

e-Erika

Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia



Tässä numerossa: Teknologiavälitteinen palaute – moderni kontrollin väline vai oppimisprosessin tuki? • Uransa alkuvaiheessa olevien opettajien ammatillinen toimijuus luokkahuoneessa • Pedagoginen konsultaatio osana erityisopettajan työtä • Palaute ruotsin- ja englanninopetuksessa lukiossa • Erityistä tukea ilman avustajia? Kehittämisen prosessin kuvaus • Älylaitteiden vaikutus lasten ja nuorten itsesäätelyyn • Toiminta-alueittaista opetusta kehitetään moniammatillisesti • Laaja-alainen erityisopettaja koulun kehittämisen edistäjänä • Hatkalainen edustaa tukea tarvitsevan joukon ääripäätä

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!

Tarjoo juttuideaasi e-Erikaan. Julkaisumme on kaikille avoin, tutkimustietoa yleistajuistava verkkolehti, joka keskittyy erityispedagogiikkaan ja koulutuksen arviointiin. Toivomme juttuja näistä aiheista. Tutustu tarkempiin kirjoittajaohjeisiin sivulla 61.

e-Erika 2/2021 -numeron aineistopäivä on 1.9.2021.

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-Pauliina Vainikainen
(TUNI, HY)
Tanja Äärelä (LY)

TAITTO & TILAAJAREKISTERI:

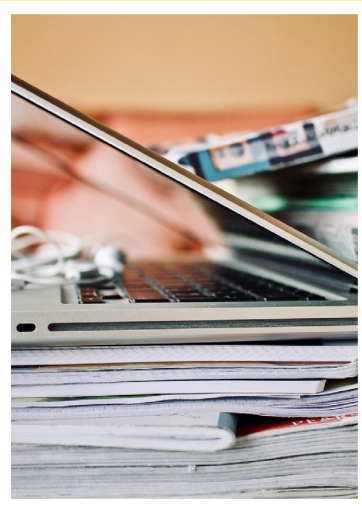
Marja-Liisa Kieksi (HY)
Pia Mikkola (HY)

GRAAFINEN SUUNNITTELU JA KUVATOIMITUS:

Pia Mikkola (HY)

Tässä numerossa

- 4** **Pääkirjoitus**
Risto Hotulainen
- 5** **Teknologiavälitteinen palaute –
moderni kontrollin väline vai oppimisproses-
sin tuki?**
Sanna Oinas
- 11** **Uransa alkuvaiheessa olevien opettajien
ammattillinen toimijuus luokkahuoneessa**
Lauri Heikonen
- 16** **Pedagoginen konsultaatio osana
erityisopettajan työtä**
Lea Veivo, Kirsi Mäntykivi
- 23** **Palaute ruotsin- ja englanninopetuksessa
lukiossa**
Toni Mäkipää
- 30** **Erityistä tukea ilman avustajia? Kehittämis-
prosessin kuvaus**
Irene Rämä
- 38** **Älylaitteiden vaikutus lasten ja nuorten
itsesäätelyyn**
Tuomo Aro
- 45** **Toiminta-alueittaista opetusta
kehitetään moniammatillisesti**
*Heljä Happonen, Erja Kaakkuriniemi, Päivi Lång,
Anna-Kaisa Sipilä, Kukka-Maaria Vänskä*
- 51** **Laaja-alainen erityisopettaja
koulun kehittämisen edistäjänä**
Tiina Vitka
- 59** **Hatkalainen edustaa tukea tarvitsevan
joukon ääripäätä**
Anne Vierelä, Kari Lehtola ja Esko Lukkarinen



Digitaalisen kuilun syvyys- ja leveysluotausta

Noin vuosi sitten kirjoitin e-Erikaan lyhyen tekstin koronapandemian ja sitä seuranneen etäopetuksen mahdollisista vaikutuksista lasten ja nuorten koulunkäyntiin otsikolla ”Digitaalisen kuilun äärellä” (e-Erika 1/2020). Tekstin julkaisupäivämäärän aikoihin käynnistyi aiheeseen liittyvä tutkimushankkeemme koronapandemian vaikutuksista #Uutta koulua -hankkeen kunnissa yhteistyössä Tampereen yliopiston kanssa; hanke laajeni pian opetus- ja kulttuuriministeriön tilaamaksi kansallisesti kattavaksi selvitykseksi. Tutkimuksen kohderyhmän muodostavat peruskoulumme rehtorit, opettajat, oppilashuoltohenkilöstö, oppilaat (4.–9. lk) ja huoltajat (N > 100 000 / kyselykierros). Nyt, kolmannen valtakunnallisen aineistonkeräyksen ollessa käynnissä, voidaan todeta, että vuoden takaiset aprikoinnit tasa-arvoa uhkaavasta kuilusta näyttävät osittain pitävän paikkansa.

[Toukokuussa 2020 kerätty aineisto](#) osoitti, että koulujen välillä oli suuria eroja etäopetuskäytännöissä. Esimerkiksi noin neljännes opettajista ja rehtoreista kertoi, että koulussa oli yhdessä päätetty arviointivaatimusten keventämisestä tai etäopetuksen yhteydestä keväällä annettaviin arvosanoihin, mutta yli puolella kouluista ei ollut tällaisia ohjeita. Joka viidennessä koulussa arviointikäytännöistä ei oltu sovittu lainkaan. Useimmissa kouluissa etäopetuksen tavoitteena oli järjestää opetus mahdollisimman paljon koulun lukujärjestyksen mukaan, mikä tarkoittaa, että opettajan oli oltava säännöllisesti opiskelijoiden käytettävissä. Kuitenkin noin viidesosa 7.–9. luokan oppilaista ilmoitti, että videopohjaista opetusta ei ollut järjestetty lainkaan heidän äidinkielen, matematiikan ja vieraan kielen tunneillaan. Koulujen välillä oli myös huomattavia eroja siinä, kuinka koulut olivat kyenneet toimittamaan opiskelijoilleen opiskeluun tarvittavat digitaaliset laitteet. Myös ne oppilaat, jotka kokivat saavansa kotona tukea tai arvioivat oman itsesäätöisyytensä vahvemmaksi, kokivat etäopetusjakson myönteisemmin. [Marraskuussa 2020 kerätty aineisto](#), joka kartoitti syksyn lähiopetusjakson kokemuksia, puolestaan osoitti, että niiden oppilaiden välillä, jotka olivat olleet syystä tai toisesta poissa koulusta, oli huomattavasti eroja siinä, miten poissaolojen aikainen etäopetus oli järjestetty. Vuorovaikutuksen määrä oli myös yhteydessä hyvinvointiin. Tuloksia on toki huomattavasti enemmänkin, mutta yhtä kaikki, ne kertovat lisääntyneen digitaalisuuden käyttöön ottamisen ja käytön tuottavan eroja koulujen ja oppilaiden välille joidenkin mitattujen muuttujien suhteen kuten otaksuttiinkin. Nyt kerättävä kolmas kyselyaineisto, joka sisältää yläkouluikäisten oppilaiden etäopetusjakson ja muiden vastaajaryhmien kokemuksia kuluneesta keväästä 2021, antaa meille pian mahdollisuuden luodata kuilun leveyttä ja syvyyttä suhteessa aikaisempiin aineistoihimme. Toivottavasti kuilu on havaittujen erojen suhteen kaventumassa ja täytyvässä.



Risto Hotulainen
professori
 Helsingin yliopiston Koulutuksen
 arviointikeskus HEA

Teknologiavälitteinen palaute – moderni kontrollin väline vai oppimisprosessin tuki?

Tässä artikkelissa filosofian tohtori Sanna Oinas pohtii koulun digitalisoitumista. Artikkelin perustuu kirjoittajan teknologiavälitteistä palautetta käsittelevään kasvatustieteelliseen väitöskirjaan (Oinas, 2020). Väitöstutkimuksen tuloksia voidaan soveltaa, kun arvioidaan, millaisia seurauksia käyttöönotettavalla kouluteknologialla voi olla. Tulokset osoittivat, että oppilaat itse pitävät merkintöjä tärkeinä ja tekevät parhaansa sopeutuakseen opettajan toiveisiin. Teknologiavälitteisellä palautteella voi kuitenkin olla kontrolloiva rooli etenkin silloin, jos oppilas saa toistuvasti kielteisiä merkintöjä.

Teksti Sanna Oinas

Teknologiaa, digitaalisia palveluja ja sovelluksia tuotetaan, jotta käyttäjien elämä helpottuisi ja ajankäyttö tehostuisi. Digitaalisessa ympäristössä käyttäjien toiminta tulee näkyväksi käyttäjätietojen kertyessä numeroiksi ja graafeiksi. Kertyneitä tietoja tarkastelemalla saavutetaan aikaansaamisen tunteita ja voidaan asettaa tavoitteita ennätysten rikkomiseksi. Teknologia motivoi vapaa-ajan harrastajia, mutta miten digitaalisesti tallentuvat tiedot palvelevat koulua, nykyistä oppimiskäsitystä ja oppilaan oppimista?

Tehokkuusajattelu ei kuulu pelkästään digitalisoituvaan nykyaikaan, vaan se on ollut osa palautetta käsittelevää tutkimusta jo sadan vuoden ajan. Ensimmäiset palautteen antamista käsittelevät tutkimukset toteutettiin

tehdasympäristöissä osana organisatiopsykologiaa (Steptoe-Warren, 2013). Jo 1920-luvulla huomattiin, että myönteinen palaute ja kehu kohensivat työntekijöiden tyytyväisyyttä ja työtehoa. Nykyisin tehokkuuden parantamista ja käyttäytymistä sekä työssä että vapaa-ajalla tutkitaan digitaalista palautetta hyödyntäen (Hermsen, Frost, Renes & Kerkhof, 2016).

Lasten kasvatusta ja oppimista koskevassa tutkimuksessa havainnoitiin aluksi palautteen vaikutusta ulkoisen käytöksen säätelyssä (Skinner, 1938). Pian huomattiin, että rangaistukset ja kielteinen palaute eivät saa aikaan toivottua käytöstä (Guthrie, 1942). Käyttäytymisen säätelyä tärkeämpänä on jo 1960-luvulta lähtien korostettu oppijan sisäisten, kognitiivisten prosessien

tukemista (William, 2011). Ehdotettiin myös, että koulussa opettajan antaman palautteen tehtävä oli tarjota tukea uuden tiedon syvälliseen ymmärtämiseen (Bloom, Hastings & Madaus, 1971).

Nykyinen oppimisen tutkimus painottaa oppijan aktiivista roolia ja oppimisprosessin omistajuutta. Tämän tulisi näkyä myös palautteessa. Sen sijaan, että opettaja määrittelee oppilaan onnistumista antamalla palautetta, tiedetään, että oppimiselle hyödyllisintä on tilanne, jossa oppilas itse pyytää palautetta silloin, kun kokee sen tarpeelliseksi viedäkseen oppimistaan eteenpäin (Molloy, Boud & Henderson, 2020). Oppilaan autonomiaa on tärkeää kunnioittaa myös siksi, että jokainen oppilas tarkastelee palautetta aina omista lähtökohdistaan ja tavoitteistaan käsin. Kun yksi oppilas voimaantuu myönteisestä palautteesta, voi toinen oppilas kokea saman lausahduksen opettajalta minään kohdistuvana arviona. Samoin tiedetään, että opettajan korjaava ehdotus voi innostaa yhtä oppilasta parantamaan työskentelyään mutta saada toisen oppilaan luovuttamaan (Cutumisu, 2019).

Palautetutkimuksen satavuotisen historian voi tiivistää kahteen vastakkaiseen näkökulmaan, joissa toisessa palautteen katsotaan olevan keino kontrolloida suoriutumista ja toisessa palaute nähdään autonomisen oppimisprosessin tukena. Näiden näkökulmien tausta-ajattelussa ovat erot selvät: teknologian kehittämisen lähtökohtana on useimmiten tehokkuus, kun taas koulun nykyinen tehtävä on tukea oppilaan aktiivista roolia oppimisessaan. Artikkelissa kuvaillaan seuraavaksi kolmen eri aineiston avulla

sitä, miten nämä kaksi edellä mainittua, melko vastakkaista näkökulmaa näyttäytyvät kouluissa käytössä olevassa teknologiavälitteisessä palautteessa.

Teknologiavälitteinen palaute suomalaisissa kouluissa

Juuri hyväksytyssä väitöskirjassani tarkastelin oppilaiden saamia Wilma- ja Helmi-sovellusten palautemerkintöjä ja niiden yhteyttä oppilaan oppimiseen ja hyvinvointiin peruskoulussa. Merkintöjä kutsutaan *teknologiavälitteiseksi palautteeksi*, sillä kyseessä on opettajan tietokoneen tai puhelimen kautta lähettämästä tiedosta oppilaalle. Kyseessä ei siis ole sellainen digitaalinen tai sähköinen palaute, jolla tarkoitetaan sovellukseen ohjelmoidun tiedon automatisoitua välitystä käyttäjätietojen perusteella. *Teknologiavälitteinen palaute* tarkoittaa tässä siis palautetta, jota ei tuota teknologia vaan jonka opettaja valitsee tallennettavaksi sovellukseen, joten tutkimuksessa oletettiin palautteen tukevan oppilaan oppimista ja hyvinvointia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden mukaisesti.

Väitöskirja koostuu neljästä osatutkimuksesta ja kolmesta eri aineistosta. Ensimmäinen aineisto eli 211 003 Wilma-sovellukseen tallennettua palautemerkintää lukuvuoden 2014–2015 aikana osoitti, että opettajat antoivat teknologiavälitteistä palautetta eri tavoin jopa yhden opetusryhmän oppilaille (N = 7 811). Keskimäärin oppilaat saivat lukuvuoden mittaan noin kymmenen merkintää, useimmiten läksyjen unohtamisesta. Ääritapauksia aineistossa edustivat yläkoululainen



Kuvituskuva: Pixabay.

tyttö, jolle kertyi kaikkiaan 179 myönteistä merkintää, ja ekaluokkalainen poika, joka sai opettajalta kielteistä palautetta useita kertoja viikossa koko ensimmäisen lukuvuoden ajan. Tutkijan mieltä on jäänyt vaivaamaan, miten tämän pojan koulutaival on edennyt, kun tiedetään, että palautteella on merkittävä vaikutus käsitykseen itsestä oppijana. Aineiston perusteella käyttäytymisestä ja läksyynohduksista annettu kielteinen palaute kasautuu todennäköisimmin pienelle joukolla poikia ja oppimiseensa tukea tarvitseville oppilaille, vaikka selkeä enemmistö kaikista teknologiavälitteisestä palautteesta oli myönteistä.

Toinen aineisto kerättiin Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen oppimaan oppimisen tutkimuksen yhteydessä. Tutkimuksessa yhdeksäsluokkalaisia ($N = 2\ 031$) pyydettiin muun muassa arvioimaan saamiaan teknologiavälitteisiä palautemerkintöjä. Tulokset vahvistivat ensimmäisen

aineiston havainnot siitä, että oppilaat saivat palautetta eri tavoin, vaikka he kävivät samaa yläkoulua. Lisäksi havaittiin, että oppilaat, jotka kertoivat saaneensa runsaasti myönteisiä palautemerkintöjä, arvioivat motivaationsa, osaamisensa ja opettaja-oppilassuhteensa kaikkein parhaimmiksi. Huomiota herättävää tuloksissa oli se, että oppilaat, jotka eivät olleet saaneet teknologiavälitteistä palautetta lainkaan, arvioivat oppimisen ja edellä mainitut akateemisen hyvinvoinnin osatekijät kaikkein heikoimmiksi. Aineistosta ei kuitenkaan voida tehdä syy-seurauspäätelmiä, ja on mahdollista, että teknologiavälitteinen palaute heijastelee sellaisiakin luokkahuoneen ilmiöitä, joita ei tässä tutkimuksessa tutkittu.

Kolmatta aineistoa varten oppilaita ($N = 132$) pyydettiin täyttämään lyhyt kysely teknologiavälitteisen palautteen herättämistä tunteista, koska tiedetään, että koetut tunteet heijastuvat oppimiseen. Lisäksi viides- ja kuudesluokkalaisia



Kuvituskuva: Pixabay.

oppilaita (N = 64) haastateltiin pienissä ryhmissä kolmessa eteläsuomalaisessa kaupungissa. Kaikista haastatteluista syntyi käsitys, että alakoululaiset pitivät teknologiavälitteistä palautetta itsestään selvänä osana koulutyötä.

Oppilaat olivat pääosin tyytyväisiä saamiinsa palautemerkintöihin ja pitivät niitä ennen kaikkea tärkeinä tietäkkeeseen, miten heillä menee koulussa. Haastatteluissa oppilaat arvelivat, että säätelämällä omaa käyttäytymistään oppitunneilla suhteessa palautemerkintöihin, he voivat vaikuttaa arvosanoihinsa. Lisäksi oppilaat kuvailivat lukuisia tunteita, jotka kumpusivat teknologiavälitteisestä palautteesta. Vaikka moni raportoi turhautumista tai pettymyksistä, kaksi kolmasosaa koetuista tunteista oli myönteisiä. Eräs oppilas kiteyttää ajatuksiaan Wilma-merkinnöistä seuraavasti: *”Ne opettaa, millä tavalla pystyis käyttäytymään paremmin koulussa ja millä tavalla sais pal-*

jon enemmän hyvää palautetta ja paljon suuremmat arvosanat.”

Lopuksi

Digitaalisen sovelluksen, joka mahdollistaa palautteen lähettämisen helposti nappia painamalla, odotettiin helpottavan kodin ja koulun yhteydenpitoa. Vuosien mittaan on myös arveltu, että sovelluksen käyttö uuvuttaa osaa opettajista ja kerryttää oppilaille merkintöjä varsin epätasaisesti tai jopa epäreilusti. Digitaalisiin sovelluksiin tallentuva tieto tekee toimintaa näkyväksi ja mahdollistaa myös palautteen tutkimisen. Kun opettaja tallentaa palautemerkintöjä, tuleeko näkyväksi opettajan vai oppilaan toiminta? Tarkastellessaan palautetta kasvava lapsi tai nuori voi ajatella merkintöjen kuvaavan häntä itseään koululaisena. Toisaalta sekä vanhemmat että koululainen voivat muodostaa käsityksen opettajasta merkintöjä tar-

kastelemalla.

Kun opettaja lähettää Wilma-merkinnän kotiin luettavaksi, on mahdollista, että opettaja itse kokee asian pieneksi ja vähäiseksi osaksi päivittäistä koulutyötä. Opettaja todennäköisesti ajattelee, että vuorovaikutus luokkahuoneessa oppilaan kanssa on tärkeämpi osa päivää ja merkinnällä opettaja vain täyttää ilmoitusvelvollisuutensa kotiin. Huoltajalle todellisuus voi olla erilainen, sillä suurin osa kodin ja koulun yhteydenpidosta ja kuva koulupäivän tapahtumisista voi muodostua Wilma-merkinnöistä. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että oppilaat itse pitävät merkintöjä tärkeinä ja tekevät parhaansa sopeutuakseen opettajan toiveisiin. Vaikka alun perin tarkoitus on voinut olla eri, välittää teknologiavälitteinen palaute viestin, että käyttäytyminen ja sen säätely ovat oleellisin opittava asia koulussa ja opettajan silmissä. Teknologiavälitteisellä palautteella on kontrolloiva rooli etenkin silloin, jos oppilas saa toistuvasti kielteisiä merkintöjä.

Moni asia opitaan kantapään kautta, ja parhaillaan usea kunta suunnittelee

merkintöjen kehittämistä tukemaan paremmin koulun tavoitteita ja oppilaan hyvinvointia. Palautetutkimuksen perinne ja yhteiskunnan digitalisoituminen jakavat usein saman yhteisen näkemyksen tehokkuuden ihanteesta. Tämä näkyy niin luokkahuoneessa annettavana positiivisena palautteena kuin sovellusmerkinnöissäkin. Lähtökohta, jossa teknologiavälitteinen palaute on valtaosin myönteistä ja tuottaa oppilaille usein iloa, on hedelmällinen kehittämiselle. Luovuttamalla valtaa oppilaalle itselleen ja pohtimalla tarkemmin palautteen päämääriä hyödyntämällä tutkimustietoa on ehkä mahdollista kehittää digitaalisia sovelluksia tukemaan oppilaan syvällisiä oppimisprosesseja käytöksen säätelyn sijaan. Digitaalisia palveluja kehittävällä yrityksellä ei välttämättä ole pedagogista tai kasvatustieteellisen tutkimuksen osaamista ja siksi kehitystyötä tulisi tehdä yhteistyössä koulutuksen tarjoajan kanssa. Otettaessa käyttöön uutta teknologiaa tulisi tarkkaan harkita, mitä tietoa sovellukset tallentavat ja millaista oppimista niillä tavoitellaan.

Väitöskirja:

Oinas, S. (2020). *Technology-enhanced feedback: teachers' practices, pupils' perceptions and their relations to learning and academic well-being*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Helsinki Studies in Education, no 99. Luettavissa osoitteessa <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/321373>

Lähteet

Bloom, B. J., Hastings, J. T. & Madaus, G. F. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.

