

OPETTAJIEN KOKEMUKSIA DYSFAATTISEN LAPSEN KOHTAAMISESTA

Tiina Kumpulainen

Riikka Leinonen

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Syksy 2001

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kumpulainen T. & Leinonen R. 2001. Opettajien kokemuksia dysfaattisen lapsen kohtaamisesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma, 75 sivua.

Tutkimuksessa tarkastellaan dysfasia -ilmiötä, sen syitä, diagnosointia ja yleisyyttä. Tutkimuksessa tuodaan esille se, miten opettajat kohtaavat dysfaattisen lapsen ja, miten he pärjäävät dysfaattisten lasten kanssa kouluarjessa.

Dysfasia on puheen- ja kielenkehityksen häiriö, jossa vaikeudet ovat puheen tuottamisessa ja/tai vastaanottamisessa. Dysfasian luokittelumalleista keskitytään Rapinin ja Allenin malliin. Luokittelu perustuu lapsen äännejärjestelmään, lauserakenteisiin, kielen merkitykseen ja kielen käyttöön liittyviin taitoihin. Luokituksessa dysfasia jaotellaan puheen ymmärtämisen vaikeuteen, puheen tuottamisen vaikeuteen tai näiden sekamuotoon. Tutkimuksessa pohditaan dysfasian syntymisen syitä ja tarkastellaan sen ilmenemistä vaikeusasteen luokittelujaon mukaisesti. Tutkimuksessa ilmenee, miten dysfaattisten lasten opetus on järjestetty Suomessa. Myös dysfaattisten lasten opetuksessa käytettäviä vaihtoehtoisia kommunikaatio- sekä puhumaan- ja lukemaanopettamismenetelmiä esitellään.

Tutkimusmenetelmänä käytettiin laadullisen aineiston analyysia ja sisällönanalyysia. Tutkimus osoitti, että opettajat suhtautuvat myönteisesti dysfaattisten lasten opettamiseen, jos heillä on mahdollisuus saada tukea kasvatustyölleen. Dysfaattisille lapsille on tärkeää tarjota omantasoista opetusta, jonka kautta he saavat onnistumisen kokemuksia oppimisessa. Myönteisten kokemusten kautta sekä lasten itsetunto että minäkuva vahvistuvat ja he saavuttavat oppimistuloksia. Tällöin opettajat saavat aikaan positiivisen kehän dysfaattisten lasten opettamisessa ja kasvattamisessa.

Tässä tutkimuksessa ilmeni, että opettajat suhtautuvat myönteisesti dysfaattisiin lapsiin ja selviävät heidän kanssaan hyvin kouluarjessa. Työskentelyyn dysfaattisten lasten kanssa opettajat tarvitsevat asianmukaisia menetelmiä ja välineitä, jotta opettajat voivat antaa yksilöllistä ja jokaisen oppilaan tasoista opetusta.

Avainsanat: dysfasia, opetusmenetelmät ja –välineet, kohtaaminen

ALKUSANAT

Tutkimuksen tekeminen on antanut meille ymmärrystä ja varmuutta siitä, miten kohtaamme dysfaattisen lapsen tulevassa työssämme. Tutkimuksen tekeminen on edennyt jaksottaisesti opintojemme etenemisen mukaan. Tämä jaksottaisuus on pidentänyt tutkimusprosessia ja olemme välillä miettineetkin, loppuuko tämä prosessi koskaan. Toisaalta pitkä tutkimusprosessi on antanut aikaa pohtia ja perehtyä aiheeseen. Nyt on aika suunnata tutkimuksen tuoma tieto käytäntöön ja oman opetuksen tueksi.

Kiitos ohjaajallemme kasvatustieteen professori Tuula Matikaiselle, joka jakoi neuvoa ja tukea meitä omalla vapaa-ajallaankin. Hänen periksiantamattomuutensa ja sisukkuutensa sekä asiantunteva ohjauksensa ovat auttaneet meitä etenemään tutkimuksessamme. Tuula on omalla persoonallaan ja huumorintajullaan siivittänyt meidänkin ajatuksenjuoksua uusiin ulottuvuuksiin. Kiitos Haukkarannan koulun henkilökunnalle ja erityisesti ohjaavalle opettajalle Antti Syyrakille mahdollisuudesta toteuttaa tutkimuksemme dysfasiaopetuksen täydennyskoulutuskurssilla.

Tutkimuksemme ei olisi onnistunut ilman kurssille osallistuneita opettajia. Kiitos heille mielenkiintoisista ja avartavista vastauksista. Taulukoista ja viimeistelystä kiitämme täydestä sydämeistämme Timoa, joka uhrasi iltojaan ja öitään työmme valmistumisen eteen. Riikka kiittää Timoa rakkaudesta, onnellisista hetkistä, voimaa-antavista ajatuksista ja halauksista. Rakkaudesta ja kannustuksesta Tiina kiittää Harria ja Vilppua, jotka jaksoivat kärsivällisesti auttaa työn etenemisessä.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO	5
2 TUTKIMUSTRATEGIA.....	7
2.1 Tutkimusongelmat ja tutkimuksen kuvaus.....	7
2.2 Tutkimuksen eteneminen ja tutkimukseen osallistujat.....	7
3 MITÄ DYSFASIA ON?.....	10
3.1 Rapinin ja Allenin dysfasian luokittelumalli.....	12
3.2 Mistä dysfasia johtuu?.....	14
3.3 Dysfasian ilmeneminen ja yleisyys.....	15
3.4 Miten dysfasian diagnosointiprosessi etenee?.....	17
3.5 Kuinka dysfaattiset lapset tunnistettiin ja diagnosoitiin opettajien vastauksissa?.....	17
4 DYSFAATTISTEN LASTEN OPETUS SUOMESSA	23
4.1 Uudistettu lainsäädäntö	23
4.2 Koulumuodon valitseminen	24
4.3 Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS	25
4.4 Integraatio, inklusio ja segregatio	25
4.5 Samanaikaisopetus	27
4.6 Opettajien mielipiteitä opetuksen järjestämisestä	27
5 TÄRKEIMPIÄ TEKIJÖITÄ DYSFAATTISTEN LASTEN OPETUKSESSA	31
5.1 Opetuksessa huomioitavia asioita	31
5.2 Mihin opettajat ovat kiinnittäneet huomiota opetuksessa?	32

6 VAIHTOEHTOISIA KOMMUNIKAATIOMENETELMIÄ SEKÄ PUHUMAAN- JA LUKEMAANOPETTAMISMENETELMIÄ	35
6.1 Tukiviittomat	35
6.2 Bliss -symbolit ja PIC -kuvakommunikaatio	36
6.3 KPL-, CID- ja KÄTS -kielenopetusmenetelmät lukemisen ja kirjoittamisen opetuksessa	37
6.4 Bright Start ja MOPA –motoriikkaharjoituksia	39
6.5 Opettajien käyttämiä opetusmenetelmiä ja –välineitä	40
7 OPETTAJIEN MYÖNTEISIÄ KOKEMUKSIA DYSFAATTISTEN LASTEN KOHTAAMISESTA	44
8 OPETTAJIEN TYÖSSÄÄN KOHTAAMIA ONGELMIA	49
9 OPETTAJIEN TYÖLLEEN SAAMA TUKI JA OHJAUS	54
9.1 Tuen ja ohjauksen järjestäminen	54
9.2 Miten opettajat kokivat työtään tuettavan?	55
10 MITEN OPETTAJAT KOHTASIVAT DYSFAATTISEN LAPSEN?	59
11 POHDINTA	63
LÄHTEET	66
LIITTEET	70
Liite 1: Tutkimuslupa Haukkarannan koulusta	70
Liite 2: Etätehtävä 2: Kokemuksia dysfaattisen lapsen kohtaamisesta	71
Liite 3: Tutkimuslupa opettajilta	72
Liite 4: Esimerkkilause bliss -symboleilla	74
Liite 5: Esimerkkilause piktogrammeilla	75

1 JOHDANTO

Suomen koulutuksen korkea taso on kansainvälisesti arvostettua ja suomalainen tietämys monilla eri aloilla on huipputasoa. Suomessa osataan järjestää koulutusta ja tämä osaaminen on taattava kaikille ihmisille tasapuolisesti. Päätöksentekotasolla on olemassa tarvittavia tietoja ja taitoja, jotka on tuotava palvelemaan meitä kaikkia kasvatusalalla työskenteleviä. Opettajat tarvitsevat parhaimmat mahdolliset tiedot ja resurssit tuekseen, jotta he pystyvät tarjoamaan laadukasta opetusta oppilaille.

Lähivuosina yhä useammat dysfaattiset lapset ja muut erityislapset aloittavat koulunkäyntinsä integroituna yleisopetukseen tai ovat osa-aikaisesti yleisopetuksen yhteydessä. Luokanopettajalta vaaditaan erityispedagogista tietämystä ja osaamista aiempaa enemmän. Luokanopettajalla odotetaan olevan valmiuksia tunnistaa erityisoppilas luokassaan ja hänellä on velvollisuus tarjota oppilaalle tilaisuus kasvaa ja kehittyä oman persoonallisuutensa puitteissa. Jokaisen erityisoppilaan osalta on tarkkaan mietittävä koulupaikka sekä oppimistavoitteet ja -mahdollisuudet niin, että koulutus palvelee erityisoppilaan parasta. Jotta perustuslaissa vaadittavat tasa-arvo ja tasapuoliset koulutuspalvelut (Opetushallitus 2000, 11) toteutuisivat yleisopetuksen yhteydessä opiskelevien dysfaattisten lasten osalta, opettajilla tulee olla tietoja ja taitoja toteuttaa jokaisen dysfaattisen lapsen yksilöllinen opetus. Nykyään erityispedagogisen tiedon hankinta jätetään jokaisen luokanopettajaksi opiskelevan oman mielenkiinnon varaan. Opiskelemme luokanopettajiksi ja olemme huolestuneita siitä, miten vähän meidän yhteisessä opetussuunnitelmassamme on aikaa erityisryhmille. Tämän vuoksi halusimme tutkia, miten opettajat tällä hetkellä selviävät kouluarjessa dysfaattisten lasten kanssa.

Dysfasia on lasten kielenkehityksen erityisvaikeus. Kielenkehityksen erityisvaikeus on neurobiologinen häiriö, jolla tarkoitetaan vaikeuttaa puhua tai ymmärtää kieltä yhtähyvin kuin samaan ikäluokkaan kuuluvat. Dysfaattinen henkilö ei siis pysty oppimaan ja omaksumaan kieltä iänmukaisesti. Dysfasian luokittelu ja diagnosointi on ongelmallista, koska yhtä ainoaa luokittelujärjestelmää ei ole. Tässä tutkimuksessa esitellään Rapinin ja Allenin dysfasian luokittelumalli, jossa dysfasia jaetaan puheen ymmärtämisen vaikeuteen, puheen tuottamisen vaikeuteen sekä niiden yhdistelmään.

Dysfaattisen lapsen on vaikeaa kommunikoida tehokkaasti kielen avulla tai hyödyntää kieltä tehokkaasti oppimisen perustana. Usein kommunikoinnin ja opetuksen tueksi tarvitaan vaihtoehtoisia kommunikaatiomenetelmiä, joilla helpotetaan lapsen

vuorovaikutusta toisten ihmisten kanssa. Koulussa dysfaattisen lapsen opetuksen tulee olla selkeää, monikanavaista ja havainnollista. Jokainen dysfaattinen lapsi tulee nähdä yksilönä, ja hänen kuntoutuksensa ja opetuksensa on mietittävä tapauskohtaisesti. Dysfaattiselle lapselle olisi hyvä laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Dysfaattisten lasten opetusta järjestetään yleisopetuksen yhteydessä osa-aikaisesti, erityisluokassa tai –koulussa sekä näiden vaihtoehtojen yksilöllisenä yhdistelmänä.

Tutkimuksessa perehdytään siihen, miten opettajat kohtaavat dysfaattisen lapsen ja miten he pärjäävät yhdessä koulumaailmassa. Tutkimuksessa ilmeni se, että opettajat suhtautuvat myönteisesti dysfaattisiin lapsiin. Myönteisimpänä asiana opettajat kokivat sen, että dysfaattiset lapset ovat motivoituneita koulunkäyntiin ja saavuttavat oppimistuloksia. Oppimistulosten saavuttamisen edellytyksenä on, että opettajilla on käytössään asianmukaisia opetusvälineitä ja –menetelmiä. Lisäksi dysfaattiset lapset tarvitsevat kuntoutusta ja tukitoimia koulutyön tueksi.

Tutkimuksestamme ilmeni opettajien taito kohdata dysfaattinen lapsi. Tutkimuksemme opettajat haluavat tukea lapsen kehitystä ja kasvua yksilöllisesti sekä huomioivat lapsen tarpeet opetuksessa. Omantasaisen opetuksen kautta dysfaattiset lapset saavat onnistumisen kokemuksia ja heidän itsetuntonsa vahvistuu. Tämän positiivisen kehän kautta dysfaattiset lapset saavuttavat oppimistuloksia. Uskomme, että positiivisen kehän luominen opetustilanteessa auttaa dysfaattisia lapsia oppimaan ja viihtymään koulumaailmassa.

2 TUTKIMUSSTRATEGIA

2.1 Tutkimusongelmat ja tutkimuksen kuvaus

Tutkimuksessa perehdytään siihen, miten opettajat kohtaavat dysfaattisen lapsen. Lisäksi tutkimuksessa tuodaan esille, miten opettajat selviävät koulumaailman arkipäivässä dysfaattisten lasten kanssa, ja mistä he saavat työlleen tukea.

Tutkimuksessa kuvataan dysfasiaa ilmiönä, sen luokittelua sekä syitä kielenhäiriön syntymiseen. Tutkimuksessa kerrotaan myös, miten dysfaattisten lasten opetus on järjestetty Suomessa. Lisäksi perehdytään muutamaa dysfaattisten lasten opetuksessa käytettäviin vaihtoehtoisin kommunikaatiomenetelmiin ja puhumaan- ja lukemaanopettamismenetelmiin.

Tutkimusmenetelmänä käytimme laadullisen aineiston analyysia ja sisällönanalyysia. Bogdanin ja Biglenin (1992, 32) mukaan merkitysten selville saaminen on olennainen osa laadullista tutkimusta. Tutkijat ovat kiinnostuneita siitä, miten eri ihmiset elävät elämäänsä. Erityisesti osallistujien näkökulma tutkittavaan aiheeseen on tärkeä tutkijoille. Tulevina luokanopettajina halusimme selvittää eri opettajien kokemuksia dysfaattisista lapsista ja saada sitä kautta kaikille meille valmiuksia kohdata dysfaattinen lapsi.

Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysia käytettiin siten, että aineiston keräämisen jälkeen järjestimme vastaukset opettajille lähetettyjen etätehtäväkysymysten pohjalta teema-alueisiin. Näitä teema-alueita tarkennettiin ja järjestettiin uudelleen pohtimalla eri opettajien näkökulmia. Lukemalla ja analysoimalla aineistoa useaan kertaan teema-alueet jäsentyivät lopulliseen muotoonsa. Teoriaosuus viimeisteltiin vasta aineiston analyysin loppuvaiheissa, ja se sai sisältönsä tutkimusaineiston pohjalta.

2.2 Tutkimuksen eteneminen ja tutkimukseen osallistujat

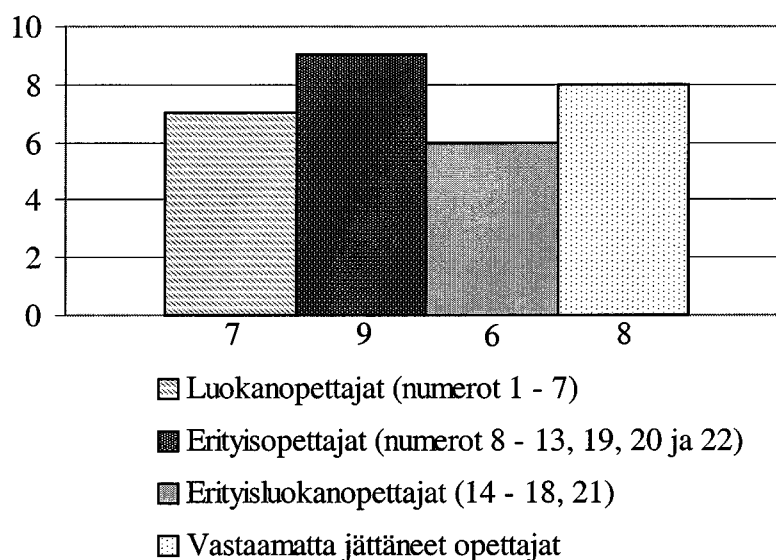
Aloitimme tutkimuksen tammikuussa 2000, jolloin myös aloimme etsiä tutkimukseen sopivaa opettajaryhmää. Jyväskylässä oleva Haukkarannan erityiskoulu huonokuuloisille, kuuroille ja dysfaattisille lapsille järjestää dysfasiaopetuksesta

täydennyskoulutusta opettajille. Täydennyskoulutuksessa on tarkoituksena antaa apustusta ja tietoa niille opettajille, jotka työssään ovat tekemisissä dysfaattisten lasten kanssa. Otimme yhteyttä Haukkarannan koulun silloiseen rehtoriin Esa Saloviukseen ja ohjaaviin opettajiin Tiina Siiskoseen sekä Antti Syyrakkiin saadaksemme tutkimusluvan (Liite 1).

Helmikuussa 2000 teimme kurssille tuleville opettajille etätehtävän (Liite 2), joka postitettiin heille täydennyskoulutus tehtävien ohella. Saimme myös kutsun tulla kertomaan opettajien lähikoulutusjaksolle etätehtävästä ja omasta tutkimuksestamme. Nämä ensimmäiset lähikoulutusjaksot olivat 15. - 17.3.2000 ja 22. - 24.3.2000. Tällöin saimme myös kurssille osallistujilta suostumukset tutkimukseen osallistumisesta. (Liite 3). Etätehtävän palautus oli 28.4.2000.

Kesä- elokuussa 2000 analysoimme ja kirjoitimme tehtäviä sekä keräsimme teoriataustaa. Alustavia tutkimustuloksia esittelimme Haukkarannan koulun toisella dysfasiaopetuksen lähikoulutusjaksolla 8. - 10.11.2000 ja 15. - 17.11.2000. Kesällä 2001 jatkoimme työn tekemistä hiomalla teoriaosuutta tutkimusaineistoon sopivamaksi ja viimeistelemällä tutkimusta kokonaisuudessaan.

Etätehtävän sai 30 opettajaa ja kyselyyn vastasi 22: seitsemän luokanopettajaa, yhdeksän erityisopettajaa ja kuusi erityisluokanopettajaa. Opettajien vastauksien esittelyssä ja yhteenvedossa opettajat on numeroitu. Numerot 1 - 7 ovat luokanopettajia, 8 - 13, 19, 20 ja 22 ovat erityisopettajia ja 14 - 18 ja 21 ovat erityisluokanopettajia. Esimerkiksi tiettyä luokanopettajaa voidaan kuvata tässä tutkimuksessa koodilla luokanopettaja 2 tai (2). Tämä koodi ilmenee aina joko lainauksien alussa tai lopussa. Vastanneista naisia oli 21 ja miehiä yksi. Jätimme analysointivaiheessa sukupuolen huomioimatta, jotta luottamuksellisuus säilyisi. Kuviossa 1 esitetään kaikkien opettajien lukumäärät.



KUVIO 1. Opettajien lukumäärä (n=30)

Opettajat ovat kotoisin Etelä- ja Keski-Suomesta. Heidän koulutustaustansa on moninainen: suurimmalla osalla (13/22) kaikista opettajista on useampi ammattinimike ja sen lisäksi vielä erillisiä opintoja. Erityisluokanopettajista kahdella, erityisopettajista kolmella ja luokanopettajista neljällä oli vain yksi ammatti. Koulutuksessa on edetty usein lastentarhanopettajasta luokanopettajaan ja siitä erityisopettajaksi tai erityisluokanopettajaksi. Reitti on voinut alkaa myös erityislastentarhanopettajasta ja edennyt sitten erityisopettajaan. Aineistoon kuuluu myös sosiaalikasvattaja, joka on nyt mukana erillisessä erityisluokanopettajakoulutuksessa sekä maantiedon ja historian opettaja (FM), jolla on erityispedagogisia opintoja.

Luokanopettajista toimii kuusi esi- ja alkuopetuksessa (1, 2, 6) ja yksi 3 – 6 – luokilla (5). Kolmella esi- ja alkuopettajalla on oman luokkansa yhteydessä dysfasia-pienryhmä (3) tai pienluokka dysfaattisille (4 ja 7). Lopuilla luokilla oppilaat ovat integroituna yleisopetusluokkiin. Kolme mainitsi opettavansa pienellä koululla, kyläkoulu tai pieniopettajainen koulu (1, 5 ja 6) ja yhdellä oli iso 28 oppilaan alkuope-

tusluokka (2). Erityisopettajista viisi toimii kuntansa/kaupunkinsa kiertävänä erityisopettajana, joka huolehtii kaikesta erityisopetuksesta (8, 10, 11, 12 ja 19). Neljä toimii laaja-alaisena erityisopettajana omalla koulullaan (9, 13, 20 ja 22) . Erityisluokanopettajista kahdella on dysfasialuokka (14, 16). Yksi erityisluokanopettaja toimii harjaantumiskoulussa (15) ja kaksi mukautetussa erityisopetuksessa (17 ja 19), joissa heillä on oma luokka. Yhdellä erityisluokanopettajalla on opetettavanaan pienryhmä (21).

Kahdeksan opettajaa jätti vastaamatta etätehtävään. Yleisin syy oli se, ettei juuri silloin jaksanut tai ehtinyt muiden kiireiden takia vastaamaan tehtävään. Osalla oli muita opiskeluihin liittyviä tehtäviä samaan aikaan, joten resursseja tehtävän tekemiseen ei ollut. Vastaamatta jättämiseen löytyi myös muita syitä: omassa koulussa ei ollut ollenkaan diagnosoituja dysfaattikkoja ja esimerkkitaapauksen puuttuessa vastaaminen tuntui vaikealta. Vastaamatta jättämisen syynä oli myös se, että muut etätehtävät olivat mielenkiintoisempia, ja antoisampia oman dysfasiatietämyksen kannalta.

3 MITÄ DYSFASIA ON?

Dysfasia -käsitettä käytetään suomenkielisessä kirjallisuudessa pääasiassa kuvaamaan lasten kielenkehityksen erityisvaikeutta (Salmenoja, 1998). Kielenkehityksen erityisvaikeus on neurobiologinen häiriö (Marttinen, Ahonen, Aro & Siiskonen 2001, 19), jolla tarkoitetaan vaikeutta ymmärtää tai puhua kieltä yhtä hyvin kuin samaan ikäluokkaan kuuluvat. (Matikainen 1999, 6.) Dysfaattinen henkilö ei siis pysty omaksumaan kieltä iänmukaisesti (Äystö 1999, 10). Kansainvälisessä kirjallisuudessa dysfasiasta käytetään monia nimityksiä. Kirjallisuus johtuu siitä, että kyseessä on varsin monimuotoinen oireyhtymä. Kaikille kielenkehityksen vaikeuksille on yhteistä kommunikaatio-ongelmat. (Salmenoja, 1998.)

Hyytiäinen-Ruokokosken (1995, 9) mukaan lapsella on dysfasia, jos hänen kielihäiriönsä perussyynä ei ole mikään muu nimetty sairaus tai vamma. Dysfasia diagnosoidaan sulkemalla pois muut kielihäiriön syyt, joita ovat esimerkiksi

- kuulovamma

- yleisen älyllisen kehityksen jälkeenyäneisyys
- kielen, huulten, suulaen tms. puhe-elimen rakenteellinen poikkeavuus
- puhe-elimistöön vaikuttava neurologinen vamma tai sairaus
- psyykinen sairaus
- ympäristön virikkeettömyys
- monikielisyys tai viivästynyt puheenkehitys.

