

**SANATAIDE JA
ERITYISTÄ KIELELLISTÄ TUKEA TARVITSEVAT OPPILAAT
Tapaustutkimus Vantaan sanataidekoulun ryhmästä**

Maisterintutkielma
Jyväskylän yliopisto
Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Kirjallisuus
Tiina Åhlgren
syksy 2017

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskunnallinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä – Author Tiina Åhlgren	
Työn nimi – Title Sanataide ja erityistä kielellistä tukea tarvitsevat oppilaat. Tapaustudkimus Vantaan sanataidekoulun ryhmästä.	
Oppiaine – Subject Kirjallisuus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Joulukuu 2017	Sivumäärä – Number of pages 88 + liitteet 17 s.
<p>Tiivistelmä – Abstract:</p> <p>Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, minkälaisia erityistarpeita kielellisten oppimisvaikeuksien kanssa elävillä lapsilla ja nuorilla on sanataiteessa ja miten sanataideopetuksessa voitaisiin parhaiten vastata näihin tarpeisiin. Tutkimuskohteeni on Vantaan sanataidekoulussa kokoontuva erityistä kielellistä tukea tarvitsevien lasten sanataideryhmä, jonka toimintaa havainnoin kevätlukukaudella 2017. Tutkimukseni pohjautuu tekemiini havaintoihin, ryhmän ohjaajan haastatteluun, oppilaiden vanhemmille tehtyyn kyselyyn sekä alan tutkimuskirjallisuuteen. Tutkimukseni on laadullinen ja sen teoreettinen viitekehys on monitieteinen. Se keskustelee niin neuropsykologian, kasvatustieteiden ja käyttäytymistieteiden, sosiaali- ja terveystieteiden kuin kirjallisuuden tutkimuksen ja kirjoittamis- ja taidepedagogiikan kanssa.</p> <p>Tutkimuksessa käyttämäni teoretieto vahvistaa, että oppimisvaikeudet ovat hyvin heterogeeninen ja monisyinen ilmiö. Tutkimukseni osoitti, että sanataide voi tukea kielellisissä oppimisvaikeuksissa ja edistää niin kognitiivisia kuin sosiaalisia taitoja sekä lisätä lapsen hyvinvointia. Tutkimukseni mukaan toiminnan onnistumisessa merkityksellisiä tekijöitä ovat mm. vakioina pysyvät rutiinit ja struktuurit, sopivan kokoinen ja hallittavissa oleva ryhmä, selkeät ohjeet, yksilöllinen tuki ja palaute, sopiva joustavuus ja myönteinen ilmapiiri. Oppilaita tukevia menetelmiä olivat mm. monikanavainen ja moniaistinen opetus, vuorovaikutustaitoja ja kielellistä ilmaisua harjaannuttava toiminta kuten kirjallisuuden käsittely, monipuoliset sanataidetehtävät sekä tunteiden käsittely tarinoiden avulla. Onnistumisen kokemukset, vahvuuksien tunnistaminen, osallistava toiminta sekä turvallinen ja arvostava ilmapiiri olivat toiminnan keskiössä, ja niiden avulla pyrittiin mahdollistamaan voimaantumisen kokemukset. Ohjaajan pedagogisten taitojen merkitys ja herkkyys ymmärtää oppilaan erityisyys korostuivat kaikilla osa-alueilla. Keskeisiä tekijöitä toiminnassa olivat myös tekemisen ilo, leikki, luovuus ja positiiviset tunteet.</p> <p>Tutkimusta voidaan hyödyntää erityisryhmien sanataideopetuksessa.</p>	
Asiasanat – Keywords: kielelliset oppimisvaikeudet, kielellinen erityisvaikeus, dysleksia, lukivaikeus, erityisyys, sanataide, sanataiteen metodit, erityispedagogiikka, kirjallisuusterapia, voimaantuminen, Vantaan sanataidekoulu	
Säilytyspaikka – Depository: Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos, Jyväskylän yliopisto; Jyväskylän yliopiston kirjasto.	
Muita tietoja – Additional information	

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO.....	4
1.1 Tutkimuksen lähtökohtia.....	4
1.2 Tutkimuksen rakenne	6
2 KIELELLISET VAIKEUDET LAPSUUSIÄSSÄ.....	8
2.1 Mikä on kielellinen erityisvaikeus	8
2.1.2 Miten kielellinen erityisvaikeus vaikuttaa lapsen elämään	12
2.1.3 Kielellisen erityisvaikeuden taustalla olevat tekijät	12
2.2 Mikä on dysleksia/lukivaikeus	13
2.2.1 Dysleksian taustalla olevat tekijät ja ennustettavuus	14
2.2.2 Dysleksiaan yhdistyvät vahvuudet	15
2.2.3 Miten dysleksia vaikuttaa lapsen ja nuoren elämän.....	16
2.3 Kielihäiriöiden vaikutus sosiaalisiin taitoihin	17
2.4 Miten kielihäiriöitä kuntoutetaan	18
2.5 Miten kielellisiä erityisvaikeuksia on tutkittu	20
3 SANATAIDE	21
3.1 Mitä sanataide on?.....	21
3.2 Vantaan sanataidekoulu.....	23
3.3 Sanataiteen ja kirjallisuusterapian suhde.....	24
3.3.1 Sadut ja tarinat kasvun ja kehityksen tukena	26
3.3 Miten sanataidetta on tutkittu	27
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS, TUTKIMUSMENETELMÄT JA -AINEISTO	29
4.1 Tutkimuskysymykset, -menetelmät ja tutkimuksen toteutus	29
4.2 Tutkimusaineisto	30
4.2.1 Erityistä kielellistä tukea tarvitsevien lasten sanataideryhmä	30
4.2.1.1 Osallistuva havainnointi	30
4.2.2 Ohjaajan haastattelu	31
4.2.3 Kysely vanhemmille.....	32
4.3 Tutkimuksen käsittelyn rakentuminen.....	32
5 SANATAIDE JA ERITYISTÄ KIELELLISTÄ TUKEA TARVITSEVAT OPPILAAT ...	33
5.1 Ryhmän tavoitteet ja toiminta pähkinänkuoressa.....	34
5.2 Oppilasympäristöön ja oppilaan työskentelytaitoihin liittyvät erityispiirteet	36
5.2.1 Rutiinit ja struktuurit	36
5.2.2 Sisäinen puhe ohjaa toimintaa	38
5.2.3 Luovuus ja tehtävien teon säätely	39

5.3 Motivaatioon ja oppimisvalmiuksiin liittyvät erityispiirteet.....	42
5.3.1 Monikanavainen ja moniaistinen opetus.....	42
5.3.2 Onnistumiset ja vahvuudet, voimaantuminen.....	45
5.3.3 Tunteiden vaikutus motivaatioon ja oppimiseen.....	47
5.3.4 Vahvuuksien tunnistaminen.....	49
5.3.5 Ihmiset ovat pääosin samanlaisia oppijoita.....	50
5.4 Kielellisten taitojen harjaannuttamiseen liittyvät erityispiirteet.....	52
5.4.1 Oman ilmaisuuden kehittäminen	52
5.4.2 Kirjoittaminen itseilmaisun välineenä.....	54
5.4.3 Sanataideopetuksen käsitys kirjoittamisesta ja teksteistä	57
5.4.4 Kirjoitustaitoa etsimässä	58
5.5 Vuorovaikutukseen ja sosiaalisiin taitoihin liittyvät erityispiirteet.....	62
5.5.1 Ryhmän ja vuorovaikutuksen merkitys	62
5.5.2 Sosiaalisia taitoja opitaan vuorovaikutuksessa	64
5.6 Opettajan taitojen ja asenteiden merkitys.....	66
5.6.1 Innostavan opettajan merkitys	66
5.7 Kyselyn yhteenveto	69
6 TUTKIMUKSEN YHTEENVETO JA LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI	74
6.1 Tutkimuksen yhteenveto	74
6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	78
7 PÄÄTÄNTÖ	79
LÄHTEET	81
LIITTEET.....	89

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen lähtökohtia

Tämän pro gradu -työn juuret ulottuvat kolmen neljän vuoden taakse, jolloin aloin opettaa sanataidetta Vantaan sanataidekoulussa. Aina silloin tällöin kohtasin opetusryhmissä eri-ikäisiä lapsia ja nuoria, joille kirjoittaminen, lukeminen tai puhuminen tuotti erityisiä vaikeuksia: kirjoittaminen oli työlästä, kirjaimet menivät sekaisin, lauseet jäivät keskeneräisiksi tai ajatuksia oli vaikea muodostaa sanoiksi. Usein vanhemmilla oli herännyt huoli lapsen pärjäämisestä koulussa, ja sanataiteen toivottiin inspiroivan lasta lukemiseen ja kirjoittamiseen.

Samaan aikaan yleisessä keskustelussa esiintyi yhä enemmän huolta koululaisten luku- ja kirjoitustaidon heikkenemisestä. Tutkimusten mukaan suomalaisnuorten lukuharrastus on hiipunut, heikkojen lukijoiden osuus on kasvanut ja erinomaisten lukijoiden osuus vähennyt (mm. Sulkunen 2012, Arffman & Nissinen 2015). Koska luku- ja kirjoitustaito kulkevat käsi kädessä, lukemisen määrän väheneminen ja lukutaidon heikkeneminen näkyvät usein myös kirjoitustaidoissa. Viimeaikaisten tutkimuksen mukaan noin kymmenellä prosentilla peruskoulun päättävistä nuorista on vaikeuksia pärjätä jokapäiväisessä elämässä ja jatko-opinnoissa heikon äidinkielen taidon takia (mm. Arffman & Nissinen 2015). Luku- ja kirjoitustaito ovat niin perustavanlaatuisia taitoja, että niissä ilmenevillä ongelmilla on usein kauaskantoisia vaikutuksia niin omaan oppimiseen, elämässä pärjäämiseen kuin ylipäätään osallistumiseen yhteiskunnassa. Tekstitaitoja monipuolinen hallinta painottuu yhä enemmän arkielämässä, kun nyt jo aivan arkipäiväisiäkin asioita hoidetaan kirjoittamalla teknisiä laitteita hyödyntäen.

Luku- ja kirjoitustaidon varaan perustuu myös lähes kaikki oppiminen koulussa. Heikko luku- ja kirjoitustaito vaikeuttaa muidenkin aineiden kuin äidinkielen oppimista ja hankaloittavat omien ajatusten ja oman oppimisen ilmaisemista. Kielelliset ongelmat vaikuttavat myös sosiaalisissa tilanteissa pärjäämiseen, jos lapsen on hankala ilmaista itseään tai ymmärtää muiden puhetta.

Nämä kysymykset mielessäni aloin pohtia, miten taidepedagogiikan piirissä voisi parhaiten auttaa kielellisten vaikeuksien kanssa kamppailevia lapsia ja nuoria. Harrastuspohjainen, luovuuteen, itseilmaisuun ja taiteeseen perustuva sanataideopetus voi tarjota perinteisen koulu-

opetuksen rinnalla toisenlaisen tavan lähestyä kieltä. Elämyksellisyys, kirjallisuuden fantasiaaailmat ja monitaiteiset toimintatavat voisivat houkutella lasta ja nuorta vähän kuin varkain kielellisten taitojen harjaannuttamiseen. Useinhan lukivaikeuksien kanssa kamppaileva lapsi tai nuori kokee näiden taitojen harjoittelemisen työläänä ja alkaa vältellä niitä. Pohdin myös sitä, minkälaisilla painotuksilla, kohdennuksilla ja opetusmetodeilla sanataideopetus voisi parhaiten tukea kielellisten taitojen kehitystä ja samalla säilyttää luovuuden vapauden ja tekemisen ilon.

Nämä ajatukset inspiroivat myös tähän tutkimukseen, jonka avulla haluan selvittää, miten sanataide voisi parhaiten tukea kielellisissä oppimisvaikeuksissa. Tutkimuskysymyksiäni ovat: mitä erityistarpeita kielellisten oppimisvaikeuksien kanssa elävillä lapsilla ja nuorilla sanataiteessa on ja miten näihin erityistarpeisiin sanataide voisi parhaiten vastata.

Kun tutkimukseni lähti etenemään, aivan ensimmäinen tehtäväni oli selvittää, mistä puhumme, kun puhumme kielellisistä vaikeuksista: mitä ne ovat, miten ne määritellään, mistä ne johtuvat, miten ne ilmenevät ja miten niitä yleensä kuntoutetaan. Tässä selvitystyössä olen perehtynyt kielellisiä vaikeuksia koskevaan tutkimus- ja teorian tietoon, joka on pääosin neuropsykologista ja erityispedagogiikkaan liittyvää kirjallisuutta. Tämän selvitystyön myötä huomasi olevani varsin laajan ja monitahoisen ongelman äärellä. Vaikka olin työssäni sanataideohjaajana kohdannut kielellisten vaikeuksien kanssa eläviä oppilaita, vasta teorian tietoon tarkemmin perehdyttyäni ymmärsin, miten heterogeenisestä ryhmästä on kysymys.

Seuraava vaihe tutkimuksessani oli perehtyä, miten kielelliset vaikeudet ilmenevät sanataideopetuksessa. Tämän selvittämiseksi havainnoin kevätlukukaudella 2017 Vantaan sanataidekoulun opetusryhmää, joka on suunnattu erityistä kielellistä tukea tarvitseville lapsille ja nuorille. Tutkimusryhmä koostui pääosin alakouluikäisistä lapsista. Useinhan juuri koulun aloitusvaiheessa ilmenee merkkejä luku- ja kirjoitusvaikeuksista ja vanhempien tai opettajan huoli herää. Puheen kehityksen viivästyvät ja vaikeudet ovat puolestaan havaittavissa jo varhaisemmassa vaiheessa, reilusti alle kouluikäisellä.

Havaintomateriaalini lisäksi käytän tutkimusaineistonani ryhmän ohjaajan haastattelua sekä oppilaiden vanhemmille tekemääni kyselyä. Tämän aineiston analysoinnin pohjalta olen hakenut vastauksia tutkimuskysymyksiini.

Tutkimukseni on laadullinen ja sen teoreettinen viitekehys on monitieteinen. Se keskustelee niin neuropsykologian, kasvatustieteiden ja käyttäytymistieteiden, sosiaali- ja terveystieteiden kuin kirjallisuuden tutkimuksen ja kirjoittamis- ja taidepedagogiikan kanssa.

1.2 Tutkimuksen rakenne

Tutkimukseni keskeistä aihetta avatakseni tarkastelen seuraavassa luvussa, luvussa kaksi, mistä kielellisissä oppimisvaikeuksissa on kyse, miten ne ilmenevät, mitä niiden taustalla on ja miten niitä pyritään kuntouttamaan. Nostan esiin kaksi keskeistä diagnoosia. Ensimmäisenä käyn läpi kielellistä erityisvaikeutta, joka aikaisemmin tunnettiin nimellä dysfasia. Tässä diagnoosissa on kyse puheen tuottamisen ja ymmärtämisen vaikeudesta. Sen lisäksi nostan käsittelyyn dysleksian, eli luku- ja kirjoitusvaikeuden, joka nimensäkin mukaisesti ilmenee lukemisen, kirjoittamisen ja luetun ymmärtämisen vaikeuksina. Kielelliset ongelmat ovat hyvin monitahoisia, eriasteisia ja muuttuvia, joten monet diagnooseihin liittyvät piirteet täsmenntyvät varsinaisessa käsittelyosassa, eli luvussa viisi.

Luvussa kolme keskityn esittelemään sanataidetta ja sen toimintaperiaatteita. Ensin pyrin määrittelemään, mitä sanataideopetus on ja mitkä ovat sen tavoitteet ja sisällöt. Selvitän myös, mitä eroja ja yhtäläisyyksiä on sanataiteella ja kirjoittamisen opetuksella sekä sanataiteella ja koulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineella. Pohdin lisäksi kirjallisuusterapian ja sanataiteen suhdetta sekä sitä, miten käsitteet terapeuttisuus ja voimaantumisen liittyvät erityisryhmien sanataideopetukseen. Esittelen myös Vantaan sanataidekoulun, jonka suojissa havainnoimani opetusryhmä kokoontuu. Lisäksi käyn läpi omaa tutkimustani lähellä olevaa aiempaa lasten ja nuorten sanataidetta koskevaa tutkimusta.

Luvussa neljä käyn läpi yksityiskohtaisemmin tutkimusmenetelmää ja -aineistoa sekä tutkimuksen toteutusta. Viidennessä luvussa keskityn tutkimusaineiston analyysiin ja sen pohjalta tekemiini johtopäätöksiin. Tässä luvussa pyrin myös vastaamaan tutkimuskysymyksiini, joiden avulla halusin selvittää, mitä erityistarpeista kielellisten oppimisvaikeuksien kassan elävillä oppilailla sanataiteessa on ja miten sanataide niihin voisi parhaiten vastata. Tutkimusaineistoni analyysin perusteella olen jaotellut havaitsemani erityispiirteet viiteen pääkategoriaan, jota ovat: 1) oppimisympäristöön ja työskentelytapoihin liittyvät erityispiirteet, 2) motivaatioon ja oppimisvalmiuksiin liittyvät erityispiirteet, 3) kielellisten taitojen harjoittamisen merkitykseen, 4) vuorovaikutuksen ja sosiaalisten taitojen merkitykseen sekä 5) opettajan pe-

dagogisten taitojen ja aseteiden merkityksiin. Kussakin kategoriassa esittelen, miten kyseiseen aihepiiriin kuuluvat erityispiirteet ilmenevät havainnoimassani ryhmässä ja sen opetuksessa. Lisäksi pohdin näitä erityispiirteitä sekä niihin sovellettuja opetusmenetelmiä ja toimintatapoja teorian tiedon valossa. Luvussa viisi esittelen myös oppilaiden vanhemmille tekemääni kyselyä ja analysoin kyselyn vastauksia.

Päätäntäluvussa, luvussa kuusi, esitän yhteenvedon ja johtopäätökseni tutkimustuloksista, pohdin niiden merkitystä sekä arvioin tutkimukseni luotettavuutta. Lopuksi pohdin sanataiteen mahdollisuuksia tutkimuotona kielellisissä vaikeuksissa, arvioin tutkimukseni merkitystä ja tulosten yleistettävyyttä sekä hahmottelen mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita.

2 KIELELLISET VAIKEUDET LAPSUUSIÄSSÄ

Tässä luvussa tarkastelen, mitä kielelliset erityisvaikeudet ovat, miten ne ilmenevät tekstikeskeisessä oppimiskulttuurissa ja mitä tekijöitä niiden taustalla on. Lääketieteellisen näkökulman lisäksi tuon esiin myös inhimillisen kokemuksen, eli havainnollistan hieman sitä, minkälaista on elää näiden vaikeuksien kanssa, miten ne vaikuttavat elämään ja minkälaisia tukimuotoja on käytettävissä.

Heti alkuun on todettava, että kielelliset vaikeudet ja niihin liittyvät kehityshäiriöt ovat varsin monisyinen ilmiö. Alan tutkimusten ja teoriakirjallisuuden perustella päällimmäinen havainto on, että oireet ovat moninaisia, päällekkäisiä, eriasteisia ja hyvin vaihtelevia. Oireet ja niiden vaikeusaste myös muuttuvat iän ja kehityskulun myötä, joten diagnoosikin voi vaihtua. Harvoin kohtaa kahta samanlaista kielellisten vaikeuden kanssa elävää lasta tai nuorta. Kielellisiin vaikeuksiin liittyy usein myös muita kehitys- ja oppimisongelmia, kuten tarkkaavuuden ongelmia, motorisia ongelmia ja lukivaikeuksia. Tämä asettaa haasteita sekä diagnostisoinnille että kuntoutukselle.

Mitä tämä kaikki tarkoittaa sanataideohjaajan näkökulmasta? Ainakin sitä, että pelkän diagnoosin nimen perusteella ei tiedä vielä paljoakaan lapsen ongelmasta. Määrittystä tärkeämpää on kuitenkin ymmärtää oppilaan erityisiä ongelmia, ja pyrkiä löytämään toimintatapoja, jotka tukevat häntä.

Seuraavassa esittelen, mitä kaksi tyypillistä diagnoosia, *kielellinen erityisvaikeus* ja *dysleksia eli luku- ja kirjoitusvaikeus*, pitävät sisällään. Nämä ovat tutkimukseni kannalta keskeisimmät diagnoosit.

2.1 Mikä on kielellinen erityisvaikeus?

Kielellinen erityisvaikeus (SLI) tulee englanninkielisestä nimityksestä Specific language impairment. Aikaisemmin tästä diagnoosista on käytetty nimitystä dysfasia, mutta vuonna 2010 annetun Käypä hoito -suosituksen myötä on siirrytty englanninkielisen termin suomennoksen *kielellinen erityisvaikeus* käyttöön. Tarkoituksena on ollut nostaa esiin, että kielellinen erityisvaikeus on ongelma, joka vaikuttaa laaja-alaisesti toimintakykyyn, osallistumiseen ja vuo-

rovaikutukseen. (Aivoliitto 1.) Myös Ahonen, Aro & Siiskonen (2004, 14) toteavat, että nykyään korostetaan kielen merkitystä kaikessa oppimisessa, minkä seurauksena erilaisten kehityshäiriöiden diagnostiikassa juuri kielelliset oppimisvaikeudet on nostettu etualalle.

Nykyisin myös *kielihäiriö*-termin käyttö on yleistymässä (Siiskonen 2010, 35). Tässä tutkimuksessa käytän jatkossa termiä *kielellinen erityisvaikeus*, vaikka vuoden 2010 ja sitä vanhemmassa lähdekirjallisuudessa puhutaan pääsääntöisesti dysfasiasta. Lisäksi käytän termiä *kielihäiriö* synonyyminä *kielelliselle erityisvaikeudelle* sekä termiä *kielellinen oppimisvaikeus* yleisemmässä merkityksessä ja yläkäsitteenä kattamaan laajemmin erilaisia kielellisiä vaikeuksia.

Ervast & Leppänen (2010, 212–213) määrittelevät kielellisen erityisvaikeuden kehitykselliseksi häiriöksi, jossa lapsen kielelliset kyvyt eivät kehity iän mukaisesti, vaikka lapsen muu kognitiivinen kehitys on edennyt normaalisti. Ongelmat voivat ilmetä puheen kehityksen epätasaisuutena ja hitautena, puheen niukkuutena ja puheen ymmärtämisen vaikeutena. Vaikeudet heijastuvat yleensä myös lapsen kommunikaatiokykyyn sekä muuhun oppimiseen ja sosiisiin taitoihin. Tavallisesti oireita on havaittavissa jo noin 2–3-vuotiaalla esimerkiksi puhumattomuutena tai puheen niukkuutena. Kielellinen erityisvaikeus diagnostisoidaan yleensä noin 4–6 vuoden iässä, ja sen tekee moniammatillinen työryhmä. (Ervast & Leppänen 2010, 212–213, 220.)

Edelleen Ervasti & Leppänen toteavat, että ongelmat painottuvat eri tavoin eri lapsilla, mutta tavallisesti vaikeuksia ilmenee kaikilla kielen osa-alueilla, niin puheen tuottamisessa kuin kuullun puheen vastaanottamisessa ja ymmärtämisessä. Puheilmaisu ongelmat ilmenevät esimerkiksi 1) morfologiassa kuten taivutuspäätteiden puuttumisena, 2) syntaksissa kuten lauserakenteiden puutteellisuutena, 3) fonologiassa kuten puheäänteistön epäselvyytenä, 4) semantiikassa eli sanaston merkitysten hallinnassa sekä 5) pragmatiikassa, mikä ilmenee kielen käyttötaitojen heikkoutena. Kaiken kaikkiaan kyseessä on hyvin heterogeeninen ryhmä lapsia, joiden oirekuva ja oireiden vaikeusaste vaihtelevat. (Ervast & Leppänen 2010, 212–213.)

Omien havaintojeni perusteella puheilmaisu ongelmia on haasteellista yksilöidä, sillä kielihäiriöinen lapsi voi vältellä ulkopuolisen seurassa puhumista tai puheilmaisu on muuten niukkaa, jolloin lapsen kielellisestä repertuaarista pääsee selville hitaasti.

Aivoliitto (aik. dysfasialiitto) on organisaatio, joka jakaa asiantuntijatietoja ja järjestää tukitoimintaa kielellisten erityisvaikeuksien kanssa eläville perheille. Aivoliiton sivujen mukaan kielelliset erityisvaikeudet on karkeasti jaoteltavissa lievään, keskivaikeaan ja vaikea-asteiseen muotoon. Lievässä muodossa lapsi pärjää tutuissa arkipäivän tilanteissa yleensä melko hyvin, ja osalla lapsista kielellinen erityisvaikeus alkaa haitata näkyvämmiin vasta kouluikässä. Keskivaikeassa muodossa kielelliset puutteet haittaavat toimimista ja osallistumista myös arjen tutuissa tilanteissa, jos puutteita ei huomioida eikä kompensoida arjessa. Vaikeassa muodossa lapsi ei pysty toimimaan eikä osallistumaan edes tuttuihin arjen toimintoihin, jos kielellisiä puutteita ei huomioida ja kompensoida arjessa systemaattisesti. (Aivoliitto 2017a.) Havainnoimassani ryhmässä esiintyvät kielelliset vaikeudet olivat lieviä tai keskivaikeita. Vaikea-asteisia vaikeuksia ei esiintynyt, joten käsittelyosassa, luvussa viisi, keskityn pääosin lievien ja keskivaikeiden kielihäiriöiden erityispiirteisiin ja niiden huomioimiseen sanataideopetuksessa.

Tutkimuskirjallisuudessa nousee selkeästi esille ajoissa aloitetun kuntoutuksen merkitys. Tukitoimet on syytä aloittaa heti, kun epäilyksiä herää, vaikka diagnoosia ei olisi. Puheen ja kielen kehityshäiriöistä seuraa usein luku- ja kirjoitusvaikeuksia ja muita oppimisvaikeuksia, siksi niiden aikainen havaitseminen ja oikeanlainen kuntoutus ovat erityisen tärkeitä. (Ervast & Leppänen 2010, 212–213.) Alle kouluikäisillä tukitoimet ovat puhe- ja kommunikaatioterapia sekä tukitoimet kotona (Qvarnström, Ikonen, Ketonen, Lautamo, Aro, Jordan-Kilkki, Kokko, Nieminen, Salo, Jalkanen & Siiskonen, 2014, 157), kouluikäisellä puheterapian tilalle voi tulla erityisopettajan antama puhe- ja lukiopetus tai yksilöllinen tai pienryhmämuotoinen erityisopetus (Rautakoski, Tuovinen & Rajala 2007, 78). Myös kielellistä tukea tarvitseville lapsille suunnattu sanataideryhmä voi tukea ja vauhdittaa kielen kehitystä, kun epäily on herännyt, mutta diagnoosia ei vielä ole. Joskus kyseessä voi olla kielen kehityksen viivästyminen, joita Ervastin & Lappalaisen (2010, 212) mukaan todetaan noin 20 prosentilla lapsista, ja näistä viivästyemisistä suurin osa korjaantuu kehityksen myötä. Kielellisiä erityisvaikeuksia arvioidaan olevan noin seitsemällä prosentilla päiväkotikäisistä. Se on 2–3 kertaa yleisempi pojilla kuin tytöillä. (Ervast & Leppänen 2010, 212–213.)

Myös Ahonen & Rautakoski (2007, 28) tuovat esiin puhutun kielen kehityksen ja luku- ja kirjoitustaidon oppimisen välisen yhteyden. Jos lapsella on kielihäiriöitä, hänellä on kuusinkertainen riski kohdata vaikeuksia lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa muihin lapsiin verrat-

tuna. Kielelliset kyvyt, lukemaan oppiminen ja lukeminen ovat vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa. Kielelliset taidot ovat tärkeitä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa, ja lukeminen puolestaan tukee kielellistä kehitystä eli sanavaraston kasvua, kielellisten muotojen oppimista ja tätä kautta myös puheilmaisuutta. Kyseessä on siis toisiaan tukeva yhteisvaikutus. (Ahonen & Rautakoski 2007, 28.)

Juuri tämä lukemisen, kirjoittamisen ja puhutun kielen vastaanottamisen ja tuottamisen tiivis ja vastavuoroinen suhde on yksi sanataideopetuksen painopisteistä havainnoimassani ryhmässä. Kaikki kielenkäytön eri osa-alueet kytkeytyvät opetukseen ja tukevat siten lapsen kielellistä kehitystä monipuolisesti.

Useissa tutkimuksissa on havaittu, että kielelliseen erityisvaikeuteen liittyy myös muita kehityshäiriöitä. Yleisimpiä niistä ovat motoriikan kehityshäiriöt, aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriöt sekä tunne- ja käytöshäiriöt. Kielihäiriöisillä lapsilla esiintyy myös tavallista useammin erilaisia oppimisvaikeuksia, kuten jo aiemmin mainittua dysleksiaa eli luku- ja kirjoitusvaikeutta, sekä lukemisen nopeuden ja lukemisen ymmärtämisen vaikeuksia. Myös heikkoutta visuo-spatiaalisen prosessoinnin ja lyhytkestoisen muistin taidoissa saattaa ilmetä. (Ervast & Leppänen 2010, 213–214.) Tutkimusryhmässäni oli havaittavissa joitakin liitännäisoireita. Näistä maininnanarvoisia ovat tarkkaavuus- ja toiminnanohjaushäiriöt sekä kirjoitusvaikeudet.

Jo tämän luvun alussa kävi ilmi, että oirekuvat ja diagnoosit saattavat muuttua iän karttuessa ja lapsen kehityspolun edetessä. Ahonen & Rautakoski (2007, 23) havainnollistavat tätä siten, että esimerkiksi kielellisen erityisvaikeuden diagnoosi saattaa joskus vaihtua lukuvaikeuksien diagnoosiksi ja jollain lapsella tai nuorella vuorovaikutuksen ongelmat ja sosiaalisissa tilanteissa selviäminen voivat korostua niin voimakkaasti, että autismin kirjoon kuuluva diagnoosi voisi kuvata hänen vaikeuksiaan paremmin kuin kielelliset häiriöt.

On myös esitetty, että kielelliset vaikeudet ja oppimisvaikeudet ovat saman ongelman erilainen ilmentymä. Kielihäiriöisten lasten lukemaan oppimista tutkinut Siiskonen (2010, 38) toteaa väitöskirjassaan, että Tallalin ja Benasichin (2002) mukaan on yhä enemmän näyttöä sille, että kielelliset vaikeudet ja oppimisvaikeudet muodostavat jatkumon, joka sisältää sekä puhutun että kirjoitetun kielen omaksumisen vaikeuksia eri kehitysvaiheissa ja joita voitaisiin siten nimittää *kehitykselliseksi kielelliseksi oppimisvaikeudeksi* (Developmental language learning impairments DLLI).

2.1.2 Miten kielellinen erityisvaikeus vaikuttaa lapsen elämään?

Kielelliset erityisvaikeudet ovat hyvin yksilöllisiä, ja myös lapsen persoonalliset ominaisuudet vaikuttavat kokonaiskuvaan. Usein ongelmia esiintyy vuorovaikutustilanteissa, kun asioista kertominen ja muiden puheen ymmärtäminen tuottavat hankaluuksia. Lapsi voi kokea monet sosiaaliset tilanteet jopa pelottavina. Hän saattaa purkaa turhautumistaan monella tavalla. Liitännäisoireet, kuten esimerkiksi motorinen kömpelyys, tarkkaavuuden häiriöt, toiminnanohjauksen ongelmat sekä aistisäätelyn vaikeudet, voivat myös haitata arjessa pärjäämistä. (Aivoliitto 2017b.)

Ahonen & Rautkoski (2007, 21) toteavat, että arkielämässä tarvittavat puheen ja kielen taidot usein korjaantuvat kouluikään tultaessa, mutta kielen ymmärtämiseen, kielelliseen päättelyyn ja käsitteisiin liittyvät vaikeudet saattavat silti vaikuttaa oppimista. Edelleen Ahosen & Rautkosken (2007, 19) mukaan vaikea tai kohtalainen kielellinen häiriö ei korjaannu iän myötä kokonaan vaan muuttaa ilmenemismuotoaan. Kommunikointi voi olla vielä aikuisenakin vaikeaa, ja hankaluuksia voi ilmetä niin lukemisessa kuin kirjoittamisessa.

