

e-Erika

Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia



Tässä numerossa: Oppilaat puhuvat palautteesta – kannattaisiko kuunnella? • Toimiva inklusiivinen opetus tavoitteellisen yhteistyön edellytyksenä • Oppimista tukeva arviointiosaaminen osana erityisopettajan ammattitaitoa • Lukion tukijärjestelmän suuntaviivat • Tohtorin tilitys • Yhteenkuuluvuus inklusiivisen varhaiskasvatuksen osana

Mikä e-Erika?

e-Erika on Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn julkaisema, kaksi kertaa vuodessa ilmestyvä verkkolehti. e-Erikassa esitellään innostavasti ja yleistajuisesti kasvatukseen, opetukseen, koulutuksen arviointiin sekä opetukselliseen kuntoutukseen liittyviä tuoreita tutkimuksia ja selvityksiä.

Lehti on suunnattu kaikille asiasta kiinnostuneille, etenkin opettajille ja opiskelijoille, toisen asteen henkilöstölle, oppilashuoltohenkilöstölle sekä yliopiston ja hallinnon edustajille.

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA on tutkinut suomalaista koulutusta ja oppimaan oppimisen taitoja jo vuodesta 1996. Olemme osa Helsingin yliopiston kasvatustieteellistä tiedekuntaa, jossa asiantuntijaryhmämme tekee kansainvälisesti korkealaatuista tutkimusta. Tutkimuksemme kohdistuvat opetukseen, oppimiseen, arviointiin ja koulutusjärjestelmiin sekä näiden kehittämiseen. Tutustu meihin osoitteessa www.helsinki.fi/hea

e-Erika luettavissa Editori-alustalla

e-Erika on maksuttomasti luettavissa Helsingin yliopiston avoimella Editori-verkkoalustalla. Editorissa on mahdollista lukea lehden koko numero tai ladata sen yksittäisiä artikkeleita.

Editorissa voit myös rekisteröityä lehden lukijaksi, jolloin saat ilmoituksen aina, kun uusi numero on ilmestynyt. Antoisia lukuhetkiä osoitteessa www.helsinki.fi/journals

Tule mukaan tekemään e-Erikaa!

Tarjota juttuideaasi e-Erikaan. Julkaisumme on kaikille avoin, tutkimustietoa yleistajuistava verkkolehti, joka keskittyy erityispedagogiikkaan ja koulutuksen arviointiin. Toivomme juttuja näistä aiheista. Tutustu tarkempiin kirjoittajaohjeisiin sivulla 41.

e-Erika 1/2022 -numeron aineistopäivä on 1.3.2022.

Tiedustelut:
irene.rama@helsinki.fi

Tämän lehden sinulle tekivät:

TOIMITUSKUNTA:

Raisa Ahtiainen (HY)
Elina Kontu (TUNI, HY)
Terhi Ojala (Valteri)
Raija Pirttimaa (JY)
Irene Rämä (HY)

ASiantuntijat:

Mari Saha (TUNI)
Marjatta Takala (OY)
Mari-Paoliina Vainikainen (TUNI, HY)
Tanja Äärelä (LY)

TAITTO & TILAAJAREKISTERI:

Marja-Liisa Kieksi (HY)
Pia Mikkola (HY)

GRAAFINEN SUUNNITTELU JA KUVATOIMITUS:

Pia Mikkola (HY)

Tässä numerossa

- 4** **Pääkirjoitus**
Marja Tamm
- 5** **Oppilaat puhuvat palautteesta –
kannattaisiko kuunnella?**
Päivi Atjonen, Sanna Oinas
- 11** **Toimiva inklusiivinen opetus
tavoitteellisen yhteistyön edellytyksenä**
Birgit Paju
- 16** **Oppimista tukeva arviointiosaaminen
osana erityisopettajan ammattitaitoa**
*Minna Kyttälä, Milla Rantamäki, Mervi Lahtomaa &
Pia Björn*
- 23** **Lukion tutkijärjestelmän suuntaviivat**
Sanna Ojala, Pauliina Vesterinen, Minna Saarinen
- 31** **Tohtorin tilitys**
Tommi Wallenius
- 34** **Yhteenkuuluvuus inklusiivisen varhais-
kasvatuksen osana**
Saara Murto-Heiniö, Mari Saha, Henri Pesonen

Matkalla kohti yhdenvertaisempaa koulua – jokainen oppilas ja opettaja on yhtä tärkeä ja tutkimustietoa tarvitaan

Maailmassa on vielä paljon tehtävää yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon tiellä, mutta tutkimuksen kautta opimme jatkuvasti ymmärtämään maailmaa ja sen monimuotoisuutta niin luonnossa kuin yhteiskunnassamme ja koulutusjärjestelmässämme yhä paremmin. Näemme tutkimuksen kautta kulttuuriset ja periytyneet tapamme ajatella ja toimia ja voimme oppia ajattelemaan ja toimimaan yhteiskunnassamme paremmin. Onko yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon rakentaminen koulutusjärjestelmällemme kuitenkin nykyisin helppo tehtävä vai vaatiiko se meiltä jatkuvaa oppimista, tutkimista, kehittämistä ja toimintamallien uudistamista? Voimmeko ajatella, että pysymme kuromaan oppilaiden osaamiseroja ja tukemaan jokaista oppilasta koulussa yhtä hyvin? Kokevatko kaikki oppilaat koulun yhtä paljon omakseen ja kokevatko he, että koulu tukee heitä kohti tulevaisuutta ja tarjoaa ne eväät, joita he tarvitsevat elämässään tämän päivän ja tulevaisuuden yhteiskuntaa ja omaa elämäänsä rakentaessaan?

Voidaan todeta, että suomalainen koulutusjärjestelmä kuuluu maailman parhaiden joukkoon, mutta pysyäkseen yhteiskunnan ja globaalien kehityksen, ilmasto- ja ympäristökriisien sekä muiden viheliäisten haasteiden eteen työtä ja toimintaa uudistavana täytyy myös koulutusjärjestelmän uusiutua näiden tavoitteiden ja niiden ratkaisemiseen vaadittavan osaamisen varmistamiseksi. Esimerkiksi KUPERA-hankkeessa laaditut suositukset kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisesta koulusta tukevat tutkimuspohjaisesti kouluissa tehtävää työtä yhdenvertaisuuden kehittämiseksi.

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä luotetaan opettajiin ja oppilaisiin: heidän keskinäinen luottamuksensa on oppimiselle tärkeää. Opettajilla on mahdollisuus kehittää opetustaan vastaamaan tämän päivän kysymyksiin ja eri tilanteisiin sopivilla tavoilla. Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereiden uudistamistyön keskeinen tavoite on ollut tukea opettajia yhdenvertaisemmassa arvioinnissa. Arvosanoille 5, 7, 8 ja 9 laaditut kriteerit ovat hyvä osoitus siitä, miten osaamista voidaan tarkastella myös taitojen ja työskentelyn osalta eri oppiaineissa sisällöllisen osaamisen rinnalla. Päättöarvioinnin kriteerit tekevät tavoitteet näkyviksi ja nostavat ne selkeämmin arvioitaviksi. Päättöarvioinnin kriteereiden käyttöönotto vaatii opettajilta paljon työtä sekä erityisesti yhteistyötä ja avoimuutta opettajien väliseen keskusteluun.

Tutkimustiedon hyödyntäminen on erityisen tärkeää opetuksen ja koulutusjärjestelmän kehittämisessä. Nyt on aika kehittää opetusta, oppimista ja arviointia yhdessä kohti yhdenvertaisempaa tulevaisuutta. Toivon, että tämä lehti herättää ajatuksia ja motivoi sinua oppimaan uutta.

P.S. Kevään 2022 ensimmäinen e-Erika on omistettu toiminta-alueittain järjestettävälle opetukselle. Ota yhteyttä toimitukseen (irene.rama@helsinki.fi), jos haluaisit kirjoittaa siihen.

Marja Tamm
projektipäällikkö
Kansallinen arviointiosaamisen
kehittämisverkosto KAARO,
Helsingin yliopiston Koulutuksen
arviointikeskus HEA

Oppilaat puhuvat palautteesta – kannattaisiko kuunnella?

Tässä artikkelissa selostetaan tiivistäen tutkimusta ”Palaute osana formatiivista arviointiprosessia: Vuorovaikutusta vai monologia”. Tutkimustulosten mukaan perusopetuksen viides- ja kuudesluokkalaiset olisivat halunneet enemmän etenkin positiivista palautetta. Palaute koettiin oppilaita vertailevaksi, ja sen sanallinen tai numeerinen esitystapa jakoi oppilaiden mielipiteitä. Palaute oli kohdentunut etenkin oppilaan itsesäätely- ja tehtävätaitoihin mutta paljon myös oppilaaseen henkilönä. Palauteprosessit eivät olleet vuorovaikutteisia. Oppilaille palaute oli arvioinnin synonyymi, vaikka käsitteellisesti ensin tulee arviointi ja sitten palaute. Lopuksi tuloksia tulkitaan osin uudelleen käsitteillä ’oppilaan palauteosaaminen’ ja ’ediste’.

Teksti Päivi Atjonen ja Sanna Oinas

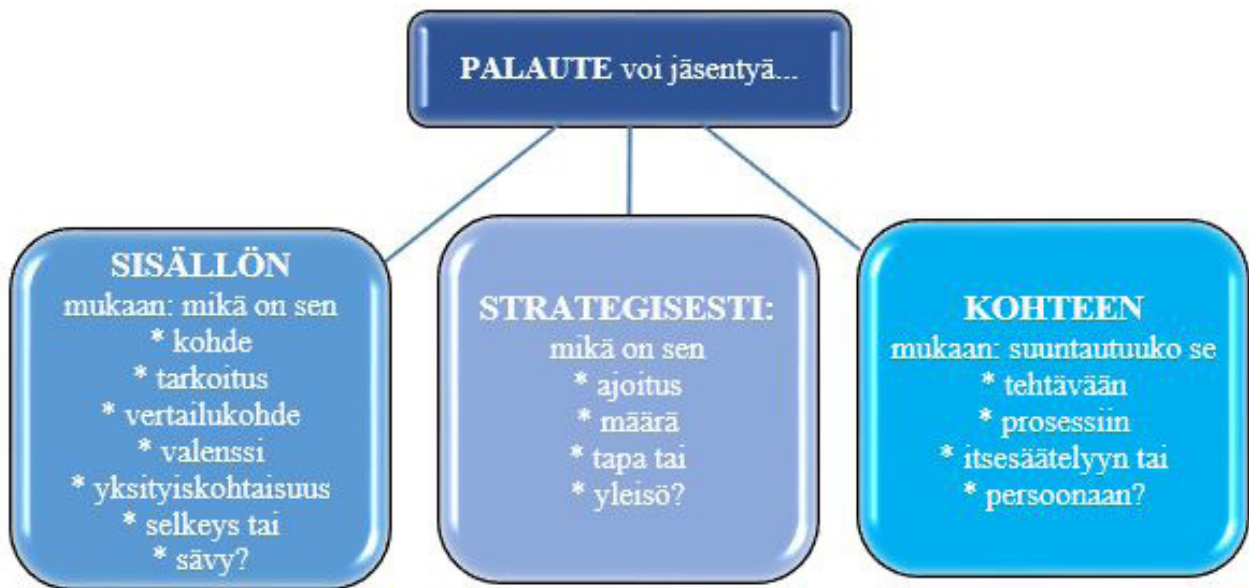
Palaute oppimisprosessien edistämässä

Tutkimuksemme rakentui teoreettisesti Blackin ja Wiliamin (2018) ohjaaman palautteeseen osana formatiivista arviointiprosessia. Oinas (2021) ja Mäenpää (2021) ovat e-Erika-lehden numerossa 1/2021 kuvanneet palautteen tärkeitä perusteita, joten niitä toistamatta kiteytämme kiinnostuksemme näin: miten palaute voi olla avuksi kognitiivisten opiskelu-oppimisprosessien edistämässä, jotta oppilaalla olisi ajantasainen tieto siitä, mitä ja miten hän jo osaa ja

mitä etenkin jatkossa kannattaa huomioida?

Kokoamme Brookhartin (2011) sekä Hattien ja Timperleyn (2007) pohjalta teoriataustamme kuvioksi 1 (seuraava sivu), jossa palautteen jäsentymistä tarkastellaan kolmesta näkökulmasta sisällön, strategisen ulottuvuuden ja kohteen mukaan.

Otamme muutaman esimerkin oheiseen kuvioon liittyen. On tärkeää miettiä strategisesti vaikkapa palautteen ajoitusta: liian myöhään tulevasta palautteesta oppilas ei hyödy tai jos se an-



Kuvio 1. Kolme näkökulmaa palautteeseen: strategia, sisältö ja kohde

netaan ryhmätyössä vain sen yhdelle jäsenelle, opiskeltavan asian yhteiskeskittely ei etene. Pedagogisesti on oleellista annostella palautteen määrää, sillä toisinaan vähemmän on enemmän sen sijaan, että opettaja kirjoittaisi punakynällä paljon korjauksia.

Sisällön osalta on harkittava esimerkiksi sitä, miten yksityiskohtaista palautetta oppilaat voivat tarvita, tai miten kommentoinnin selkeys (antamatta valmiita vastauksia) selittää palautteen vaikuttavuutta. Palautteen valenssi on ongelmallinen: se kuvaa käyttäytymisen suuntaa suhteessa ärsykeeseen, mutta typistetään virheellisesti puheeksi positiivisesta tai negatiivisesta palautteesta. Oppimisen kognitiivisessa edistämässä niin sanottu negatiivinen tai kriittinen palaute voi olla erityisen positiivista eli hyödyllistä, ja mukavalta tuntuva eli positiivinen palaute ei välttämättä johda mihinkään kyseisessä päämäärässä.

Palautteen kohteena pitäisi olla ensisijaisesti tehtävä tai itsesäätelytaitojen tukeminen, koska ne ovat opiskelun edistämisen avaimia ja auttavat oppilasta kohti tavoitetta. Oppimisprosessien tavoitteellisen suuntaamisen kannalta hyödyttömintä on minäpalaute, josta esimerkkinä on ”hyvä poika” tai ”ponnistelit kovasti”. Jos ei satu olemaan ”hyvä poika” vaan ”huono tyttö”, joka ei temperamentiltaan ole toimeen tarttuva, palautteella ei ole vastetta, koska geenejään ei voi muuttaa. Kiittelyä kaipaava saattaa olalle taputtelun toivossa tiedostamattaan valita aina helppoja tehtäviä, mikä voi johtaa alisuoriutumiseen.

Sananen tutkimusaineistosta

Tutkimusaineistomme oli perusopetuksen viides- ja kuudenluokkalaisten tuottamaa. He kertoivat palautteesta 16 pienryhmähaastattelussa (62 oppilasta kolmesta koulusta) ja kirjoittivat siitä

sähköisen kyselyn useissa avoimissa kysymyksissä (1 876 oppilasta kaikkialta Suomesta). Koostimme puheet ja kirjoitukset tekstiksi, johon kohdensimme teoriaohjaavan sisällönanalyysin kuvion 1 näkökulmien avulla. Käytämme tuloksia kuvatessamme analyysiyksiköistä ”puheenvuoro”-termiä riippumatta siitä, onko kyseessä oppilaiden kirjoitukset vai haastattelupuheenvuorot.