Dysfasian diagnosointi ja luokittelu on ongelmallista, koska yhtä ainoaa luokitusjärjestelmää ei ole. Useimmat määritelmät ovat muita vammoja pois sulkevia tai ainoastaan oiretta kuvailevia. (Salovius 1991, 372.) Kielellisten häiriöiden tutkiminen, opetus ja kuntoutus vaativat monen erikoisalan asiantuntemusta. Tämä on myös vaikuttanut terminologian kehittymiseen; lääketieteessä, lingvistiikassa, logopediasa, psykologiassa ja pedagogiikassa on nimetty ja luokiteltu kielellisiä häiriöitä kunkin tieteen omien lähtökohtien mukaan. (Tuovinen 1995, 9.) Esimerkiksi lääketieteessä dysfasia määritellään yli kolmivuotiaan lapsen vaikea-asteiseksi puheen tuottamisen ja/tai ymmärtämisen häiriöksi, jota ei selitä kuulovamma, puhe-elinten rakenteellinen häiriö, kehitysvamma, psyykinen häiriö tai ympäristödeprivaatio. (Grönroos 1995, 16 - 17.)

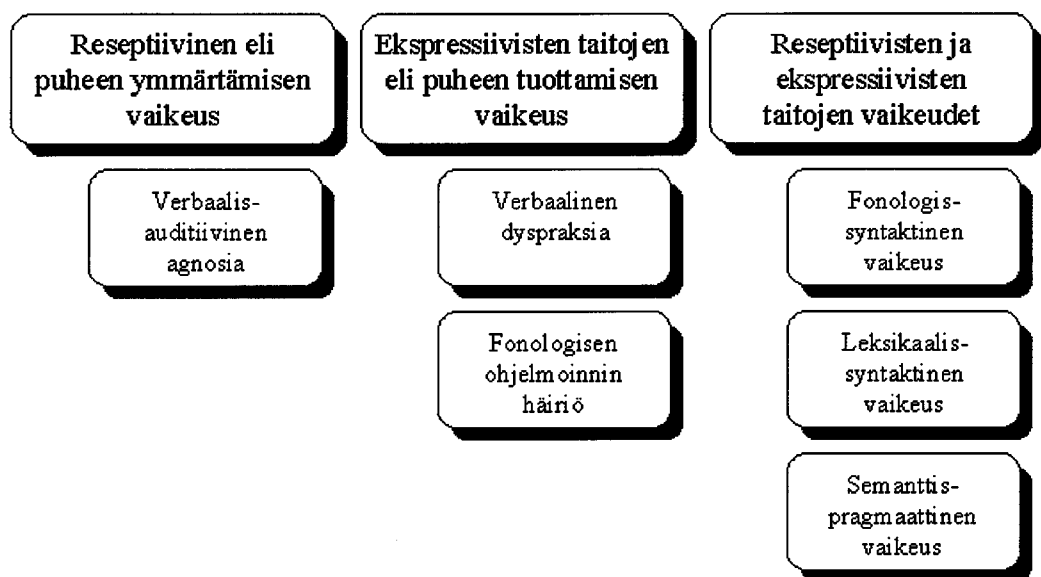
Cantwell ja Baker (1987) ovat tutkineet kielellisesti häiriöisten lasten diagnosointia. Diagnosoinnin vaiheita on kolme. Ensimmäiseksi diagnosoinnissa on varmistauduttava, ettei kielellisen kehityksen viive johdu kuulon heikkenemisestä. Toiseksi on erotettava toisistaan spesifinen kielellinen häiriö ja laajempi kommunikointihäiriö. Kolmanneksi diagnosoinnissa arvioidaan, onko kyseessä älyllinen jälkeenyäneisyys vai erityinen kielellinen häiriö. Lapsi kuuluu ensisijaisesti älyllisesti kehitysvammaisten kategoriaan, jos lapsen älykkyys on kokonaisuudessaan normaalia heikompi (siis myös ei-kielellisen päättelyn osalta). Mikäli lapsella ei löydetä muita ongelma-alueita, joista kielelliset ongelmat johtuisivat, kyseessä lienee erityinen kielellinen häiriö. Diagnosoinnissa siis eritellään, minkä laatusesta kielellisestä häiriöstä on kyse. Tällöin selvitetään esimerkiksi se, onko kyseessä synnynnäinen vai jostain muualta lähtöisin oleva kielellinen häiriö sekä määritellään tarkemmin kielellisen häiriön laatu jonkin luokittelun mukaisesti.

Äystö (1995) on tutkinut kielihäiriöiden diagnostisia lähestymistapoja ja esitellyt ns. PASS-mallin (P = suunnittelu, A = tarkkaavuus, S = peräkkäinen, S = rinnakkainen) dysfasian diagnosointiin, kuntoutukseen ja opetukseen. Kog-

nitiiivisiä dysfasian alaryhmiä ei ole Äystön mukaan tutkittu paljoakaan, vaikka kielellä on yhteyksiä sellaisiin ajattelun lajeihin kuin tarkkaavuuteen, muistiin, sekventointiin, analyysiin ja organisointiin. Dysfaattisilla lapsilla esiintyy aivojen alueella kognitiivista vajavuutta toimintaa ohjaavissa ja säätelevissä järjestelmissä. Äystö pyrkii löytämään yhtenäisen kuvauksen, josta olisi apua sekä kuntoutukseen että opetukseen soveltamalla neurokognitiivista integratiivista mallia.

3.1 Rapinin ja Allenin dysfasian luokittelumalli

Kielitieteellisistä luokitteluista yleisimmin käytetään Rapinin ja Allenin kehityksellisen dysfasian luokittelua. Luokittelu perustuu lapsen fonologisiin (äännejärjestelmään liittyviin), syntaktisiin (lauserakenteisiin liittyviin), semanttisiin (kielen merkitykseen liittyviin) ja pragmaattisiin (kielen käyttöön liittyviin) taitoihin. Luokituksessa esitellään kuusi erilaista dysfasiatyyppiä:



KUVIO 2. (Grönroos 1995, 16 - 17; Hällback & Rantala 1996, 19; Korpilahti 1996, 49)

Verbaalis-auditiivinen agnosia on häiriö, jossa esiintyy vaikeuksia hahmottaa kuulon kautta saatua tietoa (Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, 11). Lapsi ei ymmärrä lainkaan puhuttua kieltä tai ymmärtää sitä vain vähän. Lapsi pystyy omaksumaan tietoa tällöin visuaalisen kanavan kautta. Eleiden ja ilmeiden ymmärtäminen, viittomien omaksuminen ja erityisellä ohjauksella myös lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen on mahdollista. (Hällback & Rantala 1996, 19 - 20). Lapset ovat puhumattomia tai puhe on äärimmäisen sujumatonta. Tätä häiriötä tavataan kehityksellisenä kielellisenä häiriönä, mutta myös muihin kuin kielellisiin häiriöihin liittyneenä (muun muassa ns. Landau-Kleffnerin syndrooma, autismi). Näiden lasten kuntoutumisenuste on usein huono. (Grönroos 1995, 16 - 17; Hällback & Rantala 1996, 19 - 20; Korpilahti 1996, 49.)

Rapin ja Allen ovat pitäneet *verbaalia dyspraksiaa* puheen tuoton häiriönä, mutta kliinisen työn perusteella siihen näyttäisi liittyvän puheen vastaanoton ongelmia. Lapsi on puhumaton tai hänen puheensa takertelee. Usein lapsi tietää, mitä haluaa sanoa, mutta sanojen muodostaminen on työlästä. Ilmaukset ovat lyhyitä ja fonologisesti poikkeavia. (Hällback & Rantala 1996, 20.) Puheen ymmärtäminen on usein jopa normaalia. Kuitenkin edistyminen puheterapiassa on varsin hidasta. Lapsilla on usein lukivaikeuksia, jotka johtuvat lyhytaikaisen kuulomuisti ongelmista. Joskus suositeltava sijoitus onkin dysfasialuokka. (Grönroos 1995, 16 - 17.)

Fonologisen ohjelmoinnin häiriö on pelkästään puheen tuottoon liittyvä vaikeus. Lapsen puheilmaisu on sujuvaa ja lauseet ovat pidempiä kuin lapsilla, joilla on verbaali dyspraksia. Puhetuotos on vaikeasti ymmärrettävää tai jopa käsittämättömyyttä, vaikeudet liittyvät ääntöelinten käyttöön. (Hällback & Rantala 1996, 20; Korpilahti 1996, 50.)

Fonologis-syntaktinen häiriö on yleisin kehityksellisen dysfasian muoto. Lasten puhe ei ole sujuvaa; lauseet ovat lyhyitä ja sanat lyhenevät. Usein puheen motoriikka on kömpelöä. Erityisesti monimutkaiset ja pidemmät ohjeet aiheuttavat ymmärtämisvaikeuksia. Myös abstraktit käsitteet ovat vaikeita tajuta. Ymmärtämisvaikeuksia saatetaan helposti aliarvioida heikon tuoton vuoksi. (Grönroos 1995, 17.)

Semanttis-pragmaattinen häiriö vaikuttaa sekä puheen ymmärtämiseen että puheen tuottamiseen. Puheen tuottaminen voi olla huomattavasti parempaa kuin ymmärtäminen. Sujuvat lauseet ja "sanataiturisuus" saattavat jopa estää muita huo-

maamasta puheilmallisissa olevan ongelmia. Välitön ja viivästynyt kaikupuhe on yleistä. Lapsen on vaikeaa pitää yllä kommunikoinnin vuoroittaisuutta ja keskustelua. (Korpilahti 1996, 50.)

Leksikaalis-syntaktinen häiriö liittyy usein myöhäiseen puhumisen oppimiseen. Puhe on äänteellisesti normaalia, mutta lapsella saattaa olla kaikupuhetta. Sanasto ja käsitteistö on niukkaa, ja vaikeuksia ilmenee nimeämisessä ja sanan löytämisessä. Puheen tuottaminen voi olla fraasimaista, ja kertova puhe tuottaa ongelmia. (Grönroos 1995, 17; Korpilahti 1996, 50.)

Perehtyminen aiheeseen toi esille sen, että yleensä dysfaatikon oirekuva käy useaan alaryhmään ja dysfasia voidaan luokitella kuuluvaksi moneen luokkaan. Diagnosointi tarkentuu sitä mukaa kuin dysfasiasta saadaan uutta tietoa ja tutkimustuloksia.

3.2 Mistä dysfasia johtuu?

Dysfasian syy jää usein selvittämättä nykyisillä lääketieteellisillä menetelmillä. Selvää syytä ei dysfasialle edelleenkään tiedetä. Sen oletetaan johtuvan raskauden, synnytyksen tai imeväisiän aikana aiheutuneesta keskushermoston vauriosta tai toimintahäiriöstä. Myös perinnöllisellä taipumuksella voi olla merkitystä dysfasian syntyyn. (Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, 9.) Perimän oletetaan olevan yleisin riskitekijä, joka aiheuttaa dysfasiaa (Marttinen ym. 2001, 21). Bishopin ym. (1999) kaksostutkimuksessa fonologista lyhyttä muistia testaava koe osoitti, että perinnöllisyydestä olisi merkitystä fonologisen lyhyen muistin ongelmissa. Tomblinin ja Buckwalterin (1998) tutkimuksessa perinnöllisyyden vaikutusta kielellisen testin huonoon tulokseen todistettiin sillä, että kaksosten tulokset olivat enemmän samansuuntaisia keskenään kuin tavallisilla sisaruksilla. Tuovisen (1995, 13) mukaan dysfasian syynä ovat myös kromosomipoikkeavuudet, hidas maturaatio eli kypsyminen, ongelmat aivojen lateralisaatioissa eli puolisuuden kehittämisessä, ympäristön riskitekijät sekä aistitiedon vastaanoton ja siirtämisen häiriöt. Neurologisten häiriöiden osuutta dysfasian syntyyn on alettu tutkia viime vuosina yhä enemmän. Dysfasian syntyä säätelevinä tekijöinä pidetään tällä hetkellä myös tuntemattomia tekijöitä, jotka vaikuttavat keskushermoston kehittymiseen ja näin saattavat muuttaa hermoston rakenteellisia tai toiminnallisia piirteitä (Marttinen 2001, 21).

Ahosen, Aron ja Siiskosen (2001, 16 - 17) mukaan kehityksellisten kielellisten häiriöiden syitä voidaan hakea ainakin kolmelta tasolta. Eniten tukea tutkimuksissa saa sellainen käsitys, että kysymys on kehityksellisestä häiriöstä, jossa perinnölliset tekijät aiheuttavat kehittyvään keskushermostoon toiminnallisia tai rakenteellisia muutoksia, jotka vaikeuttavat kielen oppimista. Muutoksia on selkeimmin havaittu sekä aivojen etu- että takaosissa niillä alueilla, jotka ovat keskeisiä kielen ymmärtämisen ja tuottamisen kannalta. Yhteys näiden muutosten ja kielihäiriöiden esiintymisen välillä ei kuitenkaan tehtyjen tutkimusten mukaan ole täydellinen. Aivoissa olevia muutoksia pidetään lähinnä kielihäiriöihin altistavina riskitekijöinä. Yleisin käsitys on, että aivojen muutokset syntyvät sikiöaikana ja ne liittyvät hermoston erilaisiin kehitystapahtumiin, kuten hermosolujen ja synaptisten yhteyksien väheneeseen hermoverkkojen jäsenyessä ja solujen vaeltamiseen. Se, kuinka suuri osa näistä muutoksista voisi liittyä myös lapsen varhaiskehitykseen ja sitä kautta johtua ympäristöstä ja kielellisestä vuorovaikutuksesta, on vasta tutkimuksen kohteena. (Ahonen ym. 2001, 16 - 17.)

3.3 Dysfasian ilmeneminen ja yleisyys

Lieväasteisessa dysfasiassa puheen- ja kielenkehitys on yleensä varhaisvaiheista lähtien viivästynyt. Lapsen puheessa saattaa olla epäsystemaattista sekavuutta, sanan löytämisen tai nimeämisen vaikeutta, kieliopillisten rakenteiden kypsyntömyyttä, ja puheilmaisuus voi olla kokonaisuudeltaan niukkaa. Tällöin arkielämän puheen ymmärtäminen onnistuu yleensä hyvin, mutta pidempien ja käsitteellisempien asioiden vastaanotossa on usein vaikeuksia. Lieväasteisena dysfasia ei välttämättä vaikeuta lapsen arkielämää päiväkotikäytössä, mutta saattaa aiheuttaa kouluikässä oppimisvaikeuksia. (Hällback & Rantala 1996, 14.)

Keskiasteisesti dysfaattisten lasten puheen- ja kielenkehitys on viivästynyt, ja siinä havaitaan poikkeavia kehityksen piirteitä. Kielellisiä vaikeuksia ilmenee yleensä arkipäivän kommunikaatiotilanteissa. Puheen ymmärtämisessä on hankaluuksia ja puheen ymmärtämisen aste vaihtelee yksilöllisesti. Myös näillä lapsilla esiintyy epäsystemaattista puheen sekavuutta. Sanavarasto voi olla ikään nähden niukka, ja sanan löytämisessä ja nimeämisessä voi olla huomattavia vaikeuksia. Ne ilmenevät muun muassa runsaana pronomien käyttämisellä, kiertoilmaisuina, sisällöltään

väärinä tai epätarkkoina sanavalintoina, äänteistöltään lievästi virheellisinä sanavalintoina (esim. naula/neula) tai sanan korvaamisena eleellä. (Hällback & Rantala 1996, 14.)

Tyypillisiä piirteitä ovat puheilmaisuuden niukkuus sekä puhetuotoksessa ikään nähden kypsymättömät tai poikkeavat lauserakenteet (esim. sähkösanomatyyli tai kieliopillisesti virheelliset rakenteet). Joskus puhe voi olla vuolasta ja selkeää, mutta sisällöltään epätarkkaa, jolloin suurimmat ongelmat ovat kielen käytössä ja merkityksessä. Lisäksi voi olla juuttumista, kaikupuhetta eli ekolaliaa sekä poikkeavuutta puheintonaatiossa. Lapsen saattaa olla vaikeaa erotella puhetta ja keskittyä kuuntelemaan. Ymmärtämisvaikeudet saattavat johtua myös käsitteiden, kieliopillisten rakenteiden ja/tai kuulomuistin ongelmista. Usein keskivaikeasti dysfaattinen lapsi käy koulunsa dysfaattisten lasten erityisluokalla. (Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, 10; Hällback & Rantala 1996, 15.)

Vaikea-asteiseen dysfasiaan saattaa liittyä erilaisia kehityshäiriöitä (esim. autistisia piirteitä, monivammaisuutta), mutta sitä on myös vaikea-asteisena kielen ja kommunikaation häiriönä. Puhetuotos voi puuttua kokonaan tai lapsi saattaa kyetä tuottamaan vain vaikeasti tulkittavia sanahahmoja. Puheen ymmärtämisessä on poikkeuksetta vaikeuksia ja ääritapauksissa lapsi ei kykene lainkaan ymmärtämään puhetta tai ymmärtää vain hyvin yksinkertaista ja tilannesidonnaista puhetta. Näille lapsille on tärkeää kuntoutus, jossa korostuvat vuorovaikutustaitoja tukevat sekä puheen tuottoa korvaavat kommunikaatiomenetelmät (esim. viittomat, bliss –symbolit ja PIC -kuvakommunikaatio). Vaikeasti dysfaattinen lapsi tarvitsee aina erityisopetusta. (Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, 10; Hällback & Rantala 1996, 15.)

Dysfaattisten lasten kuntoutusprojektin yhteydessä pyrittiin selvittämään lasten lukumäärää Suomessa (1983-1986). Määrittelyvaikeuksien vuoksi luvuissa saattaa olla suuriakin vaihteluita. Lukumäärät riippuvat muun muassa siitä, otetaanko mukaan kuulovammaisia ja kehitysvammaisia dysfaattisia lapsia. Kun pitäydytään mahdollisimman "puhtaissa" tapauksissa, arvioidaan vuosittain syntyvien dysfaattisten lasten lukumääräksi 0,04-0,06 % eli 25-35 lasta vuodessa. (Salovius 1991, 375.) Yhdysvalloissa tehdyssä laajassa dysfasiaa kartoittavassa tutkimuksessa Tomblin ja Records selvittivät yli 7000 lastentarhaikäisen lapsen seulonnalla dysfasian yleisyyttä. Seulonnasta saadun aineiston tarkemman tutkimuksen perusteella

dysfasian yleisyydeksi yhdysvaltalaisilla lastentarhaikäisillä lapsilla saatiin 7,4%. (Tomblin ym. 1997).

3.4 Miten dysfasian diagnosointiprosessi etenee?

Diagnostiikan yksi keskeinen tehtävä on palvella kuntoutusta. Sen tulisi luoda kuntoutukselle suuntaviivat kuvaamalla lapsen toimintakyvyn vahvat ja heikot puolet, rajallisuuden ja mahdollisuudet. Diagnostiikan kehitys antaa mahdollisuuden myös kuntoutuksen kehittymiseen. (Korhonen 2001, 10.)

Kun vanhemmat, päiväkodin tai koulun henkilöstö huomaavat lapsen kielenkehityksessä ongelmia, he haluavat tukea ja selvyyttä asiaan. Huoli lapsen kehityksestä, ongelmien luonteesta sekä lapsen tulevaisuudesta on suuri. Ensimmäinen väylä selvittää asiaa on hakeutua terveydenhuollon ammattilaisten luokse. Varhaisvaiheessa lapsi ohjataan neuvolaan, ja kouluiässä kouluterveydenhuollon tai koulun oppilashuoltoryhmän kautta joko psykologin, puheterapeutin tai avoterveydenhuollon lääkärin tutkimuksiin. He arvioivat kielellisiä taitoja sekä puheen ja kielen kehityksen vuorovaikutuksellisuutta. Jatkotutkimuksia suoritetaan erikoissairaanhoidon piirissä, jossa pääasiassa haetaan diagnoosia poissulkemismenetelmällä. Ongelmien luonteen ja diagnoosin selvittyä suunnitellaan kuntoutus- ja jatkotoimintasuunnitelma lapselle ja hänen perheelleen. Se pitää sisällään lapsen ja perheen kuntoutuksen sekä tuen tarpeen. (Marttinen ym. 2001, 20.)

3.5 Kuinka dysfaattiset lapset tunnistettiin ja diagnosoitiin opettajien vastauksissa?

Opettajat kertoivat oppilaiden diagnosoinnista hyvin vaihtelevasti: osa mainitsi millainen diagnoosi lapsella on, ja osa kertoi diagnosointiprosessin kulun hyvinkin tarkasti. Kertomuksen pituuteen ja tarkkuuteen vaikutti se, tapahtuiko diagnosointi opettajan ollessa lapsen opettajana vai oliko diagnosointiajankohta jokin muu. Osa opettajista kertoi yhden lapsen tapauksesta, osa useammasta kohtaamastaan dysfaattisesta lapsesta. Myös se, milloin opettaja oli kohdannut lapsen/lapset vaihteli kertomuksissa.

Yhteensä yksitoista opettajaa mainitsi dysfasiadiagnosoinnin alkaneen jo lapsen ollessa päiväkotikäinen. Heistä neljä oli luokanopettajaa (luokanopettajat 1, 2, 3 ja 4), neljä erityisopettajaa (erityisopettajat 8, 9, 11 ja 12) sekä kolme erityisluokanopettajaa (erityisluokanopettajat 14, 16 ja 21). Näistä neljässä tapauksessa diagnosointi oli alkanut lapsen ollessa 3 – 4 -vuotias, jolloin usein eri tahot alkavat kiinnittämään huomiota lapsen puheen kehitykseen. Tarkemman kuvauksen diagnoosista kertoi kuusi opettajaa: neljä heistä kertoi lapsilla olevan viivästynyttä ja poikkeavaa kielenkehitystä (luokanopettaja 3, erityisopettajat 9 ja 11 sekä erityisluokanopettaja 14) yhdellä lapsella oli lievä dysfasia ja yhdellä dysfasian tyyppisiä oireita (luokanopettaja 2). Lapsen puheen viivästymiseen ja poikkeavuuteen on tärkeää puuttua heti, kun se huomataan. Kielenkehitykseen päästään vaikuttamaan heti ja antamaan lapselle parempia mahdollisuuksia kommunikoida ympäristönsä kanssa. Tällöin dysfaattinen lapsi saa apua ongelmaansa jo ennen kouluikää ja hän saattaa välttyä mahdollisilta oppimisvaikeuksilta koulussa. Samalla annetaan perheelle myös aikaa tottua tilanteeseen ja miettiä dysfaattisen lapsen koulumuotoa.

Kahdeksan opettajista kertoi tunnistamisen ja diagnosoinnin alkaneen koulunkäynnin ensimmäisinä vuosina (luokanopettajat 6, 7 ja erityisopettajat 10, 11, 13, 19 sekä erityisluokanopettajat 14, 18). Vastauksissa kerrottiin, että kouluikäisinä diagnoosin saaneista lapsista kahdella oli lievä dysfasia ja yhdellä lapsista opettaja ei maininnut olevan lopullista diagnoosia. Viidessä kertomuksessa opettajat kuvailivat dysfasian piirteitä laajasti.

Nimeämisvaikeus oli huomattavin ongelma, joka aiheutti vaikeuksia mm.

puheen ymmärtämiseen ja tuottamiseen. Vaikeuksia oli myös mm.

fonologisessa hahmottamisessa ja audiitiivisessa erottelussa. (Erityisopettaja 10)

-- neljä oppilasta on diagnosoitu dysfaattiseksi vasta koulussa. Kaikilla on ollut joko lukemisen ja/tai kirjoittamisen oppimisen liittyviä ongelmia, oppimisvaikeuksia, hitautta, itsensä ilmaisemisen vaikeuksia, suullisten ohjeiden ymmärtämisen ongelmia jne. (Erityisopettaja 11)

Jo ensimmäisen luokan aikana on ilmennyt vaikeuksia luku- ja kirjoitustaidon omaksumisessa (äänne-kirjainvastaavuus, tavujen yhdisteleminen, jne.) -- käsitevaraston niukkuuden, ymmärtämisen vaikeudet, muistiongelmat, jne. (Erityisopettaja 14)

Karkeamotoriset suoritukset olivat kömpelöitä -- Taputtaminen eri rytmeissä, kävely perusrhythmin mukaan, naruhyppelyt, haara-perushyppy ym -- eivät onnistuneet. -- Koulunkäyntiä hankaloitti merkittävästi puheen tuottamisen vaikeus. -- Suurimmat ongelmat olivat auditiivisen hahmottamisen ja lyhytkestoisen muistin alueella. (Erityisluokanopettaja 18)

-- taidot jäävät kautta linjan alle ikätason. -- Tarvitsee paljon opettajan henkilökohtaista apua. -- Olisi tarvinnut paljon kahdenkeskisiä puhe- ja keskustelutuokioita, jotka olisivat kartuttaneet sanavarastoa ja kehittäneet -- kertomiskykyä sekä itseilmaisua. (Erityisopettaja 19)

Erityisluokanopettaja 18 painottaa motoristen taitojen harjaannuttamista dysfaattisten lasten kohdalla. Motoriset suoritukset ovat kaikille lapsille niitä perustaitoja, joita tulee harjoittaa ahkerasti. Ne luovat pohjaa kaikille muille perustaidoille, joita koulussa tarvitaan. Lukeminen, laskeminen ja kirjoittaminen tarvitsevat onnistumisen tukena muun muassa motorisia valmiuksia. Dysfaattisten lasten motorisia taitoja pitää harjoittaa enemmän, koska he ovat usein kömpelömpiä kuin ikäisensä lapset.

