

e-Erika

Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia



Tässä numerossa: Kouluissa liikutaan – pääsenkö minäkin mukaan? • Sokean oppilaan inklusio • Lukiolaisten lukivaikeuden testaaminen ja tarjottu tuki erityisopettajien kuvaamana • Oppimisympäristö voi edistää tai vaikeuttaa oppilan tukea monin tavoin • Kuudesluokkalaisten käsitykset nettikiusaamisen syistä ja kohteista • Arviointi ja palaute opetussyhteistyössä • Autismikirjo ja työllistyminen • Kouluhyvinvoinnin jäljillä

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 suomalais-ta 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!

Tarjoa juttuideoitasi e-Erikaan. e-Erika on tutkimustietoa yleistajuistava, erityispedagogiikan kaikille avoin ja ilmainen verkkolehti.

Toivomme juttuja erityispedagogiikkaan ja koulutuksen arviointiin liittyvistä aiheista. Tutustu tarkempiin kirjoittajan ohjeisiin sivulla 63.

e-Erika 1/2020 -numeron aineistopäivä on 1.3.2020.

Tämän lehden sinulle tekivät

TOIMITUSKUNTA:

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

ASIAANTUNTIJAT:

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

TAITTO, KUVATOIMITUS & TILAAJAREKISTERI:

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

GRAAFINEN SUUNNITTELU:

Pia Mikkola (HY)

Tässä numerossa

- 3** **Pääkirjoitus**
Terhi Ojala
- 5** **Kouluissa liikutaan - pääsenkö minäkin mukaan?**
Henni Huttunen
- 9** **Sokean oppilaan inkluusio**
Kaisa Hakasaari
- 16** **Kaikille yhteinen koulu voi onnistua!**
- 14** **Lukiolaisten lukivaikeuden testaaminen ja tarjottu tuki erityisopettajien kuvaamana**
Marjatta Takala ja Marcus Mäkelä
- 32** **Oppimisympäristö voi edistää tai vaikeuttaa oppilaan tukea monin tavoin**
Juha Majoinen
- 38** **Kuudesluokkalaisten käsitykset nettikiusaamisen syistä ja kohteista**
Hanna-Maija Sinkkonen, Laura Luoto ja Mirka Ruotsalainen
- 45** **Arviointi ja palaute opetustyössä**
Toni Mäkipää
- 50** **Autismikirjo ja työllistyminen**
Veera Vesterinen
- 56** **Kouluhyvinvoinnin jäljillä**
Sanni Heinonen



Myös kuvalla saa marraskuusta utuisen kauniin.

Hyvä lukija,

usein marraskuu koetaan pimeänä ja sateisena, jopa ankeana. Onneksi asioilla on monia puolia. Niin myös marraskuulla, joka sanoittuu Maaria Leinosella sadunomaisena:

*Kun viimeinenkin vapiseva
viluinen lehti
pudonnut lokakuun kämmeneltä
kahisemasta
maisemaa peittämästä
miten hiljaista
valoistunutta
avaraa.
Pilvissä kudotaan jo kuuraharsoja
ja ennen pitkää marraskuu-kaaso*

*levittää hohtavan hunnun kaiken yli
Jäätyvät aallot
hääkelloina heläjää*

Pimeän ja ankean vastavoimia lienevät valo, valoisa, innostava, innostuvuus.

Nuo myönteiset ilmaukset pulpahtelevat mieleen seuratessa vaativan erityisen tuen VIP-verkoston etenemistä: osallistujissa on yhä enemmän moniammatillisia toimijoita, ydinryhmät suunnittelevat, koordinoivat ja johtavat suunnitelmallisesti alueensa toimintaa, teemaryhmät paneutuvat omiin kysymyksiinsä ja opiskeluhuollon ohjausryhmäpilotoinnin suunnittelu alkaa olla viimeistelyssä.

Lokakuussa käynnistettiin opetus- ja kulttuuriministeriön raportin (2017:34) mukaisesti vaatutöimijöiden (=sairaalaopetus, valtion koulukodit, Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri sekä ns. Elmeri-koulut) alueellinen yhteistyö. Tällä pyritään siihen, ettei vaativaa erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten palveluihin jää aukkoja, eikä tehdä päällekkäisiä asioita, vaan kehitetään ja synkronoidaan moniammatillisia palveluita. Samalla jaetaan osaamista ja vahvistetaan ammatitaitoa. Vaatutyö koetaan tärkeäksi ja konkretian suunnittelu onkin käynnistynyt innostuneesti. Ensimmäinen tuotos näkyy lähiaikoina VIP:n nettisivulla videona, jossa johtavat rehtorit ja yhdyshenkilöt kuvailevat toimintaansa.

VIP:n toimikausi jatkuu näillä näkymin vuoden 2020 loppuun, joskin avauksia jatkon varmistamiseksi on tehty. Tarkoituksena on joka tapauksessa, että monipuolinen kehittämistyö jää pysyviksi alueellisiksi käytänteiksi. Yhdessä tehden olemme enemmän.

Parhaat kiitokset artikkeleiden kirjoittajille ja mukavia lukuhetkiä lukijoille!

Terhi Ojala

VIP-verkoston kansallinen
koordinaattori, hanke- ja koulutus-
päällikkö Oppimis- ja ohjauskeskus
Valterissa

Kouluissa liikutaan – pääsenkö minäkin mukaan?

Matematiikan tunnilla mitataan, kuinka monta askelta mahtuu 10-metriseen narun osoittamalle matkalle. Lähimetsässä tutustutaan Jokamiehen oikeuksiin. Liikuntatunnilla opetellaan pelien sääntöjä. Välitunnilla kiipeillään ja leikitään. Voisinko minäkin päästä mukaan? Opetus- ja kulttuuriministeriön Liikkuva koulu -ohjelmalla kouluihin on lisätty liikettä oppitunneille, välitunneille ja liikuntatunneille. Lähikouluissa opiskelee paljon lapsia ja nuoria, joilla on erityisiä tarpeita. Liikunnallisiin hetkiin osallistuminen ei ole heille aina esteetöntä.

Teksti Henni Huttunen

Liikkuva koulu -ohjelmaan kuuluvassa Iloon yli esteiden -hankkeessa innostetaan peruskouluikäisiä lapsia ja nuoria sekä koulujen henkilökuntaa arkiliikuntaan koulupäivän aikana. Tavoitteena on, että kukaan ei jää ulkopuolelle liikunnallisesta toiminnasta, vaan koulupäivän aikana tapahtuviin liikunnallisiin hetkiin pääsevät mukaan myös erityistä tukea tarvitsevat oppilaat. Koululiikunta tavoittaa lähes 100 prosenttia peruskouluikäisistä, joten sen vaikutus liikunnallisen elämäntavan kehittymiseksi on merkittävä.

Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin toteuttamassa Iloon yli esteiden -hankkeessa on mukana lähikouluja ympäri Suomea. Hankkeen rahoittaa opetus- ja kulttuuriministeriö ja sen toiminta-aikaa ovat vuodet 2018–2019. Yhteistyökumppaneina toimivat Jyväskylän yliopisto sekä Suomen Vammaisurheilu ja -liikunta VAU. Hankkeen toteutukseen kuuluvat syyslukukaudella järjestettävät

alueelliset koulutuspäivät, joihin sisältyy teoriaa liikunnan soveltamisesta ja osallisuuden lisäämisestä, sekä käytännön harjoittelua ja ideoiden jakamista. Koulutuspäivien jälkeen jokaisella hankekoululla järjestetään koulun omiin tarpeisiin räätälöity Iloon yli esteiden -tapahtumapäivä Valterin tuella. Tapahtumapäivissä hyväksi koetut liikuntavinkit on koottu ideapankkiin, joka on maksutta saatavilla Valterin ja Liikkuvan koulun verkkosivustoilla.