Palautteen strategioista oppilaiden kertomana

Oppilaat puhuivat eniten palautteen määrästä (35 % puheenvuoroista) ja kohdeyleisöstä (32 %). Kansainvälisiin tutkimuksiin verrattuna yllätyksettömästi oppilaat kaipasivat enemmän palautetta, kuin mitä he kokivat saaneensa. Opettajat ovat puolestaan suurten oppilasryhmiensä keskellä syvästi tietoisia palautteen määrällisestä tarpeesta ja harmistuneita, ettei annettua palautetta aina edes lueta, hyödyntämisestä puhumattakaan. Tässä tarvitaan näkökulman käännöstä tavalla, jota käsitteellistämme artikkelin lopussa: vaikuttava palaute on kahden vuorovaikutteinen kauppa, ei vain opettajan monologia oppilaalle.

Palaute, vaikka määrällisesti vähäisempikin, voisi koitua useamman oppilaan hyväksi, jos sitä annettaisiin oppilaspareille ja pienryhmille, ei aina yksittäisille oppilaille. Etenkin Wilma-järjestelmästä annettavasta palautteesta oppilaat olivat välillä ymmällään: miten voi hyötyä hyötyisin kommentteista, jonka kohdeyleisönä ovat huoltajat ja joihin pääsen osalliseksi vain, jos aikuiset sallivat (Oinas 2020)?

Palautteen ajoituksesta oppilailla ei ollut juurikaan kerrottavaa meille tutkijoille, mutta he pohtivat tiuhaan, miten numeerinen vai sanallinen palaute esittämisen tapana oli parempi tai huonompi. Kumpikaan ei ole itseisarvoisesti hyvä, ja oppilaita tulee totuttaa molempiin. Silti meitä voisi tutkijoina hieman neuvotuttaa kahden kysymyksen muodossa: Voiko oppimisprosesseja aidosti edistää yhdeksi numeroksi kiteytetyllä palautteella? Miten välttää sanallisen palautteen mitätöityminen, jos siihen on samanaikaisesti liitetty numero, joka voittaa oppilaiden huomion?

Palautteen sisällöistä oppilaiden kertomana

Tutkimamme oppilaat käyttivät ehtimiseen puheenvuoroja positiivisesta ja negatiivisesta (valenssi) palautteesta (105 puheenvuoroa yhteensä 346 kommentista = 30 %): hyvä palaute (ja arviointi) tarkoitti positiivista palautetta. Positiivinen palaute – kiitokset, kannustus, kehuminen, moitteista pidättäytyminen, ”haukkumisen puute” – toistui tai se ilmaistiin käänteisesti kriittisyyden välttämisenä. Opettajat tunnistavat positiivisen palautteen voiman esimerkiksi motivaation ja yhteisöllisyyden lisääjänä, mutta he tietävät tutkijoiden lailla, että rakentava kritiikki voi parantaa paitsi motivaatiota (Fong ym., 2019) niin myös kognitiivisia rakenteluprosesseja ja tehtävistä suoriutumista (Van Dijk & Kluger, 2010) menestyksekkäästi, vaikkei oppilas olisi siitä palautteen hetkellä lainkaan vakuuttunut.

Palautteen keskeisen funktion oppilaat tunnistivat terävästi ja laajasti: tavoit-

teena on oppia palautteen avulla tekemään aiempaa paremmin. He jopa käyttivät käsitettä ”kehittävä palaute” tai ”kehittävä arviointi” (Atjonen, 2021). Oppilaat puhuivat palautteen selkeydestä puolta harvemmin kuin valenssista ja jonkin verran vähemmän kuin kehittävydestä. Kiistatta opettajan pitää antaa palaute niin selkeästi, kuin hän suinkin osaa oppilaan kehitystaso huomioiden, koska hämärä kommentointi ei palvele ketään; toki valmiiden vastauksien antamisesta pitää osata taitavasti pidättäytyä.

Palautteen avulla tai sen seurauksena tapahtuvasta vertailemisesta oppilaat puhuivat ja kirjoittivat (55/346, 16 %) melkein yhtä paljon kuin selkeydestä. He kokivat tulleen vertailluiksi toisiinsa eivät aiempaan suoriutumiseensa, saati oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin. Toimitaanko kouluissa vastoin arviointiohjeita (Opetushallitus, 2020), vai otaksuvatko oppilaat paremman tiedon puutteessa, että palautteen kuuluu rakentaa osaamisjärjestyksiä esimerkiksi kiltteyden perusteella tai jatko-opintopaikkojen jakamiseksi? Onko kyse käsitteellisestä epäselvyydestä, koska oppilaat puhuivat palautteesta silloin, kun oli kysytty arvioinnista, ja arvioinnista, kun tiedusteltiin palautetta? Palautteen tehtävä arvioinnissa olisi läpinäkyvämpi, jos palauteprosessi olisi vuorovaikutteinen.

Palautteen kohteista oppilaiden kertomana

Kuviossa 1 palautteen kohde on sisällön osana (myös Brookhart, 2011), mutta se voidaan nostaa myös omaksi näkökulmakseen, jota erittelimme Hattien ja

Timperleyn (2007) nelijaon avulla. Puolet oppilaiden palautepuheesta käsitteli itsesäätelytaitoja (47 % puheenvuoroista) ja vähiten prosessin ohjaamiseen (7 %) liittyviä kysymyksiä. Itsesäätelyä koskevat puheenvuorot sisälsivät muun muassa pohdintaa itsearvioinnista, palautteen käyttämisestä, avun hakemisesta oppimisen solmukohdissa sekä onnistumisen ja epäonnistumisen syistä. Ne ovat formatiivisen arvioinnin ja sen osana palautteen kannalta keskeisiä mentaalaisia prosesseja.

Toiseksi eniten (29 %) oppilaat miettivät itseensä henkilönä kohdentuvaa palautetta. Esimerkiksi Wilma-merkinnät tuntuivat oppilaiden mielestä toisinaan jopa ”tuomitsevilta”, koska niihin ei ollut mahdollista saada omaa kantaansa kuuluviin; ne tuntuivat lopullisilta arvioilta, mihin voisi yltää. Palaute ei ollut aina kohdistunut oppiaineessa suoriutumiseen vaan esimerkiksi käyttäytymiseen – tai ainakin se oli jäänyt oppilaiden mieleen selvimmin. Yhtä oppilasta lainataksemme mieleen oli pujahtanut ajatus, että ”teen aina kaiken väärinpäin”. Toki myönteistä minäpalautetta oli saatu niin, että siitä oli voinut kertoa ylpeänä vanhemmille.

Tutkijoiden jälkiviisautta

Artikkelia kirjoittaessamme emme vielä osanneet riittävästi käsitteellistää aiheitamme tutkimuskirjallisuudella, joka käsittelee oppilaiden palauteosaimista (engl., student feedback literacy) ja toimijuutta (agency). Tutkijat (esim. Nieminen ym., 2021; Ketonen, 2021) käsittelevät monipuolisesti, miten oppilaita on kasvatettava tunnistamaan omia oppimisen vahvuuksiaan ja kehit-

tämisen solmukohtiaan; molemmissa omalla halulla ja kyvyllä ottaa palautteesta aktiivisesti ”koppia” on suuri merkitys.

Kun oppilas tekee itsearviointia ja vertaisarviointia, eli antaa itselle ja toisille palautetta ja saa vastalahjaksi kommentteja, hän voi päästä ajattelussaan pidemmälle kuin vain odottamalla, mitä opettaja sanoo. Tällöin niin opettajan kuin vertaisarvioinnissa oppilaidenkin on pidettävä keskiössä ajatus, että kommentteja vaihdetaan oppimisen avuksi – ei osaamisen tason määrittelemiseksi, numeroarvosanan antamiseksi tai tekemisen kontrolloimiseksi.

Alkuperäisessä artikkelissamme sivuutettiin myös ajatus edisteestä. Palaute tarkoittaa englannin kielessä kirjaimellisesti taaksepäin syöttämistä (*feedback*). Oppimisprosessia eteenpäin vievää ohjausta ja kommentointia kutsumme edisteeksi (*feedforward*): kun palaute-sana perustuu palata-verbiin, ediste-sana perustuu ajatukseen etenemisestä. Jotapahtuneeseen kohdentuvaa kommentoimista toki tarvitaan, mutta

se soveltuu summatiiviseen arviointiin. Ediste tekee oppilaan aktiivisen roolin tarpeellisuuden näkyvämmäksi.

Formatiivisen arviointiprosessin osana kommentoinnin tulee katsoa eteenpäin, ja siksi palautteen sijasta on viisaampi puhua edisteestä. Kannattaa siis miettiä, millainen puhunta kantaa tulevien oppimistehtävien tekemisessä ja niissä mahdollisesti ilmenevien kompastuskohtien kiertämisessä. On turha varsinkaan huomautella siitä, mille ei enää ole mitään tehtävissä – eikä ainakaan siten, ettei oppilaille sanoiteta konkreettisesti, miten tähänastiset virheet voivat olla jatkossa voittoja.

Kaikki oppilaat eivät ilman muuta ymmärrä, mitä tekemistä heidän kuulemillaan kommentteilla on oppimisen kanssa ja mitä pitäisi hoksata seuraavaksi tehdä. Heiltä siis puuttuu palauteosaamista. Kun tutkimuksemme antoi äänen oppilaille, voimme ehkä myös peräänkuuluttaa opettajan palauteosaamista. Oppilaiden puhumasta palautetodellisuudesta on pedagogisesti paljon opiksi otettavaa.

Edellä oleva teksti perustuu artikkeliin

Atjonen, P., Oinas, S. & Ahtiainen, R. (2021). Palaute osana formatiivista arviointiprosessia: Vuorovaikutusta vai monologia? *Kasvatus*, 52(1), 37–50. <https://journal.fi/kasvatus/article/view/107963>

Lähteet

Atjonen, P. (2021). *Kehittävä arviointi kasvatusalalla*. 2. p. Kirjokansi.

Black, P. & William, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>

Brookhart, S. (2011). Teacher feedback in formative classroom assessment. Teoksessa C. F. Webber & J. L. Lupart (toim.), *Leading student assessment. Studies in Educational Leadership*, vol. 15 (s. 225–240). Springer.

Fong, C., Patall, E., Vasquez, A. & Stautberg, S. (2019). A meta-analysis of negative feedback on intrinsic motivation. *Educational Psychology Review*, 31, 121–162. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9446-6>

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Ketonen, L. (2021). *Exploring interconnections between student peer assessment, feedback literacy and agency*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. JYU Dissertations 379. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/75264>

Nieminen, J., Tai, J., Boud, D. & Henderson, M. (2021). Student agency in feedback: beyond the individual. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1887080>

Oinas, S. (2020). *Technology-enhanced feedback: Teachers' practices, pupils' perceptions and their relations to learning and academic well-being*. University of Helsinki. Faculty of Educational Sciences. Helsinki Studies in Education 99. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/321373>

Opetushallitus. (2020). *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset*. Haettu 10.9.2021. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/arviointiluku-6-oppimisen-ja-osaamisen-arviointi>

Van Dijk, D. & Kluger, A. (2010). Task type as a moderator of positive/negative feedback effects on motivation and performance: a regulatory focus perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 1084–1105. <https://doi.org/10.1002/job.725>

Kirjoittajat



Päivi Atjonen
professori,
filosofinen tiedekunta,
Itä-Suomen yliopisto
paivi.atjonen@uef.fi



FT Sanna Oinas
tutkijatohtori
Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA
Tampereen yliopisto
sanna.oinas@helsinki.fi, sanna.oinas@tuni.fi

Kirjoittajan kuva: Varpu Heiskanen.

Toimiva inklusiivinen opetus tavoitteellisen yhteistyön edellytyksenä

Inklusiiviset käytänteet ja yhteistyö kuuluvat saumattomasti yhteen, mutta yhteistyö ei synny itsestään. Tässä artikkelissa Birgit Paju selostaa tutkimusta, jossa tarkasteltiin kulttuurihistoriallisesta näkökulmasta sitä, miten yhteistyön eri muodot näyttäytyvät opetuksen järjestelyissä silloin, kun oppilaan tuki järjestetään osana yhteistä oppimisympäristöä. Tavoitteellinen yhteistyö on monen asian kokonaisuus. Opettajien ja koulunkäynninohjaajien tulee tarkastella omaa rooliaan ja käsityksiään inklusiivisen opetuksen toteuttamisesta siitä näkökulmasta, miten yhteistyön kautta löydettäisiin ratkaisuja arkeen. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että henkilöstö haluaa tehdä yhteistyötä mutta helposti toimii perinteisten opetuskäytänteiden mukaan itsenäistä työtä noudattaen. Tulokset antavat viitteitä siitä, että ristiriitojen käsittelyllä ja yhteistyömuotojen tiedostamisella voidaan tehdä toimintaa näkyväksi ja muuttaa opetuksen järjestelyjä sopivaksi systeemiseksi kokonaisuudeksi.

Teksti Birgit Paju

Inklusiota pyritään istuttamaan suomalaisen koulujärjestelmään aktiivisesti. Käsitykset inklusiosta, oppilaiden oikeudesta erityisopetukseen ja eri ammattikuntien roolista vaativat tarkempaa tarkastelua suhteessa siihen, miten opetusta on järjestetty vuosikymmenten ajan. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen muuttaminen oppimisen ja koulunkäynnin tuen joustaviksi käytänteiksi ei ole helppoa. Tässä prosessissa henkilöstön rooli on keskeinen. Miten jaetaan ymmärrys opetukseen vaikuttavista tekijöistä ja miten

voidaan valmistautua katsomaan opetuksen toteutusta uusin lasein? Varmaa on kuitenkin se, että jotakin on tehtävä toisin, jotta tulevaisuudessa voidaan vastata oppilaiden moninaisiin tarpeisiin.

Inklusiokeskustelu jämähtää helposti vastakkainasetteluksi erityisen tuen oppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden väliseksi ristiriidaksi siitä, kumman kohderyhmän etu on ensisijainen opetusta järjestettäessä. Väitettä siitä, ettei ole erityistä tukea, jos ei ole erityisopettajaa ja omaa luokkatilaa, tuli-

si tarkastella pedagogisesti laajemmin. Käsitteitä erityisopetus/erityinen tuki ja inklusio tarkastellaan suhteessa totuttuihin opetuskäytänteisiin, jossa yksi opettaja vastaa luokan tai tietyn oppiaineen opetuksesta opetussuunnitelman pohjalta. Myös erityisopetuksen vahva asema Suomen koulujärjestelmässä tulee ymmärtää: joudumme tarkastelemaan käsitteitä uudelleen ja muodostamaan oman käsityksemme siitä, mitä inklusiivinen opetus tarkoittaa ja miten käytännön prosessia vieään eteenpäin.