Cutumisu, M. (2019). The association between feedback-seeking and performance is moderated by growth mindset in a digital assessment game. *Computers in Human Behavior*, 93, 267–278. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.026>

Guthrie, E. R. (1942). Conditioning: A theory of learning in terms of stimulus, response, and association. Teoksessa N. B. Henry (toim.), *The forty-first yearbook of the National Society for the Study of Education: Part 2, The psychology of learning* (s. 17–60). University of Chicago Press. <https://doi.org/10.1037/11335-001>

Hermesen, S., Frost, J., Renes, R.J. & Kerkhof, P. (2016). Using feedback through digital technology to disrupt and change habitual behaviour: a critical review of current literature. *Computers in Human Behavior*, 57, 61–74. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.023>

Molloy, E., Boud, D. & Henderson, M. (2020). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527–540. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1667955>

Skinner, B. F. (1938). *The behaviour of organisms, an experimental analysis*. Appleton-Century.

Steptoe-Warren, G. (2013). *Occupational psychology. An applied approach*. Pearson Education.

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>

Kirjoittaja



FT Sanna Oinas

Tutkijatohtori

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA

Tampereen yliopisto

sanna.oinas@helsinki.fi, sanna.oinas@tuni.fi

Uransa alkuvaiheessa olevien opettajien ammatillinen toimijuus luokkahuoneessa

Tämä artikkeli perustuu Lauri Heikosen väitöstutkimukseen ”Early-career teachers’ professional agency in the classroom” ja siitä kirjoitettuun lektioon, joka esitettiin väitöstilaisuudessa 23.10.2020. Heikosen väitöskirja käsittelee uransa alkuvaiheessa olevien opettajien ammatillista toimijuutta luokkahuoneessa. Ammatillinen toimijuus tarkoittaa oppimiseen kohdistuvan halun, pystyvyysuskomuksen ja osaamisen kokonaisuutta, joka mahdollistaa opettajan aktiivisen ja tavoitteellisen oppimisen. Ammatillisen toimijuuden tarkastelu väitöskirjassa rajataan luokkahuoneen vuorovaikutukseen, ja tässä kirjoituksessa keskitytään erityisesti luokkahuonevuorovaikutuksen moninaisuuteen uransa alussa olevan opettajan oppimisen näkökulmasta. Artikkelissa kuvaillaan, miten riittämättömyyden kokeminen opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa haastaa opettajien ammatillista toimijuutta ensimmäisten työvuosien aikana, sekä esitellään uransa alussa olevien opettajien luokkahuoneen vuorovaikutustilanteissa käyttämiä strategioita.

Teksti Lauri Heikonen

Ammatillinen toimijuus luokkahuoneessa

Tutkimuskirjallisuudessa on jo pitkään korostettu opettajan ammattia professiona, joka vaatii aktiivista ja tavoitteellista oppimista osana jokapäiväistä työtä opettajan työn eri konteksteissa. Opettajan aktiivinen oppiminen yksin ja yhdessä muiden kanssa mahdollistaa oppilaiden pedagogisten tarpeiden kohtaamisen, oman ammatillisen osaamisen kehittämisen, koulun yhteisöllisen kehittämisen sekä muuttuvan yhteiskunnan haasteisiin vastaamisen. Opettajan tavoitteellinen oman toiminnan ja osaamisen kehittäminen ei kuitenkaan

ole itsestään selvää tai luonnostaan ilmenevä osa opettajan jokapäiväistä työtä. Sen sijaan opettajan aktiivinen ja tavoitteellinen oppiminen luokkahuonevuorovaikutuksessa vaatii ammatillista toimijuutta (Pyhälto ym., 2012).

Ammatillinen toimijuus koostuu opettajan oppimiseen kohdistuneista motivaatiosta, pystyvyysajatuksista ja toimintatavoista (Pyhälto ym., 2015). Nämä kolme (haluan oppia, pystyn oppimaan, osaan oppia ja opin) muodostavat yhdessä ammatillisen toimijuuden peruselementit, joita kaikkia tarvitaan aktiivisessa oman työn ja osaamisen kehittämisessä. Ne eivät kuitenkaan



Kuvituskuva: Unsplash.

ilmene sellaisinaan vaan ovat sidoksissa ympäristöön sekä ympäröiviin ihmisiin ja siten ilmenevät eri konteksteissa erilaisina tavoitteellisen oppimisen muotoina. Luokkahuoneessa opettajien ammatillinen toimijuus (ml. haluan, pystyn, osaan ja teen) näyttäytyy aktiivisena oman ja oppilaiden toiminnan reflektomisena sekä yhteisöllisen oppimisympäristön rakentamisena yhdessä oppilaiden kanssa.

Opettajankoulutus ja ensimmäiset vuodet ammatissa muodostavat kriittisen vaiheen opettajan ammatillisen toimijuuden kehittämisessä. Ensimmäiset kokemukset opettajana luokkahuoneessa voivat joko rohkaista tai estää kiinnittymästä oman työn ja osaamisen aktiiviseen kehittämiseen tai sitoutumasta

ammattiin. Siten väitöskirjatutkimukseksi kohdistui uransa alussa oleviin opettajiin, joiden kokemus vaihteli opettaajaopintojen alusta viiden ensimmäisen ammatissa vietetyn vuoden ajalle. Väitöskirja oli monimenetelmällinen ja koostui kolmesta osatutkimuksesta, joista tässä kirjoituksessa tarkastellaan kahta. Näissä kahdessa tutkimusaineisto koostui kyselyaineistosta ja videostimuloituista (engl. *stimulated recall*) haastatteluaineistosta. Kyselyyn vastasi 284 peruskoulunopettajaa, joilla oli enintään viisi vuotta kokemusta opettajana työskentelemisestä. Haastatteluihin osallistui 31 Helsingin yliopiston opettajaopiskelijaa, jotka olivat opintojensa loppupuolella suorittamassa opetusharjoittelua.

Ensimmäiset vuodet opettajan ammatissa ja ammatillinen toimijuus

Uransa alkuvaiheessa opettajat kokevat haasteita ja huolia omaan opettajuuteensa, ammattiin siirtymiseen ja jatkuvaan oppimiseen liittyen, etenkin kohdatusaan luokkahuonetyöskentelyn todellisuuden (esim. Hong ym., 2018). Omat käsitykset hyvästä opettamisesta eivät aina asetu sulavasti luokkahuonetyön monimuotoiseen, nopeaan ja emotionaaliseen luonteeseen, mikä voi vaikeuttaa luokkahuonetoiminnan kehittämistä koskevien tavoitteiden asettamista ja saavuttamista. Voidaankin ajatella, että luokkahuonevuorovaikutus on samalla sekä opettajan oppimisen keskeisin konteksti ja resurssi mutta myös uran alkuvaiheen haasteiden arena. Opettajien ammatinvaihtaminen uran alkuvaiheessa onkin yleinen ongelma monissa länsimaissa.

Väitöskirjatutkimuksessani opettajan uran alun haasteita ja luokkahuonevuorovaikutuksen moninaisuutta tarkasteltiin tutkimalla ammatinvaihdon harkitsemisen sekä riittämättömyyden kokemusten yhteyttä ammatillisen toimijuuden kokemiseen luokkahuoneessa. Ammatinvaihdon harkinta ilmentää, miten opettajat uransa alkuvaiheessa arvottavat ja kokevat opettajan ammatin ja mitä sillä on tarjottavana. Siten ammatinvaihdon harkitseminen voi vaikuttaa sekä opettajan pyrkimykseen oppia tavoitteellisesti ja aktiivisesti luokkahuoneessa että kokemuksiin omasta osaamisesta luokkahuoneen vuorovaikutustilanteissa. Riittämättömyys opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa viittaa opettajan kokemuksiin puutteellisesta

osaamisesta ja toistuvista epäonnistumisista vuorovaikutustilanteissa oppilaiden kanssa (Pietarinen ym., 2013).

Tutkimukseni tulosten mukaan noin kolmasosa enintään viisi vuotta opettajana toimineista oli harkinnut ammatinvaihtoa. Tulokset osoittivat myös, että ammatinvaihdon harkinta oli positiivisesti yhteydessä uran alkuvaiheessa olevien opettajien kokemuksiin riittämättömästä osaamisesta ja toistuvista epäonnistumisista opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa. Koettu riittämättömyys oli negatiivisesti yhteydessä opettajien ammatilliseen toimijuuteen eli opettajan kapasiteettiin oppia aktiivisesti ja tavoitteellisesti luokkahuonevuorovaikutuksessa. Tulokset siis osoittivat, että ammatinvaihdon harkitseminen voi luoda epätasapainoa uransa alkuvaiheessa olevien opettajien kokemuksiin korostaen kielteisiä ajatuksia ja herkistäen heitä riittämättömyyden kokemiselle opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa. Riittämättömyyden kokemukset voivat vähentää heidän motivaatiotaan, minäpystyvyyteen liittyviä uskomuksiaan ja pyrkimyksiään oppia aktiivisesti luokkahuoneessa.

Luokkahuonevuorovaikutuksen moninaisuus ja opettaja-opiskelijoiden strategiat

Opettajien tiedot, taidot ja strategiat kehittyvät opettajaopintojen aikana ja opetuskokemusten karttuessa mahdollistaen keskeisten huomioiden ja havaintojen tekemisen vuorovaikutustilanteissa oppilaiden kanssa. Aikaisempi tutkimus on osoittanut, että kokemattomien opettajien on usein haastavampaa huomata, tulkita ja ennakoida haasteita luokkahuonevuorovaikutuksessa kuin

kokoneiden opettajien (esim. novii-si-eksperttitutkimus, Wolff ym., 2015). Lisäksi uransa alussa olevilla opettajilla on opetusharjoittelussa taipumus keskittyä omaan toimintaansa oppilaiden toiminnan ja oppimisen sijasta (esim. Allas ym., 2017). Opettajien luokkahuonevuorovaikutuksessa käyttämät strategiat ovatkin keskeisiä tilanteiden etenemiselle ja muotoutumiselle oppimisen mahdollisuuksiksi niin oppilaille kuin opettajallekin. Häkellyttävät tai yllättävät opettaja-oppilastilanteet voivat muovautua joko haitalliseksi kitkaksi estäen toimivan vuorovaikutuksen tai sitten rakentaviksi mahdollisuuksiksi oppia oppilailta ja heidän kanssaan. Tämän kaltaiset kokemukset voivat tuottaa joko positiivisen kierteen vahvistaen uransa alussa olevan opettajan motivaatiota, minäpystyvyyttä ja tekemistä oppimisen suunnassa tai negatiivisen kierteen, jossa omat taidot kyseenalaistetaan ja omaa oppimistointaa rajoitetaan.

Väitöskirjatutkimuksessani tutkittiin uransa alkuvaiheessa olevien opettajien luokkahuonevuorovaikutuksessa käyttämiä strategioita opettajankoulutuksen opetusharjoittelussa. Strategioita tarkasteltiin heidän valitsemisissaan, oman oppimisen kannalta merkityksellisinä koetuissa haastavissa ja onnistuneissa luokkahuonetilanteissa. Aineistossa korostuivat reaktiiviset behavioraaliset strategiat, jotka olivat nopeita, selviytymiskeskeisiä ja jättyä reagoiteja ja jotka ilmenivät etenkin haastavina koetuissa vuorovaikutustilanteissa. Proaktiiviset kognitiiviset strategiat, jotka koostuivat oppilaiden toiminnan monitoroinnista ja havaintojen ja tulkintojen tekemisestä,

mahdollistivat uransa alussa olevien opettajien ennakoivan, joustavan ja mukautuvan toiminnan pääosin onnistuneiksi koetuissa tilanteissa. Voidaankin ajatella, että proaktiiviset kognitiiviset strategiat mahdollistivat ammatillisen toimijuuden oppimisen kannalta suotuisia luokkahuonetilanteita, kun taas reaktiiviset behavioraaliset strategiat rajoittivat uransa alkuvaiheessa olevien opettajien mahdollisuuksia oppia luokkahuonetilanteissa.

Ammatillisen toimijuuden kehittyminen

Ammatillinen toimijuus kehittyi opettajankoulutuksen ja opettajan työn eri ympäristöissä. Väitöskirjani keskittyi uran alkuvaiheen opettajien ammatilliseen toimijuuteen luokkahuoneessa, joka muodostaa opettajan keskeisimmän oppimisen kontekstin. Covid-19-pandemia on kuitenkin asettanut uusia haasteita etenkin uransa alkuvaiheessa olevien opettajien ammatillisen toimijuuden kehittymiselle. Siirtymiset etäopetukseen (ml. opetusharjoittelut) ja erikoisjärjestelyt koulun arjessa ovat vaatineet opettajilta luokkahuonevuorovaikutuksen orkestrointia muuttuvassa ja epävarmassa tilanteessa. Tämä voi haastaa uransa alussa olevien opettajien ammatillisen toimijuuden kehittymisen opintojen aikana sekä lisätä oppimisen kuormaa siirryttäessä opinnoista ammattiin.

Opettajankoulutuksessa, mentorointiohjelmassa ja kouluissa tulisi pyrkiä turvaamaan uransa alussa oleville opettajille kokemuksia luokkahuonevuorovaikutuksesta opettajan oppimisen resurssina eikä vain ohjauksen kohteena.

Tarvitsemmekin lisätutkimusta siitä, miten sen kehittymistä voidaan tukea. minkälaisia muotoja ammatillinen toimijuus saa etäopetusympäristössä ja

Väitöskirja:

Heikonen, L. (2020). *Early career teachers' professional agency in the classroom*. Väitöskirja. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 570. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Luettavissa osoitteessa <http://hdl.handle.net/10138/319653>

Lähteet

Allas, R., Leijen, Ä. & Toom, A. (2017). Supporting the construction of teacher's practical knowledge through different interactive formats of oral reflection and written reflection. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 600–615. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172504>

Hong, J., Day, C. & Greene, B. (2018). The construction of early career teachers' identities: coping or managing? *Teacher Development*, 22(2), 249–266. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1403367>

Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. & Salmela-Aro, K. (2013). Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education*, 35, 62–72. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.003>

Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2012). Do comprehensive school teachers perceive themselves as active professional agents in school reforms? *Journal of Educational Change*, 13(1), 95–116. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9171-0>

Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2015). Teachers' professional agency and learning – from adaption to active modification in the teacher community. *Teachers and Teaching*, 21(7), 811–830. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995483>

Wolff, C. E., van den Bogert, N., Jarodzka, H. & Boshuizen, H. P. (2015). Keeping an eye on learning: Differences between expert and novice teachers' representations of classroom management events. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 68–85. <https://doi.org/10.1177/0022487114549810>



Kirjoittaja

KT Lauri Heikonen

Tutkijatohtori

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA

Kasvatus- ja opetusalan johtajuuden tutkimus- ja koulutusryhmä KAJO

lauri.heikonen@helsinki.fi

Pedagoginen konsultaatio osana erityisopettajan työtä

Tässä artikkelissa esittelemme tutkimustamme siitä, millaisia käsityksiä erityisopettajilla on pedagogisesta konsultaatiosta opettajien työssä ja koulun toimintakulttuurissa. Tutkimustulosten mukaan erityisopettajat kokevat pedagogisen konsultaation yhteistyönä ja osaamisen jakamisena, jolloin muille opettajille mahdollistuu riittävä tuki erityisesti tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Tutkimuksen mukaan keskeistä on, että erityisopettajilla on riittävät resurssit sekä mahdollisuus osallistua pedagogiseen johtamiseen ja erityisen tuen prosessien kehittämiseen. Tämä mahdollistuu oppilaitosjohton tuella, jolloin voidaan puhua jaetusta johtamisesta. Pedagoginen konsultaatio voi tällöin osaltaan kehittää koulun toimintakulttuuria inklusiiviseen suuntaan.

Teksti Lea Veivo ja Kirsi Mäntykivi

Koulun toimintakulttuurin kehittäminen

Suomessa pyritään tukemaan inklusiivista kasvatusta mahdollistamalla tarvittava tuki jokaiselle peruskoulun oppilaalle omassa koulussaan (Pulkkinen & Jahnukainen, 2016). Inklusiivinen kasvatusta muuttaa myös koulujen toimintakulttuuria. Inklusiivinen kasvatusta vaatii koko koulun sitoutumista yhteistyöhön. Perusopetuslain muuttamisen myötä 2010 kaikkien opettajien tulee antaa oppilaille tarvittavat tukitoimet kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti. Koulu on muuttumassa yhä enemmän moniammatilliseksi ja yhteistyötä tekeväksi ammatillisen kehittämisen yhteisöksi (Antinluoma, Ilomäki, Lahti-Nuutila & Toom, 2018; Qu, 2020). Oppilaan tuen tarve tun-

nistetaan ja tukitoimet suunnitellaan moniammatillisena yhteistyönä (Pulkkinen & Jahnukainen, 2016).

Johtamista pidetään koulun toimintakulttuurin kehittämisen lähtökohtana ja keskeisimpänä muutoksen mahdollistajana (Wenström, 2020). Jaettu johtajuus mahdollistaa opetushenkilöstön osallistumisen pedagogiseen johtamiseen, jolloin koulun toiminta kehittyy laajasti ja koko henkilöstön osaaminen ja vahvuudet tulevat käyttöön (Toivola, 2019). Erityisopettaja tuntee erityisen tuen järjestämisen prosessin, joten osallistumalla pedagogiseen johtamiseen hän voi olla kehittämässä oppilaitoksen erityisen tuen pedagogisia käytänteitä (Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson & Nilholm, 2015).



Kuvituskuva: Unsplash.

Erityisopettajan pedagoginen konsultaatio

Pedagogisella konsultaatiolla (tässä artikkelissa konsultaatio) tarkoitetaan erityisopettajan antamaa ohjausta ja tukea opettajalle oppilaan tuen tarpeen tunnistamiseen ja tukitoimien kohdentamiseen (Sundqvist & Ström, 2015). Konsultaation avulla opettajia voidaan tukea inklusiivisten opetusjärjestelyjen mahdollistamisessa ja auttaa opettajia löytämään tapoja kohdata tukea tarvitseva oppilas. Konsultaation on todettu vahvistavan erityis- ja luokanopettajan ammatillista yhteistyötä (Pettersson & Ström, 2019).

Käytännössä erityisopettajan roolin määrittely on vasta muotoutumassa (Sundqvist, 2018). Vaikka kollegiaalista tukea on toteutettu kouluissa aina, on siitä tullut systemaattisesti erityisopettajan työtä vasta 2010-luvulla. Nykyään

myös lukiossa erityisopettajien työhön sisältyy konsultaatio (Sinkkonen, Kyttälä, Kiiskinen & Jäntti, 2016). Erityisopettajan konsultoiva työ sisältyy yhtenä osana eräiden yliopistojen erityisopettajan koulutusohjelmiin (Helsingin yliopisto, 2020; Oulun yliopisto, 2020).

Perinteisesti konsultaatiota on pidetty asiantuntijalähtöisenä toimintana. Toinen näkökulma on osallistujalähtöinen, eli osallistujat tuovat arjen oppilastilanteet käsiteltäväksi konsultaatioon. Sundqvist ja Ström (2015) pohtivat näiden kahden erilaisen näkökulman yhdistämistä ja mahdollisuutta nähdä konsultaatio jatkumona, jossa molemmat näkökulmat vuorottelevat. Molempien lähestymistapojen tavoitteena on etsiä ratkaisuja yhdessä käytännön haasteisiin koulun arjessa ja kehittää siten koulun toimintakulttuuria avoimen

keskustelun ja yhteistyön avulla.

Kolmas konsultaation muoto on ohjauksellinen keskustelu, joka oli Sundqvistin ja Strömin (2015) tutkimuksessa pääasiallinen konsultaation muoto koulussa. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat pitivät tärkeimpänä erityisopettajalta saatavia neuvoja ja tietoja. Tutkimuksessa korostuu, että haastavat tuen tarpeet edellyttävät konsultoivalta erityisopettajalta laajaa ja erityistä asiantuntemusta sekä tutkimusperusteista tietoa. Siksi myös erityisopettajan konsultaatioprosessissa keskiössä ovat erityisopettajan kommunikaatiotaidot ja kyky tehdä oleellisia kysymyksiä. (Sundqvist & Ström, 2015.) Konsultaation onnistumiseen vaikuttavat lisäksi riittävät resurssit ja selkeät pedagogiset tavoitteet. Konsultaatiosta hyötyvät sekä opettajat että välillisesti oppilaat. (Sundqvist, von Ahlefeld Nisser & Ström, 2014).