Iloon yli esteiden -tapahtumapäivistä innostusta tulevaan

Tammikuussa 2019 julkaistu tutkimusraportti ”Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa” (LIITU-tutkimus) kuvaa lasten ja nuorten liikuntakäyttäytymisen tilaa keväällä 2018 sekä tapah-tuneita muutoksia vuosina 2014–2018 (Kokko & Martin, 2019).

Raportin mukaan vain kolmasosa lapsis-



Kuva: Milla Vahtila

ta ja nuorista saavuttaa liikuntasuosituksen. Vähän liikkuvien osuus on pysynyt ennallaan. Liikkuminen vähenee ja paikallaanolo lisääntyy iän myötä. Ruutuaikaa kertyy runsaasti valtaosalle väestä. Raportissa todetaan, että toimintarajoitteet ovat yhteydessä kokonaisliikunta-aktiivisuuteen. Lasten ja nuorten liikuntasuositus toteutuu harvemmin niillä nuorilla, joilla on toimintarajoitteita. Toimintarajoitteita kokevat nuoret ovat ulkoviikotunneilla vähemmän aktiivisia, osallistuvat selvästi harvemmin organisoituun urheilutoimintaan ja pysyvät kahden tunnin päivittäisessä ruutuaika-suosituksessa harvemmin kuin vammaattomat nuoret.

Oppimis- ja ohjauskeskus Valterissa on kokemusta siitä, kuinka lähikouluissa toimivat aikuiset toteavat, etteivät tiedä, miten liikunnassa tulisi huomioida esimerkiksi sähköpyörätuolin käyttäjä tai miten lapsi, jolle pelien tai leikkien säännöt ovat vaikeita, hahmottaa tai muistaa. Opettajat ovat kaivanneet tukea myös

tietoisuus- ja rauhoittumistaitojen opettamiseen, sillä suuret oppimisryhmät ja keskittymisen haasteet tuovat luokkaympäristöön rauhattomuutta.

Näihin toiveisiin on vastattu Iloon yli esteiden -hankkeessa kouluttamalla ja liikunnallisilla tapahtumapäivillä. Toiveet tapahtumapäivien järjestelyiden taustalla ovat lasten ja koulun henkilökunnan yhteisiä. Tukea suunnitteluun ja toteutukseen on saanut Valterin ammattilaisten lisäksi esimerkiksi paikallisilta urheiluseuroilta. Tapahtumapäivien sisältö on kuitenkin suunniteltu niin, että toiminnot ovat helposti toteutettavissa uudelleen. Tapahtumapäiviin on mahdunut liikkumisen riemua alkaen liikuntatunneista suuriin, koko koulun päivän tapahtumiin. Kouluissa on rohkeasti suunniteltu päiviä, joissa jokaisella on mahdollisuus osallistua.

Suosituimmiksi lajeiksi ovat nousseet soveltavan liikunnan lajit kuten boccia ja maalipallo. Luontoliikunta, tasapaino-

liina (Slackline) ja norsupallo houkuttelevat ulkona liikkuja. Yhteistä lasten toiveille ovat olleet hauskat pelit, leikit ja kisailut eivät niinkään perinteiset liikunnan lajit. Päiviin kaivattiin myös rauhoittumisen hetkiä. Keskittymistä ja rentoutumista on harjoiteltu erilaisen rentoutusharjoitusten avulla, muun muassa pilviteatteria katsellen. Erityistä keskittymistä ovat vaatineet erilaiset sokkona suoritettavat tehtävät. Tällöin aktiivisesta liikkumisesta pareittain onkin kehittynyt yhteistyötä ja vuorovaikutusta vaativia, rauhallisia luottamusharjoituksia.

Yhdessä kohti uutta syksyä

Erityisen hyviä kokemuksia hankkeen edetessä ovat olleet koulutuspäivien tarjoamat mahdollisuudet lähikoulujen henkilökunnan ajatusten ja ideoiden vaihtoon. Yhdessä suunnitteleminen ja ideoiminen on ollut antoisaa kaikille, myös meille valterilaisille. Joidenkin koulujen liikunnallisiin tapahtumapäiviin erityistä tukea tarvitsevien oppi-

laiden ryhmät ovat päässeet mukaan ensimmäistä kertaa. Näissä päivissä on huomattu, kuinka luonnollisesti yleisopetuksen oppilaat kohtaavat paljon apua tarvitsevia oppilaita. Yhdessä tekemistä on syntynyt ilman aikuisen ohjausta. Joissain kouluissa tapahtumapäivien järjestelyt ovat kannustaneet koulun aikuiset yhteiseen suunnitteluun.

Jotta lasten osallisuutta saataisiin lisättyä, osaksi hankkeen koulutus- ja tapahtumapäiviä tuodaan tulevana syksynä ajatuksia Aija Klavinan (Latvian Academy of Sports Education, LASE) tutkimasta *Peer Tutoring* -ohjelmasta osana liikunnan opetusta. Klavinan tutkimukset ovat osoittaneet, että vertaisohjajiksi sopivien oppilaiden ja vertaisoppiloiden yhdessä toimiminen tukee muun muassa vuorovaikutuksen lisääntymistä oppilaiden kesken sekä lisää ryhmään kuuluvuuden tunnetta. Iloon yli esteiden - hankkeen toteutuksen aikana on huomattu, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla aikuisen apu on usein vahvasti läsnä. Toisaalta on tilanteita, joissa riittävä tuki taide- ja taitoi-

Kuva: Milla Vahtila



juuri oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen kehittymistä päästäisiin tukemaan ja tätä kautta lisäämään osallisuuden mahdollisuuksia liikunnallisiin aktiviteetteihin.

Iloon yli esteiden -hanke on osaltaan osoittanut vanhan totuuden ”Yhteistyössä on voimaa” yhä todeksi. Pääyhteistyökumppaneiden Jyväskylän yliopiston ja VAUn kanssa tehdyn yhteistyön lisäksi etenkin tapahtumapäivien toteutumisen tueksi on löytynyt paikallisia urheiluseuroja ja kaupunkien liikuntatoimia, joilla on osaamista soveltavasta liikunnasta. Heidän avullaan on voitu lisätä esimerkiksi iltapäiväkerhojen ja välituntien toimintaa hankkeessa mukana olevilla kouluilla. Tämä osaltaan auttaa kaikki mukaan ottavan toimintakulttuurin juurtumisessa.

Lähteitä ja verkkosivuja:

Kokko, S. & Martin, L. (toim.) (2019). Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1. Haettu 25.6.2019. http://www.liikuntaneuvosto.fi/julkaisut/valtion_liikuntaneuvoston_julkaisusarja/arkisto/lasten_ja_nuorten_liikuntakayttaytyminen_suomessa_liitu-tutkimuksen_tuloksia_2018.924.news

Iloon yli esteiden -hanke. Ideapankki: <https://www.valteri.fi/iloon-yli-esteiden-idea-pankki-avattu/>

Liikkuva koulu: <https://www.liikkuvakoulu.fi/>



Kirjoittaja

Henni Huttunen (henni.huttunen(at)valteri.fi)

Iloon yli esteiden -hanketyöntekijä

Erytysuintiin ja soveltavaan liikuntaan perehtynyt fysioterapeutti

Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri

Iloon yli esteiden -hanke

Toteuttaja: Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, yhteistyökumppaneina

Vammaisurheilu ja -liikunta VAU sekä Jyväskylän yliopisto

Aikataulu: 1.1.2018–31.12.2019

Tavoite: Lisätä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden mahdollisuuksia osallistua koulupäivän aikana tapahtuviin liikunnallisiin hetkiin.

