

Kielikukko

I l o k s i j a o p i k s i



3/2016

Kielikukko 3/2016

Hyvät lukijat 1

ARTIKKELEITA

Lukivaikeuksien ennalta tunnistuksen ja ehkäisyn keinot – ja niiden perustelut..... 2

Heikki ja Paula Lyytinen

Tunnetaitojen opettaminen Aggression portaat -opetusohjelman avulla 12
Jaana Hintikka

Erityisoppilaiden koulupolku nuoriksi aikuisiksi 21
Kirsti Laakso

“Ku lukee kirjaa, ni siihe voi enemmä niinku eläytyy ku et lukis tabletilta.”
Neljäsluokkalaisten kokemuksia kirjan formaatin vaikutuksesta
lukukokemukseen ja lukuinnostukseen 26
Virpi Tarvainen

HANKEKUVAUKSIA

Aikuisten oppimisvaikeudet työelämässä..... 33
Merja Lehmussaari

OPISKELIJAN NÄKÖKULMA

Mihin mielikuvitusta tarvitaan lukio-opetuksessa? Näkökulmia
suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineesta 37
Janina Jokimies

MIELIPIIDE JA HAASTATTELU

Lopettakaa!..... 41
Juho Honkasilta

Muutama kysymys Lopettakaa!-tekstin kirjoittajalle..... 42

KIRJA-ARVIO

Reseptit OPSin käyttöön. Opettajan opas työssä onnistumiseen 44
Heli Ketovuori

TIEDOTTEET

Aapiskukkopalkinto..... 46

Lehdistötiedote julkaistavaksi 8. syyskuuta 2016

Pressmeddelande för publicering den 8 september 2016

FinRA, Finnish Reading Association, Aapiskukkopalkinnon saajat
1981–2015 47

Hyvät lukijat

FinRAn elokuinen kongressi *Making meaning – literacy in action* keräsi neljättäsataa osallistujaa eri puolilta maailmaa. Suomi ja suomalainen koulutus sekä erityisesti monilukutaidon haasteet kiinnostivat osallistujia. Me puolestamme saimme uusia näkökulmia ja mietittävää. Tätä antia avaamme lukijoillemme syksyn viimeisessä Kielikukossa, joka ilmestyy marraskuun lopulla. Anti oli niin runsasta, että sen purkaminen ja pohdinta tulee jatkumaan tulevan vuoden numeroissa.

Kesä on nyt kääntynyt syksyksi ja koulut ovat aloittaneet uusin opetussuunnitelmin. Tässä numerossa Jaana Hintikka, itsekin opettaja, antaa väitöstutkimuksensa pohjalta vihjeitä siitä, miten opettaja voi kehittää oppilaittensa tunnetaitoja *Aggression portaat* -opetusohjelman avulla. Heikki ja Paula Lyytinen puolestaan opastavat, miten lukivaikeuksia voi ennalta ehkäistä. Tämä artikkeli on jatkoa Kielikukossa 4/2015 ilmestyneelle samojen tekijöiden artikkelille. Kirsti Laakso antaa pitkäikäiskatsauksen selvittämällä artikkelissaan *Erityisopetuksen oppilaiden koulupolku nuoriksi aikuisiksi* lähes kolme vuosikymmentä sitten erityisopetusta saaneiden oppilaiden myöhempiä koulutusvaihteita. Merja Lehmussaari avaa meille pohjoismaista tutkimushanketta, jossa Kuntoutussäätiö kartoitti, miten Suomen, Islannin, Norjan ja Ruotsin työpaikoilla tiedostetaan ja tunnistetaan oppimisvaikeuksia, miten oppimisvaikeudet ilmenevät ja mitä vaikutuksia niillä on. Hankkeessa haluttiin selvittää, miten oppimisvaikeuksista

kärsiviä voi auttaa ja tukea työssä sekä uuden oppimisessa.

Uusi opetussuunnitelmamme on johtamassa meitä digiaikaan. Lukukeskuksen tutkija Virpi Tarvainen on tutkimuksessaan havainnut kirjan muodon vaikuttavan lukukokemukseen ja lukuinnostukseen.

FinRA jakaa *Aapiskukkopalkinnon* kansainvälisen lukutaidon päivänä, ja taas on aika julkistaa palkinnon saaja. Samalla toivomme lukijoilta vihjeitä seuraavasta pakittavasta.

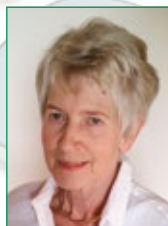
Tässä lehdessä opiskelijan ääntä käyttää turkulainen Janina Jokimies. Hän pohtii äidinkielen ja kirjallisuuden näkökulmasta, mihin mielikuvitusta tarvitaan lukio-opetuksessa.

Toimituskuntana olemme voineet seurata väitösprosessia, jonka kuluessa väitöskirjaa laativa Juho Honkasilta lähetti lehdellemme kirjoituksen *Lopettakaa!* Julkaisemme nyt tuon kirjoituksen ja samalla teemme tuoreelle tohtorille pari kysymystä tuon tekstin synnystä ja väitöstyöstä. Työ koski ADHD:tä.

Hyviä lukuhetkiä ja antoisaa syksyä toivottaa
Kielikukon toimituskunta!



» Heikki Lyytinen, professori emeritus,
toimii UNESCOssa, Chair on Inclusive Literacy Learning for All.



» Paula Lyytinen. Kehitys- ja kasvatopsykologian professori emerita

Lukivaikeuksien ennalta tunnistuksen ja ehkäisyn keinot – ja niiden perustelut

Heikki ja Paula Lyytinen, Jyväskylän yliopisto

Kielikukossa 4/2015 kävimme läpi lukivaikeuksia koskevaa tietämystä tuen tarpeessa olevan lapsen tunnistamisesta ja vaikeuksien ennaltaehkäisystä. Tässä artikkelissa esittelemme näiden taustalla olevaa tieteellistä näyttöä. Samalla ohjeistamme lukutaitoa opettaville, miten vaikeuksien seurauksia on mahdollista minimoida.

Lukivaikeuden sukuriski

Ensimmäinen nyrkkisääntömme oli: ”Pienellä osalla lapsista on geneettisistä lähtökohdista kumpuavia vaikeuksia oppia lukemaan.” Todisteet väitteen tueksi ovat monimuotoiset.

1. Keskeinen näyttö tulee lukivaikeuden ns. perhealtuudesta eli suvussa kulkemisen taustasta. Jyväskylä Longitudinal study of Dyslexia (JLD) -nimellä maailmalla tunnettu tutkimus tarjosi meille vahvaa tukea lukiriskin varhaisen tunnistuksen keinoista (ks. uusin päätösten yhteenveto Lyytinen ym. 2015).

JLD alkoi 1990-luvun puolivälissä. Siitä lähtien olemme seuranneet tuolloin syntyneitä lapsia (N=200), joista puolella oli vakavia lukivaikeuksia kohdannut vanhempi (ja hänellä edelleen vähintään yksi saman kohtalon kokenut lähisukulainen). Tämän sukuriskin omaavien lasten kehityksellinen seuranta antoi meille tärkeää tietoa siitä, miten lapsi oppii puhutun ja kirjoitetun kielen verrattuna lapsiin, joilla tällaista riskiä ei ole.

Tutkimuksen eräs keskeinen tutkimushavainto on se, että riskin omaavilla on vielä aikuisenakin lähes neljä kertaa muita useammin lukemisvaikeuksia, vaikka he ovat saaneet Suomen koulussa tarjolla olevaa laadukasta erityistukea. Vaikeuksien ilmenemismuodot vaihtelevat, mutta tyypillisin vielä myöhemmällä iällä ilmenevä ongelma on selvästi muita heikompi lukusujuvuus, mikä vaikeuttaa luetun ymmärtämistä. Hyvä uutinen on kuitenkin se, että geneettisestä taustasta huolimatta lukemisen ongelmat on mahdollista voittaa. Siinä auttavat suomen kielen johdonmukainen kirjoitusjärjestelmä sekä kasvu- ja kouluympäristön tarjoama tuki. Näin käy etenkin silloin, kun käytetään esiintuomiamme keinoja (mm. Ekapeliä), joiden vaikutavuuden tieteellistä näyttöä käymme tarkemmin läpi tuonnempana tässä artikkelissamme. JLD-tutkimuksessa noin 2/3 riskiryhmäläisistä saavutti käyttämillämme lukutaitomittareilla arvioituna

tyypillisen lukijan (eli verrokkiryhmän) tason jo toisen luokan lopussa. Tällöin ei esim. Ekapeli kuitenkaan ollut vielä käytössä.

2. Perhealtuuden riskin seuraamuksista on havaintoja lukuisissa tutkimuksissa. Se, kuinka monta kertaa useammin perhealtuuden riskin oppija kohtaa ongelmia, vaihtelee arviointikriteeristä riippuen. Mitä tiukempaa kriteeriä lukutaidon määrittelyssä käytetään, sitä moninkertaisempaa geneettisen taustan omaavien ongelmat näyttävät ilmenevän.

Tärkeää on kuitenkin huomata, että **geneettinen tausta ei koskaan vaikuta yksin, vaan on aina tiukasti yhteydessä myös ympäristötekijöihin**. Lapsi, jonka äidillä tai isällä on vakava lukivaikeus, ei luultavasti saa kodistaan samaa innoitusta lukemisharrastukselle kuin muut. Lukemista vieroksuva vanhemman luoma ympäristö eroaa täten muiden lasten ympäristöstä. Mahdollista on, että lapsi ei saa riittävästi miellyttäviä kokemuksia, joita yhteiset lapsuuden lukuhetket tarjoavat useimmille suomalaislapsille.

Toisaalta esim. äiti, joka on kohdannut lukiongelman, saattaa pelätä lapsensa kohtaavan vastaavia vaikeuksia oppimisessa ja pyrkii sen vuoksi tekemään parhaansa, etteivät omat lukiongelmaan liittyvät kokemukset toistuisi. Myös tämä on tekijä, joka luo perhealtuuden riskin lapselle muista lapsista poikkeavan oppimisympäristön lukemista koskevissa asioissa.

Kolmas tekijä on ehkä kaikkein tärkein. Geneettisen riskin omaava lapsi todennäköisesti kokee vaikeuksia jo puhutun kielen kehityksessään. Se ei voi olla vaikuttamatta lapsen harrastuksiin.

Seurauksena on usein se, että lapsi alkaa valita tekemisiään asioista, joissa puheella (ja lukemisella) on vähemmän keskeinen sija. Näin lapsi välttää epämiellyttäviä kokemuksia. Kielellisten taitojen luonnollinen harjaantuminen jää tästä syystä vähemmälle. Geeniympäristön yhdysvaikutuksia lukivaikeuden yhteydessä on kuvailtu tarkemmin artikkelissa Lyytinen & Ahonen (1989).

Riskin tunnistettuaamme meidän tulisi miettiä sitä, mitä aikuinen voi tehdä minimoidakseen lapselle koituvaa haittaa. Uusimmat havaintomme JLD-tutkimuksessa (Eklund ym. 2013) osoittavat, että juuri mainittu kolmas geenien ja ympäristön vuorovaikutustekijä, aktiivinen toimintaympäristön valikointi, on erityisen olennainen. Se on myös tekijä, johon voi vaikuttaa. Lukemaan oppimista ajatellen kielellisen toiminnan välttämistendenssi on pystyttävä estämään niin, että lapsen kiinnostus kirjoitettuun kieleen saadaan ylläpidettyä siihen saakka, kunnes teksti omalla sisällöllään pystyy imaisemaan puoleensa. Tähän päästään lukutaidon automatisoiduttua vaivattomaksi. Ekapeliä kehitettäessä pidettiin juuri tämä haaste päällimmäisenä mielessä.

Lapselle, jolle lukemaan oppiminen on tavallista vaikeampaa, on pystyttävä tarjoamaan lukutaidon oppimiseen ympäristö, joka ei laukaise välttämiskäyttäytymistä vaan kannustaa häntä harjoittamaan taitoaan. Jos ympäristö ei laukaise välttämiskäyttäytymistä (eli ei tuota epäonnistumisen kokemuksia), tavoitteen saavuttamisessa on päästy alkuun. Lisäksi harjoituksen on kohdistuttava lukutaidon perusteiden ydinsisältöihin (mm. kirjainten äännevasteisiin), jotta se tuottaisi riittävän nopeasti onnistumisen kokemuksia. Tämä on tärkeä

keää, jotta lapsi saisi kannustusta jatkaakseen harjoittelua riittävän sinnikkäästi. Aikuisen on syytä tehdä kaikki mahdollinen sen eteen, ettei lapsi saa epämieluisia kokemuksia, joiden seurauksena lukemiseen alkaa liittyä välttämiskäyttäytymistä.

3. Viime vuosina on tuotu esiin myös lukuisia molekulaarisen genetiikan keinoin tunnistettavia geenimutaatioita, joilla on tekemistä dysleksian kanssa. Aiheesta on tarjolla kiinnostuneelle paljon kirjallisuutta (esim. Carrion-Castillo, France & Fisher, 2015). Parhaillaan on käynnissä myös Suomen Akatemian tuella monitieteisen ryhmämme tutkimus siitä, tuleeko genetiikan havainnoista (ja geenien aiheuttamien aivotoiminnan erojen tunnistamisesta) keino määritellä lukemisvaikeuden luonnetta tavalla, joka mahdollistaisi yksilökohtaisesti kohdennetun tuen entistä tarkemmin.

Tämän näyttöpohjan esittelystä on saatu uskotavia todisteita siitä, että vakavastakin geeniperustaisesta lukivaikeudesta voi kompensoitua. Se tapahtuu sitä suuremmalla todennäköisyydellä, mitä paremmat tukijärjestelyt oppija saa. JLD-tutkimuksen tavoin kansainvälinen kirjallisuus osoittaa, että ilman erityisjärjestelyjäkin n. 20% vakavan dysleksian kohdanneista ”kompensoituu” eli löytää itse keinot selvittää ongelmastaan. Olennaisin tekijä selviämässä on sitkeys lukemisaktiivisuuden ylläpitämisessä vaikeuksista huolimatta. Onhan selvää, että viime kädessä lukeminen on paras keino lukemista koskevien vaikeuksien voittamisessa. JLD:ssä näyttö tuosta kompensatiosta ilmenee siten, että pieni osa lukiongelman takia luokansa tuplanneista on kehittynyt hyviksi lukijoiksi jo ennen Ekapelin julkaisemista.

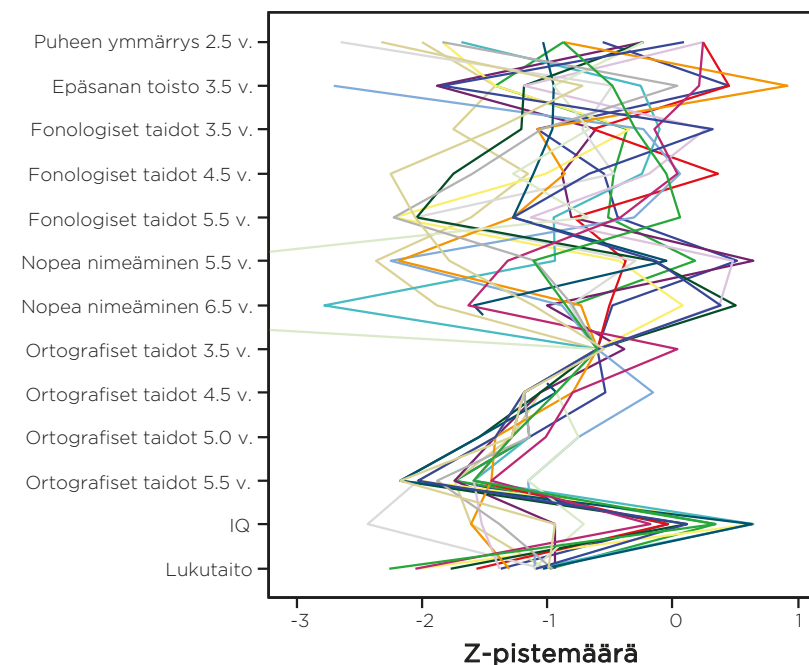
Lukivaikeuden varhainen tunnistaminen

JLD-tutkimus paljasti myös muita varhaisen tunnistuksen keinoja. Seuraavaksi käymme läpi näyttöä siitä, miten eräät tunnistamamme varhainen kehityksen piirteet ennakoivat lukemisessa kohdattavia vaikeuksia.

1. Pienellä osalla familiaalisen dysleksiariskin omaavista lapsista on vaikeuksia jo varhaisessa puheen kehityksessä. JLD:ssä on seurattu lapsia nyt 15 vuoden ikään, jolloin he ovat osallistuneet PISA-tutkimuksessa käytettyihin lukutaidon arviointimittauksiin. Havaitsimme, että suurin osa riskiryhmän alakouluiässä vaikeuksia kohdanneistakin selviää yllättävän hyvin – arvattavasti koulun tarjoaman hyvän tuen avulla. Vain yksi ryhmä kohtaa PISA-kokeessakin merkittäviä ongelmia: lapset, joiden varhainen puheen ymmärtäminen viivästyi merkittävästi. Ne lapset, joilla on familiaalinen tausta ja jotka eivät 2.5-vuotiaina vielä pystyneet seuraamaan yksinkertaisia puhuttuja ohjeita, olivat vaikeuksissa vielä 13 vuotta myöhemmin tehdyssä luetun ymmärtämisen arvioinnissa.

Tästä seuraa, että familiaalisen riskin aiheuttamien vaikeuksien ennalta tunnistamisen kannalta on tärkeää ottaa huomioon varhainen puheen kehitys – tarkkailla erityisesti puheen ymmärtämisen kehitystä. Todettakoon, että ongelma on luonteelta spesifi, diagnostisesti ehkä dysfasiaan kuuluva ilmiö, johon ei liity yleisempää älyllisen kehityksen jälkeenyhäneisyttä.

Tuore väitöskirja (Peltomaa, 2014) vahvisti, että viivästynyt valmius artikuloida sanoja virheettö-



Kuva 1. Lukivaikeutta ennakoivat kehitykselliset merkit. Kuvassa on kaikkien niiden JLD-lasten yksilöprofiilit, jotka kohtasivat merkittäviä vaikeuksia lukemaan oppimisessaan. Profiilin alaosa osoittaa (hajontamitoilla z arvo -1 edustaa 16 alinta prosenttia) lapsen lukivaikeuden asteen. Havaitaan, että kirjaintietoisuus on poikkeuksetta 1-3 vuotta ennen koulua verrokkiryhmään nähden (z=0) yhtä lailla miinuksella kuin lukemaan oppiminenkin alaluokilla.

Lukemaan oppimisen haasteita kohdanneiden lasten lukemistaitojen edeltävien taitojen profiilit.

Riippumatta hyvistä kognitiivisista yleisvalmiuksista kirjaintietoisuuden kehitys on heikko KAIKILLA lapsilla, joiden lukemaan oppiminen osoittautuu vaikeaksi.

Yksikään muu muuttuja ei ennusta tulevaa vaikeutta yhtä yksiselitteisesti.

mästi voi haitata erityisesti lukemaan oppimisen alkua. Vaikeus on kuitenkin voitettavissa, koska se ilmenee vaiheessa, jossa lasta voidaan auttaa. Luetun ymmärtämisen vaikeus voi sen sijaan pulpahdtaa nurkan takaa. Se ei ole samalla tavalla helposti havaittavissa. Siksi puheen ymmärtämisen viivästymiseen kehitykseen on tarjottava apua niin pian kuin mahdollista pyrkimällä rikastamaan lapsen kielellisiä kokemuksia jo varhaislapsuudessa.

2. Ehkä tärkein lukivaikeusriskin varhaisen tunnistuksen keino on samalla myös yksinkertainen: kirjainten nimien mieleen painaminen. Se on dokumentoitu JLD-tutkimuksessa keskimääräisten tulosten lisäksi myös yksilötasolla. Kuvattaessa lukivaikeuden kohdanneiden lasten kielen kehitystä yksilötasolla havaittiin, että näillä lapsilla kirjaintiedon omaksumisen viivästymää seuraa lähes samanasteinen viivästymä lukemaan oppimisessa (ks. kuva 1).

Tähän on lisättävä tärkeä tarkennus. Kirjaintuntemuksen viivästymä ilmenee pienessä määrin myös vääränä positiivisena ennakkomerkkinä, eli myös lapsilla, jotka eivät kohtaakaan myöhemmin lukemisessaan vaikeuksia. Näillä lapsilla ei arvattavasti ole ollut tyypillisen varhaiskasvatusympäristön tarjoamaa mahdollisuutta havainnoida kirjaimia. Aikuinen ei kuitenkaan tee suurta virhettä, jos hän havaittuaan lapsella kirjainten mieleen painamisessa viivettä ohjaa lapsen aiheettoman ennaltaehkäisevän harjoittelun piiriin. Mahdollinen aiheettomuus käy pian ilmi seuraamalla lapsen harjoittelua, jos lapsen oppiminen etenee vaikeuksista.

Sen sijaan huonommin voi käydä, jos tämä merkki jää havainnoimatta tai siihen ei reagoida. Siksi kirjainten nimien spontaanin mieleen tallentumisen seuranta on suositeltavaa. **Kuitenkin on huomattava, ettei kirjainten nimiä kannata läh-**

teä drillaamaan, vaikeivät ne olisikaan tarttuneet lapsen muistiin, kun opettelua vaativat vain kirjainten *vastinäänteet*. Niiden oppiminen käy helposti Ekapelillä (saatavilla ilmaiseksi osoitteesta www.lukimat.fi).

Lukimat-palvelusta, josta Ekapeli on jakelussa, lähetetään ensimmäisen luokan opettajille sähköpostiviesti, jossa pyydetään kiinnittämään huomiota lapsen kirjaintietoisuuteen koulun alkaessa. Jos se on heikko, pyydetään opettajaa kannustamaan lasta Ekapelin ääreen. Viimemainitusta enemmän tuonnempana artikkelissamme.

Kirjaintietoisuuden todettiin ennustavan peruslukutaidon oppimista. Sen on havaittu ennustavan myös sitä, miten lapsi oppii ottamaan myöhempiä lukemaan oppimisen askeleita (esim. Torppa ym. 2015). Varhain kirjaimia tunnistavat oppivat lukemaan aiemmin ja saavat oppimisestaan myönteisempiä kokemuksia kuin muut lapset, mikä kannustaa heitä lukemaan. Lapsi saa intoa harrastukselleen myös siitä, että pääsee osoittamaan osaamistaan koulussa ollessaan luokkatovereitaan taitavampi.