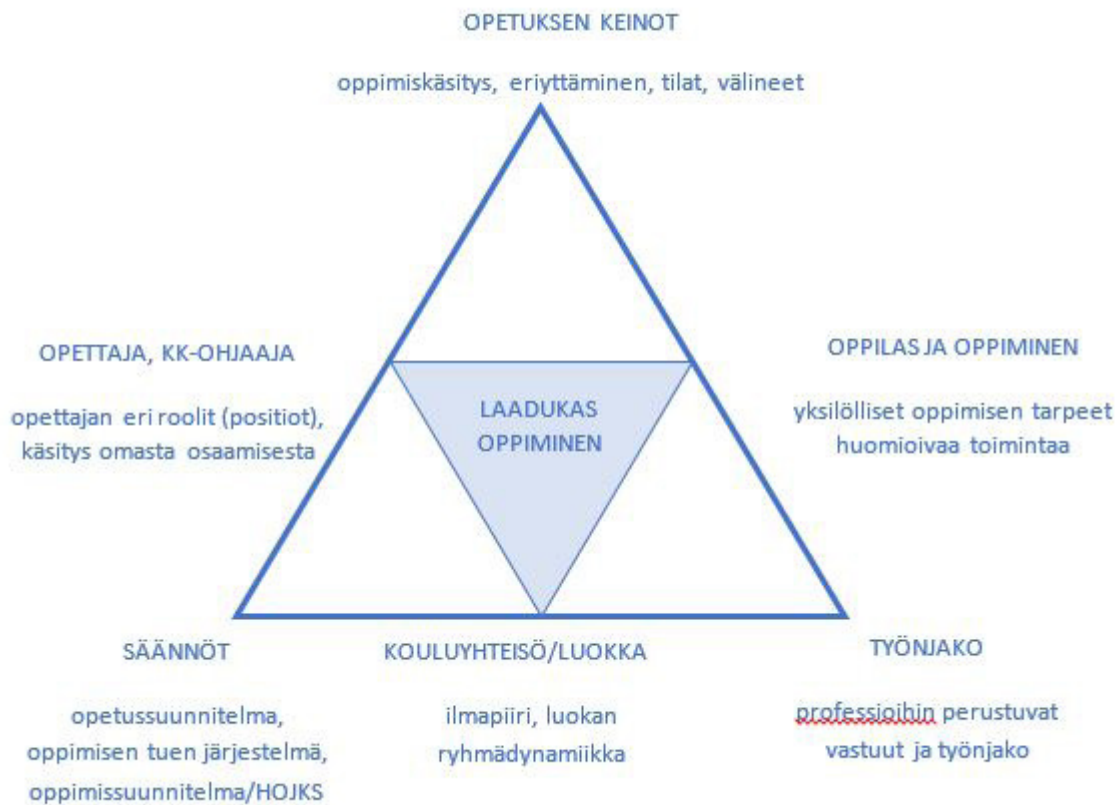
Tässä artikkelissa inklusioon liittyviä opetuskäytänteitä tarkastellaan opettajien ja koulunkäynninohjaajien yhteistyön kehittämisen kautta. Inklusiivisella opetuksella tarkoitetaan sitä, että kehitetään sosiaalisesti, kulttuurisesti ja aineellisesti välittyviä tavoiteorientoituneita käytänteitä (Paju ym., 2021). Toiminnan kulttuurinen välittyneisyys tarkoittaa sitä, että opettajat ja koulunkäynninohjaajat arvioivat ja muokkaavat koulun toimintakulttuurissa kehittyneitä välineitä sekä konkreetteja työkaluja ja käsitteitä, joita opetukseen liittyy. Lisäksi toimintaa välittävät kirjoitetut ja kirjoittamattomat säännöt, rakenteellinen työnjako ja koko kouluyhteisö. Toiminta on suhteellisen monimutkaista, jolloin puhutaankin opetuksen toimintajärjestelmästä (Engeström, 2015; Paju ym., 2021). Seuraavassa kuviossa esitellään opetuksen toimintajärjestelmä, joka perustuu luokanopettajien, aineenopettajien, erityis(luokan)opettajien sekä koulunkäynninohjaajien kyselyaineiston tuloksiin. Opetuksen toimintajärjestelmä on rakennettu Engeströmin toiminnan teorian pohjalta (Engeström, 2015).

Kun keskustellaan opetuksen järjestämisestä sekä omasta roolista ja toiminnasta siinä, nousee väistämättä esiin eri näkökulmia ja totuttuja toimintatapoja. Luokanopettajilla, aineenopettajilla, erityis(luokan)opettajilla ja koulunkäynninohjaajilla on oman koulutuksensa tuoma painotus siitä, mistä näkökulmasta he opetuksen tavoitetta ensisijaisesti tarkastelevat.

Onko tekijän painotus sitten koko ryhmän näkökulma, oppiainetta painottava tai yksittäisen oppilaan tarpeiden näkökulma, kyselyn vastauksissa korostuivat jokaisen oppilaan oikeus saada tarvitsemaansa apua koulunkäyntiin. Tuen järjestelyn toteuttaminen käsitetään pitkälti erityispedagogisten asiantuntijoiden tehtävänä.

Inklusiivisen toiminnan kehittäminen perustuu tavoitteelliselle yhteistyölle opetuksen toimintajärjestelmässä. Inklusiivisen opetuksen tavoitteena on tuottaa laadukasta opetusta lähikoulussa, jossa jokainen oppii omista lähtökohdistaan lähtien. Tutkimuksemme tuloksista voitiin päätellä, että erityistä tukea tarvitseva oppilas käsitettiin oppilaana, jolla on monenlaisia oppimisen pulmia. Näiden pulmien kohtamiseen ei arjessa aina ollut välineitä eikä aikaa. Erityisesti käyttäytymiseen liittyvät haasteet huolestuttivat henkilöitä, sillä nämä vaikuttavat helposti koko ryhmän työrauhaan ja vievät paljon opettajan huomiota.

Ristiriidat omaan ammatilliseen osaamiseen, opetuskäytänteisiin ja koko luokkayhteisön toimintaan liittyen herättävät tunteita ja epävarmuutta siitä, miten opettaja kykenee opettamaan erityisen tuen oppilaita (Paju, Kajamaa,



Kuva 1. Opetuksen toimintajärjestelmä (Paju ym., 2021)

Pirttimaa & Kontu, 2018). Kun toimintajärjestelmän sisällä tai niiden välillä olevia jännitteitä tunnustetaan ja käsitellään, voidaan myös ymmärtää jännitteiden todellisia merkityksiä. Toiminnan teorian mukaan ristiriitoja on tulkittava osana kulttuurista kokonaisuutta ja yhteisöllistä toimintajärjestelmää (Engeström & Sannino, 2011). Ristiriitojen sanoittaminen uudestaan avaa näkemään uusia puolia ja voi näin laajentaa näkökulmaa. Ristiriidat eivät ole siis negatiivisia asioita vaan indikaattoreita toiminnan kehittämiseksi. Muutos vaatii vuorovaikutteista yhteistyötä, jossa nostetaan rohkeasti esiin ristiriitaisia kokemuksia ja ollaan valmiita etsimään niihin uutta tulokulmaa.

Opettajien ja koulunkäynninohjaajien yhteistyötä analysoitiin tutkimuksemme kolmen yhteistyömuodon kautta (yhteistyömuodoista ks. Engeström,

Kajamaa, Lahtinen & Sannino, 2015). Tutkimusaineistona käytimme haastatteluaineistoa. Yleisin yhteistyön muoto oli koordinoiva toimintatapa. Koordinoivalla yhteistyötavalla tarkoitetaan sitä, että tavoite on eriytynyt ja työntekijät toimivat oman asiantuntijuutensa pohjalta oppilaan kanssa (Engeström ym., 2015). Luokanopettajat/aineenopettajat ja erityisopettajat työskentelivät erikseen omissa luokkahuoneissaan tai samassa luokkahuoneessa, mutta yhteistyö jäi sirpaleiseksi ilman yhteistä toiminnan tavoitetta. Toimintaa ohjasi vahva työnjako ja työroolit. Luokanopettajan ja aineenopettajan näkökulmasta yhteistyö näyttäytyi tutkimuksessa sekavalta, sillä toimijoita voi olla useitakin. Kaivattiin aikaa ja rauhaa pysähtyä yksittäisiin hetkiin ja keskustella luokan tapahtumista ja oppimisen tukemisesta arjessa.

Toisessa, niin sanotun kooperaation

(engl. *cooperation*) muodossa yhteistyössä jaetaan selkeämmin yhteinen tavoite, ja siihen haetaan ratkaisuja eri toimijoiden osalta. Tutkimuksessamme tämä näkyi siten, että toimittiin yhdessä myös luokkahuoneessa, jolloin yhteistä arkea jaettiin tietyn projektin tai oppiaineen opettamisen osalta. Luokanopettaja/aineenopettaja ja erityisopettaja suunnittelivat, toteuttivat ja arvioivat toimintaa yhdessä. He vaihtelivat roolituksia luokassa tavoitteen suuntaisesti, ja näin mahdollisimman moni oppilas hyötyi erityispedagogisesta osaamisesta. Koordinoivassa yhteistyön muodossa yhteinen toiminta jäi kuitenkin lyhytkestoiseksi ja tietyn ongelman ratkaisuun tähtääväksi yhteistoiminnaksi. Nämä kokemukset koettiin antoisaksi ja omaa työtä tukevasti toiminnaksi.

Kolmatta yhteistyön muotoa kutsutaan reflektiiviseksi kommunikoinniksi. Keskustelun ja yhteisen toiminnan kautta muunnellaan totuttuja rooleja ja toimintatapoja suhteessa tavoitteeseen. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että tuetaan oppilaan oppimista ohjaamalla sen mukaan, mitä ja miten paljon tukea oppilas tarvitsee. Opettajat ja koulunkäynninohjaajat kiinnittävät huomionsa yhteisen kohteen lisäksi omaan vuorovaikutukseensa. Sekä kohdetta että toimintaa arvioidaan uudelleen ja kehitetään. Reflektiivisen kommunikoinnin muotoa esiintyi aineistossa silloin, kun kaksi luokkaa opettajineen suunnittelivat ja toteuttivat työtään yhdessä joustavin järjestelyin. Luokat olivat joko yleisopetuksen luokkia tai yleisopetuksen ja erityisluokan yhdistelmiä. Henkilöstö koki työtavan antoisaksi ja oman työn kuormitusta helpottavak-

si asiaksi, sillä lähellä oli kollega, joka jakoi ajatuksia ja laajensi työntekijän omaa näkemystä eri oppilastilanteista. Työntekijät olivat motivoituneita toimimaan yhdessä ja kokeilemaan erilaisia pedagogisia ratkaisuja sekä ryhmän että yksittäisen oppilaan osalta.

Haastatteluaineiston tulokset toivat esiin henkilöstön vakiintuneita toimintakäytänteitä ja yhteistyörakenteita, jolloin henkilöstön yhteistyö näyttäytyi sirpaleisena ja työ jakaantui erityisopettajien, aineenopettajien ja luokanopettajien välillä. Lisäksi tulokset tekivät niitä käytänteitä näkyviksi, joissa henkilöstön tavoitteellinen yhteistyö toteutui. Luottamuksellinen ja keskusteleva vuorovaikutus henkilöstön välillä koettiin tärkeäksi sekä oppilaan tukemista hyödyttävänä että omaa ammatillista kasvua tukevana asiana.

Tavoitteellinen yhteistyö on vaativaa ja edellyttää oman toimintatavan kriittistä erittelyä ja työnjaon suunnittelua. Se vaatii myös riittävää henkilöstöä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Matka yksintekemisen kulttuurista yhteistyön kulttuuriin vaatii paljon sekä opettajilta että koulun toiminnalta. Olisi mielenkiintoista tarkastella eri hallinnontasojen ja huoltajien näkemyksiä toimintajärjestelmän eri käsitteistä ja opetuksen tavoitteista. Koska koulun toimintatavat ovat vahvasti juurtuneet toimintakulttuuriimme, voisi olettaa, että näkemykset tukisivat opettajan itsenäistä toimintatapaa ja erityisluokkien ja yleisopetuksen eriytynyttä rakennetta. Emme kuitenkaan pysty vastaamaan tämän hetken ja tulevaisuuden oppimisen tuen tarpeisiin perinteisin keinoin vaan tarvitsemme tietoista yhteistyön kehittämistä.

Tavoitteellisessa yhteistyössä yksilöiden osaamista jalostetaan yhteiseksi osaamiseksi. Tarvitaan yhteistyötä tukevia rakenteita ja taitoa yhdessä kyseenalaistaa, tavoitteellistaa ja kokeilla uusia käytänteitä. Kun työkaverin kanssa tulee hyvin toimeen ja 'kemat' kohtaavat, yhteistyö koettiin tutkimuk-

semme mukaan helpoksi. Yhteistyö ei synny itsestään eikä aina ole helppoa. Toimintajärjestelmän eri käsitteitä avaamalla voidaan löytää uutta yhteistä osaamista ja avaimia inklusiivisten käytänteiden toteuttamiseen.

Edellä oleva teksti perustuu artikkeliin

Teksti perustuu Pajun, Kajamaan, Pirttimaan ja Kontun kirjoittamaan tieteelliseen artikkeliin, joka on julkaistu vuonna 2021 *Scandinavian Journal of Educational Research* -lehdessä (tarkemmat tiedot lähdeluettelossa).

Lähteet

Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Second edition. Cambridge University Press.

Engeström, Y., Kajamaa, A., Lahtinen, P. & Sannino, A. (2015). Toward a grammar of collaboration. *Mind, Culture and Activity*, 22(2), 92–111. <https://doi.org/10.1080/10749039.2015.1024326>

Engeström, Y. & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: a methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, 24(3), 368–387. <https://doi.org/10.1108/09534811111132758>

Paju, B. (2021). *An expanded conceptual and pedagogical model of inclusive collaborative teaching activities*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta. Haettu 15.9.2021 osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/326432>

Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2018). Contradictions as drivers for improving inclusion in teaching pupils with special educational needs. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 11–22. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n3p11>

Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2021). Collaboration for inclusive practices: Teaching staff perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087>

Kirjoittaja



Birgit Paju, KT, EO
rehtori (Lintuvaaran koulu, Espoo)
birgit.paju@espoo.fi

Oppimista tukeva arviointiosaaminen osana erityisopettajan ammattitaitoa

Arviointi kuuluu keskeisesti erityisopettajan työnkuvaan. Arviointi toimii tuen tarpeen tunnistamisen lähtökohdana, ja oikeanlaisen tuen tarjoaminen sitä tarvitseville oppilaille vaatii opettajalta jatkuvaa ja systemaattista arviointia. Koska arviointi on osa erityisopettajan päivittäistä työskentelyä, on arviointiosaaminen näin ollen hyvin tärkeä osa erityisopettajan ammattitaitoa. Oheisessa katsauksessa tarkastellaan opettajien ja opettajaksi opiskelevien arviointiin ja oppimisen tukeen liittyvää osaamista kartoittaneen hankkeen keskeisiä tuloksia.

Teksti Minna Kyttälä, Milla Rantamäki, Mervi Lahtomaa & Piia Björn

Turun yliopiston Kasvatustieteiden laitoksen OPA-osahankkeessa (Opettajien arviointiosaaminen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä; työpaketti 1; 2018–2021) on tutkittu opettajaksi opiskelevien ja kentällä toimivien opettajien arviointiin ja oppimisen tukeen liittyvää osaamista. Tässä tutkimuskatsauksessa tarkastellaan osahankkeen keskeisiä tutkimustuloksia erityisopettajan ammattitaidon näkökulmasta.

Suomessa perusopetuslain (Perusopetuslaki 642/2010) muutos 2010, siirtyminen kohti inklusiivisempaa koulua ja siihen liittyvä oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolmiportaisuus, vahvisti erilaisten (erityisesti formatiiviseen) arviointiin liittyvien tehtävien määrää opettajan ja erityisopettajan työnkuvas- sa (OAJ, 2017). Asia ei sinällään ole uusi, sillä perusopetuslain mukaan opetukseen osallistuvalla on oikeus saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki 642/2010, 30 § 1 mom). Tuen tarpeen varhaiseksi havaitsemiseksi oppijan oppimisen edistymistä ja koulunkäynnin tilannetta tulee arvioida jatkuvasti. Tämä tarkoittaa luonnollisesti myös annetun tuen vaikuttavuuden säännöllistä arviointia (Björn ym., 2018; Lebeer ym., 2011). Tätä arviointitietoa voisi myös käyttää oppilaan tuen jatkamiseen, muokkaamiseen tai lopettamiseen liittyvässä päätöksenteossa. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen normiohjaus on kuitenkin väljää eikä se sisällä esimerkiksi strukturoituja toimintamalleja siitä, miten ja miten usein tuen tarvetta tai tuen vaikuttavuutta arvioidaan. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että vertailtavuuden nä-

kökulmasta tilaa jää melkoisesti kunta-, koulu- ja opettajakohtaisille tulkinnoille ja toimintatavoille (ks. Björn ym., 2018; Kyttälä ym., arvioitavana a).