Viidessä tekstissä diagnosointiajankohtaa ei kerrottu, vaikka diagnoosi ilmeni vastauksissa. Yhdessä puhuttiin oppilaista, joilla oli dysfaattisia piirteitä (erityisluokanopettaja 17) ja toisessa kerrottiin vaikeasti dysfaattisesta lapsesta. Lisäksi jälkimmäisellä opettajalla oli oppilaita, joiden diagnoosia hän ei tiennyt vanhempien kiellettyä antamasta tietoja (erityisluokanopettaja 15). Kolmannessa kertomuksessa osalla oppilaista oli diagnosoitu dysfasia ja 11-vuotinen oppivelvollisuus. Osalla oli kielenkehityksen viivästyminen tai vaikeaksi diagnosoitu lukihäiriö (luokanopettaja 4). Neljännessä vastauksessa vain mainittiin kahdella oppilaalla olevan dysfasiadiagnoosi (luokanopettaja 5). Viidennessä tekstissä yhdellä lapsella oli lievä dysfasia, kahdella vain mainittiin olevan dysfasia ja kolmella kerrottiin olevan puhehäiriöitä

(erityisopettaja 22). Yhdessä teksteistä puhuttiin yleisesti dysfasiadiagnoosin tekemisestä:

Diagnoosin tekemiseen tarvitaan moniammatillisen työryhmän yhteinen arvio. Foniatri, psykologi, puheterapeutti sekä jos on kyse esikoulu- tai kouluikäisistä lapsista myös erityisopettaja tekevät omat tutkimuksensa. -- toimintaterapeutin arvio. -- Tärkeänä osana diagnoosin tekemistä on päiväkodilla tai lapsen omalla koululla, jotka lähettävät omat lausuntonsa lapsesta. Foniatriksen osaston lastentarhanopettaja ja oma hoitaja osallistuvat myös arvioinnin tekemiseen. Näiden eri tahojen tutkimukset ja havainnot kootaan yhteen ja sen perusteella lääkäri tekee diagnoosin. -- Yhteistyö lähettävän tahon, perheen ja sairaalan välillä on tärkeää. -- Luonnollisesti yksi keskeisiä tiedonsaannin menetelmiä on vanhempien haastattelu. (Erityisopettaja 20)

Opettajat kertoivat myös oman kuntansa / kaupunkinsa yleisestä diagnosointimenettelystä ja siitä, mitä mieltä he olivat prosessin etenemisestä:

Päiväkodilla kohtaan lapsia, joilla epäillään olevan puhe- ja kielen kehityksen viivästyksiä. -- keskustelemme päiväkodin erityislasten-tarhanopettajan kanssa hänen tekemistään havainnoista ja "jaamme" tietouttamme dysfasiasta. Lapsen tunnistaminen dysfaattiseksi on siis monen asiantuntijan kokemuksesta ja tietoudesta tapahtuva prosessi, jossa varsinaisen diagnoosin tekee esim. lastenneurologi, kuunneltuaan näitä "maallikko asiantuntijoita" (Erityisluokanopettaja 16)

Varhaiskuntoutus toimii kunnassamme erinomaisesti. Vanhempien tai neuvolan aloitteista terveyskeskuksen puheterapeutti tutkii lapset jo 3-4 -vuotiaina. "Vaikeimmat tapaukset" ohjautuvat päiväkodin pienryhmään, jossa toimii erityislastentarhanopettaja. -- Kunnassamme on myös moniammatillinen työryhmä. -- sosiaalitoimen, koulutoimen, terveydenhoidon ja perheneuvolan edustajat. -- "käsittelevät" vuosittain kaikki alle esiopetusikäiset lapset, joilla epäillään olevan ongelmia isoissa opetusryhmissä selviytymisessä. Näin heidät

“löydetään” riittävän ajoissa jo ennen esiopetukseen siirtymistä.

(Luokanopettaja 4)

-- dysfasiaoppilaat ovat tulleet “reittiä” päiväkotia - 0 -luokkaan. -- Erityisopettaja on käynyt tutustumassa tilanteeseen ja suositellut jatkotutkimuksia. -- Tämän jälkeen oppilaita on esitetty pieneen ryhmään ns. dysfasialuokalle, joka on meidän koululla. -- Diagnostisoinnissa olisi mielestäni toivomisen varaa, sillä dysfasialuokkaan on alettu kerätä myös heikkolahjaisia erityisoppilaita joiden diagnoosi on “laaja-alainen dysfasia”. Tästä monelle vieraasta, mielestäni vain puhehäiriötä tarkoittavasta sanasta, dysfasia, onkin tullut kaiken kattava ja sisällään pitävä yleisilmaus, johon -- mahtuvat emut, esyt ym. heikkolahjaiset. (Luokanopettaja 5)

Opettajat kritisoivat myös liian pitkää diagnostiprosessia. Kaksi tutkimukseen osallistunutta opettajaa (luokanopettaja 5 ja erityisopettaja 10) kertoi yhden oppilaan diagnostiprosessista, joka kesti yli kahdeksan kuukautta. Opettajien mielestä prosessi kesti liian kauan, koska he tiesivät jo aiemmin mistä oli kyse. Pitkä diagnostiprosessi vei koululta mahdollisuuden vaatia selkeitä tukitoimia opetuksen järjestämisessä ja odotusaika oli vanhemmillekin pitkä. Erityisluokanopettaja 17 koki huonona sen, että pitkällä tutkimusprosessilla viedään arvokasta aikaa lapsen elämästä. Myös erityisluokanopettaja 21 piti tärkeänä diagnoosin saamista mahdollisimman aikaisin, jotta tukitoimet saadaan käyntiin. Niiden avulla saadaan hyviä tuloksia ja se mahdollistaa myös integroinnin.

Diagnostiprosessia pitäisi pystyä nopeuttamaan, koska epätietoisuus lapsen ongelmasta vaikeuttaa tilannetta niin kotona kuin koulussakin. Usein vanhemmat ja opettajat jo tietävät, mistä lapsen ongelmassa on kyse, mutta asiantuntijoiden lausunto puuttuu. Epävarmassa tilanteessa eläminen on perheelle ahdistavaa ja opettaja ei pysty suunnittelemaan opetustaan dysfaattisen lapsen parhaaksi. Diagnostiikan saaminen oli helpotus sekä vanhemmille että opettajille, vaikka se saattoi olla myös arka paikka.

-- tilanne oli perheelle vielä arka ja vaikea hyväksyä. (Luokanopettaja 7)

-- *sain vanhemmat vihdoinkin jotenkin vakuuttuneeksi tukiverkon tärkeydestä.*
(Erityisluokanopettaja 18)

Olen ollut pienessä syrjäisessä kunnassa erityisopettajana kymmenen vuotta valmistumiseni jälkeen. Siellä kyllä tuli nähtyä ja koettua yhtä sun toista. -- Jo kuulon tutkiminen meni erään koulunjohtajan mielestä "liian pitkälle". "Täältä ei ole ennenkään lähetetty ketään tutkimuksiin." -- Tutkimuksiin saaminen syrjäkouluilta oli usein aivan mahdotonta. -- Erityisopetukseen "joutuminen" oli aivan katastrofi, myös joidenkin vanhempien luokanopettajien mielestä. Jotkut opettajat kai kokivat, että heidän opetuksensa ei ollut kyllin tehokasta. Jos lapsi ei opi, syy on heidän. (Erityisopettaja 13)

Diagnoosi koettiin tärkeäksi senkin takia, että joidenkin oppilaiden ongelmat olivat niin spesifejä, ettei opettaja itse niitä havainnut tai ongelmat eivät tulleet heti esille. Myös luokanopettaja 3 ryhmään oli tullut lapsia, joilla oli dysfasiadiagnoosi. Ajan kuluessa kuitenkin havaittiin, että kyseessä saattoi olla jokin muu diagnoosi. Aineistossamme esiintyi yksi erityisopettaja, joka kertoi diagnosointiprosessista yleisesti. Hän painotti tarkan erotusdiagnoosiin tarpeellisuutta.

-- kielellisistä erityisvaikeuksista kärsivillä lapsilla ilmenee pulmia tarkkavaisuuden suuntaamisessa ja ylläpidossa, impulssikontrollissa tai oman toiminnan ohjauksessa. -- viime vuosina tutkimuksiin on tullut yhä enemmän lapsia, joilla ilmenee psyyken alueella ongelmia. Olisiko niin, että perheiden paineet näkyvät yhä enemmän lapsissa? Ei ole aina helppo tehtävä löytää ensisijaista kuntoutuksen aluetta ja ratkaisevaa mielestäni diagnoosin jälkeen onkin löytää oikeat kuntoutuksen keinot. (Erityis-opettaja 20)

Erityisopettaja 20 kirjoituksesta huomaa sen, kuinka vaikeaa on tehdä dysfasia-diagnoosia. Asiantuntijoilla on oltava vahva tietämys alastaan, jotta he osaavat tehdä diagnoosin oikein. Lapsen oireet ja käyttäytyminen saattavat sopia useaan eri ryhmään, jolloin diagnosointi vaikeutuu. Lapsen kokonaiskehityksen ja kasvuympäristön tunteminen auttavat ymmärtämään ja auttamaan lasta sekä vie diagnosointia oikeaan suuntaan.

4 DYSFAATTISTEN LASTEN OPETUS SUOMESSA

4.1 Uudistettu lainsäädäntö

Suomen uusi perustuslaki tuli voimaan 1.3.2000. Sen toisessa luvussa määritellään kansalaisten perusoikeudet, kuten esimerkiksi se, että ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan iän, sukupuolen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavalla tavalla. Jokaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen, samoin heillä tulee olla yhtäläinen mahdollisuus saada kykyjensä ja erityisten tarpeidensa mukaan myös muuta kuin perusopetusta sekä kehittää itseään varattomuuden sitä estämättä. (Opetushallitus 2000, 11.)

Perusopetuslain säännös (PL 3 §) opetuksen järjestämisestä oppilaan ikäkauden ja edellytysten mukaisesti on pohjana kaikelle opetuksen, opetukseen osallistumisen edellyttämien palveluiden ja toimenpiteiden suunnitellulle ja toteutukselle. Erityisopetusta voidaan antaa joko osa-aikaisesti yleisopetuksen yhteydessä, erityisluokassa, erityiskoulussa tai näiden vaihtoehtojen yksilöllisenä yhdistelmänä. Osa-aikaista erityisopetusta annetaan yleisopetuksen yhteydessä oppilaille, joilla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia. Lieviä oppimisvaikeuksia voivat olla esimerkiksi puheen, lukemisen tai kirjoittamisen vaikeudet. Ne voivat liittyä johonkin oppiaineeseen tai ilmetä esimerkiksi keskittymisen, tarkkaavaisuuden, motoriikan, hahmotamisen, aistitoimintojen tai sosiaalisen vuorovaikutuksen häiriöinä. Erityisopetuksen ja muiden tukitoimien tarve vaihtelee samallakin oppilaalla eri kehitysvaiheissa ja vuosiluokilla. Siksi pyritään siihen, että kaikkien oppilasta koskevien järjestelyjen tulee olla joustavia kulloisenkin tilanteen mukaan. (Opetushallitus 2000,19.)

4.2 Koulumuodon valitseminen

Hyytiäinen-Ruokokosken (1995, 23 - 24) mukaan dysfaattisen lapsen koulumuoto arvioidaan aina yksilöllisesti. Lapsi voi aloittaa koulunsa tukitoimien avulla peruskoulun yleisopetuksessa, erityisluokalla tai erityiskoulussa. Ratkaisu tehdään yhdessä psykologin, puheterapeutin, lääkärin, päivähoiton henkilöstön ja vanhempien kanssa.

Lopullisen valinnan tekevät kuitenkin vanhemmat. Siiskosen, Ahosen ja Aron (2001, 204) mukaan vanhemmat ovat osa moniammatillista työryhmää. Perheen rooli on muuttunut passiivisesta ja palveluja vastaanottavasta aktiiviseksi, tasavertaiseksi yhteistyökumppaniksi. Nykyisin korostetaan myös lapsen omaa roolia aktiivisena tiedonhankkijana ja oppijana. Lapsi itsekin ottaa vastuun oppimisestaan ja osallistuu opetuksen suunnitteluun.

Tutkimuksen tehnyt lääkäri ja työryhmä voivat määrätä lapsen varhennetun oppivelvollisuuden piiriin: lapsi aloittaa koulunsa sinä vuonna, kun hän täyttää kuusi vuotta. Oppivelvollisuus kestää 11 vuotta, joista kaksi ensimmäistä on esiasteen opetusta. Dysfaattisen lapsen kouluvalintaan vaikuttavat erityisesti lapsen kommunikointikyky ja ympäristön sekä koulun taidot puhetta tukevissa ja korvaavissa kommunikointikeinoissa. (Tuovinen 1995, 3.) Koulumuotoa voidaan vaihtaa tarpeen mukaan. Vaikka lapsi suorittaisikin kaksivuotisen esiasteen esimerkiksi kuulovammaisten koulussa tai erityisluokassa, hän voi sen jälkeen tarvittaessa vaihtaa koulumuotoa. Lievemmin dysfaattiset lapset voivat selviytyä peruskoulun yleisopetuksessa, mikäli heille on järjestetty tarpeeksi tukitoimia. (Siiskonen 1996, 50 - 51.)

Dysfaattinen lapsi jää helposti jälkeen normaaliopetuksessa, koska kieli hallitsee kouluopetusta. Erityisopetuksessa lapsen itsetunto voi vahvistua, kun hänen kielellinen ongelmansa otetaan huomioon. Usein keskivaikeasti dysfaattinen lapsi tarvitsee erityisluokkaa ja vaikeasti dysfaattinen lapsi aina. He voivat käydä kouluun muun muassa seuraavilla erityisluokilla:

- EKV eli kuulovammaisten opetus (näissä kouluissa on eri luokat dysfaattisille ja kuulovammaisille oppilaille)
- EMU eli mukautettu opetus ja
- EVY eli vammautuneiden ja liikuntavammaisten opetus.

Nykyisin, kun kunnilla on mahdollisuus vaikuttaa enemmän opetussuunnitelmiinsa, dysfaattisten lasten pienluokkia perustetaan yleisopetuksen rinnalle. Tällöin on syytä varmistaa riittävien tukitoimien (esim. puheterapian) saaminen koulunkäynnin lomaan. (Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, 23 - 24.)

4.3 Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS

Perusopetuslaissa (17 §) sanotaan, että jokaiselle erityisopetukseen otetulle tai siirretylle oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS. Siirtopäätöksen yhteydessä ilmaistaan se, miten erityisopetus järjestetään ja minkä opetussuunnitelman mukaan oppilasta opetetaan. HOJKS:in tulee sisältää kuvaus oppilaan valmiuksista ja nykyisestä suoritustasosta, opetuksen tavoitteet ja sisällöt, kuvauksen oppilaan opetuksen järjestämisestä yleisopetuksen ja/tai erityisopetuksen ryhmässä, opetukseen osallistumisen edellyttämät tulkittamis- ja avustamispalvelut, muut opetus- ja oppilashuoltopalvelut sekä erityiset apuvälineet ja kommunikointitavat. Lisäksi suunnitelman tulee sisältää tiedot siitä, kuinka oppilaan edistymisen seuranta on järjestetty, ketkä siitä vastaavat sekä oppilaan arvioinnin perusteet. (Opetushallitus 2000, 20.)

Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laativat opettajat yhteistyössä oppilaan ja hänen huoltajiensa kanssa. Se laaditaan moniammatillisena yhteistyönä siten, että työhön voivat osallistua myös kouluyhteisön muut jäsenet sekä terveydenhuollon ja sosiaalitoimen asiantuntijat. HOJKS:ia tulee arvioida ja seurata säännöllisesti. Erityisen tärkeää seuranta on koulutuksen nivelvaiheissa, joissa vastuu suunnitelman mukaisesta toiminnasta on sekä lähettävällä että vastaanottavalla osapuolella. Tietojen oppilaan aiemmasta edistymisestä tulee olla riittäviä, jotta suunnitelman sisältämiä tietoja voidaan käyttää hyväksi oppilaan opetuksen ja tukipalvelujen järjestämisessä. (Virtanen ym. 2001, 218 - 219.)

4.4 Integraatio, inkluusio ja segregatio

Integraatiota eli opetuksen järjestämistä yleisopetuksen ryhmässä tulee harkita silloin, kun oppilaalla on vammaisuudesta ja sairaudesta tai muusta vastaavasta syystä johtuvia oppimisvaikeuksia (Virtanen, Ikonen & Siiskonen 2001, 213). Myös peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2000) edellytetään, että opetukselliset ja muut olosuhteet yleisopetuksen ryhmässä ovat oppilaan kannalta suotuisat ja että tarpeelliset tukitoimet voidaan toteuttaa.

Integraation yhteydessä on viime aikoina puhuttu myös inklusiosta, joka tarkoittaa sitä, että oppilaalla tulisi olla mahdollisuus opiskella siinä lähikoulussa,

jossa hän muutoinkin opiskelisi ilman vammaa, sairautta tai muuta vastaavaa syytä. Segregaatiolla tarkoitetaan kokonaan erillisessä erityisluokassa tai -koulussa järjestettävää opetusta. (Virtanen ym. 2001, 213.)

Tuovisen (1995, 36) mukaan integraation etuina voidaan pitää sitä, että läheiset ihmissuhteet eli suhteet vanhempiin, sisaruksiin ja lapsuuskodin naapureihin säilyvät, kun lapsi ei asu erityisopetuksen vuoksi toisella paikkakunnalla. Vammaisen ja vammattoman ihmisen kohtaaminen ja kanssakäyminen muuttaa molempien asenteita paremmin kuin asenteenmuutosohjelmat. Lisäksi integraatio tukee vammaisen vahvaksi ja itsenäiseksi kasvamista sekä persoonallisuudeltaan mahdollisimman terveeksi ihmiseksi kehittymistä.

Tuovisen (1995, 36) mukaan sosiaalinen ja emotionaalinen sopeutuminen yleisiin kouluihin ei kuitenkaan aina suju ongelmitta. Onnistuneen sosiaalisen vuorovaikutustilanteen solmiminen riippuu paljon lapsen kommunikointitaidoista, ja nämä taidot ovat dysfaattisilla lapsilla usein puutteellisia. He tekevät vähemmän aloitteita keskustelutilanteissa ja vastaukset voivat olla stereotyyppisiä ja merkityksettömiä toistoja. Dysfaattiset lapset hallitsevat myös keskustelun periaatteita ja sääntöjä huonommin kuin ei dysfaattiset lapset. Erityisesti koulussa tai luokassa ainoana vammaisena oleminen saattaa olla lapselle rankkaa. Vaikeudet kuuntelutilanteissa ja erilaisuuden tunne luokan vuorovaikutustilanteissa voivat johtaa lapsen eristyneisyyteen.

Virolainen ja Wallden ovat tutkineet (1995) dysfaattisen oppilaan integroitumisen onnistumista. Samalla selvitettiin luokanopettajan saamia tukitoimia. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että lievästi dysfaattisen oppilaan integrointi yleisopetukseen on mahdollista tiedollisesti, taidollisesti ja sosiaalisesti. Todellinen ja täysipainoinen onnistuminen integraatiossa vaatii olemassa olevien tukitoimien täysipainoista hyödyntämistä ja muidenkin saatavilla olevien tukitoimien käyttöä. Tutkimuksen mukaan tavallinen luokanopettaja ei tiedä riittävästi tukitoimista, eikä häntä informoida riittävästi niistä. Luokanopettajalla saattaa olla edellytyksiä ja halujakin suhtautua integrointiin myönteisesti, mutta se ei välttämättä aina palvele kaikkien etua. Nykyisin opetusryhmät ovat niin suuria, että lasten yksilöllinen ja laadukas opetus on vaarassa. Luokkaan integroitu erityisoppilas vie pakostakin opettajan aikaa ja huomiota.

4.5 Samanaikaisopetus

Samanaikaisopetuksella tarkoitetaan sitä, että kaksi tai useampi opettaja ohjaa luokkaa yhdessä. Kyseessä voi olla esimerkiksi kaksi tai kolme luokanopettajaa tai luokanopettaja ja erityisopettaja. Opettajat yhdistävät luokkansa ja voimavaransa ja suunnittelevat yhdessä, miten toimitaan. Samanaikaisopetus asettaa opettajien yhteistyölle luonnollisesti erilaisia vaatimuksia, ja heidän on harjaannuttava suunnittelemaan ja toimimaan yhdessä. Onnistuessaan opettajien yhteistyöstä on todettu olevan hyötyä sekä oppilaille että opettajille. Lapset, joilla on oppimisvaikeuksia ovat hyötynet samanaikaisopetuksesta. Jos toinen opettajista on erityisopettaja, hän voi opetukseen osallistumisen ohella keskittyä suunnittelemaan mukauttamista sellaisille oppilaille, jotka tarvitsevat opetuksen ja sen tavoitteiden yksilöllistämistä. Erityisopettaja voi työskennellä tällä tavoin useiden luokanopettajien parina, jos hän varaa jokaiselle aikaa muutaman viikkotunnin. (Saloviita 1999, 152 - 153.)

4.6 Opettajien mielipiteitä opetuksen järjestämisestä

Aineistomme opettajat halusivat, että opetusjärjestelyissä otetaan huomioon jokainen oppilas tapauskohtaisesti. Lisäksi he painottivat vastauksissaan sitä, että dysfasian vaikeusaste, opettajan taidot ja luokan koko tulee huomioida mietittäessä dysfaattisen lapsen koulunkäyntiä.

Luokanopettajista kolme (3/7) oli sitä mieltä, että yleisopetuksessa pystytään opettamaan lievästi dysfaattisia lapsia ja vaikeimmin dysfaattiset lapset olisi hyvä sijoittaa joko pienryhmiin tai erityisluokkaan. Yleisopetukseen integrointia he puoltavat sillä, että nykyisillä resursseilla oppiminen yleisopetuksessakin on tuloksellista ja mahdollista. Erityisluokassa opiskelu etenee jokaisen lapsen oman tason mukaan, ja tätä kautta hän saa onnistumisen elämyksiä ja hänen itsetuntonsa vahvistuu. Lisäksi opetus on yksilöllistä ja tapauskohtaista (Luokanopettajat 1, 2 ja 6).

Yhden luokanopettajan vastauksessa ilmeni ainoana vaihtoehtona se, että dysfaattisten lasten opetus tulisi järjestää yleisopetuksessa. Tällöin lapsi on aluksi pienryhmässä ja integroidaan vähitellen isoon opetusryhmään (luokanopettaja 4). Loput kolme luokanopettajaa kertoivat eri vaihtoehtoja dysfaattisen lapsen opetuksen jär-

jestämisestä: dysfaattisten lasten tulisi aloittaa koulunsa omalla paikkakunnallaan, sijoittua alkuopetuksen ajaksi dysfasialuokkaan ja siirtyä sitten mahdollisuuksien mukaan yleisopetukseen (Luokanopettajat 3, 5 ja 7).