Konsultaation onnistumiseksi on tärkeää, että se tapahtuu toimivassa yhteistyössä ja psykologisesti turvallisessa ilmapiirissä, mikä mahdollistaa luottamuksen rakentumisen konsultaatiotilanteeseen. Siksi positiivinen pedagogiikka, joka perustuu kollegan arvostavaan kohtaamiseen ja osaamisen tunnistamiseen, toimii lähtökohtana toimivalle konsultaatiolle koulussa. Positiivinen pedagogiikka on pedagoginen suuntaus, joka perustuu positiiviseen psykologiaan (Uusitalo-Malmivaara, 2015). Sen tavoite on tukea yksilöiden ja yhteisöjen hyvinvointia ja oppimista (Wenström, 2020). Erityispedagogiikka on perinteisesti keskittynyt oppilaiden

erilaisten haasteiden tunnistamiseen ja tukitoimien kartoittamiseen, mutta yhtä tärkeää on vahvuuksien laaja-alainen tunnistaminen ja niiden huomioiminen oppimisessa (Uusitalo-Malmivaara, 2015).

Yhteisopetus on myös eräs konsultaation muoto. Sillä tarkoitetaan tilannetta, jossa kaksi tai useampi opettaja yhdessä suunnittelee, toteuttaa ja arvioi opetustaan. Opettajien työskennellessä yhdessä he sekä oppivat että saavat ohjausta ja konsultaatiota toisiltaan. Tutkimusten mukaan on tärkeää, että erityis-, luokan- ja aineenopettajat kohtelevat toisiaan vertaisina erilaisesta koulutuksesta huolimatta ja tekevät yhteistyötä omien vahvuksiensa kautta oppilaiden hyväksi (Shin, Lee & McKenna, 2016). Yhteisopetuksella voidaan tukea inklusiota ja edistää oppimista ja opettajien työhyvinvointia (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; Sirkko, Takala & Muukkonen, 2020).

Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimus toteutettiin osana Tuetaan yhdessä! Monialainen ja digitaalinen yhteistyö oppimisen tukena -hanketta¹, joka oli yksi opetus- ja kulttuuriministeriön kärkihankkeista. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia käsityksiä pedagogiseen konsultaatioon osallistuneilla on pedagogisesta konsultaatiosta opettajien työssä ja koulun toimintakulttuurissa. Tutkimusaineisto kerättiin prosessikonsultaatioina toteutetuista pedagogisista konsultaatioista, joihin osallistui pääasiassa erityisopettajia ja rehtoreita.

¹ Hanke toteutettiin 1.9.2017–31.7.2020. Hanketta hallinnoi Oulun yliopisto ja mukana olivat Helsingin, Turun, Itä-Suomen ja Lapin yliopisto sekä Åbo Akademi. Hankkeeseen osallistuvissa kouluissa kehitettiin hankkeen kärkiteemojen mukaisesti pedagogista konsultaatiota, yhteisopetusta ja positiivista pedagogiikkaa.

Tapaamisissa oli mukana 52 osallistujaa 10 peruskoulusta. Vakituisina osallistujina tutkimuksen kohteena olleessa konsultaatioryhmässä oli 10 erityisopettajaa eli yksi jokaiselta hankkeeseen osallistuneelta koululta. Tutkimuksen kohderyhmän kouluista rehtorit osallistuivat kahteen tapaamiseen ja vastasivat palautekyselyyn. Konsultaatiot pidettiin yliopistolla tai osallistujien kouluilla, jolloin mukana saattoi olla koulun muita ammattilaisia kuten luokanopettajia ja oppilashuollon henkilöstöä, jotka eivät varsinaisesti osallistuneet tutkimukseen. Konsultaatiokerta kesti puolitoista tuntia ja vetäjinä toimivat kaksi tutkijaa, joista toinen on tämän artikkelin kirjoittaja.

Tutkimusaineistoon sisältyivät 15 konsultaatiokerran muistiinpanot konsultaation toisen vetäjän kirjoittamana, 13 konsultaation videotallenteet litteoituna ja palautekyselyn vastaukset $n = 17$ (erityisopettaja $n = 12$, rehtorit $n = 5$). Palautekyselyssä vastaajia pyydettiin arvioimaan, miten konsultaatioissa onnistuttiin tukemaan konsultaatiota heidän työssään ja koulun toimintakulttuurissa. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimukseen osallistuneiden käsityksiä konsultaatiosta

Erityisopettajan konsultoiva rooli on osa koulun toimintakulttuurin muutosta inklusiiviseen suuntaan. Osallistujien käsityksissä oli yhteisiä teemoja, joista muodostettiin ydinkategoriat: konsultaatio yhteistyönä ja osaamisen jakamisena (33 mainintaa), erityisopettajan tuki opetukseen (8), erityisopettajan rooli ja resurssit (8) ja erityisopetta-

ja osana pedagogista johtamista (2).

Konsultaatio yhteistyönä ja osaamisen jakamisena toteutui erimuotoisena ja monenlaisena yhteistyönä koulussa. Osaamisen jakaminen auttoi opettajia tunnistamaan ja hyödyntämään toistensa ammatillisia taitoja ja osaamista.

Yhteisten käytänteiden jakaminen ja mallintaminen. --- Tehdään yhdessä siellä luokassa se asia. (erityisopettaja 3)

Erityisopettajan tuki opetukselle toteutui, kun hän toi oman asiantunteumuksensa sekä erityisopetuksen menetelmiä ja työtapoja luokkatyöhön. Konsultaatio tuki tällä tavoin kaikkien oppilaiden oppimista.

Mä ajattelen, että se on sitä konsultoivaa erityisopetusta, kun mä meen luokkaan, mä vien sinne ehkä jotain erityisopetukselle ominaisia keinoja, vaikkapa tuntistruktuurin käyn aina läpi ja ajattelen, että siinä se opettaja ehkä helpommin ottaa sen käyttöön, kun se näkee että toinenkin tekkee, kuin se että mä sanoisin, että voisitko ottaa tuntistruktuurin käyttöön, että se voi rauhoittaa. (erityisopettaja 2)

Erityisopettajan rooli nähtiin merkityksellisenä koulun toimintakulttuurin kehittämässä. Erityisopettajan resurssein riittävyys koettiin usein pulmaksi, mutta todettiin myös, että erityisopettajan konsultaation avulla erityiseen tukeen liittyvä osaaminen kehittyy koko kouluyhteisössä.

Konsultoinnin osalta, miten niinku erityisopettaja vielä kehittää sitä ommaa roolia työyhteisön kehittäjänä ja just nimenomaan tukemassa

siinä tavallaan opettajien keskinäistä vuorovaikutusta. (erityisopettaja 1)

Teen kolmea työtä päällekkäin: konsultatiivinen työ, kuntouttava työ yksittäisten lasten kanssa, aineenopetustyö. Mistä konsultatiivisen ajan ottaa? (erityisopettaja 4)

Erityisopettajan panos kehitti erityisen tuen prosessien sekä yhteistyömuotojen (mm. yhteisopetus) käytön osaamista ja tuki siten pedagogista johtamista.

Konsultatiivisesta työotteesta on kirjastunut, että tämä on yksi loistava pedagogisen johtamisen välineistä. Keskitytty hyvään yleiseen tukeen ja konsultatiivis ta erityisopetusta vietty systemaattisesti eteenpäin. (rehtori A)

Pohdinta

Erityisopettajan konsultaation tulisi toteutua positiivisen pedagogiikan myönteisessä ja kannustavassa hengessä, jonka avulla inklusiivinen ja yhteisöllinen toimintakulttuuri muodostuu koulussa. Harrisin ja Jonesin (2017) mukaan jaettu pedagoginen johtajuus kehittyy, kun erityisopettajat ja luokanopettajat tekevät yhteistyötä muun muassa yhteisopetuksen avulla ja erityisopettajat tukevat koko opetushenkilöstöä ja oppilaitosjohtoa konsultoivan työotteen avulla. Erityisopettajat kokivat konsultaation kehittävän sekä opetushenkilöstön että oppilaiden osaamista, oppimista ja pedagogista hyvinvointia.

Oppilaitoksen johdolla on tärkeä rooli tukea toimintakulttuurin muutosta mahdollistamalla konsultoiva työskentelytapa. Koulun toimintakulttuurin

kehittämiseen liittyy myös taito ja halu tarkastella asioita eri näkökulmista ja päätyä eri ammattilaisten kesken yhteisiin tavoitteisiin (ks. Rose, 2011). Tutkimuksen osallistujat kertoivat huolensa siitä, juurtuvatko uudet toimintamallit koulun toimintakulttuuriin vai jäävätkö ainoastaan yksittäisten opettajien osaamiseksi. Niissä kouluissa, joissa rehtori johti aktiivisesti hankkeen kehittämistoimia, tätä pelkoa ei tuotu esiin. Vastaavia tuloksia havaitsi Wenström (2020) ammatillisen koulutuksen opettajien työstä innostumista koskevassa tutkimuksessaan.

Konsultaatiossa erityis-, luokan- ja aineenopettaja ovat tasa-arvoisia toimijoita. Konsultaatio perustuu opettajien väliseen dialogiin ja reflektointiin. Konsultaatio toteutuu yhdessä tehden ja yhdessä keskustellen. Opettajien osaamisen jakaminen ja tasa-arvoisuus konsultaatiotilanteessa ovat konsultaation lähtökohtana. Tällöin kaikkien osaaminen tulee yhteiseen käyttöön, ja ratkaisut löytyvät yhteisen keskustelun tuloksena. Näin koulu toimii yhteisöllisen oppimisen tavalla. (Antinluoma ym., 2018; Sundqvist & Ström, 2015).

Tämän tutkimuksen luotettavuutta vähentää se, että kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat kiinnostuneita työssä kehittämistä ja olivat hakeutuneet hankkeen toimenpiteisiin ja tutkimuksen kohderyhmään oma-aloitteisesti. Tulokset saattavat siten olla myönteisempiä kuin yleensä erityisopettajilla. Tulokset ovat kuitenkin samansuuntaisia kuin muissa suomalaisissa konsultaatiota koskevissa tutkimuksissa.

Niissä konsultaatio on todettu kompleksiksi, kehittyväksi tehtäväksi, joka vaa-

tii vielä dialogia ja harjoittelua. (Sundqvist ym., 2014). Tässä tutkimuksessa mukana olleiden erityisopettajien kertomuksista voitiin päätellä, että koulut olivat ammatillisia yhteisöjä, joissa jokaisessa oli hieman erilaiset haasteet. Erityisopettajan konsultoinnille näh-

tiin aiempaa enemmän tarvetta koko kouluyhteisön tukijana. Kiitämme tässä yhteydessä professori Marjatta Takalaa tämän artikkelin kommentoinnista ja hyvistä näkökulmista pedagogiseen konsultaatioon.

Lähteet

Lähdeluettelossa on lueteltu artikkelin keskeisimmät lähteet. Täydellinen lähdeluettelo saatavilla kirjoittajilta.

Antinluoma, M., Ilomäki, L., Lahti-Nuutila, P. & Toom, A. (2018). Schools as professional learning communities. *Journal of Education and Learning* 7(5), 76–91.

<https://doi.org/10.5539/jel.v7n5p76>

Harris, A. & Jones, M. (2017). Leading professional learning: putting teachers at the centre. *School Leadership & Management*, 37(4), 331–333. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1343705>

Pettersson, G. & Ström, K. (2019). Professional collaboration between class teachers and special educators in Swedish rural schools. *British Journal of Special Education*, 46(2), 180–200. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12266>

Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2016). Finnish reform of the funding and provision of special education: The views of principals and municipal education administrators. *Educational Review*, 68(2), 171–188. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1060586>

Rose, J. (2011). Dilemmas of inter-professional collaboration: Can they be resolved? *Children & Society* 25(2), 151–163. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00268.x>

Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. *Kasvatus & Aika*, 14(1), 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>

Sundqvist, C. (2018). Facilitators and pitfalls in the use of consultation strategies: Prospective special educators' self-reflections on audio-recorded consultation sessions. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 158–187. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1470933>

Sundqvist, C., von Ahlefeld Nisser, D. & Ström, K. (2014). Consultation in special needs education in Sweden and Finland: a comparative approach. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 297–312. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.908022>

Sundqvist, C. & Ström K. (2015). Special education teachers as consultants: perspectives of Finnish teachers. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25(4), 314–338. <https://doi.org/10.1080/10474412.2014.948683>

Wenström, S. (2020). Enthusiasm as a driving force in vocational education and training (VET) teachers' work. Defining positive organization and positive leadership in VET. *Acta electronica Universitatis Lapponiensis*, 269. Haettu 1.3.2021: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-185-9>

Kirjoittajat



Lea Veivo
KM, työnohjaaja STOrY, CEO, LeaWe -koulutuskeskus
lea.veivo@gmail.com
+358500518999



Kirsi Mäntykivi
Sosionomi YAMK, AmO,
projektikoordinaattori, Oulun yliopisto kasvatustieteiden tiedekunta.
kirsi.mantykivi@oulu.fi
+35850 501 4354

Palaute ruotsin- ja englannin-opetuksessa lukiossa

Tämä teksti perustuu filosofian maisteri Toni Mäkipään artikkeliin *Feedback practices in foreign language classes in Finnish general upper secondary schools*. Artikkelin on kirjoittajan tulevaa väitöskirjaa, jossa tarkastellaan palaute- ja arviointikäytänteitä lukiossa. Tutkimukseen osallistui 95 ruotsin kielen ja 160 englannin kielen opiskelijaa viidestä lukiosta. Tulosten mukaan palaute ruotsissa on ollut hyödyllisempää kuin englannissa, ja opiskelijat kokivat saavansa enemmän palautetta ruotsinopettajilta. Lisäksi ruotsissa koetaan, että korkeamman tason opiskelijat saavat enemmän palautetta ja että palaute on heille hyödyllisempää. Tulosten perusteella voidaankin pohtia sitä, miten palautekäytänteitä voidaan kehittää, jotta palaute hyödyttää ja tukee kaikkia opiskelijoita.

Teksti Toni Mäkipää

Palaute oppimisessa

Palaute on keskeinen osa oppimista (Hattie & Timperley, 2007), ja lukion opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2015) korostaa suuresti palautteen merkitystä. Perusteissa todetaan, että jokaisen opettajan tehtävä on antaa monipuolista palautetta opiskelijoilleen. Tämä palaute on tärkeä osa opettajan ja opiskelijan välistä vuorovaikutusta, sillä palautteella opettaja tukee opiskelijoiden itseluottamusta ja kykyä valita sopivia ja tehtävänmukaisia työtapoja (Opetushallitus, 2015). Palautteen voidaan katsoa olevan osa formatiivista eli oppimisprosessin aikaista arviointia. Palautteen tämä merkitys painottuu vielä selkeämmin syksyllä 2021 voimaan tulevassa lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus,

2019), jossa muun muassa kuvataan arvioinnin summatiivista ja formatiivista näkökulmaa. Toisin sanoen arviointi ei voi olla pelkästään kokeita ja arvioitavia töitä eli summatiivista arviointia. Pikemminkin opettajan pitää pyrkiä käyttämään monipuolisia arviointitapoja, joissa sekä summatiivista että formatiivista arviointia hyödynnetään monipuolisesti ja opiskelijan oppimista edistäen.

Useat tutkijat ovat yrittäneet kartoittaa tehokkaan palautteen ominaispiirteitä. Vaikka tutkijat eivät ole yksimielisiä siitä, mitä tehokas palaute käytännössä merkitsee, monet tutkimukset ovat valaisseet eri aspekteja palautteen tehokkuudesta. Tehokas palaute perustuu oppimistavoitteisiin tai kriteereihin, jotka opiskelijalle on kerrottu etukäteen

Kieli	Tavoitetaso	Sisältö
ruotsi	B1.1	Opiskelijan käyttämä sanavarasto on melko laaja. Opiskelija ymmärtää pääkohdat yleiskielisestä puheesta. Opiskelija osaa korvata itselleen tuntemattomia sanoja.
englanti	B2.1	Opiskelija osaa käyttää tekstissään idiomattisia ilmauksia. Opiskelija ymmärtää monimutkaista kielenkäyttöä. Opiskelija pystyy korjaamaan kieltään.

Taulukko 1. Tavoitetasot ja -taidot ruotsissa ja englannissa lukiossa

(Brookhart, 2017). Tehokkaan palautteen avulla opiskelija ymmärtää, missä vaiheessa hän on oppimisprosessissaan ja mitä hänen täytyy tehdä päättäkseen eteenpäin kohti tavoitteitaan (Ruiz-Primo & Brookhart, 2018). Palautteen määrä ei kuitenkaan ole keskeinen seikka vaan se, mitä opiskelija tekee saamallaan palautteella. Jos opiskelija käyttää hyödykseen saamaansa palautetta ja opettaja huomaa selkeän muutoksen opiskelijan työskentelyssä, palautetta voidaan luonnehtia tällöin tehokkaaksi ja oppimista edistäväksi (Hattie & Clark, 2019). Lisäksi on tärkeää, ettei opettaja vertaa opiskelijaa toisiin opiskelijoihin antamassaan palautteessa (Fong ym., 2019).

Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasot

Eurooppalaisen viitekehyksen tavoitteena on kuvailla henkilön kielitaitoa eri osa-alueilla. Kehyksen tarkoitus on myös yhdenmukaistaa kielitaidon arviointia eri maissa. Kehyksen taitotasot eli CEFR-tasot (*The Common European Framework of Reference for Languages*) ovat tuttu työkalu kieltenopettajille. CEFR-tasot kuvaavat henkilön osaamis-

ta kielten eri osa-alueilla. Näitä tasoja on kuusi, ja ne jaetaan A-, B- ja C-tasoihin (A1, A2, B1, B2, C1 ja C2). A-tasolla opiskelija osaa kieltä perustasolla eli pärjää sangen tutuissa ja yksinkertaista kieltä vaativissa tilanteissa (*basic user*), kun taas B-tasolla opiskelija selviää jo itsenäisesti monen tyyppisistä tilanteista (*independent user*). Korkeimmalla C-tasolla opiskelija pystyy käyttämään kieltä sujuvasti hankalien ja abstraktien teemojen käsittelyssä (*proficient user*). On kuitenkin hyvä pitää mielessä, ettei C-taso tarkoita äidinkielen tasoista puhujaa. Lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2015, s. 108) esitellään vieraiden kielten tavoitetasot lukio-opetuksessa ja mitä näillä tasoilla pitäisi osata (s. 240–249). Taulukossa 1 kuvataan nämä tasot ja havainnollistetaan niitä muutamilla esimerkeillä.

Kuten taulukko 1 osoittaa, lukiokoulutuksen tavoitteena on saada parempi kielitaito englannissa kuin ruotsissa. Tämä luonnollisesti näkyy myös osaa-mistavoitteissa: käytännössä opiskelijoiden oppimisen tavoitteena on ymmärtää ja tuottaa rakenteellisesti, kieliopillisesti ja sanastollisesti monipuolisempaa kieltä englannissa kuin ruotsissa. On kuitenkin hyvä muistaa,

että nämä ovat tavoitetasot, eli kaikki opiskelijat eivät saavuta niitä. Joidenkin opiskelijoiden osaaminen jää näiden tasojen alle, ja kyseisille tasoille on myös kuvaukset lukion opetussuunnitelman perusteissa. Vastaavasti opiskelijan osaaminen voi ylittää nämä tasot.

Oman tutkimukseni tarkoitus oli kartoittaa, millaisia käsityksiä lukiotason ruotsin ja englannin opiskelijoilla on kieliopintoihin kohdistuvasta opettajan antamasta palautteesta. Lisäksi vertailin, miten lukiolaisten käsitykset opettajan antamasta palautteesta eroavat näiden kahden kielen välillä. Opiskelijoiden asenteet englantia kohtaan ovat myönteisempiä kuin ruotsia kohtaan. Lisäksi osaamisen tavoitetaso on korkeampi englannissa kuin ruotsissa, ja englantia on myös paljon suositumpi aine ylioppilastutkimuksessa kuin ruotsi. Näiden kahden kielen vertailu on siten mielekästä. Jokaisen opettajan velvollisuus on antaa opiskelijoilleen palautetta, millä voidaan perustella palautteenannon keskeisyys tutkimuskohteenä. Ruotsin osalta tutkimusta rahoitti Svenska kulturfonden.