Edellistä tunnistustapaa, jossa lapselle näytetään kirjaimia ja pyydetään nimeämään niitä, täydentää ns. dynaaminen kirjaintietoisuuden arviointi. Se soveltuu erityisesti lapsille, joilla ei ehkä ole ollut mahdollisuutta saada kirjaimien nimistä riittävästi tietoa voidakseen painaa niitä muistiinsa. Tuonnempana tarkemmin kuvattava Ekapeli mahdollistaa dynaamisen arvion lapsen valmiudesta oppia lukemaan. Peli antaa aikuiselle mahdollisuuden tarkasti seurata, miten lapsi oppii kirjainten äännevasteita. Tämän perusteel-

la hän pystyy ennakoimaan, miten lapsen lukemaan oppiminen jatkossa etenee. Dynaamiseen arviointiin perustuvaa tunnistustapaa voi pitää keinona, joka yksinäänkin riittää varhaisen tunnistuksen tarpeisiin, koska – kuten myöhemmin kerromme – ennen 6,5-vuoden ikää lukutaidon harjoittelulle ei ole yleensä tarvetta. Tätä aloituskäytäntöä suosittelemme myös Ekapeli-harjoitteluun.

3. Riittävä lukusujuvuus on luetun ymmärtämisen eli toiminnallisen lukutaidon edellytys. Sen saavuttamisen helppoutta ennakoii laajasti maailmalla käytetty Nopean nimeämisen testi (englanniksi Rapid Automatized Naming eli RAN, testi on saatavilla Niilo Mäki Instituutista suomalaisille käyvässä muodossa). RAN-testi tehdään näyttämällä lapselle sarjaa kirjoitettuja numeroita, värejä, tuttuja esineitä tai kirjaimia ja pyytämällä häntä nimeämään ne mahdollisimman nopeasti. Testillä alkaa saada luotettavia ennusteita kuitenkin vasta iässä, jossa lapsi ymmärtää tehtävän ohjeen sanoa nimiä niin nopeasti kuin ehtii. Yleensä tämä tapahtuu noin viiden vuoden iässä. Testistä saatu tulos ennakoii erityisesti lukusujuvuuden saavuttamisen helppoutta, mutta myös lukemaan oppimisen vakavia perusvaikeuksia, mikä näkyi JLD-tutkimuksessa 12 lapsella 100 riskilapsesta viiden vuoden iässä.

Nopeasti nimeävät pystyvät sujuvoittamaan lukutaitoaan varhemmin. Testi tavoittaa monia sellaisia kognitiivisia valmiuksia, joita sujuva lukutaito edellyttää, onhan se mentaalisenä suorituksena miltei analoginen lukemisen kanssa. Jos kirjaimet voisivat olla kuvien kaltaisia (vähän kiinan kirjoituksen tapaan), olisi tämän testin suoritus

kuin lukemista. Hidas nimeäjä ei yleensä pysty suuresti parantamaan lukunopeuttaan, mutta innokkaalla lukemisella voidaan kasvattaa sitä kirjoitusyksikköä, jonka asianomainen samanaikaisesti pyrkii muistista hakemaan. Näin hidaskin RAN-suorittaja voi päätyä sujuvaksi lukijaksi.

Varhaisen tunnistuksen vihjeenä hidaskin nimeämisnopeus, eli matala RAN-tulos, antaa tärkeän viestin lapsen opettajalle. Kirjain kirjaimelta lukemaan opettelevan lapsen olisi onnistuttava saamaan huomio kohdistettua ajoissa isompiin yksiköihin, tavuihin ja jopa kokonaisiin sanoihin. Mahdollisimman pian tulisi lisäksi edetä merkitystä hakevaan, ennakoivaan lukemistyyliin, mikä useimmiten onnistuu luonnostaan lapselta, joka saadaan innostumaan lukemisesta.

Näyttää siltä, että erityisesti puheen ymmärtämisvaikeuksia kohtaavat lapset eivät tyypillisen lapsen tapaan pysty kovin pian nauttimaan lukemisen tuomasta mielihyvästä. Sen takia ensimmäiset kokemukset kirjoitetun kielen ääressä olemisesta voivat olla ratkaisevan tärkeitä näille lapsille. Ne voivat avata heille oven kompensatoriseen kehitykseen eli kiinnostukseen lukemista kohtaan. On tärkeää havaita, että lukemaan opettelua koskevan välttämiskäyttäytymisen alkamista voidaan pitää merkinä ”pelin menetyksestä”. Lapsi voi oppia toiminnallisen lukutaidon vain riittävästi lukemalla. Välttämiskäyttäytymisen ennaltaehkäisyyn tärkeys suojaavana tekijänä lukivaikkeuksien voittamisessa näkyy myös JLD-aineistostamme (Eklund ym. 2013). Kun tarkasteltiin lapsia, joilla oli ennen kouluikää arvioitujen kognitiivisten taitojen perusteella korkea riski kohdata vakavia vaikeuksia lukemaan oppi-

nessa, havaittiin noin puolella näistä lapsista lukivaikeus toisen luokan lopussa. Kun taas lapset, joilla lukutaito kehittyi normaalisti huolimatta heikoista kognitiivista taidoista ennen kouluikää, jaksoivat opettajien arvioiden mukaan keskittyä paremmin haastavissakin koulutehtävissä. Vastaavasti tehtävien välttely ja vähäinen lukuharrastuneisuus lisäsi todennäköisyyttä lukivaikkeuteen myös lapsilla, joiden varhaislapsuuden kehityksen perusteella arvioitu kognitiivinen riski lukivaikkeuteen oli alhainen.

4. Yksi keskeisimpiä JLD-tuloksia on se, että normaalivaihtelun (ÄO >80-) sisällä olevalla **älykkyydellä ei ole merkitystä** lukemaan oppimisessa. On kuitenkin ymmärrettävää, että jos toiminnallinen lukutaito jää syystä tai toisesta saavuttamatta, se ei voi olla vaikuttamatta sellaisten valmiuksien kehitykseen, joita älykkyystestit mittaavat. Hyvät kognitiiviset valmiudet voivat auttaa lasta saamaan enemmän irti kirjoitetusta kielestä.

Todettakoon, että tehokkailla harjoittelumenetelmillä, kuten Ekapelillä, on voitu havaita, että lievä kehitysvammakaan ei heikennä lapsen lukemaan oppimisen mahdollisuutta. Ongelmia alkaa tulla vasta sitten, kun luettavan materiaalin sisällön vaikeus tuo lapselle haasteita.

5. Lukivaikkeuden tunnettu merkki on lapsen taipumus tehdä äänteiden keston liittyviä virheitä. Tämä äänten keston havaitsemisvaikeus saattaa esiintyä tyypilliselläkin oppijalla. Lapsilla, joilla tämä ongelma ilmenee vahvempana, sitä mittaava yksinkertainen testi (sama-eri, kun lapselle annetaan kesto-

riaatioltaan vaihtelevia pareja samasta sanasta antaa mahdollisuuden tunnistaa ennalta lukivaikeus (Pennala ym. 2013).

Tiedämme, että suomalaislapsista lähes puolet oppii lukutaidon ennen kouluun menoaan. On mahdollista, että ”spontaani” tapa, jolla varhain lukutaidon oppinut lapsi on taitonsa saavuttanut, ei ehkä ole lukutaidon myöhemmän kehityksen kannalta aina aivan paras lähtökoh- ta. Lapsen kiinnostus lukutaidon harjoitteluun koulussa on luonnollisesti pienempi, jos hän jo osaa lukea. Siksi taitavan opettajan on hyvä ottaa tämä huomioon valitessaan lukutaitoisel- le harjoitteita, joiden avulla myös nämä lapset harjoittelevat kirjainten äännevasteita niin, että lukemisen alkuharjoittelun paras oppi saadaan riittävästi tarjolle myös näille lapsille. Muun muassa äänneiden keston (esim. kaksoiskonso- nanttien) virheettömän kirjoittamisen harjoitte- lu saattaa olla paikallaan. Sitä voi opetella myös Ekapelillä.

Tiivistäen voi sanoa, että opettaja voi tunnistaa ennaltaehkäisevää harjoittelua tarvitsevat lap- set kiinnittämällä huomionsa seuraaviin kysy- myksiin: a) onko lapselle tallentunut mieleen kirjainten nimiä (>10 kirjainta esikouluiässä) ja b) onko lapsen vanhemmalla ja/tai vanhem- milla sisaruksilla ilmennyt lukivaikeutta, siis onko ongelmalla sukutaustaa. Jos ensimmäinen osoittaa riskiä ja lapsella on myös familiaalis- ta lukivaikeustaustaa, niin ennaltaehkäisevään harjoitteluun (esim. Ekapelillä) on erityisen vahvaa aihetta. Jos pelissä etenemisessä ilmenee vaikeuksia, on tarpeen varmistaa myös c) lapsen nimeämisnopeus.

Kirjaintietoisuus (a) selviää näyttämällä lap- selle suomenkielisessä kirjoituksessa esiintyviä kirjaimia satunnaisessa järjestyksessä paperille kirjoitettuna. Samat tutut kirjaimet voi sitten kirjoittaa lapselle jonoon ja pyytää sanomaan ne mahdollisimman nopeasti. Jos nimeäminen (c) on silmiinpistävän hidasta ja familiaalinen riski (b) on todettu, on ennaltaehkäisevään harjoit- teluun aihetta vaikka kirjainten nimiä olisikin tallentunut lapsen mieleen. Hitaan nimeäjän harjoittelua on hyvä seurata, jotta lapsi pääsee mahdollisimman varhain tunnistamaan kirjain- ta isompia yksiköitä. Tähän johtava automa- tisaatio Ekapelin adaptaatiossa on parhaillaan työn alla. Joka tapauksessa nykyisenkin Eka- pelin lukemisen sujuvoittamista harjoittavaan vaiheeseen siirtyminen tukee kirjainta isompi- en yksiköiden tunnistamista. Siihen on nimeä- misen hitautta kokeva lapsi motivoitava siirty- mään heti kun lapsi lukee jotakuinkin virheettä, vaikkakin hyvin hitaasti.

Tuen tarpeen tunnistus jatkuu peruslukutaidon saavuttamien jälkeiseen aikaan. Suomen kielen kirjain-äännetasolle ulottuva johdonmukaisuus tarkoittaa käytännössä, että lapsi voi oppia luke- maan nopeasti sen jälkeen, kun hän on painanut kirjainten vastinäänteen muistiinsa ja oivalta- nut, että opittuja ääniteitä kirjainten järjestyk- sessä ääntämällä tulee mikä tahansa kirjainsarja tuotettua (dekoodattua) virheettömästi. Täydell- linen riippumattomuus luettavan kirjainsarjan välittämästä merkityksestä voi kuitenkin johda- tella lukutapaan, jossa luetun ymmärtäminen ei saa riittävää sijaa. Se mahdollistaa myös kirjain kirjaimelta lukemisen senkin jälkeen, kun lu-

kutaito on saavutettu, vaikka näin ei voi päästä riittävään lukunopeuteen.

Tästä seuraa merkittävä riski erityisesti lapsille, joille peruslukutaidon saavuttaminen on vaati- nut tavallista pitemmän pienillä yksiköillä (eli kirjaimilla ja äänneillä) harjoittelun. Opettajan on herkistytävä tälle riskille, joka voidaan välttää seuraamalla lapsen lukutapaa ja kannustamalla arvaavaan lukemiseen, jolla houkutellaan mer- kityksen hakemista lauseesta. Sujuvuusharjoit- telun jatkaminen Ekapeliä käyttämällä on hyvin suositeltavaa tämän riskin voittamiseksi. Tämä riski on vakava etenkin hitailla nimeäjillä. On vahvaa näyttöä sen tueksi, että säännöllisen kir- joitusjärjestelmän lukijoiden merkittävin luku- taidon kompastuskivi on riittävän lukunopeuden saavuttaminen. Siihen ei riitä yksinomaan Eka- pelin lukusujuvuusharjoittelu. Lapsen on myös innostuttava lukemaan saadakseen riittävästi su- juvuusharjoitusta.

Edellä kuvattujen ennustemuuttujien lisäksi koko joukko muitakin menetelmiä on osoitettu JLD-tutkimuksessa päteviksi, vaikkei niillä ole- kaan mahdollisuutta nousta arkikäyttöön. Var- haisimmin mahdollisesti lukivaikeuksia kohtaa- via familiaalisen riskin lapsia voi tunnistaa muu- taman päivän iässä aivosähköisillä mittauksilla (Leppänen ym., 2010).

Varhainen lukemaan oppimisen tuki Ekapeliä käyttäen

www.lukimat.fi-sivustolta saatavilla oleva Eka- peli on tarkoitettu auttamaan lapsia, joilla on edellä

kuvatulla tavalla todettavissa oleva riski kohdata vaikeuksia lukemaan oppimisessaan. Se on vaiva- ton ja useimpia lapsia kiinnostava tapa harjoitella lukutaidon perusteita lähtien kirjainten vastinään- teiden opettelusta ja edeten isompiin yksiköihin eli tavuihin ja sanoihin. Niiden yhteydessä lapsi oppii kirjainten äännevasteiden oppimisen jäl- keen oivaltamaan, miten ääniteitä kirjainten järj- estyksessä yhdistämällä on mahdollista täysin johdonmukaisessa kirjoituskielessämme lukea mikä tahansa lausuttavissa oleva sana tai epä sana. Tähän ei tarvita luettavan yksikön merkityksen huomioon ottamista englannin tapaan.

Graphogame.info-tutkimussivustolla olemme listanneet tutkimuksia, joiden perusteella on osoitettu Ekapelin vaikuttavuus: pelillä on ennal- taehkäisevä vaikutus lukemaan oppimisen vaike- uksiin riippumatta siitä, minkälainen kognitiivi- nen aspekti tekee lukemaan oppimisesta tavan- omaista vaikeampaa. Todennäköisin yksittäinen syy on lapsen geneettispohjainen epäherkkyys äänne maailman hahmotukseen. Tämäntapai- nen epäherkkyys on voitu todeta jo vauvaiässä aivosähköisillä mittauksilla, joilla myös voidaan osoittaa, että sen aiheuttamaa haittaa voidaan tehokkaasti minimoida käyttämällä kirjaimia äänneiden erottamisen harjoittelussa. Epäherkillä lapsilla on vaikeuksia erottaa akustisesti saman- kaltaisia ääniteitä (esim. /n/ ja /m/) ja äänteen kestoa. Molempia on mahdollista harjoittaa te- hokkaasti Ekapelillä. Se harjoittaa tuloksellisesti myös lukusujuvuutta, joka on erityinen haaste lapsille, jotka ovat joutuneet kovasti harjoittele- maan yksittäisten äänneiden mieleen painamista. Tällainen harjoittelu on ehdollistanut heitä luke-

maan kirjain kirjaimelta, mikä on omiaan pitämään lukemisen hitaana. Sujuvuus on kuitenkin välttämätöntä vaativan tekstin ymmärtämiseksi. Muuten työmuistin rajat tulevat vastaan. Lauseen alku ei ole enää muistissa hitaan lukijan päästessä pitkän lauseen loppuun.

Sujuvuuspeli on kokemustemme mukaan Ekapelin mukaansatempaavin versio, joten sen jälkeen kun lukutaidon perusteet on saatu haltuun – yleensä alle 5 tunnin oikein ajoitetulla harjoittelulla – sujuvuuden harjoittelu alkaa käydä kuin leikiten. Olemme havainneet, että sujuvuuspeliä saattaa yhden päivän aikana olla käyttämässä jopa 20 000 suomalaislasta. Se osoittaa, että peli on mukaansatempaava. Se ei ole haitaksi niillekään lapsille, jotka ovat omaksuneet lukemaan oppimisen perusteet vaivatta. Kaikki oppijat joutuvat automaattisesti taitonsa, jos tavoitteena on kirjoitetun kielen sisältämän viestin ymmärtäminen.

Tärkeimpiä ohjeita ennaltaehkäisevää harjoittelua tarvitsevalle lapselle on se, että pelin käyttö ajoittuu tavalla, joka tuottaa tulosta. Varhaisin ikä ennaltaehkäisevän harjoittelun aloittamiseen Ekapelin puhuttua ja kirjoitettua kieltä optimaalisella tavalla yhdistävällä menetelmällä on 6,5 vuotta. Siksi olemme suositelleet, että peliä alettaisiin käyttää vasta kouluun menon aikoihin, ei juurikaan aiemmin. Syynä on se, että tätä varhemmin monen riskilapsen vastaanottokypsyys ei ole riittävä, ja liian varhainen, tulokseton harjoittelu johtaa todennäköisesti kyllästymiseen. Tätä riskiä ei kannata

Ekapeli-oppimisen perusteista löytyy perusteellinen johdanto pelin sisällöllisestä kehityksestä vastanneiden Ulla Richardsonin ja Heikki Lyytisen 2016 artikkelista, ks. osoitteesta:

http://www.humantechnology.jyu.fi/articles/volume10/2014/Richardson_Lyytinen.pdf

ottaa, jottei käy niin, ettei lapsi haluakaan harjoitella sitten, kun se viimeistään olisi tehtävä.

Toinen ajoitukseen liittyvä tekijä on se, että 7-vuotias ei kerralla jaksa

keskittyä peliin 10–15 minuuttia pitempään. Jos harjoittelu kestää tätä pidempään, kyllästymisen todennäköisyys kasvaa. On kuitenkin eduksi, jos näitä lyhyitä harjoittelujaksoja saataisiin useampia saman päivän aikana ja jos harjoittelu jatkuu perättäisinä päivinä. Näin ennaltaehkäisevää harjoittelua tarvitseva lapsi ei mitä todennäköisemmin joudu havaitsemaan olevansa koulutovereitaan huonompi lukija missään vaiheessa. Sen välttämiseen Ekapeli on ensisijaisesti tarkoitettu.

Yhteenvetoa lukemaan oppimisen tukemisesta

Lukemattomin empiirisin kokein on voitu näyttää, että

1. lapsi, jonka kirjaintietoisuus ei kouluun mennessä kata suomen kielen kirjainten nimiä, kohtaa vaikeuksia lukemaan oppimisessaan, jollei häntä ennaltaehkäisevästi auteta
2. riittävä ennaltaehkäisevä harjoittelu on toteutettavissa www.lukimat.fi -sivulta kaikkien suomalaisten käyttöön ilmaiseksi tarjolla olevalla Ekapelillä.

Ekapeli-harjoittelu johtaa todennäköisimmin hyviin tuloksiin, kun

1. harjoittelun aloitusaika on kouluunmenoa lähellä olevat päivät tai pian sen jälkeen
2. lapsi harjoittelee useamman kerran päivässä enintään 15 minuuttia kerrallaan mielellään perättäisinä päivinä, kunnes hän saavuttaa sen tason, jolla koulussa ollaan
3. Ekapeliä käytetään syksyn aikana aina, kun lapsi kokee jäävänsä muuten muista jälkeen
4. sujuvuusharjoitteluun edetään heti, kun lapsen lukutaitovalmiudet sen mahdollistavat.

Lapsi osaa useimmiten itse arvioida, mikä tarjolla olevista peliversioista on hänelle sopivin ja mitä hän mieluiten haluaa käyttää. Lapsen harjoittelumotivaation säilyminen on kaiken onnistumisen ehto. Siksi lapsen tuntevan aikuisen on hyvä herkistyä tekemään parhaansa löytääkseen sopivan tavan kannustaa lasta harjoittelemaan siihen asti, että haluttu tavoitetaso saavutetaan. Minkäänlainen pakottaminen tai painostaminen ei yleensä ole viisasta. Myös kyllästymisriskiä on kaikin keinoin pyrittävä välttämään.

Lukimat-sivustolta löytyy runsaasti lisätietoa lukutaidosta, sen oppimisesta ja siihen liittyvien ongelmista voittamisesta. Teknistä tukea saa sivustolta löytyvästä osoitteesta, jossa on myös kirjallisia ohjeita pelin käytöstä.

Lähteet

Carrion-Castillo, A., France, B. & Fisher, S.E. 2013. Molecular Genetics of Dyslexia: An Overview. *Dyslexia*, 19, 4, 214–240. Saatavissa: http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:1835895/component/escidoc:1849374/CarrionCastillo_et_al_2013.pdf

Eklund, K., Torppa, M., & Lyytinen, H. 2013. Early cognitive risk and protective factors in predicting dyslexia. Teoksessa A. Fawcett, & K. Saunders (toim.) *The Dyslexia Handbook 2013*. Great Britain: British Dyslexia Association, 60–68.

Leppänen, P. H. T., Hämäläinen, J. A., Salminen, H., Eklund, K., Guttorm, T., Lohvansuu, K., Puolakanaho, A., & Lyytinen, H. 2010. Brain event-related potentials reveal atypical processing of sound frequency and the subsequent association with later literacy skills in children with familial dyslexia. *Cortex*, 46, 1362–1376.

Lyytinen, H., & Ahonen, T. 1989. Motor precursors of learning disabilities. Teoksessa D. J. Bakker & H. van der Vlugt (toim.), *Learning disabilities, vol 1. Neuropsychological Correlates and Treatment* Swets Publishing Service, 185–197.

Lyytinen, H., Erskine, J., Hämäläinen, J., Torppa, M., & Ronimus, M. 2015. Dyslexia : Early Identification and Prevention: Highlights from the Jyväskylä Longitudinal Study of Dyslexia. *Current Developmental Disorders Reports*, 2 (4), 330–338. Saatavissa: <http://link.springer.com/article/10.1007/s40474-015-0067-1#page-1>.

Peltomaa K. 2014. “Opinkohan mä lukemaan?”: Lukivaikeuksien tunnistaminen ja kuntouttaminen alkuopetusvaiheessa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 487. Saatavissa: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42887/978-951-39-5586-1_vaitos08022014.pdf?sequence=1

Pennala, R., Eklund, K., Hämäläinen, J., Martin, M., Richardson, U., Leppänen, P., & Lyytinen, H. 2013. Precursors and consequences of phonemic length discrimination problems in children with reading disabilities and with a familial risk for dyslexia. *Journal of Speech, Language, and Hearing research*, 56 (5), 1462–1475.

Richardson, U., & Lyytinen, H. 2014. The GraphoGame Method: The Theoretical and Methodological Background of the Technology-Enhanced Learning Environment for Learning to Read. *Human Technology*, 10 (1), 39–60.

Torppa, M., Eklund, K. & van Bergen, E. 2015. Late Emerging and Resolving Dyslexia: A Follow-up Study from age 3 to 14. *Journal of Abnormal Child Psychology*. Saatavissa <http://link.springer.com/article/10.1007/s10802-015-0003-1#page-1>



» Jaana Hintikka, KT, erityisluokanopettaja

toimii erityisluokanopettajana Turussa, Mikaelin erityiskoulussa.