“Mielestäni opetuksen järjestämisessä on useita vaihtoehtoja enkä välttämättä tiedä mikä niistä on kaikkein paras. Lapsi itse on keskeisessä asemassa. Ratkaisevia tekijöitä on esim. Dysfasian vaikeusaste, asuin-paikka, liitännäisoiireet. Varhaisvaiheisiin panostaminen kuitenkin kannattaa (päiväkoti, esiopetus, alkuopetus).” (Luokanopettaja 7)

Koulunkäynnin aloitusvaihe on erityisen jännittävää aikaa dysfaattisen lapsen elämässä. Ympäristön muutos ja uusi vuorovaikutustilanne saattavat vaikeuttaa dysfaattisen lapsen kommunikointia. Alkuvaiheeseen kannattaa panostaa luomalla turvallinen ja rauhallinen ilmapiiri opiskelulle. Ilmapiirin tärkeyden muistaminen myös dysfaattisen lapsen myöhemmässä opiskelussa auttaa lasta opiskelussa eteenpäin. Myönteinen suhtautuminen opiskeluun olisi säilytettävä ylemmillä luokka-asteilla, jotta dysfaattisten lasten syrjäytyminen koulumaailmasta ja muusta elämästä ehkäistään.

Yhden erityisopettajan (13) vastauksessa ei ollut mainintaa siitä, miten dysfaattisten lasten opetus olisi hyvä järjestää. Erityisopettajat (8, 9, 10, 11, 12, 19 ja 20) olivat samoilla linjoilla siitä, että opetus tulisi järjestää aina lapsen parasta ajatellen yksilöllisesti sekä dysfasian vaikeusaste huomioonottaen. Vastauksissa mainittiin opetusjärjestelyihin vaikuttavan myös luokan koon, korvaavien kommunikaatiomenetelmien tarpeen, kuulovamman tai CP- vamman, kielihäiriön vaikeusasteen ja lapsen kokonaiskehityksen. Yhden erityisopettajan kirjoituksessa esiintyvät ajatukset opetuksen järjestämisestä kuvaavat hyvin kaikkien erityisopettajien mielipiteitä.

“Kun mietitään dysfasia- oppilaan opetuksen järjestämistä, on lähtökohtana dysfasian vaikeus ja laajuus, luokan koko ja opettajan taidot. -- jos dysfasia on suhteellisen kapea-alainen, niin oppilas voi olla yleisopetuksessa. Silloin olisi erittäin suotavaa, että oppilaalla olisi koulunkäyntiavustaja ja opettaja saisi tukea. – Erityisopettajalla tulisi myös olla riittävästi aikaa tälle oppilaalle. Jos oppilaalla on todella suuria vaikeuksia esim. ymmärtämisessä, niin silloin

kannattaisin dysfasialuokkaa. – Luokanopettajallakaan ei ole tarpeeksi tietoja dysfasiasta. Tavoitteena tulisi olla se, että jos luokassa on dysfasia-oppilas, niin opettajalle tulisi järjestää ohjausta ja koulutusta. (Erityisopettaja 9)

Erityisopettaja 22 tukee ajatusta pienryhmäopetuksesta ja vahvasta integroinnista yleisopetukseen. Dysfaattiset lapset pääsisivät näin välillä pois suuren luokan hälinästä pienryhmäopetukseen. Erityisopettaja 20 kirjoittaa omia ajatuksiaan erityisluokan ja integroinnin valintaan vaikuttavista tekijöistä. Hänenkin mielestään kysymystä opetuksen järjestämisestä tulisi lähestyä yksilöllisesti ja jokaisen lapsen tarpeita ajatellen. Hän perustelee tätä mielipidettä seuraavasti:

- opetusjärjestelyt vaihtelevat paikkakunnittain
- opetusjärjestelyvalinta ei saa olla liian pysyvä ja sen soveltuvuutta tulisi seurata
- koulusijoituksessa tulisi ottaa huomioon se, missä lapsi saa tasonsa mukaista opetusta unohtamatta kuitenkaan haittavaikutuksia (muun muassa ero perheestä)
- perheen näkemyksiä kouluvalinnassa tulee kunnioittaa
- yleisopetukseen sijoitettaessa dysfasia lapsen HOJKS tulisi laatia moniammatillisesti ja opettajan koulutuksesta pitäisi huolehtia. Lisäksi tulee miettiä erityisopetustuntien määrä ja se, miten hyödyntää opetuksessa lapsen vahvuuksia
- erityisluokka ja –koulusijoituksessa huomioon otettava asia on lapsen mahdollisuus integroitua yleisopetusryhmiin.

Lisäksi sama erityisopettaja 20 painottaa, että molemmissa tapauksissa opetuksen järjestämiseen vaikuttavat lapsen ikä, sosiaaliset suhteet, ryhmäkokoo, avustajien määrä/tarve ja lapsen itsetunnon myönteinen vahvistaminen.

Aineistostamme kaksi erityisluokanopettajaa (erityisluokanopettajat 16 ja 18) puolsivat yleisopetukseen integrointia, jos luokassa toimii samanaikaisesti sekä erityisopettaja että luokanopettaja. Tällöin luokanopettajalle ei tulisi paineita oppilaiden integroinnista, ja erityisopettaja saisi kokonaisvaltaisen kuvan lasten ryhmätyötaidoista. Dysfaattiset lapset saavat enemmän virikkeitä toiminnalleen yleisopetusluokassa. Erityisopettaja 16 esittää myös ajatuksen sitä, että dysfaattiset lapset olisivat kotiluokissaan suurimman osan koulupäivästään. Pienryhmässä / klinikkaopetuksessa he saisivat HOJKS:n turvin opetusta muun muassa äidinkielellä, mate-

matiikassa ja englannissa. Integrointi suureen ryhmään säilyttäisi kaverisuhteet ja antaisi dysfaattisille lapsille runsaasti oppimismalleja ns. normaaleista lapsista.

Erityisluokanopettajilla on selvästi enemmän tietoa eri mahdollisuuksista järjestää dysfaattisten lasten opetusta kuin luokanopettajilla. Meillä luokanopettajilla ei ole koulutuksessa puhuttu mitään samanaikaisopetuksesta, vaikka se varmasti tulee eteen työelämässä. Koulutuksessamme painotetaan tiimi- ja yhteistyötaitoja, mutta laajempi yhteistyö erityispedagogiikan opiskelijoiden kanssa puuttuu. Opiskeluaikana aloitettu yhteistyö voisi osaltaan helpottaa tiimityön tekemistä työelämässä.

Erityisluokanopettajista kaksi haluaisi dysfaattisten lasten aloittavan koulunsa erityisopetuksen puolella (erityisluokanopettajat 14 ja 15). Esiopetuksen tai ensimmäisen luokan jälkeen tulisi miettiä uudelleen oppilaan koulusijoitusta, mikä olisi lapsen edun kannalta paras opetuspaikka. Heidän mielestään yleisopetukseen siirtymisen mahdollistaa kyllin aikaisin saatu tuki sekä oppilaalle että opettajalle ja se, että oppilas saa myönteisiä oppimiskokemuksia. Erityisluokanopettajat 17 ja 21 halusivat opetuksen järjestämisessä huomioitavan lapsen yksilölliset tarpeet. Erityisluokanopettaja 17:n mielestä ryhmäkoko ei saa olla liian suuri. Riittävät resurssit ja asiantuntemus on taattava päädyttyessä integraatioon. Erityisluokanopettaja 21 taas piti tärkeänä, että lapselle valitaan sellainen opetuspaikka, jossa hän saa optimaalista opetusta. Lapsen kasvaessa ja kehittyessä on myös mahdollistettava joustavat siirrot ryhmästä toiseen.

Joustavuus dysfaattisten lasten opetuksen järjestämisessä olisikin tärkeää. Koulumuodon sopivuutta dysfaattisille lapselle tulee arvioida koko ajan ja opetuksen sisältöjä tulee tarkistaa. Joustavuuden myötä mahdollistuu tarvittaessa dysfaattisen lapsen koulumuodon vaihtaminen. Yhteistyön eri tahojen kanssa pitää olla saumaton, jotta opetuksen järjestäminen onnistuu. Koulumuodon valinnassa kaikkia dysfaattisen lapsen kanssa työskentelevien mielipiteitä tulisi kuunnella. Tällöin saadaan monipuolinen kuva dysfaattisen lapsen kasvuympäristöstä ja kehittymisestä.

5 TÄRKEIMPIÄ TEKIJÖITÄ DYSFAATTISTEN LASTEN OPETUKSESSA

5.1 Opetuksessa huomioitavia asioita

Dysfaattisten lasten opetuksessa pieni luokkakoko (8-10 oppilasta ja esiasteella 6-8 oppilasta) tekee mahdolliseksi yksilöllisen opetuksen ja ehkäisee liiallisen hälyn muodostumisen. Tärkeää on, että lapsi saa alusta alkaen hyviä kokemuksia koulunkäynnistä, jotta kiinnostus ja motivaatio oppimista kohtaan säilyisivät. Luokka-avustajan rooli on suuri, koska hän auttaa lasten yksilöllisessä ohjaamisessa ja hänen ansiostaan opintoryhmiä voidaan pienentää. Muita tukitoimia ovat muun muassa puhe-terapia, neuropsykologinen kuntoutus, musiikkiterapia, toimintaterapia ja lukiopetus. (Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, 24.)

Opetuksen tulee olla monikanavaista ja monimuotoista. Dysfaattisella lapsella on vaikeuksia erotella, tunnistaa, hahmottaa, tulkita ja muistaa asioita eri aistialueilla. Opetusmenetelminä havainnollistaminen, asioiden konkretisointi, perusteellinen ja pitkäjänteinen opetustyyli, kertaaminen ja toisto sekä opetuksen selkeys ja järjestelmällisyys auttavat dysfaattista lasta oppimaan. Lisäksi opetuksessa on hyvä käyttää eri aistikanavia. Varsinkin visuaalinen tuki (viittomat, huulioluku, kuvat ja symbolit) on tärkeä viestin ymmärtämiseen ja ilmaisuun. (Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, 24; Siiskonen 1996, 56.)

Saloviuksen (1991, 375) mukaan dysfaattisten lasten opetuksessa oppilaalle on pyrittävä antamaan henkinen tasapaino ja häntä harjoitetaan yksilölliseen työhön ja riippumattomuuteen. Oppilaalle tarjotaan diagnosoivaa opetusta ja hänen suoritus- tasonsa yritetään saada sille tasolle, jolle hänen kykynsä ja kypsyytensä riittävät. Kaikki päivittäinen toiminta luokassa tähtää oppilaan kielen ja kommunikaatiotaitojen kehittämiseen.

Oppilaan itsetunto ja luottamus omiin kykyihin kasvaa, jos hänelle annetaan vaikeustasoltaan sellaisia tehtäviä, että hän pystyy ratkaisemaan ne ilman apua. Kiinteä työrytmi ja selkeä päiväjärjestys luovat turvallisuutta ja rauhoittavat oppilasta, jolla on vaikeuksia ympäristöön orientoitumisessa. (Siiskonen 1995, 53.) Hyytiäinen-Ruokokoski (1994, 23) on antanut ohjeita dysfaattisen lapsen puheen ja kielenkehityksen tueksi. Hänen mukaansa lapsen kanssa pitää keskustella paljon

erilaisista asioista, jotta sanavarasto ja kommunikointi saavat harjoitusta. Lapselle lukeminen ja puhuminen rohkaisevat lasta itseään kommunikoimaan; eleet, ilmeet ja kuvien käyttö rikastavat vuorovaikutustilannetta.

5.2 Mihin opettajat ovat kiinnittäneet huomiota opetuksessaan?

Opettajien mielestä oli tärkeää huomioida opetuksessa oppilas yksilöllisesti, jolloin hänelle annetaan oman tasonsa mukaista opetusta pienessä luokassa. Tärkeiksi koettiin myös lapsen itsetunnon tukeminen, vahvuuksien huomioon ottaminen ja onnistumisen kokemusten tarjoaminen opetuksessa. Itse opetuksen tulee olla dysfaattisille lapsille monikanavaista, konkreettista ja visuaalista. Selkeyttä korostettiin opetuksessa, oppilaalle asetetuissa rajoissa ja luokkajärjestyksessä.

Neljä luokanopettajaa (2, 3, 4 ja 5) esitti vastauksissaan tärkeimmäksi asiaksi opetuksen yksilöllisyyden. Kun jokaiselle lapselle opetetaan sopivin menetelmin hänen lähtökohdistaan lähtien, hän saa hyvän pohjan tulevalle oppimiselle ja opiskelutaidoille. Lapsi oppii käyttämään eri oppimisstrategioita, hän saa myönteisiä oppimiskokemuksia ja hänen itsetuntonsa vahvistuu.

Luokanopettajat mainitsivat opetuksessa huomioon otettavina asioina myös pienen luokkakoon (1, 3 ja 6) oppilaan itsetunnon tukemisen oppimisen aikana (4 ja 7) ja avustajan tuen (1 ja 3). Yhdessä vastauksessa tiivistyi hyvin se, miten opettaja voi omalla toiminnallaan helpottaa dysfaattisen lapsen oppimista:

“Opetuksen tärkeimpiä piirteitä:

luottamus ja turvallisuus -> selkeys toiminnoissa

selkeät rajat

oppilaantuntemus -> yksilöllisyys opetuksessa

itsetunnon vahvistaminen

aikaa, toistoa, kertausta

keskeiset oppisisällöt -> perusteellinen käsittely

kuvat, viittomat, elekieli

havainnollistaminen, konkretisointi

muistitoimintojen harjaannuttaminen

monikanavaisuus

opittujen taitojen soveltaminen käytäntöön (Luokanopettaja 7)

Luokanopettaja 7 on ymmärtänyt, että yleisestikin on tärkeää luoda luokkaan luottamuksellinen ja läheinen ilmapiiri. Tämä korostuu vielä enemmän dysfaattisten lasten opetuksessa. Vaikeudet jo itsessään tuovat dysfaattiselle lapselle turvattomuuden tunnetta ja epävarmuutta. Opettaja voi omalla opetuksellaan auttaa lasta kotiutumaan luokkaan. Dysfaattisten lasten opetuksessa on tärkeää se, että koulupäivä sujuu tietyn rutiinin mukaan. Rutiini on sitäkin, että toistetaan ja kerrataan asioita sekä opettajana on tuttu ja turvallinen aikuinen.

Lisäksi luokanopettajat mainitsivat opetuksen järjestämisestä sen, että perusasiat tulisi opettaa, tuntijaot olisi suunniteltava järkevästi ja tarpeellista materiaalia tulisi olla mahdollisuus hankkia. Luokanopettajan täytyy myös pitää yllä motivaatiota ja jaksamista työssään. Kaiken käytännön suunnittelun lisäksi on erään luokanopettajan mukaan tärkeää myös muistaa, että *“Dysfasia ei kuitenkaan saa olla este lahjakkaan ja sisukkaan lapsen etenemiselle elämässä. Siitä minunkin opettajana tulee pitää huolta!”* (Luokanopettaja 6)

Erityisopettajista kuusi (6/9) oli vastauksissaan tuonut esille opetuksessa huomioitavia asioita. Kolmen erityisopettajan vastauksessa ei ollut mitään mainintaa siitä, mitä opetuksessa olisi nostettava esiin. (10, 19 ja 22) Erityisopettajat kirjoittivat vastauksissaan tärkeimmiksi opetuksessa huomioonotettaviksi asioiksi monikanavaopetuksen (9, 11 ja 20) lapsen oman tasoisen opetuksen (8, 13 ja 20) itsetunnon vahvistamisen (11, 13 ja 20) ja strukturoidun opetuksen (9, 11 ja 12). Erityisopettajat mainitsivat myös huomioitaviksi asioiksi opetuksen konkretisoinnin (8, 9 ja 13), lapsen vahvuuksien huomioonottamisen opetuksessa (8 ja 20) sekä erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyön (11 ja 12).

Erityisopettajat toivat esille myös pienen luokan tärkeyden ja riittävät resurssit (10), muistin harjoittamisen (9), tarpeeksi aikaa perusasioiden opetteluun (11) ja tukiopetuksen mahdollisuuden lisäämiseen (10). Erityisopettajat halusivat myös opettajien kiinnostavan huomiota opetuksen visualisointiin ja selkeyteen (9), opetus-teeman kokonaisuuteen (11), lapsen oman kokemusmaailman huomioimiseen (13), ilmapiirin kannustavuuteen (9) sekä myönteiseen elämänasenteeseen (11).

“Opetuksessa on mielestäni oleellista lapsen itsetunnon säilyttäminen ja kohentaminen sekä mahdollisen epäonnistumisen kierteen katkaiseminen. -- Opetuksen yksi kulmakiviä on monikanavaisuus, opettajan oma mielikuviutus on usein parhaita voimavaroja. -- vahvuuksia tulisi hyödyntää -- visuaalisen kanavan hyödyntäminen on usein tuloksellista. (Erityisopettaja 20)

Erityisluokanopettajien vastauksissa painotettiin HOJKS:n laatimista, jolla turvataan lapsen mahdollisuus saada yksilöllistä ja omien taitojensa / tietojensa tasoista opetusta. HOJKS:n laatimiseen haluttiin mukaan opettajan ohella oppilas, vanhemmat ja muu lapsen tukiverkosto (14, 16 ja 18). Lisäksi erityisluokanopettajien vastauksissa esiintyi se, että lapselle on tärkeää saada onnistumisen kokemuksia oppimisesta. Onnistumisien kautta lapsen itsetunto kehittyy ja myönteinen suhtautuminen oppimiseen säilyy (14, 15 ja 16). Vastauksissa mainittiin myös opetuksen yksilöllisyys (14 ja 15) ja selkeys sekä kuvien käyttö opetuksessa (15 ja 18).

Erityisluokanopettajien mielestä myös pieni luokka ja riittävät resurssit (17), perusasioiden oppiminen (14), puhetta tukevat apuvälineet (15) sekä strukturoitu opetus (17) ovat tärkeitä asioita järjestettäessä dysfaattisen lapsen opetusta. Opetuksessa tulee kiinnittää huomiota myös oppilaan vahvuuksiin (16), itsetunnon vahvistamiseen (15), hyväksyvän kontaktin saamiseen lapseen, onnistumiseen (15) sekä ongelma-alueiden huomioimiseen (16). Opettajalta vaaditaan vastausten perusteella kärsivällisyyttä, perusteellista opetusta, asiantuntemusta ja sitä, että antaa lapselle tarpeeksi aikaa oppia uusia asioita (17). Opettajan on myös jatkuvasti seurattava dysfaattisen lapsen kehitystä ja pohtia ja kehitellä opetusta eteenpäin. Laakereilleen ei voi jäädä lepäämään, jos haluaa tuloksia (21).

“Opetuksessa tulee kiinnittää huomiota selkeyteen ja käsitteiden opettamiseen sekä häiriöttömään luokkaan. Opetuksessa tulee käyttää kuvallista materiaalia ja muita puhetta tukevia apuvälineitä esim. viittomia. Hyvän ja hyväksyvän kontaktin luominen oppilaaseen ja yksilöllisyyden muistaminen opetustilanteiden aikana. Onnistumisen elämysten luominen ja että onnistuminen palkitaan ja huomataan itsetunnon vahvistamiseksi. (Erityisluokanopettaja 15)

Erityisopettajien ja erityisluokanopettajien vastauksissa dysfaattisen lapsen opetuksen järjestämistä koskevat huomiot olivat konkreettisia ja käytännönläheisiä. Näistä vastauksista näkyy opettajien käytännön kokemus ja läheisyys dysfaattisiin lapsiin.

6 VAIHTOEHTOISIA KOMMUNIKAATIOMENETELMIÄ SEKÄ PUHU- MAAN- JA LUKEMAANOPETTAMISMENETELMIÄ

Kuulevilla lapsilla puhetta tukevan ja korvaavan kommunikointikeinon käyttö toimii usein ponnahduslautana puhekielen ja puheen tuoton kehittymiselle. Lapsi ikään kuin johdatellaan kielen luo. Valmius kielenomaksumiseen on olemassa, mutta rakennusaineet saadaan ympäristön osaavammilta ihmisiltä. Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen tarkoituksena on tukea sisäisen kielikyvyn ja kommunikointikyvyn kehitystä mahdollisimman ajoissa. Näitä menetelmiä käytetään kuntoutuksen alussa jonkin aikaa. Kielenkehityksen ja puheen tuoton lisääntyessä menetelmät jäävät pois tarpeettomina. Joskus dysfasia on niin vaikea, että korvaavaa ja/tai tukevaa kommunikointimenetelmää tarvitaan jatkuvasti. (Rautakoski 1998, 24 - 26.)

6.1 Tukiviittomat

Dysfaattinen lapsi voi hyötyä viittomien käytöstä puheen tukena, kun puhetta ei tule tai se on puutteellista. Dysfaattisen lapsen kanssa ei käytetä varsinaista viittomaikieltä, vaan lauseista viitotaan tärkeimmät ns. avainsanat; siksi puhutaankin avaintai tukiviittomista. (Kortesmaa & Toiminen 1993, 34 - 35.) Viittomien käyttö puheen tukena on syytä aloittaa mahdollisimman varhain, jolloin lapsi on vastaanottavainen luonnolliselle elehtimiselle eikä ole vielä tiedostanut puhumisesta aiheutuvia paineita. Kokemusten ja tutkimusten mukaan viittomien käyttö puheen tukena kehittää lapsen kielen kehitystä huomattavasti edellyttäen, että puhuttu kieli on koko ajan mukana kommunikaatiossa. (Hämäläinen 1996, 16 - 17.)

Kortesmaan (1993, 34 - 35) mukaan viittomien käyttö helpottaa lapsen ilmaisu-paineita. Lapsi saa apua ilmaisuunsa viittomien avulla ja puhekin alkaa luistaa paremmin. Viittomien käyttö voi myös helpottaa puheen ymmärtämistä. On todettu, että viittoessaan aikuinen hidastaa puhetta ja painottaa selvemmin sitä sanaa, jonka hän viittoo. Dysfaattisten lasten on vaikeaa erottaa puhevirrasta erillisiä sanoja ja vaikeaa tietää, milloin sana loppuu ja milloin toinen alkaa. Viitottaessa tietty yksittäinen sana korostuu ja lapsi hahmottaa sen paremmin sanavirrasta.

Havaintojen tekeminen näkemällä ei ole ainoa dysfaattisen lapsen pelastuskeino. Hän myös hakee tietoa kosketus- ja lihasaistinsa avulla. Konkreettinen kosketelu helpottaa varmasti meitä kaikkia muistamaan viittomia. Kukan terälehtien aukeamista kuvaava viittoma "kukka" tulee konkreettiseksi, kun opetellaan viittomaa avaamalla nyrkki ja sieltä paljastuu päivänkakkara. Viittomaopetuksessa lapsen viittovia käsiä asetellaan esineiden ympärille ja viitotaan lapsen käsillä. Viittoma voidaan tehdä vielä konkreettisemmaksi: voidaan koskettaa suuta ja rytmittää sanan ääntötapa viittoman avulla. Nalleviittomat -materiaali on toistaiseksi ainoa suomalaisiin kuurojen viittomiin perustuva helpompi viittomisto. Kokoelmassa on piirroksia 216 viittomasta, joista 70:tä motorisesti monimutkaista viittomaa on helponnettu. Dysfaattisille lapsille nalleviittomien käyttö on ajankohtaista vasta sitten, kun viittomakielen viittomat ovat osoittautuneet vaikeiksi. (Pulli 1995, 79 - 81.)

6.2 Bliss -symbolit ja PIC -kuvakommunikaatio

Dysfaattisten lasten opetuksessa käytetään myös *bliss -symboleja*. Ne kehitti Charles Bliss 1940-luvulla. Hänen toiveenaan oli luoda symbolikieli, jonka avulla eri kieliä puhuvat ihmiset pystyisivät kommunikoimaan keskenään. Blisskieli on kansainvälinen, visuaalinen symbolijärjestelmä, jossa loogiset kuvat esittävät käsitteitä ja sanoja kirjainten asemesta (Liite 4). Varsinaisen blisskielen lauserakenne on vakio ja symbolit ovat perusmuotoisia. Symbolien päälle on kirjoitettu sanahahmo, jotta blisskieltä taitamaton henkilö kykenee kommunikoimaan blisskieltä käyttävän kanssa. Erilaisia symboleja oli vuonna 1990 yli 1600, suomeksi käännettynä yli 1400. Bliss -symboleja voidaan käyttää yhdistelemällä symboleja ja käyttämällä apumerkkejä. Näin laajana menetelmän käyttö edellyttää tarkkaa visuaalista havainnointikykyä, loogista

ajattelukykyä sekä hyvää passiivista kielitaitoa. (Pulli, Vuorinen & Vuoristo 1994, 2.)

