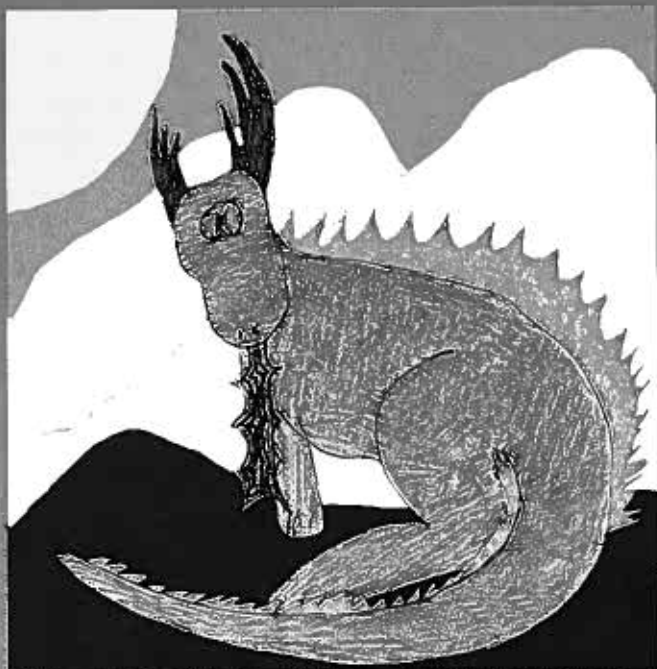


NMI Bulletin

Oppimisvaikeuksien erityislehti



4

2002

Lukemattomien lasten puolesta
Niilo Mäen juhlavuosi 2002

NMI-Bulletin

Oppimisvaikeuksien erityislehti

Kahdestoista vuosikerta
Numero 4/2002

Niilo Mäki Instituutti on oppimisvaikeuksien neurokognitiiviseen tutkimukseen ja kuntoutukseen keskittynyt yksikkö. Instituutin toimintamuotoja ovat tutkimuksen lisäksi alan ammattihenkilöstölle suunnattu koulutus, tiedotus sekä lasten ja nuorten kliniset palvelut. Säätiöpohjalla itsenäisesti toimiva Instituutti on tutkimusyhteistyössä Jyväskylän yliopiston kanssa.

Niilo Mäki Instituutin tukiyhdistys on oppimisvaikeusasioista kiinnostuneiden ihmisten valtakunnallinen vuorovaikutuskanava, joka välittää tietoa oppimisvaikeuksista ja niiden kuntouttamisesta käytännön työssä toimiville, päättäjille ja asianosaisille.

Niilo Mäki Instituutti
Jyväskylän yliopisto
PL 35
40014 Jyväskylän yliopisto
Käyntiosoite Asemakatu 4 A

puh. (014) 260 2910
fax (014) 260 2908
<http://www.nmi.jyu.fi>

NMI-Bulletin

Toimitus
Timo Ahonen, Leena Holopainen ja Maria Haakana
Niilo Mäki Instituutti
puh (014) 260 2910
e-mail nmi@nmi.jyu.fi

ISSN 1236-2778
Copyright 2002 Niilo Mäki Säätiö

Painopaikka: Kirjapaino Oma Oy, Jyväskylä
Taitto: Terttu Surakka

ESIPUHE

Sata vuotta Niilo Mäen syntymästä -juhlavuosi alkaa kääntyä loppuun. Juhlavuoden aikana on järjestetty erilaisia tapahtumia sekä Jyväskylässä että muualla maassamme, joiden yhteydessä on ollut tilaisuus tutustua Niilo Mäen elämäntyöhön sekä tutkijana, professorina että yhteiskunnallisena vaikuttajana. Juhlavuoden päätapahtuma Jyväskylässä oli 8.11. järjestetty Juhlasymposium, mikä kokosi arvovaltaisen joukon asiantuntijoita kurkistamaan pienin välähdyksin professori Mäen henkilökohtaiseen elämään sekä kuulemaan hänen akateemisesta urastaan. Samalla kuulijoilla oli mahdollisuus tutustua Niilo Mäki Instituutin tutkimustoimintaan ja tulevaisuuden kehitysnäkymiin. Saatoimme yhdessä todeta, että Niilo Mäki oli aikaansa edellä oleva kansainvälinen vaikuttaja. Monet hänen jo silloin esittämänsä tutkimuskysymykset odottavat lopullista vastaustaan vielä tänäkin päivänä.

Tämän vuoden viimeinen Bulletin sisältää kaksi eri teemaa. Aluksi paneudutaan Vesa Närhin, Sari Poropudaksen ja Anne Saveliuksen artikkelien kautta tarkkaavaisuushäiriöiden kuntouttamiseen liittyvään problematiikkaan toiminnanohjauksen näkökulmasta. Jatkona tälle teemalle Nils Willbergin ja Anni Eerolan artikkeli käsittelee kustannus-hyötyanalyttisestä näkökulmasta sitä, mitkä ovat oppimisvaikeuksien tukitoimenpiteisiin resursoimisen – tai kustannussäästöjen – rahamääräiset seuraukset. Toisessa asiakokonaisuudessa Heikki Kokkala ja Hannu Savolainen tarkastelevat koulutuksen ja erityisesti vammaisten ja erityistä tukea tarvitsevien lasten tilannetta kehityksessa. Teemaa täydentää Elina Lehtomäen artikkeli Mosambikissa tapahtuvan inklusiivisen koulun ja erityisopetuksen kehittämistyön arviointi kehitysyhteistyön näkökulmasta.

Juhlavuoden alkuperäisartikkelisarjamme päättyy Niilo Mäen artikkeliin ”Kieli ja lapsuus” vuodelta 1944. Tämän artikkelin tarjoamia näkökulmia analysoi kielitieteen näkökulmasta professori Matti Leiwo Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitokselta. Professori Leiwo on eittämättä maamme vaikuttavimpia kielitieteilijöitä, joten alkuperäisartikkelisarjamme saa kunniakkaan päätöksensä.

Leena Holopainen

SISÄLLYSLUETTELO

ESIPUHE	1
<i>Leena Holopainen</i>	
TARKKAAVAISUUSHÄIRIÖINEN LAPSI KOULULUOKASSA – TOIMINNANOHJAUksen ONGELMAT JA NIIDEN TUKEMINEN: JOHDANTO RAPORTTEIHIN TUKITOIMINNASTA	3
<i>Vesa Närhi</i>	
TEHTÄVIEN JA TILANTEIDEN JÄSENTÄMINEN SEKÄ PALKKIOJÄRJESTELMÄT TARKKAAVAISUUSHÄIRIÖISEN EPPULUOKKALAISEN TUkena	6
<i>Sari Poropudas & Vesa Närhi</i>	
TARKKAAVAISUUSHÄIRIÖINEN OPPILAS YLÄASTEELLA – MERKIT PALKITSEVAT EDELLEEN	12
<i>Anne Savelius & Vesa Närhi</i>	
ERITYISET OPPIMISVAIKEUDET JA NIISTÄ SEURAAVA SYRJÄYTYMINEN KUSTANNUS-HYÖTYANALYYSISSA	20
<i>Nils Willberg & Anni Eerola</i>	
KOULUTUSTA KAIKILLE	26
<i>Heikki Kokkala & Hannu Savolainen</i>	
LÄHES KAIKKI PÄÄSEVÄT JO KOULUUN MAPUTON LÄÄNISSÄ, MOSAMBIKISSA	32
<i>Elina Lehtomäki</i>	
KIELESTÄ JA LAPSUUDESTA 1944	35
<i>Matti Leino</i>	
KIELI JA LAPSUUS	38
<i>Niilo Mäki, Suomalainen Suomi N:o 5, 1944.</i>	

TARKKAAVAISUUSHÄIRIÖINEN LAPSI KOULULUOKASSA – TOIMINNANOHJAUksen ONGELMAT JA NIIDEN TUKEMINEN: JOHDANTO RAPORTTEIHIN TUKITOIMISTA

*PsT Vesa Närhi
Niilo Mäki Instituutti*

Tarkkaavaisuushäiriön keskeiset piirteet ovat toisaalta tarkkaamattomuus ja toisaalta motorinen levottomuus ja impulsiivisuus (Sandberg, 1999). Tarkkaavaisuushäiriö on lapsen käyttäytymisen piirteiden perusteella tehtävä diagnoosi, ja tarkkaavaisuushäiriötä on pyritty selittämään useilla eri tavoilla. Yksi keskeinen, ja käytännön tukitoimien suunnittelun kannalta hyödyllinen lähestymistapa on tarkastella tarkkaavaisuushäiriötä toiminnanohjauksen ongelmien näkökulmasta.

Neuropsykologisessa kirjallisuudessa toiminnanohjauksella tarkoitetaan niitä psyykkisiä prosesseja, joiden avulla ihminen toteuttaa tavoitteista toimintaa tilanteen vaatimusten mukaisesti. Toiminnanohjaukseen kuuluu tavoitteiden muodostaminen, ennakoiminen, toiminnan suunnitteleminen ja organisoiminen, tavoitteiden toteuttaminen suunnitelman mukaisesti sekä toiminnan arvioiminen, korjaaminen ja uudelleen suuntaaminen. Toiminnanohjaus on korkean tason psyykinen prosessi, jonka avulla kontrolloidaan alemman tason prosessien toteuttamista. Toinen huomattava seikka on, että toiminnanohjauksella ei ole itsenäistä tuotosta, vaan heikkoudet toiminnanohjauksessa heikentävät suoriutumista monissa tilanteissa ja tehtävissä, ja vastaavasti, hyvät toiminnanohjauksen taidot näkyvät hyvänä suoriutumisena. Muita, toisissa psykologian tutkimustraditioissa käytettyjä toiminnanohjaukselle läheisiä käsitteitä ovat itseohjaus ja metakognitio (ks. Luotoniemi, 1999).

Teoreettiset lähestymistavat toiminnanohjaukseen perustuvat pitkälti Vygotskin (1982) ja Lurian (1961, 1982) esittämiin teorioihin. Keskeistä toiminnanohjauksessa on oman toiminnan kielelli-

nen ohjaaminen. Toiminnanohjauksen kykyjen kehittymiseen vaikuttaa kaksi keskeistä asiaa, lapsen keskushermoston kypsyminen ja vuorovaikutussuhteet aikuisiin. Keskushermoston kypsyminen mahdollistaa monimutkaisten toimintojen kehittymisen, joka on toiminnanohjauksen perusta. Vuorovaikutussuhteissa aikuisiin lapsi oppii käyttämään käsitteitä, kuvaamaan kielellisesti omaa toimintaansa ja noudattamaan kielellisesti annettuja ohjeita ja sääntöjä.

Aikuisen puheen ja lapsen toiminnan välinen suhde muuttuu lapsen kehityksen myötä. Ennen kielen kehittymistä lapsi on riippuvainen konkreettisista palautteista. Vähitellen, vuorovaikutussuhteissa, lapsi oppii käyttämään kieltä välineenä, jolla havaintoja kuvataan ja luokitellaan. Samalla lapsen käyttäytymistä alkavat säädellä yhä enemmän aikuisen antamat kielelliset ohjeet ja palautteet. Kehityksen edetessä lapsi alkaa käyttää kieltä ja puhetta ensin kuvaamaan omaa toimintaansa, myöhemmin mukaan tulee oman toiminnan kielellinen ennakoiminen ja suunnitteleminen. Toiminnanohjaus kehittyy, kun lapsen omaan toimintaansa liittämä ulkoinen puhe muuntuu sisäiseksi puheeksi, joka on aidon toiminnanohjauksen väline.

Toiminnanohjauksen kehittymistä voidaan ajatella siten, että aikuinen rakentaa ulkoisen tukiverkon lapsen toiminnalle ja sitten – lapsen omien toiminnanohjauksen kykyjen kehittyessä – purkaa sen. Toiminnanohjauksen taitojen kehittymisen voidaan ajatella olevan ulkoisen tukiverkon sisäistymistä lapselle, jolloin vastuu oman toiminnan säätelystä siirtyy vähitellen lapselle itselleen. Neuropsykologisesta näkökulmasta tarkastellen kes-

keistä tarkkaavaisuushäiriöisille lapsille on toiminnanohjauksen taitojen puutteellisuus.

Alan tutkijat ovat yksimielisiä siitä, että tarkkaavaisuushäiriöt ovat biologisperäinen ongelma (Barkley ym., 2002). Osoitukset perimän osuudesta tarkkaavaisuushäiriön kehittymiseen ovat vakuuttavia, ja myös tutkimukset keskushermoston toiminnasta osoittavat, että tiettyjen otsalohkojen ja alemmien aivoalueiden välisten yhteyksien toiminnat ovat tarkkaavaisuushäiriöisillä lapsilla muista lapsista poikkeavia. Tarkasteltaessa tarkkaavaisuushäiriötä toiminnanohjauksen näkökulmasta voidaan ajatella, että toinen toiminnanohjauksen taitojen kehittymisen edellytyksistä, keskushermoston toimintojen kehittyminen, on poikkeavaa. Kehittyäkseen toiminnanohjauksen taidot vaativat erityisen paljon näiden lasten kanssa toimivilta aikuisilta. Erityistä huomiota tulee kiinnittää siihen, miten aikuisten ja lasten vuorovaikutus voidaan järjestää mahdollisimman hyvin lasten toiminnanohjauksen taitoja tukeväksi.

Tukitoimien suunnittelussa on hyödyllistä miettiä toisaalta sitä, mitä toiminnanohjaus on, ja toisaalta sitä, miten lapsen toiminnanohjauksen taidot kehittyvät. Toiminnanohjaus on kykyä jäsentää tilanteita, tehdä omaa toimintaa koskevia suunnitelmia ja noudattaa niitä sekä arvioida ja tarvittaessa muuttaa omaa toimintaa. Toiminnanohjauksen kyvyt eivät kehity itsestään, vaan edellytyksenä ovat tietynlaiset vuorovaikutussuhteet aikuisiin. Yhteisenä tekijänä tukitoimilla on se, että aikuiset ottavat aluksi vastuun lapsen toiminnanohjauksesta ja lapsen omien taitojen kehittyessä vastuu siirtyy yhä enemmän lapselle itselleen.

Vaikka tukitoimien periaatteet ovat kaikille lapsille samat, niiden suunnittelu, käytännön yksityiskohdat ja toteuttaminen ovat lapsikohtaisia. Yleisenä nimittäjänä on lapsen eri tilanteissa tarvitseman tuen selvittäminen ja mitoittaminen sopivaksi – aikuisen antaman tuen lapsen toiminnanohjaukselle tulee olla riittävää, mutta ei liiallista. Erityistä huomiota on kiinnitettävä aikuisen tuen purkamiseen. Tukea ei saa purkaa liian nopeasti. Toinen vaara on, että tuki jää liiankin pysyväksi eikä lapsen toiminnanohjauksen kykyjen kehittymiselle jää tilaa.

Seuraavissa kahdessa artikkelissa kuvataan käytännössä sovellettuja toiminnanohjauksen tukitoimia. Kumpikin artikkeli kuvaa erityisluokassa käytettyjä menetelmiä. Artikkeleissa kuvataan pe-

rustellut ja huolellisesti suunnitellut tukitoimet, joiden lähtökohtana on tietyn lapsen ongelmat ja vahvuudet. Erityisesti on syytä kiinnittää huomiota siihen, että aikuisten tuen purkaminen suunniteltiin kummassakin tapauksessa alusta pitäen. Toinen keskeinen seikka on, että lapsen kanssa toimivat aikuiset, opettaja, avustajat ja vanhemmat, olivat yhdessä suunnittelemassa ja toteuttamassa tukitoimia. Näin saatiin rakennettua yhteisymmärrys lapsen ongelmista ja hänen tarvitsemastaan tuesta – luonnollisena seurauksena tästä oli aikuisten yhdenmukainen ja yhteisiä tavoitteita tukeva toiminta.

Artikkelit on myös mielenkiintoista lukea parina. Vaikka niissä on periaatteiden tasolla hyvin paljon yhtenevyyksiä, käytännön toteutusten osalta ne eroavat toisistaan huomattavasti. Ensimmäinen keskeinen ero on lasten ikä. Poropudas toimi ensimmäisellä luokalla olleen pojan kanssa, Saveliuksen oppilas oli jo seitsemännellä. On mielenkiintoista, kuinka erilaista toiminnanohjauksen tukeminen yksityiskohdissaan oli näissä kuntoutuksissa, vaikka tukitoimien periaatteet olivat samanlaiset.

Yhteneviä piirteitä on paljon. Sekä Saveliuksen että Poropudaksen suunnittelemassa ja toteuttamissa tukitoimissa onnistuttiin määrittelemään lapsen ongelmat riittävän konkreettisesti. Tavoitteet suhteutettiin käytännön tilanteisiin, ja ne määriteltiin yksityiskohtaisesti. Tavoitteiden konkreettisuus on tärkeää. Keskeistä on, että selkeät tavoitteet tukevat lapsen toiminnanohjausta selkiyttämällä hänelle tilanteiden vaatimuksia. Tavoitteiden selkeys on myös edellytys sille, että pystytään löytämään keinot, joilla niihin päästään. Samalla ne mahdollistavat lapsen edistymisen seuraamisen. Kummassakin artikkelissa on pohdittu selkeiden tavoitteiden merkitystä tukitoimien onnistumisessa.

Molemmissa artikkeleissa kuvataan palkkiojärjestelmän käyttöä oppilaan käyttäytymisen tukemisessa. Palkkiojärjestelmän käyttöä voidaan luonnollisesti tarkastella käyttäytymispsykologisesta näkökulmasta (ks. Närhi, 1999). Toisaalta palkkiojärjestelmää voidaan ajatella myös toiminnanohjauksen näkökulmasta. Yksi keskeinen tekijä toiminnanohjauksessa on oman toiminnan arviointi. Palkkiojärjestelmällä lapsen toimintaa arvioidaan systemaattisesti suhteessa asetettuihin tavoitteisiin – näin ollen sen voi perustellusti ajatella myös tukevan lapsen toiminnanohjauksen kehittymistä. Erityisesti tämä näkökulma sopii kummassakin artik-

kelissa kuvattuun sovellukseen, sillä palkkioiden käyttö ei perustunut pelkästään ulkoiseen aikuisen tekemään arviointiin vaan sovelluksiin oli sisällytetty arvioinnin opettaminen lapselle ja sen siirtäminen vähitellen lapsen itsensä vastuulle. Palkkiojärjestelmiä käytettiin välineinä, joilla lapselle opetettiin oman toiminnan arvioimista, eli pyrittiin kehittämään keskeistä toiminnanohjaukseen kuuluvaa kykyä.

Artikkeleissa kuvatut sovellukset ovat esimerkkejä keinoista, joilla systemaattisesti pyritään kehittämään lapsen toiminnanohjauksen taitoja. Käytännön toteutuksissa on eroja – näin väistämättä on, sillä tukitoimet on aina suunniteltava kullekin lapselle yksilöllisesti. Yhteistä on systemaattinen pyrkimys tukea ja kehittää lapsen toiminnanohjauksen kykyä käyttäen hyväksi teoreettista tietämystä toiminnanohjauksen luonteesta ja kehityksestä.

Lähteet

- Barkley, R.A., Cook, E.H., Dulcan, M., Campbell, S., Prior, M., Atkins, M., Gillberg, C., Solanto-Gardner, M., Halperin, J., Bauermeister, J.J., Pliszka, S.R., Stein, M.A., Werry, J.S., Sergeant, J., Brown, R.T., Zimetkin, A., Anastopoulos, A.D., McGough, J.J., DuPaul, G.J., Faraone, S.V., Levy, F., Fischer, M., Biederman, J., Hartung, C., Houghton, S., Carlson, G., Johnston, C., Spencer, T., Joiner, T., Tannock, R., Diamond, A., Whalen, C., Hinshaw, S.P., Quay, H., Piacentini, J., Firestone, P., Mannuzza, S., Abikoff, H., McBurnett, K., Pfiffner, L., Bukstein, O., Winters, K.C., DeKlyen, M., Hechtman, L., Carlson, C., Lynam, D.R., Tolan, P.H., Loney, J., Koplewicz, H.S., Milich, R., Greenhill, L., Mash, E.J., Schachar, R., Taylor, E., Hoza, B., Rapport, M.D., Pennington, B., Thapar, A., Teeter, A., Shapiro, S., Sadeh, A., Leventhal, B.L., Bird, H.R., Paternite, C.E., Fristad, M.A., Molina, B., Eyberg, S., McGee, R., Shelton, T.L., Evans, S.W., Loo, S.K., Pelham, W., Hodgins, J.B., Sagvolden, T., Brown, T.E., Connor, D.F., Waschbusch, D.A., Murphy, K.R., Aman, M., Corbett, B., Anderson, D.L., Weyandt, L.L., Gordon, M. & Lewandowski, L. (2002). Consensus statement on ADHD. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 11, 96–98.
- Luotoniemi, A. (1999). Tarkkaavaisuushäiriön ja toiminnanohjauksen kognitiivinen kuntoutus. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.), *Oppimisvaikeudet: Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena* (s. 151–166). Jyväskylä: Atena.
- Luria, A.R. (1961). *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior*. Lontoo: Pergamon Press.
- Luria, A.R. (1982). *Language and cognition*. New York: Wiley.
- Närhi, V. (1999). Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi koululuokassa. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.), *Oppimisvaikeudet: Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena* (s. 167–192). Jyväskylä: Atena.
- Sandberg, S. (1999). Tarkkaavaisuus-ylivilkkaushäiriö ja sen lääkehoito. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.), *Oppimisvaikeudet: Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena* (s. 120–150). Jyväskylä: Atena.
- Vygotsky, L.S. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weiling & Göös.

TEHTÄVIEN JA TILANTEIDEN JÄSENTÄMINEN SEKÄ PALKKIOJÄRJESTELMÄT TARKKAAVAISUUSHÄIRIÖISEN EPPULUOKKALAISEN TUKENA

KM, erityisopettaja Sari Poropudas & PsT Vesa Närhi

Tämän kokeilun kohteena oli 7-vuotias, vilkas Tuukka-poika. Hänen perheeseensä kuuluivat isä, äiti sekä 9-vuotias sisko Milja. Koulun alettua perhe muutti uudelle paikkakunnalle osittain siksi, että Tuukka voisi aloittaa koulun ilman aikaisempia rasitteita ja leimaa, jotka hän oli saanut päiväkodissa. Tuukkaa pidettiin rajattomana ja huonokäytöksenä poikana. Vanhemmat tunsivat olevansa epäonnistuneita kasvattajina. Heidän mukaansa Tuukan käyttäytyminen oli herättänyt paljon huomiota koko hänen varhaislapsuutensa ajan. Perheelle oli annettu tukea perheneuvolasta, mutta ratkaisua Tuukan ongelmiin ei ollut saatu. Esikouluvuotena hänet ohjattiin päiväkodista tutkimuksiin ylivilkkauden, keskittymiskyvyttömyyden ja motorisen levottomuuden vuoksi. Tuukka aloittikin ensimmäisen luokan sairaalakoulussa, jolloin tutkimukset olivat vielä kesken.

Hänellä diagnosoitiin tarkkaavaisuushäiriö syksyllä 2001 eli juuri ensimmäisen luokan alkaessa. Tutkimusten mukaan Tuukan kielellinen ja matemaattinen taso oli normaali, joten hänen opetusensa järjestettäisiin yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan. Hänellä oli jonkin verran ongelmia hienomotoriikassa. Hänelle suositeltiin toimintaterapiaa, joka alkoi heti koulun alkaessa. Opiskelupaikaksi valittiin erityisopetuksen pienryhmä, jossa Tuukan opetukseen voitiin antaa tarvittavat tukitoimet. Siirto sairaalakoulusta pienryhmään tehtiin huolellisesti. Tarvittavat palaverit pidettiin, ja tiedonsiirto oli joustavaa ja asiallista.

Luokassa toimi erityisopettajan lisäksi kaksi koulutettua koulunkäyntiavustajaa sekä kouluavustaja. Pienryhmässä oli 11 oppilasta luokilta 1–6; luokan koostumus oli poikkeuksellisen kirjava.

Kaikki oppilaat hyötyivät strukturoidusta opetuksesta. Opetus luokassa oli rakenteeltaan selkeästi suunniteltua. Aika, paikka, tilanteet ja toiminnot jäsennettiin oppilaille mahdollisimman tarkasti, jotta oppiminen ja toiminen ryhmässä olisi mahdollisimman ongelmatonta. Luokassa pyrittiin pitämään päivä- ja viikko-ohjelmat samantyyppisinä. Tuntien rakenne oli myös samankaltainen eri oppiaineissa. Oppilaat opiskelivat sekä yleisopetuksen että mukautetun opetussuunnitelman mukaan.

Tuukan henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan valinnassa haettiin toimivaa kuviota, koska Tuukan ohjaaminen luokassa ja valvonta siirtymätilanteissa vaativat avustajilta erilaisia ominaisuuksia. Perusongelmaksi muodostui koulunkäyntiavustajan auktoriteetti Tuukan silmissä. Luokkatilanteessa, jossa toiminnot oli tiukasti strukturoitu, ohjaaminen onnistui paremmin ”äidillisellä” ohjauksella, mutta siirtymätilanteissa ja välitunneilla tarvittiin napakampaa otetta. Tuukan avustamisessa päädyttiin siihen, että strukturoiduissa tilanteissa ohjasi toinen avustaja ja muissa tilanteissa toinen. Tämä tuntui hyvältä ja toimivalta ratkaisulta tässä tapauksessa. Huomattiin, että koulunkäyntiavustajan valintaan ja hänen henkilökohtaisiin ominaisuuksiinsa kannattaa kiinnittää erityistä huomiota tarkkaavaisuushäiriöisen oppilaan kanssa.

