

Kasvatusalan konferenssi 6.–7.10.2014

VOIMAA



VÄLITTÄVÄSTÄ TUTKIMUKSESTA

Kaarina Määttä & Satu Uusiautti (toim.)

Kaarina Määttä & Satu Uusiautti (toim.)

VOIMAA VÄLITTÄVÄSTÄ TUTKIMUKSESTA



Rovaniemi 2014

Kansi ja taitto:

Paula Niemelä

Myynti:

Lapin yliopistokustannus

PL 8123

96101 Rovaniemi

+358 (0)40 821 4242

julkaisu@ulapland.fi

Lapin yliopistopaino, Rovaniemi 2014

Painettu:

ISBN 978-952-484-769-8

Pdf:

ISBN 978-952-484-770-4

SISÄLTÖ

Kaarina Määttä ja Satu Uusiautti

Välittävän tutkimuksen aika 5

ASiantuntijapuheenvuorot

Kaarina Määttä

Välittävä ohjaus väitöskirjatyössä 9

Tanja Äärelä

Välittävän opettajan 10 teesiä 21

Maija Rask

Kokonaisvaltainen terveydenlukutaito on välittävää 31

Soile Ratavaara-Peltomaa

”Aina matkalla jonnekin” – Tutkimuspoluilla yksin ja yhdessä 39

Satu Uusiautti

Tiedejulkaiseminen voiman ja välittämisen näyttämönä 45

Pigga Keskitalo ja Erika Sarivaara

Välittävän saamentutkimuksen merkitys 55

Susanna Lähteenmäki

Tunteet ja unelmat inhimillisenä voimavarana

– välittävä erityisryhmien tutkimus 65

ABSTRAKTIT JA TYÖRYHMÄT

Esitysten aikataulu	74
Välittävä opettajuus, interventiot ja opetusmenetelmät	76
Myönteinen kehitys ja inhimilliset vahvuudet elämän eri osa-alueilla...	79
Välittävä saamentutkimus.....	82
Hyvinvoiva ihminen ja yhteisö	85
Erityisopetus ja inklusio välittävän tutkimuksen kohteena	88

VÄLITTÄVÄN TUTKIMUKSEN AIKA

Arvoisa tutkijakollega!

Olemme iloisia voidessamme toivottaa Sinut tervetulleeksi tähän voimaannuttavaan tapahtumaan, joka kantaa nimeä **Voimaa välittävää tutkimuksesta**. Tämä Lapin yliopistolla 6.–7.10.2014 pidettävä kasvatustieteen konferenssi lienee ainoa laatuaan!

Voimaa välittävästä tutkimuksesta -konferenssin tavoitteena on koota yhteen välittävästä tutkimuksesta kiinnostuneet kasvatustieteilijät, virittää yhteistä keskustelua sekä vahvistaa välittävän tutkimuksen mahdollisuuksia kasvatustieteissä ja opetuskäytännöissä. Tarkoitus on nostaa esiin kasvatustieteen ammattilaisten ja tutkijoiden käsityksiä ja kokemuksia välittävästä kasvatustieteellisestä tutkimuksesta, sen prosessista, ohjauksesta, vaiheista ja tuloksista sekä julkaisemisesta. Konferenssin tarkoitus on osoittaa yhdessä tutkimisen ja välittämisen voima: kollegoilta ja ohjaajilta kannattaa aina pyytää apua, tukea ja neuvoja. Välittävä tutkimus siten ulottuu tutkimusidean hahmottelusta tutkimustuloksista julkaisemisen asti: ei ole tutkimusta ilman julkaisemista. Laadukasta tieteen tekemistä ja tutkimusta voidaan edistää välittävällä, rakentavalla tieteellisellä keskustelulla, jota tiedejulkaiseminen virittää.

Mitä on välittävä tutkimus?

Välittävä tutkimus tarkoittaa hyvinvointia edistävää tutkimusta. Välittävä tutkimus kohdentuu inhimillisesti ja sosiaalisesti hyvään elämänlaatuun, jossa ihmisten keskinäinen välittäminen luo perustan yhteisöjen ja yksilöiden hyvinvoinnille. Välittävä tutkimus nojaa ja luottaa inhimillisiin vahvuuksiin ja niiden myötä rakentuvaan hyvään ja sosiaalisesti virikkeeseen elämään.

Välittävää tutkimusta tekeviä yhdistää, innostaa ja innoittaa myönteisen vaikuttamisen tarve sekä keskinäinen välittäminen. Välittävää tutkimusta kuvastaa yhdessä tekemisen ilo ja mahdollisuus.

Välittävä tutkimus näkyy myös tutkijoiden, ohjaajien, opiskelijoiden ja muiden asiantuntijoiden välisessä yhteistyössä, avoimuudessa ja kunnioittavassa keskustelussa.

Kasvatustieteellinen välittävä tutkimus

Kasvatustieteellisen tutkimuksen yksi osa-alue on opetuksen ja pedagogisten ratkaisujen tutkiminen. Välittävää tutkimusta voidaan hahmotella ensinnäkin eettisesti kestävien tutkimusmenetelmien ja -ratkaisuiden näkökulmasta. Välittävä tutkimus on laadukasta, tutkimushenkilöitä kunnioittavaa ja tieteellisen kritiikin kestävää. Opetuksen tutkimisessa voidaan esimerkiksi tarkastella oppilaan, lapsen, asemaa tutkimuksessa ja tehtyjä tutkimuksellisia valintoja.

Toisaalta välittävä tutkimus myös liittyy tutkimusaiheen valintaan: voidaan tutkia esimerkiksi välittävää opettajuutta, myönteistä kehitystä edistäviä rakenteita ja opetusmenetelmiä tai oppilaiden vahvuuksien tunnistamista. Konferenssissa esitellään erilaisia tapoja edistää hyvinvointia ja myönteistä kehitystä ihmisen elämänkaaren eri vaiheissa.

Opetuksen välittävään tutkimukseen voidaan myös laskea opetusta kehittävät ja uusia, myönteisiä menetelmiä testaavat interventiotutkimukset sekä syrjäytymisen ehkäisemistä koskevat menettelytavat.

Yliopisto-opetuksessa välittävä tutkimus konkretisoituu ehkä parhaiten ohjaajan ja tutkielmantekijän välisessä ohjaussuhteessa.

Välittävä tutkimus ylittää myös tieteiden väliset rajat

Välittävä lähestymistapa on siirrettävissä tutkimuksenteon kaikille osa-alueille – siitä konferenssin alustuksiksi valitut teemat myös osaltaan kertovat. Kyse on enemmänkin asenteesta, joka tiedeyhteisössä toimimiseen otetaan kuin millekään tietylle tieteenalalle kuuluvasta toimintatavasta.

Tässä konferenssissa välittävä suhtautumistapa (caring) nousee esiin eri näkökulmista. Ensimmäisen konferenssipäivän alustukset käsittelevät välittävää näkökulmasta tutkimustyön ohjaussuhdetta, hyvän opettajan piirteitä, terveydenlukutaitoa sekä vertaisryhmän tu-

kea tutkimustyössä. Toisen päivän alustuksissa tarkastellaan välittävän toiminnan ja yhteistyön merkitystä tutkimusten julkaisemisessa, erityisryhmien tutkimuksessa sekä saamentutkimuksessa.

Kiitos, että olet mukanamme tuomassa oman näkökulmasi välittävään tutkimukseen! Toivomme aktiivista osallistumista, avointa keskustelua sekä myönteistä ja rakentavaa ilmapiiriä niin alustuksissa kuin työryhmissäkin. Tämän kirjan avulla voit seurata konferenssin ohjelmaa: kirja sisältää alustusten pitäjien puheenvuorot sekä työryhmissä esiteltävät abstraktit.

Lämpimästi tervetuloa Voimaa välittävästä tutkimuksesta -konferenssiin Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaan!

Kaarina Määttä & Satu Uusiautti

Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

ASIAN TUNTIJAPUHEENVUOROT

VÄLITTÄVÄ OHJAUS VÄITÖSKIRJATYÖSSÄ

Kaarina Määttä

Ohjaajan rooli on vaativa ja tärkeä niin tutkimustyössä kuin opin-
näytetöiden ohjauksessa. Väitöstutkimuksessa ohjaajan ja ohjattavan
asema ja rooli sekä heihin kohdistuvat vaatimukset korostuvat aivan
omanlaisinaan.

Silti monet samat roolit, joihin ohjaaja taipuu tutkielma-
ohjauksessa yleensä, sisältyvät myös väitöskirjaohjaukseen. Ohjaaja
voi olla opastaja, tiedottaja, neuvoja, työtoveri, tuutori, tukija, suo-
jelijä, selustatuki, suosittelija, johtaja, ohjailija, tarkkailija, lohdutta-
ja, palautteenantaja, kriitikko, fasilitaattori, suunnittelija, ideoitsija,
organisaattori, manageri, ystävä ja tentaattori.

Välittävässä väitöskirjatyön ohjauksessa on omat erityispiirteensä.
Miten väitöskirja etenee ohjaajan näkökulmasta? Millaisia hidasteita
ja vauhdittajia prosessissa on ohjaajan kannalta? Näitä kysymyksiä pi-
dän välittävän ohjauksen kannalta olennaisina.

Ohjaajan ja ohjattavan keskinäinen suhde

Väitöskirjaohjaus on ohjaajan ja ohjattavan välistä vuorovaikutusta
ja yhteistyötä, jossa keskinäinen symbioosi voi olla erityisen herkkä,
koskettavimmillaan haavoittava ja voimaannuttava. Suhteen
laatu ja voimakkuus eivät välttämättä näyttäydy ulkopuolisille
edes akateemisessa kulttuurissa. Silti hyvä väitöskirja voi syntyä
vähäisin ohjaajaresurssein eikä toisaalta hyväkään ohjaus takaa
väitöskirjaprosessin onnistuneisuutta.

Väitöskirja korkeimpana akateemisena oppinnäytetyönä on aina
väittelijän erityisen osaamisen ja oppineisuuden näyttö ja hänen an-

sionsa. Ohjaajan ansiota on saada väittelijä rohkaistumaan ja venymään huippusaavutukseen sekä tukea väitöskirjan tekijän kyvykkyyden ilmituloa ja vahvistumista.

Kauaskantoisinta ja palkitsevinta ohjaustyössä on kannustaa lahjakkaita tutkijoita käyttämään kykyjään ja osaamistaan tieteen jatkuvuuden ja edistymisen hyväksi. Ohjaajalle tarjoutuu myös näin tilaisuuksia luovuuteen, jos omalle tutkimustyölle ei aikaa jääkään.

Väitöskirjaprosessissa jatko-opiskelija tietää työnsä vaativan runsasta omaa aloitteellisuutta, perehtyneisyyttä ja uurastusta. Vaikka väitöskirjan vaatimaa työmäärää saatetaan pikemminkin yliarvioida kuin aliarvioida, ohjaajan on hyvä ottaa heti alkutunnusteluissa esille ohjattavan valmius ja sitoutuminen vuosien ponnisteluun. Ohjaajan on tarpeetonta sitoutua, jos opiskelija ei sitoudu. Ohjaajan on turha innostua ja vakuutella väitöskirjan aiheen merkityksellisyyttä ja tärkeyttä, jos ohjattava ei itse koe samoin. Ohjattavalle aihepiirin kiinnostavuus on erityinen motivaatiolähde. Samoin huomattava kannustin väitöskirjan tekijälle on tuntemus siitä, että *”minulla on erityistä annettavaa”*. Tekijän itsensä usko työnsä merkityksellisyyteen on katalysaattori tutkimuksen takkuamisvaiheissa. Väitöskirjan tekijä voi myös pysähtyä pohtimaan väitöskirjatyönsä painoarvoa itselleen ja elämälleen: mihin hän elämässään tähtää, mikä on tärkeää, mitä haluaa saada aikaiseksi sekä millaisiin saavutuksiin kykenee.

Väitöskirja on väittelijän mittava aikaansaannos, jossa oma merkityksensä on paitsi ohjaajalla, myös monilla muilla henkilöillä ja palveluilla. Väittelijän perhe, ystävät, työnantaja, ulkoiset työskentelyolosuhteet sekä kirjasto- ja tukipalvelut ovat ensiarvoisia väitöskirjan etenemiseksi. Jatkotutkintoa tekevien kollegoiden kumppanuus, tieteelliset konferenssit ja tutkimuspäivät sekä jatkokoulutusseminaari voivat niin ikään suoda erityisen tuen ja avun. Parhaimmillaan jatkokoulutusseminaarissa tarjoutuu mahdollisuus testata ja reflektoida omien ajatusten ja ratkaisujen käyttökelpoisuutta kannustavassa ja luottamuksellisessa ilmapiirissä.

Suotuisista puitteista huolimatta jatko-opintoja suunnitteleva opiskelija voi joutua toteamaan, ettei hänen elämäntilanteensa, käytännön olosuhteet tai voimavarat riitä väitöskirjatyöhön.

Tutkimuksen aihe ei vain tahdo selkiintyä eikä elämä salli tarvittavaa keskittymismahdollisuutta. Kyse voi olla myös taloudellisista resursseista. Toki joukossa on sinnikkoja, jotka puutteellisista sosiaalista, taloudellisista tai ajankäytöllisistä resursseista huolimatta eivät halua luovuttaa ja etenevät pyrähdyksittäin tai etanan vauhdilla. Poikkeuksia lienevät ne harmittomat väitöskirjan tekijäkandidaatit, jotka pitävät yllä elinikäistä toivetta ja mielikuvaa väitöskirjan tekemisestä siihen juuri aikaansa uhraamatta. Hankalimpia ja harvinaisia ovat henkilöt, jotka pyrkivät mahdollisimman vähällä omalla vaivalla sekä erilaisin kokein ja tunnusteluin koettelemaan, josko ohjaaja sittenkin katsoisi keskeneräistä työtä läpi sormien ja antaisi hyväksynnän työn viemiseksi esitarkastukseen.

Ohjauksen muuttuvuus väitösprosessin edetessä

Väitöskirjatyö etenee suppilon tai tiimalasin tavoin. Tällöin myös ohjauksen ydin muuttuu prosessin edetessä. Väitöstutkimuksen alun epävarmuus ja työn aihepiirin laveus johtavat onnistuneimmillaan innostuneeseen, perehtyvään ja sitoutuneeseen työskentelytapaa, jossa myös työn rakenne ja sisältö jäsenyvät. Kun tutkimuksen perusvalinnat ja -rajaukset saadaan ratkaistua, työn tekijä voi paneutua tutkimuksensa teoriaan, metodologiaan ja empiriaan uudella varmuudella. Tällöin tutkimustyö syvenee ja samalla epävarmuuden ja epätietoisuuden hetket hälvenevät.

Ohjaajan ja ohjattavan alkutapaamiset, keskustelunavaukset ja ensihetket ovat tärkeitä väitöskirjatyön käynnistymiseksi. Jos ohjaajaansa arasti ja jännittäen lähestyvä jatko-opiskelija kokee saavansa tukea, hänen työsuunnitelmaansa arvostetaan ja hänen mahdollisuutensa jatko-opintoihin näyttäytyvät suotuisina, hän rohkaistuu ainakin harkitsemaan suuntautumistaan väitöskirjatyöhön.

Väitösprosessin aikana ohjaajan ja ohjattavan keskinäinen suhde muuttuu ja vaihtelee. Alkuvaikutelmana saatu keskinäinen myönteinen arvostuksen kuva voi syventyä ystävyydeksi tai muuttua päinvastaiseen suuntaan aluksi ikään kuin kollegojen väliseksi keskinäiseksi yhteistoiminnaksi. Erimielisyyksiltäkään ei voi aina välttyä.

Ohjaajan ammatillisuus ilmenee siinä, ettei hän hevin jätä ohjattavaansa pulaan tai hylkää, ei edes silloin, kun kokee ohjauksensa arvovon tulevan mitätöidyksi. Kokemusten myötä ohjaaja osaa ennakoida, miten voimakkaasti väitöskirjan tekeminen voi ravistella ohjattavaa. Erityisesti pettymyksen ja väsymyksen rajoilla työskennellessään ohjattava tarvitsee ohjaajan horjumattoman tuen.

Väitöskirjan sisällön kehittyessä kyky ohjata ja tulla ohjatuksi muodostavat jatkuvan haasteen. Sekä ohjaaja että ohjattava joutuvat kumpikin tahollaan ja yhdessä jatkuvasti kyseenalaistamaan esille tulevia näkökulmia. Työ muuttuu aina uusiutuvien valintojen, reflektointien ja vaihtoehtojen heiluriliikkeessä. Työn alkumetrien painotukset eivät välttämättä enää loppusuoralla toimi, vaikka ne lähtökohtina tuntuivat selkeinä niin ohjaajan kuin ohjattavan arvioimina. Väitöskirjatutkimus on sisällöllisesti valmistuessaan vain häivähdys siitä, mistä työssä alun perin lähdettiin liikkeelle.

Väitöskirjan tekijällä on itsellään viime kädessä vastuu ratkaisuisista ja valinnoista. Ohjaajan sanaa ei voi yleensä pitää ehdottomana, enemmänkin kysyvänä tai ehdottavana. Silti ohjaaja ei voi pestä käsiään ohjauksesta vetoamalla ohjattavan vastuuseen väitöskirjatutkimuksesta ”itsenäisenä opinnäytetyönä”.

Kiitosta ja arvostusta säästämättä

Väitöskirjan tekeminen vie jokaisen tekijänsä omien kykyrajojensa kynnykselle. Työn edetessä ohjattava ja ohjaaja oppivat tuntemaan toisensa myös persoonallisuuksina, joilla on erilaiset luonteenpiirteet, toimintamallit, reagoitavat sekä käyttäytymistottumukset. Mikä prosessissa satuttaa, mikä innostaa, suututtaa, lamaannuttaa tai sytyttää – sekä väitöskirjan tekijää että ohjaajaa? Monetkin puutteet ja korjaustarpeet jatko-opiskelija on valmis iloisesti myöntämään, jos hän saa kritiikin ohella myös myönteistä kiitosta ja arvostusta onnistuneista työnsä piirteistä. Siksi kiittämisen arvoa ei voi vähätellä.

Myönteiset tutkimuksen puolet saattaa tulla ohittaneeksi itsestään selvinä. Ohjaaja voi olettaa, että väitöskirjan tekijä tietää sanomattakin olevansa taitava kirjoittaja, hyvin perehtynyt aihepiiriin lähdekirjallisuuteen tai kykenevä kriittiseen tarkasteluun. Ohjaaja saattaa

– hyvää tarkoittaessaan ja pyrkiessään motivoimaan tekijää eteenpäin
– keskittyä vain puutteiden tai korjauskohtien osoittamiseen ohittaen työn vahvuudet tai myönteiset puolet. Ilmiö on monelle opiskelijalle tuttu jo lukioajalta: kiitoksen sijasta asetetaan aina uusia tavoitteita päästä yhä pidemmälle. Milloin sitten on sopiva aika kiittää ja kehua? Kuinka pitkään ja kuinka kauan myönteisiä sanoja pitää pihdata ja säästellä tai miten paljon pitää saada aikaiseksi ansaitakseen kiitoksen? Ettei tekijä kiitoksen johdosta herpaantuisi tai veltostuisi? Pikemminkin tekijä luovuttaa silloin, jos kuulee pelkkää kritiikkiä, tuomioita ja moitteita.

Vuorovaikutuksen myönteisen tunnesävyyn tai ilmapiiriin ohella tärkeää on myös ohjauskeskustelun rakenteellinen selkeys. Myönteistä vahvistusta ja osaamisen kiittämistä tuskin tulee antaneeksi liikaa. *"Tämä kohta on hyvä", "Tässähän on nyt jo nyt valmista tekstiä"* tai *"Tämän olet tehnyt kiitettävän perusteellisesti"* voivat olla ratkaisevia kommentteja työn vaivalloisten kynnysvaiheiden ylittämiseksi.

Kun ohjattava muistaa kiittää myös ohjaajaansa oivaltavista kommenteista, hänen työhönsä käytetystä ajasta ja neuvotteluhetkistä tai hyödyllisistä näkökulmista, ohjaajakin jaksaa paremmin ja haluaa helpottaa ohjattavan tietä niin, että tämä voisi välttyä vaativassa työssään turhilta mutkilta ja sivuraiteilta. Silti suoraa tietä ei välttämättä löydä heti eikä helposti, ja lopullisen tavoitteen saavuttaminen vaatii nöyryyttä ja omien ajatusten testaamista niin ohjaajalta kuin ohjattavalta. Suurin vaivan palkka on kiitos, puolin ja toisin lausuttuna ja koettuna.

Kiittäminen ei tietenkään takaa työn valmistumista eivätkä kaikki yritykset tohtoroitua onnistu. Jos väitöskirjatyön käynnistymisen tai etenemisen esteet muodostuvat ylivoimaisiksi, useimmiten väitöskirjaa suunnitteleva huomaa itse mahdollisuutensa tyrehtyvän. Joskus väitöskirjatyön keskeyttäminen on ainoa järkevä ratkaisu niin ohjattavan kuin ohjaajan kannalta. Ohjattavan edellytykset eivät eriyistä riitä tai ohjaaja kokee, ettei hänen ohjauksestaan ole hyötyä. Ohjaajakin voi joutua nostamaan kätensä pystyyn ja myöntämään, ettei pysty etenemään ohjauksessa. Joko hän ei osaa asettaa sanojaan ja ohjaustaan ohjattavan kannalta toimivaksi tai ohjattava ei kykene

ottamaan ohjausta vastaan. Tutkimusta tekevä jatko-opiskelija saattaa toistaa samaa asiakehää haluamatta perehtyä enempään lähteisiin tai suostumatta muulla tavoin näkemään oman työnsä keskeneräisyyttä. Tällöin ohjattava ei näe ongelmia omassa työssään, vaan syyttää etenemisen vaivalloisuudesta ulkopuolisia tekijöitä kykenemättä ilmeisen tarvittaviin muutoksiin. Ohjaaja puolestaan ei pysty olemaan avuksi toivotulla tavalla. Ohjaajan vaihto voi tällöin myös olla paikallaan.

Kirjoittamaan kannustaminen

Väitöskirjaohjauksessa on tärkeä korostaa kirjoittamisen tärkeyttä. Hyväksi kirjoittajaksi oppii kirjoittamalla ilman mitään muuta oikotietä. Tekstin tuottamisen salpaajat täytyy kyetä poistamaan, erilaisia keinoja harkiten. Monesti ohjattavan ohjenuoraksi sopii vakuuttelu siitä, kuinka teksti on aina syntyvaiheessaan alustavaa. Alkuun on vain päästävä ja hyväksyttävä alun keskeneräisyys.

Tuskin kukaan pystyy tuottamaan heti valmista tekstiä: lopullinen teksti on monen uudelleenkirjoittamisen tulos. Jollekin valkoisen paperin kamma voi helpottaa omien ajatusten puhuminen ääneen, niiden äänitys ja näin tuotetun tekstin kirjoittaminen.

Kirjoittaessa on kyettävä perustelemaan tutkimuksen etenemisen vaiheet ja ratkaisut. Ohjaajan on tärkeä asettua lukijan asemaan ja arvioida, aukeaako teksti ulkopuolisille. Usein ongelmalliseksi muodostuu tutkijan kyky kirjoittaa seikkaperäisesti ja avoimesti omat tarkoituksiperät, toiminnan perusteet, ajattelukulut sekä prosessin etenemisen vaihtoehdot ja valinnat. Tieteellisen kirjoittamisen ydin on välttää tekstin tulkinnanvaraisuutta. Tärkeää on myös kyetä esittämään tutkimusvaiheet lukijan kannalta loogisesti.

Sen sijaan, että väitöskirjan tekijä murehtii ja ennakoi edessä olevia vaikeita ratkaisuja tai solmukohtia, häntä voi kannustaa kirjoittamaan sitä, mikä kulloisellakin hetkellä tuntuu helpoimmalta tai joka ehdoitta kuuluu osaksi työtä: *”Tämän osaat ja tämä asia ainakin kuuluu työhösi – keskity siihen ja kirjoita se ensiksi”*. Vaikka edessä on isoja ratkaisuja, ne yleensä selviävät ajallaan ja monien edeltävien päätösten seurauksena. Usein käsillä olevan ilmiön kirjoittaminen

avaa oven seuraavaan vaiheeseen ja ratkaisut ongelmallisilta tuntuviin kysymyksiin löytyvät vähitellen.

Kirjoittamisen ja ajattelun keskinäistä yhteyttä ei siis voi vähätellä. Kirjoittamalla tutkija selkeyttää omaa päättelyään, ja siksi kirjoittamisen tulee olla läsnä väitöskirjaprosessissa kaiken aikaa.

Itselle asetetut ylivoimaisen tiukat aikapaineet voivat puurouttaa väitöskirjan tekijän tekstintuottamisen. Alun sujuvuus voi muuttua ilmaisun kankeudeksi ja teksti kömpelöityä. Tämä voi olla seurausta siitä, että yrittää liikaa, liian paljon, liian täydellistä, liian nopeasti. Ongelman ratkaisu tuntuu yksinkertaiselta: vauhtia on vähennettävä ja sallittava itselle aikalisä.

Ohjaajan lukemistyön painopiste vaihtelee kunkin ohjattavan kohdalla. Jos teksti on alustavaa sisältöhahmotelmaa, sitä tuskin on tarpeen lukea oikolukijan tavoin lause lauseelta. Alkuvaiheessa on aiheellisinta kokonaisrakenteen hahmottaminen sekä päälinjojen pohdiskelu. Silti jonkun ohjattavan kohdalla yksityiskohtaiset merkinnät tekstipapereihin lause lauseelta voivat olla juuri alkutaipaleella erittäin arvokkaita. Kun jatko-opiskelija saa näin varmistuksen kielen toimivuudesta, hän voi keskittyä sisältöön ja oppia samalla ilmaisun sujuvuutta.

