ruutu (Valteri)

3.4. Turku
5.4. Oulu
3.5. Joensuu
6.5. Helsinki
7.5. Seinäjoki

Syksy 2019:

Moniammatillinen yhteistyö aikuisten näkökulmasta vaativassa erityisessä tuessa

Kouluttajat: Muun muassa Itä-Suomen yliopiston asiantuntijat

29.10. Jyväskylä
30.10. Tampere
31.10. Vaasa
6.11. Helsinki
7.11. Rovaniemi



Opetus- ja
kulttuuriministeriö



Yhteistyössä



Ilmoittaudu koulutuksiin: www.tuvel.fi/ilmoittautuminen

Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden tavoitteiden saavutettavuus, selkeys ja mitattavuus

Kuva: Roberd Palm

Artikkelissa käsitellään toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden yksilöllisiä tavoitteita ja niiden laatimiseen liittyvää taustaa ja tutkimusta sekä kirjoittajan pro gradu -tutkielman tuloksia. Tutkimassa havaittiin, että tarkasteltuihin tavoitteisiin tehtiin todennäköisemmin muutoksia, jos kyseisen lukuvuoden opettaja oli opettanut oppilasta aikaisemmin. Tarkastelluissa tavoitteissa oli puutteita saavutettavuuden, selkeyden ja mitattavuuden osalta. Tavoitteiden laadun parantamiseksi esitetään ratkaisuja liittyen täydennyskoulutukseen, työväliseisiin ja perusopetuksen opetussuunnitelmaan.

Toiminta-alueittain järjestettävä opetus pähkinänkuoressa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustan mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus hyvään opetukseen (Opetushallitus, 2014, 15). Tämän takaamiseksi oppilaille tarjotaan tarveperustaisesti erilaisia tuen muotoja, joiden toteuttamista ohjaavat opetussuunnitelman lisäksi eri lait ja säädökset. Yksi tuen muoto on alun perin vaikeimmin kehitysvammaisille oppilaille suunnattu toiminta-alueittain järjestettävä opetus, jota hyödynnetään joidenkin vaativaa erityistä tukea (ks. esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017) tarvitsevien oppilaiden opetuksessa. Toiminta-alueittain järjestettävä opetus on tarkoitettu oppilaille, jotka eivät pysty opiskelemaan oppiaineita yksilöllistetyksi, vaan heidän arvioidaan hyötyvän enemmän opetuksesta, joka painottuu edistämään oppilaan itsenäistä elämää. Kyseinen opetus perustuu oppiaineiden sijaan viiteen toiminta-alueeseen, jotka ovat sosiaaliset taidot,

kieli ja kommunikaatio, kognitiiviset taidot, motoriset taidot sekä päivittäisten toimintojen taidot. (Opetushallitus, 2014, 71–72.)

Toiminta-alueittain järjestettävä opetus perustuu perusopetuslakiin (1998/628 18 §) ja valtioneuvoston asetukseen (422/2012 9 §) ja sen toteuttamisen reunaehdoista määrätään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Suuri osa opetukseen liittyvistä käytännöistä ja päätöksistä on kunnan, koulun ja opettajan vastuulla.

Toiminta-alueittain opiskelevan oppilaan osaamista ja osaamisen kehittymistä seurataan mm. henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) avulla. HOJKS laaditaan moniammatillisessa yhteistyössä, johon voi kuulua oppilaan, huoltajien ja opettajan lisäksi esimerkiksi ohjaajia, rehtori tai psykologi. HOJKS-asiakirjaan kirjataan mm. oppilaan henkilökohtaiset tavoitteet. Näiden tavoitteiden tulee olla perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteiden mukaan kyseiselle oppilaalle saavutettavissa olevia ja mielekkäitä. HOJKS ja siihen laaditut tavoitteet päivitetään aina tarvittaessa, kuitenkin vähintään kerran lukuvuodessa. Tavoitteiden asettamisessa hyödynnetään oppilaalle aiemmin asetettuja tavoitteita. (Opetushallitus, 2014, 67–76.)

Miksi tavoitteiden huolellinen laatiminen on tärkeää?

Tutkimusten mukaan tavoitteiden laatimisessa on olennaista huomioda, että tavoitteet ovat saavutettavia, selkeitä ja mitattavia (ks. esim. Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Alves, Santos & Silveira-Maia, 2013). Aikaisemmissa tutkimuksissa on kuitenkin havaittu runsaasti puutteita juuri näiden, osaltaan päällekkäisten piirteiden osalta (esim. Ruble, McGrew, Dalrymple & Jung, 2010). Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden tavoitteiden huolellinen laatiminen on erityisen tärkeää, koska koulussa oppilaan kanssa työskentelee opettajan lisäksi monia muita henkilökunnan jäseniä, kuten luokan ohjaajia. Tällöin tavoitteiden selkeys ja yksiselitteisyys selkiyttää henkilökunnan keskinäistä yhteistyötä ja mahdollistaa samalla tavalla ymmärretyin tiedon siirtymisen. Tavoitteiden yksitulkintaisuus helpottaa myös ohjeistuksen ja palautteiden koostamista järjestelmälliseksi kokonaisuudeksi. Opetus on myös helpompaa säilyttää päämäärätietoisena ja kohdentaa se harjoittamaan oppilaalle tärkeimpiä taitoja.

Vaikeimmin kehitysvammaisten oppimisen edistymistä voi olla vaikea huomata, koska se on hidasta, ja taidot voivat edetä myös laadullisesti eri tavalla kuin tavanomaisesti kehittyvän oppilaan. Huolellisesti laadittujen tavoitteiden avulla oppilaan on mahdollista saada taidon kehittymiseen tarvittavat toistot. Toistuvuus taitojen harjoittelussa on tärkeää myös siksi, että elämänkokemus ja aika kehittävät oppilaan osaamista, vaikka kehitys vaikuttaisi taidon osalta pysähtyneen. Seuraavat luvut



Kuva: Jarkko Hautamäki

perustuvat kirjoittajan pro graduun (ks. Peltomäki, 2018).

Mitä ja miten tutkittiin?