Oppimisen tukeminen kuuluu kaikille tuen tasoille ja kaikille opettajaryhmillle. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen varmistaminen on yksi keskeisistä erityisopettajan vastuualueista ja työtehtävistä (Takala ym., 2018), ja siihen liittyvä arviointiosaaminen onkin yksi keskeisistä erityisopettajan osaamisalueista. Erityisopettaja toimii myös erilaisissa konsultoivissa asiantuntijaroleissa (Sinkkonen, Kyttälä, Kiiskilä & Jäntti, 2016) ja yhteistyössä muiden opettajaryhmien ja ammattilaisten kanssa (Määttä & Rantala, 2016). Näin erityisopettaja toisaalta välittää muille omaa, oppimista tukevaan arviointiin liittyvää osaamistaan ja toisaalta hänen oma osaamisensa muovautuu tämän yhteistyön kautta. Opettajan arviointiosaaminen perustuu teoreettisen ja käytännöllisen tiedon ja yksilöllisten arviointikäsitusten väliseen vuorovaikutukseen, joka konkretisoituu käytännön toiminnan ja päätöksenteon tasolla, kun opettaja suorittaa arviointiin liittyviä tehtäviä (Xu & Brown, 2016). Yksilöllisten, oppimisen tukemista koskevien käsitystensä avulla erityisopettaja tekee erilaisia, myös oppimisen tukeen liittyviä arviointiratkaisuja koskien esimerkiksi sitä, miten hän määrittelee ja arvioi tuen tarpeen tai miten usein ja millä tavalla hän seuraa tuen vaikuttavuutta. Arviointiosaaminen ei siis ole päivittäisen työn näkökulmasta mekaanista arviointimenetelmien soveltamisen ja arviointitulosten tulkinnan taitoa, joka olisi kaikilla saman koulutuksen suorittaneilla samanlais-

ta. Kuitenkin yhtenäisempi struktuuri tuen tarpeen arvioinnissa ja vaikuttavuuden seurannassa voisi merkittävästi kohentaa tuen laatua. Tähän voidaan vaikuttaa monella eri tavalla, ja yksi näistä tavoista on arviointiosaamisen kehittäminen.

OPA-osahankkeessa opettajaksi opiskelevien arviointiosaamista lähestyttiin arviointiin ja erityisesti arvioinnin tehtäviin liittyvien käsitysten kautta, sillä opettajien arviointikäsitusten on osoitettu ohjaavan arviointikäytäntöjen toteutusta (Barnes ym., 2014; Brown, 2008; Veldhuis & van den Heuvel-Panhuizen, 2013), ja käsitysten on osoitettu vaikuttavan keskeisesti siihen, miten opettaja tai opettajaksi opiskeleva pystyy omaksumaan uutta arviointiin liittyvää tietoa (Xu & Brown, 2016). Tämän lisäksi hankkeessa tarkasteltiin myös arviointiin liittyviä pystyvyysuskomuksia, joiden on arviointikäsitusten tapaan osoitettu ohjaavan sitä, miten opettaja arviointiin liittyviä tehtäviä suorittaa (Zhang & Burry-Stock, 2003), sekä käsitysten ja pystyvyysuskomusten kautta rakentuvaa arviointi-identiteettiä. Hankkeessa on tutkittu myös sitä, miten opettajaksi opiskelevat ja opettajat konkreettisesti arviointia suorittavat, minkälaiset arviointiin liittyvät tehtävät heidän omaan tulevaan tai nykyiseen työnkuvaansa kuuluvat sekä sitä, miten jo kentällä toimineet opettajat ovat tuen vaikuttavuuden seurantaan toteuttaneet. Keskeisinä taustatekijöinä on läpi hankkeen tarkasteltu sekä toisaalta kasvatustieteellisten ja erityispedagogisten tieteenalaopintojen määrää että aiempaa opetuskokemusta. Näiden taustatekijöiden avulla on pyritty hah-

mottamaan sitä, miten opettajankoulutus ja ammatissa hankittava kokemus ovat yhteydessä arviointiosaamiseen ja lisäämään ymmärrystä siitä, miten eritaustaiset opiskelijaryhmät erilaisine arviointikäsityksineen voitaisiin ottaa huomioon erityisopettajien koulutusten arviointisisältöjä ja -menetelmiä suunniteltaessa.

Hankkeemme osatutkimukset osoittavat, että erityisopettajaksi opiskelevien arvioinnin tehtäviä koskevat käsitykset vaihtelevat summatiivisista osaamisen arviointia painottavista formatiivisiin oppimisprosessin tukemista painottaviin ja jopa arviointikielteisiin (Kyttälä ym., 2021; Kyttälä ym., arvioitavana a; Kyttälä ym., arvioitavana b). Arviointikielteiset käsitykset pitävät arviointia turhana, opettajan työtä kuormittavana ja oppijaa epäoikeudenmukaisesti kohtelevana velvoitteena. Nämä erilaiset arviointikäsitysten ulottuvuudet muotoutuvat erilaisiksi arviointiprofileiksi, kun niitä tarkastellaan yhdessä aiempien opintojen ja opetuskokemuksen kanssa. Arviointiprofililit vaihtelivat arviointivarovaisesta arviointimyönteiseen ja arviointikriittiseen (Kyttälä ym., 2021; Kyttälä ym., arvioitavana a; Kyttälä ym., arvioitavana b). Esimerkiksi ensimmäisessä osatutkimuksemme (Kyttälä ym., 2021) kriittisesti arviointiin suhtautuvat (31 % vastaajista) korostivat arvioinnin haittoja ja vähätelivät arvioinnin summatiivista ja formatiivista roolia. Heillä oli muita ryhmiä vähemmän erityispedagogiikan tieteenalaopintoja ja aiempaa opetuskokemusta. Arviointimyönteiset (38 % vastaajista) puolestaan korostivat arvioinnin formatiivista roolia oppimis-

ta tukevana. Heillä oli eniten aiempia tieteenalaopintoja mutta melko vähän opetuskokemusta. Arviointivarovaiset (31 % vastaajista) korostivat arvioinnin summatiivista roolia mutta eivät unoh- taneet täysin oppimista tukevaa arvioin- tiakaan. Heillä oli sekä suhteellisen paljon tieteenalaopintoja että opetus- kokemusta, ja suurin osa heistä olikin erillisiä erityisopettajan opintoja suo- rittavia, joilla oli jo aiempi opettajan kelpoisuuden antava tutkinto.

Ensimmäisen osatutkimuksen tulok- semme viittasivat siihen, että *arvioin- tikriittinen suhtautuminen* on tyypil- listä erityisesti sellaisille opiskelijoille, joilla ei vielä ole juuri opintoja eikä pit- kää opetuskokemusta eli heidän käsi- tyksensä todennäköisesti perustuvat toistaiseksi heidän omiin aiempiin ko- kemuksiinsa arvioinnin kohteena ole- misesta (ks. myös Crossman, 2007). Kolmannen määrällisen osatutkimuk- semme (Kyttälä ym., arvioitavana b) havainnot tukivat ensimmäisen osatut- kimuksen tuloksia ja osoittivat lisäksi, että arviointikriittisillä opiskelijoilla oli myös kaikista heikoimmat arviointiin liittyvät pystyvyysuskomukset. He ei- vät siis koe omaa arviointiosaamistaan kovinkaan vahvaksi. Todennäköisesti arviointikriittisten käsitykset muovau- tuvat opintojen aikana ainakin jossain määrin, sillä opinnot ovat yksi keskei- nen arviointiin liittyviä käsityksiä ja arviointiosaamista muovaava vaihe (Smith, Hill, Cowie & Gilmore, 2014; Xu & He, 2019). On kuitenkin syytä huomi- oida se, että käsitysten muovautuminen on sitä haastavampaa, mitä vahvempia tunnekokemuksia olemassa oleviin kä- sityksiin liittyy (Crossman, 2007).

Jos opiskelija on esimerkiksi kokenut itse tulleen kouluaikana epäoikeu- denmukaisesti arvioiduksi ja jos koke- mus on ollut hallitseva, hänen voi olla haastavaa muovata käsityksiään myön- teisiksi opintojensa aikanaan. Tätä tukevat myös havaintomme siitä, että arviointikriittisten joukossa on myös sellaisia erityisopettajaksi opiskele- via, jotka ovat aiemmin suorittaneet jo jonkun opettajankelpoisuuden antavan tutkinnon ja heillä on jo myös jonkin verran opetuskokemusta (Kyttälä ym., arvioitavana b).

Arviointimyönteinen suhtautuminen oli tyypillistä opiskelijoille, joilla oli jo enemmän erityispedagogiikan tieteen- alaopintoja mutta ei vielä kovin pitkää opetuskokemusta (Kyttälä ym., 2021; Kyttälä ym., arvioitavana b). Heillä ope- tuskokemus oli kuitenkin keskimäärin pidempi kuin arviointikriittisillä. Tu- lokset viittaavat siihen, että erityispe- dagogiikan tieteenalaopinnot tukevat arviointimyönteisten, erityisesti for- matiivisesti orientoituneiden arviointi- käsitysten muotoutumista. Kolmannen osatutkimuksen tulokset osoittavat, että sama ilmiö on nähtävissä sekä opiskelijoilla, joilla ei ole vielä aiempaa opettajan kelpoisuuden antavaa tutkin- toa, että opiskelijoilla joilla sellainen jo on (Kyttälä ym., arvioitavana b). Olen- naista näyttäisi olevan se, että arvioin- timyönteisillä opetuskokemusta ei ole vielä paljon eli silloin tieteenalaopin- noistakaan ei ole todennäköisesti kulu- nut paljon aikaa. Opiskelijoille, joilla oli pidempi opetuskokemus, olivat tyypil- lisiä *arviointivarovaiset käsitykset*, jois- sa painottui summatiivinen arviointi ja maltillinen kriittisyys. Voidaankin olet-



Kuvituskuva: Unsplash.

taa, että pidempi opetuskokemus heijastelee sitä, että aiemmasta opettajan kelpoisuuden antavan tutkinnon suorittamisesta on aikaa, jolloin käsityksetkin henkivät opintojen suorittamisen aikaista arviointikulttuuria. Toiseksi arviointikäsitteet henkinevät myös sitä arviointiympäristöä, jossa opettajan opetuskokemus on karttunut. Molemmat näistä ovat keskeisiä arviointikäsitteisiin vaikuttavia tekijöitä (Mockler, 2011), kuten jo aiemmin totesimme.

Toisessa arviointikäsitteitä koskevassa artikkelissamme (Kyttälä ym., arviointiväline a) vertasimme eri opettajaksi opiskelevien ryhmien (luokanopettaja, aineenopettaja, erityisopettaja) eroja arviointikäsitteiden suhteen ja havaitimme, että erityisopettajaopiskelijat osoittivat muita ryhmiä enemmän arviointiorientoituneita käsitteitä, mikä on linjassa sen kanssa, että erityisopettajan työnkuvaan liitetään paljon tehtäviä, joihin liittyy arviointia (Takala ym., 2009; Takala ym., 2018). Opettajien erilaiset

arviointikäsitteet voivat olla haaste sujuvalle yhteistyölle opettajien välillä. Tänä päivänä oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarjoaminen kuuluu kaikille opettajaryhmille. Tuen optimaalinen toteuttaminen vaatii ammattilaisten välistä yhteistyötä, jolloin jaettu ymmärrys tavoitteista ja keinoista on avainasemassa tukea suunniteltaessa ja toteuttaessa.

Jo saaduista tutkimustuloksistamme ilmenee, että opettajaopiskelijoilla on hyvin erilaiset lähtökohdat arviointiin liittyvään ammatilliseen kasvuun, mikä puolestaan asettaa uusia tarpeita opettajankoulutuksille. Arviointikäsitteet ovat keskeinen osa arviointitaitoja, jolloin myös opettajaopinnot tulisi suunnitella tukemaan opettajaopiskelijoiden arviointikäsitteiden tunnistamista ja reflektointia. Suomessa opettajien suhteellisen laaja autonomia sekä oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolmiportainen malli haastavat opettajankoulutuksen tarjoamaan tarkoituksenmukaisia arviointiosaamisen ja moniammatillisen

yhteistyön taitoja kaikille opettajaryhmille. Konkreettisin mahdollisuus arviointisisältöjen tarjoamiselle samanaikaisesti eri alojen opettajaryhmille voitaisiin saavuttaa sisällyttämällä yhteistyötä edellyttäviä arviointitehtäviä nykyistä enemmän opetusharjoittelun yhteyteen. Koska moniammatillinen yhteistyö on Suomessa vallitseva tapa toteuttaa opetusta, tulisi arviointitaitojakin harjoittaa samalla periaatteella. Olennaista arviointiosaamisen näkökulmasta olisi myös se, että erilaisia arviointiin liittyviä tehtäviä käsiteltäisiin laajasti opintojen aikana. Tuloksemme nimittäin osoittavat, että osalla erityisopettajaksi opiskelevia arvioinnin tehtäviä koskevat käsitykset ovat hyvin kapea-alaisia rajoittuen lähinnä summatiiviseen, jo opitun arviointiin tai arvioinnin haittoihin.

Tulevia julkaisuja ja hyödynnettävissä olevia tuloksia ajatellen hankkeessa on parhaillaan käynnissä kiinnostavia laadullisia analyysejä koskien muun muassa sitä, minkälainen arviointi-identiteetti erityisopettajaksi opiskelevilla ja erityisopettajina toimivilla on, minkälaiset arviointiin liittyvät tehtävät heidän omaan tulevaan tai nykyiseen työkuvaansa kuuluvat sekä sitä, miten jo kentällä toimineet erityisopettajat ovat tuen vaikuttavuuden seurantaan toteuttaneet. Nämä tulevat lisäämään ymmärrystä siitä, minkälaista erityisopettajan ja erityisopettajaksi opiskelevien arviointiosaaminen on ja minkälaiset tekijät sen muodostumiseen vaikuttavat. Ne tulevat myös lisäämään tietoa siitä, miten kentällä toimivat erityisopettajat tuen vaikuttavuutta seuraavat.

Lähteet (muut lähteet ovat saatavissa kirjoittajilta)

Kyttälä, M., Björn, P.-M., Rantamäki, M., Närhi, V. & Aro, M. (2021). Assessment conception patterns of Finnish pre-service special needs teachers: the contribution of prior studies and teaching experience. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1853972>

Kyttälä, M., Björn, P.-M., Rantamäki, M., Närhi, V. & Aro, M. Exploring pre-service special needs teachers' assessment conceptions and assessment self-efficacy. (arvioitavana b)

Kyttälä, M., Björn, P.-M., Rantamäki, M., Närhi, V., Lehesvuori, S., Aro, M. & Lerkkanen, M.-K.. *Assessment conceptions of Finnish pre-service teachers*. (arvioitavana a)

Looney, A., Cumming, J., van Der Kleij, F. & Harris, K. (2018). Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(5), 442–467, <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1268090>

Sinkkonen, H.-M., Kyttälä, M., Kiiskinen, S. & Jäntti, S. (2016). Lukion erityisopettaja – opettaja, ohjaaja ja konsultti? *NMI-Bulletin*, 26(3), 51–64. <https://bulletin.nmi.fi/2018/09/19/lukion-erityisopettaja-opettaja-ohjaaja-ja-konsultti-2/>

Kirjoittajat



Minna Kyttälä,
dosentti,
apulaisprofessori (tenure track),
minna.kyttala@utu.fi

Milla Rantamäki, KM,
projektitutkija,
milla.s.rantamaki@utu.fi

Mervi Lahtomaa, KM,
projektitutkija,
mervi.lahtomaa@utu.fi

Piia Björn,
dosentti,
vararehtori,
piia.bjorn@utu.fi

Kirjoittajan kuva: Saimi Lupala.

