

e-Erika

Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia



Tässä numerossa: Opiskelijan ja vastuuopettajan välisen vuorovaikutuksen merkitys vaativana erityisenä tukena järjestetyssä ammatillisessa koulutuksessa • Kellon oppiminen ja oppimisen vaikeudet • Lukiolaisten näkemyksiä tuen tarpeistaan ja hyvinvoinnistaan • Oppilaat ja opettajat yhteiskehittämässä digitaalisesti tuettua luonnontieteiden opiskelua • Toimintakykyajattelu perusopetuksen ja toisen asteen välisessä tiedonsiirrossa • Tehostettua ja erityistä tukea saavat oppilaat erilaisissa luokissa – onko sillä merkitystä, millaisissa luokissa he opiskelevat?

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 49.

e-Erika 1/2021 -numeron aineistopäivä on 15.3.2021.

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, KUVATOIMITUS & TILAAJAREKISTERI:

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

GRAAFINEN SUUNNITTELU:

Pia Mikkola (HY)

Tässä numerossa

- 4** **Pääkirjoitus**
Raisa Ahtiainen
- 5** **Opiskelijan ja vastuuopettajan välisen vuorovaikutuksen merkitys vaativana erityisenä tukena järjestetyssä ammatillisessa koulutuksessa**
Sanna Ryökkynen
- 14** **Kellon oppiminen ja oppimisen vaikeudet**
Tuomo Aro
- 19** **Lukiolaisten näkemyksiä tuen tarpeistaan ja hyvinvoinnistaan**
Nelli Saarelainen, Sari Pohjalainen
- 26** **Inklusiivisista opetuskäytänteistä henkilökohtaisiin opiskelutapoihin – oppilaat ja opettajat yhteiskehittämässä digitaalisesti tuettua luonnontieteiden opiskelua**
Kati Sormunen
- 35** **Toimintakykyajattelu perusopetuksen ja toisen asteen välisessä tiedonsiirrossa**
Irene Rämä
- 42** **Tehostettua ja erityistä tukea saavat oppilaat erilaisissa luokissa – onko sillä merkitystä, millaisissa luokissa he opiskelevat?**
Ninja Hienonen



Katson ulos ikkunasta,

seuraan kuinka syksyn väreissä olevat lehdet leijailevat kohti maata ja pohdin, voisiko pääkirjoituksen laatia jostain muusta aiheesta kuin korona? Voisin kertoa maatuvien lehtien tuoksusta lähimetsikössä tai naapurissa meneillään olevasta julkisivuremontista – ne molemmat ovat ajankohtaisia aiheita omassa elämänpiirissäni. Ajankohtainen on kuitenkin myös korona.

Korona on koskettanut elämäni tutkijana monin tavoin, mutta kenties laajamittaisimmin tutkimuksen kautta. Käynnistimme nimittäin viime keväänä Helsingin ja Tampereen yliopistojen yhteistyönä valtakunnallisen perusopetusta koskevan Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi koulu yhteisössä koronaepidemian aikana -tutkimuksen. Tavoitteemme on selvittää, miten poikkeustilanne on vaikuttanut lasten opiskeluun, kaikkien koulutyössä mukana olevien työskentelyyn sekä perheiden hyvinvointiin. Teimme tutkimuksen ensimmäisen aineistonkeruun viimeisten kouluviikkojen aikana loppukevästä 2020 ja parhaillaan valmistelemme seurantakyselyä kaikkiin Suomen perusopetuksen kouluihin lähetettäväksi.

Tämä uusi yhteistyössä toteutettava tutkimus valtasi yllättäen kaiken tilan kalenteristani. Niin tekevät myös monet tutkimusryhmän yhteiset kokoukset ja niihin linkittyvät ihmiset. Elin yhden kuu-kauden etäopetuksen teeman parissa työskennellen. Tämän kaiken keskellä tutustuin myös uusiin ihmisiin ja pääsin muutaman vuoden tauon jälkeen tekemään töitä pitkäaikaisten tutkijakollegoideni kanssa. Tutkimus yhdisti joukon ihmisiä, joista monella oli toisistaan poikkeavat tutkimukselliset kysymyksenasettelut ja samaan aikaan yhteinen tavoite: selvittää mahdollisimman laaja-alaisesti poikkeusolojen aikaisia tapahtumia opetuksen, oppimisen, koulun johtamisen sekä kaikkien hyvinvoinnin ja jaksamisen näkökulmasta. Näin jälkikäteen pohdin, että vaikka kevään koronaristysaika tuntui vieneen vapauden toimia kuten aiemmin, oli se myös tuonut meille jotakin uutta yhteistyön ja uusien tuttavuuksien muodossa – ja ties mitä tästä voikaan tulevaisuudessa poikia.

Tämän syksyn mittaan arki on hetkittäin tuntunut lähes normaalilta ja toisinaan vaikeammin ennakoitavalta kuin ennen. Kaikesta huolimatta toivon, että meillä kaikilla olisi mahdollisuus löytää tästä ajanjaksosta myös jotain uutta ja innoittavaa.

P.S. Jos kiinnostuit tutkimuksestamme, tässä on linkki, jonka kautta pääsee tutustumaan koronatutkimuksemme ensituloksia esittelevään raporttiin. <https://researchportal.helsinki.fi/fi/projects/schooling-teaching-and-well-being-of-school-community-during-the->



Raisa Ahtiainen
tutkijatohtori,
vastuullinen tutkija
Helsingin yliopiston Koulutuksen
arviointikeskus HEA

Opiskelijan ja vastuuo- pettajan välisen vuoro- vaikutuksen merkitys vaativana erityisenä tukena järjestetyssä ammatillisessa koulutuksessa

Tässä artikkelissa esitellään kirjoittajan väitöstutkimuksen ensimmäistä osatutkimusta, jonka keskiössä on opiskelijoiden kokemukset vuorovaikutuksesta vastuuo-
pettajan kanssa vaativa-
na erityisenä tukena järjestetyssä ammatillisessa koulutuksessa. Uudistetussa ammatillisessa koulutuksessa olennaiset osaamisen tunnistaminen ja yksilöllisten opintopolkujen mahdollistuminen perustuvat opettajien ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen vastavuoroisuuteen. Siten esimerkiksi vastuuo-
pettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen luonteen ymmärtäminen on merkityksellistä ammatillisen koulutuksen tavoitteiden saavuttamisessa sekä myös opiskelijoiden yhteiskuntaan kiinnittymisen ja yksilöllisen voimaantumisen kannalta.

Teksti Sanna Ryökkynen

Ammatillisesta koulutuksesta

Vuoden 2018 alussa käynnistyi merkittävä ammatillisen koulutuksen uudistus, jonka tavoitteena oli tehdä suomalaisesta ammatillisesta koulutuksesta entistä tehokkaampi ja työelämän tarpeita paremmin vastaava. Uudistuksessa painottuivat opiskelijoiden yksilölliset tarpeet sekä osaamisen tunnistaminen. Lisäksi päämääränä oli tiivistää ja vahvistaa yhteistyötä muuttuvan työelämän kanssa. Uudistus muutti paitsi koulutuksen toimintapro-

sesseja myös sen rahoituksen, ohjauksen, tutkintojärjestelmät ja järjestäjä-
raken-
teet. (Opetus ja kulttuuriministeriö, 2017.) Uudistuksen toimeenpano edellytti sekä oppilaitoksilta, opettajilta että opiskelijoilta uudelleenajattelua: Miten tunnistaa ja tunnustaa aiemmin hankittu osaaminen ja rakentaa henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma (HOKS)? Miten tehdä entistä tiiviimpää yhteistyötä työelämän kanssa ja vastata muuttuvan työelämän tarpeisiin?

Ammatillisessa koulutuksessa vaativaa erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat ovat hyvin pieni mutta heterogeeninen ryhmä. Erityinen tuki on määritelty ammatillista koulutusta ohjaavassa laissa 531/2017, pykälässä 64. Erityiseen tukeen ovat ammatillisessa koulutuksessa oikeutettuja ne opiskelijat, jotka oppimisvaikeuden, vamman, sairauden tai muun syyn takia tarvitsevat pitkäaikaista tai säännöllistä erityistä oppimisen ja opiskelun tukea ammatitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden saavuttamiseksi. Vaativan erityisen tuen järjestämistehtävän saaneen oppilaitoksen tehtävänä on järjestää koulutusta niille, joilla on vaikeita oppimisvaikeuksia tai vaikea vamma tai sairaus ja jotka tarvitsevat pitkäkestoista ja laaja-alaista tukea opintoihinsa. Vaativaa erityistä tukea saavia opiskelijoita on suhteellisen vähän, vuonna 2017 heitä oli vain 1,2 prosenttia kaikista ammatillisen koulutuksen opiskelijoista.

HOKSit ovat olleet osa vaativana erityisenä tukena järjestettyä ammatillista koulutusta jo ennen lakimuutosta, mutta lakimuutoksen myötä ne raamittavat kaikkien ammattiopiskelijoiden opintopolkuja. Vaativana erityisenä tukena järjestetyssä ammatillisessa koulutuksessa HOKSit laaditaan moniammatillisessa yhteistyössä. HOKS-palaverihin osallistuvat opiskelijan lisäksi vastuuopettaja, usein ryhmän ohjaaja, opiskelijan mahdollinen henkilökohdainen avustaja, hyvinvointipalveluiden yhdyshenkilö tai opinto-ohjaaja ja mahdollisesti opiskelijan huoltaja(t) ja kuntouttavan tahon edustajia. Opintojen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa keskeistä on vastuuopettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen

onnistuminen. Opiskelijan äänen kuulemiseen ja myönteisen vuorovaikutuksen syntymiseen on erityisen tärkeää kiinnittää huomiota tässä vahvasti ohjatussa ympäristössä.

Vuorovaikutuksen ja onnistuneen ohjauksen merkityksestä

Opettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen merkitys on olennaisen tärkeää (Bimrose & Barnes, 2006; Äärelä, 2012). Myönteisessä vuorovaikutuksessa ja onnistuneessa ohjauksessa opintoihin kiinnittyminen vahvistuu, ja polku opinnoista kohti työelämää rakentuu merkitykselliseksi. Vuorovaikutus opiskelijan ja vastuuopettajan välillä nähdään tutkimuksessamme sosiaalisena ilmiönä, jolla on tietty tarkoitus ja päämäärä. Ohjaus puolestaan ymmärretään tässä yhteydessä laaja-alaisesti tietojen antamisena, neuvontana, osaamisen arviointina ja tukena sekä päätöksenteon ja uraohjaustaitojen opettamisena. Osaamisperustainen suomalainen ammatillinen koulutus perustuu ajatukselle, että ammattiopinnoissa opiskelija oppii itsenäisiä uraohjaustaitoja kyetäkseen vastaamaan työelämässä tarvittaviin tietoihin ja taitoihin ja saa perustan elinikäiselle oppimiselle. Aikaisempien tutkimusten mukaan ammatillisessa koulutuksessa painottuvat kuitenkin akateemiset taidot sekä ammattiosaamisen oppiminen uraohjauksen jäädessä vähemmälle huomiolle (Draaisma, Meijers & Kuijpers, 2017; Mittendorf, 2010). Näissä tutkimuksissa tutkitut opettajat käyttäytyivät hyvin perinteisellä tavalla kiinnittäen huomiota eniten suorituksiin ja opintojen etenemiseen. Tämä tarkoittaa käytännössä ohjeiden



Kuvituskuva: Unsplash.

ja neuvojen antamista sekä sellaisiin sopimuksiin pyrkimistä, joilla varmistetaan opintojen onnistuminen ja eteneminen (Mittendorf, 2010; Winters, Meijers, Kuijpers & Baert, 2009).

Tässä tutkimuksessa halusimme selvittää vaativaa erityistä tukea opintoihinsa saavien ammattiopiskelijoiden kokemuksia vuorovaikutuksesta vastuopettajan kanssa. Halusimme myös selvittää, minkälaista ohjausta opiskelijat kokivat saavansa. Vaativaa erityistä tukea opintoihinsa saavien opiskelijoiden kokemukset ovat harvemmin olleet tutkimusten keskiössä (ks. kuitenkin Henderson & Fisher, 2008; Van Uden, Ritzen & Pieters, 2014), sillä tutkimukset ovat kohdistuneet yleensä opettajiin ja pedagogisiin käytänteisiin (esim. Nylund, Ledman, Rosvall & Rönnlund, 2020; Tapani & Salonen, 2019). Niemen ja Jahnukaisen (2019) mukaan nykyinen ammatillisen koulutuksen koulutuspolitiikka, jonka tavoitteena on yksilöllisten ja ketterien opintopol-

kujen muodostuminen ja osaamisen tunnistaminen, on kuitenkin ristiriidassa kouluttajien ja opiskelijoiden näkemysten kanssa: opiskelijat ja opettajat painottavat tuen, yhteisöllisyyden ja kollegiaalisuuden merkitystä mutta opettajilla ei näytä kuitenkaan olevan tarpeeksi aikaa yksittäisille opiskelijoille.

Kriittisen pedagogiikan jalanjäljissä

Tavoitteenamme oli lisätä ymmärrystä sosiaalisen ja kasvatuksellisen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon toteutumisen merkityksestä vaativana erityisenä tukena järjestetyssä ammatillisessa koulutuksessa, mikä on myös kriittisen pedagogiikan lähtökohta. Halusimme antaa äänen vaativaa erityistä tukea ammattiopintoihinsa saaville opiskelijoille, jotka edustavat vähemmistöä (1,2 %) ammatillisen koulutuksen kentällä. Ajattelimme, että kriittistä tutkimusotetta



Kuvituskuva: Unsplash

hyödyntämällä olisi mahdollista lisätä valtaväestön ymmärrystä ja toisaalta voimaannuttaa vähemmistöä, ajatella humanilla ja maailmoja yhdistävällä tavalla (Freire, 1970/2017, Kincheloe, 2008).

Suomalaisen koulutuspolitiikan puheissa näyttää edelleen vahvistuvan uusliberalistinen ote, jossa yksilön valinnat ja tehokkuus korostuvat. Myös uudistuneen ammatillisen koulutuksen toteuttamisessa tämä ote on nähtävissä: yksilöllisiin tarpeisiin räätälöidyt ammatilliset polut, tehokas siirtyminen koulutuksesta työelämään ja elinikäisen oppimisen korostuminen. On siis tärkeää pysähtyä miettimään ammatillisen koulutuksen laaja-alaista merkitystä opiskelijan, opettajan, koulutuksen järjestäjän ja jopa yhteiskunnan näkökulmasta. Miten ammatillisessakin koulutuksessa tulisi näkyväksi sekä laadullinen, sosiaalinen että subjektiivinen ulottuvuus (ks. myös Biesta, 2010)? Laadullinen ulottuvuus tarkoittaa ammatillisessa koulutuk-

sessä ammatissa tarvittavien tietojen ja taitojen sekä työpaikalla tarvittavan ymmärryksen saavuttamista. Sosiaalista ulottuvuutta tarvitaan, koska ammatillisen koulutuksen tavoitteena on kasvattaa opiskelijoista tasavertaisia ja sivistyneitä yhteiskunnan jäseniä. Subjektiivinen voimaantuminen puolestaan antaa opiskelijalle valmiuksia autonomiseen ja itsenäiseen ajatteluun ja päätöksentekoon. Savickasin (2002) mukaan yksilön urakehitys on yksilöllisten tarpeiden ja sosiaalisten odotusten integraatio ja siten yksilön sopeutumista ympäristöönsä. Näin ollen voidaan ajatella, että ammatillisen koulutuksen tulisi avata vaativaa erityistä tukea opintoihinsa saavalle opiskelijalle mahdollisuuksia työllistymiseen, yhteiskunnalliseen osallisuuteen ja sivistykseen (Scheerens, 2004). Yhteiskunnallisen inklusion ja yhdenvertaisten mahdollisuuksien raivaaminen työelämässä voidaankin nähdä vaativana erityisenä tukena järjestetyn koulutuksen erityisenä tehtävänä.

Tutkimus ja tulokset

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastatteleamalla 11 vaativaa erityistä tukea opintoihinsa saavaa ammatillisen koulutuksen opiskelijaa neljässä vaativan erityisen tuen järjestämistehtävän saaneessa oppilaitoksessa. Opiskelijat opiskelivat joko tieto- ja viestintätekniikan tai kaupan ja hallinnonalan perustutkintoa, ja suurin osa heistä oli alle 20-vuotiaita.

Haastattelujen perusteella muodostui käsitys opettajajohtoisesta vuorovaikutuksesta. Opiskelijat kuvasivat opettajia hyvin positiivisella tavalla. Vastuupettajat olivat opiskelijoiden kertomuksissa rentoja, mukavia, positiivisia, empaattisia ja luotettavia aikuisia, jotka auttoivat opiskelijoita koulutehtävissä ja -toiminnoissa.