Tutkimuksen aineisto

Keräsin tutkimuksen aineiston kyselyllä. Tutkimukseen osallistui 95 ruotsin ja 160 englannin kielen opiskelijaa viidestä lukiosta, joista suurin osa oli pääkaupunkiseudulta. Kyselyyn vastaamisen jälkeen opiskelijat kirjoittivat kirjoitustehtävän. Kaikki osallistujat olivat joko lukion toisella tai kolmannella luokalla. Tämä oli tietoinen valinta, jotta opiskelijoilla olisi mahdollisimman paljon kokemusta kieltenopiskelusta lukiossa. Kyselyn pohjalta muodostin kuusi summamuuttujaa, jotka liittyivät pa-

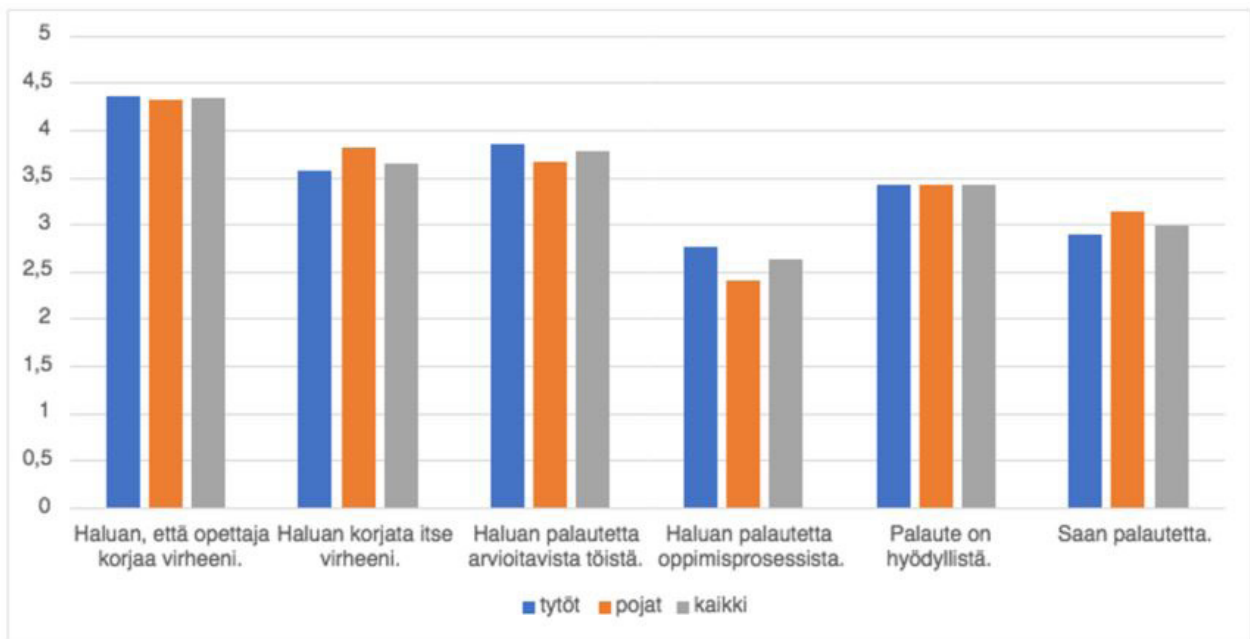
lautteeseen. Opiskelijoita pyydettiin vastaamaan asteikolla 1–5 (1 = täysin eri mieltä – 5 = täysin samaa mieltä).

Kirjoitustehtävän avulla määritin jokaiselle opiskelijalle taitotason käyttäen eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoa, ja joka kuudennen tehtävän arvioi ulkopuolinen arvioija. Englanninkielisistä kirjoitustehtävistä 22 valikoitui ulkopuoliselle arvioijalle, ja olimme samaa mieltä 16 tehtävästä (73 %). Ruotsinkielisten tehtävien osalta ulkopuolinen arvioija käsitteli 13 kirjoitustehtävää, ja olimme samaa mieltä kahdeksasta tehtävästä (62 %). Ruotsin hieman pienempi prosenttiosuus saattaa selittyä sillä, että ruotsissa ei suoritettu arvioijien välistä arvioinnin kohdistamista, mitä yleisesti suositellaan arvioinnin yhdenmukaistamiseksi. Jotkut opiskelijat jättivät kirjoitustehtävän tekemättä syystä tai toisesta, joten taitotasovertailussa oli mukana 134 englannin- ja 86 ruotsinopiskelijaa.

Ruotsin- ja englanninopiskelijoiden käsityksiä palautteesta

Aluksi tarkastelin lukiolaisten käsityksiä palautteesta ilman taitotasoa. Ruotsin osalta haluttiin opettajan korjaavan kaikki virheet, mitä toivottiin selvästi enemmän kuin sitä, että opiskelijat korjaisivat itse omat virheensä. Lisäksi toivottiin selvästi enemmän palautetta arvioitavista töistä kuin oppimisprosessista. Suurimmaksi osaksi palaute koettiin hyödylliseksi, mutta palautteen määrää pidettiin niukkana. Tilastollisesti merkitseviä eroja tyttöjen ja poikien välillä ei havaittu. Opiskelijoiden vastaukset näkyvät kuviossa 1.

Englanninopiskelijoiden käsitykset oli-



Kuvio 1. Ruotsinopiskelijoiden käsityksiä palautteesta. Opiskelijat vastasivat asteikolla 1 (täysin eri mieltä) – 5 (täysin samaa mieltä).

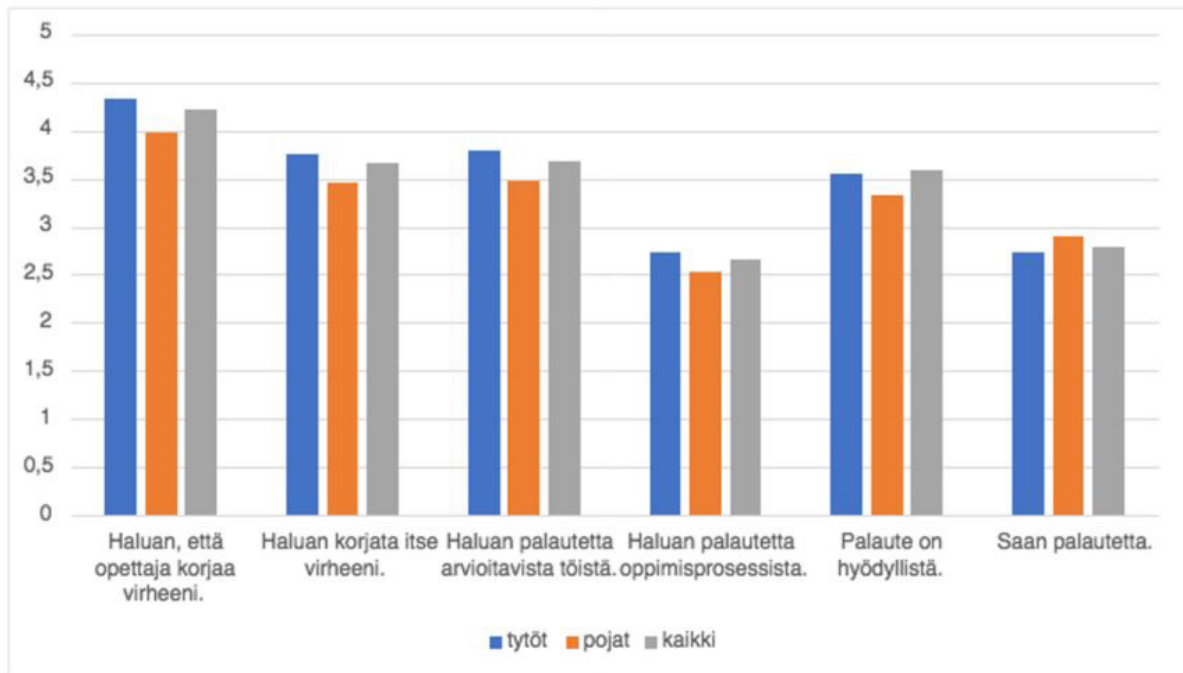
vat hyvin samankaltaisia. Opettajan tekemään virheiden korjaamiseen suhtauduttiin positiivisemmin kuin omien virheiden korjaamiseen, ja palautetta arvioitavista töistä toivottiin selvästi enemmän kuin oppimisprosessista. Palaute koettiin hyödyllisenä, mutta palautteen määrää pidettiin niukkana. Yksi tilastollisesti merkitsevä ero havaittiin tyttöjen ja poikien välillä: tytöt kaipaivat enemmän virheiden korjaamista opettajalta kuin pojat. Kuvio 2 (sivulla 27) havainnollistaa opiskelijoiden vastauksia.

Käsityksiä palautteesta taitotasoin

Seuraavaksi esittelen opiskelijoiden käsityksiä palautteesta suhteessa taitotasoihin. Ruotsissa opiskelijat jaettiin kolmeen eri taitotasoon: A1, A2 ja B1. Opiskelijoiden vastauskeskiarvot kohosivat taitotason kasvaessa. Toisin sanoen korkeammalla tasolla haluttiin enemmän opettajan korjausta, omien

virheiden korjaamista, palautetta arvioitavista töistä ja palautetta oppimisprosessista. Korkeammalla tasolla palaute koettiin hyödyllisemmäksi, ja palautteen määrä koettiin korkeammaksi. Poikkeus oli palaute oppimisprosessista, jossa vastausten keskiarvo oli sama tasoilla A2 ja B1. Tilastollisesti merkitseviä eroja havaittiin omien virheiden korjaamisessa, palautteen hyödyssä ja palautteen saamisessa.

Englannissa opiskelijat jaettiin kahteen taitotasoon: B1 ja B2. Korkeamman luokitustason opiskelijoilla oli suuremmat vastauskeskiarvot kuin matalamman tason opiskelijoilla, mutta erot olivat sangen pienet. Ainoastaan omien virheiden korjaamisessa oli hieman suurempi ero, mutta se ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Voidaankin todeta, ettei taitotasoin tarkasteltuna englannissa ollut eroja opiskelijoiden käsityksissä palautteeseen liittyen.



Kuvio 2. Englanninopiskelijoiden käsityksiä palautteesta. Opiskelijat vastasivat asteikolla 1 (täysin eri mieltä) – 5 (täysin samaa mieltä).

Lopuksi

Kuten edellä mainitut tulokset osoittavat, opiskelijoiden palautekäsityksissä oli eroja taitotasoinen ruotsissa. Suurimmat erot olivat palautteen koetuksa hyödyssä eli korkeamman B1-tason opiskelijat kokivat hyötynsä opettajan antamasta palautteesta selvästi enemmän kuin matalamman A1-tason opiskelijat. Tämä herättää kiintoisan kysymyksen siitä, miksi opiskelijoiden käsityksissä on näin suuria eroja. Aineistoni ei ota kantaa tähän, joten vastausta tähän voi vain pohtia. On mahdollista, että A1-tasolla on opiskelijoita, jotka eivät ole motivoituneita ruotsin opiskeluun, minkä vuoksi he eivät kiinnitä edes huomiota opettajan palautteeseen ja täten toteavat sen hyödyttömäksi. Toisaalta on mahdollista, etteivät heikommat opiskelijat osaa kiinnittää huomiota saamaansa palautteeseen. Varsinkin suullinen palaute voi jäädä helposti huomiotta, sillä se ei ole

yhtä konkreettista kuin kirjallinen palaute. Opettajan palaute voi olla myös vaikeaselkoista. Heikoilla opiskelijoilla voi olla vaikeuksia oppimisstrategioiden käyttämisessä tai itseohjautuvuudessa, mikä luonnollisesti täytyisi ottaa huomioon palautteessa. Suosittelen, että opettajat tarkastelevat antamaansa palautetta opiskelijoille ja pohtivat, ottaako se tarpeeksi huomioon oppilaan osaamistason.

Toinen mielenkiintoinen tulos tutkimuksessani oli se, että opiskelijat eivät keskimäärin kokeneet saavansa kovin paljoa palautetta ja että ruotsissa palautetta koettiin saatavan hieman enemmän. Kuten alussa totesin, lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2015) painotetaan, että jokaisen opettajan tulee antaa monipuolista palautetta opiskelijoille. Kuitenkaan tämä ei näytä toteutuvan ainakaan kieltenopetuksessa. Myös aiempi tutkimukseni (Mäkipää

& Ouakrim-Soivio, 2019) on osoittanut sen, että palautteen saaminen lukiossa on niukkaa. Tämä on harmillista, sillä palautteen rooli oppimisessa on merkittävä. Ehdotankin, että opettajat tarkastelevat omia palautekäytänteitään ja varmistavat, että he antavat monipuolista palautetta opiskelijoilleen kurssin aikana.

Kiintoisa ero tyttöjen ja poikien välillä ilmeni englannissa, jossa tytöt kaipasivat opettajan korjausta enemmän kuin pojat. Tämä saattaa selittyä oppilaiden käsityksillä omasta osaamisestaan. Karvin (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus) tutkimus yhdeksäsluokkalaisten englanninosaamisesta osoitti, että poikien käsitys omasta englanninosaamisestaan on keskimäärin vahvempi kuin tyttöjen (Härmälä ym., 2014). Toisin sanoen on mahdollista, että pojat luottavat enemmän osaamiseensa eivätkä välttämättä halua sen vuoksi yhtä paljon opettajan korjausta

kuin tytöt.

Tämä tutkimus on osoittanut monia sangen kiintoisia tuloksia palautekäytänteistä lukion kielenopetuksessa. Kuitenkin on harmillista, ettei palaute ole ollut hyödyllistä kaikille opiskelijoille, eikä saadun palautteen määrä vastaa lukion opetussuunnitelman ohjeistusta. Siispä suosittelen, että kielenopettajat käyvät läpi omia palautekäytänteitään omassa aineryhmässään. Tämä voi kehittää ja monipuolistaa opetusta sekä yhtenäistää koulun linjaa. Lisäksi sosiaalisessa mediassa on useita kielenopetukseen liittyviä ryhmiä, joissa usein jaetaan hyväksi havaittuja käytänteitä ja materiaaleja. Näissä kannattaa olla aktiivinen, sillä ryhmistä voi saada inspiraatiota ja ideoita oman opetuksen kehittämiseen. Ryhmissä kannattaa jakaa omia hyviä kokemuksiaan, jotta pystymme kehittämään suomalaista kielenopetusta entistä paremmaksi.

Lähteet

Lähdeluettelossa on lueteltu artikkelin keskeisimmät lähteet. Täydellinen lähdeluettelo saatavilla kirjoittajalta.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112.

Mäkipää, T. (2020). Feedback practices in language classes in Finnish general upper secondary schools. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 14(1), 103–123. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.202006084002>

Mäkipää, T. & Ouakrim-Soivio, N. (2019). Finnish upper secondary school students' perceptions of their teachers' assessment practices. *Journal of Teaching and Learning*, 13(2), 23–42. <https://doi.org/10.22329/jtl.v13i2.5971>

Opetushallitus. (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Määräykset ja ohjeet 2015:48. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/lukion-opetussuunnitelman-perusteet-2015>

Opetushallitus. (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/lukion-opetussuunnitelman-perusteet-2019>



Kirjoittaja

toni.makipaa@helsinki.fi
tohtorikoulutettava, Helsingin yliopisto
ruotsin, englannin ja ranskan opettaja

Erityistä tukea ilman avustajia? Kehittämisprosessin kuvaus

Tässä artikkelissa kuvaillaan erään suomalaisen peruskoulun erityisluokan kehittämisprosessia, joka kohdistui kyseisen erityisluokan opettajan, oppilaiden ja henkilökohtaisten avustajien (ohjaajien) väliseen vuorovaikutukseen. Tutkimuksessa hyödynnettiin Helsingin yliopiston Erityispedagogiikan tutkimusryhmän kahta erityyppistä aineistoa, joista toinen on erään suomalaisen erityisluokan luokkahuonetoimintaa koskeva pitkittäisaineisto ja toinen siihen liittyvä haastatteluaineisto.

Teksti Irene Rämä

Opettajan rinnalla työskentelevät kouluavustajat, tulkit, oppilaan henkilökohtaiset ja muut avustajat tai ohjaajat ovat useissa maissa lakiin perustuvia oppilaan henkilökohtaisia oikeuksia tai muutoin julkisesti rahoitettuja tukitoimia. Yksi avustaja yhtä oppilasta kohtaan avustamista/ohjaamista suositetaan erityisesti sellaisten oppilaiden opetuksessa, joilla on kehitysvamma-diagnoosi. Suomessakin avustajia löytyy lähes joka koulusta, sillä vain kolme prosenttia kouluista ei ollut palkannut koulunkäyntiavustajia (Kumpulainen, 2014, 69), ja avustajien määrä ylitti jo 1990-luvulla erityisopettajien määrän (Saloviita, 2017). – Artikkelissa käytetään tietoisesti termiä avustaja, koska pitkittäisaineistossa se oli vallitseva termi.

Vaikka avustajien roolit ja tehtävät voivat olla hyvin vaihtelevia eri kouluissa ja eri maissa, niissä on myös yhteisiä piirteitä. Avustajille kuuluu oppilaan

auttaminen esimerkiksi itsestä huolehtimisen asioissa, pedagogisia tehtäviä sekä erilaisten järjestelyjen toteuttamista (esim. luokkahuoneen valmistelu opetusta varten) ja opettajan tukena toimimista, kuten materiaalin valmistamista (Rubie-Davies et al., 2010; Takala, 2007). Oppilaiden keskittymisen tukeminen ja oppilaiden auttaminen seuraamaan opetusta kuuluvat heidän velvollisuuksiinsa. Avustajan työtä voi toisaalta leimata myös odottelu. Takala (2007) havaitsi, että usein avustajat lähinnä istuivat oppilaan vieressä ja kuuntelivat opettajaa. Koulupäivän aikana ei aina myöskään ole tilaisuutta suunnitella työtä yhdessä opettajien kanssa, tai avustajien työ on muuten huonosti johdettua tai suunniteltua (Symes & Humphrey, 2011; Takala, 2007). Esimerkiksi autismiopetuksen yhteydessä on havaittu, että avustajat käyttivät vain hieman enemmän kuin puolet ajastaan oppilaan ohjaamiseen tai tu-



Kuvituskuva: Pixabay.

kemiseen (Azad, Locke, Downey, Xie & Mandell, 2015). Tärkeä resurssi oli siten tehottomassa käytössä.

Vaikka henkilökohtaiseen kouluavustajaan luotetaan hyvin paljon ja avustajia saatetaan pitää täysin välttämättöminä korkealaatuisen opetuksen onnistumiseksi, asiasta on esitetty myös toisenlaisia näkökulmia. Esimerkiksi Giangreco (2010; Giangreco ym., 2010) on sitä mieltä, että oppilas ei saa solmittua suhteita muihin oppilaisiin, hän leimautuu ja saattaa joutua kiusatuksi, oppilas saattaa menettää kontrollin omiin asioihinsa ja ajan myötä voi kehittyä liiallinen riippuvuus avustajasta. Oppilas voi tulla myös riippuvaiseksi avustajan ohjaustyylistä. Kontakti opettajaan voi häiriintyä, ja jopa käyttäytymisen ongelmia voi ilmaantua. Koska avustaja on lähinnä oppilasta, hän toimii usein myös välittäjänä oppilaan asioissa opettajan ja muiden oppilaiden suuntaan (Chopra & French, 2004). Erittäin kommunikation, tarkkaavuuden ja käyttäytymisen kontrollointiin liittyvät kysymykset saattavat jäädä avustajan ratkaistaviksi, ja niihin tilan-

teisiin avustajilta saattaa puuttua riittävä koulutusta, summaavat vielä Martin and Alborz (2014). Tutkimuksissa on myös ilmennyt, että opettajan työ kohdistuu oppimiseen ja ymmärtämiseen, kun taas avustajat keskittyvät tehtävien loppuun suorittamiseen tai jopa tekevät tehtävän loppuun oppilaan puolesta. Avustajat luovat kuitenkin rentoutuneen ja mukavan ilmapiirin oppilaiden kanssa toimiessaan. Myös oppilaat arvostavat avustajia, ja pitävät heitä luotettavina ja tärkeinä aikuisina. (Howes, 2009; Rubie-Davies ym., 2010; Bland & Sleightholme, 2012.)

Kehittämisen lähtötilanne ja toteuttamisympäristö

Tässä artikkelissa kuvaillaan erään suomalaisen peruskoulun erityisluokan kehittämisprosessia, joka kohdistui kyseisen erityisluokan opettajan, oppilaiden ja henkilökohtaisten avustajien (ohjaajien) väliseen vuorovaikutukseen. Luokan oppilaskokoonpano on pysynyt lähes samana koko peruskoulun ajan, ja oppilaat ovat olleet pitkän kokemuksen omaavan, pätevän erityisluokanopetta-

jan vastuulla koko tämän ajan. Kaikilla luokan oppilailla oli autismin kirjon diagnoosi tai käyttäytymisessään autistisia piirteitä. Jokaisella oppilaalla oli myös oma henkilökohtainen avustajansa, mikä kertonee haasteiden vaikea-asteisuudesta. Oppilailla ei ollut vuorovaikutukseen liittyen merkittäviä kuuloon tai näköön liittyviä aistiongelmia eikä myöskään pakkoliikkeitä tai muuta liikkumista haittaavaa oireilua.

Aineistot ja niiden käsittely

Tutkimuksessa käytettiin Helsingin yliopiston ISE-tutkimusryhmän kahta erityyppistä aineistoa. Ensimmäinen aineisto koostuu havainnoista, jotka on poimittu erään suomalaisen erityisluokan luokkahuonetoimintaa koskevan pitkäaikaisaineiston (2007–2016) videoinneista (yhteensä n. 110 h). Videoinneista (9 videointia, yhteensä 8 h) valittiin sellaiset näytteet, joissa kuvatuissa tilanteissa ei ollut avustajaa, niissä oli selvästi esillä opettaja ja oppilaat ja heidän välisensä vuorovaikutus, ja lisäksi esimerkkinäytteiden kuvaamisen välillä tuli ollut olla riittävästi aikaa mahdollisten muutosten havaitsemiseksi ja kommentoimiseksi.