Kirjoittamisen taitojen harjoittelu ei pääty koskaan: aina voi kehittyä ja harjaantua, ja tässä välittävä palaute on suureksi avuksi.

Ylisuurten odotusten normalisointi

Tutkija voi asettaa itselleen ja työnsä ylisuuria paineita tai kuvitella väitöskirjatyöhön kohdistuvat vaatimukset ja odotukset liian mittaviksi. Siksi opinnäytetyön tarkastelu toistuvasti eri vaiheissa yhdessä ohjaajan kanssa tukee työn turvallista etenemistä. Ohjaaja ei voi lopultakaan ennakoida, mitkä tekijät tai mikä vaihe tutkimusprosessissa muodostuu ongelmalliseksi itse kunkin ohjattavan osalta. Tästäkin syystä jatkuva yhteydenpito ohjaussuhteessa on tärkeää. Kukaan väitöskirjaansa tosissaan kirjoittava ei pahastu, jos ohjaaja vaivihkaa kyselee väitöskirjan kirjoitusvaiheen etenemistä. Seuraavat pelkistetyt kysymykset voivat olla ratkaisevia: *”Mitä kuuluu?”*, *”Miten*

olet edennyt?” ”Onko kaikki OK?”, ”Voinko auttaa?” ”Tavattaisiinko?” tai ”Koska saisin luettavaa vai pääsetkö eteenpäin?”

Ohjattavalle pitää olla ohjausaikaa. Jos ohjaajan vastaaminen sähköpostiviestiin viipyy viikkokaupalla, moni väitöskirjatyön asia tai ongelma muuttaa muotoaan tai menettää ajankohtaisuuttaan. Samalla väitöskirjan tekijän epäily työnsä etenemisen mahdollisuudesta tai suunnasta voi kasvaa. Tuleekohan tästä mitään? Onkohan työssäni kuitenkin riittäviä aineksia? Väitöskirjan tekijä on muutenkin varsin yksin omien ajatustensa ja epäilyksiensä kanssa. Monet pienet asiat voivat paisua mittaamattomiksi, jos hän ei saa vastakaikua. Ohjaajan viivyttely tai paneutumattomuus saavat ohjattavan tuntemaan työnsä turhaksi tai kokemaan oman ohjaustarpeensa vain lisärasitteeksi. Joskus voi olla paikallaan vastaus *”en ole varma tämän ratkaisun toimivuudesta, mutta mietitään ja sovitaan tapaamisaika”*.

Jokainen väitöskirjan tekijä toivoo tietysti saavansa nopeasti palautteen kirjoittamastaan osuudesta. Koska ohjaajan sähköpostiin tulee päivittäin kymmeniä viestejä liitetiedostoineen, perusteellisen vastauksen antaminen kädenkäänteessä voi olla ylivoimaista. Vastaantuloksi riittää lyhyt ilmoitus postin perilletulosta sekä ehdotus tapaamisajasta.

Ajankäytön ohjastaminen

Väitöskirjatyön etenemisen aikataulutus toimii usein selkärankana ja työn mitoituksen opastajana helpottaen sekä ohjattavan että ohjaajan määrätietoista työskentelyä. Väitöskirjatyön valmistumiselle ei ole asetettu takarajaa, määräpäivää tai ulkoista pakkoa. Silti väittelijän oma loppuunsaattamisen tarve voi muodostua melkoiseksi piiskuriksi. Loppusuoran häämöittäessä monella on into saada viedä työtä eteenpäin vauhdilla, ja pyrkimys saada tehtyä työ valmiiksi muodostuukin ylitsepääsemättömäksi. Liian tiukalle vedettynä aikataulutuksesta voi tulla myös rasite tai stressaava painolasti.

Vauhtisokeuteen voi ajautua ohjaajakin. Nautinto työn taonnasta ja harppausaskelista voi olla aidoista aidoin. Ripeä tahti ei ole vaaraksi tai vaivaksi heille, jotka kykenevät etenemään päämäärätietoisesti ja jotka oivaltavat myös sen, että tieteellinen ajattelu, mutkikkaiden

ilmiöiden tutkimus ja ymmärtäminen edellyttävät paneutumista, perehtymistä ja harkintaa. Joskus maltti laittaa paperit sivuun voi auttaa uuteen ponnistukseen myöhemmin.

Ajankäyttötaidon opettelu on yksilöllisesti hyvin vaihteleva: joku on parhaimmillaan aamuyöstä ennen arkisen päivän aloitusta, joku toinen kykenee käyttämään hyväkseen päivästä vapautuvan yhdenkin tunnin kerrallaan. Joku etenee hyppäyksittäin pitäen välillä pidempiäkin taukoja, toinen kirjoittaa vaihe vaiheelta systemaattisesti, päättäväisesti ja rauhallisesti edeten. Kolmas puuskuttaa hurjaa vauhtia alusta loppuun ja vasta väitöskaronkassa havahtuu hämmästellessä erittelemään ja muistelemaan, miten kaikki oikeastaan sujui.

Tuki epävarmuuden ja kritiikin sietämiseen

Kritisoidessaan tai ehdottaessaan korjauksia ohjaaja joutuu ottamaan riskin, että ohjattava pettyy, harmistuu ja heittää hanskat tiskiin. Miten ilmaista puutteellisuudet siten, ettei uusien vaatimusten esittäminen lannista?

Ohjaaja joutuu alinomaa puntaroimaan, miten auttaa hienotunteisesti ja rakentavassa sekä arvostavassa sävyssä tekijää eteenpäin? Miten olla kriittisenä, mutta turvallisenä peilinä ohjattavalle, kun hän tarkastelee ja tutkailee omaa työtään?

Kritiikkiin moni osaa varautuakin tietäen ennakolta arvioinnin kytkeytyvän tieteelliseen työskentelyyn. Silti kritiikki voi yllättää koskettavuudellaan. Tuskin kukaan välttyy pettymysten tai harmistusten tuntemuksilta. Ääriajoilla ponnistelun jälkeen korjausehdotukset tai -vaatimukset voivat satuttaa, ja muutosehdotuksilta halutaan puolustautua tai niitä vähätellä. Mitä konkreettisemmin arviointi annetaan, sen helpompi kritiikki on mieltää palautteeksi, jonka avulla tutkimusta voi parantaa. Parhaimmillaan korjauspalaute herättää ajatuksen *”miksen tätä heti huomannut”*.

Yllättävän usein väittelijä tuntee itsekin ajatelleen ohjaajan esille nostamia ongelmia, tiedostaneen samat puutteellisuudet tai epäselvät kohdat: *”Tätä kohtaa itsekin mietin.”* Silti voi tulla eteen kysymys: *”Onkohan minusta tähän?”*

Sekä ohjaajalta että ohjattavalta vaaditaan nöyryyttä ja alttius erilaisille uusille ratkaisuille väitöskirjaprosessin eri vaiheissa. Olennaista on avoimuus ja luovuus ratkaisuille, jotka eivät voi olla valmiita heti syntyessään ja jotka muotoutuvat koko prosessin ajan. Väitöskirjaohjaus ja -opiskelu ovat jatkuvaa oppimista ja uudistumista, uusien ovien avaamista niin ohjaajalle kuin ohjattavalle.

Väitöskirjan laatukriteerien valvominen

Väitöskirjaohjauksessa ohjaajan vastuu on erityinen. Hänen tulee tarkastella ohjattavansa työn etenemistä akateemisen yhteisön asettamien kriteerien valossa. Joskus on tarpeen selkeästi korostaa, ettei väitöskirjaa tehdä ohjaajalle eikä ohjaaja voi katsoa ohjattavan työn ongelmakohtia läpi sormien. Työn tulee täyttää yliopiston ulkopuolisen tiedeyhteisön kriteerit, ja lasku väitöskirjakäsikirjoituksen puutteista tulee maksettavaksi ennen pitkää: epäävien esitarkastuslausuntojen jälkeen korjaustyö saattaa koitua työlääksi niin ohjaajalle kuin ohjattavalle.

Toki ohjaaja voi väitöskirjaa valmistelevalle jatko-opiskelijalle tavoin sokaistua: keskittyessään työn joihinkin kohtiin voi tulla sivuuttaneeksi sellaiset merkittävät seikat, joihin esitarkastajat aiheellisesti puuttuvat.

Väitöskirjan tekijän tulee voida luottaa ohjaajansa näkemyksiin työn laatua arvioitaessa. Silloinkin kun työ alkaa tekijänsä mielestä olla valmis, ohjaajan on syytä kertoa sekä työn vahvuudet että sen kriittiset pisteet. Lopullinen päätösvastuu prosessin saattamisesta viralliseen esitarkastukseen on ohjattavalla. Tietäessään työnsä riskikohdat hänen on todennäköisesti helpompi odottaa esitarkastajien lausuntoja sekä sietää ja varautua niissä esitettyihin mahdollisiin korjaus- ja muutosehdotuksiin.

Ohjauksen konkreettisuus

Kirjoittamisen kyky on erityinen avuksi paitsi väitöskirjan tekijällä myös ohjaajalla. Usein ohjauksen konkretisointi ja ohjattavan etenemisen turvaaminen vaatii ohjaajalta suullisen palautteenannon lisäksi myös

kirjoittavaa ohjeistusta. Silti väitöskirjan tekijän kyky vastaanottaa tai kuulla palaute sekä ohjaajan taito antaa palautetta eivät aina kohtaa.

Vaivalloisuudestaan huolimatta kirjallisella palautteella on erityiset etunsa. Väitöskirjan tekijä voi lukea kirjalliset ohjeet, ehdotukset ja palautteen omassa rauhassa, hän voi palata niihin toistamiseen, miettiä ja viivähdellä. Silti väärinkäsitysten vaaraa ei voi koskaan aliarvioida. Siksikin kasvokkainen keskustelu ja mielipiteiden molemminpuolinen vaihto on korvaamatonta.

Parhaimmillaan ohjauspalaveri voi päättyä kysymykseen: *”Mitä aiot seuraavaksi tehdä?”* Tämä varmennus myös takaa keskinäisen ymmärryksen työn etenemisen suunnasta. Se kokoaa ohjauskeskustelun sekä antaa niin ohjattavalle kuin ohjaajalle mahdollisuuden korjata virhetulkintoja.

Pelkkä suullinen palautteenanto voi mennä ohjattavalta ohi korvien, osa esille nostetuista asioista jää ohjaustilanteessa kuulematta tai unohtuu. Jos ohjauspalavereja on suhteellisen harvoin, niihin liittyy myös melkoinen jännite ja paine: ohjattavan epävarmuus siitä, mitä työstä sanotaan ja miltä työ ohjaajan silmin vaikuttaa, voi lamaanuttaa kyvyn ottaa vastaan palaute, yhdeltä istumalta ja suurena annoksena.

Ohjaajalta ehdotuksia ja vaihtoehtoja, kysymysten rinnalla

Ohjaajan kyky kysyä on tärkeä, muttei monestikaan riittävä. Vaikka onnistuneet kysymykset saavat tekijän oivaltamaan työnsä olennaisuudet, kysymykset konkretisoituvat, mikäli ohjaaja pystyy tekemään myös ehdotuksia tai esittämään vaihtoehtoja antaen vastuun ratkaisuisista tekijälle: *”Jospa keskittyisit tähän...”*, *”Voisiko teoriaosaa ryhmitellä siten, että...?”*, *”Olisiko parempi muodostaa tutkimusongelmien taustaksi...?”*, *”Saisitko tuloksiin vielä lisää ...”*, *”Voisiko tuloksia tarkastella enemmänkin tämän teorian valossa?”*, *”Yritä saada enemmän...”* tai *”Olisiko parempi korostaa...”*

Sekä ohjaajan että ohjattavan kysymykset ovat ohjausprosessissa tärkeitä. Kysymykset johdattavat vastausten äärelle, vaikka vastaukset eivät olisikaan heti selkeitä tai parhaita. Kysyessään saa jo joitain vastauksia tai tulee muokanneeksi niitä.

Ohjauskieli ja työhön kohdistuvat kysymykset muuttuvat väitöstyön edetessä. Joskus on tärkeä sopia ohjattavan kanssa työn eri vaiheiden, ”palasten” ajoitus ja tekemisen tapa. Korjausehdotuksetkin voi viipaloida ja ehdottaa korjauksia yksi kohta kerrallaan. *”Tekisitkö seuraavaksi tämän kohdan ja pohditaan taas sen jälkeen?”* Ison kokonaisuuden sijasta vaihe vaiheelta eteneminen tuo vakautta, turvaa työn suotuisan edistymisen ja voi ehkäistä ”turhan työn”.

Väitösprosessin ainutkertaisuus

Ohjaus on ohjaajalle itsetutkiskelua, omien rajojen kokeilua sekä hyväksikin koettujen ohjaustoimintojen altistamista muutokselle. Mihiin ohjaajana pystyy, mistä selviää, miten saa ohjattavan syttymään ja yrittämään, ponnistelemaan kykyjensä äärirajoilla ja hämmästelemään itsekkin omaa kyvykkyyttään?

Väitöskirjaohjauksessa ohjaajan työpanos painottuu eri tavoin jokaisen tohtoriopiskelijan kanssa. Ohjaajan ja väitöskirjan tekijän välinen suhde on ainutkertainen, kuten myös jokainen väitösprosessi. Väitöskirjan valmistuminen ja sen julkinen puolustaminen ovat aina huikea ja ikimuistoinen kokemus sekä väittelijälle että hänen ohjaajalleen. Siihen välittävä ohjaus huipentuu.

Kaarina Määttä, KT, toimii kasvatopsykologian professorina Lapin yliopistossa ja on Lapin yliopiston vararehtori. Määttä on ohjannut väitöskirjoja sekä tutkinut ja kirjoittanut taajaan erityisesti inhimillisistä vahvuuksista, kasvatuksesta ja koulutuksesta sekä ohjaustyöstä ja -prosesseista. Hänen väitöskirjaohjauksestaan on julkaistu vastikään teos ”Rakkaudesta ohjaukseen – Kaarina Määttä ja 50 tohtoria” (Olli Tiuraniemi toim., Lapin yliopisto). Kaarina Määttän viimeisimpiä teoksia ovat ”Rakkaus – Tunteita, taitoja, tekoja” (K. Määttä & S. Uusiautti, 2014, Kirjapaja), ”Obsessed with Doctoral Theses, Supervision and Support during the Dissertation Process” (K. Määttä toim., 2012, Sense Publishers), ”Early Child Care and Education in Finland” (K. Määttä & S. Uusiautti toim., 2013, Routledge), ”Many Faces of Love” (K. Määttä & S. Uusiautti, 2013, Sense Publishers) ja ”Time for Health Education” (K. Määttä & S. Uusiautti toim., 2014, Peter Lang).

VÄLITTÄVÄN OPETTAJAN 10 TEESIÄ

Tanja Äärelä

Koulutuksen merkitystä on kuvattu kaksiteräisenä miekkana. Yhtäältä koulutus lisää niiden oppilaiden kulttuurista pääomaa, jotka pystyvät muutoinkin hyötymään paremmin koulutuksesta, toisaalta koulutus vahvistaa heikoimmista sosiaalisista lähtökohdista tulevien lasten ja nuorten koulutuksellista syrjäytymistä. (Jahnukainen 2005, 43.) Samanlaisten koulutusmahdollisuuksien tarjoaminen ei tutkimusten mukaan tuo kaikille samanlaista kohtelua koulussa. Tämän näkemyksen mukaan koulun toiminnoissa arvostetaan keski- luokkaisuutta. Keski- ja yläluokista lähtöisin olevat oppilaat saavat koulun myönteiset palkkiot, joista alempien sosiaalisten luokkien koululaiset jäävät pitkältä paitsi. He eivät saa kokea menestymisen tunnetta ja arvostusta, ja kehittävät sen vuoksi oman alakulttuurin kompensoidakseen alemmuudentunteitaan ja kokeakseen onnistumisia.

Koulua vastustava alakulttuuri voi näkyä ulospäin suuntautuneena häiriökäyttäytymisenä, koulutyön vähättelynä, vetäytymisenä, poissaoloina koulusta sekä myöhemmin koulun keskeyttämisenä. Näistä seuraa helposti syrjäytyminen. Syrjäytymisen äärimmäinen seuraus voi olla rikoskäyttäytyminen ja lopulta vankila, jota on kutsuttu syrjäytymisen päätepisteeksi.

Olen väitöstutkimuksessani selvittänyt vankilaan tuomittujen nuorten koulukokemuksia (Äärelä 2012; Äärelä, Uusiautti & Määttä 2014). Tutkimushenkilöni olivat haastatteluhetkellä 17–21-vuotiaita ja he olivat sijoitettuina kahteen pohjoisen vankilaan. Tutkimus on narratiivinen.

Kokoan tässä esityksessäni nuorten vankien koulukokemuksista kymmenen teesiä välittävälle opettajuudelle. Kun lapsesta on tullut koululainen, hänen tulee saada tuntea itsensä edelleen vähintäänkin yhtä hyväksytyksi ja hyväksi kuin aiemmin elämässään. Joissakin tapauksissa hänestä on tuolloin korkein aika alkaa välittää ja häntä ta-

voitteellisesti opettaa käyttäytymään siten kuin yhteiskunnassa soveliasta on. Johdatteluna hyvälle opettajuudelle toimii seuraava 18-vuotiaan vangin pohdinta:

Se on silleen vaikee sanoa, mutta sen huomaa kyllä, että välittääkö se, tai pitääkö se ope silleen minään sitä oppilasta siinä. Se on musta tärkeätä, että osottaa, että se laps' on tärkeä. ... En mä sanois, että mä tahallaan koulussa niille opettajille vittuilin, kyllä mä sanosin, että jostaki se tuli, ja enhän mä kaikille vittuillu. Jotain kemiajuttuja se on. ... Ku ei oo silleen semmonen "hyvä oppilas", että tekis aina niin ku ne haluu ja niin ku kuuluu. ... Kyllä mää tiesin miten siellä pitäis olla, ei vain huvittanu, tai ei sitä silleen tahallaan, ei varmaan osannu tai jaksanu, ei ollu mittään miksi. Paitsi ne opettajat, jotka oli kivoja, ei niille halunnu vittuilla, ku tuntu, että ne tykkää.

1. Oletko läsnä?

Nuoret vangit olivat etenkin ensimmäisinä kouluvuosinaan tavoitelleet opettajiensa myönteistä huomiota ja hyväksynnän osoituksia. Kokemukset siitä, että opettaja auttaa ja välittää, olivat saaneet heitä ponnistelemaan koulutyön sujumiseksi. Varsin yleistä kuitenkin oli, että vankilassa oleva nuori oli erottunut luokkakayhteisössä käyttäytymisellään negatiivisesti ja opettaja oli pyrkinyt vaikuttamaan käyttäytymiseen rangaistuslähtöisesti.

Mun mielestä sen opettajan tulee vaan huolehtii niistä oppilaistaan silleen niin ku vaikka äiti lapsestaan. Tai niin ku ett' sillä mukulalla menis varmaan paremmin, jos silleen vaan äidillisesti siitä huolehtis eikä määräilis silleen etäsesti, miten mää koin, että siellä tehään. ... Pitäis olla semmosta lämpöä, tai sellasta, että välittää siitä lapsesta ja haluu että sillä menee hyvin. ... Mitä enemmän ne mua komens' ja huusi sitä vähemmän mä uskoin, niin se vaan menee.

Nuorten opettajakertomukset jäsenyivät selkeästi joko–tai-asetelmaksi: Opettajat olivat kertomuksissa hyviä ja mukavia tai vittumaisia. Hyväksi koetulle opettajalle sallittiin myös huonoja puolia, mutta huonot olivat huonoja, heissä ei hyviä piirteitä esiintynyt. Neutraaleja opettajakertomuksia nuoret vangit eivät esittäneet. Hyviksi koetuista opettajista puhuttiin heidän oikeilla nimillään kun

taas vittumaisilla opettajilla oli mitä kuvaavimpia haukkumanimiä. Hyvät opettajat olivat välittäneet ja pitäneet huolta.

2. Kuunteletko?

Valtaosa nuorista vangeista olisi alkujaan halunnut toimia koulussa sääntöjen mukaisesti. Tilanteet olivat kuitenkin usein ajautuneet vastakkainasetteluun opettajien kanssa. Nuoret eivät olleet kyenneet sopeutumaan koulutoiminnan kautta tuleviin rajoitteisiin, samoin kuin eivät kertomustensa mukaan olleet vastaanottaneet rajoituksia kotonakaan. Kun nuori sitten koulussa oli huomannut tilanteen jo kärjistyneen, hänellä ei ollut ollut enää keinoja pysäyttää tilanteen etenemistä ilmiiriitaan. Huolestuttavaa on, ettei keinoja tuntunut olleen aina aikuisillakaan. Käyttäytymisellään kipuilevat ovat usein selkeän alhaisella tasolla sosiaalisissa taidoissaan.

Se oli kyllä ihmeellistä, jotaki kemialla siinä täytyy olla. Semmosta myrkkyykemialla tai näin. Mä muistan ihan selkeesti, ku monesti päätin, että en enää tee niin ja niin, tai siis ett' alan käyttäytyä silleen etten oo haitaks' siellä kelleen enkä häirihe kettään. No anna saatana kun tulee eka vastoinikäminen tai joku silleen ongelmia siellä, niin kuka on huutamassa pää punasena jonku opettajan kans siellä kilpaa! [pitkä hiljaisuus] Joo, mä se olin. Mietin vaan, että se oli oikeestaan ne ihan parit tyypit joitten kanssa siellä meni aina ihan hermot. Ne oli sellasia mielestään varmaan oikeen ylihyviä ihmisiä, sellasia oikein kunnon niuhomaikkoja, ällöttäviä otuksia, sanon mä. En voi sietää sellasia eikä nekään mua.

Monet nuoret pohtivat, kuinka aikuisen olisi hänen mielestään ollut tarkoituksenmukaisinta menetellä erilaisissa ongelmatilanteissa. Muutamat nuoret vastaavasti totesivat tapahtumia suuremmin analysoimatta, että mikään koulussa ei olisi saanut heitä toimimaan enemmän sääntöjen mukaisesti – ”se on vaan niin paska paikka”. Hekin kuitenkin korostivat vuorovaikutuksellisia piirteitä, kuten puhumista huutamisen sijaan.

3. Kiitätkö?

Nuorten vankien sopimattomaan käyttäytymiseen oli puututtu rangaistuslähtöisesti. Heidän kertomuksensa kuvaavat voittopuolisesti

opettajien toimintatapoja, joita nuoret itse eivät näe edelleenkaan tarkoituksenmukaisina vaan enemmänkin provosoivina, vastarintaa aktivoivina ja vaikeuksia kasvattavina. Nuoret olivat niinkin sietäneet valvonnan sinällään, jos kontrolli tapahtui kasvatuskeskusteluina ja lähtökohtaisesti myönteisenä huolenpitona.

Koulun tulisi onnistua enemmän määrin herättämään oppimisen halu myös niissä oppilaissa, joiden kasvuympäristössä sitä ei ole herätetty. Ensimmäinen askel oppimishalun herättämisessä on oppilaan hyväksyminen sellaisena kuin hän on sekä tukeminen ja palkitseminen niistä lähtökohdista, joita hän toiminnallaan osoittaa. Nuoret vangit olivat toivoneet vähäisempiä sisällöllisiä vaatimuksia ja sen huomaamista, mitä he olivat koulutyön eteen jo tehneet, vaikka se ei arvosanana vielä kovin korkeaksi noussutkaan. Moni koki yrittäneensä pitkään toimia, kuten kuuluu.

Kyllä mä ne läksyt ylleensä tein. En nyt aina niin hirveen hyvin, mutta ei kai se niin vaarallista ole, minähän siinä en sitte vissiin opi niin mahtavan hyvin niitä juttuja. ... Vihkotehtäviäki tein, vaikka ne oli aivan yliärsyttäviä, niitä mä inhosin yli kaiken. Tein kuitenkin. Kyllä se kävi korpeemaan, ku sitte se matikan maikka avautuu jostaki vihkon marginaaliruuduista. Kamalaa, puuttuu saatanan marginaali. Kolme ruutua, se on kolme ruutua. Ei siinä oikein voi mittään, kyllä se alkaa vituttaa. Tai sitte jos ei oo viivotinta siinä, tekkee sen kolmeruutusen marginaalin vappaalla käjellä, mahdollisimman suoraan kuitenkin, niin siitä sitte. Ei ei, se on mahotonta, miksi pittää semmossiin tarttua ja valittaa aina? ... En mä sitte menny niille tunneille. ... Kyllä sen ties, että ittehän siitä eniten kärsii, mutta ei sitä silloin pystyny muuta. Se on niin semmosta sekavaa se nuoren ajattelu. Ja vitutus niin kokonaisvaltasta. Ja ku mä tosiaan kyllä yritin olla silleen hyvin, niin sitte tommosista. Saatana muutaki mietittävävä ku marginaalien ruudut ja viivotinviivat. Isompiaki ongelmia mulla, mutta ei vissiin opettajilla, häh?