Tunnetaitojen opettaminen Aggression portaat -opetusohjelman avulla

Jaana Hintikka

Elokuun alusta voimaan tulleiden uusien opetussuunnitelmien mukaan koulujen toiminnassa tulee korostua muun muassa osallisuus, hyvinvointi, turvallisuus, kanssaihminen kunnioitus, kulttuurien moninaisuus ja kestävä kehitys. Koulua vahvistetaan oppilaiden emotionaalisten ja sosiaalisten taitojen kehittäjänä ja tehostetaan toimia koulukiusaamisen vähentämiseksi. Opetussuunnitelmien perusteissa tuodaan nyt aikaisempaa painokkaammin esille koulujen velvollisuus opettaa oppilaille tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Näiden taitojen opettaminen edellyttää kuitenkin tietoa konkreettisista käytänteistä ja tutkimusperustaisista interventio-ohjelmista.

Johdanto

Tunnetaidoilla tarkoitetaan tunteiden tunnistamista, nimeämistä, ilmaisemista ja tunteiden säätelyä. Ne ovat osa sosioemotionaalista kompetenssia, jolla useimmiten tarkoitetaan omien päämäärien saavuttamista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa siten, että samalla myönteiset suhteet muihin säilyvät (ks. esim. Kaukiainen, Junttila, Kinnunen & Vauras 2005; Laine 2005; Rose-Krasnor 1997; Salmivalli 2005). Sosioemotionaalisen kompetenssin myötä yksilölle on mahdollista oman toiminnan tarkastelu, tavoitteiden asettelu, toimintamahdollisuuksien realisointi ja suojaavien tekijöiden löytäminen hankalissa tilanteissa (Pölkki 2001; Salmivalli 2005). Denham ym. (2003) korostavatkin, että lapsuuden ja nuoruuden sekä koko elämänsä mittaisena kehitystehtävänä on riittä-

vän hyvän sosioemotionaalisen kompetenssin muodostuminen. Seuraava kuvio havainnollistaa sosioemotionaalista kompetenssia alakäsitteineen.

Lapsen varhaista kiintymyssuhdetta pidetään perustana sosioemotionaalisen kompetenssin, jonka kehittyminen jatkuu lapsen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksessa koko elämän ajan kestävässä prosessina. Tunteilla ja niiden itsesäätelyllä on todettu olevan merkitystä sosioemotionaalisen kompetenssin kannalta ja se nähdään lasta ja nuorta suojaavana tekijänä heissä itsessään tai lähiympäristössään olevia riskitekijöitä vastaan. Kompetenssin ongelmien on todettu olevan yhteydessä muun muassa koulu- ja oppimisvaikeuksiin, minäkäsityksen, itsearvostuksen ja itsetunnon ongelmiin, toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn, tunne-elämän sekä käyttäytymisen

Artikkeli perustuu väitöskirjaan Hintikka, J. (2016). *Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat -interventiosta*. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja C 416.

ongelmiin (ks. Kavale & Forness 1996; Lappalainen ym. 2008).

Komosen (2005) mukaan koulun merkitys lasten ja nuorten hyvinvoinnin turvaajana on lisääntynyt. Vaikka koulutus tarjoaa lapselle ja nuorelle mahdollisuuksia ja valintoja, on se samalla myös riskialtis ympäristö syrjäytymiseen johtavien prosessien käynnistymisen kannalta. Myös Välijärvi (2011, 23, 26-27) näkee koulun sosiaalisena yhteisönä, joka vaikuttaa vahvasti yksilön persoonallisuuden kehitykseen läpi elämän. Vaikka suurin osa oppilaista ja opiskelijoista voi koulunkäyntinsä aikana hyvin, kokee noin 10 prosenttia oppilaista kouluyhteisön itselleen vieraana. Näillä oppilailla ei ole koulussa läheisiä ystäviä, eivätkä he sitoudu koulun tavoitteisiin. Usein heikko koulumenestys,

kiusaamisen kokemukset sekä yhteiskunnallista syrjäytymistä ennustavat kokemukset ovat heikon koulumotivaation taustalla. Weare (2000) puolestaan rinnastaa positiiviseen mielenterveyden käsitteeseen tunneterveiden ja sosiaalisen terveyden. Koko kouluyhteisön mielenterveyttä edistävät koulussa vallitseva kannustava ilmapiiri ja oppilaiden itsetunnon sekä sosiaalisten ja tunnetaitojen vahvistaminen.

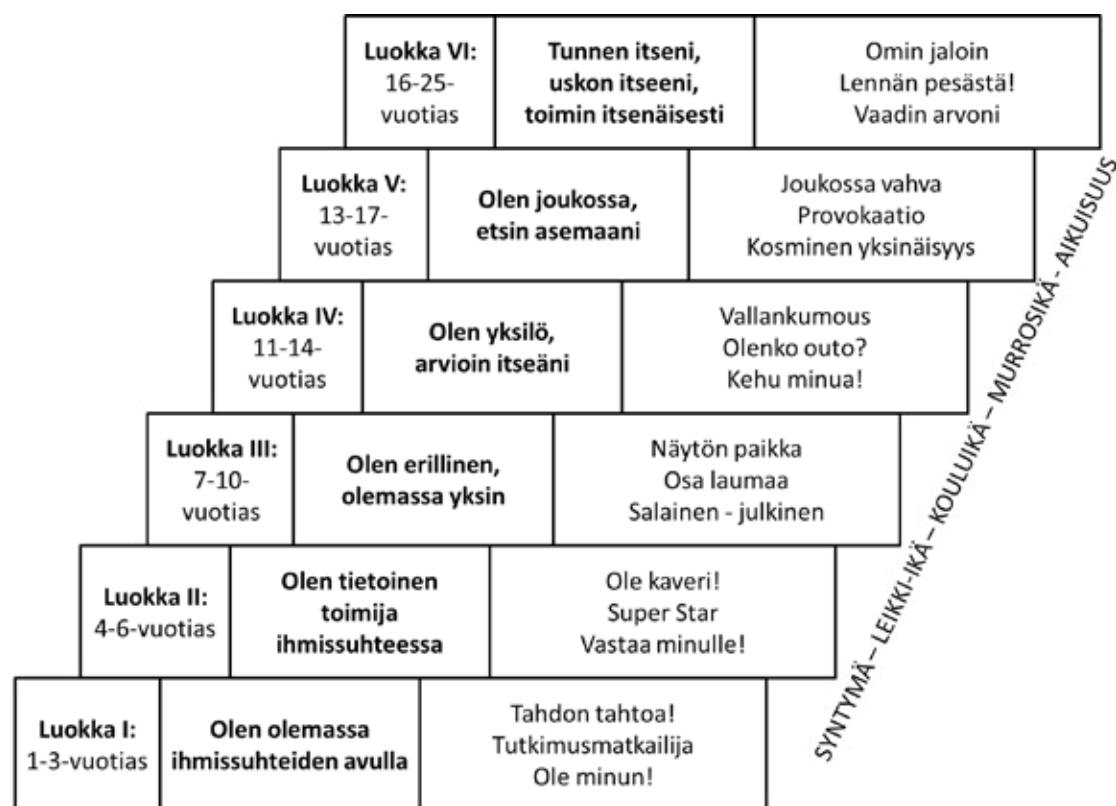
Vahteran (2007) mukaan koulumaailmassa ilmenevällä hyvinvoinnilla, saadulla sosiaalisella tuella ja sosiaalisella kanssakäymisellä tiedetään olevan yhteys opintomenestykseen. Lapsen sosioemotionaaliseen kompetenssiin voidaan siis vaikuttaa myönteisesti myös koulussa tapahtuvalla kasvatuksella ja opetuksella. Koska oppilaat ovat koulussa useita tunte-



Kuvio 1. Sosioemotionaalinen kompetenssi alakäsitteineen Rose-Krasnorin mallia (1997) mukailten

ja päivittäin, koulun merkitys myös tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisessa korostuu. Koulun pedagogista hyvinvointia tukevan oppimisympäristön on tutkimuksissa todettu muun muassa kompensoivan masennukselle altistavia taustatekijöitä sekä ennaltaehkäisevän, tukevan ja korjaavan puutteita etenkin niiden lasten ja nuorten kohdalla, joilla on sosioemotionaalisia vaikeuksia. Siten tunnistamalla ja tukemalla lasten ja nuorten sosioemotionaalisia vahvuuksia voidaan vahvistaa oppilaan itsetuntoa, jonka myötä vuorovaikutuksen luonne muuttuu myönteisemmäksi.

Holopainen ja Savolainen (2008, 98) esittävät, että usein erityiset oppimisen vaikeudet sekä kognitiiviset, emotionaaliset ja käyttäytymisvaikeudet liittyvät toisiinsa. Siten aikaisempien tutkimustulosten perusteella tulisikin oppimisvaikeuksien riskitekijöiden arvioinnissa ja oppimisvaikeuksien interventioissa ottaa huomioon myös emotionaaliseen käyttäytymiseen liittyvät toimenpiteet opittavan taidon ohella. Pedagogisen hyvinvoinnin ja koulutyössä mukana pysymisen kannalta pidetään haasteellisimpina sellaisia oppilaita, joilla on erilaisten oppimisvaikeuksien lisäksi sosioemotionaalisia ongelmia.



Kuvio 2. Aggression portaat -malli Cacciatorrea (2007) mukailten

Aggression portaat -opetusohjelma

Aggression portaat -mallin on kehittänyt lastenpsykiatri Raisa Cacciatore. Mallin teoreettisena perustana on kehityspsykologinen näkökulma, joka korostaa aggression tunnetta ja normaalin kehityksen ymmärtämistä ja hyväksymistä. Mallissa ihmisen tunnekehitys etenee portaittaisesti ja siihen kuuluu 18 kehitysvaihetta ja kuusi luokkaa. Jokainen lapsi ja nuori etenee portailla omaan yksilölliseen tahtiinsa. Jokaisella portaalla voi myös viipyä pitkiä aikoja. Erityisen haastavia ovat aggression liittyvät tunteet. Niiden avulla lapsi rakentaa identiteettiään ja itsenäistymistä, sisäistää normeja ja oppii suojaamaan itseään. Aggressiokasvu on siten hyvin tärkeä osa lapsen kehitystä. On yksilöllistä, mikä porras on kullekin lapselle erityisen haasteellinen. Portailta lipeäminen merkitsee häiriintynyttä tai epäonnistunutta kehitystä. Sen seurauksia voivat olla väkivaltaiset ja tuhoavat ratkaisut ja toimintatavat. Omien tunteiden ja oman tahdon tukahduttaminen voivat ilmetä kehityksen jumiutumisenä. (Ks. Cacciatore 2007).

Aggression portaat -opetusmateriaalin tavoitteena on ennaltaehkäistä oppilaiden väkivaltaisista käytöstä ja antaa oppilaille eväitä suotuisaan tunteiden hallinnan oppimiseen. Lähtökohtana on ajatus, että haasteellisten tunteiden hallintaa voidaan opettaa ja oppia. Väkivalta vähenee, jos ihmiset oppivat hallitsemaan aggression tunnetta ja ottamaan vastuun omista teoistaan myös tunnekuohujen aikana. (Cacciatore 2007.) Vuonna 2007 Opetushallitus ja Väestöliitto julkaisivat Cacciatorren ja hänen työryhmänsä kirjoittaman tunnekasvatusta tukevan teoksen, Aggression

portaatt – opetusmateriaali kouluille. Teos palkittiin Terveystien pylväs -palkinnolla vuonna 2008, vuoden parhaana terveysaineistona.

Aggression portaatt -interventiotutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksessani selvitin kolmen vuoden seurattututkimuksena Aggression portaatt -intervention merkitystä sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittymisen kannalta. Interventiossa oppilaille opetettiin tunteiden tunnistamista, nimeämistä ja ilmaisemista sekä keinoja omien tunteiden hallintaan ja käyttäytymisen itsesäätelyyn. Pysin löytämään tutkimukseni avulla vastauksia siihen, miten oppilaiden tunteiden kokeminen ja ilmaiseminen sekä tunteiden hallinta ja käyttäytymisen itsesäätely muuttuivat tutkimusjakson aikana. Lisäksi selvitin, millaisia kokemuksia oppilailla oli kiusaamisena ilmenevästä väkivallasta ja mitä oppilaat ajattelevat väkivallasta ja keinoista sen vähentämiseksi. Lisäksi oppilaat ja opettajat arvioivat oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen oppimista ja sitä, miten he kokivat interventio-ohjelman mukaiset oppitunnit tutkimusjakson aikana. Keskeistä oli saada oppilaiden ääni kuuluviin, unohtamatta opettajien arvioita ja kokemuksia.

Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimusaineisto on kerätty vuosina 2010–2012. Interventioyöryhmän muodostivat Varsinais-Suomen alueella opiskelevat sopeutumattomien oppilaiden erityiskoulun 8–13-vuotiaat oppilaat, joille opetettiin tunne- ja itsesäätely-

Syksy 2009

- Tunteiden hallinta ja käyttäytyminen –kysely
- Interventoryhmä (N=36)
- Kontrolliryhmä (N=26)

Interventio

Kevät 2010

- Tunteiden hallinta ja käyttäytyminen –kysely
- Interventoryhmä (N=33)
- Kontrolliryhmä (N=25)

Interventio

Kevät 2011

- Tunteiden hallinta ja käyttäytyminen –kysely
 - Interventoryhmä (N=30)
 - Kontrolliryhmä (N=23)
- Väkivalta-kirjoitustehtävä
- Interventoryhmä (N=26)
 - Kontrolliryhmä (N=11)

Interventio

Kevät 2012

- Tunteiden hallinta ja käyttäytyminen –kysely
 - Interventoryhmä (N=26)
 - Kontrolliryhmä (N=15)
-
- Itsearviointi ja kokemukset –kysely interventoryhmälle (N=27)
 - Itsearviointi ja kokemukset –kysely interventoryhmän opettajille (N=4)
 - Kysely kontrolliryhmän opettajille tunnetaitomateriaalin käytöstä (N=9)

Kuvio 3. Tutkimuksen design

taitoja Aggression portaat -opetusmateriaaliin pohjautuvan intervention avulla. Oppilaat olivat saaneet siirron erityisopetukseen sosioemotionaalisten vaikeuksiensa vuoksi ja saivat siten enintään 10 oppilaan opetusryhmässä erityistä pedagogista tukea. Kontrolliryhmän oppilaat olivat interventoryhmän oppilaiden ikäisiä ja he opiskelivat Varsinais-Suomen alueen kouluissa pienluokissa myös käyttäytymiseen ja tunne-elämään liittyvien haasteidensa vuoksi. Kontrolliryhmän oppilaat eivät saaneet tutkimusjakson aikana interventio-ohjelman mukaista opetusta. Interventoryhmän oppilaat kävivät erityiskoulua, jossa kaikilla oppilailla oli sosioemotionaalisia vaikeuksia. Kontrolliryhmän oppilaat opiskelivat yleisopetuksen koulujen yhteydessä olevilla pienluokilla. Tutkimusmetodeina olivat sekä oppilaille että opettajille laaditut kyselyt ja oppilaiden kirjoittamat väkivalta-aiheiset tekstit. Aineistolähtöisen sisälönanalyysin avulla selvitettiin oppilaiden kirjoituksista heidän ajatuksiaan ja näkemyksiään väkivallasta ja ehdotuksia keinoista väkivallan vähentämiseksi. Seuraava kuvio havainnollistaa tutkimuksen toteuttamista.

Tutkimustulokset

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että interventio- ja kontrolliryhmän oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehitys oli suurimmalta osin samansuuntaista tutkimusjakson aikana. Kuitenkin selviä eroja löytyi väkivaltaan liittyvissä kokemuksissa, mielipiteissä ja asenteissa sekä tunteiden ja käyttäytymisen itsesäätelyssä. Interventoryhmän muodostaneet erityisoppilaat hyötyivät Aggression portaat -interventiossa tehdyistä tunteiden tunnistamisen ja ilmaisemisen harjoituksista ja tehtävistä. Heidän tunne- ja itsesäätelytaidoissaan tapahtui myönteistä kehitystä etenkin myönteisten tunnekokemusten lisääntymisen ja toisiin kohdistuneen fyysisen väkivallan vähenemisen osalta. Tunnetutkimuksien mukaan myönteiset tunteet ovat merkityksellisiä, sillä niiden on muun muassa todettu auttavan palautumaan kielteisten tunnekokemusten rasituksista (Fredrickson, Mancuso, Branigan & Tugade 2000) sekä edistävän elämän tarkoituksellisuuden tunnetta ja terveyttä (Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek, & Finkel 2008). Lisäksi myönteiset tunteet vaikuttavat suotuisasti keskittymiseen,

muistiin, oppimiseen ja luovaan ongelmanratkaisuun (Kokkonen 2010, 12).

Interventoryhmäläiset suhtautuivat väkivaltapeliin ikärajoihin merkittävästi myönteisemmin kuin kontrolliryhmän oppilaat, joilla kielteinen asenne lisääntyi selvästi tutkimusjakson aikana. Lisäksi interventoryhmän oppilailla oli keinoja itsensä rentouttamiseksi, päinvastoin kuin kontrolliryhmän oppilailla, joilla keinottomuuden kokemus jopa lisääntyi. Rentoutumisen avulla on mahdollista oppia hallitsemaan jonkin voimakkaan tunteen, aggression, fyysistä nousua. Aggression tunteen rauhoittaminen ja pysäyttäminen ovat monien elämäntilanteiden kannalta hyödyllisiä taitoja. Myös stressitilanteiden purkamisessa itsensä rentouttaminen on avuksi.

Tutkimustulosten mukaan interventoryhmän oppilaat suhtautuivat hyvin kielteisesti toisen yllyttämiseen väkivaltaiseen tekoon, mikä antaa viitteitä siitä, että opetusohjelman yhtenä tavoitteena oleva väkivallan vastainen asenne oli omaksuttu interventoryhmässä. Interventoryhmän oppilaat myös kirjoittivat enemmän ajatuksiaan väkivallasta tuoden esille runsaasti ehdotuksia

keinoista väkivallan vähentämiseksi. Ehdotuksissa toistui opetusohjelmassa opetettuja teemoja ja asiasisältöjä, mikä osoittaa oppilaiden tiedostaneen opetettuja asioita. Sekä oppilaat ja opettajat kokivat interventio-ohjelman oppilaiden kehityksen kannalta hyödylliseksi ja opettajat myös interventiomateriaalin käyttökelpoiseksi.

Oppilaiden mielipiteet interventio-ohjelman mukaisista oppitunneista olivat hyvin myönteiset, sillä lähes 80 %:n mielestä oppitunnit olivat olleet mukavia. Lisäksi yli puolet oppilaista piti oppitunteja mielenkiintoisina, hyödyllisinä ja hauskoina, kuten he vapaissa kommentissaan kirjoittivat: *Että tunnetaitotunnit oli hyödyllisiä ja oli kivaa kun niitä oli matikan siasta:D, Tunnetaitotunnit olivat kivoja. ja että, se oli mukavaa, hyödyllistä ja mielenkiintoisia.* Lisäksi oppilaista moni koki tunnetaitotunnit itselleen myös tärkeiksi, koska he olivat, omien sanojensa mukaan pyrkineet ja jopa voineet hyödyntää oppituntien antia oman käyttäytymisensä säätelyssä. Usea oppilas toi asian selvästi esille, kuten *Näistä tunne tunneista oli minulle hyötyä., Että tunne tunnit auttavat minua eteenpäin ja Että se oli hyödyllistä minulle.*

Jotkut oppilaat kirjoittivat myös tarkemmin eritellen ja perustellen tunnetaitotuntien hyödyllisyyttä, kuten seuraavat oppilaiden kommentit osoittavat:

Hyödyllisistä tunnetaito-tunneista oli hyötyä monella eri tavalla. Minä itse koin niissä erilaisia tuntemuksia ja tiedän miten voin hillitä suuttumustani toiselle. Esim. jos suutun toiselle rau-

hoitan itseni enkä (hyökkää) toista päin haukkumalla ja lyömällä. Yritän tehdä rauhoitusharjoituksia jos aggressio menee yli rajan riitoja selvittäessä. Hyvää kesää 2012 toivottaa xxxxx 5B!!! ,

Minulla on ollut aiemmin todella paljon vaikeuksia aggression ja aggressiivisen käyttäytymisen kanssa, mutta tunnetaitotuntien avulla olen oppinut hyödyllisiä aggression hallintaan liittyviä asioita ja tapoja hallita riitatilanteita ja kohtaamaan suuttuneen henkilön. Itsehillintä kykyni on parantunut paljon ja olen hyvin oppinut hallitsemaan itseäni,

TÄMÄ ON HYÖDYLLISTÄ. NIISTÄ ON VARMAAN HYÖTYÄ MONELLE LAPSELLE. NÄMÄ OVAT KIVOJA, MUKAVIA, MIELENKIINTOISIA JA NIISTÄ SAA TIEYOA JA ASIAA.

Muutamissa oppilaiden kommentteissa tuli esille opetettuja asiasisältöjä, kuten *Opin mielestäni parhaiten liikennevalomallin, Tunne taito tunnit auttavat suuttumuksen hallintaan hyvin*. Joku oppilas totesi myös yleisluonteisesti, että *tunteiden hallinta on tärkeää*. Oppilaista noin 10 %:n mielestä oppitunnit olivat olleet turhia tai tylsiä, mitä osoittavat kommentit: *että tunnetunnit olivat hyödyllisiä ja välillä tylsiä ja en tykännyt oikein niistä tunteista tylsiä*. Myös joidenkin oppilaiden vapaissa kommentteissa näkyi toive tunnetaitotuntien jatkuvuudesta, kuten *näitä tunteja saisi olla vähän lisää*. ja *Että seiskalla olisi myös näitä*.

Opettajat tarvitsevat täydennyskoulutusta tunnetaitojen opettamiseen

Uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) edellyttävät kouluilta uusien oppimisympäristöjen ja opetusmenetelmien käyttöönottoa. Aggression portaat -interventio-ohjelman avulla oppilailla on mahdollisuus oppia tärkeitä tunne- ja itsesäätelyn taitoja, jotka ovat yksilön toiminnan ja sosiaalisen kanssakäymisen perustana. Oppilaiden kommentit antavat viitteitä siitä, että Aggression portaat -interventio-ohjelma on tuonut oppilaiden koulutyöhön vaihtelua, mielenkiintoa ja siten mahdollisesti vaikuttanut myönteisesti oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Valtakunnallisestikin oppilaiden kouluviihtyvyyden lisäämiseen ja syrjäytymisen ennalta ehkäisemiseen pyritään vaikuttamaan monin eri tavoin. Etenkin sosioemotionaalisiin vaikeuksiinsa erityistä tukea saavat oppilaat ovat tavanomaista suuremmassa vaarassa joutua syrjäytymiskierteeseen, josta yhtenä konkreettisena käytännön esimerkkinä on koulupinnaus. Jos oppilas voi kokea, että koulussa on edes jokin mielenkiintoinen asia, joka saa hänet lähtemään kouluun, ollaan oikealla tiellä.