Rahoittaja: Opetus- ja kulttuuriministeriö

Lisätietoja: <https://www.valteri.fi/palvelut/kehittamiskumppanuus-3/kansalliset-kumppanuudet/>

Sokean oppilaan inkluusio

Tässä kirjoituksessa tarkastellaan sokean oppilaan inkluusion toteutumista. Erityisiä kiinnostuksen kohteita ovat luokanopettajan tuen ja ohjauksen saanti inkluusiossa sekä sokean oppilaan osallisuuden toteutuminen yleisopetuksen ryhmässä. Kirjoitus pohjautuu Kaisa Hakasaaren Oulun yliopistossa helmikuussa 2019 hyväksytyyn pro gradu -tutkielmaan, joka koskee luokanopettajien kokemuksia sokean oppilaan inkluusiosta.

Teksti Kaisa Hakasaari

Inkluusio tarkoittaa kaikkien oppilaiden opettamista yhdessä, oppilaan omassa lähikoulussa. Inkluusio perustuu tasa-arvon, yhdenmukaisen kohtelun ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ideologiaan (Ainscow, 2007). Suomessa suurin osa näkövammaisista oppilaista opiskelee inkluusioperiaatteen mukaisesti omassa lähikoulussaan (Näkövammaisten liitto, 2018). Peruskouluikäisiä sokeita oppilaita oli yleisopetuksessa lukuvuonna 2017–2018 noin 45 omissa asuinkunnissaan (Valterin tukipalvelut, 2018). Yleisopetuksen luokassa sokea oppilas opiskelee koulun opetussuunnitelman mukaan, mutta opetuksessa otetaan huomioon hänen erityistarpeensa ja opetusta yksilöllistetään tarvittaessa. Sokealle oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), johon kirjataan oppilaan oppimistavoitteet sekä tarvittava tuki. Tukimuotoja ovat esimerkiksi henkilökohtainen ohjaaja, apuvälineet kuten pistekirjoituskone sekä näkövammaisille oppilaille tehty oppimateriaali

(pistekirjat, kohokuvataulut). HOJKSiin kirjataan myös opetusmenetelmistä huomioitavat asiat. Sokean oppilaan opetuksessa kokemalla oppiminen on tärkeää, joten hänen tulee saada tehdä havaintoja tunto- ja kuuloaistin avulla. Muutenkin monipuolinen aistien käyttö on keskeinen osa näkövammaisen oppilaan oppimisprosessia. (Hännikäinen, 2006; Näkövammaisten liitto, 2018.)

Pro gradu -työssäni tarkastelen inkluusioon vaikuttavia tekijöitä, millaista tukea ja ohjausta luokanopettajat ovat inkluusiossa saaneet sekä sokean oppilaan osallisuuden toteutumista yleisopetuksen ryhmässä. Tutkimus perustuu kolmen yleisopetuksen luokanopettajan haastatteluun; näiden opettajien luokilla oli tai on ollut sokea oppilas. Sokeus on Suomessa harvinainen näkövamma: Koskisen ja kollegoiden mukaan vaikeasti heikkonäköisten tai sokeiden osuus näkövammaisista on kaikissa ikäryhmissä alle prosentin (Koskinen, Laitinen & Aromaa, 2012). Sokeuden määrittely



Kuva: Unsplash

on haastavaa, koska näkökyky on yksilöllinen. Suomessa käytettävän ICD-10 tautiluokituksen mukaan näöntarkkuus, joka on alle 0,05 tai heikompi, määritellään sokeudeksi (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, THL, 2011). Tässä yhteydessä käytän termiä 'sokea oppilas' tarkoittaessani oppilasta, jonka toiminnallinen näkökyky on niin heikko, että hän tarvitsee liikkumiseen apuvälineeksi valkoisen kepin ja vieraissa paikoissa avustajan, joka opastaa sekä kuvailee ympäristöä. Lisäksi oppilas opiskelee pistekirjoitusta ja tarvitsee koulunkäyntiinsä erityismateriaaleja, kuten kohokuvia ja -karttoja. Tutkimuksen aineisto kerättiin teema-haastattelun avulla ja analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin (Tuomi & Sarajarvi, 2009).

Inklusioon vaikuttavat tekijät

Tutkimukseni mukaan inklusioon vai-

kuttavia tekijöitä olivat opettaja, ohjaaja, fyysinen ympäristö sekä käytettävissä olevat resurssit. Erityisen tärkeänä asiana esiin nousivat opettajan kiinnostus inklusion toteuttamista kohtaan, hänen halunsa oppia uusia asioita sekä opettajan pedagogisen osaamisen merkitys. Opettajat suhtautuivat myönteisesti sokean oppilaan inklusioon ja kertoivat olevansa motivoituneita oppimaan kyseisen oppilaan opetukseen liittyviä erityispiirteitä. Tämä oli tärkeää, koska opettajilla ei ollut aikaisempaa kokemusta näkövammaisten kanssa toimimisesta, ja opetukseen liittyi paljon uusia opeteltavia asioita. Esimerkiksi kuvailun ja sanallistamisen huomioiminen opitunneilla sekä apuvälineiden käytön opettelu tulivat opettajille uusina asioina inklusion alussa. Sokean oppilaan opetuksen erityispiirteitä ovat moniaistisuus, havainnollistaminen, pistekirjoituksen opettaminen, kuvalukeminen,

kuuntelutaidon harjaannuttaminen sekä itsenäiseen toimintaan ohjaaminen (Cox & Dykes, 2001).

Opettajat kuvasivat ohjaajaa ehdottoman tärkeäksi sokean oppilaan inklusiossa. Ohjaajan tehtäviä ovat koulunkäynnin tukeminen ja erityismateriaalin valmistaminen, mutta näiden lisäksi sokean oppilaan ohjaaja on myös opas sekä ympäristön kuvailija. Opettajat kuvasivat ohjaajaa työparina, mutta esiin tuli myös ohjaajan rooli ikään kuin ”väliopettajana”. Kaksi opettajista kuvasi sitä, kuinka luotti siihen, että sokealla oppilaalla on yksi aikuinen, joka huolehtii hänestä: näin opettaja pystyi keskittymään enemmän muun luokan opettamiseen.

”..toisaalta sitä sit niinku luottaa siihen, mikä tietysti on sen avustajan hommaki tavallaan, et se on siinä semmonen väliopettaja ja semmonen välittäjä, et jos opettaja puhuu jotain näkeville niin sen täytyis jotenki osata se kääntää.. ja toisaalta sitä aattelee, et ok, hänellä on siellä aikuinen joka huolehtii..”

Vaikka tällainen ajattelu on toisaalta ymmärrettävää, antaa se myös aihetta huoleen, että sokean oppilaan opettaminen jää liikaa ohjaajan vastuulle. Myös aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajat ovat siirtäneet paljon vastuuta ohjaajalle, joka on koko ajan läsnä (Takala, 2010; Giangreco ym., 1997). Takala (2007) on tuonut esille huolestuttavan seikan ohjaajan työnkuvasta: usein vähiten koulutettu aikuinen on suurimman osan ajasta eniten tukea tarvitsevan oppilaan kanssa. Myös McKenzien ja Lewisin (2008) tutkimuksen mukaan ohjaajalle jää usein erityistä tukea tarvit-

sevan oppilaan yksilöllinen opettaminen ja vastuu ohjeiden antamisesta, vaikka hänellä ei ole siihen koulutusta. Erityistä tukea tarvitseva oppilas on muiden oppilaille lailla yhtä oikeutettu opettajan huomioon ja yhteiseen aikaan, vaikka hänellä olisikin koko ajan ohjaaja läsnä.