Opettaja 5 on sellanen, no ainaki mua kohtaan tosi kiltti ja se, että tota... häseltää tosi paljon ja tarkoitan tällä nyt siis sitä, että sillä on monta rautaa kuumana, et se tekee monta asiaa yhtä aikaa ja sit se juoksee asiasta toiseen, et siin ei kerkeä kaikki muut kattoo mitään, et se yrittää hoitaa kaikki tosi hyvin. Ja tota se on tosi luotettava, et sille voi puhuu yksityisasiosta tosi hyvin, et se ei rupee niitä levitteleen. Ja mun mielest muutenkin tosi hyvä luokanvalvoja. (Haastateltava 5)

Kiinnostavaa tuloksissa oli, että vaikka opiskelijoilla oli mahdollisuus keskustella omista opinnoistaan ja suunnitelmistaan melko vähän lukuvuoden aikana, keskustelua oli heidän mielestään riittävästi. Toisaalta opiskelijat kuitenkin kaipaivat enemmän mahdol-

lisuuksia kahdenkeskiseen keskusteluun. Opiskelijoiden tarinoissa korostui ymmärtämisen, aidon kiinnostuksen ja kuuntelemisen merkitys. He kuvasivat rooliaan suhteessa omiin opintoihinsa aktiiviseksi, mutta samaan aikaan kävi kuitenkin selväksi, että opintojen suunnittelu ja eteneminen oli hyvin opettajajohtoista. Vastuupettajat tekivät aloitteita ja opiskelijat myötäilivät. Sosiaalisten tilanteiden jännittämiseen liittyvät kokemukset nousivat merkittävänä esille tutkimusaineistostamme. Erityisesti uudet tilanteet, ihmiset ja paikat jännittävät opiskelijoita jonkin verran.

Mä en välttämättä uskalla aloittaa itse mitään keskustelua, että... mutta oon niinku siinä tilanteessa kuitenkin mukana. Että mä en siitä kauheesti kyllä, mä en niinku lähde poies, mutta... Että mä yleensä kyllä en vastaa sillon jos mulle puhutaan, että mä oon vähän semmonen. Mä en hirveesti itse mitään kauheen helposti vieraan ihmisen kanssa pysty mitään keskustelua aloittaan. (Haastateltava 8)

Osallistuneiden opiskelijoiden tarinoista sai käsityksen, että keskusteluis- sa vastuupettajan kanssa painottuvat opintoihin liittyvät asiat, kuten tehtävien suorittaminen, opintojen eteneminen ja työssäoppimisen onnistuminen. Muu koulun henkilökunta, kaverit ja kotiväki olivat merkityksellisiä, kun puhuttiin opiskelijan yksityiselämästä tai urasuunnitelmista. Opiskelijoiden kertomuksista sai kuvan hyvin muodollisesta ja perinteisestä vuorovaikutussuhteesta opettajan kanssa: opettaja on hyvä olla saatavilla, mutta ei liian

lähellä. Opettajaan tarvitaan etäisyyttä. Opiskelijat kertoivat myös vakavista kiusaamiskokemuksista aiempien opintojen ja peruskoulun aikana. Merkityksellistä oli, että tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla ei ollut kiusaamiskokemuksia nykyisissä opinnoissa, vaan opiskelijoiden tarinoissa korostuivat tyytyväisyys ja ilo oman ammattialan löytämisestä ja uusien kavereiden saamisesta. Tämä antaa ammattiopintojen sosiaaliselle ulottuvuudelle erityisen merkityksen.

Niinku henkilökohtasemmat asiat, että me ei olla semmosiin Opettajan kanssa kauheesti menty [...] Opettajan kans on vähän niinku semmosta opiskelupainotteista se keskustelu [...] Jos ohjaajan kans juttelee jotain, niin sit ohjaaja saattaa kertoa Opettajalle sitte, että juteltiin tämmöstä ja tommosta [...] mä mieluummin juttelen ohjaajan kanssa henkilökohtaisista jutuista, kun opettajan kanssa. (Haastateltava 1)

Pohdintaa

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että osallistuneet opiskelijat käyttivät ääntään hyvin sopeutuvalla tavalla. Heillä oli hyvin myönteinen kuva vastuuopettajasta ja hänen toiminnastaan eikä juurikaan vaatimuksia tai toiveita. Vuorovaikutus opiskelijan ja vastuuopettajan välillä oli opettajajohtoista. Opettajat olivat aktiivisia aloitteentekijöitä, opiskelijat puolestaan pääosin myötäilivät heidän mielipiteitänsä ja ehdotuksiaan. Vaikka opettajien ohjausote näytti hyvin vahvalta, olivat opettajat opiskelijoiden mukaan samalla kuitenkin kuuntelevaisia, ymmärtäväisiä ja luotettavia aikui-

sia. Nämä tulokset ovat samansuuntaisia kuin ne, joista raportoivat Mittendorf (2010) ja Draaisma kollegoineen (2017).

Tutkimuksessamme opiskelijoiden ja vastuuopettajien välisissä keskusteluisissa painottuivat opiskelijoiden kokemina opintoihin liittyvät asiat: Miten varmistetaan opintojen etenemisestä? Miten saadaan suoritettua annetut tehtävät? Miten selviydytään työssäoppimisesta? Kokemuksista piirtyi kuva yksilöllisistä selviytymistarinoista. Opiskelijoiden ja vastuuopettajien välisistä keskusteluisista puuttuivat urasuunnitelmat, opiskelijoiden vahvuuksien hyödyntäminen ja tulevaisuuden unelmat. Näistä asioista opiskelijat juttelivat mieluummin koulun muun henkilöstön, perheenjäsenten, tukihenkilöiden ja kavereiden kanssa. Kertomuksissa ei myöskään noussut esille toiveita saada vastuuopettajalta nykyistä enemmän tukea ja ohjausta urasuunnitelmiin. Näyttää siltä, että opiskelijat halusivatkin pitää tietyn etäisyyden opettajaan. Heillä oli hyvin perinteinen näkemys opettajalle sopivasta toiminnasta: opettajan tehtäviin kuuluu opettaa ja auttaa opiskelijaa selviytymään meneillään olevista opinnoista. Tämä on kuitenkin ristiriidassa uudistuneen ammatillisen koulutuksen tavoitteiden kanssa, jonka mukaan opettajan työssä korostuu valmentava ote. Opiskelijan osaamisen tunnistaminen ja uraohjaus voivat aidosti toteutua vain avoimessa ja aktiivisessa vuorovaikutuksessa opettajan ja opiskelijan välillä. Se tarkoittaa kanssakäymistä missä tuetaan ja kannustetaan opiskelijaa oman äänen käyttöön, tunnustetaan ja tunnustetaan opiskelijan vahvuuksia ja osaamista sekä vahvistetaan itsenäi-



Kuvituskuva: Unsplash.

sen uraohjauksen taitoja. Aikaisemmat tutkimukset (Bullock & Jamieson, 1998; Kuijpers ym., 2011) osoittavat, että säännöllinen mahdollisuus keskustella opettajan kanssa vahvistaa opiskelijan myönteistä näkemystä itsestään toimijana ja äänenkäyttäjänä. Aktiivinen ja positiivinen vuorovaikutus opettajan kanssa auttaa opiskelijaa kokemaan ja näkemään itsensä tasavertaisena jäsenenä oppilaitoksessa, työelämässä ja yhteiskunnassa. Myönteinen ja säännöllinen vuorovaikutus vahvistaa opiskelijan kykyä nähdä mahdollisuutensa ja arvonsa.

Tutkimuksessamme vastuopettajien valta oli vuorovaikutussuhteissa ilmeinen. Opiskelijat kuvasivat itseään vastaanottaviksi, kuunteleviksi objekteiksi ja vastuopettajiaan aktiivisiksi toimijoiksi. Kriittisen tulkinnan mukaan opettajien päämääränä ei näyttänyt niinkään olevan jokaisen opiskelijan vahvuudet ja toiveet yksilöllisesti huomioivan ammatillisen polun löytäminen vaan opiskelijoiden auttaminen

sopeutumaan vallitsevaan tilanteeseen. Tämä tuli esille muun muassa siten, että opiskelijalle etsittiin hänelle paremmin sopiva työssäoppimispaikka haasteiden noustessa esiin sen sijaan, että työpaikkoja tuettaisiin toimimaan erilaisten opiskelijoiden kanssa. Opettajien resurssi keskusteluihin ja työpaikalla tapahtuvaan ohjaukseen oli varmasti niukka, joten oli ehkä helpompaa löytää uusi paikka työssäoppimiseen. Tällaisen toimintamallin voidaan kuitenkin välillisesti ajatella vahvistavan vaativaa erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan näkemystä itsestään epäsovivana tiettyyn ympäristöön, mahdollisuuksien ja yhteiskunnallisen inklusion kaventumisena (Brunila, 2019).

Vaativaa erityistä tukea saavien opiskelijoiden osuus kaikista ammatillisen koulutuksen opiskelijoista on pieni. He edustavat opiskelijajoukkoa, joiden opinnot ja usein myös muu elämä on ollut vahvasti tuettua ja ohjattua jopa varhaislapsuudesta lähtien. He eivät ehkä saa omaa ääntään kuuluviin, jo-

ten keskittymällä heidän tarinoihinsa on mahdollista ymmärtää ja tuoda esille heidän tulkintojaan sekä tarpeitaan liittyen ammatillisiin opintoihin ja vuorovaikutukseen vastuopettajan kanssa. Tutkimuksemme vahvistaa käsitystä opettajien valitsemien toimintojen ja asenteiden merkityksellisyydestä. Perinteisesti ammatillisen opettajan työssä on korostunut ammattitaidon opettamisen merkitys. Tällä tutkimuksella haluamme kuitenkin nostaa esille opet-

tajan työn laaja-alaiset ulottuvuudet: ohjauksen, joka vahvistaa opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja opintojen kokemista merkityksellisinä, ja mikä vahvistaa opiskelijoiden maailmaan kasvamisen ja oman paikan löytämisen mahdollisuuksia. Ammatillisella koulutuksella on sekä laadullinen, yhteiskunnallinen että subjektiivinen ulottuvuus, mikä on tärkeää huomioida sekä koulutuspolitiikassa että opetustyössä.

Teksti perustuu alla olevassa artikkelissa esiteltyyn tutkimukseen:

Ryökkyinen, S., Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2019). Interaction between students and class teachers in Vocational Education and Training: 'Safety distance is needed'. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(2), 156–174.

Lähteet

Lähdeluettelossa on lueteltu artikkelin keskeisimmät lähteet. Täydellinen lähdeluettelo löytyy yllämainitussa lehdessä julkaistusta artikkelista.

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.

Draaisma A., Meijers F. & Kuijpers, M. (2018). The development of strong career learning environments: The project 'Career orientation and guidance' in Dutch vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 70(1), 27–46.

Freire, P. (1970/2017). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Classics.

Henderson, D. G. & Fisher, D. L. (2008). Interpersonal behaviour and student outcomes in vocational education classes. *Learning Environments Research*, 11(1), 19–29.

Kincheloe, J. L. (2008). *Knowledge and critical pedagogy: An introduction*. Springer Science + Business Media B.V.

Kuijpers M., Meijers, F. & Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), 21–30.

Laki ammatillisesta koulutuksesta (2017). 531/2017. Haettu 08.08.2020 osoitteesta

<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531>

Mittendorff, K. M. (2010). *Career conversations in senior secondary vocational education*. Technische Universiteit Eindhoven.

Niemi, A.-M. & Jahnukainen, M. (2019): Educating self-governing learners and employees: studying, learning and pedagogical practices in the context of vocational education and its reform, *Journal of Youth Studies*, DOI: 10.1080/13676261.2019.1656329

Nylund, M., Ledman, K., Rosvall, P.-Å & Rönnlund, M. (2020) Socialisation and citizenship preparation in vocational education: Pedagogic codes and democratic rights in VET-subjects. *British Journal of Sociology of Education*, 41(1), 1–17, DOI:10.1080/01425692.2019.1665498

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). *Ammatillisen koulutuksen reformi hyväksyttiin – suurin koulutusuudistus vuosikymmeniin*. Haettu 08.08.2020 osoitteesta https://minedu.fi/-/ammattillisen-koulutuksen-reformi-hyvaksyttiin-suurin-koulutusuudistus-vuosikymmeniin?_101_INSTANCE_vnXMrwrX9pG9_languageId=en_US

Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. Teoksessa D. Brown (toim.), *Career choice and development* (s. 149–205, 4. painos). Jossey-Bass.

Van Uden, J. M., Ritzen, H. & Pieters, J. M. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behaviour in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, 37, 21–32.



Kirjoittaja

Sanna Ryökkynen (Mmus) työskentelee koulutuspäällikkönä Ammattiopisto Spesiassa. Lisäksi hän on tohtorikoulutettava Helsingin yliopistossa koulun, kasvatuksen, yhteiskunnan ja kulttuurin tohtorikoulutusohjelmassa. Hänen tutkimuksensa keskiössä ovat vaativana erityisenä tukena järjestetty ammatillinen koulutus ja opiskelijoiden kokemukset.

[sanna.ryokkynen\(at\)helsinki.fi](mailto:sanna.ryokkynen(at)helsinki.fi)

[sanna.ryokkynen\(at\)spesia.fi](mailto:sanna.ryokkynen(at)spesia.fi)



Kellon oppiminen ja oppimisen vaikeudet

Kellon osaaminen on keskeinen taito arjen kannalta. Monilla lapsilla, joilla on oppimisvaikeuksia, on usein myös huomattavia haasteita kellon oppimisessa. Kellon oppimisen vaikeudet ovat hyvin usein yhteydessä matematiikan oppimisen vaikeuksiin. Kellon oppimisen vaikeudet ilmenevät usein työläytenä oppia ulkoa kellon lukemiseen liittyviä lukuisia faktoja, kyvyssä järkeillä tai kyvyssä hahmottaa kellotaulu oikein. Silloin kun kellon oppiminen on oppilaalle vaikeaa, kannattaa panostaa tämän taidon systemaattiseen harjoitteluun. Kokemukseni mukaan systemaattinen ja tarkkaan mietitty kellon harjoittelu on tuottanut hyviä tuloksia oppilaille, jotka eivät ole oppineet kelloa luokkamuotoisessa opetuksessa. Tämä teksti perustuu vielä julkaisemattomaan kellon oppimista käsittelevään Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin kuntoutusmateriaaliin. Materiaali julkaistaan vuonna 2021.

Teksti Tuomo Aro

Johdanto

Suurin osa lapsista oppii hallitsemaan kellon alakoulun alkupuolella ilman suurempia ongelmia. Koulussa harjotellaan viisari- ja digitaalikello tyypillisesti luokkatasoilla 1–3, minkä jälkeen keskitytään aikalaskuihin. Kellon oppiminen voi kuitenkin olla vaikeaa monille lapsille, joilla on oppimisvaikeuksia. Olemme kollegoidemme kanssa kohdanneet neuropsykologisessa kuntoutustyössä yleisopetuksen puitteissa opiskelevia lapsia, jotka eivät vielä alakoulun loppupuolella hallitse digitaali- ja viisarikelloa. Osalle näistä lapsista asia on ollut häpeällinen ja he ovat yrittäneet peitellä tätä taidon puutetta. Koska kellon osaaminen on keskeinen arjen taito, kannattaa sen systemaattiseen harjoitteluun panostaa. Siksi on tärkeätä tunnistaa ja tukea niitä lapsia, jotka tarvitsevat hyvin yksilöllistä tukea kellon oppimiseen.

Ajan ja kellon oppiminen tyypillisesti kehittyvillä lapsilla

Tutkijat Teresa McCormack ja Christoph Hoerl (2017) ovat esittäneet kehityksellisen mallin siitä, kuinka lapset oppivat hahmottamaan aikaa ja siihen liittyviä käsitteitä. Mallin mukaan lapsi alkaa noin kahden ja kolmen ikävuoden välillä erottaa menneen ja tulevan sekä alkaa käyttää puheessaan aikamuotoja. Lapsi hahmottaa menneen ajan jo tapahtuneina tapahtumina, mutta usein näiden erillisten tapahtumien ajallinen suhde toisiinsa on vielä epäselvä. Myöhemmin, noin 4–5 ikävuoden paikkeilla, lapsi alkaa ymmärtää ajan lineaarisuuden. Lineaarisuudessa on kyse siitä, että menneillä ja tulevilla tapahtumilla

sekä aikasanoilla on järjestyksellinen suhde toisiinsa: esimerkiksi aamupala on ennen päiväkotia, viime viikko oli ennen eilistä ja huominen on ennen ensi viikkoa. Tämän ikäisillä lapsilla on kuitenkin usein vielä vaikeuksia hahmottaa tapahtumien tai aikakäsitteiden ajallista etäisyyttä toisiinsa. He siis voivat kokea, että tästä päivästä eiliseen on yhtä pitkä aika kuin eilisestä viime viikkoon. Vasta viikonpäivien, kalenterin ja kellon ymmärtäminen mahdollistavat aikakäsitteiden välisten etäisyyksien hahmottamisen. Friedman ja Laycock (1989) ovat havainneet tutkimuksissaan, että yhdysvaltalaiset lapset oppivat lukemaan viisari- ja digitaalikelloa 9–10 ikävuoteen mennessä. Vastaavaa tutkimustietoa suomalaisten lasten osalta ei ole, mutta todennäköisesti aikataulu on karkeasti ottaen melko sama.