Suomessa lasten ja nuorten parissa toimiville kasvattajille ja opettajille on kuitenkin ollut melko vähän tarjolla tietoa tunnekasvatuksesta ja etenkin sen toteuttamisesta käytännön opetustyössä. Tilanne on vähitellen parantunut 2000-luvun loppupuolelta lähtien, sillä tunnekasvatukseen liittyvä tutkimus ja kirjallisuus ovat lisääntyneet (esim. Isokorpi 2004; Jalovaara 2005; Joronen & Koski 2010; Cacciatore & Karukivi 2014). Kouluissa kyllä toteutetaan erilaisia interventioita,

mutta yleensä ne eivät perustu tieteellisesti tutkittuun tietoon. Kasvatustieteen ja erityispedagogiikan tutkimuskenttää yhdistävän tutkimukseni tulokset osoittavat, että suomalainen Aggression portaat -opetusohjelma on oppilaiden kannalta hyödyllinen, tutkimusperustainen (evidence-based), interventio-ohjelma opettajien käytännön opetustyön tueksi.

Tunteiden hallintaa ja käyttäytymisen itsesäätelyä voidaan siis opettaa ja oppia. Interventio-ohjelmat ovat tarpeellisia kaikille oppilaille ja etenkin sosioemotionaalisilta taidoiltaan heikommille oppilaille. Opettajiksi opiskeleville ja jo opetustyötä tekeville tuleekin tarjota koulutusta oppilaiden tunnetaitoja tukevista interventio-ohjelmista ja niiden konkreettisesta käytännön toteutuksesta. Koulun toimintakulttuurilla on keskeinen merkitys oppilaiden, opettajien ja muun koulun henkilökunnan yleisen turvallisuuden ja kouluviihtyvyyden kannalta. Etenkin käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksia omaavat oppilaat tarvitsevat hyvin strukturoitua opetusta ja selkeitä toimintatapoja, jotka lisäävät heidän turvallisuuden ja luottamuksen tunteitaan. Myös opettajien tulisi antaa ja saada työyhteisössä jatkuvasti työnohjauksellista vertaistukea, koska se lisää yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta ja antaa siten voimia toimia kaikkien parhaaksi.

Opettajan työssä on tapahtunut huomattavia muutoksia, sillä työ on laajentunut sekä laadullisesti että määrällisesti. Uusien oppimisympäristöjen ja digitalisaation lisääntymisen lisäksi opettajat osallistuvat oman pedagogisen työn kehittämisen lisäksi myös koko koulun toiminnan kehittämiseen yhä enemmän. Opettajat ovat avain-

asemassa koulun uudistamisessa, sillä opettajien mahdollisuus osallistua oman koulun toiminnan suunnitteluun ja päätöksentekoon on lähtökohdana myös koulussa vallitsevien asenteiden ja normien muuttamiselle. Koulun kehittäminen ja oppilaiden tukeminen onnistunee parhaiten silloin, kun opettajat sitoutuvat näihin tehtäviin kokonaisvaltaisesti. Opettajien kannustava suhtautuminen oppilaisiin ja heidän vahvuuksiensa tunnistaminen ja tukeminen auttavat oppilasta myös itse löytämään omia vahvuuksiaan ja myönteisiä puoliaan. Meillä jokaisella aikuisella on vastuu lapsista ja nuorista!

Lähteet

- Cacciatore, R. (2007). Aggression portaat. Opetusmateriaali kouluille. Helsinki: Opetushallitus.
- Cacciatore, R. & Karukivi, M. (2014). Mielelön fiilis. Tammi.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? Child Development, 74(1), 238–256.
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J. & Finkel, S. M. (2008). Open Hearts Build Lives: Positive Emotions, Induced Through Loving-Kindness Meditation, Build Consequential Personal Resources. Journal of Personality & Social Psychology 95 (5), 1045–1062.
- Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A., Branigan, C. & Tugade, M. M. (2000). The Undoing Effect of Positive Emotions. Motivation and Emotion 24 (4), 237–258.
- Hintikka, J. (2016). Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat -interventiosta. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja C 416.
- Holopainen, L. & Savolainen, H. (2008). Erityinen tuki – hyvinvoinnin esteiden tasoittaja. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedago-



» Kirsti Laakso, PkO, EO, KT (tj, eläkkeellä)

Kuva: Selma Kiuru

Erityisoppilaiden koulupolku nuoriksi aikuisiksi

Kirsti Laakso

Aika ajoin yhteiskunnallisessa keskustelussa nousee puheenaiheeksi nuorten syrjäytyminen ja toimenpiteet ongelman ratkaisemiseksi. Viimeksi tämä aihe oli vahvasti esillä muutama vuosi sitten, ja se nostettiin silloisen Kataisen hallituksen hallitusohjelman kärkihankkeeksi. Huolen kohteena olivat toisen asteen tutkintoa vailla olevat nuoret, joista ”täysin ulkopuolisia, kadonneita” nuoria arvioitiin olevan noin 25 000. He muodostivat syrjäytyneiden nuorten ”kovan ytimen”, koska he eivät olleet koulutuksessa, työelämässä eivätkä edes työnhakijoina (TEM – raportti 2012). Yhteinen näkemys oli ja on edelleen, että lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisyyn tulee kiinnittää erityistä huomiota. Ehkäisutoimet ovat tärkeitä sekä yksilön kasvun ja kehityksen kannalta että kansantalouden kannalta. Yhden henkilön syrjäytymisen kustannukset on laskelmissa arvioitu noin miljoonaksi euroksi. Syrjäytymisen ehkäisemisen tehostamiseksi laadittiin vuonna 2013 hallituksen toimesta nuorten yhteiskuntatutkimus-ohjelma, jonka mukaan kaikille alle 25-vuotiaille ja alle 30-vuotiaille vastavalmistuneille tulee tarjota työ-, opiskelu- tai työharjoittelupaikka kolmen kuukauden kuluessa toisen asteen tutkinnon jälkeen. Syrjäytyneiden ydinjoukon eli peruskoulun jälkeen viranomaisten ulottumattomiin kadonneiden kohdalla toimenpiteitä tehostettiin muun muassa etsivän nuorisotyön keinoin. Noiden vuosien jälkeen hallitukset ovat vaihtuneet ja nuorten yhteiskuntatutkimus on pudonnut hallitusohjelmista. Kuitenkin

aihe on vuodesta toiseen ajankohtainen. Kouluvaikeuksia lapsilla on edelleen, eikä yhtä viisasten kiveä ole keksitty vaikeuksien voittamiseksi.

Nuorten työllisyystilanne vaihtelee yhteiskunnan taloudellisen tilanteen mukaan. Nuorten työttömyys on pysynyt suurena, lähes 19 % nuorista 15–25-vuotiaista on työttömänä (Työvoimatutkimus 2016). Nuorissa ikäluokissa niiden nuorten osuus, jotka eivät jatka opintojaan välittömästi perusopetuksen jälkeen, on vakiintunut vajaan 10 prosenttiin (Kumpulainen 2014). Työsuhteet ovat muuttuneet radikaalisti muutaman viime vuoden aikana. Määräaikaiset työsuhteet ovat yleistyneet ja niiden väliin jää työttömyysjaksoja. Korkeasti koulutettujenkin nuorten aikuisten työttömyys on lisääntynyt voimakkaasti. Kuitenkin pääsääntönä on edelleen, että koulutuksen jääminen pelkkään peruskouluun syrjäyttää, jättää helpommin työttömäksi ja niukentaa työvuosien määrää työuralla (Myrskylä 2011). Tähän keskusteluun pyrkii antamaan oman lisänsä selvitykseni. Se tuo historiallista perspektiiviä aiheen käsittelyyn.

Koulunkäynnin alkuvaikeuksista käynnistyi pitkä seuranta

Selvitykseni perustuu väitöstutkimukseeni kouluvaikeuksien pysyvyydestä peruskoulun aikana (Laakso 1992). Kouluvaikeuksina tarkastelin käyttäytymisongelmien ja puhe-, lukemis- ja kir-

ginen hyvinvointi. Suomen Kasvatustieteellinen Seura: Kasvatusalan tutkimuksia 41, 97–109.

Isokorpi, T. (2004). Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen. Juva: Ws Bookwell.

Jalovaara, E. (2005). Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa. Pilot-kustannus.

Kaukiainen, A., Junttila, N., Kinnunen, R. & Vauras, M. (2005). MASK -monitahoarviointi oppilaan sosiaalisessa kompetenssissa. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus.

Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-Analysis. Journal of Learning Disabilities 29 (3), 226–237.

Kokkonen, M. (2010). Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet - opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-kustannus.

Komonen, K. (2005). Osallisuuden rakentuminen ammatillisen koulutuksen arjessa: Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden koulukokemukset. Teoksessa M. Sabour & L. Koski (toim.) Koulutuksen ja kulttuurin merkitystä etsimässä. / Searching for the Meaning of Education and Culture. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 133–147.

Korpinen, E. (1993). Uskooko oppilas oppivansa? Luki-oppilaan minäkokemukset ja minäkäsitys peruskoulun päättövaiheessa. Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90-tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oma, 5–26.

Laine, K. (2005). Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otava.

Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thunberg, H. (2008). Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 41, 111–131.

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

Pölkki, P. (2001). Oppilaiden syrjäytymisuhkien tunnistaminen ja ehkäisy peruskoulun haasteena. Teoksessa I. Järventie & H. Sauli (toim.) Eriarvoinen lapsuus. Porvoo: WS Bookwell, 125–146.

Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. Social Development 6 (1), 111–135.

Salmivalli, C. (2005). Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Opetus 2000-sarja. Helsinki: Otava.

Vahtera, S. (2007). Optimistit opintieillä. Opinnoissaan menestyvien nuorten hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research: 310.

Välijärvi, J. (2011). Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu: oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 19–32.

Weare, K. (2000). Promoting Mental, Emotional and Social Health. A Whole School Approach. London: Routledge.



FinRA:n sääntömääräinen syyskokous pidetään Scandic Tampere City hotellin ravintola Piazza Food Factoryssa Hämeenkatu 1 lauantaina 29.10.2016 klo. 13.00. Kokouksessa käsitellään sääntömääräiset asiat.

Johtokunta



joittamisvaikeuksien pysyvyyttä peruskoulun aikana seuraamalla lähes 400 oppilaan koulunkäyntiä näiltä osin peruskoulun alusta peruskoulun päättövaiheeseen 1980-luvulla. Tästä ryhmästä noin 150 oppilasta oli osallistunut erityisopetukseen peruskoulun aikana. Erityisopetus oli ollut puhe- tai lukiopetusta ala-asteella, lukiopetusta tai osa-aikaista, laaja-alaista erityisopetusta yläasteella tai näitä molempia. Lisäksi ryhmä oppilaita oli siirtynyt tutkimuksen suorittamisen aikana vielä käytössä olleeseen erityisluokkaopetukseen, EMU- (mukautettu opetus) tai ESY- opetukseen (sopeutumattomien opetus). Vuodet kuluivat ja varsinainen leipätyö oli lähes sammuttanut tutkimusintoni. Se leimahti kuitenkin hetkeksi kun sain seurantatietoa väitöstutkimukseni kohderyhmästä viranomaistiedostoista. Kohderyhmän oppilaat olivat jo kasvaneet kolmikymppisiksi nuoriksi aikuisiksi. Varsinainen tietojen analysointi ja raportointi jäi kuitenkin vielä odottamaan ja toteutui vasta kun eläkepäivät koittivat. Koska kyseessä on niinkin pitkä kuin 25 vuoden mittainen tutkimusaineiston seuranta, tämä lyhyt kuvaus puoltaa mielestäni vielä paikkaansa.

Kouluvaikeuksien seurantatutkimukset harvassa

Lapsuudesta aikuisuuteen eteneviä seurantatutkimuksia on tehty suhteellisen vähän Suomessa. Pitkä seuranta on työläs ja vaatii resursseja ja sitoutumista ja tutkimusaineistojen kato rajoittaa tulosten yleistettävyyttä. Pisimpiä alan seurantatutkimuksia on tehty Jyväskylän yliopistossa. Laajassa Ihmisen kehityksen ja sen riskitekijöiden tutkimusyksikössä on akatemiaprofessori Lea Pulkkinen johdolla seurattu samoja lapsia kansakoulun toiselta luokalta aikuisuuteen asti

yli 30 vuoden ajan. Seuranta on osoittanut kouluikässä ilmenevien monenlaisten vaikeuksien ennustavan kasautuvia vaikeuksia aikuisiässä (mm. Rönkä 1999; Kokko 1999). Toisessa pitkään kestäneessä seurannassa, Lapsen kielen kehitys -tutkimuksessa (LKK) keskiössä on suvuittain esiintyvä dysleksiariski. Siinä on seurattu lapsia syntymästä kouluikään asti (mm. Lyytinen 2004). Varhain neuropsykologisen arvioinnin yhteydessä todettu dysleksia näyttää jatkuvan kuntoutuksesta huolimatta aikuisikään, madaltaa koulutusta ja lisää työttömyyttä (Eloranta, Närhi & Ahonen 2009). Oppimisvaikeuksien ja huonon koulumenestyksen yhteys koulun jättämiseen pelkkään peruskouluun tai vain lyhyeen jatkokoulutukseen on todettu myös seuranta-ajaltaan lyhyemmissä tutkimuksissa (Savolainen 2010; Leskelä-Ranta 2010).

Tilastoihin perustuvia seurantatutkimuksia ovat tehneet muutamat rekistereitä ylläpitävät viranomaiset. Tulokset myötäilevät edellä kuvattujen seurantojen tuloksia. Peruskoulun jälkeen koulutuksen ulkopuolelle jääminen ennustaa edelleen myöhemmässä elämässä työttömyyttä ja alhaista toimeentulotasoa (Myrskylä 2011). Laaja tuore tutkimus aiheesta on THL:n lasten ja nuorten hyvinvointia kuvaava, tilastoihin perustuva seurantatutkimus (Paananen 2012) vuoden 1987-syntymäkohortin lapsista. Heidän tilannettaan kuvataan 20-vuotiaana eli viisi vuotta peruskoulun jälkeen. Tästä ikäluokasta 18 %:lta puuttui peruskoulun jälkeinen tutkinto. Juuri ilmestyneessä Tilastokeskuksen, Diakonia-ammattikorkeakoulun sekä THL:n tutkimuksessa on jatkettu ko. ikäkohortin seurantaa 28-vuotiaana (Larja 2016). Keskeinen tavoite tässä tutkimuksessa oli löytää tunnusluku tai osoitin, joka kertoisi kenestä pitää olla erityisen huolissaan. Johtopäätöksenä oli,

että tällainen osoitin oli koulutuksen tai työelämän ulkopuolella jättäytyminen väliavuodeksi, erityisesti 16–18 vuoden iässä. Välivuosi ja vielä pahemmin, useat välivuodet altistivat moniin pulmiin, muun muassa toimeentulotuen käyttöön, psykiatriseen hoitoon, rikostuomioihin, äidiksi tulemiseen alle 20-vuotiaana ja sosiaalisiin ja psyykkisiin ongelmiin.

Tilastojen avulla oppilasryhmän jäljille

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää väitöstutkimuksessani erityisopetuksessa olleiden vajaan 150 oppilaan myöhempiä elämänvaiheita, kun heistä oli kasvanut kolmekymppisiä nuoria aikuisia. Alkuperäisaineistosta oli jäljellä enää ryhmäkohtaiset tiedot erityyppisessä erityisopetuksessa opiskelleista. Halusin laatia edes karkealla tasolla kuvauksen, millaista jatkokoulutusta erityisopetusta saaneet oppilaat olivat hankkineet, miten he olivat työllistyneet ja missä määrin he olivat käyttäneet Kelan etuuksia kuluneiden vuosien aikana ja vertailla tietoja koko maan vastaavan ikäluokan koulutus- ja palvelujenkäyttötietoihin. Vanhan aineiston erityisopetuksen tyyppin mukaan jaotelluista ryhmistä sain koulutusta koskevat tiedot Tilastokeskukselta ja palvelujen käyttö tiedot Kelalta, molemmilta tahoilta siis ryhmäkohtaiset tiedot ilman yksilökohtaisia tietoja. Tiedot olivat vuodelta 2005. Tietojen analysointi ja raportointi pitkittyi ja onnistui vasta vuosien päästä (Laakso 2013), mutta aikaviiveestä huolimatta raportti valottaa mielenkiintoisesti kauan sitten erityisopetusta saaneiden oppilaiden elämäntulkua. Tuloksia tarkasteltaessa on huomioitava kohderyhmän ja eri erityisopetusta saaneiden ryhmien pienet koot luotettavuutta heikentävä-

nä tekijänä ja näin ollen pidettävä tuloksia vain suuntaa-antavana.

Tuliko heistä muurareita vai lääkäreitä?

Anssi Kelan hittikappaleen ”1972”(2003) mukaiseen tarkkuuteen ammatin osalta ei selvityksessä päästy. Tuloksista kävi kuitenkin selkeästi ilmi lukiopetuksessa olleiden oppilaiden päätyneen koko maan vastaavanikäistä nuorisoa lyhyempään koulutukseen. Tilastoista saatujen tietojen mukaan ala-asteelta yläasteelle saakka lukiopetusta saaneet oppilaat (yhteensä 118) olivat suorittaneet yleisimmin keskiasteen oppimäärän, silloisen ammattikoulututkinnon (65 %). Lukion oli suorittanut vain kolme oppilasta. Korkea-asteen tutkinnon, silloisen ammattiopistotutkinnon oli suorittanut 20 % oppilaista. Maisteritutkinnon yliopistossa oli suorittanut kaksi henkilöä. Peruskoulun jälkeinen tutkinto puuttui lähes 15 %:lta nuorista. Tiedot osoittavat lukiopetuksessa olleiden oppilaiden päätyneen koko maan vastaavanikäistä nuorisoa lyhyempään koulutukseen. Ilman peruskoulun jälkeistä koulutusta oli valtakunnallisen tilaston mukaan tuolloin 12 % nuorista aikuisista ja korkea-asteen tutkinnon suorittaneita 40 % eli puolet enemmän kuin selvityksen lukiopetuksessa olleiden kohdalla. Työttömyyttä lukiopetuksessa olleet oppilaat olivat kokeneet selvästi koko maan vastaavaa ikäryhmää useammin. Ala-asteelta ylä-asteelle saakka lukiopetuksessa olleista 22 % oli ollut työttömänä alle kolmikymppisinä, kun työttömien osuus tuolloin koko maan vastaavassa ikäryhmässä oli 9 %. Kelan työttömyysturvaa olivat lukioppilaat saaneet useammin kuin vastaavanikäiset valtakunnallisesti.

Mitä kivikkoisempi alkutaival, sitä lyhyempi jatkokoulutus ja enemmän vaikeuksia työllistymisessä

Erityisopetusryhmien koko rajoittaa luotettavien vertailujen tekemistä ryhmien välillä mutta antaa kuitenkin suuntaa-antavia tuloksia. Mitä intensiivisempää ja pitkäkestoisempaa erityisopetusta oppilas oli saanut, sitä todennäköisemmin koulutus oli jäänyt pelkkään peruskouluun. Tällainen oli tilanne kohderyhmän kouluaikana vielä käytössä olleen erityisluokkaopetuksen EMU- ja ESY -luokilla opiskelleiden oppilaiden kohdalla. Koulunkäynti oli jäänyt muita useammin pelkkään peruskouluun. Lähes samoin oli myös niiden oppilasryhmien kohdalla, jotka olivat saaneet alkuopetuksessa erityistä tukea sekä luki- että puhevaikeuksiin ja niiden, jotka olivat saaneet koko peruskoulun ajan lukivaikeuksiinsa erityisopetusta. Myös nämä ryhmät olivat jättäneet useammin koulunkäynnin pelkkään peruskouluun, kun vertailtiin jatkokoulutusta lyhyemmän jakson lukiopetusta saaneisiin oppilaisiin. Jatkaessaan koulutusta edellä mainitut ryhmät olivat päätyneet korkeintaan nopeaan, käytännönläheiseen jatkokoulutukseen, ammattikoulututkintoon. Ammattiopistotutkintoja olivat suorittaneet eniten vain ylä-asteella lukiopetuksessa tai osa-aikaisessa erityisopetuksessa olleet oppilaat.

Tyttöjen ja poikien jatkokoulutuksessa oli joi-takin eroavuuksia. Koulun alussa lukiopetusta saaneiden tyttöjen ryhmässä oli sekä pelkkään peruskouluun tyytyneitä että korkeimman koulutuksen, ammattiopistotutkinnon suorittaneita. Pojat olivat sen sijaan homogeenisempi ryhmä. He olivat pääsääntöisesti valinneet nopean am-

matillisen koulutuksen, silloisin termein ammat-tikoulututkinnon. Työttömyyden kokemisessa erityisopetuksen keston osalta ei ollut suuria eroja. Sen sijaan oppimisvaikeuksien monialaisuus ja sukupuoli ennustivat työttömyyttä. Alkuope-tuksessa lukiopetusta saaneet tytöt olivat muita ryhmiä useammin olleet työttöminä. Samoin monenlaisiin kielellisiin vaikeuksiin, puhe- ja lukivaikeuksiin koulun alussa erityisopetusta saaneilla sekä vielä EMU-luokilla opiskelleiden ryhmällä oli työttömyyden kokemuksia muita useammin. Kelan etuuksien käytössä ryhmien tulokset noudattivat työttömyyden kanssa samoja linjauksia. Etuuksia olivat saaneet eniten työt-tömyyttä kokeneet ryhmät, painottuvathan Kelan etuudet työttömyyden turvaamiseen. Muiden etuuksien käyttö jäi vähäisemmäksi.

Tämä selvitys kuvaa lähes kolme vuosikymmentä sitten erityisopetusta saaneiden oppilaiden myö-hempiä elämänvaiheita. Selvitys ei anna vastaus-ta, missä määrin juuri erityisopetus vaikutti jat-kokoulutuksen pituuteen. Jää arvailujen varaan, olisiko kenties vielä suurempi joukko jäänyt pel-kän peruskoulun varaan ilman oppimisvaikeuk-siinsa saamaansa tukea. Pienimuotoisuudestaan huolimatta tämä selvitys myötäilee aiempia tutki-muksia kouluvaikeuksien heijastumisesta toisen asteen koulutusvalintoihin ja työelämään ja tukee nykyisiä koulutuspoliittisia linjauksia, joilla halu-taan taata peruskoulun jälkeinen koulutus kaikil-le nuorille. Oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja keinot niiden helpottamiseksi ovat kehittyneet selvityksen ajankohdan jälkeen ja tarvitsijoita riittää. Toimien vaikuttavuutta olisi tärkeä seura-ta jatkuvasti sekä lyhyellä että pitkällä aikavälillä. Palautteen avulla voidaan toimia suunnata eniten tukea tarvitseviin ja vahvistaa lasten ja nuorten hyvinvointia ja tulevaa työuraa.