Aivoliitto toteaa sivuillaan, että kielellisen erityisvaikeuden aiheuttamia haittoja voidaan oppia korvaamaan joillain muilla seikoilla, jolloin ne haittaavat vähemmän (Aivoliitto). Oikein ajoitetulla ja mitoitettulla tuella ja kuntoutuksella on suuri merkitys. Tutkimuskirjallisuudessa korostuu kuntoutuksen yhteydessä lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioiminen, yhteistyö kodin ja kuntouttajan välillä sekä lapsen itseluottamuksen kohottamisen ja vahvuuksien löytämisen merkitys. (esim. Qvarnström ym. 2014, 154–157.) Havainnoimani sanataideryhmän merkittävimminä tavoitteina on nimenomaan oppilaan vahvuuksien löytäminen, rohkaiseminen itselmaisuuksiin, voimaantumisen ja itseluottamuksen kohottaminen.

2.1.3 Kielellisen erityisvaikeuden taustalla olevat tekijät

Kielellisen erityisvaikeuden taustalla ei ole yhtä ainoata syytä, vaan pikemminkin niiden taustalla ajatellaan olevan useita riskitekijöitä. Nykykäsityksen mukaan kielellinen erityisvaikeus johtuu aivojen toimintahäiriöstä, ja kielihäiriön syntyä selitetään neljällä selittäväällä tekijällä: perinnöllisyyden merkityksellä, fonologisen työmuistin heikkoudella, kuuloärsykkeiden prosessoinnin ja puheen havaitsemisen heikkoudella ja aivotoiminnan poikkeavuudella. (Ervast & Leppänen 2010, 214–216.)

Joskus myös tietyt ympäristötekijät saattavat olla kielellisen erityisvaikeuden takana. Marttinen, Ahonen, Aro & Siiskonen (2004, 21) toteavat, että tällaisia tekijöitä voivat olla esimerkiksi monikielisyys, virikkeettömyys, lapsen tai vanhemman vakavat mielenterveysongelmat, puutteet lapsen perustuvallisuudessa ja riittämätön vanhemmuus.

Yksi esimerkki kielellisen ympäristön virikkeettömyydestä on viimeaikoina julkisuudessa käsitelty ns. puhumattomat kolmivuotiaat -ilmiö. Yle-uutisten mukaan vain muutaman sanan puhuvat lapset ovat arkipäiväistynyt ilmiö puheterapiassa ympäri Suomen. Ammattilaiset – puheterapeutit ja erityisopettajat – pitävät yhtenä syynä vanhempien ja lasten välisen vuorovaikutuksen vähentymistä muun muassa sosiaalisessa mediassa vietetyn ajan seurauksena. Koska kieli opitaan kuulemalla ja aikuista matkimalla, lapsi tarvitsee kielen oppimiseen vuorovaikutusta aikuisen kanssa. Jos tämä vuorovaikutus on puutteellista, lapsen kielen kehitys ei edisty riittävästi. (Marttala 2015.)

Vanhempien ja muiden läheisten aikuisten vuorovaikutus lapsen kanssa sekä puheen kehitys ovat myös luku- ja kirjoitustaidon varhaisia ennustajia. Arjen yhteiset hetket muodostavat lapselle erityisen tärkeän oppimisympäristön tulevaa luku- ja kirjoitustaitoa ajatellen. (Silvén 2006, 59–60.)

2.2 Mikä on dysleksia/lukivaikeus?

Professori Marjatta Takalan (2006, 65) mukaan Suomessa on totuttu puhumaan dysleksian sijaan lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudesta, eli lukivaikkeudesta tai -häiriöstä, jolloin yhdistetään dysleksia (suom. lukutaidon heikkous) ja dysgrafia (suom. kirjoitustaidon heikkous). Koska suomen kielen kirjoitus on hyvin säännönmukainen ja lukemaan ja kirjoittamaan opetetaan yhtä aikaa, tämä on perusteltua. Suomen kielessä lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen kulkevat käsi kädessä, vaikeudet toisessa taidossa heijastuvat helposti toiseen. (Takala 2006, 65.)

Dysleksialla, eli luku- ja kirjoitusvaikeudella, ja kielellisellä erityisvaikeudella on paljon yhteistä. Molemmissa häiriöissä on taustalla neurobiologisia poikkeavuuksia ja molemmat liittyvät kielen hallintaan. Lisäksi ne ilmenevät usein yhtäaikaaisesti. Tästä syystä on usein vaikea määrittellä tarkasti, missä häiriöiden rajat kulkevat. Kaikilla kielihäiriöisillä lapsilla ei kuitenkaan ole vaikeuksia perusluku- ja kirjoitustaidon omaksumisessa. Dysleksia rajataan luku- ja kirjoitustaidon oppimisen vaikeudeksi, eikä siihen liity merkittävää poikkeavuutta puhekyvyn

kehityksessä, joka puolestaan on tyypillistä kielelliselle erityisvaikeudelle. (Marttinen, Ahonen, Aro & Siiskonen 2004, 23.)

Erityinen luki-vaikeus, dysleksia, voidaan määritellä vaikeudeksi, joka ilmenee normaalista älykkyydestä ja aistitoiminnoista huolimatta, vaikka opetus olisi asianmukaista. (Thuneberg 2006, 178.) Hannula-Joupin ym. vuonna 2005 tekemän tutkimuksen mukaan lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia on jopa viidesosalla koululaisista, mutta neurologisperäisiä vähemmän kuin joka kymmenennellä (Thuneberg 2006, 178). Kaikki lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet eivät siis ole dysleksiaa. Dysleksia on erikseen todettava, se on neurologinen häiriö ja yleensä periytyvä. Vaikeaa dysleksiaa on noin 1-4 prosentilla suomalaislapsista, loppuilla se on lievempi. (Takala 2006, 67.).

Professori Heikki Lyytinen (2010) puolestaan toteaa, että suomalaislasten lukemaan oppiminen on yleisesti ottaen helppoa, koska suomen kielen kirjain-äänne-vastaavuus on niin johdonmukainen. Kouluun mennessä jo yli kolmannes osaa lukea. Esimerkiksi englantia puhuvat koululaiset omaksuvat lukutaidon paljon hitaammin. Suomen kielessä lukivaikeuksia kohdanneen päähaasteeksi tuleekin yleensä riittävän lukusujuvuuden saavuttaminen, johon paras lääke on sinnikäs harjoittelu ja lukemaan innostaminen. Lyytisen mukaan dysleksiasta voidaan Suomessa puhua, jos lukemisen sujumattomuus haittaa merkittävästi luetun ymmärtämistä kolmannen luokan lopussa. (Lyytinen 2010, 257–259.)

2.2.1 Dysleksian taustalla olevat tekijät ja ennustettavuus

Lyytinen (2010, 258) toteaa suomalaislasten dysleksian taustalla olevan usein fonologista epäherkkyyttä eli puheen havaitsemiseen liittyvää vaikeutta. Tämä ilmenee vaikeutena erottaa puheäänteitä riittävästi ja vaikeutena tuottaa kielellinen vastine visuaaliselle kohteelle eli kirjaimelle. Tähän ongelmaan on kehitetty peli, *Ekapeli*, jota jo hyvin yleisesti käytetään apuna ja jolla tuosta epäherkkyydestä voi päästä eroon.

Lyytisen (2010, 260) tutkimusten mukaan dysleksiaa ennustavia tekijöitä ovat kirjaintietoisuuden hidas kehitys sekä nimeämisen hitaus, joka näkyy siinä, ettei lapsi pysty nimeämään tuttuja esineitä tai värejä niin nopeasti kuin ikätoverinsa. Lyytisen mukaan dysleksiaa diagnosin saaneet suomalaislapset jakautuvat kutakuinkin tasan seuraaviin ryhmiin: yhdellä kolmanneksella on merkittävää heikkoutta fonologisessa herkkyydessä, toisella vain nimeämissujuvuudessa ja viimeisellä kolmanneksella molemmissa. (Lyytinen 2010, 258–260.)

Takalan (2006, 70) mukaan fonologinen teoria selittää dysleksiasta suurimman osa. Muita selitysteorioita ovat ns. pikkuaivoteoria ja magnosellulaariteoria. Pikkuaivoteorian mukaan dyslektikkojen pikkuaiivot toimivat puutteellisesti ja aiheuttavat kognitiivisia pulmia. Pikkuaivoilla on tärkeä rooli motoriikan säätelyssä, ja ne edesauttavat myös automatisoitumista. Monella dyslektikolla on todettu ongelmia motoriikassa ja taitojen automatisoitumisessa. Magnosellulaariteoria on puolestaan yhdistelmä auditiivisen prosessoinnin teoriasta ja visuaalisen prosessoinnin teoriasta. Osalla dyslektikoista on todettu puutteita visuaalisessa systeemissä ja vaikeuksia yhdistää kuulon ja näön kautta tapahtuvia havaintoja. Mikään teoria ei kuitenkaan selitä kaikkia lukivaikeuden muotoja. (Takala 2006, 70–73.) Heterogeenisyys on silmiinpistävä myös dysleksian selitysten kohdalla.

Takalan (2006, 69) mukaan dysleksiaa voi ennakoida pienellä lapsella, jos tällä on paljon vaikeuksia sanojen lausumisessa, äänneiden tuottamisessa tai lapsenomaisen puhe jatkuu pitkään eikä esimerkiksi riittävä suju ja kielen rytmisyys on muutenkin hukassa. Lisäksi lapsella saattaa olla kömpelyyttä ja hahmottamisvaikeuksia. Kouluiässä dysleksia näkyy usein siten, että lapsi ei kirjaimen nähdessään muista sen nimeä tai joutuu miettimään sitä pitkään. Tämä liittyy nimenomaan fonologisen prosessoinnin pulmaan. Jotta kirjain-äännevastaavuus onnistuisi, lapsen on tunnistettava kirjaimet ja niitä vastaavat äänneet sekä osattavat yhdistää ne. Dysleksiaan viittaa myös se, että sanoista jää puuttumaan kirjaimia, lukeminen on epävarmaa eikä lapsi halua lukea ääneen. Usein myöskään kirjoittaminen ei suju, koska foneemien hahmottaminen tai muistaminen on vaikeaa. Muut kielen osa-alueet, kuten sanojen merkitykset (semantiikka), kieliopillinen järjestelmä (syntaksi) ja tekstijärjestelmä (diskurssi), toimivat yleensä hyvin. Näiden taitojen avulla dyslektikko saattaa pärjätä pitkään melko hyvin, mikä voi viivyttää dysleksian havaitsemista. (Takala 2006, 69–70.)

2.2.2 Dysleksiaan yhdistyvät vahvuudet

Usein diagnoosin määritelmät painottuvat heikkouksien listaukseksi. Takala (2006, 70) nostaa kuitenkin esiin myös dyslektikoiden vahvuuksia. Hänen mukaansa dysleksia on heikkous, joka on vahvuuksien ympäröimä. Esimerkiksi Shaywitz (2003) ja Elbro (2004) ovat esittäneet dyslektikoiden vahvuuksiksi päättelykyvyn, ongelmanratkaisun, ymmärryksen, käsitteenmuodostuksen, kriittisen ajattelun, sanaston ja yleistiedot. (Takala 2006, 70.)

Myös kognitiotutkija ja kehityspsykologi Maryanne Wolfin mukaan dyslektikoilla on usein runsaasti luovia taitoa, kuten erityisiä visuo-spatiaalisia kykyjä ja taito ajatella ”boxin ulkopuolelta” (Wolf 2012, 217–219). Tätä Wolf perustelee sillä, että aivotutkimusten mukaan dys-

lektikot käyttävät lukemiseen enemmän oikeaa aivopuoliskoaan kuin tavanomaisesti lukevat, minkä vuoksi dyslektikon oikean aivopuoliskon hermosolukytkennät vahvistuvat erityisesti. Wolfin mukaan tämä saattaa edistää juuri luovuutta ja visuo-spatiaalisia taitoja, jotka liittyvät oikeaan aivopuoliskoon. (Wolf 2012, 212, 219.) Esimerkiksi Thomas Edisonilla, Leonardo da Vincillä ja Albert Einsteinilla uskotaan olleen dysleksia. Myös tunnetuilla taitelijoilla, kuten kuvanveistäjä Rodinilla, kuvataiteilija Andy Warholilla ja Pablo Picassolla, oli dysleksia (Wolf 2012, 215).

2.2.3 Miten dysleksia vaikuttaa lapsen ja nuoren elämään?

Luku- ja kirjoitustaidon merkitys kasvaa koulussa alkuopetuksen jälkeen, ja näitä taitoja pitäisi osata jo käyttäen laajemmin. Jos lukutaito on heikko, tekstien ymmärtäminen on vaikeaa. Puutteellinen kirjoitustaito puolestaan haittaa omien ajatusten ja opitun tiedon esiin tuomista. Lukivaikeus saattaa näin hankaloittaa äidinkielen lisäksi myös muiden oppiaineiden oppimista. Vaikeuksia voi olla erityisesti matematiikassa ja vieraisissa kielissä. (Siiskonen, Aro & Holopainen 2004, 79.)

Lukivaikeus vaikuttaa siis monella tapaa lapsen oppimiseen, itseilmaisuun ja koulussa pärjäämiseen. Sillä on ajan mittaan vaikutuksia myös lapsen motivaatioon ja käsitykseen itsestään oppijana. Siksi on tärkeää, että lasta tuetaan yhteistyössä perheen, koulun ja harrastustoiminnan kanssa. Varhainen tuki on tässäkin tärkeää. (Siiskonen, Aro & Holopainen 2004, 80.)

Tutkimuskirjallisuudessa tuodaan esiin myös, miten tärkeää on osata asettaa ongelma oikeisiin mittasuhteisiin. Oppimisvaikeudesta ei saisi tulla koko elämää varjostava painajainen. Kuten jo edellä tuli ilmi, dyslektikoilla on usein muita lahjakkuuksia, joten omien vahvuuksien löytäminen ja tunnistaminen on tärkeää, jotta niillä voi kompensoida dysleksian tuomia vaikeuksia. Takala (2006, 80) esittelee Goldbergin, Higginsin & Raskingin (2003) tekemän pitkittäistutkimuksen, jossa selvitettiin menestystekijöitä dyslektikoiden elämästä. Menestyksen kriteereiksi saatiin itsetietoisuus, proaktiivisuus, päättäväisyys, emotionaalinen stabiilitetti, sopiva tavoitteen asettelu ja sosiaalisen tuen käyttäminen. Menestyneillä oli kyky nähdä oppimisvaikeus vain osana elämää. Sen lisäksi he tiedostivat vahvuutensa, heillä oli hyvät suhteet lähimmäisiin ja perhe oli tukenut heitä elämässä. Tutkimukseen osallistuneet kokivat lyhytnäköisenä sen, että koulussa keskitytään vain kognitiivisiin oppisisältöihin, sillä oppimisvaikeus vaikuttaa kaikkiin elämän osa-alueisiin. (Takala 2006, 80.)

Edellä esitelty tutkimus osoittaa selkeästi, miten tärkeää on huomioida lapsi kokonaisvaltaisesti opetus- ja tukitoimissa, niin että kognitiivisten taitojen lisäksi myös psyykinen hyvinvointi ja sosiaaliset taidot otetaan huomioon. Tämä tuli esiin myös havainnoimassani ryhmässä.

Siiskonen, Aro & Holopainen (2004, 79) toteavat, että nykyisen tietämyksen mukaan lukivaikeuksiin ei ole olemassa helppoa ja nopeaa ratkaisua vaan vaikeuksien voittaminen vaatii pitkäjänteistä työtä ja sinnikkyyttä. Silti vaikeudet voivat jossain muotoa säilyä aikuisikään asti, varsinkin, jos niiden taustalla on laajempia kielellisiä vaikeuksia.

Takalan (2006, 81) mukaan dysleksia on elinikäinen seuralainen, jonka kanssa voi oppia elämään. Harjoituksen avulla sen kanssa tulee toimeen. Tärkeää on löytää oma oppimistapa, nostaa esille vahvuuksiaan ja hyödyntää niitä opiskelussa ja ylipäätään elämässä.

2.3 Kielihäiriöiden vaikutus sosiaalisiin taitoihin

Tässä aluvuossa nosta esiin kielellisten oppimisvaikeuksien vaikutuksen vuorovaikutus- ja sosiaalisiin taitoihin, sillä tämä näkökulma nousee esiin havainnoimani erityisryhmän sanataideopetuksessa. Kommunikaatiotaidot kytkeytyvät oleellisesti sosiaalisissa tilanteissa pärjäämiseen.

Ahosen & Rautakosken (2007, 29–31) mukaan tutkimukset ovat osoittaneet selkeästi, että opiskeluun liittyvien taitojen lisäksi juuri sosiaalisen vuorovaikutuksen taidot vaikuttavat vahvasti kielihäiriöisen lapsen tai nuoren arkielämästä selviämiseen. Esimerkiksi ymmärtämisvaikeuksien vuoksi nämä lapset eivät aina pysty käsittelemään riittävän nopeasti ja tehokkaasti kaikkea informaatiota vuorovaikutustilanteessa. Vaikeudet voivat ilmetä joko vetäytymisenä ja passiivisena käytöksenä tai aggressiivisuutena ja ylivilkkauteena eli hyperaktiivisuutena.

Havaintojeni mukaan vuorovaikutuksen tukemisessa oleellista on pieni ja turvallinen ryhmä sekä luotettava ja rauhallinen ilmapiiri, jossa lapsi voi rauhassa, epäonnistumisia pelkäämättä harjoitella sosiaalisia taitojaan. Tärkeää on myös ohjaajan lempeä mutta johdonmukainen ote.

Edelleen Ahonen & Rautakoski (2007, 31) toteavat, että kielellisten taitojen ja tunteiden säätelyn arvellaan olevan yhteydessä toisiinsa. Koska tunteiden käsittely tapahtuu usein niiden

nimeämisen ja tilanteen kertaamisen avulla, kielihäiriöiset lapset ja nuoret eivät todennäköisesti pysty säätelemään tunteitaan yhtä hyvin kuin muut.

Havainnoimassani sanataideryhmässä käsitellään kirjallisuuden avulla tunteita, arkielämän tapahtumia ja ihmiselämään liittyviä kysymyksiä. Oppilaat voivat keskustella ohjaajan johdolla tarinoiden herättämistä kysymyksistä, kerrata tapahtumia, nimetä tunteita ja harjoitella vuorovaikutusta pienessä ryhmässä.

Jo edellä esitetyssä tutkimuksessa (Takala 2006, 80) ilmeni viitteitä siitä, että kielihäiriöisen tukitoimet painottuvat kognitiivisiin taitoihin ja muut elämän osa-alueet jäävät varjoon. Ahonen & Rautakoski (2007, 33–34) esittävät, että sosiaalisten taitojen kehittämiseen pitäisi kiinnittää enemmän huomiota, koska nämä vaikeudet voivat heikentää merkittävästi näiden lasten ja nuorten elämänlaatua. Tärkeää olisi luoda mahdollisuuksia todellisiin vuorovaikutustilanteisiin. Onnistumiset kaikilla elämän alueella ovat tärkeitä myös lasten ja nuorten itsetunnon kehittymiselle. (Ahonen & Rautakoski 2007, 34.)

Yksi aitoja vuorovaikutustilanteita tarjoava tukimuoto voi olla sanataideryhmä, jossa painottuvat sekä kielellinen että sosiaalinen tuki ja jossa lapsi tai nuori voi turvallisessa ympäristössä harjoitella vuorovaikutustaitojaan, sosiaalisten suhteiden luomista ja ylläpitoa ja omien vahvuksiensa etsimistä ja kehittämistä. Näitä kaikkia taitoja harjoiteltiin havainnoimassani erityisryhmän sanataideopetuksessa.

2.4 Miten kielihäiriöitä kuntoutetaan?

Kielihäiriöitä kuntoutetaan yleensä ensisijaisesti puheterapialla, ja sen lisäksi voidaan käyttää esimerkiksi fysio- tai toimintaterapiaa, joskus myös neuropsykologista kuntoutusta (Aivoliitto 2017c). Oppimisvaikeuksiin on oikeus saada koulussa tuki- ja erityisopetusta, sen Suomen perusopetuslaki lupaa. Esi- ja perusopetuksessa on vuodesta 2011 alkaen käytetty kolmiportaista tuen mallia (Finlex 642/2010), mikä tarkoittaa, että oppilaiden tuen tarpeeseen vastataan yleisellä, tehostetulla ja erityisellä tuella. (Peltomaa 2014, 42–43.)

1990-luvulta lähtien kielihäiriöiden kuntoutusvälineenä on käytetty paljon tietokonetta. Esimerkiksi auditiivisessa, auditiivis-visuaalisessa ja lukutaitojen kuntoutuksessa tietokoneen on havaittu olevan erinomainen apuväline. Sen sijaan tutkimukset, kuten Ehrin ja hänen työryhmänsä (2001) meta-analyysi, ovat osoittaneet, että tietokonepohjainen harjoittelu ei ole teho-

kasta kirjoittamisen opettelussa. (Oksanen 2012, 24–25.) Myös Käypä hoito -suositusten mukaan pelkästään tietokoneavusteisen kuntoutuksen käyttäminen ei ilmeisesti kohenna kielellisen erityisvaikeuden omaavien lasten puheenymmärtämis- tai oikeinkirjoittamistaitoja (Käypä hoito 2017).

Tietokoneen käyttöä on myös arvosteltu luonnottomana keskustelukumppanina ja sen käytön pelätään vieraannuttavan elävästä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ihmisen kanssa (Rautakoski, Tuovinen & Rajala 2007, 82). Toisaalta vähän vanhemmille lapsille ja nuorille tietokone monimediaisena välineenä voi toimia linkkinä verkostoitua, kommunikoida muiden kanssa ja hankkia esimerkiksi vertaistukea.

Jo edellisessä luvussa tuli esille sosiaalisten taitojen kuntoutuksen ja aitojen vuorovaikutustilanteiden merkitys, jotta lapsi voi harjoitella kommunikaatiotaitojaan todellisissa tilanteissa. Myös pienille, puhumaan opetteleville lapsille aito vuorovaikutus on edellytys kielen oppimiselle. Vygotskyn ¹(1931/1982, 18–19) mukaan kieli opitaan elävässä vuorovuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Hänen mukaansa kieli on ennen kaikkea sosiaalisen kanssakäymisen väline. Vygotsky myös korostaa kielen ja vuorovaikutuksen merkitystä lapsen ajattelun ja oppimisen kehittämisessä. Vygotskyn ajatuksia käsittelem enemmän luvussa viisi.

Kuntoutusmuotoina on käytetty myös erilaisia terapioiden kuten toimintaterapiaa, kuvataide- ja musiikkiterapiaa (Käypä hoito 2017, Aivoliitto 2017c). Kuvataideterapian tavoitteena on kehittää itseilmaisua ja itsetuntoa (Hyytiäinen-Ruokokoski 2001, 12–13). Musiikkiterapiassa keskeisintä on yhteyden luominen ja musiikillinen kommunikaatio, jossa tuotetaan itse ääniä, rytmiä, soittoa ja laulua ja samalla harjoitetaan auditiivisia ja motorisia taitoja (Qvarnström ym. 2014, 163–164). Käypä hoito -suositus suhtautuu kuitenkin hyvin varovaisesti eri terapioihin ja toteaa, ettei niiden vaikutuksista kielelliseen toimintakykyyn ole tutkimuksellista näyttöä (Käypä hoito 2017). Lisäksi Aivoliitto tarjoaa perheille sopeutumisvalmennuskursseja ja avoterapiapalveluja (Aivoliitto 2017c).

Myös erityistä kielellistä tukea tarvitseville lapsille suunnatulla sanataideopetuksella on jo orastava asema kielihäiriötä tukevana toimintana ainakin Pääkaupunkiseudulla, jossa Vantaan sanataidekoulu on järjestänyt kyseiselle kohderyhmälle sanataideopetusta 2000-luvun alusta alkaen. Havainnoimani ryhmän oppilaiden vanhemmille tekemäni kysely osoitti, että Pääkau-

¹ Lev Vygotsky (1896–1934) valkovenäläinen psykologi ja kulttuurihistoriallisen psykologian teorian kehittäjä

punkiseudun dysfasialiitto (Aivoliiton alayhdistys) oli suositellut kyseistä sanataideopetusta lähes kaikille.

2.5 Miten kielellisiä erityisvaikeuksia on tutkittu

Kielellisiä erityisvaikeuksia, niiden kuntoutusta ja erilaisten kuntoutusmenetelmien vaikuttavuutta on tutkittu runsaasti logopedian, fonetiikan, puhetieteiden, kasvatustieteiden, psykologian ja neurologian piirissä. Myös taiteen alalla – erityisesti musiikki- ja kuvataiteessa – on tehty tutkimusta erilaisten terapioiden ja kuntoutusmuotojen soveltamisesta kielihäiriöiden kuntoutukseen ainakin 1980-luvulta alkaen. Esimerkiksi Päivi Saukko (2008) on tutkinut Jyväskylän yliopistossa väitöskirjassaan musiikkiterapian tavoitteita lapsen kuntoutusprosessissa. Kari Syvänen (2005) on tutkinut väitöskirjassaan vastatunteiden dynamiikkaa musiikkiterapiassa. Heidi Ahonen-Eerikäinen (1998) on tutkinut Joensuun yliopistossa musiikkiterapeuttien työskentelytapoja ja lasten musiikkiterapian muotoja. Elina Kontu on puolestaan tutkinut Helsingin yliopistossa (2004) mielen teoriaa ja kommunikaatiosuhdetta autistien musiikkiterapiassa. Lisäksi aiheesta on tehty useita pro gradu -tutkielmia.

Kuvataiteen saralla Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksella on Päivi-Maria Hautala (2008) tutkinut väitöskirjassaan kuvataideterapeuttista toimintaa kouluissa. Terttu Ihalainen (1994) on tutkinut Helsingin yliopistossa väitöskirjassaan kuvaa ja taideterapiaa puhumattoman autistisen lapsen kommunikaatiomuotona.

Kielellisistä erityisvaikeuksista ja sanataiteesta niiden hoito- tai tukimuotona ei löytynyt tutkimusta. Tämä voi johtua siitä, että sanataide on vielä suhteellisen nuori ja melko marginaalinen taideopetuksen muoto. Sen menetelmät ja toimintatavat ovat vasta muotoutumassa eivätkä ne ole olleet niin kiinteitä ja määriteltyjä kuten esimerkiksi musiikki- ja kuvataideterapiassa. Sanataide tuli taiteen perusopetuksen piiriin vuonna 1992.

3 SANATAIDE

3.1 Mitä sanataide on?

Sanataideopetus on edelleen suhteellisen tuntematon laji suurelle yleisölle, ja esimerkiksi harrastajamäärältään se on pienin taiteen perusopetukseen kuuluvasta yhdeksästä taiteenalasta. Vuonna 2012 kaikista taiteen perusopetuksen piirissä olevista harrastajista alle yksi prosentti harrasti sanataidetta. (Aluehallintovirasto 2012, 39.)

Sanataidekasvattaja Pia Krutsin (2005, 25) määrittelee sanataiteen eräänlaiseksi käsitteelliseksi sateenvarjoksi, joka haalii suojiinsa monenlaisia ilmiöitä. Hänen mukaansa sanataiteen määrittelemisen hankaluus johtuu siitä, että sen piiriin kuuluu niin monenlaista toimintaa. (Krutsin 2005, 25.)

Suomessa laki sanataiteen perusopetuksesta astui voimaan 1992, mutta toki ennen sitäkin on ollut erilaisia kirjoittamisen harrasteryhmiä lapsille ja nuorille (mm. Krutsin 2005, 25, Ekström 2011, 65). Krutsinin (2005, 26) mukaan yksi vaikutin sanataideopetuksen kehittymiselle lienee ollut aikuisten kirjoittajakoulutuksen yleistyminen 1990-luvulla ja sen myötä kasvanut kiinnostus viedä oppia eteenpäin myös lapsille ja nuorille.

Usein sanataide ja luovan kirjoittamisen opetus rinnastetaan toistensa kanssa. Käytännössä niiden välillä on kuitenkin eroja, joskin paljon myös yhteistä. Suurin ero lienee se, että luovan kirjoittamisen opetus keskittyy kirjoittamiseen, kun taas sanataide yhdistyy monipuolisemmin eri taiteenlajeihin, jotka työskentelevät sanojen kanssa. Sanataideohjaaja Päivi Haanpää on todennut, että sanataide-termi liitetään erityisesti lasten ja nuorten kirjoittajakoulutukseen, jolle on ominaista erilaiset kokeilut ja taiteen rajojen rikkominen (Haanpää 2015, 14). Yliopistonopettaja Nora Ekström (2011, 72) esittää, että kirjoittajakoulutus eroaa lasten sanataiteen opetuksesta nimenomaan siinä, että aikuisten opetus on sitoutuneempaa kirjoittamiseen, kun taas lasten sanataideopetuksessa korostuu enemmän ilmaisu. Myös Opetushallituksen sanataiteen määritelmässä nousee esiin ilo, leikki, ilmaisuvapaus ja mielikuvituksen rikastuttaminen, jotka korostuvat erityisesti nuorimpien, vielä kirjoitustaidottomien tai vain vähän kirjoittavien, lasten opetuksessa (Opetushallitus 2017b).

Sanataiteen perusopetuksen lähtökohta on siis alusta asti liittynyt pikemminkin ilmaisuun ja luovuuteen kuin mekaaniseen kirjoitustaitoon (Ekström 2011, 66). Mekaanisen kirjoitustaidon harjoittelu ja ylipäätään taitoon perustuva kirjoituskäsitys on puolestaan ollut luonteen-

omaista koulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Prosessikirjoittamisen asiantuntija Helena Linna on todennut, että perinteisen koulun kirjoittamisen opetuksessa pääpaino on muodossa, kuten siisteydessä ja virheettömyydessä, varsinaisen sisällön kustannuksella. Linnan mukaan vaarana on, että monelta lapselta ehtii prosessissa kadota kirjoittamisen ilo, jos muodosta tulee alkuvaiheessa sisältöä tärkeämpi. Tämän vuoksi kirjoitustaidon opetuksen tulisi alkaa siitä, että lasta ohjataan löytämään itsestään tarinankertoja. (Linna 2004, 95.)

Ilmaisun vapaus, tekemisen ilo ja luovuuteen kannustaminen ovat nimenomaan sanataiteen päätavoitteita. Vuonna 2004 ilmestyneessä lasten ja nuorten luovan kirjoittamisen oppaassa *Timantinmetsästäjät* muotoillaan sanataidekasvatuksen tavoitteita seuraavasti:

Sanataidekasvatuksen perustavoite on kehittää lapsessa ja nuorella rohkeutta, taitoa ja halua ilmaista itseään suullisesti ja kirjallisesti. Taidekasvattajan tehtävä on suunnitella oppilaan tutkimusmatka taiteeseen, kulttuuriin, ympäröivään maailmaan, itseensä ja toisiin ihmisiin sellaiseksi, että omatoimisuus ja uteliaisuus jäävät hänessä pysyviksi ominaisuuksiksi. (Takkinen & Tolonen 2004, 88.)

Oman tutkimukseni kannalta keskeisin on kuitenkin taiteen perusopetuksen määritelmä, sillä tutkimani sanataideryhmä sijoittuu sen piiriin. Taiteen perusopetus on koulun ulkopuolella tapahtuvaa tavoitteellista tasolta toiselle etenevää ensisijaisesti lapsille ja nuorille järjestettävää eri taiteenalojen opetusta, joka samalla antaa oppilaalle valmiuksia ilmaista itseään ja hakeutua asianomaisen taiteenalan ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen. (Opetushallitus 2017a.)

Sanataiteen perusopetuksen Opetushallitus määrittelee seuraavasti:

Sanataiteen perusopetus antaa kielestä, kirjoittamisesta ja lukemisesta kiinnostuneille lapsille ja nuorille mahdollisuuden kehittää ja syventää kirjallista harrastustaan. Sanataiteen opetuksen tavoitteena on kielellisen ilmaisun ja mielikuvituksen rikastuttaminen. Kirjoittamisen ja kirjallisuudentuntemuksen avulla kehitetään ajattelutaitoja ja eläytymiskykyä, laajennetaan ilmaisuvaroja ja autetaan etsimään persoonallista ilmaisua ja vahvistetaan oppilaan identiteettiä. (Opetushallitus 2017b.)