4. Teetkö yhteistyötä kodin kanssa?

Opettajuus on muuttunut. Kaikille yhteinen koulu vaatii opettajilta opetuksen rinnalle yhä enemmän kasvatuksellista otetta. Yksilöllisyyden huomioimisessa vielä tärkeämpää kuin tiedollisten valmiuksien huomioon ottaminen, on oppilaan kasvuympäristön tunteminen, ymmärtäminen ja kunnioittaminen. Nuoret vangit kokivat tulleen-

sa koulussa alkuun väärinymmärretyiksi ja sittemmin epäoikeudenmukaisesti kohdelluiksi. Kertomuksissa esiintyi runsaasti alemmuudentunnetta suhteessa luokkakavereihin. Harvinainen ei ollut kokemus opettajista asettamassa oppilaitaan paremmuusjärjestykseen erilaisin perustein, joista selkeimpänä ilmeni perheen sosioekonominen asema:

Silleen että ei pistä silleen tärkeysjärjestykseen, että joo, että tuon isällä on niin ja niin palijon rahhaa ja nuilla ei oo ees autoa. Että jos mää tuota auttasin ja mä saisin vähän provikkaa tuohon mun johonki systeemiin. ... Sellasen huomaa hyvin, vaikk' ne varmaan luulee ett' ei lapset niitä tajuu.

Nuoret vangit eivät kuitenkaan olleet moninaisista vaikeuksistaan huolimatta halunneet saada koulussa minkäänlaista erityiskohtelua. Opettajan tulisi ainoastaan huomioida toiminnassaan kokonaisvaltaisesti kunkin oppilaan omanlaisensa elämäntilanteen kokonaisuus, mikä taas edellyttää, että opettajat tuntisivat oppilaansa henkilökohtaisesti, eivät siis vaikka vain etu- ja sukunimiltä.

5. Opetatko kaikkia?

Oppiminen ei ole aina helppoa kenellekään. Silti koulutyö voi joillekin muodostua enemmänkin pakkopullaksi, hyödyttömäksi tai ylivoimaiseksi koetuksi velvoitteeksi. Erilaisten opetustapojen käyttö ja sitä kautta kaikkien oppilaiden huomioiminen opetustyössä nousi merkittäväksi opettajan pedagogisten taitojen määrittäjäksi. Erilaisia opetustapoja ja -menetelmiä sinällään ei osattu toivoa, vaan enemmän kritisoitiin koulutyön tylsyyttä ja tunti toisensa perään samantyyppisinä toistuneita oppitunteja. Opettajan taito opettaa kaikkia oppilaitaan, eli huomioida oppilaiden yksilölliset tarpeet, nousi myös hyvin keskeiseksi:

Pitää osata opettaa kaikkia oppilaita, ei vain niitä hyviä. Helppohan niitä on opettaa, ku ne osaa kuitenkin. Opettajan pitäis keskittyä niihinkin oppilaisiin, jotka ei ole kiinnostuneita siitä opiskelusta. Pitäis koittaa niitä saaha mukkaan. ... Tarttis kehua ja tykätä niistäki, ollaan me ihan kuitenkin hyviä tyyppejä, vaikka kouluhommat ei nappaa. ... Sitte meitäki pitäis pitää jotenki hyvinä, on meissäki jotaki hyvää.

6. Nautitko työstäsi?

Opettajan asennoituminen omaan työhönsä ja oppilaisiinsa muodostaa pohjan myönteiselle koulutyölle. Jos opettaja nauttii työstään, se heijastuu oppilaisiin ja heidän työskentelyynsä saaden todennäköisimmin aikaan oppimisen iloa. Opettajan työssään tuntema opettamisen ilo ikään kuin palautuu oppilaille oppimisen ilona (ks. Rantala & Määttä 2011). Jos opettaja puolestaan ei nauti työstään, se näkyy kenties jopa varmemmin oppilaista.

Se varmaan aika palijon vaikuttaa että minkälainen ilime opettajalla on naamalla ku se opettaa. Että jos se on semmonen oikein tympääntynneen näkönen, niin se kyllä vaikuttaa kaikkiin. Mutta jos se on semmonen ilonen luonnekki, niin kyllä siinä luokkaki heti ellää varmaan mukana, ainaki minnuun se vaikuttaa. ... Pitäis olla kuitenkin semmosta ilosta se homma, ei sitä muuten jaksu. Kyllä se aika palijon vaikutti minkälainen ilime opettajalla oli naamalla, se se oli, että siitä oikeestaan lähti se homma, että alako vituttaa tai ei.

7. Annatko anteeksi?

Oppituntien häiriömäärät olivat selvässä suhteessa nuorten kokemuksiin opettajista. Joidenkin opettajien tunneilla luokassa oli vallinnut yleisesti myönteinen ilmapiiri ja hyvä työrauha sekä oppilaille että opettajalle. Kun sitten ryhmä on siirtynyt luokkatilasta toiseen, opettajalta toiselle, tilanne oli saattanut muuttua suorastaan mahdottomaksi. Väärinymmärretyksi tulemisen ja eriarvoisen kohtelun lisäksi esiintyi runsaasti niin sanottua syntipukki-ilmiötä. Nuoria oli syytetty usein suotta erilaisista luvattomuuksista koulussa – paljon toki aiheestakin. Monet korostivat, että kun oli syytetty turhaa, ei ollut pyydetty anteeksi. Se närkästytti edelleen:

Ei saatana, että opetetaan siellä muka että pyydetään anteeksi ja määki senki sata kertaa pyysin joltaki anteeksi sitä ja tätä, siinä seisoo maikka vieressä ja kattoo että mennee kaikkien käsikirjotusten mukasesti, että niin ku kätellään ja katotaan silmiin ja mitä niitä oli, ollaan niin ku tooosi tosi pahoillaan. Sitte eivät saatana ite osaa pyytää anteeksi, ku tarttis, että on siinä musta melkonen ristiriita – onko se opettajilla vähän niin ku että tehkää niin ku mää sanon, että ei niin ku mää ite teen?! Mallia kai se pitäis näyttää. ... On mulla tunteetki, että kyllä se

vituttaa, että vaan kaikki negatiivinen aina muhun kohistettiin. En mä mikkään unelmaoppilas koskaan ollu, mutta kyllä mä ihan tahalteen aloin niille siellä vittuilla, ku ei ollu niin ku mittään menetettävää, syytettiin kuitenkin aina ja mittään hyvää ei mussa siellä nähty.... Ja loppuin lopuksi se meni siihen, että mää jäin vain sieltä sitte pois. Kuka sitä aina jaksaa olla huono.

Sen lisäksi, että opettaja osaa antaa anteeksi oppilaan menneet konnuudet, hänen tulisi myös tarvittaessa osata pyytää anteeksi omia erheellisiä tekojaan tai syytöksiään. Opettaja, joka pystyy säilyttämään luottamuksen oppilaan oppimiseen ja kehittymiseen, antaa samalla oppilaalle aina uuden mahdollisuuden. Kukaan ei ole täydellinen, ja virheitä tulee tehneeksi niin opettaja kuin oppilas. Jokaisen oppitunnin pitää olla uusi mahdollisuus oppilaalle. Leimaaminen on kiellettyä.

8. Toivotatko tervetulleeksi kouluun?

Jokainen kouluun saapuminen on syrjäytymisen näkökulmasta voitto. Niin kauan, kun oppilas tulee kouluun, vaikka vain osaksi päivää, jokin yhteiskunnallinen instituutio on vielä osana hänen arjessaan. Muutamat nuoret vangit olivat käyneet yläluokilla enää vain joillakin tietyillä oppitunneilla. Valintaperusteena olivat toimineet ajatukset opettajasta:

Vaikka sen opetus, tai niin ku se uskonto, ei kiinnostanukkaan, niin kyllä sinne tunneille halusi aina mennä ku se oli niin mukava se opettaja. Ja sitte jos ei sinne tunnille joskus menny, niin se aina kysy miksen ollu tullu viimeksi tunnille. Se niin ku välitti.... Porukoillekki se oli kerran sanonu, että ei siitä pojasta varmaan pappia tule, mutta muuten mukava poika kyllä. ... Kyllä se tietää minkälaisia hommia mulla on ollu, ja silti se aina tervehtii ja tuollai, kuulumisia haluaa kuulla. Semmonen on minusta jotenki semmonen, että tuommosia opettajia pitäis olla. ... Ku myöhäistyinki, niin se vaan sano, että 'no niin, alahan tulla sieltä, peremmälle'. Että ei mittään muuta siitä, että se oli sillä selevä. Menin sinne aina sen tunneille ku mahollista vain.

9. Uskallatko puuttua?

Koulukiusaaminen on tiedostettu ja suuri ongelma koulujen arjessa. Kiusaaminen kosketti jollakin tavoin noin joka toista nuorta vankia. Ilmiön luonteen mukaisesti tyyppillistä oli, että he olivat alkuun tulleet itse kiusatuiksi ja sittemmin alkaneet itsekin kiusata. Kokemukset aikuisten puuttumisesta kiusaamiseen olivat aika yksipuolisia: Aikuiset eivät olleet yrittäneet lopettaa kiusaamista tai usein edes huomanneet sitä. Ne nuoret, jotka eivät itse olleet alkaneet puolustaa itseään aggressiivisin keinoin, kuvasivat kiusaamisen jatkuneen läpi peruskoulun. Kiusaamiseen tulee puuttua aina ja niin pitkään, että kiusatulle tulee kokemus kiusaamisen loppumisesta:

Kyllä siihen ois pitäny enemmän puuttua. Että semmonen, vaikka ne tuntuu opettajasta tai sivustakatsojasta pieniltä asioilta, mutta ne voi olla sitte ku ite on nuorempi, ne kokkee hirviän vahvasti sen, vaikka se on ehkä jotaki nimittelyä tai tämmöstä. ... Mä en osannu silleen puolustautuu, en halunnu satuttaa ketään, kärsin vaan ite. Se on pahinta mitä mulle on tapahtunu, että helpompaa olis varmaan, että saisi vaikka turpiin. Nyt on sisäset haavat, itsetunto ihan romutettu, että pelkää kaikkea eikä usko itteensä, pittää ihan luuserina. ... Tunnen suurta vihaa niitä kiusaajia kohtaan, ne pilas' mun elämän. ... Miksei ne opettajat koskaan puuttunu? En mä usko, ettei ne huomannu, pakko sellanen on huomata. Ne ei vaan jotenki uskaltanu puuttua, että oli helpompi olla niillä, ettei puuttunu. Sellanen on aika sääliä.

Opettajat huolehtivina ja välittävinä aikuisina ovat jälleen keskeisessä asemassa kipuilevien, myös kiusattujen, nuorten perusturvallisuuden vahvistamisessa. Kiusaamista on mahdollista vähentää johdonmukaisella puuttumisella (ks. esim. Oikeusministeriö 2009, 93).

10. Pidätkö huolta itsestäsi?

Opettajan työ on listattu yhdeksi stressaavimmista ammateista sen suuren emotionaalisen kuormittavuuden vuoksi. Opetustyö on kokonaisvaltaista omalla persoonalla tehtävää työtä, minkä vuoksi itsestä huolehtiminen korostuu, jotta työssä jaksaa. Nuoret vangit

käyttivät kertomuksissaan runsaasti opettajan ulkoiseen olemukseen ja käyttäytymiseen liittyviä haukkumanimiä:

Jätkien kans sille aina huueltiin, ku näytti ettei se ees pese aina ittiään, että semmosen likasen näkönen oli. Se oli muutenki semmonen vähän lihava ja tosi vihanen, että sanottiin sille monesti että hanki elämä, että tee jotaki ittelles'. Ettei tää niin ku voi olla sun koko elämäs', että huonosti menee jos on.

Hyvä opetus edellyttää vuorovaikutusta, välittämistä ja kykyä asettua vuorovaikutussuhteeseen erilaisten oppilaiden kanssa. Jotta opettaja voi pitää huolta oppilaistaan, hänen tulee pitää huolta myös itsestään. Hyvän opettajan tulee pystyä löytämään omien kykyjensä ja mahdollisuuksiensa rajat samalla kun hyväksyy myös oman rajallisuutensa (Määttä & Uusiautti 2012). Tärkeää on myös iloita suhteesta erilaisiin oppilaisiin ja työtovereihin.

Yhteenveto

Kaverisuhteet koulussa olivat olleet tärkeitä, mutta vielä tärkeämpiä näyttäytyivät suhteet opettajiin. Nuoret vangit olivat ymmärtäneet, että koulu tulisi käydä kunnolla, mutta he olisivat tarvinneet enemmän yksilöllistä tukea niin sosiaalisiin tilanteisiin kuin usein oppimiseenkin. Monissa tilanteissa he olivat tienneet, kuinka tulisi toimia, mutta heillä ei ollut ollut alkuun taitoa eikä sittemmin enää haluakaan toimia koulun tavoitteiden suuntaisesti. Kaiken koulussa olemisen ja oppimisen lähtökohta on tulla hyväksytyksi, tuetuksi ja kannustetuksi jokainen omista lähtökohdistaan sellaisena lapsena ja oppilaana kuin on, ei ”sitten kun” tai ”mutta kun”.

Oppivelvollisuuskoulun tulee avata ovia ja olla mahdollisuus kaikille lapsille. Opettajan välittävä suhtautuminen parantaa jokaisen oppilaan kouluhyvinvointia ja vie siten kohti tasapuolisempien koulutusmahdollisuuksien toteutumista. Osa lapsista ja nuorista vain tarvitsee enemmän kuin toiset. Tasa-arvo ei ole sitä, että annetaan kaikille samalla mitalla, vaan jokaiselle omallaan. ”Kiva kun tulit”-reagointi olisi pelastanut monta nuorten vankien koulupäivää. Niin kauan kuin nuori tulee kouluun, vaikka sitten hieman myöhässä,

läksyt tekemättöminä tai opettajaansa haastaen, hän ei ole koulupudokas.

Lähteet

- Jahnukainen, M. 2005. Koulutus syrjäytymisen ehkäisyssä. Teoksessa P. Koivula (toim.) Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena. Helsinki: Opetushallitus, 40–50.
- Määttä, K., & Uusiautti, S. 2012. Pedagogical authority and pedagogical love – connected or incompatible? *International Journal of Whole Schooling* 8(1), 21–39.
- Oikeusministeriö 2009. Jokelan koulusurmat 7.11.2007. Tutkintalautakunnan raportti. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Rantala, T. & Määttä, K. 2011. Ten thesis of the joy of learning at primary schools. *Early Child Development and Care* 182(1), 87–105.
- Äärelä T. 2012. ”Aika palijon vaikuttaa minkälainen ilime opettajalla on naamalla” – nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. *Acta Universitatis Lapponiensis* 242. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Äärelä, T., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2014. ”The teacher should not just boss around all the time.” Good teacherhood in the light of young prisoners’ experiences. *Problems of Education in the 21st Century* 60(60), 10–22.

Tanja Äärelä, KT, työskentelee Rovaniemen sairaalakoulussa erityisluokanopettajana ja on Lapin yliopiston tutkijatohtori. Väitöskirjatutkimuksessaan ”’Aika palijon vaikuttaa minkälainen ilime opettajalla on naamalla’ – nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan” (2012, *Acta Universitatis Lapponiensis* 242) Äärelä tutki nuorten vankien koulukokemuksia. Hänen tutkimusintressinsä kohdistuvat koulupudokkuuden ja laajemmin nuorten syrjäytymisen ehkäisyyn sekä syrjäytymisvaarassa olevien koululaisten kouluhyvinvoinnin parantamiseen.

KOKONAISVALTAINEN TERVEYDENLUKUTAITO ON VÄLITTÄVÄÄ

Maija Rask

Peruskoulun tärkein tehtävä on opettaa lapset lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan sekä kasvattaa heistä kunnon kansalaisia ja auttaa heitä tulemaan onnellisiksi ihmisiksi. Tähän viimeksi mainittuun tavoitteeseen tähdättiin, kun vuonna 2001 terveystieto tuli itsenäiseksi oppiaineeksi Suomen kouluihin (Rask, Uusiautti & Määttä 2013a). Esiopetuksessa terveystieto on nyt tärkeä osa eheytettyä opetusta. Perusopetuksessa terveystietoa opetetaan alaluokilla sisällytettynä ympäristö- ja luonnontietoon, biologiaan, maantietoon, fysiikkaan ja kemiaan. Yläkoulusta lähtien terveystieto on itsenäinen oppiaine myös ammatillisissa oppilaitoksissa ja lukioissa.

Terveystiedon opettamiselle Suomessa on vankat perusteet, koska monet kansantaudeistamme ovat ehkäistävissä. Terveyskäyttäytyminen vaikuttaa sydänsairauksiin, tuki- ja liikuntaelinten sairauksiin, diabetekseen, mielenterveydenhäiriöihin ja jopa syöpään. Koulun tehtävä on antaa lapsille ja nuorille asiallista ja luotettavaa tietoa terveydestä. Tämän jälkeen on ihmisellä vapaus omiin valintoihin.

Terveystietoa opetetaan lukioissa yksi pakollinen ja kaksi syventävää valinnaista kurssia. Yksi kurssi tarkoittaa 38 oppituntia. Terveystiedon opetus jakaantuu kolmeen osaan: varsinaiseen terveystietoon ja terveyden edistämiseen, sosiaalisten taitojen ja yleisten elämönhallintataitojen kehittämiseen sekä turvallisuustaitojen ja -valmiuksien saavuttamiseen. Professori Lasse Kannas (2005, 13–14) toteaa, että terveysopetuksen tavoitteena on lisätä nuorten terveysherkkyyttä. Terveysherkkyys tarkoittaa terveyden arvostamista ja terveyden säilyttämisen kunnioittamista, se on myös suvaitsevaisuuden lisäämistä. Terveysopetuksen teemoja ovat esimerkiksi sopeutumistaidot, selviytyminen menetyksistä ja

luopumisentaito. Terveysopetus on keskustelua arvoista, arvostuksista ja ihanteista sekä elämän ja ihmisten elämäkokemusten ihmettelyä.

Terveystieto ainereaaliksi ylioppilaskirjoituksiin

Terveystiedon asema lukioissa vahvistui, kun siitä tuli ylioppilaskirjoitusten yksi reaaliaine. Ensimmäiset terveystiedon reaalikokeet olivat vuonna 2007. Terveystieto oli kolmanneksi suosituin reaaliaine historian ja psykologian jälkeen. Terveystiedon suosion arveltiin johtuneen vähistä lukiokursseista, jotka antoivat tilaisuuden ”kokeilla” osallistumista vähin ponnisteluin. Moni kokelas pettyi, sillä koe ei ollutkaan läpihuutojuttu. Hylättyjä suorituksia oli suurin piirtein samassa suhteessa kuin muissakin reaaliaineissa. Yksi syy terveystiedon suosioon on, että moni nuori suunnittelee ammattia terveydenhuollossa.

Väitöskirjatutkimuksessani selvitin millaisena terveydenlukutaito näyttäytyy ensimmäisissä terveystiedon reaalikoevastauksissa (Rask 2012). Tutkimushenkilöinä oli 141 kokelasta, joista naisia oli 104 ja miehiä 37.

Terveydenlukutaito

Valitsin terveydenlukutaidon tutkimukseni terveysosaamisen mittariksi, vaikka se on käsitteenä edelleen kiistanalainen. Haluan valinnallani olla vakiinnuttamassa terveydenlukutaito-käsitettä vastaavaan asemaan kuin esimerkiksi medialukutaito.

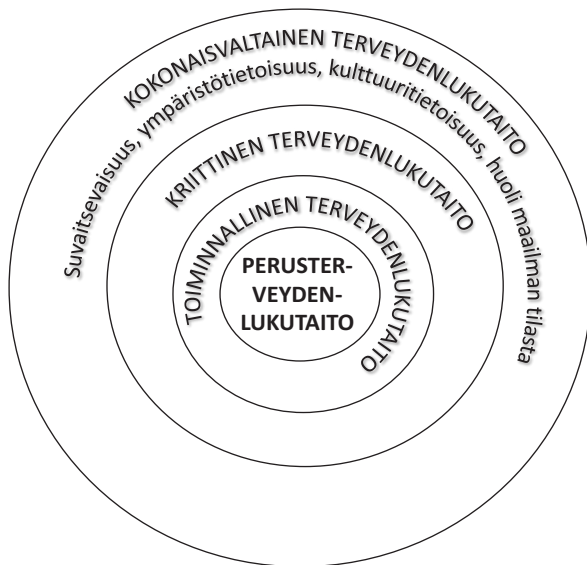
Terveydenlukutaito jaetaan kolmeen hierarkkiseen tasoon. Alimpana on perusterveydenlukutaito (P). Perusterveydenlukutaitoinen tietää perusasiat terveydestä, muistaa ne ja osaa kysyttäessä luettelaa niitä. Seuraava taso on toiminnallinen terveydenlukutaito (T), joka nimensäkin mukaan kuvaa sitä, että ihminen tietää perusasiat terveydestä ja toimii niiden pohjalta hoitaen omaa terveyttään. Kolmas, kriittinen terveydenlukutaito (K) tarkoittaa edellisiä syvällisempää terveystietämystä ja laajempaa toimintaa terveyden edistämiseksi. Se on myös ihmisen halua toimia vaikuttamalla sosiaalisiin, taloudellisiin ja yhteisöllisiin asioihin.

Opiskelijoiden kirjoituksista oli löydettävissä kaikkia kolmea terveydenlukutaidon tasoa. Haastavinta oli tehdä johtopäätöksiä toiminnallisesta terveydenlukutaidosta, koska ylioppilaskokeessa ei arvioida opiskelijoiden terveyskäyttäytymistä vaan nuorten yleissivistystä, oppimistavoitteiden saavuttamista ja kypsyyttä aineenhallinnassa. (Rask 2012.)

Nämä kolme terveydenlukutaitoa eivät kuvanneet riittävän kattavasti nuorten kirjoituksissa ilmeneviä käsityksiä. Sen vuoksi ryhdyin tulostulosten perusteella muodostamaan uuden terveydenlukutaidon tason. Nimesin sen kokonaisvaltaiseksi terveydenlukutaidoksi.

Kokonaisvaltainen, välittävä terveydenlukutaito

Sijoitan kokonaisvaltainen terveydenlukutaidon kolmen edellä mainitsemani terveydenlukutaitotasojen yläpuolelle. Kuvaan kokonaisvaltaista terveydenlukutaitoa neljällä ominaisuudella, jotka ilmenivät opiskelijoiden kirjoituksissa (ks. kuvio 1). Kokonaisvaltaisesti terveydenlukutaitoinen on suvaitsevainen. Hän on ympäristö- ja kulttuuritietoinen. Kokonaisvaltaisesti terveydenlukutaitoinen tiedostaa kulttuurin harrastamisen perinteisessä mielessä vaikuttavan myönteisesti terveyteen mutta hän ymmärtää myös, että esimerkiksi maiden erilaiset ruoka- ja tapakulttuurit vaikuttavat terveyteen. Neljäs piirre on huoli maailman tilasta.



Kuvio 1. Terveystenlukutaidon tasot (Rask, Uusiautti & Määttä 2013b, 63)

Kutsun kokonaisvaltaisesti terveydenlukutaitoista humaniksi maailmanparantajaksi. Näen humanilla maailmanparantajuudella yhteydet Osler ja Starkeyn (2003) 2000-luvun tutkimukseen maailmankansalaisen kouluttamisesta sekä Unescon jo vuonna 1995 ehdottamaan kosmopoliittisen nuoren kasvattamiseen (Declaration of the 44th session of International Conference on Education 1995). Kokonaisvaltaista terveydenlukutaitoa voi hyvällä syyllä kutsua myös välittäväksi terveydenlukutaidoksi. Tällainen nuori välittää ja pitää huolen omasta terveydestään mutta huolehtii myös lähi-ihmisistään, ympäristöstään ja kantaa huolta koko maailman tilasta. Suvaitsevaisuus on itsestään selvä ominaisuus (Rask, Uusiautti & Määttä 2013b).

Terveysten olemus nuorten käsitysten mukaan

Selvitin myös, miten terveydenlukutaidon eri tasoilla olevat opiskelijat kuvaavat terveyden olemusta ja terveyteen vaikuttavia tekijöitä (Rask, Määttä & Uusiautti 2013). Opiskelijat odotetusti luettelivat

hyvän ravinnon, liikunnan ja unen terveyttä edistäviksi asioiksi. Terveyttä uhkaaviksi mainittiin roskaruoka, liikkumattomuus ja unen puute. Opiskelijat olivat huolissaan nyky-yhteiskunnan kiireisestä menosta, jossa ei ole tarpeeksi sijaa nukkumiselle. Yllättäen opiskelijoiden kommenteissa todettiin, että myös välinpitämättömyys on syy huonoon terveyteen. Nuori kirjoittaa: *”Jotkut ihmiset huolehtivat koko ajan terveydestään, kun taas toiset elävät miten sattuu välittämättä kunnostaan.”*

Opiskelijoiden mielestä ihmisellä itsellään on suurin vastuu terveytensä hoitamisesta. Esimerkiksi naisopiskelija toteaa, että *”eihän ketään voi väkisinkään pakottaa elämään terveellisesti. Jos oma terveys ei kiinnosta, niin miksi sen pitäisi siis kiinnostaa muitakaan.”*

Yksi selkeästi nuoria yli terveydenlukutaitotasorajojen yhdistävä asia oli ankara kritiikki median luomaa epärealistista ja laihuutta ihannoivaa kauneusnäkemystä vastaan. *”Kun nuori huomaa olevansa tämän laihuutta, kauneutta ja menestystä piirittävän yhteiskunnan armoilla, hänestä alkaa tuntua kuin olisi oman ympäristönsä vanki eikä ulospääsyä ole.”*

Terveystiedon opetuksen kehittäminen

Tulevina vuosina on tärkeää turvata terveystiedon opetus. Jo nyt on ollut nähtävissä, että nuorten terveystietämys on parantunut ja sen vaikutus terveyskäyttäytymiseen on ollut myönteistä. Opetussuunnitelmia muutettaessa tulisi lukioihin saada ainakin yksi lisäkurssi terveystietoa. Tavoitteet ja yleiset odotukset terveystiedon opetuksesta eivät vastaa käytössä olevia tuntiresursseja. Oppitunneilla tulisi olla aikaa pohtia elämän, terveyden, sairastumisen ja jopa kuoleman kysymyksiä. Opiskelijoiden kommentit terveystiedosta oppiaineena olivat myönteisiä ja tunteja kaivattiin lisää. Suora lainaus: *”Mielestäni terveystieto pitäisi olla pakollisena aineena jo ala-asteelta lähtien, koska silloin pienet lapset ottavat enemmän vaikutteita ja heitä ei tarvitse paljoa rohkaista, että kiinnostuisivat liikunnasta.”*

Toinen tärkeä seikka on kehittää terveystietoa niin, että se houkuttelisi myös poikia ja miehiä sitä opiskelemaan. Vuonna 2007 suomenkielisiä terveystiedon kirjoittajia oli reilut 6600 ja heistä noin

1500 miestä (Ylioppilastutkinto 2007). Tutkimukseeni ilman erityistä valintaa tuli 37 miestä ja 104 naista. Tytöt myös menestyivät kirjoituksissa poikia paremmin (Vertio ym. 2007).