Toinen aineisto sisältää kyseisen luokan erityisopettajan *stimulated recall*-tyyppiset avoimet teemahaastattelut, jotka liittyvät vastaaviin videointeihin. Haastateltavana on kokenut pedagogi, joka on työvuosiensa aikana osallistunut monenlaiseen kehittämiseen. Hän on toiminut vuosia paitsi opettajana myös koulun johtajana. Hänellä on päättövaltaa ja kokemusta useista koulureformeista sekä koulun että kunnan ja valtakunnan tasolla.

Opettajan haastatteluissa esiin tulleet kehittämisprosessin vaiheiden kuvaus ja hänen esittämänsä perustelut kehittämisen suunnasta ja muutoksista yhdistettiin opetustilanteissa tehtyihin videointeihin. Kehittämisprosessia koskeva kokonaiskuvaus saatiin tästä videointien ja haastattelujen yhdistelmästä.

Opettajan havainnot kehittämis-työn lähtökohtana

Tutkimuksen kohteena olevassa luokassa toimivan opettajan alkuperäinen huolenaihe oli se, että vaikka luokassa oli paljon vuorovaikutuksellista toimintaa, kaikki ei kuitenkaan mennyt toivotusti avustajien, opettajan ja oppilaiden suhteen. Oppilaat seurasivat avustajaa, eivät juurikaan toisiaan tai opettajan puhetta. Usein avustajat myös vastasivat oppilaan puolesta oppilaan niin pyytäessä. Oppilaat näyttivät myös varmistavan avustajalta, milloin olisi heidän vuoronsa reagoida vuorovaikutukseen ryhmässä. Nämä opettajan havainnot tukevat aiemmin mainittuja Giangrecon väitteitä avustajien roolista luokassa.

Ryhmän opettaja päätti alkaa kehittää paitsi omaa myös avustajien ja oppilaiden toimintaa tavoitteenaan oppilaiden aloitteellisuuden ja itsenäisyyden lisääminen luokkahuonetyöskentelyssä. Kokeilu aloitettiin luokan päivittäisissä aamukokoontumisissa (päivänavaukset, aamupiiri).

Ensimmäiset havainnoinnit luokkahuonetyöskentelystä

Ensimmäisillä havainnointikerroilla luokassa kaikki näytti sujuvan oikein

hyvin: opettaja, oppilaat ja avustajat toimivat kukin tehtäviensä mukaisesti. Häiriöitä ei juuri esiintynyt, ja päivän-avaukset etenivät suunnitellusti. Opettaja kuitenkin kiinnitti huomiota siihen, että oppilaiden välinen vertaisvuorovaikutus oli erittäin niukkaa tai sitä ei jopa ollut ollenkaan. Tämä oli helposti todennettavissa myös videoidulla aineistolla. Suurin osa vuorovaikutuksesta tapahtui kunkin oppilaan ja hänen henkilökohtaisen avustajansa välillä. Opettajan kuvaamana tilanne näytti tältä:

”Et heti paikal kun avustaja istuu oppilaan viereen, se on heijän välinen tilanne. Eikä se oppilas paljo ees katso mitä siellä muualla luokas tapahtuu. ja mä olen siel yksinäni siel edes.”

Kehittämisen prosessin ensimmäinen vaihe: opettajan ja oppilaiden lähentyminen

Luokan erityisopettaja päätti kokeilla, miten avustajien toiminnan muuttaminen vaikuttaisi oppilaiden vuorovaikutukseen. Avustajat vetäytyivät luokahuoneessa fyysisesti kauemmas avustettavasta oppilaastaan. Kukaan ryhmän lapsista ei tarvinnut jatkuvaa tukea, esimerkiksi asennon korjaamista tai hengityksen apuvälineiden tarkistamista, joten kauemmas siirtyminen oli mahdollista ja turvallista lapsen kannalta. Käytännössä yksittäinen avustaja saattoi kokeilun alkuvaiheessa aktiivisesti auttaa oppilasta seuraamaan ja pysyttelemään paikoillaan luokkahuone-tilanteissa.

Ensimmäisen vaiheen aikana opettajan ja oppilaiden välinen kommunikaatio

vilkastui ja joidenkin oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus näytti selvästi lisääntyvän. Vuorovaikutus kehittyi myönteisesti juuri niin kuin opettaja olikin ajatellut ja toivonut.

”Ja sit must tuntuu että mä en pystyis opettamaan noit oppilaita, jos mä olisin niistä sillai kaukana, että toi ryhmätunti aamulla, kun mä olen yksin oppilaitten kanssa niin sitä kautta mä olen päässyt oppilaita lähemmäksi, että mä olen oppinut tuntemaan heitä paremmin. Ett jos mä olisin luokan edessä ja avustajat olisi oppilaan vieressä ja tekis mitä mää käsken niin mun miestä se ei onnistuis.”

Toisaalta avustajan kannalta tilanne näyttäytyikin toisenlaisena: Avustajan työ muuttui odotteluksi ja varalla olemiseksi. Joissain tilanteissa kävi jopa niin, että avustaja ja opettaja palasivat aiempaan tapaan toimia eli siihen, mistä oli lähdettykin ja mihin oltiin lähdetty hakemaan muutosta. Avustajien työ ei kuitenkaan muuttunut tarpeettomaksi, koska koulupäivässä sekä aamu- ja iltapäivätoiminnan vastuhenkilöinä heillä oli ilman muuta runsaasti työtä.

Kehittämisen prosessin toinen vaihe: oppilaiden välisten suhteiden vahvistaminen ja oppilaiden osallisuuden systemaattinen lujittaminen

Edellä kuvaillun kokeilun tuloksena syntynyt käyttäytymisen muutos ei kuitenkaan täysin tyydyttänyt opettajaa, koska hän oli toivonut vuorovaikutukseen määrällisyyden lisäksi myös enemmän laadullista muutosta. Niinpä opettaja jatkoi kehittämistyötä

suuntaamalla huomionsa oppilaiden keskinäisiin suhteisiin. Opettaja lähetti avustajat kokonaan pois luokasta mutta kuitenkin niin lähelle, että he olivat tarvittaessa saatavilla. Hän myös muutti aamupiirin ajaksi omaa opetustyyliään jakamalla vastuuta oppilaille. Tämä tapahtui siten, että hän ei enää asettunut yksin oppilaiden eteen ja huolehtinut yksin puhumisesta vaan aktivoi oppilaita ja edellytti myös heiltä osallisuutta aamupiirin sujumisesta. Opettaja ja oppilaat olivat kaikki tietoisia aamupiirin etenemisestä ja sitä kautta myös vastuun jakaminen tuntui luontevalta ja tasa-arvoiselta.

Käytännössä muutos toteutui siten, että opettaja valitsi yhden oppilaista kerrallaan vetämään jonkin tietyn osan aamupiirin rutiineista. Oppilaan tarvitessa tukea opettaja auttoi ja ohjasi. Oheisessa lainauksessa opettaja kuvaillee oppilaiden käyttäytymisessä havaitsemaansa muutosta.

”Mun mielestä sellanen, jonkilainen ryhmäytyminen. Emmä tiiä voiks sitä semmoseks sanoo. Jopa Eero, sieltä metrin päästä. Joka ei ulkonaisesti osoita olevansa ryhmää, niin sieltä hän selvästi seurasi”

”Ja Martti. Tosi erilainen, selkee jäsen” Ja Martti ja Janne alko auttaa Roopea, joka ei tienny että tehdään niin, ja korjamaan ku hän teki väärin et ei ei ei noin.”

”Tai esimerkiksi nyt kun Roopella ei viel oo omaa kommunikaattoria, niin se, et kun Martti ja Roope käyttää yhteist kommunikaattoria niin se, et kun Martti on omas kirjottanut hän vie sen Roopel” (oppilaiden nimet muutettu)

Toisaalta kaikki eivät koululla olleet niin innostuneita kokeilusta vaan näkivät sen itsekorostuksena. Kokeilun aloittanut opettaja kuitenkin pyrki avaamaan kokeilun merkitystä ja tarkoitusta muille opettajille ilmeisesti osin ainakin onnistuen siinä.

”Et kyl meil [koulussa] toskin on kysytty et mitää mä yritän esittää et mää tule luokan kans yksinäni toimeen. Et kyl me ollaan siit puhuttu. Mut mää olen selittänyt et siin ei oo tärkeint se tuotos vaan se mitä tehdään. Et siin ei oo niinku (tulos)ta-voite vaan sosiaalistuminen. Ja kyl se sit on ymmärtänyt ihan hyvin.”

Opettajan havainnot sosiaalistumisen näkymisestä ja kehittymisestä ovat konkreettisia ja herkkävaistoisia. Opettajan innostus ja mielenkiinto oppilaiden käyttäytymisen muuttumista kohtaan kannusti häntä edelleen pitäytymään uudessa aamupiiriä koskevassa järjestelyssä.

”Et he istuu puolikaares, kylki kyljes. Mut se on niin hyvä tilanne, että mää en olis millään valmis luopumaan siitä. Siinä on koko ajan sitä sähkölinkki, sättäämist. He ovat fyysisest niinku lähel toisias. Siin tulee semmost, et laita yht’ äkkiä käsi toisen kaulalle, ja toinen voi olla ettei siedä sitä ollenkaan ja työntää sen pois, tai sit niinku hyvin varovasti kestää sen, et se on siel. Mää oon siel, et jes tosi hieno; nyt se teki tollai.”

Kokeilun lopputuloksena vuorovaikutus ja kommunikaatio luokassa lisääntyi sekä opettajan että oppilaiden mutta myös oppilaiden välillä. Vuorovaikutus oli spontaanimpaa, eloisampaa, ja opettaja koki olevansa paremmin yhteydes-

sä oppilaisiinsa, kun välittävät henkilöt eli avustajat olivat muualla. Vertaisvuorovaikutuksen lisääntyminen on havaittavissa myös videoilla verrattaessa aiempia ja myöhempiä tallenteita toisiinsa (Rämä, Kontu & Pirttimaa, 2014).

Yhteenvetoa ja muita ajatuksia

Edellä on seurattu yksittäisen opettajan toteuttamaa opetuksen kehittämisprosessia, jonka tavoitteena oli saada näkyväksi kehitystyö, joka kohdistui dynaamisempaan luokkahuonevuorovaikutukseen. Merkittävin opettajan tekemä muutos koski avustajien toimintaa: avustajien suorat kontaktit ja fyysinen läheisyys minimoitiin aamupiirin aikana. Kokeilun kehittänyt erityisopettaja antoi tietoisesti oppilailleen mahdollisuuden sitoutua toimintaansa, ottaa siitä vastuuta ja samanaikaisesti auttoi myös selviytymään siitä. Hän ei jättänyt oppilaita omilleen mutta ei toisaalta tehnyt kaikkea valmiuksikaan. Opettaja tuki oppilaiden liittymistä ryhmään, antoi tilaa kommunikoida ja osoittaa tahtonsa ja tehdä aloitteita tavalla, joka saattoi ulkopuolisesta näyttää ”sählämiseltä”. Lapset saivat tilaisuuden yhteistoimintaan, he saivat osoittaa osaamistaan ja olla autonomisia.

Käsitteellisesti kokeilun vuorovaikutukseen liittynyttä avustajien toiminnan muuttamista voidaan tarkastella Alan Fogelin (1993) molemminpuolisen yhteisen säätelyn teorian kautta: vuorovaikutus ymmärretään sosiaalisena prosessina, jonka avulla yksilöt dynaamisesti muuttavat toimintojaan ottaen huomioon toisen osapuolen toiminnot (tai ennakoitavissa olevat toiminnot). Fogelin yhteisen molemminpuolisen säätelyn teoria myös huomioi oppilaan

ulkopuolelta tulevia toiminnan kannusteita enemmän oppilaan sisäisen maailman ja motivaation. Esimerkiksi kokeilussa avustajien poissaolo ja opettajan toiminnan muuttuminen (vastuun jakaminen, tietoinen passiivisuus) pakottavat tai kannustavat oppilaat hakemaan toimintaansa vihjettä jostain muusta suunnasta, mikä näkyi oppilaan aloitteellisuutena (ks. myös Rämä, 2015).

Vuorovaikutuksen joustavuus on sujuvan kommunikoinnin eräs reunaehto, mikä tarkoittaa sitä, että vuorovaikutuksen osapuolten tulee osata muokata kommunikaatiotaan dynaamisesti itse tilanteessa. Tämän on usein katsottu olevan haaste autismikirjossa, mikä puolestaan saattaa johtaa liiankin yksinkertaistettuun kommunikaatioon. Tämän tutkimuksen sivujuonteena voisi esittää, että hieman välittömämmät vuorovaikutustilanteet voivat edistää muun muassa oppimisessa tarvittavia vuorovaikutustaitoja mahdollistamalla luonnollisemmat ja spontaanimmat suorat yhteydet osapuolten välillä.

Emme tietenkään ehdota henkilökohtaisista avustajista tai ohjaajista lupumista, mutta saattaa olla hyödyllistä harkita heidän toimenkuviansa sisältöjä. Henkilökohtaisten avustajien/ohjaajien toimenkuvaan ei kuulu tehdä oppilaista avustajista riippuvaisia vaan avustajien tulisi tukea ja edistää oppilaiden kommunikatiivisia valmiuksia sekä tukea oppilaita kehittämään taitoja, joita tarvitaan ystävyysuhteiden hankkimisessa ja ylläpitämisessä. Avustajien tulisi siten auttaa heitä elämään mahdollisimman itsenäistä elämää yhteisöissään. Opettajat ovat kuitenkin ”työnjohtajina” vastuussa sii-

tä, mitä luokassa tapahtuu ja miten he suuntaavat ryhmässä työskentelevien muiden aikuisten työtä.

Artikkelin tarkoitus on herättää ajatuksia opetuksen erilaisista toimintatavoista ja siitä, miten pedagogista muutosta voi hakea tavallisen koulutyön ohessa. Tutkimuksemme tarkoitus ei sen sijaan ole kehottaa tekemään sattumanvaraisia kokeiluja. Kyseisen opettajan opetukseensa kohdistuva kehittämistyö perustui opettajan vankkaan tietämykseen ja kokemukseen sekä pitkäkestoiseen suhteeseen oppilaiden ja heidän perheidensä sekä avustajien kanssa.

Luottamus ja avoimuus yhteistyössä on ollut kehittämistyön perusta. Huoltajilta on myös saatu asiaankuuluvat tutkimusluvut. Kuvauksen välittämää tietoa voidaan hyödyntää opettajien osaamisen kehittämisessä. Esimerkiksi opettajan pedagogiseen johtajuuteen liittyvien taitojen kehittäminen opetuksessa, joissa samanaikaisesti toimii oppilaiden lisäksi useita aikuisia, voisi olla yksi kohde. Jotta tämä kokeilu ei jäisi vain yksittäisen opettajan yksittäiseksi harjoitukseksi, pitäisi miettiä, voisiko siitä löytyä jotain, mikä toimisi muuallakin.

Yllä esitellystä tutkimuksesta on julkaistu tieteellinen artikkeli:

Rämä, I., Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2020). Special education without teacher assistants? The development process for students with autism. *Journal of Education and Learning*, 9(6), 163–172. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n6p163>

Lähteet

Lähdeluettelossa on lueteltu artikkelin keskeisimmät lähteet. Täydellinen lähdeluettelo saatavilla kirjoittajalta.

Azad, G. F., Locke J., Downey M. M., Xie M. & Mandell D.S. (2015). One-to-one assistant engagement in autism support classrooms. *Teacher Education and Special Education* 38(4), 337–346.

Brown, L., Farrington, K., Knight, T., Ross, C., & Ziegler, M. (1999). Fewer paraprofessionals and more teachers and therapists in educational programs for students with significant disabilities. *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 24, 250–253.

Chopra, R. V., & French, N. K. (2004). Paraeducator relationships with parents of students with significant disabilities. *Remedial and Special Education*, 25, 240–251.

Fogel, A. (1993) *Developing through relationships: Origins of communication, self, and culture*. New York, NY: Harvester/Wheatsheaf.

Giangreco, M. F. (2010). One-to-one Paraprofessionals for Students With Disabilities in Inclusive Classrooms: Is Conventional Wisdom Wrong? *Intellectual and Developmental Disabilities* 48(1), 1–13.

Giangreco, M. F., Suter, J., C. & Doyle M.B. (2010). Paraprofessionals in Inclusive Schools: A Review of Recent Research, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 41–57.

Kumpulainen, T. (2014). (toim.) Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014. Opetushallitus: Helsinki.

Rubie-Davies, C., Blatchford, P., Webster, R., Koutsoubou, M. & Bassett, P. (2010). Enhancing learning? A comparison of teacher and teaching assistant interactions with pupils, *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 429–449.

Rämä, I. (2015). *Yhdessä luotua – Tutkimus autismin kirjon vuorovaikutuksesta peruskoulun kontekstissa*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 377. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1132-6>

Kirjoittaja



Irene Rämä

KT, tutkijatohtori

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA

irene.rama@helsinki.fi



Älylaitteiden vaikutus lasten ja nuorten itsesäätelyyn

Viimeisten kymmenen vuoden aikana älylaitteet ovat yleistyneet siten, että lähes jokainen kouluikäinen omistaa älypuhelimien. Älylaitteiden palkitsevat mediasisällöt houkuttelevat monisuorittamiseen (multitasking). Lapset ja nuoret, joilla on arjessa itsesäätelyn ja tarkkaavaisuuden haasteita, monisuorittavat näillä laitteilla verrokkeja enemmän. Runsas monisuorittaminen heikentää akateemista suoritusta. Täten on tärkeää ohjata lapsia ja nuoria älylaitteiden tasapainoiseen käyttöön. Pienten lasten hyvin runsaalla median käytöllä puolestaan vaikuttaa olevan haitallinen vaikutus tulevaan kehitykseen. Tämän takia pienten lasten median käyttöä on syytä rajoittaa.

Teksti Tuomo Aro

Viimeisen kymmenen vuoden aikana älylaitteet ovat yleistyneet siten, että lähes jokainen kouluikäinen omistaa älypuhelimien. Älypuhelimien yleistymisen seurauksena vanhempien on aiempaa vaikeampi vaikuttaa lasten ja nuorten päivittäisen ruutuajan määrään. Tämän artikkelin tarkoituksena on selvittää tutkimuskirjallisuuden perusteella, onko digilaitteiden runsaalla käytöllä yhteyttä itsesäätelyyn, tarkkaavaisuuden ja oppimisen haasteisiin.

Kuinka yleistä älylaitteiden käyttäminen on?

Vuonna 2019 tehdyn kyselyn mukaan yli 70 prosenttia 13–17-vuotiaista suomalaisista nuorista käyttää internetiä vähintään kolme tuntia päivässä, mistä ajasta suurin osa vietetään sosiaalisessa mediassa (Ebrand Group & Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelut, 2019). Hieman yli 15 prosenttia tämän ikäisistä kertoi käyttävänsä sosiaalista mediaa yli neljä tuntia päivässä. Vastaavasti Tilastokeskuksen tekemän vapaa-aikatutkimuksen (2017) mukaan 10–14-vuotiaista 70 prosenttia ja 15–19-vuotiaista 90 prosenttia kertoi seuraavansa sosiaalista mediaa jatkuvasti tai useamman kerran päivässä. Näiden tuloksien perusteella voidaan sanoa, että suurimmalle osalle nuorista sosiaalinen media on jatkuvasti osana arkea.

Tutkimusten mukaan 10–30 prosentilla lapsista ja nuorista ilmenee älypuhelimien ongelmallista käyttämistä (Sohn, Rees, Wildridge, Kalk & Carter, 2019). Ongelmallisella käytöllä tarkoitetaan esimerkiksi arjen toimien laiminlyöntiä puhelimen käytön takia tai ahdis-

tuneisuutta silloin, kun älypuhelin ei ole käytettävissä. Näissä tutkimuksissa masennuksen, ahdistuksen, koetun stressin ja huonon unenlaadun havaittiin olevan yhteydessä älypuhelimien ongelmalliseen käyttöön.

Mitä tarkoittavat itsesäätely, tarkkaavaisuus ja monisuorittaminen

Itsesäätelyllä tarkoitetaan omien ajatusten, käyttäytymisen ja tunteiden muokkaamista, jotta saavutetaan pidemmän aikavälin päämäärä (Barkley, 2011). Koululaiselle tyypillinen itsesäätelyä vaativa tilanne on, että häntä kotehtavia tehdessään houkuttaa katsoa älypuhelimelta, kuinka monta tykkäystä hänen jakamansa kuva on saanut. Tässä tilanteessa hänen mielessään on konflikti pidemmän aikajänteen tavoitteen (kotehtävät) ja lyhyen aikavälin tavoitteen (tykkäykset) välillä. Itsesäätelykyky kehittyy voimakkaasti ennen kouluikää ja kehittyminen jatkuu tyypillisten arvioiden mukaan noin 25 ikävuoteen asti.