TUUKKA KOULULAISENA

Haasteet luokkatilanteessa ja opiskelussa

Tuukka käyttäytyi erittäin vilkkaasti ja impulsiivisesti. Hänen perusolemuksensa kuului malttamattomuus odottaa omaa vuoroaan, toisten keskeyt-

täminen ja yleinen motorinen levottomuus. Koko olemus oli täynnä arvaamattomuutta, ja hän reagoi ensimmäiseen virikkeeseen, vaikka se ei olisikaan ollut tilanteessa tarkoituksenmukaista. Tavallista oli, että tunnin alussa Tuukka juoksi käytävältä luokkaan, pyörihi luokan ympäri välillä pulpettien päällä ja välillä liukuen pitkin lattiaa. Hänen toimintansa oli niin nopeaa, ettei siihen aluksi edes ehditty reagoida. Kun Tuukka lopulta istui omalle paikalleen, niin hänen pulpetilleen ilmestyi heti tavaroita; kyniä, vihkoja ym. Tuukka alkoi heti tehdä omia juttujaan tuoliaan keikutellen. Välillä hän kommentoi kaikkien ympärillä olevaan isolla äänellä ja juoksi hakemaan edestä tai kaapeista lisää tavaroita. Kaikki tapahtui todella vauhdikkaasti ja lyhyessä ajassa.

Sama levottomuus ja keskittymiskyvyn puute näkyivät myös Tuukan opiskelussa. Lisäksi hän turhautui nopeasti kognitiivisten haasteiden edessä. Varsinkin lukemaan opettelemisessa Tuukan usko itseensä oli välillä hyvin heikko, ja hän tarvitsi erityistä kannustusta. Asia otettiin huomioon lukemaan opettamisen menetelmässä. Lukemaan opetettiin kokosanamenetelmällä, johon liitettiin äänteiden yhdistäminen. Tuukkaa motivoi merkityssisältöinen lukemaan oppiminen, koska hän oppi tunnistamaan nopeasti sanahahmoja. Näin hänestä tuntui jo varhain, että hän osaa lukea. Motivaation kannalta se oli erittäin tärkeää. Äänne-kirjainvaatavuutta opetettiin aluksi vain merkityksellisen tekstin yhteydessä, jossa visuaalinen tuki oli mukana pitkään. Kun äänne-erottelu vahvistui, siirryttiin vähitellen auditiivisiin harjoituksiin. Eteneminen tapahtui Tuukan kehityksen mukaan. Erityisluokanopettaja antoi päivittäin yksilöllistä ohjausta lukemaan- ja kirjoittamaan oppimisessa.

Matematiikan opiskeluun otettiin myös apuvälineitä, joista luovuttiin aina taidon vahvistuttua. Periaatteena oli, että uuden asian opettaminen alkoi aina niin helposta, että Tuukka piti siitä yksinkertaisena. Jos asia oli vaikeampi, oli mukana apuvälineitä, jotta Tuukka ei turhautuisi. Tarkoituksena oli korostaa onnistumista ja antaa hänelle näin mahdollisimman paljon positiivista palautetta. Näppäränä poikana Tuukka luopui itse apuvälineistä, kun oli siihen valmis. Opetus eteni yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan samassa tahdissa kuin muillakin ensimmäisen luokan oppilailla.

Haasteet välitunnilla ja sosiaalisissa suhteissa
Tuukalla oli huonot taidot käsitellä arkielämän tilan-

teita. Hänen oli vaikea pärjätä ikäistensä joukossa. Niinpä hän hakeutui mielellään itseään vanhempien poikien seuraan, mistä ei aina seurannut hyvää. Heistä oli mukavaa yllyttää Tuukkaa tekemään luvattomia asioita välitunnilla, kuten kaatamaan polkupyöriä, heittelemään kiviä, kiroilemaan ja huutamaan isolla äänellä epäasiallisuuksia. Tuukka toimikin poikien toiveiden mukaan, jos valvontaa ei ollut. Tavallinen poikien välinen kamppailu johti usein tappeluun, koska Tuukka hermostui, kun ei pärjännyt tilanteessa. Hän oli siis altis monille ristiriidoille ympäristön kanssa, ja jatkuvat epäonnistumiset sosiaalisissa suhteissa olivat hyvin tavallisia.

Myös ennalta arvaamattomuus sosiaalisissa tilanteissa aiheutti paljon ongelmia. Hän toimi ajattelematta seurauksia, ja syyllinen oli aina joku muu kuin hän itse. Välitunnilla kävi usein niin, että Tuukka hyppäsi toisen oppilaan niskaan, ja kun hän siitä putosi, alkoi tappelu. Syy oli Tuukan mielestä tietenkin tämän toisen oppilaan, koska tämä oli pudottanut hänet. Perusongelma oli siinä, että Tuukka ei ymmärtänyt, miten tilanteeseen jouduttiin. Hän eli aina "nyt"-hetkeä. Tämän vuoksi Tuukka tarvitsikin välitunnille aikuisen, joka selvitti riidan heti. Hän kävi Tuukan kanssa läpi koko tapahtumaketjun. Tällainen syy-seuraussuhteiden opettaminen arkielämän tapahtumissa oli todella tärkeää.

Lisäksi Tuukka puuttui hyvin mielellään toisten asioihin ja kertoili asioita, jotka eivät pitäneet paikkaansa. Tämä oli myös omiaan lisäämään ristiriitatilanteita toisen oppilaiden kanssa ja välillä aikuistenkin kanssa. Avustajille hän saattoi kertoa saaneensa opettajalta luvan ottaa kaapista monisteita tai muita tavaroita. Kun hän ei saanut toimia haluamallaan tavalla, seurauksena oli riitatilanne. Opettajalle Tuukka kertoi äidin antaneen luvan tehdä tiettyjä asioita. Tuukan käytös aiheutti sen, että luokan toimintamuotoja ja periaatteita sekä kodin ja koulun välistä roolia tarkennettiin kaikkien osapuolten suhteen. Näin Tuukan mahdollisuudet ottaa "tilanne haltuun" väheni.

Edellä kuvatuissa tilanteissa avustajien usko omaan auktoriteettiinsa joutui todella koviin. Tuukka kykeni ilmoittamaan asiat vakuuttavasti. Jos häntä ei uskottu, niin hän käyttäytyi uhmakkaasti, jopa raivokkaasti. Näiden tilanteiden välttämiseksi tarvittiin rauhallista ja varmaa aikuisen otetta. Jos Tuukan uhmakkuuteen reagoitiin ankarasti, tilanne oli heti menetetty. Tilanteissa, joissa Tuukka oli uhakas, hän tarvitsi aikuiselta hyväksyntää ja

rauhottavaa keskustelua. Usein keskusteluissa huumori laukaisi lopulta tapahtuman ja vei ajatukset pois riidasta.

TUUKAN KOULUNKÄYNNIN TOTEUTTAMINEN

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma

Kun Tuukka oli käynyt koulua noin kuukauden, pidettiin ensimmäinen HOJKS-palaveri. Siihen osallistuivat vanhemmat, terveydenhoitaja, koulupsykologi, toimintaterapeutti, avustaja sekä erityisluokanopettaja. Palaverin tarkoituksena oli sopia ja kirjata yhteiset kasvatuskäytännöt sekä määritellä yhdessä käyttäytymisen tavoitteita. Tuukan perheelle tarjottiin mahdollisuus perhekäynteihin perheneuvolaan sekä Tuukalle yksityiskäyntejä.

HOJKS-palaverissa vanhemmat toivat esille omia huolia. Vanhempien mielestä oli suuri pelko, että Tuukka leimautuu koulussa häiriköksi. Esille nousi myös isonsiskon, Miljan, jaksaminen koulussa, koska hän häpesi Tuukan rajatonta käyttäytymistä. Nämä otettiin huomioon Tuukan koulukäyttäytymistavoitteita suunniteltaessa ja myös kaveripiiriin valinnassa. Tuukka nimittäin seurusteli mielellään Milja-siskonsa luokan poikien kanssa, ja he kertoivat sitten hänelle Tuukan touhuamisesta. Miljan mielestä se oli hyvin kiusallista.

Tuukan käyttäytymisen tavoitteet koulussa nousivat arkielämästä. Ensimmäisiksi tavoitteiksi tulivat koulunkäynnissä ajan jäsentäminen ja toimintojen ja tehtävien strukturoiminen, jotka olivat luokan perustoimintaa. Tuukka harjoitteli siis työskentelytapoja, joihin liitettiin opeteltava oppiaines. Oppiaines oli tässä vaiheessa helppoa, jotta hänen ei tarvinnut ponnistella tehtävien suorittamisessa, vaan hän pystyi käyttämään kapasiteettinsa työskentelytavan oppimiseen. Toimintaterapiassa alettiin myös toimia samoilla työskentelytavoilla kuin luokassakin.

Käyttäytymistavoitteet valittiin perheen toiveesta ensin luokan ulkopuolisista tilanteista. Ensimmäinen tavoite liittyi välituntiin ja toinen ruokailuun. Näihin liitettiin myös palkkiojärjestelmä. Myöhemmässä vaiheessa tavoitteet nousivat arkipäivän kouluelämästä sen mukaan, millaisia ongelmia ilmeni. Vuoden aikana tavoitealueiksi otettiin tunnin aloittaminen, luokan säännöt ja myöhemmin

“omat ohjeet”.

HOJKS-palavereita pidettiin vuoden aikana kolme. Näihin kirjattiin kaikki sopimukset, jotka asioista oli tehty. Esimerkiksi välitunneille nimettiin henkilökohtainen valvoja ja omien tavaroiden tuominen kouluun kiellettiin. Sopimukset olivat siis hyvin käytännönläheisiä, arkipäivän asioita, joiden kanssa vuoden aikana oli ollut ongelmia. HOJKS toimi hyvin, ja se oli hyvä dokumentti yhteisistä sopimuksista ja tavoitteista.

Perheen kanssa käytiin joka viikko puhelin-keskusteluja, sekä viikkoarviointi toimitettiin perjantaisin kotiin.

Palkkiojärjestelmä

HOJKSissa päätettiin rakentaa palkkiojärjestelmä käyttäytymistä ohjaamaan. Tuukalle annettiin tehtäväksi valita palkkiot. Tavoitteena oli vahvistaa Tuukan itsetuntoa ja ohjata oikeaan tapaan tehdä aloitteita puhumalla. Hän sai esittää viikkopalkkioita, joista keskusteltiin yhdessä opettajan kanssa. Jos palkkiotoive oli realistinen, se toteutettiin.

Tuukan kanssa sovittiin maanantaiaamuisin käyttäytymispassin sisältö ja “hymynaamojen” määrä, jotta hän saisi sovitun palkkion. Palkkiona oli yleensä leikkiminen, tietokoneella pelaaminen, kuvien tulostaminen tms. Tuukan valinnan mukaan Hänen pulpettinsa sisäpuolelle kiinnitettiin sanoin ja kuvin varustettu “tavoitelista”, jossa oli toimintaohjeet myönteisessä muodossa. Viereen laitettiin hyvän käyttäytymisen passi, johon hymynaamat laitettiin. Muodoltaan se oli kuin tyhjä lukujärjestys, johon täydennettiin palkkio ja sen kriteerit.

Palkkiopäivä oli perjantai, luokan viikkoarvioinnin jälkeen. Tuukka ja opettaja laskivat yhdessä hymynaamat ja vertasivat tulosta asetettuun tavoitteeseen. Yleensä avustaja lähti valvomaan Tuukan palkkiota, koska opettajalla oli luokka hoidettavanaan.

Ajan jäsentäminen ja tavoitteet

Strukturoitu ajan jäsentäminen alkoi luokassa maanantaiaamuna yhteisellä viikkosuunnitelmalla. Oppilailla oli omat A4-kokoiset kalenterit, joissa näkyivät selvästi viikonpäivät. Jokaisen päivän kohdalla oli myös tilaa tehdä muistutpanoja. Oppilaat merkitsivät viikkoon viikon teeman ja tavoitteen. Teema tuli opetettavasta keskusaiheesta, ja tavoite oli luokalle yhteinen. Sekin tuki Tuukan palkkiotavoitteita.

Jokainen koulupäivä alkoi päiväyksellä sekä koulupäivän sisällön kertomisella. Lukujärjestys oli

laadittu niin, että jokaisen oppitunnin jälkeen järjestäjä kävi kääntämässä tunninmerkin, mikä helpottaa koulupäivän jäsentämistä. Luokan kellossa tunti- ja minuuttiviisari olivat eriväriset. Liikutettava merkki kellotaulussa näytti konkreettisesti, milloin tunti tai tehtävien tekeminen loppuu. Paikasta toiseen siirtymistä varten oli pysyvä jonojärjestys: luokan seinällä olivat oppilaiden nimet allekkain ja magneettimerkki näyttämässä, kenen vuoro oli olla jonossa ensimmäinen. Vuoro vaihtui päivittäin. Lisäksi käytävälle laitettiin teippiviiva helpottamaan Tuukan rivissä seisomista.

Oppituntien struktuuri

Oppituntien rakenteesta ja tehtävistä huolehti aina opettaja. Tehtävät käytiin avustajan kanssa läpi ennen tunnin alkua tai edellisenä päivänä, jos avustaja oli ohjaamassa tehtäviä. Tuukan oppitunnit valmisteltiin aluksi toimintakoreihin. Korit oli asetettu luokan ikkunalaudalle lähelle Tuukan työpistettä. Yleensä tunti koostui kolmesta eri tehtävästä eli kolmesta korista, joissa tehtävät olivat. Kori-tehtävistä yleensä yksi tehtävä oli ryhmän kanssa yhteinen, toinen tehtävä oli toiminnallinen ja kolmas itsenäinen työtehtävä. Kun koreissa olleet tehtävät olivat valmiit, Tuukka tiesi, että tunti loppui. Tuukan kannalta oli hyvä, että hän pääsi tehtävien välillä liikkumaan, koska aluksi hän ei jaksanut keskittyä kovin pitkään. Tehtävien hakeminen ja palauttaminen antoi Tuukalle luvan liikkumiseen, johon hänellä oli kova tarve.

Tammikuussa siirryttiin Tuukan tunti-strukturissa kirjallisiin ohjeisiin. Samaan aikaan luovuttiin myös koreista ja Tuukka siirtyi työskentelemään omalle paikalleen. Tuukan lukutaito alkoi orastaa, ja hän pyrki innokkaasti käyttämään lukutaitoaan luokassa. Kirjalliset toimintaohjeet vahvistivat Tuukan itsetuntoa lukemisessa. Hänelle tuli myös tarve tehdä tehtäviä samalla tavalla kuin toisetkin oppilaat, siis omalla paikallaan. Tämänkin asian suhteen Tuukka kypsyi ja tavallaan kertoi itse, milloin oli valmis seuraavaan vaiheeseen.

Pulpettityöskentelyssä kokeiltiin ensin ”työvihkoa”, johon tunnin sisällöt kirjattiin allekkain. Tuukka veti viivan tehtävän yli, kun työ oli tehty. Tunnin jälkeen sivu repäistiin irti. Vihkon käyttö oli kuitenkin hankalaa, koska se tuntui aina olevan hukassa niin Tuukalta kuin opettajaltakin. Niinpä huomattiin, että parempi ja käytännöllisempi vaihtoehto oli laminoitu väripaperi, jonka kulmaan

kiinnitettiin vesiliukoinen tussi narulla kiinni. Toiminta jatkui samalla periaatteella. ”Työlistan” säilytyspaikaksi laitettiin kori opettajan pöydälle, johon Tuukka palautti listan tunnin jälkeen. Vähitellen Tuukan kirjoitustaidon lisääntyessä listan kirjoittaminen siirtyi opettajalta Tuukalle hänen omasta aloitteestaan. Ongelmiakin tussitalun käytössä oli, sillä nopea Tuukka piirteli siihen viivan vedon yhteydessä muitakin asioita, jos aikuinen ei ollut tarkkana. Joka tapauksessa Tuukan tuntityöskentely kehittyi oikein hyväksi ja hän oli innokas ja nopea tehtävien tekijä.

Tuntityöskentelyssä toimi koko ajan selvä, tuttu rutini, vaikka työpiste ja toimintojen merkitseminen muuttuikin. Tuukan työskentelytaitojen kehittyessä hän kykeni toimimaan samalla periaatteella myös muissa tilanteissa. Hänen ”työlistansa” oli mukana joka paikassa, missä tarvittiin tilanteiden jäsentämistä.

Välitunnit

HOJKS-palaverissa sovittujen käyttäytymistavoitteiden mukaan ensimmäiseksi kohteeksi valittiin Tuukan välituntikäyttäytyminen. Aluksi seurattiin ja kirjattiin ylös tyypillisimmät Tuukan ongelmatilanteet välitunneilla, ja niihin laadittiin käyttäytymisohjeet. Ongelmatilanteista keskusteltiin myös Tuukan kanssa. Ongelmia olivat riehaantuminen leikeissä, kovalla äänellä puhuminen käytävässä ja pihalla, sisällä juokseminen, vaatteiden heittäminen lattialle, malttamattomuus odottaa vuoroa päästä leikkitteluneisiin ja haluttomuus lähteä tunnille kellon soidessa. Ongelmien perusteella Tuukalle tehtiin toimintaohjeet välitunneille (taulukko 1). Kuvi-
tut toimintaohjeet kiinnitettiin sekä käytävän seinälle että Tuukan pulpettiin. Välituntipassiin tarvittiin 15 hymynaamaa eli 15 onnistunutta välituntia viikon aikana, jotta sai palkkion perjantaina. Ohjeet käytiin Tuukan kanssa tarkasti läpi, ja Tuukka hyväksyi ne ja valitsi palkkion.

Välitunneilla Tuukalla oli henkilökohtainen avustaja, jonka tehtävänä oli opastaa oikeaan käyttäytymiseen ja ennaltaehkäistä konflikteja. Välitunnit onnistuivatkin hyvin, jos aikuinen oli tukemassa koko ajan. Jos valvonta ei ollut tarkkaa, niin ongelmia tuli heti. Välituntikäyttäytymisen arvioi avustaja, joka heti välitunnin jälkeen kävi läpi välituntiohjeet Tuukan kanssa ja antoi merkin käyttäytymisen mukaan. Arviointi ja palaute annettiin siis heti. Huonommankin välitunnin jälkeen arvioinnissa an-

nettiin positiivista palautetta niistä kohdista, joissa hän oli onnistunut.

Välituntipalkkio oli voimassa noin neljä viikkoa. Tämän jälkeen välituntiohjeet jäivät käytävän seinälle ja niiden käyttöä ohjattiin edelleen samalla tavalla, mutta ilman palkkiota. Tuukka tarvitsi edelleen tarkkaa valvontaa välitunneilla. Hän tiesi säännöt, mutta ei pystynyt niitä vielä itsenäisesti noudattamaan. Välituntikäyttäytymisen korjaaminen olikin pitkántähtäimen tavoite, johon tarvittiin paljon aikaa ja kouluvuolia. Toiminnan strukturoiminen oli hankalaa vapaissa ympäristöissä, missä tilanteet ja ympäristö vaihtelevat ennalta arvaamattomasti ja muutenkin "väliin tulevia muuttujia" on paljon.

Ruokailu

Toinen käyttäytymisen teema oli ruokailu. Kotona ongelmina pidettiin rauhattomuutta ja huonoja pöytätapoja. Samoja ongelmia oli ilmennyt myös koulussa, ja opettaja oli kirjannut niitä ylös. Ruokailutapojen parantaminen lähti liikkeelle taas yhteisellä keskustelulla Tuukan kanssa ja toimintaohjeiden laatimisella. Toimintaohjeissa ruokailutilanne jäseneltiin ja jokaisen ohjeen viereen piirrettiin vastaava kuva. Ruokailupassi laadittiin tuttuun tapaan. Toimintaohjeet (taulukko 1) kiinnitettiin sekä Tuukan pulpettiin arviointia varten että ruokalan seinälle pienryhmän pöytien kohdalle. Ohjeet käy-

tiin ennen ruokailua koko luokan kanssa läpi, ja niiden noudattamista valvottiin ruokalassa. Tuukka tuli yleensä ruokalasta opettajan kanssa. Opettaja antoi heti palautteen ruokailupassiin. Tuukalle oli tärkeää tietää, kuka arvion antaa. Tarkka työnjako aikuisten kesken oli tärkeää.

Ruokailutilanne voitiin strukturoida melko tarkasti ja tavoitetta lähestyttiin paljon jo neljässä viikossa. Tuukan oman toiminnan ohjaus ruokailussa saatiin hyvälle alulle. Rauhallinen ruokailu pysyy tietenkin aina tavoitteena.

Oppituntien aloittaminen

Kun Tuukan isojen käyttäytymisongelmien kuntoutus oli saatu alulle ja uudet tavat alkoivat vakiintua tuettuna, siirryttiin vähitellen itsenäiseen oman toiminnan ohjaamiseen. Strukturoitu tuntityöskentely sujui Tuukalla hyvin, mutta ongelmalliseksi oli tunnin aloittaminen. Tuukka tuli juosten luokkaan, istui keikkuvalla tuolilla miten päin sattui ja välillä rymisteli nurin. Pulpetti oli täynnä kaikkea ylimääräistä tavaraa, ja ohjeiden kuuntelu oli todella vaikeaa.

Tuukan ongelma-alueet olivat tiedossa: Niistä laadittiin tavalliseen tapaan hänen kanssaan toimintaohjeet (taulukko 1) ja palkkiopassi. Tunnin aloittamisen ohjeet kirjoitettiin, piirrettiin kuvat, ja ne laminointiin toimintaohjeeksi koko luokalle. Joka tunnin alussa opettaja otti toimintaohjetaulun kä-

Taulukko 1. Toimintaohjeet Tuukalle eri tilanteissa

TILANNE		
Välitunti	Ruokailu	Tunnin aloittaminen
• Leikin sievästi. • Puhun hiljaisella äänellä sisällä. • Kävelen rauhallisesti sisällä. • Laitan vaatteet naulakkoon. • Odotan vuoroa leikkittelineeseen. • Lähdän tunnille heti kellon soitua.	• Seison jonossa rauhallisesti. • Kävelen ruokalaan. • Odotan vuoroa jonossa. • Otan rauhallisesti tarjottimen, lasin ja ruokailuvälineet. • Otan ruoan ja salaatin. • Kävelen sievästi tarjottimen kanssa omalle paikalle. • Syön ensin lämpimän ruoan, leivän ja maidon. • Viimeiseksi syön jälkiruoan. • Vien astiat vaunuun. • Kävelen luokkaan jatkamaan töitä.	• Kävelen luokkaan. • Laitan ylimääräiset tavarat pulpettiin. • Istun sievästi tuolilla jalat maassa. • Kuuntelen ohjeet. • Toimin ohjeiden mukaan.

teensä ja muistutti tunnin aloittamisesta kohta kohdalta. Ohjeiden mukaan toimimista harjoiteltiin paljon, ja siihen käytettiin tunnin alussa aikaa. Melko pian oppilaat alkoivat toimia ohjeen mukaan, Tuukka mukaan lukien. Tuukan palkkion opettaja antoi heti, kun tehtävienteko alkoi.

Tuukka oppi helpommin tunnin aloittamiseen ja myöhemmin yleisten luokan sääntöjen noudattamiseen liittyvät tavoitteet kuin laajemmat käyttäytymistavoitteet. Näihin tavoitteisiin sisältyi strukturoitu tila ja koko ryhmää sitova malli, jota aikuinen ohjasi systemaattisesti joka tunnin alussa. Näin ollen Tuukan oli helppo hallita omaa käyttäytymistään, kun toiminta oli tuttua ja toistui samanaikaisena oppitunnista toiseen.

POHDINTAA JA YHTEENVETOA

Tuukan kanssa työskentelyssä osoittautui erittäin tärkeäksi kaikkien aikuisten sitoutuminen sovittuihin sääntöihin. Haasteeksi tuli saada kaikki Tuukan kanssa työskentelevät ymmärtämään hänen käyttäytymisensä takana olevat syyt, systemaattisuuden merkitys koulukasvatuksessa sekä myönteisen palautteen merkitys. Mitään pysyviä käyttäytymisen muutoksia ei synny hetkessä, vaan opetettavat taidot saatetaan tiedostetulle tasolle ja sen jälkeen ne elävät päivissä mukana koko ajan. Aikuisten tehtävänä on olla Tuukan "sisäinen ääni" ja toimintamallien antaja pitkään.

Koulunkäyntiavustajien perehdyttämiseen ja asioista keskustelemiseen käytettiin ehkä alussa liian vähän aikaa. Aiheesta keskusteltiin ja lisäksi avustajille annettiin kirjallista materiaalia tarkkaavaisuushäiriöstä sekä opetusjärjestelyistä. Yksi koulunkäyntiavustajista kävi myös päivän perehdyttämiskurssin. Huomattiin, että mitä konkreettisemmin ja käytännöllisemmin esimerkein asioita voitiin esittää etukäteen, sitä helpommin yhteisille linjoille päästiin. Positiivisen palautteen antamiseen sekä ohjaukseen riitatilanteissa olisi pitänyt käyttää enemmän aikaa. Tuukan kohdalla varsinkin riitatilanteiden selvittämisessä tarvittiin systemaattista ohjausta; ensin kykyä rauhoittaa ja sen jälkeen kykyä selvittää syy-seuraussuhteet ja muistaa aina itse olla aikuinen. Asioissa edettiin hyvin talven aikana, mutta opittiin myös alkuperehdyttämisen tärkeys.

Käyttäytymisteemojen onnistumisesta ja niiden oppimisnopeudesta huomattiin, että mitä

strukturoidummaksi opetettava asia voitiin tehdä, sen helpompi ja nopeampi Tuukan oli omaksua se. Havaittiin myös, että luokkatilanteisiin liittyvät toiminnot – käyttäytyminen oppitunnilla ja oppitunnin alussa sekä luokan säännöt – hän omaksui nopeasti. Näissä tilanteissa hän otti vastaan kollektiivisia ohjeita ja osasi toimia niiden mukaan. Ruokailu oli osittain strukturoitu tilanne, ja siinäkin Tuukan oman toiminnan ohjaus eteni, mutta hitaammin. Välitunnit ja "yleiset" käyttäytymissäännöt olivat taas niin laajoja kokonaisuuksia, että niitä ei voitu strukturoida tarkasti. Näissä tilanteet ja henkilöt muuttuvat, toimintaympäristö on laaja eikä tapahtumia voi ennustaa. Näin ollen sosiaalisten sääntöjen oppinen tulee olemaan hidasta ja vaatii jatkossakin aikuisilta sitoutumista asiaan.