Tutkimuksen koko aineisto koostui tiedoista, joita oli kirjattu kuuden toiminta-alueittain opiskelevan oppilaan HOJKS-asiakirjoihin (lukumäärä $N = 21$) ja lukuvuositodistuksiin ($N = 18$). Tässä artikkelissa kuvaillaan HOJKS-asiakirjoihin esiintyviin tavoitteisiin kohdistunutta analyysia ja esitellään keskeisimmät tulokset. Aineisto kerättiin kahdesta eri puolella Suomea sijaitsevasta koulusta (A ja B), ja HOJKS oli laadittu oppilaille viiden peräkkäisen lukuvuoden aikana (syksystä 2013 syksyyn 2017). Aineisto analysoitiin soveltaen teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Aluksi tarkasteltiin tavoitteisiin tehtyjä muutoksia lukumäärittäin: kuinka moni tavoite kulloinkin poistettiin tai lisättiin, kuinka monen yksittäiseen tavoitteeseen tehtiin minäkin lukuvuonna muutoksia ja kuinka moni tavoite säilyi kullakin oppilaalla useamman lukuvuoden samana. Tämän jälkeen tarkempi analyysi suunnattiin koulun A oppilaiden tavoitteisiin

tehtyihin laadullisiin ja määrällisiin muutoksiin. Kyseistä analyysia ei tehty koulun B tavoitteille, koska vain yhden koulun B oppilaan tavoitteeseen tehtiin kyseisiä muutoksia. Tarkastelluista tavoitteiden muutoksista muodostui neljä luokkaa: oppilaalle tarjottu tuki, tavoitteeseen liittyvän toiminnan kuvaus, tavoitteen sisältöalueen kattavuus ja vaatimustaso sekä tavoitteen sisällön täsmentyminen tai yleistyminen.

Opettajan vaikutus tavoitteiden muutoksiin

Tutkimuksessa havaittiin, että tavoitteisiin tehtiin todennäköisemmin muutoksia, jos kyseisiä tavoitteita laatimassa ollut opettaja oli opettanut oppilasta aikaisemmin. Muutoksiksi laskettiin uuden tavoitteen lisääminen ja vanhan tavoitteen poistaminen sekä tavoitteeseen tehty laadulliset tai määrälliset muutokset. Tulos on mielenkiintoinen, koska uuden opettajan voisi olettaa lukevan HOJKS-asiakirjaan laaditut tavoitteet tarkasti, sillä hän ei vielä tunne oppilasta niin hyvin. Tavoitteet laaditaan syksyn alussa, jolloin uudella opettajalla ei ole ollut vielä kovin paljon aikaa tutustua oppilaaseen. Toisaalta on opettajan ammattitaitoa osata laatia tavoitteita myös oppilaalle, jota hän ei tunne hyvin. Lisäksi, kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, tulee HOJKS-asiakirjaa muokata aina opetuksen tavoitteiden muuttuessa. Tämä tarkoittaa siis sitä, että tavoitteisiin voi tehdä muutoksia myös lukuvuoden edetessä. Monet opettajat haluavat lähteä uusien oppilaiden kanssa tyhjältä pöydältä ilman ennakkokäsityksiä. Tämäkään ei selitä tavoitteisiin tehtyjen muutosten pienempää määrää, sillä jos opettaja haluaa lähteä tyhjältä pöydältä, haluaa hän todennäköisesti myös itse vaikuttaa opetuksen sisältöön, jota tavoitteet ohjaavat.

Miksi moniammatilliset tiimit eivät siis tehneet tavoitteisiin yhtä todennäköisesti muutoksia, jos opettaja oli vaihtunut? Yksi syy muutosten pienempään määrään voi olla

se, etteivät tiimit tarkalleen ottaen ymmärtäneet mitä edellisen lukuvuoden tavoitteissa oltiin tavoiteltu. Opettajan lisäksi myös muut moniammatilliset toimijat ovat voineet vaihtua. Seuraavassa luvussa käsitellään tavoitteiden yksitulkintaisuutta ja ymmärrettävyyttä mitattavuuden, selkeyden ja saavutettavuuden käsitteiden kautta.

Tavoitteiden mitattavuus

Tarkastelluissa tavoitteissa käytettiin useita määrään viittaavia termejä, joista kaikki eivät kuitenkaan olleet tarkkoja ja selkeästi mitattavissa. Esimerkiksi termit 'monissa', 'vähenyminen' ja 'lisääntyminen' antavat suuntaa sille, minkälaista osaamista tavoitteella haetaan. Termit voivat kuitenkin jäädä monitulkintaisiksi oppilaan kanssa työskentelevän henkilökunnan kesken, jos niitä ei voi mitata selkeästi (Hauser, 2017). Esimerkiksi jos tavoitteena on **puheen tuoton lisääntyminen**, jää monitulkintaiseksi, kuinka monta sanaa tai lausetta oppilaan tavoitteena on missäkin tilanteessa tuottaa. Tavoitteen määrällinen mitattavuus helpottaa myös oppilaalle päivittäin annetun arvioinnin systemaattisuutta: koko henkilökunta tietää kannustaa oppilasta joko kolmen sanan tai kolmen lauseen tuottamiseen.

Tavoitteiden selkeys

Tarkastelujakson kuluessa havaittiin myös muutoksia tavoitteiden sisällöllisissä kuvauksissa joista seuraavaksi esimerkki **oppilaalle tarjottu tuki** -luokkaan sijoitetusta tavoitteesta. Ensimmäisenä lukuvuonna oppilaan tavoitteena oli *itsenäinen wc-käynti* eikä oppilaalle tarjottavaa tukea mainittu. Toisena lukuvuonna tavoitteeseen lisättiin lause *ohjaaja ollut vielä mukana* ja kolmantena lukuvuonna tavoitteeseen ei tehty muutoksia. Neljäntenä lukuvuonna edellinen muutos muutettiin muotoon *ohjaaja mukana, oven takana*. Alkuperäinen tavoite ei ollut selkeä, koska siinä ei ilmaistu yksiselitteisesti minkälaista tukea

oppilaalle annetaan, vaikka hän on tarvinnut sitä tavoitteeseen seuraavina lukuvuosina tehtyjen muutosten perusteella. Tavoitteesta ei siis selvinnyt, meneekö ohjaaja oppilaan kanssa vessaan, jääkö hän oven ulkopuolelle vai saattaako hän oppilaan vain vessaan. Toisena lukuvuonna tavoitteeseen tehty muutos on vielä monitulkintainen, koska siitä ei selkeästi ilmene, missä ohjaaja on, missä asioissa oppilasta ohjataan ja onko ohjaus sanallista vai fyysistä. Tavoitteesta kuitenkin selviää, että oppilas ei lähde vessaan yksin. Neljäntenä lukuvuonna oppilaalle tarjottua tukea tarkennettiin määrittämällä ohjaajan fyysinen sijainti, jolloin tavoite oli selkein. Tavoite siis selkeytyi erittelemällä yksityiskohtaisemmin, minkälaista ohjausta oppilaalle annetaan missäkin vaiheessa.