Tarkkaavaisuudella tarkoitetaan tietoisuuden huomion suuntaamista johonkin informaatioon. Tarkkaavaisuus voi olla tahdonalaisesti suunnattuna kesken olevaan tehtävään tai se voi automaattisesti orientoitua ympäristön ärsykykseen. Tarkkaavuuden säätely voidaan nähdä yhdeksi osaksi itsesäätelyä.

Monisuorittamisella (multitasking) tarkoitetaan useamman tehtävän suorittamista samanaikaisesti, esimerkiksi oppilas tekee koulutehtäviä ja käy samanaikaisesti keskustelua sosiaalisessa mediassa. Aivojen tasolla kyse on siitä, että tarkkaavaisuus suuntautuu



Kuvituskuva: Unsplash.

vuoroin koulutehtävään ja vuoroin älypuhelimien mediasisältöön; mitään näiden kahden toiminnon samanaikaista prosessointia ei aivoissa tapahdu. Tämä tehtävästä toiseen hyppiminen pitää sisällään niin sanotun tehtävänvaihtokustannuksen, mikä käytännössä merkitsee tekemisen hidastumista, virheiden määrän kasvamista ja kuormittumisen lisääntymistä (Huotilainen & Moisala, 2019, 62). Ihmiset suoriutuvat pääsääntöisesti paremmin, kun he tekevät ensiksi tehtävän A loppuun ja vasta sen jälkeen tehtävän B verrattuna siihen, että vuorottelevat näiden tehtävien suorittamisessa.

Miksi monisuoritamme älylaitteilla?

Aivotutkija Adam Gazzaley ja psykologian professori Larry Rosenin mukaan (2016, 175–193) ihmiset monisuoritta-

vat älylaitteilla, koska laitteiden mediasisällöt ovat palkitsevia. Lisäksi monisuorittamiseen ohjaa tylsistyminen ja lievä ahdistus. Gazzaley ja Rosen lähtevät siitä, että ihmiset ovat luontaisesti uteliaita ja kokevat uuden tiedon kiinnostavaksi ja palkitsevaksi. Älylaitteet mahdollistavat jatkuvan ja vaivattoman pääsyn tähän palkitsevaan sisältöön, mikä houkuttelee tarkistamaan puhelinta vähän väliä. Kun tätä tarkistamista on toistanut usein, siitä muodostuu automaatio, vaikka sisältö ei enää tuotaisikaan samanlaista palkitsevuutta kuin aiemmin.

Gazzaleyn ja Rosenin mukaan suurin syy sille, miksi ihmiset itse raportoivat käyttävänsä älylaitteita, on tylsistyminen. Ainakin allekirjoittaneella on tapana tarttua puhelimeen välittömästi, kun ympäristö ei tarjoa tarvittavaa viihdykettä. Gazzaley ja Rosen jatkavat

vielä, että joillain ihmisillä tästä saattaa muodostua ongelmallinen kehä: Arjen tehtävät eivät tunnu tarpeeksi kiinnostavilta, mikä johtaa palkitsevamman informaatioympäristön etsimiseen älylaitteelta. Toisaalta runsas älylaitteiden pariin hakeutuminen lisää herkkyyttä tylsistyä. Lopputuloksena tästä kaikesta seuraa yhä useammin älylaitteiden puoleen kääntymistä.

Vuonna 2013 julkaistun tutkimuksen mukaan yli puolet 13–23-vuotiaista raportoi kokevansa vähintään lievää ahdistusta, jos he eivät päässeet tarkistamaan sosiaalisen median, tekstiviestien tai sähköpostien sisältöä niin usein kuin he halusivat (Rosen, Whaling, Rab, Carrier & Cheever, 2013). Lukuisissa tutkimuksissa pelko siitä, että jää paitsi jostain sosiaalisen median sisällöstä, on yhdistetty ongelmalliseen älylaitteiden käyttöön (Elhai, Yang & Montag, 2020).

Onko digitaalisten laitteiden runsaalla käytteisellä yhteys tarkkaavaisuuden ja itsesäätelyn pulmiin?

Tarkkaavaisuutta voidaan arvioida usealla eri tasolla: koehenkilöille voidaan teettää näitä taitoja mittaavia kognitiivisia tehtäviä tai heidän tarkkaavaisuuttaan voidaan arvioida kyselylomakkeilla. Voidaan ajatella, että kognitiiviset tehtävät kertovat siitä, kuinka koehenkilön tarkkaavaisuuden toiminnot toimivat parhaimmillaan. Vastaavasti kyselylomakkeet kertovat siitä, kuinka tarkkaavaisuuden toiminnot sujuvat tyypillisesti arjessa. Esimerkiksi ADHD-diagnoosi perustuu oirekyselyihin eikä diagnoosia voi teh-

dä kognitiivisten tehtävien perusteella, koska ne eivät ole yksilötasolla riittävän erottelevia (Käypä hoito -suositus, 2019).

Lukuisissa tutkimuksissa on selvitetty, onko runsaalla median monisuorittamisella yhteyttä tehtävätason tarkkaavaisuuden pulmiin. Näiden tutkimusten tulokset ovat ristiriitaisia (Wiradhany & Nieuwenstein, 2017). Osassa tutkimuksista tämä yhteys on havaittu ja osassa ei.

Vastaavasti median runsaan monisuorittamisen on useissa tutkimuksissa havaittu olevan yhteydessä kyselylomakkeilla raportoituun itsesäätelykykyyn, tarkkaavaisuuden toimintojen ja muistitoimintojen pulmiin (Wiradhany & Koerts, 2019). Lisäksi internetin ongelmallisen ja liiallisen käytön on havaittu olevan yleisempää ADHD-nuorilla kuin väestössä yleensä (Wang, Yao, Zhou, Liu & Lv, 2017).

Itsesäätelyn näkökulmasta liiallisessa monisuorittamisessa on usein kyse konfliktista välittömän palkkion ja pidemmän aikajänteen tavoitteen välillä. Tutkimuksien mukaan runsas älypuhelimien käyttö nuorilla aikuisilla on yhteydessä heikompaan kyselylomakkeilla raportoituun itsesäätelyyn ja vähäisempään tyydytyksen lykkäämiseen tehtävissä, joissa pitää valita välittömän rahallisen palkkion ja viivästetyn suuremman palkkion välillä (Schulz, van Endert & Mohr, 2020; Schutten, Stokes, & Arnell, 2017).

Poikkeuksen näihin edellä mainituihin tuloksiin tuo toimintapeliin ja ampumispelien pelaaminen. Näiden pelien pelaaminen on useissa tutkimuksissa havaittu olevan yhteydessä

parempaan testitason tarkkaavaisuuden toimintoihin ja näönvaraiseen työmuistiin (Green & Baveriel, 2012). Nämä pelit eroavat suuresti sosiaalisen median passiivisesta käytöstä. Näissä peleissä toimintaa ohjaa pidemmän aikajänteen tavoite ja harjoittelun myötä pelaaja kehittyy pelissä.

Mitä pitkittäistutkimukset kertovat: aiheuttaako älylaitteiden käyttö itsesäätelyn vaikeuksia?

Vaikka edellä mainittujen tutkimusten mukaan runsaasti älylaitteita käyttävillä lapsilla ja nuorilla ilmenee kyselylomakkeilla mitattuna tarkkaavuuden ja itsesäätelyn pulmia hieman normaali-väestöä enemmän, niin siitä ei voi vielä päätellä syy-seuraussuhdetta. Voi hyvin olla, että itsesäätelyn haasteita omaavat lapset vain luontaisesti suuntautuvat käyttämään enemmän älylaitteita. Tarvitaan pitkittäistutkimuksia, jotta voidaan tutkia seuraussuhteita. Tarvitaan siis tutkimustietoa siitä, miten älylaitteiden käyttämisen määrä vaikuttaa itsesäätelyn ja keskittymisen haasteisiin pidemmällä aikavälillä. Älylaitteiden käytön osalta näitä tutkimuksia on tehty melko vähän.

Alle 5-vuotiailla lapsilla runsaan ruu-tuajan on havaittu hieman ennustavan myöhempiä kehityksellisiä haasteita (Madigan, Browne, Racine, Mori & Tough, 2019). Edellä viitatussa tutkimuksessa lapsilla oli ruutu-aikaa keskimäärin noin kaksi ja puoli tuntia päivässä. Erityisesti runsaan nopea-tempoisten viihdeohjelmien katsomisen alle kolmen vuoden iässä on havaittu olevan yhteydessä myöhempiin

tarkkaavaisuuden vaikeuksiin (Zimmerman & Christakis, 2007). Vastaavaa vaikutusta ei havaittu hidastempoisilla opetuksellisilla ohjelmilla. Yksittäisessä tutkimuksessa 11–13-vuotiailla varhaisnuorilla runsas median monisuorittaminen ennusti hieman itse raportoituja tarkkaavaisuuden pulmia kolmen ja kuuden kuukauden kulu-tua (Baumgartner, van der Schuur, Lemmens & te Poel, 2018). Vastaavaa tulosta ei enää löydetty 13–15-vuotiailla. Kokonaisuudessaan näiden tutkimusten perusteella vaikuttaa siltä, että varsinkin pienten lasten runsaalla median käytöllä vaikuttaa olevan vaikutusta tulevaan kehitykseen.

Kuinka älylaitteiden runsas monisuorittaminen vaikuttaa arjessa?

Älypuhelimien runsas käyttäminen tuottaa tiedonkäsittelyä ja oppimista hankaloittavia keskeytyksiä lasten ja nuorten arkeen. Rosen, Carrier ja Cheever (2013) tarkkailivat lasten ja nuorten opiskelua ja havaitsivat, että keskiverto opiskelija keskittyi yhtäjaksoisesti tehtävään vain noin 3–5 minuutin ajan. Pelkän älypuhelimien näkyvillä olemisen on havaittu heikentävän suoriutumista työmuistia ja toiminnanohjausta edellyttävissä tehtävissä (Thornton, Faires, Robbins & Rollins, 2014). Tämä todennäköisesti selittyy sillä, että puhelimen näkeminen herättää työskentelyä häiritsevän ajatuksen tarkistaa sen sisältö. Vuonna 2018 julkaistun kokooma-artikkelin mukaan opiskelijoilla runsas median monisuorittaminen oli yhteydessä huonompaan kouluosaamiseen, koesuoriutumiseen, muistista palauttamiseen, luetun ym-

märtämiseen, muistiinpanojen tekemiseen, itsesäätelyyn ja opiskelun tehokkuuteen (May & Elder, 2018). Vaikka runsas median monisuorittaminen ei aiheuttaisikaan pysyviä muutoksia itsesäätelyssä ja tarkkaavaisuuden toiminnoissa, niin kyse on silti automaatiosta, joka haittaa arjen toimintakykyä.

Lasten ja nuorten älylaitteiden käyttöön pitää kiinnittää huomiota

Tulkitsen edellä mainittuja tutkimustuloksia seuraavasti: Lapsilla ja nuorilla, joilla on luontaisesti itsesäätelyn

ja tarkkaavaisuuden haasteita, on suurempi riski ajautua älylaitteiden

ongelmalliseen käyttöön. Tämän takia kasvattajien pitää erityisesti kiinnittää huomiota, rajata ja ohjata niiden lasten ja nuorten älylaitteiden käyttöä, joilla jo lähtökohtaisesti esiintyy itsesäätelyn haasteita. Tavoitteena on, että jokainen lapsi ja nuori löytää itselleen sopivan tavan käyttää näitä laitteita. Yhdelle se voi tarkoittaa rajatonta käyttämistä. Toiselle sitä, että puhelimesta on poistettu häntä liian paljon houkuttelevat sovellukset.

Lähteet

Lähdeluettelossa on lueteltu artikkelin keskeisimmät lähteet. Täydellinen lähdeluettelo saatavilla kirjoittajalta.

Gazzaley, A. & Rosen, L. D. (2016). *The distracted mind: Ancient brains in a high-tech world*. Mit Press.

Green, C. S. & Bavelier, D. (2012). Learning, attentional control, and action video games. *Current biology*, 22(6), R197–R206. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2012.02.012>

Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C. & Tough, S. (2019). Association between screen time and children's performance on a developmental screening test. *JAMA pediatrics*, 173(3), 244–250. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5056>

May, K. E. & Elder, A. D. (2018). Efficient, helpful, or distracting? A literature review of media multitasking in relation to academic performance. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 1–17. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0096-z>

Rosen, L. D., Carrier, L. M. & Cheever, N. A. (2013). Facebook and texting made me do it: Media-induced task-switching while studying. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 948–958.

Rosen, L. D., Whaling, K., Rab, S., Carrier, L. M. & Cheever, N. A. (2013). Is Facebook creating “iDisorders”? The link between clinical symptoms of psychiatric disorders and technology use, attitudes and anxiety. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1243–1254. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.012>

Sohn, S., Rees, P., Wildridge, B., Kalk, N. J. & Carter, B. (2019). Prevalence of problematic smartphone usage and associated mental health outcomes amongst children and young people: a systematic review, meta-analysis and GRADE of the evidence. *BMC psychiatry*, 19(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2350-x>

Wang, B.-Q., Yao, N.-Q., Zhou, X., Liu, J. & Lv, Z.-T. (2017). The association between attention deficit/hyperactivity disorder and internet addiction: a systematic review and meta-analysis. *BMC psychiatry*, 17(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s12888-017-1408-x>

Wiradhany, W. & Nieuwenstein, M. R. (2017). Cognitive control in media multitaskers: Two replication studies and a meta-analysis. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 79(8), 2620–2641. <https://doi.org/10.3758/s13414-017-1408-4>

Wiradhany, W. & Koerts, J. (2019). Everyday functioning-related cognitive correlates of media multitasking: a mini meta-analysis. *Media Psychology*, 1–28. <https://doi.org/10.1080/15213269.2019.1685393>

Zimmerman, F. J. & Christakis, D. A. (2007). Associations between content types of early media exposure and subsequent attentional problems. *Pediatrics*, 120(5), 986–992. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-3322>



Kirjoittaja

Tuomo Aro

neuropsykologian erikoispsykologi, PsL, (VET)

tuomo.aro@ludus.fi

Toiminta-alueittaista opetusta kehitetään moniammatillisesti

Tässä artikkelissa käsitellään toiminta-alueittaista opetusta, joka on osa perusopetuksen kolmiportaisen oppimisen ja koulunkäynnin tuen raskainta tasoa, erityistä tukea. Suomessa toiminta-alueittain opiskelee suhteellisen pieni määrä oppilaita, noin parituhatta oppilasta. Artikkelissa nostetaan esiin heidän opetukseensa liittyvä moniammatillisuus ja tiivis yhteistyö sekä sivutaan ICF-luokitusta ja sen pohjalta Valterissa kehitettyä palapelimallia, joita molempia voidaan käyttää apuna oppimisen tavoitteiden asettamisessa. Tämän artikkelin virittäjänä on toiminut VOITTO – Vaativan erityisen tuen toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen pedagoginen kehittäminen -koulutuskokonaisuus.

Teksti Heljä Happonen, Erja Kaakkuriniemi, Päivi Lång,
Anna-Kaisa Sipilä, Kukka-Maaria Vänskä

Toiminta-alueittain järjestettävä opetus on arvokas osa suomalaista peruskoulua ja sen pyrkimystä tasa-arvoon ja yksilöllisyyteen. Kun oppiaineittain opiskelu ei vastaa oppilaan tarpeita eikä vie hänen oppimistaan eteenpäin, tarjoaa toiminta-alueisiin perustuva opetus ja opetussuunnitelma toisenlaisia ratkaisuja oppimisen tavoitteiden asettamiseen. Lähtökohtana on tällöin oppilaan toimintakyky, hänen vahvuutensa, mahdollisuutensa ja unelmansa. Tavoitteet asetetaan toiminta-alueittaisessa opetuksessa jokaiselle oppilaalle täysin yksilöllisesti, ja ne määritellään toiminta-alueittain. Toiminta-alueet ovat motoriset taidot, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot, kognitiiviset taidot sekä kieli ja kommunikaatio. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on osio toi-

minta-alueittain opiskelusta. Sieltä ei kuitenkaan löydy valmista mallia tai ohjepakettia. Suunnitelmat ja ratkaisut tuleekin tehdä arjen yhteistyössä ja niitä voi kehittää yleisellä ja yksilöllisellä tasolla myös koulutusta apuna käyttäen. Opetushallitus onkin antanut hienon mahdollisuuden järjestää edelleen jatkuvaa koulutusta toiminta-alueittaisessa opetuksessa työskenteleville henkilöille.

VOITTO – Vaativan erityisen tuen toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen pedagoginen kehittäminen -koulutuskokonaisuus tähtää yhteistyön ja sitä tukevien toimintamallien vahvistamiseen toiminta-alueittaisessa opetuksessa. Koulutuskokonaisuutta on toteutettu Tampereella yhteistyössä Tampereen kesäyliopiston kanssa ja

Oulussa yhteistyössä Oulun yliopiston kanssa. Opetushallituksen rahoittama koulutus pyörii jo neljännen kerran, tällä kertaa Helsingissä¹.

Suomessa toiminta-alueittaista opetusta koskevaa koulutusta on järjestetty vähän. Onkin arvokasta, että VOITTO-koulutuskokonaisuus on koettu tärkeäksi paikaksi kehittää omaa työtä. Osallistujat ovat kertoneet osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunteesta. Työn haasteet ovat olleet kaikille tuttuja ja erilaisia näkökulmia ja vinkkejäkin on jaettu ahkerasti. Alla erään osallistujan palautteesta:

Koulutusta selkeästi vaikeavammaisten opetukseen kohdistettuna on saatavilla todella vähän. VOITTO oli positiivinen poikkeus koulutustarjonnassa. Oli myös hienoa puhua muiden kurssilaisten kanssa samaa kieltä heti alusta alkaen. Ei tarvinnut kenellekään vääntää rautalangasta oppimisen ja opetuksen arjen haasteita.

Yhteistä ymmärrystä etsimässä

Toiminta-alueittain järjestettävä opetus nojaa moniammatilliseen yhteistyöhön yli hallintokuntarajojen, koulun ja luokan sisällä sekä kodin, terapeuttien ja muun verkoston kanssa. Yhteistyön tavoitteena on oppilaan yksilöllisen elämäntilanteen ja tarpeiden ympärille toteutettu oikea-aikainen työskentely (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017). Toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa työntekijöiden osaamista voidaan kuvata moniammatillisen työskentelyn kautta hankittavana tarpeeksi

hyvänä oppilaantuntemuksena ja opetuksen tavoitteellisenä järjestämisenä niin, että oppilaan kehitys ja toimintakyky ovat turvatut (Vänskä, 2007, 72). Opetuksen toteuttamisessa henkilöstön moniammatillisesti tapahtuva yhteinen oppiminen ja oivaltaminen on erityisen arvokasta.

Hyvän apuvälineen oppilaan oppimisen tavoitteiden asettamiseen tarjoaa kansainvälinen ICF-luokitus (lyh., engl. *International Classification of Functioning, Disability and Health*, WHO), jonka mukaan oppilaan toimintakyky voidaan ymmärtää fyysisinä, psyykkisinä ja sosiaalisina edellytyksinä selviytyä kaikista elämän toiminnoista omassa arjessaan kotona, koulussa, vapaa-ajalla ja harrastuksissa. ICF-luokituksen avulla on helpompaa nähdä oppilaan toimintakyky kokonaisvaltaisesti vahvuuksineen ja tuen tarpeineen sekä edetä tästä näkökulmasta tavoitteiden asettamiseen. Valterissa kehitetty tukimateriaali toiminta-alueittaiseen opiskeluun, palapelimalli, pohjaa juuri tähän ajatteluun.

Palapelimallissa viiden eri toiminta-alueen sisältöjä on avattu ja kuvattu niihin kuuluvia osataitoja ja toimintaa. Palapelimalli on työkalu opetusta suunnitteleville tavoitteiden asettamiseen. Mallin sisältämän jaottelun kautta oppilaan taitoja ja tulevia tavoitteita voidaan lähteä kokoamaan ja määrittelemään. Siksi palapelimalli ei ole opetussuunnitelma vaan tukimateriaali henkilökohtaisen suunnitelman tekemiseen. Oppilaan motoriset taidot, sosiaaliset taidot, päivittäiset taidot, kognitiiviset taidot

¹ <https://www.valteri.fi/voitto-koulutuskokonaisuus-kaynnistyy-syksylla-2020/>



Kuvituskuva: Unsplash.

sekä kieleen ja kommunikaatioon liittyvät taidot ovat aina kovin yksilölliset, ja jokaisen tulee voida edetä omien mahdollisuuksiensa mukaisesti näissä taidoissa.