Palkkiojärjestelmä näytti toimivan hyvin Tuukalla. Hänellä oli keskeinen tehtävä palkkiojärjestelmän tavoitteiden ja palkkioiden valinnassa. Selkeät käyttäytymisohjeet, joiden toteutumista seurattiin säännöllisesti, näyttivät toimivan hyvin. Keskeisintä oli, ettei aikaisempia käyttäytymistavoitteita unohdettu uuteen siirryttäessä, vaan ne jäivät voimaan edelleen. Ehkä palkkioiden moninaisuus ja se, että Tuukalla oli aloitteenteko-oikeus pitivät yllä motivaatiota toimia ohjeiden mukaan. Tulevaisuuden tavoitteena on, että Tuukka sisäistää tavoitteet niin, että hän kykenee itse ohjaamaan omaa toimintaansa koulussa ilman palkkiota ja aikuisen tukea.

Tarkassa käyttäytymisen seurannassa ja arvioinnissa on vaarana, että unohdetaan tavallisen pikkupojan käyttäytyminen. Tuukalle palkkioita annettaessa pyrittiin huomioimaan inhimillisyyttä. Häneltä ei voitu vaatia enempää kuin "normaalilta" pikkupojalta. Rajat täytyy olla, mutta normaaliutta ei saa unohtaa. Kaikesta Tuukan toiminnasta näkyi hauskas itsetunto, jota piti suojella ja vahvistaa aina, kun siihen oli mahdollisuus.

* * * *

Haluamme kiittää Tuukkaa ja hänen perhettään yhteistyöstä ja luvasta julkaista tämä artikkeli. Kiitämme myös koulunkäyntiavustajia yhteistyöstä.

Tämä artikkeli perustuu Opetushallituksen rahoittaman koulutuksen "Tarkkaavaisuus- ja käytöshäiriöt koululuokassa" puitteissa tehtyyn opintosuoritukseen. Opintosuorituksen työstämisen artikkeliksi on mahdollistanut Raha-automaattiyhdistyksen Niilo Mäki Säätiöllä myöntämä kohtennettu toiminta-avustus.

TARKKAAVAISUUSHÄIRIÖINEN OPPILAS YLÄASTEELLA – MERKIT PALKITSEVAT EDELLEEN

KM, erityisopettaja Anne Savelius, Rovaniemen maalaiskunnan koulutoimi & PsT Vesa Närhi

JOHDANTO

Tero oli 7-luokkalainen ison yläasteen erityisluokalla (EMU) opiskeleva 14-vuotias poika. Teron ollessa kuudennella luokalla opettaja ja vanhemmat olivat päätyneet siihen, että yläasteella Tero opiskelee mukautetun opetussuunnitelman mukaan erityisluokalla levottoman ja keskittymiskyvyttömän käyttäytymisen sekä huonontuneen koulumenestyksen vuoksi. Terolle ei ollut laadittu HOJKSia, eikä psykologi ollut arvioinut häntä. Tero oli vaihtanut monta kertaa asuinkuntaa ja koulua: tämä koulu oli Terolle neljäs. Tero oli ns. kyyditysoppilas eli hän kulki kouluun kahdella linja-autolla noin 25 kilometrin päästä. Tämän vuoksi Terolla oli päivittäin odotustunteja koulussa. Perheen rakenteessa oli tapahtunut useita muutoksia Teron elämän aikana. Nyt perheen tilanne oli vakiintunut.

Terolla oli ongelmia tarkkaavaisuuden kohdistamisessa ja ylläpitämisessä. Hänen oli vaikea seurata opettajan antamia suullisia ohjeita ja opetusta sekä tehtävien kirjallisia ohjeita. Hän puuhasteli mielellään aivan muuta: pyöri tuolilla, jutteli vieruskaverille tai seurasi ikkunasta tapahtumia. Hänen oli vaikea organisoida tehtäviään ja toimiaan. Tarpeelliset tavarat – niin tuntuuskohteen tarjottavat kuin omat henkilökohtaiset – olivat toistuvasti hukassa ja läksyt tekemättä. Opettajan kanssa kahden kesken työskenteleminen sujui hyvin, kun opettaja kykeni osoittamalla, koskettamalla ja sanallisesti muistuttamalla kohdistamaan ja ylläpitämään Teron tarkkaavaisuutta.

Terolla oli kiire aloittaa ja suorittaa annetut tehtävät. Hän teki paljon huolimattomuusvirheitä kaikissa oppiaineissa. Hän sai tehtävät tehtyä ensimmäisenä ja nopeasti, muttei välittänyt suorituksen laadusta. Tero piti matematiikasta ja liikunnasta. Matematiikassa keskittyessään hän selviytyikin

helpoimmista yleisopetuksen oppimäärän tehtävistä, mutta vaikeammassa hän antoi periksi tai teki numeroille mitä sattuu ”mallin vuoksi”. Teron mielikuvitus oli hyvä, ja hän oli luokassa pidetty. Hän herätti pienellä kooltaan ja myönteisyydellään sympatiaa. Isä ja äiskä (äitipuoli) suhtautuivat Teron ongelmiin ymmärtäväisesti ja olivat kiitettävän yhteistyöhaluisia ja -kykyisiä.

Teron kotiluokassa, erityisluokassa, oli yhteensä 14 erityisopetukseen siirrettyä oppilasta seitsemänsiltä, kahdeksansiltä ja yhdeksänsiltä luokilta. Terolla, kuten muillakin oppilailla, oli ns. oma integraatioluokka, jossa oppilas opiskeli yksilöllisesti sovitut yleisopetuksen tunnit. Tero oli integroitunut yleisopetuksen luokkaan liikunnan, teknisen työn, kotitalouden, opinto-ohjauksen ja musiikin tunneilla. Avustaja oli Teron tukena teknisen työn ja kotitalouden tunneilla.

Erityisluokanopettaja valitsi yhdessä rehtorin kanssa heti koulun alettua koulunkäyntiavustajan. Avustaja oli suorittanut kahden vuoden oppisopimuskoulutuksen ja sen jälkeen ammattitutkinnon. Avustaja palkattiin kokopäiväisesti sillä perusteella, että hän huolehti oppilaiden odotustunneista ja oppilaiden koulumatkojen ohjaamisesta (mm. oppilaiden kulkemisesta itsenäisesti linja-autolla taksi-kyödyin sijasta). Kokopäiväinen työaika mahdollisti myös avustajan ja opettajan säännöllisen päivittäisen yhteistyön, viikoittaiset suunnittelu- ja arviointipalaverit sekä avustajan osallistumisen HOJKS-palaveriin ja oppimateriaalin valmistamiseen. Avustaja oli vastuuntuntoinen ja toimi oppilaille asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Luokkatilanteessa avustaja huomasi herkästi oppilaiden tarpeet ja opettajan pienet vinkit. Avustajan ja opettajan työskentely ja sen periaatteet olivat yhdenmukaiset. Lukukauden alussa avustajan ja opettajan päivittäiset palaverit olivat ratkaisevan tärkeitä yhteisen työ käytännön ja oppilaantuntemuksen syntymiselle.

VAIKUTUSKOHTEIDEN VALINTA JA SUUNNITTELU

Erityisluokanopettajalla oli tapana lähettää oppilaiden mukana ennen syksyn ensimmäistä HOJKS-palaveria vanhemmille täytettäväksi kyselylomake, jossa heiltä kysyttiin mm. lapsen koulunkäyntiin liittyviä vaikeuksista sekä lapselle mieluisista asioista. Opettaja käytti tätä lomaketta hyväkseen, kun hän valmistautui HOJKS-palaveriin ja mietti ehdotuksia oppilaan tavoitteiksi ja menetelmiksi. Tämän ennakkotietolomakkeen avulla opettajan oli helppo aloittaa keskustelu oppilaan vanhemmillekin tärkeistä ja tutuista asioista. Teron lomakkeesta selvisi, että vanhemmat olivat tunnistanee samoja koulunkäyntiin liittyviä ongelmia kuin opettaja.

Kodin ja vanhempien näkökulmasta koulutyöskentelyä häiritsi eniten jatkuva kirjojen, kynien ja läksyjen unohtelu. Äiskä kertoi monena aamuna Teron lähdettyä huomanneensa koulussa tarvittavien tavaroiden lojuvan kotona. Opettajalle taas oli hankalaa, että luokassa tarvittavat työvälineet puuttuivat tunnin alkaessa eivätkä löytyneet mistään. Kotiläksyjen teossa Teron hätälleminen tuntui olevan syy toistuviin huolimattomuusvirheisiin, jotka aiheuttivat jatkuvaa pyyhekumilla pyyhkimistä – se koetteli sekä vanhempia että Teroa. Luokassa Teron tehtävän suorittaminen vaikeutui, koska hän ei kuunnellut eikä lukenut ohjeita loppuun vaan kiirehti aloittamaan tehtävän ja teki sen nopeasti ja huolimattomasti välittämättä suorituksen laadusta.

Opettaja halusi kokeilla token-järjestelmää Teron kanssa. Kun opettaja kertoi palaverissa koelumahdollisuudesta vanhemmille, he suostuivat siihen ja lupautuivat osaltaan olemaan mukana palkitsemisessa. Kyselylomakkeen perusteella opettaja tiesi Teron pitävän kovasti isänsä seurasta ja isän kanssa puuhastelusta, joten hän ehdotti sitä yhdeksi palkkiovaihtoehdoksi. Opettaja ja vanhemmat sopivat, että kokeilun kohteena ovat ne asiat, joita kummatkin olivat pitäneet ongelmallisina. Vanhempien kanssa sovittiin, että opettaja soittaa kotiin, kun Tero on valinnut palkkiokseen isän kanssa toimimisen. Vanhemmat halusivat opettajan olevan puhelimitse yhteydessä heihin aina tarvittaessa. Jo aiemmin opettaja oli puhelimitse varmistanut vanhemmille kokeisiin, koulukydytykseen, valinnaisaineisiin, lukujärjestykseen ja muuhun sellaiseen liittyvät asiat, koska Tero hukkasii tiedotteet tai

unohti ne reppuun. Puhelimesta oli tullut tärkeä yhteistyöväline Teron kodin ja opettajan välillä.

Vanhemmat ja opettaja olivat todenneet, että oli mahdotonta opiskella, jos työvälineet eivät olleet mukana tai esillä. Tehtävien suorittaminen ei onnistunut, jos ei malttanut kuunnella tai lukea ohjeita. Oli tärkeää tarkistaa ja siten varmistaa oma suorituksensa. Terolle asetettiin seuraavanlaiset tavoitteet:

1. Opettelyn pitämään tarvittavat kirjat ja vihkot, kynän ja kumin mukanaan koulussa niin, että löydän ne tunnin alussa, ja nostan ne pulpetille.
 2. Kuuntelen tai luen tehtävän ohjeet kokonaan, toistan ohjeet opettajalle tai avustajalle ääneen.
 3. Teen tehtävän kiirehtimättä ja huolellisesti.
 4. Tarkistan tehtävän.
 5. Laitan tavarat omille paikoilleen.
- Kirjoitetut tavoitteet lähetettiin myös vanhemmille.

Sen jälkeen opettaja selitti avustajalle menetelmän periaatteet ja antoi pohdittavaksi sen, miten ajatus käytännössä toteutettaisiin. Avustaja esitti opettajalle konkreettisen toteutusehdotuksen, josta opettaja ja avustaja muokkasivat yhdessä mahdollisimman halvan ja käyttökelpoisen tarramenetelmän.

Avustaja leikkasi erimuotoiset tarrat erivärisistä isoista kontaktiarkeista ja valmisti tavallisen sinikantisen A4-vihkon menetelmää varten. Vihkon alkusivulla on havainnollistettu menetelmää (kuvio 1). Vihkossa oli jokaiselle koulupäivälle yksi sivu tuntisarakkeineen (kuvio 2). Tavoitteen mukainen toiminta tuotti vihkon sarakkeeseen sinisen ympyrätarran. Parhaimmillaan Tero saattoi ansaita siis viisi sinistä ympyrätarraa oppitunnissa. Vihkon toisella puolella olivat päiväkohtaiset pystysuorat sarakkeet (kuvio 3), johon liimattiin ansaitut kolmiotarrat. Tavoitteet kirjoitettiin vielä kartongille, johon avustaja piirsi kunkin tavoitteen kohdalle siihen sopivan kuvan.

Opettaja ja avustaja määrittivät yhdessä kriteerit, joilla Tero saa tarran – näin kriteerit olisivat mahdollisimman yhdenmukaiset. Sekä avustaja että opettaja antoivat tarroja. Keltaiseen kolmioon käytetyt ympyrätarrat yliviivattiin. Suunnitelma oli, että punaisen neliötarran saattoi ansaita noin kolmen koulupäivän hyvällä suorituksella. Sovittiin,

Teron tavoitteet

■ = PALKKIO

- 1. Pidän kirjat, vihkon, kynän ja kumin mukana koulussa ja nostan pulpetille.
- 2. Kuuntelen / luen ohjeet kokonaan ja toistan ne opelle tai Marille.
- 3. Teen tehtävät kiirehtimättä ja huolellisesti.
- 4. Tarkistan tehtävät.
- 5. Laitan tavarat omille paikoille.

1. PELUAMAAN



2. TIETOKONEELLE



3. VIDEO



4. ISÄN KANSSA



10 x ● = ▲

5 x ▲ = ■

Kuvio 1. Teron tavoitteet ja palkkiot

KESKIVIIKKO 22.10.

		8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	
1.	Kirja, vihko, kynä, kumi mukana, PULPETILLA.	●	●	●	●	—	L		
2.	OHJEET-kuuntelin luen, toistan.	●		●		●	I		
3.	TEEN TEHTÄVÄT huolellisesti ja kiirehtimättä.			●		●		U	
4.	TARKISTAN tehtävät.	●		●		●		T	
5.	LAITAN tavarat omille paikoille.	●	●	●	●	—		A	

Kuvio 2. Oppituntikohtainen seurantalomake

PÄIVÄT JA VIIKOT

20.10.	21.10.	22.10.	23.10.	24.10.	27.10.	28.10.	29.10.	30.10.	31.10.
MA	TI	KE	TO	PE	MA	TI	KE	TO	PE
▲	▲	▲	▲						
		▲							
			■						

SÄHLY

Kuvio 3. Palkkioiden viikkoseuranta

että avustaja huolehtii koulussa tapahtuvasta palkitsemisesta odotustuntien aikana Teron ansaitseman ja valitseman palkkion mukaan.

Palkkiot valittiin Terolle mieluisista asioista. Palkkiovaihtoehdot määriteltiin ennakkokyselylomakkeen sekä vanhempien, Teron ja opettajan välisten keskustelujen perusteella. Palkkiovaihtoehtoja valittiin neljä Teron motivaation ylläpitämiseksi. Teron palkkiohetkiin saivat osallistua myös muut odotusoppilaat, koska heitä ei voinut jättää valvomatta. Näin palkkioista tuli huomaamatta ryhmäpalkkioita, jotka ovat vielä vahvempia ja tavoiteltavampia – onhan vertaisryhmän hyväksyminen ja yhdessä toimiminen yläluokkalaisille tärkeää. Tero sai valita myös yhdellä punaisella neliöllä kotona kahdesta vanhempien kanssa sovitusta vaihtoehdosta: isän kanssa lenkille tai pelaamaan lähtemisestä.

Koska Tero oli hyvä matematiikassa, näinään monimutkaiselta kuulostava järjestelmä ei ollut vaikea, sen sijaan se oli haasteellinen yläasteikäiselle. Järjestelmään kuului vielä se, että esimerkiksi kerättyään kymmenen punaista neliötä Tero saisi isomman palkkion, kuten uimareissun isän kanssa, hampurilaisretken, mikroautoajelun tai elokuvissa käynnin.

Kokeilu suunniteltiin aloitettavaksi syysloman jälkeen, kun jakso vaihtui. Tällöin uusi käytäntö tulisi helposti osaksi koulun arkea. Kokeilua suunniteltiin jatkettavaksi koko toisen jakson ajan, kuusi viikkoa.

TOTEUTUS JA VAIKUTUKSET

Luokan oppilaat olivat tietoisia toistensa erilaisista oppimisvaikeuksista ja ongelmista, ja he suvaitsivat hyvin erilaisuutta: jokaisella oli erilainen lukujärjestys, oppilailla oli erilaisia kirjoja ja kokeita, ohjeet muokattiin oppilaskohtaisesti ja oppilaat saivat työskennellä itselleen sopivalla tavalla. Oppilaat olivat tehneet jo edellisenä vuonna ja syksyn aikana oman käyttäytymisen ja oppimisen arviointia. He olivat asettaneet omalle käyttäytymiselleen ja oppimiselleen erilaisia kehittämistavoitteita, joita he itse ja luokkatoverit arvioivat viikoittain. Opettaja selitti luokalle uuden menetelmän kokeilua, eikä sen käyttöönotto häirinnyt mitenkään muita oppilaita. Teron kanssa opettaja ja avustaja kävivät menetelmän vielä yhdessä läpi aloituspäivänä, vaikka Tero

oli jo lupautunut kokeiluun ja tiesi käytännön toteutuksen.

Kartongilla olevat tavoitteet laitettiin Teron pulpetin viereiselle seinälle. Opettaja tai avustaja antoi tarrat jokaisen tunnin jälkeen. Tero sai myös itse arvioida tavoitteen saavuttamista vastaamalla opettajan tai avustajan esittämiin kysymyksiin: “Olivatko tarvittavat työvälineet pulpetilla tunnin alussa? Kuuntelitko mielestäsi opettajan ohjeet? Pystyitkö toistamaan ne minulle? Teitkö tehtävän rauhassa ja huolellisesti? Tarkistitko tehtävän? Mitent? Laitoitko tavarat tunnin loputtua niille kuuluville paikoille? Kuinka monta tarraa olet ansainnut?” Tero sai itse liimata tarrat, jos suoritus oli täyttänyt vaatimukset. Niillä integraatiotunneilla, joilla avustaja oli mukana, avustaja arvioi Teron käyttäytymisen.

Tarvittavien työvälineiden esilläolo, ohjeiden toistaminen ja tavaroiden paikoilleen laittaminen oli helppo opettajan ja avustajankin arvioida. Tavoitteita “Teen tehtävän huolellisesti” ja “Tarkistan tehtävät” arvioi pääasiassa Tero itse. Joillakin tunneilla opettajalla tai avustajalla oli mahdollisuus istua Teron vieressä ja tarkkailla Teron suorituksia ja sitten Teron kanssa yhdessä arvioida tehtävän tekemisen huolellisuutta ja tarkistamista.

Opettaja ohjasi koko luokkaa sanallisesti Teron tavoitteiden mukaisesti, jolloin myös Teron oli helppo palauttaa tunnin alussa tavoitteet mieleensä. Opettaja sanoi tunnin alussa: “Mieti, mikä tunti sinulla on. Ota tunnilla tarvittavat työvälineet esille.” Ja tunnin lopussa: “Laita omalta pulpetiltasi läksykirjat reppuun ja muut tavarat niiden omille paikoille.” Teroa (ja luokan muitakin oppilaita) oli myös helppo muistuttaa tunnin tavoitteista osoittamalla niitä seinällä olevasta taulusta tunnin alussa ja kuluessa. Tero oppi ensimmäisen viikon aikana tavoitteet ulkoa. Tunnin jälkeen suoritettua arvioinnin perusteellisuus ja kesto vaihtelivat opettajan ja avustajan ajan mukaan. Joillakin itsenäisesti ja omaan tahtiin suoritettavien tehtävien tunneilla opettaja pystyi arvioimaan Teron kanssa tavoitteiden saavuttamista jo tunnin aikana, ja Tero pääsi tunnin loputtua heti välitunnille.

Avustajan työpanos oli suuri, eikä kokeilu olisi onnistunut ilman häntä. Avustaja laski päivittäin Teron kanssa ympyrätarrat odotus- tai välitunnin aikana, ja he liimasivat ansaitut keltaiset tarrat silloin vihkoon. Avustaja huolehti palkitsemisesta odotustuntien aikana. Hän huolehti vihkon pysymi-

sestä ajan tasalla sekä tarroista. Opettaja kykeni seuraamaan tarrojen saamista ja palkitsemista vihkosta ja avustajan raporteista. Opettaja keskusteli Teron kanssa lähes päivittäin hänen edistymisestään. Avustaja ja opettaja keskustelivat Teron edistymisestä ja palkkiojärjestelmän toteuttamisesta aluksi päivittäin aamulla tai iltapäivällä, mutta viikmeisillä viikoilla toiminta oli niin selkeää ja vakiintunutta, että välitunneilla tapahtuva keskustelu riitti.

Avustajan ja opettajan yhteistyö oli sujuvaa ja joustavaa. Kumpikin ohjasi tuntien aikana kaikkia oppilaita heidän tarpeidensa mukaan. Oppilaat, avustaja ja opettaja liikkuvat luokassa. Avustajalle ja opettajalle oli kehittynyt myös oma ele- ja ilmeviestintä, joka helpotti yhteistyötä etenkin tuntien aikana. Ennen tunnin alkua avustaja ja opettaja saattoivat sopia, kumpi toimii Teron kanssa, mutta tunnin kuluessa suunnitelma usein muuttui. Jos opettajalla oli menoa tunnin loputtua, hän kuiskasi tai ilmaisi elein avustajalle pyynnön huolehtia Teron tarroista – ja päinvastoin. Mitään tarkasti sovitua yhteistyökäytäntöä ei tarvittu, eikä se todennäköisesti olisi onnistunutkaan. Yhteiset päivän töitä ja oppilaita koskevat suunnittelu- ja arviointipalaverit, joita tarvittaessa pidettiin jopa päivittäin, helpottivat opettajan ja avustajan sujuvaa tunti-työskentelyä eikä työnjako tuntunut epäselvältä.

Menetelmää muutettiin kolmantena päivänä siten, että Tero sai jo viidestä keltaisesta kolmiotarrasta yhden punaisen palkkiotarran. Näin Teron oli mahdollista saada heti ohjelman alussa ainakin kerran viikossa konkreettinen palkkio. Kaikkiin tunteihin ei nimittäin sisältynyt jokaisen tavoitteen mukaista toimintaa. Myös integraatiotunnit vähensivät joiltakin päiviltä arvioitavia tunteja.

Kolmannella toteutusviikolla joillakin oppitunneilla – matematiikka, englanti, äidinkieli ja biologia – Tero sai jokaisesta erilaisen tehtävän tai tehtäväsarjan suorittamisesta tarroja. Saman tunnin sisällä oli siis useampia tavoitteellisia arvioitavia kokonaisuuksia, kun tähän asti oli arvioitu tavoitteiden saavuttamista koko oppituntin jaksoissa. Oppitunnit jouduttiin valitsemaan sen mukaan, pystyikö opettaja tai avustaja seuraamaan Teroa tarkasti. Teron saamien tarrojen määrä siis lisääntyi, ja samalla kasvoi motivaatio.

Tero toimi alusta asti kiitettävästi tavoitteiden mukaisesti, joten kahden viimeisen viikon aikana sovittiin Teron pääsevän viidellä punaisella ne-

liötarralla isän kanssa uimahalliin ja sen jälkeen hampurilaiselle. Tero ehdotti tätä kolmannella viikolla itse. Punaisella neliötarralla hankittu ja koulussa toteutettu palkkio säilyi myös ja Tero sai tavallaan bonuspalkkion.

Kokeilun aikana opettaja soitti pari kertaa viikossa kotiin sekä palkkiojärjestelmään että muuhun koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Kolmannella viikolla Teron asiat sujuivat niin hienosti, että isä oli opettajan ja Teron ehdotuksesta valmis palkitsemaan Teron uimahalli- ja hampurilaisretkellä, kunhan viisi punaista tarraa oli ansaittu. Opettajalla oli tässä myös piilotavoite, sillä hän tiesi, että perheeseen syntyy pian vauva, ja hän halusi järjestää Terolle kahdenkeskistä aikaa isän kanssa. Tämä oli oiva keino lisätä isän ja Teron yhdessäoloaikaa. Vanhemmat olivat hyvien suoritusten ja myönteisen koulusta tulleen palautteen jälkeen mielellään Teron kanssa. Kaikilla oli mukavaa!

Jossakin vaiheessa ohjeen ääneen toistaminen muuttui niin, että Tero alkoi toistaa ohjeen ääneen koko luokalle. Siihen johti osaltaan se, että opettaja tai avustaja ei ollut heti tarvittaessa fyysisesti Teron lähellä, vaan toisella puolella luokkaa, ja hän kehotti Teroa toistamaan ohjeen kuuluvasti. Tästä käytännöstä oli suurta hyötyä myös muille oppilaille, jotka tarvitsivat ohjeen toistoa kyetäkseen etenemään ja muistamaan, mitä tehtävässä piti tehdä. Tästä kehittyi luokkaan uusi käytäntö, jossa tehtävään tarvittavasta ohjeenannosta ja varsinkin sen toistamisesta huolehtivat pääasiassa oppilaat.