Osallisuus ja sosiaaliset taidot

Tutkimusprosessini edetessä kiinnostukseni kohteeksi nousi sokean oppilaan osallisuuden toteutuminen yleisopetuksen ryhmässä. Osallisuudessa keskeistä on toimintamahdollisuus muiden kanssa, yhteenkuuluvuuden tunne sekä kokemus omista vaikutusmahdollisuuksista yhteisössä. Osallisuus toteutuu toisten aidossa kohtaamisessa ja sitä rakennetaan yhteisen tekemisen kautta. (Kiilakoski, Gretschesel & Nivala, 2015.)

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajat pitivät tärkeänä, että sokea oppilas pääsee osallistumaan luokassa mahdollisimman paljon samoin kuin muut oppilaat, ja kertoivat osallisuuden toteutuvan hyvin erityisesti ryhmätöissä ja muissa ohjatuissa toiminnoissa (kuten retkillä ja juhlissa). Vaikka osallisuus näytti luokanopettajien mukaan toteutuvan hyvin ohjatuissa tilanteissa, vapaissa tilanteissa, kuten välitunnilla, sokea oppilas oli usein yksin. Opettajat olivat tilanteesta huolissaan mutta eivät juuri nimenneet keinoja, joilla asiaan olisi pyritty vaikuttamaan. Sokean oppilaan osallisuutta oli kuitenkin pyritty lisäämään luokkakavereiden kanssa keskustelemalla sekä järjestämällä ohjattuja välituntileikkejä. Luokkakavereiden ymmärryksen lisääminen sokean oppilaan kanssa toimimisesta on tärkeää

inkluusion onnistumiseksi (Gold, Shaw & Wolffe, 2010), mutta parhaiten osallisuutta tukee sosiaalisten taitojen opettaminen sokealle oppilaalle (Sapp & Hatlen, 2010). Sappin ja Hatlenin mukaan suora ja jatkuva ohjaus sosiaalisissa taidoissa auttaa näkövammaista oppilasta muodostamaan vuorovaikutussuhteita, mikä estää eristäytyneisyyttä.

Sosiaaliset taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa toisten kanssa, ja useat näistä taidoista opitaan seuraamalla ja matkimalla muita. Näkövammaisen oppilaan sosiaalisten taitojen kehitys voi olla jäljessä ikätasoista kehitystä, koska lapsi ei ole saanut näönvaraisia vihjeitä siitä, miten käyttäytyään sosiaalisissa tilanteissa. Sokea oppilas tarvitsee tilaisuuksia päästä tutustumaan luokkakavereihin, ja opettajan tulee huolehtia, että näitä tilanteita pääsee syntymään. Sokea oppilas ei automaattisesti yhdistä nimeä tiettyyn oppilaaseen, vaan hänen täytyy päästä tutustumaan luokkakavereihin henkilökohtaisesti. (Cox & Dykes, 2001;

Sapp & Hatlen, 2010.) Sokealle oppilaalle sosiaalisista taidoista opettavia asioita ovat esimerkiksi kehon suuntaaminen kohti keskustelukumppania, katsekontakti sekä aloitteen tekeminen keskustelulle. Sokealla henkilöllä voi olla vaikea hahmottaa kehonsa asentoa ja orientoitua tilassa toisia kohti. Tämä voi vaikuttaa keskusteluyhteyden luomiseen. Katsekontakti ja kasvojen ilmeet ovat näkeville tärkeitä keskustelun aikana, mikä on hyvä kertoa sokealle oppilaalle. Myös tervehtiminen kättä ojentaen on opettava erikseen sekä myös se, milloin tällaista tervehtimistä käytetään. (Cox & Dykes, 2001.) Sokean oppilaan inkluusiossa opettajien tulisi kiinnittää huomiota näiden sosiaalisten taitojen opettamiseen erityisesti osallisuuden mahdollistamiseksi.

Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin tuen merkitys opettajille

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin myös

Kuva: Unsplash



opettajien saamaa ohjausta ja tukea sokean oppilaan inkluusiossa. Opettajat kertoivat saaneensa jonkin verran tukea kollegoilta ja kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä mutta tärkeimmäksi opettajat kokivat ehdottomasti Valterin oppimisa ja ohjauskeskuksen tarjoamat palvelut. Kaikki haastatellut olivat osallistuneet Valterissa järjestettävään perehdytyskoulutukseen, joka oli koettu monipuoliseksi. Koulutuksessa oli käyty laajasti läpi sokean oppilaan koulunkäyntiä tukevia asioita ja opetusjärjestelyjä, ja opettajat olivat saaneet ohjausta oppiaineissa soveltamisessa. Opettajat kertoivat saaneensa koulutuksesta hyvin tietoa näkövammaisten oppilaiden tarvitsemista välineistä ja materiaaleista. Kaikki opettajat olivat päässeet opettelemaan pistekirjoituksen perusteita ja harjoitelleet pistekirjoituskoneen käyttöä. Lisäksi he olivat tutustuneet näkövammaisille tarkoitettuihin opetusmateriaaleihin, esimerkiksi kohokuvakarttoihin. He olivat saaneet ohjausta myös liikkumistaidosta sekä valkoisen kepin käytöstä. Opettajat kehuivat koulutusta, ja eräs haastatelluista totesi ”*se oli kyllä niin tehokas, että kyllä mä sain ihan täydellisesti sellaisen käsityksen siitä, minkälaista sokean oppilaan opettaminen on*”.

Ohjaava opettaja Valterista oli käynyt jokaisen opettajan luokassa kerran tai kahdesti vuodessa. Opettajat kokivat ohjaavan opettajan erittäin tärkeäksi tueksi omalle työlleen ja arvostivat hänen asiantuntemustaan. Ohjaava opettaja seurasi sokean oppilaan työskentelyä, osallistui HOJKS-palaveriin sekä antoi ohjausta tulevista apuvälinepäivityksistä sekä opiskelutekniikoihin liittyvistä asioista. Hän oli myös auttanut opettajaa oppilaan ta-

voitteiden asettamisessa, opiskelutahtiin ja uusien asioiden harjoitteluun liittyvissä seikoissa. Valterin palveluita ovat myös tukijaksojen järjestäminen erityistä tukea tarvitseville oppilaille, ja opettajat kertoivatkin saaneensa paljon tietoa oppilaan tukijaksoraportista.

Yhteenveto

Inkluusiossa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan osallisuuden toteutuminen on tärkeää. Tämän tutkimuksen mukaan opettajat kokivat sokean oppilaan osallisuuden toteutuvan hyvin luokassa ja ohjatuissa tilanteissa, mutta välitunneilla hän oli usein yksin. Tähän oli pyritty vaikuttamaan luokkakavereiden kautta, vaikka aikaisemman tutkimuksen valossa tiedetään, että paras keino auttaa sokeaa oppilasta kaverisuhteiden muodostamisessa, on opettaa sosiaalisia taitoja hänelle itselleen. Koska sosiaalisten taitojen opettaminen sokealle oppilaalle ei tullut tässä tutkimuksessa lainkaan esille, haluan nostaa sen asiaksi, johon tulee kiinnittää jatkossa huomiota.