Terveystieto-oppiainetta kehitettäessä tulisi huomioida myös se, että opetus on ajantasaista. Elämänmeno on hektistä. On kysytty, mahtuisiko terveystiedon tunneille osuus, jossa opiskelija voisi levähtää. Kokelaat ilmaisevat selvästi huolensa maailman ja ympäristön tilasta ja halunsa saada asiallista tietoa esimerkiksi vaihtoehtoisista elämäntavoista. Ympäristöteemojen käsittelylle tulisi varata nykyistä enemmän aikaa. (Rask 2012.)

Lukion opetussuunnitelman terveystiedon oppimistavoitteet yhdistettynä kaikkea opetusta koskevien aihekokonaisuuksien tavoitteiden kanssa vastaavat hyvin toiveita oppiaineen kehittämisestä. Tavoitteita voisi täsmentää ja uudelleen järjestää. Mielestäni pyrkimys siihen, että nuorista kasvaisi kunnon kansalaisia ja onnellisia ihmisiä ja samalla humaaneja maailmanparantajia on tavoittelemisen arvoista.

Lähteet

- Declaration of the 44th session of International Conference on Education. 1995
- Kannas, L. 2005. Terveystieto-oppiaineen olemusta etsimässä. Teoksessa Kannas, L. & Tyrväinen, H. (toim.) *Virikkeitä terveystiedon opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Terveystiedon tutkimuskeskus, Julkaisuja 3. Domus-Offset Oy. 9–18.
- Osler, A. & Starkey, H. 2003. Learning for Cosmopolitan Citizenship: theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review* 55 (3), 243–254.
- Rask, M. 2012. Lukiolaisten terveydenlukutaidon ja terveystietotaitosten ilmeneminen. Laadullinen sisällönanalyysi vuoden 2007 terveystiedon ylioppilaskirjoitusten reaalikokeen vastauksista. *Acta Universitatis Lapponiensis* 223. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Rask, M., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2013. The challenges of health education: how to cherish health according to Finnish students' perceptions? *Problems of Education in the 21st Century* 51 (51), 91–103.
- Rask, M., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2013a. Health – The first prerequisite of the joy of life. The history of the subject of health education in Finland. *History of Education & Children's Literature* 8 (2), 415–431.

- Rask, M., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2013b. The fourth level of health literacy. *International Quarterly of Community Health Education* 34 (1), 51–71.
- Vertio, H. Ahonen, R., Fogelholm, M., Hyyppä, M.T., Lindström, B., Marttunen, M. & Sallinen, M. 2007. Ylioppilaskirjoitusten terveystiedon koe vaati monipuolista osaamista. *Suomen Lääkärilehti* 43 (62), 4008–4009.
- Ylioppilastutkinto 2007. Tilastoja ylioppilastutkinnosta. 2008. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Maija Rask, KT, väitteli Lapin yliopistosta aiheenaan ”Lukiolaisten terveydenlukutaidon ja terveysarvostusten ilmeneminen. Laadullinen sisällönanalyysi vuoden 2007 terveystiedon ylioppilaskirjoitusten reaalikokeen vastauksista” (2012, *Acta Universitatis Lapponiensis* 223). Hän on kehittänyt ja tutkinut terveyskasvatusta Suomessa sekä julkaissut aiheesta kansainvälisiä artikkeleita mm. *Yhdysvalloissa*.

”AINA MATKALLA JONNEKIN” – TUTKIMUSPOLUILLA YKSIN JA YHDESSÄ

Soile Ratavaara-Peltomaa

Tutkijan kiitollisuus

Usein kuulee sanottavan, että kiitokset ovat väitöskirjojen luetuin luku, jonka laatiminen vaatii aivan erityistä huolellisuutta. Tutkimustiedollista pohjaa tälle väitteelle en löytänyt, jos kohta en huolellisesti etsinytkään, mutta miksipä tämän asian selvittäminen ei antaisi aihetta esimerkiksi jollekin ahkeralle tekstilajien tutkijalle.

Kirjallisuudentutkija Toni Lahtinen (2013, 343–344) sijoittaa omat kiitoksensa Timo K. Mukan tuotantoa käsittelevän väitöskirjansa viimeiseksi liitteeksi ja kysyy kärjistystä äänessään: ”Onko vuosia rahoitetun tutkimustyöni kiinnostavin tulos nimilista niistä ihmisistä, joihin olen nojautunut työn aikana?” Lahtisen mukaan pinnallinenkin perehtyminen väitöskirjoihin osoittaa, että ”toistuvana maailmanmetaforana näissä akateemisissa kiitosvirsissä” esiintyy *matka*.

Tutkimuksen tekemistä kuvataan tyypillisesti tutkimusmatkana, joka alkaa varhaisten opintojen alkuhämäristä päättyen monien mutkien kautta väittämien kirkastumiseen ja kunnian porteille. Vihdoin matkaaja saa kirjoittaa tärkeimmän sivun, kiitokset, joissa hän ylistää ensin maallisia herroja eli opettajia ja ohjaajia, joiden puoleen hän on ahdistuksessaan vuosia huutanut. Sitten hän kumartaa rahoittajia, tervehtii kärsivällisiä matkakumppaneitaan ja lopuksi syleilee perhettään tai rakastettuaan. (Lahtinen 2013, 343–344.)

Edellä kerrottu pisti omaan nilkkaan kuin piha-ampiainen kesähelteellä. Erämaakerrontaa käsitelleen väitöstutkimukseni (Ratavaara-Peltomaa 2013) kiitossanat sijaitsivat heti tiivistelmän jälkeen ensimmäisenä, vaikkakin ne tosiaan oli kirjoitettu viimeisenä. Vertasin *tutkimuspolkuani* Kemijokivarressa lapsena kuulemaani

sanontaan ”Pienistä puroista ne isot joetki syntyy ja sillä ve[d]ellä ne käy suuret voimallaitoksetkin”. Pienistä puroista – aluksi mitättömältä ja epärealistiselta kuulostaneesta aiheesta – oli kasvanut suurempi joki, joka virtasi eteenpäin (tutkimusprosessin tapaan, tosin välillä mutkitellen) kohti järveä ja merta, eli tutkimuksen valmistumista.

Samalla tavoin totesin subjektiivisen näkökulman voivan avata näkymiä ylälappilaisiin erämaihin, ”vaikka se olisi aluksi vain jängästä pulpahteleva kaltio”. Symboliikkaa, vertauksia, metaforia tai personifikaatioita ei näissä kiitoksissa säästely. Nyt katsottuna vähempikin kielikuvilla maalailu olisi riittänyt, vaikka muilta osin kiitossanat seurasivat uskollisesti tekstilajinsa konventioita ja ilmensivät Lahtisen mainitsemää ”akateemisten kiitosvirsiens liturgista luonnetta”.

Tutkimustyön juhlaa ja arkea

Palatkaamme nyt hieman tutkimustyön prosessissa taaksepäin, siis aikaan ennen kiitossanojen kirjoittamista. Pääsemme kurkistamaan tutkijankammioon, hieman stereotyyppiseen tosin. Iloisen hybriksen tai luultavimmin itkunsekaisen uupumuksen vallassa siellä istuu yksinäinen mietiskelijä himmeävaloisien pöytälamppunsa loisteessa yrittäen saada mustetta paperille tai kirjaimia näytölle. Välissä hänen katseensa eksyy kaukaisuuteen, hän on oivaltamaisillaan jotain tärkeää. Hän lukee, kirjoittaa, selaa aineistoa, teemoittelee, raportoi, käsittelee, selostaa, tarkastelee, analysoi, tulkitsee, pohtii (vrt. Löytty 2008, 252–253). Ikään kuin tutkimus tapahtuisi ja valmistuisi yksin tein tutkijan pään ja tietokoneen näppäimistön välissä.

Kaukana näyttäisi kavalaa maailmaa olevan ahkeroisijasta, mutta lukulampun valo kajastaa ehkä liiankin särötöntä kuvaa tiedeyhteisöstä älyllisenä Impivaarana tai akateemisen onnen tyyssijana. Harvan etuoikeutena lienee opiskella ja tutkia arkisista huolista ja maallisista velvoitteista vapaana. Tavallisempaa lienee, että lapset kiukuttelevat nälkäänsä, tietokone jumittaa, puoliso on pitkällä työmatkalla ja laskut lankeavat ennen palkkapäivää – jos sitä edes on. Murhe-katastrofeja tai vastaavasti ilonaiheita aiheuttavat tietenkin myös

tutkimuspalapelin käytännön etenemiseen, esimerkiksi rahoitukseen tai toteuttamiseen liittyvät, varsin oleelliset palat.

Tutkijan sosiaaliset sidokset ulottuvat siis henkilökohtaista laajemmalle ja syvemmälle. Tutkimustoiminta ja -prosessi luonnollisesti tekevät hänet osaksi akateemista yhteisöään, joka ensiksikin virallisena instituutiona hyväksyy tutkimusaiheen ja -menetelmän, sekä – jos tässä tarkoitamme nimenomaan väitöstutkimusta – toimii ennalta määrätyn, selkeän prosessimenettelyn avulla tutkimuksen laadunvarmistajana. Näin voidaan punnita myös tutkimuksen yhteiskunnallista ulottuvuutta ja tutkimuksen kautta saavutettavaa yhteisöllistä hyötyä.

Tutkimus ei siis palvele pelkästään tekijänsä ansioluetteloa, vaan sillä voisi ajatella olevan jokin suurempi merkitys tai tavoite, esimerkiksi uuden tiedon lisääminen tutkitusta aiheesta, sovellettava malli tai lukijan oppimiskokemus. Näin voidaan päätellä, että ”vastaanottajat”, yleisö tai tutkimuksen yksittäiset lukijat, olisivat myös osa tutkimusta ja sen vaikuttavuutta.

Tutkijan, hänen läheistensä, mahdollisten tutkimusinformattien, tiedeyhteisön, yhteiskunnan ja yksittäisen lukijan väliin jää vielä muutamia yksittäisiä henkilöitä, ryhmiä ja yhteisöjä, jotka liittyvät tutkimusprosessiin. Kun ohjaajat ja opettajat on Toni Lahtisen sanoja mukailleen ylistetty ja rahoittajat kumarrettu, viimeisenä vaan ei vähäisimpänä on tarkasteltava tutkimusmatkan vertaisryhmän eli matkakumppaneiden merkitystä.

Tutkijacommunitas tukena

Historiantutkija Ville Kivimäki (2013) käsittelee väitöstutkimukseensa pohjautuvassa teoksessaan *Murtuneet mielet. Taistelu suomalaissotilaiden hermoista 1939–1945* mielenkiintoisella tavalla suomalaissotilaiden sotakokemuksia, psyykkistä kuormitusta ja rintamatoveruutta toisen maailmansodan aikana. Vaikka sotarintamaa ei kokemustilana voi mitenkään verrata siviilielämän tilanteisiin tai edes sotilaan asemaa hänen siviili-identiteettiinsä, Kivimäki pitää hyödyllisenä rintamamiesten erityisen statuksen ja ryhmämuodostuksen selittämiseksi Arnold van Gennepin klassista antropologista teoriaa

siirtymäriiteistä. Sen mukaan yksilö erkanee aluksi aiemmasta statuksesta. Tämän jälkeen seuraa ns. liminaalivaihe eli välitila, jossa ollaan vanhan ja uuden statuksen välillä, ja lopuksi yksilö palaa yhteisöönsä uuden statuksen saavuttaneena. (Kivimäki 2013, 164–167; van Gennep 1906/1961.)

Antropologi Victor Turner on kehittänyt van Gennepin teoriaa edelleen ja luonut käsitteen *communitas*. Se viittaa erityisen yhteisöllisyyden muotoon, joka muodostuu liminaalitilaan siirtyneessä ryhmässä, ja jonka jäsenet käyvät yhdessä läpi rituaaleja ja kokemuksia, jotka muuttavat heitä perustavalla tavalla. Turnerin mukaan on kuitenkin olennaista huomata, että *communitas* on tilapäinen olotila. Myös Erik J. Leed korostaa liminaalisuuden kollektiivisuutta, joka mahdollistaa yksilöllisen ja yhteisöllisen yhdistävän voimallisen kokemuksen. (Kivimäki 2013, 164–168; Leed 1979; Turner 1969/2007.)

Tätäkin tutkimusmatkaa tai -polkua ja sen mukanaan tuomaa vertaiskumppanuutta voi peilata edellä mainittuihin kulttuurisiin teorioihin. Tutkimuspolulle lähdettäessä irtaudutaan vanhasta ja suunnataan kohti uutta. Prosessin aikana siirrytään liminaalivaiheeseen, uuden ja vanhan statuksen välille, asetutaan ikään kuin samaan ja yhteiseen *communitakseen* usean muun samassa tilanteessa, vaikkakin mahdollisesti eri vaiheessa olevan, luultavasti aiemmin tuntemattoman kanssa. Kun polku on päätöksessään, moni asia on muuttunut.

Tutkimuscommunitas tuottaa jäsenilleen konkreettisen, fyysisen, psyykkisen ja emotionaalisen tuen kokemuksia. Suomeksi sanottuna tämä tietenkin tarkoittaa sitä, että saa mukavaa juttuseuraa yliopiston kahvilassa tai autokyydin kaupungilta yliopistolle, jos tulee seminaariin maakunnasta bussilla. Voi myös vaihtaa tutkimuskuulumisia ilman, että tarvitsee ajatella kuuntelijan kyllästymistä, tuplata iloja ja puolittaa suruja. Oma lukunsa ovat tietenkin ne konkreettiset ja virallisuonteisemmat toimet, joilla autetaan omaa ja toisten tutkimusta eteenpäin, esimerkiksi seminaari- tai konferenssiesitykset ja niistä käydyt keskustelut, seminaariopponoinnit ja väitöstilaisuudet.

Kohti uusia polkuja

Jossain vaiheessa tullaan perille polun tai tien päähän, ja on aika irtautua tutusta matkakumppanuudesta. Uuden polun alku odottaa. Matkaan on kuitenkin ehtinyt tarttua uusinta tietoa mitä moninaisimmista eri seminaareissa ja väitöksissä käsitellyistä aiheista, joista muuten ei välttämättä tietäisi paljonkaan. Elinikäisistä ystävistäkään ei ole haittaa.

Myös Kivimäen (2013, 170) mukaan entiset rintamaveteraanit puhuivat sodasta liminaalitilan kokemustaan heijastellen sotareissuna, -retkenä, -polkuna ja -taipaleena sekä savottana ja urakkana. Kun tämä urakka alkaa olla kahveja vaille valmis, voi lopuksi soveltaa samaa kysymystä, joka minulta kysyttiin kotipitäjässäni väitöstutkimuksen valmistuttua:

- Mikä se sinun tutkimuksen tulos oli?
- Se oli sellainen sosiaalis-kulttuurisesti jäsentävä, kestävä erämaaluontosuhde, vastasin ja jatkoin: - Ehkä sinullakin on sellainen?

Kysyjän ilmeestä päätellen tutkimustulos ei vaikuttanut kovin vakuuttavalta. Johtopäätöksenä esitän edellistä mukaillen tämän välittävän ryhmän tukea ja tutkimusta sosiaalisena toimintana käsittelevän esityksen lopputulemaksi ”sosiaalis-kulttuurisesti jäsentävää kestävää, tutkimukseen suuntautunutta kokemusasiantuntijasuhdetta”. Popyhtye Egotripiin *Matkustaja* (2004) kiteyttää sen kyllä verrattomasti selkeämmin: ”Aina matkalla jonnekin, minne ikinä päätyykin”.

Lähteet

- Egotrippi. 2004. *Matkustaja*. Sälv. ja san. Knipi, sov. Egotrippi, L. Kurki & J. Saari. Cd-tallenne: Egotrippi 20 suosikkia. Helsinki: Sony BMG.
- Kivimäki, V. 2013. *Murtuneet mielet. Taistelu suomalaissotilaiden hermoista 1939–1945*. Helsinki: WSOY.
- Lahtinen, T. 2013. *Maan höyryävässä sylissä. Luonto, ihminen ja yhteiskunta Timo K. Mukan tuotannossa*. Helsinki: WSOY.
- Leed, E. J. 1979. *No Man's Land: Combat and Identity in World War I*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Löytty, O. 2008. Ajattelun jäljet tutkimustekstissä. Teoksessa Tutkijan kirja. Kirsti Lempiäinen, Olli Löytty ja Merja Kinnunen. Tampere: Vastapaino, 251–260.
- Ratavaara-Peltomaa, S. 2013. ”Metsä vie mukanaan”. Ylälappilainen erämaa inarilaiskirjailija Martti Peltomaan kertomana. Acta Universitatis Lapponiensis 263. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Turner, V. 1969/2007. The ritual process: Structure and anti-structure. New Brunswick, NJ: Aldine Transaction.
- van Gennep, A. 1909/1961. The Rites of Passage. Käännös Monica B. Vizedom & Gabrielle L. Caffee. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Soile Ratavaara-Peltomaa, FT, toimii äidinkielen ja kirjallisuuden lehtorina Ivalon yläasteen koulussa. Hän tutki väitöstudiossa ”Metsä vie mukanaan. Ylälappilainen erämaa inarilaiskirjailija Martti Peltomaan kertomana” (2013, Acta Universitatis Lapponiensis 263) ylälappilaisia erämaisista käsittelevää kerrontaa. Tutkimus pohjautui monitieteiseen erämaatutkimukseen ja ekokriittiseen kirjallisuudentutkimukseen.

TIEDEJULKAISEMINEN VOIMAN JA VÄLITTÄMISEN NÄYTTÄMÖNÄ

Satu Uusiautti

Miksi julkaista?

Tutkimus ja tutkija pääsevät arvoonsa kirjoittamisen ja julkaisemisen kautta. Jokaisen tutkijan tavoite ja toive on kirjoittaa tutkimusartikkeleita niin, että ne vakuuttavat, virittävät uutta tutkimusta, synnyttävät tieteellistä keskustelua, nostavat tutkijan arvostusta ja ovat osoitus tutkimustyön laadukkuudesta. Paljon laadukkaita artikkeleita – siihen moni tutkija tähtää.

Julkaiseminen on tärkeää paitsi yksittäisille tutkijoille, myös yliopistoille: rahoituksen saantihan perustuu pitkälti tutkijoiden kykyyn julkaista korkealaatuisia tiedeartikkeleita. Laadukkaat artikkelit ovat siis konkreettisesetkin arvokkaita. Ne ovat ansioina myös apurahaa haettaessa sekä tutkimushankkeita käynnistettäessä. Roth (2002) jopa kuvaa tilannetta ”julkaise tai katoa” -vertauskuvalla. Se, että omaa tutkimusartikkelia myös luetaan ja siihen viitataan paljon, on tullut entistä tärkeämmäksi (Tenopir, Mays & Wu 2011).

Tiedejulkaiseminen on siten tärkeä osa tieteentekoa. Se on myös tutkijoiden näkyvyyden areena. Julkaiseminen voi myös saada monenlaisia muotoja. Siihen voidaan laskea ainakin tiedeartikkelit kotija ulkomaisissa, vertaisarvioituissa (referoiduissa) tiedelehdissä tai tieteellisen teoksen lukuna, konferenssi- ja seminaariesitelmät sekä muut raportit ja julkaisut, joissa tutkimustuloksia esitellään.

Ei ole tutkimusta ilman julkaisemista. Jokainen julkaistu tutkimus puolestaan virittää uutta tutkimusta ja edistää näin tieteellisen tiedon syvenemistä ja laajenemista. Tieteellisen keskustelun tarkoituksena on arvioida tutkimustulosten suhdetta aikaisempiin tuloksiin ja teorioihin sekä vaalia ja edistää laadukasta tieteentekoa ja tutkimusta.

Odotettavissa vertaisarviointi

Yksi tärkeä tieteellisen keskustelun muoto, suora sellainen, on julkaistavaksi tarjottua artikkelia koskeva vertaisarviointi. Korkeatasoiset lehdet nojaavat julkaisupäätöksissään vahvasti kyseisiin *peer review* -prosesseihin eli vertaisarviointeihin. Ne tarkoittavat julkaisun kirjoittajalle osoitettua arviointipalautetta, joka on anonyymi ja joka kohdistuu julkaistavaksi tarkoitetun käsikirjoituksen laatuun ja siinä esitellyn tutkimuksen toteutuksen raportointiin.

Tuskin kukaan kykenee kirjoittamaan tieteellistä artikkelia loistokkaastakaan tutkimuksesta täydellisesti. Siksi vertaisarviointi on tärkeää ja sille alttiiksi asettuminen on omiaan edistämään tutkijan tiedekirjoittamisen taidokkuutta.

Vertaisarviointiprosessi onkin akateemisten lehtien tärkein laadunvarmistussysteemi (Bornman & Daniel 2009; Eisenhart 2002). Vertaisarvioinnin historia ulottuu kauas: ensimmäisenä muotona olivat tieteentekijöiden epämuodolliset keskinäiset kirjeenvaihdot, jotka ajan myötä muuttuivat anonyymeiksi toisten töiden arvioinneiksi ja kritisoinneiksi (Larochelle & Désautels 2002). Vertaisarviointia on myös tutkittu paljon eri näkökulmista, sillä prosessissa on monta osatekijää, jotka vaikuttavat arvioinnin laadukkuuteen. Tutkimuksen aiheina ovat olleet esimerkiksi kuinka arvioijien valinta vaikuttaa päätoimittajan päätökseen (Bornman & Daniel 2009), sisäisen arvioinnin sattumanvaraisuus ennen varsinaista vertaisarviointia (Neff & Olden 2006), vertaisarvioinnin anonymiteettiasteen vaikutus hyväksyntään (Blank 1991), väärin perustein hylätyt, jälkeensä tiuhaan siteeratut, innovatiiviset artikkelit (Campanario 1996), kirjoittajien kokemus lehtien toimittajakunnassa toimimisesta (Bedeian 2003), kirjoittajien vastineiden laadukkuuden vaikutus artikkelin hyväksyntään (Gosden 2001), vertaisarvioinnin laatu elektronisissa lehdissä (Harnad 1996) ja hyvän vertaisarvioijan tunnusmerkit (Black ym. 1998). Esittelen seuraavaksi tiedejulkaisemisen vaiheita ja arviointia.

Tiedeartikkelin rakenne, IMRAD

Alkuun pääseminen on tiedeartikkelinkin kirjoittamisessa haastavimpia vaiheita. Työtä kuitenkin helpottaa tarkoin määritelty pituus (keskimäärin 6000–8000 sanaa lähteineen) ja rakenne, jota lehdissä noudatetaan ja josta poikkeamista harvoin ainakaan suositellaan. Tätä rakennetta kutsutaan nimellä IMRAD, joka tulee sanoista Introduction, Method, Results And Discussion. Teksti siis toisin sanoen aloitetaan johdannolla, jossa kuvataan tutkimuksen tarkoitus ja kytkentä aiempaan tutkimukseen sekä teoreettinen tausta ja tutkimukseen valitut ydinkäsitteet. Tämän jälkeen siirrytään yksityiskohdaisempaan menetelmän kuvaukseen. Yleensä luku aloitetaan esittelemällä tutkimusongelmat ja niitä jäsentävät tutkimuskysymykset. Tutkimuskysymyksiin pitää kyetä vastamaan tarkoituksenmukaisilla tutkimusmenetelmillä ja aineistoilla, ja siksi tärkeä osa tiedeartikkelia onkin metodologisten valintojen ja menetelmien kuvaaminen. Tulosluvussa vastataan artikkelissa esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Pieneen tilaan on mahdutettava tärkeimmät tulokset riittävän kattavasti kuvattuina ja analysoituina eli yksityiskohtaisesti mutta napakasti. Tässä vaiheessa joutuvat monet aloittelevat ja kokeneemmatkin kirjoittajat tekemään vaikeita valintoja sen suhteen, mitä kaikkea pystyy annetuissa raameissa aineistostaan ottamaan tekstiin mukaan - monta tärkeältäkin tuntuvaa asiaa on kyettävä karsimaan!