Jaroman (1992) tutkimus on osoittanut, että bliss -symbolien käyttö on edistänyt kielellisen kehityksen lisäksi myös dysfaattisten oppilaiden kognitiivista sekä jossain määrin myös sosiaalista ja emotionaalista kehitystä. Tuovisen (1995, 40) mukaan dysfaattiset lapset kuitenkin oppivat ja omaksuvat hitaasti blisskieltä. Monet heistä osaavat käyttää vain muutamia symboleja ja eivätkä pysty ilmaisemaan monimutkaisia asioita blisskielen avulla. Tällöin keskustelukumppanille ei täysin selviä, mitä dysfaattinen lapsi haluaa viestittää blisskielellä. Bliss -symbolien opettamisella on kuitenkin merkitystä dysfaattisten lasten sanavaraston lisääntymiselle. Heidän äidinkielen käyttötaitonsa lisääntyy sekä sosiaalinen ja emotionaalinen kehityksensä edistyvät.

PIC -kuvakommunikaatio on kehitetty Kanadassa ja julkaistu vuonna 1980. Se on syntynyt tarpeesta löytää kommunikaatiomenetelmä sellaisille vammaisille, joille bliss -symbolit ovat liian vaikeita hahmottaa tai liian abstrakteja ymmärtää. PIC -kuvat ovat varjokuvien tai liikennemerkkien kaltaisia mustavalkoisia symboleja (Liite 5). Ne ovat helposti ymmärrettäviä, ja siksi niiden käyttö on mahdollista esimerkiksi aikuisten kehitysvammaisten tai afaattikkojen kanssa. Symboleista on 90 % kuvan-omaisia ja vain 10 % käsitteellisiä. PIC -kuvia voi ymmärtää jo 1-2 vuoden ikäisenä. Ne ovat yleistajuisia ja selkeitä, minkä vuoksi kommunikointi usein aloitetaan PIC -kuvilla. Taitojen karttuessa rinnalle tuodaan muita symboleja (esim. bliss -symbolit). PIC -kuvat sopivat tilannekuviksi, ympäristön "nimikilviksi" tai esineen ja kuvan yhdistämisen harjoitteluun. PIC -kuvista voi myös luontevasti rakentaa kuvalauseita, jos lause on loogisen näköinen myös kuvasarjana. (Huuhtanen 1992, 52 - 54.)

6.3 KPL -, CID ja KÄTS -kielenopetusmenetelmät lukemisen ja kirjoittamisen opetuksessa

KPL -menetelmä (kuuntele, puhu, lue) soveltuu erityisesti dysfaatikoille, kehitysvammaisille, kuulovammaisille, vaikeasti lukuhäiriöisille ja EMU- ja ESY -oppilaille. Tärkeää on tiedostaa, että menetelmää voidaan käyttää myös esiasteen opetuksessa sekä ensimmäisen luokan äidinkielen opetuksessa eriyttämismateriaalina. KPL -

materiaalin avulla opitaan ymmärtämään, puhumaan (tai viittomaan/blissaamaan), lukemaan kokonaishahmoja (tunnistamaan) ja kirjoittamaan (ulkomuistista) keskeisen perussanaston käsitteitä. Materiaali motivoi helppoudellaan myös haluttomia ja levottomia oppilaita mukaan opetukseen. Opittavat asiakokonaisuudet ovat pieniä, mikä mahdollistaa yksilöllisen etenemisen. Sanasto on laadittu toisaalta helppouden ja toisaalta käyttökelpoisuuden mukaan. (Siiskonen 1993, 46 - 50.)

Opetus etenee isojen kuva- ja sanakorttien avulla aihepiiri kerrallaan. Aihekokonaisuuksista puhutaan ja niitä opitaan kuuntelemalla sekä viittomalla. Niitä myös opitaan tunnistamaan lukemalla. Yksilölliset harjoitukset jokaisen oman taito- ja suoristustason mukaan ovat tärkeitä. Tässä vaiheessa on mahdollista eriyttää opetusta jokaisen oppimistason mukaan. Seuranta on olennainen osa KPL -menetelmää. Jokaisesta osasuorituksesta tulee merkintä oppilaan omaan seurantalomakkeeseen, joka seuraa oppilaan mukana opettajalta toiselle. KPL -menetelmän rinnalle on hyvä käyttää samanaikaisesti jotain muuta puhe- ja lukemaanopettamismenetelmää. (Siiskonen 1993, 46 - 55.)

CID -menetelmässä opetus painottuu jatkuvaan tarkkaavuuden ja muistin harjoittamiseen sekä äänneiden, tavujen ja sanojen yhdistämiseen kirjoituksessa. Tämä menetelmä on alun perin tarkoitettu dysfaattisille lapsille puheen, lukemisen ja kirjoittamisen opettamiseen, mutta se soveltuu myös puhekykyisille lapsille. Menetelmä perustuu tiettyyn systemaattisuuteen ja rutiininomaisen työskentelyn oppimiseen. Opetettavia asioita toistetaan useasti ja jaksoittain, jolloin harjoitetaan lyhytaikaista sarjamuistia. Opetus on suunniteltu etukäteen ja se pohjautuu aiemmin opittuun. Tietty kaavamaisuus ja rutiinimaisuus asioissa luo kommunikointivaikeudesta kärsivälle oppilaalle turvallisuutta ja varmuutta keskittyä opetettavaan asiaan. Aluksi opetetaan perusasioita ja autetaan oppilasta kielenopetuksen alkuun. Menetelmässä opetetaan koko ajan rinnakkain puhumaan, ymmärtämään, lukemaan ja kirjoittamaan nivomalla asiat kiinteästi yhteen. Opetus aloitetaan valmiusharjoituksista (tunnistetaan oman luokan oppilaat ja opettaja, harjoitellaan havaintokykyä ja hienomotoriikkaa), sen jälkeen siirrytään varsinaiseen kielenopetukseen. Oppilasta motivoidaan tunnistamaan äänneet, tavut ja sanat kuuntelemalla ja lukemalla sekä tuottamalla ne itse puhumalla ja kirjoittamalla. Viiden äänneen oppimisen jälkeen voidaan tehdä kahden äänneen tavuja, joista opitaan pian tekemään sanoja ja löydetään asioille mer-

kityksiä. Opittu asia pyritään siirtämään aitoon kommunikaatiotilanteeseen. (Siiskonen 1993, 46 - 55.)

KÄTS -lukemismenetelmä on kehitetty lukemisvaikeuksia korjaavaksi opetusmenetelmäksi, jonka avulla pyritään vahvistamaan suomen kielen rakenteiden mukaista oppimista. Opetus aloitetaan arvioimalla neljän eri osaprosessin hallintaa, minä jälkeen päätetään opetuksen painotuksesta. Näitä osaprosesseja ovat kirjaimen muuttaminen äänneeksi (K), äänneiden yhdistäminen (Ä), tavun hahmottaminen (T) ja sanan hahmottaminen (S). Äänneet opetetaan kirjaimen nimen avulla havainnoimalla kielen asento, ilmavirta ja ääntöliike. Tärkeää on oppia tuottamaan äänne nopeasti ja yhdistämään se nopeasti vastaavaan kirjaimeseen, koska sujuva lukeminen edellyttää perusyksiköiden varmaa hallintaa. Tämä vaatii erityisen runsaasti toistoja lapsilta, joilla on kielellisiä vaikeuksia. (Siiskonen, Aro & Holopainen 2001, 75.)

6.4 Bright Start ja MOPA- motoriikkaharjoituksia

Bright Start on kognitiivisten toimintojen opetusohjelma pienille lapsille. Opetus koostuu toiminnallisista osioista. Osioita on seitsemän ja ne pitävät sisällään erilaisia toiminnallisia tehtäviä, muun muassa kognitiivisia keskusteluja, pelejä ja leikkejä. Opetuksessa harjoiteltavia aihealueita ovat itsesäätely, lukukäsitteet, luokittelu ja vertailu, roolinottaminen, mallit ja sarjat sekä kirjainmuoto –käsitteet. Bright Start – opetusohjelman tarkoituksena on tunnistaa ja tehostaa kognitiivisia perustoimintoja, kehittää kieltä, ajattelua ja esittävää ajattelua. Opetusohjelman tarkoituksena on myös kehittää lapsen oppimisvalmiuksia sekä kasvattaa sisäistä motivaatiota ja tehtäväsitoutumista. (Latva 2000)

MOPA -kirja (Motoriikka paremmaksi -kirja) on tehty avuksi esi- ja ala-asteen opettajille, jotka kaipaavat ideoita motorisesti ongelmaisten lasten luokkaopetukseen. Motoristen taitojen kehittäminen parantaa lapsen oppimisedellytyksiä. Harjoittamalla lapsen motorisia taitoja, harjoitetaan samalla myös oppimiseen, itsetuntemukseen ja sosiaaliseen käyttäytymiseen tarvittavia taitoja. MOPA sisältää suurimmaksi osaksi havainto- ja hienomotorisia harjoituksia. Lisäksi siitä löytyy myös reaktiokykyä ja liikerytmiä kehittäviä harjoitteita. (Latva, Taipale & Uosukainen 2000, 7.)

6.5 Opettajien käyttämiä opetusmenetelmiä ja -välineitä

Opettajien vastauksissa yhdistävänä tekijänä esiin nousi se, miten opettajat huomioivat oppilasta oppimistilanteessa. Useimmin mainittiin sellaiset opetusmenetelmät ja -tyylit, joissa opettaja tiedosti oppilaan vahvuudet ja heikkoudet. Opettajat pyrkivät suunnittelemaan ja toteuttamaan opetuksen niin, että dysfasian vaikeusaste ja oppilaan yksilölliset edellytykset huomioidaan. Samalla luokassa pyritään järjestämään opetus mahdollisimman havainnolliseksi käyttämällä apuna kaikkia aistikanavia. Opetusmenetelminä yleisimmin käytettiin opettajien keskuudessa pelejä, leikkejä ja riimittelyä sekä eri lukemaan opettamismenetelmiä, joita olivat CID, KÄTS ja KPL. Opettajat kertoivat käyttäneensä myös paljon opetuksessaan itse valmistamiaan materiaalia.

Luokanopettajien kirjoituksissa mainittiin neljässä vastauksessa jokin lukemaan opettamismenetelmä (KÄTS, KPL ja CID) (3, 4, 6 ja 7). Tietokonetta käytettiin myös opetuksen apuna (1, 6 ja 7). Luokanopettajat käyttivät opetuksessaan myös Bright Startia (4), kokosanamenetelmää (4 ja 6), kouluvalmius-testejä (6), valmiusharjoituksia ja pictoja, jonkin verran tukiviittomia, asioiden kuvittamista (7) ja leikkejä, pelejä sekä riimittelyä (1 ja 7).

Kaikki (7/7) luokanopettajat käyttivät paljon oppilasta tukevia ja huomiointavia opetusmenetelmiä. Luokanopettajat halusivat kiinnittää huomiota ohjeiden antamiseen ja opetuksen selkiyttämiseen. Kirjoituksissa näitä opetusmenetelmiä olivat esimerkiksi kaikkien aistikanavien käyttö (3 ja 6), opetuksen havainnollistaminen (2, 3 ja 6), opetuksen eriyttäminen (2) ja yksilöllisyyden huomioiminen (7), jokaisen oppilaan tasonmukainen opetus (1, 3 ja 7), mukautettu opetussuunnitelma (5), opetuksen hidastaminen (2) sekä oppilaan vahvuuksien hyödyntäminen (3 ja 7). Lisäksi luokanopettajat kertoivat käyttävänsä itse valmistamaansa materiaalia (3, 4 ja 7) ja konkreettista, käsin kosketeltavaa materiaalia (4 ja 7) sekä ohjaavansa oppilaita kehon kokonaisvaltaiseen käyttämiseen (3). Ammattitaitoinen avustaja auttoi myös luokan toiminnassa (1 ja 5) ja yhtenä opetusmenetelmänä mainittiin myös toimiva yhteistyö kodin kanssa (2).

Opetusmenetelmäni ovat perinteisiä: KÄTS, KPL ja CID. -- Käytän jokaiselle lapselle henkilökohtaisesti sopivaa menetelmää. -- Yritän löytää lapsen vahvan

kanavan ja käytän sitä hyödykseni opetuksessa. -- Käytämme kaikkia aistikanavia esimerkiksi lukemaan oppimisessa. Matematiikassa painottuu havainnollistaminen ja käsillä rakentelu lukualueiden ja lukumäärien opiskelussa. Koko keholla liikkuminen muotojen ja käsitteiden oppimisessa on ensiarvoisen tärkeää. Opetus-välineet olemme valmistaneet lähes kaiken itse kulloisenkin tarpeen mukaan. (Luokanopettaja 3)

Opetuksessa on paljon käytetty leikkiä, pelejä, riittelyä ja tarinoiden lukemista. Koululla on melko hyvät materiaalit eriyttämistä ja erityisopetusta ajatellen mm. useita tietokoneita ja hyviä ohjelmia on käytössä. Luokassa on ammattitaitoinen avustaja. (Luokanopettaja 1)

Kaikessa toiminnassa luokkamme tavoitteena on kielen kehittäminen. Aikaa käytetään paljon valmiusharjoituksiin esim. kehon kaavioon liittyvät ja motoriset harjoitukset. -- Ryhmässämme käytetään jonkin verran tukiviittomia - Välineistömme koostuu paljon itse valmistamasta materiaalista, koska meillä ei ole ollut määrärahoja välineistön hankintaan. Olemme valmistaneet paljon erilaisia kuva-sanakortteja, kuva-lausekortteja, tavukortteja -- Numeroita ja kirjaimia on valmistettu hiekkapaperista, mannaryynitarjotinta on käytetty numero- ja kirjain-muotojen harjoitteluun ja irtokirjaimet ovat olleet kovassa käytössä. Matematiikan alueella käytämme esim. pyykkipoikia, makaroneja, tikkuja, rahoja, laskuhelmiä ja kananmunakennoja. (Luokanopettaja 7)

Alusta alkaen olen tietoisesti hidastanut kaikkia toimintoja luokassani. Olen havainnollistanut opetustani kaikessa, missä se on ollut mahdollista. Ohjeiden antamiseen olen kiinnittänyt erityistä huomiota -- Olen myös jonkin verran pyrkinyt eriyttämään opetusta niin, että minulla on jäänyt aikaa ohjata näitä poikia enemmän henkilökohtaisesti. (Luokanopettaja 2)

Dysfaattisen lapsen perustaitojen harjoitteluun kannattaa käyttää aikaa. Liika kiirehtiminen perustaidoissa vaikeuttaa myöhempää oppimista ja saattaa jarruttaa dysfaattisen lapsen kokonaiskehitystä. Dysfaattisen lapsen oppimisen perusta kannattaa luoda vahvaksi, jotta uusien asioiden oppiminen helpottuu. Huomatessaan pärjää-

vänsä perustaidoissa dysfaattinen lapsi saa onnistumisen elämyksiä ja sitä kautta hänen on helpompaa muovata ja käyttää oppimiaan taitoja seuraavan kerran.

Erityisopettajien vastauksissa ilmeni se, että he käyttävät opetuksessaan hyvin vaihtelevasti eri menetelmiä ja välineitä. Vain erityisopettajat 8 ja 22 mainitsivat lukemaan opettamismenetelmän (KÄTS). Lopuilla seitsemällä erityisopettajalla painottui vastauksissa menetelmät ja välineet, joita he käyttivät omissa opetustilanteissa hyvin yksilöllisesti ja tilannesidonnaisesti. Erityisopettajista osa käytti opetuksessaan Bakkerin harjoitusohjelmaa (8), Lexia (8 ja 19) ja Aleksis tietokoneohjelmia (19 ja 22), MOPA motoriikkaharjoituksia (11), Easy learning - ja Read master -materiaalia (12) sekä strukturoitua opetusta (10 ja 20). He harjoittivat myös dysfasialasten perustaitoja lukemisessa ja kirjoittamisessa. Lisäksi he laajensivat lasten sanavarastoa, ajan ja paikan hahmottamista, eri asioiden ja esineiden nimeämistä, sanojen merkitystä, rytmitystä, päättelykykyä ja ohjeiden vastaanottotaitoa. Opetus rakentui paljolti oppilaiden arkielämää koskevista asioista ja esineistä. Erityisopettajat käyttivät opetuksessaan piirtämistä, kuuntelua, mielikuvien ja kuvien avulla oppimista, pelejä, leikkejä, muististrategioiden käyttöä, toistoa ja palkitsemista. Opetusta tukevinä välineinä heillä oli monipuolinen kirjallisuus, pictot, tietokoneet, luokittelukortit ja nauhurit. Opetustilanteesta pyritään luomaan häiriötön ja myönteinen. Oppilaille annetaan riittävästi aikaa suorittaa tehtävät ja harjoitella kommunikointia luonnollisissa tilanteissa myös luokan ulkopuolella. Erityisopettajat 8, 10 ja 20 painottivat myös aistikanavien monipuolista käyttämistä opetuksessa. Kirjoituksissa tuli esille myös se, että opettajan on kiinnitettävä erityistä huomiota ohjeiden antamiseen ja selkeyteen, yksilöllisyyteen sekä jokaisen oppilaan tasonmukaiseen opetukseen.

Opettajien pitää muistaa työskennellessään dysfaattisen lapsen kanssa se, että ohjeet annetaan selkeästi ja lyhyesti. Tässäkin vaiheessa on hyvä varmistaa kysymällä lapselta, onko hän ymmärtänyt asian. Dysfaattisen lapsen lyhytkestoisessa muistissa ei pysy usea eri asia yhtä aikaa. Usein dysfaattinen lapsi muistaa vain viimeksi käsitellyn asian.

Kaksi erityisopettajaa (9 ja 13) erosivat muista vastauksissaan. Erityisopettaja 9 etsi vielä sopivia välineitä ja menetelmiä dysfasialapsen opetukseen. Tämän lapsen osalta ongelman esiintulo on kestänyt kauan, koska ongelma ei ole pelkästään nimeämisessä. Mitä spesifimpää kerrontaa lapselta odotetaan, sitä suuremmat ovat vaikeu-

det. Mitään todella hyvää keinoa tämä opettaja ei ole vielä löytänyt lapsen opettamisessa. Opettaja on onnistunut saamaan oppilaan ongelman esiin ja pitää sitä hyvänä lähtökohtana opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen.

Erityisopettaja 13 korosti tekstissään paljon oppilaan vahvuuksien löytämistä, jotta saisi opetuksen suunnatuksi oikein. Hän käyttää opetuksessaan koko ajan hyväksi oppilaan omaa kokemusmaailmaa: lempielokuvien, matkojen ja tv:n suosikkisarjojen avulla he päättävät ja kertovat eri asioita. Konkreettisuus ja visuaalisuus ovat painottuneet opettajan työn suunnittelussa. Hän käyttää opetuksessaan vanhan ajan opetuskuvatauluja. Lisäksi hän yhdessä lapsen kanssa harjoittaa lukemisen ymmärtämistä, sanojen merkityksiä ja päättelykykyä varsinkin vaikeiden oppiaineiden sanastolla. Erityisopettaja korostaa myös lapsen omien oppimiskanavien löytymistä eli sitä, miten oppilaan on helpointa ymmärtää. Oppilaan itsetuntoa tulee hoitaa, ja opettaa lasta arvostamaan omaa persoonallisuuttaan. Myös tämän erityisopettajan oppilaan kielellisen ongelmien havaitseminen oli vaikeaa. Oppilas on lahjakas ja taiteellinen eikä ongelma tule esille joka tilanteessa.

Asioiden liittäminen dysfaattisen lapsen omaan elämään on erityisen tärkeää. Erityisopettaja 13 on käyttänyt työssään paljon dysfaattisen lapsen omaa kokemusmaailmaa ja liittänyt opetetut asiat lapselle tärkeisiin asioihin. Näin oppiminen ei jää pelkästään koulun seinien sisälle, vaan siitä on hyötyä dysfaattisen lapsen arkielämässäänkin. Erityisopettaja 13 on löytänyt opetuksensa tueksi pysyvän kuvataulun, mikä helpottaa dysfaattisen lapsen ymmärtämistä ja oivaltamista. Pysyvän kuvan käyttäminen selittämisen tukena auttaa dysfaattista lasta hahmottamaan opetettavaa asiaa.

Erityisluokanopettajista suurin osa käytti opetuksessaan jotakin menetelmää tai ohjelmaa opetuksensa tukena. Näitä olivat Käts (22), Cid (15, 16 ja 22), kokosana-menetelmä (18), MOPA (14, 15 ja 16), ja strukturoitu opetus (17). Lisäksi erityisluokanopettaja 22 on kehittänyt omaa lukemaanopettamismenetelmää, jossa harjoitellaan lukemista helppojen tavujen kautta. Erityisluokanopettajat pyrkivät havainnollistamaan opetustaan myös pictojen, tukiviittomien, tietokoneen, piirtoheittimen, kuvataulujen, episkoopin, diakoneen, konkreettisen kosketeltavan materiaalin, luokitelukorttien ja itse valmistaman materiaalin avulla. Opetuksessa painottuvat eri asioi-

den luokittelu, rytmittäminen, motorinen harjoittaminen ja pelien sekä leikkien kautta oppiminen. He nostivat esille myös oppilaan vahvuuksien hyödyntämiseen, monipuolisen aistikanavien käytön opetuksessa, avustajan tuen ja oppilaantuntemuksen.

Erityisluokanopettaja 14 eteni sillä hetkellä dysfasialasten kanssa opetussuunnitelmaa mukaillen yksilölliset erot huomioonottaen. Hän pyrki päivittäin ottamaan yhteisiä ja yksilöllisiä harjoituksia, jotka kehittävät lapsen kielellistä perusvalmiutta, muistia, mielikuvitusta, rytmiä ja motoriikkaa. Hänen mielestään on kiinnitettävä huomiota ohjeiden antamiseen, motivaation luomiseen ja siksi *“laitan likoon itseni tai avustajan, kun pyrimme kehittämään oppimistaitoja.”* Opetusvälineinä hän käyttää pelejä ja erilaisia tietokoneohjelmia (esim. Alias ja Lexia).

7 OPETTAJIEN MYÖNTEISIÄ KOKEMUKSIA DYSFAATTISTEN LASTEN KOHTAAMISESTA

Opettajat painottivat vastauksissaan yleisesti henkilökohtaisen kontaktin saavuttamista dysfaattisen lapsen ja hänen perheensä kanssa. On oleellista saada lapselle turvallinen ja motivoiva ilmapiiri koulussa, ja tätä kautta on helpompaa yhdessä saavuttaa oppimistuloksia. Opettajat nostivat useammin esille oppilaan viihtyvyyden koulussa kuin hänen saavuttamansa oppimistulokset.

Myönteisimpinä asioina opettajat kokivat oppilaiden hyvän koulumotivaation (luokanopettajat 2, 3, 4 ja 7, erityisopettajat 8, 9, 10, 11 ja 12, erityisluokanopettajat 15, 16, 17 ja 18) ja oppimistulosten saavuttamisen (luokanopettajat 2, 3, 4 ja 7, erityisopettajat 8, 10, 11, 12 ja 19, erityisluokanopettajat 14 ja 22). Hyvänä koulumotivaationa opettajat pitävät muun muassa sitä, että oppilaat tulevat mielellään kouluun ja tunnille sekä työskentelevät innostuneesti ja kokevat oppimisen iloa. Oppimistulosten saavuttamisessa pidettiin tärkeänä perustaitojen - lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen - oppimista. Myös luetun ymmärtäminen, puheen ja kielen taitojen kehit-

tyminen koettiin tärkeänä. Näitä onnistumisen kokemuksia opettajat kuvaavat seuraavalla tavalla:

Onneksi työ tuottaa myös tuloksia, työn hedelmät tipahtelevat yksitellen, silloin tällöin, pieninä eteenpäin menoina ja onnistumisen hetkinä. Se on hyvin palkitsevaa, kun jokin asia/taito loksahda kohdalleen kovan uurastuksen jälkeen. (Erityisopettaja 19)

Parhaiten koen onnistuneeni "saattaessani" lapsen vaikean kohdan yli, ja huomattessani, että seuraavan vaikean kohdan kohdalla kynnyks on pikkuisen madaltunut. Jossain vaiheessa lapsi pystyy verraten nopeasti selviämään uuden asian omaksumisesta, ja saa näin itsevarmuutta. Koulu ei tunnu niin piinallisesta paikasta, kun välillä onnistuu kunnolla. (Erityisluokanopettaja 14)

Kun lapsen puheen, lukemisen ja kirjoittamisen perustaidot systemaattisen harjoituksen tuloksena selvästi parantuvat sekä lapsen innostus oppimiseen säilyy, silloin tunnen onnistuvani työssäni.