Ajan hahmottamisen ja kellon oppimisen vaikeudet

Merkittäviä ajan hahmottamisen ja kellon oppimisen vaikeuksia on todettu useiden eri oppimisvaikeuksien ja kehityshäiriöiden yhteydessä (Janeslätt, Granlund, Kottorp & Almqvist, 2010). Vaikuttaa siltä, että kellon oppimisen vaikeudet ovat melko vahvasti yhteydessä erityisesti matematiikan oppimisvaikeuksiin (Andersson, 2008; Burny, Valcke & Desoete, 2012). Burny kumppaneineen (2012) on soveltanut Gearyn ja Hoardin (2005) matematiikan oppimisvaikeuksia kuvaavaa mallia kellon oppimisen vaikeuksiin. Tämän mallin mukaan peruslaskutaitojen ja kellon-aikojen lukeminen ja ymmärtäminen vaativat kolmenlaisia taitoja. Ensinnäkin lapsella tulee olla kyky oppia ja



Kuva: Unsplash.

palauttaa faktoja muistista (semanttinen muisti). Hänen tulee myös kyetä järkeilemään (proseduraaliset taidot) sekä hänellä tulee vielä olla näkemisen ja näönvaraisen hahmottamisen taitoja. Kokemukseni mukaan järkeilyn vaikeudet ja näönvaraisen hahmottamisen vaikeudet ilmenevät hyvin usein yhdessä.

Faktojen oppimisen vaikeudet. Ajan ja kellon hallinnan yhteydessä on suuri määrä faktoja, jotka pitää pystyä palauttamaan muistista nopeasti. Esimerkiksi sujuvan viisarikellon lukemisen yhteydessä on palautettava muistista seuraavat asiat: 1) kellon pyörimissuunta, 2) kumpi viisareista on minuuttiviisari ja kumpi tuntiviisari, 3) minuuttiviisarin osoittamaa kohtaa vastaava minuuttien määrä (esim. kun minuuttiviisari osoittaa seitsemää, se tarkoittaa ”25 vaille”) ja 4) tasatunteja vastaavat iltapäivän ja illan digiajat.

Kokemukseni mukaan osalla oppilaista kellon oppimisen vaikeudet painottuvat selvästi faktojen oppimisen pulmiin. He ymmärtävät hyvin kellon toiminnan, mutta kellon aikojen lukeminen ei automatisoidu helposti. He sekoittavat usein sanat ”vaille” ja ”yli” ja turvautuvat luettelemiseen ratkais-

takseen, kuinka monta minuuttia vaille tai yli kello on. Oppilailla, joilla on tämän tyyppisiä haasteita, ilmenee usein myös laajempia kielellisten taitojen vaikeuksia.

Järkeilyn vaikeudet. Kellon lukemisen yhteydessä järkeilyllä tarkoitan niitä ajatteluprosesseja ja toimintamalleja, joilla oppilas pystyy selvittämään vastauksen haluttuun kysymykseen silloin, kun hän ei pysty palauttamaan asiaa suoraan muistista. Esimerkiksi jos oppilas ei pysty palauttamaan suoraan muistista minuuttien määrää minuuttiviisarin osoittaessa neljää, hän voi järkeillä asian luettelemalla lukuja viiden välein numerosta 12 numeroon neljä (5, 10, 15, 20). Osa oppilaista voi oppia kohtuullisesti ulkoa kellon lukemiseen liittyviä faktoja (esim. minuuttiviisarin osoittaessa seitsemää, kello on 25 minuuttia vaille), mutta heidän on hyvin vaikea perustella oppimiaan faktoja. Tämä on usein merkki siitä, että he eivät vielä täysin ymmärrä viisarikellon toimintaa.

Näkötoimintoihin liittyvät vaikeudet. Silloin kun oppilaalla on näkemisen, toiminnallisen näönkäytön tai näönvaraisen hahmottamisen vaikeuksia, on kiinnitettävä huomiota seu-

raaviin asioihin. Meidän tulee tietää, pystyykö oppilas erottamaan, kumpi kahdesta viisarista on pidempi ja kumpi on lyhyempi. On myös huomioitava, pystyykö oppilas erottamaan oikean ja vasemman. Tätä taitoa oppilas tarvitsee, jotta hän oppii ilmoittamaan kellotaulun vasemmalla puolella olevat minuutit ”vaille”-ajassa ja oikealla puolella olevat minuutit ”yli”-ajassa. Lisäksi on tiedettävä, pystyykö oppilas hahmottamaan kellotaulun tarpeeksi hyvin ymmärtääkseen, mihin referenssipisteeseen (tasatuntiin) ”yli”- ja ”vaille”-aikoja ratkaistaessa on luettelemalla laskettava. Lopuksi on otettava vielä selvää, hahmottaako ja muistaako oppilas viisareiden pyörimissuunnan.

Jos oppilaalla ilmenee vaikeuksia hahmottaa tavanomainen kellotaulu, niin on käytettävä visuaalisesti yksinkertaistettuja ja selvennettyjä harjoituskelloja ja materiaaleja. Harjoituskellon on hyvä olla tarpeeksi suuri, väljä (etäisyys esim. numeroiden välillä on suuri) ja referenssipisteet tasan, puoli sekä 15 yli ja vaille merkitty erikseen. Lisäksi kellotaulussa ei pidä olla mitään kuvia, jotka eivät liity ajan lukemiseen.

Kellon harjoittelu

Kun oppilaalla on vaikeuksia kellon oppimisessa, on sitä harjoitettava systemaattisesti. Kellon tehokas harjoitte-

lu edellyttää tarkkaa tietoa siitä, mitä oppilas osaa ja mitä hän ei vielä osaa. Täten oppilaan taitojen systemaattinen arviointi ja kuvaaminen ovat laadukkaan erityisopetuksen ja kuntoutuksen ensimmäinen askel. Vuonna 2021 julkaistavassa Valterin kellon oppimista käsittelevässä julkaisussa on arviointimateriaalia tätä tarkoitusta varten.

Taitojen arvioinnin ja kuvaamisen jälkeen harjoittelu on suunnattava lähkehityksen vyöhykkeelle, eli tehtävien on oltava sillä tasolla, että oppilas ei niistä itsenäisesti selviä mutta harjoitusten tekeminen on mahdollista aikuisen ohjauksessa. Oppilaan on myös harjoitettava tarpeeksi usein, mielellään useita kertoja viikossa. Lisäksi harjoittelu on hyvä yhdistää oppilaan arkeen. Esimerkiksi oppilaan harjoittellessa viisarikelloa on hänen puhelimensa kello hyvä vaihtaa osoittamaan aikaa viisarikellon muodossa, jotta tämä esitysmuoto toistuisi hänen arjessaan. Kokemukseni mukaan useat lapsen ja nuoret, joille kellon oppiminen on ollut vaikeaa, ovat systemaattisen harjoittelun myötä saavuttaneet kyvyn lukea kelloa ja suorittaa arkisia aikalaskuja. Joissain tapauksissa näiden taitojen oppiminen on vaatinut huomattavan määrän harjoittelua. Kellon lukeminen on kuitenkin arjen toimintakyvyn kannalta hyvin tärkeä taito, joten harjoitteluun panostaminen on perusteltua.

Lähteet

Andersson, U. (2008). Mathematical competencies in children with different types of learning difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 48–66.

Burny, E., Valcke, M. & Desoete, A. (2012). Clock reading: An underestimated topic in children with mathematics difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 45(4), 351–360.

Friedman, W. J. & Laycock, F. (1989). Children's analog and digital clock knowledge. *Child Development*, 60(2), 357–371.

Geary, D. C. & Hoard, M. K. (2005). Learning disabilities in arithmetic and mathematics. *Handbook of mathematical cognition*, 253–268.

Janeslätt, G., Granlund, M., Kottorp, A. & Almqvist, L. (2010). Patterns of time processing ability in children with and without developmental disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(3), 250–262.

McCormack, T. & Hoerl, C. (2017). The development of temporal concepts: Learning to locate events in time. *Timing & Time Perception*, 5(3–4), 297–327.



Kirjoittaja

Tuomo Aro
neuropsykologian erikoispsykologi, PsL, (VET)
tuomo.aro(at)ludus.fi

Lukiolaisten näkemyksiä tuen tarpeistaan ja hyvinvoinnistaan

Lukion säädöspohjaa muutettiin syksyllä 2019, ja lukiouudistuksen myötä lukiolaisilla tulisi olla mahdollisuus saada yksilöllistä tukea ja ohjausta sekä tarvittaessa myös erityisopetusta. Erityisopetus lukiossa on uuden lain myötä lakisääteistä. Aikaisemmin ammatillinen koulutus on nähty peruskoulun jälkeen ilmeisenä vaihtoehtona oppilaille, joilla on ollut tuen tarpeita, vaikka heillä olisikin ollut lukio-opinnoissa tarvittavia olennaisia akateemisia vahvuuksia (Jahnukainen, Kivirauma, Laaksonen, Niemi & Varjo, 2019). Nyt lukiouudistuksen yhtenä tavoitteena voidaan nähdä, että kaikille opiskelijoille pyritään tarjoamaan mahdollisuus heidän oppimispotentialinsa täyteen hyödyntämiseen riittävien tukitoimien avulla.

Teksti: Nelli Saarelainen ja Mari Pohjalainen

Useimmat lukiolaisista ovat siirtyneet lukioon suoraan peruskoulun päätettyään ja elävät intensiivistä nuoruusvaihetta: nuoruuden aikana nuorten elämässä tapahtuu paljon. Siihen liittyy monenlaisia kehitystehtäviä niin fyysisellä kuin psyykkiselläkin tasolla (ks. esim. Hermanson & Sajaniemi, 2018; Marttunen & Karlsson, 2013; Nurmi, 1995). Nuoruuden aikana luodaan myös pohja myöhemmälle hyvinvoinnille (Salmela-Aro, 2010). Tarkasteltaessa nuorten hyvinvointia tulee huomioida, että hyvinvointi on hyvin moniulotteinen käsite. Ei ole montakaan yhteiskunnallista käsitettä, joka olisi määritelty niin eri tavoin kuin hyvinvointi (Allardt, 1976, 17). Nuoruuden määrittäminen on aina yhteydessä vallitsevaan aikaan, kulttuuriin ja yhteiskunnan ra-

kenteisiin (Laitinen, 2012, 9). Ajankoh- taista tietoa nuorten hyvinvoinnista saatiin syksyllä 2019 julkaistusta Lukio- laisbarometrasta, joka on ensimmäinen alallaan. Lukiolaisbarometrin tulokset kertovat, että lukiolaiset kokevat opiskelun lukiossa mielekkäänä, mutta jak- samista koskevat vastaukset ovat huolestuttavia: vastanneista lukiolaisista noin 40 prosenttia koki opinnot henki- sestä raskaiksi ja 27 prosenttia ilmoitti vaikeuksista opintojen ja muun elämän yhdistämisessä (Lukiolaisbarometri 2019; Tuijula, 2019).

Lukiossa oppimisen ja opiskelun tukea voidaan tarvita monenlaisista syistä. Osa näistä tuen tarpeista kestää läpi opintojen, kun taas osa tarpeista edellyttää vain väliaikaisia järjestelyjä.

Lukiokoulutuksessa oppimisvaikeuksien diagnoosi ei ole määrittävä tekijä tuen saamiseen. Tuen lähtökohtana nähdään diagnoosin sijaan yksilölliset tarpeet. (Lukiolaki 714/2018; Opetushallitus, 2015.) Tuen tarpeita voivat olla esimerkiksi lukiolaisten kokemat lukemisen ja kirjoittamisen, vieraiden kielten ja tarkkaavuuden haasteet, matemaattiset haasteet, opiskelutaitojen vahvistaminen, sekä hankaluudet jaksamisessa tai koulu-uupumus (Haakanen & Tikkanen, 2008, 153–154; Kinberg & Savolainen, 2011, 11; Mehtäläinen, 2005). Lukiolaisten oppimisvaikeuksista puhuttaessa lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin on perinteisesti kiinnitetty eniten huomiota. Opiskelun ja oppimisen tuen tarpeiden kirjo on lukiossa kuitenkin huomattavasti laajempi. Tuen tarpeiden kirjolla voidaan perustella se, että erityisopettajan osaamista tarvitaan myös lukio-opinnoissa, mutta myös se, että riittävään oppimisen ja opiskelun tukeen tarvitaan jokaista lukion opettajaa. Oppimisen tukea lukiossa tulisi vielä monipuolistaa, laajentaa ja vahvistaa, jotta opiskelijoita voitaisiin tukea parhaalla mahdollisella tavalla ja voitaisiin myös ehkäistä leimautumisen kokemusta tuen tarpeen vuoksi (Niemi & Laaksonen, 2020).

Aineisto ja analyysi

Tutkimustemme tavoitteina oli tuottaa tuoretta tietoa lukiolaisten hyvinvoinnista ja tuen tarpeista. Meitä kiinnosti erityisesti lukio-opiskelijoiden omat näkemykset ja kokemukset liittyen oppimisen ja opiskelun tukeen, hyvinvointiin sekä jaksamiseen. Tutkimuksen kohderyhmänä oli 29 opiskelijaa kolmesta pääkaupunkiseudun lukiosta.

Tutkimusaineisto koostui näiden opiskelijoiden ryhmähaastatteluista sekä yksilöllisesti vastattavasta sähköisestä kyselylomakkeesta. Aineisto kerättiin syksyllä 2019. Tutkittavat osallistuvat haastatteluun ja täyttivät kyselylomakkeen samana päivänä. Aineiston analyysissa käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia, joka osaltaan antoi tilaa lukiolaisten omille näkemyksille ja kokemuksille hyvinvoinnista ja lukio-opintoihin liittyvistä tukitoimista. Kerätty tutkimusaineisto toimi molempien kirjoittajien pro gradu -tutkielmen pohjana.

Lukiolaisten tuen tarpeet ja hyvinvointi

Seuraavaksi tarkastelemme sitä, minälaisista tekijöistä lukiolaisten tuen tarpeet koostuvat ja millaista tukea lukiolaiset kaipaavat lukio-opinnoissaan. Opiskelijoiden tuen tarpeet näyttäytyivät tutkimusaineistomme perusteella hyvin moninaisina, sillä tukea tarvitaan oppimisen ja opiskelun lisäksi myös hyvinvoinnin ylläpitämiseen. Tutkimusaineistosta nousi muun muassa esiin, että lukiolaiset kaipaavat ainesisältöihin liittyvän yleisen tukiovetuksen lisäksi myös henkilökohtaista tukea.

Lukiolaisten hyvinvointi koostuu aineistomme perusteella kolmesta osa-alueesta: elämänhallinnasta, koulun olosuhteista ja sosiaalisista suhteista. Jokaisella osa-alueella tulisi vallita kohtuullinen tasapaino, ja sen lisäksi osa-alueiden tulee muodostaa tasapainoinen kokonaisuus, jotta lukiolainen voisi hyvin. Lukiolaisen itsenäisyydelle ja autonomialle tulee antaa tilaa, mutta häntä tulee myös tukea tilanteissa,



Kuvituskuva: Unsplash.

joissa tukea tarvitaan. Tukea tarvitaan jokaisella hyvinvoinnin osa-alueella. Seuraavaksi tarkastelemme näitä osa-alueita hieman tarkemmin.

Lukiolaisten elämänhallinta koostuu tutkimuksessamme nuorten oman elämän ohjauksesta, elämäntavoista ja terveydestä. Oman elämän ohjaus sai tutkimuksessa kaikista suurimman painoarvon lukiolaisten hyvinvoinnin kannalta. Oman elämän ohjauksella tarkoitetaan sitä, kuinka nuori tekee elämässään ja ikäsidonnaisessa kehitysympäristössään valintoja, joiden mukaisesti hän toimii (Nurmi, 1995; 2001). Oman elämän ohjaukseen liittyi tutkimusaineiston perusteella keskeisesti aikatauluttamisen ja suunnittelun taito. Lukiolaisten elämä on toisinaan hyvin täynnä kaikenlaista. Kun opinnot, harrastukset, mahdolliset työt ja sosiaaliset suhteet vievät runsaasti aikaa, on tärkeää suunnitella elämä niin, ettei se jatkuvasti kuormita nuoren jaksamista. On tärkeää, että nuori saa sovitettua yhteen opinnot ja muun elämänsä. Opti-

maalisten työskentelytapojen löytäminen ja itselleen sopivien opiskelutaitojen oppiminen näyttäytyy myös tärkeänä, jotta lukio-opinnoissa voi pärjätä.