Edellisen tavoitteen harjoitteluun suunniteltu käytäntö on voinut ollut oppilaan kanssa työskentelevälle henkilökunnalle joka lukuvuosi tiedossa ja onnistunut koulun arjessa ilman ongelmia. Aikaisemmat HOJKS-asiakirjaan laaditut tavoitteet eivät kuitenkaan voi tarjota oppilaan kanssa myöhemmin työskentelevälle henkilökunnalle niin runsaasti tai tarkkaa tietoa oppilaan osaamisen kehityksestä kuin niiden olisi mahdollista, jos tavoitteet eivät ole selkeitä ja yksiselitteisiä (ks. esim. Hauser, 2017, 421).

Tavoitteen sisältöalueen kattavuus ja vaatimustaso-luokkaan sijoitetut muutokset eivät puolestaan yleensä selkiyttäneet tavoitteita. Esimerkiksi erään oppilaan tavoitteena oli *Itsenäinen syöminen haarukkaa käyttäen*, seuraavana lukuvuonna tavoitteeseen lisättiin veitsen käyttäminen ja veitsellä pilkkominen. Tavoitteen määrittely ei ollut täsmennysten jälkeenkään tarpeeksi eriytynyt, eli tavoitetta ei oltu ilmaistu tarpeeksi yksityiskohtaisesti: tavoitteesta ei käynyt ilmi, oliko tavoitteena pilkkoa ihan kaikkea, esimerkiksi myös kovia ruokia tai ruokia, joiden pilkkominen vaatii samalla tähtäämistä (esim. tomaatti). Vai oliko tavoite saavutettu, jos oppilas osasi pilkkoa spagettia,



Kuva: Jarkko Hautamäki

jonka pilkkomiseen riittää, että veistä painaa kevyesti lautasta vasten?

Tavoitteiden saavutettavuus

Edellä eritellyt tavoitteen asettamiseen liittyvät piirteet, kuten mitattavuus ja selkeys, edistävät tavoitteen saavutettavuutta. Tavoitteen saavutettavuuteen sisältyy, että tavoiteltu osaamisen taso on oppilaalle mahdollinen huomioiden käytettävissä olevat resurssit, kuten aika. Osa tarkastelluista tavoitteista oli todella laajoja, mikä teki niiden saavuttamisen ongelmalliseksi. Esimerkiksi tavoitteessa *Toisten tunteiden ja ilmeiden tunnistaminen ja oman käytöksen vaikutus toisen ihmisen toimintaan* tavoitellaan useita, mahdollisesti eri tahtiin kehittyviä taitoja, eikä niille oltu määritelty toivottua tavoitetasoa. Tunteet, ilmeet ja oma käytös muodostavat laajan kokonaisuuden, minkä takia kenen tahansa olisi hankalaa päästä tällaiseen

tavoitteeseen vuodessa. Tavoitteessa ei eritellä, onko tavoitteena tiettyjen vai kaikkien tunteiden ja ilmeiden tunnistaminen (esim. ainoastaan ilo ja suru tai yllätynyt ja vihainen). Tavoitteesta ei myöskään selviä, tuleeko oppilaan esimerkiksi tunnistaa tunteet ja ilmeet aina vai esimerkiksi puolet kerroista, jotta voitaisiin sanoa hänen päässeensä tavoitteeseen.

Ratkaisuja

Tutkimuksessa havaittiin, että tarkastelluissa toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden tavoitteissa oli ongelmia saavutettavuuden, selkeyden ja mitattavuuden osalta. Nämä ongelmat saattoivat osaltaan vaikuttaa siihen, että opettaja yhdessä moniammatillisen tiimin kanssa ei välttämättä osannut tehdä tavoitteisiin tarvittavia muutoksia. Tavoitteiden laadun ja niihin vuosittain tarvittavien muutosten tekemisen takaamiseksi tarvitaan täydennyskoulutusta, työvälineitä ja muutoksia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Niin moniammatilliset tiimit voisivat laatia mitattavia, selkeitä ja saavutettavia henkilökohtaisia tavoitteita toiminta-alueittain opiskeleville oppilaille myös siten, että tavoitteiden laatimiseen käytetty aika ei olisi kohtuuton.

Tavoitteiden laatimiseen keskittyneillä täydennyskoulutuksilla on useissa tutkimuksissa havaittu olevan merkittävä vaikutus tavoitteiden laatuun (ks. esim. Boavida, Aquiar & McWilliam, 2014). Oppiainejakoista erityisopetusta varten on kansainvälisesti kehitetty erilaisia elektronisia tavoitepankkeja (esim. e-IEPPRO), joiden tarkoituksena on mah-

dollistaa tavoitteenasetteluun käytettävän ajan vähentäminen sekä helpottaa tavoitteisiin liittyvän tietämyksen jakamista sovittujen henkilöiden kesken. Tavoitepankki voisi olla kehittämisen arvoinen kohde myös toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen kohdalla erityisesti sen takia, että yksittäisen oppilaan kanssa työskentelee enemmän henkilö-kuntaa kuin tyypillisesti perusopetuksessa.

Tällä hetkellä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ei ole asetettu toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden tavoitteille oikeastaan muita ehtoja, kuin että tavoitteiden tulee olla saavutettavia ja mielekkäitä (Opetushallitus, 2014, 71). Sen sijaan esimerkiksi yksilöllistetyn oppimäärän mukaan opiskelevien oppilaiden tavoitteiden tulee olla riittävän haastavia, selkeitä ja yksityiskohtaisia (Opetushallitus, 2014, 69). Useiden tutkimusten mukaan oppiminen on tehokkaampaa, jos tavoitteissa uskalletaan myös vaatia oppimista verrattuna siihen, että tavoitteissa ainoastaan kehoitetaan oppilasta tekemään parhaansa (ks. tavoitteenasetantateoria, Locke & Latham, 2006). Näin ollen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin tulee tehdä muutoksia koskien toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden tavoitteita. Tavoitteet tulee muotoilla HOJKS-asiakirjoihin siten, että ne ovat saavutettavia, selkeitä, mitattavia ja sopivan haastavia. Opetussuunnitelman perusteiden tarkennukset yhtenäistävät osaltaan kuntien, koulujen ja opettajien käytäntöjä, mikä tasa-vertaistaa toiminta-alueittain järjestettävää opetusta Suomessa.