Tulosluvun jälkeen ei voi huokaista helpotuksesta, vaan edessä on vielä vaativien loppulukujen kirjoittaminen. Lehtien toiveiden mukaisesti ne nimetään Discussion- tai Conclusion-otsikoilla. Ne ovat varsin tärkeitä osia tekstissä ja niistä voi muodostua koko julkaisun huipentumat. Artikkelin tuloksena voi syntyä uusia malleja tai teorioiden kehittelyä, samoin tulokset voivat johdatella uusiin teoreettisiin, metodisiin tai käytännön näkökulmiin. Loppuluvuissa on tärkeä verrata tutkimuksen antia aiempiin tutkimuksiin ja meneillä olevaan tiedekeskusteluun. Oman tutkimuksen rajoitteita, luotettavuutta ja eettisiä kysymyksiä on myös tarpeen tärkeä pohtia. Usein julkaisu johdattee kirjoittajaansa tai lukijoita jatkotutkimusaiheisiin tai käytännön johtopäätöksiin.

IMRADin lisäksi tutkimusraporttiin laaditaan informatiivinen, mutta kiinnostusta herättävä otsikko sekä yleensä noin 100–200 sanan mittainen abstrakti, joka sisältää tutkimuksesta kaiken oleellisen: tarkoituksen, tutkimuskysymykset, aineiston, menetelmän, tärkeimmät tulokset ja johtopäätökset. Abstraktin yhteydessä ilmoitetaan myös noin viisi avainsanaa (*keywords*). Artikkelin loppuun lisätään lähdeluettelo, jossa on hyvä suosia vertaisarvioituja tiedeartikkeleita. Toki klassiset teoriat ja oppikirjatkin ovat tärkeitä, mutta tiedeartikkelit tarjoavat useimmiten ajankohtaisimman tiedon, ja niissä ydinasia on tarkoin esitettynä ja kiteytettynä – aivan kuten itsekin artikkelia kirjoittaessaan joutuu tekemään.

Tiedeartikkelin muoto ja lähettäminen

Näin siis artikkeli alkaa olla sisällöllisesti valmis lähtemään lehteen, mutta vielä ei ole syytä hätäillä! Seuraavaksi on tarkistettava lehden muotoiluohjeet: miten teksti tulisi muotoilla stylistisesti? Lehti ilmoittaa www-sivuillaan vaatimuksensa siitä, mitä fonttikokoa, riviväliä, marginaalia ja tasausta sekä otsikointia on käytettävä. Tärkeä on noudattaa myös lähteiden merkitsemisohjeita, jotka voivat vaihdella suurestikin. Monet lehdet noudattavat tunnettuja tyyliä, kuten esimerkiksi American Psychological Associationin tyyliä (tällä hetkellä APA 6th), chicagolaista tyyliä (tästä uusin Chicago Style 16th) tai harvardilaista tyyliä (Harvard Style) – tai jotain lehden muunnelmaa näistä. Jokainen piste ja pilkku ratkaisevat paitsi tekstin sisällä myös lähdeluettelossa, ja siksi ohjeet pitää lukea tarkoin.

Kun artikkeli myös näyttää hyvältä, on aika siirtyä lähettämisvaiheeseen eli ”submitata” teksti lehteen arvioitavaksi lehden ohjeita noudattaen. Useimmissa on käytössä internet-pohjainen lähetyssysteemi, johon lisätään artikkelin metatiedot (mm. kirjoittaja- ja muut taustatiedot) ja ladataan itse artikkelitiedosto. Tämän jälkeen lehden päätoimittaja tarkistaa, sopiiko artikkelin aihe lehteen ja, jos näin on, lähettää sen valitsemilleen vertaisarvioijille kommentoitavaksi.

Vertaisarvioinnin armoilla!

Artikkelin kirjoittaja saa yleensä tiedon siitä, että artikkeli on lähtenyt arviointikierrokselle. Sen jälkeen kirjoittajan on vain maltettava odottaa palautteita ja varauduttava tekemään korjauksia.

Vertaisarvioijan täytyisi noudattaa eettisiä sääntöjä (Benos ym. 2003, 49–50), jotka tiivistettynä ovat seuraavat:

1. Vertaisarvioijan pitäisi antaa rehellinen ja kriittinen arviointi tutkimuksesta.
2. Vertaisarvioijan luotetaan pitävän salassa käsikirjoituksen olemassaolon ja sisällön.
3. Vertaisarvioija ei saa syyllistyä plagiointiin.
4. Vertaisarvioijan tulee aina välttää tai ilmaista mahdollinen eturistiriita.
5. Vertaisarvioijan tulisi aina hyväksyä vain omaa alaansa edustavien käsikirjoitusten arviointitehtäviä.
6. Vertaisarvioijan tulisi ottaa vastaan käsikirjoituksen arviointitehtävä vain, jos pystyy suoriutumaan tehtävästä annetussa ajassa.
7. Vertaisarvioijan työhön kuuluu velvollisuus ilmoittaa epäilyksensä kaksoisjulkaisemisesta, petoksesta, plagioinnista tai muista eettisistä ongelmista.
8. Vertaisarvio pitäisi kirjoittaa kollegiaalisella, rakentavalla tavalla.

Artikkeli lähtee yleensä kahdelle tai useammalle arvioijalle tutkittavaksi. Palautteet tulevat joskus parissa viikossa, joskus puolessa vuodessa – monissa lehdissä annettu suositeltu aika on kahdeksan viikon sisällä. Vertaisarvioijat ovat tohtoreita, professoreja, tutkijoita ja asiantuntijoita ympäri maailman. Runsas julkaiseminen tuo mukanaan usein myös arviointitehtäviä: paljon julkaissut tutkija huomataan ja hänen osaamistaan arvostetaan myös kutsumalla arviointitehtäviin.

Vertaisarvioijat kirjoittavat sanallisen arvion artikkelista ja päätyvät suosittelemaan päätoimittajalle joko artikkelin hyväksymistä sellaise-

naan (*accept as is*) tai pienin korjauksin (*accept with minor revisions*). On myös mahdollista, että kirjoittajaa pyydetään tekemään suuria korjauksia ja lähettämään tekstinsä uudelle arviointikierrokselle (*major revisions and re-submit*). Tällöin kirjoittajan täytyy pohtia tarkoin, kykeneekö hän vastaamaan lehden vaatimuksiin. Esimerkiksi lehti voi suosia kvantitatiivista lähestymistapaa, jolloin kvalitatiivisen aineiston varassa tehty tutkimus ei lopulta tyydytä lehden linjaa.

Joskus vertaisarvioija ei voi muuta kuin suositella artikkelin hylkäämistä (*reject*) – tämä voi olla myös korjatun artikkelin uudelleenarvioinnin tulos! Syynä voi olla artikkelin sopimattomuus lehden päämääriin (*scope*) nähden, kirjoittajien kykenemättömyys vastata vertaisarvioijien kommentteihin ja ehdotuksiin tai muuten artikkelin riittämättömäksi arvioitu laatu.

Mitä siis arvioidaan – ja miten?

Annetuista ohjeista huolimatta arviointien sisällöt ja laadukkuus vaihtelevat suuresti (Uusiautti 2014). Havaintoni perustuvat yli sataan julkaistuun artikkeliin sekä toimintaani useiden tiedelehtien toimituskunnassa ja 20 lehden vertaisarvioijana. Käsissäni tai tarkemmin sanottuna tietokoneeni näytöllä on kulkenut satoja tutkimusraportteja!

Kiittävät arvioinnit kehuvat tieteellisiä ansioita, kiinnostavuutta ja tutkijan asiantuntemusta teoreettisesti ja menetelmällisesti:

“The literature review is extremely praiseworthy and valuable and shows the author’s wide familiarity with the field.”

“I also found the way the article was structured laudable: the studies are grouped clearly and there is a good flow in the text.”

Hyvin harvoin kuitenkaan päädytään hyväksymään artikkeli sellaiseenaan. Sen sijaan parantamisen varaa lähes aina on, ja kehittävät kommentit auttavat työstämään käsikirjoituksen ongelmakohtia, joita itse sokaistuneena omalle tekstilleen ei aina huomaakaan.

“Re-work introduction to more accurately portray kind of work that has been conducted to date... Some examples from empirical research would

be useful on page 10 to flesh out each of these fields... Re-jig concepts that may be unfamiliar to international audience, e.g....”

Suoranaiseen kritiikkiin on myös varauduttava, sillä vertaisarvioijan sanat eivät aina mairittele. Niistä ei pidä loukkaantua, ei ainakaan lannistua, vaan sen sijaan on tärkeää lukea ne ammatilaisen silmin ja miettiä, mitä tulisi parantaa ja miten tартtua kuhunkin kritiikkiä herättäneeseen kohtaan käsikirjoituksessa. Menetelmällinen osuus on arvioinnissa yleensä suurennuslasin alla ja tutkimuksen laadukkuuden arvioimiseksi odotetaan tarkkoja selostuksia aineistonkeruusta, analyysistä ja muista menetelmällisistä ratkaisuksista. Samoin aiempaan tutkimukseen perehtyneisyyttä ja oman tutkimuksen sijoittamista tieteelliseen keskusteluun arvostetaan ja vaaditaan. Mitään ei saa kirjoittaa itsestäänselvyyttenä vaan tieteellisessä tekstissä pitää antaa perustelut jokaiselle väittämälle ja valinnalle joko selittämällä ja määrittelemällä tai tukeutumalla lähdeoteksiin ja -tutkimuksiin. Muuten arviointituloksena voi olla vaikutelma ylimalkaisuudesta:

”Overall, my feeling is that the paper appears to take for granted a number of things which need to be more robustly defended. - - the authors appear to assume that the reader will already agree with them on many questions that are at least controversial.”

Tekstin kruunaa niin sanotun so-what-factorin tietoinen avaaminen eli perusteellinen selvitys siitä, miksi tämä tutkimus oli ylipäättään tehtävä ja miksi tulokset ovat julkaisemisen arvoisia. Vertaisarvioijat täytyy vakuuttaa mieluiten jo heti ensimmäisessä versiossa itse tekstissä, mutta viimeistään arviointiin vastattavalla saatekirjeellä, jossa kuhunkin kommenttiin annetaan oma vastine sekä huolellisilla korjauksilla.

Mitä hyötyä yhteistyöstä on tiedejulkaisemisessa?

Kasvatustieteessä tutkimuksen teko on monesti yksinäistä puurtamista ja sellaisena tiedejulkaiseminenkin tahtoo näyttäytyä. Minulla on ollut ilo tehdä tällä saralla monien tutkijoiden kanssa yhteistyötä: tuloksista on kirjoitettu tiimissä siten, että kullekin tulee tietty työpanos. Tästä on ollut paljon hyötyä. Ensimmäinen ja tärkein lienee se, että yhdessä kirjoittaen analyysit ja johtopäätökset syvenevät ta-

valla, johon ei yksinään välttämättä kykenisi. Oman tekstin luetuttaminen luotettavalla kollegalla on ylipäättään hyödyllistä. Keskustellen tutkija-kirjoittajatiimin kanssa näkee tutkimusaineistostaan mahdollisuuksia, joista voi syntyä todellisia innovaatioita – uusia käsitteitä, teorioita ja hahmotelmia tai uusia tutkimusaluevaltauksia!

”On kyllä ihana tehdä työtä tällaisella tiimillä – ehkä me olemme tässä tosiaan tekemässä akateemista innovaatiota tämän terminologian kanssa.” (Kirjoittajakollega, sähköpostiviesti, 2014)

Vertaisarviointiprosessin edetessä kommentteihin ja kritiikkeihin vastaaminen käy yhteistyössä helpommin. Kommenttien osuvuutta ja tarkoitusta voidaan ratkoa yhdessä. Yhdessä tehden prosessi etenee yleensä rivakasti, kun kaikki paneutuvat asiaan toisiaan kannustaen. Yksin tässä tilanteessa voisi muhia kauankin miettien kritiikkiä, johon vastaaminen voi tuntua ylitsepääsemättömältä mutta mitä se ei yleensä todellisuudessa ole. Tutkijatiimissä kannustetaan ja tsemputaan sekä nähdään metsä puilta: eivät kritiikit olekaan niin maata kaatavia, kun ne jaetaan puoliksi tai kolmeen osaan tai useampaan, kirjoittajajoukosta riippuen. Lopputulos antaa voimaa ja innostaa:

”Tästä tuli mielestäni mahtava artikkeli. :-)” (Kirjoittajakollega, sähköpostiviesti, 2014)

Kaikkein antoisinta lienee kuulla myönteinen päätös julkaisemisesta ja lopulta julkaisun saaminen käsiinsä. Nyt kaikki voivat sitä lukea, tieto tutkimuksesta leviää ja omat tieteellisen tutkimuksen näytöt kasvavat. Yhteiskirjoittamisessa ilon voi myös jakaa:

”Hienoja uutisia!!! Onnea kaikille meille! Tästä on hyvä jatkaa!” (Kirjoittajakollega, sähköpostiviesti, 2014)

Kirjoittipa julkaisua yksin tai yhdessä prosessin tuntemus on avuksi. Tiedeartikkelin julkaiseminen voi kestää pitkäänkin ja vaatii paljon työtä ja osaamista sekä tieteellisessä että teknisessä mielessä. Kollegoilta ja ohjaajilta kannattaa aina pyytää apua, tukea ja neuvoja. Julkaisutoiminta on tärkeää sekä tutkijan itsensä että yliopiston kannalta: tehkäämme sitä toisiamme tukien. Siitä on kyse välittävässä tiedejulkaisemisessa!

Lähteet:

- Bedeian, A. G. 2003. The manuscript review process: the proper roles of authors, referees, and editors. *Journal of Management Inquiry* 20 (10), 1–8. doi: 10.1177/1056492603258974
- Benos, D. J., Kirk, K. L. & Hall, J. E. 2003. How to review a paper? *Advances in Physiology Education* 27 (2), 47–52. doi: 10.1152/advan.00057.2002
- Black, N., van Rooyen, S., Godlee, F., Smith, R. & Evans, S. 1998. What makes a good reviewer and a good review for a general medical journal? *The Journal of the American Medical Association* 280 (3), 231–233. doi:10.1001/jama.280.3.231.
- Blank, R. M. 1991. The effects of double-blind versus single-blind reviewing: experimental evidence from *The American Economic Review*. *The American Economic Review* 81 (5), 1041–1067.
- Bornman, L. & Daniel, H.-D. 2009. The luck of the referee draw: the effect of exchanging reviews. *Learned Publishing* 22, 117–125. doi:10.1087/2009207
- Campanario, J. M. 1996. Have referees rejected some of the most-cited articles of all times? *Journal of the American Society for Information Science* 47 (4), 302–310.
- Eisenhart, M. 2002. The paradox of peer review: admitting too much or allowing too little? *Research in Science Education* 32, 241–255.
- Gosden, H. 2001. Thank you for your critical comments and helpful suggestions: Compliance and conflict in authors' replies to referees' comments in peer reviews of scientific research papers. *Ibérica* 3, 3–17.
- Harnad, S. 1996. Implementing peer review on the net: Scientific quality control in scholarly electronic journals. Teoksessa R. Peek & G. Newby (toim.) *Scholarly publication: The electronic frontier*. Cambridge, MA: MIT Press, 103–108.
- Larochelle, M. & Désautels, J. 2002. On peers, those “particular friends”. *Research in Science Education* 32, 181–189.
- Neff, B. D. & Olden, J. D. 2006. Is peer review a game of chance? *Professional Biologist* 56 (4), 333–340.
- Roth, W.-M. 2002. Editorial power/authorial suffering. *Research in Science Education* 32, 215–240.
- Tenopir, C., Mays, R. & Wu, L. 2011. Journal article growth and reading patterns. *New Review of Information Networking* 16 (1), 4–22. doi: 10.1080/13614576.2011.566796
- Uusiutu, S. 2014. The pressure of academic publishing. Teoksessa S. Uusiutu & K. Määttä (toim.) *Critical eye on education*. Tallinna: United Press Global.

Satu Uusiautti, KT, toimii tutkijatohtorina Lapin yliopistossa ja on Helsingin yliopiston kasvatopsykologian dosentti. Hän on tutkinut ihmisen myönteistä kehitystä ja menestymistä positiivisen ja perinteisen psykologian keinoin jo yli kymmenen vuotta. Uusiauttin uusimpiin teoksiin kuuluvat “The Psychology of Becoming a Successful Worker – Research on the Changing Nature of Achievement at Work” (S. Uusiautti & K. Määttä, Routledge, 2015), “Critical Eye on Education” (S. Uusiautti & K. Määttä toim., 2014, United Press Global) ja “How to Study Children? Methodological Solutions of Childhood Research” (S. Uusiautti & K. Määttä toim., 2013, Lapland University Press).

VÄLITTÄVÄN SAAMENTUTKIMUKSEN MERKITYS

Pigga Keskitalo ja Erika Sarivaara

Johdanto

Lähes jokainen *saamentutkimusta* tekevä tai sivuava tutkija on joutunut muodostamaan suhteen kyseiseen viitekehykseen ja avaamaan saamentutkimuksen käsitteen. Tarkastelemme saamentutkimuksen käsitettä, tehtävää sekä sen soveltamista koulutuksen ja kasvatuksen tutkimuksessa. Jälkimmäisessä tarkoituksessa pohdimme välittävän saamentutkimuksen merkitystä. Veli-Pekka Lehtolan (2005) mukaan saamentutkimuksen tulee edistää saamelaisyhteiskunnalle relevanttia tutkimusta. Samalla tarkoitus on tuottaa saamelaisista tietoa monenlaisiin tarpeisiin. Toisaalta saamentutkimus käsittelee saamelaisten asemaa yhteiskunnassa.

Tässä artikkelissa käsittelemme kasvatustieteellisesti inspiroitunutta välittävää saamentutkimusta. Välittävä saamentutkimus on erityisen merkityksellistä monikulttuurisessa kontekstissa. Välittävä tutkimus ja siitä ponnistava välittävä saamentutkimus, *fátmmasteaddji sámi dutkan*, sopivat erityisesti saamelaisuuden tutkimiseen. Välittävä tutkimus sisältää ajatuksen inklusoivasta ja välittävästä (*caring*) sekä osallistavasta ja ratkaisukeskeisestä tutkimuksesta. Tässä viitekehyksessä Voimaa välittävästä tutkimuksesta -konferenssissa lanseerattava välittävä saamentutkimus on monimerkityksellinen käsite. Tästä muodostuu myös yksi keskeinen saamentutkimuksen tehtävä, ennen kaikkea saamen kasvatusta ja koulutustutkimuksen kentälle.

Saamentutkimuksen historia

Saamentutkimusta on edeltänyt lappologinen tutkimustraditio. Irja Seurujärvi-Karin ja Veli-Pekka Lehtolan mukaan lappologia on kuvannut saamelaiskulttuuria *ulkopuolisen näkökulmasta* 1600-luvulta aina 1900-luvun loppupuolelle saakka. Lappologian on katsottu alkavan Johannes Schefferuksen vuonna 1673 julkaisemasta teoksesta

Lapponia, joka perustuu saamelaisia koskeviin monialaisiin tutkimuksiin. (Seurujärvi-Kari 2012, 57; Lehtola 1996, 12.) Schefferus ei kuitenkaan itse vierailut Lapissa, vaan hänen kuvauksensa perustuivat aikalaiskertomuksiin (Vahtola 1983). Teoksella on merkittävä rooli myös saamenkielisen taidetunouden tallentamisessa. Schefferus sai keminsaamelaiselta papilta ja runoilijalta *Čearbmá Ovllálta* eli *Gumppe Ovllálta* eli Olaus Sirmalta, (1650–1719) kaksi saamenkielistä eepistä tekstiä. Ensimmäinen teksti on alkuperäiseltä nimeltään *Kulnasatz* ja toinen teksti, *Pastos päivva kiufvresist javra Orrejavara*. (Pulkkinen 2000, 41; Sámi leksikon internehtas 2014; Schefferus 1963; Seurujärvi-Kari 2011, 303.) Audhild Schanchen (2002) mukaan lappologian tieteellinen tutkimus liittyy kolonialismin, imperialismiin, nationalismiin, sosiaalisen darvinismin ja kulttuurisen rasismiin värittämään aikaan.

Lappologian ulkopuolisuutta korostavassa roolissa on voimakas postkoloniaalisen kritiikin sävy, josta useat saamentutkijat ponnistavat. Lehtola on linjannut myöhemmin professuurin virkaanastujaisen haastattelun yhteydessä, ettei lappologien rooli ole kuitenkaan niin mustavalkoinen suhteessa saamentutkimukseen: *Kaikki nykytutkijat ovat lappologisen perinteen perillisiä. Lappologien rooli omana aikanaan ei ollut niin yksioikoinen kuin on väitetty. Selvittämällä lappologien todellista roolia omassa yhteisössään ja tiedeyhteisössä, on mahdollista selvittää nykyisiä rooleja: tutkijan, tiedeyhteisön ja yhteiskunnan välisiä suhteita.* (Vilkuna 2005, 258.) Lehtolan mukaan perusteellisesta lappologian tutkimuksesta voisi olla hyötyä kansallisesti ja kansainvälisesti. Hän näkee sen osana tärkeää perustutkimusta sekä valta-vaestöjen tutkimushistoriaa ja eurooppalaista kulttuurihistoriaa. (Lehtola 2005.)

Saamelaiskulttuurin ensyklopedian mukaan viime vuosikymmenillä saamelaisiin kohdistuneessa tutkimuksessa on siirrytty kohti kulttuurinsisäistä lähestymistapaa: saamentutkimus pyrkii erottautumaan vanhasta lappologian perinteestä, jota on kuvattu ennakkoluulojen vesittämäksi, evolutionistis-romanttiseksi eksoottisen ihmisen etsinnäksi. Lappologia-termi on korvattu monitieteisen saamentutkimuk-

sen viitekehyksellä, jossa saamelaiset ovat aktiivisesti tekemässä tutkimusta, eivät ainoastaan tutkimuskohteina. (Kulonen ym. 2005.)

Saamentutkimuksen käsitteen käytön voidaan katsoa alkaneen 1970-luvulla Norjassa, jolloin perustettiin Pohjoismainen Saamelaisinstituutti. Vuonna 1974 Saamelaisinstituutin silloinen osastonjohtaja Alf Isak Keskitalo piti merkittävän luennon saamentutkimuksen olennaisista peruskysymyksistä Tromssassa pohjoismaiden etnografien seminaarissa. Hän nosti esille saamelaisia koskevan tutkimuksen epätasa-arvoisen valta-asetelman ja osoitti tarpeen saamelaisien itsensä nousemiseksi tutkimuksen tekijöiksi. (Keskitalo 1976; ks. myös Porsanger 2011.)

Saamentutkimuksen teemat ja tehtävät

Alkuperäiskansa- ja saamentutkimuksen keskeisiksi teemoiksi ovat nousseet esimerkiksi erilaiset identiteettiin, etnisyyteen, alkuperäiskansojen epistemologiaan ja tietojärjestelmiin, hegemoniaan, kolonisaatioon ja globalisoituneeseen maailmaan liittyvät erottelut ja rakenteet. Näiden näkökulmien taustalla on alkuperäiskansojen kolonisaation värittämä historia, jonka seurauksena syntyneet valtasuhteet ovat tuottaneet toiseuden. (Kuokkanen 2009; Seurujärvi-Kari 2012.) Saamentutkimus sisältää monia erilaisia lähestymistapoja ja teoreettisia näkökulmia, joita yhdistää kriittinen tiedonintressi ja monitasoinen emansipaatio. Tutkimuksen avulla pyritään muutokseen oikeudenmukaisen ja kulttuurisesti vahvan yhteiskunnan sekä itsemääräämisoikeuden puolesta. Pyrkimyksenä on näin ollen purkaa kolonialistisia rakenteita, mukautumista ja stereotypioita. (ks. myös Sarivaara, Määttä & Uusiautti 2013.) Saamentutkimuksen haasteena ovat muun muassa saamelaisen identiteetin ja kulttuurin essentialisoinnin ja stereotypioiden tiedostaminen ja välttäminen (Valkonen 2009).

Erika Sarivaara (2012) avasi väitöskirjassaan saamelaisuuden moninaisuutta ja pirstaleisuutta esittelemällä saamen kieliä, saamelaisten asuttamia maita, saamelaisten elinkeinojen moninaisuutta ja käsitteitä, joilla saamelaisuuden kenttää on koetettu ottaa haltuun. Käsitteet metsä-, tunturi-, joki- ja merisaamelainen,

ulkosaamelainen, citysaamelainen, saamensukuinen, uussaamelainen ja suomea puhuvat saamelaiset saavat tekstissä selityksensä ja avaavat niin menneiden kuin nykysukupolvienkin vaihtelevia kulttuurisia ja yhteiskunnallisia elinympäristöjä (Sarivaara 2012, 28–32). Sarivaara esittelee ja erittelee haastatteluissa nousseita teemoja, kuten haastateltavien ylisukupolvisia identiteettejä ja etnostressiä, joka syntyy, kun henkilö ei pysty asettumaan etnisen identiteetin vaatimuksiin ja kun hän pelkää esittää saamelaisuutta julkisesti ja joutuu tekemään kielenvalintaa toimintaympäristöissään. Sarivaaran tutkimus edustaa kriittistä kulttuurin- ja yhteiskunnan saamentutkimusta, ja sen yhtenä tarkoituksena on nimenomaan ollut herättää keskustelua ja vaikuttaa yhteiskuntaan. Tutkimus on onnistunut nostamaan näkyvästi esiin saamelaisyhteisön sisäiset jännitteet ja pohjoisen historian monitahoiset seuraukset. (ks. myös Lukin 2014.)