Et mul oli ainaki silloin ykkösellä, et nyt on vast abivuonna oikeestaan oppinut, et miten se elämä kantaa, miten se elämä kannattaa aikatauluttaa, mihin niinku ite jaksaa ja pystyy. Mut joskus ykkösellä, mun oli niinku ihan hullua se, ja niinku sellasta, et koko päivän tein jotain koulujuttuja. Ei siin oo mitään järkee.

Lukiolaisten hyvinvointia tukevat koulun olosuhteet koostuvat tutkimusaineiston perusteella opinnoista, opiskelijoiden mahdollisuudesta itsensä toteuttamiseen ja koulun fyysisistä olosuhteista. Opinnot, jotka tukevat opiskelijoiden hyvinvointia, sisältävät riittävästi tukea ja ovat toteutukseltaan toimivia. Opiskelijat kokivat tarvitsevänsä tukea sekä oppimiseensa



Kuvituskuva: Unsplash.

ja opiskeluunsa että hyvinvointiinsa. Tuen tarpeet näyttäytyivät moninaisina: osalle riittävää tukea oli se, että tukea on ylipäänsä olemassa, kun taas osa opiskelijoista kaipasi konkreettisia, yleensä erityisesti opettajien läsnäoloa ja aikaa edellyttäviä tukikeinoja. Lukiolaiset kokivat tutkimusaineiston perusteella tärkeänä, että heillä on mahdollisuus toteuttaa itseään. Tähän liittyivät keskeisesti opiskelijoiden mahdollisuus osallisuuteen ja opettajien antama palaute, arvostus ja välittäminen. Opiskelijat näyttävät kaipaavan lukiossa välittävää aikuista, joka olisi kiinnostunut siitä, miten heillä menee. Myös eteenpäin vievää palautetta kaivattiin laajasti.

No ihan yleistä tukee opettajilta tai niinku sieltä henkilökunnalta, et jos on tarvetta apuun tai sellasta, ni ihan sellasta yleistä, että "joo, mä oon tässä". Et mul ei tietenkää mitää erityistä niinku, et mul ei oo mitään välttämättä, että mä tartten henkilökunnalta apuu, mut jos on tarve

ni sit, et ne on siinä. Mut tietenkihän niilläki on omii hommii ja töitä ja... Et...

Oppimisen ja opiskelun tukea kaivattiin aineenopettajilta, opinto-ohjaajilta ja erityisopettajilta. Tukea koettiin tarvittavan aineensaamisen vahvistamiseen sekä opiskelutaitoihin. Hyvinvoinnin tuessa taas korostuivat ennen kaikkea koulun ulkopuolinen elämä ja läheiset, vaikkakin koululta toivottiin muun muassa jaksamisen, stressinhallinnan sekä opiskelumotivaation ylläpitämistä. Lisäksi lukiolaiset toivoivat, että he saisivat lukiossa henkilökohtaista tukea oman elämän ohjaukseen. Esimerkiksi aikatauluttamisen ja suunnittelun taitoa ei koettu itsestään selvänä, vaan opiskelijat toivoivat tukea siihen, että he saavat elämänsä tasapainoon. Tutkimuksessa selvitettiin opiskelijoiden kokemien tuen tarpeiden lisäksi opiskelijoiden näkemyksiä oppimista ja opiskelua edistävästä tekijöistä. Opiskelijoiden toiveet tuesta ja siitä, mikä heidän mielestään ideaali-

tilanteessa edistäisi oppimista ja opiskelua parhaiten, jakautuivat neljään pääteeman. Teemat olivat aineenopettajien tuki, opinto-ohjaajien tuki, erityispedagoginen tuki ja kouluuyhteisön tasoinen tuki. Aineenopettajilta toivottiin varsinaisen aineenosaamisen vahvistamisen lisäksi muun muassa rakentavaa palautetta sekä opetuksen tasalaatuisuutta. Opinto-ohjaukseen liittyvään tukeen toivottiin esimerkiksi opinto-ohjauksen kurssien määrällistä lisäämistä, ohjauksen henkilökohtaisuutta sekä aikaa tulevaisuuden pohtimiselle opinto-ohjaajan kanssa. Erityispedagogista tukea toivottiin toteutettavan sekä mahdollisimman yksilöllisesti että toisaalta ryhmämuotoisesti kerhotyyppisen tuen keinoin. Lisäksi toivottiin mahdollisuutta erityisopettajan tukeen kaikissa aineissa. Yleisemmin koko kouluuyhteisön tasolla toivottiin opintojen suorittamisen joustavuutta. Joustavuutta koettiin tarvittavan poissaolojen vaikutusten vähentämiseksi sekä kursivalintoihin. Lisäksi opiskelijat kokivat tärkeäksi, että kaikesta tuesta tiedotettiin toimivasti, ja opiskelijoille annettaisiin selkeää tietoa lukiossa tukea antavista henkilöistä.

Koulun olosuhteiden ja elämänhallinnan ohella tärkeä osa lukiolaisten hyvinvointia on tutkimusaineistomme perusteella lukiolaisten sosiaaliset suhteet. Lukiolaisten hyvinvointia tukevat sosiaaliset suhteet koostuvat lukiolaisen omasta tukiverkostosta ja yleisestä kuuluvuuden tunteesta. Oma tukiverkosto, joka koostuu niin ystävistä kuin perheenjäsenistä, auttaa lukiolaisia jakamaan arjessa mutta vaikuttaa myös lukiolaisten päätöksentekoon ilmeisellä tavalla. Oman tukiverkoston lisäksi lu-

kiolaisille on tärkeää, että he tuntevat kuuluvansa siihen lukioon, missä opiskelevat. Lukion luokaton muoto näyttää tutkimusaineiston perusteella edelleen tuottavan arkeen haasteita, jotka tulee ottaa vakavasti. Osalla tutkimusaineiston lukiolaisista oli tunne, että lukio nykymuotoisenaan ei mahdollista todellista ryhmään kuulumisen tunnetta. Lukiolaiset toivoivat, että tähän kiinnittäisiin lukiossa erityistä huomiota: nyt sosiaalisten suhteiden muodostuminen on pitkälti lukiolaisten omalla vastuulla.

Pohdintaa

Tässä artikkelissa tarkastelemme opiskelijoiden tuen tarpeita sekä heidän hyvinvointiinsa vaikuttavia tekijöitä. Opiskelijoiden kokemusten mukaan lukioissa on tarjolla tukea sekä oppimiseen ja opiskeluun että kouluhyvinvointiin. Huomionarvoista kuitenkin on, että vastauksissa ilmeni hankaluuksia löytää oikeanlaista tukea ja tietoa siitä, kehen tarvittaessa voisi ottaa yhteyttä tuen tarpeista. Tuen saaminen lukiossa näyttäisikin vaativan opiskelijoilta itseohjautuvuutta. Niemen ja Laakson (2020) tutkimuksessa lukion opettajat kuvasivat tukea etsivien olevan muutenkin aktiivisia ja pärjääviä opiskelijoita. Tämä antaa viitteitä siitä, että eniten tukea tarvitsevat voivat lukiossa jäädä ilman heille kuuluvaa tukea.

Tutkimustuloksissa tuen hakemiseen ja saamiseen lukiossa liitettiin myös mahdollinen leimautumisen pelko. Pelkoon leimautumisesta liittyi myös toive tuen hakemisesta mahdollisimman anonyymisti. Tuen hakemisen ja saamisen toivottiin sujuvan hienovaraisesti, mikä

ilmeni esimerkiksi toiveena hoitaa tuen saamiseen liittyvä asia pitkälti itse. Lisäksi esimerkiksi opiskelijahuoltoon kuuluvan henkilökunnan työhuoneiden fyysisen sijainnin koettiin vaikuttavan hienovaraisuuteen ja leimautumiseen. Niemen ja Laaksosen tuore tutkimus (2020) painottaa edelleen, että lukiossa tarvittaisiin sellaisia tukimuotoja, jotka vähentävät opiskelijan leimautumista. Ratkaisuna tutkijat esittivät vahvempaa samanaikaisopettajuuden kulttuuria lukioihin. Yksi pelkoa leimautumisesta ja toivetta anonyymiydestä selittävä tekijä voi olla oppimisen, opiskelun sekä kouluhyvinvoinnin tuen uutuus lukio-opinnoissa (vrt. Sinkkonen, Kyttälä, Kiiskinen & Jantti, 2016, 54).

Tukitoimet eivät näytä olevan näihin tutkimustuloksiin peilaten vielä täysin vakiinnuttaneet asemaansa osana lukio-koulutusta.

Yhteenvetona voimme todeta yksilöllisen tuen merkityksellisyyden niin opiskelijan hyvinvoinnissa kuin oppimisessa ja opiskelussakin. Käytännön tasolla rajanveto esimerkiksi hyvinvoinnin tukemisen tai oppimisen ja opiskelun tukemisen välillä voi olla tarpeetonta, sillä aiheet ovat yhteydessä keskenään ja myös vaikuttavat toisiinsa. Toisaalta yksilöllisen tuen lisäksi lukioihin kaivataan yleisempää tukea, sillä esimerkiksi ryhmäytymisen tai opiskelun aikatauluttamisen kysymykset vaikuttavat jollakin tasolla jokaiseen opiskelijaan.

Artikkeli perustuu kirjoittajien Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa hyväksytyihin pro gradu -tutkielmiin:

Saarelainen, N. (2020). *”Painolasti omilla harteilla”*: Lukiolaisten hyvinvoinnin ulottuvuudet ja tuen tarve opiskelijoiden näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. (Tutkielma saatavissa kirjoittajalta.)

Koponen, M. (2020). *Tuen tarpeet ja tuen tarjonta lukiokoulutuksessa – lukiolaisten näkemyksiä ja kokemuksia*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/315129>

Lähteet

Allardt, E. (1976). *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Porvoo: Söderström.

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: Maahanmuuttotilanteesta nuoret ja koulutus* (s. 29–48). Helsinki: Gaudeamus.

Laitinen, L. (2012). *Onnelliset opintieillä? Lukiolaisten hyvinvointitutkimus 2012*. Helsinki: Suomen lukiolaisten liitto. Haettu 28.4.2020 https://lukio.fi/app/uploads/2019/07/sll-onnelliset_opintieilla.pdf

Lukiolaisbarometri 2019 (2019). Hyvinvointi ja vapaa-aika. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus. Haettu 28.4.2020 <https://www.otus.fi/wp/wp-content/uploads/2019/11/Raportti-LB-F-Hyvinvointi-ja-vapaa-aika.pdf>

Lukiolaki. (2018). 714/2018. Haettu 28.4.2020 <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180714#Pidp446914016>

Mehtäläinen, J. (2005). Erityisopetuksen tarve lukiokoulutuksessa. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 11. Haettu 29.4.2020 https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_11.pdf

Niemi, A. & Laaksonen, L. M. (2020). Discourses on educational support in the context of general upper secondary education. *Disability & Society*, 35(3), 460–478.

Nurmi, J.-E. (2001). Adolescents' self-direction and self-definition in age-graded sociocultural and interpersonal contexts. Teoksessa J.-E. Nurmi (toim.), *Navigating through adolescence: European perspectives* (s. 229 –249). New York: Routledge Falmer.

Opetushallitus. (2015). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki. Haettu 29.4.2020 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf

Sinkkonen, H.-M., Kyttälä, M., Kiiskinen, S. & Jäntti, S. (2016). Lukion erityisopettaja – opettaja, ohjaaja ja konsultti? *Lehden nimi oli tuolloin: Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti – NMI Bulletin*, 26(3), 51–64.

Tuijula, T. (2019). Lukiolaisten opintojen eteneminen ja kokemukset opinto-ohjauksesta. Haettu 15.6.2020 <https://www.otus.fi/wp/wp-content/uploads/2019/11/Lukiolaisten-opintojen-eteneminen-ja-kokemukset-opinto-ohjauksesta-Tuijula-2019.pdf>

Kirjoittajat



Nelli Saarelainen
KM, laaja-alainen erityisopettaja
Helsinki
[nelli.saarelainen\(at\)helsinki.fi](mailto:nelli.saarelainen(at)helsinki.fi)



Mari Pohjalainen
KM, laaja-alainen erityisopettaja
Espoo
[mari.pohjalainen1\(at\)gmail.com](mailto:mari.pohjalainen1(at)gmail.com)

Oppilaat ja opettajat yhteiskehittämässä digitaalisesti tuettua luonnontieteiden opiskelua

Kasvatustieteen maisteri Kati Sormusen kasvatustieteen väitöskirja tarkastettiin Helsingin yliopistossa toukokuussa 2020. Vastaväittäjänä tilaisuudessa toimi professori Tzu-Hua Wang (National Tsing Hua University, Taiwan) ja kustoksena apulaisprofessori Kalle Juuti (Helsingin yliopisto). Tekstissä tarkastellaan sitä, miten digitaalista teknologiaa voidaan hyödyntää luokan aikuisten ja oppilaiden välisessä tiiviissä ja vastavuoroisessa kehittämissyhteistyössä. Teksti perustuu Sormusen väitöstilaisuudessa esittämään *lectio praecursoriaan* eli väittelijän alkupuheenvuoroon.

Teksti Kati Sormunen

Maaliskuun alussa koettiin ennennäkemätön, yhteiskunnan rakenteita ravis-televa maailmanlaajuinen kriisi, joka rajoitti yksilöiden vapautta sekä vähensi ihmisten välistä kanssakäyntiä. Koulut, joilla on merkittävä rooli yhteiskunnallisen tasa-arvon toteuttajana, suljettiin kaikkialla maailmassa. Myös digitalisaation kanssa viimeisimmän vuosikymmenen painanut koulujärjestelmä joutui nopeasti siirtämään opetuksen fyysisistä luokahuoneista digitaalisiin oppimisympäristöihin. Muutos aiheutti huolta huoltajissa, opettajissa ja päättäjissä, mikä näkyi vilkkaana keskusteluna niin sosiaalisessa kuin muussakin mediassa. Keskusteluissa kannettiin

huolta opetuksen järjestämisestä sekä nostettiin esiin epätasa-arvoisuuden näkökulmia. Huolenaiheita olivat esimerkiksi digitaalinen tasa-arvo, joka koski digitaalisten välineiden saatavuutta ja oppilaiden saavutettavuutta virtuaalisissa oppimisen tiloissa. Läsä oli myös huoli etäopetuksen toteutumisesta ja toteutuksesta, opettajien ja oppilaiden digitaalisista taidoista ja jakamisesta sekä syrjäytymisen uhatta olevista oppilaista. Alkushokin jälkeen mediassa alkoi kuitenkin esiintyä yhä enenevässä määrin esimerkkejä uusista oppimisen ja opetuksen innovaatioista sekä myös positiivisia näkökulmia etäopetukseen.

Huhtikuun lopussa Helsingin Sanomat julkaisi toimittaja Reetta Rädyn artikkelin, jossa seurattiin koronakevään aikana viidentoista lapsen ja nuoren elämää yhden etäopetuspäivän ajan (Räty, 2020). Jutun viisitoista tarinaa luonnehtivat, miten itse teknologian käyttö on helppoa oppilaille, mutta opettajan toteuttamat etäopetuskäytänteet ovat lasten ja nuorten näkökulmasta usein sekavia ja epäkäytännöllisiä. Sama ilmiö on noussut esiin tutkimuksissa, jotka kuvaavat sukupolvien välistä kuilua opettajien ja oppilaiden välillä (Hakkarainen, Hietajärvi, Alho, Lonka, & Salmela-Aro, 2015; Hietajärvi, 2019). Muun muassa Tanhua-Piironen työryhmä seurasi yli kahden vuoden ajan suomalaisten peruskoulujen digitalisaatiota rehtoreiden, opettajien ja oppilaiden näkökulmasta (Tanhua-Piironen, Kaarakainen, Kaarakainen, Viteli, Syvänen & Kivinen, 2019). Heidän loppuraporttinsa osoittaa, että oppilaat käyttävät digitaalisia välineitä päivittäin sosiaalisten suhteiden ylläpitoon sekä digitaaliseen viestintään ja viihteeseen, mutta heille tarjotaan vain vähän mahdollisuuksia käyttää digitaalista teknologiaa opinnoissaan, jota kuitenkin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet edellyttää (Opetushallitus, 2014). Raportti suosittelee, että oppilaille tulisi tarjota enemmän oppilaskeskeisiä digitaalisen opiskelun mahdollisuuksia, mikä itseasiassa nousee yhden Reetta Rädyn artikkelin oppilastarinan temaksi.