Lähteet

- Eloranta, A.-K., Närhi, V. & Ahonen, T. 2009. Oppimisvai-keuksien pysyvyys – seurantatutkimus yhdeksästä luki-vaikeustaustaisesta nuoresta naisesta. NMI Bulletin, 19 (1), 4–19.
- Kela, A. 2003. Kappale 1972. Suuria kuvioita, cd-levy. Hel-sinki: BMG Finland.
- Kokko, K. 1999. Lapsuuden aggressiivisuus ja aikuisiän pitkäaikaistyöttömyys – riskitekijät ja suojaavat vaiku-tukset. Teoksessa Kuorelahti, M. & Viitanen, R. (toim.) Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun – nuor-ten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. Nuoran julkaisu nro 14. Nuorisosiain neuvottelukunta, MLL.
- Kajanoja, J. 2000. Syrjäytymisen hinta. Teoksessa Heikkilä, M. ja Karjalainen, J. (toim.), Köyhyys ja hyvinvointival-tion murros, 233–249. Helsinki: Gaudeamus.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2014. Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014. Koulutuksen seurantaraportit 10. Ope-tushallitus.
- Laakso, K. 1992. Kouluvaikeuksien ennustaminen. Jyväsky-lä Studies in Education, Psychology and Research 89. Jyväskylä.
- Laakso, K. 2013. Erityisoppilaasta nuoreksi aikuiseksi – pe-ruskoulun erityisopetuksen oppilaiden myöhemmät koulutuspolut ja työurat. NMI Bulletin, 23 (4), 28–40.
- Larja, L., Törmäkangas, L., Merikukka, M., Ristikari, T., Gissler, M., Paananen, R. 2016. NEET-indikaattori kuvaa nuorten syrjäytymistä. Tieto & Trendit 2. Hyvinvointikatsaus.

- Leskelä-Ranta, A.-L. 2010. Erilaisia tapoja selviytyä – pitkä tie aikuisuuteen. Teoksessa Närhi, V., Seppälä, H. & Kuikka, P. (toim.), Laaja-alaiset oppimisvaikeudet, 154–169. Porvoo: NMI.
- Lyytinen, H., Aro, M., Eklund, K., Erskine, J., Guttorm, T., Laakso, M.-L., Leppänen, P., Lyytinen, P., Poikkeus, A.-M., Richardson, U., & Torppa, M. 2004. The Develop-ment of Children at Familial Risk for Dyslexia: Birth to Early School Age. Annals of Dyslexia, 54.
- Myrskylä, P. 2011. Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelun ulkopuolella. Julkaisuja 12. Työ ja yrittäjyys-osasto. Työ-voima- ja elinkeinoministeriö.
- Rönkä, A. 1999. Sosiaalinen selviytyminen lapsuudesta ai-kuisuuteen – ongelmien kasautumisen kolme väylää. Teoksessa Kuorelahti, M. & Viitanen, R. (toim.), Hol-tittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun – nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. NUORA:n jul-kaisu 14. Nuorisosiain neuvottelukunta, MLL.
- Savolainen, H. 2010. Kasautuneet oppimisvaikeudet toisen asteen opintojen sujumisen selittäjinä. Teoksessa Närhi, V., Seppälä, H. & Kuikka, P. (toim.), Laaja-alaiset oppi-misvaikeudet, 136–145. Porvoo: NMI.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): koulutuksen keskeyttämi-nen. (2015). Helsinki: Tilastokeskus.
- Suomen tilastollinen vuosikirja 2005. Helsinki: Tilastokeskus.
- TEM-raportti 2012. Nuorten yhteiskuntatakuu 2013. Raportti 8. 15.3.2012. Työ- ja yrittäjyysosasto. Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Työvoimatutkimus 2016, toukokuu. Helsinki: Tilastokeskus.

FinRA on juuri pitänyt erinomaisen konferenssin, jossa oli reilusti yli 300 osanottajaa 34 maasta. Sitä mukaa kun esitelmien pitäjät lähettävät esityksensä, laitamme ne FinRAn nettisivuille. Tulevissa Kielikukon numeroissa julkaisemme joihinkin esitelmiin pohjautuvia artikkeleita.

Ota yhteys FinRAn, osoite on finrainfo@gmail.com!



» Virpi Tarvainen FM, suomen kieli
työskentelee tutkijana Lukukeskuksessa.

*“Ku lukee kirjaa, ni siihe voi enemmän
niinku eläytyy ku et lukis tablettilta.”*

Neljäsluokkalaisten kokemuksia kirjan formaatin vaikutuksesta lukukokemukseen ja lukuinnostukseen

Virpi Tarvainen

Tässä artikkelissa tarkastellaan 4.-luokkalaisten oppilaiden kokemuksia ja mielipiteitä kirjan formaatin vaikutuksesta lukuinnostukseen ja lukukokemukseen. Hankkeessa oli mukana yhteensä kuusi luokkaa kolmesta eri koulusta: jokaisessa koulussa yhden luokan oppilaat lukivat kaunokirjallisia teoksia e-kirjoina tablettitietokoneelta ja toisen luokan oppilaat samat teokset perinteisinä paperikirjoina. Paperikirjoja lukeneet verrokkiluokkien oppilaat lukivat projektin aikana kirjoja jonkin verran enemmän kuin tablettilta lukeneet koeluokkalaisten. Kirjojen lukemisesta kumpikin ryhmä arvioi pitäneensä lähes yhtä paljon. Myöskään lukuinnon lisääntymisessä ei ryhmien välillä ollut suurta eroa. Kuitenkin sekä verrokki- että koeluokkien oppilaat selvästi useammin kertoivat lukevansa kirjoja mieluummin painettuna kuin tablettilta. Myös koeluokkalaisten esitetyissä väittämässä, joissa lukukokemusta vertailtiin suhteessa kirjan formaattiin, oppilaat valitsivat selvästi useammin paperikirjoja suosivan kuin tablettimyyntöisen vaihtoehdon. Sähköisen kirjan kokivat mielekkäimmäksi ja hyödyllisimmäksi kuitenkin vapaa-ajallaan kaikkein vähiten eli ei lainkaan tai alle puoli tuntia päivässä lukevat sekä pojat. Olisikin hyödyllistä kartoittaa lisää e-kirjaformaatin mahdollisuuksia lukuinnostuksen herättelijänä juuri poikien sekä vähän lukevien osalta.

Tutkimuksen tausta

Tulosten heikentymisestä huolimatta suomalaisoppilaat ovat PISA- ja PIRLS-tutkimuksissa lukutaidossa edelleen kansainvälistä kärkeä. Viimeisimpien tulosten perusteella on kuitenkin syytä olla huolissaan tyttöjen ja poikien kasvavan

lukutaitoeron lisäksi oppilaiden alhaisesta lukumotivaatiosta. (Kupari ym. 2012; Kupari ym. 2013.) Myöskään lukemiseen liittyvä opetusta ei pidetä kiinnostavana (Sulkunen 2013).

Vapaa-ajan lukuharrastuneisuus vaikuttaa niin oppilaan lukutaitoon kuin yleiseen lukemismo-

tivaatioon (Roe & Taube 2012). Koulumaailman ja muun yhteiskunnan digitalisoituminen taas ovat vaikuttamassa kaiken muun ohella myös itse lukemiseen. Uudessa opetussuunnitelmassa korostetaan sekä tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen että monilukutaidon hallitsemista.

100-vuotiaan Suomen uusi lukutaito -hanke syntyi digitaalisen murroksen, lukutaitotulosten heikentymisen sekä kirjamarkkinoiden laskevan käyrän (Suomen Kustannusyhdistys 2015) tuloksena. Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa pilottihankkeessa tutkittiin, kuinka kirjan formaatti vaikuttaa 4.-luokkalaisten lasten lukuintoon sekä lukukokemukseen ja sen jakamiseen. Hankkeessa on mukana myös WSOY/Tammi, jolta saatiin maksutta käyttöön oppilaiden lukemat kirjat. Projekti käynnistyi syksyllä 2014 ja päättyi syksyllä 2016.

Hankkeessa testattiin saman koulun rinnakkaisia koululuokkia kolmella paikkakunnalla: Rovaniemellä, Kontiolahdella ja Helsingissä. Jokaisessa koulussa yhdelle luokalle jaettiin tabletit, joihin oli valmiiksi ladattu kymmenen kappaleen valikoima ikäryhmälle suunnattuja e-kirjoja ja toiselle luokalle samat teokset annettiin luetta- vaksi painettuina kirjoina.

E-kirjat oppilaat lukivat nimenomaan tablettitietokoneella eikä erillisellä lukulaitteella. Tähän päädyttiin ensisijaisesti siksi, että myös tulevia sähköisiä oppimateriaaleja suunnitellaan käytettäväksi juuri tableteilla laajemmän toiminnallisuuden mahdollistamiseksi. Toisaalta tabletti on niin oppilaille, kodeille kuin opettajillekin kaikkiaan lukulaitteita tutumpi laite: monilta löytyy

valmiiksi kotoa tablettitietokone, jolla itsenäinen tutustuminen e-kirjoihin vielä hankkeen jälkeenkin voi olla luontevampaa, kun laite käyttöliittymineen on jo projektin aikana tullut tutuksi.

Tutkimusaineisto

Kaikkiaan tutkimuksessa oli mukana 122 oppilasta, joista tyttöjä 63 ja poikia 59. Koeluokkalaista tutkittavista oli yhteensä 70 (34 tyttöä ja 36 poikaa), verrokkiluokkalaista 52 (29 tyttöä, 23 poikaa).

Tutkimuksen aineistona on kolme erilaista kirjallista materiaalia: 1) Ennen tutkimuksen alkua oppilaat täyttivät alkukyselyn. 2) Projektin aikana oppilaat täyttivät Lukukami-lukudiplomivihkoa, jonne oppilaat liimasivat tunnetarroja lukemiensa kirjojen kohdalle luvuittain sitä mukaa, kun lukeminen eteni. 3) Lukudiplomisuurituksen päätyttyä oppilaat täyttivät vielä loppukyselyn. Loppukysely sisälsi kaikki samat kysymykset kuin alkukyselykin, mutta lisänä oli muutama projektia koskeva kysymys. Lisäksi koeluokilla oli vielä neljä kysymystä sisältävä e-kirjojen lukemiseen keskittyvä kysymyspatteristo, jota ei verrokkiluokkien oppilaiden loppukyselyssä ollut.

Kirjallisen materiaalin tueksi tutkittavia myös haastateltiin. Haastattelumateriaali sisältää kaikkien kuuden tutkimuksessa mukana olleen luokan opettajien sekä jokaisesta luokasta 6–8 oppilaan (kaikkiaan yhteensä 46 oppilaan) haastattelut. Tutkimuksen kannalta keskeisintä aineistoa ovat alku- ja loppukyselyt, joiden näkökulmia tarvittaessa tarkennettiin ja laajennettiin vihkojen datalla ja haastattelumateriaalilla.



Projektin aikana oppilaat saivat halutessaan suorittaa Lukukami-lukudiplomin. Kirjojen lukemiseen oppilailla oli aikaa noin neljä kuukautta: lokakuun 2015 loppupuolelta maaliskuun 2016 alkuun. Diplomisuoritukseen vaadittiin kolme luettua kirjaa, mutta itse tutkimukseen osallistumiseen ei luettujen kirjojen määrä tai lukudiplomin suorittaminen vaikuttanut. Niin koe- kuin verrokkiluokissa olikin sekä sellaisia tutkimusoppilaita, jotka eivät olleet ehtineet lukea ensimmäistään kirjaa loppuun että koko kymmenen kirjan valikoiman lukeneita.

Oppilaiden kokemuksia ja mielipiteitä kirjan formaatista sekä tunnetarrojen ja tehtävivihkojen vaikutuksesta tarkasteltiin sukupuolittain, koe- ja verrokkiryhmittäin sekä suhteessa siihen, kuinka aktiivinen lukija oppilas ilmoitti vapaa-ajallaan olevansa. Analyysissa oppilaat jaettiin lukemisaktiivisuusryhmiin siten, että *vähän lukevat* lukivat vapaa-ajallaan korkeintaan puoli tuntia päivässä; *jonkin verran lukevia* olivat sellaiset oppilaat, jotka lukivat yli puoli tuntia, mutta alle tunnin ja *paljon lukevat* yli tunnin päivässä. Kaikkia vastaajia tarkasteltaessa näiden lukemisaktiivisuusryhmien osuudet jakautuivat siten, että *vähän lukevia* oli vastaajajoukosta 39,2 %, *jonkin verran lukevia* 28,3 % ja *paljon lukevia* 32,5 %.

Keskeiset tulokset

Lukudiplomin suorittaminen

Projektin aikana oppilaat lukivat keskimäärin 4,28 kirjaa. Koeluokissa luettiin keskimäärin 3,93 kirjaa ja verrokkiluokissa 4,78 kirjaa, eli paperikirjoja luettiin lähes yhden kirjan verran enem-

män. Verrokkiluokkalaisissa oli myös selvästi enemmän sekä 4–6 että 7–10 kirjaa lukeneita kuin e-kirjoja lukeneissa koeluokissa, joissa suurin osa luki diplomisuoritukseen vaadittavan kolmen kirjan verran.

Tablettitietokone oli valtaosalle oppilaista vähintäänkin jossain määrin tuttu laitteena, mutta juuri kaunokirjallisuuden lukemiseen sitä ei suurin osa ennen tutkimusta ollut käyttänyt: alkukyselyn mukaan 70,2 % oppilaista ei ollut aikaisemmin lukenut kaunokirjallisuutta tablettilta.

Lukudiplomikirjojen lukemista pidettiin kaikkiaan hyvin mielekkäänä: kysymykseen *kuinka paljon pidit lukudiplomikirjojen lukemisesta* oppilaista 61,2 % vastasi pitäneensä siitä *erittäin* tai *melko paljon*. Lähes puolet oppilaista (43,8 %) arvioi myös lukudiplomin suorittamisen innostaneen heitä lukemaan tavallista enemmän *melko* tai *erittäin paljon* ja 37,2 % *jonkin verran*. Vain 19,0 % oppilaista arvioi lukuinnostuksen lisääntyneen vain *vähän* tai *ei yhtään*. Koe- ja verrokkiluokkalaisilla lukuinnostuksen lisääntymisessä ei ollut juuri eroa: vastausten *erittäin* tai *melko paljon* osuus oli verrokkiluokissa hieman isompi. Koeluokissa kuitenkin vaihtoehdon *jonkin verran* oli valinnut hieman useampi, joten tablettiluokkien oppilaista hiukan kirjaluokkalaisia harvempi arvioi lukuinnostuksensa lisääntyneen vain *vähän* tai *ei yhtään*.

Kirjan formaatin vaikutus

Sekä alku- että loppukyselyssä oppilailta kysyttiin, lukevatko he kirjoja mieluummin tablettilta vai painettuna. Alkukyselyssä 41,5 % arvioi lu-

kevansa mieluummin tablettilta ja 58,5 % kirjasta. Loppukyselyssä vastaukset jakautuivat siten, että enää 30 % ilmoitti lukevansa mieluummin tablettilta ja 70 % kirjasta. Kirjamyönteisimmiksi vastaukset muuttuivat erityisesti tyttöjen, koeluokkalaisten ja paljon lukevien keskuudessa. Pojilla, verrokkiluokkalaisilla ja vapaa-ajallaan vain vähän lukevilla muutokset alku- ja loppukyselyn välillä taas olivat hyvin pieniä: esimerkiksi vähän lukevista oppilaista alkukyselyssä 53,8 % kertoi lukevansa mieluummin e-kirjoja, loppukyselyssä tasan 50 %.

Loppukyselyn päätteeksi oli pelkästään koeluo- kille suunnatut kysymykset siitä, kummanko muotoisen kirjan he kokevat mielekkäämmäksi erilaisissa yhteyksissä. Kysymyspatteristossa oli neljä väittämää, johon oppilaat valitsivat vastaukseksi viidestä vaihtoehdosta sen, joka kuvasi heidän mielipidettään parhaiten. Oppilaille esitetyt väittämät olivat a) *kirjojen lukeminen on ehdottomasti hauskeempaa*, b) *olisin lukenut diplomikirjoja enemmän*, c) *lukisin kirjoja vapaa-ajallani mieluummin* sekä d) *ymmärrän lukemani paremmin*. Vaihtoehdot väittämiin vastattaessa olivat (1) *ehdottomasti tablettilta*, (2) *vähän enemmän tablettilta kuin kirjasta*, (3) *ei eroa, luenko tablettilta vai kirjasta*, (4) *vähän enemmän kirjasta kuin tablettilta* ja (5) *ehdottomasti kirjasta*. Vaihtoehdot ryhmiteltiin *tablettimyönteisiin* (1 ja 2), *neutraaliin* (3) ja *kirjamyönteisiin* (4 ja 5) vastauksiin.

Väittämässä a) ja b) koko koeryhmän vastaukset jakautuivat siten, että sekä kirjamyönteisiä että neutraaleja vastauksia oli hieman yli kolmasosa kumpaakin, ja tablettimyönteisten vastausten osuudeksi jäi näin ollen hieman alle kolmannes.

Sukupuolittain tarkasteltuna ero on väittämien kohdalla samansuuntainen: kummassakin väittämässä pojilla vastaukset painottuvat tablettimyönteisiin vaihtoehtoihin, tytöillä taas selvästi kirjamyönteisiin. Kirjojen lukemisen hauskuutta koskevassa väittämässä (a) kirjamyönteisiä vastauksia tytöillä oli hieman yli 40 %, tablettimyönteisiä n. 30 %; pojilla kirjamyönteisten vastausten osuus taas oli n. 30 % ja tablettimyönteisten 33 %. Toisessa, luettujen lukudiplomikirjojen määrän arviota koskevassa väittämässä (b) tytöillä kirjamyönteisten vastausten osuus oli 35 %, tablettimyönteisten 23,5 %. Pojilla kirjamyönteisiä vastauksia oli taas n. 30 %, tablettimyönteisiä 36 %.

Kolmanteen, vapaa-ajalla kirjojen lukemista koskevaan väittämään (c) vastaukset jakautuivat hieman eri lailla kuin kahteen ensimmäiseen väittämään: koko ryhmää tarkasteltaessa aiempaa useampi, eli lähes puolet (45,7 %) valitsi tässä kirjamyönteisen vaihtoehdon ja aiempaa harvempi, vain joka neljäs (25,7 %) tablettimyönteisen vaihtoehdon. Tytöistä entistä suurempi osa (55,9 %) päätyi kirjamyönteiseen vaihtoehtoon tablettimyönteisten vaihtoehtojen osuuden pysytellessä ennallaan noin kahdessakymmenessä prosentissa. Pojilla tässä väittämässä kirjamyönteisen vaihtoehdon valitsi 36,1 %, tablettimyönteisen hiukan harvempi eli 30,6 %. Tässä väittämässä poikien vastaukset olivat siis hieman enemmän kirja- kuin tablettimyönteisiä.

Viimeiseen, luetunymmärtämistä kartoittavaan väittämään (d) oppilaat olivat vastanneet hyvin eri tavalla kuin muihin väittämiin: lähes puolet (48,6 %) koeluokkien oppilaista oli sitä mieltä, että ymmärtää lukemansa yhtä hyvin, lukeepa kirjan



paperilta vai tablettilta, eli neutraalien vastausten osuus oli selvästi suurempi kuin missään muussa väittämässä. Tablettimyönteisten vastausten osuus oli hieman alle 20 %, kirjamyönteisten aiempien väittämien tapaan hieman yli 30 %. Sukupuolittain tarkasteltuna jakauma pääosin noudatteli koko ryhmän vastausten jakaumaa: niin tytöillä kuin pojillakin neutraaleja vastauksia oli noin puolet. Pojilla tässä väittämässä oli kuitenkin hieman tyttöjä enemmän kirjamyönteisiä vastauksia, tytöillä taas muutama prosenttiyksikkö poikia enemmän tablettimyönteisiä vastauksia.

Lukemisaktiivisuusryhmittäin tarkasteltuna korrelaatio oli selvin vapaa-ajallaan paljon lukevien ja kirjamyönteisyyden kanssa: kaikissa väittämässä aktiivisimpien lukijoiden ryhmässä tablettimyönteisten vastausten osuus oli 10–20 %, kirjamyönteisten 40–65 %. Vähiten lukevilla taas kahdessa ensimmäisessä (lukemisen hauskuutta ja vaikutusta luetujen diplomikirjojen määrää koskevissa) väittämässä oli tablettimyönteisiä vastauksia selvästi suurempi osuus kuin kirjamyönteisiä. Kahteen viimeiseen, vapaa-ajan lukemista ja luetunymmärtämistä käsitteleviin väittämiin vähän lukevat olivat valinneet hiukan useammin kirjamyönteisen kuin tablettimyönteisen vaihtoehdon. Neutraaleja vastauksia heillä näissä taas oli muita ryhmiä selvästi enemmän. Jonkin verran lukevien vastausten jakaumat taas vaihtelivat väitteittäin kummankaan formaatin korostumatta vastauksissa.

Loppukyselyssä esitettiin myös väittämä siitä, että *tablettitietokoneella e-kirjojen lukeminen on mielestäni todella hauskaa*. Tässä koeluokkalaisten vastaukset jakautuivat siten, että *samaa* tai

täysin samaa mieltä oli 68,7 % oppilaista. Tässä väittämässä tytöt suhtautuivat jopa jonkin verran poikia myönteisemmin e-kirjojen lukemiseen. Taas lukemisaktiivisuusryhmittäin tarkasteltuna eroja ryhmien välillä ei juuri ole: niin vähän, jonkin verran kuin paljon lukevien ryhmissä selvästi enemmistö (yli 65 %) oli väitteen kanssa samaa mieltä. Kysymyksistä tämä oli ainut, jossa kirjojen formaatteja ei asetettu vastakkain, vaan oppilas sai pohtia suhtautumistaan pelkästään e-kirjojen lukemisen mielekkyyteen.