Lukion tukijärjestelmän suuntaviivat

Yksi lukiokoulutusta koskevien viimeaikaisten uudistusten painopisteistä on ollut opiskelijoiden oppimisen tuen ja ohjauksen vahvistaminen. Uudessa lukiolaissa määritelläänkin ensi kertaa erityisopetus ja muu oppimisen tuki opiskelijan lakisääteisiksi oikeuksiksi. Erityisopettajan asema lukiossa siis vakiintuu, mutta samalla koko henkilöstön tulee yhä paremmin huomioida opiskelijoiden erilaisia tuen tarpeita. Oppijan oikeus – opettajan taito -hankkeella on pyritty vastaamaan tähän opettajien osamistarpeen muutokseen. Tässä artikkelissa tarkastellaan tuoreiden erityispedagogiikan pro gradu -tutkielmien pohjalta, millaisena tuen toteutuminen näyttäytyi lukiossa ennen uuden Lukion opetussuunnitelman perusteiden toimeenpanoa ja millaiset valmiudet lukioilla on henkilöstön näkökulmasta tukea opiskelijoita. Sonja Ojalan tutkielma on toteutettu osana hanketta, jossa myös Kirsi Ikkosen ja Nora Taipaleen tutkielmien tuloksia on hyödynnetty laajasti.

Teksti Sonja Ojala, Pauliina Vesterinen & Minna Saarinen

Lukio on perinteisesti nähty akateemisesti suuntautuneiden opiskelijoiden toisen asteen oppilaitoksena, kun taas opinnoissaan enemmän tukea tarvitsevat ovat hakeutuneet herkemmin ammatillisiin opintoihin (Jahnukainen, Kivirauma, Laaksonen, Niemi & Varjo, 2019). Ennen uutta lukiolakia (714/2018) erityisopetus ja muu oppimisen tuki olivat toteutuneet vaihtelevasti, ja erityisopettajia oli työskennellyt vain osassa lukioita (Greus, Ikonen, Ojala, Saarelainen & Taipale, 2019; Sinkkonen, Kyttälä, Kiiskinen & Jäntti, 2016). Erityisopettajan työnkuva on lukiossa pai-

nottunut lukivaikeuksiin ja ylioppilaskokeiden erityisjärjestelyihin liittyviin tehtäviin, eikä lukion ole nähty pystyvän tarjoamaan riittävästi tukea sitä opinnoissaan enemmän tarvitseville (Jahnukainen ym., 2019; Niemi, Kalalahti, Varjo & Jahnukainen, 2019). Lukiossa erityisopettajan työnkuva eroaa peruskoulusta myös siksi, että tukiopetuksen antaminen ja muu ainesisältöjen opetus ovat lähtökohtaisesti aineenopettajien vastuulla.

Uudessa Lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2019) määritellään erityisopetuksen antajaksi



Kuvituskuva: Unsplash.

erityisopettaja. Erityisopetus voi olla käytännössä esimerkiksi opiskelutaitojen opetusta. Muu oppimisen tuki taas toteutetaan opetushenkilöstön yhteistyönä, ja se kattaa muun muassa erilaiset pedagogiset ratkaisut, kuten opetuksen eriyttämisen ja tukiopetuksen. Ylioppilaskokeissa opiskelija voi tarpeen mukaan saada käyttöönsä erityisjärjestelyjä, kuten lisäajan tai erillisen pienryhmätilan. Opiskelijalla tulee olla mahdollisuus kokeilla näitä erityisjärjestelyitä jo lukio-opintojen aikana ennen ylioppilaskirjoituksia, jotta niiden sopivuutta ja hyötyä voidaan arvioida. (Opetushallitus, 2019.)

Lukio-opinnoissa tarjottavien tukitoimien saaminen ei edellytä esimerkiksi diagnosoitua oppimisvaikeutta, vaan tukea voidaan tarjota tarpeen mukaan. Käytössä ei ole myöskään peruskoulun kaltaista oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolmiportaista järjestelmää. Uusi lukiolaki (714/2018, 26 §) kuitenkin velvoittaa jokaisen opiskelijan laatimaan henkilökohtaisen opintosuunnitelman, jota

edellytetään myös ylioppilaskokeiden erityisjärjestelyjä haettaessa. Suunnitelmaan kirjataan muun muassa opiskelijan mahdolliset opetuksen erityisjärjestelyt sekä tuen tarpeet (Opetushallitus, 2019). Voidaankin todeta, että lukiossa opiskelijan tuki on säänneltyä lähinnä ylioppilaskokeisiin liittyviltä osin.

Millaista tukea lukiossa annetaan?

Tuen järjestelmää lukiossa on äskettäin tarkasteltu muun muassa Nora Taipaleen pro gradu -tutkielmassa (2020), jonka aineisto kerättiin tammikuussa 2020. Tapaustutkimuksen tulosten mukaan tukijärjestelmä rakentui kerroksittain kolmelle tasolle. Yksilötasolla opiskelijoi- ta tukivat opiskeluhuollon henkilöstö ja rehtori sekä tiiviimmin päivittäisellä tasolla ryhmänohjaaja ja aineenopettajat. Lisäksi opinto-ohjaaja tapasi lukiolaisia sekä yksilötapaamisissa että opinto-ohjauksen kursseilla. Ryhmätasolla tukea antoivat aineenopettajat kursseilla sekä opinto-ohjaajat kursseilla ja pienryh-

missä. Tukijärjestelmän rakenteellinen taso sisälsi muun muassa henkilöstön välisen yhteistyön ja tiedonsiirron, ryhmänohjaajan roolin tuen koordinoijana, oppiainekohtaiset sekä yleisemmin oppimista ja hyvinvointia käsittelevät tukikurssit sekä järjestelmän toimivuuden arvioinnin. Yhteisöllinen opiskeluhuolto tuen muotona sijoittui sekä ryhmän että rakenteiden tasolle. (Taipale, 2020, 37–42.)

Tutkimuksen mukaan opiskelijoiden tukemisen keinoja oli eniten käytössä opiskeluhuollon yksilötyössä. Aineenopettajat antoivat tukea eniten ryhmässä oppitunneilla muun muassa eriyttämällä. Kaikille ammattiryhmille yhteisiä tukimuotoja olivat opiskelijoiden yksilöllinen kohtaaminen ja ohjaaminen eteenpäin sekä henkilöstön yhteistyö. (Taipale, 2020, 42–45.) Ojalan helmikuussa 2021 toteuttamassa pro gradu -tutkielmassa (2021) lukion opetushenkilöstön yleisimmin nimeämiä ryhmätason tukimuotoja olivat tukiopetus ja pajat esimerkiksi matematiikassa ja kielissä sekä opetuksen strukturointi ja eriyttäminen. Lisäksi opiskelijoille oli opetettu opiskelutaitoja kurssien alussa, ryhmänohjauksessa sekä erillisellä kurssilla. Yksilöllistä tukea opetushenkilöstö antoi oppitunneilla ja niiden jälkeen sekä seuraamalla erityisesti etäopetuksessa opiskelijoiden etenemistä ja puuttamalla siihen tarvittaessa. Muita tuen keinoja olivat esimerkiksi opiskelijan ohjaaminen eteenpäin sekä opinto-ohjaajien ja erityisopettajan yksilötapaamiset. (Ojala, 2021, 38–40.)

Lukion erityisopettajien antama tuki toteutui Kirsi Ikosen (2020) pro gra-

du -tutkielman mukaan syksyllä 2019 niin yksilöllisesti, pienryhmässä kuin kurssimuodossakin esimerkiksi opiskelutekniikka- ja stressinhallintakursseilla. Lukiseulojen ja -testien jälkeen lukivaikkeuteen tukea tarvitseville opiskelijoille suunniteltiin tarvittava tuki yksilötapaamisissa. Erityisopettajat antoivat tukea myös opiskeluvalmiuksiin opettamalla opiskelutekniikoita ja oman toiminnan säätelyä sekä tarjoamalla psyykkistä tukea. Varsinaista oppiaineiden ohjausta he antoivat pienryhmäopetuksena, jossa opiskelijat saattoivat esimerkiksi suorittaa kokeita myönnettyllä pidennetyllä koeajalla ja saada niiden aikana myös ohjausta erityisopettajalta. (Ikonen, 2020, 31–35.)

Opiskelijoiden tukemisen haasteet lukiossa

Tuoreiden tutkimusten (Ikonen, 2020; Ojala, 2021; Taipale, 2020) mukaan lukion arjessa on lukuisia tekijöitä, jotka henkilöstön näkökulmasta vaikeuttavat opiskelijoiden tukemista. Ikosen (2020, 40) mukaan lukion erityisopettajat kokivat työnsä suurimpana haasteena resurssien ja ajan puutteen. Opiskelijoiden tukemista vaikeutti Taipaleen (2020) tutkimuksessa erityisesti riittämätön opiskelijatuntemus. Siihen vaikuttivat ulkoisina tekijöinä suuret ryhmäkoot ja opiskelijoiden määrä, opiskelijoiden heterogeenisyys ja vaihtuvat ryhmät sekä tiedonkulkua rajoittava yksityisyyden suoja, puutteet opettajan osaamisessa ja opettajan asenne. Lisäksi lukion tukijärjestelmään vaikuttivat koulutusta koskevat lait ja normit, ylioppilaskokeet sekä resurssit. Henkilöstö koki, ettei heillä ollut työs-

sään todellisia mahdollisuuksia auttaa opiskelijoita ongelmien juurisyiden ratkaisemisessa. (Taipale, 2020, 49–60.)

Mut mut, kyllä se tukeminen suuressa ryhmässä silti kuitenkin on, semmoinen yksilöllinen tukeminen käytännössä ihan täysin mahdotonta. (Taipale, 2020, 52.)

Myös Ojalan (2021) mukaan opetushenkilöstön näkökulmasta keskeinen tuen tarpeiden tunnistamista ja niihin vastaamista rajoittava tekijä olivat resurssit, ennen kaikkea suuret ryhmäkoot ja ajan puute. Tukemiseen vaikuttivat lisäksi muun muassa opiskelijoiden vähäinen aktiivisuus avun hakemisessa ja vastaanottamisessa, heidän motivaationsa ja oppimista koskevat käsityksensä sekä aineenopettajien kokemus riittämätön erityispedagoginen osaaminen ja puuttuvat tuen rakenteet. Opetushenkilöstön mukaan avun pyytämisen kynnyksellä on korkea monilla lukiolaisilla, jotka eivät välttämättä tartu edes tarjottuun tukeen. Myös henkilöstön keskinäinen tiedonkulku ja sitä koskeva lainsäädäntö vaikuttivat tukemiseen. Haastatellut toivat lisäksi esiin, että opiskelijoiden runsas tukeminen on osin ristiriidassa valtakunnallisten ylioppilaskokeiden vaatimusten kanssa. Jotkut kokivat oman roolinsa nuorena tukijana ja kuuntelijana ristiriitaiseksi ollessaan samalla vaatimusten asettajia ja arvioitsijoita. (Ojala, 2021, 40–55.)

Kenen tehtävä opiskelijoiden tukeminen lukiossa on?

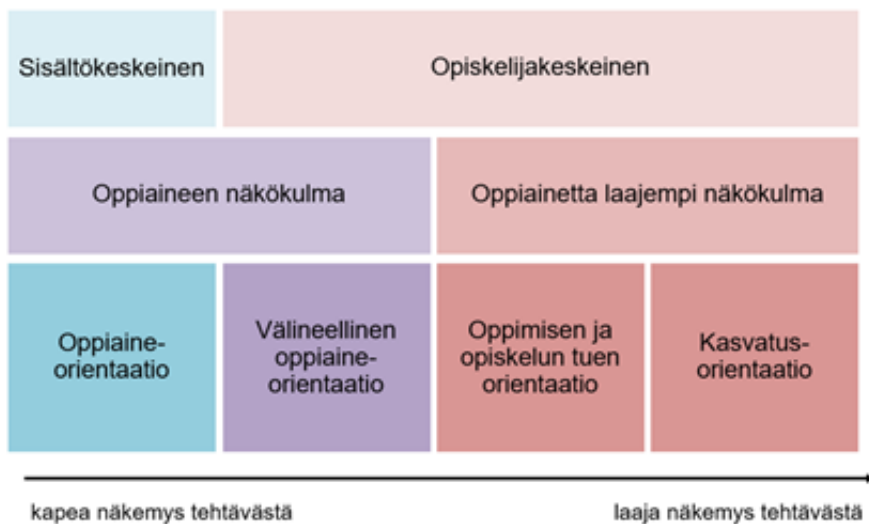
Viimeaikaisissa tutkimuksissa on saatu viitteitä siitä, että lukion aineen-

opettajien valmiudet opiskelijoiden oppimisen tukemiseen sekä toisaalta suhtautuminen tukemista kohtaan vaihtelevat. Aineenopettajat kokivat Taipaleen tutkimuksessa (2020) oman osaamisensa selkeästi riittämättömänä tukea tarvitsevien opiskelijoiden auttamiseen. Heitä myös huoletti sekä oman työnkuvan laajeneminen että lukion muuttuminen ”liian hoivaavaksi”. Muu henkilöstö toi esiin, että aineenopettajien asenteet ja arvot tukea kohtaan ovat opiskeluhuollon henkilöstöä kovempia ja että aineenopettajat eivät välttämättä koe tukemisen kuuluvan työnkuvaansa. (Taipale, 2020, 56–58.)

Ennen, kun alotin, niin se työ oli aikalailla sitä, että, et mene luokkaan, älä tee mitään laitonta, noudata opsia, täs oli ne ohjeet. --- Kyl mä pelkään --- et työ pirstaloituu. Se, se pirtaloituminen on niinku nyt jo hyvässä vauhdissa, et kaikenlaista, kaikenlaista kummallista pikku säälää, mille ois naurettu viistoist vuotaita sitte ---. (Taipale, 2020, 59.)

Lukion erityisopettajat kuvasivat Ikonen tutkimuksessa (2020) niin ikään yhtenä oman työnsä haasteena yhteistyön, johon liittyen he toivat ilmi, että aineenopettajien vastaanottavaisuus tukea tarvitsevia opiskelijoita kohtaan vaihtelee. Heidän mukaansa osa aineenopettajista kokee, ettei pysty lainkaan tukemaan opiskelijoita. Erityisopettajien työtä taas hankaloitti aineosaamisen riittämättömyys. (Ikonen, 2020, 44–47.)

Opetushenkilöstön näkemyksiä oppimisen tukemisesta selvitettiin myös Ojalan (2021) tutkimuksessa. Haastatel-



Lukion opetushenkilöstön ammatilliset orientaatiot suhteessa oman työn ydintehtävään (Ojala, 2021, 63).

tujen mukaan oppimisen tuella on lukiossa suuri ja oppivelvollisuuden laajenemisen myötä yhä kasvava merkitys, ja sen toteuttaminen on koko henkilöstön yhteinen tehtävä. Aineenopettajat suhtautuivat oppimisen tukemiseen pääosin myönteisesti mutta kokivat, että heillä on rajalliset mahdollisuudet toteuttaa sitä työssään. Taipaleen tutkimuksen tapaan opettajat kokivat tarvitsevansa nykyistä enemmän työkaluja tuen antamiseen. Opetushenkilöstö kritisoi erityisesti resurssien riittämättömyyttä ja lukiokoulutuksen useita samanaikaisia uudistuksia, joihin he eivät kokeneet voineensa vaikuttaa. (Ojala, 2021, 50–65.)