Rädyn tarina kertoo kolmesta yhdeksäsluokkalaisesta, jotka kokivat fysiikan ja kemian opiskelun haastavana ”lukemalla itseksensä kirjaa”. Vastauksena ongelmaan, kolmikko päätti rakentaa

oman oppimisympäristön, pelimaailmasta tuttuun Discord-kommunikatiosovellukseen luonnontieteiden opiskelua varten. Muutamassa tunnissa lähes koko luokka oli liittynyt siihen, ja pian oppimisympäristö esiteltiin myös opettajille. Myös opettajat innostuivat tästä, lähtivät kehittämään sitä eteenpäin yhdessä oppilaiden kanssa sillä seurauksella, että tämä innovatiivinen oppimisympäristö oli pian levinnyt koulussa käyttöön myös muille luokille ja luokkatasoille.

Väitöskirjani tarina

Reetta Rädyn artikkelin tarina on erinomainen esimerkki siitä, mitä opettajien ja oppilaiden yhteisöllisellä kehittämisellä eli yhteiskehittämisellä (engl., *co-creation*) voidaan saavuttaa opetuksessa. Toukokuussa tarkastettu väitökseni kertoo myös tarinan digitaalisen oppimisen yhteiskehittämisestä luokassa. Educational design research (EDR) -tutkimusmenetelmää hyödyntämällä pyritään kehittämään käytännöllisiä ratkaisuja edellä kuvatun kaltaisiin, monimutkaisiin ongelmiin sekä tuottamaan teoreettista ymmärrystä ilmiöstä (McKenney & Reeves, 2019). EDR huomioi luokkahuonetutkimuksen monimutkaisuuden, ja Suomessa sitä onkin käytetty menestyksekkäästi useissa koulutuskentän kehittämiseen tähtäävissä hankkeissa (mm. Korhonen, 2017; Loukomies, 2013; Pernaa, 2011; Vartiainen, 2016).

Väitöskirjani tarina sijoittuu aikaan, jolloin perusopetuslain muutokset (642/2010) sekä perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden muutokset ja täydennykset (Opetushallituksen

määräys 50/011/2010) eli kolmiportaisen tuen malli otettiin käyttöön suomalaisissa kouluissa. Pää tavoitteena oli ja on edelleen varmistaa koulutuksellinen yhdenvertaisuus ja inklusiioon pyrkivä koulutus oppilaan sukupuoleen, etniseen taustaan, kykyihin tai tuen tarpeisiin katsomatta sekä edistää elinikäistä oppimista. Ruohonjuuritasolla nämä opetusta ohjaavat normit sekä samanaikaisesti oppimisessaan tukea tarvitsevien määrän lisääntyminen luokissa johtivat tarpeeseen kehittää uusia ja innovatiivisia inklusiivisia ratkaisuja. Tarinan päähenkilöitä ovat tutkimus-käytäntö-kumppaneina EDR-projektiin osallistuneet oppilaat ja opetushenkilöstö; kolmen opettajan, yhden koulunkäyntiavustajan ja 49 oppilaan tiimiopetusluokka. Tutkimus-käytäntö-kumppanuudessa tutkijat, kasvatustalan ammattilaiset ja muut toimijat, tässä tapauksessa luokan aikuiset ja oppilaat, tekevät tiivistä ja vastavuoroista kehittämissyhteistyötä. Työskentelin tuolloin luokassa erityisluokanopettajana, sillä luokassa kymmenellä oppilaalla oli oppimisessaan haasteita ja erityisen tuen tarvetta. Tarinan alussa luokka sai käyttöönsä digitaaliset oppimisvälineet (älypuhelimet) inklusiivisten opetuskäytänteiden yhteiskehittämiseen sekä oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen. Tiivistetysti kerrottuna tarinan punainen lanka kietoutuu pää-tutkimuskysymyksen ympärille: *Miten yhteisesti suunniteltu digitaalisen teknologian käyttö kehittää inklusiivisia käytänteitä alakoulun luonnontieteiden opetuksessa?*

Tarinassa kuvattu EDR-projekti rakentui neljästä peräkkäisestä, toisiinsa rakentuvasta syklisestä, joiden kautta pyrit-

tiin lisäämään ymmärrystä digitaalisen teknologian käytöstä sekä inklusiivisten käytänteiden yhteiskehittämistä ja toteuttamisesta luonnontieteiden opetuksessa. Ensimmäisessä syklissä tutustuttiin käytettävään teknologiaan, älypuhelimiin. Toisessa ja kolmannessa syklissä oppilaat käyttivät, suunnittelivat ja kehittivät eteenpäin omaa sekä yhteisöllistä oppimista tukevia ratkaisuja. Viimeisessä, neljännessä syklissä keskityttiin tukemaan oppilaiden aktiivista osallistumista yhteisöllisessä, tekemällä oppimista ja luovaa tekemisen kulttuuria (*maker*-työskentely) hyödyntävässä luonnontieteiden projektissa. Tutkimuksen aineisto kerättiin ideointivideoilla, oppilaille suunnatuilla kyselyillä, oppilaiden muistiinpanoilla oppimisympäristöstä, tutkijaopettajan muistiinpanoilla sekä haastatteluai- neistolla ja analysoitiin tilastollisten tunnuslukujen, laadullisen sisällönanalyysin ja yhteistapausten verkostoanalyysin (*co-occurrence network analysis*) keinoin. Väitöskirjani koostuu neljästä artikkelista, jotka muodostavat yhtenäisen kuvan digitaalisen teknologian käyttöönotosta, käytöstä ja hyödyistä niin yksilön kuin ryhmän tasoilla.

Ensimmäisessä artikkelissa keskityttiin EDR-projektin ensimmäiseen sykliin. Siinä tutkittiin luokan sen hetkistä tilannetta sekä pyrittiin selvittämään, miten älypuhelimia voitaisiin hyödyntää inklusiivisissa opetuskäytänteissä luonnontieteiden kontekstissa. Tulokset osoittivat, että älypuhelimien käytöllä on paljon potentiaalia luonnontieteiden opiskelussa. Tulokset kuitenkin havainnollistavat, kuinka paljon älypuhelimien käyttö edellyttää jäsenneltyä suunnittelua, monikana-

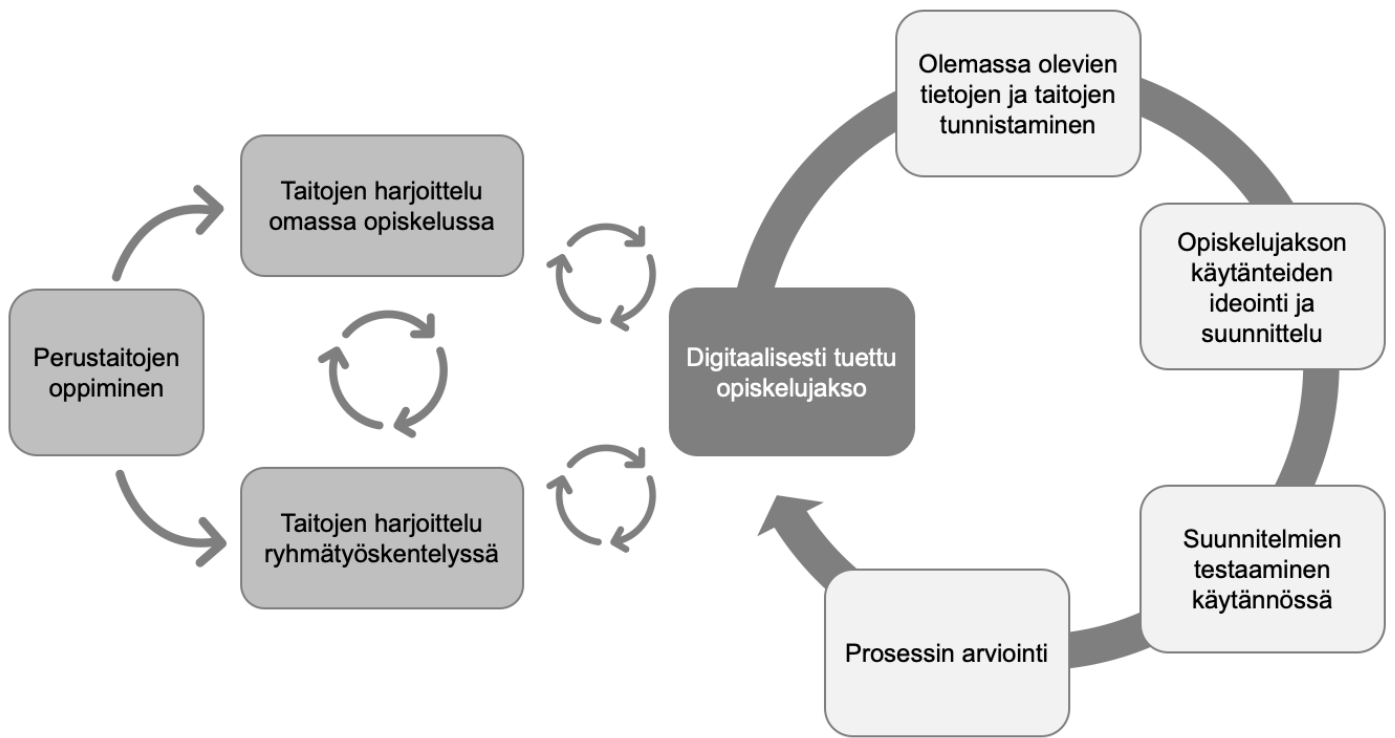
vaisten oppimateriaalien kokoamista ja laatimista eri oppimisstrategioille sekä jatkuvaa ohjeistusta ja opettajien tukea niiden käytössä. Ensimmäisen artikkelin tulokset loivat perustan älypuhelin käytön yhteiskehittämiseen, jota sitten kehitettiin eteenpäin seuraavissa sykleissä.

Toisessa artikkelissa tutkittiin inklusivisia luonnontieteiden opetuskäytänteitä digitaalisen tuen ja eriyttämisen näkökulmista sekä tarkasteltiin käytänteiden siirtymistä erityisen tuen oppilaiden henkilökohtaisiksi opiskelestrategioiksi. Tulosten mukaan älypuhelimien käyttö oli hyödyllistä kaikille erityisen tuen oppilaille. Vaikka oppilaat eivät omaksuneetkaan samoja tukikäytänteitä, heistä jokainen löysi itselleen sopivia puhelimen käyttötapoja. Oppilaat kokivat erityisesti monikanavaiset opiskelutavat hyödyllisinä omassa oppimisessaan, mutta digitaalinen teknologia tarjosi myös erityisen tuen oppilaille ainutlaatuisen roolin ryhmätyöskentelyssä. Tässä toisessa artikkelissa muodostettiin ymmärrys älypuhelimien hyödyistä luonnontieteiden oppimisessa oppilaan oman oppimisen näkökulmasta: kun oppilas oppi käyttämään älypuhelin eri laeissa luonnontieteiden käytänteissä, kuten esimerkiksi tiedon hankinnassa ja muistiinpanojen tekemisessä sekä pienen mittakaavan kokeiden ja tutkimuksien tekemisessä, pystyi hän myöhemmin soveltamaan tietoja yhteisöllisessä oppimisessa, mikä oli kolmannen artikkelin teemana.

Kolmannessa artikkelissa raportoitiin EDR-projektin viimeinen sykli, jossa syvennyttiin opettajan rooliin yhteisöl-

lisen projektin orkestroijana, opiskelun eriyttäjänä ja oppilaiden osallistumisen tukijana. Tekemällä oppimista ja luovan tekemisen kulttuuria hyödyntävän projektin aikana oppilaat työskentelivät ryhmissä, joihin oppilaat oli ryhmitelty asiantuntijapareihin heidän eriyttämisen tarpeiden sekä kiinnostuksen kohteiden mukaisesti. Jokaisen oppitunnin lopussa opettaja piti asiantuntijapareille tunnin työskentelyä refleктоivan keskustelun, jonka tarkoituksena oli tukea opiskelijoiden yhteistyötä, edistää opiskelijoiden osallistumista ja tukea ryhmän lopputuotoksen valmistumista. Tutkimuksen tulokset paljastivat, että opettajat pystyivät onnistuneen ryhmittelyn avulla kohdentamaan oppimisprosessin aikaista tukea erityisesti niille oppilaille, jotka tarvitsivat intensiivisempää tukea yhteisöllisessä työskentelyssä. Tulokset osoittavat, että tekemällä oppimista hyödyntävän projektioppimisen avulla voidaan edistää syvällisemmin oppilaiden eriyttämisen tarpeiden mukaista sisältöjen ja taitojen oppimista. Tällaisessa oppimisprosessissa opettajan tärkein tehtävä on tukea oppilaiden aktiivista osallistumista ryhmän toimintaan sekä tukea ryhmän sitoutumista toistensa tukemiseen.

Kolmas artikkeli täydensi aiempien julkaisujen ymmärrystä inklusiivisista luonnontieteiden oppimiskäytännöistä, mutta siitä puuttui koko tutkimusjaksoa koskeva pohdinta nimenomaan oppilaiden itsensä näkökulmasta. Siksi viimeisessä, neljännessä artikkelissa arvioitiin inklusiivisten opetuskäytänteiden kehittymistä ja toteutumista erityisen tuen oppilaan näkökulmasta koko EDR -projektin aikana. Neljännessä artikkelissa seurattiin kolmen



Kuva 1. Oppimisstrategioiden yhteiskehittämisen prosessi.

erilaisia oppimisen tarpeita omaavan erityisoppilaan älypuhelinien käyttöä tutkimusjakson aikana. Tulosten mukaan oppilaiden älypuhelimien käyttöön vaikuttivat heidän yksilölliset tarpeensa, oppimisvaikeudet ja niiden yhdistelmät sekä älypuhelimien tekniset ominaisuudet. Oppilaiden kokemus laitteen käytettävyydestä oli henkilökohtainen: yhdelle sopiva tapa ei välttämättä istunut kaikille, ja jos oppilas ei kokenut digitaalista strategiaa kokeilun jälkeen hyödyllisenä, se ei siirtynyt hänen puhelimenkäyttötapoihinsa. Opetuksessa samankaltaisina toistuvat tavat käyttää puhelinta, kuten esimerkiksi kuvien ottaminen tutkimuksen eri vaiheista, ja opiskelijoiden henkilökohtaisten kokemusten kunnioittaminen edistivät älypuhelimien käyttöä ja auttoivat oppilaita voittamaan oppimisen haasteitaan. Neljäs artikkeli osoitti, että yhteiskehittäminen vahvisti opiskelijoiden ja opettajien yhteistyötä ja edisti inklusion toteutumista.

Tutkimuksen tulokset

Hyvä tarina herättää tunteita, innostaa tai opettaa jotain uutta, mutta parhaat tarinat antavat kipinän myös uusille ideoille. Viimeaikaisten tutkimusten mukaan inklusion toteuttaminen on osoittautunut kentällä haastavaksi. Väitöskirjani valossa voidaan nostaa esiin kaksi inklusiiviseen luonnontieteiden opetukseen liittyvää käytännettä, joita hyödyntämällä voitaisiin edistää inklusion toteutumista kentällä paremmin. Vaikka väitöstutkimukseni keskittyi luonnontieteiden opetukseen, siinä esiin nousseet toiminnot ja käytännöt ovat hyödynnettävissä myös muihin oppiaineisiin.

Oppimisstrategioiden yhteiskehittäminen

Ensiksi kouluissa tulisi osallistaa oppilaita enemmän oman oppimisen suunnitteluun sekä oppimisstrate-

gioiden yhteiskehittämiseen. Väitöstudiumuksessani digitaalisesti tuetut oppimisstrategiat toimivat yhteisenä tavoiteltavana päämääränä, kehittämiskohteena. Älypuhelin toimi työkaluna, jonka kautta pyrittiin refleктоimaan oppimista ja opiskelua sekä löytämään kullekin oppilaalle hyödyllisiä opiskelustrategioita. Pitkäkestoinen prosessi edesauttoi oppilaiden metakognitiivisten taitojen kehittymistä, kun he pohtivat omaa oppimistaan ja löysivät heille itselleen hyödyllisiä työkaluja ja strategioita. Oppilaat olivat tai heistä tuli älypuhelimien käyttömahdollisuuksien asiantuntijoita, joita opettajat sovelsivat uusiin oppimistilanteisiin hyödyntämällä pedagogista asiantuntemustaan. Tällainen prosessi, jossa oppilaat kehittävät tiedollisten taitojen ohessa metakognitiivisia taitojaan, on välttämätöntä, jos haluamme edistää inklusiota ja tukea tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvittavien taitojen kehittymistä oppilailta.