Opetushallitus on määritellyt sanataiteen opetussuunnitelman perusteet, jotka koostuvat kymmenestä eri opintokokonaisuudesta (Opetushallitus 2017b.). Tällä hetkellä on meneillään opetussuunnitelman muutostyö, ja uusi opetussuunnitelma astuu voimaan syksyllä 2018 (Opetushallitus 2017d). Opetushallituksen laatiman opetussuunnitelman perusteiden pohjalta taiteen perusopetusta antavat tahot laativat oman opetussuunnitelmansa, jossa voivat huomioida

omia paikallisia tavoitteitaan ja tarpeitaan. Kunnan viranomaiset vahvistavat alueensa toimijoiden opetussuunnitelmat. (Opetushallitus 2017b.)

Opetushallitus (2017b) nostaa esiin myös taiteidenvälisyyden ja medialukutaidon sanataideopetuksessa. Taiteidenvälisyys tarkoittaa käytännössä sitä, että sanataidetunnilla tutustutaan muihin taiteenlajeihin, kuten visuaaliseen ja esittävään taiteeseen, musiikkiin, kädentaitoihin ja niin edelleen. Tavoitteena on antaa valmiudet ilmaista itseään monipuolisesti sanataiteen keinoin. Sanataide on siis monitaiteista, taiderajat ylittävää taideopetusta, jossa yhdistellään eri taiteen lajeja opetussisällön sekä oppilaiden ikätason ja kiinnostuksen mukaan. Tämä nostaa jälleen esiin sanataiteen määrittelyn hankaluuden. Sanataideopetus ei siis ole aivan selkeärajaista, eikä sitä voi puristaa kovin tiukkoihin raameihin. Käytännössä kuitenkin sanataidekoulu, tai yleensä opetusta antava taho, voi linjata toimintansa tai tiettyjen ryhmien opetussisällön esimerkiksi kirjallisuus- tai ilmaisupainotteiseksi sanataiteeksi, jolloin opetuksen painopiste tulee selkeämmin määritellyksi yleisölle.

Sanataiteen perusopetusta järjestävät muun muassa kunnan ylläpitämät sanataidekoulut, kansanopistot ja yksityiset yhdistykset. Vuonna 2012 sanataideharrastajia oli taiteen perusopetuksen piirissä noin 600 oppilasta ja sanataiteen perusopetusta tarjottiin 18 paikkakunnalla (Aluehallintovirasto 2012, 90, 29). Viimevuosina myös sanataideohjaajien pätevyyteen on alettu kiinnittää huomiota ja lasten ja nuorten sanataideohjaajia on alettu kouluttaa, esimerkiksi Snellman-kesäyliopistossa Kuopiossa (Snellman-kesäyliopisto 2017).

3.2 Vantaan sanataidekoulu

Havainnoimani erityistä kielellistä tukea tarvitsevien lasten sanataideryhmä kokoontuu Vantaan sanataidekoulussa. Vuonna 1994 perustettu Vantaan sanataidekoulu on yksi lasten ja nuorten sanataiteen opetuksen uranuurtajia Suomessa. Vuodesta 1995 lähtien se on antanut taiteen perusopetusta Vantaalla. Nykyisin se saa opetustuntikohtaista valtion tukea taiteen perusopetukseen. Tällä hetkellä koulussa voi suorittaa 500 opetustunnin laajuisen sanataiteen perusopinnojen oppimäärän. Vantaan sanataidekoululla on noin 500 oppilasta, joista kaikki eivät kuitenkaan ole taiteen perusopetuksen piirissä. Koulu työllistää noin 20 sanataideohjaajaa. Sanataideopetusta annetaan kaikille ikäryhmille, alkaen vauvasanataiteesta ja ulottuen aina aikuisten kirjoittajakoulutukseen. (Sanataidekoulu 2017a ja 2017b.)

Vantaan sanataidekoulu toteuttaa sanataideopetusta opetussuunnitelmansa mukaan, joka noudattaa Opetushallituksen antamia opetussuunnitelman perusteita. Lasten ja nuorten sanataideopetusta koulu luonnehtii seuraavasti:

Eläydymme mielikuvituksen, kielen ja kirjallisuuden ihmeelliseen maailmaan. Opetuksemme lähtökohtana ovat jokaisen omat kokemukset ja kiinnostuksen kohteet. Kirjoitamme, kuvaamme, äänitämme, esitämme ja julkaisemme omaa taidetta. Meidän joukossamme jokainen saa olla rehellisesti oma itsensä. Osallistumme erilaisiin tapahtumiin ja teemme yhteistyötä muiden taidekoulujen kanssa. Sanataideharrastus myös tukee kouluopintoja ja itsensä ilmaisemista niin kirjallisesti kuin suullisesti. (Sanataidekoulu 2017b.)

Vantaan sanataidekoulussa käsiteltävä sanataide on luovaa kielellistä ilmaisua, jossa kerrotaan, luetaan kirjoja, kirjoitetaan eri tekstilajeja sekä tehdään muita ikäryhmälle soveltuvia sanataidetehtäviä. Opetuksessa hyödynnetään moniaistisuutta ja eri taidelajien välistä vuorovaikutusta. Sanataiteen opetuksen tavoitteena on kielen, ilmaisutaitojen, mielikuvituksen ja ajattelutaitojen rikastuttaminen. Oppilaita kannustetaan löytämään oma luovuutensa ja kehittämään itseilmaisua. (Sanataidekoulu 2017a ja 2017b.)

Osana taiteen perusopetusta toimivat myös varhaisiän sanataidekasvatus, jonka piiriin kuuluvat alle kouluikäiset oppilaat. Lisäksi koulu tarjoaa opetusta erityisryhmille, johon kuuluu tutkimani erityistä kielellistä tukea tarvitsevien lasten sanataideryhmä. Vantaan sanataidekoulu on tehnyt yhteistyötä mm. Pääkaupunkiseudun dysfasialiiton kanssa 2000-luvun alusta alkaen järjestämällä erilaisia sanataidekursseja liiton jäsenille. (Sanataidekoulu 2017a ja 2017b.)

3.3 Sanataiteen ja kirjallisuusterapian suhde

Kirjallisuusterapia kuuluu ekspressiivisiin eli luovuusterapioihin, joita ovat muun muassa kuvataide-, musiikki-, tanssi- ja draamaterapia, uusimpina muotoina myös valokuva- ja elokuvaterapia (Mäki & Arvola 2009, 12). Valokuvaterapian yhteydessä on käytetty myös termiä voimaannuttava, *voimaannuttava valokuvaus*, jolloin korostetaan ihmisestä itsestään lähtevän sisäisen voiman kasvamista (Savolainen 2008, 197).

Psykologi Terhikki Linnainmaa määrittelee kirjallisuusterapian seuraavasti: Kirjallisuusterapia on sateenvarjokäsite, jonka alla on monenlaista lukemista ja kirjoittamista aina päiväkirj kirjoittamisesta vuorovaikutuksellisissa ryhmissä lukemiseen tai kirjoittamiseen. Myös audiovisuaalista ja muuta vastaavaa aineistoa voidaan käyttää. Tavoite voi olla terapeutin tai

osallistujan valinnan mahdollisuuksien lisääminen tunteiden, asenteiden ja oivallusten saadessa kasvupohjaa kirjoittamisesta tai kerronnallisesta materiaalista. Linnainmaan mukaan kirjallisuusterapialla ei ole yhtä selkeää teoriataustaa tai varsinaista oppi-isää, vaan siinä on aineksia useista teoreettisista suuntauksista. (Mäki & Arvola 2009, 12.)

Linnainmaan melko laajaa määritelmää seuraten voi todeta, että havainnoimassani ryhmässä oli mukana joitain terapeuttisia elementtejä, kuten vuorovaikutuksellista lukemista, jonka tavoitteena on tunteiden ja erilaisten elämäntapahtumien käsittely ja niiden kautta saadut oivallukset. Ryhmässä keskusteltiin paljon tarinoiden synnyttämistä ajatuksista.

Sanataideohjaaja voi siis toteuttaa kirjallisuusterapeuttista näkökulmaa osallistujien tarpeista ja taidoista riippuen (Mäki & Arvola 2009, 12) tai käyttää sitä satunnaisena opetusmenetelmänä ja uutena tapana työskennellä ja löytää uusia ulottuvuuksia sanataideopetukseen (Mäki & Kinnunen 2005, 39).

Kielihäiriöisten sanataide- ja kirjallisuusterapiatoimintaa Suomessa kehittänyt psykologi, äidinkielenopettaja, erityisopettaja ja kirjallisuusterapeutti Silja Mäki on kirjoittanut erityislasten sanataide- ja kirjallisuusterapiasta useita teoksia. Hänen mukaansa kielihäiriöisten lasten kirjallisuusterapeuttisia metodeja käyttävän sanataideryhmän tavoitteena on yleensä lasten kielellisten taitojen ja ajattelun tukeminen sekä auttaa tunteiden tunnistamisessa ja työstämisessä. Ryhmässä pyritään kannustamaan luovuuteen ja itseilmaisuuksiin, ja jokainen hyväksytään ilman suorituspainetta, vaikka lukeminen ja kirjoittaminen eivät sujuisi. (Mäki & Kinnunen 2008, 54.)

Mäen & Kinnusen (2005, 40) mukaan kirjallisuusterapeuttisia metodeja käyttävän erityisryhmän tavoite on kaksijakoinen: toisaalta toiminta on harrastus, johon lasten on tarkoitus tulla mielellään tapaamaan ystäviä ja tekemään hauskoja asioita. He oppivat siinä sivussa kirjoittamista, lukemista ja kuuntelemista ja voivat huomata, että oppia voi myös hauskaalla tavalla. Jokaisen on tarkoitus oppia hieman paremmaksi kirjoittajaksi ja ennen kaikkea löytää luomisen into ja tarve. Toisaalta erityisryhmän tavoite on myös terapeuttinen. Ryhmässä jokaisella on mahdollisuus käsitellä tehtävien avulla erilaisia elämäntapahtumia, myös omaa kielihäiriötään. Samojen ongelmien kanssa kamppailevien ryhmän jäsenten tuki ja ymmärrys on myös tärkeää. (Mäki & Kinnunen 2005, 40.)

Havainnoimani ryhmän tavoitteet ovat melko yhteneväisiä edellä mainittujen kanssa. Tiettyjä painotuseroja kuitenkin on. Esimerkiksi ryhmän opetuksen lähtökohtana on taideopetus, ja lu-

ettavat kirjat valitaan taiteellisin perustein koulun lukuvuoden teemaa mukaillen. Ryhmässä ei tietoisesti nosteta kielihäiriötä erityiseen käsittelyyn, vaan pikemmin pyritään löytämään oppilaiden vahvuuksia ja vahvistamaan niitä. Toki kaikki spontaanisti nousevat ajatukset ja mielenkiinnon kohteet käsitellään, ja kielihäiriö vaikuttaa taustalla esimerkiksi opetuksen tavoitteissa ja opetusmenetelmissä. Ryhmän tavoitteita ja opetusmenetelmiä esittelen tarkemmin luvussa viisi.

3.3.1 Sadut ja tarinat kasvun ja kehityksen tukena

Satujen ja tarinoiden avulla on mahdollisuus työstää monia lapsen arkielämään liittyviä asioita. Mäki & Arvola toteavat, että kirjallisuusterapiassa voidaan käyttää välineinä lapsen tai nuoren itse keksimiä tarinoita sekä valmiita satuja, myyttejä, tarinoita ja täsmäkirjoja. Täsmäkirjoissa kerrotaan realistisesti lapsia koskevista arkipäivän teemoista, esimerkiksi kiusaamisesta, avioerosta, kuolemasta, mustasukkaisuudesta tai muusta sellaisesta. Kansansaduilla on puolestaan todettu olevan rauhoittava vaikutus levottomiinkin lapsiin niiden arkitodellisuudesta mielikuvien maailmaan etäännyttävän vaikutuksen takia. (Mäki & Arvola 2009, 13–14.)

Sadut ja täsmäkirjat täydentävät toisiaan, sillä ne antavat lapselle mahdollisuuden kokea fantasiamaailmaa ja arkirealismia, jolloin he voivat tarkastella maailmaa eri näkökulmista. Satukirjat kehittävät mielikuvamaailmaa, ja täsmäkirjojen avulla voi harjoitella arkitodellisuutta. (Mäki & Arvola 2009, 29.) Havainnoimassani ryhmässä luettiin paljon satuja, joista kumpusi yhteiseen keskusteluun monia lapsia koskettavia teemoja, esimerkiksi ystävyys ja kiusaaminen. Myös kirjojen kieltä painotettiin opetuksessa, paljon kiinnitettiin huomiota siihen, miten jokin asia ilmaistiin.

Satujen ja tarinoiden käyttöä kuntouttavassa mielessä voidaan kutsua monella nimellä, esimerkiksi kirjallisuusterapia, satuterapia, tarinaterapia, sanataideterapia. Voidaan puhua myös satujen ja tarinoiden terapeuttisesta käytöstä. Esimerkiksi kouluissa ja päiväkodeissa ei tehdä terapiaa, mutta voidaan toimia terapeuttisesti. (Mäki & Arvola 2009, 14.) Tämä liittyy myös havainnoimaani ryhmään. Sen toiminta ei ole terapiaa, mutta jotkut sen toimintatavat voivat toimia terapeuttisesti.

Taidepedagogi Meri-Helga Mantere (1991) on määritellyt käsitteen terapeuttisuus seuraavasti: *terapeuttisuus* on yleisempää, väljempää, keinoiltaan ja tavoitteiltaan vähemmän määriteltyä kuin terapia. Se voi olla toiminnassa, tilanteessa tai ryhmässä ilmenevää, ja se voi olla muka-

na sellaisissakin yhteyksissä, jotka eivät ole hoitotilanteiksi tarkoitettuja tai sellaisiksi tiedostettuja, kuten monet oppimistilanteet. (Meri-Helga Mantere 1991, 113.)

Terapeutisuus lähestyy *voimaantumisen*-käsitettä, jota havainnoimani ryhmän ohjaaja käytti määritellessään ryhmän tavoitteita (Åhlgren 2017b, 1). Juha Siitonen (1999) määrittelee voimaantumisteorian perusteita koskevassa väitöskirjassaan voimaantumisen olevan sisäinen, ihmisestä itsestään lähtevä henkilökohtainen prosessi, jota todennäköisesti seuraa hyvinvoinnin kokemus. Siitosen mukaan voimaantumiseen liittyy myös sosiaalinen ulottuvuus, se on sidoksissa muiden ryhmän jäsenten voimaantumiseen ja hyvinvointiin. Voimaantuminen on kontekstisidonnaista, sillä jotkut ympäristöt ovat otollisempia voimaantumiselle kuin toiset. Voimaantuminen ei siis ole pysyvää, vaan se vaihtelee ajan ja tilanteen mukaan. Voimaantumisen mahdollistavassa ympäristössä ihminen esimerkiksi kokee ilmapiirin turvalliseksi ja itsensä hyväksytyksi ja arvostetuksi. Voimaantumisen olennaista on myös se, ettei toinen ihminen voi sitä toiselle tuottaa tai antaa. Voimaantuminen lähtee ihmisestä itsestään, mutta toinen voi toki pyrkiä luomaan sellaiset olosuhteet, jotka mahdollistavat voimaantumisen. (Siitonen 1999, 181–189.)

Siitosen mukaan voimaantuneen ihmisen ominaisuuksia on hyvin hanakala listata, sillä ne ilmenevät eri ihmisissä eri tavalla, ja ominaisuudet voivat vaihdella myös voimakkuusasteeltaan sekä ympäristön ja ajankohdan mukaan. (Siitonen 1999, 181–189.) Näin ollen voimaantumisen osoittaminen saattaa olla haastavaa erityisesti lasten kohdalla, sillä he eivät osaa itse sanoittaa omia sisäisiä prosessejaan ja ulkopuoliselle voi olla hankalaa tulkita, miten kunkin voimaantumisen prosessi mahdollisesti toteutuu.

3.3 Miten sanataidetta on tutkittu

Sanataidetta ja kirjoittamisen opettamista on tutkittu runsaasti muun muassa kirjoittamisen oppiaineen yhteydessä Jyväskylän yliopistossa ja myös äidinkielen ja kirjallisuuden piirissä. Kirjallisuusterapia herättää kiinnostusta näiden oppiaineiden ohella myös kasvatustieteissä ja käyttäytymistieteissä.

Lasten ja nuorten sanataideopetusta on tutkittu monesta eri näkökulmista. Jyväskylän yliopistossa kirjoittamisen oppiaineessa Outi Juurikainen (2006) on pro gradussaan tutkinut lasten ja nuorten sanataideopetuksen tavoitteita ja Hanne Honkanen (2011) on selvittänyt lapsilähtöisen sanataiteen perusopetuksen mahdollisuuksia. Hanna Kleemola (2015) on pohtinut pro

gradussaan kirjoittamisen ja lukemisen suhdetta tutkiessaan kirjastojen sanataidekerhoja Pohjanmaalla. Omaa aiheitani sivuavia tutkimuksia ovat myös Virpi Kirveen (2007) pro gradu sanataiteesta lapsen surun käsittelyssä sekä Pirjo Suvilahden (2008) väitöskirja lasten luovasta kirjoittamisesta psyykkisen tulpan avaajana sairaala- ja koulukontekstissa, jonka hän on tehnyt Oulun yliopistossa.

Sanataiteen ja hyvinvoinnin yhteydestä sekä kirjoittamisen terapeuttisuudesta aikuisten piirissä on myös tehty monia tutkimuksia kirjoittamisen oppiaineessa Jyväskylän yliopistossa. Muun muassa Nea Kukkonen (2015) on tutkinut pro gradussaan senioreiden kirjallisuusterapeuttisen sanataideryhmän hyvinvointivaikutuksia ja Outi Rantakylä omaelämäkerrallisen kirjallisuuden terapeuttisia mahdollisuuksia osana kaksisuuntaisen mielialahäiriön kuntoutuksessa.

Tutkimukseni kannalta mielenkiintoisia ovat myös Pia Krutsinin (2013) Tampereen yliopistossa tekemä yleisen kirjallisuustieteen pro gradu lukemisesta, kirjoittamisesta ja sanataidekasvatuksesta sekä Nora Ekströmin (2011) Jyväskylän yliopistossa tekemä kirjoittamisen opettamista käsittelevä väitöstutkimus sekä lisensiaattityö (Värre 2001) luovan kirjoittamisen taidosta.

Oma tutkimukseni keskiössä ovat sanataideopetuksen erityispiirteet kielellisten oppimisvaikeuksien yhteydessä. Käsittelyni kiertyy sanataidepedagogiikan ympärille, ja pohdin muun muassa tiettyjen erityispedagogiikan ja kirjallisuusterapian ulottuvuuksien soveltamista sanataidetaidepedagogiikkaan.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS, TUTKIMUSMENETELMÄT JA -AINEISTO

4.1. Tutkimuskysymykset, menetelmät ja tutkimuksen toteutus

Tässä tutkimuksessa syvennyn erityistä kielellistä tukea tarvitsevien lasten sanataideopetuksen erityistarpeisiin, sisältöihin, opetusmenetelmiin ja tavoitteisiin. Tutkimuskysymyksiäni ovat: 1) minkälaisia erityistarpeita kielellisten oppimisvaikeuksien kanssa elävillä lapsilla sanataiteessa on ja 2) miten näihin tarpeisiin voitaisi sanataideopetuksessa parhaiten vastata? Tutkimuksessani keskityn pääosin alakouluikäisten erityistä kielellistä tukea tarvitsevien lasten sanataideopetukseen.

Tutkimukseni tavoite on ymmärtää tämän erityisryhmän tarpeita ja tarkastella, millä keinoin niihin sanataideopetuksessa voidaan parhaiten vastata. Tavoitteena ei ole minkään tietyn opetusmenetelmän vaikuttavuusarvion tekeminen. Lähtökohtana ei ole myöskään teorian tai hypoteesin testaaminen, vaan aineiston monitahoinen tarkastelu. Toki oma perusoletukseni on, että sanataideopetus voi tukea kielellisissä vaikeuksissa, ja erityinen mielenkiinnon kohteeni on tarkastella, miten se voi tukea.

Tutkimukseni on laadultaan kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tapaustutkimuksessa ilmiötä pyritään tutkimaan kokonaisvaltaisesti tapausesimerkin avulla tuomalla esiin muun muassa ilmiön luonnetta, toimijoiden roolia ja osallistujien kokemuksia. Tapaustutkimusanalyysi ei pyri yleistettävyyteen sellaisin keinoin kuin esimerkiksi survey-tutkimus. Kuitenkin tapaustutkimuksessa pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan syvällisesti yksittäisiä tapauksia niiden erityisessä kontekstissa, joten tutkimuksen tuloksilla voidaan osoittaa olevan laajempaa sosio-kulttuurista merkitystä ja siten jonkinlaista yleistettävyyttä tai siirrettävyyttä. (Menetelmäopas 2017.) Tutkimukseni viitekehys on monitieteinen. Se keskustelee niin kasvatus- ja käyttäytymistieteiden, sosiaali- ja terveystieteiden kuin kirjoittamisen ja kirjallisuuden tutkimuksen ja taidepedagogiikan kanssa.

4.2 Tutkimusaineisto

Aineiston hankinnassa olen käyttänyt laadullisia metodeja. Tutkimusaineistoni koostuu osallistuvasta havainnoinnista, ryhmän ohjaajan teemahaastattelusta, vanhemmille tehdystä lomakekyselystä ja erilaisten dokumenttien, kuten opetussuunnitelman, ryhmän opetuksen toimintakertomuksen ja sanataidetehtävien, analyysistä. Tutkimuskysymykset ovat tärkeässä roolissa, ja pyrin käymään mahdollisimman monipuolista vuoropuhelua teorian tiedon, havaintojeni ja muun tutkimusmateriaalin välillä.

4.2.1 Erityistä kielellistä tukea tarvitsevien lasten sanataideryhmä

Ensisijainen asema tutkimuksessani on Vantaan sanataidekoulun opetusryhmällä, joka on suunnattu erityistä kielellistä tukea tarvitseville oppilaille. Tutkimusaineistoni muodostuu havainnoista, joita keräsin osallistuvan havainnoinnin menetelmällä kyseisen ryhmän opetustunneilla kevätlukukaudella 2017. Havainnoitava ryhmä kokoontui Vantaan sanataidekoulun tiloissa keväällä 2017 yhteensä kahdeksan kertaa, joka toinen viikko tunnin kerrallaan. Havainnointikertoja kertyi yhteensä viisi tammi-huhtikuun aikana 2017.

Ryhmään kuuluu kuusi iältään 6–13-vuotiasta lasta ja nuorta. Kaikkien osallistujien tarkka diagnoosi ei ole tiedossa, mutta yhteistä kaikille on jonkinasteinen kielellinen vaikeus, joka voi ilmetä puheentuottamisen tai ymmärtämisen vaikeutena, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeutena ja/tai muina kommunikaatiovaikeuksina. Kyseiset vaikeudet olivat yleensä lieviä tai keskivaikeita. Tämän tutkimuksen piirissä ei siis ole mukana vaikea-asteista kielellistä erityisvaikeutta. Lisäksi joillakin oppilailla oli havaittavissa toiminnan aloittamisen ja ohjaamisen ongelmaa sekä keskittymisen ja tarkkaavuuden ongelmaa. Ryhmä on kokoontunut samalla kokoonpanolla syksystä 2016 alkaen. Osa lapsista on ollut mukana jo useamman vuoden. Ryhmän opetussisällön raamit muodostaa koulun yhteinen lukuvuoden teema, joka on eläimet kirjallisuudessa.

4.2.1.1 Osallistuva havainnointi

Havainnointi eli observointi on aineistonhankintamenetelmä, jossa havainnot kohdistuvat ihmisten toimintaan ja käyttäytymiseen. Havainnoinnin suurin etu on se, että sen avulla saadaan välitöntä suoraa tietoa yksilöiden ja ryhmien toiminnasta ja käyttäytymisestä luonnollisissa

ympäristöissään. Voidaan sanoa, että se on todellisen tilanteen tutkimista ilman keinotekoisia järjestelyjä tai lavastuksia. Havainnointi sopii hyvin kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmäksi ja toimii erinomaisesti juuri vuorovaikutuksen tutkimuksessa. Joissain luokkahuonetutkimuksissa on tosin huomattu, että opettajan ja oppilaiden käytös saattaa muuttua, kun havainnoija astuu luokkaan. Haittaa voi pyrkiä vähentämään siten, että havainnoija vierailee luokassa sen verran usein, niin että häneen totutaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 213.)

Itse pyrin tekemään itseäni tutuksi ryhmälle muun muassa osallistumalla jo joulukuussa 2016 lukukauden viimeiseen opetuskertaan, mutta en tutkijan roolissa vaan ohjelman toteuttajana. Varinaisilla havaintokerroilla olen toteuttanut osallistuvan havainnoijan roolia avustamalla lapsia muun muassa sanataidetehtävien teossa, mikä on mahdollistanut ”luonnollisen” ja tavallisemman vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa.

Osallistuva havainnointi on havainnoinnin laji, jossa tutkija tyypillisesti osallistuu tutkittavien toimintaan ja usein havainnoijalle muodostuu jokin rooli ryhmässä. Usein osallistumisen aste myös vaihtelee tutkimuksissa. (Hirsjärvi ym. 1997, 216.) Oma osallistumiseni ryhmän toimintaan toteutui oppilaiden tehtävänteon aikana, jolloin muun muassa osallistuin tehtävänannon tarkempaan selittämiseen, avustin ja ohjasin työn aloittamisessa, ideoinnissa, suunnittelussa ja läpiviennissä. Muun osan tuntia roolini oli olla tarkkaileva havainnoija.

Opetustunneilla tein muistiinpanoja tutkimuspäiväkirjaani eri opetusmenetelmistä, lasten osallistumisen asteesta ja laadusta, kommenteista, puheenvuoroista ja keskinäisestä vuorovaikutuksesta sekä vuorovaikutuksesta ohjaajan kanssa. Lisäksi analysoin oppilaiden tekemiä sanataidetehtäviä ja kirjasin ylös niihin liittyvän vuorovaikutustapahtumia. Havaintokertojen aikana olen myös käynyt keskusteluita ryhmän ohjaajan kanssa ja kirjannut ylös käytyjen keskustelujen sisältöjä. Liitteenä havaintopäiväkirja (Åhlgren 2017a), liite 1.

4.2.2 Ohjaajan haastattelut

Lisäksi olen haastatellut ryhmän ohjaajaa Inari Mykkästä. Haastattelun tarkoituksena on ollut valottaa ohjaajan näkemystä ryhmän opetuksen tavoitteista ja erityistapeista sekä siitä, miten näihin tarpeisiin parhaiten voitaisiin vastata. Lisäksi selvitin ohjaajan kokemuksia käytännön opetustilanteista, erilaisista opetusmenetelmistä ja niiden tuloksista. Liitteenä litteroitu haastattelu (Åhlgren 2017b), liite 2. Ryhmän oppilaita en ole haastatellut tutkimustani varten lä-

hinnä heidän nuoren ikänsä vuoksi. Oppilaiden ääni pääsee kuitenkin kuuluviin havaintopäiväkirjassani sekä välillisesti myös vanhempien vastauksissa ja ohjaajan haastattelussa.

4.2.3 Kysely vanhemmille

Vanhempien odotuksia ja kokemuksia lastensa sanataideopetuksesta selvitin kyselylomakkeella, jonka lähetin vanhemmille tammikuussa 2017. Kyselyllä selvitin, minkälaisia odotuksia vanhemmilla on sanataideopetukselle, minkälaisia kokemuksia lapsilla on opetuksesta ja ryhmän vuorovaikutuksesta sekä vanhempien näkemyksiä lapsen edistymisestä ja viihtymisestä ryhmässä. Tein kyselyn yhteensä seitsemän lapsen vanhemmalle, näistä lapsista kuusi kuuluu havainnoimaani ryhmään ja yksi on ollut mukana kyseisessä ryhmässä syksyyn 2016 asti, jonka jälkeen hän on siirtynyt toiseen sanataideryhmään. Liitteenä kyselylomakkeet, liite 3.

4.3 Tutkimuksen käsittelyn rakentuminen

Tutkimukseni kaksi keskeistä käsitettä, *kielelliset oppimisvaikeudet* ja *sanataideopetus*, esittelin luvuissa kaksi ja kolme. Seuraavassa luvussa tarkastelen näiden yhdistelmää: sanataide-ryhmää, joka on suunnattu kielellisten vaikeuksien kanssa eläville oppilaille. Päämääränäni on löytää vastauksia tutkimuskysymyksiini: minkälaisia erityistarpeita kielihäiriöisillä lapsilla ja nuorilla sanataiteessa on ja miten näihin tarpeisiin voitaisiin sanataideopetuksella parhaiten vastata?

Tutkimani sanataideopetuksen sijoitan taidekasvatuksen kontekstiin, mutta samanaikaisesti tarkastelen sen tiettyjä erityispedagogiikan ja kirjallisuusterapian ulottuvuuksia ja niiden soveltamista tämän ryhmän tarpeisiin.

Luku viisi kaikkine alalukuineen sisältää tutkimusaineistoni analysointia. Luvussa kuusi esitän tutkimustulosteni yhteenvedon ja tutkimukseni luotettavuuden arvioinnin.

5 SANATAIDE JA ERITYISTÄ KIELELLISTÄ TUKEA TARVITSEVAT OPPILAAT

Olen koonnut seuraaviin alalukuihin havaitsemiani erityistarpeita, joita kielellisten oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevilla oppilailla on, ja etsinyt vastauksia, miten sanataide voisi parhaiten näihin tarpeisiin vastata. Koska kielelliset oppimisvaikeudet ovat hyvin heterogeeninen ryhmä, yleistettäviä toimintamalleja on hankala esittää. On kuitenkin olemassa tiettyjä periaatteita ja toimintatapoja, jotka tutkimusten mukaan tukevat kielellisissä vaikeuksissa. Tätä tutkimustietoa olen hyödyntänyt käsittelyssäni.

Havaitsemani erityispiirteet olen jaotellut karkeasti viiteen eri kategoriaan seuraavasti: 1) oppimisympäristöön ja työskentelytapoihin liittyvät erityispiirteet, 2) motivaatioon ja oppimisvalmiuksiin liittyvät erityispiirteet, 3) kielellisten taitojen harjaannuttamiseen liittyvät erityispiirteet, 4) vuorovaikutuksen ja sosiaalisten taitojen harjoitteluun liittyvät erityispiirteet, 5) opettajan pedagogisiin taitoihin ja asenteisiin liittyvät merkitykset.

Samaan hengenvetoon on kuitenkin todettava, että oppiminen on monista eri osa-alueista koostuva kokonaisvaltainen prosessi, jonka eri osa-alueita voi erotella vain teoreettisesti toisistaan. Käytännössä lähes kaikki osatekijät nivoutuvat kiinteästi toisiinsa. Kun oppilas vaikapa istuu työpöydän ääressä ja kirjoittaa hänelle annettua tehtävää, hänen suoritukseensa vaikuttavat yhtäaikaaisesti ja toisiinsa tiukasti kytkeytyen niin oppimisympäristö, työskentelytaidot, motivaatiotekijät, kielelliset taidot, vuorovaikutus ryhmän kanssa sekä opettajan taidot ja asenteet. Ja edelleen, esimerkiksi opettajan taidot ja asenteet ovat merkittävässä roolissa kaikissa eri kategorioissa; niin innostavan oppimisympäristön luomisessa, vuorovaikutuksen ja sosiaalisten taitojen ohjaamisessa kuin oikeiden työskentelytapojen ja eri kognitiivisten taitojen ja kehittämisessä. Toisin sanoen monet tietyn aihepiirin alle kirjatut merkitykset ulottavat ”lonkeronsa” useisiin muihinkin kategorioihin.

Ennen kaikkea on hyvä tiedostaa, että ei ole olemassa mitään yhtä oikeaa tapaa opettaa oppilaita, joilla on kielellisiä oppimisvaikeuksia. Sen sijaan ohjaajan työkalupakissa pitäisi olla runsaasti erilaisia keinoja ja työskentelyvälineitä erilaisille oppijoille.