Tutkimuksessani tarkastelin sokean oppilaan osallisuutta *luokanopettajien kokemana*, joten tuloksia tarkasteltaessa on syytä muistaa, että osallisuus on ennen kaikkea *henkilökohtainen kokemus* omista vaikutusmahdollisuuksista ja kuulluksi tulemisesta (Kiilakoski ym., 2015). Sokean oppilaan oma kokemus ja näkökulma jäi siten tästä tutkimuksesta pois. Tästä syystä jatkotutkimusta tarvitaan nimenomaan sokean oppilaan omasta kokemuksesta osallisuudesta yleisopetuksen ryhmässä.

Sokean oppilaan inkluusiossa luokanopettajat kertoivat tärkeimmäksi

tueksi Valterista saadun ohjauksen. Tämän tutkimuksen perusteella saa käsityksen, että ohjaava opettaja on myös sokean oppilaan turva inklusiossa. Hänellä on asiantuntemusta opetuksen erityispiirteistä ja hän myös osallistuu oppimistavoitteiden suunnitteluun ja edistymisen arviointiin. Tästä syystä on erittäin huolestuttavaa, että Valterin palveluja oli näiltä opettajilta vähennetty, mikä

kävi ilmi tämän tutkimuksen tuloksissa. Opettajien saama tuki on tärkeää sokean oppilaan onnistuneessa inklusiossa, sillä oppilaan erityistarpeiden huomioiminen ja niihin oikealla tavalla vastaaminen mahdollistavat onnistuneen inklusion (Ajuwon ym., 2015). Tuen ja ohjauksen riittävyyteen tulee kiinnittää huomiota, kun haluamme edistää inklusiota.

Sokean oppilaan inklusiossa tärkeää

- sosiaalisten taitojen opettaminen
- osallisuuden mahdollistaminen
- itsenäiseen toimintaan ohjaaminen
- opetuksen moniaistisuus
- kuvailu, sanallistaminen sekä havainnollistaminen

LINKKI PRO GRADU -TUTKIELMAAN

<http://jultika oulu.fi/files/nbnfioulu-201902091186.pdf>

Lähteitä:

Ajuwon, P. M., Sarraj, H., Griffin-Shirley, N., Lechtenberger, D. & Zhou, L. (2015). Including students who are visually impaired in the classroom: attitudes of preservice teachers. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 109(2), 131–140.

Cox, P. R. & Dykes, M. K. (2001). Effective classroom adaptations for students with visual impairments. *Teaching Exceptional Children*, 33(6), 68–74.

Hännikäinen, T. (2006). Näkövammaisen oppilaan koulunkäynnin tukimuodot. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.), *Näkökulmia näkövammaisten opetukseen* (s. 71–81). Jyväskylä: PS-kustannus.

Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. (2015). Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.), *Demokratiaoppitunti – Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa* (s. 9–33). 2. painos. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto; Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 118.

Koskinen, S., Laitinen, A. & Aromaa, A. (2012). Toiminta- ja työkyky: Näöntarkkuus. Teoksessa S. Koskinen, A. Lundqvist & N. Ristiluoma (toim.), *Terveys, toimintakyky ja hyvinvointi Suomessa 2011* (s. 128–131). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

McKenzie, A. R. & Lewis, S. (2008). The role and training of paraprofessionals who work with students who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 102(8), 459–471.

Sapp, W. & Hatlen, P. (2010). The expanded core curriculum: where we have been, where we are going, and how we can get there. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(6), 338–348.

Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34(1), 50–57.

Takala, M. (2010). Koulunkäyntiavustajat – mahdollistajat. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 124–131). Helsinki: Gaudeamus, Palmenia-sarja 72.

THL. (2011). *Tautiluokitus ICD-10: luokitukset, termistöt ja tilasto-ohjeet*. 3.painos. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.



Kirjoittaja

Kaisa Hakasaari (kaisa.hakasaari(at)student oulu.fi)
KM, luokanopettaja
Viittomakielen ohjaaja

Kaikille yhteinen koulu voi onnistua!

Inklusiolla tarkoitetaan koulukeskusteluissa kaikille yhteistä koulua. Siellä jokaisella oppilaalla on oikeus tukeen yksilöllisten tarpeidensa mukaan. Tällöin jokainen oppilas tuntee olevansa hyväksytty ja arvostettu kouluyhteisössä.

Inklusio ei ole pelkästään kouluun liittyviä valintoja, toimenpiteitä tai tekoja. Se on laajemmin yhteiskuntaan ja esimerkiksi poliittisiin päätöksiin liittyvä kokonaisuus, johon Suomi on sitoutunut EU:n ja YK:n jäsenvaltiona. Inklusio on kuntapäätäjien tietoista sitoutumista arvojohtamiseen sekä yhteisölliseen toimintakulttuurin tukemiseen jatkuvassa liikkeessä olevien verkostojen kanssa. Se on ymmärrystä, että liike vaikuttaa yksittäiseen oppilaaseen ja rakentaa jatkuvasti hänen kokemustaan itsestään oppijana sekä yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä. Inklusio konkretisoituu parhaimmillaan valmiutena vastata tulevaisuuden haasteisiin.

Jokaisen lapsen ja nuoren oikeus on saada mahdollisuus käydä koulua ikätovereittensa joukossa omassa lähikoulussaan. Hänellä on oikeus tarvitsemaansa koulunkäynnin tai oppimisen tukeen. Yksilöllisesti räätälöity tuki suunnitellaan ja toteutetaan oppilaan lähiympäristössä. Tämä tarkoittaa joustavia ja

muuntuvia opetusjärjestelyitä, joissa on mahdollisuus yksilöllisiin järjestelyihin. Kaikille yhteisessä koulussa havaitaan varhaiset signaalit ja tarpeisiin pystytään reagoimaan nopeasti. Koulun toimintaa tukee mahdollisuus käyttää asiantuntijaverkostoa, määräaikaista palveluja ja konsultaatiota. Opettajia kuullaan ja täydennyskoulutustoiiveisiin sekä hyvinvoinnin tukemiseen vastataan. Näin myös henkilöstön hyvinvoinnin ylläpitäminen on osa onnistumista.

Joskus on tarpeen, että oppilas opiskelee muualla kuin lähikoulussa, ainakin osan koulupolustaan. Oppilaalla on oikeus saada erityistä tukea ja kuntoutua, jotta hänen on mahdollista toimia ja olla osallisena oppimisessaan, vahvistuneena omana itsenään. Tällöinkin inklusio on tavoiteltava, johon oppilasta tuetaan kuntoutuksella, hoidolla, erityisellä tuella ja muilla hyvinvointia edistävillä palveluilla. Tämä, kuten inklusio yleensäkin, vaatii kaikkien toimijoiden yhteistä näkemystä oppijan tulevaisuudesta.

¹ Euroopan neuvoston, parlamentin ja komission tavoitteena on turvata jokaiselle kuuluva oikeus laadukkaaseen ja inklusiiviseen opetukseen (https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/inclusive-education_en).

UNESCO seuraa syrjinnän torjumiseen liittyvien yleissopimusten, kuten YK:n yleissopimusta vammaisten henkilöiden oikeuksista, täytäntöönpanoa ja tarjoaa ohjeita ja välineitä tukeakseen jäsenvaltioiden inklusiivisen koulutuksen toteuttamisessa.