Token-menetelmän toteutus kesti viisi viikkoa. Kolmannen viikon loppu ja neljäs viikko olivat hurjaa tarrojen ja palkkioiden saamisen aikaa, joten opettaja ja avustaja arvioivat tarrojen tehneen tehtävänsä ja päättivät irrottautua menetelmästä. Viimeisen viikon aikana tarrojen antoa vähennettiin satunnaiseksi ja samalla lisättiin muiden oppilaiden Terolle antamaa palautetta. Käytännössä se tarkoitti sitä, että opettaja kyseli yhä enemmän luokkatovereiden mielipidettä Teron toiminnasta. Samaa käytettiin muidenkin oppilaiden kohdalla, joten käytäntö oli tuttu ja se jatkui kokeilun jälkeenkin. Tuossa ajassa näkyvää toimintaa edellyttävät tavoitteet saavutettiin hyvin: Terolla oli kiitetävästi kirjat, vihkot, kynät ja kumi pulpetilla tunnin alkaessa, hän muisti toistaa ohjeet avustajalle, opettajalle tai koko luokalle ääneen ennen tehtävään ryhtymistä tai sen aikana, ja hän laittoi tavarat paikoilleen (mm. läpsykirjat reppuun, kynät penaa-

liin ja monisteet kansioon) tunnin loputtua.

Palkkioista Tero valitsi kerran isän kanssa lenkille menon ja bonuksena uintireissun. Muuten Tero sai palkkionsa koulussa odotustuntien aikana. Teron suosikkipalkkio oli sählyn ja sulkapallon pelaaminen, joissa hän liikunnallisena ja pienikokoisena oli hyvä. Kerran katsottiin video, ja kerran oli tietokonetunti. Vaikka Tero tavallaan hankki palkkion koko odotusryhmälle, eivät muut oppilaat ainakaan havaittavasti esittäneet toiveitaan Terolle. Voi kuitenkin olettaa, että Tero sai ryhmän hyväksynnän ja kannustuksen.

YHTEENVETO JA POHDINTA

Token-menetelmä on käyttökelpoinen lyhytaikaisessa puuttumisessa, jossa tavoitteet ovat konkreettisia ja selkeästi arvioitavia. Lapsethan ovat pitkään, vielä yläluokillakin, konkreettisen ajattelun tasolla. Tarkkaavaisuushäiriöiselle oppilaalle ei tavallisesti riitä perinteinen positiivinen suullinen palaute, vaan hän tarvitsee vahvempaa palautetta, jollaisena konkreettinen palkkio toimii. Lapsi saa omasta yrityksestään ja suorituksestaan konkreettisen, yksilöllisen ja välittömän palkkion. Lapsi elää tässä ja nyt! Ei monikaan lapsi jaksa tavoitella joulutodistukseen hyvää numeroa syyskuusta asti tai päättötodistusta päästäkseen sitten hyvään ammatilliseen koulutukseen. Meidän jokaisen päivät rikkautuvat pienistä konkreettisista onnistumisen kokemuksista. Niitä voivat olla myös tarrat ja leimat. Pienen pienistä onnistumisista kasvaa tunne omasta pätevydestä ja pystyvyydestä – itsetunto.

Kodin ja koulun yhteistyö on yksi tärkeä opettajan työn tavoite. Hyvin usein opettaja soittaa kotiin huomauttaakseen oppilaan tekemästä laiminlyönnistä, eikä opettajalla ole tavallisesti ehdotusta tai suunnitelmaa ongelman poistamiseksi. Yhteiset neuvottelut (HOJKS) vanhempien kanssa ovat tärkeä lähtökohta yhdessä työskentelylle sekä yhteisille tavoitteille ja toimintatavoille. Teron vanhemmat totesivat olevansa huolissaan siitä, että Tero unohtelee tavaroita ja läksyjä, joten opettajalle muodostui vanhempien kanssa yhteinen intressialue, johon puuttua. Myös vanhempien ehdotukset, huolet ja ideat pitää ottaa vakavasti huomioon päivittäisessä koulutyössä. Tässä kokeilussa suunnitelma tehtiin yhdessä vanhempien kanssa. Tällöin vanhemmat sitoutuivat paremmin, oppivat uutta ja

saivat kokea onnistumisen tunnetta lapsensa edistymisestä

Erityisluokassa opettajan ja avustajan yhteistyön pitää toimia ja sen puolesta on tehtävä työtä, josta vastuu on opettajalla. Tässä kokeilussa hyvä avustaja kykeni kiitettävästi toteuttamaan palkkio-menetelmää. Hän piti tarravihkon ajan tasalla, jäi tunnin lopussa luokkaan Teron kanssa, huolehti palkitsemisesta: pelasi Teron ja parin muun oppilaan kanssa liikuntasalissa odotustuntien aikana, vei Teron tietokonealuokkaan surffailemaan ja lainasi kirjastosta katsottavan videon. Opettaja ei olisi yksin kyennyt näin täsmälliseen toteutukseen, koska tunnin jälkeen opettajan pitää syöksiä milloin minnekkin. Opettaja luotti avustajaan ja arvosti hänen työpanostaan. Yhteiset keskustelut takasivat yhteistyön sujuvuuden. Yhteistyö avustajan kanssa lisää opettajan työtä ja työpäivän pituutta, mutta hyöty siirtyy luokkaan ja oppilaille. Olisiko tarpeen osoittaa virallisesti opettajalle maksettavia suunnitteluja arviointitunteja avustajan kanssa tehtävään yhteistyöhön?

Tavoitteiden asettamisessa on tärkeää miettiä myös sitä, miten niiden saavuttamista aiotaan arvioida. Usein tulee asetettua liian abstrakteja ja laajoja tavoitteita. Sellaiset konkreettiset tavoitteet, jotka opettaja, avustaja ja oppilas kykenevät mielestään luotettavasti arvioimaan, ovat tarkoituksenmukaisimpia. Oppilaankin on tiedettävä, mitä ja minkälaista toimintaa häneltä odotetaan. Mitä nuorempi oppilas on, sitä yksinkertaisempia tavoitteiden pitäisi olla.

Lisäksi on hyvä miettiä, arvioiko tavoitteiden saavuttamista opettaja, avustaja vai toinen oppilas vai käytetäänkö ulkopuolista arviointia, itsearviointia vai niiden yhdistelmää. Tämän kokeilun suunnittelussa oli lähtökohtana vain opettajan ja avustajan suorittama ulkopuolinen arviointi. Menetelmän toteutuksessa kävi kuitenkin toisin: mukana oli Teron itsearviointia ja merkityksellistä vertaisarviointia, jotka osoittautuivat hyviksi ja jo sinänsä palkitseviksi. Oppilastoverien arvioinnilla ja kannustamisella oli luokassa merkittävä vaikutus. Oppilaat ohjasivat toisiaan eivätkä kiusanneet tai huomautelleet toisten oppimisvaikeuksista.

Merkeillä (tarrat, hymynaamat, leimat, rastit, yms.) oppilas tavoittelee palkkiota. Menetelmän alussa voi merkkejä antaa helpommin, jotta oppilaan motivaatio saadaan heräämään ja säilymään. Ensimmäisellä viikolla Teron kohdalla kymmenen

keltaisen tarran hankkiminen palkkiota varten vei liikaa aikaa, joten tarvittavien tarrojen määrä laskettiin viiteen. Näin varmistettiin motivaation säilyminen eli se, ettei palkkion saaminen tuntunut oppilaasta liian kaukaiselta tai mahdottomalta. Toisaalta yksi mahdollisuus olisi ollut jo alussa jakaa oppitunti useampiin arvioitaviin "pätkiin", jolloin tarroja olisi tullut enemmän. Yläluokkalaisen motivaation kannalta on hyvä, jos hän saa palkkion ainakin kerran viikossa. Jonkun oppilaan kohdalla motivaation ylläpitäminen saattaa edellyttää pientä palkkiota kerran päivässä, heti tunnin jälkeen tai useita kertoja oppitunnin aikana. Ekaluokkalaiselle tarkkaavaisuushäiriöiselle pojalle viidellä hymynäamalla ansaittu viiden minuutin muovailuvahalla leikkiminen motivoi hyvin keskittymään laskujen laskemiseen matematiikan tunnilla.

Palkkiot ovat menetelmän onnistumisen kannalta olennaisia. Oppilaan motivaatio säilyy, kun palkkiota on useita ja ne on valittu oppilaalle mieluisista asioista. Jollekin oppilaalle kahdenkeskiset toimintatuokiot (esim. pallopelit) koulun aikuisen tai jonkun oppilaan kanssa ovat palkitsevia. Joku taas piirtää, rakentelee, kuuntelee musiikkia tai lukee mielellään. Yläluokkalaiselle ikäistensä ryhmässä toimiminen ja hyväksytyksi tuleminen ovat tavallisesti tärkeitä. Tällöin ryhmän kanssa toteutettu juttu on vahva palkkio, ryhmäpalkkio. Jollekin oppilaalle palkkioksi sopivat ja mieluiset asiat eivät ole toteutettavissa koulussa, ja silloin kannattaa ottaa vanhemmat ja koti mukaan palkitsemiseen. Vanhempien kanssa käydyistä keskusteluista saatetaan ilmetä, että vanhemmat aikovat hankkia jotain tärkeää lapselleen, lapsella on viikkoraha tai suunnitteilla on matka. Myös niihin voidaan liittää koulutyöstä ansaitut merkit ja palkkiot vanhempien niin halutessa. Tällainen kodin ja koulun välinen yhteistyö on tavoitteellista ja merkityksellistä kaikkien osapuolten kannalta.

"Teen tehtävät kiirehtimättä ja huolellisesti" on tärkeä tavoite tarkkaavaisuushäiriöiselle oppilaalle. Sen olisi voinut jättää tässä vaiheessa pois, koska tavoite on laaja ja abstrakti. Tavoitteeseen pyrkiminen edellyttää oppilaan omaa sisäisen toiminnan tarkkailua ja hallintaa niin paljon, että se voisi olla omana erillisenä tavoitteena. Oppilasta olisi pitänyt ohjata ja harjaannuttaa tämän tavoitteen mukaisessa toiminnassa ennen merkkien käyttöönottoa. Opettajasta tuntui, ettei hänellä ollut riittävästi aikaa arvioida tavoitteen saavuttamista

yhdessä oppilaan kanssa. Arviointi olisi voinut olla enemmän ohjausta ja tarkoituksenmukaisen toiminnan tukemista.

Tavoitetta "Tarkistan tehtävät" opettaja ja avustaja pitivät vaikeana, koska heillä ei ollut mitään konkreettista havaintoa arvioinnin lähtökohdaksi. Jos käytettävissä olisi ollut esimerkiksi tarkistuskirjoja tai -monisteita, tämäkin tavoite olisi ollut ulkopuolisen helpompi arvioida. Opettaja totesi Teron kyllä tarkistavan aikaisempaa enemmän tehtäviään ja suorituksiaan, joten Tero oli vastuuntuntoinen ja suoritti myös itsearviointia. Kokeilun jälkeen luokkaan hankittiin tarkistuskirjoja ja avustaja teki yhden englannin tarkistusmonisteen. Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas tarvitsee ohjausta oppiakseen tarkistamaan omat tehtävänsä.

Nykyään edellytetään oppilailta yhä enemmän itsearviointia ja itseohjautuvaa oppimista. Olivatko Teron itsearviointiin perustuvat tavoitteet sittenkin hänen kannaltaan tässä vaiheessa tarkoituksenmukaisia? Usein opettaja tai aikuinen yhä edelleen ajattelee olevansa se ainoa oikea oppilaan suoritusten arvioija ja oikean oppimis- ja toimintatavan opettaja. Onko näin? Milloin opettajan on opetettava? Milloin opettaja voi luottaa oppilaan omaan oppimiseen, arviointiin ja selviytymiseen?

Tavoite "Kuuntelen ohjeet ja toistan ne opettajalle tai avustajalle" toimi erinomaisesti. Tero tiesi, mitä konkreettista tekemistä häneltä odotettiin, ja sovitulla tavalla toimimisesta voitiin helposti antaa tarra. Tämän tavoitteen kohdalla Terolla oli mahdollisuus viimeisinä viikkoina saada tunnin aikana monta tarraa, sillä tunnin aikana tarvitaan useampia ohjeita. Tämä tavoite tuotti eniten edistystä tuntuöskentelyn edellyttämään tarkkaavaisuuteen. Tämän tavoitteen mukainen toimintahan oli edellytys myös tehtävän huolelliselle tekemiselle. Katsekontaktilla ja Teron huomioimisella oli selvästi rauhoittava ja motivoiva vaikutus. Se, että Tero toisti ohjeet koko luokalle, oli toimiva järjestelmä, ja opettajan jatkuva äänessä oleminen väheni. Tämä käytäntö jatkui luokassa niin, että joku oppilaista selvitti muille, mitä pitää tehdä.

Konkreettista, näkyvää toimintaa edellyttävät tavoitteet "Opettelen pitämään tarvittavat kirjat ja vihkot, kynän ja kumin mukana koulussa niin, että löydän ne tunnin alussa ja noston ne pulpetille" ja "Laitan tavarat paikoilleen tunnin loputtua" olivat selkeitä sekä helposti toteutettavia ja arvioitavia. Niiden mukainen toiminta myös vakiintui no-

peasti, levisi muillekin oppilaille ja säilyi kokeilun loppumisen jälkeen.

Kartongilla kuvin havainnollistetut toivottua käyttäytymistä kuvaavat tavoitteet osoittautuivat tarkoituksenmukaisiksi seinälle laitettuina. Ne olivat koko ajan seinällä muistuttamassa. Ne jäivät seinälle, ja niistä oli myöhemminkin helppo osoittaa Terolle, mitä toimintaa kulloinkin odotettiin. Suullisten ohjeiden vastaanottaminenhan tuotti Terolle vaikeuksia. Oli selvästi havaittavissa, että kuvien osoittaminen tehoi – jäihän kuva näkyviin muistuttamaan, mitä piti tehdä ja mihin keskittyä.

Saavutettuja tuloksia ylläpitivät luokassa käytössä olleet oppilaan itsearviointiin ja luokkatovereiden arviointiin perustuvat oppilaiden omat kehittämistavoitteet ja niiden arviointi. Myös se, ettei opettajan tarvinnut toistuvasti huomautella puuttuvista läksyistä ja työvälineistä Terolle eikä vanhemmille, vahvisti saavutettuja toimintatapoja. Kotona vanhempien ylpeys ja kannustaminen tuntuivat Terosta hyvältä. Tällaisen ohjelman kautta myös vanhemmat saivat mallin siitä, miten lapselle mielihyvää tuottavia asioita voidaan käyttää kasvatuksessa tavoitteellisesti. Tero varmaan tunsi olevansa hyvä oppilas, olihan hänet palkittu ja otettu luokassa yksilöllisesti huomioon. Opettaja palkitsi Teron vielä maskotilla joulujuhlissa ”mallikkaasta edistymisestä koulutyöskentelyssä”.

* * * *

Kiitän Teroa ja hänen vanhempiaan yhteistyöstä ja luvasta julkaista tämä artikkeli. Koulunkäyntiavustaja TR:lla oli suuri merkitys tukitoimien suunnittelussa ja toteutuksessa. Koulun rehtorin tuki ja myönteinen asennoituminen olivat merkittäviä työssäni.

Tämä artikkeli perustuu Opetushallituksen rahoittaman koulutuksen ”Tarkkaavaisuus- ja käytöshäiriöt koululuokassa” puitteissa tehtyyn opintosuoritukseen. Opintosuorituksen työstämisen artikkeliksi on mahdollistanut Raha-automaattiyhdistyksen Niilo Mäki Säätiölle myöntämä kohdennettu toiminta-avustus.

ERITYISET OPPIMISVAIKEUDET JA NIISTÄ SEURAAVA SYRJÄYTYMINEN KUSTANNUS-HYÖTYANALYYSISSA

*KTM Nils Willberg, Niilo Mäki Instituutti ja Jyväskylän yliopiston Taloustieteiden tiedekunta
& Koulutussuunnittelija Anni Eerola, Niilo Mäki Instituutti*

JOHDANTO

Perustaitojen riittävä oppiminen luo pohjan koulutusrallalle ja työllistymiselle sekä siten myös yhteiskunnalliselle selviytymiselle ja henkilökohtaiselle elämänlaadulle. Yhteiskunnan näkökulmasta nuorten koulutuksen onnistumisessa on kysymys todellisesta investoinnista, jolla on sekä taloudellisia että sosiaalisia seurauksia.

Tietoyhteiskunnan kehityksen myötä yhteiskunnan vaatimukset ovat tulleet haasteellisemmiksi oppimisvaikeuksisille ihmisille. Oppimisvaikeudet saattavat olla vakava omaehtoisuuden ja hyvinvoinnin saavuttamisen uhka (Rojewski, 1996; White, 1992). Edessä saattaa olla pitkäaikaistyöttömyys (White, 1992; Caspi ym., 1998), joka yhä harvemmin katkeaa edes satunnaisilla pätkätöillä. Muita oppimisvaikeuksien seurannaisvaikutuksia voivat olla mielenterveyden ongelmat ja päihteiden väärinkäyttö (Räsänen, 1999; Wright-Strawderman & Watson, 1992; Karacostas & Fisher, 1993). On myös huomattu, että vangeilla on keskimääräistä enemmän oppimisvaikeuksia (Brier, 1989; Jensenin ym., 1999; Alm & Andersson, 1995).

Tässä tutkimuksessa on verrattu kahden oppimisvaikeuksien kuntoutukseen tarkoitetun tukitoimenpidemallin, nykyisen ja sille vaihtoehdoisen ns. ideaalimallin, vaikutuksia kustannus-hyötyanalyttisesta näkökulmasta. Lisäksi nykyistä oppimisvaikeuksien tukitoimenpidemallia – sen sisäistä tehokkuutta ja siitä aiheutuvia yhteiskunnallisia ja yksilövaikutuksia – on tutkittu koulutusjärjestelmän erillisenä osana. Tutkittavan ilmiön pitkäkestoisuuden vuoksi saatuja tuloksia on tarkasteltu myös sukupolvien välisen tasapainoajattelun eli sukupolvisopimuksen näkökulmasta. Sukupolvisopimuksen mukaan yksi sukupolvi ei saisi kuluttaa yhteisiä resursseja enempää kuin pystyy itse tuotta-

maan. Tutkimuksessa on lisäksi tarkasteltu koulutusjärjestelmää avoimena systeeminä, jota voidaan tarvittaessa muokata vastaamaan paremmin yhteiskunnallisia ja yksilöllisiä vaatimuksia ja tarpeita. Erityisopetusta koulutusjärjestelmän osana on tutkittu sekä opetuksen sisäisen tehokkuuden että sen aiheuttamien yhteiskunnallisten ja yksilövaikutusten osalta.

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat yksittäisen ikäluokan esi- ja peruskoululaisista ne oppilait, joilla oli havaittu erityisiä oppimisvaikeuksia. Oppilaiden kehityskulkuja arvioitiin asiantuntijalauseuntojen, oppimisvaikeustutkimusten ja tilastollisten lähteiden pohjalta.

TUTKIMUKSEN ILMIÖN TARKASTELUKEHIKKO

Kustannus-hyötyanalyysi

Kustannus-hyötyanalyysi on yksi monista investointien kannattavuuden arviointimenetelmistä. Kustannus-hyötyanalyysiä on käytetty lähinnä julkisen sektorin investointihankkeiden arvioinnissa (Pearce, 1993). Julkiset hankkeet voivat olla niin monitahoisia ja pitkäaikaisia, että niiden vaikutukset ulottuvat laajalti yhteiskuntaan. Kustannus-hyötyanalyysissa hyödyt, kustannukset ja haitat tulisi aina huomioida kaikkien niiden osaryhmien kannalta, joita ne koskevat. Erityisopetuksen ja oppimisesta syrjäytymisen seurannaisvaikutukset ulottuvat kauttaaltaan niin yhteiskuntaan kuin yksilöönkin. Tässä tutkimuksessa termit kustannus ja hyöty viittaavat puhtaasti yhteiskunnalle aiheutuviin rahalla mitattaviin vaikutuksiin. Haitoilla puolestaan tarkoitetaan oppimisvaikeuksien ja niistä seuraavan syrjäytymisen vaikutuksia yksittäisille ihmisille sekä niitä yhteiskunnallisia seurannaisvaikutuksia, joita ei pysty rahamääräisesti arvioimaan. Tutkimukses-

sa tarkastellaan yhteiskunnan erilaisia tehtäviä. Mitä pidempää aikajännettä tarkastellaan, sitä moninaisempia rooleja yhteiskunnalla havaitaan olevan (mm. rahoittaminen, järjestyksen ylläpitäminen, tulojen menettäminen). Luonnollisesti myös oppimisvaikeuksista kärsivällä ihmisellä on oma asemansa, joka liittyy erityisopetuksen ja oppimisesta syrjäytymisen moninaisiin laadullisiin seurannaisvaikutuksiin (ks. kuvio 2).

Erityisopetus osana koulutuspolitiikan taloudellista näkökulmaa

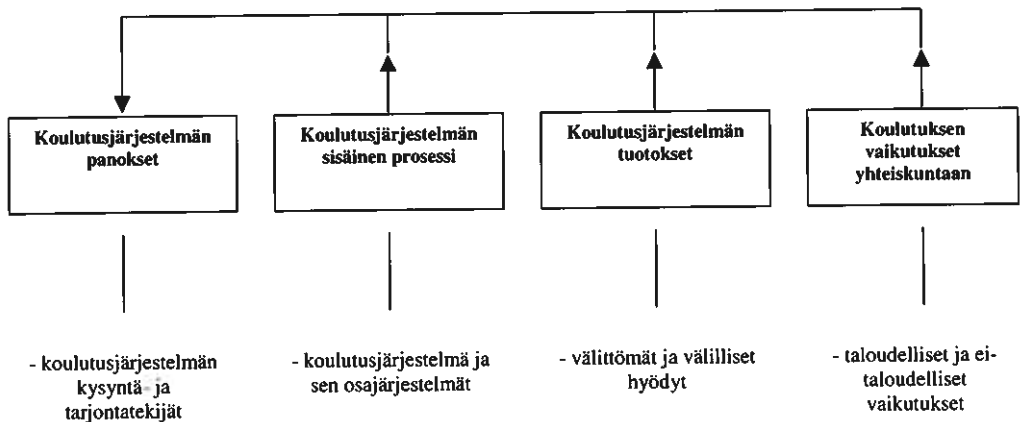
Koulutusjärjestelmä on avoin systeemi, ja se saa tuotostensa ja niiden yhteiskunnallisten vaikutusten kautta palautetta ympäristöstään (ks. kuvio 1). Silloin järjestelmän panokset ja sisäiset prosessit altistuvat muutoksille. Muutostarpeiden määrittämisessä kriittisiä tekijöitä ovat koulutusjärjestelmän sisäinen tehokkuus ja suoriutuminen, sen tuotosten positiiviset tai negatiiviset vaikutukset sekä se, kuinka hyvin taloudelliset hyödyt vastaavat yhteiskunnan ja sidosryhmien asettamiin tarpeisiin ja odotuksiin. Taloudellisesta näkökulmasta avaintekijöitä koulutuspolitiikan suunnittelussa ovat pa-

nosvaiheen kysyntä- ja tarjontatekijät, jotka voidaan linkittää koulutuspääoman ja koulutuksen taloudellisen tehokkuuden käsitteisiin (Cheng ym., 2002). Erityisopetuksessa koulutusjärjestelmän sisäisellä prosessilla tarkoitetaan kaikkia niitä tarkoituksenmukaisia toimenpiteitä, joilla voidaan päästä siihen, että syrjäytyvien määrä vähenee. Tässä tutkimuksessa relevantti koulutuspääomaan liittyvä kysymys on se, takaako nykyinen oppimisvaikeuksien tukitoimenpidemalli erityisoppilaille samat koulutusmahdollisuudet kuin normaalioppijoillekin. Tehokkuustarkastelun osalta tutkimuksessa taas on keskitytty kahden oppimisvaikeuksien tukitoimenpidemallin sisäiseen tehokkuuteen.

VERTAILTAVAT MALLIT, NIIDEN LÄHTÖKOHDAT JA SEURAUKSET

Nykyinen malli perustuu erityisopetuksen toteutuksen osalta Tilastokeskuksen oppilastilastoihin. Yksi ikäluokka (63 000 oppilasta) edustaa tässä tutkimuksessa peruskoulun koko oppilasmäärää oppivelvollisuutensa ajan. Koko ikäluokasta 14,5

Kuvio 1. Koulutus avoimena systeeminä (Cheng ym., 2002)



Koulutusjärjestelmän tuotokset



prosentin oletetaan kuuluvan erityisopetuksen piiriin peruskoulun aikana. Näistä erityisopetuksen piirissä olevasta 95 prosenttia saa laaja-alaista erityisopetusta ja 5 prosenttia opiskelee erityisluokilla tai erityiskouluissa. Oletuksena on lisäksi, että erityisistä oppimisvaikeuksista kärsivät eivät saa ennen peruskoulua mitään lakisääteisiä tai systemaattisia tukitoimenpiteitä. Nykyisen mallin erityisoppilaista arvioidaan lopulta syrjäytyvän 25 prosenttia eli 2 284 henkeä. Syrjäytymisprosentti on määritetty useiden asiantuntijakeskustelujen pohjalta. Joidenkin arvioiden mukaan syrjäytyvien määrä olisi tätäkin suurempi.

Ideaalimallin tavoitteena on puuttua nykyistä varhaisemmin niihin oppimisvaikeuksiin, jotka ehditään havaitsemaan neuvolan viisivuotistarkastuksessa. Mallin perustana käytetään Porolahden päiväkodissa Helsingin Roihuvuoressa jo kymmenen vuoden ajan toteutettua opetusmallia. Porolahden peruskoulun yhteyteen sijoitetussa päiväkodissa on kolme tehostetun esiopetuksen ryhmää, joissa kussakin on kahdeksan oppilasta. Erityisryhmiin hyväksytyillä oppilailla on jo ennalta asiantuntijan antama lausunto ja erityisiin oppimisvaikeuksiin viittaava diagnoosi. Ryhmiin valitaan vain lapsia, joilla on neurologisista tai muista syistä aiheutuvia oppimisvaikeuksia. Kutakin ryhmää ohjaavat erityislastentarhanopettaja, lastenhoitaja, erityisavustaja ja lastentarhanopettaja, joista kolme on aina yhtä aikaa paikalla. Aamupäivisin ryhmät saavat tehostettua esiopetusta erityislastentarhanopettajan johdolla. Iltpäivisin taas toiminta on lähinnä tavallista esikouluopetusta, josta vastaa lastentarhanopettaja. Päiväkotitoiminta tarjoaa tarvittaessa myös muita erityispalveluja, kuten puheterapiaa.