Ojalan (2021) tutkimuksessa tarkasteltiin lisäksi oman työn ydintä koskevia ammatillisia orientaatioita. Osa aineenopettajista korosti velvollisuksiensa jatkuvasti lisääntyneen, vaikka he itse kokivat tehtäväkseen yksiselitteisesti ainesisällön opetuksen. Tällaiset näkökulmat edustivat sisältökeskeistä oppiaineorientaatiota, joka oli

kapein neljästä löydetystä orientaatiosta. Oman työroolin rajaamista perusteltiin ammattitaidon ja asiantuntijuuden jakautumisella eri ammattilaisille sekä omien voimavarojen rajallisuudella. Muut kolme orientaatiota olivat opiskelijakeskeisempiä, ja niissä korostui työn ytimenä joko aineenopetus laajempien valmiuksien antamisena, opiskelijoiden oppimisen ja opiskelun tukeminen tai laajimmillaan kokonaisvaltaisen kasvattaminen. Kaiken kaikkiaan henkilöstö näki tärkeänä, että tuen eri osa-alueista vastaa viime kädessä tietty ammattilainen, vaikka tehtävissä voidaankin joustaa tarpeen mukaan. (Ojala, 2021, 57–60.)

Yhteistyöhön tarvitaan aikaa ja resursseja

Jo ennen viimeaikaisia lukiouudistuksia moniammatillista yhteistyötä on korostettu tuen järjestämisen periaatteena. Kuitenkin esimerkiksi erityisopettajan työ lukiossa on tähän saakka näyttänyt melko itsenäisenä ja yksinäisenäkin.

(Sinkkonen ym., 2016.) Ikosen (2020) tutkimuksessa lukion erityisopettajat kertoivat tekevänsä yhteistyötä opiskeluhoitohenkilöstön kanssa yksilöllisen ja yhteisöllisen opiskeluhoitoon, asiantuntijapalaverien sekä lausuntojen tekemisen merkeissä. Opinto-ohjaajien kanssa erityisopettajat muun muassa suunnittelivat yksittäisten opiskelijoiden tukitoimia. Yhteistyötä tehtiin myös aineenopettajien kanssa tukitoimien, kuten eriyttämisen ja kurssien räätälöinnin, suunnittelussa. Kuitenkin varsinaisen tuen toteuttaminen jäi lähinnä aineenopettajien vastuulle, sillä erityisopettaja oli harvemmin mukana oppitunnilla. Lisäksi erityisopettajat konsultoivat aineenopettajia yksittäisten opiskelijoiden tukemiseen liittyen, tosin aikaa tälle koettiin olevan arjessa hyvin vähän. (Ikonen, 2020, 27–31.)

Ojalan tutkimuksessa (2021) opetushenkilöstö kuvasi lukion tukijärjestelmän ja henkilöstön yhteistyön rakenteiden luomisen olevan yhä alkutekijöissään. Muutama haastatelluista oli kokeillut yhteisopettajuutta, konsultoinut erityisopettajaa tukitoimissa tai saanut tältä tietoa opiskelijoiden tuen tarpeista. Oppimisen tuen osalta henkilöstön keskinäinen työnjako ei ollut heille täysin selvä, ja etenkin ryhmänohjaajan ja erityisopettajan roolit tuen kokonaisuudessa herättivät epäselvyyttä. Erityisopettajan asiantuntijuuden hyödyntäminen yhteistyössä oli muun opetushenkilöstön mukaan yhä vähäistä, eivätkä he olleet varmoja siitä, missä kaikessa erityisopettaja voisi heille olla avuksi. (Ojala, 2021, 45–47.) Samasta työnkuvan epäselvyydestä itselle ja muille kertoivat myös erityisopettajat

itse (Ikonen, 2020, 43; Ojala, 2021, 47).

Miten tuki toteutuu tulevaisuuden lukiossa?

Edellä esitettyjen tutkimustulosten pohjalta voidaan todeta, että opiskelijoiden tuen toteutuminen lukiossa edellyttää tukijärjestelmän ja henkilöstön yhteistyön rakenteiden tietoista luomista sekä nykyistä parempia resursseja etenkin opiskelijantuntemuksen vahvistamiseksi. Yhteistyön rakentamiseksi tarvitaan aikaa ja mahdollisuuksia keskustelulle henkilöstön keskinäisistä rooleista ja työnjaosta. Opetushenkilöstö odotti uudistusten siirtymävaiheessa uuden opetussuunnitelman selkeyttävän vastualueita ja mahdollistavan uudenlaisen toimintakulttuurin rakentamisen lukiossa (Ojala, 2021, 47). Opiskelijoiden tukemiseen vaikuttavina tekijöinä tulisi laajemmin tarkastella myös lukio-opintojen tiivistä tahtia ja suorituskeskeisyyttä, jota korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistumisen voi nähdä entisestään korostaneen.

Alkaneena lukuvuonna monessa lukiossa työskentelee ensimmäistä kertaa erityisopettaja, jonka roolia ja tehtäviä tuen kokonaisuudessa olisikin tärkeää pohdita ja selkeyttää. Tapauksissa muu henkilöstö toivoi erityisopettajan ottavan ”kopin” tukea tarvitsevista opiskelijasta, tarjoavan kollegoilleen konsultaatiota ja toimivan mahdollisesti tuen koordinaattorina. Hän voisi lisäksi tulla oppitunneille kohtaamaan opiskelijoita ja seuraamaan heidän oppimistaan. (Ojala, 2021; Taipale, 2020.) Lukiuudistusten myötä myös aineenopettajien erityispedagogisen osaami-

sen tarpeet tulee huomioida niin perus- kuin täydennyskoulutuksessakin. Jotta lukiot voivat vastata uudistuksen mukanaan tuomiin vaatimuksiin tuen tarjoamisesta, tarvitaan henkilöstölle

työkaluja. Huomiota tulisi kiinnittää myös siihen, miten opiskelijoille tiedotetaan saatavilla olevasta tuesta, ja onko lukion ilmapiiri myönteinen avun hakemista kohtaan.

Lähteet

Greus, E., Ikonen, K., Ojala, S., Saarelainen, N. & Taipale, N. (2019). *Erityisopetus lukiossa. Kartoituksen yhteenveto*. Haettu 24.8.2021 <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/erityisopetus-lukiossa-kartoitus-002.pdf>

Ikonen, K. (2020). *Lukion erityisopettajan työnkuva ja heidän siinä kokemansa haasteet*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Haettu 15.9.2021 https://www.hamk.fi/wp-content/uploads/2020/11/Ikonen_Kirsi_Pro_gradu_2020.pdf

Jahnukainen, M., Kivirauma, J., Laaksonen, L. M., Niemi, A.-M. & Varjo, J. (2019). Opotunteja ja erityistä tukea. Ohjaus ja tuki koulutusjärjestelmässä. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.), *Oma paikka haussa. Maahanmuuttotoustaustaiset nuoret ja koulutus* (s. 29–48). Gaudeamus.

Lukiolaki (2018). 714/10.8.2018. Haettu 24.8.2021 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714>

Niemi, A.-M., Kalalahti, M., Varjo, J. & Jahnukainen, M. (2019). Neuvotteluja ja sovittelua. Kriittisiä havaintoja ohjaustyöstä. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.), *Oma paikka haussa. Maahanmuuttotoustaustaiset nuoret ja koulutus* (s. 49–67). Gaudeamus.

Ojala, S. (2021). *Tärkeitä tavoitteita, suuria kysymysmerkkejä – lukion opetushenkilöstön näkemyksiä oppimisen tukemisesta osana omaa työnkuva*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Haettu 15.9.2021 https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/332238/Ojala_Sonja_progradu_2021.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Opetushallitus (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Määräykset ja ohjeet 2019:2a*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 15.9.2021 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf

Sinkkonen, H.-M., Kyttälä, M., Kiiskinen, S. & Jäntti, S. (2016). Lukion erityisopettaja – opettaja, ohjaaja ja konsultti? *NMI Bulletin*, 26(3), 51–64. Haettu 15.9.2021 <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2018/09/3-16-sinkkonen.pdf>

Taipale, N. (2020). *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki lukiossa. Tapaustutkimus luki-
on tukijärjestelmän rakentumisesta*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Kas-
vatustieteellinen tiedekunta. Haettu 15.9.2021 [https://helda.helsinki.fi/bitstream/
handle/10138/319842/Taipale_Nora_Pro%20gradu_2020.pdf?sequence=2&isAllo-
wed=y](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/319842/Taipale_Nora_Pro%20gradu_2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Kirjoittajat



Sonja Ojala
KM, EO, tekninen avustaja
sonja.ojala@helsinki.fi



Pauliina Vesterinen
TT AMK, KK, erityispedagogiikan maisteriopiskelija,
tutkimusavustaja
pauliina.vesterinen@helsinki.fi



Minna Saarinen
KT, YTL, EO, yliopistonlehtori
minna.saarinen@utu.fi

Kirjoittajien kuvat: Sonja Ojala, Pauliina Vesterinen, Ritva Ketonen.

Tohtorin tilitys

Teksti perustuu FT Tommi Walleniuksen syksyllä 2020 julkaistuun väitöskirjaan, jonka aiheena oli koulujen arviointitiedon julkisuus. Alla olevassa tekstissä Wallenius pohtii tutkimuksensa aihepiiriä ja toteuttamista sekä omia tulevaisuudennäkymiään.

Teksti Tommi Wallenius

Koulujen arviointidatan julkisuus Pohjoismaissa

Väitöstutkimukseni käsitteli peruskoulun arviointipolitiikkaa ja erityisesti koulujen julkiarviointia Suomessa. Meillä Suomessahan on muodostunut varsin vahva näkemys siitä, ettei yksittäisten koulujen oppimistuloksia tule julkistaa ja että arviointitieto on ylipäänsä suunnattu ensisijaisesti kouluviranomaisten käyttöön eikä kansalaisille. Niin sanottu 'koulujen ranking-kulttuuri' yhdistetään usein englantilaiseen tai yhdysvaltalaiseen koulujärjestelmään, mutta vähemmälle huomiolle on jäänyt, että viimeisen 20 vuoden aikana on kaikissa muissa Pohjoismaissa Suomea lukuun ottamatta alettu julkistaa koulukohtaisesti erilaista arviointidataa – kuten juuri tietoja koulun oppimistuloksista, resursseista, opettajien määrästä, luokkakoosta tai vaikkapa oppilaiden kouluviihtyvyydestä. Suomalaisesta näkökulmasta katsottuna muiden Pohjoismaiden arviointipolitiikka tuntuu helposti kovin vieraalta,

mutta tutkimukselleni se loi loistavan vertailuasetelman lähimpiin naapurimaihimme. Tutkimukseni tavoitteena oli siten selvittää, miten Suomessa on päädytty muista Pohjoismaista poiketen ymmärrykseen, jossa koulukohtaisten arviointitietojen julkistamista ei ole katsottu tarpeelliseksi.

Olen taustakoulutukseltani valtiotieteilijä, mikä näkyy mielestäni vahvasti omassa väitöstutkimuksessani. Yhteiskunnalliselle tutkimukselle on tyypillistä ilmiöiden kriittinen tarkastelu, ja omassa työssäni kiehtovinta olikin juuri päästä pureutumaan siihen ehdottomuuden ja itsestäänselvyuden rakentumiseen, mikä suomalaisen arviointipolitiikkaan ja koulujen tulosten julkistamiseen – tai pikemmin julkistamattomuuteen – kietoutuu. Väitöskirjani sisälsi kolme vertaisarvioitua tieteellistä artikkelia sekä yhteenveto-osion. Artikkelimuotoinen väitöskirjarakenne mahdollisti saman tutkimusaiheen käsittelyn erilaisista näkökulmista käsin. Esimerkiksi yhdessä artikkelissani te-

kemäni historiallinen vertailu ruotsalaiseen arviointipolitiikkaan, sen tavoitteisiin ja käytäntöihin, oli itselleni silmiä avaava ja havainnollisti, kuinka maiden nykykäytäntöjen voidaan ymmärtää rakentuvan pitkillekin historiallisille juonteille. Ehkä meillä Suomessa on sittenkin hiukan erilainen lähestymistapa virallisen tiedon julkisuuteen kuin muissa Pohjoismaissa, vaikka avoimuus on toki yleisellä tasolla yksi keskeinen hallintoperiaate kaikissa Pohjoismaissa.

Väitöskirjan tekijänä tohtorikoulutettavan työhöni sisältyi myös opetusta. Olen vuosien varrella luennoinut myös omasta tutkimusaiheestani monille tiedekuntamme opiskelijoille. Joka kerta näillä luennoilla on esiin noussut sama kysymys: tulisiko koulukohtaisia tietoja mielestäni julkistaa? Omassa työssäni vältin tietoisesti ottamasta kysymykseen suoraa kantaa. Voidaan perustellusti sanoa, että koulukohtaisten arviointitietojen julkistamiseen liittyy monia epätoivottuja asioita. Kuten vertailu aina, myös koulujen julkinen vertailu ruokkisi helposti mielikuvaa 'paremmista' ja 'heikommista' kouluista, millä arvatenkin olisi monenlaisia haitallisia seurauksia niin oppilaiden, opettajien kuin yhteiskunnankin kannalta. Toisaalta voidaan yhtä aiheellisesti kysyä, eikö kansalaisilla kuuluisi lähtökohtaisesti olla tasa-arvoinen oikeus saada tietoa yhteiskunnan keskeisten instituutioiden toimivuudesta? Korostaako virallisen arviointitiedon puuttuminen perheiden omia verkostoja ja niin sanotun hiljaisen tiedon merkitystä? Kysymys on eittämättä ongelmallinen. Toistaiseksi suomalainen

peruskoulujärjestelmä on onnistunut säilymään suhteellisen tasa-arvoisena eikä koulun valinnalla tai arviointitiedolla ole siten samanlaista painoarvoa lasten vanhemmille kuin monissa muissa maissa. Luottamus koulujärjestelmään on säilynyt vahvana PISA-notkahduksesta huolimatta. Nykyinen nuoriso on kuitenkin jo oppinut, että virallinen tieto on saatavilla ja räätälöitävissä omiin tarpeisiin. Jään mielenkiinnolla seuraamaan, minkälaisiin ratkaisuihin tulevaisuuden päätöksentekijät tässä asiassa päätyvät.

Haastava mutta kiitollinen tutkimusmatka

Väitöskirjatutkimuksen tekeminen oli monin puolin pitkä ja haastava prosessi, jossa paineensietokyky oli usein koetuksella. Monet tohtorikoulutettavat tunnistavat varmasti sen tunteiden vuoristoradan, jossa innostumista seurasi pian riittämättömyyden ja epätoivon mielialat. Myös perhe-elämän yhteensovittaminen erilaisten deadlinejen paineessa oli paikoin oma lukunsa – muistan hyvin, kuinka lähetin yhden artikkeleistani vertaisarviointiin synnytyslaitoksen perhehuoneesta. Loppuvaiheessa väitöskirjan ohjaajieni tuki ja kannustus olivatkin korvaamattomia, ja lopulta prosessi huipentui syksyllä 2020 itse väitöstilaisuuteen ja sitä seuranneisiin pieniin puutarhajuhliin. Oli mahtavaa päästä juhlistamaan tutkintoa vuosien varrella tutustumieni kollegojen ja ystävien kanssa.

Koulutuspolitiikka on tieteenalana mielenkiintoinen jo pelkästään siitä syystä, että koulutuksen painoarvo yhteiskunnassa kasvaa jatkuvasti. Jatkuva oppi-

mista peräänkuulutetaan ratkaisuksi epävarmoihin työllistymisnäkyisiin, ja koulutuksen digitalisaation avulla opetus ja oppiminen voivat tapahtua missä ja milloin tahansa. Koulutuksen tutkimuskenttä uudistuu jatkuvasti toimintaympäristön muuttuessa. Niukat resurssit ja kova kilpailu kuitenkin lei-

maavat monien vastavalmistuneiden tohtoreiden uranäkymiä tutkimuksen parissa. Vaikkei omakaan tulevaisuudennäkymä yliopistolla akateemisena pätkätyöläisenä näytä kovinkaan houkuttelevalta, olen äärimmäisen iloinen siitä, että tämäkin vaihe tuli elämässä koettua.