Kaikille yhteisessä koulussa ollaan fyysisesti yhdessä esteettömässä ympäristössä, mutta tässä ollaan vasta fyysisen inklusion asteella. Kaikille yhteisessä koulussa ollaan tasa-arvoisia ja yhdenvertaisia koko koulupäivän ajan. Yhdenvertaisuutta on se, että jokainen voi ylittää potentiaaliinsa, vaikka tavoitteet voivat olla yksilöllisiä ja siten eri tasoisia. Tilojen ja aikuisten määrän lisäksi ratkaisevaa on asenne ja yhteisöllisyys sekä pienestä lapsesta lähtien kehittyvä suvaitsevaisuus. Opettaja ei voi valita oppilaitaan eikä oppilas voi valita opettajaansa.

Kaikille yhteisessä koulussa jokaisen tulee tuntee olevansa ihan "OK!" Inklusivisen toiminnan pohja ja henki luodaan yhteiskuntaan, yhteisöihin ja kouluihin johtamisella, asenteilla ja arvoilla, jotka ovat niiden toimintakulttuurisia ytimiä. Niiden avulla välitetään tieto ja tunne siitä, että osaat ja opit uutta, olet hyväksytty ja olet osa ryhmää. Pienillä teoilla myös lisätään hyvinvointia, toivoa ja tulevaisuusorientaatiota.

Kaikille yhteisen koulun vastavoimia ovat poislähtettämisen kulttuuri, liian suuret yksiköt, liiallinen oppilaalle säilytetty valinnanvapaus/-pakko, kouluyhteisön kokonaisvastuullisuuden puuttuminen, opetushenkilöstön täydennyskoulutuk-

sen vähäisyys, yhden mallin ihannoinnin kulttuuri ja heikko johtaminen sekä säästötavoitteet primäärinä koulutoimen kehitystyön tavoitteena.

Inklusio ei ole erityisopetuksesta säästämistä, erityisluokkaopetuksen lopettamista eikä erityisen tuen oppilaiden heitteille jättämistä. Myös luokkamuotoinen erityisopetus on tärkeä osa kaikille yhteisen koulun erityisen tuen oppilaille tarjottavia palveluita. Vaativimmat erityisen tuen oppilaat tarvitsevat riittävän pienet ryhmäkoot ja sopivan kokoiset yksiköt. Joillekin oppilaille on turvallisempaa oppia luottamaan pienempään määrään aikuisia koko perusopetuksen ajan.

Kaikille yhteisessä koulussa panostetaan myös liikuntaan ja kulttuuriin eli taitoja ja taideaineisiin. Ne nähdään mahdollisuuksina oppilaiden itsetunnon kohottamiseen, vahvuuksien ilmentämiseen, tunteiden osoittamisen keinona sekä henkistä ja fyysistä kuntoa nostavina. Näiden opetussuunnitelmallisten valintojen merkitys terveyteen ja hyvinvointiin on suuri.

Kaikille yhteisessä koulussa ymmärretään, että ihminen oppii vuorovaikutuksessa. Voisiko koulu olla tämän päivän yhteiskunnassa hyvinvointikeskus, joka tavoittaa kaikki omanlaisinaan ja luo uutta normaalia - uutta yhteisöllisyyttä?

Vaativan erityisen tuen ohjaus- ja palveluverkostojen kehittäminen 2018–2020 (VIP-verkosto)

- Elmeri-koulut
- Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri / Valteri-koulu
- Sairaalaopetusverkosto
- Valtion koulukodit

Vaativan erityisen tuen ohjaus- ja palveluverkostojen kehittäminen 2018–2020 (VIP-verkosto)

TAUSTA

Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti 12.3.2015 vaativan erityisen tuen kehittämissyöhmän jaostoineen. Ryöhmän loppuraportissa (<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/80629>) on 12 kehittämisehdotusta, josta VIP-verkoston perustaminen on yksi:



Sairaalaopetusyksiköt, Elmeri-koulut, valtion koulukotikoulut, kunnalliset erityiskoulut, oppimis- ja ohjauskeskus Valteri sekä yliopistolliset ja muut erityispedagogiikan tutkimus- ja koulutusyksiköt luovat alueelliset yhteistyöverkostot, jotka nimitään VIP-verkostoiksi. Verkosto muodostuu sote-uudistusta mukaillen viidestä yhteistyöalueesta. Näistä verkostoista kehitetään vaativan erityisen tuen ohjaus- ja palveluverkostoja.

Kehittämissyöhmän laskelmien ja arvioiden mukaan vaativaa erityistä tukea oppimisen ja koulunkäynnin tueksi tarvitsee vuosittain 10 000 lasta ja nuorta. Osa oppilaista opiskelee sairaalaopetuksessa, Elmeri-kouluissa, kunnallisissa tai yksityisissä erityiskouluissa tai oppimis- ja ohjauskeskus Valterin kouluissa. Osa opiskelee valtion tai yksityisten koulukotien kouluissa. Sairaalaopetuksen ja koulukotien koulujen oppilasmäärät vaihtelevat jopa päivittäin. Vaativaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita opiskelee myös niin sanotuissa yleisopetuksen kouluissa joko tavallisessa opetusryöhmässä, joko osin integroituna erityisryöhmään tai kokonaan erityisryöhmässä.

VIP-toiminnan tavoitteena on päivittää, kehittää ja vakiinnuttaa opetuksen järjestäjien vaativan erityisen tuen yhteistyön organisointia. Toiminnan lähtökohtana on luoda ja kehittää varhaiskasvatuksen, esi-, perus- ja lisäopetuksen opetuksellisia rakenteita, toimintamuotoja ja -menetelmiä, jotka jatkumona takaavat laadukkaan ja oikea-aikaisen tuen oppilaalle mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Toiminnassa painotetaan ennaltaehkäisevää työtöetta.

Verkostojen tehtävänä on vaativan erityisen tuen kehittäminen, alueensa kuntien ja yksityisten opetuksen järjestäjien koulujen sekä yliopistojen harjoittelukoulujen tukeminen ja ohjaaminen vaativan erityisen tuen kysymyksissä ja yksittäisten opettajien konsultointi vaativan erityisen tuen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Verkostojen tehtävänä on myös täydennyskoulutuksen järjestäminen.

Elmeri-koulut

Elmeri-kouluilla tarkoitetaan erityiskouluja, jotka ovat aiemmin olleet tai ovat edelleen erityishuoltopiirien ylläpitämiä kouluja ja jotka sijaitsevat erityishuollon palvelujen/sosiaali- ja sairaanhoitopiirien yhteydessä tai fyysisesti lähellä näitä palveluja. Elmeri-kouluja on kymmenen ja niiden opetuksen järjestäjinä voivat olla erityishuoltopiirit, sairaanhoito- ja sosiaalipalvelujen kuntayhtymät tai kunnat. Kouluissa järjestetään pääasiassa perusopetusta. Osa kouluista tarjoaa myös esiopetusta, lisäopetusta ja lyhytaikaista opetusta intervalli-/tutkimus- ja kuntoutusjaksoilla oleville oppilaille.

Lisätietoja: Sanna Mutikainen, rehtori, Honkalampi-keskuksen koulu, puh. 013 330 5054

Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri / Valteri-koulu

Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri on Opetushallituksen alainen kansallinen toimija, joka tukee lähi-kouluperiaatteen toteutumista tarjoamalla palveluja yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tarpeisiin. Valterilla on kuusi toimipistettä eri puolilla Suomea, ja se järjestää oppilaille ohjauskäyntejä ja tukijaksoja, arviointeja, kuntoutusta, neuropsykiatrista valmennusta, henkilöstön täydennyskoulutusta ja työnohjausta sekä tuottaa julkaisuja ja oppimateriaaleja.