Porolahden päiväkodin tilastojen mukaan vuosina 1996 ja 1997 tehostettua esiopetusta saaneista oppilaista noin puolet on siirtynyt peruskoulussa suoraan yleisopetukseen. Näillä oppilailla ei seurannan mukaan ole ilmennyt tarvetta erityisopetukseen.

Tässä tutkimuksessa Porolahden kaltainen tehostetun esiopetuksen malli laajennetaan koskemaan koko esikouluikäluokkaa. Oppimisvaikeuksien vuoksi erityistä tukea eli tehostettua esiopetusta tarvitsevien määräksi arvioidaan 10 prosenttia ikäluokasta eli yhteensä 6 300 henkeä. Mäkisen (1997) mukaan arviolta 10–30 prosenttia esikoulu- ja kouluikäisistä lapsista kärsii eriasteisista kehityksellisistä, kasvatuksellisista tai sosiaalisista vaikeuksista.

Tehostettua esiopetusta saaneilla peruskoulun aikaisen erityisopetuksen tarpeen oletetaan vähenävän puolella. Tutkimuksen kohderyhmän osalta tämä tarkoittaa 3 150 oppilaan siirtymistä suoraan yleisopetukseen peruskoulussa ja myöhemmin myös työelämään. Nykyisen mallin peruskoulun erityisoppilaiden määrä, 9 135, putoaa tällöin 5 985 oppilaaseen, joista 25 prosentin syrjäytymisasteella syrjäytyvien määräksi jää lopulta 1 496 henkeä. Tehostetun esiopetuksen kustannusten arvioidaan Porolahden tyyppisillä järjestelyillä nousevan kaksinkertaisiksi tavallisen erityisopetuksen kustannuksiin nähden (vrt. kokopäiväisen erityisopetuksen kustannukset).

ANALYYSIIN SISÄLLYTETTÄVÄT OSAILMIÖT

Tässä tutkimuksessa työttömyys katsotaan syrjäytymisen välittömäksi seuraukseksi ja sen oletetaan jatkuvan yhtäjaksoisesti henkilön koko työikäisyyden ajan. Syrjäytyneet työttömät katsotaan oikeuteiksi saamaan myös asumistukea. Lisäksi työttömyyden aiheuttamina välillisinä kustannuksina huomioidaan verotulon menetykset. Vastaavasti työllistymistä pidetään syrjäytymisen välttämisen välittömänä seurauksena.

Oppimisvaikeuksiin ja niistä seuraavaan syrjäytymiseen liittyy myös monia sellaisia haittoja, joiden rahamääräisiä seurauksia ei voida riittävän pätevästi selvittää. Usein näiden ilmiöiden taustalta löytyy erilaisia sosiaalisia ongelmia. Lukuisten tutkimustulosten mukaan on kuitenkin kiistatonta, että ilmiöillä on selkeä yhteys oppimisvaikeuksiin (White, 1992; Caspi ym., 1998). Tässä tutkimuksessa nämä ilmiöt luokitellaan pelkästään haittoiksi, vaikka niistä seuraakin väistämättä myös merkittäviä kustannusvaikutuksia.

TUTKIMUKSEN TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Nykyisissä oppimisvaikeuksien tukitoimissa oppimisvaikeuksiin puututaan varsinaisesti vasta peruskoulussa. Nykyisessä mallissa tukitoimenpiteisiin investoidaan aluksi vajaat 13 miljoonaa euroa. Myöhempiä syrjäytymisen kustannuksia (työttö-

myys, tulonsiirrot ja verotulon menetykset) syntyy yhdessä ikäluokassa reilut 360 miljoonaa euroa (ks. taulukko 1). Ideaalimalliin alkuinvestointi tukitoimiin olisi reilut 17 miljoonaa euroa suurempi kuin nykyisessä mallissa. Tällä voitaisiin kuitenkin nykytiedon valossa varovaisestikin arvioiden ehkäistä syrjäytymistä siinä määrin, että syrjäytymisen kustannukset pienenisivät ikäluokan sisällä yli 120 miljoonaa euroa. Erityisopetusjärjestelmän nykyisen mallin taloudellinen tarkastelu osoittaa, etteivät kysyntä ja tarjonta vastaa täysin toisiaan. Tästä syntyy yhteiskunnasta syrjäytymistä, joka pohjimmiltaan muodostuu oppimisesta syrjäytymisestä ja sen erilaisista seurannaisvaikutuksista. Se, että 25 prosenttia oppimisvaikeuksista kärsivistä ihmisistä syrjäytyy, osoittaa, että erityisopetusjärjestelmän kyky vastata yhteiskunnallisiin ja yksilöllisiin vaatimuksiin ei ole riittävä. Tietoyhteiskuntaan integroitumisen vaatimukset osoittautuvat liian haastaviksi yhä useammalle erityisoppilaalle. Koulutuspääoman näkökulmasta kysymys on puutteista tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien takaamisessa. Oppilaiden valmiudet eivät voi kehittyä parhaalle mahdolliselle tasolle, koska tukitoimenpiteet eivät ole oikea-aikaisia ja riittäviä. Seurauksena on koulutuksesta syrjäytyminen, joka on selkeästi ristiriidassa yhteiskunnan nykyisten vaatimusten kanssa. Ideaali-

mallissa sitä vastoin kysynnän ja tarjonnan yhteensovivuus on parempi. Mallin lähtökohtana on oppimisesta syrjäytymisen ehkäiseminen mahdollisimman varhain ja tehokkaasti. Tällöin luonnollisena seurauksena ovat myös paremmat koulutusmahdollisuudet ja valmiudet vastata yhteiskunnan asettamiin vaatimuksiin.

Koulutuksen taloudellisen tehokkuuden näkökulmasta ideaalimalli tarjoaa paremmat edellytykset koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen. Vaikka nykyinen malli onkin sisäisesti tarkasteltuna edullisempi, ei sillä selvästikään päästä asetettuihin tavoitteisiin. Laajemmin yhteiskunnalliset seurannaisvaikutukset huomioiva kustannus-hyötyanalyttinen vertailu osoittaakin kiistatta ideaalimallin paremmuuden.

Avoimen systeemin näkökulmasta nykyinen erityisopetusjärjestelmä vaatisi sekä panosten että järjestelmän sisäisten prosessien muuttamista. Signaaleja muutostarpeista ei tässäkään tarvitse odottaa tuotosvaiheeseen eli syrjäytymiseen saakka, vaan palautetta saadaan jo opetusvaiheessa oppimisvaikeuksien kasaantuessa ja oppimisesta syrjäytymisen tapahtuessa. Kaiken kaikkiaan viesti nykyisen mallin muutostarpeista on selkeä. Ensinnäkin koulutuksen tuotoksina syntyy runsaasti myös negatiivisia vaikutuksia. Toiseksi myöskään koulutuk-

Taulukko 1. Nykyisen ja ideaalimallin kustannusten vertailu

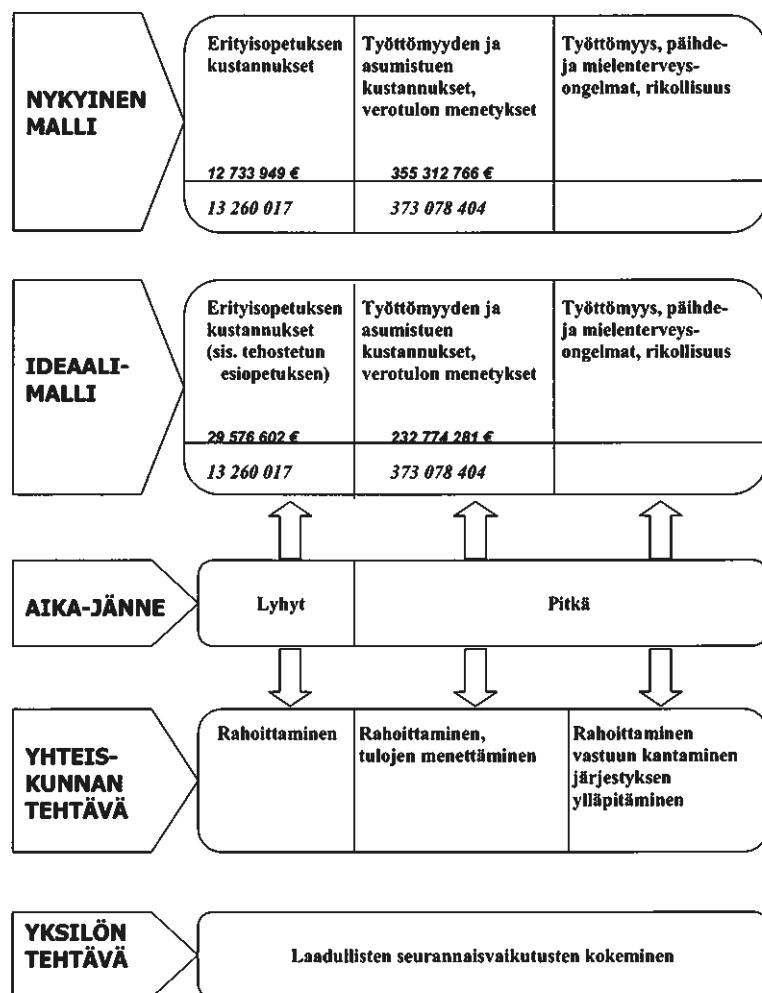
	<u>Diskonttaus-</u> <u>korkokanta</u>
	5 %
<u>NYKYINEN MALLI</u>	
Erityisopetus (457 opp. x 4177 € x 5 v) + (8678 opp. x 350 € x 2,5 v)	12 733 949 €
Peruspäiväraha/tmt (2284 hlöä x 21,36 € x 21,5 pv x 12 kk x 42 v) – (kunnallisvero 18,5 %)	99 513 877 €
Asumistuki (2284 hlöä x 191 € x 12 kk x 42 v)	50 786 422 €
Verotulon menetykset (2284 hlöä x 771 € x 12 kk x 42 v) (vuosiansion 24 370 € mukaan)	205 012 467 €
Kustannukset yhteensä	368 046 715 €
<u>IDEAALIMALLI</u>	
Esi- ja erityisopetus (6300 opp. x 3550 €) + (299 opp. x 4177 € x 5 v) + 5686 opp. x 350 € x 2,5 v)	29 576 602 €
Peruspäiväraha/tmt (1496 hlöä x 21,36 € x 21,5 pv x 12 kk x 42 v) – (kunnallisvero 18,5 %)	65 198 745 €
Asumistuki (1496 hlöä x 191 € x 12 kk x 42 v)	33 271 724 €
Verotulon menetykset (1496 hlöä x 771 € x 12 kk x 42 v) (vuosiansion 24 370 € mukaan)	134 303 812 €
Kustannukset yhteensä	262 350 883 €

sen taloudelliset vaikutukset eivät vastaa yhteiskunnan ja eri sidosryhmien tarpeita ja odotuksia.

Nykyisen mallin tarjoamat kustannussäästöt opetustoimessa ovat tyypillinen esimerkki yhteiskunnan suosimista, lyhyen aikavälin päätöksentekokriteereistä. Päätöksentekijät ovat taipuvaisia tekemään ratkaisunsa puhtaasti nykyisten sukupolvien edun nimissä. Erityisopetuksesta tingittyjä resursseja ei säästetä tulevaisuutta varten, vaan ne suunnataan jollekin muulle sektorille. On selvää, ettei sukupolvien välinen tasapainoajattelu toteudu tällaisella päätöksentekokriteeristöllä. Lopputuloksena on se, että kasvavien syrjäytymisen kustannusten maksajiksi joutuvat myös myöhemmät suku-

polvet, joilla ei ole ollut mitään tekemistä aiempien resursointipäätösten kanssa. Tämä on selkeästi sukupolvien välisen tasapainon ideologian vastaista. Oikea lähtökohta oppimisvaikeuksien tukitoimenpiteiden resursointiin olisivatkin kokonaisvaltaiset ja pitkäkestoiset tukitoimet ja niiden seuraukset. Lisäksi olisi huomioitava erilaisista sosiaalisista ongelmista aiheutuvat mittavat kustannusrasitteet. Nämä ongelmat ja niistä seuraava ihmisen elämänlaadun heikkeneminen lisäävät vielä osaltaan häiriökäyttäytymistä yhteiskunnassa (ks. kuvio 2).

Ideaalimallin edut eivät rajoitu pelkkiin kustannussäästöihin, vaan myös sen muilla hyödyillä on yhteiskunnan eri tehtäviä edistävä vaikutus. Syr-



Kuvio 2. Ilmiön kustannukset ja haitat yhteiskunnan ja yksilön näkökulmasta sekä niiden kehittyminen eri aikajän-teillä

jäytymisen kustannuksista säästyneet varat voidaan investoida esimerkiksi oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn, erityisopetukseen ja muihin tarkoitukseenmukaisiin kohteisiin. Investointien ansiosta sosiaaliset ongelmat ja häiriökäyttäytyminen vähenee. Lisäksi ihmisten elämänlaatu kohoaa, koska heidän toimintaedellytyksensä paranevat. Nämä seuraukset ovat avaintekijöitä arvioitaessa yhteiskunnan kykyä selviytyä järjestyksen ylläpitämisen ja vastuun kantamisen tehtävistä.

Lähteet

- Alm, J. & Andersson, J. (1995). Reading and writing difficulties at prisons in the county of Uppsala. The Dyslexia Project of the National Labour Market Board of Sweden, Uppsala. 18. May 1995.
- Brier, N. (1989). The Relationship Between Learning Disability and Delinquency: A Review and Reappraisal. *Journal of Learning Disabilities* (22), 546.
- Caspi, A., Wright, B.R.E., Moffitt, T.E. & Silva, P.A. (1998). Early Failure in the Labor Market: Childhood and Adolescent Predictors of Unemployment in the Transition to Adulthood. *American Sociological Review*, Vol. 63, 424–443.
- Cheng, Y.C., Ng, K.H. & Mok, M.M.C. (2002). Economic Considerations in Education Policy Making: A Simplified Framework. *International Journal of Educational Management*, 16/1 (2002), 18–34.
- Jensen, J., Lindgren, M., Meurling, A.W., Ingvar, D.H. & Levander, S. (1999). Dyslexia Among Swedish Prison Inmates in Relation to Neuropsychology and Personality. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 5, 452–460.
- Karacostas, D. & Fisher, G.L. (1993). Chemical Dependency in Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (7), 491–494.
- Mäkinen, T. (1997). Koulun aloittamisen yksilölliset ratkaisut. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.), *Onnistunut aikalisä. Kokemuksia koululyykkäyksestä*. Helsinki: WSOY.
- Pearce, D.W. (1993). *Cost-benefit analyses*. 2nd ed. London: MacMillan Press Ltd.
- Rojewski, J.W. (1996). Educational and Occupational Aspirations of High School Seniors with Learning Disabilities. *Exceptional Children*, Vol. 62, No. 5, 463–473.
- Räsänen, E. (1999). Lapsuuden ja nuoruuden mielen terveyden häiriöt syrjäytymisen aiheuttajina. *Suomen Lääkärilehti*, 54 (3), 197–200.
- White, W. J. (1992). Postschool Adjustment of Persons with Learning Disabilities: Current Status and Future Projections. *Journal of Learning Disabilities*, 25 (7), 448–455.
- Wright-Strawderman, C. & Watson, B.L. (1992). Prevalence of Depressive Symptoms in Children with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 25 (4), 258–262.

KOULUTUSTA KAIKILLE

*KL, Opetusalan neuvonantaja Heikki Kokkala, Ulkoasiainministeriö &
KT, toiminnanjohtaja Hannu Savolainen, Niilo Mäki Instituutti*

Suomi on pyrkinyt nostamaan vammaisten lasten ja aikuisten koulutuskysymyksen laajempaan, maapallon laajuiseen keskusteluun. Koulutus kaikille -liike on antanut tähän aivan uutta pontta. Dakarin koulutusfoorumin erityisistunto, sen alustuksista koottu laajalle levinnyt julkaisu, Vammaisten koulutuksen lippulaiva -ohjelman tukeminen ja aktiivinen osallistuminen ovat kaikki tarjonneet mahdollisuuksia edistää asiaa.

Tässä artikkelissa tarkastelemme vammaisten lasten ja aikuisten koulutuskysymyksistä käytyä ja käytävää keskustelua sekä Suomen osallistumista siihen. Pyrimme yhdistämään teeman laajempaan maapallon laajuiseen kehityspoliittiseen kehykseen ja mahdollisuuksiin. Kuvaamme Dakarista alkanutta kehitystä, joka toistaiseksi kulminoitui lokakuun alussa perustettuun Vammaisten koulutuksen lippulaiva -ohjelmaan. Mukana on myös pieni katsaus käytännön kehitysyhteistyön hankkeisiin ja ohjelmiin.

KOULUTUKSEN KEHITTÄMISEN GLOBAALIT NÄKYMÄT

2000 Dakarin Koulutus kaikille -toiminta-ohjelma

Koulutus Kaikille (Education for All) -liikkeen laskelemien mukaan maailmassa oli vuonna 2000 noin 113 miljoonaa kouluikäistä lasta, joilla ei ollut mahdollisuutta saada opetusta edes aivan perustaidoissa, lukemisessa, laskemisessa ja kirjoittamisessa. Kaksi kolmasosaa näistä lapsista oli tyttöjä. Jos tarkastelemme tarkemmin 113 miljoonan lapsen joukkoa, huomaamme siinä olevan keskimääräistä enemmän aids-orpoja, sota-alueilla asuvia, etnisiin vähemmistöihin kuuluvia sekä vammaisia lapsia. Monet lapsista kuuluvat useisiin luoteltuihin ryhmiin. Maissa, joissa lähes kaikki ikäluokasta pääsevät kouluun, huonoimmassa asemassa ovat syrjäytyneet. (http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/framework.shtml)

Monissa kehitysmaissa vammaiset lapset eivät juurikaan käy koulua. Esimerkiksi Etiopiassa vammaisista lapsista on erityiskouluissa tai -luokilla vain muutama promille. Yleisopetuksenkin piirissä on vain muutamia prosentteja.

2000 YK:n vuosituhannen vaihteen huippukoukous ja sen kehityspäämäärät

Ensimmäisen kerran historiassa maailman johtajat pääsivät yksimielisyyteen kaikkia koskevista kehityspäämääristä vuoden 2000 syyskuussa, kun YK järjesti vuosituhannen vaihteen huippukokouksen. Tässä merkittävässä tapahtumassa puhetta johti tasavallan presidentti Tarja Halonen. Tapahtuma uutisoitiin meillä Suomessa juuri tasavallan presidentin henkilön kautta. Vähälle, ellei peräti olemattomalle huomiolle jäivät kokouksen sisällöt ja asetetut tavoitteet.

Aikaisemmin sekä teollistuneet maat että kehitysmaat omilla kokouksissaan olivat määritelleet erilaisia kehitystavoitteita; useat niistä olivat vaatimuksia vastapuolelle. Vuosituhannen vaihteen huippukokouksen hyväksymät päämäärät ovat ensimmäiset, jotka on tarkoitettu kaikkien noudatettaviksi. Tärkeimmäksi päämääräksi asetettiin maailman köyhyyden puolittaminen viidessätoista vuodessa, vuoteen 2015 mennessä. Tämän ohella määriteltiin seitsemän muuta tavoitetta, joista kaksi koskee erityisesti opetusta ja koulutusta. Toisena tärkeänä päämääränä oli yleisen, ilmaisen ja laadukkaan perusopetuksen laajentaminen kaikille vuoteen 2015 mennessä sekä sukupuolten välisen koulutuksellisen tasa-arvon saavuttaminen perus- ja toisella asteella vuoteen 2005 ja koko koulutusjärjestelmässä vuoteen 2015 mennessä. (<http://www.un.org/millenniumgoals/index.html>)

Yllä luetellut päämäärät asettavat Suomelle kahdentasoisia velvoitteita. Itsenäisenä valtiona Suomen on tarkasteltava omaa koulutusjärjestelmäänsä ja varmistettava periaatteiden toteutuminen. Valtioneuvoston asettama Unesco-toimikunta on valmistellut Suomen kansallista Koulutus kaikil-

le -toimintaohjelmaa. Tätä kirjoitettaessa lokakuun lopussa 2002 kansallisen Koulutus kaikille -ohjelman valmistelu on vielä kesken. Sen pohjana tulee olemaan opetusministeriön kehityssuunnitelma vuosille 2003–2008. Toisaalta rikkaana teollistuneena maana Suomi on velvollinen, myös YK:ssa sovittujen pelisääntöjen mukaisesti, avustamaan heikommassa asemassa olevia maita niiden kehitysponnistelussa. Tässä artikkelissa keskitymme jälkimmäiseen osaan.

YK-järjestöistä Unescolla on vastuu koulutuksen päämääristä ja kehittämisestä maailmanlaajuisesti. Huippukokouksen valmisteluun ja seurantaan liittyy käynnissä oleva Koulutus kaikille -liike. Periaatteessa sen asettamat päämäärät ovat samat kuin vuosituhannen vaihteen julistuksessa mutta jonkin verran tarkemmin määriteltynä. Näin pyritään välttämään liian yksinkertaiset kysymyksenasettelut – onhan kyse erittäin monimutkaisista yhteiskunnallisista ja poliittisista asioista. Toisaalta on tärkeä määritellä tavoitteet riittävän yksinkertaisesti ja yksiselitteisesti, jotta niiden toteutumisen seuranta ja mittaaminen olisi mahdollista.

Globaali strategia: Unescon koordinaatiotehtävä
Unescolla on Koulutus kaikille -toimintaohjelman keskeinen koordinaatiovastuu, ei yksin vaan yhdessä muiden toimijoiden kanssa. YK-järjestö ei voi, kuten ei mikään muukaan kansainvälinen toimija, ottaa yksittäisiltä mailta vastuuta tavoitteiden saavuttamisesta. Jokaisen itsenäisen valtion perustettava on huolehtia omista kansalaisistaan. Siihen kuuluu myös koulutuspalveluiden tasapuolinen tarjoaminen. Koulutus kaikille -ohjelma edellyttää jokaisen maan tarkistavan oman koulutuspolitiikkansa ja sen tavoitteet yhteisesti hyväksytyjä linjoja vastaavaksi vuoden 2002 loppuun mennessä. (http://www.unesco.org/education/efa/country_info/country_guidelines.shtml)

Mitä koulutus kaikille maksaa? Maailmanpankin arviot

Arviot kaikille tarkoitetun peruskoulutuksen kustannuksista ovat vaihdelleet melko paljon. Dakarin koulutusfoorumin yhteydessä tehdyissä laskelmissa päädyttiin siihen, että kattava koulutus maksaa vuodessa 8–14 miljardia dollaria. Tässä arviossa ajateltiin, että nykyistä järjestelmää laajennetaan niin paljon, että kaikki pääsevät kouluun. Monterreyn kehitysrahoituskonferenssia varten laaditut ja

koko kehityssuunnitelmaa koskevat laskelmat ovat päätyneet huomattavasti alemmalle tasolle. On huomattava, että laskelmien pohjana ovatkin suuret koulutuspoliittiset uudistukset ja priorisoinnit. Kevään 2002 tiedon mukaan rahaa tarvittaisiin minimissään vuosittain 2,7 miljardia dollaria lähivuosi- na ja noin kaksinkertainen summa tarkastelukauden lopulla. Suurin osa tarpeesta, noin 75 prosenttia, on Saharan eteläpuolisen Afrikan osuutta. Afrikan maiden resurssitarvetta lisää HIV/Aids-pandemia noin 20 prosentilla.

Maailmanpankki on tarkastellut viime vuosikymmenen koulutusreformia ja arvioinut eri maiden mahdollisuuksia saavuttaa tavoitteet. Kaikkiaan 155 maasta arvioidaan 66:n mahdollisuudet hyviksi, 60:n maan asema ilman vahvaa ulkopuolista tukea on kriittinen, ja kaikkiaan 29 maan tilanne on siinä määrin heikko, että vuoteen 2015 mennessä ei tavoitteeseen päästä. Useimmat näistä viimeksi mainituista maista ovat sota- tai muussa katastrofitilassa. (<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/NEWS/0>)

Tilanne vaihtelee niissä maissa, joiden kanssa Suomella on ollut kahdenvälistä yhteistyötä. Vaikka kehitystä on tapahtunut, matkaa kaikkien kouluttamiseen on vielä kosolti.

VAMMAISTEN JA ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVIEN LASTEN KOULUTUS

Dakarin ohjelmanjulistus: tasapainoilua toivon ja pettymyksen välillä

Dakarin ohjelmanjulistus on kiistatta merkittävä virstanpylväs koulutuksen globaalissa kehittämisessä. Ohjelmanjulistuksessa korostetaan koulutuksen kokonaisvaltaista kehittämistä ja vaaditaan erityisesti heikoimmissa asemissa ja olosuhteissa olevien lasten koulutuksen lisäämistä, laadun parantamista sekä koulutuksen kehittämistä inklusiivisesti. Vammaisten lasten koulutuksellisen aseman parantamista ei kuitenkaan suoraan mainita itse julistuksessa lainkaan, ja tätä on pidetty vammaisnäkökulmasta hieman ongelmallisena. Julistukseen liitetyissä tarkemmissa kommentteissa on nostettu esille lasten erityistarpeet, mutta erityisten tarpeiden käsite on jäänyt varsin tulkinnanvaraiseksi.