Kirjoittaja



Satu Peltomäki (KM, Helsingin yliopisto) valmistui viime syksynä kasvatustieteen maisteriksi erityispedagogiikan opintosuunnasta ja aloitti vuoden 2019 alussa työskentelyn teknisenä avustajana TUVET (Tutkimusperustaista vaativan erityisen tuen kehittämistä) -hankkeessa.

[satu.peltomaki\(at\)helsinki.fi](mailto:satu.peltomaki(at)helsinki.fi)

Lähteet:

- Boavida, T., Aguiar, C. & McWilliam, R. A. (2014). A training program to improve IFSP/IEP goals and objectives through the routines-based interview. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(4), 200–211.
- Hauser, M. D. (2017). The essential and interrelated components of evidenced-based IEPs: A user's guide. *TEACHING Exceptional Children, 49*(6), 420–428.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current Directions in Psychological Science, 15*(5), 265–268.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). *Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämissryhmän lopputraportti*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Peltomäki, S. (2018). *Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden HOJKS-tavoitteiden vuosittaiset muutokset ja samoina säilyneiden tavoitteiden arviointi*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Ruble, L., McGrew, J., Dalrymple, N. & Jung, L. (2010). Examining the quality of IEPs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(12), 1459–1470.
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M. & Silveira-Maia, M. (2013). How individualised are the individualised education programmes (IEPs): An analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education, 28*(4), 507–520.
- Valtioneuvoston asetus 422/2012. Annettu Helsingissä 28.6.2012. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>



Hän tahtoi nimensä tähtiin...

”Minä siivosin ja sinä olit respassa, drakmat kyllä riitti, mutt’ se oli arkea.”

– *Jukka Takalo, ”Eurooppa”-levyltä ”Me olemme vain töissä täällä”*

Kuva: Pixabay

Miten mikään liittyy mihinkään? Tilastotiede tai määrälliset menetelmät kasvatustieteissä voidaan kokea hyvinkin irrallisena osana todellisuudesta tai pelkästään teoreettisina malleina jostain utopias-ta. Kasvatustieteissä roolini on menetelmäasiantuntijana käydä läpi tutkimusten teknistä toimintaa sekä tarkastella erilaisten muodostuneiden tieteellisten teorioiden soveltuvuutta käytäntöön. Parras-valoihin ansaitusti nousevat näiden teorioiden kehittäjät ja innovaattorit, koska kaiken toimiessa hyvin ja kerätyn aineiston tukiessa teoriaa ei minulla ole huomauttamista. Tavallinen lukija näkee taustatoimintojen haastavat tilanteet yleensä tekstissä epämääräisempinä ilmaisuina tai jossitteluna niissä tilanteissa, joissa itselläni olisi paljonkin asiaa tutkijoille. Tarkemmat luvut jäävät tieteellisiin artikkeleihin; yleistajuisiin julkaisuihin niitä ei ole oleellista laittaaakaan vähäisen palstatilan takia. Tässä kirjoituksessa yritän hahmotella yleistajuisesti, mitä teen työkseni ja minkälainen rooli tieteen-teossa määrällisellä analyysillä ja menetelmillä on.

”Hän avaa koneen ja käynnistää kuulokkeisiin puhelimesta Dimmu Borgiria. Niin se vain menee, kun pitää keskittyä.”

Tilastollinen tiedonkeruu alkaa aina hyvästä suunnittelusta. Varsinkin yliopistojen tutkimusryhmien tutkimuksia on suunnittelemaa iso joukko erilaista asiantuntemusta omaavia ihmisiä. Yhden niistä pitäisi olla menetelmä-asiantuntija, jolla on kokemusta aihepiiristä ja käytettäväksi ajatelluista tutkimusmenetelmistä. Täten sama asiantuntija ei ole paras kaikkiin projekteihin, koska kaikkea ei voi halli-

ta. Menetelmäasiantuntijan rooli on tärkeä, koska sekalainen aineisto on vaikea pelastaa myöhemmin, jos alun perin ei ole huolehdittu riittävästä määrästä yhdistäviä tekijöitä eri muotoisten aineistojen välille. Alkuvaiheen suunnittelu myös edesauttaa tulosten nopeampaa saatavuutta sisältöjä tulkitseville ja esittävälle tutkijoille. Menetelmäasiantuntijan rooli on myös lisätä tutkijan työmäärän kohdentumista varsinaiseen tutkimukseen eikä tulosten käyttökelpoiseksi rakentamiseen. On kuitenkin muistettava, että menetelmäasiantuntijakin tekee tieteellistä tutkimusta ja tuottaa tuloksia toisten tutkijoiden käyttöön.

Siksi tuntemus tutkimuksen kohteena olevasta aihepiiristä edesauttaa valitsemaan käyttökelpoisimmat menetelmät. Usein kerättyä tutkimusaineistoa käytetään myös kehittämään uusia lähtökohtia tutkimuksen menetelmäratkaisuihin. Suunnittelu on siis ensimmäinen vaihe, jolloin painan kuulokkeet korvilleni ja sukellan rakentamaan verkkoa päähäni tulevista palasista.