Välittävät rakenteet

Pigga Keskitalon (2010) väitöstutkimuksen eräs keskeinen osa oli etsiä opetukseen välittäviä rakenteita korjaamaan saamelaiskoulutukseen rakentunutta kulttuurista konfliktia. Taustalla vaikuttaa saamelaiskoulutuksen kolonisoitu historia ja epäsymmetriset valtarakenteet, mikä on estänyt omiin lähtökohtiin rakentuvan koulukulttuurin syntymisen. Länsimainen, koulumainen ja opettajajohtoinen koulukulttuuri hallitsee koulua maailmanlaajuisesti. Alkuperäiskansoille kuitenkin omiin lähtökohtiin ja arvoihin perustuva koulutus olisi ensiarvoisen tärkeää.

Saamelaiset elävät monikulttuurisissa elinkonteksteissa. Koulutuksessa monikulttuurinen globaali identiteetti ovat tavoitetasojen yläpäässä (Banks 2006). Miten koulutuksessa voitaisiin saavuttaa ylimmät identiteettitasot ja millä tavoin voidaan toimia siten, että se olisi mahdollista? Välittävät rakenteet ovat monikulttuurisen koulutus-tilanteen työvälineitä. Kari E. Nurmi ja Seppo Kontiainen (1995, 68) ovat esitelleet mallin, jossa operoidaan välittävien rakenteiden avulla monikulttuurisessa koulutuskontekstissa. Välittävät rakenteet korjaavat kulttuurista konfliktia, joka monikulttuurisessa tilanteessa syntyy

usein väistämättä. Saamelaiset ovat vähemmistöasemassa ja alkuperäiskansa. Koulutustilanteeseen tällä on vaikutusta monella tasolla. Oppimisen kulttuurinen pohja vaihtelee eri toimintaympäristöissä ja tästä usein seuraa kulttuurinen konflikti yksilön mikrokulttuurin ja sosiaalisen makrokulttuurin väliin. Saamelaiskoulutuksessa kyseinen tilanne voi syntyä yksilön enkulturaation (yksilön ja perheen kulttuurinen sosialisatio) ja yhteiskunnallisen sosialisaaion (koulutuksen tehtävänä sosiaalistaa yhteiskuntaan) välille.

Välittävät rakenteet toimivat keskustelijana menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välillä. Näin kulttuurin mystifioinnilta ja essentiosoinnilta vältytään. Koulumaista kulttuuria voitaisiin siis korjata siten, että siihen tulee saamelainen näkökulma mukaan. Esimerkiksi saamelainen aika-, tila- ja tietokäsitys pitäisi ottaa huomioon lukujärjestyksiä, fyysisiä opetustiloja ja opetusmenetelmiä suunniteltaessa ja soveltaessa (ks. Keskitalo, Määttä & Uusiautti 2013, 44).

Välittävä saamentutkimus

Fátmmasteaddji sámedutkan eli välittävä saamentutkimus asettaa tutkimuksen lähtökohdat ja tavoitteet yhtäältä välittäviksi rakastavassa, *ovdamoraš*, ja osallistavassa mielessä sekä toisaalta toimivien mallien luomiseksi ristiriitojen ratkaisuun. Saamen tutkimuksen tehtävä nähdään tällöin konstruktivisena, konflikteja purkavana ja proaktiivista emansipaatiota tuottavana toimintana. Kasvatustieteellisessä viitekehyksessä välittävä saamentutkimus kysyy, miten kasvatuksen ja koulutuksen keinoin voidaan purkaa vinoutuneita, kollektiivisia epätasa-arvoisia asetelmia yhteisössä ja miten voimme kasvatustieteellisen tutkimuksen avulla vahvistaa välittävää ja osallistavaa alkuperäiskansalaisuutta.

Pohjana välittävän saamentutkimuksen keskustelulle on saamelaisten pitkään kollektiivisesti kokema assimilaatio, jota leimaa kielenvaihto ja saamelaisen kulttuuri-identiteetin haurastuminen. Se on johtanut heterogeeniseen tilanteeseen, jossa toisilla on ollut mahdollisuus kehittää vahva kulttuurinen identiteetti ja alkuperäiskansalaisuus, kun toisilla taas on ollut heikommat lähtökohdat, jolloin assimiloituminen on vahvistunut.

Tässä tilanteessa voi korostua uhriroolissa itsensä näkeminen ja kokeminen. Saamelaiskoulutus toimii assimilaation kääntöpiirinä sekä saamelaisuuden voimaantumisprosessin vahvistajana.

Alkuperäiskansojen koulutusmallien vahvistaminen

Alkuperäiskansojen koulutuksen tutkimuksessa on kehitetty erilaisia malleja kolonialististen käytäntöjen purkamiseksi ja alkuperäiskansojen omista lähtökohdista nousevan koulutusmallin vahvistamiseksi. Marie Battiste (2000) on esitellyt *Medicine Wheel* -mallin (saam. dálkkodatriekkis, suom. lääkintäkehä), joka pohjautuu alkuperäiskansan omaan maailmankatsomukseen ja ajatteluun. Se on symbolisesti luotu malli, jossa kaikilla puolilla on henkinen, kompleksinen ja voimallinen aspektinsa sekä ne kaikki ovat yhteydessä toisiinsa. Medicine Wheel jakautuu neljään ilmansuuntaan (läntinen, pohjoinen, itäinen ja eteläinen suunta), joissa edetään neljän teeman mukaisesti: kolonisaation kartoitus, kolonisaation määrittely, alkuperäiskansan voimaantuminen sekä kuvitellut postkoloniaaliset tulevaisuudenkuvat. Ensimmäisessä osassa eli läntisessä suunnassa kartoitetaan assimilaation prosessit yhteiskunnassa eri aikakausilla. Pohjoisessa suunnassa eli toisessa osassa määritellään assimilaation aiheuttamat syrjivät ja alistavat muodot yksilön tasolla. Tällöin diagnosoidaan yksilön kokemat traumatisoivat kokemukset ja assimilaatiosta aiheutuneet sukupolvienkin takaa yltävät kivut. Kolmas suunta etenee itään ja käsittelee alkuperäiskansan dekolonisaation ja voimaantumisen prosesseja, kuten kielen ja kulttuuriperinteiden elvyttämistä sekä muita tiedostamisen prosesseja, jotka vahvistavat alkuperäiskansaansa kuuluvia yksilöitä. Viimeinen vaihe, eteläinen suunta, painottaa alkuperäiskansojen omaan tietopohjaan rakentuvien yhtäältä koulutuksen ja hallinnon muotoutumista sekä toisaalta perinteiden kunnioittamista ja eteenpäin viemistä. (Battiste 2000, xxii-xxiv.)

Graham Smith (2003, 2) ehdottaa, että dekolonisaation käsitteen sijaan puhuttaisiin tietoisuuden vahvistamisesta, joka sanaparina kohdistaa huomion vallanpitäjien sijaan alkuperäiskansaansa itseensä. Käsite *dekolonisaatio* kiinnittää huomion kolonialisteihin, eli on

alistava ja samalla jatkaa kolonialismin valtaa ilmentävää suhdetta alkuperäiskansoihin. Kaupapa Maori -teoria on kehitetty konkreettiseksi välineeksi alkuperäiskansojen tietoisuuden vahvistamiseksi. Smith (2005) on esitellyt teoreettisen mallin, jonka mukaan maorit ovat kehittäneet asemaansa alkuperäiskansana. Mallia on edeltänyt edellä mainittu maorien 1980-luvun tietoisuuden nousu ja heidän edelleen jatkuva alisteinen suhde vallanpitäjiin. Smithin esittämässä mallissa kukin osa-alue on yhtä tärkeä ja tasa-arvoinen ja jokaista osa-aluetta tulisi toteuttaa yhtä aikaa. Uudistavan toiminnan osa-alue voi käytännössä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että vanhemmat laittavat lapsensa maorinkieliseen kielipesään (*kohanga reo*). Uudistava toiminta voi herättää ja vahvistaa vanhemmissa tietoisuuden tason, joka tarkoittaa maorien ajattelutavan muutosta *pakeha*- eli valtaväestökeskeisestä maorikeskeiseksi. Tietoinen vahvistuminen voi puolestaan ilmetä valtakielisen opetuksen vastustamisena, jonka tavoitteena on maorikielen revitalisaatio. Proaktiivinen toiminta on siten osa maorien laajempaa poliittista päämäärää ja selviytymistä kansana. Vastustavalla toiminnalla tarkoitetaan kolonialististen käytänteiden purkamista ja korvaamista maorien kannalta edullisilla käytänteillä. Vastustava aktiviteetti voi konkretisoitua rakenteellisella (taloudellinen, ideologinen tai valtarakenne) ja kulttuurisella tasolla. Vastustavaa toimintaa voi olla esimerkiksi se, että vanhemmat eivät hyväksy sitä, että koulunkäynti tapahtuu enimmäkseen valtaväestön kielellä maorikielen sijaan. Tällöin vanhemmat aloittavat vastarinnan muuttaakseen kouluopetuksen täysin maorinkieliseksi. Smith toivoo, että muut alkuperäiskansat voisivat hyötyä maorien hyväksi kokemista käytänteistä. Huomioitavaa on, että mallia ei välttämättä kaikissa tapauksissa voi hyödyntää sellaisenaan toisen alkuperäiskansan parissa, vaan se täytyy mukauttaa alkuperäiskansan tarpeisiin sopivaksi.

Lopuksi

Välittävä saamentutkimus etsii ratkaisuja assimilaation purkamiseen siten, että assimiloituneella olisi mahdollisuus vahvistaa kulttuuri-identiteettiään ja alkuperäiskansalaisuuttaan. Alkuperäiskansan koulutuksen yksi tavoite on kasvattaa kansalaisia alkuperäis-

kansayhteisöön ja yhteiskuntaan. Edellisessä kappaleessa esitettyjen mallien ongelmana voi olla se, että ne voivat johtaa nopeasti etnosentristiseen ajattelutapaan. Oman kulttuuritaustan voimakas paremmuudentunne ei vahvista alkuperäiskansaa, vaan voi aiheuttaa essentialistisia ja etnosentristisiä ajatusmalleja, jotka pitkälle vietyinä aiheuttavat rasismia alkuperäiskansan keskuudessa ja alkuperäiskansaa kohtaan. Kasvattajien ja kasvatustieteen tehtävänä on puuttua tällaisiin ilmiöihin, jotka haastavat yhteiskuntaa monin tavoin.

Saamelainen yhteiskunta on dynaaminen, muuttuva ja ajan hengessä elävä kokonaisuus. Kasvatuksen ja koulutuksen avulla voidaan problematisoida nyky-yhteiskunnassa vallitsevia asenteita ja pyrkiä tiedostamisen ja toiminnan kautta kohti universaalien ihmisoikeuksien toteutumista. Voimaannuttaminen, revitalisaatio ja niihin tähtäävä koulutus ja tutkimus ovat alkuperäiskansojen tulevaisuuden kannalta olennaisia tavoitteita. Tämän päivän saamelaisoppilaat ovat tulevaisuuden yhteiskunnan jäseniä. Meidän on tärkeä pohtia, millaista saamelaista yhteiskuntaa olemme luomassa, millaiset arvot ovat tärkeitä, minkä asioiden haluaisimme olla toisin tai minkä osa-alueen pitäisi kehittyä ja muuttua. Pohjaamme tutkijanpositiomme taistelemaan tutkimukseen (ks. Suoranta & Ryyänen 2014), jonka tarkoituksena on tarttua epäkohtiin ja tuoda ne rohkeasti esiin.

Lähteet

- Banks, J. A. 2006. Cultural diversity and education. Foundations, curriculum, and teaching. (5. painos). Boston, MA: Pearson Education.
- Battiste, M. 2000. Introduction: Unfolding the lessons of colonization. Teoksessa M. Battiste (toim.) Reclaiming indigenous voice and vision. Vancouver: UBC Press, xvi–xxx.
- Keskitalo, A. I. 1976/1994. Research as an inter-ethnic relation. Diedut 7/1994 – Arctic Centre Reports 11. Guovdageaidnu ja Rovaniemi: Sámi Instituhtta ja Lapin yliopiston Arktinen keskus.
- Keskitalo, P. 2010. Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatusantropologian keinoin. Akateeminen väitöskirja, Lapin yliopisto. Diedut 1/2010. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- Keskitalo, P., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2013. Sámi education. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kulonen, U. -M., Seurujärvi-Kari, I. & Pulkkinen, R. 2005. The Saami. The cultural encyclopaedia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Kuokkanen, R. 2009. Boaris dego eana. Eamiálbmogiid diehtu, filosofijat ja dutkan. SÁMIacademica.Nr 2. Kárašjohka: ČálliidLágádus.
- Lehtola, V.-P. 1996. Nimettömän kansan historiasta. Saamelaisten historian tutkimuksen näkymiä. *Historia Fenno-Ugrica* 1(1–2), 11–22.
- Lehtola, V.-P. 2005. Saamelaiset itse tutkimuksensa tekijöiksi. Virkaanastujaispuhe. – Kaltio, 5/ 2005. <http://www.kaltio.fi/vanhat/index959a.html?766>
- Lukin, K. 2014. Eteläistä saamentutkimusta. *Elore* 21(1/2014). Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura ry. http://www.elore.fi/arkisto/1_14/lukin.pdf
- Nurmi, K. E. & Kontiainen, S. 1995. A framework for adult learning in cultural context: mediating cultural encounters. Teoksessa A. Kauppi, S. Kontiainen, K. E. Nurmi, J. Tuomisto & T. Vaherva (toim.) *Adult learning in a cultural context*. Lahti: Aikuiskasvatuksen seura, 65–71.
- Porsanger, J. 2011. The Problematisation of the dichotomy of modernity and tradition in indigenous and Sami contexts. Working with traditional knowledge: Communities, institutions, information systems, law and ethics. Writings from the Árbediehtu Pilot Project on Documentation and Protection of Sami Traditional Knowledge. *Diedut* 1/2011. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla / Sámi University College, 225–252.
- Pulkkinen, R. 2000. Myyttiset saamelaiset. Teoksessa I. Seurujärvi-Kari (toim.) *Beaivvi mánát. Saamelaisten juuret ja nykyaika*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 41–64.
- Sarivaara, E. K. 2012. Statuksettomat saamelaiset. Paikantumisia saamelaisuuden rajoilla. Akateeminen väitöskirja, Lapin yliopisto. *Diedut* 2/2012. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- Sarivaara, E., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2013. Sensitivity in indigenous identity research. *European Social Sciences Research Journal* 1(2), 145–157.
- Sámi leksikon internehtas 2014. Olaus Sirma. <http://www.calliidlagadus.org/web/index.php?leksikon=1&olles=178>
- Schanche, A. 2002. Saami skulls, anthropological race research and the repatriation question in Norway. Teoksessa C. Fforde, J. Hubert & P. Turnbull (toim.) *The Dead and their possessions: repatriation in principle, policy and practice*. London: Routledge, 47–58.
- Schefferus, J. 1963. *Laponia eli Lapin maan ja kansan uusi ja todenmukainen kuvaus*. Hämeenlinna: Karisto.
- Seurujärvi-Kari, I. 2011. Kirjallisuus ja taiteet – sulautumisen uhasta kohti sisäistä elämää. Teoksessa I. Seurujärvi-Kari, P. Halinen & R. Pulkkinen (toim.) *Saamentutkimus tänään*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 298–326.
- Seurujärvi-Kari, I. 2012. Ale jaskkot eatnigiella. Alkuperäiskansaliikkeen ja saamen kielen merkitys saamelaisten identiteetille. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Smith, G. H. 2003. Kaupapa Maori theory: theorizing indigenous transformation of education & schooling. The University of Auckland & Te Whare Wananga o Awanuiarangi: tribal-university. New Zealand. <http://www.aare.edu.au/03pap/pih03342.pdf>
- Smith, G. H. 2005. Mai i te Maramatanga, ki te Putanga Mai o te Tahuritanga: From conscientization to transformation educational perspectives. College of Education. University of Hawai'i at Manoa vol. 37, 1. <http://www.hawaii.edu/edper/pdf/Vol37/Mai.pdf>
- Suoranta, J. & Ryynänen, S. 2014. Taisteleva tutkimus. Helsinki: Into Kustannus.
- Vahtola, J. 1983. Maailmanmatkaajia Lapissa. Teoksessa Lappi 1. Suuri, kaunis pohjoinen maa. Hämeenlinna: Karisto, 135–161.
- Valkonen, S. 2009. Poliittinen saamelaisuus. Tampere: Vastapaino.
- Vilkuna, J. 2005. Kuka olet maailman ensimmäinen saamenkulttuurin professori. Kaltio 5/2005, 258.

Pigga Keskitalo, KT, toimii apulaisprofessorina Sámi alaskuvlassa opettajainkoulutusyksikössä Norjan Koutokeinossa ja on Helsingin yliopiston kasvatustieteen dosentti. Hänen väitöskirjansa ”Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatusantropologian keinoin” (2010, Sámi allaskuvla: DIEDUT 1/2010) käsittelee saamelaisopetuksen kulttuurisensitiivisyyttä. Hän on julkaissut lukuisia artikkeleita ja kirjoja saamelaiskoulutuksen erityiskysymyksistä. Hänen tärkeimpiin julkaisuihin kuuluvat ”Sámi Education” (P. Keskitalo, K. Määttä & S. Uusiautti, Peter Lang) ja ”Sámi pedagogihka iešvuodat. Saamelaispedagogiikan perusteet. The Basics of Sámi Pedagogy. Grunderna i Samisk Peadagogik” (P. Keskitalo & K. Määttä, 2011, Lapland University Press).

Erika Katjaana Sarivaara, KT, toimii tutkijatohtorina Suomen Akatemian hankkeessa MinorEuRus (Empowerment and revitalization trends among the linguistic minorities in the European Union and the Russian Federation) Helsingin yliopistossa. Hänen tutkimusintressinsä ovat erityisesti alkuperäiskansatutkimus, kriittinen saamentutkimus, kulttuuri-identiteetti ja uhanalaisten kielten revitalisaatio. Sarivaaran tärkeimpiin julkaisuihin kuuluvat väitöskirja ”Statuksettomat saamelaiset – paikantumisia saamelaisuuden rajoilla” (2012, Sámi allaskuvla: DIEDUT 2/2012) ja ”Kuka on saamelainen ja mitä on saamelaisuus – identiteetin juurilla” (E. Sarivaara, K. Määttä & S. Uusiautti toim., 2013, Lapland University Press).

TUNTEET JA UNELMAT INHIMILLISENÄ VOIMAVARANA – VÄLITTÄVÄ ERITYISRYHMIEN TUTKIMUS

Susanna Lähteenmäki

Työskentelen Oulun Tervaväylän oppimis- ja ohjauskeskuksen Lohipadon yksikössä. Vuonna 1996 sain puhevammaisen, vaikeasti CP-vammaisen oppilasryhmän opetettavakseni. Ryhmään kuului kuusi pientä oppilasta, joista kolmelle oli suunniteltu bliss-kieli kommunikointikieleksi. Tämä oli alku väitöskirjatyölleni (ks. Lähteenmäki 2013).

CP-vammaisuus

Suomessa syntyy vuosittain lähes 60 000 lasta, joista noin 120 luokitellaan varhaislapsuudessa CP-vammaiseksi. Kaikkiaan Suomessa on arvioitu olevan noin 6 500 eri-ikäistä ihmistä, jolla on CP-vamma. (CP-vamma 2012.) CP eli cerebral palsy on alun perin tarkoittanut aivohalvausta. Kansainvälisesti sovitun käytännön mukaan sillä tarkoitetaan varhaislapsuudessa, yleensä ennen toisen vuoden ikää saadun aivovaurion aiheuttamaa liikuntavammaa. CP-vamman haitta-aste vaihtelee. Se voi olla hyvin lievästi arkielämää haastava, jolloin henkilö kävelee ja hän voi osallistua eri toimintoihin ilman tukea tai apuvälineitä jo päiväkodissa ja koulussa. (Airaksinen, Kallinen, Harri-Lehtonen & Rosqvist 2009; Rosenbaum, Paneth, Leiton & Bax 2007.)

Vaikein liikuntavamman muoto on tetraplegia, jolloin henkilön molempien yläraajojen ja alaraajojen toiminta on yhtä vaikeaa ja rajoittunutta. Tetraplegiassa on usein huomattavat kommunikointivaikeudet, jolloin lapsen puheesta ei saa selvää tai hän ei kykene puhuman lainkaan, hänellä on puhevamma. (Rosenbaum, Paneth, Leviton & Bax 2007.) Hänelle rakennetaan henkilökohtainen kommunikointikansio jo hyvin varhaisessa vaiheessa, ennen kouluihkää. On tärkeää, että lapsella on mahdollisuus vuorovaikutustaitoihin mahdollisimman pian varhaislapsuudessa. Toinen tärkeä apuväline

on sähköpyörätuoli, jonka vaikeasti vammaisen lapsi saa yleensä alakoulun aikoihin.

Bliss-kieli

Puhevammaisten oppilaiden opettaminen edellytti vaihtoehtoisen kommunikointikeinon osaamista, joten kävin viikon mittaisen bliss-kielikurssin Hämeenlinnassa. Bliss-symbolikieli oli valittu lasten tulevaksi kommunikointikieleksi. Bliss-kieli on kansainvälinen kommunikointikeino, jonka on luonut itävaltalaisyntyinen matemaatikko Charles Bliss. (Blissymbolics Communication International 2013). Aluksi erisuuntaiset nuolet, neliöt ja varsinkin sydämet saivat minut epäilemään kielen tarkoituksenmukaisuutta, mutta syysluku-kaudella, lasten oppiessa suurella innolla bliss-sanoja, olin vakuutunut tämän kielen monipuolisuudesta ja mahdollisuuksista hyvään vuorovaikutukseen. Sain ensimmäisen bliss-ryhmän ohjattavakseni.

Samaan aikaan suoritin kirjallisuusterapiakurssia, jossa painotettiin moniaistisuutta opetustyössä. Ajatuksena oli, että kirjoittamisen avulla ihminen voi paremmin oppia tuntemaan itseään ja suhdettaan ympäristöönsä, läheisiinsä sekä laajemmin yhteiskuntaan ja kulttuuriin (Ihanus & Bolton 2009). Uudelle lapsiryhmälle halusin olla läsnä: kuunnella oikeasti, nähdä oikeasti, olla lähellä, haistaa ja maistaa tilanteet ja tuokiot. Mietin, millä tavoin löytäisin oppilaitteni luovuuden. Aloitimme säännölliset sadunkerrontatunnit bliss-symboleilla. Opettajana pidin tärkeänä sitä, että kaikki luokan aikuiset arvostivat sadun tekemisen työstä tilannetta ja itse valmista satua, joka oli mahdollisesti vain yhden lauseen pituinen.

Väitöstyöni toteutus

Väitöstyöni tutkimuskysymykset olivat seuraavat: 1) Millaisena elämänvaiheena erityiskoulun aika näyttäytyy vaihtoehtoista kommunikointia käyttäville CP-vammaisille nuorille heidän itsensä kertomana? 2) Miten he kokevat olevansa osallisia oman elämänsä kulkuun?

Väitöstutkimukseni lähestymistapa on kvalitatiivinen, narratiivinen. Sillä viiataan ihmisten tapaan jäsentää kokemuksiaan tarinan muotoon. Narratiiviset haastattelut tehdään yleensä haastattelemalla

ja antamalla kertomuksille mahdollisimman paljon tilaa. Parhaimmassa tapauksessa haastateltava voi osoittaa vain aiheen, jonka mukaan haastateltavat saavat kertoa kokemuksiaan ja mietteitään. (Kaasila 2008.)

Väitöstyössäni tein henkilökohtaiset haastattelut kesällä 2010 ja sain täydentäviä kirjeitä vielä talvella 2011. Haastateltavien luona kävin eri tavoin. Vähimmäismäärä oli kolme kertaa ja enimmäismäärä 10 kertaa. Videoin kaikki haastattelut ja videomateriaalia on kertynyt yhteensä noin 29 tuntia.

Bliss-sadut nousivat ratkaisevaan osaan narratiivisessa haastattelutilanteessa. Luin tarinoita ääneen ja haastateltava kommentoi satua, mikäli halusi. Satuja oli yhteensä 170 eli jokaiselta noin 55 pientä kertomusta, jotka olivat kahden vuoden aikana kirjoitettuja. Nuoret eivät olleet kuulleet tai nähneet omia pieniä tarinoitaan 12 vuoteen. Satujen kautta avautui kokonaan uusi maailma menneeseen lapsuuden maailmaan. Ne herättivät suuria tunteita, kysymyksiä ja pohdintoja rakkaudesta, ikävästä, peloista, ilosta, yksinäisyydestä ja unelmista – mutta myös huomioita oman kirjoittamistaidon kehittymisestä ja omasta kasvusta.

Miten elämä kantaa?

Omassa tutkimuksessani jokainen haastateltava mainitsi sen riemun ja itsenäisyyden tunteen, joka syntyi ensimmäisillä kerroilla sähköpyörätuolilla liikkeessä. He menivät elämänsä ensimmäistä kertaa itsenäisesti, sinne minne halusivat. Muistan, kuinka uuden sähköpyörätuolin saanutta oppilasta oli turha odottaa oppitunnille.

Nuoret mainitsivat, miten tärkeää on ollut kouluaikana harjoitella kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen taitoja, lukemista, kirjoittamista sekä tietotekniikan hallintaa. Näillä taidoilla ovi on auennut internetin maailmaan ja sitä kautta ystävien kanssa yhteydenpitoon sekä nuorten keskustelupalstoihin. Jotta taidot voidaan ottaa käyttöön ja niitä voitaisiin hyödyntää, kaikkien apuvälineiden pitää toimia moitteettomasti. Vaikeavammaisen nuoren yksi tärkeä unelma olikin, että apuvälineet toimisivat arkipäivässä: sähköpyörätuoli,

tietokone ja siihen kuuluvat painikkeet, kommunikointilaite ja mahdolliset ympäristönhallintavälineet.