Päätelmiä

Oppilaiden lukuinnostukseen vaikutti myönteisesti jo lukudiplomisuuritus itsessään sekä siihen liittyvä toiminnallisuus, kuten tehtävähikit, tunnetarrat ja haastetehtävät. Myös opettajat pitivät valmiiksi suunniteltua ja organisoitua projektia erittäin mielekkäänä tapana aktivoida oppilaita lukemaan ja tervetulleena vaihteluna kouluarkeen.

Oppilaat innostuivat myös juuri heitä varten hankituista ja heille henkilökohtaisesti toimitetuista uusista kirjoista. Verrokkiluokissa paperikirjojen ihastelu vaikutti vielä tablettiluokkia syvemältä: 4.-luokkalaisten painetun kirjan uutuus oli kenties vielä konkreettisempi, ehkäpä myös fyysisten kirjojen massiivisemmän näköisen lukumäärän vuoksi. Tabletilla sähköisessä muodossa olevat kirjat eivät oppilaaseen paperikirjan veroisesti tuoreudellaan tai omakohtaisuudellaan vedonneet. Yllättäen myös tabletti laitteena menetti oppilaiden silmissä uutuudenviehätyksensä varsin pian.

Tutkimusoppilaiden kritiikki e-kirjojen lukemista ja tablettitietokoneen käyttöä kohtaan oli hyvin samankaltaista kuin nuorilla aikuisilla lukutotumuksia selvittäneessä Herkmanin ja Vainikan (2012) *Uudet lukemisyhteisöt, uudet lukutavat* -tutkimuksessa: fyysisen kirjan käyttöliittymän koettiin selvästi e-kirjaa toimivammaksi ja helpokäyttöisemmäksi, näytöltä lukemisen koettiin väsyttävän silmiä ja ruutu-aikaa ei haluttu lisätä entisestään. Fyysinen kirja koettiin myös esineenä tärkeäksi ja siihen liitettiin hyvin tunnepitoisia ulottuvuuksia. Lisäksi 4.-luokkalaisten keskuudessa arvokkaan laitteen särkyminen ja mahdolliset korvauskysymykset huolettivat monia.

Käyttämällä lukemiseen erillistä, tarkoitusta varten suunniteltua lukulaitetta fyysiset oireet varmasti vähenisivät, mutta esimerkiksi pelko laitteen särkymisestä ei sinällään väistyisi. On myös oletettavaa, että kouluihin hankittujen tablettitietokoneiden oheen ei erillisiä lukulaitteita ole mahdollisuutta tai kiinnostustakaan hankkia. Toisaalta huoli ruutuajan haitallisuudesta oli niin voimakkaana sekä oppilaiden että opettajien puheissa, että sen suhteen kirjojen näytöltä lukemisen “päästämiseen pannasta” tarvittaisiin myös tavoitteellista asenteen muokkausta puolin ja toisin, tapahtuipa lukeminen millaiselta ruudulta tahansa.

Kuitenkin esimerkiksi kysymykseen siitä, lukeeko oppilas kirjoja mieluummin tablettilta vai painetuna, olisi saattanut tulla hyvin erilainen vastausjakauma, mikäli kysymys olisi esitetty oppilaille ennen kuin he saivat tiedon siitä, kuuluvatko he tutkimuksen koe- vai verrokkiryhmään. Nyt suuri ero vastausten jakaumassa ryhmittäin jo alkukyselyssä kertoo myös siitä, että oppilaat ehtivät jos-

sain määrin muodostaa kirjan formaattiin liittyviä ennakkokäsityksiä ennen vastaamista. Kummallakin ryhmällä ennen tutkimusta oli kaunokirjallisuuden lukemisesta tabletilla kuitenkin yhtä vähän kokemusta. Jos ennako-odotukset eivät erityisesti koeluokan oppilailla kaikilta osin täyttyneetkään, saattoi se näkyä loppukyselyssä heidän osaltaan juuri kirjamyönteisyyden reiluna nousuna. Verrokkiluokkalaisten muutos tämän osalta oli hyvin pieni: he olivat alku- ja loppukyselyssä tasaisen selvästi hyvin kirjamyönteisiä. Tämän formaatin osalta oppilaille ei varsinaisia yllätyksiä päässyt tulemaankaan, sillä jokaisella oli jo aiempia kokemuksia paperikirjojen lukemisesta.

Tablettikirjoja lukeneet koeluokkalaisten arvioivat siis tutkimuksen päätyttyä lukemisen luontevammaksi paperikirjoista: jokaisessa kirjaformaatin mielekkyyttä koskevassa väittämässä kirjamyönteisten vastausten osuus oli tablettimyönteisten vastausten osuutta suurempi koko ryhmää tarkasteltaessa. Kuitenkin sekä sukupuolittain että lukemisaktiivisuusryhmittäin tarkasteltuna jakauma on hyvin erilainen: erityisesti pojilla sekä vapaa-ajallaan vähiten lukevilla tablettimyönteisten vaihtoehtojen osuus vastauksista oli selvästi muita enemmän. Heillä tablettimyönteisiä vastauksia oli myös osassa väittämistä kirjamyönteisiä vaihtoehtojen osuutta suurempi.

Toisaalta koeluokkienkin oppilaat pitivät e-kirjojen lukemista itsessään mielekkäänä: kun oppilaille esitettiin ainoastaan e-kirjoja koskeva väittämä ilman sisäänrakennettua vastakkainasettelua paperikirjojen kanssa, kaksi kolmasosaa tablettikirjoja lukeneista oli *samaa* tai *täysin samaa mieltä* siitä, että tablettitietokoneella e-kirjojen lukemi-



» Merja Lehmuksaari, Koulutusasiantuntija
Suomen Ammattiliittojen Keskusliitto SAK ry

sen on todella hauskaa. Niinikään muuten selvästi hyvin kirjamyönteisten, vapaa-ajallaan paljon lukkien ryhmästä lähes kaksi kolmesta piti e-kirjojen lukemista hauskana. Oppilaat eivät välttämättä niinkään kokeneet e-kirjojen lukemista sinällään epämiellyttäväksi, vaan paperikirja vain koettiin vielä e-kirjaa mukavammaksi.

Vaikka tämän ikäiset oppilaat olivat monin tavoin harjaantuneita mobiililaitteiden käyttäjiä, kokivat he siis fyysisen kirjan selvästi tablettikirjaa luontevammaksi formaatiksi kaunokirjallisuuden lukemiseen. Luonnollisesti kyse on osin myös tottumuksesta: onhan lähes jokaisella kokemusta paperikirjojen lukemisesta vielä reilusti mobiililaitteiden käyttökokemustakin pidemmältä ajalta. Oppilailla liittyy paperikirjaan myös esineenä voimakkaita tunteita ja muistoja – e-kirjojen käyttökokemukseen taas tällaisia emotionaalaisia ulottuvuuksia ei liitetä (Shin 2011). Ei siis liene yllättävää, ettei tablettilta luettavaa kirjaa tällaisen lukudiplomiprojektin puitteissa alettu kokea lähellekään paperikirjan veroiseksi.

Kuitenkin jo uuden opetus suunnitelman myötä e-kirjojen käyttö kouluissa yleistyy ja niinikään vapaa-ajan kirjallisuuden sähköisten versioiden edistäminen kuuluu myös monien kustantajien intresseihin. Lasten kohtaamiset e-kirjojen kanssa eivät siis varmasti ole ainakaan harvenemaan päin. Lukutaito ei kuitenkaan siirry sellaisenaan automaattisesti paperilta sähköiseen muotoon, vaan harjaantumista tarvittaisiin niin lukijoiden kuin luetuttajien parissakin. Toisaalta vähän lukevat ja pojat suhtautuivat tablettikirjoihin muita ryhmiä myönteisemmin. E-kirjojen mahdollisuuksia juuri muuten heikommin motivoituneiden lukijoiden

lukuinnostuksen lisääjänä olisikin hyödyllistä kartoittaa lisää. Sähköiset kirjat voivat tulevaisuudessa olla myös saatavuuden ja saavutettavuuden kannalta kullannarvoinen lisä: esimerkiksi lähikirjastojen lakkauttamisien myötä uskallus ja halu tarttua myös e-kirjaan voi olla tuntuvasti lisäämässä niin lapsen kuin aikuisenkin kirjavalikoimaa.

Lähteet

- Herkman, J. & Vainikka, E. 2012. Uudet lukemisyhteisöt, uudet lukutavat. Tampere: Tampereen yliopisto, viestinnän, median ja teatterin yksikkö.
- Kupari, P., Sulkunen, S., Vettenranta, J. & Nissinen, K. 2012. Enemmän iloa oppimiseen: neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainväliset PIRLS- ja TIMSS-tutkimukset Suomessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vettenranta J. 2013. PISA 2012 Ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013: 20.
- Roe, A. & Taube, K. 2012. "To read or not to read – that is the question." Reading engagement and reading habits in a gender perspective. Teoksessa N. Egelund (toim.) 22 Northern Light on PISA 2009 – focus on reading. TemaNord 2012: 501. Kööpenhamina: Pohjoismaiden ministerineuvosto.
- Shin, D-H. 2011. Understanding e-book users: Uses and gratification expectancy model. New Media & Society 13:2, 260–278.
- Sulkunen, S. 2013. Suomalaislasten lukemiseen sitoutuminen kansainvälisessä vertailussa. Kasvatus, 44 (5), 562–568.
- Suomen Kustannusyhdistys 2015. Tilastot. Saatavissa <http://tilastointi.kustantajat.fi/PublicReporting/Yearly.aspx?specialReport=InANutshell&language=FIN> [viittauspäivä 15.8.2016]

Aikuisten oppimisvaikeudet työelämässä

Merja Lehmuksaari

Suomen Ammattiliittojen Keskusjärjestö SAK, Kansan Sivistystyön Liitto KSL ja hankkeen koordinoijana Työväen Sivistysliitto TSL toteuttivat pohjoismaisen hankkeen "Oppimisvaikeudet työpaikoilla". Hankkeen rahoittajana oli Pohjoismaiden ministerineuvosto. Hankkeen partnereina olivat ammattiliittojen kanssa läheisesti toimivat aikuisoppilaitokset Mimir Islannissa, AOF Norjassa sekä ABF Ruotsissa. Hankkeen ohjausryhmässä oli mukana myös Erilaisten Oppijoiden Liitto.

Työelämässä oppimisvaikeudet ilmenevät esimerkiksi lyhytjännitteisyytenä, hitautena, vaikeuksina soveltaa ja muistaa suullisia tai kirjallisia ohjeita, tai omaksua uusia työtehtäviä ja hallita suurempia työkokonaisuuksia. Oppimisvaikeudet saattavat hidastaa työssä oppimista, estää työstä toiseen siirtymisen tai pahimmillaan johtaa jopa työttömyyteen.

Hankkeessa selvitettiin Kuntoutussäätiön tekemällä kartoituksella niin Suomessa, Islannissa, Norjassa kuin Ruotsissa, miten työpaikoilla tiedostetaan ja tunnistetaan oppimisvaikeuksia ja miten oppimisvaikeudet ilmenevät sekä mitä vaikutuksia niillä on. Hankkeessa haluttiin selvittää, miten työtä sekä uuden oppimista voi tukea niiden kohdalla, joilla on oppimisvaikeuksia. Kartoitus tehtiin kussakin maassa teollisilla, palvelualojen ja julkisten alojen työpaikoilla.

Suomessa kyselyyn vastasivat Palvelualan ammattiliiton PAM:in, Julkisten ja hyvinvointialojen liiton JHL:n, Paperiliiton ja Metallityöväen Liiton

luottamusmiehet ja työsuojeluvaltuutetut sekä samojen alojen työnantajat. Vastaukset kertovat siis heidän näkemyksistään oppimisvaikeuksista ja niiden tunnistamisesta työpaikoilla.

Kyselyn kohteena olleilla työpaikoilla työntekijöillä on enimmäkseen joko perus- tai keskias-teen ammatillinen koulutus. Vanhemmat työntekijät, joilla monilla on alhainen koulutustaso, ovat käyneet koulunsa silloin, kun oppimisvaikeuksia ei vielä tunnistettu eikä niiden haittojen korjaamiseen annettu tukea. Nuorempien työntekijöiden oppimisvaikeudet on ehkä koulussa tunnistettu, mutta työelämään siirtyessään he joutuvat uuteen tilanteeseen, kun vastaavaa tukea ei olekaan tarjolla.

Hankkeen aloittamisen taustalla oli ammattiliittojen käsitys työpaikkojen tilanteesta ja koulutustasosta sekä ay-kouluttajien käytännössä kokemat vaikeudet työpaikkojen aktiivien halukuudessa osallistua koulutuksiin sekä ongelmat asianomaisten mahdollisuuksissa omaksua tie-

toja ja taitoja koulutuksen aikana. Metallityöväen Liiton Murikka-opistossa erityispedagogi Marjo Nurmi on perehtynyt opiston kursseille osallistuneiden oppimisvaikeuksiin. Hänen havaintojensa perusteella noin 30 %:lla metallityöntekijöistä on jonkin asteisia oppimisvaikeuksia, jotka vaikuttavat yksilön käsitykseen itsestään oppijana sekä motivaatioon kehittää osaamistaan.

Nämä käytännön vaikeudet saivat hanketoimijat pohtimaan myös työntekijöiden sopeutumista, selviytymistä ja etenemismahdollisuuksia nopeasti muuttuvassa työelämässä, jossa osaamisen jatkuva kehittäminen on yhä tärkeämpää.

Työpaikoilla oppimisvaikeuksia ei osata kohdata

Tehdyssä selvityksessä kävi ilmi, että oppimisvaikeudet tunnetaan yleisesti kaikissa selvitykseen osallistuneissa maissa. Suomessa ne kuitenkin tunnetaan huonommin kuin muissa maissa, sillä lähes yhdelle neljäsosalle suomalaisista vastaajista ne eivät olleet tuttuja. Yli puolet kertoi tietävänsä, että omalla työpaikalla työskentelee ihmisiä, joilla on oppimisvaikeuksia.

Selvityksen mukaan työpaikoilla ei ole riittävästi käytössä toimivia malleja ja keinoja työntekijöiden tukemiseen. Vahvimmin työntekijöitä tuetaan niissä työpaikoissa (yleensä isoja työpaikkoja), joissa oppimisvaikeudet otetaan huomioon jo työpaikan ohjeiden ja muun materiaalin laadinnassa.

Oppimisvaikeuksien kohtaaminen ja niistä puhuminen on vaikeaa. Jopa 90 % suomalaisista

vastaajista toteaa, ettei asiasta heidän työyhteisössään ole puhuttu henkilöstön kanssa. Kolmasosa vastaajista kertoo, että joku on ottanut puheeksi joko omat tai työtoverinsa oppimisvaikeudet. Vain harvoin puheeksi ottamisen jälkeen on työnantajan kanssa sovittu asianomaisen tukemisesta oppimisvaikeuksissa.

Vaikeuksia työssä ei tunnisteta oppimisvaikeuksiksi. Työpaikoilla ei tunneta tai hyödynnetä keinoja tunnistaa oppimisvaikeuksia eikä osata hyödyntää olemassa olevia apuvälineitä ja tukea. Apuvälineiden ja -keinojen tuntemus on heikkoa (2/3 ei tiennyt).

Suomessa vastaajat kiinnittivät huomiota uuden oppimisen hankaluuteen, hitauteen, töiden suunnittelun vaikeuteen, haluttomuuteen osallistua koulutukseen, tarkkaavaisuuden ongelmiin, tehtävien loppuun saattamiseen sekä omien virheiden havaitsemisen vaikeuteen. Muissa maissa huomio kiinnittyy suppeammin ennen kaikkea kirjoitetun tekstin tuottamisen vaikeuteen.

Suomalaiset vastaajat näkivät muiden maiden vastaajia useammin, että oppimisvaikeudet edellyttävät erityisiä toimia työpaikalla ja tuottavat ongelmia. Työntekijät, joilla on oppimisvaikeuksia, vaativat enemmän aikaa työn tekemiseen tai edellyttävät erityisiä järjestelyjä. Kuitenkin vain selkeä vähemmistö kaikista vastaajista oli sitä mieltä, että oppimisvaikeudet ovat riski työturvallisuudelle tai että niistä aiheutuu enemmän sairauspoissaoloja. Suomalaiset olivat näissä vastauksissa muiden maiden vastaajia kriittisempiä ja naiset vielä hieman miehiä kriittisempiä.

Miten henkilöstö- ja ay-koulutuksessa sekä edunvalvonnassa käsitellään oppimisvaikeuksia

Selvityksessä esillä olivat perehdytys, lisäkoulutus, ay-koulutus, esimieskoulutus sekä henkilöstön tilaisuudet.

Vain harvoilla työpaikoilla käsitellään perehdytyksessä ja lisäkoulutuksessa oppimisvaikeuksia. Suomessa vielä harvemmin kuin muissa kyselyn maissa. Meillä 76 % vastasi, että niitä ei käsitellä ja vain 5 % ilmoitti, että niitä käsitellään. Loput eivät tienneet.

Myös luottamus- ja työsuojelukoulutuksissa oppimisvaikeuksia ja niiden tukimahdollisuuksia käsitellään vain satunnaisesti. Suomessa harvemmin kuin muissa maissa, vain noin joka kymmenes totesi asiaa käsitellyn saamassaan koulutuksessa.

Esimieskoulutuksessa oppimisvaikeudet ovat niin ikään vain harvoin esillä (Suomessa 7 %). Myöskään henkilöstöpalaverissa oppimisvaikeudet eivät yleensä ole esillä.

Vain hyvin harvalla alalla on työehtosopimuksissa maininta oppimisvaikeuksista, vaikka asia selvästi kuitenkin liittyy myös työntekijöiden oikeuksien valvontaan. Suomessa mainintoja on vielä muita selvityksen maita harvemmin.

Johtopäätökset

Suomessa työpaikoilla tehdään erilaisia ohjelmia enemmän kuin muissa selvityksen kohteena ol-

leissa maissa. Näissä ohjelmissa pyritään määrittelemään työelämän käytäntöjä (varhaisen tuen malli, henkilöstön koulutussuunnitelma, työsuojelun toimintaohjelma, tasa-arvosuunnitelma, ikä-ohjelma ja uutena yhdenvertaisuussuunnitelma). Muissa maissa tämän kaltaista sääntelyä on vähemmän. Kuitenkin, siltä osin kun niissä vastaavia ohjelmia on, niissä Suomea useammin nostetaan esille oppimisvaikeudet. Enimmäkseen muissa maissa ongelmia kuitenkin ratkaistaan työpaikoilla tilanteiden mukaan.

Meillä oppimisvaikeudet koetaan henkilökohtaiseksi asiaksi. Niihin tarttuminen ja puheeksi ottaminen on tämän vuoksi vaikeaa eikä tukitoimia ongelman tiedostamisesta huolimatta aloiteta. Siksi myös perehdytyksessä ja koulutuksessa, työpaikkojen erilaisissa ohjelmissa ja suunnitelmissa täytyisi oppimisvaikeudet ottaa esille. Ilmiö voisi sitä kautta arkipäiväistyä ja tulla tutummaksi. Samoin ongelmien ratkaisut tulisivat näkyvimmiksi.

Nykyisin ongelmatilanteet ratkaistaan usein työtovereiden avulla. Työtoverit auttavat virheiden sattua tai ottavat hoitaakseen osan toisen työtehtävistä, jotta työt sujuisivat aikataulussa. Työtehtäviä jaetaan taitojen ja taipumusten eli vahvuuksien mukaan, mikä voi aiheuttaa vaikeuksia työssä suoriutumiseen. Työt kasautuvat ja jakautuvat epätasaisesti, toiset kuormittuvat kun samalla toiset alisuoriutuvat. Tästä seuraa sairauspoissaoloja ja työilmapiiri heikkenee. Jos työntekijän oppimisvaikeuksia ei tunnisteta ja hän ei saa niihin tarvittavaa tukea, kapenevat hänen mahdollisuutensa kehittyä työtehtävissään.

Jatkotoimenpiteet

Työelämän muutos ja sen mukanaan tuomat vaatimukset nostavat tuen ja ohjauksen tarpeen erittäin tärkeäksi. Työn kognitiiviset vaatimukset kasvavat ja monimuotoistuvat, oppimisvaikeudet kärjistyvät. Oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevien selviytymistä työssä voidaan kuitenkin helpottaa ottamalla asia tietoisemmin esille työpaikoilla. Tarvitaan tietoa, ohjausta ja soveltuvien apuvälineiden tuntemusta ja käytettävyyttä.

Kartoitus toikin esiin selkeän tarpeen jatkotoimenpiteille: koota olemassa olevat hyvät käytännöt työpaikkojen käyttöön sekä vahvistaa työntekijöiden ja henkilöstön edustajien tietoisuutta ja osaamista hyödyntää asiantuntijapalveluita, eritukimuotoja sekä erilaisiin työtehtäviin soveltuvia apuvälineitä.

Siksi olemmekin hakeneet OKM:n Taito-ohjelman ESR- haussa toimintalinjasta Koulutus, ammattitaito ja elinikäinen oppiminen rahoitusta kehittämishankkeelle, jonka tavoitteita kuvataan seuraavassa:

- 1) Kootaan ja tuotetaan erilaisen oppijan oppimisvaikeuksien tuen hyvät käytännöt selkeäkieliseksi työkalupakiksi työpaikoille. Työkalupakki toteutetaan kuvakirjana niin verkkoon kuin painettuna julkaisuna.
- 2) Jalkautetaan työkalupakin käyttö työpaikoille. Hyvät käytännöt ja työnteon apuvälineet saadaan hyötykäyttöön työpaikoilla.
- 3) Levitetään työkalupakkia ja ohjataan hyödyntämään sitä työpaikoilla luottamushenkilökoulutuksissa sekä työpaikkaohjaajien ja työhön perehdyttäjien koulutuksissa (ammattilliset oppilaitokset, oppisopimuskoulutukset). Työkalupakin tarkoituksena on tukea työntekijöiden työssä selviytymistä, työssä oppimista ja osaamisvalmiuksien vahvistamista.

Lähteet:

www.tsl.fi/oppimisvaikeudet

www.tsl.fi/oppimisvaikeudet-raportti



The 20th European Literacy Conference

“Working together to encourage equity through literacy communities: a challenge of the 21st Century”

July 3-6, 2017

At the Faculty of Education, Universidad Complutense de Madrid (UCM)

Deadline for submission of abstracts: November 30, 2016

Lisää FinRA:n nettisivuilla.



» Janina Jokimies, HuK,

suoritti opettajan pedagogiset opinnot lukuvuonna 2014–2015 ja on työskennellyt Lahden yhteiskoulun lukion äidinkielen ja kirjallisuuden lehtorin viransijaisena 1.8.2015–8.2.2016.