”hei, sillä laillahan se toimii. Maanantai on paha päivä. Tiistai ehkä vähän parempi.” – Zen Cafe

Aamulla viimeinen mäki töihin oli paha, hyvä ettei auto sutaissut ja livennyt 20 sentin päässä molemmin puolin oleviin autoihin. Olisiko voinut vain ajaa alhaalla olevalle parkkipaikalle? Menetelmäasiantuntijan rooliin kuuluu myös riskien hallinta. Kun tutkimuksessa kerätään aineistoa, on menetelmäasiantuntijalla aikaa keskittyä rakentamaan koneisto valmiiksi tulevaa aineistoa varten muiden projektien aikataulujen salliessa. Jos käytössä on uudenlaista aineistoa, on tutustuttava aineiston rakenteeseen ja suunniteltava siihen sopivat käsittelymenetelmät. Aineistona voi esimerkiksi olla aktiivisuusrannekeiden käsittelemätön aineisto, jonka testaaminen onnistuu kunnolla vasta ensimmäisen kerätyn aineiston pohjalta. Itselleni tulevat aineistot voivat olla kyselyaineistoja, aktiivisuusranneketietoa, syketietoa tai katsetietoa. Kaikkien näiden käsittelemiseksi minun on pitänyt muodostaa omat toimintamallit sekä kehittää menetelmiä raakatiedon muuttamiseksi helpommin ymmärrettäväksi. Tavoitteena on tuottaa aiheeseen perehtyneen tutkijan eteen tietoa, joka on mahdollisimman hyvin säilyttänyt sisältämänsä tiedon. Sentenced on kuulokkeisiin kevyttä musiikkia, joka kuitenkin sallii säilyttää keskusteluyhteyden kollegoihin. Keskustelut ovat erinomainen keino avata mielen solmuja mahdollisuuksia pohtiessa. Valittaessa käsittelymenetelmää on aina olemassa riski kadottaa paljon tarpeellista

tietoa. Jos tämän vaiheen hoitaa huonosti, vaarantuu koko tutkimuksen pohja. Toki menetelmä pyritään hyväksyttämään vertaisarvioituissa julkaisuissa, jotta toiset asiantuntijat voisivat varmistaa menetelmän soveltuvuuden. Menetelmien valintaan tulee ajan myötä kokemusta, jonka avulla asiantuntija suosii tiettyjä ratkaisuja. Toiset menetelmät saattavat olla enemmän ”kiva kokeilla”-tyyppisiä. Usein lopullinen tutkimuskokonaisuus on jotain tältä väliltä: perustulokset ovat perinteisten ja käytössä jo olleiden menetelmien varassa mutta kokeilussa olevaa menetelmää pyritään testaamaan näiden rinnalla. Menetelmä on asiantuntijalle joko uudehko tai jopa menetelmällisin tutkimuksen mielessä uusi. Tässä on jälleen myös kyse riskistä ja siitä, ollaanko valmiita käyttämään pieniä resursseja tähän kehitykselliseen tarkoitukseen.

”Ja Lada ajaa kylän raitilla. Lada ajaa ja stereot soittaa.” – Aknestik

Menetelmäasiantuntijan raskain mutta myös antoisin työvaihe alkaa tulosten analysoinnin ja tulkitsemisen vaiheessa. Tuloksia pyörittää monella eri tavalla, joista useimmat ovat jo suunnitteluvaiheessa olleet tiedossa. Toki nälkä kasvaa syödessä, mikä aikataulujen salliessa saa kokeilemaan erilaisia vaativampia menetelmiä aineistoon, vaikka niitä ei lopullisessa versiossa raportoitaisikaan. Jokainen aineisto on oppimisen paikka, ja erilaisissa yhteyksissä on voinut tulla kuulleeaksi kiinnostavista menetelmistä. Tämä kuitenkin on usein lisämauste perinteisten analyysien joukossa, joita voisi tuttuuden ja luotettavuuden osalta kutsua tilastotieteen sekä kasvatustieteen Ladoiksi.

Monesti tulosten analysointivaiheessa myös huomaa aineistonkeruun heikkoudet, jolloin niiden vaikutusten arvioiminen koko tutkimuksen kannalta vie oman aikansa. Tässä vaiheessa voi hiuksilla olla kovat oltavat mietittäessä mahdollisia seurauksia. Yleensä

mikään tutkimus ei tähän kaadu, mutta monet aineistosta esiin pyrkivät tulokset jäävät pohdinnan tasolle varsinaisen voiman puuttuessa havaintojen takaa. Tämä on vain hyväksyttävä ja kerrottava se, mitä on tutkimuksessa havaittavissa. Usein myös havaintoja tehdessä on hyvä muistaa niin sanotun nollatuloksen arvo. Nykyisin tiedemaailmassa on havaittavissa ajattelua, että tulos ei ole tulos ilman tilastollista merkitsevyyttä. Tilastollinen merkitsevyys on kuitenkin vain yksi tunnusluku, joka odotetaan raportoitavan. Toisaalta menetelmäasiantuntijan rooli on myös toppuutella erityisasiantuntijoiden intoa kertoa asioista. On tärkeää pohtia kaikkia muitakin selittäviä tekijöitä tulokselle, vaikka lähtökohtana ei saakaan olla tuloksen mitätöinti. Usein vaihtoehtoiset menetelmät Ladoille pyrkivät tutkimaan ilmiötä ja etsimään vahvistusta löydetylle olettamukselle. Välillä nämä saavat tukea, jos niiden kautta löydetään aineistosta syitä mahdollisesti väärälle tulkinnalle. Perussääntö on: ”Jos tulos on liian hyvää ollakseen totta, niin se ei todennäköisesti sitä ole.”

*”La-la-la-la-laboratoriossa.
La-la-la-la-la on monitori, josta
katsomme kuinka me eläisimme” –
Ismo Alanko*

Viimeinen työvaihe on kirjoittaa tulokset halluttuun muotoon. Tässä kohti kuulokkeista soi omaksi huviksi musiikkia, jonka tarkoitus on lähinnä viihdyttää ja piristää. Omalta kohdaltani pyrin antamaan työrauhan ja tuen asiaan perehtyneelle tutkijalle sekä tarjoan hänelle tarvittavat lisäanalyysit. Todellisuudessa toki monet muut projektit painavat päälle. Myös omalta osaltani voi tutkimusprojektien aikana syntyä käsikirjoituksen idea, jonka työstäminen voi osoittautua siksi kaikkein raskaimmaksi osuudeksi. Itse olen tieteellisen urani alkuvaiheessa, joten kirjoittaminen ei ole vahvin alueeni. Tärkeää on kaikilta osin tiedostaa omat heikkou-

tensa mutta myös tehdä niiden parantamiseksi töitä. Onneksemme Suomessa on omaksuttu työtapana, jossa harvoin joutuu yksin kirjoittamaan kokonaisen tieteellisen artikkelin. Siinä työvaiheessa istumalihakset joutuvat kuitenkin koville ja silmät helottavat punaisina keinovalon loimotuksessa. ”Kill your darlings!” on lause, jonka väitöskirjaohjaajani Markku Hannula kertoi olevan tekstinmuokkaamisessa se raskain vaihe. Allekirjoitan tämän täysin. Viimeinen työvaihe eli kirjoittaminen on myös mielenkiintoinen myös työyhteisön, minulla Koulutuksen arviointikeskuksen, kehittämisen kannalta. Tässä vaiheessa syntyvät myös ne suurimmat ideat, miten koko prosessia alusta loppuun voitaisiin kehittää. Itse näen omalta osaltani suunnata energiani sellaisten menetelmien kehittämiseen, jotka vähentävät asiantuntijatutkijoiden työvaivaa sekä nopeuttavat tiedon saatavuutta tulkittavaan muotoon. Jääkö näille aikaa vai ei, on kysymys, johon ei voi etukäteen koskaan tietää vastausta.