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

Lisätietoja: Anne Vierelä, johtava rehtori, puh. 0295 294774

Sairaalaopetusverkosto

Sairaalaopetusta järjestetään lasten- ja nuorisopsykiatrisissa, neurologisissa, foniatriassa tai somaattisissa tutkimuksissa tai hoidossa oleville oppilaille. Sairaalaopetus on kuntien järjestämää opetusta. Näitä opetusyksiköitä on 25 eri puolilla Suomea. Sairaalaopetuksessa korostuvat kasvatuksen ja opetuksen lisäksi pedagoginen kuntoutus ja kaikkien oppilasta opettavien, kasvattavien tai hoitavien tahojen keskinäinen yhteistyö, koulukonsultaatiot ja ohjaustoiminta. Opetuksessa painottuvat opetuksen osana pedagoginen kuntoutus, koulunkäyntiä ylläpitävä opetus sekä oppimis- ja koulunkäyntitaitojen arviointi.

<http://www.sairaalaopetus.net/>

Lisätietoja: Niina Ekqvist, koulunjohtaja, Kiinamylyn koulu, puh. 044 907 4681

Valtion koulukodit

Valtion koulukodit ovat vaativan sijaishuollon ja vaativan erityisen tuen perusopetuksen valtakunnallisia palveluntuottajia. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos ja koulukodeissa järjestettävän perusopetuksen osalta Opetushallitus vastaavat koulukotitoiminnan tulohajauksesta.

Koulukodit ovat erikoistuneet tuottamaan palvelua, jossa sijaishuolto ja erityisopetus muodostavat kuntouttavan kokonaisuuden. Valtion koulukoteja on viisi eri puolilla Suomea.

<http://www.valtionkoulukodit.fi/index.html>

Lisätietoja: Tiina Korpela-Liimatainen, johtava rehtori, puh. 0295 244101



Lukiolaisten lukivaikeuden testaaminen ja tarjottu tuki erityisopettajien kuvaamana

Lukiossakin oppilaan oppimista tulee tukea. Tätä tukea antavat ainakin lukion erityisopettajat. He kirjoittavat myös lukilausuntoja ylioppilastutkintoa varten. Tässä tutkimuksessa on mukana 27 lukion erityisopettajaa, jotka vastasivat sähköiseen kyselyyn lukilausuntojen teosta ja tuen antamisesta lukiossa. Lausunto tehdään Ylioppilastutkintolautakunnan asteikon mukaan, mutta vaikeuden vaikutusta ei ole helppo määrittää. Lukilausunnon oikeudenmukaisuus mietitytti erityisopettajia. Oppimisen tuki lukiossa keskittyy tämän tutkimuksen mukaan erityisesti oppimaan oppimisen taitojen kasvattamiseen, oppimisvaikeuksista keskusteluun sekä lukemisen ja kirjoittamisen yksilölliseen harjoitteluun. Opettajat kokivat, että lausuntojen tekeminen oppilaille vei liikaa aikaa opetukselta.

Teksti Marjatta Takala ja Marcus Mäkelä

Oppimisvaikeuksista pisimpään tunnettu ja eniten tutkittu on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus eli lukivaikeus (Aro & Lerkkanen, 2019) ja näitä vaikeuksia on myös lukioissa opiskelevilla. Uuteen lukiolakiin on kirjattu, että ”Opiskelijalla, jolla on kielellisten erityisvaikeuksien tai muiden oppimisvaikeuksien vuoksi vaikeuksia suoriutua opinnoistaan, on oikeus saada erityisopetusta ja muuta oppimisen tukea yksilöllisten tarpeidensa mukaisesti” (Lukiolaki 2018, §28). Lukivaikeuksiin voi saada tukea lukiossa ja myös ylioppilaskirjoituksissa. Ylioppilastutkintolautakunta (YTL) voi myöntää lukivaikeuden perusteella erityisjärjestelyjä ja arvosanankorotuksia ylioppilaskirjoituksiin (YTL, 2016a; YTL 2019). Tässä artikkelissa tarkastellaan lukivaikeuden arviointia ylioppilastutkintoa varten sekä lukioissa tarjolla olevaa lukitukea. Erityisesti esitellään erityisopettajien käyttämiä tukikeinoja. Vaikka lukilausunnoilla on Suomessa yli kolmekymmentä vuotta vanha historia, aiheesta on tehty vähän tutkimuksia.

YTL (YTL, 2016a; YTL, 2019) käytti vuoteen 2018 asti lukivaikeudesta termiä lukihäiriö. Vuodesta 2019 alkaen YTL:n nettisivuilla käytetään ilmaisua lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeus. Se on yleisin syy, jonka perusteella ylioppilaskirjoituksiin haetaan arvosanan korotusta tai erityisjärjestelyjä. Jotta näihin olisi oikeus, tulee opiskelijalla olla YTL:n lomakkeelle tehty lukilausunto, jossa lukivaikeuden vaikeusaste määritellään neliportaisella asteikolla. Vuoteen 2018 asti se oli seuraava: ei häiriötä, lievä lukihäiriö, keskivaikea lukihäiriö ja vaikea lukihäiriö. Vaikeusasteen määrittely ei ollut yksinkertaista, sillä YTL ei kuvan-

nut näitä kategorioita mitenkään. Vuodesta 2019 alkaen erityisvaikeus määritellään suhteessa siihen, miten vaikeus vaikuttaa opiskelijan suoritukseen, näin: ei vaikuta, vaikuttaa jonkin verran, vaikuttaa merkittävästi ja vaikuttaa erittäin paljon (YTL, 2019). Hoitamattomana lukivaikeudet voivat johtaa entistä laajempiin oppimisvaikeuksiin ja oppimismotivaation heikkenemiseen (Peterson & Pennington, 2015). Tämä voi puolestaan näkyä heikkona koulumenestyksenä ja johtaa opintojen viivästymiseen, kaventuneisiin jatko-opintomahdollisuuksiin tai toisen asteen opintojen keskeytymiseen (Hakkarainen, 2016; Vaughn ym., 2015).

Lukiossako lukivaikeuksia?

Lukion suorittaa tavoiteajassa 80,5 prosenttia opiskelijoista ja sen keskeyttää vain noin 3 prosenttia (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017). Tulevaisuuden tarpeina lukiossa nähdään tuen ja erityisopetuksen määrän lisääminen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017) Lukioalaisten lukivaikeuksien esiintyvyydestä Suomessa ei ole tarkkaa tietoa, mutta esimerkiksi Kinberg ja Savolainen (2011) esittivät lukiolaisten oppimisvaikeuksia koskevassa artikkelissaan arvioksi 2–7 prosenttia. Maahanmuuttajataustaisista nuorista usealla on todettu lukivaikeus vasta lukiossa, koska perusopetuksessa oppimisvaikeuksien oli usein katsottu johtuvan nuorten kielitaidosta ja maahanmuuttajataustasta (Kyntölä, 2011). Koska lukioon menevät opiskelijat ovat useimmiten olleet peruskoulussa melko hyvin suoriutuvia, saattavat lievätkin vaikeudet siinä joukossa hämmästyttää, jopa hävettää nuorta.