Digitaalisesti tuettu inklusiivinen luonnontieteiden opetus

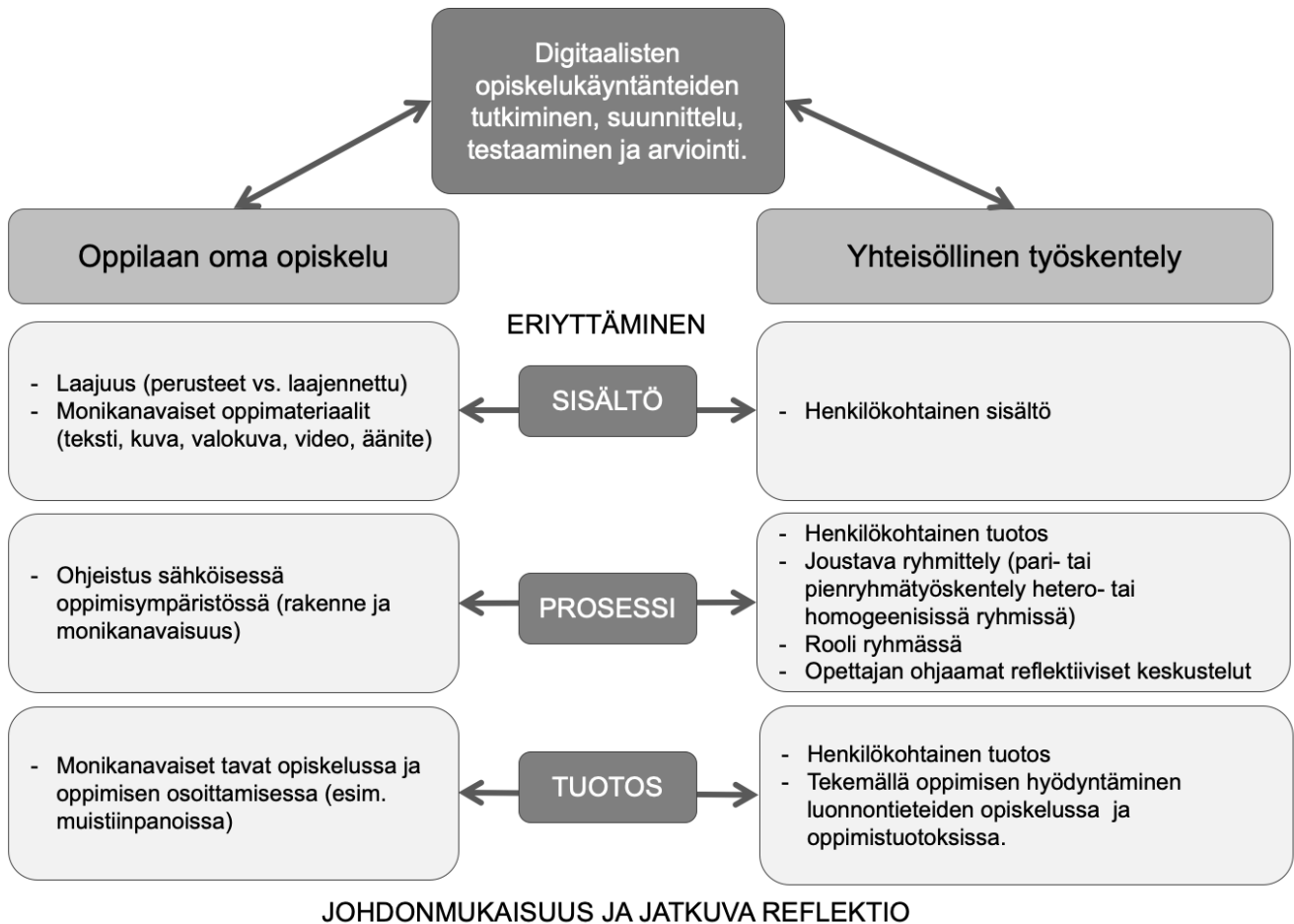
Toiseksi kentällä tulisi tarkastella inklusiivisia opetuskäytänteitä kahdesta näkökulmasta: oppilaiden henkilökohtaisen oppimisen ja yhteisöllisen oppimisen näkökulmista. Näiden kautta voidaan tehostaa opetuksen eriyttämistä ja edistää laadukkaan perusopetuksen toteutumista. Erityisesti sellaisen kokeilukulttuurin tuominen luokkaan, jossa jalostetaan opiskelua ja opetusta erilaisia ratkaisuja ideoimalla kokeilemalla ja hiomalla, sitouttaa niin oppilaita kuin opettajia johdonmukai-

seen ja jatkuvaan opiskelun ja opettamisen kehittämiseen.

EDR-projektin aikana opiskelukäytänteitä pystyttiin jalostamaan inklusioluokan jokaisen oppilaan omassa, henkilökohtaisessa luonnontieteiden oppimisessa. Mutta projektissa pystyttiin myös kehittämään opettajan mahdollisuuksia tukea digitaalisesti oppisisältöjen, oppimisprosessin ja oppimistuotosten eriyttämistä. Projektin alussa, digitaalisen teknologian käyttöönotossa, älypuhelin sisällytettiin ensin tukemaan oppilaiden omaa oppimista peilaamalla sen käyttöä aiempiin opiskelukäytänteisiin ("kynä ja paperi"-strategiat). Projektin kuluessa puhelimen käyttötapoihin tuli enemmän variaatiota ja monimuotoisuutta. Oppilaiden omaksumat henkilökohtaiset oppimisstrategiat tukivat oppimistansa ryhmätyötilanteissa, mikä puolestaan mahdollisti myös oppimisessaan tukea tarvitsevien oppilaiden täysimääräisen osallistumisen.

EDR-projektin aikana myös opettajien suunnittelemat luonnontieteiden projektit kehittyivät yksinkertaisista kokeellisista perustutkimuksista monimutkaisempiin oppilaiden sitoutumista ja aktiivista osallistumista lisääviin yhteistoiminnallisen oppimisen muotoihin. Luovan tekemisen kulttuurin yhdistäminen projektipohjaiseen oppimiseen rikasti opetuksen eriyttämistä ja lisäsi oppilaiden sitoutumista opiskeluun. Yhteistoiminnalliset luonnontieteiden eriyttämisen muodot paransivat myös erityisen tuen oppilaiden yhteenkuuluvuuden kokemusta suhteessa ikäryhmään.

INKLUSIIVINEN LUONNONTIETEIDEN OPPIMINEN



Kuva 2. Digitaalisesti tuettu inklusiivinen luonnontieteiden opetus.

Lopuksi

Kuten kaikki hyvät tarinat, myös väitöskirjassani kuvattu prosessi herätti ajatuksia vielä pitkään tutkimusjakson jälkeenkin. Opetuksen ja oppimisen kehittäminen nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa vaatii yhä enemmän välineitä, joiden avulla kentän toimijat voivat paremmin kohdata vastaantulevia haasteita. Ensinnäkin, haluaisin tällä tarinalla rohkaista tutkijoita toimimaan tiiviissä yhteistyössä kentän kanssa, luonnollisena osana luokahuoneyhteisöä. Toivoisin myös rahoittajia kohdentamaan rahoitusta tällaiselle tutkimukselle. Sen lisäksi täydennyskoulutusrahoitusta tulisi

kohdentaa hankkeisiin, joissa kehitetään tutkimuksen tuella kentän työntekijöiden ammatillista osaamista sekä tuetaan kehittämistoiminnan jalkautumista luokahuonekäytänteisiin. Näin pystytään entistä paremmin edistämään uusien pedagogioiden jalkautumista ja korkealaatuista opetusta sekä varmistaa laadukas oppiminen kaikille oppilaille.

Toiseksi haluaisin nostaa esille julkiseen keskusteluun opettajien ammatillisen kehittymisen, joka pyörii valittavan usein digitaalisen osaamisen ympärillä. Aihe on epäilemättä tärkeä, mutta haluaisin kääntää keskustelun suunnan opettajien valmiuksiin ottaa

käyttöön uusia opetus- ja oppimismenetelmiä sekä kohdata oppilait heidän kykyjensä ja tuen tarpeiden kanssa. Kannustankin kaikkia opettajia kunnioittamaan oppilait yksilöinä ja arvokkaina luokka- ja kouluyhteisön jäseninä sekä pitämään heitä kumppaneina niillä oppimisen osa-alueilla, joihin heillä on asiantuntemusta. Ja kolmanneksi, opettajankoulutuksen opintosuunnitelmissa tulisi korostaa aiempaa enemmän inklusiota edistäviä arvoja ja sisällyttää niihin inklusiivisia käytäntöjä, kuten eriyttämisen teoriaa ja käytänteitä, oppiainekohtaisia eriyttämisen muotoja ja digitaalisen teknologian käyttöä sekä opintosuuntien välisiä yhteisöllisiä projekteja. Inklusiivisen koulun kehittämisen näkökulmasta opettajan työn tulee tänä päivänä perustua tiiviiseen yhteistyöhön. Opettajien välinen yhteistyö on avaintekijä erilaisten opetuksen haasteiden kohtaamiseen. Kokemukset yhteisopettajuudesta jo opettajankoulutuksen aikana tuetusti, valmistaa tulevia opettajia paremmin kentän työhön.

Väitöstutkimukseni tarinassa kuvataan koulukulttuuria, johon tämän päivän koulutuksen tulisi pyrkiä. Tarina ja sen

konteksti ei kuitenkaan ole ainutlaatuisen, sillä samankaltaisia kertomuksia onnistuneesta inklusiivisen opetuksen toteuttamisesta on Suomen koulutuskentällä paljon. Moni niistä on vielä kirjoittamatta, ideana ajatuksissa, suunnitelmina open pöydällä tai toteutuksen alla. Aiheena inklusiota lähestytään kuitenkin valitettavan kapeasti keskittyen usein vain erityisen tuen oppilaisiin. Kuitenkin inklusiivinen koulutus ja inklusiiviset käytänteet koskettavat jokaista oppilasta. Inklusiivisen koulutuksen päämääränä on tarjota kaikille oppilaille yhtäläiset mahdollisuudet menestyä opinnoissa ja myöhemmin elämässään sekä vähentää muun muassa sosioekonomista eriarvoisuutta. Inklusiio mahdollistaa myös digitaalisten välineiden saatavuuden kaikille oppilaille sekä luo mahdollisuuksia käyttää digitaalista teknologiaa opiskelussa ja oppia digitaalisia taitoja. Inklusiio ei siis ole vain erityispedagogiikan alan asia samoin kuin digitaalisen teknologian opetuskäyttö ei ole vain asias-ta kiinnostuneiden tehtävä. Inklusiio ja inklusiivinen koulutus on asia, jota kaikkien opettajien ja opettajatiimien tulee tavoitella ja toteuttaa.

Lähteet

Hakkarainen, K., Hietajärvi, L., Alho, K., Lonka, K. & Salmela-Aro, K. (2015). Socio-digital revolution: Digital natives vs. digital immigrants. Teoksessa J. D. Wright (toim.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (2. painos), Vol. 22 (s. 918–923). Elsevier.

Hietajärvi, L. (2019). *Adolescents' socio-digital engagement and its relation to academic well-being, motivation, and achievement*. University of Helsinki.

Korhonen, T. (2017). *Kodin ja koulun digitaalinen kumppanuus*. Helsingin yliopisto.

Loukomies, A. (2013). *Enhancing Students' Motivation towards School Science with an Inquiry-Based Site Visit Teaching Sequence: A Design-Based Research Approach*. University of Helsinki.

McKenney, S. & Reeves, T. C. (2019). *Conducting Educational Design Research* (2. painos). Routledge. doi: 10.4324/9781315105642

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.

Pernaa, J. (2011). *Kehittämistutkimus: Tieto- ja viestintäteknikkaa kemian opetukseen*. Helsingin yliopisto.

Perusopetuslaki 642/2010 (2016). Haettu 5.7.2018

<https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>

Räty, R. (2020). Holy shit, koulut kii. *Helsingin Sanomat*. Haettu 15.6.2020
<https://dynamic.hs.fi/a/2020/etakoulu/>.

Sormunen, K. (2020). *From inclusive practices to personal strategies: Teachers and students designing together digitally supported science learning*. Väitöskirja. University of Helsinki.

Tanhua-Piiroinen, E., Kaarakainen, S.-S., Kaarakainen, M.-T., Viteli, J., Syvänen, A. & Kivinen, A. (2019). Digiajan peruskoulu. *Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 6/2019*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-634-8>

Vartiainen, J. (2016). *Kehittämistutkimus: pienten lasten tutkimuksellisen luonnontieteiden opiskelun edistäminen tiedekerho-oppimisympäristössä*. Helsingin yliopisto.



Kirjoittaja

Kati Sormunen

KT, tutkijatohtori

Innokas-verkosto, kasvatustieteellinen tiedekunta,

Helsingin yliopisto

[kati.sormunen\(at\)helsinki.fi](mailto:kati.sormunen(at)helsinki.fi)

Toimintakykyajattelu perusopetuksen ja toisen asteen välisessä tiedonsiirrossa

Vetovoimala-hankkeen tavoitteena on erityisen ja vaativan erityisen tuen asiakkaiden ammatilliseen koulutukseen ohjaamisen ja siirtymävaiheen palvelujen kehittäminen. Tässä artikkelissa kuvaillaan lyhyesti Vetovoimala-hankkeen tuloksia toimintakykyä arvioivien työkalujen osalta perusopetuksen ja toisen asteen ammatillisen erityisopetuksen välisessä tiedonsiirrossa. Hankkeesta julkaistiin syksyllä 2020 kokoomateos "Vetovoima kasvaa yhteistyöllä: Vetovoimalan hyvät käytänteet ohjaukseen ja erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen", jonka luku "Toimintakykyajattelu perusopetuksen ja toisen asteen välisessä tiedonsiirrossa" on tämän artikkelin pohjana.

Teksti Irene Rämä

Johdanto

Euroopan sosiaalirahaston rahoittaman kansallisen Vetovoimala-hankkeen yhtenä osana toteutettiin tutkimus, josta saatuja tuloksia esitellään tässä artikkelissa. Tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, miten WHO:n luokitusperheeseen kuuluva Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus (ICF) (WHO, 2001; THL, 2013) soveltuu käytettäväksi koulu- ja oppilaitosympäristössä ja kuinka ICF-perustaisten toimintakykyarviofi- ja RUORI -työkalujen tuottamaa tietoa hakijan toimintakyvystä voidaan hyödyntää erityisen ja vaativan erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa, opintopolun suunnittelussa, HOJKS- ja HOKS-laadinnassa ja erityisen tuen palvelujen kohdentamisessa.

Vetovoimala-hankkeen tutkimusosio toteutettiin 2018–2020, ja tutkimusyhteistyön osapuolet olivat Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, Ammattiopisto Luovi, Stadin ammatti- ja aikuisopisto sekä Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA.

Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuskysymykset tarkennettiin opiskelijoiden tarvitseman tuen ja ohjauksen arviointiin, suunnitteluun ja järjestämiseen toisen asteen opinnoissa sekä siihen, miten tieto on vaikuttanut moniammatillisen kielen rakentumiseen ja oppilaan/opiskelijan osallisuuteen ja toimijuuteen. – Tutkimuksessa käytettiin mainittujen työkalujen ensimmäisiä versioita vuodelta 2017; työkaluja on sittemmin kehitetty edelleen.

Tutkimusaineisto käsittää kuuden Luovissa opiskelevan opiskelijan opintoihin liittyvät dokumentit mukaan lukien toimintakykytyökalujen avulla saadut yksityiskohtaiset kuvaukset toimintakyvystä sekä teemahaastattelut, joihin osallistuivat opiskelijan lisäksi myös hänen huoltajansa sekä Luovin opettaja/luokanvalvoja. Opiskelijoiden valintaan vaikutti se, että mukaan haluttiin tuen tarpeiltaan erityyppisiä, vaativaa erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita, TELMA- tai VALMA-opinnoissa olevia, tutkintoa tai sen osaa suorittavia sekä opiskelijoita, joiden tuen tarpeet painottuisivat toimintakyvyn eri osa-alueille. Opiskelijan diagnoosi ei ollut valintakriteeri. Opiskelijoiden toimintakyky vaihteli erittäin paljon, ja siihen vaikuttivat eri opiskelijoilla hyvin erilaiset asiat. Opiskelijoista viisi oli suorittanut perusopetuksen Valteri-kouluissa ja yksi omassa lähikoulussaan. Osallistujilta hankittiin asianmukaiset tutkimusluvut aineiston käyttämiseksi ja heille kerrottiin tutkimuksen tekemiseen liittyvistä eettisistä ohjeista.

Haastattelukysymykset kohdentuivat opiskelijan toimintakyvyn eri puoliin: opiskelijan vahvuudet ja haasteet, tuen ja ohjauksen tarve (mm. apuvälineiden tarve), opiskeleminen ja opintojen suunnittelu, arjen päivittäiset toimet, sosiaaliset taidot ja vuorovaikutus jne. Haastatteluissa luodattiin myös tiedonkulkua ja yhteistyötä eri toimijoiden välillä sekä haastateltavien käsityksiä opiskelijan tulevaisuudesta.