”Miten pelata varman päälle jos ei tunne tulevaa. Et voi tietää mikä sinua siellä odottaa.” – Timo Rautiainen & Trio Niskalaukaus

Kasvatustiede ja suomalainen yliopistomaailma tarvitsevat meitä menetelmien asiantuntijoita. Usein nimemme näkee papereissa, mutta kukaan ei oikeastaan tiedä, mitä teemme työksemme. Tieteen tekeminen ja sen tulosten yleistäminen ovat ryhmätyötä, jossa yksilöiden osaaminen ja taidot luovat yhdessä kokonaisuuden. Oikeastaan kukaan ei voi yksin kirjoittaa täydellistä teoriaa, vaan hänellä on ympärillään verkosto luomassa ajatuksille kielen erilaisille yleisöille sekä perustana aiempi tutkimus. Tilastotiede ei ole salatiedettä vaan välillä pelottavankin yksinkertaista matematiikkaa. Tämä yksinkertaisuus on kuitenkin se kaunein asia, jonka haluaa nähdä menetelmästä sekä tuloksista. Jos asia on liian vaikea ymmärtää, on kuulija unohdettu kerronnasta.

Menetelmien kenttä on laaja, ja oma erityisosaamiseni perustuu sille, että osaan muodostaa ymmärrettäviä esityksiä ilmiöistä, joita kyselytutkimuksilla tai aktiivisuustiedon keräämisellä pyritään hahmottelemaan. Tosin aina on muistettava todellisuudentaju tulkinnoissa ja suhteuttaa tulokset omaan kokoluokkaansa. Löydös voi olla kasvatustieteen ja tieteen kannalta mielenkiintoinen sekä merkitsevä virstanpylväs, mutta opettajan kannalta tulos voi kuulostaa itsestään selvältä. On tärkeää muistaa, että tehtävämme on talentaa ja havainnoida ilmiöitä todellisuudesta. Mikä tähän sopisi paremmin kuin tieteellinen vahvistus ilmiölle, jota ei ole voitu aiemmin vahvistaa?

Jos joku haluaa erikoistua menetelmäasiantuntijaksi, ei ole olemassa yhtä ainoaa reittiä päätyä alalle. Toki tilastotieteen tai matemaattisen koulutuksen kautta voi saavuttaa hyvän pohjan. Itselleni polku on ollut täynnä sattumia, joiden kautta olen onnistunut oppimaan ja hallitsemaan erilaisia menetelmiä mutta myös innostumaan aidosti lukujen maailmasta, joka hyvin usein

ei välttämättä nykyisessä hektisessä visuaalisessa maailmassa ole se myyvin tuote. Itselleni on kuitenkin kiehtovaa huomata, että menetelmät avaavat useimmat aineistot eloon ja selittävät asioita, joihin ei muuten päästä käsiksi. Arvostan kovasti laadullisen puolen osajia, koska itsestäni ei olisi siihen työhön. Ei siksi, etteikö laadullisuus olisi kiinnostavaa vaan siksi, että olen vain parempi hahmottamaan isojen aineistojen toimintaa ja luonnetta. Laadullisten tutkijoiden työ on kuitenkin sellaista, joka auttaa myös itseäni ajattelemaan eteen tulevia aineistoja monipuolisesti.

...hän halusi olla kuolematon. (Yö, likaiset legendat)

Hylkäsin akateemiset haaveeni opettajaksi valmistumisen jälkeen ja ajattelin työskenteleväni opettajana yläkoulussa tai ammattikoulussa työurani ajan. Tie vei kuitenkin takaisin yliopistolle kymmenen vuoden tauon jälkeen. Monien ihmisten toiveissa on aina löytää jokin reitti historiaan. Mikä on kunkin oma tähdenlento? Löytyykö paikka edesmenneiden legendojen joukossa? Mihin tie vie? Ei voi tietää.

Kirjoittaja



Visajaani Salonen toimii projektisuunnittelijana Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksessa ja tekee väitöskirjatutkimusta erilaisten aineistojen, kuten ylioppilaskokeet, vertaistamisesta toisiinsa. Työn pääpainopisteet ovat tilastolliset menetelmät kyselyaineistoihin ja testiympäristöjen analyysien kehitys. Salonen tekee myös erilaisille muille kasvatustieteellisen tiedekunnan projekteille analyysi- ja kehitystyötä, kuten Mathtrack-katseenseurantatutkimus, Crafting Optimal Learning in Science Environments -tutkimuksen ja Bridging the GAPS -tutkimuksen fysiologisten mittausten ja kyselyaineistojen käsittely.

Valteri – kompetenscentret med uppgift att stöda kommuner i att förverkliga närskolprincipen

Bilden: Pixabay

Enligt Statistikcentralens utbildningsstatistik fick 17,5 procent av eleverna i grundskolan intensifierat eller särskilt stöd hösten 2017. Andelen elever som fick intensifierat stöd ökade med 0,8 procentenheter från året innan och andelen elever som fick särskilt stöd ökade med 0,3 procentenheter. Samtidigt kan vi idag konstatera att antalet elever som studerar i specialklasser och -skolor har minskat, vilket gör att vi i de flesta klasser träffar elever som behöver differentierande undervisningsarrangemang för att kunna uppnå målen i läroplanen. Valteri center för lärande och kompetens har som uppgift att stöda kommuner runt om i Finland i att förverkliga närskolprincipen genom att erbjuda olika slags tjänster för elever med behov av allmänt, intensifierat och särskilt stöd.