(Erityisopettaja 11)

Onnistumisen elämyksistä suurin on ollut lukutaidon saavuttaminen. Olemme edistyneet yli odotusten kielellisellä puolella, -- Lisäksi pieniä onnistumisen elämyksiä on tullut usein opetustunneilla. Mielestäni tytön positiivisen ja yritteliään kouluasenteen säilyttämisessä olemme myös onnistuneet hyvin.

(Erityisopettaja 10)

Onnistumista koen päivittäin, varsinkin näin keväällä, kun kaikki eka-luokkalaiset osaavat lukea ja ymmärtävät lukemaansa. -- Se, mikä minut näinä vuosina (3v.) on yllättänyt, on motivaatio ja oppimisen ilo. Kaikki työskentelevät innostuneesti, eikä kukaan kysy: "Onko pakko?" Kaikki oppilaani ovat iloisia ja myönteisiä. Ns. hankalia oppilaita ei luokassani ole. Oppilaani ovat koko koulun opettajien "lemmikkejä". (Luokanopettaja 4)

Onnistuneeni koen siinä, että lapset ovat oppineet lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan 2. lk:n loppuun mennessä. Luetun ymmärtäminen on usein silloin vielä ikätasoa huomattavasti heikompaa, mutta tekninen suoritus sujuu jo kohtalaisesti tai hyvin. (Luokanopettaja 3)

Opettajat kuvasivat onnistuneensa yhdessä koulun tärkeimmässä tehtävässä eli oppimistulosten saavuttamisessa. Opettajat kokivat onnistuneensa myös motivoimaan dysfaattisia lapsia opiskeluun. Myönteisimmiksi koetut asiat ovat siis niitä, joihin yleisestikin kouluopetuksella pyritään. Iloa ja onnistumista opettajien kouluarkeen tuovat pienet ja konkreettiset asiat, jotka auttavat jaksamaan pitkäjänteisessä työssä dysfaattisen lapsen kanssa.

Onnistumista opettajat kokivat myös yhteistyössä muiden tahojen kanssa. Kuuksi opettajaa (luokanopettajat 6 ja 7, erityisopettajat 10 ja 12, erityisluokanopettajat 15 ja 17) mainitsi yhteistyön myönteisenä ja avartavana kokemuksena. Vastauksissa kerrottiin kodin, koulun ja ammattihenkilöstön saumattoman yhteistyön kantaneen hedelmää, ja asioista on pystytty keskustelemaan hyvässä hengessä. Ammattihenkilöiksi teksteissä mainittiin puheterapeutti, psykologi, päiväkodin henkilöstö ja toiset opettajat. Yhteistyö koettiin helpommaksi, jos yleisopetus ja erityisopetus toimi samassa kouluyhteisössä.

Luokan myönteistä ilmapiiriä pidettiin hyvänä asiana ja toisia oppilaita kannustavana (luokanopettajat 2 ja 7, erityisluokanopettaja 18). Rohkaiseva ilmapiiri auttaa dysfaattisia lapsia saamaan onnistumisen ja oppimisen kokemuksia sekä pitää yllä koulumotivaatiota. Luokanopettaja 3 kuvaa luokkansa erilaisuutta rikkautena. Hänen mukaansa iso ryhmä auttaa lasta kehittämään ryhmätyötaitojaan ja antaa realistisen kuvan oppijasta itsestään verrattuna muihin lapsiin. Lapsi oppii selviytymään omien puutteidensa kanssa. Myönteinen kuva itsestään oppijana on dysfaattiselle lapselle tärkeää. (luokanopettajat 2, 3 ja 6) Vaikeuksistaan huolimatta lapset kokevat oppivansa ja edistyvänsä omien edellytystensä mukaan.

-- tiedostaa ongelmansa, mutta se ei ole hänen elämänsä pääasia. -- paljon vahvoja alueita, joilla hän tuntee onnistuvansa: hän on liikunnallisesti lahjakas, hänen yleisälykkyytensä on hyvä ja hän on sosiaalisesti lahjakas ja suosittu oppilas. -- tuntee olevansa luokassamme ja koulussamme vain yksi

meistä. -- nyt sattuu vain olemaan tällaisia ongelmia, toisilla oppilailla on toisenlaisia. (Luokanopettaja 6)

Hyvä oppija ei ole se, joka aina saa parhaat tulokset, vaan se, joka yrittää parhaansa ja oppii jotakin uutta. Hän ei lannistu, vaan yrittää uudelleen.
(Luokanopettaja 3)

Erityisopettaja 10, erityisluokanopettaja 16 ja luokanopettajat 1 ja 3 olivat saaneet pääosin myönteisiä kokemuksia dysfaattisista lapsista. Työskentely lasten kanssa oli avartavaa, ja opettajat olivat voineet tarjota lapsille enemmän onnistumisen kuin epäonnistumisen kokemuksia. He olivat löytäneet toimivat, oppimista edistävät, työskentelytavat näiden lasten kanssa. Hyvä oppilaantuntemus edistää luokkatyöskentelyä ja helpottaa opettamista. Vanhempien myönteinen suhtautuminen opetusjärjestelyihin ja opettajaan tuotiin myös esille. Vanhemmat olivat tyytyväisiä senhetkiseen tilanteeseen koulussa ja antoivat arvostusta opettajan työlle.

Lisäksi myönteisinä asioina luokanopettajien keskuudessa koettiin integroinnin onnistuminen, hyvä oppilaantuntemus (7), oma avoimuus (2), oppilaiden myönteiset oppimiskokemukset, erilaisuus luokassa (3), oppilaan tunne luokkayhteisöön kuulumisesta (6) ja pienet onnistumiset päivittäin (4).

Erityisopettajien keskuudessa onnistumisen kokemuksia tunne siitä, että osaa tukea luokanopettajaa ja avustajia (8). Vastauksissa painotettiin onnistumista myös siinä, että opettajan henkilökohtaiset kokemukset antavat hyvän ja monipuolisen perustan opetukselle (11) ja vanhemmat arvostavat opettajan työtä (12). Erityisopettaja 20 myönteisimmät kokemukset liittyivät siihen, että hän koki työnsä antoisana ja haastavana. Erityisopettaja 13 myönteisimmät kokemukset taas liittyivät dysfaattisen lapsen tapaan ottaa kontaktia toiseen ihmiseen.

Hän tulee mielellään syliin ja koskettaa toista. -- kertoo mielellään kuulumisiaan. -- puheestaan on vieläkin vaikea saada selvää. Hän osaa kuitenkin ilmaista itseään eleillä, ilmeillä. Lähtiessään kotiinsa hän lähettää lentosuukkoja. Hän on valloittanut sydämeni. Useimmat tuntemistani dysfasialapsista on käyttänyt yhtenä kielenään läheisyyttä, kehon kosketusta toiseen.

Sillä voi sanattomasti välittää läheisyyttä, tuttuutta, saada itsensä kuulluksi, tulla huomatuksi. (Erityisopettaja 13)

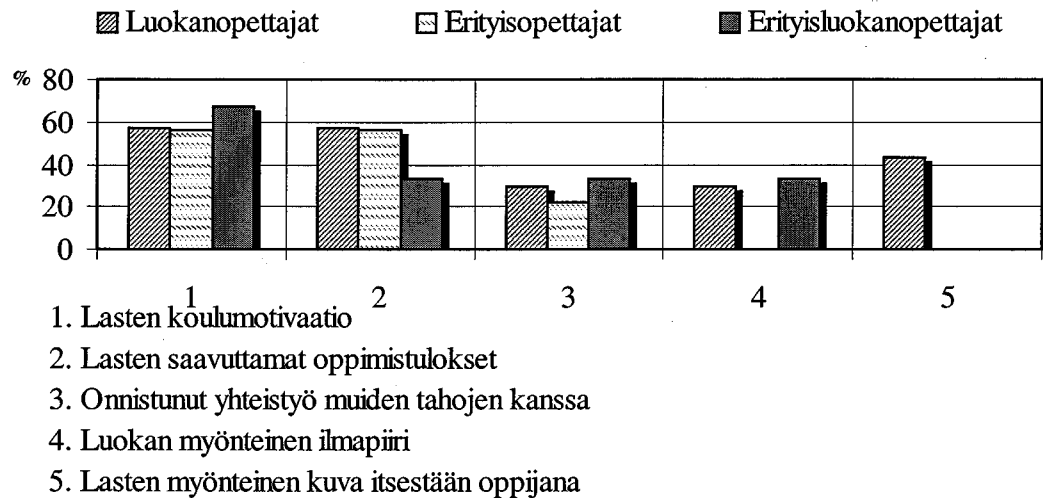
Opettajan on hyvä huomioida opetuksessaan se, että dysfaattisella lapsella on eri tapoja tuoda asiansa esille. Jos dysfaattisella lapsella on ongelmia puheen kanssa, hän ottaa kontaktia toisiin ihmisiin muilla keinoilla. Koskettaminen ja fyysinen läheisyys luovat turvallisuutta ja antavat dysfaattiselle lapselle aikaa löytää oma kommunikatiomuoto. Opettajien tulisi antaa aikaa läheisyydelle ja antaa lapsen edetä omassa tahdissaan.

Erityisluokanopettajien teksteissä esiintyi myös seuraavia myönteisinä koettuja asioita: hyvä kontakti lapseen oppimistilanteessa (15), oppilaat ovat läheisiä, saa vanhemmat puolelleen (18), hiljaisimmat oppilaat rohkaistuiivat ilmaisemaan itseään (14), saa autettua oppilaan vaikean asian yli ja kun pitkän uurastuksen jälkeen tapahtuu oppimista (14), integrointi on onnistunut (16) ja käytössä on toimiva HOJKS -lomake (16). Seuraavat tekstit kuvaavat hyvin opettajien onnistumisen kokemuksia.

Olen kokenut dysfasiaoppilaiden kanssa työskentelyn erittäin antoisaksi.

Onnistumisen kokemuksia tulee päivittäin. -- Koen, että olen onnistunut hyvin kokonaisvaltaisesti: oppilaat ovat minulle hyvin läheisiä ja oppilaat luottavat minuun ja avustajaani. Luokkamme on rauhallinen ja oppimis-motivaatio on korkealla. (Erityisluokanopettaja 16)

Mielestäni parhaiten olen onnistunut siinä, että nämä oppilaat ovat innostuneita koulutyöstä ja suhtautuvat reilummin vaikeuksiinsa. Kotien kanssa olemme samalla linjalla ja suhteet ovat avoimet. Ja kyllähän asiat muuttuvat, kun oikein jaksaa painaa päälle. (Erityisluokanopettaja 17)



KUVIO 2. Luokanopettajien, erityisopettajien ja erityisluokanopettajien myönteisimmät kokemukset dysfaattisten lasten kohtaamisesta

8 OPETTAJIEN TYÖSSÄÄN KOHTAAMIA ONGELMIA

Rahan - ja ajanpuute olivat aineistomme opettajien teksteissä useimmin mainitut ongelmat. Vastauksista viisi käsitteli tätä aihetta. Lopuissa seitsemässätoista vastauksessa ongelmakohdat olivat opettaja- ja työkohtaisia: opettajat toivat esille oman työnsä yksittäisiä ongelmia.

Luokanopettajista kolme seitsemästä (2, 3 ja 7) mainitsi rahan - ja ajanpuutteen haittaavan eniten omaa työtään. Heillä ei ole tarpeeksi rahaa hankkia valmista materiaalia, resursseja ei ole riittävästi tukiopetukseen ja koululla ei ole määrärahoja avustajien palkkaukseen. Tukiovetustuntien järjestämisessä he joutuivat jatkuvasti miettimään, kenelle vähäiset tunnit tulisi suunnata. Kertomuksissa näillä kolmella luokanopettajalla kului kohtuuttomasti aikaa oppimateriaalin valmistamiseen, oppiaineiden muokkaamiseen, opetuksen suunnitteluun ja valmisteluun, HOJKS:n

tekemiseen sekä yhteistyöhön eri tahojen välillä. He kokivat ongelmiksi myös suuren ja heterogeenisen ryhmän, opettajan oman riittämättömyyden, terapioiden puutteen, oppilaiden siirtämisen kesken lukukauden erityisopetukseen, huolen oppilaiden koulunkäynnin jatkosta sekä dysfaattisen oppilaan liian tukeutumisen opettajaan pienryhmässä.

Suurin ja vaikuttavin ongelma on ollut suuri ja hyvin heterogeeninen ryhmä. 27:n oppilaan ryhmässä on ollut varsin monenlaista avun tarvisijaa. -- jok'ikinen ykkösluokkalainen tarvitsee opettajansa huomioita. Kun näiden lisäksi erityishuomion tarvisijoita on useita, silloin opettajan huumorintaju on joskus vähissä. (Luokanopettaja 2)

-- Lapset puheterapiasta viimeistään ensimmäisen luokan jälkeen ja joskus jopa ennen koulun aloitusta, koska puheterapeuteilla ei ole resursseja heitä pitää. Muitakaan terapioiden ei ole tarjolla, vaikka tarvetta kyllä olisi. -- Pienessä ryhmässä lapset monesti tukeutuisivat helposti apuun eivätkä haluaisi itse ponnistella vaikeuksien yli. -- Monta kertaa kokee myös oman riittämättömyytensä ja joutuu tutkailemaan itseään ja opetustaan, jos homma ei suju. Lisäksi on myös huoli lasten koulunkäynnin jatkosta... (Luokanopettaja 7)

Luokanopettaja 2 oli kohdannut yllättävän tapauksen työurallaan, jota hän kuvaa seuraavanlaisesti:

-- kuntamme psykologi ja koulumme rehtori -- kysyivät olisinko halukas ja valmis ottamaan tulevalle ykkösluokalleni yhden dysfaattiseksi diagnosoidun lapsen. -- Ilmoitin halukkuuteni ottaa lapsi luokalleni, koska koin sen haastavana ja uudenlaisena tehtävänä -- Enpä silloin vielä tiennyt mikä minua odotti syksyllä lukuvuoden alussa. Jo ensimmäisten päivien aikana kävi ilmi, että luokalleni oli tullut ei vain yksi, vaan perätä neljä dysfaattista tai dysfaattisen tyyppistä lasta! (Luokanopettaja 2)

Alkuhämmennyksestä selvittyään ja päästyään kiinni opetukseen tämä opettaja oli nähnyt ongelmana sen, miten paljon hän joutuu käyttämään aikaa dysfaattisten oppilaiden opettamiseen. Hänen mielestään se aika on pois muilta luokan oppilailta.

Olen usein potunut syyllisyyttä siitä, että ns. normaalit oppilaat jäävät niin paljon paitsi. -- Etenemme paljon hitaammin lähes joka aiheessa. -- Jos luokallani olisi erityisen lahjakas oppilas, miten hänen olisi käynyt?-- Kuka puolustaa ns. normaalisti etenevien oppilaiden oikeuksia, jos erityisoppilaiden integraatiot vain lisääntyvät? Kolikolla on aina kaksi puolta -- Onko niin, että aina on viisasta edetä heikomman tai hitaamman ehdoilla? (Luokanopettaja 2)

Lopuista aineiston luokanopettajista (4/7) yksi ei maininnut työssään olevan ongelmakohtia (6) ja kolme luokanopettajaa kuvasi erityyppisiä ongelmia (1, 4 ja 5). Ensimmäinen luokanopettaja koki välillä vaikeaksi sen, miten lasta voisi parhaiten auttaa ymmärtämään (1). Toiselle luokanopettajalle aiheuttaa pulmia kesken vuoden ryhmään tulleet lapset, joilla on oppimisvaikeuksia tai toiselta paikkakunnalta muuttaneet oppilaat. Korjaava opetus vie paljon resursseja eikä lapsen vaikeuksiin tahdo opettajan mukaan saada otetta (4). Kolmas luokanopettaja kertoo omassa työssään kohtaamista ongelmista näin.

Luokka on 3-6 ja siinä on mukautettuja ja dysfaatikoita yhteensä 6. Jokaisella oppilaalla on oma ops ja luokkakohtaiset opsit lisäksi, joten yhdellä tunnilla pitäisi noudattaa kymmentä opsia. Siinä sitä ongelmaa on ihan tarpeeksi. Oppilaita siirretään muka pieneen ryhmään ja pienelle koululle. Laki ei tunne integroinnissa normaaliluokkaan ylärajaa -- Sopivaa koulutusta on ollut vähän. Kyllä teoriatietoa löytyy, mutta käytännön työn joutuu soveltamaan itse. -- Lisäksi minulla on vain luokanopettajan koulutus ja tuntuukin, että koulunkäyntiavustajasta huolimatta aina osa pyrkii jäämään paitsi sitä huomiota ja opetusta, joka heille kuuluisi. (Luokanopettaja 5)

Nämä räikeät tapaukset vievät integraatiolta pohjan pois. Huonosti järjestetyt koulusijoitukset tuovat negatiivista julkisuutta ja aiheuttavat kielteisiä kokemuksia

opettajille. Integrointia suunniteltaessa ja toteutettaessa opettajaa ei saa jättää yksin, vaan hänelle on tarjottava eri väyliä hakea tukea työhönsä. Epäonnistuneesta integroinnista kärsivät kaikki. Integroinnin onnistumisen edellytys on se, että suunniteltaessa integrointia kaikki dysfaattisen lapsen kanssa työskentelevät ajattelevat lapsen parasta. Opettajallekin olisi suotava mahdollisuus kieltäytyä integroinnista, jos hän kokee omat voimavaransa ja tietonsa riittämättömiksi.

Erityisopettajista kuusi yhdeksästä oli kohdannut työssään dysfaattisten lasten kanssa ongelmia (8, 9, 10, 11, 12 ja 13). Kolme erityisopettajaa (19, 20 ja 22) ei maininnut näitä ollenkaan. Erityisopettajien vastauksissa ongelmia koettiin rahan puute, oman riittämättömyyden tunne, nimeämisvaikeuden laajuus (10), huoli oppilaan erityisopetuksen jatkosta, yhteistyön sujumattomuus hoitavan sairaalan kanssa (8), avustajien ammattitaidottomuus ja luokanopettajien vähäiset tiedot dysfaattisista lapsista (9). Ongelmalliseksi koettiin myös yleisopetuksen liian nopea tahti erityisoppilaille (8), luokanopettajien tukeminen (10), koulun muun henkilökunnan tietämättömyys dysfasiasta (11), jatkotutkimuksiin pääsyn vaikeus ja se, että dysfasia-luokassa on myös psyykkisesti ja sosiaalisesti sairaita lapsia (12). Vaikeutena oli myös kunnan dysfaattisten lasten erityisopetuksen jatkomahdollisuus pienryhmässä esi- ja alkuopetuksen jälkeen. Kunnasta lähetetään liian harvoin lapsia jatkotutkimuksiin ja siellä yhteistyö hoitavan henkilökunnan kanssa on riittämätöntä, koska he ovat koko ajan ylikuormitettuja (13).

Ongelmaksi koen sen, että oma työni on välillä "tuulimyllyjä vasten tappelemista", todellista pioneerityötä. Aiemman, viime syksynä eläkkeelle siirtyneen, erityisopettajan aikana dysfaattisia lapsia "ei koulussa ollut", diagnooseja ei tehty. Joten rehtorille ja monille luokanopettajille koko dysfasia-sana on outo. (Erityisopettaja 11)

Vaikka oppilaalla olisi lääkärinlausunto koulunkäyntiavustajan saamiseksi, niin silti voi käydä niin, että kunnalla ei ole varaa palkata avustajaa. Koulunkäyntiavustajat ovat usein suoraan työvoimatoimiston kortistosta, eikä heillä välttämättä ole niitä luonteenomaisuuksia ja eikä taitoja, joita oppimisvaikeudesta kärsivän lapsen ohjaaminen edellyttäisi.

Luokanopettajallakaan ei ole tarpeeksi tietoja dysfasiasta. Tavoitteena tulisi olla se, että jos luokassa on dysfasiaoppilas, niin opettajalle tulisi järjestää ohjausta ja koulutusta. (Erityisopettaja 9)

Ongelmalliselta on tuntunut myös opettajan riittävä tukeminen, koska omat tiedot ja taidotkin ovat ajoittain tuntuneet vähäisiltä. (Erityisopettaja 10)

Kaikki erityisluokanopettajat kertoivat kohtaavansa vaikeuksia työskennellessään dysfaattisten lasten kanssa (14, 15, 16, 17, 18 ja 21). Heille ongelmia tuottavat asiat vaihtelivat yksilöllisesti. Erityisluokanopettaja 14 pohti vastauksessaan sitä, montako kertaa asiasta on puhuttava, ennen kuin lapsi edes muistaa kuulleensa siitä. Hänen mielestään aikuinen joutuu miettimään, milloin jokin asia on todella tapahtunut, kun lapsi kertoo siitä. Lapsen kerronta saattaa antaa kuvan juuri tapahtuneesta asiasta, vaikka se olisikin jo vanha. Erityisluokanopettaja 14 koki ongelmalliseksi myös dysfaattisten lasten muistin ja aikakäsityksen heikkouden. Erityisluokanopettaja 17 oli huolissaan tutkimusprosessin pitkästä kestosta ja yhteiskunnan rahojen käytön suuntaamisesta. Näitä varoja tulisi suunnata lisää oppimisympäristöihin, terapeuttipalveluihin, avustajien ja materiaalien hankkimiseen sekä täydennyskoulutukseen. Tämän opettajan kohdalla huono taloudellinen tilanne näyttäytyi ahtaan koulun ja luokkatilan sekä puutteellisten eriyttämistilojen muodossa.

Erityisluokanopettaja 15:n työtä vaikeutti tietojen saanti oppilaiden koulua koskevista asioista. Hän koki myös työnsä yksinäiseksi: hänellä ei ole koululla kollegaa, ja kunnassa työskentelevien erityisopettajien kokoontumisia ei ole. Samoin muita palavereja on liian harvoin, seurantaan saa ohjeita minimaalisesti ja työnohjaus puuttuu kokonaan. Erityisluokanopettaja 18 tunsu syyllisyyttä siitä, ettei ollut mielestään ehtinyt tehdä tarpeeksi motorikkaita ja auditivista lyhytkestoista sarjamuistia kehittäviä harjoituksia. Tiedon puute dysfaattisista lapsista ja heidän kohtaamisestaan ilmeni myös yhdessä erityisluokanopettajan vastauksessa.

Parhaat sanat kuvaamaan ensimmäisiä hetkiäni dysfaattisten oppilaiden kanssa ovat paniikki ja helpotus. Olin aivan "kauhuissani" oppilaiden kohtaamishetkenä, koska en tiennyt yhtään, mitä odottaa. Pitäisikö viittoa puheen tukena?-- Entä jos en viito? -- Helpotus oli suuri, kun huomasin, että

tulevat oppilaani ovat puhuvia ja ymmärtävät puhetta vallan mainiosti. Alkuperäniikka ei olisi ollut, jos minulla olisi ollut aikaisempaa kokemusta dysfaattisista oppilaista eli kokemuksen ja tiedon puute lisäsi omaa epävarmuutta toimia opettajana. Omaa epävarmuutta lisäsi myös tiedon puute omista oppilaista. Edellinen opettaja ei juurikaan kertonut mitään oppilaista...(Erityisluokanopettaja 16)

Erityisluokanopettaja 21 koki ongelmalliseksi, ettei opetuksen järjestämisessä voi etukäteen tietää, mitä odottaa. Ongelmallisuutta tuo myös se, ettei aina tiedä onko oppilas ymmärtänyt opetettavan asian ja kuinka kauan käsitteitä on selitettävä, kun oppilas ei ilmaise, onko jokin asia epäselvä.

Ongelmat dysfaattisen lapsen kanssa olivat pääsääntöisesti ulkoapäin tulevia eivätkä liittyneet itse työskentelyyn dysfaattisen lapsen kanssa. Taloudelliset resurssit koettiin vähäiseksi ja ne rajoittivat opettajien työskentelyä dysfaattisen lapsen parhaaksi. Yleisesti sosiaalinen vuorovaikutus toimi opettajien ja dysfaattisten lasten kesken. Määrärahojen antaminen dysfaattisten lasten opettamiseen mahdollistaisi myös opettajien laadukkaan opetuksen.