Tommi Walleniusin väitöskirja 'Schools, performance and publicity: Contrasting the policy on publicising school performance indicators in Finland with the other Nordic countries' tarkistettiin Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa 12. syyskuuta 2020. Väitöskirja on kokonaisuudessaan luettavissa osoitteessa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6452-0>

Kirjoittaja



Tommi Wallenius, FT, KM, VTM
tutkijatohtori, kasvatustieteellinen tiedekunta,
Helsingin yliopisto
tommi.wallenius@gmail.com

Kirjoittajan kuva: Satu Koivuhovi.

Yhteenkuuluvuus inklusiivisen varhaiskasvatuksen osana

Tässä artikkelissa käsittelemme inklusiivista varhaiskasvatusta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa pyritään vahvistamaan lasten osallisuutta ympäristöstä aiheutuvia osallistumisen esteitä purkamalla, lapsen yksilölliset tuen tarpeet tunnistamalla ja niihin vastaamalla. Erityisesti osallisuuden vahvistamisessa yhteenkuuluvuuden tunne on keskeinen asia. Murto-Heiniön (2020) laadullisessa pro gradu -tutkielmassa tutkittiin lapsilähtöisesti ja monimenetelmällisesti esikouluikäisten lasten käsityksiä kuuluvuuden tunteesta sosiaalista osallisuutta painottaen. Tulokset osoittivat, että kuuluvuuden tunne määrittyy lasten käsityksissä vaihtelevin painotuksin tunteena, itsetuntona, liittymisenä, kohtaamisena, sosiaalisena hyväksyntänä, yhteisöön kuulumisena ja paikkakiintymyksenä. Käsitysten perusteella tietynlainen vuorovaikutus vertaissuhteissa, aikuisten tuki ja apu sekä ympäristön tuttuus parantavat kuuluvuuden tunnetta.

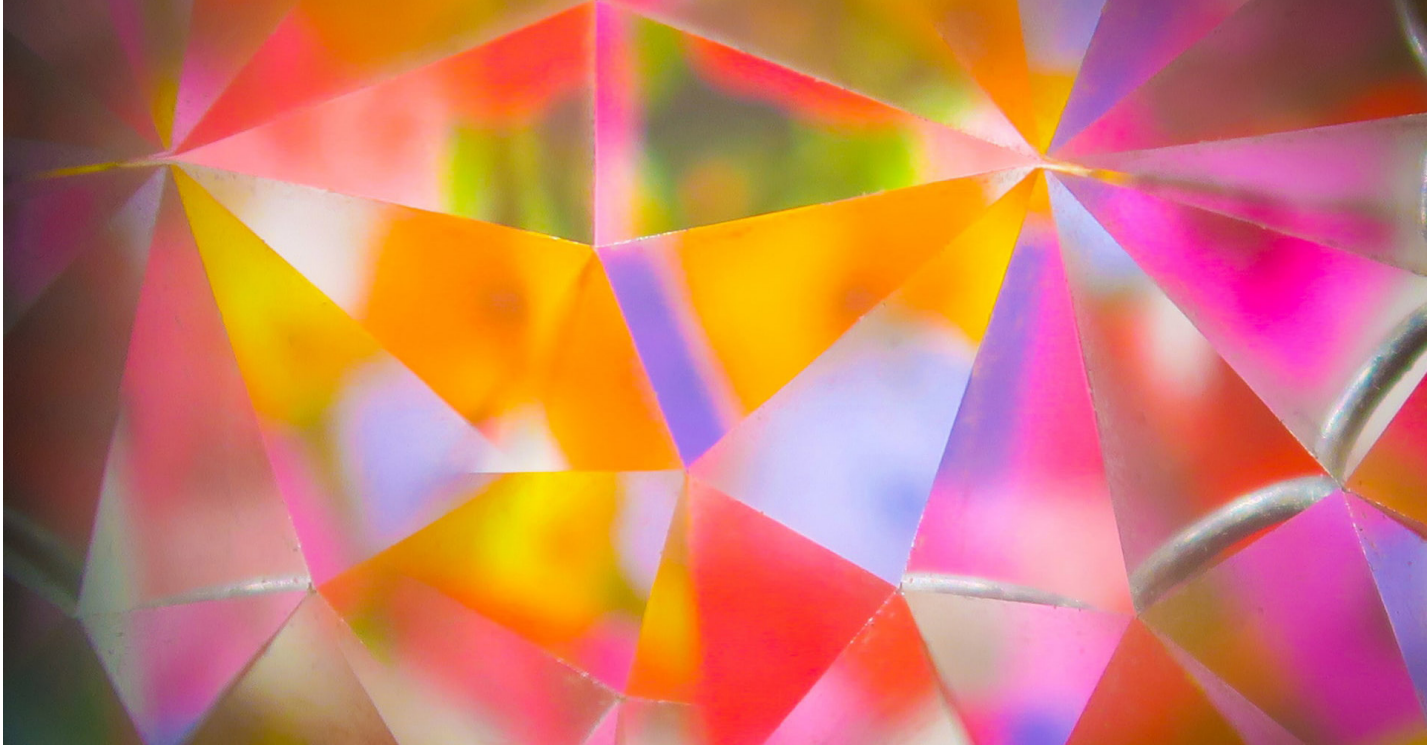
Teksti Saara Murto-Heiniö, Mari Saha, Henri Pesonen

Inklusio ja yhteenkuuluvuus

Suomalainen varhaiskasvatus perustuu inklusion periaatteelle. Kaikilla lapsilla on yksilöllisistä tuen tarpeista tai taustoista riippumatta oikeus laadukkaaseen opetukseen ja kasvatukseen sekä ryhmään kuulumiseen. Inklusio näkyy varhaiskasvatuksen ohjaavissa asiakirjoissa, arvopohjassa ja pedagogisessa toiminnassa arjen tilanteissa (Booth, 2011; Viitala 2018). Keskiössä on lasten yksilöllisten tuen tarpeiden tunnistaminen, erilaisuuden ja moni-

naisuuden arvostaminen ja osallisuus (Pihlaja, 2018; Viljamaa, Juutinen, Estola & Puroila, 2018). Tämä edellyttää syrjivien ja poissulkevien järjestelyjen purkamista ja tuen järjestämistä siten, että jokaisella lapsella on mahdollisuus saavuttaa kokemus ryhmään kuulumisesta.

Yhteenkuuluvuus kuvaa yhteistä, jaetua ryhmään kuulumisen tunnetta. Hännikäisen (2018, 150) mukaan yksilöllisesti yhteenkuuluvuus on ihmisen kokema miellyttävää tunnetta, kun hän



Kuvituskuva: Unsplash.

on osa ihmisryhmää, jossa sen jäsenillä on läheiset suhteet toisiinsa. Yhteisöllisesti yhteenkuuluvuus on siten kietoutunut myönteisten sosiaalisten suhteiden tematiikkaan perustuen siihen oletukseen, että yksilöt kiinnittävät tunteensa sosiokulttuuriseen toimintaan. Ryhmätasolla se on jaettua identiteettiä ja me-henkeä sekä ryhmäkiintymystä, jota ihmiset luovat jatkuvasti arjessaan uudelleen. (Hännikäinen, 2018, 150.) Lapsella yhteenkuuluvuuden tunne rakentuu vertaissuhteissa sekä vuorovaihtuksessa ryhmän aikuisten kanssa. Yhteenkuuluvuus edellyttää sosiaalista osallisuutta – vaikutusmahdollisuuksia ryhmän jäsenenä sekä kokemusta kuuluksi ja hyväksytyksi tulemisesta (Turja & Vuorisalo, 2017; Nivala, 2021).

Usein yhteenkuuluvuutta jäsenetään teoreettisesti kahdesta näkökulmasta: kuuluvuuden politiikka ja kuuluvuuden tunne. Käytännön elämässä ja toiminoissa näkökulmat kietoutuvat monin tavoin toisiinsa. Poliittikkana kuuluvuus määrittäyty rakenteeksi, joka muodostuu

sosiaalisesti, materiaalisesti, kulttuurisesti ja historiallisesti sekä poliittisesti. Käsite kuuluvuuden tunne korostaa yksilöllisyyttä, persoonallisempaa ja informaalia lähestymistapaa sekä emotionaalista kiintymystä yhteenkuuluvuuden tematiikassa. Erityisesti tunnekokemukset ja kuuluvuuden yksilöllinen käsittäminen ovat keskeisiä seikkoja kuuluvuuden tunteen näkökulmasta. (Ks. Juutinen, 2018, 23–25; Viljamaa, Estola, Juutinen & Puroila, 2017, 5.)

Esiopetusikäisten lasten kuuluvuuden tunteen käsitykset

Murto-Heiniön (2020) pro gradu -tutkielma lähestyi kuuluvuuden tunteen käsityksiä fenomenografisesti ja yhdessä 6-vuotiaiden lasten kanssa esiopetuksenympäristössä. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia käsityksiä esiopetusikäisillä lapsilla on kuuluvuuden tunteesta: Millainen on lasten kuuluvuuden tunteen kokemus esiopetuksenympäristössä? Miten kuuluvuuden tun-

netta voisi parantaa lasten käsitysten mukaan, ja miten se muodostuu? Entä mitä eroja ja samankaltaisuuksia subjektiivisesti vaihtelevista käsityksistä löytyy? Päämenetelminä käytettiin havainnointia, haastatteluita sekä visuaalisia menetelmiä. Yksilö-, pari- ja ryhmähaastatteluissa oli mukana erilaista virikemateriaalia, kuten juomapurkeista tehtyjä leikkihahmoja ja kuuluvuus-tarina. Lisäksi lapset piirsivät kuuluvuudesta ja ilmaisivat tutkielmassa lapsille sovelletun menetelmän (Inclusion of Others in the Self, IOS; Aron, Aron & Smollan, 1992, 597) avulla omaa kuuluvuuden kokemustaan.

Tutkimuksessa oli neljä aineistonkeruuvaihetta, jota kutakin analysoitiin ennen aineiston kokonaisanalyysia. Ensimmäisen aineistonkeruuvaiheen aikana lapset kuulivat tarinan, jossa kerrottiin yksinkertaisesti uuden lapsen (yksi leikkihahmo) tulevan rajattuun tilaan (kenkälaatikko, joka oli lasten itsensä määrittämä paikka), jossa muut (leikkihahmot) jo olivat. Tuloksena muodostui neljä yleisempää kuuluvuuden tunteen ilmiön käsitysryhmää, joiden perusteella kuuluvuus oli sitä, miten uusi lapsi suhtautui tarinan tilanteeseen, miten muut suhtautuivat uuteen lapseen, kuinka aktiivinen, sosiaalinen ja vastuullinen uusi lapsi tilanteessa oli, sekä miten hän yleisesti fyysisesti pääsi rajattuun tilaan muiden kanssa. Sosioemotionaaliset asiat fyysisten rajojen lisäksi korostuivat lasten käsityksissä.

Toisessa aineistonkeruuvaiheessa lapset pohtivat pareittain tarinaa ja leikkihahmoja apuna käyttäen, miten kuuluvuuden tunnetta voitaisiin parantaa, eli miten uusi lapsi voisi tuntea parem-

min kuuluvansa ryhmään. Keskeiseksi asiaksi nousi uuden lapsen ja ryhmän vuorovaikutus: Sen tulisi olla vastavuoroisesti aloitteellista ja tutustumiseen pyrkivää. Toistensa ymmärtäminen kielellisesti koettiin tärkeäksi. Osallistuneet lapset käsittivät, että uudelle lapselle kuuluvuuden tunteen parantamisessa tärkeää oli kavereiden olemassaolo ja ryhmän tapojen oppiminen tai osaaminen. Ryhmän taas tuli antaa läheisyyttä uudelle lapselle. Myös prososiaalinen käyttäytyminen oli tärkeää, sillä lapset ajattelivat, että uuden lapsen oli esiinnyttävä innokkaasti sosiaalisessa roolissaan pyrkiessään ryhmään. Ryhmän puolestaan tuli kehua ja kannustaa uutta lasta sekä ottaa hänet leikkiin mukaan. Molempien osapuolien tuli antaa toisilleen esimerkiksi lahja, ja ristiriidoissa vastavuoroinen sopiminen – anteeksiantaminen ja -pyytäminen – oli tärkeää. Myös ympäristön tuttuus ja aikuisten tuki tai auttaminen oli lasten käsityksissä keskeistä uuden lapsen kuuluvuuden tunteen kohottamisessa. Visuaalisen IOS-menetelmän avulla kuuluvuuden kokemus määrittyi läheiseksi kuuluvuudeksi esikouluryhmään suurimmalla osalla lapsista.


Kolmannessa aineistonkeruuvaiheessa yksilöllisten teemahaastatteluiden tuloksena paljastui 12 käsitysryhmää. Niiden perusteella kuuluvuuden tunne on esiopetusikäisille lapsille tunnetta ja sen laatua, ”porukkaan kuulumista”, esikouluryhmään kuulumista, muihin yhteisöihin kuulumista, leikkimistä, kaverina olemista, yhteenkuuluvuutta, ihmisten tarvitsemista, tilallisuutta ja paikkakiintymystä sekä osallisuutta. Silti se on myös vielä pohdinnallista, sillä monesti lapset itse

esittivät ääneen kysymyksiä pohtien kuuluvuutta identiteettiinsä liittyen tai yleisesti ilmiönä. Neljännessä vaiheessa he toivat piirroksin esiin representaatioitaan kokonaiskäsityksinä. Piirroksissa esiintyi esikouluryhmän tilat tai siihen viittaavaa symboliikkaa, esikoulun pihapiiriä, luontoa, koteja, taloja, perheitä, ulkomaista ja harrastuksia sekä tunteita ja vuorovaikutuksellisuutta. Piirrookset kertoivat etenkin siitä, kuinka kuuluvuuden tunne voi lapsen

käsityksissä olla hyvin monimutkaisesti kietoutunut tai kerroksellinen ilmiö, jossa oma kokemus, erilaiset ajattelutavat ja mielikuvitus sekoittuivat toisiinsa. Piirrosten avulla on mahdollisuus ymmärtää käsityksiä lapsen maailman kautta.