Mihin mielikuvitusta tarvitaan lukio-opetuksessa? Näkökulmia suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineesta

Janina Jokimies

Mielikuvitus on kaikki ihmisen kognitiiviset taidot käsittävä kattokäsite, jonka avulla ajatukset ulotetaan konkreettisen kokemuksen ulkopuolelle. Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, miten lukio-opiskelijoiden mielikuvitusta pyritään kehittämään suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksessa niin opetussuunnitelma-, kurssikuvaus- kuin opettajien kokemustasolla. Tutkin seminaarityössäni keväällä 2015 vuoden 2003 lukion opetussuunnitelmaa, mutta olen lisännyt artikkeliini myös LOPS 2015 -näkökulman. Tutkimani kurssikuvaukset ovat Turun normaalikoulun kurssikuvauksia ja kyselyni täyttäneet opettajat kyseisen koulun opettajia. Mielikuvituksen kehittäminen lukion suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksessa on valtakunnallisella ja koulukohtaisella tasolla huonosti kielennetty näkökulma. Kaikki kyselyyn vastanneet opettajat pyrkivät kehittämään opiskelijoiden mielikuvitusta opetuksessaan muun muassa monipuolisilla, ajattelemaan ja ilmaisemaan haastavilla opetusmenetelmillä. Mielikuvitus ei kuitenkaan kehity itsestään, vaan se vaatii turvallisen ja hyväksyvän oppimisympäristön luomista. Siksi opiskelijoiden mielikuvituksen kehittämiseksi olisi varattava aiempaa enemmän aikaa esimerkiksi ryhmäytymiseen. Lisäksi opettajat tarvitsevat tukea valtakunnalliselta ja koulukohtaiselta tasolta, jotta opetussuunnitelman ja kurssikuvauksien epäselvät mielikuvitusviittaukset konkretisoituvat opetukseen.

Asiasanat: mielikuvitus, äidinkieli ja kirjallisuus, lukio-opetus, opetussuunnitelma, opetusmenetelmä

Lukio-opetuksen haasteita ja tutkimusasetelma

Lukio-opiskelijoille on opetettava suuri määrä laajoja sisältöjä ja lukuisia käsitteitä, joita opettaja harjaannuttaa kerta toisensa jälkeen. Harjaannuttamisen tavoitteena on ylioppilaskokeissa pärjääminen, mikä on suomen kielen ja kirjallisuuden^{1*} opetuksessa tarkoittanut tekstitaidon – ja tarkoittaa uuden yo-koetyypin myötä lukutaidon – käsitteiden jatkuvaa harjoittelua. Tekstitaidon

1 Käytän artikkelissani nimitystä ”Suomen kieli ja kirjallisuus” (LOPS 2015) viitattessani uuteen opetussuunnitelmaan tai oppiaineeseen yleisesti. Nimitystä ”Äidinkieli ja kirjallisuus” (LOPS 2003) käytän viitattessani vuoden 2003 lukion opetussuunnitelmaan.

koe on painottanut opiskelijan analyttisyyttä, ilmaisun tiiviyyttä, yksityiskohtaisia havaintoja ja toistuvaa kaavamaisuutta (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 71). Konstruktivistisen oppimisen näkökulman mukaan oppimisessa ei ole kuitenkaan kyse yksittäisten tietojen omaksumisesta vaan informaation käsittelyä helpottavien rakenteiden ja kognitiivisten prosessien luomisesta (Räsänen 2008, 39). Vaikka opetussuunnitelmat ja yo-koe muuttuvat, pysyy haaste yhä samana kaikissa oppiaineissa: miten opettaa niin, ettei keskeinen ajattelun rakenne huku suuren tietomassan alle?

Lukion suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksen keskeisin tavoite on ”kehittää ajattelemisen

taitoja ja vahvistaa sekä arjessa että opiskelussa tarvittavia oppimaan oppimisen taitoja ja vuorovaikutusosaamista” (LOPS 2015, 40). Samaa painotetaan myös muissa oppiaineissa: opiskelijan tulisi oppia hyödyntämään lukiossa oppimistaan tietoja ja taitoja tarkoituksenmukaisesti eri yhteyksissä. Tämän tavoitteen saavuttamisessa opiskelijaa tukee varsinkin mielikuvitus (Chaoyun, Yuling, Yinghsiu & Sheng-Chih 2012, 432), jota olen tutkinut opettajan pedagogisiin opintoihin keväällä 2015 laatimassani seminaarityössä kolmesta eri näkökulmasta. Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, miten lukio-opiskelijoiden mielikuvitusta pyritään kehittämään suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksessa niin opetussuunnitelma-, kurssikuvaus- kuin opettajien kokemustasolla. Tutkin seminaarityössäni keväällä 2015 vuoden 2003 lukion opetussuunnitelmaa, mutta olen lisännyt artikkeliini myös LOPS 2015 -näkökulman. Tutkimani kurssikuvaukset ovat Turun normaalikoulun kurssikuvauksia ja kyselyni täyttäneet opettajat Turun normaalikoulun opettajia.

Sekä valtakunnallisen opetussuunnitelman että Turun normaalikoulun tavoite- ja kurssikuvausten analyysissä poimin tekstistä ensiksi suorat mielikuvitusmaininnat. Sen jälkeen analysoin tekstin sisällön uudelleen mielikuvituksen laajan määritelmän mukaan eli huomioin myös kohdat, joissa mielikuvitusta ei suoraan mainita mutta joissa mielikuvituksen merkitys opetuksessa näkyy selvästi. Tällaiset kohdat ovat esimerkiksi mainintoja taidoista, joiden harjoitteluun ja kehittymiseen tarvitaan mielikuvitusta laajan määritelmän mukaan. Kyselyyni vastanneille opettajille en antanut mielikuvituksen laajaa määritelmää malliksi, koska halusin tutkia, miten he ymmärtävät mielikuvituksen omassa työssään.

Mielikuvituksen merkitys oppimiselle

Mielikuvitus on eri asia kuin fantasia, joka on vain yksi mielikuvitusprosessin tuloksista (Kaihovirta-Rosvik 2009, 75). Mielikuvitus on kaikki ihmisen kognitiiviset taidot käsittävä kattokäsite, jonka avulla ajatukset ulotetaan konkreettisen kokemuksen ulkopuolelle. Se tarkoittaa muun muassa uuden keksimistä, ajatuksilla leikkelyä, intuitiota ja tiedon kristallisoitumista (Chaoyun, Yuling et al 2012, 433). Mielikuvitus on myös kykyä lähestyä todellisuutta kriittisesti ja empaattisesti (Kaihovirta-Rosvik 2009, 110) sekä kognitiivista älykkyyttä, joka luo jatkuvasti uusia merkityksiä vuorovaikutuksen kautta (Kaihovirta-Rosvik 2009, 19 ja 48). Tunnettu kasvatuspsykologi Lev Vygotsky (1930/1995) jakaa mielikuvituksen neljään alueeseen: kulttuuristaan, vuorovaikutukseen, vertaamiseen ja muokkaamiseen. Hänen mukaansa mielikuvitus kytkeytyy aluksi yksilön kulttuurikokemuksiin (1930/1995) eli yksilön havaitsemaan todellisuuteen. Tätä todellisuutta yksilö vertaa omiin ajatuksiinsa ja analysoi lopulta todellisuutta mielikuvituksensa avulla (1930/1995). Näin mielikuvitus laajentaa myös lukio-opiskelijoiden todellisuuspohjaa, koska he pystyvät mielikuvituksen avulla kuvittelemaan muitakin kuin omaan kokemuspääpiiriinsä kuuluvia asioita (Vygotsky 1930/1995). Tätä kautta mielikuvituksen käyttö laajentaa opiskelijan ajattelua (Kaihovirta-Rosvik 2009, 119).

Mielikuvitusta kehittävä opetus tarvitsee turvallisen, lämmينhenkisen ja arvostavan ympäristön. Hyvän sosiaalisen miljööni lisäksi mielikuvituksen vaikuttavat vallitseva kulttuuri ja fyysinen ympäristö, kuten tila ja sen mahdollisuudet. (Chaoyun, Yuling et al 2012, 437–439.) Vastavuoroisesti mielikuvituksen käyttäminen opetuksessa luo turvallisen tilan luomistyölle sekä

vaikeiden ideoiden ja tunteiden käsittelylle (Kaihovirta-Rosvik 2009, 88). Mielikuvitusta voikin kuvata turvaverkoksi (2009, 109), jossa maailmaa tulkitaan yhdessä keskustellen. Esimerkiksi opetuksessa käytetty mielikuvitusleikki luo luokkaan myös sosiaalista kompetenssia (Kaihovirta-Rosvik 2009, 30), kun oppilaat vapautuvat keskustelemaan keskenään ilman arkiroolien painolastia. Esimerkiksi eettisiä ongelmia kannattaa käsitellä opetuksessa mielikuvitusleikkien avulla.

Tutkimustulokset

Mielikuvituksen kehittäminen lukion suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksessa on valtakunnallisella ja koulukohtaisella tasolla huomosti kielennetty näkökulma. Mielikuvituksen kehittämisen tavoite mainitaan kerran lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa kirjallisuuden opetuksesta puhuttaessa. Valtakunnallisessa lukion opetussuunnitelmassa (LOPS 2003, 32) sanotaan, että lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tulee ”syventää kirjallisuuden tuntemusta ja kehittää siten ajattelua, laajentaa kirjallista yleissivistystä, mielikuvitusta ja eläytymiskykyä ja rakentaa maailmankuvaa”. Vuoden 2015 lukion opetussuunnitelmassa tähän virkkeeseen on lisätty maininta identiteetistä, mutta muutoin kuvaus on pysynyt samana (LOPS 2015, 41). Vaikka yleissivistys ja maailmankuva antavat mielikuvitukselle laajan merkityksen, osoittaa mielikuvituksen mainitseminen vain kirjallisuuden kohdalla suppeahkoa käsitystä mielikuvituksesta. Esimerkiksi käsitteiden oppiminen, vuorovaikutus, tekstin ja kontekstin suhteen analyysi sekä kriittinen ajattelu (LOPS 2003, 32; LOPS 2015, 41) voidaan myös tulkita mielikuvituksen

ilmentymiksi, vaikka niitä ei sellaisiksi opetussuunnitelmassa suoraan määritelläkään.

Varsinaisissa kurssikuvauksissa mielikuvitusta ei mainita käsitteenä ollenkaan. Sekä vuoden 2003 että 2015 opetussuunnitelmassa esiteltyjen tavoitteiden mukaan mielikuvitusta voidaan kuitenkin katsoa kehitettävän kurssien kirjallisuusteemojen kautta, koska mielikuvituksen todetaan kehittyvän nimenomaan kirjallisuudenopetuksessa. Näin ollen opiskelijoiden mielikuvitusta kehitetään esimerkiksi ÄI1-kurssilla kaunokirjallisiin teksteihin tutustuttaessa (LOPS 2003, 33; LOPS 2015, 42). Turun normaalikoulun tavoite- ja kurssikuvaukset (TNK-OPS) noudattelevat valtakunnallisen opetussuunnitelman linjaa, jossa mielikuvitus näkyy epäsuorasti esimerkiksi kriittisestä ajattelusta ja keskustelutaidoista puhuttaessa.

Tutkimukseni kyselyosuuteen vastasi neljä Turun normaalikoulun lukion (ja IB-linjan) suomen kielen ja kirjallisuuden opettajaa, joilla on lukio-opetuskokemusta 3–20 vuotta. Kaikki kyselyyn vastanneet opettajat pyrkivät kehittämään opiskelijoiden mielikuvitusta opetuksessaan muun muassa monipuolisilla, ajattelemaan ja ilmaisemaan haastavilla opetusmenetelmillä sitäkin huolimatta, että opetussuunnitelman analyttisyys ja aika asettavat mielikuvituksen kehittymiselle suuret haasteet. He keksivät monia uusia opetustapoja, joilla opettaja voi tukea opiskelijoidensa mielikuvituksen kehittymistä. Tällaisia ovat esimerkiksi opiskelijoiden omat, ryhmissä toteutettavat hankkeet sekä opiskelijoiden suori-tuspaineen vähentäminen arviointitapaa muuttamalla: osassa kursseja voisi antaa arvosanojen sijaan suorituserkintöjä sekä järjestää itse-, vertais- ja yhteisarviointia sekä ryhmäkokeita.

Mielikuvituksen kehittäminen lukion oppiaineissa

Lukiossa kaikki opetus on instrumentaalista (Räsänen 2009, 117) eli välineellistä, jonkin toisen tavoitteen vuoksi tehtävää. Jokaisen oppiaineen tulee esimerkiksi tukea ihmiseksi kasvua, ei siis vain opettaa oppiaineessa keskeisiä tietoja ja taitoja. Juuri mielikuvituksen eli esimerkiksi kriittisen, innovatiivisen, intuitiivisen ja empaattisen ajattelun kuin neuvottelu-, ongelmanratkaisu- ja keskustelutaitojen kehittäminen auttavat lukio-laista toimimaan ympäröivässä yhteiskunnassa. Mainitut taidot toistuvat kaikkien lukion oppiaineiden tavoite- ja kurssikuvauksissa lukion valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa (2003 ja 2015), joten mielikuvitusta voi ja tulee kehittää jokaisen oppiaineen opetuksessa. Käytännössä se voi tarkoittaa muun muassa uusien vaihtoehtojen pohtimiseen ja toteuttamiseen innostamista, yhdessä toimimisen opettamista, opiskeltavaan aiheeseen eläytymistä, omien ajatusten ja päätelmien kehittelyä sekä niiden rohkeaa argumentointia – toisin sanoen ei vain opitun tiedon toistamista, vaan sen jatkokehittelyä. Mielikuvitus ei kuitenkaan kehity itsestään, vaan se vaatii turvallisen ja hyväksyvän oppimisympäristön luomista. Siksi opiskelijoiden mielikuvituksen kehittämiseksi olisi varattava aiempaa enemmän aikaa esimerkiksi ryhmäyttämiseen. Lisäksi opettajat tarvitsevat tukea valtakunnalliselta ja koulukohtaiselta tasolta, jotta opetussuunnitelman ja kurssikuvauksien epäselvät mielikuvitusviittaukset konkretisoituvat opetukseen.

Mielikuvituksen merkitys käsittää koko ihmisajattelun. Se on paitsi keino selvittää arjen toimista ja kanssakäymisestä myös tapa luoda uutta ja kritisoida rakentavasti vanhaa. Näitä taitoja lukio-opis-

kelijoille, tuleville työntekijöille ja täysvaltaisille kansalaisille, halutaan opetussuunnitelman (2003 ja 2015) mukaan välittää. Mielikuvituksella on tulevaisuuden kannalta suuri merkitys (Rupert 2010, 567), sillä opiskelijoilla on tulevaisuudessa useita tärkeitä, ennestään tuntemattomia asioita pohdittavanaan. Rupert (2010, 567) kertoo artikkelissaan amerikkalaisesta keksijästä Charles F. Ketteringistä. Hänen sanotaan todenneen: ”Mielikuvituksemme on ainoa rajoite sille, mitä toivomme tulevaisuudelta.” Tästä näkökulmasta päättäjien kannattaa miettiä myös tulevaisuuden opetussuunnitelmia.

Lähteet

- Ahvenjärvi, K. & Kirstinä, L. 2013. Kirjallisuuden opetuksen käsikirja. Helsinki: SKS.
- Chaoyun, L., Yuling, H., Yinghsiu, H. & Sheng-Chih, C. 2012. How Learning Environments can stimulate student imagination. The Turkish Online Journal of Educational Technology 11 (4). Saatavissa <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail> (Viitauspäivä 5.3.2015)
- Kaihovirta-Rosvik, H. 2009. Images of imagination. An aesthetic approach to education. Turku: Åbo Akademi University Press.
- LOPS 2015 = Opetushallitus 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf (Viitauspäivä 28.6.2016)
- LOPS 2003 = Opetushallitus 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf (Viitauspäivä 7.1.2015)
- Rupert, S.S. 2010. Creativity, innovation and arts learning – preparing all students to success in global economy. USA: Arts Education Partnership. Saatavissa: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541072.pdf> (Viitauspäivä 5.3.2015)
- Räsänen, M. 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- TNK-OPS = Lukion kansallisen linjan äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteet ja kurssikuvaukset lukuvuonna 2014–2015. Turun normaalikoulun lukion opetussuunnitelma. Saatavissa: www.utu.fi/fi/yksikot/tnk/lukio/kansallinenlinja/oppiaineet/aidinkieli-ja-kirjallisuus (Viitauspäivä 12.3.2015)
- Vygotsky, L. S. 1930/1995. Fantasi och kreativitet i barndomen. Göteborg: Daidalos.



» Juho Honkasilta, KT,

on työskennellyt Jyväskylän yliopistossa kasvatustieteiden tiedekunnassa erityispedagogiikan yksikössä vuodesta 2011 lähtien, ensin tohtorikoulutettavana ja sitten yliopistonopettajana.

Lopettakaa!

Normiaamu. Herään herätyskellon pirinään. Lyön sen kiinni, nukahdan. Herään huutoon. Äitini potkii vaatteitani lattialta, huutaa, itkee, moittii. Olen kuulemma myöhässä, taas. V--n hyvää huomenta. Puen kamat lattialta, pitikö nämäki potkia myttyyn. Heitän repun olalle ja lähdän kouluun. On helevetin surullinen fiilis, mikä järki tässä kaikessa on. Miten tähän on tultu.

Huutoa, itkua, moitteita. On vaikea muistaa onnellisia hetkiä. Tiedän että niitä on – pakko olla – en vain muista. Olin lapsena kuulemma villi. Iloinen, aktiivinen, onnellinen kenties, mutta villi. Luulisi että minut olisi voitu kasvattaa toisenlaiseen ymmärrykseen itsestäni, miksi juuri tuo leima valittiin kuvaamaan ominaisuuksiani ja määrittämään sitä kuka olen? Tai eihän tuo ainoaksi jäänyt, olen vuosien mittaan oppinut ymmärtämään itseäni myös tyhmänä, laiskana, ilkeänä, välinpitämättömänä, riidanhaluisena, kurittomana ja huonosti motivoituneena. Sitä en ole koskaan ymmärtänyt, mihin olen huonosti motivoitunut. Vanhemmat kävi koulussa vähän väliä palaverissa. Ne tappelut ei oo ollu mulle mitenkään mieltä ylentäviä kokemuksia, olin paikalla tai en. Muistan usein miettineeni itsekseni mikä v--u näitä aikuisia vaivaa, huutaneeni ”lopettakaa saatana!”. En koskaan saanut huudettua sitä ääneen. Sitä mukaan kun ääni sisälläni voimistui, oma ääneni vaimeni, ikään kuin betoniseinä olisi rakennettu itseni ja aikuisten välille siitä huolimatta, että heitä tarvitsin. Tiedän että he tarkoittivat hyvää – pakkohan heidän oli – en vain uskonut. Se ei välittynyt.

Aamupalaani lisättiin pilleri. Aikuiset ympärilläni tuntuivat toiveikkailta, jopa helpottuneilta: vanhempani ja opettajat hymyilivät jälleen ja koulupalaverit vähenivät. Pilleri alkoi määrittää arkeni laatua: huuto, itku ja moitteet palasivat, jos unohdin ottaa sen. Mua taas alkoi määrittää kirjainyhdistelmä ADHD. Se oli helvetin outoa. Kouluun ilmestyi sermit. Mut eristettiin, mutta motivaationi väitettiin kasvaneen. Opin, että vaikka olin villi ja laiska, syy ei ollut mun, vaikka se mussa olikin. Olin samaan aikaan sekä sairas että normaali. Mua kiusattiin, mutta pidettiin kiusaajana. Vetäännyin. Huuto sisälläni voimistui: ”Lopettakaa saatana!” Ääneni vaimeni. Mua ei kuunnella, ei kuulla.

Tipuin ojaan. Olin ilmeisesti niin ajatuksissani. Hieno alku koulupäivälle. Toisaalta, tässä on hyvä olla, rauhallista. Auringon säteet paistaa kasvoileni. Kyllä tämä tästä, peruskoulu on kohta ohi ja elämä on edessä. Kunhan opin pyytämään että mua kuultais ja tuettais mulle tärkeissä asioissa. Kunhan opin antamaan anteeksi aikuisille, vertaisille, itselle... oppisin jatkamaan eteenpäin, huutamaan sisäisen ääneni vaimeaksi. Tässä on hyvä olla.

Normiaamu. Herään huutoon. Ovi avautuu, aamupala, pilleri, aamutoimet. Ovi sulkeutuu; aurinko luo kalterin varjoista kontrastin muuten niin valjuun huoneeseen. En saanut nukuttua. Huutoa, itkua, moitteita; nyt unissa nuo kaiut lapsuuden. On helvetin surullinen fiilis, mikä järki tässä kaikessa on. Miten tähän on tultu. Koulut jäi kesken,

*olin työtön, parisuhteet hajos, tein rikoksia ja käy-
tin aineita. Olen kai niin villi. En koskaan oppinut
pyytämään tukea, en koskaan antanut anteeksi –
en osannut. Betoniseinästä itseni ja rakkaimpieni
välillä tuli todellinen, ääni sisälläni huutaa oman
ääneni vaimeaksi.*

Tämän fiktiivisen uhritarinan tarkoitus on herät-
tää tunteita ja keskustelua – pysäyttää. Mediassa
ajoittain käytävä keskustelu ADHD:n ympärillä
pohjautuu pitkälti lääketieteelliseen selitysmal-
liin: lapsen toimintaa selitetään neurobiologisel-
la poikkeavuudella. Tämä yleisesti hyväksytty ja
kodin ja koulun arkeen omaksuttu selitysmalli
on kuitenkin yksistään riittämätön selittämään
sellaisten lasten keskimääräistä suurempaa syr-
jäytymisriskiä, joiden itsesääteily- ja/tai vuoro-
vaikutustaidot eivät vastaa sosiaalisen toimin-
taympäristön odotuksia. Se on myös riittämätön
ymmärtääksemme näiden lasten ja nuorten ko-
kemusmaailmoja. Kärjistetyimmillään sitoutu-
minen lääketieteelliseen selitysmalliin vapauttaa
kasvatustahot vastuusta, sillä koettujen ongel-
mien selittäminen lapsen aivojen toiminnalla tai
lapsen lääkitseminen korvaavat tarpeen muuttaa
toimintaympäristön rakenteita, ihmissuhteiden
laatua tai arjen vuorovaikutuskäytänteitä. Lasten
ja nuorten ADHD-diagnoosien määrän jatku-
va kasvu kertoo ennemmin kulttuurissamme ja
yhteiskunnassamme valloillaan olevista arvoista,
normeista, asenteista ja käytänteistä kuin lääke-
tieteen kehittymisestä saati lasten, nuorten tai
aikuisten lisääntyneistä, ainoastaan yksilön syn-
nyttämisistä ominaisuuksista johtuvista vaikeuk-
sista. Tämä kirjoitus on vetoamus niiden lasten
puolesta, jotka tulevat piilotetuiksi stereotyyppi-

den ja leimojen taakse – jotka lopulta itse piilou-
tuivat niiden taakse – sekä vetoamus sellaisten
vuorovaikutuskäytänteiden puolesta, jotka otta-
vat lasten tunteet ja tarpeet huomioon ja siten
tukevat heidän kasvuun ja kehitystään. Lapsen
kohtaamiseen ei tarvita diagnooseja eikä muita
identiteettileimoja.