VOITTO-koulutuksen suunnitteluvaiheessa koettiin tärkeänä, että koulutuksessa olisivat osittain mukana myös toiminta-alueittaisen opetuksen hallinnollisia päätöksiä tekevät henkilöt. Koulutuksessa hallinnollista tietoa koskeva osuus sisälsi tietoa pidennetyn oppivelvollisuuden eri järjestämismuotoista, erityisen tuen prosessista sekä perusopetuslain ja -asetuksen määräyksistä, jotka liittyvät toiminta-alueittain järjestettävään opetukseen. Oleellista on huomata, että oppilaan HOJKS (henkilökohtainen opetuksen järjestämisestä koskeva suunnitelma), pedagoginen selvitys ja erityisen tuen päätös muodostavat kokonaisuuden, jolla on merkittävä vaikutus oppilaan koulu-

päivien sujuvuuteen, kouluarkeen ja oppimisympäristöön. Hallinnollisen päätöksen tekijä ei aina tunne henkilökohtaisesti oppilasta ja hänen toimintakykyään eikä tiedä menetelmistä, joilla häntä opetetaan tai hänen tarvitsemista apuvälineistä. Koulutuksesta haluttiin luoda kokonaisuus, jossa toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen parissa työskentelevät ammattilaiset kohtaisivat ja voisivat luoda yli kuntarajojen yhteistyökumppanuutta.

On tärkeää, että oppilaan arjessa mukana olevat ihmiset kokoontuvat yhteen muodostamaan yhteistä ymmärrystä toiminta-alueittain opiskelevan oppilaan toimintakyvystä. Oppilaan kanssa toimivien aikuisten käsitykset ja toimintatavat voivat vaikuttaa toimintakykyyn ja oppimistavoitteiden asetteluun. Yhteisessä keskustelussa tulisi nousta esiin paitsi oppilaan yksilölliset edellytykset myös erilaiset ympäristötekijät,



Kuvatuskuva: Unsplash.

joilla voidaan tukea hänen oppimistaan ja koulunkäyntiään. Jokainen tuo keskusteluun omat odotuksensa ja näkemyksensä siitä, mitä pitää oppilaan oppimisen ja hyvän arjen toteutumisen kannalta tärkeänä. Parhaimmillaan perheen keskiöön ottava moniammatillinen keskustelu ylittää hallintokuntarajoja ja sisältää yhteistä oppimista sekä oivalluksia. Ilmapiiri koetaan tällöin turvallisesti ja uskalletaan katsoa yhdessä myös taaksepäin: Missä olemme onnistuneet? Mitä olemme oppineet? Mistä olemme huolissamme? Samoin yhteistä oppimista on se, että katsotaan yhdessä eteenpäin: Mitä vielä voimme tehdä? Mitä uusia taitoja meidän on opittava, jotta oppilaan on mahdollista oppia? Kenen apua tähän tarvitsemme? (ks. myös Sanderson, 2002, 111.)

Moniammatillisen yhteistyön rakentamiseen kannattaa käyttää aikaa. Ristiriitajakaan ei kannata pelätä, ja toisia kuunnellen voimme oppia

toistemme näkemyksistä. Ristiriidoista kumpuava uusi ymmärrys sisältää joskus tärkeitä avaimia oppilaan oppimisen tuen ratkaisuihin.

Viikon tärkein tunti

Toiminta-alueittain järjestettävää opetusta kehitettäessä tulisi aktiivisesti mahdollistaa sellaiset arjen rakenteet, jotka tukevat opettajan ja ohjaajien työskentelyä luokan sisä- ja ulkopuolisen yhteisen oppimisen mahdollistamiseksi. Tämä tarkoittaa esimerkiksi säännöllisesti varattua keskustelu- ja suunnittelu-aikaa työntekijöiden kesken. Viikoittainen aikuisten yhteinen keskustelu-aika on toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa viikon tärkein tunti. Se on paikka, jossa on mahdollista tavoitteellisesti harjoitella yhteistä oppimista ja oivaltamista yhteyttä ja tunneilmastoa vahvistaen.

Oppilas toimii eri toimintaympäristöis-

sä ja tilanteissa eri tavoin. Aikuisten toiminta saman oppilaan kanssa eri ympäristöissä voi olla hyvinkin vaihtelevaa riippuen siitä, kuinka hyvin aikuinen tuntee oppilaan. Tämä koskee niin vuorovaikutusta kuin mitä tahansa arkista tilannetta koulussa, kotona, vapaa-ajalla tai harrastuksissa. Samatkin toimintamallit ja tuen muodot voivat toimia eri ympäristöissä ja tilanteissa täysin eri tavalla.

Mitä paremmin tunnemme oppilaan toimintakyvyn ja siinä ilmenevät muutokset, sitä paremmin voimme ymmärtää hänen arkitoimintaansa ja vahvistaa asioita, joita hän jo osaa ja hallitsee tai joita hän vasta opettelee. Samalla saamme näkemystä siitä, millaiset asiat ja toimet tukevat oppilaan toimintaa missäkin toimintaympäristössä ja toisaalta myös mihin toimintoihin hän tarvitsee vielä lisätukea.

Luokan sisäinen, toimiva moniammatillinen yhteistyö laajentaa oppilaan tuntemusta ja on monella tavalla onnistumisen kivijalka oppilaan ympärillä tapahtuvalle laajemmalle moniammatilliselle yhteistyölle. Se mahdollistaa

parempaa vastuun jakoa, sitoutumista sekä arjen selkiytymistä. Samalla rakentuu yleinen luottamuksen ilmapiiri. Aikuisten johdonmukainen toiminta koulussa heijastuu aina positiivisella tavalla oppilaan hyvinvointiin ja oppimiseen.

Yhdessä eteenpäin

Koulutukseen osallistujat ovat kokeneet vertaiskeskustelut ja verkostoitumisen arvokkaaksi. Toiminta-alueittain opiskelevia oppilaita on vähän, ja siksi myös toiminta-alueittaisen opetuksen parissa työskentelevien voi olla joskus vaikea löytää samaa työtä tekeviä samasta koulusta tai edes lähialueelta. Heidi Rosenqvist, yksi osallistujista, toteaa myös käytännönläheisyyden, työtapojen ja toimintamallien jakamisen olleen koulutuksessa sen parasta antia:

Teemme hyvin raskasta työtä täydellä panostuksella. On hyvin tärkeä päästää noiden muutamien päivien aikana vähän etäämmälle omasta työstä, ja pystyä näin tarkastelemaan paremmin myös sen kehittämistä. Oli voitto saada osallistua VOITTO-koulutukseen!

Lähteet:

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). *Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisyhmän loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:34. Luettavissa osoitteessa http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80629/OKM_34_2017.pdf

Sanderson, H. (2002). A plan is not enough: exploring the development of person-centered teams. Teoksessa S. Holburn & P. M. Vietze (toim.), *Person-Centered Planning. Research, Practice and Future Directions*. Baltimore (s. 97–126). Paul. H. Brookes.

Vänskä, K.-M. (2007). Vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetuksen kehitystarpeet ja opettajien täydennyskoulutustarpeet opettajien arvioimina. Pro gradu -tutkielma. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto.

Muuta luettavaa:

VIP-verkoston toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen teemaryhmän julkaisema uusi opas: Opin ja osaan. Toiminta-alueittain järjestettävä opetus perusopetuksessa.

<https://vip-verkosto.fi/tuore-opasjulkaisu-opin-ja-osaan-toiminta-alueittain-jarjestettava-opetus-perusopetuksessa/>

Oppaassa kuvataan toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen sisältöjä ja käytänteitä. Lisäksi kerrotaan pedagogisista ja hallinnollisista asiakirjoista ja päätöksistä. Oppaassa kurkistetaan myös perusopetuksen jälkeisiin vaihtoehtoihin.

VIP-verkoston toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen teemaryhmän julkaisema uusi opas: Kaikki oppii! Pidennetty oppivelvollisuus ja oppimisen mahdollisuudet.

<https://vip-verkosto.fi/wp-content/uploads/2019/12/Kaikki-oppii-Pidennetty-oppivelvollisuus-ja-oppimisen-mahdollisuudet-1.pdf>

Oppaassa kerrotaan siitä, mitä pitää huomioida, kun suunnitellaan vaikeasti vammaisen tai vakavasti sairaan lapsen koulupolkua.

Rämä, I. (2021). Oppimisen edistymisen seuraaminen ja arviointi toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa. Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston selvitys. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2021:1.

<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/oppimisen-edistymisen-seuraaminen-ja-arviointi-toiminta-alueittain>

Laaja-alainen erityisopettaja koulun kehittämisen edistäjänä

Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva on nykypäivän koulussa muutoksessa. Yksittäisten oppilaiden tukeminen ei enää riitä vaan laaja-alaisen erityisopettajan on myös tuettava koko koulua kehitettäessä sitä kohti yhä inklusiivisempia käytänteitä. Koko koulun yhteisen toimintakulttuurin saaminen palvelemaan toimivia tukikäytänteitä ja inklusiivista edellyttää kaikkien toimijoiden osallisuutta. Tässä artikkelissa laaja-alainen erityisopettaja Tiina Vitka kuvaa kokonaisvaltaisesti ammattikuntansa työnkuvan muutosta ja laaja-alaisen erityisopettajan mahdollisuuksia vaikuttaa koulun toimintakulttuurin kehittämiseen. Artikkelin antaen aiheesta kysymykseen, onko laaja-alaisen erityisopettajan ammattitaito vielä hyödyntämätön resurssi kouluissa.

Teksti Tiina Vitka

Oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportainen tuki on nykyisin olennainen osa koulujen toimintakulttuuria, ja jokaisen opettajan työnkuvaan kuuluu tukea oppilaita pelkästään jo yleisen tuen velvoittamana. Yleinen tuki koskettaa koulussa kaikkia oppilaita, opitunteja ja opettajia. Yleisellä tuella voidaan tukea niin oppilaiden oppimista, keskittymistä kuin motivaatiotakin sekä sen avulla voidaan myös luoda turvallinen oppimisympäristö jokaiselle. Yleisen tuen luonteen ymmärtäminen koulujen toimintakulttuurin kehittämisessä on olennaisen tärkeää, koska yleinen tuki kattaa koko kouluyhteisön.

Laadukas yleinen tuki

Koko koulua koskeva laadukas yleinen tuki (kuva 1) koskettaa koulupäivän kaikkia tilanteita. Sillä tuetaan oppilaiden hyvinvointia myös muun henkilö-

kunnan ja vanhempien kanssa yhteistyössä. Keskeistä koulussa on yleisen tuen tukitoimien kehittäminen. Jotta yleinen tuki koulussa on toimivaa, on laaja-alaisen erityisopettajan tekemä kehittämis- ja koordinoitua keskiössä. Inklusiivisen koulun kehittyessä myös erityisopettajan rooli muuttuu yhä enemmän konsultoivaksi ja ohjaavaksi. Koulussa erityisopettaja toimii koko kentän saralla aina yleisestä tuesta erityiseen. Koko kouluyhteisöä koskevilla toimilla pyritään vahvistamaan myös ennalta ehkäisevää tukea. Kehittämisen kohteena ovat opettajia ja muuta koulun henkilökuntaa koskevat käytännöt ja mallit. Näin erityisopettajan ammattitaitoa pyritään hyödyntämään laajasti koko kouluyhteisössä.

Erityispedagogisen tiedon ja taidon osaamisen jakaminen inklusiivisessa koulussa on erittäin tärkeää myös

yleisen tuen onnistumisen mahdollistamiseksi. Tätä tapahtuu päivittäin erityisopettajan konsultointityössä; koulussa voidaan lisäksi pitää pedagogisia kahviloita, aineryhmä- tai tiimipalavereita tai kokoustietoiskuja. Koulussa on tärkeää panostaa oppilaan kohtaamiseen, tunnetaitoihin ja arvostavaan asenteeseen jokaista oppilasta kohtaan. Positiivisen palautteen anto on keskeistä. Koulun sisällä on tärkeää keskustella yhteisten järjestyssääntöjen johdonmukaisesta noudattamisesta, koska se tukee oppilaiden myönteistä käytöstä ja auttaa varsinkin niitä oppilaita, jotka tarvitsevat paljon toistoja oppiakseen erilaisia toimintamalleja. Jos oppimisessa ja koulunkäynnissä ilmenee haasteita tai pulmia, erityisopettaja alkaa omalta osaltaan ottaa selvää ongelmien taustoista ja syistä, jotta haasteisiin löydetään mahdollisimman nopeasti oikein kohdennettu tuki. Paras tilanne yleisessä tuessa on se, jos esimerkiksi lukivaikeus löydetään ja siihen suunnitellaan tuki ennen kuin oppimisen pulmat alkavat päällekkäistyä. Erityisopettaja ja opettaja miettivät myös yhdessä tapoja toimia toisin. He voivat muokata oppimisympäristöä suunnittelemalla oppilaille entistä paremmin soveltuvia keinoja opiskella. Erityisopettaja ei voi ajatella vain opettettavan aineen sisältöä vaan myös sitä, että oppimisen edellytykset olisivat mahdollisimman suotuisat ja esteettömät ryhmän jokaiselle oppilaalle. Sen vuoksi erityisopettajan tulee kiinnittää huomiota turvallisen oppimisympäristön jokaiseen eri osa-alueeseen, niin fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen kuin pedagogiseenkin oppimisympäristöön. Ne kaikki tukevat oppilaita koulussa: mikäli jokin osa-alueista ei

toimi, ei toimi tukikaan.

Luokkien ja yksittäisten oppilaiden toiminnanohjaustaitoihin ja struktuureihin on syytä kiinnittää huomiota heti, kun niissä ilmenee puutteita. Mikäli toiminnanohjausta ei tueta, saattaa oppiminen ja keskittyminen hankaloitua entisestään ja aiheuttaa ongelmia käytöksessä ja oppimisessa aiheuttaen kitkaa koko luokan toimintaa. Oppitunneille erityisopettaja suunnittelee struktuurit selkiyttämään opetusta kokonaisille luokille ja myös yksittäisille oppilaille. Niiden lisäksi tarvitaan ehdottomasti eriyttämisen keinoja, jotta yleinen ja vahvempikin tuki toimisi entistä paremmin. Opettajien ja erityisopettajien välinen yhteistyö on avainasemassa, kun opetusta eriytetään ja struktuureja luodaan luokkiin tai yksittäisille oppilaille. Myös näiden tukitoimien onnistunut toteutus edellyttää yhteistyötä mutta myös oppilaantuntemusta ja suunnitelmallisuutta. Yhtenä erityisopettajan työtapana on samanaikaisopetus, jonka myötä saadaan yhdessä monipuolistettua opetus- mutta myös arviointimenetelmiä. Kaikessa tarvitaan vahvaa, hyvää yhteistyötä vahvan ja laadukkaan yleisen tuen onnistumisen turvaamiseksi.

Oma historia kehittämistyön taustalla

Työskentelen noin 370 oppilaan yläkoulussa Kokkolan Kiviniityn koulussa. Kouluamme rikastuttaa erilaisten kulttuurien kirjo eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden myötä, ja mukana menossa on myös kaksi pienryhmää ja kaupunkikohtaiset jopo-luokat. Itse aloitin klinikkaopettajana Kiviniityn



Kuvio 1. Laadukkaan yleisen tuen elementtejä ja osa-alueita

yläkoulussa yli 20 vuotta sitten. Oppikirjaa menttiin silloin eteenpäin samaa tahtia kuin yleisopetuksen luokassa. Minulla ei ollut koskaan aikaa perehtyä siihen, mitä kunkin oppilaan vaikeuden takana oli, saati ajatella heille yksilöllisiä tukimuotoja. Syksyllä 2007 aloin ensimmäisen kerran puhua rehtorille siitä, mitä laaja-alainen erityisopetus on, miten voisimme mahdollisesti alkaa kehittää sitä ja mistä minun mielestäni oppilaat hyötyisivät. Jäin tuolloin kuitenkin virkavapaalle muutamiksi vuosiksi ollen myös mukana Kelpo-kehittämistoiminnassa, joka kohdentui tehostetun ja erityisen tuen kehittämiseen. Tämän jälkeen työskentelin pari vuotta toisella asteella erityisopettajana. Näkemykseni siitä, mitä laaja-alaisen erityisopettajan työn pitäisi olla, vahvistui. Näin myös ongelmat, joita oppilaille tuli eteen jatko-opinnoissa klinikkamallilla. Suurin puute oli selvittämättömät oppimis- ja keskittymisvaikeudet, joiden myötä oppilailla oli suuriakin itsetunto- ja kes-

kittymisvaikeuksia. Lisäksi useammalla oppilaalla ei ollut edes yksinkertaisia opiskelutaitoja ja joillakin itseohjautuvuus oli vielä tosi heikkoa. Palatessani peruskouluun takaisin oli alku koulun toimintakulttuurin muuttumiseen Kelpo-hankkeen myötä kylvetty, ja kävimmekin seuraavien vuosien aikana lukuisia keskusteluja rehtorin kanssa koulun toimintakulttuurin muotoutuessa hiljalleen nykyiseen malliinsa.

Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva – konsultointi ja yhteistyö

Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva on muuttumassa ja vaikuttaa olevan edelleen muutostilassa. Työ ei ole pelkkää opetusta, vaan se käsittää sen lisäksi konsultoinnin, ennaltaehkäisevää työn, arvioinnit sekä muun taustatyön. Laaja-alaisen erityisopettajan antama konsultointi on opetusta välillisesti tukeva, nykyisin yhä lisääntyvä tukimuoto-

to. Laaja-alainen erityisopettaja tukee sekä oppilasta että opettajaa silloin, kun vaikeuksia ilmenee. Tavoitteena on, että erityisopettajan konsultoinnin avulla opettajat kykenevät kohtaamaan paremmin oppilaiden yksilölliset tarpeet opetuksessaan ja opettajat saavat näin itselleen lisää erityispedagogisia keinoja pärjätä heterogeenisissä luokissa ilman, että siellä on jatkuvasti erityisopettaja mukana. Konsultointi täydentää erityisopettajan työnkuvaa, ja sillä tuetaan koulun inklusiivista kehitystä. Laaja-alaisen erityisopettajan ja opettajan on tehtävä tiivistä yhteistyötä, jotta oppilaan oppiminen on helpompaa ja entistä esteettömämpää omassa luokassa. Tuen antaminen ei ole enää pelkästään laaja-alaisen erityisopettajan asia, vaan tukea antaa koko koulu-yhteisö ja jokainen opettaja.

Suurin muutos koulussamme on se, että nykyään opettajat tekevät yhdessä töitä oppilaiden parhaaksi, toiminta on avointa ja läpinäkyvää. Koulu on täynnä ammattitaitoisia aineenopettajia, jotka perehtyvät itse aineeseen omien työkalujensa kautta. Erityisopettajana annan oppilaille yksilöllisiä työkaluja oppitunteja ja koetilanteita varten sekä annan opettajille konsultaatiota. Suunnitellaan yhteistyössä oppilaille ja luokille tukimuotoja niin oppimiseen, työrauhaan kuin toiminnanohjaukseenkin. Koulussamme erotellaan hyvin harvoin yksittäisten oppiaineiden tunneilta luokseni oppilaita; tarvittaessa muutamalta tunnilta koko jaksossa. Mieluummin kohdennamme tukeni suunnitellusti koko luokalle, koska yleisen tuen oppilaillakin on oikeus tukeen. Tällä tavoin myös ennakoidaan mahdollisia tulevia vaikeuksia, koska näen tilanteet

luokissa ja voin nopeasti puuttua, ennen kuin mitään edes ehtii tapahtua. Tarkoituksenamme on, että jokainen yleisopetuksen oppilas pystyy opiskelemaan omassa ryhmässään. Sen vuoksi kohdennamme yksilö- ja ryhmätuntini oppimisen esteiden arvioimiseen (lukitustetit, matikkatestit, keskittymisen kartoitukset ja niiden eteenpäin vieminen jne.) ja tukitoimien suunnitteluun sekä muun muassa luetun ymmärtämisen ja muiden oppimisstrategioiden harjoitteluun. Ainekohtaisen tuen annan pääsääntöisesti samanaikaisopetuksena, toki aina oppilaan tarve edellä. Taustalla on aina ajatus, millä keinolla oppilas pärjää omassa ryhmässään. Suurin osa opettajista on myös huomannut, millainen merkitys on sillä, että miettii omaa toimintaansa opetusryhmissään. Oppilaisiin suhtautuminen on myönteistä ja oppilaan kohtaamisen taitoihin on kiinnitetty huomiota, mikä tukee hyvää ilmapiiriä koko koulussa. Uskon vahvasti, että jokainen oppilas haluaa oikeasti oppia, olla hyvä ja pärjätä koulussa. En usko kenenkään tietoisesti käyttäytyvän huonosti tai jättävän koulutyönsä tekemättä, vaan aina taustalta löytyy jokin syy, joka meidän aikuisten tehtävä on selvittää ja myös tukea. Aivan varmasti jokaiselta oppilaalta löytyy vahvuuksia, jota meidän tulisi korostaa. Lisäksi meidän tulee antaa positiivista palautetta edistymisen tueksi.