Toimintakykytiedon hyödyntäminen

Toimintakykyä kuvailevan kokonais-

valtaisen tiedon kerääminen ja sen siirtyminen koulutusasteelta toiselle näyttäytyy tutkimuksemme mukaan tarpeelliselta, koska näin on mahdollista kartoittaa oppilaan/opiskelijan vahvuuksia ja haasteita ja siten laajentaa käsitystä hänen toimintaedellytyksistään ja tuen tarpeistaan jatko-opintojen suunnittelemisessa ja sopivaan koulutusvaihtoehtoon ohjautumisessa. Tutkimuksen kohteena olevat toimintakykyä arvioivat työkalut toimintakykyarvio.fi ja RUORI mahdollistavat yleisesti ottaen monipuolisen ja moninaisen tiedonkeruun opiskelijan toimintakyvystä. Toimintakyvyn eri puolien painottuminen toimintaympäristön mukaan on mahdollista saada näkyviin vertailemalla näiden työkalujen avulla saatavaa toimintakykytietoa. Perusopetuksen aikana tehtävän toimintakykykuvauksen ja ammatillisessa oppilaitoksessa tehtävän vastaavan arvioon yhdenmukaisuus/eroavuudet voivat antaa viitteitä paitsi toimintaympäristöön kohdistuvista vaateista toisaalta myös yksilön luontaiseen kehitykseen kuuluvista prosesseista.

Haastateltavien kuvaukset opiskelijan toimintakyvystä toisella asteella

Haastatteluissa kukin opiskelija, hänen huoltajansa ja opettajansa kuvaili omasta näkökulmastaan opiskelijan toimintakykyä toisen asteen opinnoissa. Huoltajien kuvauksissa toimintakykyyn liittyvä puhe kohdentui useimmiten arjen päivittäisiin taitoihin, asumiseen, haasteisiin sekä tarvittavaan tukeen ja ohjaukseen. Oman lapsen pärjääminen ja koulunkäynnin sujuminen

2 / 78



Vahvuuteni

Tykkään kuviksesta

Seuraava kysymys

Esimerkki Oppimis- ja ohjauskeskus Valterissa kehitetyn toimintakykyarvio.fi-palvelun lomakkeesta (palvelusta lisää osoitteessa <https://toimintakykyarvio.fi/>)

askarruttivat useimpia. Huoltajat kertoivat toki myös nuorensa vahvuuksista mutta yleisesti ottaen puhe oli huolivoittoista ja toimintakyvyn haasteisiin kohdistuvaa. Opettajien kuvauksissa opiskelijoista esiintyi enemmän vaihtelua, joka osin juontaa opiskelijoiden tarpeista mutta myös opettajien näkemyksistä suhteessa opiskeluun ja opetukseen yleensä. Opettajan ammatillisella taustalla ei näin suppeassa osallistujajoukossa näyttänyt olevan merkitystä toimintakyvyn kuvaamisen kannalta.

Opiskelijoiden kuvaukset omasta toimintakyvystään olivat opettajien ja huoltajien kuvauksia niukempia ja usein konkreettisempia, arkeen ja tilanteeseen sidottuja. Käsitys itsestä ja omasta toimintakyvystä oli yleensä myönteinen, vaikka joskus myös ilmeisen epärealistinen verrattuna opetta-

jien ja huoltajien näkemyksiin.

Opiskelijan toimintakyky yksilöllisestä näkökulmasta

Opiskelijan yksilölliset tuen ja ohjauksen tarpeet ovat keskeisessä roolissa haarukoitaessa hänelle sopivia opiskelupaikkoja ja opintoalaa opiskelijan omien mielenkiinnon kohteiden ja taipumusten ohella. Hankkeessa huomattiin, että opiskelijan kognitiivisen toimintakyvyn perusteella ei kuitenkaan voida johtaa opiskelijan opinnoissaan tarvitsemaa toimintakykyä. Opintoihin vaadittava toimintakyky voi opiskelijan kognitiivisista vahvuuksista huolimatta heikentyä muun muassa opiskelijan toiminnansuunnitteluun, fyysiseen terveydentilaan, psyykkiseen epävakauteen, vuorovaikutustaitoihin, apuvälineiden saatavuuteen tai tarvittavaan tukeen liittyvien seikkojen vaikutuksesta, joihin opiskelijalla

Osaan asettaa itselleni realistisia tavoitteita.



<input checked="" type="checkbox"/>	0 Suoriudun itsenäisesti	<input type="checkbox"/> Lisätietoja kysymykseen
<input type="checkbox"/>	1 Tarvitsen vain vähän tukea	
<input type="checkbox"/>	2 Tarvitsen kohtalaisen paljon tukea	
<input type="checkbox"/>	3 Tarvitsen paljon tukea	
<input type="checkbox"/>	4 En kykene tähän	
<input type="checkbox"/>	X En osaa/halua vastata	

Esimerkki Oppimis- ja ohjauskeskus Valterissa kehitetyn toimintakykyarvio.fi-palvelun lomakkeesta (palvelusta lisää osoitteessa <https://toimintakykyarvio.fi/>)

itsellä ei aina ole vaikuttamisen mahdollisuutta tai kykyjä. Toisaalta opiskelijalla diagnosoitu oireilu ei opinnoissa aina näy opiskeluun vaikuttavana toimintakyvyn haasteena, koska haasteeksi saattaakin nousta seikka, joka liittyy esimerkiksi toimintaympäristöön tai varsinaisen diagnoosin ulkopuolella olevaan muuhun terveydelliseen haasteeseen. Opiskelijan käyttäytyminen ja luonteenomainen reagoititapa vaikuttavat myös käsitykseen toimintakyvystä: opiskelijalle luonteenomainen rauhallisuus ja myönteinen suhtautuminen ohjaukseen voivat myös peittää haasteita, mikä voi vaikuttaa opiskelijan toimintakyvyn pidemmälläkin aikavälillä riittävän tuen jäädessä mahdollisesti saamatta.

Opiskelijan toimintakyky ammatillisten opintojen näkökulmasta

Ammatillisissa opinnoissa edellytettävä toimintakyky, osaaminen ja taidot

ovat erilaisia verrattuna perusopintoihin: esimerkiksi itsenäisen toiminnan aste ryhmätyöskentelyssä tai työelämässä oppimisen jaksoilla poikkeaa perusopetuksen puolella harjoiteltavasta yhteistyöstä toisten kanssa. Samoin ammattiopintojen sisällölliset osaamisvaatimukset ja -tavoitteet asettavat omia reunaehtojaan toimintakyvylle: Perusopetuksessa vahvuuksina pidetyt ominaisuudet eivät tutkimuksemme mukaan aina kuitenkaan riittäneet vahvuuksiksi asti ammatillisessa koulutuksessa. Vahvuudet saattoivat perusopetuksen puolella näyttäytyä vahvuuksina, jotka toteutuivat vasta runsaalla tuella ja ohjauksella. Tällöin nämä vahvuuksina pidetyt asiat saattoivatkin kääntyä ammatillisessa oppilaitoksessa haasteiksi, jos tukea ei ole tarjolla riittävästi.

Korostuneella vahvuusajattelulla saattaa olla myös opiskelijan itsenäisyyttä heikentävä vaikutus, jos ylimitoitettut (epärealistiset) käsitykset opiskelijan

toimintakyvystä ja osaamistasosta vi-
nouttavat suhdetta opintoihin ja tule-
vaisuudensuunnitelmiin. Aidon osal-
lisuuden ja toimijuuden voi olettaa
edellyttävän realistista minäkäsitystä,
joka puolestaan mahdollistaa oman it-
sen ja yhteisön välisen toimivan vuoro-
vaikutuksen.

Haastatteluissa tukeen ja ohjaukseen
liittyvien seikkojen laadulliset ja mää-
rälliset muutokset ammattiopinnoissa
askarruttivat erityisesti huoltajia, mikä
heijastanee heidän käsityksiään sopi-
vasta ja riittävästä määrästä tukea: kä-
sitykset ovat kuitenkin peräisin perus-
opetuksen ajan tuesta. Perusopetuksen
tukijärjestelmä rakentuu organisatori-
sesti kuitenkin eri tavalla kuin ammat-
tiopinnoissa samoin kuin tavoitteetkin
eri koulutusmuodoissa muovautuvat
eri lähtökohdista. Perusopintojen ja
amatillisen erityisopetuksen sujuva
linkittyminen ja etenkin toimivan tie-
donsiirron varmentaminen edellyttä-
vät amatillisen koulutuksen yleisten
vaatimusten tuntemista jo perusope-
tuksen puolella ja toisaalta myös am-
matillisen puolella käsitystä perusope-
tuksen tavoitteista ja tukijärjestelmästä.
Jatko-opintojen suunnittelemisessa on
huomioitava paitsi oppilaan/opiske-
lijän kokonaisvaltainen toimintakyky
myös amatillisten opintojen vaati-
mukset, siellä tarvittava tuki ja ohjaus,
asumisratkaisut ja tukiverkoston ra-
kentuminen.

Huoltajien käsitykset opiskelijan toimintakyvystä

Perusopetuksessa saadun tuen määrä
lienee myös heijastunut huoltajien nä-
kemyksiin siitä, kuinka paljon ja min-

kälaista tukea he olettivat opiskelijan
saavan tai tarvitsevan amatillisessa
oppilaitoksessa. Tässä yhteydessä on
kuitenkin hyvä korostaa sitä, mikä huol-
tajilla saattaa toisinaan jäädä epäselväk-
si: tuen määrän (tietoinen) vähentämi-
nen voi myös olla edellytys pidemmän
aikavälin tavoitteiden saavuttamiseksi
esimerkiksi aktiivisen osallisuuden ja
toimijuuden tukemisessa. Opiskeli-
joiden lähestyminen täysi-ikäisyyttä
asettaa myös kotiin päin välitettäväl-
le tiedolle omia reunaehtojaan, minkä
ymmärtäminen tai hyväksyminen ei
ehkä aina ole huoltajille selvää. Täy-
si-ikäisyys tuo mukanaan perusoi-
keuksia, joiden ohittaminen edellyttää
edunvalvonnassa todella vahvoja perus-
teluja tai jotka eivät ole ohitettavissa.

Yhteenveto

Toimintakyky edellyttää vaativaa eri-
tyistä tukea tarvitsevilta opiskelijoilta
eri ympäristöissä erilaisia valmiuksia
ja toisaalta myös tilanteeseen sopivia
tukitoimia. Kokonaisvaltaisen näke-
myksen tarpeellisuus todentuikin sel-
västi tässä tutkimuksessa: Esimerkiksi
ei riitä, että opiskelija osaa 'teknisesti'
syödä (ts. viedä ruokaa suuhunsa), hä-
nen on myös syötävä (toiminnanohjaus,
motivaatio). Samoin, vaikka peruslas-
kutoimitukset ovat hallussa, ei siitä ole
hyötyä, jos rahoja ei tunnista eikä las-
kutaitoa kykene hyödyntämään.

Kattavaan biopsykososiaaliseen toi-
mintakykyajatteluun perustuvat ko-
konaisvaltaiset arvioinnit oppilaan tai
opiskelijan tilanteesta voivat tuoda lisä-
arvoa vain, jos ne on laadittu siten, että
oppilaan tai opiskelijan toimintakyvy-
stä, ympäristöstä, tuen tarpeesta ja ver-

kostoista saadaan riittävästi tietoa. Verkostoon tulee kuulua kaikkien niiden henkilöiden, joiden toimilla on vaikutusta oppilaan tai opiskelijan elämään, mikä merkitsee toisaalta sitä, että toimijat vaihtuvat eri elämäntilanteissa. Kerätyn tiedon tulee siten liikkua sujuvasti ja olla kaikkien verkostoon kuuluvien saatavilla kuitenkin tietosuojaan liittyvät kysymykset huomioiden. Toimintakykytietoa tulee myös päivittää soveltuvien osin aina tarvittaessa. Toimintakykykuvauksissa esitettyjen toimijakohtaisten näkemysten avaaminen muille toimijoille on olennaista, jotta eri toimijat voisivat laajentaa ja värittää omaa näkemystään myös muiden toimijoiden katsantokannoilla. Tämä olisi sitä tärkeämpää, mitä läheisemmin verkostossa työskennellään. Esimerkiksi opettajan ymmärrys ohjaajan työstä oppilaan kokonaisvaltaisessa tukemisessa ja oman pedagogisen toiminnan mahdollistamisessa voisi kiinteyttää yhteistyötä, kohdentaa voimavaroja tarkoituksenmukaisemmin, kehittää yhteisön toimintaa yhdessä luoduilla uusilla oivalluksilla, mikä kaikki tukisi oppilaan tai opiskelijan edun toteutumista. Toimintakykytyökalut voisivat siten olla tällaisia yhteisen mutta abstraktin toimintakykyajattelun ja ohjauksen välineitä, joilla tuotetaan lisää jaettava ymmärrystä käytännön toimintaan.

Yhteenvetona voidaan todeta, että tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että toimintakykytyökalujen kokonaisvaltaisella hyödyntämisellä on mahdollista laajentaa opiskelijan toimintaky-

vystä saatavaa systemaattista kuvausta, ja tämä kuvaus on tietysin reunaehdoin käyttökelpoinen nivelvaiheen tiedon siirrosta, opintojen suunnittelussa ja tuen tarpeen arvioinnissa. Toimintakyvyn arvioiminen ICF-perustaisilla työkaluilla antaa luonteensa mukaisesti kuvan vain tiettyyn hetkeen sidotusta toimintakyvystä, mikä on hyvä pitää mielessä. Työkaluja on kuitenkin mahdollista käyttää missä tahansa vaiheessa opintoja, mikäli tulee tarvetta arvioida uudelleen toimintakykyä: näitä toimintakyvyn kuvauspisteitä voi siten olla useampiakin. Olennaista on kuitenkin varmistaa opiskelijan toimintakykyä koskevan tiedon siirtyminen paitsi järjestelmätasolla perusopetuksesta ammatilliseen koulutukseen myös oppilaan/opiskelijan koko verkoston käyttöön niiltä osin kuin se on tarpeellista. Toimintakykyajattelun lisäksi tarvitaan verkostoajattelua, jossa tiedon siirtyminen ja hyödyntäminen on yksittäisistä, nimetyistä toimijoista riippumatonta. Toimintakykytiedon tulee olla verkoston ominaisuus, ei yksittäisten toimijoiden omaamaa. Verkostoajattelulla on mahdollista loiventaa moniammatillisessa yhteistyössä näkemyksellistä yksipuolisuutta tai vain omaan ammatilliseen osaamiseen keskittyvää toimijuutta. Verkostoajattelu edellyttää siten selkeää asenteellista muutosta suhtautumisessa yhteistyöhön. Verkostoajattelun päätavoite on mahdollistaa oppilaan/opiskelijan kokonaisvaltaisen potentiaalinsa kehittyminen ja hänen tulevaisuutensa rakentaminen vahvalle pohjalle.

Vetovoimala-hankkeen selvitys on luettavissa osoitteessa

<https://www.vetovoimala.fi/>

Lähteitä:

Alatalo, H. (toim.) (2020). *Vetovoima kasvaa yhteistyöllä: Vetovoimalan hyvät käytänteet ohjauksen ja erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen*. Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, Ammattiopisto Luovi ja Stadin ammatti- ja aikuisopisto. Saatavilla osoitteessa <https://www.vetovoimala.fi/>

THL (Terveysten ja hyvinvoinnin laitos). (2013) *ICF – Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus*, 6. painos. Verkko-versio. (Ilmestyi alun perin Stakesin julkaisemana 2001.) Helsinki: THL. Saatavilla osoitteessa <https://www.julkari.fi/handle/10024/77744>

WHO (World Health Organization). (2001) *International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF*. Geneva: WHO. Saatavilla osoitteessa <https://www.who.int/classifications/icf/en/>



Kirjoittaja

Irene Rämä
KT, tutkijatohtori
Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA
[irene.rama\(at\)helsinki.fi](mailto:irene.rama(at)helsinki.fi)

Tehostettua ja erityistä tukea saavat oppilaat erilaisissa luokissa – onko sillä merkitystä, millaisissa luokissa he opiskelevat?

Tämä kirjoitus perustuu kasvatustieteen maisteri (väit.) Ninja Hienosen syyskuussa julkaistuun erityispedagogiikan alan väitöskirjaan *Does class placement matter? Students with special educational needs in regular and special classes*. Väitöskirja keskittyy tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden opetuspaikkaratkaisuihin ja siihen, miten oppilaan luokka heijastuu osaamistehtävissä suoriutumiseen ja päättötodistuksen arvosanoihin. Koulut jakavat oppilaita luokkiin erilaisin perustein tavoitteenaan hallita moninaista oppilasjoukkoa, ja näillä oppilaan opetuspaikkaa koskevilla ratkaisuilla on yhteys niin opettamiseen kuin oppimiseenkin.