Ennen kuin siirrymme erityispiirteiden tarkasteluun, esittelen aivan ensimmäisenä ryhmän tavoitteet ja päämäärät sekä tietyt reunaehdot.

5.1. Ryhmän tavoitteet ja toiminta pähkinäkuoressa

Havainnoimani kielellistä erityistukea tarvitsevien oppilaiden sanataideryhmä kokoontuu joka toinen viikko tunnin kerrallaan perjantai-iltaisina, kahdeksan kertaa syyslukukautena ja seitsemän kertaa kevätlukukautena. Ryhmään kuuluu kuusi 6–13-vuotiasta oppilasta. Suurin osa heistä on ollut mukana ryhmässä jo edellisenä lukuvuotena, jotkut jopa useamman lukuvuoden. Ryhmän opetusohjelman runko muodostuu pääosin samoista elementeistä kuin tavanomaisen sanataideryhmän ohjelma, mutta painotuksissa ja opetustavoissa on omat erityispiirteensä, joita analysoin tarkemmin seuraavissa alaluvuissa. Opetukseen sisältyy muun muassa lastenkirjallisuuden käsittelyä – luetut tekstit voivat olla esimerkiksi satuja, tarinoita, runoja tai loruja – kielestä ja kirjallisuudesta keskustelua ja teemojen työstöä oman ilmaisun kautta, erilaisia ilmaisuleikkejä ja -harjoituksia, kirjoitustehtäviä tai muuta luovaa tekstintuottamista, jonkin verran myös piirtämistä, askartelua ja muita kädentaitoja. (Åhlgren 2017a.)

Ohjaaja Inari Mykkäsen mukaan kyseisessä ryhmässä erityistä on, että opetuksessa pyritään rohkaisemaan omaan ilmaisuun, joka voi olla suullista, kirjallista tai visuaalista ilmaisua. Toiminnan keskiössä ovat onnistumisen kokemukset, ilo ja luovuuden kehittäminen. Yksi tärkeä tavoite on kirjallisuuteen kasvattaminen ja myönteisen suhtautumisen luominen kieleen ja kirjallisuuteen. Sanataiteessa halutaan osoittaa, että kirjat ja niiden teemojen parissa työskentely voivat tarjota hienoja elämyksiä kielellisistä vaikeuksista huolimatta. Kielestä ja kirjallisuudesta keskusteltaessa kehitetään kielentajua, sanavarastoa ja ajattelutaitoja. Tavoitteena on, että oppilas harjaantuu myös luku-, kirjoitus ja vuorovaikutustaidoissa sekä löytää luomisen ilon. (Åhlgren 2017b, 1–5.)

Kielellisten valmiuksien lisäksi opetuksessa pyritään tukemaan myös lapsen sosiaalisia taitoja ja psyykkistä hyvinvointia. Ryhmässä tärkeää on turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri, jotta oppilaan ei tarvitse pelätä epäonnistumisia. Turvallisuudentunteen syntymisessä oleellista on suhteellisen pieni ryhmäkoko sekä toistuvat rutiinit. Ohjaaja korostaa, että opetus ei ole terapiaa, mutta se voi toimia terapeuttisesti tai voimaannuttavasti. Luettujen tarinoiden ja niiden nostattamien keskustelujen kautta koetut tunteet, oivallukset ja elämykset voivat olla terapeuttisia. Voimaantumisen kokemuksia pyritään mahdollistamaan onnistumisilla, korostamalla vahvuuksia ja luomalla mahdollisimman myönteinen ja turvallinen ilmapiiri. (Åhlgren 2017b, 1.)

Vaikka ryhmän oppilaille yhteistä on jokin kielellinen vaikeus, ryhmä on hyvin heterogeeninen. Ohjaaja kertoo, ettei hänellä ole tarkkoja diagnooseja kaikista oppilaista, mutta vanhempien kanssa on käyty keskusteluja lapsen tuen tarpeesta (Åhlgren 2017b, 4).

Kuten jo luvussa kaksi kävi ilmi, kielelliset oppimisvaikeudet ovat yksilöllisiä ja usein myös vaikeasti yksilöitäviä ja havaittavia. Oppilaalla voi olla suuria vaikeuksia kirjoittamisessa, mutta samalla hän osaa kertoa taidokkaasti loogisesti eteneviä tarinoita käyttäen vivahteikasta kieltä. Toinen voi puolestaan olla kömpelö suullisessa kerronnassa mutta ilmaisee itseään paremmin kirjoittamalla. Kielellisten vaikeuksien lisäksi oppilailla saattaa olla muitakin vaikeuksia, kuten tarkkaavuuden ja itsesäätelyn ongelmia, jotka ilmenevät esimerkiksi keskittymisen vaikeutena sekä työskentelyn aloittamisen ja toiminnanohjaamisen pulmina. Lisäksi jokaisen lapsen persoonalliset ominaisuudet tuovat oman lisänsä erilaisuuksien kirjoon. Tämä kaikki edellyttää ohjaajalta herkkyyttä tunnistaa jokaisen erityispiirteet ja kyetä huomioimaan ne opetuksessa. Ennen kaikkea ohjaajalla pitää olla laaja valikoima erilaisia menetelmiä erilaisille oppilaille.

5.2. Oppimisympäristöön ja oppilaan työskentelytaitoihin liittyvät erityispiirteet

5.2.1 Rutiinit ja struktuurit

Kielellisiin vaikeuksiin liittyy usein muitakin kehityksen pulmia kuten aktiivisuuden ja tarkkaavuuden ongelmia, motorisia ongelmia ja sosiaalisten taitojen kehittymättömyyttä (esim. Ahonen & Rautkoski 2007, 23). Erityisesti levottomuus ja impulsiivisuus näkyvät usein opetustilanteissa ja voivat haitata oppilaan keskittymistä sekä häiritä myös muita lapsia. Tässä apuna toimivat selkeät rutiinit ja struktuurit, sillä ne edistävät ryhmän hallintaa ja tuntien sujuvuutta sekä luovat oppilaille turvallisuutta. (Paananen, Heinonen, Knoll, Leppäkoski & Närhi 2011, 10, 21.)

Myös tarkkailemani ryhmän ohjaaja korostaa rutiinien ja struktuurien merkitystä. Oppilaiden on tärkeää tietää, mitä tunnilla seuraavaksi tapahtuu. Se auttaa rauhoittumaan ja keskittymään käsillä olevaan tilanteeseen. Ryhmän ohjaajan mukaan oppilaat eivät pidä yllätyksistä ja muutoksista. Opetustunti on jaoteltu erilaisiin jaksoihin, jotka toteutetaan aina samassa järjestyksessä ja samoissa paikoissa: alkupiiri kuulumisineen, ääniviestin kuuntelu, lukuhetki, tehtäväosuus ja loppupiiri. Koulun eri tiloja käytetään hyväksi eri osioissa, ja ohjaajan mukaan oppilaat ovat oppineet vakiokaavan, johon kuuluu tietty paikka ja tietty osio. Esimerkiksi alkupiiri toteutetaan sohvanurkkauksessa, tehtävä tehdään luokassa pöytien äärellä ja loppupiirissä istutaan tyynyillä omassa sopessaan. (Åhlgren 2017a, Åhlgren 2017b.)

Kaikki tällaiset ennakoitavat rakenteet, tutut kaavat ja mallit luovat turvallisuutta ja sujuvoittavat työskentelyä. Se, että opetustunti on jaettu useampaan lyhyeen jaksoon, edistää opetuksen sujuvuutta ja auttaa myös tarkkaavuusongelmien kanssa painivien oppilaiden mahdollisuuksia pysyä opetuksessa mukana. Haapasalon (2007, 59) mukaan tarkkaavuuden ongelmat ilmenevät usein lyhytjänteisyytenä ja vaihtelunhaluna, minkä vuoksi oppilas kyllästyy helposti eikä jaksakaan keskittyä pitkäksi aikaa samaan asiaan.

Ryhmän ohjaaja nostaa esiin myös selkeän, ymmärrettävän ja rauhallisen puheen merkityksen. Sääntöjen ja ohjeiden tulee olla helposti ymmärrettäviä ja helppoja muistaa. (Åhlgren 2017a, Åhlgren 2017b.) Kuten jo luvussa kaksi kerroin, kielellisiin vaikeuksiin liittyy usein ymmärtämisen vaikeudet. Haapasalo (2007, 56–57) toteaa, että oppilaan voi olla hankala seurata pitkiä ohjeita ilman muuta käytännön tukea ja erityisesti lauseenvastikkeet ja sijapäätteet voivat aiheuttaa väärinymmärryksiä. Käytännön tuki voi opetustilanteessa olla esimerkiksi

mallin tai kuvien käyttämistä apuna. Myös ohjeet on syytä ilmaista selkeästi, ja asioiden tapahtumisjärjestys esittää niin, että se varmasti aukeaa oppilaalle. Tukena voi käyttää esimerkiksi toiminnan etenemistä kuvaavia kuvia, jotka kiinnitetään näkyville. (Ketonen, Salmi & Tuovinen 2004, 44–45.)

Tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen ryhmäkuntoutusta tutkineet Paananen, Heinonen, Knoll, Leppäkoski & Närhi (2012, 21) toteavat, että on tärkeää määritellä heti toiminnan alussa selkeät rajat, säännöt ja toimintamallit ja pitää niistä kiinni johdonmukaisesti. Samoin tapaamisten rakenne on hyvä pitää ennakoitavana ja samanlaisena.

Onnistunut ryhmän hallinta edellyttää myös sopivan kokoista ryhmää. Arvolan & Mäen (2009, 19) mukaan erityistä tukea tarvitsevien lasten ryhmä ei yleensä voi olla kahdeksaa suurempi yhden ohjaajan vetämänä, mutta toki ryhmän kokoon vaikuttavat muun muassa oppilaiden ikä ja ryhmässä olemisen taidot.

Havainnoimassani ryhmässä on kuusi oppilasta, ja mielestäni se on mitoitukseltaan juuri sopiva. Pienempi ryhmä voi olla haavoittuvainen esimerkiksi poissaolojen vuoksi. Suuremmassa ryhmässä puolestaan ohjaaja ei ehdi tukea ja avustaa kaikkia riittävästi.

Ryhmän ohjaaja korostaa myös joustavuuden ja yksilöllisyyden huomioimista sopivassa suhteessa. Hänen mukaansa sanataiteen tarkoitus on olla lapselle mukava ja hauska harrastus, joten opetus ei saisi olla liian rajoitettua ja vakavaa. Joskus voi olla hyvä antaa oppilaiden purkaa energiaansa vapaammin, kunhan se ei mene liiallisuuksiin. Ohjaaja nostaa esiin myös erityispedagogiikassa korostetun periaatteen löytää jokaisen oppilaan yksilöllinen tapa oppia, vaikka se ei olisi se keskimääräinen tapa. (Åhlgren 2017b, 5.)

Käytännön tilanteissa tarvitaan siis paljon soveltamista ja joustavuutta, jotta oppilaalle löytyy luonteva tapa oppia ja kokea olonsa hyväksi ryhmässä. Tämä muistuttaa jälleen jo aikaisemmin mainitusta kielellisten vaikeuksien heterogeenisyydestä ja siihen liittyvästä yksilöllisyyden tarpeesta opetuksessa. Ohjaajalta edellytetään tarkkaa silmää, tutkivaa otetta työhönsä ja oman ryhmänsä jäsenten vahvuuksien ja heikkouksien tuntemista. Opetuksen kehyksenä tarvitaan selkeät rutiinit ja struktuurit, mutta niiden sisällä on oltava sopivasti jouston varaa yksilöllisyydelle. Ohjaajan on siis oltava jämäkkä, määrätietoinen ja rauhallinen, mutta toisaalta myös sopivan joustava ja ennen kaikkea innostava. Innostavan opettajan merkityksestä enemmän alaluvussa 5.6.

5.2.2 Sisäinen puhe ohjaa toimintaa

Tarkkaavuuden ongelmat voivat ilmetä oppitunnilla varsin monella eri tavalla. Ongelman toisessa ääripäässä ovat ylivilkkaat ja levottomat oppilaat ja toisessa päässä taas tarkkaamattomat ja usein myös hiljaiset ja passiiviset, jotka eivät häiritse muita vaan pikemminkin vajoavat omiin maailmoihinsa. Yhteistä molemmille ryhmille on keskittymisen lyhytjänteisyys ja vaikeudet suunnitella ja organisoida omaa toimintaansa. (Haapasalo 2007, 59.)

Havainnoimassani ryhmässä tarkkaavuuden ongelmia ilmeni levottomuutena alkupiirin aikana, mutta niistä yleensä päästiin ohjaajan rauhallisuuden ja jämäkän puuttumisen myötä. Myös tehtävänteko-osuudessa oli usein havaittavissa keskittymisen, toiminnan suunnittelun, aloittamisen ja ohjaamisen vaikeuksia. (Åhlgren 2017a.)

Tehtävien teossa tärkeänä apuna ryhmälle toimi tehtävien mallintaminen ja vaiheistaminen pienempiin osiin. Mallintaminen tehtiin ensin kaikille yhdessä, minkä jälkeen jokaiselle tarjottiin henkilökohtaista ohjausta tehtävän teon aikana. Jokainen oppilas tarvitsi ohjausta eri asioissa. Oma osuuteni osallistuvana havainnoitsijana tuli esiin juuri tässä osiossa, sillä kahdelle ohjaajalle riitti tehtävää oppilaiden toiminnanohjauksessa. Esimerkiksi tehtävä ”postikortin kirjoittaminen” mallinnettiin ensin vaiheittain esittelemällä, mikä on postikortin idea, mitä sillä halutaan sanoa, mihin kohtaan kirjoitetaan vastaanottaja, mihin tervehdys ja mihin piirretään kuva. Mallintamisen jälkeen kaikki oppilaat tarvitsivat myös henkilökohtaista ohjausta tehtävän eri vaiheissa. Osa oppilaista tarvitsi apua jokaisen vaiheen läpiviennissä, osalle piti kerrata uudelleen postikortin idea ja osa tarvitsi apua pelkästään oikeinkirjoituksessa. Tärkeää oli, että jokainen sai tehtävän toteutettua. (Åhlgren 2017a, 2.)

Paanasen ym. (2011, 19) mukaan tarkkaavuushäiriöisien oppilaiden opetuksessa keskeistä on tehtävien vaiheittainen suorittaminen. Sen avulla pyritään jäsentämään tehtävien tekemistä ja kiinnittämään oppilaan huomio tehtävään ja omaan työskentelytapaa, esimerkiksi suunnittelemaan kunkin vaiheen toteutus ja arvioimaan omaa toimintaansa jälkeenpäin.

Toisin sanoen tehtävä pilkotaan pieniin osiin, kuten edellä mainittu postikortin kirjoittaminen, ja jokaiseen vaiheeseen keskitytään ja paneudutaan järjestelmällisesti ohjaajan mallintamista hyödyntäen. Samantyyppistä ääneen mallintamisen ja vaiheittain etenemisen periaatetta käytetään myös luki-opetuksessa (Thuneberg 2006, 188–189).

Mallintamisen periaatteena puolestaan on se, että ohjaaja kertoo ääneen toimintatavan, jolla tehtävän voi toteuttaa. Tämä perustuu Vygotskyn ajatukseen siitä, että kieli ohjaa toimintaa.

Vygotskyn teorian mukaan lapsen sosiaalisella ympäristöllä ja käyttäytymistä ohjaavalla puheella on keskeinen merkitys itsesäätelyn kehityksessä. (Paananen ym. 2012, 19, Aro 2014, 271.)

Oppilaan on tarkoitus seurata aikuisen antamaa mallia ja käyttää tehtävän suorittamisessa apuna kielellistämistä, jolloin hän ohjaa omaa toimintaansa puheellaan. Tämä ohjaava puhe voi olla aluksi ääneen puhumista ja muuttuu vähitellen sisäiseksi puheeksi. Sisäisen puheen uskotaan auttavan lasta pitämään tarkkaavuuden oikeassa kohteessa ja ohjeet muistissa. Tutkimusten mukaan kielellisten ongelmien kanssa kamppailevalla lapsella on usein puutteita sisäisessä puheessa, mikä saattaa johtaa impulsiivisuuteen sekä vaikeuteen aloittaa toimintaa ja saattaa sitä loppuun. (Paananen ym. 2012, 19–20, Aro 2014, 276–277.)

Aro (2014, 278) toteaa lisäksi, että oppilaan itsesäätelyä voi tukea myös antamalla selkeästi muotoillun ja välittömän palautteen tehtävien teon eri vaiheiden yhteydessä sekä motivoimalla ja innostamalla.

Sanataideryhmässä tarkkaavuuden ja itsesäätelyn ongelmaa voidaan siis helpottaa vaiheistamisella tehtäviä pienempiin osiin, ääneen mallintamisella, välittömällä palautteella ja henkilökohtaisella ohjauksella, motivoinnilla ja innostamisella. Tärkeää on myös, että tehtävät ovat vaikeusasteeltaan oikein mitoitettuja, jotta oppilas voi kokea onnistumisia. Tämä edellyttää ohjaajan tiivistä läsnäoloa ja oppilaiden suoritusten etenemisen tarkkailua, mikä asettaa luonnollisesti omat rajoituksensa ryhmäkoolle.

5.2.3 Luovuus ja tehtävien teon säätely

Tarkan ohjeistuksen, vaiheistuksen ja tehtävien ääneen mallintamisen voi myös ajatella olevan ristiriidassa luovuuden ja taiteellisen vapauden kanssa. Voi kysyä, sopiiko tarkkanäköisen säätelyn ja ohjeistuksen taidepedagogiikkaan. Tukahduttaako se luovuuden vapauden ja tekemisen ilon? Esimerkiksi kasvatustieteiden professori ja luovuustutkija Kari Uusikylä toteaa (2002, 47), että liian tarkat rajat ja valmiiden ongelmien yhden oikeat vastaukset eivät saa luovuutta kukoistamaan.

Tähän kysymykseen täytyy hakea lisää vastauksia luovuustutkijoilta.

Uusikylä (2002, 43) toteaa myös, että luovuus näkyy parhaiten siinä, mitä ihminen saa aikaan. Tähän vedoten voimme siis puolustautua, että toiminnan säätelyllä autetaan tarkkaavuuden ja

toiminnan ohjauksen kanssa kamppailevaa oppilasta saamaan aikaiseksi oma luova teoksensa. Oleellista on se, että oppilas pääsee tekemisen prosessiin ja voi kokea tekemisen iloa, ei niinkään lopputulos. Uusitalon (2002, 49–52) mukaan suorituskorostuneisuutta tärkeämpiä pitäisivät olla ilo ja tekemisen prosessi. Ne oppilaat, jotka pystyvät keskittymään pitkäjänteiseen työhön, eivät luonnollisestikaan tarvitse ohjausta toimintansa säätelyssä.

Moniälykkysteorian kehittänyt Howard Gardner on todennut, että ihmisellä on erilaisia luovuuden lajeja ja luovuus ilmenee yksilöillä eri alueilla. Joku voi olla taidokas maalaamaan tauluja, mutta onneton musiikissa. Jokaisella on kuitenkin mahdollisuus kehittää taitojaan kaikilla luovuuden eri osa-alueilla, jos hänelle annetaan siihen mahdollisuus, eli häntä tuetaan, ohjataan ja kannustetaan. Gardnerin mukaan luovuutta ei pitäisi kuitenkaan käsitellä vain yksilön luonteenominaisuutena, vaan kokonaisuutena, johon liittyy myös ympäröivä yhteisö ja koko kulttuuri. (Gardner 2006, 67.) Esimerkiksi sanataideryhmässä ryhmän tavoitteet ja toimintatavat sekä ympäröivä kulttuuri traditioineen ja arvostuksineen asettavat tietyt raamit, joissa yksilö voi toteuttaa luovuuttaan.

Psykologi ja luovuustutkija Csikszentmihailyn (1996) mukaan olennaista luovan prosessin onnistumisessa on yksilön halu ja kyky suunnata energiansa tiettyyn kohteeseen. Luovalta ihmiseltä vaaditaan kestävyyttä, jotta hän kykenee ohjaamaan energiaansa pitkäksi ajaksi samaan asiaan. (Uusikylä 2002, 48.) Voimme siis ajatella, että mallintamalla ja vaiheistamalla opetamme oppilasta pitkäjänteisyyteen ja autamme häntä toteuttamaan luovaa prosessia; tekemään luovuutensa näkyväksi ja kokemaan onnistumisia. Ohjaajalla on tärkeä rooli motivoida oppilasta keskittyneeseen, pitkäjänteiseen työskentelyyn ja samalla suoda hänelle vapaus luovuuteen unohtamatta iloa ja innostavaa ilmapiiriä.

Csikszentmihaily kehitti flow-käsitteen, joka tarkoittaa luovan prosessin aikana saavutettavaa syvän eheyden ja tyytyväisyyden tunnetta. Sen edellytyksenä on, että tehtävä on tasapainossa tekijän kykyjen kanssa. Jos tehtävä on liian vaikea, syntyy ahdistusta. Liian helppo tehtävä puolestaan ikävyyttää. Parasta olisi, jos tehtävä on kykyjen ylärajalla. Tässäkin olennaista on tietoinen, tavoitteinen energian suuntaaminen johonkin tehtävään. (Uusikylä 2002, 48.) Jälleen tulemme siihen, miten tärkeää on mitoittaa tehtävät oikealle vaikeustasolle ja tunnistaa oppilaiden kyvyt ja pystyvyys. Ohjaajan ammattitaitoon.

Uusikylän (2002, 49–52) mukaan sisäisen motivaation merkitys korostuu luovuudessa. Oleellista on ympäristö, joka antaa toteuttaa itseään vapaasti ilman vähättelevää arvostelua.

Sanataideohjaajan rooli on siten tietynlaista nuorallatanssia, jonka kanssa hän joutuu taitelemaan joka tunnilla; riittävästi iloa ja luovuuden vapautta, toisaalta sopivasti kurinalaisuutta. Uusikylä (2002, 53) toteaaakin osuvasti, että luovuus syntyy usein sisäisestä pakosta, mutta se elää parhaiten turvallisessa vapaudessa.

5.3 Motivaatioon ja oppimisvalmiuksiin liittyvät erityispiirteet

5.3.1 Monikanavainen ja moniaistinen opetus

Monikanavainen ja moniaistinen opetus tarkoittaa montaa erilaista tapaa selittää ja tehdä asiat. Siinä hyödynnetään kaikkia aisteja: näkemistä, kuulemista, tuntemista, tekemistä ja näyttämistä. Opetuksessa voidaan käyttää myös värejä, muotoja, liikkumista, musiikkia, rytmiä, kuvia, muistisääntöjä ja keskustelua. (Eriolaisten oppijoiden liitto ry 2017.)

Monikanavaisen ja moniaistisen opetuksen tavoitteena on tarjota oppilaille vaihtoehtoisia tapoja oppia ja tehdä asioita. Ajatuksena on, että useamman aistin kautta saatu informaatio auttaa muistamaan ja usein myös havainnoimaan paremmin puhetta. (esim. Ikonen & Virtanen 2007, 243.) Kiinnostuksen ja innostuksen herättäminen on myös erityisen tärkeää. Lisäksi sanataideopetuksen tavoitteisiin sisältyvä taiteidenvälisyys (Opetushallitus 2017b) ohjaa monikanavaisuuteen ja eri aistien käyttöön.

Tarkkailemani sanataideryhmän ohjaaja kokee monikanavaisuuden ja moniaistisuuden erittäin tärkeäksi. Se innostaa, motivoi ja tuo vaihtelua. Vakiotunnin rakenteeseen sisältyy audittiivista (kuunneltua) materiaalia, kertomista, katselua, tunnustelua, tekemistä ja abstraktioiden käsittelyä. Tunnin alussa oppilaat kertovat omia kuulumisiaan sekä nimeävät päivän värin ja perustelevat valintansa, mikä harjoituttaa abstraktia ajattelua. Sen jälkeen kuunnellaan ohjaajan lukemaa kirjaa sekä tarinahahmon lähettämää ääniviestiä, jotka molemmat toimivat audittiivisena oppimiskanavana. Visuaalisuutta tuo puolestaan kirjojen kuvat ja oppimisen tukena käytettävät kuvakortit. Lisäksi vakio-osuuteen kuuluu esineiden tunnustelu ja arvuuttelu. Tehtäväosuudessa kirjoitetaan, piirretään ja väritetään ja joskus harjoitellaan muita kädentaitoja kuten leikkaamista tai muovailua. Loppupiirissä harjoitellaan mielikuvituksen käyttöä ja keskustellaan. (Åhlgren 2017b, 5–6, Åhlgren 2017a.)

Monet ryhmän oppilaat ovat visuaalisesti lahjakkaita ja piirtävät mielellään. Jotkut haluavat kertoa oman tarinansa kuvin. (Åhlgren 2017b, 4). Tarinallista taidetyöskentelyä ohjanneet taidepedagogi Virpi Vesänen-Laukkanen ja professori Inkeri Sava (2004) toteavat, että myös kuvallinen ilmaisu on eräs tarinoinnin tapa samalla tavalla kuin kirjoittaminen, draama tai teatteri. Myös sanataiteeseen liittyvä laaja tekstikäsitys ymmärtää tekstinä visuaalisen, audittiivisen, audiovisuaalisen ja kirjoitetun tuotoksen. Tästä enemmän alaluvussa 5.4.3.

Tiina Orell (2010, 330) toteaa, että kielihäiriöisillä lapsilla on usein pulmia kielen rytmisyyden havaitsemisessa. Tästä seuraa sekä puheen ymmärryksen että tuottamisen ongelmia, ja ongelmat voivat näkyä myös kirjoittamisessa, jos lapsi ei erota pitkiä ja lyhyitä vokaaleja sanan sisällä. Suomen kielessä äänteiden kestolla on iso merkitys sanojen merkityksiin. Rytmisyyden puute voi näkyä myös karkeamotoriikan kömpelyytenä ja tasapainovaikeuksina. (Orell 2010, 330, 332.) Kielen rytmisyyttä voi harjoitella lorujen ja riimittelijien avulla, mitä tehtiin myös havainnoimassani ryhmässä. Lisäksi sanojen tahdissa taputtaminen tai rummuttaminen kehittää kielen rytmisyyttä, ja musiikin ja leikin yhdistäminen tukee rytmisyyden ja motorikan taitoja. Näitä toimintatapoja käytetään myös rytmisessä puheterapiassa, jota hyödynnetään juuri lukivaikeuksiin ja kielellisiin erityisvaikeuksiin. (Orell 2010, 331–332.)

Helena Thuneberg (2010, 184) puhuu tukea tarvitsevan oppilaan kylvettämisestä äidinkielellään. Se tarkoittaa runsaasti äänteiden kuuntelemista, maistelemista, tunnustelemista, mielikuvia. Kielellisen aineksen vertailua, erojen ja yhtäläisyyksien hakemista. Monipuolista tutustumista kieleen.

Tilojen monipuolinen käyttö on myös osa monikanavaista opetusta. Kohdassa 5.2.1 kerroin, miten havainnoimassani ryhmässä yhdistetään eri opetusvaiheet erilaisiin tiloihin ja erilaisiin tapoihin olla: alkupiirissä istutaan sohvaryhmässä, tehtävä tehdään työpöytien äärellä tuolilla istuen, loppupiirissä istutaan lattiatyynyillä. Monipuoliset tilat mahdollistavat myös erilaisten liikunta- ja seikkailuleikkien toteuttamisen. Ryhmän ohjaaja kertoo muun muassa leikistä, jossa oppilaat saivat ryömiä, hiipiä, hyppiä ja pomppia kuvitteellisessa vuorenpeikon luolassa. (Åhlgren 2017b, 6.) Liikunnalliset harjoitteet tukevat kielihäiriöisten oppimista, sillä heillä on usein hankaluuksia motorisissa taidoissa. Tutkimusten mukaan kielelliset ja motoriset vaikeudet kulkevat usein käsi kädessä. Mistä tämä yhteys johtuu, on vielä epäselvää. Vaikeuksia on havaittu tilan hahmotuksessa, havaintotoiminnoissa, koordinaatiokyvyssä ja motorisissa toiminnoissa. (Ahoon, Taipale-Oiva, Kokko, Kuittinen & Cantell 2004, 175–198.)

Havainnoimani ryhmän ohjaaja ei kuitenkaan ole havainnut oppilaissaan merkittävää motorista kömpelyyttä tai hahmotusvaikeuksia. Sen sijaan kaikki piirtävät huolellisesti, ja osa tekee erityisen tarkkaa ja yksityiskohtaista jälkeä. Kaikki myös liikkuvat mielellään aina, kun se esimerkiksi leikin yhteydessä on mahdollista. (Åhlgren 2017a, 4.)

Taidepedagogi Mari Krappala (2004, 172) puhuu luovan tilan merkityksestä lapselle. Luova tila on mahdollisuuksien tila, jossa lapsen on helppo siirtyä mielikuvitusmaailmaan ja taikoa sieltä itselleen vahvistusta. Havainnoimallani ryhmällä on useita luovia tiloja, jotka inspiroi-

vat luovuuteen, pursuavat erilaisia virikkeitä ja rohkaisevat mielikuvituksen maailmaan. Keskustelimme ryhmän ohjaajan kanssa myös siitä, onko opetustilassa liikaa ärsykeitä, jotka haittaavat oppilaiden keskittymistä ja tarkkaavaisuutta. Tarkkaavuuden ongelmista kärsiville suositellaan yleensä melko pelkistettyjä tiloja, jotta liiallinen tavaramäärä ei veisi huomiota ja vaikeuttaisi keskittymistä (esim. Paananen ym. 2011, 21). Tulimme siihen tulokseen, että taideopetuksessa kovin steriili ja pelkistetty tila ei ole inspiroiva, ja tässä yhteydessä värikäs sisustus, runsas tavaramäärä ja esillä olevat oppilastyöt tuottavat enemmän iloa kuin harmia (Åhlgren 2017b, 6).

Fyysisen luovan tilan lisäksi lapselle tärkeä ”paikka” on mentaalinen luova tila. Sanataidetunnilla olennainen osa on mielikuvituksen käyttö, kuvittelu, keksiminen, leikki ja tarinoiden maailmoihin eläytyminen. Englantilaisen lastenlääkärin ja psykologin D. Winnicottin mukaan juuri leikkiessään ihminen on vapaa olemaan luova. Leikki ja luovuus tapahtuvat välitilassa, joka on sisäisen ja ulkoisen todellisuuden väliin jäävä raja-alue. Winnicott uskoi, ettei ihminen voi koskaan hyväksyä ulkoista todellisuutta sellaisenaan vaan joutuu elämään sisäisen ja ulkoisen todellisuuden välisessä jännitteessä. Tätä jännitettä helpottaa välitila, joka toimii mielen lepopaikkana. Välitilan kehittymisen edellytys on äidin, tai vastaavan hoitavan henkilön, tukema illuusio. Välitilasta ei siis esitetä kysymyksiä, vaan se sallitaan luonnostaan lapselle. Välitilan erityisluonnetta tulee kunnioittaa. Winnicott vertaa tätä tilan kunnioitusta siihen, ettemme kysy teatterissakaan, onko esitys totta vai ei. Tietyissä mielessä se on totta, tiettyssä ei. Samassa välitilassa ilmenee muun muassa leikki, taide, filosofia, luova tiede ja uskonto. Se on kaikille – myös aikuisille – tarpeellinen tila oman luovuuden ja hyvinvoinnin kannalta. Luovuus on Winnicottin mukaan koko elämää värittävä asenne, joka tekee elämästä mielekäästä ja elämisen arvoista. (Winnicott 1971, 2-14, 50–54.)

Kohderyhmäni näkökulmasta Winnicottin teoriassa tärkeä käsite on ”mielen lepopaikka”. Sen merkitys korostuu silloin, kun lapsi on psyykkisesti stressaantunut tai jännittynyt. Jännitteitä – liittyvät ne sitten kielelliseen pärjäämiseen tai sosiaalisten tilanteiden haastavuuteen – helpottaa leikki ja mielikuvituksen pariin uppoutuminen. Tätä voi käyttää esimerkiksi lukukauden alussa, kun ryhmässä on uusia jäseniä ja takana kesätauko, silloin leikki on luonteva tapa tutustua ja purkaa jännitystä.