Mielestäni yksi mielenkiintoisimmista ja tärkeimmistä tutkimustuloksista oli nuorten painottamat oppiainepainotukset, jotka ovat auttaneet nuoria myöhemmässä elämässä mahdollisimman suureen itsenäisyyteen, osallisuuteen ja parantavat näin heidän suoritus-tasoaan. Itsenäisyyden ja osallisuuden kannalta tärkeimpiä olivat äidinkielen lukemisen- ja kirjoittamisen taito, vuorovaikutustaidot, liikkuminen sähköpyörätuolilla sekä sisällä että ulkona. Näiden oppimisessa nuoret kiittelivät opettajien periksiantamattomuutta, sitkeyttä ja luottamusta lapsen kykyihin.

Yleisopetuksessa opiskellaan valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaan. Vaikeavammaiset saavat pidennetyn oppivelvollisuuden, he kuuluvat erityisen tuen piiriin ja heille tehdään henkilökohtainen opetussuunnitelma sekä kuntoutussuunnitelma, jotka mahdollistavat oppilaan omat opiskelun painotusalueet. Nykyisin henkilökohtaisessa opetussuunnitelmassa ja kuntoutuksessa pyritään ottamaan huomioon fyysisen vamman lisäksi arki ja elämän kokonaisuus. Pääpaino on lapsen ja nuoren arjen toimintamahdollisuuksilla. Kansainvälisesti suositellaan Maailman terveysjärjestön WHO luokitukseen kuuluvaa ICF-luokitusta, joka käsittää toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälisen luokituksen. Luokituksen ansio on se, että siinä kartoitetaan myös ympäristötekijät. Usein lapsen tai nuoren suoriutuminen on kiinni myös siitä, että ympäristössä on liikaa rajoitteita. (ICF 2007.)

Ympäristön huomioiminen on fyysisen ympäristön, yhteisöllisyyden ja sosiaalisuuden huomioimista. Se on myös ohjausta, informointia, yhteistä tekemistä, suunnittelua ja tavoitteiden asettamista. Haastattelevat nuoret kertoivat, miten suuri vaikutus heidän itsenäisyyteen, kommunikointiin ja liikkumiseen, on ympäristötekijöillä. He toivoivat lähi-ihmisiltä apua kohtaamista, uskallusta, tukea, kiitosta ja kannustusta.

Arjen hyvä sujuminen ja positiivisuus muodostuvat tyytyväisyydestä omiin taitoihin, mahdollisuudesta hoitaa omia asioita, ulospäin suuntautumisesta ja tulevaisuuden suunnitelmista ja unelmista.

Aikakysymys tuli esille useassa nuoren haastattelutilanteessa. Keskustelu vie aina paljon aikaa, olipa se sitten tuotettu kirjoittamalla kirjain kirjaimelta, katsomalla kommunikointikansiosta tai aakkos-
taulun turvin. Sen tähden nuoret arvostivat niitä ihmisiä, jotka malttoivat pysähtyä ja keskustella. Ihmiset, joilla oli aikaa kuunnella ja olla läsnä olivat erityisesti jääneet heidän mieleensä. Osallisuus on osallistumista eri tahojen kanssa. Se on vuorovaikutusta yksilöiden välillä, se on liittymistä ryhmiin ja vuorovaikutusta ympäristön kanssa.

Unelmat

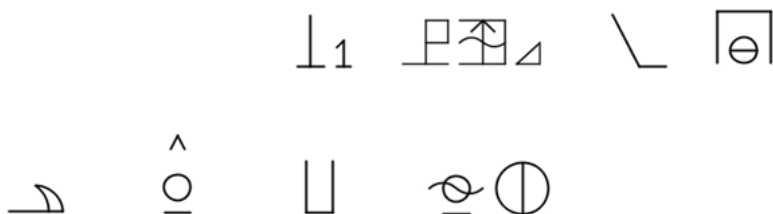
Työni punaisena lankana kulki lapsuudesta nuoruuteen kantavat unelmat. Näiden jäsentämiseen löysin Susanne Scheiben Life Longing -teorian (Scheibe 2005). Nimesin sen suomeksi elämän kaipuun teoriaksi, jonka mukaan kuusi eri kohtaa pitää kohdata. Nämä ovat ajan ulottuvuus, oma reflektointi, utopistiset unelmat, elämän realiteetit, ristiriitaisuuden tunne ja unelmien symbolinen taso. Scheiben mukaan ihmiset miettivät ja pohtivat tulevaisuuttaan, suunnitelmiaan ja toiveitaan ja tällä tavoin refleктоimalla itse itseään he uudistavat samalla omia haaveitaan. Muutos tapahtuu siten, että jotakin vanhaa säilytetään, jotakin laitetaan pois ja jotakin uutta lisätään.

Haastattelutilanteissa lapsuuden ajan peloille ja ikävälle pyrittiin tuomaan ratkaisuja. Onnellisia ja voimaantumisen hetkiä koettiin silloin, kun nuori oivalsi ulospääsyn ongelmatilanteesta ja oman kasvunsa. Satujen tunnelman kautta nuoret peilasivat omia vahvuuksiaan, osaamistaan, unelmien kehittymistä ja täyttymistä.

Toimivien apuvälineiden lisäksi haastateltavien nuorten unelmat sisälsivät kaikille nuorille hyvin tyypillisiä asioita. Jokainen mainitsi ensimmäiseksi unelman omasta rakkaasta. He arvostivat eniten yhdessäoloa, ei nettisuhdetta. Haastateltavien mukaan oli sama oliko tuleva kumppani vammainen vai vammaton, tärkeintä oli se, että hänen kanssaan oli hyvä olla. Kumppania he etsivät internetin kautta ja nuorten paikoista.

Seuraavassa esitän esimerkkinä Aatoksen sadun vuodelta 1998 ja haastattelutilanteen (2011) kommentin (Lähtenmäki 2013).

OLIPA KERRAN



[Olipa kerran minä Suomen maalivahtina. Illalla söin lasin maitoa.]

”Minä unelmoin jo kouluaikana pelimiesurasta. Halusin matkustaa ja kilpailla, olla hyvä. Tästä unelmasta on tullut totta. Pelaan hyvässä joukkueessa sähköpyörätuolisählyä. Me ollaan menestytty hyvin, viime aikoina ollaan saatu SM-kilpailussa pronssia ja kultaa. Olen saamassa uutta sähköpyörätuolia, joka on tarkoitettu yksinomaan peleihin. Sillä on hienoa pelata.” (Aatos, haastattelutilanne 2011)

Unelmat antavat ja sitovat itseensä paljon positiivisuutta. Joidenkin unelmien ei ole tarkoitukseen toteutua. Ne antavat hyvänolon tunteen jo sellaisenaan. Unelmissa voi ylittää rajoja ja niiden kautta voi myös leikitellä. Lasten ja nuorten unelmien esille tuominen ja niiden kuunteleminen selkeyttää henkilökohtaisia tavoitteita ja vahvistaa lapsen itsetuntoa. Lapsen luottamus omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa vahvistuu, kun aikuinen tukee lasta kuuntelemalla ja esille ottamalla lapsen ajatuksia. Kannustavassa ilmapiirissä voidaan miettiä tulevaisuuden tavoitteita ja unelmia, niitä voidaan uudistaa ja päivittää. Tärkeintä on muistaa, että unelma ei koskaan kuole vaan se uudistuu.

Lopuksi



Väitöskirjani kannessa tyttö menee sähköpyörätuolilla eteenpäin kohti huomista. Tytön ympärille on muodostunut kehä, sieltä löytyy asioita, joita tyttö on kohdannut ja kantaa mielessään. Ensimmäisessä ajatuskuplassa on bliss-symboli ja se tarkoittaa unelmaa. Ringistä löytyy paljon menneestä ajasta: tapahtumia, kokemuksia, onnistumisia ja epäonnistumisia. Tyttö tarvitsee tukea arjen toimintoihin, hän on joutunut ehkä harjoittelemaan asioita useampaan kertaan, mutta löytänyt lähes aina ongelmakohtiin ratkaisun. Riku Ounaslehto, Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan opiskelija, kuvitti kanteen runsaasti hienoja yksityiskohtia, jotka symbolisoivat nuoruutta, iloa, kokeilua ja valoa.

Lähteet

- Airaksinen, T., Kallinen, M., Harri-Lehtonen O. & Rosqvist, E. 2009. CP-vammaisen toimintakyky heikkenee jo nuorena aikuisena. Suomen lääkärilehti 48(64), 4147–4150.
- Blissymbolics communication international. 2012–2014. www.blissymbolics.org.
- CP-vamma. CP-vammaisen aikuisen hyvinvointi ja kuntoutus elämänkaarella -projekti 2007–2010. www.cp-portaali.fi.
- ICF 2007. Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus. Helsinki: STAKES.
- Ihanus, J. & Bolton, G. 2009. Kirjoittamiskäytäntö ja itsen kehittäminen. Teoksessa J. Ihanus (toim.) Sanat että hoitaisimme. Terapeuttinen kirjoittaminen. Helsinki: Duodecim, 110–135.
- Kaasila, R. 2008. Eri lähestymistapojen integroituminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.) Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 41–66.
- Lähtenmäki, S. 2013. Miten elämä kantaa – Narratiivinen tutkimus puhevammaisten CP-nuorten elämäntarinoista. Acta Universitatis Lapponiensis 265. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Odding, E., Roebroek, M. E. & Stam, H. J. 2006. The epidemiology of Cerebral palsy. Incidence, impairments and risk factors. Disability and Rehabilitation 28, 183–191.
- Rosenbaum P., Paneth, N., Leviton, A., Goldstein, M. & Bax, M. 2007. A report: The definition and classification of cerebral palsy. Developmental Medicine and Child Neurology 49, 1–44.
- Scheibe, S. 2005. Longing (Sehnsucht) as a new lifespan concept. A developmental conceptualization and its measurement in adulthood. Väitöskirja. Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien. Berlin: Universität Berlin.

Susanna Lähtenmäki, KT, toimii ohjaavana opettajana Tervaväylän oppimis- ja ohjauskeskuksessa Lohipadon yksikössä, Oulussa. Väitöstudiumuksessaan ”Miten elämä kantaa – narratiivinen tutkimus puhevammaisten CP-nuorten elämän tarinoista” (2013, Acta Universitatis Lapponiensis 265) hän selvitti, miten vaikeasti puhevammaiset CP-nuoret kokevat erityiskouluajan sekä mahdollisuutensa vaikuttaa elämän suunnitteluun ja arkeen. Hän tutki myös vaikeasti puhevammaisten lukitaitojen kehittymistä.

ABSTRAKTIT JA TYÖRYHMÄT

AIKATAULU

MAANANTAI 6.10.2014	Välittävä opettajuus, interventiot ja opetus- menetelmät, LS10 (pj. Kaarina Määttä)	Myönteinen kehitys ja inhimilliset vahvuudet elämän eri osa-alueilla, LS12 (pj. Satu Uusiautti)
14.15 – 14.35	Liris Happo: Varhainen puuttuminen alkaa välittä- misestä	Mirja Köngäs: Päiväkodin henkilökunnan osallisuus lasten tunneälykkyyden kehittymiseen
14.35 – 14.55	Anne Koski-Heikkinen: Välittäviä kohtaamisia oppilaitoksen arjessa	Mari Salmela: Laudatur- ylioppilaan kymmenen ominais- vahvuutta
14.55 – 15.15	Eliisa Leskisenoja: Kohti koululiloa välittävän opet- tajuuden ja vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön kautta	Sanna Hyvärinen: Turvallinen ja kannustava lapsuudenkoti lähtölaskentana johtajuuteen – suomalaisten johtavassa ase- massa olevien naisten lapsuus- muistot

TIISTAI 7.10.2014	Välittävä saamentutkimus, LS 10 (pj. Pigga Keskitalo ja Eri- ka Sarivaara)	Hyvinvoiva ih- minen ja yhteisö, LS12 (pj. Satu Uusiautti)	Erityisopetus ja inkluisio välittävän tutkimuksen koh- teena, LS13 (pj. Suvi Lakkala)
12.00 – 12.25	Rauna Rahko- Ravantti: Saamelaisopetuk- sen arkea	Liisa Ansala: Aktii- vinen kansalaisuus oppimisen tukena	Suvi Lakkala (esittä- jä), Satu Uusiautti ja Kaarina Määttä: Mi- ten tehdä lähikoulusta kaikkien lasten koulu?
12.25 – 12.45	Rauni Äärelä: Saamenkielisen kielikyllyn to- teutus ja erityis- piirteet	Ulla-Maija Louhe- la: Paikallisyhteisö ja syrjäseudun nuorten juurevuus	Lenita Hietanen (esit- tämä), Jukka Enbuska, Vesa Tuisku & Kalle Ristolainen: Erilai- suuden määrittelyä ja inklusiivisuuden ilmentymiä luo- kanopettajakoulutuk- sessa: tapaus musiikki
12.45 – 13.05	Marikaisa Laiti: Kulttuurisensi- tiivinen johta- minen saame- laisessa varhais- kasvatuksessa	Sari Niemisalo: Välittäminen järjes- tön historian tutki- muksessa	Anneli Hermanoff: Kehitysvammaisten nuorten jatko-opinnot

VÄLITTÄVÄ OPETTAJUUS, INTERVENTIOT JA OPETUSMENETELMÄT

6.10.2014 KLO 14.15–15.15

Varhainen puuttuminen alkaa välittämisestä

Iiris Happo, Yliopettaja, KT, Oulun ammattikorkeakoulu

Ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevien nuorten omat arviot hyvinvoinnistaan ovat huolestuttavia. Opiskelijoiden tueksi on kehitetty monenlaisia tukimuotoja, mutta tukitoimista huolimatta opiskelijat kokevat tuen riittämättömäksi, eikä apu aina kohtaa tuen tarvitsijaa. Tuen piiriin pääseminen vaatii opiskelijalta oma-aloitteisuutta ja rohkeutta pyytää apua, mutta pyytämisen kynnyks on monelle liian korkea. Tämän vuoksi vastuu aloitteen tekemisestä tulisi olla oppilaitoksen toimijoilla, ja aloite tulisi tehdä mahdollisimman varhain. Varhainen puuttuminen ammatillisessa koulutuksessa tarkoittaa tuen antamista opiskelijalle mahdollisimman varhain. Se on prosessi, joka alkaa pienistä havainnoista ja johtaa opiskelijaa tukeviin toimenpiteisiin. Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opettajaksi pätevoituvat ammatillisena opettajana toimivat henkilöt (n=20) toteuttivat varhaista puuttumista omassa työssään. Tuen tarpeen arvioinnissa hyödynnettiin Esa Erikssonin ja Tom Arnkilin kehittämää huolen vyöhykkeistöä. Opettajat kokivat, että huoli liittyy toisesta välittämiseen ja huoli opiskelijasta on hyvä mittari tuen tarpeesta. Huolen tunnetta ei kuitenkaan voi syntyä, ellei tunne opiskelijaa, ole hänestä kiinnostunut ja kohtaa häntä riittävän usein. Usein huoli herää, kun opiskelijan käyttäytyminen muuttuu. Muutoksen voi kuitenkin huomata ainoastaan opiskelijan kanssa jatkuvasti tekemisissä olevat ihmiset, jotka ovat aidosti kiinnostuneita siitä, mitä opiskelijalle kuuluu. Nuoren tukeminen edellyttää kontaktitietoa, jota voi hankkia vain olemalla nuoren kanssa. Tukemisessa merkityksellistä on nuoresta välittäminen. Kun tukea tarjotaan mahdollisimman varhain, vaihtoehtoisia ratkaisuja tilanteeseen on vielä löydettävissä runsaasti.

Välittäviä kohtaamisia oppilaitoksen arjessa

*Anne Koski-Heikkinen, KT, koulutuspäällikkö,
opinto-ohjaaja, Kainuun ammattiopisto*

Tavoitteenamme on viimeistään vuoteen 2020 mennessä olla yksi koulutuksen kärkimaita maailmassa. Kouluissa ja oppilaitoksissa kohdataan kuitenkin nykypäivänä lukuisia haasteita. Koulutukseen suunnattuja määrärahoja ollaan pienentämässä, oppilas- ja opiskelija-aineksen heterogeenisyys on edelleen lisääntymässä ja yhteiskunta on digitalisoitumassa huimaa vauhtia. Nämä haasteet peilautuvat oppilaitoksen arkeen ja viime kädessä yksittäisen opettajan ja opiskelijan sekä opettajan ja oppilaitoksen koko henkilöstön välisiin kohtaamisiin. Miten opettaja selviytyy kohtaamistilanteista niin, että hän kokee olevansa yhtäältä hyvä arvostettu opettaja ja toisaalta oppilaitoksen toimintaa ylläpitävä ja kehittävä asiansa tunteva työntekijä?

Esitelmässä selvitetään välittämisen ja kohtaamisen käsitteitä oppilaitoksen arjen kontekstissa. Näkökulmat näihin käsitteisiin avautuvat ammattikoululaisten (N=65) tarinoista ja niiden pohjalta laaditusta opettajan neljää auktoriteettityyppiä: palkitseva, varautunut, epävakaa ja torjuva, kuvaavasta nelikenttämallista. Esitelmässä pohditaan myös opettajan henkilökohtaisen identiteettiyön ja opetustyössä kehittymisen sekä työn mielekkyyden kokemisen välisiä yhteyksiä. Opettajan oma oivallus ammatti-identiteettinsä aktiivisen kehittämisen ja kehittymisen merkityksellisyydestä ovat opetustyössä jaksamisen ja onnistumisen perusta. Oivalluksesta avautuu mahdollisuus mielekkäisiin, myönteisiin, oppimista edistäviin ja työyhteisöä kehittäviin kohtaamisiin. Opettajan näkökulmasta tarkasteltuna kokoaikainen oma identiteettityö on kokoaikaista oppilaitoksen kehittämistyötä.

Kohti kouluiloa välittävän opettajuuden ja vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön kautta

Eliisa Leskisenoja, KM, jatko-opiskelija, Lapin yliopisto

Suomen kattavan ja korkealaatuaisen koulujärjestelmän suuri huolenaihe on se, että kouluviihtyvyys on maassamme globaalisti mitattuna

hyvin alhaista tasoa. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan uusia opetus-työn käytänteitä, joilla kuilua suomalaislasten koulumenestyksen ja -viihtyvyyden välillä voidaan kuroa umpeen tarkoituksena edistää samalla oppilaan hyvinvointia ja myönteisiä koulutuntemuksia. Tutkimukseni nojautuu positiiviseen psykologiaan ja Martin Seligmanin PERMA-malliin sekä välittävän opettajuuden voimavarakeskeisiin pedagogisiin toimiin, jotka korostavat oppilaan ja opettajan vuorovaikutuksen rohkaisevaa ja myönteistä luonnetta sekä pedagogista rakkautta ja auktoriteettia. Tutkimuksessa etsittiin erilaisia oppilaan hyvinvointia ja kouluun kohdistuvia myönteisiä tunteita synnyttäviä uudenlaisia toimintatapoja ja painotettiin läheisen ja myönteisen opettaja-oppilas-suhteen merkitystä sekä vanhempien monisäikeistä osallistumista lapsen koulunkäyntiin. Tutkimus toteutettiin toimintatutkimuksena erään lappilaisen kunnan kuudennella luokalla (N=14) lukuvuonna 2013–2014. Tutkimuksen alussa muodostettiin alkukäsitys oppilaiden kouluilon kokemuksesta, ja toimintatutkimus perustui Seligmanin PERMA-mallin viiteen hyvinvoinnin osa-alueeseen, jotka operationalisoinnin kautta muodostivat kehyksen empiirisen aineiston keräämiselle ja analyysille. Tutkimusaineisto muodostuu oppilaiden haastatteluista ja heidän kirjoittamistaan eläytymistarinoista sekä oppilailla ja heidän vanhemmillaan pitkin tutkimusvuotta tehdyistä kirjallisista kyselyistä. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa kuva oppilaiden kouluilon olemuksesta ja siinä mahdollisesti esiintyvistä variaatioista sekä selvittää, voidaanko kouluiloa edistää opettajan toteuttamin pedagogisin käytäntein ja vanhempien lasten koulutyötä kohtaan osoittaman kiinnostuksen ja tuen kautta.

MYÖNTEINEN KEHITYS JA INHIMILLISET VAHVUUDET ELÄMÄN ERI OSA-ALUEILLA 6.10.2014 KLO 14.15–15.15

Päiväkodin henkilökunnan osallisuus lasten tunneälykkyyden kehittymiseen

Mirja Königs, KM, jatko-opiskelija, Lapin yliopisto

Tunneäly on tunteiden tunnistamista sekä niiden asiaankuuluvaa ja järjellä perusteltua käyttöä. Tunneälytutkimus Suomessa on tähän saakka keskittynyt lähes yksinomaan yritysmaailmaan. On todistettu, että tämä metataito on suoraan verrannollinen menestykseen ja työhyvinvointiin sekä johtajien että toimihenkilöiden tasolla. Samaan aikaan lasten ja nuorten pahoinvoinnista ilmiönä puhutaan yhä enemmän, mutta lasten tunneälyä ei ole tutkittu juuri lainkaan. Tämän tutkimuksen empiirisenä aineistona yli 100 tuntia videomateriaalia ja havainnointimuistiinpanoja neljästä eri päiväkodista kolmen kuukauden ajalta ryhmissä, joissa lapset 3–6-vuotiaita. Tärkeäksi koen myös teoriaosassa tunneäly-käsitteen käytön erottamisen populaaripsykologiasta tieteelliseen tutkimukseen. Kyseessä on etnografinen tutkimus, jossa tunneäly on nähtävissä vuorovaikutuskontekstiin sidottuna ominaisuutena ja kykynä sekä kulttuurina toimii lasten sisäinen, omaehtoisesti luotu merkitysten ja käytänteiden järjestelmä. Lapsilla tunteiden kehitys tapahtuu peilaamalla ja saamalla kokemuksellista palautetta tunteestaan ja sen käytöstä. Päiväkodeissa henkilökunnalla on merkittävä vaikutus siihen mitä lapsi oppii tunteista päivittäin, vaikka itse tilanteet kumpuavat lasten itsensä luomasta kulttuurista vertaisryhmässä. Valitettavan usein lapset ovat aikuisten resurssien vuoksi sijoitettu parhaaseen leikkiaikaan pieneen tilaan, jossa vaaditaan joustavuutta ja samankaltaisuutta, sekä kaikilta odotetaan hillittyä itsensä ilmaisemista. Tavoitteena on saada uutta tietoa auktoriteetin vaikuttamismahdollisuuksista lasten tunneälyn hyvinvointiin

ohjaamiseen kunnioittaen ja ymmärtäen lasten omaa kulttuurista kontekstia.

Laudaturylioppilaan kymmenen ominaisvahvuutta

Mari Salmela, KM, jatko-opiskelija, Lapin yliopisto

Ihmiset, jotka hyödyntävät vahvuuksiaan kukoistavat: he ovat ta-voitteisiinsa ja työhönsä sitoutuneita, mutta myös hyvinvoivia, tyy-tyväisiä ja elinvoimaisia. Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistui opinnoissaan parhaiten menestyneiden suomalaisten lukiolaisten, laudaturylioppilaiden, ominaisvahvuuksiin: millaisista ominais- vahvuuksista laudaturylioppilaiden tarinat kertovat ja miten omi- naisvahvuudet ilmenevät käytännössä heidän tarinoissaan. Laudatur- ylioppilaalla viitataan ylioppilaaseen, joka on suorittanut ylioppilas- tutkinnossaan vähintään kuusi laudaturia vuosina 2010–2012. He muodostavat oman erityisen joukkonsa suomalaisten lukiolaisten keskuudessa, joten laudaturylioppilaiden tarinat koulupoluistaan ovat tärkeitä, kun pyritään ymmärtämään ja kuvaamaan koulupolku- jen luontevaa sujumista yksilössä itsessään olevien mahdollisuuksien näkökulmasta. Tutkimuksen teoreettinen perusta pohjasi positiivi- seen psykologiaan. Tutkimuksessa hyödynnettiin narratiivista mene- telmää siten, että aineisto kerättiin kirjoitettujen ja kerrottujen tari- noiden avulla 14 suomalaiselta laudaturylioppilaalta. Lisäksi aineisto analysoitiin hyödyntäen narratiivisen tutkimuksen analysointitapoja. Tutkimustuloksena esitellään laudaturylioppilaan kymmenen omi- naisvahvuutta, jotka jakautuivat kolmeen toisiaan tukevaan ja täy- dentävään ulottuvuuteen: (1) tiedonjano ja oppimisen intohimo, (2) luonteenlujuus ja aitous sekä (3) rakkaus. Tutkimustulokset antavat aihetta pohtia, miten ja millaisin keinoin suomalainen lukiokoulutus voisi tukea opiskelijoidensa koulupolkujen sujuvuutta ja kokonais- valtaista hyvinvointia vahvistamalla jokaisessa opiskelijassa itsessään olevia ominaisvahvuuksia. Lisäksi tutkimus herättää kysymyksiä siitä, miten lukiokoulutus voisi tukea opiskelijoitansa tunnistamaan omia rajojaan sekä niitä vahvuuksia, jotka suojaavat liiallisuuksilta, jatku-

valta suorittamiselta ja kuormittumiselta, mutta myös vahvistavat opiskelijoidensa sosiaalisia suhteita.