Lopulta neljän eri aineistonkeruuvaiheen kutakin analyysia vertailtiin koko aineistoon ja muodostettiin seitsemänosainen kuvauskategoriasynteesi (ks. taulukko):

Taulukko 1. Kuuluvuuden tunteen käsitysten kuvauskategoriasynteesi (Murto-Heiniö, 2020, 112)

KUULUVUUDEN TUNNE:						
TUNNETTA	ITSETUNTOA	LIITYMISTÄ	 KOHTAAMISTA	SOSIAALISTA HYVÄKSYMISTÄ	YHTEISÖÖN KUULUMISTA	PAIKKA-KIINTYMYSTÄ
Tunteen laatua: positiivista ("hyvä, kiva, ilo") Hymyilyä Naurua Iloisuutta	"Olen kiva!" (henkilökohtainen identiteetti, minäkäsitys) Samanlaisten piirteiden havainnointia (identifikaatiota) Valittua yksin olemista Pahojen tekojen välttämistä Itsesäätelyä	Yksilön aktiivisuutta, sosiaalisuutta ja vastuuta Innokasta (pro-sosiaalista) esiintymistä Yksilön spatiaalista pääsyä Ympäristön tuttuutta Leikkiin liittymistä Aikuisten tukea ja turvaa	Itsen ja muiden suhdetta Molemminpuolisia vuorovaikutusaloitteita ja tutustumista Molemminpuolista antamista ja resurssien käyttämistä Vuorovaikutusta Kielen ymmärtämistä Yksilön suhtautumista ja muiden suhtautumista: Yksilön/ muiden neg. ja/ tai pos. ennako-asenteita tai -luuloja Kokemuksellista ja sosiaalista osallisuutta	Vertaisuhteita Kavereiden olemassa-oloa Kaverina olemista Leikkiin ottamista Läheisyyttä Huomiota Tuttuutta (yhdessä vietetty aika, historia) Vastavuoroisuutta Kehumista Molemminpuolista anteeksipyyttämistä ja -antamista Ryhmän tapojen osaamista Ihmisten tarvitsemista, aikuisten avun tarvetta	"Porukkaan" tai "joukkoon" kuulumista: Esikouluryhmä Kaverit Lapset Perhe Harrastus Sukulaiset "Kuvitellut yhteisöt" (monet sosiaaliset identiteetit) (mesotaso) Leikkimistä Ystävyyttä Välittämistä "Tykkäämistä" Yhteenkuuluvuutta Yhteisiä/ jaettuja kiinnostuksen kohteita, tekemisiä ja tunteita	Tilallisuutta Ympäristön viihtyvyttä Yhteisölle rajattua yhteistä tilaa Oma huone Kaverin huone Koti Talo Luonnonympäristö Esikoulu Koulu Harrastuspaikka Suomi Ulkomaat Maailma (mesotaso)
Mikrotasoisempaa: pieniä konteksteja			Makrotasoisempaa: laajoja konteksteja			
POHDINNALLISTA JA MUUTTUVAA (aika): Mitä on kuuluvuuden tunne? Kuulemista? Kuulumista johonkin? "En tiedä vielä." Subjektiiivisuus – objektiivisuus, konkreettisuus – abstraktius						

Taulukon ensimmäinen sarake kuuluvuuden tunne tunteena kuvaa esikoululaisen käsittämää kuuluvuutta itsestä lähtevänä tunteena, esimerkiksi ilona. Kuuluvuuden tunne itsetuntona sisältää pääasiallisesti esikoululaisen omaa itsetuntemusta ja sitä kautta kuuluvuuden tunteen määrittymistä. Kuuluvuuden tunne liittymisenä korostaa puolestaan käsitystä, jossa kuuluvuuden tunteessa on kyse yksilön pyrkimyksestä ja pyrkimystavoista päästä yhteyteen muiden kanssa. Kuuluvuuden tunne kohtaamisena avaa käsitystä, jossa yksilö ja ryhmä tai minä ja muut kohtaavat. Se on eräänlainen paikka, jossa yksilö suhteuttaa itseään muihin sekä vastaavasti muut suhteuttavat yksilöä itseensä. Sosiaalisen hyväksynnän kategoriassa aletaan luoda yhdessä kahdenvälisesti tai useamman välisesti kiintymystä toiseen tai toisiin, ja yksilö hyväksytään jäsenyyteen. Kuuluvuuden tunne yhteisöön kuulumisena edustaa näkökulmaa, joka kuvaa yhteisötunteen tai yhteenkuuluvuuden muodostumista. Taulukon viimeinen kategoria kuuluvuuden tunne paikka-kiintymyksenä kuvaa tiloihin ja ympäristöön luotua suhdetta. Yhdessä nämä seitsemän kuvauskategoriaa antavat synteesinä vastauksen kysymykseen, millaisia käsityksiä esiopetusikäisillä lapsilla on kuuluvuuden tunteesta. Jokainen kuvauskategoria sisältää ryhmiteltysti erilaisia aineistosta tulkittuja käsitysryhmiä, joilla on omat piirteensä ja suhteensa toisiinsa yksittäisen kuvauskategorian sisällä. (Ks. lisää Murto-Heiniö, 2020, 110–133.)

Moninaisten kuuluvuuden tunteen käsityksiä koskevien tulosten lisäksi tutkimuksessa pyrittiin monimenetel-

mällisyydellä ja menetelmävalinnoilla yhdessä tutkimiseen lasten kanssa. Yhdessä etsien osallisuutta ja toimijuutta toteutettiin myös konkreettisesti. Tutkija pyrki myös häivyttämään mahdollisimman paljon ennako-oletuksiaan ja valmiita käsitys- tai ajattelukehikkoja tutkimustilanteissa. Näin lähestyen merkittävässä asemassa oli lasten ja tutkijan välinen vuorovaikutus, eläytyminen, empatia, ”filosofointi” ja tutkijan ”tietämätön asenne”. Tutkijan tulee malttaa kuunnella, keskustella ja antaa tilaa lasten maailmalle käsitysten selville saamiseksi. Käsitysten tutkiminen yhdessä dialogisesti on mahdollisuus paitsi lapsen käsitysten löytämiseen, myös yhteisen ajattelun ja pohtimisen toteuttamiseen. Yhdessä etsien on mahdollista tavoittaa ymmärrys.

Lopuksi

Jotta inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa voidaan vahvistaa yhteenkuuluvuutta, on tärkeää päästä käsiksi lasten ja aikuisten käsityksiin ilmiöstä sekä toimintojen suhteutumisesta käsityksiin. Ymmärtämällä lasten kokemus- ja käsitysmaailmaa sekä aikuisten ajatuksia kuuluvuudesta, voidaan rakentaa osallisuutta vahvistavaa pedagogiikkaa: jatkotutkimuksia yhteenkuuluvuuden tunteen muodostumisesta tarvitaan. Murto-Heiniön valmisteilla oleva väitöstyö (tai väitöstutkimus) pyrkii vastaamaan näihin tarpeisiin. Lisäksi on syytä kehittää edelleen pienten lasten kuuluvuuden tutkimiseen soveltuvia lapsilähtöisiä menetelmiä. Lasten osallisuus ja toimijuus tulee huomioida hyvin mietittäessä niitä toimenpiteitä, joilla voidaan lisätä kaikkien yhteen-

kuuluvuutta. Se, minkä aikuinen mieltää yhteenkuuluvuuden tunnetta vahvistavaksi, ei välttämättä ole sitä lapsen näkökulmasta. Lasten ääni on siksi erittäin tärkeä. Varhaiskasvatusympäristö, jossa kaikki voivat tuntea yhteenkuuluvuutta, on olennaista inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa.

Lähteet

Booth, T. (2011). The name of the rose: inclusive values into action in teacher education. *PROSPECTS* 41, 303. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9200-z>

Hännikäinen, M. (2018). Values of well-being and togetherness in the early childhood education of younger children. Teoksessa E. Johansson & J. Einarsdóttir (toim.), *Values in early childhood education: Citizenship for tomorrow* (s. 147–162). Routledge.

Juutinen, J. (2018). *Inside or outside? Small stories about the politics in belonging in preschools*. Väitöskirja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Ouluensis. E, Scientiae rerum socialium 179. <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn978-952-62-1881-6> (viitattu 20.9.2021)

Murto-Heiniö, S. (2020). ”Meidän pitäisi etsiä sitä yhdessä”: Esiopetusikäisten lasten käsityksiä kuuluvuuden tunteesta. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:tu-ni-202004284226>

Nivala, E. (2021). Osallisuuden vahvistaminen yksinäisyyden ehkäisemisenä varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 33–59. <https://jecer.org/fi/osallisuuden-vahvistaminen-yksinaisyyden-ehkaisuena-varhaiskasvatuksessa/> (viitattu 20.9.2021)

Pihlaja, P. (2018). Ryhmä erilaisten lasten kasvun paikkana. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 79–93). PS-kustannus.

Turja, L. & Vuorisalo, M. (2017). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. E-kirja. Vastapaino.

Viitala, R. (2018). Inkluisio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 51–77). PS-kustannus.

Viljamaa, E., Estola, E., Juutinen, J. & Puroila, A.-M. (2017). Patjakasan äärellä – yhteentulemisia ja erilleen vetäytymisiä päiväkodissa. *Journal of Early Childhood Education Research* 6(1), 2–21. <https://jecer.org/fi/patjakasan-kutsu-yhteen-tulemisia-ja-erilleen-vetaytymisia-paivakodissa/> (viitattu 20.9.2021)

Loput lähdeviitteissä mainitut lähteet saatavissa kirjoittajilta.

Kirjoittajat

KM, FM, Saara Murto-Heiniö
tohtoriopiskelija, tutkija, Tuni Network for Inclusion
Tampereen yliopisto
saara.murto-heinio@tuni.fi

FT, Mari Saha
dosentti, tenure track -tutkija
Tampereen yliopisto
mari.saha@tuni.fi

KT, Henri Pesonen
dosentti, tutkijatohtori
Helsingin yliopisto
henri.pesonen@helsinki.fi

1. Lehden tiedot

e-Erika on maksuton verkkojulkaisu, joka esittelee kasvatukseen, opetukseen, koulutuksen arviointiin sekä opetukselliseen kuntoutukseen liittyviä tutkimuksia, selvityksiä, kokeiluja ja käytännön sovellusten kuvauksia. Tekstit on suunnattu kasvattajille ja opettajille, toisen asteen henkilöstölle, oppilashuoltohenkilöstölle, yliopiston ja hallinnon edustajille sekä kaikille asiasta kiinnostuneille.

Lehteä julkaistaan kahdesti vuodessa eli lokakuussa ja huhtikuussa. Viimeisimmän numeron voi käydä lukemassa osoitteessa <https://journals.helsinki.fi/e-erika>

Tilaaajaksi voi ilmoittautua sähköpostitse ([irene.rama\(at\)helsinki.fi](mailto:irene.rama@helsinki.fi)). Tilaaajana saat sähköpostiisi tiedon (linkin) aina lehden ilmestyessä. Tilaaajia on noin 640.

2. Toimituskunta ja lehden toimittamisen periaatteet

Hyväksytyt tekstit julkaistaan saapumisjärjestyksessä tai teemanumerossa. Kirjoittajille ei makseta julkaistuihin artikkeleihin kirjoituspalkkiota.

Toimituskunnan muodostavat:

Raisa Ahtiainen, HY, raisa.ahtiainen@helsinki.fi

Elina Kontu, HY, elina.kontu@tuni.fi

Terhi Ojala, HY, terhi.ojala@valteri.fi

Irene Rämä, HY, irene.rama@helsinki.fi

Raija Pirttimaa, JY, raija.pirttimaa@jyu.fi

Lisäksi lehdellä on tieteellisiä tai ammatillisia ansioita omaavia yhteistyökumppaneita (asiantuntijoita), jotka edustavat joko asiaosaamista tai yliopistoa:

Koulutuksen arviointi: Mari-Pauliina Vainikainen, [mari-pauliina.vainikainen\(at\)tuni.fi](mailto:mari-pauliina.vainikainen@tuni.fi)

Varhaiskasvatus: Mari Saha, mari.saha@tuni.fi

Lapin yliopisto: Tanja Äärelä, tanja.aarela@ulapland.fi

Oulun yliopisto: Marjatta Takala, marjatta.takala@oulu.fi

Nämä paikalliset asiantuntijat ottavat vastaan mm. opiskelijoidensa ja tutkijaverheidensa artikkelitarjouksia sekä lukevat ja kommentoivat tarvittaessa tekstiä kirjoittajalle ennen sen lähettämistä toimituskunnalle.

3. Käsikirjoitusten lähettäminen

Lokakuussa ilmestyvään lehteen tarkoitetut word-muotoiset artikkelit toimitetaan asiantuntijoille 1.9. mennessä. Huhtikuussa ilmestyvään lehteen tarkoitetut artikkelit toimitetaan 1.3. mennessä. Asiantuntija tutustuu ensin teksteihin ja antaa tarvittaessa kirjoittajalle jatkotyöstösuosituksia ja -ehdotuksia. Valmiiksi työstetty artikkeli toimitetaan Irene Rämälle ([irene.rama\(at\)helsinki.fi](mailto:irene.rama@helsinki.fi)) viimeistään 15.9. ja 15.3.

4. Artikkeleiden sisältö ja ulkoasu

Teksteissä käytetään selkeää yleiskieltä, vältetään ammatillista termejä ja vieras-kielisiä ilmaisuja. Artikkelin alkuun kirjoitetaan lyhyt ingressi (esittely) tekstistä ja siitä, mikä on tekstissä olennaisinta. Esittelyssä käytetään kirjasinkokoa 11 ja sen pituus on enintään 100 sanaa.

Varsinaisessa tekstissä käytetään Times New Roman -kirjasintyyppiä ja kirjasin-kokoa 12. Riviväli on 1,5. Muita tekstin tehokeinoja ei käytetä. Otsikot erotetaan muusta tekstistä lisäriviväleillä. Juttu kirjoitetaan yksipalstaisena ja tekstin oi-keaa reunaa ei tasata. Toimitus viimeistelee tekstin asettelun.

5. Artikkeleiden pituus

Tutkimusartikkeleiden enimmäispituus edellä mainituilla reunaehdoilla on kuu-si sivua (A4) lähteineen. Muiden tekstien enimmäispituus on neljä sivua. Toimi-tustiimi voi perustelluista syistä myöntää luvan poiketa annetuista enimmäispi-tuuksista.

6. Lähdeluettelot ja viitteet

Artikkeliin liitetään vain keskeisimmät lähteet (korkeintaan 10 kpl) sekä tieto, mistä loput lähteet ovat saatavissa (esim. kirjoittajalta). Lähdeluetteloon ei tarvit-se laittaa kursivointeja tai muita muotoiluja, sillä ne lisätään taiton yhteydessä.

Lähdeviittaukset merkitään **tekstiin** seuraavalla tavalla:

(Hyyppä, 2005, 57; Michelsson, Miettinen, Saresma & Virtanen, 2003, 117–119; Salmivalli, 2005).

Käytetyt lähteet merkitään **lähdeluetteloon** seuraavalla tavalla:

Hyyppä, M. T. (2005). Me-hengen mahti. PS-kustannus.

Perusopetuslaki (1998). 628/21.1998. Haettu 25.4.2016 osoitteesta

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2010). Toiminta-alueittainen opetus. Teoksessa

M. Takala (toim.), Erityispedagogiikka ja kouluikä, 135–148. Gaudeamus.

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and danger of choosing just one.

Educational Researcher, 27(29), 4–13.

7. Taulukot ja kuvat tekstissä

Tekstiin liittyvät taulukot ja kuvat voivat olla mukana tekstitiedostossa. Jos mah-dollista, älä lukitse kuvioita/taulukoita, jotta voimme sovittaa ne vaivatta tekstin lomaan.

8. Kirjoittajan yhteystiedot

Kirjoituksen alkuun merkitään kirjoittajien nimi- ja taustatiedot (nimi, koulutus/titteli/asema tai aiheeseen liittyvää muuta taustatietoa) sekä yhteystiedot (esim. sähköpostiosoite), joista saa lisätietoa artikkelin asioista.

9. Valokuvat/kuvat

Artikkelin yhteydessä julkaistaan mielellään kirjoittajan kuva, joka toimitetaan artikkelin mukana sähköpostilla jpg- tai tif-tiedostona. Lehti julkaisee myös muita kuvia. Verkkojulkaisemiseen soveltuvat kuvat (resoluutio vähintään 72 dpi) lähetetään erillisinä tiedostoina, ei liitettynä esim. Word-tiedostoon. Kirjoittajan vastuulla on hankkia kuvien julkaisemiseen liittyvät tarvittavat luvat sekä huomiotava erityisesti kuvissa mahdollisesti olevien henkilöiden suostumus kuvien julkaisemiseen.

Ilman kuvitusta toimitettuihin juttuihin lehden toimitustiimi voi valita juttuun sopivaksi katsomiaan kuvituskuvia.