Leikki on lapselle myös luonteva tapa oppia ja oleellinen osa monikanavaista ja moniaistista opetusta. Tuija Aro (2014, 282) toteaa, että mielikuvitus- ja roolileikit edistävät lapsen sosiaalisia taitoja ja tarjoavat malleja toimintatavoista ja ongelmien ratkaisuisista. Havainnoimassani

ryhmässä leikittiin erilaisia arvuuttelu- ja ilmaisuleikkejä, kuten vettä kengässä, mikä kehittää mielikuvitusta, ajattelu- ja ongelmanratkaisukykyä ja vuorovaikutustaitoja (Åhlgren 2017a). Ryhmän ohjaajan mukaan hän lisäisi leikin määrää, jos opetuskertojen kesto olisi pidempi (Åhlgren 2017b, 4).

5.3.2 Onnistumiset ja vahvuudet, voimaantuminen

Ongelmien ja vaikeuksien vastapainoksi sanataiteessa halutaan etsiä tekijöitä, jotka kannattelevat oppilasta sekä tuovat oppimisen ja onnistumisen iloa. Havainnoimani ryhmän ohjaaja korostaa onnistumisen kokemuksia, vahvuuksien etsimistä, rohkaisemista itsensä ilmaisemiseen ja kielen ja kirjallisuuden yhdistämistä iloon ja hauskuuteen. Lapsi, joka on jo kokenut epäonnistumisia kielen kanssa, kaipaa rohkaisua ja voimauttavia kokemuksia. (Åhlgren 2017b,1) Onnistumisen kokemuksia oppilas saa esimerkiksi silloin, kun hän oivaltaa sadun opetuksen, kirjoittaa pienen runon tai tervehdyyksen tai keksii oman mielikuvitushahmon. Sanataiteessa ei ole oikeaa tai väärää tapaa tehdä asioita eikä kenenkään töitä arvostella kriittisesti. Oppilaita kannustetaan, ja jokaisen tehtävästä halutaan löytää jotain hyvää sanottavaa. (Åhlgren 2017a.)

Voimaantumisen kokemuksia on tässä yhteydessä hieman ongelmallista osoittaa, koska oppilaiden mielensisäistä maailmaa voi vain arvailla heidän reaktioidensa ja toimintansa perusteella. Tämän ikäiset lapset ja nuoret eivät osaa kuvailla omia henkisiä prosessejaan. Lisäksi monet voimaantumiseen yhdistetyt kokemukset tapahtuvat usein tiedostamatta. Siitosen (1999, 93–94, 99) mukaan voimaantuminen ilmenee eri ihmisillä eri tavoin, mutta usein voimaantuneeseen ihmiseen yhdistetään sellaisia määreitä kuin innostuneisuus, energia ja elämänilo. Myös sitoutuneisuus on signaali, joka kuvaa voimaantumisen astetta. Huomionarvoista on myös se, ettei voimaantuminen ole pysyvä olotila, vaan kontekstisidonnainen prosessi (Siitonen 1999, 164). Voimaantumisen tarkastelussa tukeudun ohjaajan arvioihin esimerkiksi siitä, miten oppilaat ilmaisevat ajatuksiaan ja tuntojaan vuorovaikutustilanteissa. Ohjaaja kertoo mm. oppilaiden rohkaistumisesta itsensä ilmaisussa ja ”sanojen löytymisestä” (Åhlgren 2017b, 1–3). Myös vanhempien antamat vastaukset tekemääni kyselyyn antavat viitteitä siitä, että oppilaat ovat kokeneet voimaantumista, sillä vastauksissa kerrottiin mm. lapsen rohkaistumisesta vuorovaikutukseen ja esiintymisjännityksen voittamisesta. Lisäksi kaikki olivat hyvin sitoutuneita toimintaan. Kyselyn vastauksia analysoin tarkemmin luvussa 5.7.

Ryhmässä luettavat tarinat ja sadut voivat tarjota lapselle samastumiskohteita ja mahdollisuuden nähdä, miten vaikeuksista ja ongelmista voi selvitä. Tarinoiden kautta lapsi voi käsitellä myös omaa identiteettiään. Vilma Hännisen (1999) mukaan ihmisen identiteetti on tarinallinen luomus, jota ohjaa ihmisen sisäinen tarina. Sisäinen tarina puolestaan on ihmisen elämäntilanteen ja -tapahtumien tulkki; se on jatkuvassa prosessissa, se muuttuu, kehittyy ja on moniulotteinen. Identiteetti ei siis ole pysyvä, vaan sitä on mahdollista luoda ja tulkita uudelleen. (Hänninen 1999, 58–69.) Itse näen mahdollisuuden oman sisäisen tarinan uudelleen tulkintaan nimenomaan silloin, kun lapsi tai nuori on jo ehtinyt leimautua ”ongelmaksi” kielellisten oppimisvaikeuksiensa vuoksi, mutta onnistumisten ja voimaantumisen kokemusten myötä hän saa välineitä luoda itsestään uudenlaisen kertomuksen. Näin hän rakentaa identiteettiään uudelleen. Tässä yhteydessä korostuu ohjaajan herkkyyden tunnistaa oppilaan lahjakkuudet ja tuoda tämän osaaminen ja taidot näkyviksi. Osaamisen ja vahvuuksien tunnistamisessa oppilas tarvitsee apua ja tukea, sillä se on taito, joka ei aina onnistu aikuiseltakaan.

Onnistumisten ja vahvuuksien löytämisen periaatteet yhdistyvät vahvasti positiiviseen pedagogiikkaan, jonka juuret ovat positiivisessa psykologiassa. Positiivisen psykologian ideana on siirtyä ongelmakeskeisestä ajattelusta vahvuuksien korostamiseen ja kykyyn selvitä ongelmista esimerkiksi rohkaisemalla käyttämään positiivisia tunnekokemuksia ja omia vahvuuksia voimavaroinaan. Näin lapsi voi vahvistaa henkistä perustaansa kompensoimaan kohdalle osuvia vaikeuksia. (Uusitalo-Malmivaara 2014a, 19.) Kielellisten vaikeuksien kanssa kamppailevan lapsen kohdalla tämä tarkoittaa nimenomaan lapsen vahvuuksien tunnistamista ja niiden nostamista lapsen tietoisuuteen, jotta tämä voi psykologisesti tukeutua niihin vaikeuksia kohdatessaan.

Tarkkailemani ryhmän ohjaajan mukaan sanataide tarjoaa turvallisen ja hyväksyvän ympäristön harjoitella omia kykyjään ja etsiä omia vahvuuksiaan. Ryhmässä ei haluta pakottaa suorittamaan, vaan pyritään positiivisen kannustamisen avulla rohkaisemaan oppilasta toiminnossaan. Ryhmän tarkoitus on toimia paikkana, jossa voi saada voimauttavia kokemuksia ja sitä kautta itsetunnon vahvistumista. Lisäksi ohjaaja kertoo haluavansa luoda myönteistä suhtautumista kirjoihin, kirjallisuuteen ja kieleen, jotta mahdolliset pelot ja epävarmuudet hälvenisivät ja oppilaat ymmärtäisivät, että kirjat voivat olla mielenkiintoisia ja tarjota elämyksiä, vaikka olisi kielellisiä ongelmia. Ryhmän ohjaaja kertoo joka lukuvuosi huomaavansa, miten

arimmat oppilaat rohkaistuvat, alkavat rentoutua ja avautua vuorovaikutukseen, sanat alkavat pulputa ja puheesta löytyy sanoja, joita muuten ei ehkä löytyisi. (Åhlgren 2017b, 1–2.)

5.3.3 Tunteiden vaikutus motivaatioon ja oppimiseen

Tunteiden vaikutusta oppimiseen, motivaatioon ja energisyyteen on tutkittu paljon, ja niiden merkitys jo aika hyvin tiedostetaan. Myönteisistä tunnetiloista seuraa yleensä ns. myönteinen kehä, joka edistää positiivisia tunnetiloja, tunteiden säätelyä ja sosiaalisia suhteita. (Uusitalo-Malmivaara 2014a, 22.)

Uusitalo-Malmivaara (2014b, 81) toteaa, että erityisoppilaiden onnellisuus näyttää olevan keskimäärin vähäisempää kuin samanikäisten yleisopetuksen oppilaiden. Oppilaalla diagnosoitua puutteita ja korjaamisen kohteita voivat peitot vahvuudet näkymättömiin, ja siten hyvää tarkoittavat paikkausyritykset johtavat itsetunnon ja hyvinvoinnin heikkenemiseen. Terrence Deal nimittää tällaista vaivakeskeistä pedagogiikkaa ”painajaisen ylläpidoksi”, toistuvaksi muistuttamiseksi epäonnistumisista. (Uusitalo-Malmivaara 2014b, 81.) Myös Poikkeus, Aro & Adenius-Jokivuori (2014, 298–299) esittävät, että tutkimusten mukaan kielihäiriöisten lasten kielteinen minäkuva ja heikon itsetunnon riskit kasvavat kouluikässä.

Siksi onkin erityisen tärkeää, että sanataide toimii mukavana harrastuksena, jossa toiminnan keskiöön nostetaan vahvuudet, positiiviset tunteet ja pyritään ns. myönteisen kehän saavuttamiseen. Tämä edistää myös luku- ja kirjoitustaidon kehitystä. Se näkyy esimerkiksi siten, että kun lukeminen ja kirjoittaminen alkavat kiinnostaa, oppilas aktivoituu myös näiden taitojen harjoittajana, jolloin taidot alkavat sujua entistä paremmin ja hän lukee ja kirjoittaa mielellään enemmän. Näin myönteinen kehä syntyy. Negatiiviseen kehään oppilas puolestaan ajautuu silloin, kun heikko luku- ja kirjoitustaito johtavat passiivisuuteen, jolloin hän ei saa harjoitusta ja taidot heikkenevät entisestään. Hyvän kehän syntyä edistävät lukemaan ja kirjoittamaan rohkaiseminen, kannustaminen, kiinnostava luettava ja innostava opettaja. (Takala 2006, 30.) Sanataideohjaajalla on tässä merkittävä rooli, ja havainnoimassani ryhmässä nostettiin esiin juuri kiinnostava sisältö sekä vaihtelevat ja innostusta herättävät opetustavat, kuten monikanavaisuus ja monitaiteisuus, joiden toivotaan motivoivan kirjojen ja kielen pariin muulloinkin kuin sanataidetunneilla (Åhlgren 2017a).

Tutkimuksissa on havaittu erityisen tärkeäksi lukivaikeuksien kohdalla se, miten ympäristö näkee lapsen ja sitä mukaan lapsi itsensä. Jos lapsi elää ilmapiirissä, jossa hän uskoo omien

kykyjensä kehittymiseen ja kasvuun, se luo pohjaa yrittämiselle. Ryan ym. (2005) ovat todeneet tutkimuksissaan, että tällä tavoin suotuisasti kehittynyt lapsi pystyy myös emotionaaliseen tukeutumiseen, mikä tarkoittaa, että lapsi uskaltaa tukeutua aikuisiin, jos hän esimerkiksi kokee tehtävän liian vaikeana ja epäilee epäonnistuvansa. Päinvastaisessa tapauksessa oppilas alkaa vältellä haasteita ja oppiminen vaikeutuu. Yksi tärkeä seikka on pätevyuden tunteen välittäminen oppilaille lukivaikeudesta huolimatta. Toisin sanoen tuodaan esiin niitä taitoja, joita oppilas osaa, siis hänen vahvuuksiaan. (Thuneberg 2006, 187–188.)

Usko yrittämiseen on oleellista lukivaikeuksien kanssa kamppailevalle lapselle myös senkin takia, että häneltä vaaditaan erityisen paljon sinnikkyyttä. Sujuvan luku- ja kirjoitustaidon saavuttamiseksi lukilapsi joutuu käyttämään tavanomaista enemmän aikaa, ja jotta hän jaksaa sinnikkäästi harjoitella, tarvitaan innostumista. (Lyytinen 2010, 258–259.) Oppilas tarvitsee mieluisia, monipuolisia ja ennen kaikkea kiinnostavia lukemisen ja kirjoittamisen harjoituksia. Sanataiteessa juuri elämyksellisyys, luovuutta rikastuttavat harjoitukset ja monikanavaiset ja -aistiset toimintatavat tähtäävät oppilaan innostamiseen.

Oppimisen kannalta juuri kiinnostus ja uteliaisuus näyttävät olevan tärkeimpiä elementtejä. Monet tutkijat pitävät uteliaisuutta tyypillisenä merkinä sisäisestä motivaatiosta. Kun ihminen on utelias ja sisäisesti motivoitunut, hän on myös äärimmäisen kiinnostunut asiasta, perehtyy siihen ja oppii. (Byman 2002, 27–29.)

Nykyisen motivaatiokäsityksen mukaan ihminen tuottaa itse oman motivaationsa. Tämän ajatuksen myötä huomio on kiinnitetty oppimisympäristöön ja sen merkitykseen motivoinnissa. (Byman 2002, 26). Opettajan tai ohjaajan merkitys korostuu siis oikeanlaisen ilmapiirin ja suotuisien olosuhteiden luoja, jotta oppilas kiinnostuu toiminnasta ja osallistuu omasta vapaasta tahdostaan ilman, että kokee itsensä pakotetuksi.

Kasvatustieteen tohtori, lehtori Taina Rantalan mukaan oppimisen ilon kannalta suotuisiin olosuhteisiin sisältyvät aktiivinen osallistuva toiminta, leikkimielisyys, vapaus omiin valintoihin sovitussa rajoissa ja sopivan haastavat tehtävät, niin että oppilas voi kokea onnistumisen iloa ja oppia jotain uutta (Karppinen 2008, 105).

Myös luovuustutkijat Amabile (1997) ja Uusikylä & Piirto (1999) ovat osoittaneet, että luomalla sellaiset olosuhteet, jotka edesauttavat sisäistä motivaatiota, luova ajattelu ja oppimisen laatu lisääntyvät huomattavasti verrattuna ympäristöihin, jotka tukevat vain ulkoisesti moti-

voitunutta oppimista. Sisäistä motivaatiota ruokkii sellainen oppimisympäristö, joka tarjoaa optimaalisia haasteita ja paljon virikkeitä sekä mahdollisuuden kokea autonomian eli itsemääräämisen tunteita. Tutkimusten mukaan jo melko vaatimattomatkin mahdollisuudet autonomiaan, esimerkiksi oppilaiden kiinnostuksen kohteiden huomioiminen, lisäävät sisäistä motivaatiota ja helpottavat oppimista. (Byman 2002, 30–31.)

5.3.4 Vahvuuksien tunnistaminen

Vahvuuksien hahmottamisessa voi hyödyntää Howard Gardnerin 1980-luvulla kehittämää moniälykkyysteoriaa. Gardnerin teorian mukaan ihmisellä on useita erilaisia ja eri vahvuisia kognition lajeja, joita hän kutsuu älykkyyksiksi. Gardner määritteli ensin seitsemän älykkyyden eri lajeja, jotka ovat loogis-matemaattinen, kielellinen, spatiaalinen, musiikillinen, kehollis-kinesteettinen, interpersoonallinen (sosiaalinen äly) ja intrapersoonallinen (kyky ymmärtää tunteita). Myöhemmin hän on lisännyt tähän listaan naturalistisen älykkyyden, joka liittyy luonnon ja sen systeemien ymmärtämiseen, sekä spiritualistis-eksistentiaalisen älykkyyden, joka tarkoittaa kykyä ymmärtää syvällisesti eksistentiaalisia kysymyksiä. (Gardner 2006, 5–21.)

Gardnerin mukaan kaikilla normaalisti kehittyneillä ihmisillä on jonkintasoista osaamista kaikilla älykkyyksien alueilla. Eri älykkyydet painottuvat ja muodostavat erilaisia yhdistelmiä yksilöllisellä tavalla. Älykkyydet ovat aina vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Mikään älykkyyden ei käytännössä koskaan esiinny yksin, paitsi ehkä hyvin harvoin joillakin savanteilla yksilöillä, sillä lähes kaikissa inhimillisissä toiminnoissa tarvitaan eri älykkyyden lajeja yhdessä. (Gardner 2006, 5–20.) Esimerkiksi lasten yhteisessä leikissä tarvitaan kielellisiä kykyjä, spatiaalista kykyä eli tilan hahmottamista, kehollis-kinesteettistä kykyä ja interpersoonallisia kykyjä eli sosiaalisia taitoja.

Moniälykkyysteoriaa on liitetty monella tavalla erityisopetukseen (Armstrong 1994, 134). Se ilmenee juuri monikanavaisena ja moniaistisena opetustapana, jota esittelin luvussa 5.3.1. Monikanavaisen opetuksen avulla ohjaaja voi havainnoida, mikä on oppilaalle luonteva tapa tehdä asioita, ja tällä tavalla päästä hänen vahvuuksiensa jäljille. Yhtäläillä monikanavainen opetus tarjoaa lapselle mahdollisuuden kokeilla eri osaamisen alueitaan ja kehittyä myös sellaisella alueella, joka on hänelle vieraampi. Gardnerin mukaan lähes jokaisella yksilöllä on kapasiteettia kehittää kaikkia älykkyydlajejaan kohtuullisen korkealle osaamisen tasolle, jos

tätä rohkaistaan, kannustetaan, ohjataan ja annetaan mahdollisuus kehittymiseen (Armstrong 1994, 11). Gardnerin mielestä suurimmalla osalla lapsista on vahvuuksia useammalla alueella, minkä vuoksi lasta ei pitäisi lokeroida vain yhteen älykkyyteen, vaikka tiettyjä taipumuksia olisi näkyvillä jo varhaisessa vaiheessa (Armstrong 1994, 26).

Havainnoimassani ryhmässä ohjaaja totesi monen olevan visuaalisesti lahjakas. Lisäksi ryhmässä on lapsia, jotka ovat verbaalisesti hyvin lahjakkaita, sanavarasto ja kielen rakenteet ovat hyvin hallussa, mutta vaikeudet näkyvät oikeinkirjoituksessa. (Åhlgren 2017b, 5–6.) Gardner korostaa myös sitä, että on monenlaisia tapoja olla älykäs jokaisen kategorian sisällä (Armstrong 1994, 12).

Jokaisella lapsella on oma yksilöllinen potentiaalinsa, joka voi jäädä toteutumatta, jos heitä ei kannusteta ja ohjata kokeilemaan erilaisia taitoja. Kuten jo aiemmin totesin, kaikkia kielellisiä oppimisvaikeuksia ei voi auttaa samalla tavalla, mutta ohjaajan työkalupakissa pitäisi olla erilaisia keinoja erilaisille lapsille.

Moniälykkyysteorian soveltamista koulumaailmaan tutkinut Thomas Armstrong (1994) havainnollistaa, minkälaisin keinoin moniälykkyuden huomioiva opettaja voi vaihdella esitystapaa: rytmi korostaa musiikillista älyä, kuvat spatiaalista älykkyyttä, draamalliset eleet ja ilmeet korostavat kehollis-kinesteettistä, tauot antavat aikaa reflektoida ja korostavat itäpersonallista älyä, vuorovaikutukseen inspiroivat kysymykset puolestaan stimuloivat interpersonallista älyä. (Armstrong 1994, 50–51.) Opetustapaa vaihtelemalla saadaan oppitunnin rytmiin myös vaihtelua, joka saattaa lisätä oppilaiden kiinnostusta ja huomion kiinnittämistä opetettavaan sisältöön.

5.3.5 Ihmiset ovat pääosin samanlaisia oppijoita

Koulumaailmassa on vallinnut varsin yleisesti ajattelu, että jokaisella oppilaalla on omanlainen oppimistyylinsä. Erilaisista oppimistyyleistä on kirjoitettu tuhansia kirjoja, ja opettajille ja oppilaille tarkoitettuja oppimistyylytöstejä ja ohjekirjoja on tarjolla lukuisissa kouluissa ja oppilaitoksissa. Jaottelu auditiivisiin, visuaalisiin ja kinesteettisiin oppijoihin on yksi yleinen hypoteesi oppimistyyleistä, mutta ei suinkaan ainoa. Oppimistyyliin jaottelun taustalla on ajatus siitä, että opetusta olisi paras antaa siinä muodossa, joka parhaiten sopii oppijan oletet-

tuun oppimistyyliin. (Pashler, McDaniel, Rohrer, Bjork 2009, 105–117 Kirschner & van Merriënboer 2013, 173.)

Nykytieteen valossa oppimistyylijaotteluille ei kuitenkaan ole pystytty osoittamaan luotettavaa tieteellistä näyttöä, ja osa menetelmistä on todettu tehottomiksi ja epäluotettaviksi. Ei ole objektiivista tutkimusta, joka tukisi ajatusta, jonka mukaan ihmiset voi jakaa erilaisiin oppimistyylikategorioihin. Monien tutkijoiden mukaan (esim. Pashler, McDaniel, Rohrer, Bjork 2009, Kirschner & van Merriënboer 2013, Willingham 2009) ei ole perusteltua suunnata resursseja oppilaan oppimistyylin kartoittamiseen. Sen sijaan opetustyyliä kannattaa vaihdella opetettavan aiheen perusteella. Oppilaille on toki erilaisia mieltymyksiä ja tapoja, mutta se ei takaa, että ne olisivat oppimisen kannalta tehokkaita. Oppimiseen liittyvät erot johtuvat yleensä muun muassa oppilaan aiemmista tiedoista ja taidoista, motivaatiosta ja kognitiivisista valmiuksista. (Pashler ym. 2009, 117.)

Pashlerin ym. (2009, 117) ja Willinghamin (2009) mukaan opettajan tulisi kiinnittää huomio opetettavaan sisältöön, ei kuviteltuihin oppimistyyliin. Muutos ja vaihtelu opetustavassa – on se sitten auditiivinen, visuaalinen tai kinesteettinen – helpottavat huomion kiinnittymistä ja lisäävät opetuksen kiinnostavuutta. Kirchen & van Merriënboerin (2013, 174) mukaan ihmiset ovat keskenään enemmän samanlaisia kuin erilaisia oppijoita. Ihmisten väliset erot ja varsinkin erot kognitiivisissa kyvyissä ovat enemmän asteittaisia kuin kategorisia, minkä vuoksi on ongelmallista jaotella oppijoita erilaisiin oppimistyyliiryhmiin. Kirchen & van Merriënboerin (2013, 175) toteavat myös, että ideaalin opetustavan määrittely oletetulle oppimistyyliille on hankalaa, lähes mahdotonta. Oppilaan oma mieltymys ei aina ole optimaalinen oppimisen kannalta. Joskus haluttu oppimistyyli yhdessä tilanteessa ei välttämättä ole toivottu enää toisessa. Opetuksellisesta näkökulmasta on siis hedelmällisempää keskittyä niihin asioihin, jotka ovat yhteisiä, ja vaihdella opetustyyliä opetettavan sisällön ja tilannekontekstin ehdoilla.

5.4 Kielellisten taitojen harjaannuttamiseen liittyvät erityispiirteet

5.4.1 Oman ilmaisun kehittäminen

Luvussa kolme käsittelin sanataiteen määritelmiä ja totesin, että lasten ja nuorten sanataideopetuksessa korostuu ilmaisu. Mitä nuoremmista lapsista on kyse, sitä suurempi merkitys leikillä ja ilmaisun vapaudella on.

Tutkimuskohteeni opetus perustuu kirjallisuuspohjaiseen sanataidekasvatukseen. Ryhmässä korostuu erityisesti pyrkimys rohkaista oppilaita itseilmaisuun, mikä käsittää sekä suullisen että kirjallisen ilmaisun taidot. Ohjaaja kertoo, että verrattuna tavanomaiseen sanataideryhmään, tässä ryhmässä painotetaan kielenkäytön harjoittelua eri tavalla, esimerkiksi tutkitaan kielen eri vivahteita ja kielenkäyttötilanteita sekä pyritään löytämään ilo kielenkäyttöön ja itseilmaisuun. Koska ryhmä kokoontuu vain joka toinen viikko tunnin kerrallaan, asettaa se omat rajoituksensa opetuksen sisällölle. Jos aikaa olisi enemmän, ohjaaja haluaisi käyttää sen kirjoista ja kielestä keskusteluun, sanavalintojen ja esimerkiksi runojen kuvakielisten ilmaisujen pohtimiseen. Myönteisen suhteen luominen kirjallisuuteen ja sen tuottamiin elämyksiin on ohjaajan mukaan yksi tärkeimpiä tavoitteita. Kirjojen lukeminen ja niistä keskustelu on opetuksen keskiössä. (Åhlgren 2017b, 1–4).

Kirjoilla on aivan oma kielensä, kirjojen kieli. Kognitiotutkija ja kehityspsykologi Maryanne Wolfin (2012) mukaan kirjojen kieli sisältää suhteellisen epätavallisia ja tärkeitä käsitteellisiä ja kielellisiä piirteitä, jotka vaikuttavat lapsen kognitiiviseen kehitykseen. Tärkein on kirjojen erityinen sanavarasto, joka usein eroaa puhekielestä, sekä monet syntaktiset ja kieliopilliset rakenteet, jotka usein jäävät vähemmälle arkipuheessa. Myös kirjojen kuvakieli, metaforat ja vertauskuvat kehittävät lapsen kielellisiä valmiuksia. Wolf toteaa, että lapset, jotka osaavat käyttää erilaisia semanttisia ja syntaktisia muotoja omassa kielenkäytössään, ymmärtävät myös helpommin muiden puhuttua ja kirjoitettua kieltä. Tämä kielellinen ja kognitiivinen kyky luo erinomaisen pohjan luku- ja kirjoitustaidolle. (Wolf 2012, 101–103).

Havainnoimassani ryhmässä korostuu vuorovaikutustilanteiden merkitys. Ryhmässä harjoitellaan puheilmaisua muun muassa keskustelemalla, kertomalla kuulumisia, harjoittelemalla riimejä ja loruja, kertaamalla ohjaajan lukemien tarinoiden tapahtumia sekä pohtimalla outoja ja uusia sanoja ja ilmaisuja. Erityisen paljon keskustellaan tarinoiden ja satujen teemoista ja niiden yhdistymistä oppilaiden omaan kokemusmaailmaan. Ohjaaja herättelee oppilaiden ajatte-

lua erilaisilla kysymyksillä: miksi sammakko ärsytti prinsessaa? miksi mönkijäinen tunsu itsensä tärkeäksi? minkälainen on ylpeä? (Åhlgren 2017a). Kaikki nämä rikastuttavat sanavarastoa, kehittävät kielentajua ja ajattelutaitoja sekä auttavat ymmärtämään kielen semanttisia ja pragmaattisia piirteitä.

Lev Vygotsky korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen ratkaisevaa merkitystä siinä, miten lapsen ymmärrys sanoista ja käsitteistä kehittyy (Vygotsky 1931/1982). Itse näen, että sanataide-ryhmässä vaalitaan juuri tätä tärkeää vuorovaikutusprosessia. Kieli opitaan keskustellen, kuunnellen, yhdessä pohtien ja ihmetellen. Kieltä harjoitellaan eri konteksteissa erilaisiin rekistereihin tutustuen: Minkälaista kieltä käytetään, kun pidetään puhe juhlatilaisuudessa? Miten lähestymme kirjeellä tuttua tai tuntematonta henkilöä? Miten runo eroaa tarinasta? Miksi maalaishiiri puhuu eri tavalla kuin kaupunkilaishiiri? Kirjallisuuden kautta pohditaan myös ihmisyyteen ja lasten kokemusmaailmaan liittyviä asioita. Vuorovaikutuksen merkityksestä lisää alaluvussa 5.5.1.

Ryhmässä luettujen tarinoiden kertaaminen ja omin sanoin kertominen kehittävät myös muistia, edistävät loogista tarinankerrontaa ja ajattelutaitoja, kun oppilaat yrittävät hahmottaa kokonaisuuksia ja löytää oleellisen. (Åhlgren 2017b, 6). Kielihäiriöissä keskitytään usein muistin harjoittamiseen. Marjatta Takala (2006, 16–18) toteaa, että oppimisvaikeuksissa on usein kyse työmuistin kapasiteetin rajoituksista ja kielellisen materiaalin hahmottamiseen tarvitaan sekä työ- että säilömuistia. Muistin lisäksi lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen edellytyksiä ovat muun muassa keskittymiskyky, kuuntelemisen taito ja itsetunto (Takala 2006, 16). Näitä kaikkia taitoja edellä mainitut harjoitukset vahvistavat ja kehittävät sitä kautta myös lukemisen ja kirjoittamisvalmiuksia sekä suullista ilmaisua. Lyytinen (2014, 64) toteaa, että kerronnan taitoihin tulisi kiinnittää huomiota, koska niiden on havaittu olevan yhteydessä lukutaidon oppimiseen ja lasten sosiaalisiin suhteisiin. Heikosti lukevilla on yleensä vaikeuksia hahmottaa tarinan rakennetta, palauttaa se muistista ja löytää oikeat aikamuodot.

Lukemalla paljon erilaisia tekstejä oppilaat oppivat myös tunnistamaan eri lajityyppien skeemoja, eli yleiskuvaa tekstityyppien rakenteista ja sisällöistä (Ekström 2011, 135). Tästä on hyötyä erityisesti kirjoittamisessa, omien ideoiden tuottamisessa ja muokkaamisessa tietyn genren mukaiseksi.

Ryhmän ohjaaja kertoo käyttävänsä myös sadutusta erityisesti ryhmän nuorimpien jäsenten kanssa, mutta usein myös vanhemmat oppilaat haluavat kertoa oman tarinansa niin, että ohjaaja kirjaa sen ylös ja lukee sen jälkeen ääneen (Åhlgren 2017b, 2). Sadutus on menetelmä,

jossa kertoja (yleensä lapsi) jakaa ajatuksiaan saduttajalle (yleensä aikuinen), joka kuuntelee ja kirjaa kertomuksen ylös sekä lukee sen sana sanalta juuri, kuten se on kerrottu. Sadutuksen ideana on saada lapsen ääni kuuluviin ja antaa lupa kertoa haluamastaan asiasta. Samalla aikuinen saa mahdollisuuden tutustua lähemmin lapsen ajatusmaailmaan. Sadutuksessa on sekä kuulluksi tulemisen että hyväksytyksi tulemisen näkökulma. Saduttaja ei anna aihetta eikä tee lisäkysymyksiä. Tekstin tekijänoikeus on kokonaan sadutettavalla. (Karlsson 2014, 24–26.) Sadutus on mainio keino saada kirjoitustaidon kanssa kamppailevan lapsen tarina näkyväksi. Havainnoimassani ryhmässä ilmeni selvästi se, että omat taidot eivät vielä riitä kirjoittamaan kaikkea, mitä mielikuvituksessa laukkaa (Åhlgren 2017a). Sadutettu lapsi on lähes aina ylpeä aikaansaannoksestaan ja tuntee onnistumista. Tärkeää on myös, että työ kuvitetaan ja laitetaan esille. Siitä tehdään taideteos, jota tutkitaan, ihaillaan, esitellään vanhemmille ja ystäville.

5.4.2 Kirjoittaminen itseilmaisun välineenä

Havainnoimassani ryhmässä oli haasteita kirjoittamisessa. Sanataidetunnin tehtäväosuus sisältää yleensä kirjoittamista, ja joitain oppilaita täytyi suostutella kirjoittamaan. Taustalla oli kirjoitusvaikeus. Kirjoitustilanne pyrittiin luomaan innostavaksi, ja virikkeinä käytettiin kuvia, esineitä, mielikuvia, yksittäisiä sanoja tai valmiita aloituslauseita. (Åhlgren 2017a.) Ohjaaja kertoi käyttävänsä erilaisia suostuttelukeinoja, kuten ”jokaisen oma käsiala pitäisi näkyä kortissa”. Hän ei kuitenkaan halua, että oppilas kokee kirjoittamisen pakoksi. Luovassa kirjoittamisessa pääasia on vapaa ja pakoton tekstin tuottaminen, ja erityisryhmän kanssa on tärkeää edetä pienin askelein. Ohjaaja ei halua, että myös sanataidetunnilla tulee epäonnistumisen tunteita, sen sijaan hän pyrkii ylläpitämään myönteistä suhdetta kirjoittamiseen. Ohjaaja toteaa, että jos oppilas alkaa pelätä sanojen käyttöä ja itsensä ilmaisua ylipäätään, se voi johtaa moniin, aina aikuisuuteen asti ulottuviin ongelmiin. Ohjaajan mukaan sanataiteessa taide ja kirjallisuus korostuvat, ja on harkittava tilannekohtaisesti, miten tiukasti kirjoittamista vaaditaan niiltä, jotka kokevat kirjoittamisen työlääksi ja välttelevät sitä. Parasta ja hedelmällisintä on tietenkin myönteinen kannustaminen ja pakonomaisuuden välttäminen, sillä aika moni kamppailee kirjoittamisen kanssa myös koulussa. (Åhlgren 2017b, 4.)