Vammaisnäkökulmasta tarkasteltuna Dakarin ohjelmanjulistuksen olennaisin sisältö voidaan tiivistää seuraavasti: Dakarin julistus

- korostaa Koulutus kaikille -prosessin inklusiivista ja kokonaisvaltaista lähestymistapaa
- nostaa esille vaikeimmissa olosuhteissa olevien lasten aseman ja koulutuksen parantamisen
- mainitsee tarpeen huomioida lapset, joilla on erityisiä oppimisen tarpeita
- ottaa Salamancan julistuksen (UNESCO 1994) lähtökohdaksi, mutta ei sanallakaan mainitse vammaisuutta
- painottaa enemmän oppimisen sosiaalisia ja kulttuurisia esteitä kuin yksilöllisistä ominaisuuksista, esimerkiksi erilaisesta vammaisuudesta aiheutuvia oppimisen haasteita.

(http://www.unesco.org/education/efa/wef_2000/expanded_com_eng.shtml)

Yksi syy vammaisnäkökulman jäämiselle vähälle huomiolle Dakarin julistuksessa lieene käytännöllinen: jos halutaan luetella kaikki, joiden koulutuksellista asemaa yritetään parantaa, käy helposti niin, ettei luettelolle tule loppua. Aina löytyy asianomistajia ja intressiryhmiä, jotka haluavat oman asiansa esille. Silti on aiheellista kysyä, onko vammaisten lasten koulutus vain yksi ongelma muiden joukossa vai jotain merkittävämpää. Sen erityistä huomioimista voitaisiin perustella ensinnäkin sillä, että vammaisuus koskee suurta osaa väestöstä. Jos lähes 10 prosenttia kehitysmaiden asukkaista on vammaisia, vammaisuus on arkea yli neljäsosalle perheistä. Vammaiset lapset ovat myös selvästi muita heikommassa asemassa koulutuskysymyksissä. On syytä muistaa, että kaikki Dakarin julistuksessa korostetut sosiaalis-kulttuuriset koulutuksen esteet ovat totista totta vammaisille lapsille, mutta heillä on lisäksi merkittäviä yksilöllisiä oppimisen esteitä. Mielenkiintoista on myös muistaa, että erityisesti Afrikan alueellisessa toimintaohjelmassa vammaisuus nostettiin esiin yhtenä erityiskysymyksenä. (http://www.unesco.org/education/efa/region_forums/sub-sah_afr/index.shtml)

Dakarin julistuksesta Vammaisten koulutuksen lippulaivaan

Vaikka Dakarin ohjelmanjulistus olikin pettymys monelle vammaisuuden ja koulutuksen kanssa työskentelevälle, asianomaisjärjestöistä puhumattaan, vammaisten koulutuskysymyksiin on sittem-

min kiinnitetty enemmän huomiota. Eri toimijat ovat keskustelleet Unescon kanssa vammaisten koulutuksesta, ja yksi asiaa aktiivisesti ajanut foorumi on kansainvälinen vammaisuus ja kehitys -työryhmä IWGDD (International working group of disability and development).

Merkittävä tapaus Dakarin foorumin jälkeen oli vuonna 2000 Kööpenhaminan pohjoismaisen konferenssin, marraskuu 2000, tuloksena syntynyt julkilausuma, jossa pohjoismaiset vammaisjärjestöt ja kehitysyhteistyöviranomaiset hakivat yhteisiä tavoitteita ja vaikutusmahdollisuuksia vammaiskysymyksiin. Kööpenhaminan kokous oli erityisen merkittävä, koska siellä pystyttiin ensimmäisen kerran sopimaan yhteisistä keinoista ja tavoitteista vammaisia koskevissa asioissa. Mukaan kutsuttiin eri YK-järjestöt sekä rahoituslaitoksista Maailmanpankki. Parhaiten yhteispohjoismaisen toiminnan katsottiin kantavan hedelmää juuri monenkeskisesä, multilateraalisessa, yhteistyössä. Toisaalta konferenssi antoi vauhtia myös eri maiden omiin kansallisiin keskusteluihin. Kööpenhaminan konferenssin loppuasiakirjassa todettiin, että kunkin maan etenemistä tarkastellaan viiden vuoden kuluttua (<http://global.finland.fi/tietoa/toimialat/vammaiset/kommunikea.html>). Tämä lausuma on vauhdittanut Suomeakin laatimaan kehitysyhteistyön vammaisstrategiaansa. Ensimmäinen luonnos on valmiina, mutta se odottaa vielä käynnissä olevan vammaisarvioinnin valmistumista ja mahdollisia uusia suosituksia linjauksista.

Vammaiskysymys nousi lopulta esille myös Koulutus kaikille -hankkeessa, kun Unescon pääjohtaja otti syksyllä 2001 esille mahdollisuuden erityisen vammaisten koulutusta koskevan lippulaivaohjelman perustamisesta Koulutus kaikille -toimintaohjelmaan. Tällaisia lippulaivaohjelmia oli jo olemassa muun muassa tyttöjen koulutuksen, varhaiskasvatuksen ja aidskysymyksen tiimoilta. Lippulaivan suunnittelussa törmättiin pian perusluonteeseen kysymykseen, joka vaikutti lippulaivan nimeenkin: tulisiko lippulaivan keskittyä vammaisten koulutuskysymyksiin, vai voisiko kaikki tapahtua yleisen inklusion kehikossa? Samanlaista keskustelua ovat käyneet sekä tiedemiehet että alan ammattilaiset viime vuosina, ja se havainnollistaa hyvin inklusiion käsitteellisen ongelmallisuuden, inklusiolla kun tarkoitetaan eri piireissä eri asioita.

Yhden näkökulman mukaan inklusiossa on kyse kaikkien koulun ulkopuolelle jääneiden lasten

aseman parantamisesta ja kaikenlaisten koulutuksen ja oppimisen esteiden poistamisesta. Tässä näkökulmassa korostuu kokonaisvaltainen koulun kehittäminen eikä vammaisten koulutuksellisen aseman erityistä esille nostamista pidetä välttämättömänä. Näkökulma on hyvin lähellä niitä inklusiokeskustelun diskursseja, joissa inklusiota perustellaan sosiaalisella oikeudenmukaisuudella ja taloudellisella tehokkuudella. Näihin näkemyksiin liittyy myös selkeästi ajatus siitä, että inklusiivisessa koulussa – kunhan sellainen saadaan aikaan – ei tarvita erityisopetusta. Näkökulma on optimistinen, tulevaisuuteen orientoituva ja lähtee koulun kehittämisen peruslaatuisesta muutoksesta.

Toisesta näkökulmasta on tärkeämpää korostaa sitä, että kaikki tarkoittaa todella kaikkia ja että myös vammaisille on heti taattava oikeus merkitykselliseen oppimiseen. Tällöin olennaista koko koulun kehittämisen ohella on vammaisten lasten yksilöllisten ominaisuuksien huomioon ottaminen ja niihin sopivan erityisen tuen järjestäminen, olipa koulu millainen tahansa. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna inklusio voi ajoittain tuntua palvelujen kehittämisen uhalta. Kun tavallisten koulujen tilanne on maailmanlaajuisesti kovin kaukana inklusioiden ideaalista, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja tehokkuuden korostaminen oppimista tukevien yksilöllisten tukitoimien sijasta koetaan uhkaksi. Tätä näkökulmaa ovat korostaneet erityisesti vammaisjärjestöt, joskin järjestökentän mielipiteet jakautuvat aivan kuten ammattilaistenkin.

Alustava yksimielisyyttä lippulaivaohjelmasta ja sen tarpeellisuudesta saavutettiin lippulaivaohjelman perustavassa kokouksessa Pariisissa huhtikuussa 2002. Monista yllä mainituista asioista, lippulaivan nimi mukaan lukien, jäi vielä kuitenkin hyvin erilaisia käsityksiä. Merkittävä käännekohta vammaisten koulutuksen lippulaivaohjelman toteutumisessa oli Helsingissä syys-lokakuun 2002 taitteessa järjestetty kokous. Helsingin-kokouksessa päästiin yksimielisyyteen sekä lippulaivaohjelman tavoitteista että toiminnan organisoinnista. Lippulaivan omistajia ovat kaikki toimintaan osallistuvat tahot, ovatpa ne isoja monenkeskisiä järjestöjä, kahdenvälisiä rahoittajia tai erilaisia kansalaisjärjestöjä. Lippulaivan käytännön toimintaa koordinoi sihteeristö, jonka toimintaa ohjaa vuosittain kokoontuva ohjausryhmä. Ohjausryhmä voi lisäksi perustaa alatyöryhmiä edistämään ajankohtaisia erityiskysymyksiä.

Lippulaivan yleistavoitteessa puhutaan universaalista oikeudesta käydä koulua ja todetaan, että lippulaiva pyrkii yhdistämään Koulutus kaikille -hankkeen partnerit tekemään työtä sen puolesta, että kaikki vammaiset lapset, nuoret ja aikuiset pääsisivät laadukkaan opetuksen piiriin. Tätä tavoitellaan poistamalla oppimisen ja osallistumisen esteitä erityisesti taistelemalla syrjintää ja eriarvoisuutta vastaan. Yksityiskohtaiset tavoitteet suunntaavat toimintaa tarkemmin. Niistä ehkä tärkein on ensimmäinen laaja-alainen tavoite: lippulaivan tavoitteena on käynnistää toiminta ja varmistaa, että

- lippulaivan yleinen tavoite sisällytetään kaikkiin Dakarin toimintaohjelman pohjalta luotuihin kansallisiin ja alueellisiin suunnitelmiin
- kaikki muut lippulaivaohjelmat selvästi tunnustavat ja sisällyttävät toimintaansa jokaisen vammaisen lapsen oikeuden koulutukseen ja
- valtiolliset viranomaiset, rahoittajat ja kansalaisjärjestöt tukevat toimissaan kaikkien lasten universaalista oikeutta koulutukseen.

Tämä tavoitteenasettelu kuvaa hyvin lippulaivaa organisaationa: lippulaiva itse ei ole varsinainen virallinen toimija. Se on pikemminkin aktiivisten kansainvälisten toimijoiden ja vaikuttajien joukko, joka pyrkii edistämään vammaisten lasten koulutusta globaalisti, erityisesti Koulutus kaikille -liikkeen osana. Muita tärkeitä tehtäviä on hankkia rahoitusta vammaisten koulutuksellista asemaa parantavalle toiminnalle ja huolehtia siitä, että vammaisten asemaa seurataan myös Koulutus kaikille -liikkeen arvioinneissa. Tämä jälkimmäinen tavoite on erityisen tärkeä siitä syystä, että vammaisia lapsia ja nuoria ei juurikaan ole otettu huomioon monien kehitysmaiden koulutuksen tilannetta ja tehokkuutta koskevilla analyyseilla. Lippulaivan selvä viesti Koulutus kaikille -liikkeelle on, että yhtäkään kansallista Koulutus kaikille -toimintaohjelmaa ei voida pitää riittävänä ja uskottavana, jos siinä ei ole huomioitu myös vammaisten koulutusta.

SUOMEN TUKI VAMMAISTEN KOULUTUKSELLE

Suomen kahdenvälisestä kehitysyhteistyöbudjetista opetussektorin osuus on noussut vuoden 1996 periaatepäätöksen jälkeen 3 prosentista tämän hetken 8 prosenttiin. Samalla yhteistyömaiden lukumäärä on lisääntynyt viime vuosikymmenen alun kolmesta (Sambia, Namibia ja Mosambik) kolmeentoista. Avun muodot ovat samalla muuttuneet kapeista hankkeista laajemmiksi. Muutaman maan tukemisessa on päästy jo siihen, että ainakin osa tuesta kanavoidaan maan oman budjetin kautta. Kaiken kaikkiaan on pyritty laajempiin kokonaisuuksiin ja eroon rahan ohjaamisesta kapeasti korvamerkittyihin kohteisiin. Rahan sitomattomuus ei tarkoita kuitenkaan, etteikö Suomi korostaisi ja peräti vahtisi tiettyjen teemojen edistämistä ja toteutumista.

Vammaisten asema, erityisesti opetussektorilla, on yksi Suomen korostama teema. Sektorikehitysohjelmat antavat huomattavasti paremmat mahdollisuudet vaikuttaa tärkeänä pidettyihin asioihin kuin aiempi yksittäisissä hankkeissa tehty yhteistyö. Kuitenkin, vaikka asiat voidaan nostaa keskusteluun, on kysyttävä, kuinka pitkälle vaikuttamisessa voidaan mennä. Vaarana on, että rahoittajan ääni kuuluu ja ylittää paikallisten toimijoiden äänet. Isoissa ohjelmissa on pitkälti kyse valinnoista: olemassa olevan budjetin puitteissa ei kaikkia kehitysteemoja voida toteuttaa. Alueet, jotka eivät perinteisesti ole olleet yleisen huomion kohteena tai jotka muuten eivät satu olemaan poliittisesti trendikkäitä, voivat joutua taistelemaan osuudestaan joskus kohtuuttomankin paljon. Mutta esimerkin voima on joskus mullistava, etenkin jos esimerkki tulee omasta kulttuurista ja ympäristöstä. Suomen kokemus on osoittanut, että pienten kokeiluhankkeiden pohjalta voidaan ottaa vammaisten koulutus tosissaan jopa suurissa valtakunnallisissa ohjelmissa. Seuraavassa on esimerkkejä Suomen rahoittamista kehityspennisteluista vammaisten koulutuksen kohentamiseksi.

Inklusiivinen opetus erityisopetuksen kehittämisen lähestymistapana on mukana kolmen Länsi-Balkanin maan kanssa tehtävässä yhteistyössä. Bosnia-Hertsegovinan, Kosovon sekä Serbian yhteistyön teemana on tukea siirtymistä defektologia-mallista kohti inklusiivista mallia. Kaikissa näissä ohjelmissa on kyse ajatusmallin muuttamisesta,

Kosovossa lisäksi kokonaisen koulutusjärjestelmän luomisesta. Perusteellinen yhteiskunnallinen myllerrys antaa toisaalta tukea myös tällaiselle muutokselle. Toisaalta liian monet yhtäaikaiset muutokset saattavat johtaa laajaan periaatteelliseen muutoksen vastustamiseen.

Etelä-Afrikan yhteiskunnallisen kehityksen keskeinen tavoite on saavuttaa kaikille yhteinen ja tasa-arvoinen yhteiskunta. Opetuksessa on siten luonnollista kehittää inklusiivista. Haasteena on, kuten muuallakin, olemassa olevien rakenteiden purkamisen tai uudelleen suuntaamisen vaikeus. Suomi rahoittaa inklusiivista kehittävää hanketta Mpumalangan ja Pohjois-Kapin lääneissä, antaa asiantuntija-apua opetusministeriölle sekä rahoittanee ensi vuodesta alkaen kansallisen vammaisten koulutuspolitiikan toimeenpanoa yhdessä Ruotsin kanssa.

Sambiassa tukiohjelmamme on siirtynyt kolmanteen vaiheeseen, jossa vahvistetaan etenkin läänien ja paikallistasojen osaamista ja inklusion mahdollisuuksia. Hankkeessa tehty kahden läänin peruskartoitus, base line study, toimii perusaineistona laajemminkin. Kansallisen opetussektorin uuden ohjelman laadinnassa selvityksestä on ollut jo varsin konkreettistakin hyötyä. Muita teeman rahoittajia Sambiassa ovat Tanska ja Irlanti. Aikaisemmissa vaiheissa Suomi on tukenut Lusakan yliopiston erityisopetuksen laitoksen perustamista ja asiantuntijoiden kouluttamista. Pitkästi tämän sekä Niilo Mäki Instituutin kansalaisjärjestöhankkeen ansiosta UNZA:n erityiskasvatuksen laitos on päässyt jaloilleen ja toimii melko tehokkaastikin.

Etiopiassa vuosina 1994–1998 pystyttiin Suomen tuella nostamaan erityisopetuksen kapasiteettia erittäin huomattavasti. Hankkeen oli määrä kestää pidempäänkin, mutta Etiopian kiinnostuksen kohteet siirtyivätkin muualle. Tilanne pani Suomen rahoituksen merkityksen ja tuloksellisuuden testiin. Vaikka kansalliset päättäjät eivät pitäneet teemaa tärkeänä, muutama lääni, joilla on osavaltion asema, otti erityisopetuksen selkeästi omiin kehitysohjelmiinsa ja varasi budjetistaankin siihen rahaa. Samalla tavalla opettajankoulutuksessa hankkeen kylvämistä siemenistä kehittyi ulkopuolisen rahoituksen jälkeen pysyvää toimintaa. Tällä hetkellä kaikkeen opettajien peruskoulutukseen kuuluu erityisopetusta, ja erityisopetuksen kehittämisen suuntaviivat on sisällytetty osaksi koko opetussektorin kehittämisen strategiaa – molemmat ovat asioita, joista ei kukaan tosissaan haaveillut muutama vuosi sitten.

Kahdenvälisen hanketoiminnan ohella on suomalainen kehitysyhteistyö Dakarin foorumin jälkeisenä aikana osallistunut myös muutoin ajan-kohtaiseen erityisopetusta ja inklusiivista opetusta koskevaan keskusteluun ja vaikuttamiseen sekä valtakunnallisella että globaalilla tasolla. Globaalin toiminnan esimerkkinä on aktiivinen osallistuminen kansainvälisen Vammaiset ja kehitys -työryhmän (IWGDD:n) toimintaan ja erityisesti IWGDD:n Koulutus kaikille -hankkeeseen keskittyneen työvaliokunnan toiminnan rahoittaminen parin viime vuoden aikana.

IWGDD on pari kertaa vuodessa kokoontuva kansainvälinen epävirallinen työryhmä, joka edistää vammaisuuden huomioon ottamista kansainvälisessä kehitysyhteistyössä. IWGDD:n synnyn taustalla oli muutamien tahojen kiinnostus kytkeä yhteen se, mitä kehitystyössä yleensä tehdään, ja se, mitä kehityksymaiden vammaisille lapsille tapahtuu. Keskeisenä ideana oli saada isot kehitysorganisaatiot mukaan pohtimaan vammaisuuden erityiskysymyksiä. IWGDD onkin sittemmin tuonut kehitysorganisaatioita yhteen, ja toiminnan epävirallisuus on mahdollistanut sen, että hyvin erilaisten ja eritasoisten organisaatioiden (esimerkiksi Maailmanpankin ja pienten kansalaisjärjestöjen) edustajat ovat melko vapaasti voineet vaihtaa ajatuksia ja tehdä ehdotuksia vammaisuuden paremmasta huomioimisesta kehitysyhteistyössä. IWGDD:n perustamisen jälkeen alalla on tapahtunut varsin paljon. Monet merkittävät rahoittajat ovat julkaisseet omia linjauksiaan ja kannanottojaan vammaiskysymyksistä, ja niissä, esimerkiksi Maailmanpankissa ja Unicefissa, on nimetty henkilöitä, jotka vastaavat vammaisasiosta.

IWGDD on nostanut kokouksissaan esille useita eri teemoja kuten instituutioiden purkamisen, humanitaarisen avun, työllistymiskysymykset ja tietysti koulutuksen. Dakarin kokouksen herättämän huolestumisen vuoksi IWGDD perusti erityisen EFA-työvaliokunnan, jonka tehtäväksi tuli Koulutus kaikille -toimintaohjelman etenemisen seuraaminen. Kahden ja puolen viime vuoden aikana koko IWGDD on keskittynyt seuraamaan erityisesti Koulutusta kaikille -toimintaohjelman etenemistä. IWGDD on osallistunut ensin havainnoijana ja sittemmin varsinaisena osanottajana Unescon alaisiin Koulutus kaikille -työryhmän (working group on education for all) kokouksiin. Myös tätä kautta on suomalaisinkin kehitysyhteistyövaroin vaikutettu konkreettisesti Koulutus kaikille -hank-

keeseen. Tämä yhteys kulminoitui konkreettisesti vammaisuutta koskevan lippulaivan kokouksen järjestämiseen Helsingissä syys-lokakuun taitteessa. Koska vammaisnäkökulman liittämistä EFA-toimintaan hoitaa jatkossa vasta perustettu erillinen lippulaivaohjelma, tulee IWGDD:n työssä keskittymään enemmän muihin kehityskysymyksiin, joista köyhyyden vähentämiseen liittyvät ohjelmat olivat erityisesti esillä lokakuisessa kokouksessa.

Suomessa ulkoministeriö on vuodesta 1994 järjestänyt joka syksyisen erityisopetuksen teemapäivän. Aivan aluksi mukana oli ainoastaan vammaisjärjestöjen ja yliopistojen edustajia, mutta osanottajajoukko on laajentunut vuosi vuodelta. Viime kerroilla mukana ovat olleet myös kehitysyhteistyön konsulttien ja suomalaisen opetushallinnon edustajat sekä tutkijoita ja muita asiasta kiinnostuneita. Päivän teema on vaihdellut vuosittain, ja se on pyrkinyt aina olemaan ajan hermolla. Vuoden 2002 teemanä oli Koulutus kaikille -toimintaohjelma. Tilaisuus on tärkeä osa asiantuntijuuden lisäämistä ja kehittämistä. Hankkeissa ja ohjelmissa toimivat ja toimineet asiantuntijat, joita kolmen viime vuoden aikana on ollut erilaisissa kenttätehtävissä parisenkymmentä, ovat olleet tärkeitä seminaarien onnistumisen kannalta. Niilo Mäki Instituutin asiantuntijat ovat olleet aktiivisesti mukana teemapäivillä alusta alkaen. Kolmen viime vuoden tapaamisissa Instituutilla on ollut myös teemapäivän järjestelyvastuu.

LOPUKSI

Oikeus saada opetusta ja koulutusta on kirjattu kansainväliseksi tavoitteeksi jo yleismaailmallisessa ihmisoikeusjulistuksessa vuonna 1948. Julkista vastustusta tavoite on tuskin koskaan kohdannut. Toisaalta konkreettiset ponnistelut ovat olleet riittämättömiä. Vuosituhannen vaihteen kehityspäämäärien ja Koulutus kaikille -hankkeen mukaan maailman maiden hallitukset niin kehitys- kuin teollistuneissa maissa ovat panneet jälleen kerran uskottavuutensa koetukselle. Jos nyt epäonnistutaan yhteisten tavoitteiden saavuttamisessa, kuka enää uskoo julistuksia?

Vallalla on yleinen myötätuuli opetusalan globaalille kehitykselle. On muistettava, että englannin kielen sana ALL tarkoittaa todella kaikkia, myös niitä, joiden ääni on tähän mennessä jäänyt kuulematta.

LÄHES KAIKKI PÄÄSEVÄT JO KOULUUN MAPUTON LÄÄNISSÄ, MOSAMBIKISSA

*KM, tutkija Elina Lehtomäki,
Erityispedagogiikan laitos, Jyväskylän yliopisto*

Kansainvälisen arvioinnin mukaan suomalainen kehitysyhteistyö on kiitettävästi kohdennanut niukat kehitysyhteistyövaransa nimenomaan köyhien maiden tukemiseen. Yksi näistä maailman köyhimmistä maista on eteläisessä Afrikassa sijaitseva 18 miljoonan asukkaan Mosambik.

Vuosien 1997–2002 aikana Suomen ulkoasiainministeriön kehitysyhteistyöosasto on rahoittanut Mosambikin koulutussektorin tukihanketta, jonka tarkoituksena on ollut tukea maan omaa kehitystavoitetta, perusopetuksen tarjoamista kaikille lapsille. Hanke on sisältänyt neljä toisiinsa liittyvää osaa: 1) luokkien tai koulujen rakentaminen ja kunnostaminen, 2) oppimistulosten arvioinnin kehittäminen koko maassa, 3) opetuksen laadun arvioiminen ja parantaminen ja 4) koulutussektorin henkilöstön osaamistason nostaminen. Mosambikin opetusministeriö, Jyväskylän yliopisto ja konsulttiyhtiö Finnconsult ovat yhteistyössä vastanneet hankkeen toteuttamisesta. Yliopiston tehtävänä on ollut erityisesti mosambikilaisen koulutusalan asiantuntemuksen vahvistaminen.

Koulutussektorin tukihankkeen ensimmäisen vuoden aikana vuonna 1997 Unesco järjesti portugalinkielisille maille seminaarin, jossa esiteltiin inklusiivisen koulun periaatteita ja oppilaiden mahdollisia erityisen tuen tarpeita. Mosambikin opetusministeriö toimi seminaarin isäntänä ja sitoutui Unescon ohjeiden mukaisesti käynnistämään inklusiivisen koulun kokeiluja viidessä maan 11 läänistä. Kunkin viiden läänin alueelta valittiin yksi koulu, jonka opettajille tarjottiin koulutusta, jotta kaikki tämän koulun alueella asuvat lapset pääsisivät vähitellen kouluun. Valintakriteereinä olivat koulun pitkä etäisyys muista kouluista ja palveluista, opettajien heikko koulutustaso tai epäpätevyys sekä ulkopuolisen tuen puute.

Lähellä pääkaupunkia sijaitseva noin 900 000

asukkaan Maputon lääni valittiin mukaan kokeiluun vuonna 1998. Läänin opetusvirasto oli juuri saanut uuden työntekijän, Kuubassa koulutetun erityisopettajan, jonka yhtenä tehtävänä oli osallistua opetusministeriön ja Unescon järjestämiin seminaareihin ja käynnistää valtakunnallisen inklusiivisen koulun kehittäminen läänissä. Maputon läänin opetusvirastossa kuitenkin arvioitiin, että prosessi, jossa inklusiivista koulua ryhdytään kehittämään tukemalla yhtä koulua ja sen opettajia, oli liian hidas ja kestävä toimita strategia. Läänissä taivoitteena oli tarjota perusopetus jokaiselle, arviolta 300 000 kouluikäiselle lapselle mahdollisimman pian. Opetusministeriön mukaan jokainen lääni saattoi toteuttaa inklusiivisen koulun ohjelmaa resurssiensa mukaisesti omalla tavallaan.