Miksi ennalta ehkäiseminen kannattaa

Tuen tehtävä on ennaltaehkäistä oppimisvaikeuksien monimuotoistumista, syvenemistä ja pitkittäisvaikutuksia (Opetushallitus, 2014). Nykykoulussa tarvitaan ennaltaehkäisevää toiminta-

kulttuuria, jotta inklusiivisuus toimisi paremmin, ja myös siksi, että korjaava toiminta kouluissa on aina kalliimpaa kuin ennalta ehkäisevä. Kun laaja-alaisen erityisopettajan osaamista hyödynnetään niin luokkien ja ryhmien muodostamisessa kuin nivelvaihtelyssäkin tai koulunkäynninohjaajien lukujärjestyksissä ja ohjaamisessa, saadaan ehkäistyä mahdollisia suuriakin ongelmia. Mitä enemmän laaja-alainen erityisopettaja pystyy panostamaan ennaltaehkäisyyn, sitä vakaampi on koulun pedagoginen perusta. Pedagoginen ennakointi lähtee oppilaan tuen tarpeesta ja oppimisen esteistä. Sillä, että jokainen opettaja ottaa oppilaisiin liittyvät huolensa puheeksi erityisopettajan kanssa mahdollisimman varhain, on suuri ennalta ehkäisevä vaikutus. Näistä aiheutuvat kasaantuvat lieveilmiöt vähenevät, mikäli ongelmiin puututaan heti ja sovitaan menettelytavoista luottamusta ja keskinäistä kunnioitusta tukevassa ilmapiirissä.

Ennaltaehkäisevää toimintakulttuuria tarvitaan, jotta inklusiivisuus toimisi paremmin. Voidaankin sanoa, että ennaltaehkäisy on tulevaisuuden ennakointia. Parhaimmillaan kouluissa tehtävä ennaltaehkäisy luo sellaisen kivijalan, joka vähentää korjaavan tuen tarvetta myöhemmin. Esimerkiksi voidaan ottaa yllä mainittu nivelvaihtely, jossa olennaista on muodostaa huolellisesti luokat ja ryhmät. Siihen löytyy ammattitaitoa laaja-alaisilta erityisopettajilta. Huomiota tarvitaan muun muassa oppimisvaikeuksien, tarkkaavaisuuden, sosiaalisten pulmien ja muiden vastaavien seikkojen hahmottamiseen, jotta luokista saadaan mahdollisimman tasapainoisia ja turvallisia jokaiselle

oppilaalle. Lisäksi tarkat ja hyvässä yhteistyössä tehdyt integraatiosuunnitelmat tukevat tulevaa lukuvuotta ja oppilaiden oppimista.

Ennaltaehkäisevää toimintaa tukevat erityisopettajien tekemät seurat niin kirjoittamisessa, lukemisessa kuin matematiikassakin. Tarvitseville erityisopettaja tekee yksilöllisemmät testit. Tärkeää on se, että ajoissa havaitut oppilaiden haasteet otetaan huomioon ja oppilaita tuetaan mahdollisimman varhain. Tällöin mahdollistetaan paremmin se, ettei haasteista pääse tulevaisuudessa kasvamaan laajaa lumipalloefektiä lieveilmiöineen. Tämän vuoksi erityisopettajan arviointityö esimerkiksi kielellisissä (lukivaikeudet) ja matemaattisissa taidoissa on tärkeää, etteivät selvittämättömät oppimisen haasteet aiheuta turhaan oppilaalla pulmia, jotka näkyvät esimerkiksi käytöksessä, motivoitumisessa tai ahdistumisessa. Kun nämä kaikki huomioidaan ajoissa jo yleisen tuen tasolla, voidaan kohdennetulla tuella vaikuttaa vielä paljon oppilaan kehitykseen oikeaan suuntaan. Lisäksi tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen pulmiin ajoissa puuttuminen lisää tukitoimien toimivuutta luokissa.

Oppimisvaikeuksien ja muiden haasteiden tuen tarpeiden selvittäminen on osa laaja-alaisen erityisopettajan työtä. Ilman selvitystyötä ei tuki toimi kunnolla eikä ole oikein kohdennettua. Tuki ontuu, jos se ei kohdistu tarkoituksenmukaisesti. Lisäksi oppilaan ymmärtäessä itse, miksei hän opi joidakin asioita samalla tavalla tai keskity kuten muut, voi olla ratkaiseva vaikutus myös minäkäsitykseen ja itsetun-

toon sekä tukitoimien toimivuuteen. Hyvin suunnitellulla ja laaditulla yksilöllisellä suunnitelmalla voidaan vaikuttaa siihen, että oppilas löytää oppimismotivaation ja tukitoimet auttavat häntä. Mikäli oppimisvaikeuksia tai oppilaan käytöstä ei ymmärretä eikä tueta oikein, voivat ongelmat monimutkaistua ja lisääntyä. Näiden vuoksi erityisopettajan suunnittelemat yksilölliset tuet ovat inklusiivisessa koulussa todella tärkeitä. Tämä koskee niin lukitukia kuin keskittymisen tukiakin oppitunneille, kuten myös koetilanteisiin suunniteltua tukea ja yksilöllisesti oikein kohdennettuja (kuntouttavia) tukitoimia. Oppilaiden oman toiminnan ohjauksen haasteet ovat ihan jokaisen opettajan arkea, ja näiden haasteiden kohdalla laaja-alaisten erityisopettajan ja opettajien yhteissuunnittelussa sekä samanaikaisopetuksessa päästään parhaimmillaan tilanteisiin, joissa erityisopettajaa ei enää tarvita luokassa koko ajan.

Suunnittelu vs. joustavuus

Oppilaan- ja myös opettajantuntemus on laaja-alaisen erityisopettajan työssä olennaista, jotta pystytään pureutumaan yksittäisten oppilaiden ja luokkien toimintaan tehokkaammin. Ilman sitä työ ei onnistu. Erityisopettajilla on vuosikellot, joita seurata, mutta sen lisäksi työhön kuuluu paljon odottamattomia ja akuutteja tilanteita, joita ei ole ennakoitu etukäteen. Niihinkin pitää jatkuvasti varautua. Yhteistyö ja -suunnittelu on tärkeää jo pelkästään resurssien mahdollisimman tehokkaan hyödyntämisen vuoksi. Ajan löytäminen suunnittelulle on joskus haastavaa.

Onneksi nykyään on paljon erilaisia sähköisiä järjestelmiä, joiden avulla saa paljon pelastettua. Oma lukujärjestykseni muuttuu joustavasti tilanteiden mukaan: minulla ei ole kiinteää lukujärjestystä, vaan se luodaan opettajien ja oppilaiden tarpeiden mukaan. Se, etten ole sidottu puoleksi vuodeksi johonkin luokkaan jatkuvasti, antaa mahdollisuuden jakaa resursseja laajemmin muuhunkin työhön, jolla suunnitelmallisesti taas tuetaan koko koulua, työrauhaa ja oppimista. Ennakointi ja ennaltaehkäisy työssäni ovat tärkeitä, aina läsnä olevia tekijöitä, koska minun täytyy olla koko ajan tietoinen, mitä on menossa milläkin luokalla tai oppilaalla. Saatan huomata ennen muita signaaleja luokan tulevista mahdollisista haasteista, kuten työrauhapulmista. Kun tässä tilanteessa alkaa tehdä struktuureja, voi se aiheuttaa hämmennystä muissa opettajissa, mutta se olisi tuossa vaiheessa kaikkein tehokkainta ennen kuin tilanne on kärjistynyt ongelmaksi.

Laaja-alaisen työnkuvasta kokonaisvaltainen näkemys

En itse stressaannu opettamisesta ja oppilaiden parissa olemisesta, vaan kuluttavinta on jatkuva kahden tulen välissä oleminen opettajien ja oppilaiden, opettajien ja rehtorin, vanhempien ja opettajien linkkinä. Se on se raskas osuus. Tämä työ ei myöskään onnistu ilman, että käyn keskusteluja rehtorin kanssa: en ole esimies, joka ohjaa laivaa tai päättää asioista, vaan työntekijä, joka noudattaa yhteisesti sovittuja suuntaviivoja. Tuttu tunne on myös riittämättömyyden tunne ja se, osaanko jakaa omia resurssejani tai ohjaajien resursseja mahdollisimman kattavasti

ja reilusti kaikille tarvitseville. Painetta aiheuttaa myös se, onko ennaltaehkäisy toimivaa ja olenko osannut ennakoita tarpeeksi tilanteita.

Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvan takia pystyn näkemään koulun kokonaisuutena. Luon pienistä pirstaleista kokonaisuuden, jotta pystyn toimimaan. Välillä on kuormittavaakin nähdä asioita, joita muut eivät huomaa. Erityisopettajana joutuu miettimään, millä tavoin on parasta työskennellä missäkin tilanteessa vai riittääkö pelkkä konsultointi. Työkäytänteet voidaan nykyään jakaa samanaikaisopetukseen, konsultointiin, pienryhmätyöhön, yksilö- ja arviointityöhön sekä muuhun taustatyöhön. Koska toimin myös samanaikaisopettajana, näen laajastikin eri ryhmät ja niiden toimintamallit. Näin pystyn erityisopettajana tekemään muun muassa työrauhastruktuureja ja toiminnanohjausmalleja, jotka tukevat luokkia. Välillä toimin erityisopettajana pienryhmissä harjoitellen oppilaiden kanssa oppimisstrategioita, luetun ymmärtämisen keinoja tai esimerkiksi matematiikan kuntouttavaa harjoittelua, ja lisäksi näillä tavoilla oppilaiden keinoja selviytyä itsenäisemmin luokkatilanteissa omassa opetusryhmässään. Yksilötyö painottuu oppilaiden arviointitöihin kielellisissä ja matemaattisissa haasteissa sekä niihin liittyvien tukitoimien suunnittelussa. Täytyy muistaa, että oppilaan kanssa kahden kesken tehty arviointi- ja tukitoimien suunnittelutyö voi helpottaa oppilaan tulevia tunteja koulussa kattavasti kaikissa aineissa. Kun oppilaalle suunnitellaan täsmällisesti oikein kohdennetut tukimuodot tunneille ja koetilanteisiin, helpottaa se kauaskan-

toisesti ja laajasti oppilaan oppimisen etenemistä tukien parhaimmillaan oppilaan omaa minäkäsitystä oppijana.

Kaikki myös nykyään kirjataan. Sekin vie oman aikansa, niin Wilmaan merkitsemiset kuin pedagogiset asiakirjatkin ja niissä opettajien avustaminen ja ohjaaminen; samoin muut vaadittavat kirjalliset työt, jotka vuoden mittaan tulevat esiin. Hallinnolliset ja kirjalliset työt ovat lisääntyneet erityisopettajilla valtavasti. Niihin tarvitaan paljon keskittymistä ja pitkäjänteisyyttä eikä se onnistu työpäivän aikana, koska keskeytyksiä tulee jatkuvasti. Erityisopettaja tekee ulkopuolisille tahoille myös lausuntoja, jotka nekin vievät oman aikansa. Lisäksi muuta taustalla tapahtuvaa työtä ovat palaverit koulun sisällä sekä ulkopuolisten verkostojen kanssa. Puhelut ovat myös jatkuvia niin huoltajien, opettajien kuin yhteistyötahojenkin kanssa.

Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva on kehittynyt ja laajentunut entisestään. Opetustyön lisäksi laaja-alaisen erityisopettajan työ ulottuu nyt erityispedagogiseen asiantuntijuuteen, ohjaukseen, konsultointiin ja koulun kehittämiseen, jotka kaikki vahvistavat erityisopettajan ammatillista asemaa. Erityisopettajalta voidaankin nykyään odottaa koko kouluyhteisön vaikuttajan ja muutoksen tuojan roolia – varsinkin silloin, jos koulussa todella halutaan edistää kaikkien oppilaiden mahdollisuuksia oppia. Erityisopettajan ammattia voidaan siis pitää hyvinkin aktiivisena ja uudistavana roolina. Roolin laajeneminen koulun kehittämistyöhön, konsultointiin ja ohjaukseen tuo erityisopettajalle entistä enemmän asi-

Työkäytänteet	Työtapa	Kohde
Opetus	Yksilö-, ryhmä- ja samanaikaisopetus	Oppilaat
Ennaltaehkäisevä ja koordinointityö	Suunnittelu (luokat, ryhmät integraatiot yms.), testaukset ja koordinointi	Hallinto, rehtori, yhteistyötahot, koko koulu: oppilaat ja opettajat
Konsultointi ja yhteistyö	Oppilaan välillinen tuki ja etujen ajaja, neuvottelija, asiantuntija, koulun sisäinen ja ulkoinen tiedottaminen, koulun kehittäminen, palaverit	Opettajat, ohjaajat, rehtori, huoltajat, YHR-väki ja ulkopuolinen verkosto
Kartoitukset, testit ja arvioinnit	Haastattelut, testit, observointi, tukisuunnitelmat	Oppilaat
Muu taustatyö	Palaverit, puhelut, lausunnot, muu koulun sisältä tuleva työ (yleensä rehtorin määräämä)	Huoltajat, oppilaat, YHR, opettajat, rehtori, ulkopuolinen verkosto, hallinto

Taulukko: Laaja-alaisen erityisopettajan työ

antuntijaroolia kouluissa. Työn luonne ja työnkuva vaatii erityisosaamista, joka korostuu varsinkin koulun haastavissa tilanteissa. Asiantuntijuus tuo tietyllä tavalla myös koulun sisäistä valtaa, ja sitä tukee myös erityisopettajien pidempi koulutus. Koulutuksensa avulla erityisopettajat pystyvät ratkaisemaan kouluissa ongelmia, joita ei aine- tai yleisdidaktisella koulutuksella ratkaista. Asiantuntijuuden myötä erityisopettaja on opettajien ja laajan ver-

kostoyhteistyön lisäksi yleensä mukana koulun toimintaan liittyvissä toiminnissa, kuten resurssien jaossa, koulunkäynnin ohjaajien tukemisessa ja integraatiosuunnittelussa, jotta koulun inklusiivinen rakenne toimii mahdollisimman hyvin. Kaiken kaikkiaan kaikki pedagoginen toiminta nykykoulussa vaatii myös erityisopettajan näkemystä. Ilman sitä jää asia yleiselle tasolle ja tuettavat luokissa huomiotta.



Kirjoittaja:

Tiina Vitka

Laaja-alainen erityisopettaja

tiina.vitka@edu.kokkola.fi

<https://laaja-alainenerityisopettaja.blogspot.com/>

Hatkalainen edustaa tukea tarvitsevan joukon ääripäätä

Hatkata on puhekielinen verbi, jolla tarkoitetaan luvatonta lähtemistä, livistämistä, karkaamista. Usein verbi liitetään lapsiin tai nuoriin. *Hatkalainen* puolestaan on lapsi tai nuori, joka luvattomasti lähtee karkumatkalle sijaishuoltopaikastaan kuten esimerkiksi lastenkodista tai nuorisokodista. *Hatkalainen edustaa tukea tarvitsevan joukon ääripäätä* -teksti on kirjoitettu kannanotoksi aikuisten yhteisen vastuunoton sekä lasten ja nuorten varhaisten tuki-interventioiden vahvistamiseksi. Tekstissä nostetaan esille vaikeatulkintaiseksi koettu oppilas- ja opiskeluhuoltolaki, joka haastaa koulujen yhteisöllisen ja yksilökohtaisen oppilashuollon toteuttamista.

Oppilashuollon ohjausryhmien johtamisroolia oppilashuollon toiminnan suunnittelussa, ohjauksessa ja arvioinnissa ei voi myöskään liikaa korostaa. – Teksti on julkaistu aiemmin tammikuussa 2021 muun muassa Keski-Suomalaisessa, Kalevassa ja Savon Sanomissa.

Teksti Anne Vierelä, Kari Lehtola ja Esko Lukkarinen

Hatkassa ollaan täysin hukassa – hukassa itseltään ja muilta. Ennen kuin näin hukassa ollaan, on palveluviidakkoa testattu monelta suunnalta. Palvelupolun alkupäässä jokainen lapsi, nykyinen hatkalainenkin, on ollut koululainen. Maailman paras koulujärjestelmä on suuri mahdollisuus palvelupolkujen kehittämiseen. Se sisältää normiston säätämisen oppilashuollon, joka parhaimmillaan reagoi nopeasti ja varhain.

Nykyinen oppilas- ja opiskeluhuoltolaki ei tue riittävästi monialaisen yhteistyön rakentumista. Toiminta eriytyy koulussa työskentelevien oppilashuollon työntekijöiden ja opetushenkilöstön välillä. Tiedon siirtyminen koetaan usein haastavaksi. Työskentelyn tueksi

kaivataan selkeämpää normistoa sekä yksitulkintaisia soveltamisohjeita sivistys-, sosiaali- ja terveystoimen ammattilaisille.

Hyvinvoiva koulu huolehtii kaikista oppilaistaan huomioiden heidän tuen tarpeensa. Oppilashuollon tavoitteena on hyvinvoinnin tasa-arvoinen toteutuminen kouluyhteisössä. Elokuussa 2014 voimaan tullut oppilas- ja opiskelijahuoltolaki siirsi painopistettä yksilöllisestä yhteisölliseen työhön. Laki painottaa ennaltaehkäiseviä toimia korjaavien sijasta.

Opetuksen järjestäjän asettaman opiskeluhuollon ohjausryhmän tulee systemaattisella suunnittelulla, ohjauksella ja arvioinnilla taata oppilas- ja

opiskelijahuoltolain toteutuminen. Opiskeluhuollon prosessien johtamisella varmistetaan sekä ennaltaehkäisevät toimet että tuen oikea-aikaisuus ja tarkoituksenmukaisuus. Kaikkein vaativinta tukea tarvitsevan oppilaan kokonaistilanteeseen liittyy usein myös erikoissairaanhoidon ja sosiaalitoimen vaativia palveluita. Hallintokuntien välinen yhteistyö onnistuu, kun toiminnan johtaminen on systemaattista ja työtavat yhteisiä. Kunnan tai seutukunnan monialaisen opiskeluhuollon ohjausryhmän tulee ottaa vahvasti se johtamisrooli, joka sille kuuluu – yhteisöllisen ja yksilöllisen opiskeluhuollon vaikuttava toteutuminen.

Koulun henkilökunta yhdessä opiskeluhoitoryhmän kanssa vastaa oppilaan hyvinvoinnista. Keskeistä on kehittää koulun toimintatapoja, toimintakulttuuria ja ilmapiiriä oppilaiden kasvua ja kehitystä tukevaksi. Myös harrastus- ja nuorisotoiminnan liittyminen

koulun arkeen vahvistaa yhteisöllisen oppilashuollon onnistumista. Lapsen ja nuoren elämää kannattelevat paitsi perhe ja läheiset, niin myös kaveripiiri. Lapsi perheineen on vahvasti osallisena omien asioidensa hoitamisessa ja tietoinen sovituista asioista. Tietosuoja ja salassapito eivät saa olla esteenä tiedonsiirrolle ja työskentelylle. Toisaalta monialaisessa asiantuntijayhteistyössä on otettava huomioon lapsen ja perheen perustuslaissa turvattu oikeus yksityisyydensuojaan.

Kasvun ja oppimisen polulla tulee koulun, huoltajien sekä sosiaali- ja terveystoimen kohdata, jakaa tietoa ja varmistua, että polun risteys- ja remonttikohdissa tehdyt valinnat ja ratkaisut vievät eteenpäin turvallisesti ja välittävästi. Jatkossa täytyy varmistaa, että nimetty ammattilainen pitää langat käsissään huolehtien, että koko ajan tiedetään missä kunkin lapsen/nuoren kohdalla mennään.

Kirjoittajat

Anne Vierelä,
johtava rehtori
Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri / Valteri-koulu

Kari Lehtola,
opetustoimen ylitarkastaja
Itä-Suomen aluehallintovirasto

Esko Lukkarinen,
johtaja Esko Lukkarinen
Lounais-Suomen aluehallintovirasto, Opetus- ja kulttuuritoimi

1. Lehden tiedot

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

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

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

2. Toimituskunta ja lehden toimittamisen periaatteet

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

Toimituskunnan muodostavat:

Raisa Ahtiainen, HY, raisa.ahtiainen@helsinki.fi
Elina Kontu, HY, elina.kontu@tuni.fi
Terhi Ojala, HY, terhi.ojala@valteri.fi
Irene Rämä, HY, irene.rama@helsinki.fi
Raija Pirttimaa, JY, raija.pirttimaa@jyu.fi

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

Koulutuksen arviointi: Mari-Pauliina Vainikainen, mari-pauliina.vainikainen@tuni.fi

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

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

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

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

3. Käsikirjoitusten lähettäminen

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

4. Artikkeleiden sisältö ja ulkoasu

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

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

5. Artikkeleiden pituus

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

6. Lähdeluettelot ja viitteet

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

Lähdeviittaukset merkitään **tekstiin** seuraavalla tavalla:

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

Käytetyt lähteet merkitään **lähdeluetteloon** seuraavalla tavalla:

Hyyppä, M. T. (2005). Me-hengen mahti. PS-kustannus.
Perusopetuslaki (1998). 628/21.1998. Haettu 25.4.2016 osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2010). Toiminta-alueittainen opetus. Teoksessa M. Takala (toim.), Erityispedagogiikka ja kouluikä, 135–148. Gaudeamus.
Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and danger of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(29), 4–13.

7. Taulukot ja kuvat tekstissä

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

8. Kirjoittajan yhteystiedot

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

9. Valokuvat/kuvat

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

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