Ryhmän ohjaaja näkee sanataiteen ensisijaisesti voimaannuttavana harrastuksensa, jossa ei tarkerruta oikeinkirjoituksen hiomiseen, vaikka tuo taito toki on tärkeä oppia. Tärkeämpänä hän näkee motivoitumisen kirjoittamiseen ja kielenkäyttöön yleensä. Ryhmässä oppilaat pääsevät käyttämään mielikuvitusta ja harjoittelemaan ajattelutaitoja, sillä kirjoittaminen on lopulta –

kun oppilas on päässyt taidon kanssa vauhtiin – aina iso ajatusprosessi eikä pelkästään mekaanista kirjainten tuottamista. (Åhlgren 2017b, 3.)

Vygotsky on todennut, että kirjoitettu kieli on täysin erilainen kielellinen funktio, joka eroaa puhutusta kielestä sekä rakenteeltaan että toimintatavaltaan. Kirjoitettu kieli vaatii kehittyäkseen korkean abstraktitason. Se on kieltä, josta puuttuu äänteellinen musiikki, intonaatio ja ilmaisu, jotka ovat puheen olennaisia ominaisuuksia. Se on ajatusten ja mielikuvien kieltä. Vygotskyn mukaan juuri tämä kirjoitetun kielen käsitteellisyys, se että se ainoastaan ajatellaan eikä äännetä, on kirjoituksen oppimisen suurimpia vaikeuksia. (Vygotsky 1931/1982, 177.) Näihin ajatuksiin viitaten voidaan siis perustellusti sanoa, että mielikuvien ja ajatustaitojen harjoittelu edistää kirjoitustaitoja. Se kehittää juuri näitä abstraktin ajattelun taitoja ja harjoituttaa lasta siirtymään käsitteelliseen kieleen, joka ei käytä sanoja vaan sanojen mielikuvia.

Ajattelun ja kirjoittamisen suhde on vastavuoroinen. Samalla tavalla kuin ajattelu stimuloi kirjoittamista, kirjoittaminen stimuloi ajattelua. Vygotskyn mukaan kirjoitusprosessi auttaa yksilöä jalostamaan ajatuksiaan ja kehittämään uusia ajattelutapoja. (Vygotsky 1931/1982, 177.)

Vygotskyn on todennut myös, että kirjoittaminen edellyttää sisäistä puhetta – sisäisen puheen merkityksestä kerroin aiemmin jo toiminnanohjauksen yhteydessä alaluvussa 5.2.2. – mutta sisäisellä puheella on aivan erilainen kielioppi. Lapsi joutuu ikään kuin kääntämään sisäisen puheen kirjoitustoiminnaksi. Sisäinen puhe on tiivistettyä ja lyhennettyä puhetta. Kirjoitettu kieli on paljon täydellisempää, ja kehittyneessä kirjoitetussa kielessä on mainittava kaikki se, mikä suullisessa tai sisäisessä puheessa voidaan jättää pois. (Vygotsky 1931/1982, 178–179.) Nähdäkseni kirjojen kieli kehittää juuri tätä ymmärrystä puhutun ja kirjoitetun kielen erosta. Kirjoittaessaan lapsi joutuu tietoisesti työskentelemään kielen abstraktien ulottuvuuksien kanssa sekä oivaltamaan kirjoitetun tekstin erilaisen funktion. Kaikki tämä vaatii paljon harjoittelua lapselta, jolla on kielellisiä oppimisvaikeuksia. Kirjoittaminen ei siis ole vain mekaanista kirjainmerkkien tuottamista paperille – mitä se yksinkertaisimmallaan toki on, ja tuo taito pitää hallita, jotta voi edetä luovaa ja pitkäkestoista ajatteluprosessia vaativaan kirjoittamiseen.

Toinen pulma kirjoittamaan opettelussa on Vygotskyn mukaan se, että kirjoitetusta kieleltä puuttuu keskustelukumppani. Tällainen tilanne on lapselle outo ja uusi. Kirjoittamaan opettelevalta lapselta puuttuu yleensä tarve käyttää kirjoitettua kieltä. Kirjoittaessamme meidän on pakko itse luoda tilanne tai oikeastaan kuvitella se ajatuksissamme. (Vygotsky 1931/1982, 177–178.)

Juuri näitä kuviteltuja tarpeita ja tilanteita – tarpeeksi kiinnostavaa syytä kirjoittamiseen – sanataideohjaan pitäisi pystyä luomaan; saada oppilas kuvittelemaan, innostumaan, ihmettelemään, herättämään uteliaisuus. Havainnoimassani ryhmässä kirjoitettiin kirjeitä ja viestejä tarinaolennoille, suunniteltiin eläinten juhlat tarjoiluineen ja ohjelmineen, keksittiin muodonmuutostarinoita, rakennettiin runotauluja. Jollain tavalla kirjoitustehtävä liittyi aina tunnilla luettuun tarinaan, minkä yhtenä tarkoituksena oli inspiroida tehtävän teossa ja antaa herätteitä ja syitä siihen, miksi kirjoittaa. (Åhlgren 2017a.)

Ohjaaja arvelee, että kirjoittamisen harjoitteluun käytettäisiin enemmän aikaa, jos tapaamiskertojen kesto olisi pidempi. Tärkeää on kuitenkin se, että lapsen kertomuksia – ovat ne sitten suullisia, kirjallisia tai visuaalisia – arvostetaan, sillä silloin luodaan oppilaalle onnistumisen kokemuksia ja rohkaistaan kehittymään tarinankertojana ja -kirjoittajana. (Åhlgren 2017b, 3.)

Ryhmässä kirjoitetaan joka tunnilla jonkin verran. Ohjaaja pyrkii rohkaisemaan jokaista kirjoittamaan edes vähän. Tässä yhteydessä on tärkeää, ettei ohjaaja kiinnitä erityistä huomiota oikeinkirjoitukseen, vaan painottaa tarinoiden sisältöä. Joidenkin kohdalla on oleellista kiittää siitä, että yrittää. Jos joku haluaa tehdä sarjakuvan tarinan sijaan, se hänelle suodaan. Tärkeää on huomioida myös oppilaiden omat mielenkiinnon kohteet. Monet visuaalisesti lahjakkaat voivat löytää kirjoittamisen kuvien kautta. (Åhlgren 2017a.)

Kirjoitustaidon harjaantumisessa harjoittelun määrällä on merkitystä. Tärkeää olisi päästä ns. myönteiseen kehään. Mitä enemmän oppilas kirjoittaa, sitä enemmän hänen kirjoittamisensa kehittyy. Ja kun hän huomaa onnistuvansa, hän motivoituu kirjoittamaan lisää. Näin myönteinen kehä on syntynyt. Kuulostaa yksinkertaiselta, mutta käytännössä vaatii paljon.

Kun lapsella on kielellisiä vaikeuksia, edetään pienin tavoittein. Havainnoimassani ryhmässä iloittiin siitä, että jokainen edistyi edes vähän. Kuten jo aikaisemmin tuli ilmi, ryhmä on hyvin heterogeeninen ja jokainen kamppailee erilaisten vaikeuksien kanssa. Ryhmän päätavoite on tehdä hauskoja asioita kielen ja kirjallisuuden parissa, inspiroida luovuuteen ja oppia siinä sivussa hieman paremmaksi kirjoittajaksi ja lukijaksi. Ohjaaja kertoo myös, että joidenkin oppilaiden vanhemmat ovat toivoneet, että kirjoittamista harjoiteltaisiin enemmän, ja hän pyrkii tämän huomioimaan mahdollisuuksien mukaan (Åhlgren 2017b, 3.)

5.4.3 Sanataideopetuksen käsitys kirjoittamisesta ja teksteistä

Sanataiteessa käsitys kirjoittamisesta ja kirjoitustaidosta edustaa laaja-alaisempaan näkemystä kuin esimerkiksi perinteisessä kouluopetuksessa. Laaja-alaisemmassa näkemyksessä kirjoittaminen ja kirjoittamistaidot nähdään jo alkuopetuksessa luovuutena, viestimisenä, prosessina ja sen eri vaiheina, eri tekstilajeina sekä erilaisina sosiaalisen oppimisen tilanteina (Kauppinen, Pentikäinen, Hankala, Kulju, Harjunen, Routarinne 2015, 170). Jo luvussa kolme käsitelinkin, miten kouluopetuksessa korostuu enemmän mekaaninen kirjoitustaito. Monien tutkimusten mukaan (esim. Harjunen & Rautopuro 2015, 29) perinteinen kouluopetus perustuu vielä pitkälti taitoa korostavaan opetuskäsitykseen, jossa painottuu muun muassa kielioppi, tekstien rakenne ja oikeinkirjoitustaito.

Sanataideohjaajan on hyvä olla selvillä koulun äidinkielen opetuksen lähtökohdista ja periaatteista, sillä niihin kaikki oppilaat ovat sosiaalistuneet. Näiden käytänteiden erot on hyvä tiedostaa, sillä ne näkyvät usein juuri oppilaiden kirjoittamisessa. Monet koulumaailman säännöt, normit ja ohjeistukset istuvat tiukassa myös sanataidetunnilla.

Ron Ivanič (2004) on määritellyt kuusi erilaista kirjoittamisen tutkimuksen ja opetuksen diskurssia, eli opetuskäsitystä, joiden kautta voi tarkastella kirjoittamisen pedagogiikkaa. Nämä kuusi opetuskäsitystä ovat: taitodiskurssi, prosessidiskurssi, genrediskurssi, sosiaalinen diskurssi, sosiopoliittinen diskurssi ja luovuusdiskurssi. Perinteisessä kouluopetuksessa korostuu siis taitodiskurssi. Havainnoimani ryhmän opetus, ja sanataideopetus yleensäkin, painottaa luovuusdiskurssia. Ivaničin mukaan luovuusdiskurssissa oppilasta pyritään ohjaamaan itseilmaisuuksiin, omaan ajatteluun ja omaääniseen kirjoitustapaan. Opetuksessa korostetaan omaperäisyyttä, mielenkiintoista sisältöä ja rikasta sanastoa. Luovuusdiskurssissa myös kaunokirjallisuuden lukemista pidetään tärkeänä oman kirjoittamisen lähtökohtana. (Ivanič 2004, 229–230.)

Sanataideopetus perustuu laajaan tekstikäsitteeseen, samoin kuin myös koulujen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetus. Laajaan tekstikäsitteeseen sisältyy ajatus, että tekstejä voidaan tuottaa monenlaisessa muodossa – puhuttuna, kirjoitettuna, digitaalisessa, visuaalisessa ja audiovisuaalisessa muodossa. (POPS 2014, 22, 104).

Havainnoimani ryhmän opetuksessa laaja tekstikäsitelmä ilmenee esimerkiksi siten, että myös suullinen kertominen ja visuaalinen ilmaiseminen nähdään osana kirjoittamista ja kirjoitustaitoa. Edelleen laajan tekstinäkökulman mukaisesti kirjoittamisen harjoittelussa pyritään huomioimaan oppilaiden kiinnostuksen kohteet (POPS 2014, 22, 104). Havainnoimassani ryhmässä pääsivät mukaan monet visuaaliset tuotokset, esimerkiksi sarjakuvat. Joillain oppilailla myös pelimaailman hahmot pyrkivät sanataidetuotoksiin.

5.4.4 Kirjoitustaitoa etsimässä

Vaikka sanataideopetuksessa tekstitaidot nähdään laaja-alaisina ja korostetaan monenlaista tapaa ilmaista itseään, ei se kuitenkaan väheksy perinteisen kirjoitustaidon merkitystä. Kirjoitustaito on ehdottoman tärkeää, kun halutaan ilmaista omia ajatuksia, luoda tarinoita ja uusia maailmoja, viestittää asioita ja luoda yhteyksiä toisiin. Vaatimukset kirjoitustaidolle kasvavat myös koulunkäynnin edetessä, sillä omaa oppimista ilmaistaan pääosin kirjoittamalla. Vapaa-ajallakaan ei pärjää ilman kirjoitustaitoa, sillä yhteydet kaveripiiriin kanssa hoituvat pitkälti erilaisten tekstiviestien ja chattien kautta. Hyvät kirjoitustaidot ovat myös edellytys pärjätä myöhemmissä opinnoissa, työtehtävissä ja ylipäättään tietoyhteiskunnan kansalaisena. Vaikka taidekirjoittaminen ei oppilasta innostaisikaan, ei hän aikuistuttuaan välty arjessaan erilaisten lomakkeiden, hakemusten ja anomusten kirjoittamisesta. Yhtä useammin myös palveluja ja tuotteita koskeva asiointi hoidetaan sähköisten kanavien kautta kirjoittamalla.

Sanataideopetuksesta toivotaankin usein apua nimenomaan luku- ja kirjoitusvaikeuksiin, kuten esimerkiksi vanhemmille tekemässäni kyselyssä ilmeni. Tässä alaluvussa käsitelen kirjoittamisen opetuksen malleja ja toimintatapoja, jotka ovat tuoneet tuloksia kirjoittamisvaikeuksiin. Mallit perustuvat pääsääntöisesti kouluopetuksessa toteutettuihin kokemuksiin ja tutkimuksiin, joten en esitä, että näitä tulisi suoraan soveltaa sanataideopetuksessa. Sen sijaan malleista voi poimia valikoiden sanataideopetukseen sovellettavissa olevia osia.

Kirjoitustaito on monitahoinen kokonaisuus, johon kuuluu sekä mekaanisia taitoja että ajattelun- ja ongelmanratkaisutaitoja. Vauras, Kajamies, Kinnunen & Kiiski-Mäki (2007, 149–152) nostavat esiin kirjoittamiseen kuuluvat osataidot, jotka pitää hallita. Näitä ovat esimerkiksi oikeinkirjoitustaito, lauserakenteet, virke- ja kappaletason koherenssi (loogisuus) sekä kyky suunnitella ja arvioida omaa tuotostaan. Yleensä kestää vuosia kehittyä kirjoittajana, ja monet

tavanomaisestikin etenevät oppilaat kokevat kirjoittamisen haastavana (Harris, Graham, Mason & Saddler 2002, 110).

Jotta oppilas voi edetä tuottavaan, luovuutta ja ajattelutaitoja vaativaan prosessiin, hänen pitää hallita mekaaninen kirjoitustaito. Havainnoimassani ryhmässä varsin monella oli hankaluuksia peruskirjoitustaidon kanssa, mutta mukana oli myös oppilaita, jotka pystyvät vaivattomasti tuottamaan pidempiä tarinoita. Tämä heterogeenisyys asettaa omat haasteensa opetukselle. Kun taidot ovat kovin eri tasoisia, tarvitaan yksilöllistämistä ja eriyttämistä. Oikeinkirjoitusongelmien kanssa painivan oppilaan tekstin sisältö jää usein kovin niukaksi, kun taas paremmin kirjoittava pystyy tuottamaan joka tunti koherentin tuotoksen.

Kun kirjoitustaitoa lähdetään harjaannuttamaan, tulisi aina aloittaa analysoimalla oppilaan taitotaso ja paneutumalla niihin kohtiin, joissa kirjoittamisvaikeudet näkyvät. Tekstin näkökulmasta arvioituna kirjoittamisvaikeudet voivat näkyä esimerkiksi huonona kirjoitusjälkenä, oikeinkirjoitusvirheinä, virkerakenteen virheellisyyksinä, tarinan epäjohdonmukaisuuksina tai tekstin niukkuutena. Kirjoittamisvaikeuksien kanssa elävillä oppilailla on usein ongelmia monien eri osataitojen kanssa. (Vauras ym. 2007, 152–153.) Silloin tulisi harjoitella kaikkia ongelmia tuottavia osataitoja erikseen. Kognitiivisen strategiaopetusmallin, ns. SRSD-mallin (Self-regulated strategy development) 1980-luvulla kehittäneet Harris & Graham suosittelevat, että oppilas soveltaa harjoiteltavaa osataittoa tuotettavaan tekstiin heti, kun hän hallitsee osataidon perusteet (Harris ym. 2002, Harris & Graham 2016).

Ekström (2011, 124) toteaa kirjoittamisen opettamista käsittelevässä väitöstutkimuksessaan, että taitoa ei kannattaisi opetella alarutiini kerrallaan, sillä kognitiivinen tutkimus osoittaa, että taitava suoritus opitaan yrittämällä alusta alkaen kokonaisuoritusta. Kirjoittamisessa tämä merkitsee, ettei taitoa voi kaavamaisesti jakaa osiin, vaikka käytännössä usein hyödynnetäänkin erilaisia tekniikoita. Oppilaalla on hyvä olla alusta alkaen käsitys kokonaisuudesta. (Ekström 2011, 123.) Ekström käsittelee tässä aikuisten kirjoittamista, ja kirjoitustaitojen kanssa kamppailevat lapset ja nuoret ovat tietenkin eri asia, mutta lähtökohtana on kuitenkin sama periaate kuin Harrisilla & Grahamilla; lähdetään mahdollisimman nopeasti yrittämään kokonaisuoritusta.

Vauraksen ym. (2007, 152–153) mukaan parhaiten kirjoittamisen ongelmakohtiin pääsee käsi selvittämällä sitä prosessia, minkä tuloksena kirjoitus on syntynyt. Kirjoitusprosesseja tarkasteltaessa on usein havaittu, että kirjoittamisvaikeuksissa oleva oppilas ei osaa suunnitella asiiasältöä tai kirjoittamisen prosessia. Hänellä on usein myös hankaluuksia kääntää aja-

tuksensa kirjoitettavissa olevaan asuun. Lisäksi oikeinkirjoituksen kanssa on ongelmia, samoin oman tekstin arvioinnissa sekä asettumisessa lukijan asemaan, kun arvioidaan viestin ymmärrettävyyttä. (Vauras ym. 2007, 152–153.)

Kuten jo aikaisemmin luvussa 5.2.2 tuli ilmi, kielellisiin vaikeuksiin liittyy usein myös keskittymis- ja toiminnanohjausongelmia ja näitä vaikeuksia helpotettiin vaiheistamalla tehtävät pienempiin osiin ja mallintamalla toimintoja. Tämä sama periaate pätee myös kirjoittamisen taitojen harjoittelussa. Oppilas joutuu käsittelemään prosessin aikana myös jaksamiseen ja motivaatioon liittyviä haasteita, sillä tuottavassa kirjoittamisessa vaaditaan yleensä pitkäkestoisesta keskittymistä. Oppilaan harjaannuttamisessa tulisi siis huomioida myös kirjoittamisprosessin itsenäisen säätelyn opettaminen kirjoitustaitojen lisäksi. (Vauras ym. 2007, 152–153.)

Harrisin & Grahamin strategiaopetusmalli (SRSD-malli) perustuu itsesäätelytaitojen harjaanuttamiseen. Oleellista on portaittain etenevä tuki, ääneen mallintaminen ja työskentelyprosessien vaiheistaminen pieniin osiin samaan tapaan kuten luvussa 5.3. tarkkaavuusongelmien yhteydessä. Malli on alun perin suunniteltu kirjoittamisvaikeuksissa oleville oppilaille, mutta nykyään sitä sovelletaan kaikenikäisiin tavanomaisesti oppiviin oppilaisiin ja aikuisiin. Malli näyttää toimivan myös kirjoittamisen perustaitojen tuottamisessa, mikä tarkoittaa oikeinkirjoituksen käyttämistä lyhyiden tekstien tuottamiseen. (Vauras ym. 2007, 153–154, Harris ym. 2002, Harris & Graham 2016.) Esittelen tässä yhteydessä mallin vain pintapuolisesti, sillä seikkaperäisempi esittely ei pro gradun rajoissa ole mahdollista.

Mallissa tärkeässä osassa on työn vaiheistaminen, erilaiset muistisäännöt ja ohjeiden soveltaminen suoraan tuottavaan kirjoittamiseen. Oppilaille tarjotaan runsaasti apuvälineitä muistin helpottamiseksi, esimerkiksi tarinaa kirjoitettaessa muistisääntöinä ovat tarinan rakenteeseen liittyvät apukysymykset: kuka, missä, milloin, miksi, mitä siitä seuraa, sekä malleja tarinan aloituksista ja lopetuksista ja niin edelleen. Apuna käytetään myös mallitekstejä opeteltavasta genrestä. Erilaisia strategioita, kuten miten laadin käsitekartan kirjoitelman perustaksi, mallinnetaan, eli ohjaaja näyttää ääneen ajatellen, miten strategiaa käytetään. Henkilökohtainen tuki, motivointi ja kirjoittamisen ilon löytäminen ovat keskeisiä. Tavoitteena on, että oppilas soveltaa strategiaa itsenäisesti mahdollisimman nopeasti tuotettavaan tekstiin ja että strategioiden käyttö automatisoituu ja rutinoituu käytettäväksi joustavasti yli genererajojen. Myös kirjoitusmotivaation ja -asenteen toivotaan paranevan. Malli perustuu intensiiviopetukseen ja eriyttämiseen, mikä tarkoittaa, että tukiovetusta ongelmakohtiin tarjotaan yksilöopetuksena tai

pienryhmissä, niin kauan, että oppilas hallitsee harjoiteltavan osa-aidon. (Vauras ym. 20017, 154, Harris & Graham 2016, McKeown Brindle, Harris, Graham, Collins & Brown 2016.)

Vauras ym. (2007, 155) toteavat mallin tutkitun siinä määrin, että sen käyttö kirjoittamisvaikeuksissa on perusteltua. Pieni sanataideryhmä olisi kooltaan ideaali tällaiseen opetukseen, mutta harvoin kokoontuvana se ei toimi intensiiviopetuksena, johon mallin läpivieminen perustuu. Mallia voidaan kuitenkin toteuttaa sanataideopetuksessa soveltuvin osin poimimalla ne elementit, joita voi käyttää harvoin kokoontuvassa ryhmässä, esimerkiksi tehtävien ääneen mallintaminen, kirjoitusprosessin vaiheistaminen, tehtävän suunnitteluun käytettävät muistisäännöt, mallitekstit sekä sanastoharjoitukset.

Kirjoitustaidon harjaannuttamisessa oleellista on työskentely oppilaalle optimaalisella tasolla. Tehtävät on järkevää suunnitella siten, että harjoittelu on oppilaalle palkitsevaa eikä yrittää ylittää tasolle, jolle oppilas ei ole vielä valmis. Opetuksen yksilöllistämässä ja oikean lähtötason hakemisessa keskeinen käsite on Vygotskyn teoria lähikehityksen vyöhykkeestä. Lähikehityksen vyöhykettä sovelletaan opetuksessa silloin, kun pyritään löytämään suotuisa vaihe uusien taitojen kehittymiselle ohjauksen avulla. Vygotskyn mukaan taito, joka on tänään lähikehityksen vyöhykkeellä, on huomenna lapsen aktuaalisen toiminnan taso. Toisin sanoen, minkä lapsi pystyy tänään aikuisen tai edistyneemmän ikätoverin avustuksella suorittamaan, sen hän osaa itsenäisesti toteuttaa huomenna. Ero itsenäisesti ratkaistujen tehtävien ja avustettuna ratkaistujen tehtävien välillä määrittelee lapsen lähikehityksen vyöhykkeen. (Vygotsky 1931/1982, 184–185.) Kirjoittamaan opettamisessa oikea lähikehityksen vyöhyke hahmottuu oppilaan lähtötason arvioinnin perustella. Tämä edellyttää kirjoitustaitojen testaamista sekä kirjoitusprosessin selvittämistä.

Kielelliset oppimisvaikeudet ovat suuri haaste kirjoitustaidon opetuksessa. Motivaatiota, kiinnostusta, tekemisen iloa ja onnistumisen kokemuksia ei voi liikaa korostaa, jotta oppilas jaksaisi ahkeroida usein työlääksi kokemansa taidon kanssa. Taitovaatimuksiltaan ja kestoltaan oikein mitoitettut tehtävät sekä riittävä tuki ja kannustus ovat olennaisia edistymisen kannalta. Ohjaajalla on tässäkin prosessissa aivan erityinen rooli. Ensinnäkin hänen tulee tunnistaa ja arvioida oppilaidensa taidot, kyvyt ja mahdollisuudet sekä sen jälkeen yksilöllistää, ohjata ja mallintaa opetusta sekä antaa myönteistä ja kannustavaa palautetta, jotta oppilas löytäisi kirjoittamisen ilon ja pääsee nauttimaan omasta luovasta työstään.

5.5 Vuorovaikutukseen ja sosiaalisiin taitoihin liittyvät erityispiirteet

5.5.1 Ryhmän ja vuorovaikutuksen merkitys

Kuten luvussa 5.1. totesin, havainnoimani ryhmän toiminta ei ole terapiaa, mutta sillä voi toki olla terapeuttisia vaikutuksia. Esimerkkinä terapeuttisista vaikutuksista Linnainmaa (2005, 11) kuvailee muun muassa itseilmaisun kehittymisen, itsetuntemuksen ja itsetunnon parantumisen sekä vuorovaikutustaitojen edistymisen. Ryhmän oppilaiden kirjoitustaidot ovat vasta kehittymässä, joten he eivät pura tunteitaan kirjoittamalla. Tässä yhteydessä emme voi siis puhua kirjoittamisen hoitavasta vaikutuksesta. Sen sijaan voimme puhua vuorovaikutuksellisen prosessin terapeuttisuudesta. Luetut tarinat ja sadut ja niistä keskusteleminen voivat toimia samaistumisen kohteina, keinona tunnistaa tunteita ja mahdollisuutena kokea ja oivaltaa jotain arvokasta ja merkityksellistä. Arvola & Mäki (2009, 17) korostavat vuorovaikutuksen merkitystä lasten ja nuorten kanssa työskennellessä. Kielellisten vaikeuksien kanssa elävälle lapselle on myös erityisen tärkeää, että hänet hyväksytään sellaisenaan ilman suorituspaineita, vaikka kirjoittaminen tai puhuminen olisikin vielä työlästä. Yleensä myös muiden ryhmän jäsenten tuki ja ymmärrys on tärkeää. (Mäki & Kinnunen 2008, 55–56.)

Arleen McCarty Hynes ja Mary Hynes-Berry ovat esittäneet teoksessaan *Biblio/Poetry Therapy*, että vuorovaikutuksellinen kirjallisuusterapeuttinen prosessi etenee neliportaisen vaiheen kautta. Prosessin vaiheet ovat tunnistaminen, tarkastelu, vastakkain asettaminen ja omaan elämään soveltaminen. Etenkin pienillä lapsilla nämä vaiheet voivat olla hyvinkin tiedostamattomia. (Arvola & Mäki 2009, 15.)

Sanataideryhmässä edellä mainittu prosessi voi edetä Arvolan & Mäen (2009, 15) esitystä mukaillen esimerkiksi seuraavasti. Käytän esimerkkinä Ruma ankanpoikanen -satua, jota luettiin eräällä havainnointikerralla. Tunnistamisen vaiheessa oppilas havaitsee tekstissä jotain itseään koskettavaa tai kiinnostavaa: ”Yksi ankanpoikanen eroaa muista, sitä kiusataan”. Tarkasteluvaiheessa oppilas miettii, miten asia liittyy hänen elämäänsä: ”Miksi tämä tuntuu niin tutulta”? Vastakkain asettamisen vaiheessa lapsi peilaa omaa kokemustaan toisten ryhmän jäsentien havaintoihin ja kokemuksiin. Ryhmässä keskustellaan tarinan tapahtumista ja tarinan suojissa mietitään esimerkiksi ankanpojan tunteita. Kun lapsi on valmis siirtymään henkilökohtaiselle tasolle, hän voi puhua myös omaan elämäänsä liittyvistä asioista. ”Minäkin olen joskus kokenut, että...”

Aina kaikki vaiheet eivät toteudu. Joskus taas prosessin vaiheet saattavat ilmetä päällekkäin ja niitä voi olla meneillään useita eri asioihin liittyen. Viimeinen vaihe voi joskus tapahtua vasta pitkän ajan kuluttua. (Arvola & Mäki 2009, 16.)

Kuten voimaantumisen yhteydessä niin myös vuorovaikutuksellisen prosessin kohdalla ryhmän ohjaaja voi vain päätellä oppilaiden keskustelujen ja reaktioiden pohjalta, miten terapeutinen prosessi kunkin mielessä toteutuu. Lapset eivät osaa sanoittaa omia mielenliikkeitään, ja prosessi on usein lapsella tiedostamaton. Ruma ankanpoikanen -sadun yhteydessä oppilaiden keskustelut liikkuvat kiusaamisesta ulkonäön arvosteluun ja ystävyYTEEN (Åhlgren 2017a).

Havainnoimani ryhmän jäsenille keskustelutuokiot saduista ja tarinoista ja niistä kumpuavista teemoista vaikuttivat olevan merkityksellisiä. Ohjaaja kertoo, että tarinoiden kautta on aikaisemmin käsitelty muun muassa ystävyYTEttä, kateutta ja mustasukkaisuutta. Esimerkiksi sadussa *Pessi ja Illusia* mietittiin, miksi hämähäkki leikkasi Illusian siivet. Tämä kirvoitti pitkät keskustelut kateudesta ja kiusaamisesta. Näin satu toimi apuvälineenä tunteiden tunnistamisessa ja niiden tarkastelussa, ja todennäköisesti prosessissa edettiin, ainakin joidenkin oppilaiden kohdalla, neljänteen vaiheeseen asti eli omaan elämään soveltamiseen, sillä keskustelussa käsiteltiin koulukiusaamista. (Åhlgren 2017b, 2.) Mäen ja Arvolan (2009, 37) mukaan matkat mielikuvituksen maailmaan vahvistavat myös lapsen kosketusta todellisuuteen ja monet sadut antavat lapselle ratkaisu- ja käyttäytymismalleja elämään.

Maryanne Wolf (2012, 99–100) nostaa esiin tunteiden kehityksen ja lukemisen välille syntyvän monipuolisen suhteen. Lapsi oppii kokemaan uusia tunteita lukemisen kautta, ja se valmistaa häntä ymmärtämään yhä monimutkaisempia tunteita. Tämä periodi lapsuudessa luo pohjaa yhdelle tärkeimmistä sosiaalisista, emotionaalisista ja kognitiivisista kyvyistä, jonka ihminen voi oppia; kyvyn katsoa maailmaa toisen ihmisen näkökulmasta.

Tuija Aro (2014, 275) toteaa, että kielihäiriöinen lapsi, jolla on käyttäytymisen tai tunne-elämän häiriöitä, hyötyy tuesta, jossa häntä opetetaan käyttämään kieltä vuorovaikutuksen sekä tunteiden tunnistamisen ja ilmaisun välineenä. Kun itseluottamus kasvaa, vähenee väärin ymmärretyksi tulemisen pelko ja siihen liittyvä turhautuminen.

Tutussa ja turvallisessa ryhmässä luetut sadut ja tarina ovat oivallinen keino käsitellä etäännytetysti tunteita ja elämäntapahtumia sekä harjoitella oman mielipiteen ja omien kokemusten kertomista.

5.5.2 Sosiaalisia taitoja opitaan vuorovaikutuksessa

Ryhmän vuorovaikutuksessa opitaan myös tärkeitä sosiaalisia taitoja. Kielenkehityksen vaikeuksiin liittyy usein hankaluuksia sosiaalisten taitojen oppimisessa ja niiden soveltamisessa eri tilanteisiin. Erityisesti kielen käytön, eli ns. pragmaattisten taitojen, ja kielen ymmärtämisen vaikeuksiin saattaa liittyä sosiaalisten taitojen puutteita. (Poikkeus, Aro, Adenius-Jokivuori 2014, 286–289.)