Maputon läänin opetusviraston aloitteesta inklusiivisen koulun kehittäminen ja erityisen tuen tarpeiden huomioon ottaminen lisättiin vuonna 1998 osaksi Suomen valtion rahoittamaa yleistä koulutussektorin tukihanketta, jossa vahvistettiin henkilöstön osaamista. Opetusvirasto pyysi Jyväskylän yliopistolta tukea läänikohtaisen kestäväin inklusiivisen koulun kehittämisstrategian ja toimintasuunnitelman laadintaan. Tuolloin olin juuri palannut Suomeen työskenneltäni kolme ja puoli vuotta Mosambikin sosiaaliministeriössä, jonka tärkeänä yhteistyökumppanina oli ollut koulutussektori.

Kuukauden pituisen strategian ja suunnitelman laadinnan jälkeen alkoi säännöllinen yhteistyömme koulutussektorin tukihankkeessa, ja se on nyt jatkunut viiden vuoden ajan. Käytännössä tukea on annettu enimmäkseen Suomesta käsin: jatkuvaa yhteydenpitoa mosambikilaisten kollegoiden kanssa, päivitetyn tiedon välitystä puolin ja toisin, raporttien analysoimista sekä yhteistä työskentelyä koulutussektorin sekä muiden sektoreiden asian-

tuntijoiden kanssa. Kahdesti vuodessa olen seurannut inklusiivisen ohjelman edistymistä Mosambikissa sekä Maputon läänissä koulutussektorin eri tasoilla, kouluista ja opettajankoulutuslaitoksista kuntien virastoihin ja ministeriöön.

Aluksi läänissä kartoitettiin kuntien opetusvirastojen tiedot erityistä tukea tarvitsevista ja vammaisista oppilaista. Suuntaa antavan kartoituksen mukaan kuntien kouluissa oli noin 200 000 oppilaan joukossa hieman yli 1 000 erityistä tukea tarvitsevaa tai vammaista oppilasta. Kuntien opetusvirastot, rehtorit ja opettajat arvioivat, että suurin osa erityistä tukea tarvitsevista tai vammaisista oppilaista jäi kotiin, kävi saman luokan useaan kertaan tai keskeytti koulunkäynnin. Palautteen mukaan tietoa ja koulutusta tarvittiin koko koulutussektorilla, läänin ja kuntien virastoissa sekä kouluissa. Erityisesti opettajankoulutuksen kehittäminen nousi esille.

Vuonna 1998 hyväksytty Maputon läänin inklusiivisen koulun ja erityisopetuksen strategia on edelleenkin käytössä. Strategia ja toimintasuunnitelma perustuvat kuntien opetusvirastojen henkilöstön, koulupiirien edustajien, rehtoreiden ja opettajien säännölliseen ja jatkuvaan täydennyskoulutukseen sekä yhteistyöhön läänin neljän opettajankoulutuslaitoksen kanssa. Lisäksi olennaista on yhteistyö koko koulutussektorin sekä koulujen, koulupiirien, kuntien ja läänien välillä. Ulkopuolisten luennoitsijoiden osuus on pieni, sen sijaan koulutus on yhteistoiminnallista, osallistavaa ja ongelmien omatoimiseen ratkaisuun tähtäävää. Mosambikilaisille kouluttajille tarjotaan tukea pitämällä jatkuvasti yhteyttä, hankkimalla alan uutta kirjallisuutta ja rakentamalla monipuolisia yhteistyöverkkoja maan sisällä, eteläisen Afrikan alueella ja kansainvälisesti. Lisäksi tuetaan yliopistojen ja opettajankoulutuslaitosten opiskelijoiden oppinnäytteitä, sillä niiden kautta pystytään keräämään tarkkaa tietoa muutoksista.

Tärkeimpiä saavutuksia on ollut koulutussektorin ja väestön selvästi lisääntynyt tietoisuus kaikkien lasten oikeudesta ja mahdollisuudesta käydä koulua. Koulutusseminaarien lisäksi yksi keino tietoisuuden lisäämiseksi on ollut se, että yhteistyö ja kokemusten vaihtaminen on tullut mahdolliseksi. Esimerkiksi vuoden 2001 aikana lääni järjesti kilpailun inklusiivisesta koulusta. Opettajia, opettajienkouluttajia ja opettajiksi opiskelevia pyydettiin raportoimaan havaitsemistaan erityisen tuen tar-

peista ja vammaisista lapsista kouluissa sekä kuvailemaan, miten he omalla toiminnallaan ovat edistäneet näiden lasten koulunkäyntiä.

Kunnissa ja opettajankoulutuslaitoksissa opettajat, opiskelijat ja kouluttajat kuuntelivat ja arvioivat toistensa raportteja. Kunnissa ja oppilaitoksissa tuomaristoon kuului yleensä oman ja naapurikunnan, läänin sekä opettajankoulutuslaitosten edustajia. Parhaat raportit palkittiin, ja niiden laatijat pääsivät jatkamaan läänin tasolla. Seuraavassa vaiheessa tuomaristossa oli myös opetusministeriön ja muiden läänien edustajia. Kilpailun teema ja opettajien raportit saatettiin näin koulutussektorin eri tasoja ja edustajia osallistamalla hyvin laajan yleisön tietoisuuteen. Lisäksi tiedotusvälineet kutsuttiin seuraamaan kilpailun eri vaiheita. Vuoden 2002 aikana parhaista raporteista kootaan kirja, jota on tarkoitus käyttää tiedotuksessa sekä opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa.

Valtakunnallisen seurannan mukaan vuonna 2001 jo yli 90 prosenttia mosambikilaisista lapsista pääsi kouluun. Kuitenkin vain 67 prosenttia suoritti pakolliset viisi ensimmäistä luokkaa. Kuudennelle luokalle viidennen luokan suorittaneista jatkoi vain 25 prosenttia, ja vain puolet kuudennen käyneistä läpäisi seitsemännen luokan. Maputon läänissä sekä tytöt että pojat pääsevät kouluun. Pojat kuitenkin tyttöjä yleisemmin jatkavat opintojaan viidennen luokan jälkeen. Vammaisjärjestöjen mukaan merkittävin muutos on tapahtunut yleisessä tietoisuudessa ja asenteissa. Kaikkien lasten oikeus perusopetukseen on hyväksytty tosiasia. Opetuksen toteuttamisessa on tietenkin vielä runsaasti kehitettävää.

Yllättävää on, että osa ongelmista on samankaltaisia kuin Suomessakin: oppilasmäärät ovat liian suuria, koulutettuja opettajia on liian vähän ja koulutussektorille suunnataan liian vähän rahoitusta. Näin arvioi Maputon läänin opetusviraston inklusiivisen koulun ja erityisopetuksen kehittäjä Lucas Chiluvane, joka syyskuussa 2002 tutustui kahden kollegansa kanssa suomalaisen koulutusjärjestelmään sekä inklusiivisen koulun ja erityisopetuksen kehittämiseen Suomessa. Mosambikissa ja Maputon läänissä näiden ongelmien mittasuhteet ovat kuitenkin hyvin erilaiset kuin Suomessa.

Maputon läänissä, kuten Mosambikissa yleensäkin, suuri oppilasmäärä merkitsee 60–70 oppilasta opettajaa kohti. Lisäksi yksi opettaja vastaa keskimäärin kahden tai kolmen tällaisen suuren

ryhmän opetuksesta päivittäin, sillä lapset käyvät koulua kahdessa tai kolmessa, joskus jopa neljässä vuorossa. Luokkatiloista ja koulurakennuksista on pulaa. Mosambikin koulutussektorin tukihankkeessa on kunnostettu ja rakennettu satoja luokkia ja kouluja. Rakentajat ovat oppineet ottamaan huomioon esteettömän pääsyn luokkiin ja rakennuksiin. Tilojen puutetta suurempia ongelmia ovat kuitenkin pula opettajista, opetustyössä toimivien heikko koulutustaso ja epäpätevyys sekä koulutetun väen siirtyminen muihin, paremmin palkattuihin tehtäviin.

Mosambikin itsenäistyttyä vuonna 1975 koulutusta ryhdyttiin kehittämään tehokkaasti. Tuolloin maassa ei ollut koulutettuja mosambikilaisia opettajia. Perusopetusta oli tarjottava epäpätevin voimin. Itsenäistymistä seurasi 16 vuotta kestänyt sisällissota, joka tuhosi paitsi kouluja myös koulutussektorin rakenteita ja esti tehokasta maanlaajuista koulutuksen kehittämistä. Vuoden 1992 rauhansopimuksen jälkeen opettajankouluttajia ja opettajia on pyritty kouluttamaan tehokkaasti, mutta tarpeisiin nähden edelleen liian vähän ja liian hitaasti. Erityisopettajien koulutusta ei toistaiseksi ole. Inklusiivisen koulun ja erityisopetuksen perustiedot pyritään nyt kuitenkin saamaan vähitellen osaksi

kaikkea opettajankoulutusta.

Mosambik on selkeästi sitoutunut kansainväliseen tavoitteeseen ja pyrkii tarjoamaan seitsemän luokan perusopetuksen kaikille lapsille vuoteen 2015 mennessä. Tämän periaatepäätöksen mukaisesti valtio on lisännyt perusopetuksen osuutta budjetissaan ja laati valtakunnallista toimintasuunnitelmaa. Maan koulutussektori kuitenkin edelleen tarvitsee ja saa rahallista tukea yhteistyökumppaneiltaan. Muihin yhteistyökumppaneihin verrattuna Suomen valtion osuus Mosambikin koulutussektorin tukirahoituksesta on pieni, mutta tuki pyritään käyttämään tehokkaasti.

Tutustuminen kahden viikon ajan koulutusjärjestelmän sekä inklusiivisen koulun ja erityisopetuksen kehittämiseen Suomessa vahvisti Maputon läänin opetusviraston edustajien Lucas Chiluvan, Júlio Manjaten ja António Tivanen näkemystä siitä, että monipuolinen yhteistyö ja henkilöstön ammattitaidon jatkuva vahvistaminen ovat avainasioita kehitystyössä. Rahallisen tuen ja asiantuntija-avun lisäksi kaikkien lasten koulunkäynnin turvaaminen edellyttää myös monipuolista ja koordinoitua yhteistyötä väestön, koulutussektorin, terveydenhoitosektorin, kansalaisjärjestöjen ja vammaisjärjestöjen kesken.



Kuva 1. Niin Suomessa kuin Mosambikissakin suuret opetusryhmät ovat inklusiivisen koulun ja opetuksen eriyttämisen esteitä. Mosambikissa opetusryhmässä on yleensä 50-60 oppilasta. (Kuva: Elina Lehtomäki)

KIELESTÄ JA LAPSUUDESTA 1944

Professori Matti Leiwo, Suomen kielen laitos, Jyväskylän yliopisto

Niilo Mäen artikkeli *Kieli ja lapsuus* on yleiskatsaus kielen omaksumiseen ja sen ongelmiin. Artikkelin painottaa kielen merkitystä lapselle ja ihmiselle yleensä. Kirjoitus on tarkoitettu yleistajuiseksi eikä siinä ole lähdeviittauksia, joten sitä on vaikea käyttää aatehistoriallisten vaikutusyhteyksien pohdiskeleluun. Argumentointi on kuitenkin selkeää, joten tekstiä voi lukea teoreettisena ja ohjelmallisena kannanottona. Tarkastelenkin seuraavassa kirjoituksen ajatuksia osin epähistoriallisesti ja kielitieteilijänä, varsinkin kun Isto Ruoppila (1979) on jo esitellyt Uuno Kailan, erityisesti 1934 ilmestyneen *Persoonallisuuden*, sekä hänen oppilaansa Niilo Mäen kielipsykologisten näkemysten tieteenhistoriallista taustaa. Koetan erottaa selvästi, milloin puhun Niilo Mäestä, milloin tekstin ajatuksista ja ilmaisu-tavoista, joita esittelen artikkelin ja aikakauden käsittein ja sanoin. Näin artikkelin ajatukset ja ehkä Niilo Mäkikin sijoittuvat omaan aikaansa mutta myös nousevat aikansa yläpuolelle.

Artikkelissa painottuu kielen rakentuminen puheen perustalle. Aluksi lapsen puhe, jokeltaminen, ei tarkoita mitään (kielen) ulkopuolista, vaan puhe on ”eräänlaista yleistä mielialan ilmaisua”, ”mielenliikutus- eli affektikieltä”. Toisen vuoden aikana kehityksessä tapahtuu ”symbolifunktion oivaltamisen” myötä ”äkkimuutos”, vaikka affektikieli jääkin ”uuden”, ”varsinaisen” ja ”oikean” kielen rinnalle. Mäki myös korostaa, että minkään eläimen ”henkisessä kehityksessä ei ole mitään, jota voitaisiin verrata ihmislapsen suorittamaan puheen oppimiseen ja puhekielen omaksumiseen”. Ruoppilan mukaan symbolifunktion herääminen olikin keskeisessä asemassa Kailan ja Mäen kehityopsykologisessa ajattelussa, ja siitä seurasi, että ”suomalaisessa psykologian tutkimuksessa ihmistä on aina tarkasteltu kieltä käyttävänä oliona kaikkine siitä johtuvine seurauksineen” (Ruoppila mt. 180). Kielenoppiminen, eläinten kielettömyys (tai mahdollinen kieli) ja ”henkisesti vajavaisten” kielen tarkastelu ovat olleet ja ovat edelleen keskeisiä näkökulmia kielipsykologiaan, ja nämä näkökulmat nousevat keskeisiksi myös tässä ilmiselvästi lukeneen kir-

joittajan artikkelissa.

Mistä sitten on peräisin affektikielen ja symbolikielen erottelu? Affekti- ja symbolikielen kehityskaudet ja niiden erottaminen olivat olennaisia Karl Bühlerin kielenomaksumisen kuvauksissa. Jyväskylän yliopiston kirjaston Niilo Mäen kokoelmassa onkin useita Bühlerin keskeisiä teoksia, ja kokoelmasta löytyvät esimerkiksi huolellisesti alleviivatut *Die geistigen Entwicklung des Kindes* (1922) sekä *Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes* (1925), joiden kielenomaksumista käsittelevät kohdat perustuvat Clara ja William Sternin vuonna 1907 ilmestyneeseen teokseen *Die Kindersprache*. Teoksissa painottuu myös se, että jokeltelu on kielen raaka-ainetta, josta löytyvät kaikki valmiin kielen foneettiset elementit, jolle Mäen sanoin ”myöhempi kehitysvaihe antaa lopullisen sisällön” (Mäki mt. 228). Bühler ei yhtä pontevasti tähdennä symbolifunktion, mutta esittää toki kielenomaksumisen uuden vaiheen alkavan kuvittelufunktion ymmärtämisestä (*Erkenntnis der Darstellungsfunktion von Bildern*) ja nimeämisfunktion omaksumisesta (*Erwerbung der Nennungsfunktion der Wörter*) (Bühler 1925, 75). Termit on kirjassa alleviivattu punakynällä, ja teoksissa esiintyvät myös termit symbolifunktio ja symbolitietoisuus (*Symbolbewusstsein* ja viittaus Sterneihin, 1922, 224).

Artikkelissa korostetaan nimeämiseen liittyvää oivaltamista ja kehityksen hyppäyksellisyyttä. Piaget’laista käsitystä egosentrisestä ja sosiosentrisestä puheen kehityksestä muistuttaa lapsen sanavaraston pohdiskelussa ajatus, jonka mukaan se ”on aluksi pieni ja itsekeskeinen, sen omaan kokemukseen perustuva ja monin tavoin rajallinen”. Vygotskin (1982, alkujaan 1931) mukaan Sternin, Bühlerin ja Piaget’n kuvaukset eivät kuitenkaan selitä mitään, vaan ne ovat puhtaasti kognitiivisia eikä niissä voi nähdä kehityksellistä jatkuvuutta. Vygotskin oma vuorovaikutuksellinen ja kehityksellinen näkökulma täydentäisi aikakauden käsitysten tarkastelua, vaikka aatehistoriallisesti sen nostaminen artikkelin käsittelyyn on kohtuutonta: Vygotskin *Kieli ja ajattelu* käännettiin esimerkiksi saksaksi ja englan-

niksi vasta 1960-luvun alussa, suomeksi 1982.

Monet artikkelin pohdiskelut kielen kehityksestä keskittyvät ongelmiin, jotka ovat yhä problemattisia. Artikkelin käsitys kielenomaksumisen säännönmukaisuudesta ja ainutlaatuisuudesta lähestyy etenkin nykykielitieteessä esitettyjä ajatuksia, vaikka aatehistoriallisesti käsitykset nousevat hahmopsykologiasta. Samanlaisen teoreettisen rajavedon kuin artikkelissa affektisen kielen (viestinnän) ja symbolikielen välillä tekevät edelleen esimerkiksi chomskylaiset kielenomaksumisen tutkijat (ks. esim. Leiwo, 2000), vaikka eri järjestelmien kehitys onkin samanaikaista. Heidän nativistiseen ajatukseensa kielenomaksumisesta sopii myös ajatus kielenomaksumisen sisäisistä, omatoimisista säännönmukaisuuksista (mt. 227):

[Onhan ollut] tärkeää saada mahdollisimman yhtenäinen kuva lapsen kielenkehityksen yleisistä vaiheista ja tässä yhteydessä piilevästä, sisäisestä omatoimisesta säännönmukaisuudesta.

Nativisteille kieli on oma itsenäinen ilmiönsä, moduulinsa, jota ei voi jakaa muiksi viestintämuodoiksi. Termit ”yhtenäinen”, ”yleiset vaiheet” ja ”piilevät, sisäiset säännönmukaisuudet” sopivatkin erityisen hyvin nativistiseen käsitykseen kielen säännönmukaisuuksien omaksumisesta. Säännönmukaisuuksien ”omatoimisen” omaksumisen voinee rinnastaa sisäisten universaalien kieliopin mahdollisuuksien laukeamiseen käyttöön. Säännöt ovat olennaisia chomskylaisessa nativismissa, ja kysymys säännöistä erottaa sen jyrkästi esimerkiksi konnektionistisesta ajattelusta. Nativistiseen näkemykseen sopivat hyvin myös kielen ja puheen erottaminen ja ajatus äkkimuutoksesta, joka perustuu kypsymiseen. Rinnastukset eivät ehkä ole aatehistoriallisestikaan mahdollisia, sillä Mäelle (mt. 227) ”hapa-roivat ja satunnaiset pürteet lapsen puheen ensi askelissa eivät lopulta olekaan sattumanvaraisia”, vaan ”ne ainakin periaatteessa kuvastavat – luonnontapahtumaa”; Bühlerillä (1922, 217) esiintyy jopa ”Naturzweck” (luonnontarkoitus). Termi omaksuminen (Bühlerin ”Erwerbung”) sopii hyvin yhteen myös sellaisten symbolifunktion ja hahmojen syntyyn käytettyjen kuvailujen kuin ”keksintö” ja ”oivallus” kanssa. Aatehistoriallisesti Bühlerin ja siten Mäenkin painotukset palautunevat William Sternin kahtiajakoon toisaalta alkeelliseen ilmaisuun ja sosiaaliseen viestintätaipumukseen, toisaal-

ta ihmisen kykyyn tarkoittaa äänneillä jotakin.

Artikkelin havainnot lapsen kielestä ovat tarkkanäköisiä. Yhden esimerkin mukaan kolmi-vuotias poika käytti aluksi sellaisia ”omia” [lainausmerkit tekstistä] sanoja kuin *nonno* ja *mömpö*, joista lähemmin tarkasteltuna paljastui, että edellinen merkitsi kaikkia pienikokoisia ja liikkuvia esineitä, jälkimmäinen liikkumattomia. Artikkelissa ilmiö yhdistetään liikkumisen merkitykseen lapsen havainto- ja elämysmaailmassa. Tulkinta sopii moderniin kielenomaksumisen periaatekeskusteluun, jossa pohditaan sanan tarkoitteen ulkonäön ja toiminnan vaikutusta nimeämisessä. Affekti- ja nimeä-miskielen säilyminen symbolikielen ohella korostuu esimerkkien kuvauksissa, joissa lapsen sanoja luonnehditaan myös ”jäsentymättöminä kokonaiselämyksinä”. Ajan ja ehkä Eino Kailankin tyyliä ja henkeä on Uuno Kailaan runon ja Teuvo Pakkalan novellin käyttäminen esimerkkeinä tällaisista sanoista. Tällaisiin ymmärtämistä sekä tieteen, taiteen ja kulttuurin yhteyttä korostaviin ajatuksiin refleksioreettiset ja behavioristiset ajatukset kielestä sopivat huonosti, ja niiden etsiminen artikkelista ei ole aatehistoriallisestikaan mielekäästä. Mäellä (kuten Bühlerilläkin) näkyy olevan mielessään myös yksityiskohtainen syntaktisen kehityksen kuvaus, vaikka ”näistä esimerkeistä tässä yhteydessä kuitenkin luovumme” (Mäki mt. 231).

Artikkelissa käsitellään lyhyesti mutta kattavasti myös kielen ja puheen kehityksen ongelmia. Mäki ryhmittelee erilaisia kielen, puheen ja kirjoituksen häiriöitä, esittelee niiden etiologiaa sekä pohtii häiriöiden suhteita. Hän tuo keskusteluun logopedian uutena tarpeellisenä tieteenä ja ennakoii ohjelmaa kielen ja puheen kehityshäiriöiden hoidosta rauhan päivinä ”olosuhteiden salliessa”. Huomio kiinnittyy myös artikkelin liberaaliin ja humaniin kasvatusasenteeseen: asiantuntijuuden kuten esimerkiksi ”hermolääkärin” tutkimusten ja psykologisten selvitysten sekä maltin ja rauhallisuuden korostamiseen ja umpimähkäisten pakkokeinojen ja rangaistusten paheksumiseen. Tekstistä voi päätellä, että näitä arvoja on artikkelin kirjoitusai-kana ollut syytä painottaa.

Selkeys on tärkein tekstiklassikoille asetettava vaatimus, koska se mahdollistaa vertailut. Artikkelin esitystapa onkin analyttinen ja systemaattinen, joten sen ajatuksia on mahdollista pohdiskella erilaisissa viitekehyksissä ja suhteessa tämänkin päivän diskurssiin. Olen tässä nostanut esille artikkelin

suhteen Bühlerin (ja Sternien varhaisteoksen) näkemyskiin sekä nativismiin, mutta kielenomaksumisen klassikoiden erilaisten käsitysten monipuolisempi pohdiskelu odottaa vielä tekijäänsä.

Lähteet

- Bühler, K. (1922). *Die geistigen Entwicklung des Kindes*. 3. painos. Jena: Gustav Fischer.
- Bühler, K. (1925). *Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes*. 2., parannettu painos. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Leiwo, M. (2000). Kuka ja mikä [oli ja on]kaan Chomsky. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita* (s. 67–88). Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Ruoppila, I. (1979). Kommentti FT Matti Leiwo esitykseen "Psykolingvistinen tutkimus Suomessa". Teoksessa F. Karlsson & K. Häkkinen (toim.), *Suomen kielitiede 1980-luvun kynnyksellä*. Suomen kielitieteellisen yhdistyksen julkaisuja 4 (s. 177–187). Turku.
- Vygotski, L.S. (1982). *Kieli ja ajattelu*. Suomentaneet Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes. Espoo: Weilin & Göös.

ERIPAINOS.
Suomalainen Suomi
 N:o 5, 1944.

Kieli ja lapsuus

Lasten kielen sielutieteellinen tutkimus on tällä vuosisadalla ollut varsin vilkasta ja monipuolista. Näyttää siltä, kuin tutkijat olisivat tämän probleemin ääreen ehdittyään löytäneet siitä vehreän keitaan, johon he ovat palanneet yhä uudelleen ja eri tahoilta. Onhan ollut tärkeitä saada mahdollisimman yhtenäinen kuva lapsen kielenkehityksen yleisistä vaiheista ja tässä kehityksessä piilevästä, sisäisestä omatoimisesta säännönmukaisuudesta. On voitu todeta, että näköjään haparoivat ja satunnaiset piirteet jonkun yksityisen lapsen puheen ensi askelissa eivät lopulta olekaan sattumanvaraisia, vaan että ne ainakin periaatteessa kuvastavat muissakin normaalilapsissa tavattavaa luonnon tapahtumaa, erästä vähitään puhkeavaa kehityksen puolta. Lapsen kielen tutkimus ja tuntemus selventää täten käsitystämme ihmisyyksilön kehityksestä yleensä. Se voi palvella myös eräänä tärkeänä mittapuuna, kun joudumme arvioimaan, onko joku lapsi ikäisekseen normaalisesti kehittynyt vai mahdollisesti ikätovereistaan jäljessä tai heidän edellään. Ja lisäksi — se voi olla suuren apuna myöskin eräissä käytännöllisissä kasvatuskysymyksissä sekä väärinkäsitysten ja väärin arviointien torjujana että myönteisten kasvatus- ja ohjauskeinojen antajana.