**Turvallinen ja kannustava lapsuudenkoti
lähtölaskentana johtajuuteen - suomalaisten johtavassa
asemassa olevien naisten lapsuusmuistot**

Sanna Hyvärinen, KM, jatko-opiskelija, Lapin yliopisto

Johtajaksi kehittyminen on koko elämänkaaren kattava kehitysprosessi, monien tekijöiden summa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on osoittaa lapsuudenkodin ja johtajuuden välinen suhde. Se lukeutuu osaksi laajempaa tutkimuskokonaisuutta, jossa tarkastellaan suomalaisten naisten tietä johtajan asemaan ja johtajuuden kokemuksia kasvatuksen, koulutuksen ja ammattikuvan näkökulmista. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan miten he kuvailevat lapsuuttaan ja lapsuudenkotiaan. Tätä vähän tutkittua aihealuetta tarkasteltiin kahden kohdennetun kysymyksen avulla; mitkä olivat lapsuudenkodin keskeisimmät piirteet johtajien kertomana ja mitkä olivat kotoa tulleet tärkeimmät neuvot ja opit? Laadullinen, narratiivinen tutkimus, perustuu kymmenen suomalaisen johtajan asemassa olevan naisen haastatteluihin. Aineisto on kerätty kahdessa osassa, vuosina 2006 ja 2011. Narratiivinen lähestymistapa kattaa työn metodologiset ratkaisut aina aineiston hankinnasta analyysiin, toimien myös koko tutkimuksen väljänä viitekehyksenä. Tutkimuksessa hyödynnettiin Ammattiluokitus 2010:n määritelmää johtajuudesta, joka pohjautuu kansainväliseen ammattiluokitusjärjestelmään ISCO-08:aan (International Standard Classification of Occupations 2008). Johtavassa asemassa olevien naisten lapsuudenkodin tarkastelussa keskeisimmäksi piirteeksi muodostui turvallisuus. Lapsuudenkodin turvallinen ilmapiiri luotiin perheen keskinäisen välittämisen ja huolenpidon sekä kodin ja yhteisön avoimen suhteen avulla. Lapsuudenkodin keskeisimmiksi neuvoiksi ja opeiksi osoittautuivat reilunpelin arvot, kannustuksen kulttuuri ja positiivinen asenne työntekoa kohtaan. Tulosten pohjalta voidaan todeta lapsuudenkodin tarjoavan hyvän pohjan johtajaksi kehittymiselle.

VÄLITTÄVÄ SAAMENTUTKIMUS

7.10.2014, KLO 12.00–13.05

Saamelaisopetuksen arkea

Rauna Rahko-Ravantti, KM, jatko-opiskelija, Lapin yliopisto

Saamelaisesta näkökulmasta tarkastellen koulutuksen merkitys on kahtalainen. Toisaalta pohjoismaisen hyvinvointivaltion koulutuspolitiikka on tarjonnut mahdollisuuden korkeaan koulutukseen, mutta samaan aikaan koulu on toiminut myös tehokkaana assimilaatioprosessin eli suomalaisen valtakulttuuriin sulauttajana. Aikaisemmat, lähinnä Norjan saamelaisopetusta koskeneet tutkimukset ovat todenneet, että koulun käytänteiden saamelaistaminen on haastavaa, mikäli hallinnolliset ja opetussuunnitelmalliset linjaukset eivät tue muutosta. Esitelmässäni tuon esille saamelaisopettajien kokemuksia työstänsä ja siitä, miten he onnistuvat toteuttamaan saamelaiskulttuuriin pohjautuvaa opetusta tilanteessa, jossa se on marginaalissa sekä virallisella tasolla, että käytännössä. Tutkimus pyrkii myös linjaamaan opettajan työn tehtävät ja toimintatavat, jotka ovat merkityksellisiä assimilaation aikakauden jälkeisissä korjaustoimenpiteissä.

Saamenkielisen kielikyllyn toteutus ja erityispiirteet

Rauni Äärelä, KM, jatko-opiskelija, Lapin yliopisto

Puheenvuorossa esitellään varhaiskasvatuksen alalle sijoittuvaa saamenkielisen kielikyllyn pedagogisia erityispiirteitä tarkastelevaa väitöskirjaan tähtäävää tutkimusta. Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa teoreettista ja empiiristä tietoa siitä, mitkä ovat saamenkielisen kielikylpypedagogiikan erityispiirteet, miten saamenkielistä kielikylpyä toteutetaan ja millaiset edellytykset se tarvitsee toimiakseen. Tutkimuksen keskeisenä tehtävänä on kuvailla, analysoida ja tulkita, miten kielikylpyä toteutetaan saamenkielisessä kielipesässä. Toiseksi tuodaan esiin kielipesiä toteuttavien tahojen ja työntekijöi-

den kokemuksia ja tulevaisuuden näkemyksiä siitä, miten kielikylpyä tulisi järjestää kielipesissä. Kielikylpytoimintaa järjestävien ja toteuttavien kielikylpytöntekijöiden näkökulmasta esitellään saamenkielisen kielikylpypedagogiikan erityis- ja painotuspiirteet sekä niiden toimivuus. Tutkimus toteutetaan tapaustutkimuksena, jonka tavoitteena on tutkia saamenkielistä kielikylpyä ilmiönä. Tutkimuksen tulosten avulla on mahdollista vahvistaa ja kehittää saamenkielistä kielikylpypedagogiikkaa, sekä kielikylvyn järjestämistä. Kaikki Suomessa kolme puhuttua saamen kieltä ovat uhanalaisia ja kiireellisten elvyttämistoimien kohteena. Saamen kielen elvyttämistä koskeva toimenpideohjelma on juuri tänä kesänä saanut periaatepäätöksen valtioneuvostolta. Toimenpideohjelma esittää saamenkielisen kielikylpytoiminnan vakiinnuttamista pysyväksi toiminnaksi saamen kielen elvytyksessä. Saamen kielen elvyttämisen toteuttamisen tarkastelu on yhteiskunnallisesti hyvin ajankohtainen tutkimusaihe.

Kulttuurisensitiivinen johtaminen saamelaisessa varhaiskasvatuksessa

Marikaisa Laiti, KM, KK/lto, jatko-opiskelija, Lapin yliopisto

Saamelainen varhaiskasvatus etsii muotoaan Suomessa. Sitä ohjaa saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma, joka julkaistiin 2009. Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma tekee näkyväksi saamelaisen päivähoidon toteuttamista, samalla se yhdistää toimintaa eri puolilla maata. Saamelainen varhaiskasvatus on ainutlaatuinen osa suomalaisessa varhaiskasvatusmaailmassa. Saamelaista varhaiskasvatusta ohjaavat päivähoitolakien- ja asetusten lisäksi myös monet alkupe- räiskansan oikeuksia takaavat lait ja säädökset sekä kansainväliset sopimukset. Nämä asettavat saamelaisen varhaiskasvatuksen järjestämiselle tehtäviä, joiden hoitaminen vaatii laajaa perehtyneisyyttä ja ainutlaatuisuuden ymmärtämistä. Saamelaista varhaiskasvatusta johdetaan kuntien päivähoidon yhtenä osa-alueena. Haasteena on lakien, säännösten ja sopimusten mukaisen kulttuurisensitiivisyyden toteuttaminen. Saamelaisen varhaiskasvatuksen järjestäminen kulttuurisensitiivisesti on lasten perusoikeus. Valtakunnallinen, kunnallinen ja yksikkökohtainen johtaminen ovat keskeisiä kulttuurisensitiiv-

visen saamelaisen varhaiskasvatuksen järjestämisessä. Johtajuuden keskeinen tehtävä on huolehtia, että varhaiskasvatuksen järjestäminen ei toteuta sulauttamista valtakulttuuriin. Saamelaisen varhaiskasvatuksen johtaminen ja valtakunnan tasonohjaaminen ovat tutkimattomia aihealueita Suomessa. Esityksessä pohditaan ja pohjustetaan kulttuurisensitiivisen johtamisen tutkimista.

HYVINVOIVA IHMINEN JA YHTEISÖ

7.10.2014, KLO 12.00–13.05

Aktiivinen kansalaisuus oppimisen tukena

Liisa Ansala, KM, jatko-opiskelija, Lapin yliopisto

Aktiivisella kansalaisuudella tarkoitetaan yhteisöön kuulumista. Se on myös konstruktivistinen oppimisprosessi välinpitämättömyyttä ja passivisuutta vastaan. Kansalaisuuteen liittyvissä keskusteluissa velvollisuudet yhteiskuntaa kohtaan sekä osallisuuden tematiikka ovat nousseet kansalaisten oikeuksien sijaan merkittävään rooliin. Kansalaisuus on tänä päivänä jo lähellä yhteisöllistä arvokäsitystä. Mutta mitä yksilö hyötyy aktiivisesta kansalaisuudesta? Aktiivinen kansalaisuus opitaan usein epämuodollisissa oppimisympäristöissä, kuten järjestöissä tai yhteiskunnallisissa tehtävissä. Oppimista tapahtuu erityisesti kriisitilanteissa tai epäoikeudenmukaisuutta kohdattaessa. Kansalaisvaikuttaminen onkin tärkeä osa yksilön ja yhteiskunnan kehitystä. Esitys perustuu väitöskirjatyöhön järjestöaktiiveista yliopisto-opiskelijoista ja heidän elämäntarinoistaan. Tutkimuksen aineiston muodostaa 12 haastattelua ja 46 kirjallista kertomusta. Tutkimus toteutetaan narratiivisen tutkimuksen menetelmin. Työryhmän esityksessä pohjustetaan kansalaistoiminnan perusteita, hyötyjä ja käydään läpi suomalaista opiskelijajärjestötoimintaa. Mitä on järjestötyössä oppiminen? Voiko oppiminen heiketä vähenevän yhteiskunnallisen osallisuuden myötä? Onko käsityksemme yhteiskunnallisesta osallistumisesta jo vanhanaikainen?

Paikallisyhteisö ja syrjäseudun nuorten juurevuus

Ulla-Maija Louhela, KM, jatko-opiskelija, Lapin yliopisto

Esitelmäni keskiössä ovat syrjäseudun nuoret ja heidän kulttuurinsa. Ilmiötä avataan juurevuuden ja kertomussituaation käsitteiden avulla. Erityisesti hengailun kertomussituaatiota hyödynnetään juurevuuden tulkitsemisessa. Urbaani nuoruus on paljon tutkittu aihe. Sen sijaan

nuoruus syrjäseudulla on kansallisella ja kansainvälisellä nuorisotutkimuskentällä jäänyt vähemmälle huomiolle. On tärkeää tuoda esille nuoruuden ääniä myös ”maailman laidalta”. Esitykseni tarkoituksena on antaa myönteinen näkökulma syrjäseutuihin ja erityisesti nuoriin. Esitelmäni perustuu väitöskirjatutkimukseeni, joka tarkastelee pienten kyläyhteisöjen voimaa ja ihmisten välisen vuorovaikutuksen rikkautta. Tutkimuksessa sovelletaan humanistisen maantieteen edustajan, Pauli Tapani Karjalaisen, topobiografian käsitetaustaa sekä aineistonhankinnassa että tiedonmuodostusprosessia. Topobiografiasa keskeistä on kysyä, mikä merkitys elettyillä paikoilla on elämämme kertomukselle. Pohdin paikan merkityksellisyyttä juurevuuden tutkimisessa. Aineistona ovat tutkimushenkilöiltä saadut elämäkerralliset narratiivit sekä kuvallinen, kirjallinen ja äänitetty materiaali tutkimushenkilöiden nuoruusvuosilta. Syrjäytymiskeskustelussa vähälle huomiolle jäänyt paikalliskulttuurinen näkemys on tärkeä syrjäytymistä ja sen ehkäisytyötä määrittävä tekijä. Esitelmäni tavoitteena on tuoda esiin tekijöitä, jotka puoltavat paikallisyhteisön kulttuurista merkityksellisyyttä nuoren arjessa sekä juurevuuden yhteyksiä elämänhallintaan aikuisuudessa. Tarkoituksena on tuottaa tietoa alueelliseen päätöksentekoon ja hankekoordinointiin nuorten syrjäytymisen ehkäisytyössä, kohdistaa huomiota epämuodollisten kokoontumis- ja hengailupaikkojen merkityksellisyyteen paikallistasolla ja herätellä kasvatuksellista arvokeskustelua monipolvisen ja heterogeenisen asuinyhteisön inhimillistä kasvua ja juurevuutta tukevista rakenteista.

Välittäminen järjestön historian tutkimuksessa

Sari Niemisalo, YTM, KK, jatko-opiskelija, Lapin yliopisto

On tärkeää, että järjestöt tutkivat itse omaa historiaansa ja että jokainen ikäpolvi luo oman suhteensa menneisyyteen, mutta järjestöt eivät saa unohtaa myöskään tieteellistä tutkimusta, sillä silloin historian-tulkinnat ovat koetellumpia myös ulkopuolisten silmissä. Tieteellisen tutkimuksen pitää puolestaan olla tarkkana siinä, että se ei hukkaa tutkittavien omaa ääntä. Tässä esityksessä vaihtoehtoksi esitetään *välittävää* tutkimusta, joka antaa ”historiallisen äänen” toimijoiden

omille kokemuksille ja joka huomioi kysymyksenasettelussaan myös tutkittavien oman tiedontarpeen. Esityksessä etsitään vastauksia tutkimusprosessia ohjaavaan kysymykseen siitä, kuinka tutkija voi yhdistää kriittisyyden ymmärtämiseen ja kunnioittavaan dialogiin tutkimuskohteen kanssa, olivatpa he sitten elossa olevia järjestötoimijoita tai menneisyyden toimijoiden kaikuja arkistoissa. *Kirjoittaja valmistelee Marttojen historiaa Lapissa käsittelevää väitöskirjaa Lapin yliopistossa. Hän on itsekin martta.*

ERITYISOPETUS JA INKLUUSIO

VÄLITTÄVÄN TUTKIMUKSEN KOHTEENA

7.10.2014, KLO 12.00–13.05

Miten tehdä lähikoulusta kaikkien lasten koulu?

*Suvi Lakkala, KT, yliopistonlehtori (esittäjä),
Satu Usiautti ja Kaarina Määttä, Lapin yliopisto*

Perusopetusjärjestelmämme on kokenut noin kymmenen viimeisen vuoden aikana suuria muutoksia. Uudistetun kolmiportaisen kasvun, oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmän myötä painopiste oppilaiden tukemisessa on siirtynyt korjaavasta työstä varhaiseen vaikuttamiseen ja ennalta ehkäisevään työhön. Uudistuksissa on painotettu moniammatillisissa ryhmissä tapahtuvaa yhteistyötä, joka tarkastelee oppilasta kokonaisuutena sekä opetuksen että oppilashuollon kannalta. Nämä reformit ovat inklusiivisen kasvatuksen periaatteiden suuntaisia. Opetushallitus on koordinoanut uudistustyötä useilla hankkeilla siten, että eri kunnat ovat voineet omista lähtökohdistaan käsin kehittää omiin olosuhteisiinsa sopivia tapoja monenlaisten oppijoiden tukemiseen. Tässä tutkimuksessa pyrittiin kartoittamaan lappilaisten opettajien käsityksiä peruskoulukoulujärjestelmämme inklusioon pyrkivistä uudistuksista. Lapin kehittämisverkkohankkeeseen vuosina 2009–2011 osallistui kolme kuntaa; Rovaniemi, Kemi ja Ranua. Vuonna 2010 näiden kuntien perusopetuksen opettajat vastasivat kyselyyn (N=327), jossa tiedusteltiin heidän kokemuksiaan ja havaintojaan inklusiivisista opetusjärjestelyistä. Avoimet kysymykset jäsenneltiin sisällönanalyysillä. Analyysin käsitteet pohjautuvat Boothin ja Ainscow'n (2002) Inklusion indekseihin. Tulokset osoittivat, että opetuskäytänteet ovat monimuotoistuneet ja tulleet entistä joustavammaksi. Opettajat käyttävät aiempaa enemmän eriyttämistä, joka mahdollistaa heterogeenisten oppilasryhmien opetuksen. Monet opettajat pitävät jonkin asteista tiimiopettajuutta luonnollisena osana työtään. Opettajat suunnittelevat ja toteuttavat työtään yhdessä.

Nämä tulokset antavat viitteitä siitä, että opetuskäytäntöjen muuttaminen uudistaa opettajan ammatillista orientaatiota jaetun asiantuntijuuden suuntaan ja mahdollista erilaisten oppijoiden yhdessä opiskelun.

Erilaisuuden määrittelyä ja inklusiivisuuden ilmentymiä luokanopettajakoulutuksessa: tapaus musiikki

Lenita Hietanen, KT, lehtori (esittäjä), Jukka Enbuska, Vesa Tuisku ja Kalle Ristolainen, Lapin yliopisto

Millaista erilaisuutta opiskelijat ilmentävät luokanopettajakoulutuksessa, johon opiskelijat on valittu soveltuvuuskokeiden perusteella? Millaista erilaisuutta ilmenee vapaavalintaisessa musiikin sivuaineen opintokokonaisuudessa? Inklusiota on tutkittu paljon, joskin tutkimus on kohdentunut pääasiassa lapsiin ja kaikille yhteisiin opintoihin. Tässä tapaustutkimuksessa opettajaryhmä tarkastelee, millaista erilaisuutta ilmenee kasvatustieteiden tiedekunnan vapaavalintaisen musiikin sivuaineen (25 opintopistettä) opetussuunnitelman eri vaiheissa Lapin yliopistossa. Tutkitut opetussuunnitelman vaiheet ovat kirjoitettu, toimeenpantu ja koettu opetussuunnitelma. Omaa työtään tutkivat opettajat tarkastelevat, millä tavalla inklusiivisuutta huomioidaan ja mahdollistetaan kyseisissä opinnoissa nykyään sekä miten sitä on mahdollista huomioida ja kehittää tulevilla opetussuunnitelmissa. Aineisto on kerätty lukuvuonna 2012–2013. Se koostuu kirjoitetusta musiikin sivuaineen opetussuunnitelmasta, opiskelijoiden vastauksista puolistrukturoituun kyselyyn ja neljän musiikinopettajan keskinäisestä arviointikeskustelusta. Kyseiset opettajat ovat osallistuneet opetussuunnitelman laatimiseen ja yksittäisten kurssien opetukseen. Erilaisuutta havaittiin opiskelijoiden musiikillisessa osaamisessa ja valmiuksissa sekä opettajien ja opettajaopiskelijoiden asenteissa ja toimintatavoissa. Jokaisessa opetussuunnitelman vaiheessa havaittiin sekä mahdollisuuksia että jopa rohkaisemista inklusiivisiin käytänteisiin. Jatkossa on kiinnitettävä huomiota muun muassa ennako-oletuksiin liittyvien keskustelutilanteiden järjestämiseen sekä opetus- ja opiskelumenetelmien ja arvioinnin kehittämiseen.

Inklusiivisuuden kehittämistä on välttämätöntä tarkastella myös koulutuksellisen yhdenvertaisuuden (koettu opetussuunnitelma) sekä opetushenkilökunnan työn kuormittavuuden (toimeenpantu opetussuunnitelma) kannalta.

Kehitysvammaisten nuorten jatko-opinnot

Anneli Hermanoff, KM, jatko-opiskelija, Lapin yliopisto

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä valtiolla on ollut hyvin keskeinen rooli ammatillisen erityisopetuksen järjestämisessä. Koulutuspoliittisena tavoitteena on huolehtia kansalaisten yhtäläisestä oikeudesta elinikäiseen oppimiseen, takaamalla kaikille opiskelijoille mahdollisuus perusopetuksen jälkeiseen koulutukseen. Vammaisten nuorten perusopetuksen jälkeiseen koulutukseen pääsy ei toteudu kaikilta osin yhdenvertaisesti muiden ikätovereiden kanssa. Erot näkyvät sekä eri koulutusasteilla ja koulutusaloille pääsyssä että paikkakuntakohtaisesti.

Ammatillisen erityisopetuksen tarkastelu on ajankohtaista myös Suomessa. Tämän tutkimuksen aineisto koostuu 14 kehitysvammaiseksi diagnosoitujen nuorten haastatteluista ja heidän huoltajien kertomuksista nuoren oppimispoluista. Nuorilla on selkeä käsitys siitä, mikä merkitys jatko-opinnoilla on heidän elämässä: jatko-opinnot mahdollistavat mahdollisuuden itsenäistymiseen ja uusien asioiden oppimisen. Myös työ ja sosiaaliset suhteet vertaisryhmässä nähdään merkityksellisinä. Hyvä jatko-opiskelupaikka muodostuu useista tekijöistä: opiskelupaikan sijainti, välittävät aikuiset, opiskelukaverit ja monipuolinen opetus. Tarvitaan riittävää ja yksilöllisten tarpeiden mukaan muuntuvaa koulutusta, jonka tavoitteena on joko todellinen työllistyminen tai mielekäs tekeminen nuorille, joiden ensisijaiset tavoitteet ja vahvuudet eivät ole akateemisen tiedon hankinnassa.

Työnohjaus voimaannuttaa opettajaa inklusiivisessa koulussa

Sanna Alila, KT, ohjaava opettaja, erityisopettaja, Tervaväylän koulu

Opettajien työssä jaksaminen on viime aikoina ollut koulutuspoliittisen keskustelun ja opetushenkilöstön täydennyskoulutuksen painotuksen kohteena. Tämä esitelmäni perustuu väitöskirjatutkimukseeni, jossa selvitin, miten työnohjaus tukee inklusiivista opettajuutta. Inklusiivinen opettajuus liittyy osallistavan, kaikille yhteisen koulun toimintakulttuurin kehittämiseen. Työnohjauksen teoreettinen perusta on monimuotoinen. Sen viitekehyksessä nousee kuitenkin vahvasti esille työnohjattavan ammatillinen kehittyminen ohjaussuhteessa dialogin ja reflektiivisten työtapojen avulla. Toteutin tutkimukseni laadullisena tutkimuksena, jonka aineisto on hankittu opettajataustaisten työnohjaajien fokusryhmähaastatteluilla. Tutkimushenkilöiden käsitysten mukaan opettaja saa työnohjauksesta voimaannuttavaa tukea, jonka avulla hän jaksaa opettaa ja kohdata luokan moninaiset oppilaat. Opettaja on kaikkia oppilaita varten ja hänen tulisi tässä vaativassa tehtävässä saada myös nauttia työstään. Työnohjauksen tarjoama tuki kohdentuu nimenomaan opettajuuteen, hänen professiolleen, sillä työnohjaus keskittyy omaan työhön ja sen tarkasteluun. Opettajan työ on lopulta melko yksinäistä ja se pitää sisällään runsaasti ihmissuhdekuormitusta monelta suunnalta. Inklusiivisessa koulussa opettaja on oppilaiden lisäksi yhteistyössä vanhempien ja moniammatillisten toimijoiden kanssa. Opettajainhuoneessa on tarjolla kollegiaalista tukea, mutta työnohjaus on ulkopuolisen ammattilaisen mahdollistama ammatillisen kasvun ja vahvistumisen tila. Opettaja voi työnohjauksen avulla opetella tunnistamaan voimavaransa ja tekemään valintoja voimavarojensa suuntaamiseksi mahdollisimman hyvin. Opettajan työstä innostuminen ja työmotivaatio tulevat työnohjauksen avulla kannatelluiksi. Työnohjauksella on laajempikin vaikutus, sillä hyvin jaksavalla opettajalla on hyvin jaksavat oppilaat.

Opettajan tehtävät oppilaiden osallistumisen tukena

*Eija Häyrynen, KM, ohjaava opettaja,
erityisopettaja, Tervaväylän koulu*

Kaikille yhteiseen, inklusiiviseen kouluun oppilaat ovat tervetulleita taustastaan tai ominaisuuksistaan riippumatta. Jokaisella oppilaalla on oikeus tulla kohdatuksi yksilönä, yhdenvertaisesti toisten kanssa sekä ainutlaatuisena ja tärkeänä yhteisön jäsenenä. Oppilaan haasteita tuova liikuntavamma tuo oppimisympäristölle monenlaisia vaatimuksia, ja se haastaa myös opettajan. Tämän tutkimuksen kontekstina on Tervaväylän koulun tukijaksotoiminta, ja tutkimushenkilöitä ovat 120 liikuntavammaisen oppilaan opettajat ja huoltajat sekä 16 moniammatillisen työryhmän jäsentä. Oppilaan liikuntavamman oppimisympäristölle tuomissa haasteissa tulivat esille myös opettajan tehtävät, sillä opettaja on keskeinen toimija mahdollistamaan jokaisen oppilaan osallistumisen koulutyöhön. Opettajan tehtäviksi muodostuivat tahtominen, perehtyminen, yhteistyön tekeminen, jaksaminen, osaaminen ja oppilaan kohtaaminen. Kun opettaja tahtoo opettaa oppilasta, on se merkittävä tuki oppilaan oppimiselle. Opettajan tahto välittyy asenteena luokan oppilaille, ja opettaja on aina myös malli oppilaille. Perehtyminen oppilaan asioihin vaatii aikaa vievää yhteistyötä oppilaan, oppilaan kodin, koulunkäyntiavustajan, kuntouttajien ja oppilashuollon jäsenten kanssa. Opettajan osaaminen tulee esille vamman asettamien vaatimusten ymmärtämisessä, oppimisympäristön muokkaamisessa esteettömäksi, oppimista tukevien menetelmien käyttämisessä, luokkayhteisön sosiaalisten suhteiden tukemisessa ja oppilaiden hyvinvoinnista huolehtimisessa. Opettajan tehtävät vaativat jaksamista. Oppilaiden kohtaaminen vaatii toimivaa kommunikaatiota ja aikaa.