Havainnoimassani ryhmässä keskustelutilanteet olivat juuri näitä sosiaalisten taitojen kannalta tärkeitä tilanteita: kuulumisten kerronta, oman vuoron odottaminen, toisten kuuntelu, muiden mielipiteiden huomioiminen ja palautteen anto. Tärkeää oli, että jokainen pääsi ääneen ja kertoi omalla tavallaan itselleen tärkeistä asioista. (Åhlgren 2017a.)

Joskus kielihäiriöihin liittyy vaikeuksia huomioida keskustelukumppanit ja lukea tilanteita. Kielenkäytön hallintaa voi silloin vaikeuttaa ns. ”mielen teorian” puutteellinen kehittyminen. Mielen teoriaan kuuluu kyky tulkita toisten ilmeitä, eleitä ja äänenpainoja sekä tietoisuus muiden ihmisten tiedoista, toiveista ja uskomuksista ja ylipäättään siitä, miten toinen ihminen ajattelee ja kokee asioita. (Ketonen, Salmi & Tuovinen 2004, 40.) Juuri tätä mielen teorian kehittymistä harjoitellaan, kun eläydytään toisten henkilöiden asemaan, pohditaan yhdessä tarinoiden tapahtumia, etsitään ydinkohtia, syitä ja seurauksia: miksi joku toimi tietyllä tavalla? mitä hän mahdollisesti ajatteli? mitä oli tapahtumien taustalla? Ryhmän ohjaajan mukaan osalla oppilaista on vaikeuksia hahmottaa kokonaisuuksia ja löytää oleellista, joten nähdäkseen harjoitukset, joissa pureudutaan toisten henkilöiden käyttäytymisen motiiveihin, selityksiin ja syihin, ovat erityisen hyödyllisiä (Åhlgren 2017b, 5).

Ryhmän ohjaaja kertoo kiinnittäneensä huomiota siihen, että oppilaat eivät tuo millään tavalla esille kielellisiä vaikeuksiaan tai oppimisongelmia esimerkiksi koulussa ja kotitehtävien yhteydessä. Oppilaiden kertoman mukaan koulunkäynti sujuu tavanomaisesti. Vanhemmat ovat kuitenkin kertoneet oppimisongelmista. (Åhlgren 2017b, 6.) Tässä yhteydessä voi olla kyse ns. ongelman arkipäiväistämisestä. Helena Thuneberg (2006, 192) kirjoittaa, että oppimisvaikeus ei saisi valloittaa suhteettoman suurta osaa oppilaan elämästä eikä peittää alleen muita taitoja ja vahvuuksia. Kielellisten haasteiden parissa harjoittelu pitäisi nähdä osana normaalia arkityötä sopivankokoisine haasteineen.

Ryhmän ohjaaja kertoi, ettei myöskään halua tarpeettomasti nostaa esille kielihäiriötä (Åhlgren 2017b, 6). Positiivisen pedagogiikan mukainen toimintakulttuuri painottaa ongelmien sijaan vahvuuksia. Tämä periaate ilmenee sanataideopetuksessa nimenomaan siten, että ongelmia ei tarpeettomasti nosteta esille. Toki niitä käsitellään ja niistä puhutaan, jos joku oppilaisista asiaa nostaa keskusteluun.

Havainnoimassani ryhmässä yhteinen tekeminen selvästi edisti kuuluvuuden ja osallisuuden tunnetta. Monessa osiossa näkyi yhteen hitsautuminen ja tekemisen ilo, esimerkiksi leikeissä ja keskusteluissa. Oppilaiden välille oli myös syntynyt kaverisuhteita. Toisaalta ryhmässä on niin iso ikäjakauma (6–13 vuotta), että ohjaajan mukaan ikäjakauman ääripäissä olevat oppilaat saattavat kokea ajoittain toiseutta.

Ohjaajan mukaan ryhmän merkitystä vertaistukiryhmänä on vaikea arvioida. Kuten jo edellä kävi ilmi, oppilaat eivät tuo esille omaa kielihäiriötään, joten mitään ”yhteisen ongelman käsittelyä” ei tapahdu ainakaan eksplisiittisesti. Lisäksi ryhmä kokoontuu suhteellisen harvoin melko lyhyen ajan kerrallaan, ja myös ikäero jäsenten välillä on iso. Nämä seikat eivät välttämättä tue ryhmän koheesiota. Toisaalta sanataide on kaikille mukava harrastus, johon he tulevat mielellään, ja kaikki vaikuttavat olevan sitoutuneita toimintaan. (Åhlgren 2017b, 5). Kaikkien oppilaiden vanhemmat kertovat kyselylomakkeessa, että lapset viihtyvät hyvin ryhmässä, lähtevät mielellään tapaamisiin, ovat innostuneita ja motivoituneita ja lähes kaikki haluavat jatkaa ryhmässä. Kyselylomaketta analysoin tarkemmin alaluvussa 5.7.

5.6 Opettajan taitojen ja asenteiden merkitys

5.6.1. Innostavan opettajan merkitys

Jo aiemmissa luvuissa käsittelin, miten merkittävää oppilaiden innostaminen ja kiinnostavan sisällön ja opetustavan käyttäminen ovat. On tärkeää herättää oppilaan uteliaisuus ja sisäinen motivaatio, halu tehdä, osallistua, oppia. Lapsi elää ihmettelystä, ja hyvä opettaja osaa hyödyntää lapsen luontaista ihmettelystä ja halua oppia lisää. Opettajan myönteinen ja innostava vuorovaikutus heijastuvat myös oppilaan intoon ja uskoon itseensä. Monien tutkimusten mukaan oppilaan oppimishaluun vaikuttavat eniten suhde opettajaan ja suhde opetettavaan sisältöön (Nielsen 2005, 76–78).

Ohjaajan taidot punnitaan joka tunnilla. Aina opetus ei suju käsikirjoituksen mukaan eikä kaikkia teoriassa toimivia metodeja pysty soveltamaan käytäntöön täysipainoisesti. Tilanteet, tunteet ja energiatasot voivat heitellä ryhmässä yllättävästi. Ohjaajan on oltava valmis joustamaan, soveltamaan, mutta kuitenkin säilyttämään järjestys ja tietty säännönmukaisuus. Kuten luovuutta käsitellessäni totesin, erityisryhmän sanataideohjaajan rooli on tietynlaista nuorallatanssia, jonka kanssa hän joutuu taiteilemaan joka tunnilla; riittävästi iloa ja luovuuden vapautta, toisaalta sopivasti kurinalaisuutta. Onnistumisen kokemuksia ei voi korostaa liikaa, ja siinä olennaista on osallistava toiminta ja jokaiselle oppilaalle sopivan haastavat tehtävät. Heterogeenisessä ryhmässä tämä vaatii erityttämistä ja herkkyyttä tunnistaa oppilaan yksilöllisyys.

Ohjaajalla on tärkeä rooli oppimisympäristön ja -ilmapiirin luomisessa. Seija Karppinen (2008) on tutkinut innostamisen pedagogiikkaa taiteessa ja taitoaineissa. Hänen mukaansa innostaminen on pohjimmiltaan asennekasvatusta. Kun innostamisen kipinä on sytytetty tai se on syttynyt, tarttuu se helposti toisiin ja lähtee leviämään. Innostamiseen tarvitaan ennen kaikkea halu jakaa innostusta sekä tietoja ja taitoja toisten kanssa vuorovaikutuksellisessa tilanteessa. Tärkeää on myös huomioida oppilaiden kokemukset ja toiveet. (mt. 102). Innostamisella on Karppisen mukaan valtava voima. Kun ihminen on tarpeeksi innostunut ja voimakahtainen, poistuvat yleensä kaikki eteen tulevat käytännön ongelmat, kuten onko aikaa, rahaa tai tilaa toteuttaa haluamaansa. (mt. 104.) Tämä voi johtaa myös ns. myönteisen kehän syntyyn, mikä voi heijastua niin sosiaalisiin suhteisiin kuin kognitiivisiin taitoihin.

Ennen kaikkea innostaminen on yksilön identiteetin ja luovuuden vahvistamista, itsetunnon kohottamista sekä luottamuksen vahvistamista omiin kykyihin ja taitoihin. Siinä pyritään kehittämään uskallusta. Positiivisella palautteella ja arvioinnilla sekä kannustuksella on myös tärkeä tehtävä itsetunnon tukemisessa. (Karpainen 2008, 104.) Uskallus ja rohkeus ovat oleellisia taidepedagogiikassa, jossa tulisi kannustaa oppilasta luovuuteen ja rohkaista kokeilemaan uutta ja omia rajojaan.

Positiiviseen pedagogiikkaan perustuvan toimintakulttuurin perusajatuksiin sisältyvät myönteisyys, vahvuuksien tunnistaminen, luottamuksellinen ja arvostava vuorovaikutus. Tällaisen toimintakulttuurin rakentamiseen tarvitaan pyrkimystä dialogisuuteen. (Kumpulainen, Mikko-la, Rajala, Hilpiö & Lipponen 2014, 228–230.) Dialogisuus tarkoittaa opettajan ja oppilaan vastavuoroista ja keskinäiseen kunnioitukseen perustuvaa suhdetta. Martin Buber puhuu Minä-Sinä-suhteesta, johon kuuluu runsaasti inhimillistä ymmärrystä (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 317). Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla korostuu nimenomaan inhimillinen ymmärrys, kyky huomioida yksilöllisyys, halu etsiä oppilaalle se oikea tapa olla ja oppia.

Buberin mukaa opetustilanne on Minä-Sinä-suhde erotuksena esineellistävästä Minä-Se-suhteesta, joka viittaa monologiseen subjekti-objekti-suhteeseen, eli perinteiseen asetelmaan, jossa opettaja ”saarnaa” ja oppilas on passiivinen vastaanottaja (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 317–318). Havainnoimassani ryhmässä pyrittiin luomaan vuorovaikutustilanteita, joissa oppilaita herätettiin ajattelemaan ja ilmaisemaan omia ajatuksiaan ja mielipiteitään.

Vuorikoski & Kiilakoski (2005) nostavat kiinnostavasti esiin ennakkokäsityksien painolastin pedagogisessa suhteessa. Oppilasta voidaan kuvata esimerkiksi Aspergerin syndroomasta kärsiväksi nuoreksi. Erilaiset luokittelut ja stereotyyppiset käsitykset ovat yrityksiä ottaa haltuun toinen ihminen ja voivat estää näkemästä häntä sellaisena kuin hän kulloisessakin tilanteessa paljastuu. (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 317, 326.) Avoin kohtaaminen korostuu erityisesti erityislasten opetuksessa. Tärkeää on nähdä oppilas omana itsenään, jolla on monia erilaisia taitoja, lahjakkuuksia ja ominaisuuksia, ja esimerkiksi lukivaikeus tai puheen tuottamisen vaikeus on vain yksi piirre hänessä. Oppilasta ei pidä typistää tietyn sairauden tai diagnoosin muottiin, koska jokainen on joka tapauksessa omanlaisensa yksilö. Kielellisten oppimisvaikeuksien kohdalla tämä ilmenee erityisen selvästi. Kyseessä on heterogeeninen ryhmä, jossa oi-

reet ja vaikeusasteet vaihtelevat niin paljon, että ohjaajan on oltava valmis tutustumaan oppilaaseen ns. ”puhtaalta pöydältä”.

Taideopetus tarjoaa mielestäni mahdollisuuden dialogisuuden toteuttamiseen, sillä opetus ja tavoitteet eivät ole niin suorituskeskeisiä kuin esimerkiksi perusopetuksessa. Oppilaan tuotoksia ei arvostella kriittisesti tiukasti määriteltyjen asteikkojen puitteissa, vaan pikemminkin pyritään rohkaisemaan luovuuteen, kokeilevuuteen ja oman ilmaisutavan hakemiseen. Opetuksen lähtökohtana on oppilaan luovuuden rikastuttaminen ja oman ilmaisun kehittäminen ilon, motivoinnin ja oman kiinnostuksen kohteiden kautta. Havainnoimassani sanataideryhmässä pyrittiin tukemaan monipuolisesti oppilaan kasvua ja kehitystä painottamalla useita eri taitoja – niin kognitiivisia, psyykkisiä kuin sosiaalisia – ja pärjäämistä elämän eri osa-alueilla. Taideopetus antaa hyvät mahdollisuudet toteuttaa Vuorikosken & Kiilakosken (2005, 311–312) mainitsemaa dialogisuuden lupausta inhimillisemmästä vaihtoehdosta tehokkuutta ja suoritus- ta korostavalle koululaitokselle sekä pyrkimyksestä kunnioittaa yksilön kasvupotentiaalia.

5.7. Kyselyn yhteenveto

Käytin tutkimusaineistona oppilaiden vanhemmille tammikuussa 2017 lähettämäni kyselyä (liite 3). Kaikkien oppilaiden vanhemmat vastasivat kyselyyn, mutta yksi vain osittain (vain ensimmäiseen sivuun). Lisäksi lähetin kyselyn yhdelle vanhemmalle, jonka lapsi on ollut mukana kyseisessä ryhmässä useamman vuoden syksyyn 2016 asti. Yhteensä sain seitsemän vastausta.

Kyselyn tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia odotuksia ja toiveita vanhemmilla on erityistä kielellistä tukea tarvitsevien oppilaiden sanataiteesta ja minkälaisia kokemuksia heillä on ollut opetuksesta ja ryhmässä toimimisesta. Kyselyssä tiedustelin pääosin avoimilla kysymyksillä sekä lasten kertomia kokemuksia että vanhempien omia näkemyksiä esimerkiksi sanataideopetuksen hyödyistä.

Ensimmäisenä kysyin avoimella kysymyksellä, minkälaisia toiveita ja odotuksia vanhemmilla on sanataideharrastuksen suhteen. Vanhemmat listasivat seuraavia asioita:

”Sanavaraston ja mielikuvituksen parantaminen, kiinnostus kirjoihin ja lukemiseen”. (D)

”Kuntoutusta kielelliseen erityisvaikeuteen”. (G)

”Mukava harrastus lapselle. Kielellisen ilmaisun paraneminen (lähinnä kertova puhe), ryhmässä toimiminen”. (C)

”Lapselle mieluisa harrastus, puheilmaisun kehittyminen”. (B)

”Sosiaalisen puolen lisääntyminen, ryhmässä toimiminen”. (A)

Seuraavassa kysymyksessä selvitin sanataideryhmälle asetettuja tavoitteita asteikkoon perustuvalla kysymyksellä, jossa vanhempia pyydettiin asettamaan tärkeysjärjestykseen asteikolla 1.–5. viisi valmiiksi annettua sanataideopetuksen tavoitetta. Vaihtoehdot olivat:

lukemisen/kirjoittamisen taidon harjaantuminen

luovuuden ja mielikuvituksen kehittäminen,

ryhmään kuuluminen ja ryhmässä toimiminen (sosiaalisten taitojen harjaantuminen),

kirjoihin ja kirjallisuuteen tutustuminen,

mukava harrastus.

Vanhempien vastausten perusteella parhaimman keskiarvon sai luku- ja kirjoitustaidon harjaantuminen. Se sai myös eniten ykkössijoja; sen oli sijoittanut tärkeimmäksi kolme vanhempaa seitsemästä. Kuitenkin on todettava, että erot tärkeysjärjestyksessä olivat hyvin pieniä ja hajonta runsasta, mikä kertoo siitä, että tarpeet ovat hyvin yksilöllisiä. Seuraavaksi tärkeimmäksi tavoitteeksi nousi keskiarvon perusteella luovuuden ja mielikuvituksen kehittäminen ja sen jälkeen sosiaalisten taitojen harjaantuminen. Neljänneksi tärkein tavoite oli mukava harrastus ja viidenneksi tärkein kirjoihin ja kirjallisuuteen tutustuminen.

Tavoitteiden tärkeysjärjestys 1.–5., keskiarvot

Lukeminen/kirjoittaminen	2,57
Luovuus ja mielikuvitus	2,71
Ryhmään kuuluminen	2,86
Mukava harrastus	3,00
Kirjoihin ja kirjallisuuteen tutustuminen	3,86

Ykkössijoja eniten	kpl
Lukeminen/kirjoittaminen	3
Mukava harrastus	2
Ryhmään kuuluminen	1
Luovuus ja mielikuvitus	1
Kirjoihin ja kirjallisuuteen tutustuminen	0

Kakkossijoja eniten	kpl
Ryhmään kuuluminen	3
Luovuus ja mielikuvitus	2
Lukeminen ja kirjoittaminen	1
Kirjoihin ja kirjallisuuteen tutustuminen	1
Mukava harrastus	0

Luku- ja kirjoitustaidon merkityksen korostuminen ei ole yllättävää, sillä koulussa lukeminen ja kirjoittaminen ovat perustyökaluja, joiden varaan lähes kaikki oppiminen perustuu. Luku- ja kirjoitustaidon kehitystä seurataan yleensä tarkasti niin koulussa kuin kotonakin, ja jos lapsella esiintyy vaikeuksia näissä taidoissa, tukea kannattaa hakea heti, kun huoli on herännyt.

Seuraavaksi kysyin avoimella kysymyksellä, minkälaista etukäteistietoa vanhemmat olivat saaneet ryhmästä. Kuusi vastaajaa seitsemästä kertoi saaneensa tiedon Pääkaupunkiseudun dysfasiayhdistyksen kautta. Yksi vanhempi kertoi myös itse pyytäneensä jatkoa aiemmalle ryhmälle, koska hänen mielestään se oli ollut motivoiva lapsille. Lisäksi yksi vanhempi mainitsi etukäteistietoinaan sanavaraston ja puheen kehittymisen ja oman ryhmän kielellisen erityisvaikeuden lapsille.

Kysymykseen, jossa tiedustelin lasten kokemuksia sanataideopetuksesta, kaikki vanhemmat kertovat vastauksissaan, että lapset lähtevät mielellään tapaamisiin, viihtyvät hyvin ryhmässä ja odottavat innokkaasti sanataidetunteja. Vanhemmat eivät maininneet mitään negatiivisia kokemuksia opetuksesta ja ryhmässä toimimisesta. Mielestäni tämä osoittaa, että ohjaaja on onnistunut tavoitteessaan tehdä sanataideryhmästä turvallinen paikka, jossa voi kokea hyväksyntää, tekemisen iloa ja onnistumisia.

Toisaalta huomionarvoista on, että kaksi vanhempaa kirjoitti, ettei lapsi kerro kovinkaan paljon opetuksesta.

”Kertova puhe vieläkin haastavaa, joten yleensä emme kuule opetuksesta”. (D)

Tässä vastauksessa käy ilmi se, miten kielellinen erityisvaikeus vaikuttaa oppilaan mahdollisuuden ilmaista kokemuksiaan ja tuntojaan. Vanhempi kertoo tulkitsevansa lapsen toiminnan perusteella tämän kokemuksia. Esimerkiksi kun oppilas oli itse ilmoittanut keväällä ohjaajalle jatkavansa ryhmässä syksylläkin, ilmentää se vanhemman mukaan lapsen viihtyvän hyvin ryhmässä ja pitävän opetuksesta.

Yksi vanhempi mainitsi erityisesti pienen ryhmäkoon merkityksen ja koki sen edistävän paljon ryhmän toimintaa ja lapsen osallisuutta ryhmässä. Kaksi vanhempaa mainitsi kaverisuhteiden merkityksen, ja kaksi nosti esiin opettajan merkityksen:

”Pitää kavereista ja erityisen paljon opettajasta” (A)

”Ohjaajat olleet aina loistavia ja ryhmät pieniä, mikä edesauttaa toiminnassa paljon” (G)

Alaluvussa 5.6 käsittelin innostavan ohjaajan ja myönteisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimishaluun sekä oppilaan intoon ja uskoon itsestään. Myös vanhempien vastaukset tukevat näkemystä, että ohjaajan asenne ja pedagogiset taidot ovat merkityksellisiä ryhmän toiminnan sujumisen ja ryhmässä viihtymisen kannalta. Vastauksissa mainittiin myös pienen ryhmäkoon merkitys. Ryhmäkoon merkitystä käsittelen useammassakin alaluvussa, muun muassa luvuis-

sa 5.1 ja 5.2.1, sillä hallittavissa oleva, sopivan kokoinen ryhmä on keskeinen edellytys onnistuneelle toiminnalle ja oppilaiden turvallisuuden tunteelle.

Kysyin myös avoimella kysymyksellä, onko sanataideopetuksesta ollut vanhemman mielestä hyötyä lapselle, ja jos on, niin minkälaista ja miten se on ilmennyt. Vanhemmat esittivät muun muassa seuraavia huomioita:

”Tukenut puheilmiasua. Luku- ja kirjoitustaito alkanut kehittyä nyt koulun myötä, sanataide tukee kivasti”. (B)

”Lauasetason puheilmiasu kehittynyt (ilmaisut nyt pidempiä)”. (C)

”Lapsi on luokan edustajana ... Ja saanut positiivista palautetta siitä”. (D)

”Kaikkien taitojen kehittymiseen varmasti positiivinen vaikutus”. (E)

”On lisännyt lukemisen ja kirjoittamisen taitoja”. (F)

”Uskon että on [ollut hyötyä]. Poistanut esiintymisjännitystä. On lisännyt luovuutta. Luku- ja kirjoitustaidossa edelleen parantamisen varaa”. (G)

Vastaukset osoittavat mielestäni selvästi, että sanataideopetus voi tukea monella eri tavalla kielellisten vaikeuksien kanssa eläviä lapsia. Koska tarpeet ovat hyvin yksilöllisiä, myös kehitystä tapahtuu eri tavalla ja eri asioissa. Edellä esitettyjen vastausten mukaan vanhemmat ovat havainneet edistystä puheilmiasussa, sosiaalisissa tilanteissa pärjäämisessä, luku- ja kirjoitustaidon kehittymisessä sekä luovuudessa, ja uskovat sanataiteesta olleen hyötyä näiden taitojen kehittymisessä.

Kaikki vastaajat kertoivat etukäteisodotuksiensa sanataideopetuksesta toteutuneen, ja jokainen ilmoitti saaneensa riittävästi palautetta ja tietoja ohjaajalta. Yksi vastaaja kertoo saavansa riittävästi palautetta ja tietoa vanhempien hakiessa tai tuodessa lapsia harrastukseen. Lisäksi ohjaaja lähettää vanhemmille toimintakertomuksen lukuvuoden päätteeksi ja tarvittaessa palautetta ja muuta tietoa pitkin vuotta sähköpostitse.

Kysyttäessä sanataideharrastuksen jatkamisesta valtaosa vastaajista (4 kpl) ilmoitti jatkavansa ryhmässä, ja nekin, jotka eivät suoraan vastanneet myöntävästi (2 kpl), ilmoittivat jatkon riippuvan aikatauluista ja lapsen mielenkiinnosta.

Johtopäätöksenä kyselyistä voi todeta, että vanhempien vastaukset ovat hyvin rohkaisevia ja antavat selvän viestin ryhmän tarpeellisuudesta ja opetuksen hyödyistä. Kysely osoitti, että ryhmälle asetetut tavoitteet ja odotukset ovat ainakin pääosin toteutuneet, vaikka odotukset painoutuivat hyvin eri tavalla eri oppilaiden kohdalla. Vastausten perusteella kaikki oppilaat

pitävät harrastuksesta, ovat motivoituneita ja innostuneita toiminnasta. Ryhmään osallistuminen on mieluisaa, ja osalle kaverisuhteet ovat tärkeitä. Kukaan ei maininnut mitään negatiivisia kokemuksia. Tosin tässä yhteydessä on syytä huomioda, että kielellisiin vaikeuksiin usein kuuluu vaikeus pukea ajatuksia ja tunteja sanoiksi. Toisaalta oppilaiden innostunut osallistuminen ja sitoutuminen harrastukseen kertovat siitä, että kokemukset ovat varmasti aidosti pääsääntöisesti myönteisiä. Vanhempien mielestä monissa oppilaan taidoissa on tapahtunut edistystä, ja he uskovat sanataiteen tukevan esimerkiksi lukemaan ja kirjoittamaan oppimista, sosiaalisia taitoja, luovuutta ja puheilmaisua. Lähes kaikki uskovat lapsensa jatkavansa harrastusta jatkossakin.

6 TUTKIMUKSEN YHTEENVETO JA LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI

6.1. Tutkimuksen yhteenveto

Olen selvittänyt pro gradu -tutkielmassani, minkälaisia erityistarpeista kielellisten oppimisvaikeuksien kanssa elävillä lapsilla ja nuorilla on sanataiteessa ja miten sanataideopetuksessa näihin tarpeisiin voitaisiin parhaiten vastata.

Luvussa kaksi käsittelin kaksi tutkimuksessani oleellista diagnoosia, kielellisen erityisvaikeuden ja dysleksian. Kävin läpi, miten nämä vaikeudet ilmenevät, mitä taustatekijöitä niillä on ja miten ne vaikuttavat lapsen ja nuoren elämään. Tärkeimmiksi havainnoiksi nousivat oirekuvien heterogeenisyys, useat liitännäisoireet sekä varhaisen ja riittävän pitkän tuen merkitys. Tutkimuskirjallisuudesta ilmenee myös, että yleispäteviä, kaikille toimivia ohjeita ja toimintamalleja taitojen harjaannuttamisessa on hankala osoittaa. Sen sijaan voidaan osoittaa joukko periaatteita ja toimintatapoja, joiden tiedetään toimivan kielellisten oppimisvaikeuksien tukena.

Luvussa kolme määrittelin sanataidetta sekä hahmottelin sanataideopetuksen ja koulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen eroja ja yhtäläisyyksiä. Esittelin myös Vantaan sanataidekoulun, jossa tutkimani ryhmä toimii. Pohdin myös, mitä kirjallisuusterapian ulottuvuuksia voi käyttää erityisryhmän sanataideopetuksessa, sekä esittelin voimaantumisteoriaa.

Luvussa neljä esittelin tutkimukseni toteutuksen, tutkimusaineiston ja -menetelmät. Tutkimusaineistoni koostuu havainnoistani, joita keräsin osallistuessani havainnoijana Vantaan sanataidekoulun kielellistä erityistukea tarvitsevien lasten sanataideryhmän opetukseen viidellä eri havaintokerralla. Sen lisäksi haastattelin ryhmän ohjaajaa ja tein kyselyn ryhmän oppilaiden vanhemmille. Hankkimaani aineistoa analysoin varsinaisessa käsittelyosassa, luvussa viisi, tutkimus- ja teorian tiedon valossa.

Vastauksia tutkimuskysymyksiini käsittelin luvussa viisi. Ensin hahmottelin tarkkailemani ryhmän opetuksen tärkeimpiä tavoitteita, jotka ovat ilmaisuun rohkaiseminen, onnistumisen kokemuksen tuottaminen, itsetunnon vahvistaminen, tekemisen ilon ja luovuuden esiintuominen sekä myönteisen suhtautumisen luominen kieleen ja kirjallisuuteen. Pyrkimyksenä on, että jokainen oppilas kehittyy lukijana, kirjoittajana, keskustelijana ja kuuntelijana. Havainto-

jeni mukaan opetuksessa pyritään tukemaan lapsen kehitystä kokonaisvaltaisesti, jolloin kielellisten taitojen lisäksi huomioidaan myös sosiaaliset taidot ja psyykinen hyvinvointi.

Olen jaotellut esiin tulleet erityispiirteet karkeasti viiteen kategoriaan: 1) opetusympäristöön ja oppilaan työskentelytaitoihin liittyviin tekijöihin, 2) motivaatioon ja oppimisvalmiuksiin liittyviin erityispiirteisiin, 3) kielellisten taitojen harjaannuttamiseen liittyviin erityispiirteisiin, 4) vuorovaikutukseen ja sosiaalisiin taitoihin liittyviin erityispiirteisiin sekä 5) opettajan pedagogisten taitojen ja asenteiden merkityksiin. Jokaisen kategorian kohdalla tarkastelen sen aihepiiriin liittyviä oppilaiden erityistarpeita sekä niitä keinoja, joilla sanataideopetus näihin tarpeisiin voi parhaiten vastata.

Opetusympäristöön ja oppilaan työskentelytaitoihin liittyvinä tekijöinä nousivat esiin rutiinien ja vakioina pysyvien struktuurien merkitys sekä oppilaiden toiminnanohjauksen tuki. Ennakoitavuus ja rutiinit ilmenivät tarkkailemassani ryhmässä muun muassa oppituntien vakiorakenteena ja sääntöjen ja ohjeiden selkeytenä ja ymmärrettävyytenä. Säännönmukaisuuden ohella esiin nousi myös sopivasti mitoitettu joustavuus ja yksilöllisyyden huomioiminen. Tärkeää oli muun muassa löytää jokaiselle oppilaalle yksilöllinen ja hyvä tapa olla ja oppia.

Kielellisiin vaikeuksiin usein liittyviä tarkkaavuuden ongelmia ratkaistiin ryhmässä ääneen mallintamalla ja vaiheistamalla tehtävät pienempiin osiin, jotta oppilaan oli helpompi keskittyä ja kiinnittää huomionsa käsillä olevaan vaiheeseen. Ääneen mallintaminen perustuu Vygotskyn ajatukseen sisäisen puheen merkityksestä toiminnanohjauksessa. Tässä yhteydessä pohdin myös tehtävien säätelyn ja luovuuden suhdetta ja totesin, että ohjaajalla on prosessissa tärkeä rooli toisaalta motivoida ja ohjata oppilasta keskittyneeseen ja pitkäjänteiseen työskentelyyn ja samalla suoda luovuuden vapaus sopivissa raameissa.

Motivaatioon ja oppimisvalmiuksiin liittyvinä tekijöinä käsittelyyn nousivat monikanavainen ja moniaistinen opetus, joiden tarkoitus on useamman aistikanavan kautta havainnoiminen sekä kiinnostuksen ja innostuksen herättäminen. Tutkimusryhmässä käytettiin kielellisen opetustavan lisäksi auditiivisuutta, visuaalisuutta, rytmiä, tuntoaistia ja leikkiä, johon usein yhdistyi liikunnallisuus, tilojen luova käyttö sekä myös ”mentaalisen luovan tilan” eli mielikuvituksen käyttö. Motivaatiotekijöihin liittyivät myös vahvuuksien tunnistaminen, onnistumisen kokemukset ja itsetunnon vahvistuminen. Ryhmän ohjaaja nosti esiin myös oppilaiden voimaantumisen, joka pyrittiin mahdollistamaan muun muassa turvallisella ja myönteisellä ilmapiiirillä ja joka ilmeni rohkaistumisena itseilmaisuuksiin ja vuorovaikutukseen, esiintymisjännityksen voittamisena sekä sitoutumisena toimintaan.

Vahvuuksien ja onnistumisten käsittelyn yhteydessä hain yhteistä maaperää positiivisesta pedagogiasta, jonka idea on siirtyä ongelmakeskeisestä ajattelusta vahvuuksien korostamiseen ja kykyyn selvittää ongelmista. Positiiviseen pedagogiaan liittyy myös tunteiden vaikutuksen huomioiminen oppimiseen, motivaatioon ja energisyyteen sekä pyrkimys ns. myönteiseen kehään, joka edistää sosiaalisia suhteita ja oppimista. Tämä ajatus näkyi myös havainnoimassani ryhmässä.

Vahvuuksien tunnistamisen yhteydessä esittelin Howard Gardnerin moniälykkyysteoriaa, jonka mukaan kaikilla ihmisillä on useita erilaisia kognition lajeja ja lähes jokaisella on kapasiteettia kehittää kaikkia älykkyksiä kohtuullisen korkealle tasolle, jos heitä rohkaistaan, kannustetaan, ohjataan ja heille annetaan kehittymisen mahdollisuus.

Kolmas erityispiirteiden kategoria liittyi kielellisiin taitoihin. Tarkkailemassani ryhmässä erityisessä asemassa on rohkaiseminen omaan ilmaisuun. Ohjaaja koki tärkeänä hälventää kielenkäytön pelkoja, ja siinä suljettu ryhmä on turvallinen paikka harjoitella ilmaisua. Ryhmän opetuksessa keskeisessä asemassa ovat kirjallisuuteen tutustuminen ja kielenkäytön ja kirjallisuuden käsittely monipuolisesti, elämyksellisesti ja innostavasti. Tavoitteena on kehittää sanavarastoa, kielentajua, muistia, keskittymiskykyä ja ajattelutaitoja, joita kaikkia tarvitaan lukemisen ja kirjoittamisen taitojen harjaantumisessa.