9 OPETTAJIEN TYÖLLEEN SAAMA TUKI JA OHJAUS

9.1 Tuen ja ohjauksen järjestäminen

Opettaminen edellyttää monien yksittäisten teknisten valmiuksien ohella tiettyjä ajattelutapoja ja persoonallisuuden ominaisuuksia, aivan kuten monissa muissakin ammateissa vaaditaan. Hyväksi opettajaksi voidaan kuitenkin kasvaa ja opettamista voi oppia. Opettaja tarvitsee tuekseen työssään oppilaita ja työyhteisöä. Tutustessaan esimerkiksi uuteen opetusmenetelmään, hän haluaa heti soveltaa opittua asiaa käytäntöön. Rehtorilla on opettajan oppimisen tukijana ja oppimisedellytysten luoja keskeinen rooli. Opettajan oppimista voidaan tukea myös luomalla hänelle

mahdollisuus alusta alkaen kehittää työtään yhdessä kollegojensa kanssa. (Sahlberg 1998, 198 - 201.)

Nissisen ja Tiluksen (2000, 29 - 30) mukaan koulun oppilashuoltoryhmällä on keskeinen rooli erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opetuksen ja tukitoimien suunnittelussa sekä järjestämisessä. Oppilashuoltoryhmällä on oltava mahdollisuus joustavasti ja nopeasti kohdentaa erityisopetuksen resursseja koulun sisällä. Työryhmän toimintaedellytyksiä ja -tapoja on kehitettävä ja toimenkuvaa selkiennytettävä.

Kaupungin tai kunnan tehtävänä on järjestää erityistä tukea tarvitsevien opetus tukipalveluineen yhteistyössä kaikkien lasten ja nuorten kasvatukseen, kuntoutukseen ja opetukseen osallistuvien kanssa. Paikalliseen tukiverkoston muodostavat kaupungin koulu-, sosiaali- ja terveystoimen palvelut, joiden tehtävänä on auttaa ja tukea koulua, perhettä ja oppilasta silloin, kun opiskelu ei eri syistä suju. Tukiverkoston voi liittyä myös muita koulun kanssa kiinteässä yhteistyössä toimivia järjestöjä, yhdistyksiä ja viranomaisia. (Nissinen & Tilus 2000, 30 - 31.)

9.2 Miten opettajat kokivat työtään tuettavan?

Aineistomme opettajat kokivat, että he tarvitsevat työlleen tukea. Jos opettajille ei ollut tarjottu ohjausta ja tukea, he hankkivat sitä itse eri tavoilla ja eri paikoista. He olivat työssään huomanneet, että omat tiedot ja taidot olivat riittämättömiä ja sitä kautta heillä nousi tarve tietää lisää dysfaattisista lapsista. Eniten opettajat olivat kokeneet saaneensa tukea työlleen koulutuksesta ja erilaisilta kursseilta. Tukea ja ohjausta oli saatu myös kollegoilta, eri alan asiantuntijoilta ja kirjallisuudesta. Aineistomme opettajista osa mainitsi kirjoituksissaan myös sen, ettei ollut saanut tukea tai ohjausta omalle työlleen. Lisätuen tarve oli hyvin yksilöllisistä: jokaisen opettajan tuen tarve vaihteli oman työnkuvan mukaan.

Aineistomme luokanopettajista 1, 2, 3, 4 ja 6 oli saanut tukea ja ohjausta eri kursseilta ja kouluttautumisen kautta. He olivat käyneet eri pituisia ja laajuisia koulutusjaksoja, jotka täydentävät heidän tietojaan erityisryhmistä. Koulutusjaksoista mainittiin esimerkiksi peruskoulutusta sekä täydennyskoulutusta dysfasiasta, erityislasten kasvatuksen ja oppimisen tukeminen, pienten lasten matematiikan kehittämiskoulutus, Bright Start - ja Instrumental Enrichment -koulutus. Nämä luokanopettajat mainitsivat saaneensa tukea myös opettajien keskinäisestä

yhteistyöstä (2 ja 7), keskustelusta ja kuuntelusta moniammatillisen työryhmän kanssa (3), koulunkäyntiavustajan työstä (2 ja 4), erityisopetuksen järjestämisestä (2 ja 4) ja neuvoista paikalliselta erityisopettajalta sekä kunnan/kaupungin muilta tahoilta (4).

Sekä koulumme rehtori että erityisopettaja ovat olleet tukenani aivan alusta alkaen. Olen saanut kunnan arvoisia neuvoja ja tietoja erityis-opettajaltamme. Molemmilta olen saanut keskustelu- ja kuuntelutukea aina kun olen sitä tarvinnut. Koen vahvasti, että minua ei ole jätetty dysfasian kanssa yksin. Siitä olen iloinen ja kiitollinen. (Luokanopettaja 2)

Muuta tukea saan kollegoilta, koulumme erityisopettajalta, puheterapeutilta ja psykologilta. -- Moniammatillinen ryhmä on erittäin antoisa meille kaikille eri ammattikunnan edustajille. Sieltä saa paljon tärkeää tietoa. (Luokanopettaja 3)

Luokanopettaja 5 oli saanut tukea koulunkäyntiavustajan työskentelystä luokassa sekä erityisopettajan neuvoista ja ohjeista. Luokanopettaja 7 saama tuki ja ohjaus oli keskustelu/kuuntelutukea, yhteistyötä eri tahojen, erityisesti lasten vanhempien kanssa ja paikallisessa dysfasiayhdistyksessä toimimisesta.

Seitsemästä luokanopettajasta viisi (5/7) kertoi haluavansa lisätukea, ohjausta ja huomion kiinnittämistä epäkohtiin työskentelyssään dysfasialasten kanssa (1, 2, 3, 6 ja 7). He kaipasivat enemmän yhteistyötä työtovereiden kesken, lisätietoa HOJKS:n kehittämiseen (1) ja rahaa materiaalien hankkimiseen (2). Lisäksi he halusivat kehittää itseään ja hankkia uutta tietoa (1). Työssään he olivat kohdanneet joitakin epäkohtia, joihin he haluaisivat kiinnitettävän huomiota. Kunnan tuki erityislapsille ja tietämättömyys heidän ongelmistaan on herättänyt ihmetystä: oppilaita integroidaan luokkaan, vaikka luokanopettajalle ei tarjota resursseja ottaa erityislasta vastaan (2). Luokanopettaja 7 oli myös jäänyt lähes kokonaan ilman tukea perustettaessa dysfasiapienryhmää. Myös paikallisen keskussairaalan antama opastus ja tuki koettiin olemattomaksi (3). Kirjoituksissa kerrottiin myös, että tiedon saanti on oman aktiivisuuden varassa ja sopivaan koulutukseen pääseminen rasittaa omaa rahakukkaroa (7).

Vuosien kuluessa on löytänyt oikeat kanavat löytää ja saada tarvittaessa apua. Aluksi siihen kului hirvittävän paljon aikaa. (Luokanopettaja 7)

Erityisopettajista kuusi yhdeksästä (6/9) kertoi saaneensa ohjeita ja tukea omalle jaksamiselle työssä (8, 9, 10, 11, 12 ja 19). Kolmessa vastauksessa ei mainittu tuen ja ohjauksen tarvetta olevan (13, 20 ja 22). Erityisopettajat kertoivat saavansa tukea erilaisista dysfasian täydennyskoulutuskokonaisuuksista sekä tukiviittomien kursseista, joita he olivat suorittaneet oman tarpeensa mukaan (11 ja 12). Tärkeiksi koettiin myös paikallisella tasolla käyty keskustelu ja yhteistyö eri ammattiryhmien kanssa (12). He mainitsivat erityisesti saavansa tukea puheterapeutilta, ja myös psykologi ja erityiskoulu auttoivat erityisopettajia työssään (12). Tietoa erityisopettajat etsivät alan kirjallisuudesta, joka osaltaan auttoi dysfasian ymmärtämisessä (11 ja 19). Myös omakohtainen dysfasialapsen kohtaaminen koettiin apuna omassa työssä (11).

Koen turvaksi sen, etten ole yksin vastuussa puheopetuksesta. (Erityisopettaja 12)

Kolme kuudesta erityisopettajasta (3/6) sanoi, ettei saanut tukea työlleen ja itselleen (8, 11 ja 19). He kokivat olevansa tuen saamisessa omatoimisia ja itsenäisiä eivätkä olleet saaneet sitä keneltäkään erityisesti.

Itse en ole kokenut saaneeni työhöni mistään tukea tai ohjausta vaan olen itse ottanut asioista selvää – (Erityisopettaja 19)

Tukea ja ohjausta en ole juurikaan saanut. Harvajaksoista yhteistyötä on puheterapeutin kanssa. Kunnassa on tällä hetkellä -- ammattitaitoinen psykologi, mutta resurssipula estää säännöllisen yhteistyön. (Erityisopettaja 8)

Dysfasiaseminaarit, dysfasiapäivät ja dysfasiatäydennyskoulutuksen olen käynyt omalla kustannuksellani. Varsinaista ohjausta ja tukea en ole työssäni saanut. (Erityisopettaja 11)

Erityisopettajien vastauksissa ilmeni, että lisätukea ja resursseja haluttiin moniammatillisen työryhmän kokoontumiseen ja säännöllisten konsultointiaikojen järjestämiseen (8). Konkreettisempaa ohjausta kaivattiin esimerkiksi omaan opetustyöskentelyyn ja puheopetukseen (9). Uutta näkökulmaa haluttiin hakea myös vierailemalla naapurikuntien dysfasialuokilla. Kunnan toivottiin jatkossa suhtautuvan myötenmielemmin ja panostavan dysfaattisten lasten opetukseen (11).

Erityisluokanopettajista kaksi kuudesta (2/6) mainitsi saavansa tukea lasten vanhemmilta ja paikalliselta keskussairaaltalta (16 ja 17). Erityisluokanopettaja 16 sanoi dysfasiaopetukseen saadun ulkopuolisen tuen olleen vähäistä, mutta hän oli hyvin omatoimisesti ja itsenäisesti etsinyt apua työlleen. Hän oli tutustunut alan kirjallisuuteen ja lehtiartikkeleihin aktiivisesti ja koki sen sekä oman koulutuspuhansa olevankin suurin tuen antaja. Erityislastentarhanopettajan, koulunkäyntiavustajan ja erityisopettajan kanssa hän vaihtoi ajatuksia ja mielipiteitä, mitä kautta hän sai työlleen uusia näkökulmia. Erityisluokanopettaja 17 kehui oman työpaikkansa työskentelyilmapiiriä. Kollegat ja rehtori olivat tukeneet häntä. Hän oli tyytyväinen tiiviiseen yhteistyöhön eri tahojen kanssa esimerkiksi perheneuvolan, Niilo Mäki Instituutin, keskussairaalan ja koululääkärin. Perheiden tuki oli ollut hänelle myös tärkeää. Lisäksi hän oli opiskellut itsenäisesti omaa työtään tukeakseen.

Lisäksi kolme kuudesta (3/6) erityisluokanopettajasta (14,15 ja 18) saavat tukea keskustelun ja kuuntelun kautta, vierailemalla muissa dysfasialuokissa, kiertävän puhe- ja lukioopettajan antamasta palautteesta, puheterapeutilta ja erityiskoululta. Erityisluokanopettaja 21 koki, ettei juuri ole saanut tukea työlleen. Hän oli itse hakeutunut lisäkoulutukseen. Hän myös koki dysfaattisen lapsen seurantatutkimuksen yhteydessä käydyt yhteispalaverit, jossa kaikki lapsen kanssa työskentelevät osapuolet kertoivat kokemuksiaan, hyväksi asiaksi.

Erityisluokanopettajat halusivat lisätukea ja ohjausta oppilaiden integrointiin (16), kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön (15) sekä mahdollisuutta lisäkouluttautumiseen (14). Oman työn kehittämiseen haluttiin ohjausta niin, että asiantuntija tulisi seuraamaan opetusta ja antaisi palautetta opettamisesta (16). Myös mahdollisuuksia viettää enemmän aikaa oppilaiden kanssa kahden kesken kaivattiin (17).

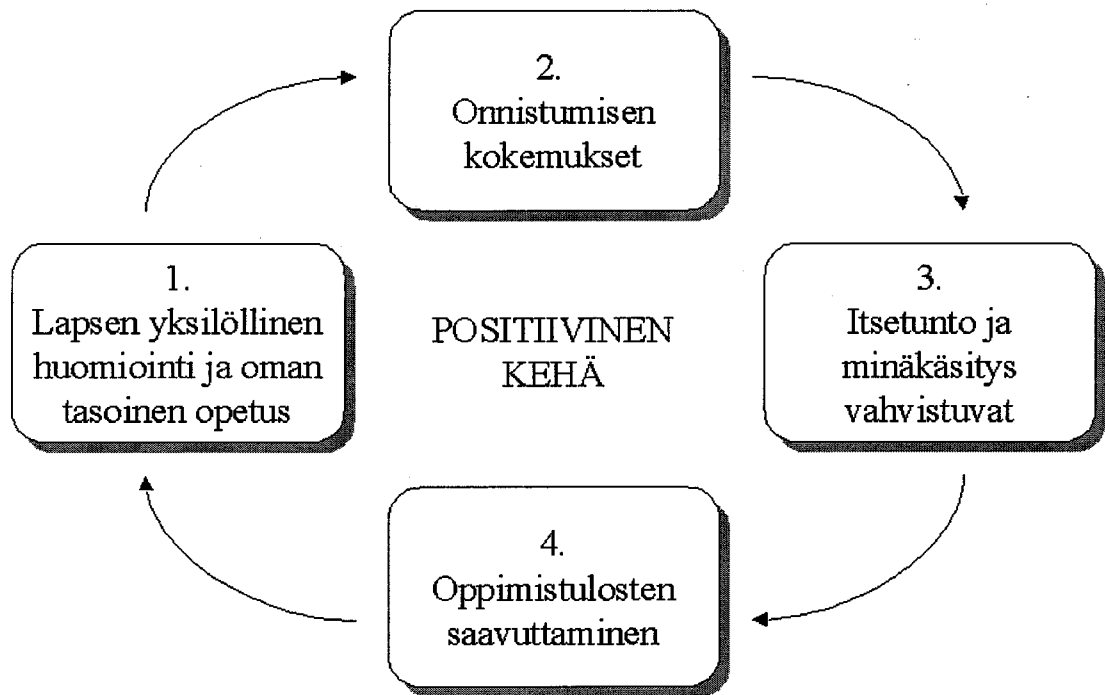
Yleisesti luokanopettajat osasivat hakea tukea työlleen huonommin kuin erityisopettajat ja erityisluokanopettajat. Opettajien koulutus ja työ eroaa tältäkin osin toisistaan. Luokanopettajat saavat itsenäisesti etsiä eri väyliä saadakseen tietoa tuki-

mahdollisuuksista, kun taas erityisopettajat ja erityisluokanopettajat ovat päivittäin yhteydessä eri tahoihin jo työnsä puolesta. Erityisopettajien ja erityisluokanopettajien on helpompaa lähestyä sairaaloita, psykologeja ja puheterapeutteja, koska väylä yhteistyölle on jo auki.

10 MITEN OPETTAJAT KOHTASIVAT DYSFAATTISEN LAPSEN?

Yleisilme tutkimuksessamme on se, että opettajat suhtautuvat myönteisesti dysfaattisiin lapsiin koulutuksesta riippumatta. Opettajat kokevat kaikkein myönteisimmäksi asiaksi sen, että dysfaattiset lapset ovat motivoituneita koulunkäyntiin, ja he saavuttavat oppimistuloksia. Opettajat ovat huomanneet sen, että he kykenevät opettamaan dysfaattisia lapsia, jos heillä on käytettävissä asianmukaisia opetusvälineitä ja –menetelmiä. Opettajat ja dysfaattiset lapset viihtyvät koulumaailmassa ja heidän kouluarkensa sujuu hyvin. Tietysti tähän kouluarkeen vaikuttaa opettajien koulutustausta. Luokanopettajille tarjotaan koulutuksessa vähemmän erityisopetuksen välineiden ja menetelmien tuntemusta kuin erityisopettajille. Kuitenkin aineistomme luokanopettajat pärjäävät dysfaattisten lasten kanssa oman aktiivisuuden, kekseliäisyyden ja lisäkouluttautumisen ansiosta. Koulutustaustan perusteella aineistomme erityisopettajat ja erityisluokanopettajat ovat hakeutuneet nykyiseen ammattiinsa usean eri alan kautta. He ovat ikään kuin kypsyttelleet ajatusta siirtymisestä työskentelemään erityislasten kanssa ja huomanneet käytännössä sen, että he osaavat työskennellä erityislasten kanssa.

Aineistosta nousi esiin opettajien taito kohdata dysfaattinen lapsi. Kohtaamistaidosta seuraavaa oppilaiden onnistumiskokemusten, itsetunnon kasvun ja oppimiskokemusten saavuttamisen kehää me kutsumme positiiviseksi kehäksi. Opettajat ovat työssään huomanneet, että lapsen yksilöllisen huomioimisen kautta saavutetaan oppimistuloksia. Lapsille halutaan tarjota oman tasoista opetusta, jolloin he saavat onnistumisen kokemuksia. Tätä kautta lasten itsetunto ja minäkuva kehittyvät. Mielekkään ja motivoivan opetuksen avulla dysfaattiset lapset saavuttavat oppimistuloksia.



KUVIO 3. Positiivinen kehä

Opettajat kokivat dysfasiadiagnoosin saamisen tärkeäksi, koska sitä kautta saadaan lapsen opetus ja kuntoutus järjestetyksi. Diagnoosin saamisen merkitystä korostettiin, koska se antaa opettajille, vanhemmille ja tukiverkostolle mahdollisuuden suunnitella ja toteuttaa tavoitteellista kasvatusta dysfaattiselle lapselle. Opettaja saa raamit omalle työskentelylleen ja toiminnalleen luokassa. Vastauksissa ilmeni myös se, että diagnosointiprosessi vie ajallisesti liian kauan. Prosessia pitäisi voida nopeuttaa, koska ilman diagnosointilausuntoa ei ole mahdollista järjestää tukitoimia dysfaattiselle lapselle ja työskentely luokassa vaikeutuu. Lapselle ei päästä järjestämään oikeanlaista kuntoutusta, jos diagnoosin saaminen kestää.

Opettajien henkilökohtainen kokemus dysfaattisista lapsista oletettavasti vaikutti siihen, miten dysfaattisten lasten opetus tulisi järjestää. Jos heidän oma tapansa tai näkemänsä tapa järjestää dysfaattisten lasten opetusta oli osoittautunut toimivaksi, sitä haluttiin myös jatkaa. Opettajat korostivat sitä, että opetusjärjestelyissä tulee aina muistaa lapsen elämänsäkokonaisuudessaan ja saada koko lähipiiri tukemaan lapsen kasvua ja oppimista. Lapsen opetusjärjestelyjä mietittäessä on huomioitava

dysfasian vaikeusaste, opettajan taidot, avustajien tarve ja luokan oppilasryhmän koko. Yleisesti voidaan aineiston pohjalta sanoa, että lievästi dysfaattisia lapsia voidaan opettaa yleisopetuksessa tukitoimin sekä samanaikaisopetuksessa. Vaikeimmin dysfaattisia lapsia opetettaisiin osa-aikaisesti pienryhmässä ja omassa kotiluokassa, dysfasialuokassa tai pienryhmässä erityisopetuksessa.

Erityisopettajat ja erityisluokanopettajat tiesivät, millaisia menetelmiä ja välineitä tulee käyttää opettaessa dysfaattisia lapsia. He ovat jo koulutuksessa saaneet tietoa eri menetelmistä ja välineistä, joita he käyttivät oman harkintansa mukaan. Luokanopettajat opettivat dysfaattisia lapsia paljolti itse valmistamansa materiaalin avulla. He käyttivät opetuksessa paljon riimejä, pelejä ja leikkejä. Huomattuaan, että he tarvitsevat opetukseensa lisätukea, he hankkiutuivat erilaisille kursseille ja koulutuksiin. Yleisesti kaikki opettajat painottivat opetuksessa havainnollisuutta ja monien aistikanavien käyttöä. Opetusta on tärkeää konkretisoida eri välineillä, menetelmillä ja esimerkeillä. Konkretisointi eri aistikanavien kautta auttaa dysfaattisista lasta oppimaan. Opettajat korostivat visuaalisen tuen tärkeyttä. Esimerkiksi pysyvä kuva opetuksen tukena auttaa oppimistulosten saavuttamisessa. Menetelmien ja välineiden valinnassa opettajat ovat huomioineet lapsen dysfasian vaikeusasteen ja lapsen yksilöllisen opetuksen tarpeet.

Ongelmalliseksi kouluarjessa nousi se, että rahaa ja aikaa dysfaattisten lasten opettamiseen ei ole. Totta kai se, ettei opettajilla ole rahaa hankkia materiaaleja ja välineitä, aiheuttaa ongelmia opetuksen toteuttamiselle. Samalla myös puutteelliset opetusvälineet ja –materiaalit luovat paineita ja riittämättömyyden tunteita opettajille. He haluaisivat opettaa dysfaattisia lapsia oikeanlaisilla menetelmillä, mutta aika ei tahdo riittää tekemään kaikkea sitä, mitä he haluaisivat. Vastauksista huokui aito välittäminen lapsista ja huoli heidän pärjäämisestään ja moni opettaja koki, ettei ajan vähyyden vuoksi pysty antamaan lapsille tarpeeksi yksilöllistä opetusta.

Tukea omaan työhönsä ja jaksamiseen opettajat olivat saaneet erilaisilta kursseilta, kirjallisuudesta ja kollegoilta. Keskustelu- ja kuuntelutuki omien työtovereiden ja rehtorin kanssa koettiin erittäin tärkeäksi. Opettajat olivat omalla kohdallaan tietämättään harrastaneet eräänlaista moniammatillista oppilashuoltotyötä. He olivat puhumalla toisten kanssa hakeneet selvyyttä opetusongelmiin ja saaneet sitä kautta tukea. Lisätukea haluttiin juuri yhteistyöhön toisten kanssa. Kun oli huomattu, että yhteistyön kautta eri alan asiantuntijoiden kanssa asioita saadaan selvitettyä, siihen

haluttiin myös ohjausta. Oppilashuoltoryhmien tuen saaminen jokaiselle opettajalle tulisi olla jo mahdollista. Kasvatus- ja opetustyö on vastuullista sekä raskasta ihmis-suhde- ja vuorovaikutustyötä, jossa oma jaksaminen joutuu päivittäin koetukselle. Yhteinen jaettu osallistuminen koko koulun kesken osaltaan antaa mahdollisuuden kasvattaa lapsia sekä auttaa opettajia jaksamaan työssään.

Yleisesti opettajat kohtasivat dysfaattisen lapsen yksilönä, ihmisenä ja lapsena. He haluavat tukea lapsen kehitystä ja kasvua yksilöllisesti sekä huomioivat lapsen tarpeet opetuksessaan. Vastauksista ilmeni, että opettajan ammattiin hakeutuvat jo luonnostaan ihmissuhdetyössä viihtyvät ihmiset. Opettajat ovat tyytyväisiä vastaus-ten perusteella dysfaattisten lasten kanssa työskentelyyn. He pärjäävät dysfaattisten lasten kanssa kouluarjessa. Tähän varmasti vaikuttaa se, että dysfaattiset lapset koetaan erityislapsista helpoimmiksi lähestyä ja opettaa. Yleisopetuksen puolella dysfaattiset lapset usein menevät siinä muiden mukana.

Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla on paljon viimeisintä tietoa dysfaat-tisten lasten opetuksesta ja dysfasian teoriatieto on heille tuttua. Opettajia voi pitää uusimman dysfasiatiedon asiantuntijoina. Viimeisin tieto dysfasiasta on suurelta osin varmasti peräisin dysfasiaopetuksen täydennyskoulutuksesta ja sieltä saatuja tietoja opettajat pääsevät ensimmäisenä soveltamaan käytäntöön. Tutkimuksemme teoria-osuus onkin muotoiltu opettajien vastauksista nousseiden aihepiirien mukaan. Tulok-sia tarkastellessa täytyy huomioida se, että tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat aktiivisia opettajia ja jo hakeutuneet dysfasian täydennyskoulutukseen. Heidän tietä-myksensä erityislapsista on asiantuntevaa ja heidän kouluarkensa sujuu dysfaattisten lasten kanssa. Tutkimustulokset muodostuisivat toisenlaisiksi, jos otos olisi suurempi ja kattaisi laajemman opettajakunnan. Oletuksemme onkin, että laajemmin katsottuna opettajien tietämys dysfasiasta ja taidot kohdata dysfaattinen lapsi ovat yleisesti hei-kompia kuin tutkimukseemme osallistuneilla opettajilla

11 POHDINTA

Kielihäiriöisten tutkiminen ja diagnosointi on tällä hetkellä johdonmukaisempaa ja tarkempaa kuin viime vuosikymmenellä. Tutkimuksien ja diagnosoinnin avulla sekä perhe että koulu yhteisö saavat tukea lapsen kasvatukseen. Koulusijoitusta mietittäessä lähdetään liikkeelle lapsen tarpeista ja lähtökohdista. Dysfaattiset lapset tarvitsevat oppimisessaan tukea ja huomiota koko ajan, mikä tulee muistaa kaikissa koulu- ja muodoissa. Tutkimukseemme osallistuneet opettajat olivat sitä mieltä, että diagnoosin avulla vanhemmat ja opettajat saavat paremmat mahdollisuudet tukea dysfaattisen lapsen opetusta. Parhaimman tuen kasvulleen ja opetukselleen dysfaattinen lapsi saa opettajien mielestä ajoissa tehdyllä diagnosoinnilla. Opetuksen tulisi myös opettajien mielestä olla yksilöllistä ja dysfasian erityispiirteet huomioivaa.

Erityisluokissa ja -kouluissa on ammattitaitoinen henkilökunta, ja niissä opetus suunnitellaan yksilöllisesti lapsen omien tavoitteiden ja tarpeiden mukaan. Opetus rakentuu paljon eri kanavien kautta tulevalle informaatiolle ja opetukselle varataan tarpeeksi aikaa. Pieni ryhmäkoko mahdollistaa opettajan henkilökohtaisen kontaktin lapseen koko oppimistapahtuman ajan. Yleisopetuksessa luokkien ryhmäkoko on suuri ja oppimistavoitteet jakautuvat eritasoisesti oppilaiden kesken. Yksittäinen erityisoppilas ei saa opettajalta tarvitsemaansa huomiota ja jää oppimisessaan ikätovereitaan heikommalle.

Kielellisen kehityksen viivästyminen on useimmiten näkyvin piirre lapsen kehityksessä ja huomio kiinnittyy siihen. Kielelliset vaikeudet vaikuttavat lapsen vuorovaikutustilanteissa koko ajan. Ketosen, Salmen ja Tuovisen (2001, 33) mukaan vuorovaikutus- ja opetustilanteet ovat dysfaattisille lapsille hankalia, koska niissä esiintyy paljon ärsykejä ja hälyä. Tällöin visuaalisten keinojen käyttäminen puheen tuottamisen ja ymmärtämisen tukena on erityisen tärkeää. (Ketonen ym. 2001, 33.) Lähiympäristön tulee kiinnittää huomio sosiaalisiin tavoitteisiin tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden ohella.

Dysfaattisia lapsia opetetaan nykyisin yleisopetuksen yhteyteen perustetuissa pienryhmissä, joissa he opiskelevat heille vaikeita aineita. Muun ajan he opiskelevat omassa kotiluokassaan. Erityisluokkia olisi hyvä sijoittaa yleisopetuksen läheisyy-

teen, jotta vuorovaikutusta syntyisi luonnollisesti. Erityisluokkien sijoittaminen yleisopetuksen läheisyyteen antaa myös opettajille mahdollisuuden tehdä yhteis- ja tiimityötä keskenään. Tiimityön merkitystä voitaisiin korostaa myös opettajien koulutuksessa opettajankoulutus- ja erityispedagogiikan laitoksilla. Erityisopettajan pätevyyden saaminen voitaisiin lähitulevaisuudessa tuoda myös luokanopettajien koulutukseen yhtenä mahdollisuutena. Työkenttä on tulevaisuudessa joka tapauksessa samansuuntainen.

Vaihtoehtoiset kommunikaatiokeinot tukevat selvästi lapsen puutteellista puheenymmärtämistä ja -tuottoa, ja niiden hyödyntäminen vaatii kasvuympäristön aktiivisen tuen. Lähiympäristön tulee sitoutua kuntoutukseen ja kommunikaatiokeinojen aktiiviseen käyttöön. Tutkimusaineiston opettajat käyttivät opetuksessaan monia eri opetusmenetelmiä ja kommunikaatiomenetelmiä. Näiden avulla he löysivät dysfaattisille lapsille sopivia opetustapoja. Luokanopettajilla näihin menetelmiin tutustuminen on aivan oman aktiivisuuden varassa. Usein luokanopettajat eivät tiedä tukitoimista tarpeeksi (vrt. Virolainen & Wallden) ja tuntevat olevansa erityislapsen kanssa tilanteessa yksin. Jokaisen luokanopettajan velvollisuutena tulisi olla selvillä mahdollisuuksista tunnistaa ja auttaa erityislasta. Tietämättömyyden taakse ei voi piiloutua, vaan yhteistyökumppaneita täytyy hakea ja etsiä. Usein keskustelun avaaminen muun koulun henkilökunnan kanssa auttaa selvittämään tilannetta. Lisäksi luokanopettajat voivat vieraila oman kuntansa erityiskouluissa ja -luokissa ja pyytää erityisoppilaita vastavierailulle. Lohdutusta tämän hetkiseen tilanteeseen tuo opetusministeriön laatima valtakunnallinen koulutuksen kehittämisen suunnitelma, jossa on kiinnitetty erityistä huomiota opettajien koulutukseen. Koulutuksessa halutaan taata opettajille tarvittavat tiedot ja taidot erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta varten (Siiskonen ym. 2001, 202).

Moniammatillisuus on nyt esillä koulutuskeskustelussa. Kaikki lapsen kanssa työskentelevät ammatti-ihmiset yhdessä suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat lapsen kuntoutusta. Tämä tiedonsaanti ja siirtäminen on varsinkin nivelvaiheissa tärkeää, jotta kuntoutuksen jatkuvuus taataan. Kouluissa on paljon eri alan ammattilaisia, joten miksi tätä ammattitaitoa ja asiantuntijuutta ei hyödynnettäisi. Opettajat saavat moniammatillisista työryhmistä arvokasta tukea työlleen ja oman työn kehittäminen etenee lapsen parhaaksi. Esimerkiksi erityisoppilaille laaditaan HOJKS yhteistyössä opettajien, vanhempien ja muun tukiverkoston kanssa (Virtanen ym. 2001, 218).

Jotta HOJKS on toimiva ja se tukee dysfaattisen lapsen oppimista, yhteistyön eri tahojen välillä on toimittava saumattomasti. Koulun ilmapiiri ja yhteistyö koko henkilökunnan välillä vaikuttavat myös opetussuunnitelmaprosessien onnistumiseen. (Virtanen ym. 2001, 225). Tutkimukseen osallistuneet opettajat tekivät yhteistyötä toisten opettajien kanssa ja kokivat saavansa yhteistyöstä tukea omaan työhönsä dysfaattisten lasten kanssa.

Opettajien jaksaminen työssään herättää myös paljon keskustelua. Opettaja tarvitsee työssään tukea oppilailta ja muulta työyhteisöltä (Sahlberg 1998, 198). Tähän osaltaan tuo helpotusta moniammatillisuus työyhteisössä, mutta myös oppilashuoltoryhmiä kaivataan kaikkien opettajien saataville. Niissä saadaan luottamuksellisesti purkaa erilaisia ongelmatilanteita, joita opettajat kohtaavat kouluarjessa. Oppilashuoltoryhmien kautta on helpompaa lähestyä myös ulkopuolisia tahoja, jos siihen ilmenee tarvetta.

Tutkimustuloksilla voi nähdä olevan käytännöllistä arvoa. Dysfaattisten lasten kanssa työskentelevä tai luokkaansa dysfaattisia lapsia saava opettaja voi saada työnsä tueksi tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemuksista dysfaattisten lasten kohtaamisesta. Opettaja voi perehtyä tutkimuksen avulla opetuksen järjestämiseen, opetusmenetelmiin ja opettajien kokemuksiin opetuksessaan olleista dysfaattisista lapsista.

Mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisi se, miten oppilashuoltoryhmät eri kouluissa toimivat ja kokevatko opettajat saavansa oppilashuoltoryhmästä tukea työnsä tueksi. Tutkimuksessa voisi selvittää myös sitä, miten ongelmallisia tilanteita oppilashuoltoryhmissä käsitellään. Tutkimuksessamme tuli esille se, että opettajat kaipasivat työnsä lisätukea. Jatkotutkimuksessa voisi myös selvittää, mitä eri keinoja kunnilla ja kaupungeilla on tukea ja auttaa opettajia ja, miten opettajat käyttävät näitä tukkeinoja hyödykseen. Tukipalvelujen vaihtelu eri puolilla Suomea herättää myös mielenkiintomme. Onko Suomessa jotain yleislinjaa tukipalvelujen tarjoamisessa vai vaihtelee se kunnittain / kaupungeittain? Jatkotutkimuksessa olisi mielenkiintoista tutkia, kuinka suurempi ja heterogeenisempi opettajaryhmä kohtaa dysfaattiset lapset opetuksessaan. Kokevatko opettajat dysfaattisten lasten opetuksen yhtä myönteisesti kuin tutkimuksemme opettajat ja millaisia kokemuksia heillä on dysfaattisten lasten kohtaamisesta?

LÄHTEET

- Ahonen, T., Aro, T. & Siiskonen, T. Johdanto. 2001. Teoksessa T. Ahonen, T. Aro & T. Siiskonen (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. Juva: PS-kustannus, 16 - 17.
- Bishop, D. V. M., Bishop, S., Bright, P., James, C., Delaney, T. & Tallal, P. 1999. Different origin of Auditory and Phonological Processing Problems in Children With Language Impairment: Evidence From a Twin Study. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 42, 155 - 168.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. 2. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Cantwell, D.P. & Baker, L. (1987) *Developmental speech and language disorders*. New York: The Guilford press. Artikkeleihin viitattu teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T., Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) 1995. *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. Porvoo: WSOY, 120 - 150.
- Grönroos, M. 1995. Dysfasia foniatrian näkökulmasta. *Afasia* (3), 16 - 17.
- Huuhtanen, K. 1992. *Puhetta korvaavat ja tukevat kommunikaatiomenetelmät Suomessa 1990- luvun taitteessa*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Hyytiäinen-Ruokokoski, U. 1994. Vinkkejä dysfaattisen lapsen puheen ja kielenkehityksen tueksi. *Afasia* (5), 23.
- Hyytiäinen-Ruokokoski, U. 1995. *Diagnoosina dysfasia. Opas kielihäiriöisen lapsen vanhemmille*. Helsinki: Aivohalvaus- ja afasialiitto.
- Hällback, H. & Rantala, M.-L. 1996. Lasten kehityksellisen dysfasian diagnosoinnista. Teoksessa U. Hyytiäinen-Ruokokoski (toim.) *Dysfasia - kielenkehityksen erityisvaikeus*. 2.painos. Helsinki: Aivohalvaus- ja afasialiitto, 13 - 24.
- Hämäläinen, J. 1996. Viittomien opetus dysfaattisten lasten perheissä. *Afasia* (6), 16 - 17.
- Jaroma, M. 1992. *Blissymbolics in dysphatic schoolchildren*. Kuopio University Publications D. Medical sciences, 12.
- Ketonen, R., Salmi, P. & Tuovinen, S. 2001. *Kielelliset vaikeudet ja vuorovaikutuksen tukeminen*. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro

- (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Juva: PS-kustannus, 33 - 52.
- Korhonen, T. 2001. Esipuhe. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) 2. painos. Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Juva: Atena, 9 - 11.
- Korpilahti, P. 1996. Kielen kehityksen häiriöt; viivästynyt ja poikkeava kielenkehitys. Teoksessa M.-L. Korpijaakko-Huuhka & K. Launonen (toim.) Kommunikoinnin häiriöt - syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy, 39 - 58.
- Kortesmaa, M. & Toiminen, T. 1993. Viittomien opettaminen lapsille. Afasia (3), 34 - 35.
- Latva, T., Taipale, S. & Uosukainen, L. K. Motoriikka paremmaksi. Luokassa toteutettavia motorisia harjoituksia. 4. painos. Opetusmateriaalit. Haukkarannan koulu 2000.
- Levonen, K. & Mökkönen, K. 1994. Tapaustutkimus dysfasiaoppilaasta - oppimisvaikeudet ja integraatio normaaliin luokkaan. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajainkoulutuslaitos. Kasvatustieteiden syventävien opintojen tutkielma.
- Marttinen, M., Ahonen, T. & Siiskonen, T. 2001. Kielenkehityksen erityisvaikeus. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & Aro, T (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Juva: PS -kustannus, 19 - 32.
- Matikainen, T. 1999. Pohdittavana oppimisen ongelmat. Teoksessa T. Matikainen (toim.) Kommunikaatio-ongelmat opetustyön haasteena. Dysfasiaa ja dysleksiaa käsitteleviä tutkimuksia. Tutkiva Opettaja 6/1999, 6 - 9.
- Nissinen, H. & Tilus, P. 2000. Erityisopetussuunnitelma 2000. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A8: 1999.
- Opetushallitus 2000. 4.painos. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Edita.
- Pulli, T. 1995. Dysfaattisen lapsen puheen ja kielen tukeminen visuaalisin keinoin. Teoksessa U. Hyytiäinen-Ruokokoski (toim.) Dysfasia -kielenkehityksen erityisvaikeus. 2.painos. Helsinki: Aivohalvaus- ja afasia -liitto ry, 74 - 86.
- Pulli, T., Vuorinen, M. & Vuoristo, K. 1994. Bliss -symbolit suomen kielessä. Kehitysvammaliitto. Helsinki: Otava, 2.

- Rautakoski, P. 1998. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät dysfaattisen lapsen kuntoutuksessa. *Afasia* (3), 24 - 26.
- Rodrique-Santos, J. M. 1995. The problem of specificity in specific language impairment. *Scandinavian Journal of Logopedics & Phoniatrics* 20 (2-3), 60 - 68.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY, 198 - 201.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Gummerus, 152 - 153.
- Siiskonen, T. 1993. KPL - ja CID -kielenopetusmenetelmät. Teoksessa O. Ikonen (toim.) *Erlainen oppija 2*. Porvoo: WSOY, 46 - 55.
- Siiskonen, T. 1996. Dysfaattisen lapsen opetus. Teoksessa U. Hyytiäinen-Ruokokoski (toim.) *Dysfasia -kielenkehityksen erityisvaikeus*. 2.painos. Helsinki: Aivohalvaus- ja afasialiitto, 50 - 59.
- Siiskonen, T., Ahonen, T. & Aro, T. 2001. Opetusjärjestelyt ja tukimuodot. Johdanto. Teoksessa T. Ahonen., T. Siiskonen & T. Aro (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. Juva: PS -kustannus, 202 - 206.
- Siiskonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. 2001. Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa T. Ahonen., T. Siiskonen. & T. Aro (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. Juva: PS -kustannus, 58 - 81.
- Salmenoja, O. 1998. Dysfasiakuntoutuksen muutos kahden tapauselosteen valossa. Jyväskylän yliopisto/Avoin yliopisto. Kokkola. Erityispedagogiikan pro gradu - tutkielma.
- Salovius, E. 1991. Dysfaattiset lapset. Teoksessa R. Runsas (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 10. painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 372 - 380.
- Tomblin, J.B., Records, N., Buckmater, P., Zhang, X., Smith, E. & O'Brien, M. 1997. Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40, 1245 - 1261.
- Tuovinen, S. 1995. Dysfasia -oireyhtymän kielellis-kognitiivisen ongelmien kuvausta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän täydennyskoulutuskeskus.
- Virolainen, K. & Walldén, S. 1995. Dysfaattisen oppilaan integrointi

yleisopetukseen. Joensuun yliopisto. Savonlinnan Opettajankoulutuslaitos.

Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma.

Virtanen, P., Ikonen, O. & Siiskonen, T. 2001. Opetuksen järjestäminen. Teoksessa

T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset

oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Juva: PS -kustannus, 206 - 229.

Äystö, S. 1995. Dysfasian diagnosointi, kuntoutus ja opetus uuden

neurokognitiivisen PASS -mallin valossa. Esitelmä dysfasia -seminaarissa.

Aivohalvaus- ja afasialiitto. Esitelmään on viitattu tutkielmassa O. Salmenoja.

1998. Dysfasiakuntoutuksen muutos kahden tapauselosteen valossa.

Jyväskylän yliopisto/Avoin yliopisto. Kokkola. Erityispedagogiikan pro gradu -

tutkielma.

Äystö, S. 1999. Dysfasian yhteys kognitiivisiin toimintoihin haasteena pedagogiikan

kehittämiseksi. Teoksessa T. Matikainen Kommunikaatio-ongelmat opetustyön

haasteena. Dysfasiaa ja dysleksiaa käsitteleviä tutkimuksia. Tutkiva opettaja

6/1999, 10 - 25.

Painamattomat lähteet:

Latva, T. 2000. Luento Bright Start ja Feuerstein –opetusohjelmista.

Haukkarannan koulun dysfasiaopetuksen täydennyskoulutus,

2. lähikoulutusjakso 15. - 17.11.2000.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuslupa Haukkarannan koulusta

TUTKIMUSLUPA

Anomme lupaa suorittaa seuraavanlainen tutkimus Haukkarannan koululla järjestetyssä dysfasiaopetuksen täydennyskoulutuksessa oleville oppilaille.

Olemme kaksi Jyväskylän yliopistossa opiskelevaa tulevaa luokanopettajaa. Teemme parhaillaan pro gradu- tutkielmaamme Tuula Matikaisen ohjauksessa dysfaattista lapsista ja siitä, miten opettaja kohtaa dysfaattisen lapsen. Aihe kiinnostaa meitä ajankohtaisuutensa takia ja haluamme laajentaa Tiina Kumpulaisen proseminarityötä ”Dysfaattisten lasten opetus.”

Olemme keskustelleet Haukkarannan koulu ohjaavien opettajien Antti Syyrakin ja Tiina Siiskosen kanssa aiheestamme ja tutkimuksen aineiston keruun liittämistä Haukkarannan koululla järjestettävään täydennyskoulutukseen. Haukkarannan koulun suostumuksella voimme analysoida kurssiin liittyviä etätehtäviä ja muuta materiaalia. Käsittelemme kaikkea aineistoa luottamuksellisesti ja osallistujien henkilöllisyys ei tule ilmi tutkimuksen missään vaiheessa.

Halutessanne lisätietoja asiasta, voitte ottaa meihin yhteyttä milloin tahansa. Tutkimuksestamme antaa lisätietoja myös ohjaajamme professori (ma) Tuula Matikainen (puh. 014-2601884).

Jyväskylässä 13.4.2000

Liite 2: Etätehtävä 2: Kokemuksia dysfaattisen lapsen kohtaamisesta

Kerro kokemuksistasi dysfaattisen lapsen kohtaamisesta seuraavien kysymysten avulla. Voit kirjoittaa vapaasti omista ajatuksistasi ja tunteistasi. Kerro myös oletko erityisopettaja, aineenopettaja vai luokanopettaja.

Kuinka dysfaattinen lapsi tunnistettiin / diagnosoitiin?

Pohdi omia kokemuksiasi ja ajatuksiasi dysfaattisen lapsen kohtaamisesta

- * Mitä opetusmenetelmiä ja -välineitä Sinulla on käytössäsi
- * Minkä koet ongelmalliseksi
- * Mistä / millaista tukea ja ohjausta olet saanut ja mihin haluaisit sitä lisää
- * Missä koet onnistuvasi

Miten mielestäsi dysfaattisen lapsen opetus tulisi järjestää

- * Erityiskoulussa, yleisopetuksessa, muu mikä? - valitse näistä ja perustele vastauksesi
- * Mihin opetuksessa tulisi kiinnittää huomiota

Tehtävän palautus joko sähköpostitse tai kirjeitse:

- * 28.4.2000 mennessä
- * sähköpostitse osoitteisiin: antti.syyrakki@haukkaranta.fi
rileinon@st.jyu.fi
tiiku@st.jyu.fi
- * Lähetä vastauksesi sekä Haukkarantaan että tutkijoille
- * Postitse vain Haukkarantaan osoitteeseen: Haukkarannan koulu/
Ohjauspalvelu, Haukkalantie 11, 40740 Jyväskylä

Liite 3: Tutkimuslupa opettajilta

HYVÄT DYSFASIAOPETUKSEN TÄYDENNYSKOULUTUKSEEN OSALLISTUJAT!

Olemme kaksi Jyväskylän yliopistossa opiskelevaa tulevaa luokanopettajaa. Teemme parhaillaan pro gradu -tutkielmaamme Tuula Matikaisen ohjauksessa dysfaattisista lapsista ja siitä, miten opettaja kohtaa dysfaattisen lapsen. Aihe kiinnostaa meitä ajankohtaisuutensa takia ja haluamme laajentaa Tiina Kumpulaisen aiemmin tekemää proseminarityötä ”Dysfaattisten lasten opetus.”

Olemme keskustelleet Haukkarannan koulun ohjaavien opettajien Antti Syyrakin ja Tiina Siiskosen kanssa aiheestamme ja tutkimuksen aineiston keruun liittämisestä perehdyttämiskoulutukseenne. Teidän osallistujien suostumuksella voisimme analysoida etätehtäviänne ja muuta kurssiin liittyvää materiaalia. Käsittelemme kaikkea aineistoa luottamuksellisesti ja osallistujien henkilöllisyys ei tule ilmi tutkimuksen missään vaiheessa.

Halutessanne lisätietoja asiasta, voitte ottaa meihin yhteyttä milloin tahansa. Tutkimuksestamme antaa lisätietoja myös ohjaajamme professori (ma) Tuula Matikainen (puh.014-2601884).

Toivomme, että mielenkiintonne tutkimustamme kohtaan on herännyt ja yhteistyömme jatkuu. Suostuessanne osallistumaan tutkimukseen, voitte palauttaa oheisen lomakkeen allekirjoitettuna Haukkarannan koululle ensimmäisen lähikoulutusjakson alussa, jolloin tulemme kertomaan teille lisää asiasta.

Jyväskylässä 28.2.2000

(jatkuu)

(jatkuu)

SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

Suostun siihen, että Haukarannan koulun järjestämässä dysfasiaopetuksen täydennyskoulutuksessa tuottamaani aineistoa saa käyttää Tiina Kumpulaisen ja Riikka Leinosen tutkimuksessa.

Kaikki tiedot käsitellään tutkimuksessa luottamuksellisesti ja osallistujien henkilöllisyys ei tule ilmi tutkimuksen missään vaiheessa.

Päiväys: _____

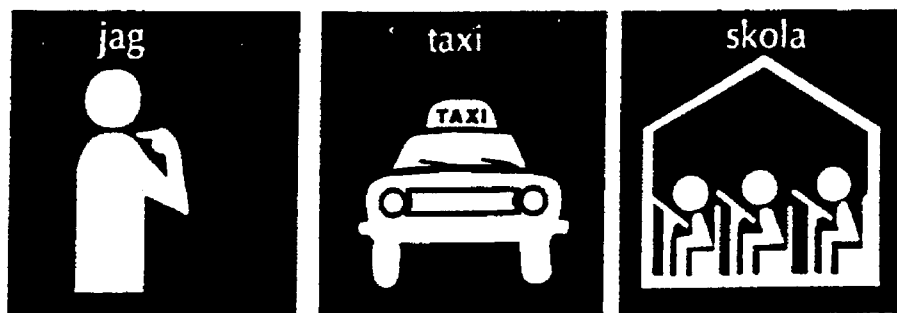
Allekirjoitus: _____

Liite 4: Esimerkkilause bliss -symboleilla



Lause "minä menen taksilla kouluun" bliss -symboleilla
(mukailtu Pullin ym. 1994 pohjalta)

Liite 5: Esimerkkilause piktogrammeilla



Lause “minä menen kouluun taksilla” piktogrammeilla ilmaistuna (mukailtu Huumtasen 1992 pohjalta)