Genom samarbete mellan en kommun och Valteri utvecklas undervisning och lärmiljöer så att de möjliggör lärande för alla elever. Hur det här ser ut i praktiken varierar kraftigt. Valteris tjänster innefattar handledningsbesök i elevens närskola, kortare eller längre stödperioder både vid elevens närskola eller på en av enheterna i Valteri och i vissa fall även en fast skolplats på någon av enheterna. Därtill erbjuds både längre och kortare fortbildningar enligt önskemål. Det som genomsyrar verksamheten är ett flexibelt samarbete med

kommunen där man genom samarbete utvecklar stödåtgärder enligt en elevs, skolas eller kommuns behov. Valteris verksamhet bygger på tanken om att en elev i behov av särskilda undervisningsarrangemang ofta även gynnas av en lärmiljö som samtidigt kan stöda både habilitering och lärande. För att kunna uppnå detta krävs ett mångprofessionellt samarbete och därför arbetar omkring 550 personer inom utbildnings-, social- och hälsovården vid centret. Vardagen ser annorlunda ut då man som lärare arbetar på en skola där största delen av

kollegerna tillhör andra yrkesgrupper och där en stor del av verksamheten inte sker på den egna skolan utan på fältet. Kort sagt är ingen dag en annan lik. Valteris verksamhetsidé och arbetssätt är lösningsinriktat och utgår från en holistisk elevsyn vilket i sig kräver lyhördhet, samarbetsförmåga, respekt för andra yrkesgrupper och en stor dos av flexibilitet. Det kräver en vilja att lära sig nya saker, men också självinsikt så man inser att en person inte kan vara expert på allt. Tack vare sina kunniga kolleger kan man ändå tillsammans bygga upp en stor kunskapsbank som i slutändan möjliggör närskolprincipen för flera elever.

Valteri hör till Utbildningsstyrelsens verksamhetsområde och samarbetar därför kring frågor som är kopplade till stöd för lärande. Tillsammans har Utbildningsstyrelsen och Valteri skapat en tjänst som erbjuder information och råd till skolans ledning och personal inom grundläggande utbildning samt vårdnadshavare. Frågorna kan till exempel handla om hur man ordnar stöd för lärande eller tolkning och tillämpning av lagar och normer.

Valteri jobbar även med utvecklingsprojekt. Idag läggs mycket fokus bland annat på att bygga upp det så kallade VIP-nätverket, där VIP står för Very Important Person och syftar på elever med krävande särskilt stöd. Målet är att i framtiden kunna svara mera flexibelt och mångsidigt på behoven hos de elever som behöver krävande särskilt stöd och behoven hos deras lärare i barnens och ungdomarnas egna verksamhetsmiljöer.

Valteri består av sammanlagt sex kompetenscenter som jobbar i hela Finland. Valteri Skilla ansvarar för och koordinerar de svenskspråkiga tjänsterna. I skrivande stund är planeras OTF, alltså Forum för stöd för lärande (Oppimisen tuen foorumi), som är ett forum där man under föreläsningar och workshoppar fokuserar på aktuella frågor, utveckling och framtidsvisioner inom specialundervisningen. I år är temat för forumet *Skolan tillhör alla?*

Skrivare



Josefin Holmkvist är pedagogie magister och rektor. Hon har tidigare jobbat som specialklasslärare och leder idag den svenska enheten vid Valteri center för lärande och kompetens.

josefin.holmkvist(at)valteri.fi



VIP-verkoston tiedote

Mitä vaativan erityisen tuen palveluja on tarjolla?

Lapsille ja nuorille suunnattujen vaativan erityisen tuen palvelujen kehittäminen jatkuu VIP-verkostossa suunnitellun mukaisesti. Tavoitteena on kartoittaa moniammatillisesti eri hallintokuntien ja muiden toimijoiden tuottamat palvelut ja toisaalta se, mitä palveluja tarvittaisiin, mutta jotka puuttuvat. Nykyisin kunnissa on epätietoisuutta tai hajanaista tietoa eri hallintokuntien ja muiden toimijoiden, kuten yhdistysten tarjoamista vaativan erityisen tuen palveluista lapsille ja nuorille. Tiedon puute saattaa pahimmillaan vaikeuttaa lasten tilanteita tai toisaalta aiheuttaa esimerkiksi päällekkäisyyttä toimenpiteissä. Tarjonnan koordinointi on vähäistä. Palvelut eivät aina tavoita tukea tarvitsevia lapsia ja nuoria riittävän ajoissa ja oikea-aikaisesti. LAPE-hankkeessa tehty hyvä kehittämistyö on vasta tulollaan tiedoksi ja hyödynnettäväksi myös sivistystoimeen.

Kartoituksessa kerättyjen tietojen pohjalta voidaan suunnitella nykyistä paremmin toimivia lapsi- ja nuorikeskeisiä palvelukokonaisuuksia vaativaan erityiseen tukeen kunnallisesti ja alueellisesti. Tiedonkeruuta tukee parhaiten maakunnallisissa ryhmissä työskentely. Tämän mahdollistamiseksi on sovittu, että helmikuun verkostopäivät organisoidaan maakuntatasoisesti ja huhtikuussa jälleen viidellä alueella. Poikkeuksen tästä tekevät HYKS-alue, jonka molemmat verkostopäivät järjestetään alueellisena sekä OYS-alue, jonka molemmat päivät järjestetään maakunnallisina työskentelypäivinä.

Muuta VIPinää keväällä 2019

Alueellisten verkostojen kehittämistyön lisäksi VIP:ssa tapahtuu paljon kevään aikana. Koulua käymättömien oppilaiden tukemiseen liittyvän teemaryhmän asiantuntijatyöskentely on käynnistynyt aktiivisesti ja 27.3. järjestetään maksuton *Koulua koulua käymättömille* -kokoontumisajo Helsingissä. Tilaisuutta voi seurata myös etänä. Kaksi muuta teemaryhmää (Toiminta-alueittainen opetus ja Kodin ulkopuolelle sijoitetut lapset) käynnistyvät syksyllä. Näiden asiantuntijaryhmien kokoaminen on alkamassa.

Keskeisenä tavoitteena keväällä on entisestään tiivistää kansallista ja alueellista yhteistyötä vaativan erityisen tuen toimijoiden, kuten sairaalaopetuksen, valtion koulukotien ja Elmeri-koulujen kesken. Lisäksi tarkoituksena on käynnistää opiskeluohjauksen ohjausryhmien kehittämispilotointi.

Kunta-agenttien toimenkuvasta ja yhteistyöstä VIP:n kanssa kertoo [videolla](#) hankekoordinaattori Jaana Koski.