Tässä luvussa tulivat esiin myös kirjoittamisen taidon haasteet. Kirjoitusharjoituksissa tilanne pyrittiin luomaan innostavaksi ja motivoivaksi. Tärkeää oli luoda tarve ja kiinnostava tilanne, jotta oppilaalla oli motivaatiota käyttää kirjoitettua kieltä. Oleellista oli myös myönteinen kannustaminen, mutta pakonomaisuuden välttäminen. Tässäkin yhteydessä keskeistä on tehtävän mallintaminen, vaiheistaminen pienempiin osiin ja yksilöllisen tuen antaminen aina tarvittaessa, jotta oppilas saa toteuttaa luovuuttaan. Sanataiteen tarkoitus ei ole tuoda epäonnistumisen tunteita. Kävin läpi myös Vygotskyn teoriaa ajattelun ja kirjoittamisen vastavuoroisesta suhteesta.

Pohdin myös sanataiteen laaja-alaista näkemystä kirjoittamisesta ja tekstitaidoista. Havainnoimassani ryhmässä tämä ilmeni nimenomaan siten, että tekstejä tuotettiin kirjoitetussa, puhutussa ja visuaalisessa muodossa. Tavoitteena oli vahvistaa monipuolista ilmaisua sanataiteen keinoin.

Tarkastelin myös lähemmin kirjoittamisvaikeuksiin sovellettuja kirjoittamisen opetuksen malleja ja toimintatapoja. Esittelin kirjoittamisen strategiaopetusmallin (SRSD-malli self-

regulated strategy development), joka perustuu itsesäätelyn harjoitteluun, portaittain etenevään tukeen, ääneen mallintamiseen, työskentelytapojen vaiheistamiseen ja jatkuvaan motiivointiin. Vaikka malli on kehitetty kouluopetukseen, esitin, että sen osia voi soveltaa myös sanataideopetuksessa.

Neljäntenä erityispiirteenä nostin esiin ryhmän vuorovaikutuksen ja sosiaalisten taitojen merkityksen. Kielenkehityksen vaikeuksiin liittyy usein haasteita sosiaalisissa tilanteissa. Käsitteelin ensin vuorovaikutuksellisen prosessin terapeuttisuutta, joka voi ilmetä esimerkiksi luettujen satujen ja tarinoiden yhteydessä ja auttaa oppilasta käsittelemään tunteita. Oli ilmeistä, että ryhmän jäsenet kokivat keskustelutuokioiden saduista ja tarinoista ja niistä kumpuavista teemoista merkityksellisinä. Keskusteluja virittyi oppilaiden kokemusmaailmaa lähellä olevista aiheista kuten ystävyystunteista, kateudesta ja mustasukkaisuudesta.

Sanataideryhmässä harjaantuivat myös monet sosiaaliset taidot kuten ryhmässä toimiminen, toisten mielipiteiden huomioonottaminen, tunteiden säätely ja toisen asemaan asettuminen. Totesin, että havainnoimassani ryhmässä oli selvästi yhteenkuuluvuuden ja osallisuuden tunnetta. Keskusteluissa ja leikeissä näkyi yhdessä tekemisen ja osallisuuden ilo.

Viimeisenä erityispiirteenä nostin esiin ohjaajan taidot ja asenteet. Hyvin vahvana punaisena lankana läpi koko käsittelyosan on kulkenut ohjaajan pedagogisten taitojen ja asenteiden merkitys. Ne korostuivat niin motivointitekijöissä, työskentely- ja oppimistaidoissa, kielellisten taitojen harjaannuttamisessa kuin vuorovaikutus- ja sosiaalisissa taidoissa. Nostin esiin innostamisen pedagogiikan, positiivisen pedagogiikan ja dialogisuuden. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden parissa korostuvat opettajan kyky ymmärtää oppilaan yksilöllisyyttä, löytää vahvuuksia, motivoida ja kannustaa, suoda riittävästi iloa ja luovuuden vapautta ja samalla sopivasti kurinalaisuutta. Keskeistä on, että oppilaat pääsevät itse tekemään, osallistumaan, luoman omia taideteoksia, tekemään luovuuttaan näkyväksi. Oikean balanssin löytäminen opetuskäytänteisiin edellyttää herkkyyttä tunnistaa oppilaiden erityispiirteet ja monipuolista keinovalikoimaa, josta voi valita kulloiseenkin tilanteeseen sopivat menetelmät.

Käsittelyosuuden lopuksi esitin yhteenvedon vanhemmille lähettämästäni kyselystä, jossa tiedustelin heidän odotuksiaan ja kokemuksiaan opetuksesta. Vanhempien vastaukset olivat hyvin rohkaisevia ja antoivat selvän viestin ryhmän tarpeellisuudesta ja opetuksen hyödyistä. Kysely osoitti, että ryhmälle asetetut odotukset ovat ainakin pääosin toteutuneet, vaikka ne painottuivatkin hyvin eri tavalla eri oppilaiden kohdalla. Vastausten perusteella kaikki oppilaat pitävät harrastuksesta, ovat motivoituneita ja innostuneita toiminnasta. Vanhempien mie-

lestä monissa oppilaiden taidoissa on tapahtunut edistystä, ja he uskovat sanataiteen tukevan esimerkiksi lukemaan ja kirjoittamaan oppimista, sosiaalisia taitoja, luovuutta ja puheilmaisun kehitystä.

6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Hirsijärven ym. (2010, 232) mukaan kaiken tutkimuksen luotettavuutta tulisi jollain tavalla arvioida. Edelleen heidän mukaansa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kohentaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta ja tutkimuksen kaikista vaiheista. Myös aineiston tuottamisen olosuhteet olisi kerrottava selvästi ja totuudenmukaisesti.

Olen pyrkinyt kuvailemaan tutkimuskohteeni mahdollisimman tarkasti sekä dokumentoimaan havaintopäiväkirjoihini tekemäni havainnot ryhmän toiminnasta yksityiskohtaisesti ja rehellisesti. Havaintojani olen tulkinut ja analysoinut myös ryhmän ohjaajan kanssa, ja näin pyrkinyt saamaan toisen mielipiteen omaan analyysiini. Myös ryhmän ohjaajan ääni on päässyt kuuluville, samoin oppilaiden vanhempien kokemukset ja näkemykset. Teoriatiedoissa olen tukeutunut mahdollisimman tuoreisiin ja luotettaviin tutkimustietoihin. Olen myös pyrkinyt löytämään monipuolisesti erilaisia tutkimusnäkökulmia aiheeseen, jossa heterogeenisyys on silmiinpistävää.

Tutkimuskysymyksiini nähden koen, että aineistoni on ollut riittävä. Tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä olisi toki lisännyt, jos tutkittavia ryhmiä olisi ollut useampia ja näin saatu aineisto laajempi, mutta valitettavasti muita kielellisiin vaikeuksiin suunnattuja ryhmiä ei lähialueelta löytynyt.

Analyysin kattavuuden varmistamiseksi olen tarkastellut ryhmän toimintaa mahdollisimman laajasti ja monesta eri näkökulmasta. Havaintojeni luokittelun olen pyrkinyt selventämään mahdollisimman tarkasti käsittelyosassa. Tutkimusselostusta tukemaan olen käyttänyt lukuisia autenttisia esimerkkejä ryhmän käytännön toiminnasta ja ohjaajan kertomuksista. Vanhempien kokemuksia valottamaan olen käyttänyt runsaasti lainauksia kyselylomakkeen vastuksista.

Oma positioni tutkimukseen on kahdenlainen; toisaalta olen ollut ulkopuolinen tarkkailija, toisaalta olen myös sanataideohjaaja ja työskennellyt kielihäiriöisten parissa tavanomaisessa sanataideryhmissä. Katson kuitenkin, että omat taustatietoni ja kokemukseni ovat olleet pikemminkin etu kuin haitta aineiston käsittelyssä.

PÄÄTÄNTÖ

Aikoinaan tutkimussuunnitelmaa tehdessäni mielikuvani kielellistä erityistukea tarvitsevien lasten opetuksesta yhdistyi vahvasti kielellisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen harjaannuttamiseen. Siinä mielessä matka tutkimussuunnitelmasta gradun loppusanoihin on ollut hyvin avartava. Olen saanut huomata, että erityistarpeet ovat paljon monitahoisemmat. Käytännössä kielelliset vaikeudet eivät esiinny yksin, sillä ohessa ilmenee usein muita liitännäisoireita. Ei ole kahta samanlaista kielellistä oppimisvaikeutta. Jokainen oppilas kamppailee erilaisten vaikeuksien kanssa.

Oma lähtöoletukseni, että sanataide voi tukea kielellisissä vaikeuksissa, on saanut runsaasti vahvistusta ja perusteluja. On ollut ilahduttavaa huomata, miten monipuolisesti sanataideopetus voi tukea näitä lapsia. Ryhmässä harjoitellaan kielellisten taitojen lisäksi monia tärkeitä elämäntaitoja, joista on hyötyä ja iloa lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle: vuorovaikutustaitoja, sosiaalisia taitoja, tunteiden käsittelyä, tärkeitä kognitiivisia taitoja, jotka edistävät lukemista, kirjoittamista, ajattelua ja ongelmanratkaisua. Ennen kaikkea sanataide on mukava harrastus, jossa tehdään hauskoja asioita, koetaan elämyksiä ja oivalluksia, opitaan uusia asioita ja viihdytään ikätovereiden seurassa.

Kielelliset taidot – puhe, lukutaito, kirjoitustaito, ajattelutaidot – ovat niin perustavanlaatuisia taitoja lapselle ja nuorelle, että kaikki apu ja tuki on tarpeen, kun niiden kehityksessä on vaikeuksia. Sanataiteen tavoite on innostaa kielen ja kirjallisuuden pariin ja auttaa kehittämään omaa ilmaisua, niin puhuttua, kirjoitettua kuin visuaalistakin. Tutkimukseni perusteella sanataide voi toimia tärkeänä tukimuotona kielellisten taitojen harjaannuttamisessa.

Vaikka tutkimukseni on yhden pienen ryhmän tapaustutkimus, uskon, että sillä on merkitystä ja yleistettävyyttä sanataidekontekstissa laajemminkin ja se nostaa esiin perusteluita sanataideopetuksen hyödyistä kielellisissä oppimisvaikeuksissa. Toivon myös, että tutkimukseni innostaa lisätutkimukseen tämän aiheen parissa. Kielelliset oppimisvaikeudet ovat toki haastava aihe, sillä kyseessä on varsin heterogeeninen ryhmä erilaisia ja eriasteisia vaikeuksia. Lisätutkimuksessa voisi olla aiheellista rajata tutkimusryhmä esimerkiksi vain yhteen diagnoosiin tai oireryhmään.

Kiinnostavaa olisi myös seurata pidemmällä ajanjaksolla sanataideopetuksen piirissä olevia, kielellistä tukea tarvitsevia oppilaita ja heidän taitojensa kehitystä. Myös joidenkin opetusme-

todien tai toimintamallien vaikuttavuuden tutkimukselle voisi olla tarvetta. Tässä yhteydessä ensimmäisenä mieleen tulee luvussa 5.4.4 esittelemäni kirjoittamisen strategiaopetus. Myös monikanavaisuuteen, monitaiteisuuteen ja tekstien multimodaalisuuteen liittyvät opetusmenetelmät ja työskentelytavat olisivat kiinnostavia tutkimuskohteita kielellisten oppimisvaikeuksien kontekstissa.

Kuluneen vuoden aikana kulkemani tutkimusmatka on ollut mielenkiintoinen ja antoisa ja avannut monia uusia näköaloja sanataiteen ulottuvuuksiin. Hankkimani tutkimustieto kannustaa työskentelemään aiheen parissa jatkossakin, ja toivon, että siitä on hyötyä myös muille sanataiteen ja kielellisten haasteiden parissa työskenteleville henkilöille.

Lähteet

Ahonen, T. & Rautakoski, P. 2007. Kielelliset vaikeudet ja niiden pitkäaikaisvaikutukset. Teoksessa Aro, T., Siiskonen, T. & Ahonen, T. (toim.) Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 18–34.

Ahonen, T., Aro, T. & Siiskonen, T. 2004. Johdanto. Teoksessa Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 14–18.

Ahonen, T., Taipale-Oiva, S., Kokko, J., Kuittinen, T. & Cantell, M. 2006. Motoriikka. Teoksessa Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 175–201.

Ahonen-Eerikäinen, H. 1998. Musiikillinen dialogi ja muita musiikkiterapeuttien työskentelytapoja ja lasten musiikkiterapian muotoja. Väitöskirja. Joensuun yliopisto, erityispedagogiikka.

Aivoliitto. 2017a. Kielellinen erityisvaikeus. Vaikeusasteet. Viitattu 7.4.2017.
https://www.aivoliitto.fi/kielellinen_erytisvaikeus/kielellinen_erytisvaikeus/vaikeusasteet

Aivoliitto. 2017b. Kielellinen erityisvaikeus lapsilla ja nuorilla. Viitattu 7.4.2017.
https://www.aivoliitto.fi/kielellinen_erytisvaikeus/kielellinen_erytisvaikeus

Aivoliitto. 2017c. Kielellinen erityisvaikeus. Kuntoutus. Viitattu 17.4.2017.
https://www.aivoliitto.fi/kielellinen_erytisvaikeus/kuntoutus

Aluehallintovirasto. 2012. Taiteen perusopetuksen alueellinen saavutettavuus 2012. Viitattu 15.11.2017.

<http://www.avi.fi/documents/10191/52019/Taiteen+perusopetuksen+alueellinen+saavutettavuus+2012/04fff831-7505-4d85-96bf-c0f3bd9ff8ed>

Arffman, Inga & Nissinen, Kari. 2015. Lukutaidon kehitys Pisa-tutkimuksissa. Teoksessa Jouni Välijärvi, Pekka Kupari, Arto K. Ahonen, Inga Arffman, Heidi Harju-Luukkainen, Kaisa Leino, Markku Niemivirta, Kari Nissinen, Katariina Salmela-Aro, Mirja Tarnanen, Heta Tuominen-Soini, Jouni Vettenranta & Raimo Vuorinen, Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 - tutkimustuloksia Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6, 28–49. Viitattu 17.4.2017.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/okm6.pdf?lang=fi>.

Armstrong, T. 1994. Multiple Intelligences in the classroom. USA, Alexandria, Virginia: Ass. for Supervision and Curriculum Development.

Aro, T. 2014. Itsesäätely ja tarkkaavaisuus. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T. Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus. 265–285.

Arvola, P. & Mäki, S. 2009. Mitä lasten ja nuorten kirjallisuusterapia on? Teoksessa Teoksessa Mäki, S. & Arvola, S. (toim.) Satu kantaa lasta. Helsinki: Duodecim, 12–22.

Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–41.

Ekström, N. 2011. Kirjoittamisen opettajan kertomus. Kirjoittamisen opettamista kognitiiviselta pohjalta. Jyväskylän yliopisto. Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Väitöskirja. Jyväskylä studies in humanities 160. Viitattu 8.4.2017.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36783/9789513944438.pdf?sequence=1>

Erilaisten oppijoiden liitto. 2017. Miten huomioida lukivaikeus opetustilanteessa.
http://www.erilaistenoppijoidenliitto.fi/?page_id=132

Ervast, L. & Leppänen, P.H.T 2010. Puheen ja kielen häiriöt lapsella. Teoksessa Korpilahti, P., Aaltonen O. & Laine, M. (toim.) Kieli ja aivot. Turun yliopisto. Kognitiivisen neurotieteen tutkimuslaitos, 212–221.

Finlex 642/2010. Laki perusopetuslain muuttamisesta. Viitattu 7.4.2017.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>

Gardner, H. 2006. Multiple Intelligences. USA. New York: Basic Books

Haanpää, P. 2015. Sanataideohjaajan opas. Helsinki: BTJ Finland Oy.

Haapasalo, S. 2007. Kielellisten vaikeuksien tunnistaminen ja arviointi nuoruusiässä. Teoksessa Aro, T., Siiskonen, T. & Ahonen, T. (toim.) Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 49–73.

Harjunen, E. & Rautapuro, J. 2015. Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2015:8.

Harris, K. Graham, S., Mason, L.H. & Saddler, B. 2002. Developing Self-Regulated Writers. Theory into practice, Volume 41, Number 2, Spring 2002.

Harris, K. & Graham, S. 2016. Self-Regulated Strategy Development in Writing: Policy Implications of an Evidence-Based Practice. Policy Insights from Behavioral and brains Science, 1/2016, 77–84. <http://journals.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/doi/10.1177/2372732215624216>

Hautala, P-M. 2008. Lupa tulla näkyväksi. Kuvataideterapeuttinen toiminta kouluissa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Honkanen, H. 2011. *Unelmien sanis. Lapsilähtöisen sanataiteen perusopetuksen mahdollisuuksista*. Jyväskylän yliopisto. Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Kirjoittaminen. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 9.4.2017.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/26642/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201103071864.pdf?sequence=1>.

- Hyytiäinen-Ruokokoski, U. 2001. Diganoosina dysfasia. Opas kielihäiriöisen lapsen vanhemmille. Aivohalvaus- ja dysfasialiitto.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto, yhteiskuntatieteellinen laitos.
- Ihalainen, T. 1993. Symbolifunktion ja minätietoisuuden kehityksellinen ilmentyminen klassisesti autistisen lapsen kuvallisessa ilmaisussa. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Hyvä oppimisympäristö. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Jyväskylä: PS-kustannus, 241–256.
- Ivanič, R. 2004. Discourses of writing and learning to write. *Language and Education* 1:3, 220–245.
- Juurikainen, O. 20 Sanataiteen opetuksen tavoitteet kasvattajan ja kirjoittavan lapsen näkökulmista : "Tulen isona kirjailijaksi, jos en pääse arkkitehdiksi", Jyväskylän yliopisto. Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Pro gradu. Viitattu 9.4.2017. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/394>
- Karlsson, L. 2014. Sadutus. Avain osallisuuden toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karppinen, S. 2008. Innostamisen pedagogiikkaa käsitöissä ja taiteessa. Teoksessa Karppinen, S., Ruokonen, I. & Uusikylä, K. (toim.) Nuoret ja taide – ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla. Helsinki: Finnlectura, 101–111.
- Kauppinen, M., Pentikäinen, J., Hankala, M., Kulju, P., Harjunen, E. & Routarinne, S. 2015. Systemaattinen katsaus perusopetusikäisten kirjoittamisen opetusta ja osaamista koskevaan tutkimukseen. *Kasvatus* 46 (2), 160–175.
- Ketonen, R, Salmi, P. & Tuovinen, S. 2004. Kielelliset vaikeudet ja vuorovaikutuksen tukeminen. Teoksessa Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 33–52.
- Kirschner, P. A. & van Merriënboer, J. J. 2013. Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational Psychologist*, 48(3), 169-183. Artikkelin on luettavissa www-muodossa: <http://www.learnlab.org/research/wiki/images/4/4d/Kirschner-Merrienboer-2013.pdf>
- Kirves, V. 2007. Surusta kipeää perhonen: sanataide apuna lapsen surun käsittelyssä; Jos tuuli pyyhki mennessään. Jyväskylän yliopisto. Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Pro gradu. Viitattu 9.4.2017. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/39515>
- Kleemola, H. 2015. Kirjaston hiljaasuures huutaa elämä : tutkimus sanataidekerhoista Pohjanmaalla. Jyväskylän yliopisto. Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Pro gradu. Viitattu 9.4.2017. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/48758>
- Kontu, E. 2004. Mielen ja musiikin ikkunat autismiin. Mielen teoria ja kommunikaatiosuhde -tapaustutkimuksia. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen laitos, Erityispedagogiikka.

- Krappala, M. 2004. Avoin tila lapsen ja aikuisen välillä. Teoksessa Sava, I. & Vesanen-Laukkanen, V. (toim.) Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–180.
- Krutsin, P. 2013. "Lue niin kuin kirjoittaja". Kirjoittavan lukijan pedagogiikka lasten sanataidekasvatuksessa. Tampereen yliopisto. Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö. Yleinen kirjallisuustiede. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 9.4.2017 <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/84877/gradu06949.pdf?sequence=1>.
- Krutsin, P. 2005. Sanataidekasvatus Suomessa – kirjoittajakoulutuksesta kaikkien harrastukseksi. Teoksessa Mäkelä, M-L. (toim.) Sanaista taidetta. Helsinki: BJT Kirjastopalvelu, 25–36.
- Kukkonen, N. 2015. Kohtaamisia sanojen äärellä : hyvinvointia senioreiden sanataideryhmästä. Jyväskylän yliopisto. Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Pro gradu. Viitattu 9.4.2017. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/46256>
- Kumpulainen, Kristiina, Mikkola, Anna, Rajala, Antti, Hilpiö, Jaakko & Lipponen Lasse. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Uusitalo-Malmberg, Lotta (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-Kustannus, 224–242.
- Käypä hoito. Kielellinen erityisvaikeus (dysfasia, lapset ja nuoret). Viitattu 7.4.2017. <http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suosituksat/suositus?id=hoi50085>
- Linna, H. 2004. Linna, H. 2004. Kirjoittaminen koulussa. Teoksessa S. Parkkola & N. Repo, Timantinmetsästäjä. Helsinki: WSOY, 95–97.
- Linnainmaa, T. 2005. Mitä kirjallisuusterapia on? Teoksessa Mäki, S. & linnainmaa, T. (toim.) Hoitavat sanat. Opas kirjallisuusterapiaan. Helsinki: Duodecim, 11–25.
- Lyytinen, H. 2010. Dysleksia. Teoksessa Korpilahti, P., Aaltonen O. & Laine, M. (toim.) Kieli ja aivot. Turun yliopisto. Kognitiivisen neurotieteen tutkimuslaitos, 257–262.
- Mantere, M-H. 1991. Mielen kuvat. Kuvallinen ilmaisu terapeuttisessa kontekstissa. Lisensiaatintutkimus, Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 9. Helsinki: VAPS-kustannus.
- Marttala, K. 2015. Puhumattomat kolmivuotiaat uusi ilmi. YLE-uutiset 6.10.2015. Viitattu 4.7.2017. <https://yle.fi/uutiset/3-8356936>
- Marttinen, M., Ahonen, T., Aro, T. & Siiskonen, T. 2004. Kielen kehityksen erityisvaikeus. Teoksessa Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–32.
- McKeown, D., Brindle, M., Harris, K., Graham, S., Collins, A. & Brown, M. 2016. Illuminating growth and struggle using mixed methods: Practise-based professional development and coaching for differentiating SRSD instruction in writing. Reading and Writing 2016, 29: 1105–1140. <https://link-springer-com.ezproxy.jyu.fi/article/10.1007/s11145-016-9627-y>
- Menetelmäopas. 2017. Tapaustutkimus. Jyväskylän yliopisto, Viitattu 12.4.2017. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/tapaustudkimus>

- Mäki, S. & Arvola, P. 2009. Mitä lasten ja nuorten kirjallisuusterapia on? Teoksessa Mäki, S. & Arvola, S. (toim.) Satu kantaa lasta. Helsinki: Duodecim, 12–21.
- Mäki, S. & Kinnunen, P. 2005. Lapsi ja nuori sadun peilissä. Teoksessa Mäki, S. & Linnainmaa, T. (toim.) Hoitavat sanat. Helsinki: Duodecim, 26–52.
- Mäki, S. & Kinnunen, P. 2008. Lapsi ja nuori sadun peilissä. Teoksessa Teoksessa Mäki, S. & Linnainmaa, T. (toim.) Hoivasanat. Helsinki: Duodecim, 34–76.
- Mäki, S. & Arvola, P. 2009. Satu hoitaa lapsen mieltä. Teoksessa Mäki, S. & Arvola, S. (toim.) Satu kantaa lasta. Helsinki: Duodecim, 22–44.
- Nielesen, C. 2005. Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem. Väitöskirja. Göteborgs universitet. Göteborg studies in educational sciences.
- Oksanen, A. 2012. Auditiivisen ja kielellisen harjoittelun vaikutus kolmannella luokalla olevien heikkojen lukijoiden lukutaitoon. Väitöskirja Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä. Viitattu 7.4.2017.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/38408/978-951-39-4813-9.pdf?sequence=1>
- Opetushallitus. 2017a. Taiteen perusopetus.
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/taiteen_perusopetus Viitattu 8.4.2017.
- Opetushallitus. 2017b. Sanataide.
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/taiteen_perusopetus/sanataide Viitattu 8.4.2017.
- Opetushallitus. 2017d. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen.
http://oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/taiteen_perusopetus/TPO2018 Viitattu 8.4.2017.
- Orell, T. 2010. Rytminen puheterapia. Teoksessa Korpilahti, P., Aaltonen O. & Laine, M. (toim.) Kieli ja aivot. Turun yliopisto. Kognitiivisen neurotieteen tutkimuslaitos, 330–336.
- Paanen, M., Heinonen, J., Knoll, J., Leppänen, U. & Närhi, V. 2011. Maltti. Tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen ryhmäkuntoutus. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D. & Bjork, R. 2009. Learning Styles. Concepts and Evidence. Psychological science in the public interest – A journal of the association for psychological science APS. Volyme 9, Number 3, 105–119. Luettavissa myös www-muodossa:
http://www.montana.edu/facultyexcellence/documents/mar7_Pashlerarticle.pdf
- Peltomaa, K. 2014. Opinkohan mä lukemaan? Lukivaikeuksien tunnistaminen ja kuntouttaminen alkuopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 15.4.2017.
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42887/978-951-39-5586-1_vaitos08022014.pdf?sequence=1
- Poikkeus, A-M., Aro, T. & Adenius-Jokivuori, M. 2014. Sosiaaliset taidot. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) Joko Se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 286–310.

POPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Qvarnström, M., Ikonen, A., Ketonen, R., Lautamo, T., Aro, T., Jordan-Kilkki, P., Kokko, J., Nieminen, M., Salo, E., Jalkanen, H. & Siiskonen, T. 2014. Tuki- ja kuntoutusmuodot. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T. Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus. 154–170.

Rantakylä, O. 2016. *Assosiaatioiden ilotulituksesta koherentiksi kertomukseksi : kaksisuuntainen mielialahäiriö ja omaelämäkerrallisen kirjoittamisen terapeuttiset mahdollisuudet*. Jyväskylän yliopisto. Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Pro gradu. Viitattu 9.4.2017.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/50238>

Rautakoski, P., Tuovinen, S. & Rajala, P. 2007. Vuorovaikutuksen tukeminen. Teoksessa Aro, T., Siiskonen, T. & Ahonen, T. (toim.) *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–95.

Saarinen, V. 2008. *Anna minulle toivoa, kirjoitan siitä elämän*. Verkkokirjoittaminen paniikkihäiriöstä kärsivien tukena. Jyväskylän yliopisto. Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Pro gradu.

Sanataidekoulu. 2017a. Vantaan sanataidekoulu ry. Viitattu 8.4.2017.
<http://sanataidekoulu.fi/sanataidekoulu/>

Sanataidekoulu. 2017b. Vantaan sanataidekoulu ry. Viitattu 8.4.2017.
<http://sanataidekoulu.fi/opetus/>

Saukko, P. 2008. *Musiikkiterapian tavoitteet lapsen kuntoutusprosessissa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, humanistinen tiedekunta. Viitattu 25.7.2017.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19398/9789513934453.pdf?sequ>

Savolainen, M. 2008. *Maailman ihanin tyttö*. Helsinki: Blink Entertainment Oy.

Siiskonen, T. 2010. *Kielelliset erityisvaikeudet ja lukemaan oppiminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Viitattu 10.4.2017.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/23093/9789513938413.pdf?sequenc>

Siiskonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. 2004. *Lukeminen ja kirjoittaminen*. Teoksessa Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 58–80.

Siitonen, J. 1999. *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottaminen*. Väitöskirja, Oulun opettajankoulutuslaitos. Oulu: Oulun yliopisto.

Silvén, M. 2006. *Lukutaidon varhaiset ennustajat: puheen kehitys ja vuorovaikutus vanhempien kanssa*. Teoksessa Takala, M. & Kontu, E. (toim.) *Luki-vaikeudesta Lukitaitoon*. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 47–62.

Snellman-kesäyliopisto. 2017. *Lasten ja nuorten sanataideohjaajakoulutus*. Viitattu 8.4.2017.

<http://snellman-kesayliopisto.mobie.fi/zine/95/article-16381>

Sulkunen, Sari. 2012. Suomalaisnuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen muuttuminen vuodesta 2000. Teoksessa Sari Sulkunen & Jouni Välijärvi (toim.) PISA09. Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12. 12–33. Viitattu 17.4.2017. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm12.pdf?lang=fi>.

Suvilahti, P. 2008. Lasten luova kirjoittaminen psyykkisen tulpan avaajana: tapaustutkimus pohjoissuomalaisen sairaalakoulun ja Päättalo-instituutin 8-13-vuotiaiden lasten kirjoituksista. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto. humanistinen tiedekunta, kirjallisuus sekä lääketieteellinen tiedekunta, kliinisen lääketieteen laitos, lastenpsykiatria.

Syvänen, K. 2005. Vastatunteiden dynamiikka musiikkiterapiassa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities

Takala, M. 2006. Mitä on dysleksia? Teoksessa Takala, M. & Kontu, E. (toim.) Luki-vaikkeudesta Luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 65–86.

Takala, M. 2006b. Lukemaan opettaminen. Teoksessa Takala, M. & Kontu, E. (toim.) Luki-vaikkeudesta Luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 13–36.

Takkinen, O-M & Tolonen, T. 2004. Taidekasvatus ja kirjoittaminen. Teoksessa Parkkola, S., Repo, N., Linna, H., Takkinen, O-M., Tolonen, T. & Mäkelä, M-L. Timantinmetsästäjä. Helsinki: WSOY, 88–94.

Thuneberg, H. 2006. Näkökulmia alakoulun luki-opetukseen. Teoksessa Takala, M. & Kontu, E. (toim.) Luki-vaikkeudesta Luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 177–202.

Uusikylä, K. 2002. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Jyväskylä: PS-kustannus, 42–55.

Uusitalo-Malmivaara, L. 2014a. Positiivinen psykologia – mitä se on? Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 18–29.

Uusitalo-Malmivaara, L. 2014b. Hyveet ja luontevahvuudet. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 63–84.

Vauras, M., Kajamies, A., Kinnunen, R. & Kiiski-Mäki, H. 2007. Ymmärtävä lukeminen ja tuottava kirjoittaminen. Teoksessa Aro, T., Siiskonen, T. & Ahonen, T. (toim.) Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 135–155.

Vesänen-Laukkanen, V., Sava, I. & Martin, M. 2004. Yhteistyötä ja yhteistä jakamista. Teoksessa Sava, I. & Vesänen-Laukkanen, V. (toim.) Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Jyväskylä: PS-kustannus, 16–21.

Vuorikoski & Kiilakoski. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Tampere: Vastapaino, 309–334.

Vygotsky, L. 1931/1982. Ajattelu ja kieli. Suom. K. Helkama & A.Koski-Jänne. Espoo: Weilin&Göös.

Värre, N. 2001. Ei sanataidetta ilman taitoa: kirjoittamisen taidon kuva käsitteen sisältö kaulokirjallisuuteen liittyvänä taitona, kognitiotieteen ja opetuksen näkökulma sekä kirjoittajainoppaiden taidolle antamat merkitykset. Jyväskylän yliopisto. Taiteiden ja kulttuurintutkimuksen laitos. Licensiaatintyö. Viitattu 9.4.2017.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/12188>

Willingham, D. 2009. Why Don't Students Like School: A Cognitive Scientist Answers Questions About How the Mind Works and What It Means for the Classroom. USA, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wolf, M. 2012. Proust och bläckfisken. Berättelsen och vetenskapen om den läsande hjärnan. Göteborg: Daidalos.

Winnicott, D.V. 1971. Playing and Reality. London: Tavistock.

Åhlgren, T. 2017a. Havaintomuistiinpanot. Liitteenä

Åhlgren, T. 2017b. Inari Mykkäsen haastattelu. Litterointi liitteenä.

Liitteet

Liite 1. Åhlgren, T. 2017a. Havaintomuistiinpanot.

Liite 2. Åhlgren, T. 2017b. Inari Mykkäsen haastattelu litteroituna.

Liite 3. Kyselylomakkeet vanhemmille.

Liite 4. Tutkimuslupalomake