Mutta kaiken tämän sinänsä tärkeän lisäksi lasten kielen sielutieteellinen tutkiminen on tullut merkitseväksi muussakin suhteessa. Ihmisyyksilönhän katsotaan kehityksessään pienoiskoossa toistavan koko ihmisuvun aikaisempia alkukantaisia kehitysvaiheita. Niin myös kielen alalla. Lapsen kielen vaatimattomalta näyttävässä pitkittäisleikkauksessa kuvastuvat kaukaiset maisemat, eräänlainen tiheys ja kertaus siitä tiestä, jota pitkin inhimillisen kielen kehitys sukumme aamunsarastuksessa yleensä on kulkenut hioutuessaan ja kypsyessään luonnonihmisen ajatuksen ja mielentilan ilmaisijasta vähitellen yhä moninaisemman ja vaate-
 liaamman henkisen elämän jalomuotoiseksi kuvastimeksi. Lapsen kielen vaiheet ovat tässä mielessä olennainen kappale inhimillisen hengen yleistä kehityshistoriaa. Tämän merkityksen ymmärtääksemme meidän tulee muistaa, että ihminen on luonnon moninaisuuden keskellä *ainoa* olento, joka oppii puhumaan. Yksikään eläin ei siihen pysty. Tarinat kyllä toisinaan kertovat puhuvista eläimistä, mutta kriittinen tutkimus on joutunut murskaamaan nämä kertomukset yhden toisensa jälkeen ja osoittamaan, että kysymyksessä on ollut harhakäsitys, joka ei kestä lähempää tarkastelua. Eivät edes ihmisenmuotoiset apinat tee tässä suhteessa poikkeusta. Tutkimus on osoittanut, että simpanssienkaan henkisessä kehi-

SUOMALAINEN SUOMI N:o 5 — 1944

tyksessä ei ole mitään, jota voitaisiin verrata ihmislapsen suorittamaan puheen oppimiseen ja puhekielen omaksumiseen. Lisäksi on ihmisen ja simpanssin lapsuuden kehitystä vertailtaessa tehty eräs yhtä mielenkiintoinen kuin merkitykseltään laajakantoinen havainto: ensimmäisen ikävuoden aikana simpanssi menee kehityksessään selvästi ihmislapsen edelle, se oppii esim. seisomaan, kävelemään tahi muuten hallitsemaan ruumiinsa liikuntoja nopeammin ja paremmin kuin samanikäinen lapsi. Toisen ikävuoden kuluessa tapahtuu kuitenkin ratkaiseva käänne. Simpanssinkin kehitys jatkuu kyllä edelleen, mutta siitä huolimatta se jää toisena vuotena yllättävästi kilpatoverinsa jälkeen. Ihmislapsi ei silloin ainoastaan tavoita simpanssia, vaan menee vastustamattomasti sen ohi ja välimatkan yhä kasvaessa etääntyy lopuksi — simpanssin kannalta katsoen — suoraan saavuttamattomiin, lisäksi koko loppuiäksi.

Mikä on syynä tähän äkkimuutokseen? Se on juuri *puhekieli*, jonka pohjan lapsi toisen vuoden aikana yleensä ratkaisevasti omaksuu. Tähän voidaan helposti sanoa: Mutta johan lapsi alkaa äännellä muutaman kuukauden ikäisenä. Niin kylläkin, mutta se ei ole vielä puhetta. Se on vasta umpimähkäistä puhe-elimillä ja niiden synnyttämällä moninaisilla äännteillä leikkimistä, tuttua *jokeltamista*, joka ei tarkoita vielä mitään ulkopuolista. Sen tarkoitus on enintään siinä itsessään, eräänlaisessa tämän ääniorkesterin tiedottomassa harjoituksessa tulevia tehtäviä varten, joille vasta myöhempi kehitysvaihe antaa lopullisen sisällyksen. — Voidaan myös väittää: Eihän tuo sitäpaitsi ole mitään yksinomaan ihmiselle ominaista. Äänenkäyttööhän tavataan eläimilläkin. Koirakin haukkuu tahi murisee, kissa naukuu tahi kehrää, linnut laulavat, ja lukematomat muut eläimet tuottavat ja käyttävät erilaisia ääniä, joilla ne todennäköisesti ilmaisevat mielentilaansa, tyytyväisyyttään, vihaansa, tahi joita ne käyttävät esim. kutsumis-, hälytys- tahi varoitushuutoina lajinsa muille yksilöille. Niin kyllä; tämäkin on totta ja tällaiseen ääntelyyn pystyy myös ihminen, joka jo maailmaan tullessaan on kypsä esim. itkemään, lisäksi ilman minkäänlaista ennakko-harjoitusta. Mutta tämä kaikki on sekä lapsella että eläimellä vielä verrattoman kaukana varsinaisesta kielestä. Se on vasta eräänlaista yleistä mielialan ilmaisua, määrätyn tunne- tahi toivetilan äänellistä kuvastamista. Se on vielä eräänlaista kielen esikartanoa, tunteen ja toiveentäyteistä yleisilmaisua, niin sanottua mielenliikutus- eli affektikieltä, joka on yhteinen eläimille ja ihmisille. Se on samaa sukua kuin se »kieli», se tahaton ilmaisu, jonka välineinä ovat esim. kasvojen ilmeet, katse, ruumiin tahi ruumiinosien, esim. pään tahi käsien asento ja liikkeet, erilaiset eleet, äänensävy jne. Mutta tässä onkin vastassamme vedenjakaja. Eläin jää pysyvästi

SUOMALAINEN SUOMI N:o 5 — 1944

tämän ilmaisuuden asteelle. *Ihminen* saa sen lisäksi jotakin periaatteessa aivan uutta ja ratkaisevaa, juuri sen panoksen, mikä toisella ikävuodella kiidättää ihmislapsen samanikäisen simpanssivauvan ohitse. Mutta ihmiselläkin säilyy tämä affektikieli uuden varsinaisen puhekielen rinnalla, vieläpä sangen selvänä ja elinvoimaisena. Ihminen joutuu täten elämään ikäänkuin kahden kielen maailmassa. Mutta mikä sitten on tämä toinen kieli, tämä »oikea», »varsinainen» kieli, kuten sitä olemme kutsuneet?

Nykyaikainen psykologia vastaisi meille: Se on se kieli, jonka pohjana on ns. symbolifunktio eli oivallus, että tiettyjä äänneyhtymiä voidaan käyttää paitsi toiveiden ja mielentilan ilmauksina myös erilaisten esineiden, olioiden ja asiain *niminä*, niitä esittävinä merkkeinä, ts. se oivallus, että kaikella voi olla nimi, että jotakin voidaan tarkoittaa sovitulla sanalla, lisäksi samalla sanalla yleensä aina samaa asiaa. Meille aikuisille tämä on itsestään selvä ja arkipäiväinen totuus, mutta jokaiselle lapselle se merkitsee aikanaan valtavaa keksintöä, joka vasta avaa portin siihen rikkaaseen inhimillisen ajatuksen maailmaan, johon ainoalakaan eläimellä ei ole pääsyä, koska ainoakaan eläin ei myöhemmälläkään iällä kykene esineitä nimittämään eikä sillä tavalla maailmaa hallitsemaan. Voidaankin toisaalta sanoa, että ihminen puolestaan ei koko elämänsä aikana tee mitään muuta keksintöä, joka merkityksensä puolesta olisi hänen kehitykselleen yhtä tärkeä kuin tämä nimien ja nimittämisen keksiminen. Ja tämä ratkaiseva käänne tapahtuu yleensä jo niin varhain kuin 1. ja 2. ikävuoden rajalla tahi 2. vuoden kuluessa. Tämänkin kehitysvaiheen kypsyminen edistyy vähitellen, mutta sen puhkeaminen tapahtuu jonakin täyttymyksen hetkenä äkillisesti. Emme kyllä muista sitä omasta kokemuksestamme emmekä yleensä selvästi havaitse sitä tarkkaamissamme lapsissa.

Mutta vaikka lapsi onkin tehnyt tämän nimi- ja nimittämiskeksinnön, ei se ole suinkaan ilman muuta kypsä siirtymään aikuisten enemmän tahi vähemmän asialliseen kieleen, ei sitä täysin ymmärtämään eikä vaivatta käyttämään. Se on kehityksessään kyllä hypähtänyt uudelle korkealle tasolle, mutta nyt vasta alkavat monenlaiset tämän uuden yltäasangon vaikeudet ja kompastelut. Lapsen sanavarasto on aluksi pieni ja itsekeskeinen, sen omaan kokemukseen perustuva ja monin tavoin rajallinen. Väärinkäsityksiä sattuu, mutta eteneminen on käynnissä. Lapsi voi toisinaan viljellä nimityksissään kokonaan omatekoisiakin sanoja. Niinpä eräs 3-vuotias poika käytti näköjään aivan mielivaltaisesti sellaisia »omia» sanoja kuin *nonno* ja *mömpö*, jotka ympäristölle olivat käsittämättömiä. Ne toistuivat kuitenkin usein ja ilmeisesti jossakin määrämerkityksessä. Lähempi tarkkailu paljastikin, että »nonno» merkitsi kaikkia

SUOMALAINEN SUOMI N:o 5 — 1944

pienikokoisia ja liikkuvia eliöitä, joita oli leikkipaikan lähetytyillä maassa, muurahaisesta sammakkoon asti. »Mömpö» taasen tarkoitti niitä kotipihan kamaralla olevia esineitä, jotka eivät liikkuneet, soranjyvistä ja pienistä kivistä aina puusta pudonneisiin käpyihin asti. Siis suuripiirteisenä jakoperustana oli liikkuminen tahi liikkumattomuus, seikka, millä muutenkin on lapsen havainto- ja elämysmaailman varhaishahmoituksessa varsin oleellinen merkitys. Sehän näkyy lasten piirustuksistakin, joiden aiheissa kaikki liikkuva on etusijalla ja huomion kohteena, ihmiset, autot, junat, hevoset jne.

Olisi kuitenkin täysin väärää luulla, että lasten nimityksissään käyttämät sanat heti olisivat vain joidenkin asiain kalpeita ja asiallisia käsitte-luurankoja, kuten aikuisten ja nimenomaan oppineiden kielenkäytössä helposti on asian laita. Päinvastoin. Niissä on lihaa ja verta, värikylläisyyttä ja tunnetta. Ne saattavat myös olla kuin esineitä, kuten Uno Kailaskin Lapsifantasioihin sisällyttämässään runossa »Sanat» kuvaa, antaen lapsen sanoa:

On olemassa hyvin paljon sanoja.
Sanat ovat esineitä
ja minä voin nähdä ne.
Toiset niistä ovat rumia ja toiset kauniita.

Edelleen — Kailaan runokuvia lainataksemme — muutamat sanat ovat *hyviä*, kuten äiti ja isä, vaikka isään »kiertyy joskus ukkosta». Ja edelleen:

Kesä on hyvin lämmin sana — —
maailma on hyvin suuri sana — —
vitsa on hyvin kirvelevä ja vihattava sana.

Olemme tässä tekemisissä vielä jäsentymättömien kokonaiselämysten kanssa, joissa tunnepitoinen ilmeikkyyks on vahvasti etualalla ja joissa sana saa suuren määrän niistä ominaisuuksista, mitkä kuuluvat sen tar-koittamalle esineelle tahi olennoille. Se ei ole vielä pelkkä nimi, vaan pikemminkin kuin osa siitä oliosta, mitä sen pitäisi edustaa ja tarkoittaa.

Mutta joskus lapsen maailmaan ilmestyy myös outoja ja käsittämät-tömiä sanoja, jotka saattavat kuitenkin herättää voimakasta pelkoa tahi miltei taianomaista kunnioitusta. Esimerkkinä sellaisesta on Teuvo Pakkalan »Mahtisana»-nimisessä lapsinovellissa esiintyvä tuttu *stiikna-fuulia*, jonka juoksukilpailun voittanut Ville tekaisee muille käsittämät-tömäksi arvonimekseen ja saa sen nojalla vielä suurempaa kunnioitusta kuin jollakin tavallisella ja tajuttavalla kehaisulla. Mutta joskus voi outo ja väärinkäsitetty sana johtaa vakavalta näyttävään umpikujaan. Siitä esimerkkinä on eräs 6-vuotias tyttö, jonka nimi on Eeva. Tämä Eeva kieltäytyy yhtäkkiä menemästä kirkkoon, jossa hän aikaisemmin oli

SUOMALAINEN SUOMI N:o 5 — 1944

vanhempiensa kanssa käynyt useinkin. Vanhemmat ovat ymmällä, mutta Eevan kieltäytyminen on ehdoton ja suorastaan järkyttynyt. Syytä hän ei kuitenkaan ilmoita monista vakavista tiedusteluista huolimatta. Vanhemmat eivät myöskään ryhdy pakkokeinoihin, vaan toivovat mysteerion sopivalla hetkellä myöhemmin selviävän. Muutaman viikon päästä Eeva rohkaiseekin itsensä ja uskoo äidilleen kammonsä aiheen seuraavasti:

»No, mutta mitä se pappi-setä sitten oikein minusta tahtoo? Joka kerta, kun minä menen kirkkoon, katsoo hän saarnastuolista minuun ja sanoo *Eevan-keljumi*. Enkä minä tiedä, mitä pahaa olen tehnyt.»

Äiti sai tästä arvoituksen avaimen ja selitti parhaansa mukaan, mitä vanhan kirkkoherran hieman venyttäen lausuma eevankeljumi tarkoittaa. Tyttö epäili aluksi kyllä vahvasti, mutta uskoi vähitellen, että kysymys oli tosiaankin muusta kuin hänen Eeva-nimeensä liitetystä kelju-sanasta, jonka tämä kirkkovieras oli katsonut itseensä kohdistetuksi. Asia tuli täten lopulta selvitettyksi ja probleemilapsen alku ajoissa paranneetuksi, kiitos vanhempien maltin ja rauhallisuuden. Usein ei tällaisissa tapauksissa kuitenkaan ryhdytä rauhassa etsimään häiriön syytä, vaan tartutaan umpimähkäisiin pakkokeinoihin ja rangaistuksiinkin, joiden aihetta lapsi ei kunnolla tajua ja jotka tekevät vaikean asian vain entistä pahemmaksi.

Näitä väärinkäsityksiä ja kommelluksia voisimme seurata pitkälle kansakouluikään asti, jolloin monet oppikirjan ja opettajan vaikeat sanat jäävät vielä merkitystä vaille. Eräässä tutkimuksessa voitiin todeta, että esim. sana *vaurastua* oli noin puolelle tutkitun yläkansakoulun oppilaista outo tahi että he käsittivät sen väärin, monesti täysin päinvastaisessa mielessä, sanoen esim. »Kun talo vaurastuu, niin se alkaa mädäntyä», »Kun laiva uppoaa, niin se vaurastuu» jne. — Näiden näytteiden rinnalle voisimme kerätä esimerkkikokoelman, joka valaisisi eri taivutusmuotojen vähittäistä käytäntöönottoa kehityksen varrella, samoin lauserakenteen täydentymistä ja monipuolistumista, sivulauseiden rakentelun eri asteita jne. Näistä esimerkeistä tässä yhteydessä kuitenkin luovumme.

Näissä tarkasteluissa olemme lähinnä pitäneet silmällä *henkisesti tervettä* lasta. On selvää, että henkisesti *vajavaisella* yksilöllä, esim. syvästi vajaamielisellä kielen kehityskin jää vahvasti normaalista jälkeen. Vaikeimmissa tapauksissa varsinaista puhetta ei synny lainkaan, aivotuiminnan mahdollisuudet ovat liian vähäiset. Mutta toisinaan esiintyy myöhäistä puhumattomuutta tahi puheen huomattavaa vajavuutta, joka ei välttämättä johdu henkisen yleistason mataluudesta, vaan jostakin muusta, suppeammasta syystä. Se saattaa olla esim. kuurous tahi huonokuuloisuus. Edellisten kohdallahan asiaa auttaa virallinen

SUOMALAINEN SUOMI N:o 5 — 1944

kuuromykkäinopetus. Huonokuuloisten asema ei ole vielä yhtä turvattu, mutta suunnitelma erikoiskoulun perustamiseksi heillekin on jo olemassa. Eräitä huonokuuloisuutensa tähden puutteellisesti puhumaan oppineita lapsia pidetään ilman aihetta vajaaälyisinä, koska heidän kuulonsa heikkoutta ei ole ajoissa huomattu. Tällainen lapsi saattaa alkuperäisiltä älykkyyden edellytyksiltään olla täysin normaali, vaikka hän huonon kuulonsa tähden on voinut vuosien mittaan kyllä jäädä henkissä kehityksessä ikäsisistään jälkeen. Mutta tämä jälkeenjääneisyys ei ole syy, vaan seuraus. Paljon harvinaisempia ja vaikeammin käsiteltäviä ovat ne tapaukset, joissa lapsi ei opi puhumaan siitä huolimatta, että hän kuulee ja hänen älykkyytensä on ainakin suurin piirtein normaali, siis ns. *lapsiafaatikot*. Heidän luotettava toteamisensa on kuitenkin vaikea tehtävä, johon vaaditaan myös lapsipsykiaatria erityisesti perehtynyttä pätevää hermolääkärää. Heidän opetustaan varten ei meillä ole erityistä koulua ainakaan toistaiseksi.

Mutta näiden koko puhetta koskevista kehityshäiriöistä kärsivien lisäksi maassamme on huomattavan suuri määrä suppeammassa mielessä puhevikaisia lapsia. Sellaisia ovat esim. änkyttäjät (ehkä n. 1 % kouluikäisistä), sorakieliset eli soristajat, eri tavoin s-vikaiset sammaltajat, haitallisen epäselvästi puhuvat ja monet muut äänne- ja puhevikaiset. Yhtä kuvaavaa kuin valitettavaa kuitenkin on, että koko se tieteenhaara, *logopedia*, joka käsittelee puhevikoja ja niiden parantamista, on meillä vielä melko tuntematon, saati että sitä olisi sovellettu käytäntöön siinä laajuudessa kuin se nykyään on mahdollista ja monissa maissa tavallista. Olosuhteiden salliessa meillä on täysi syy hankkia luotettava selvitys ainakin kouluikäisten puhevikaisten lukumäärästä ja laadusta sekä samalla mahdollisimman nopeasti myös valtakunnallinen logopedinen laitos niin potilaiden hoitoa ja opetusta kuin tämän alan opettajien valmistusta varten. Puhevikaisuushan ei merkitse lapselle vain käytännöllistä haittaa, vaan myös kasvatuksellisia vaaroja. Hän joutuu monessa suhteessa kiusalliseen poikkeusasemaan, ehkä pilkankin kohteeksi, minkä seurauksena voi olla epäterve eristäytyminen, puhevian keinotekoinen peitteleminen tahi jokin muu nuoren ihmisen kehitykselle vaarallinen vastatoimenpide. — Myös *kirjoituksen* ja *lukemisen* alalla on omat säännöstä poikkeamisensa ja sairautensa. Niihin ei kuitenkaan kuulu esim. vasenkätisen lapsen tilapäinen *peilikirjoitus*, jossa sana syntyy oikealta vasemmalle, siis väärään suuntaan, ei myöskään pikkulapsikaudella jonkin aikaa esiintyvä pyrkimys katsella tahi piirrellä kuvia ja kirjaimia ylösalaisin tahi suorassa kulmassa sivulle käännettynä. Eri asia on, jos tällaiset taipumukset osoittautuvat erityisen sitkeiksi ja pitkä-

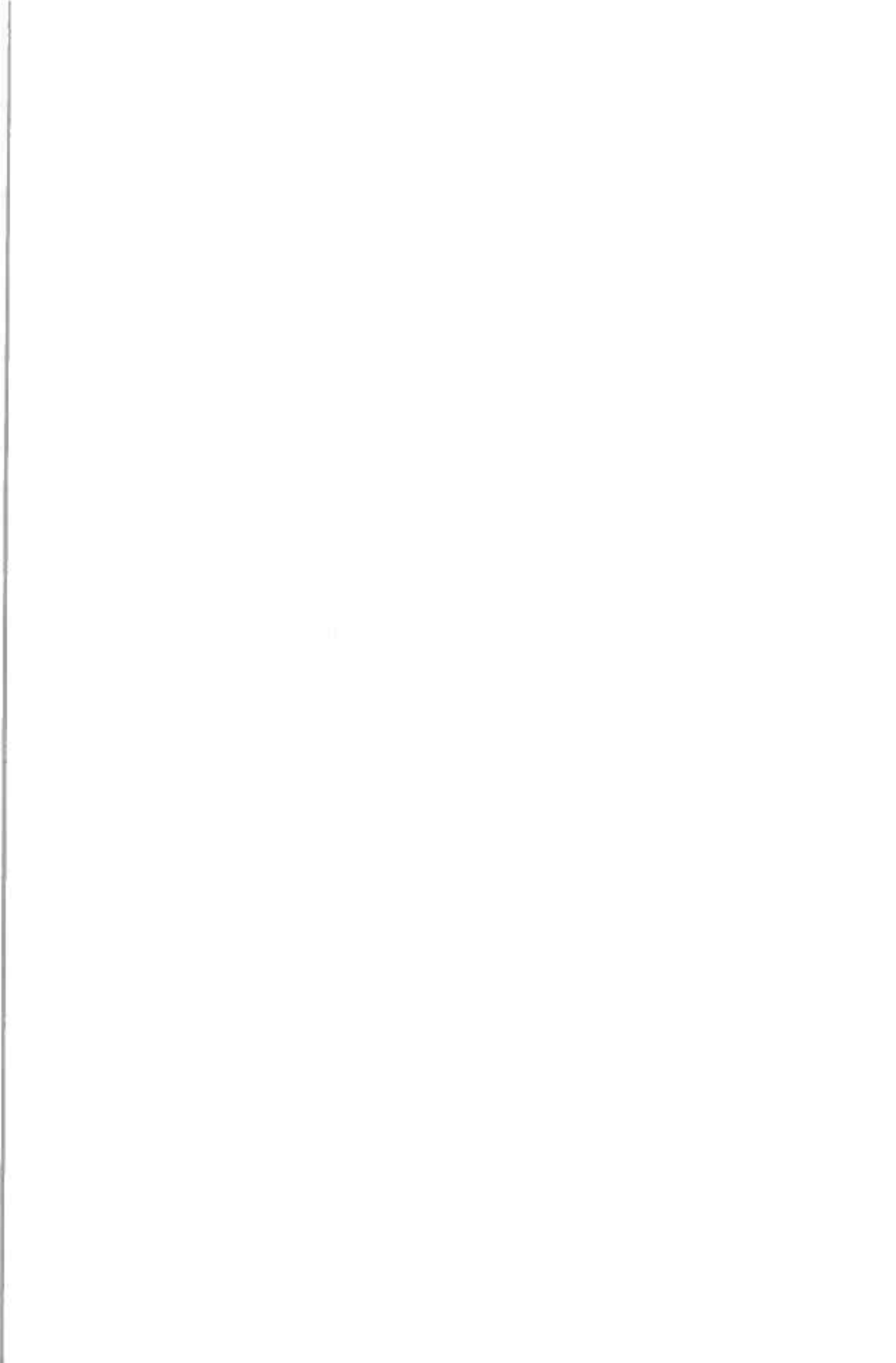
SUOMALAINEN SUOMI N:o 5 — 1944

ikäisiksi. Paljon vakavampi ilmiö on esim. ns. *sanasokeus*. Sanasokeilla tarkoitetaan lapsia, jotka normaaliälykkyydestään ja moitteettomasta puheestaan huolimatta eivät opi kouluaikana edes välttävästi lukemaan ja kirjoittamaan, vaikka tuntevat ja kirjoittavat vaivatta yksityiset kirjaimet. Kokonaista sanaa ei kuitenkaan synny, vaan sen tilalle saattaa ilmestyä käsittämättömiä kirjainyhdistelmiä. Samaan aikaan tällainen oppilas voi menestyä tyydyttävästi, vieläpä hyvinkin, joissakin muissa vaativissa kouluaineissa, esim. laskennossa. Sanasokeitakaan varten ei maassamme vielä ole erikoisluokkia, mutta sellainen lienee parhaillaan suunnitteilla Helsingin suomenkielisten kansakoulujen yhteyteen.

Lukemis- ja kirjoitushäiriöitä potevia lapsia tutkittaessa ja käsitellessä on oltava erityisen varovainen. Vain pätevän hermolääkärin suorittaman tutkimuksen ja psykologisen selvityksen jälkeen voidaan päästä varmuuteen siitä, että kysymyksessä on todella vain suhteellisen suppea kielellinen häiriö, joka ei aiheudu yleisestä henkisen tason heikkoudesta, siis sama vaatimus, minkä esitimme myös puheenkehityksen häiriöistä äsken puhuttaessa. Vasta tämän selvityksen jälkeen voidaan tarkoituksenmukaisesti aloittaa varsinainen erikoisopetus ja -ohjaus, mikäli sellaista on saatavissa. Opetuksella on joitakin mahdollisuuksia menestyä, mutta ne ovat usein suhteellisen vähäiset, ja työ kysyy opettajalta taidon lisäksi tavatonta kärsivällisyyttä, samoin oppilaalta jatkuvaa omaa ponnistelua.

Merkittävää on, että kielenvaurioiden sielutieteellis-pedagogisen käsittelyn ala, joka meillä tähän asti on ollut näin outo ja tuntematon, on nyt keskellä sotaa tullut käyntiin puolustuslaitoksen lääkintähuollon piirissä, lähemmin sanoen niiden aivoinvalidien hoidannassa, jotka haavoitumisensa tähden ovat joutuneet kokemaan häiriöitä puheen, lukemisen tahi kirjoittamisen alalla — siis ns. afasiapotilaiden. Toivottavasti ne kokemukset, mitä tuossa tutkimus-, ohjaus- ja opetustyössä saadaan, voivat osaltaan tasoittaa tietä tällaiselle toiminnalle myös kielenhäiriöitä kärsivien lasten ja nuorten parissa. Silloin sodan herättämät uudet työmuodot pääsevät välillisesti palvelemaan myös rauhan päivien rakentavaa työtä.

NIILO MAKI.



Sisällysluettelo

Esipuhe.....	1
Leena Helopainen	
Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi koululuokassa - toiminnanohjauksen ongelmat ja niiden tukeminen: Johdanto raporteihin.....	3
Vesa Närhi	
Tehtävien ja tilanteiden jäsentäminen sekä palkio- järjestelmät tarkkaavaisuushäiriöisen oppiluokkalaisen tukena.....	6
Sari Paropudas & Vesa Närhi	
Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas yläasteella - merkit palkitsevat edelleen.....	12
Anne Savellus & Vesa Närhi	
Erityiset oppimisvaikeudet ja niistä seuraava syrjäytyminen kustannus-hyötyanalyysissä.....	20
Nils Wilberg & Anni Eerola	
Koulutusta kaikille.....	26
Heikki Kokkala & Hannu Savolainen	
Lähes kaikki pääsevät jo kouluun Mabuton läänissä, Mosambikissa.....	32
Elina Lehtomäki	
Kielestä ja lapsuudesta 1944.....	35
Matti Lehto	
Kieli ja lapsuus.....	38
Nillo Mäki, Suomalainen Suomi N:o 5, 1944	