Teksti Ninja Hienonen

Luokkien väliset erot suomalaiskouluissa

Jokaisella oppilaalla on vahvuuksia ja haasteita, jotka vaikuttavat siihen, miten heidän koulunkäyntinsä sujuu sekä siihen, miten ja mitä he koulussa oppivat. Kaikki koulussa syntyvät osaamiserot eivät kuitenkaan selity oppilaiden yksilöllisillä eroilla vaan osa eroista syntyy koulujen ja luokkien erilaisuudesta. Valtakunnallisesti koulujen väliset erot ovat Suomessa suhteellisen pieniä ja ne selittävät noin kymmenesosan oppilaiden välisistä eroista (OECD, 2016, 226). Luokkien välillä erot ovat kuitenkin suurempia ja ne voivat

selittää jopa viidesosan oppilaiden välillä havaituista osaamiseroista (Kupiainen & Hotulainen, 2019). Oman lisänsä keskusteluun luokkien välisistä eroista tuovat kannanotot tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden opetuksen toteutuspaikasta: minkälaisissa luokissa he opiskelevat ja miten nämä opetuspaikkaratkaisut vaikuttavat eroihin oppilaiden ja luokkien välillä.

Oppilaan osaamistason ja luokan välinen yhteys

Tässä väitöstutkimuksessa testattiin hypoteesia, jonka mukaan oppilaan

osaamistason voidaan olettaa osin riippuvan siitä, millaisessa luokassa oppilas opiskelee. Tätä yhteyttä tarkasteltiin luokan koon ja luokanmuodostuksen näkökulmasta. Luokanmuodostuksella tarkoitettiin tutkimuksessa sitä, miten yleisopetuksen luokka oli muodostettu ottaen huomioon tehostettua tai erityistä tukea saavien oppilaiden osuudet. Näistä teemoista muodostuivat tutkimuksen kaksi ensimmäistä osatutkimusta. Kolmannessa osatutkimuksessa keskityttiin erityistä tukea saaviin oppilaisiin ja siihen, opiskelivatko he yleisopetuksen luokilla vai erityisluokilla. Aineistona käytettiin kahta oppilasaineistoa (N = 896 ja N = 5 368), jotka alun perin oli kerätty oppimaan oppimisen arviointitutkimusten yhteydessä perusopetuksen ala- ja yläluokilta (Vainikainen, 2014; Vainikainen & Rimpelä, 2015). Molemmissa aineistoissa oppilaat olivat tehneet samoja osaamistehtäviä ja vastanneet samoihin kysymyksiin, alaluokkien aineistossa 4. ja 6. luokalla ja yläluokkien aineistossa 7. ja 9. luokalla. Oppilaiden osaamistasoa tutkimuksessa mitattiin oppimaan oppimisen tehtävillä, yläkoulun puolella myös äidinkielen ja kirjallisuuden sekä matematiikan tehtävillä. Lisäksi yläkoulun aineisto sisälsi tiedot oppilaiden päättötodistuksen arvosanoista.

Analyysimenetelmänä käytettiin pääosin monitasomallinnusta. Monitasomallinnuksen avulla voitiin erottaa osaamistehtävissä esiintyvistä vaihtelusta osuudet, jotka selittyivät joko oppilaiden välisillä osaamiseroilla tai luokkien välillä esiintyvällä vaihtelulla. Lisäksi tutkimuksessa luotiin jälkikäteen koe- ja kontrolliasetelma hyödyntäen parinkaltaistustekniikkaa. Tek-

niikalla pyrittiin – luoden tilastollisin menetelmin mahdollisimman samankaltaisia oppilaspareja – vertailemaan erityistä tukea saaneita oppilaita ja osaamistuloksia sen perusteella, opiskelivatko oppilaat pääsääntöisesti yleisopetuksen luokassa vai erityisluokalla.

Toimiiko luokkakoon säätely tukikeinona?

Luokka- ja opetusryhmäkoon pienentäminen eivät ole virallisia oppimisen ja koulunkäynnin tukikeinoja yleisopetuksen luokissa. Aiemmissä tutkimuksissa on kuitenkin käynyt ilmi, että oppilasmäärää yleisopetuksen luokassa halutaan usein pienentää, jotta kaikille oppilaille voidaan taata riittävä tuki. Tässä väitöstutkimuksessa käytetyt aineistot osoittivat, että erityistä tukea saavat oppilaat opiskelivat keskimäärin hiukan pienemmissä yleisopetuksen luokissa. Niiden luokkien koko, joissa opiskeli tehostettua tukea saavia oppilaita, ei juurikaan eronnut keskimääräisestä luokkakoosta. Näin ollen tehostettua tai erityistä tukea saavien oppilaiden opiskelulla yleisopetuksen luokissa oli lievä yhteys luokkakokoon. Kun oppilaiden väliset osaamiserot aiemmillä luokka-asteilla oli tilastollisesti kontrolloitu, luokkakoolla ei kuitenkaan ollut suoraa yhteyttä oppilaiden suoriutumiseen osaamistehtävissä. Tämä tulos ei kuitenkaan tarkoita, etteikö luokan oppilasmäärällä olisi yhteyttä siihen, mitä luokassa tapahtuu. Tulokset kertovat pikemminkin siitä, että luokan oppilaskoostumuksella on oppilasmäärää enemmän merkitystä esimerkiksi oppilaiden osoittamalle osaamistasolle. Lisäksi tulos voi myös kertoa siitä, että ainakin tämän tutki-



Kuvituskuva: Unsplash.

muksen aineistoissa luokkien oppilasmäärä oli saatu hallittavan kokoiseksi.

Tuensaajat yleisopetuksen luokilla

Kun tehostettua ja erityistä tukea saavat oppilaat opiskelevat erityisluokkia suuremmissa yleisopetuksen luokissa, joissa oppilaita on kaikilla tuen tasoilla, herää usein kysymys, saavatko he siellä tarvitsemansa tuen? Lisäksi usein pohditaan, saavatko ylipäänsä kaikki oppilaat, riippumatta tuen tasosta, riittävästi tukea oppimiseensa? Tutkimuksessa luokkatasoinen suoriutuminen osaamistehtävissä oli jo seitsemännen luokan alussa keskimäärin matalampaa niissä yleisopetuksen luokissa, joissa opiskeli tukea saavia oppilaita. Tulos saatiin yläluokilta kerätystä aineistosta, jossa oli mukana 359 luokkaa. Tämä

yhteys näkyi vielä yhdeksännen luokan keväällä, vaikka oppilaiden väliset, yläkoulun alussa ilmenneet osaamiserot huomioitiin tilastollisin keinoin. Tukea saavat oppilaat näyttivät hyötyvän siitä, että samassa luokassa oli muitakin tukea saavia oppilaita, kun taas muut oppilaat suoriutuivat osaamistehtävissä heikommin niissä luokissa, joissa oli tehostettua ja erityistä tukea saavia oppilaita. Tämä tulos ei kuitenkaan tarkoita, että tukea saavat oppilaat vaikuttaisivat luokassa haitallisesti muiden oppilaiden osaamiseen. Sen sijaan tulokset kertovat siitä, että ryhmiteltäessä oppilaita koulujen sisällä syntyy eritasoisia luokkia. Tätä havaintoa selittää osaltaan myös se, että aineistossa ne oppilaat, jotka opiskelivat yleisopetuksen luokissa yhdessä tukea saavien oppilaiden kanssa, erosivat osaamistehtävissä heikommalla suoriutumisellaan jo seit-

semännin luokan alussa niistä oppilasta, jotka opiskelivat luokissa, joissa ei ollut tukea saavia oppilaita. Kouluilla on siis ilmeinen tarve jakaa oppilaita tietyn perusteiden luokkiin ja näin hallita hyvinkin heterogeenista oppijajoukkoa.

Yleisopetuksen luokka vai erityisluokka?

Kun oppilaalle tehdään päätös erityisestä tuesta, päätöksessä on määritettävä oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä. Näin ollen jokaisen erityistä tukea saavan oppilaan kohdalla on tehtävä päätös siitä, onko hänen ensisijainen opetusryhmänsä suurempi yleisopetuksen luokka vai pienempi erityisryhmä. Osin päätös riippuu kunnan ja koulun käytänteistä sekä osin saatavilla olevasta tiedosta päätöksen perustaksi. Tämän väitöstutkimuksen tulosten mukaan erityistä tukea saaneet oppilaat eivät eronneet esimerkiksi äidinkielen ja matematiikan osaamistehtävissä yhdeksännen luokan lopulla luokkamuodon perusteella, kun heistä oli tilastollisesti muodostettu mahdollisimman vertailukelpoisia oppilaspareja.

Aineisto sisälsi osaamistehtävien lisäksi tiedon yhdeksännen luokan päättöarvosanoista. Erityisluokilla opiskelleilla oppilailla oli korkeampi lukuaineiden keskiarvo sekä korkeampia arvosanoja muutamissa yksittäisissä oppiaineissa kuten äidinkielessä ja kirjallisuudessa sekä matematiikassa. Nämä erot eivät selittyneet sillä, että erityisluokilla opiskelleilla oppilailla oli hiukan useammin yksilöllistettyjä oppiainemääriä. Tulos ei myöskään tarkoita, että osaaminen erityisluokilla olisi erilaista tai parempaa kuin yleisopetuksen luokilla. Tu-

los kuitenkin osoittaa selkeän tarpeen tutkia arviointikäytänteitä tarkemmin – miten arviointi erityisluokilla mahdollisesti eroaa yleisopetuksen luokilla tapahtuvasta arvioinnista? Arvosanajerojen lisäksi oppilaiden itsearvioimassa oppimismotivaatiossa havaittiin eroja siten, että erityisluokilla opiskelevilla oppilailla oli korkeampi motivaatio menestyä opinnoissa ja saavuttaa hyviä arvosanoja. Näin ollen voi pohtia, onko erityisluokalla helpompi näyttää omaa osaamistaan ja kokea, että hyvienkin arvosanojen saavuttaminen on mahdollista?

Luokkiin jakamisen merkitys osaamiselle

Tämän väitöstutkimuksen perusteella voidaan todeta, että tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden luokkaratkaisut koskettavat kaikkia oppilaita. Koulut muodostavat luokkia niin, että oppilaiden kouluun mukanaan tuomia eroja voidaan hallita. Osin ehkä ennakkoimattomana seurauksena kouluihin syntyy eritasoisia luokkia, mikä puolestaan saattaa vahvistaa oppilaiden välisiä eroja. Vaikka sillä on merkitystä, millaisella luokalla oppilas on, tulokset eivät ole yksiselitteisiä. Erityistä tukea saaneet oppilaat pärjäsivät osaamistehtävissä yhtä hyvin riippumatta siitä, olivat he yleisopetuksen luokalla vai erityisluokassa. Tämä tulos voi kertoa siitä, että oppilaille on löydetty oikeanlainen luokka, mikä puolestaan tähdentää sitä, että kyse on aina yksilöllisestä ratkaisusta, johon ole ei yhtä oikeaa kaikille toimivaa vastausta. Olisikin tärkeää tunnistaa ne oppilaat, joiden oppimista ja koulunkäyntiä voidaan tukea yleisopetuksen luokassa

ja samalla ne oppilaat, joiden oppimisen edellytykset toteutuvat paremmin pienemmässä erityisluokassa. Lisäksi on tiedostettava, että luokkaratkaisuilla voi olla seurauksia, joita ei ole aina osata ennakoida. Tutkimuksessamme erityisluokilla opiskelleiden oppilaiden korkeampi keskiarvo ei todennäköisesti selity sillä, että he osaisivat enemmän

tai paremmin. Erot ovat voineet syntyä erilaisista arviointikäytännöistä. Selvä on, että kouluilla tulee olla oikeus jakaa oppilaita luokkiin parhaaksi katsomallaan tavalla. Näillä ratkaisuilla voi kuitenkin olla seurauksia, joita tulee jatkossakin kartoittaa ja niistä tulee avoimesti keskustella.

Lähteet (täydellinen lähdeluettelo saatavissa kirjoittajalta)

Kupiainen, S. & Hotulainen, R. (2019). Erilaisia luokkia, erilaisia oppilaita. Teoksessa J. Hautamäki, I. Rämä & M.-P. Vainikainen (toim.), Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen: Valtakunnallinen arviointitutkimus perusoulun päättövaiheesta (s. 139–165). Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 52. Helsingin yliopisto.

OECD. (2016). PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education. OECD Publishing.

Vainikainen, M.-P. (2014). Finnish primary school pupils' performance in learning to learn assessments: A longitudinal perspective on the educational equity. Väitöskirja. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 360. Helsingin yliopisto.

Vainikainen M.-P. & Rimpelä, A. (toim.) (2015). Nuorten kehitysympäristö muutoksessa. Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 363. Helsingin yliopisto.



Kirjoittaja

Ninja Hienonen (KM, väit.) työskentelee tutkijana Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksessa (HEA) ja projekti-päällikkönä Tampereen yliopiston Koulutuksen, arvioinnin ja oppimisen tutkimusryhmässä (REAL)

ninja.hienonen[at]helsinki.fi

ninja.hienonen[at]tuni.fi

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, oppilas-huoltohenkilöstölle, yliopiston ja hallinnon edustajille sekä kaikille asiasta kiinnostuneille. Tule mukaan tekemään e-Erikaa!

Toimituskunta ja lehden toimittamisen periaatteet

Hyväksytyt tekstit julkaistaan toimituskunnan esittämässä järjestyksessä. Kirjoittajille ei makseta julkaistuista artikkeleista kirjoituspalkkiota.

Toimituskuntaan kuuluvat:

Raisa Ahtiainen, Helsingin yliopisto, raisa.ahtiainen(at)helsinki.fi
Elina Kontu, Tampereen yliopisto, etunimi.sukunimi(at)tuni.fi
Terhi Ojala, Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, etunimi.sukunimi(at)valteri.fi
Irene Rämä, Helsingin yliopisto, etunimi.sukunimi(at)helsinki.fi
Raija Pirttimaa, Jyväskylän yliopisto, etunimi.sukunimi(at)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
Varhaiskasvatus: Mari Saha, Tampereen yliopisto, mari.saha(at)tuni.fi
Lapin yliopisto: Tanja Äärelä, tanja.aarela(at)ulapland.fi
Oulun yliopisto: Marjatta Takala, marjatta.takala(at)oulu.fi

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

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) viimeistään 15.9. ja 15.3.

Artikkeleiden sisältö ja ulkoasu

Teksteissä käytetään selkeää yleiskieltä, vältetään ammatillista termejä ja vieraskielisiä ilmaisuja.

Artikkelin alkuun kirjoitetaan lyhyt ingressi, jossa esitellään lyhyesti tekstin olennaisin sisältö. Esittelyssä käytetään kirjasinkokoa 11 ja sen pituus on enintään 100 sanaa.

Varsinaisessa tekstissä käytetään Times New Roman -kirjasintyyppiä ja kirjasinkokoa 12. Riviväli on 1,5. **Muita tekstin tehokeinoja ei käytetä.** Otsikot erotetaan muusta tekstistä lisärivivälillä. Juttu kirjoitetaan yksipalstaisena ja tekstin oikeaa reunaa ei tasata. Toimitus viimeistelee tekstin asetteluun.

Artikkeleiden pituus

Tutkimusartikkeleiden enimmäispituus edellä mainituilla reunaehdoilla on kuusi (6) sivua (A4 artikkelipohjaan tehtynä kts. yllä) lähteineen. Muiden tekstien enimmäispituus on neljä (4) sivua. Toimitustiimi voi perustelluista syistä myöntää luvan poiketa annetuista enimmäispituuksista.

Lähdeluettelot ja viitteet

Artikkeliin liitetään vain keskeisimmät lähteet (korkeintaan 10 kpl) sekä tieto, mistä loput lähteet ovat saatavissa (esim. kirjoittajalta). Lähdeluetteluun ei tarvitse laittaa kursivoitteja 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).

Lähdeviittaukset merkitään **lähdeluetteluun** seuraavalla tavalla:

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

Perusopetuslaki (1998). 628/21.1998. Haettu 25.4.2016 <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. Helsinki: Gaudeamus.

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and danger of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(29), 4–13.

Taulukot ja kuvat tekstissä

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

Kirjoittajan yhteystiedot

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

Kirjoittajan kuva

Artikkelin yhteydessä julkaistaan mielellään kirjoittajan kuva, joka toimitetaan artikkelin mukana sähköpostilla jpg- tai tif-tiedostona.

Kuvituskuvat

Juttujen kuvituksena voidaan julkaista kirjoittajan itse ottamia, hyvälaatuisia kuvia tai muita kuvia, joihin kirjoittajalla on täydet käyttöoikeudet.

Kirjoittajan vastuulla on hankkia kuvien julkaisemiseen liittyvät tarvittavat luvat sekä huomiotava erityisesti kuvissa mahdollisesti olevien henkilöiden suostumus kuvien julkaisemiseen.

Kuvat (resoluutio vähintään 72 dpi) lähetetään erillisinä tiedostoina, **ei liitettyinä esim. Word-tiedostoon.**

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