VIP-verkostoa tukeva TUVET-tutkimus- ja kehittämishanke on käynnissä. Se tarjoaa mm. maksutonta täydennyskoulutusta huhti- ja toukokuussa eri puolilla Suomea. Lisätietoa löytyy hankkeen kotisivuilta www.tuvel.fi

Lisää kuntia toivotaan mukaan VIP-työhön

Kaikki kunnat eivät ole vielä mukana VIP-verkostossa, joten toivotamme uudet toimijat tervetulleiksi mukaan! Erityisesti tarvitaan lisää kehittämisestä kiinnostuneita lastensuojelun ja opiskeluohjauksen edustajia, jotta saamme kattavan näkemyksen yhteisestä tekemisestä. Tarvitaan moniäänistä vuoropuhelua, jolla rakennetaan luontevia yhdyspintoja. Yhteinen moniammatillinen työskentely hyödyttää kaikkia – erityisesti lapsia ja nuoria, jotka tarvitsevat vaativaa erityistä tukea oppimisen, kasvun ja koulunkäynnin tueksi.

Ilmoittautumiset oman alueen yhdyshenkilölle, yhteystiedot löytyvät täältä <https://vip-verkosto.fi/yhteystiedot/>

Kullakin alueella on oma 14-15 hengen moniammatillinen ydinryhmänsä, joka suunnittelee ja koordinoi alueellista kehittämistyötä. Alueelliseen työhön liittyvissä kysymyksissä voi ottaa yhteyttä ydinryhmien puheenjohtajiin:

KYS: *Satu Varpainen*, rehtori, Pieksämäki, [satu.varpainen\(at\)vaalijala.fi](mailto:satu.varpainen(at)vaalijala.fi)

TAYS: *Leena Kostiainen*, rehtori, Pirkanmaan sairaanhoitopiirin hallituksen puheenjohtaja, Tampere, [leena.kostiainen\(at\)tampere.fi](mailto:leena.kostiainen(at)tampere.fi)

HYKS: *Tiina Erkkilä-Wahtera*, oppimisen tuen erityisasiantuntija, Järvenpää, [tiina.erkkila-wahtera\(at\)jarvenpaa.fi](mailto:tiina.erkkila-wahtera(at)jarvenpaa.fi)

TYKS: *Suvi Sankinen*, konsultoiva erityisopettaja, Turku, [suvi.sankinen\(at\)turku.fi](mailto:suvi.sankinen(at)turku.fi)

OYS: *Mikko Saari*, sivistysjohtaja, Kajaani, [mikko.saari\(at\)kajaani.fi](mailto:mikko.saari(at)kajaani.fi)

Kehittämistoiminnan toteuttamisesta vastaa opetus- ja kulttuuriministeriö yhteistyössä Opetushallituksen ja Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin kanssa. Toiminnan etenemistä ohjaa, seuraa ja arvioi monialainen ohjausryhmä, jonka kausi päättyy 31.12.2020.

Lisätietoja antavat:

Jussi Pihkala, opetus- ja kulttuuriministeriö, puh. 0295330256, [jussi.pihkala\(at\)minedu.fi](mailto:jussi.pihkala(at)minedu.fi)

Pirjo Koivula, Opetushallitus, puh. 0295331191, [pirjo.koivula\(at\)oph.fi](mailto:pirjo.koivula(at)oph.fi)

Terhi Ojala, Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, 0295294711, [terhi.ojala\(at\)valteri.fi](mailto:terhi.ojala(at)valteri.fi)

e-Erikan kirjoittajaohjeet

1. Lehden tiedot

e-Erika on kaikille avoin Helsingin yliopiston kirjaston ylläpitämässä Editori-palvelussa ilmestyvä verkkolehti, 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. e-Erikan artikkelit julkaistaan myös erillisinä tiedostoina samassa Editori-palvelussa.

Lehteä julkaistaan kahdesti vuodessa eli lokakuussa ja huhtikuussa. Sen voi käydä lukemassa osoitteessa <https://journals.helsinki.fi/e-erika>. Lehti on luettavissa myös Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen (HEA) verkkosivuilla osoitteessa <https://www.helsinki.fi/fi/verkostot/koulutuksen-arviointikeskus/tutkimus/e-erika>. Jos haluat tiedon aina uuden lehden ilmestyessä, voit antaa sähköpostiosoitteesi toimitukseen, [marja-liisa.kieksi\(at\)helsinki.fi](mailto:marja-liisa.kieksi(at)helsinki.fi). Näin pääset lukemaan lehden aina heti sen ilmestyttyä. – Tilajia on yli 620.

2. Toimituskunta ja lehden toimittamisen periaatteet

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

Toimituskunnan muodostavat:

Elina Kontu, HY, [etunimi.sukunimi\(at\)helsinki.fi](mailto:etunimi.sukunimi(at)helsinki.fi)
Terhi Ojala, Valteri, [etunimi.sukunimi\(at\)valteri.fi](mailto:etunimi.sukunimi(at)valteri.fi)
Irene Rämä, 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:

Koulutuksen arviointi: Mari-Pauliina Vainikainen, [mari-pauliina.vainikainen\(at\)helsinki.fi](mailto:mari-pauliina.vainikainen(at)helsinki.fi)
Varhaiskasvatus: Mari Nislin, EDUHK, [manislin\(t\)eduhk.hk](mailto:manislin(t)eduhk.hk)
Koulutuspolitiikka: Raisa Ahtiainen, HY, [raisa.ahtiainen\(at\)helsinki.fi](mailto:raisa.ahtiainen(at)helsinki.fi)
Lapin yliopisto: Tanja Äärelä, [tanja.aarela\(at\)ulapland.fi](mailto:tanja.aarela(at)ulapland.fi)
Oulun yliopisto: Marjatta Takala, [marjatta.takala\(at\)oulu.fi](mailto:marjatta.takala(at)oulu.fi)

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

3. Käsikirjoitusten lähettäminen

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

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

4. Artikkeleiden sisältö ja ulkoasu

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

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

5. Artikkeleiden pituus

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

6. Lähdeluettelot ja viitteet

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

Lähdeviittaukset merkitään tekstiin seuraavalla tavalla:

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

Lähdeviittaukset merkitään lähdeluetteloon seuraavalla tavalla:

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

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

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

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

7. Taulukot ja kuvat tekstissä

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

8. Kirjoittajan yhteystiedot

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

9. Valokuvat/kuvat

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