Muutama kysymys Lopettakaa!- tekstin kirjoittajalle

Kyselijänä Vuokko Kaartinen

*Kertoisitko, miten päädyit kirjoittamaan yllä ole-
van tekstin?*

Kyseinen teksti syntyi tieteen popularisointi jat-
ko-opintokurssilla. Väitöskirjaprosessini alkoi
tietämättäni jo vuona 2005 kun aloitin työt AD-
HD-liiton sopeutumisvalmennuskursseilla, ja tuo-
hon kyseiseen tekstiin oikeastaan kulminoituu
koko reilu kymmenvuotinen matkani ilmiön ni-
meltä adhd ymmärtämiseksi – ja sama matka jat-
kuu edelleen. Pyrin tuomaan tällä tekstillä esille
ilmiön moninaisuuden, monitulkintaisuuden ja
moniäänisyyden sekä sen, että kaiken tämän moni-
naisuuden taustalla on kuitenkin yksi ääni, joka on
keskiössä, mutta joka keskeisestä asemastaan huo-
limatta voi helposti jäädä varjoon ja kuulematta.

Avaapa lyhyesti lukijoille väitöksesi päätulokset.

Diagnostiset selitysmallit ovat meidän aikuisten
tapa neuvotella ei ainoastaan koulumaailmassa
vaan myös yhteiskunnassamme tunnustetuksi,
ymmärretyksi ja tuetuksi tulemisesta. Ne pitä-
vät sisällään lupauksen paremmasta huomises-
ta. Lapset sen sijaan eivät niinkään selitä omaa

toimintaansa vaan neuvottelevat identiteetistään
diagnostisilla selitysmalleilla. Yhtäältä diagnoosi
vapauttaa moraalisesta vastuusta (vrt. ”olen adhd,
en voi sille mitään”), toisaalta se yhdistetään mo-
raalisesti kyseenalaiseen käytökseen, josta pyri-
tään irtautumaan (vrt. ”minulla on adhd, mutta
se ei määritä minua”) tai koetaan ylhäältä päin
annetuksi stigmaksi, joka leimaa lapsen luon-
taiset piirteet poikkeaviksi ja pakottaa muottiin,
johon on hankala samaistua (vrt. ”olen yksilö”).

Mitä tulee ei-toivottuun käytökseen, sehän saa
merkityksensä vain ja ainoastaan sosiaalisessa
vuorovaikutuksessa. Siinä missä aikuiset saatta-
vat selittää lapsen ei-toivottua käytöstä adhd:n
oireilla, lapset voivat selittää sitä ei-toivottavalla
aikuinen–lapsi/opettaja–oppilas-vuorovaikutus-
suhteella. On sanomattakin selvää että tällä ta-
voin eriävät merkitykset voivat johtaa sellaisiin
korjaaviin ja tukeviin toimiin joiden pohja on
lähtökohtaisesti vääristynyt: kumpikin taho pitää
toista oireisena.

Millaisia johtopäätöksiä teit tutkimuksesi pohjalta?
Vastaan tähän esittämällä sarjan vastakysymyksiä.

Kuvittele tilanne jossa lapsi, nuori tai oppilas
kieltäytyy äänekkäästi tekemästä mitä häneltä
pyydät. Ilmentääkö hän toiminnallaan

- adhd:n tai jonkin muu psykiatrisen käyttäyty-
misen häiriön oireita?
- persoonallisuuttaan tai temperamenttipiirtei-
tään?
- ilkeyttään tai saamaansa huonoa kotikasvatus-
ta?

d) haluaan tulla kuulluksi, ymmärretyksi ja ken-
ties kunnioitetuksi kyseisessä tilanteessa?

Toisin sanoen, tulkitsetko hänen toimintaansa
(a) psykiatristen tai (b) psykologisten selitysmal-
lien, (c) moraalisten tuomioiden vai (d) tilanteis-
ten tarpeiden tulkintakehyksestä käsin? Minkä
tulkintakehyksen luulet auttavan kyseistä lasta,
nuorta tai toppilasta tässä tilanteessa eniten?
Entä itseäsi?

Mitä se kertoo yhteiskuntamme käytänteistä, että
diagnoosin ”saaminen” lapselle näyttäytyy strate-
giana lapsen ja vanhemman (kenties opettajan-
kin?) kuulluksi, ymmärretyksi, tuetuksi ja hy-
väksytyksi tulemisen tarpeiden tyydyttämiseksi?
Onko empatia diagnosiriippuvaista?

Mitä aiot tutkia seuraavaksi?

Adhd-tematiikan lisäksi aikomus on alkaa tutkia
luokahuoneen vuorovaikutusta ja opettajien ja
oppilaiden kokemia ongelmia siinä sekä ongelmil-
le antamia merkityksiä. Vuorovaikutuspro-
sessien ymmärtäminen ja niiden ehostaminen on
minun nähdäkseni avain hyvinvoivaan kouluun
lapsuuden ja nuoruuden kasvualustan.

Seuraa FinRA:n nettisivuja, niin saat tietoja
ajankohtaisista tapahtumista, konferensseista
ja seminaareista.

<http://finnishreadingassociation.blogspot.fi/>

Kolla FinRA:s nätsidor!

Vi lägger upp delvis olika innehåll på de svensk-,
finsk- och engelskspråkiga sidorna. På den
senaste tiden har vi lagt upp presentationer
från den 3:e Östersjökonferensen om läsning
som också var den 17:e Nordiska lässtämman.



» Heli Ketovuori

Erityispedagogiikan yliopisto-opettaja Turun yliopistossa

Reseptit OPSin käyttöön

Opettajan opas työssä onnistumiseen

Peruskoulun uusi opetussuunnitelma otetaan alakoulujen osalta käyttöön alkavana lukuvuonna. Ylemmät luokka-asteet ottavat sen käyttöön asteittain myöhemmin. Kunnissa ja kouluissa on työstetty paikallisia opetussuunnitelmia jo pitkään opetussuunnitelman perusteiden 2014 pohjalta. Lähtökohtaisesti OPS 2016 on siis teemoiltaan ja painotuksiltaan jo tuttu kaikille peruskoulussa työskenteleville. Jokainen suunnitelmaa laatinnut opettaja tietää kuitenkin, ettei tavoitteena olevan muutoksen käytännön toimeenpano ole yksinkertaista. Muutoksen onnistuminen koulussa edellyttää työyhteisön jäsenten sitoutumista sen toimintakulttuuriin ja arvoihin. Yksittäisen opettajan näkökulmasta tämä tarkoittaa mahdollisesti pitkään itsestäänselvyytenä pidettyjen käytänteiden ja niiden taustalla olevien arvojen tunnistamista ja uudelleen arviointia.

Opetussuunnitelmassa esiin nostetut käsitteet ja teemat haastavat kouluyhteisöt tarkastelemaan koulun kehityshaasteita ja vahvuuksia. OPS 2016 käyttöönotto ei kuitenkaan tarkoita kaiken aiemmin tehdyn ja arvokkaana pidetyn hylkäämistä. Taitavasti toteutettuna muutos voi tuoda koulupaiviin uusia mahdollisuuksia ja laatua sekä opilaiden että koulun henkilöstön näkökulmista. Todellisen muutosprosessin edellytyksenä onkin sekä yksittäisen opettajan että koulun käytänteiden arviointi ja jäsentäminen. Tämä ei kuitenkaan ole yksinkertaista.

Uuden opetussuunnitelman käytännön toteuttamiseen tarvitaan työkaluja. Aiheeseen liittyen on julkaistu uunituore opettajille suunnattu kirja, jonka kirjoittajia ovat pedagogisina täydennyskouluttajina toimivat opettajat Iida-Maria Peltomaa ja Aki Luostarinen. He ovat laatineet modernilla otteella koostetun keittokirjan uudistuneesta OPSista. Hyvän keittokirjan tavoin *Reseptit OPSin käyttöön, Opettajan opas työssä onnistumiseen*-kirjassa pyritään huomioimaan erilaisten kokkien ja leipureiden tarpeet. Kirja ei jää pelkästään käytännön vinkkien tasolle, vaan se antaa välineitä myös kouluissa tapahtuvan muutoksen käsitteelliseen jäsentämiseen.

Kirjoittajien omin sanoin ”kirjan tavoite on auttaa yksittäistä opettajaa ja eri kouluyhteisöjä koulutyön käytännön kehittämisessä”. Kirja soveltuukin käytettäväksi sekä yksittäiselle opettajalle että kokonaiselle työyhteisölle. Se muodostuu kahdeksasta pääluvusta eli reseptistä. Niiden teemoina ovat toimintakulttuurin kehittäminen, laaja-alainen osaaminen, monialaiset oppimiskokonaisuudet, ohjelmointi, oppimisympäristöt, arviointi, Itsensä ja työnsä johtaminen ja hyvinvointi ja jaksaminen. Kuten jokainen kokkailija tietää, on onnistuneen lopputuloksen kannalta oleellista, että käsillä ovat kaikki tarvittavat aineosat. Kirjoittajat esittelevät kullekin reseptille välttämättömät ainekset ja huomioivat erilaiset kouluyhteisöt lisäämällä mukaan joukon maus-

teita, joiden avulla työyhteisö voi tehdä lopputuloksesta oman makunsa ja tarpeidensa mukaisen. Teemojen työstämisen tueksi on kerätty joukko konkreettisia vinkkejä ja harjoituksia, joiden avulla yksittäinen opettaja voi työskennellä joko itsenäisesti, yhdessä opettajakollegoidensa tai opilaidensa kanssa. Kirjan tehtävät mahdollistavat opetussuunnitelman teemojen käsittelyn esimerkiksi henkilöstökokousten yhteydessä.

Ulkoasultaan kirja on helposti lähestyttävä. Kuten kirjan kirjoittajat itsekin toteavat, tavoitteena on ollut luoda käytännöllinen työväline muutosprosessissa etenemiseen. Tasapaino teorian, opetussuunnitelman avaamisen, listausten ja

harjoitusten välillä on toimiva. Kirja ei rajoitu pelkkiin käytännön kikkoihin tai ryhmätöihin vaikka niitä onkin runsaasti. Reseptilukujen alussa olevat teoreettiset osuudet mahdollistavat käsiteltävän teeman käsitteiden kirkastamisen. Lisäksi jokaisen

reseptin päätteeksi kirjoittajat ovat listanneet kirjallisuutta, jonka avulla kiinnostuneiden on mahdollista syventyä aiheena olevaan teemaan. Keittokirjan tavoin käyttäjä voi kirjaa lukiessaan valita käyttöönsä itseään kiinnostavan reseptin. Kirjaa voi käyttää siltana opetussuunnitelman käsitteiden ja koulussa tehtävän työn välillä, mutta samalla se antaa aineksia muutosprosessin teoreettiseen pohdintaan.



”Läsning för alla” SCIRA:s utbildningskonferens fredagen den 14 oktober 2016

SCIRA inbjuder till utbildningskonferens i Katrineholm fredagen den 14 oktober 2016. Utgångspunkten är en inkluderande undervisning – ”vad som är bra för elever med potentiella svårigheter är bra för alla elever”.

Plats: Safiren, Drottninggatan 19, Katrineholm

Preliminärt program

08.30 Registrering. Kaffe och smörgås
09.00 Introduktion till dagens seminarium Ulla-Britt Persson
09.45 Rast, förfriskningar
10.00 Läsflyt – en förutsättning för läsförståelse
Tarja Alatalo, Fil dr, Högskolan Dalarna
Läs- och skrivundervisning för alla Ann-Sofie Selin, Fil dr, speciallärare Cygnaeussskolan, Åbo
11.15
12.30 Lunch

13.30 Ett klassrum med många språk Ulla Damber, docent, Umeå universitet
14.45 Rast, förfriskningar
15.00 Att arbeta med nyanlända elever ”Miss Åsa”, Åsa Sebelius, lärare
16.15 Avslutning

Kaffe, smörgås och förfriskningar ingår i konferensavgiften.
Dagens lunch serveras i Pelarn (Safirens hus) för SEK80.

Mer info på FinRAs nätsidor eller <http://scira.nu/index.php/konferenser/>

Lehdistötiedote julkaistavaksi 8. syyskuuta 2016



FinRA, Finnish Reading Association, myöntää 2016 Aapiskukkopalkinnon kansainvälisenä lukutaidon päivänä Leonard Stenroosille arvostuksena hänen työstään romaanitaustaisten lasten ja nuorten koulunkäynnin tukemiseksi. Stenroos on ollut Turun sivistystoimialan Samppalinnan koulussa koulunkäynninohjaajana 20 vuotta. Hän on arvostettu romanien keskuudessa. ”Leukku” Leonard Stenroos on omalla esimerkillään osoittanut, että kouluttautuminen ja työnteko kannattavat ja ovat mahdollisia kaikille.

FinRA on myöntänyt Aapiskukkopalkinnon tunnustuksena erinomaisesta lukutaitoa edistävästä työstä kansainvälisenä lukutaidon päivänä 8. syyskuuta vuodesta 1981.

FinRA on vuosien varrella huomionnut Suomen vähemmistöjä. Palkinnon on saanut muun muas-

sa Märta Tikkanen, saamelainen Kerttu Vuolab ja Selkouutiset/LL-bladet.

Palkinto luovutetaan kansainvälisenä lukutaidon päivänä 8.9.2016 kello 12.30 Turun perusopetuksen Monikulttuurisen opetuksen ajankohtaisilta-päivänä Siirtolaisuusinstituutissa.

Turun perusopetuksen on koordinoitunut romanioppilaiden perusopetuksen tukeminen ja romanikielen kielipesä-hankkeita. Hankkeissa ovat olleet mukana muun muassa aluehallintovirasto, romaniasiain neuvottelukunta ja työ- ja elinkeinokeskus ammatillisen koulutuksen, perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen lisäksi. Hankkeiden valtionrahoitus päättyy vuoden lopussa.

Romanit ovat kielellinen ja kulttuurinen vähemmistö, joka on asunut Suomessa yli 500 vuotta. Suomen romaneita arvioidaan olevan n. 10 000. Lisäksi Ruotsissa asuu noin 3 000 suomalaista romania. Romaneita elää koko maassa, suurin osa kuitenkin Etelä- ja Länsi-Suomen kaupungeissa. Romaneilla on vahva oma kulttuurinen identiteetti, mutta he tuntevat hyvin voimakkaasti olevansa suomalaisia.

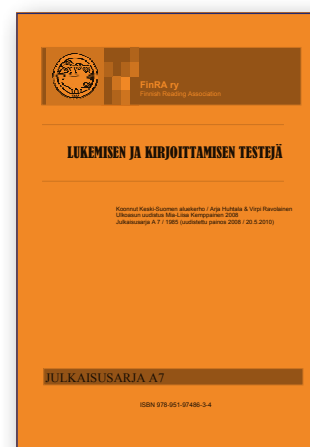
UNESCO är initiativtagare till den internationella läskunnighetsdagen. International Literacy Association har under årtionden samarbetat med UNESCO kring dagen som firas den 8 september. Syftet med dagen är att påminna om läskunnighetens betydelse i det dagliga livet. FinRA, Finnish Reading Association, verkar för att främja den språkliga kommunikationen. FinRA strävar till att utveckla medlemmarnas yrkesskicklighet och till att vara en förenande länk mellan människor vilka är intresserade av individens språkliga utveckling.

FinRA, Finnish Reading Association

Aapiskukkopalkinnon saajat 1981–2015 Mottagare av ABC-tuppen Rooster Award recipients

1981 Linda Heiskanen	1994 Lukitukikeskus, Turun kristillinen opisto
1982 Kari Vaijärvi	1995 Kerttu Vuolab
1983 Märta Tikkanen	1996 Turun oppimustutkimuksen keskus
1984 Aapiskukko-työryhmä, Weilin & Göös	1997 Suomen Nuorisokirjallisuuden Instituutti
1985 Maj Simons	1998 Pekka Niemi
1986 Raija Syvälahti	1999 The recipient of the UNESCO Award, Basic Skills Agency, UK
1987 Anna-Liisa Mikkela	2000 Niilo Mäki Instituutti
1988 Hannele Huovi	2001 Airi Valkama
1989 Sanasolmu-työryhmä, YLE	2004 Lukibussihanke
1990 Selkouutiset/LL-bladet	2009 Elspeth Randelin
1991 Eila Alahuhta	2012 Leena Sitomaniemi
1992 Aatto Sonninen	2015 Agneta Möller-Salmela
1993 Kaija Lehmuskallio	

<http://finnishreadingassociation.blogspot.fi/>



Lukemisen ja kirjoittamisen testejä A7

Ulkoasun suunnittelu: Mia-Liisa Kemppainen
Laaja kooste hyväksi koettuja testejä ala- ja yläkouluille.
Tekijät: Arja Huhtala & Virpi Ravolainen
Hinta: 30 euroa + toimituskulut.

Tilaukset:

finrainfo@gmail.com

Kun kunta tai muu yhteisö on maksaja, laskutuksen viitemerkinnät ja osoitetiedot tulee näkyä tilauksessa.

Myös yksityishenkilön on hyvä ilmoittaa, että on laskun maksaja.



Lehtitoimikunta

Päätoimittaja Vuokko Kaartinen
vuokkokaartinen@gmail.com
puh. 040-536 5821

Toimituskunnan jäsenet

Juli-Anna Aerila
julaer@utu.fi

Heli Ketovuori
heli.ketovuori@utu.fi

Kaisu Rättyä
kaisu.ratty@uef.fi

Sari Sulkunen
sari.sulkunen@jyu.fi

Pirkko Tiuraniemi
pirkko.tiuraniemi@utu.fi

FinRAn johtokunta 2016

Puheenjohtaja | Ordförande | Chairperson
Ann-Sofie Selin

Varapuheenjohtaja | Viceordförande | Vice-chair
Sirpa Eskelä-Haapanen

Jäsensihteeri | Medlemssekreterare | Membership
Annika Björk

Tiedotussihteeri | Information
Vuokko Kaartinen
Kaisu Rättyä (varajäsen/suppleant)

Taloudenhoitaja | Kassör | Treasurer
Heidi Perho
Pehr-Olof Rönholm (varajäsen/suppleant)

Kansi Petri Nevalainen, Kopiojyvä Oy
Taitto Painosalama Oy

Painosalama Oy, Turku 2016
ISSN 0780-0940

Tilaa Kielikukko liittymällä jäseneksi!

Kielikukon jäsenhinta on 39 euroa.
Opiskelija- ja seniorijäsenhinta on 18 euroa.
Jäseneksi voit liittyä osoitteessa finrainfo@gmail.com.
<http://finnishreadingassociation.blogspot.fi/>

KIELIKUKKO

Mediakortti 2016

Kielikukko on FinRA ry:n (Finnish Reading Association) jäsenlehti. Se sisältää lukemaan oppimiseen ja opettamiseen sekä alan tutkimukseen liittyviä artikkeleita. FinRA kuuluu seuraaviin järjestöihin: International Literacy Association sekä Federation of European Literacy Associations.

TOIMITUS

Päätoimittaja Vuokko Kaartinen
vuokkokaartinen@gmail.com
Puh. +358 40 536 5821
Vuolahdentie 230
21620 KUUSISTO

TEKNISET TIEDOT

Lehden koko: A4 (210 x 297 mm)
Painosmäärä: 400 kpl
Painopinta: 170 x 265 mm
Palstaleveys: 4 x 38 mm

Aineisto sähköisessä muodossa, ilmoitukset: pdf.
Kuvat .jpg- tai .tiff-muodossa.

PAINOPIAIKKA

Kirjapaino Painosalama Oy
Tykistökatu 4 A
20520 TURKU
puh. 02 241 0105

LEHDEN TILAUSHINTA

Vuosikerta (4 numeroa) 40 euroa

LEHDEN TILAUSOSOITE

finrainfo@gmail.com

Kielikukko

Iloksi ja opiksi



AINEISTOAIKATAULU 2016

Nro	Aineisto	Postitus
4	24.10.	21.11.
1	30.1.	15.2.
2	31.3.	25.4.
3	8.8.	1.9.

ILMOITUSHINNAT € (ALV 0 %)

Koko.....m/v.....2-värisenä	
aukeama	250 €.....310 €
1/1	164 €.....188 €
1/2	95 €.....125 €
1/8	45 €.....68 €

ILMOITUSKOOT

	Leveys x korkeus
1/1 s.	170 x 256 mm
1/2 s. vaaka	170 x 126 mm
1/2 s. pysty	85 x 256 mm
1/4 s. vaaka	170 x 70 mm
1/4 s. pysty	80 x 125 mm
1/8 s. vaaka	170 x 40 mm
1/8 s. pysty	40 x 256 mm

PANKKI

Osuuspankki FI20 5800 1320 0633 49



Kirjoittajakutsu Kielikukon 35. vuosikertaan

Kielikukko on FinRAn (Finnish Reading Associationin) julkaisema lehti, jonka tavoitteena on kertoa ajankohtaisesta lukemisen, kirjoittamisen ja oppimisen tutkimuksesta sekä hyvistä opetuskäytänteistä. Kielikukossa julkaistaan artikkeleita, kuvauksia opetuskokeiluista, puheenvuoroja ja haastatteluja.

Kielikukon numero 4/2016 keskittyy FinRAn elokuun 2016 konferenssissa *Making meaning – literacy in action* esitettyihin aiheisiin ja esityksiin. Artikkelit toimitetaan viimeistään 24.10. Kielikukon päätoimittajalle Vuokko Kaartiselle osoitteeseen vuokkokaartinen@gmail.com.

Kirjoitusohjeet löytyvät FinRAn nettisivuilta.

<http://finnishreadingassociation.blogspot.fi>

Kielikukko pyrkii palvelemaan tutkijakirjoittajiaan siten, että se julkaisee myös vertaisarvioituja artikkeleita, mikäli artikkelien kirjoittajat sitä toivovat. Pyyntö tästä tulee liittää käsikirjoituksen yhteyteen.