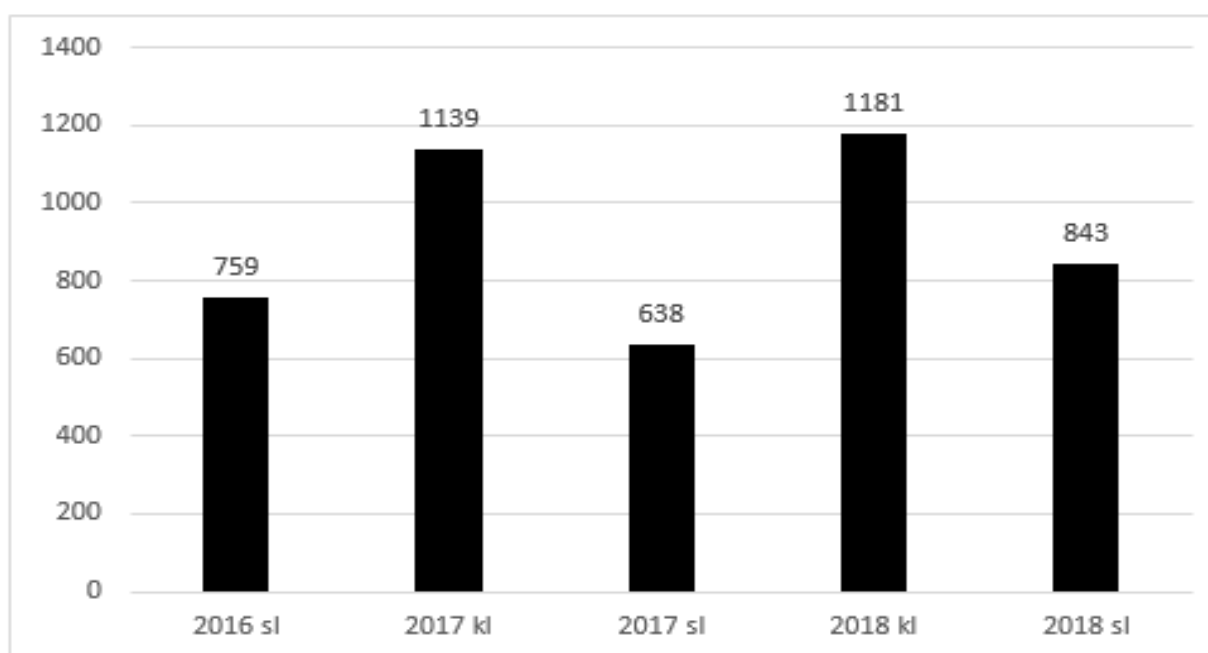
Lukivaikeuden huomioiminen ylioppilastutkinnossa

YTL päättää lukivaikeuden huomioon ottamisesta kokelaan tai hänen huoltajansa tekemän hakemuksen perusteella (Valtioneuvoston asetus ylioppilastutkinnosta 915/2005, 6 §). YTL:n määräysten (2016a, 2019) mukaan vain lukivaikeuteen perehtynyt erityisopettaja, psykologi tai puheterapeutti voi antaa lausunnon YTL:n laatimiin lausuntolomakkeisiin, johon vaaditaan lukitestien tulokset ja ilmenemisalueet lukemisessa, kirjoittamisessa ja vieraisa kielissä. Tämän lisäksi lausuntoon tarvitaan vähintään kahden eri aineen opettajan huomiot kokelaan työskentelystä ja lukioaikana käytetyistä erityisjärjestelyistä. YTL:n määräyksen mukaan (2016a, 2019) lukivaikeuden arvioinnissa ylioppilastutkintoa varten tulee käyttää heidän sivuillaan määäämiä tiettyjä testejä lukivaikeuden selvittämiseksi. Arvosanan korotukset ovat kokeesta ja lukivaikeuden vaikeusasteesta riippuen 1–8 pistettä. Tarkempi pistetaulukko on nähtävissä lautakunnan verk-

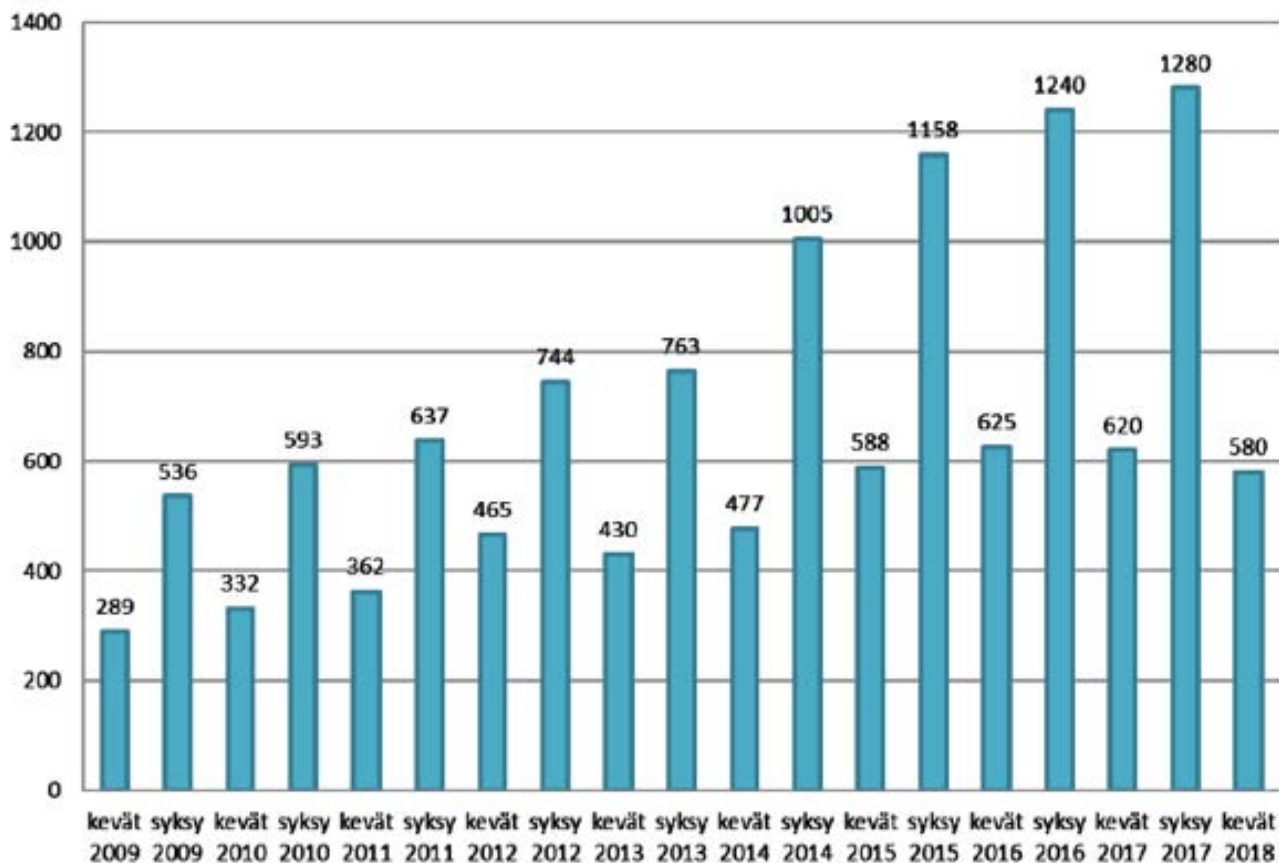
kosivuilla. (YTL, 2019) Lukivaikeuteen myönnettyjen pistehyvitysten saajien lukumäärä näkyy kuviossa 1 erikseen syksyn ja kevään osalta.

Vuodesta 2019 eteenpäin kokelas voi hakea koetilanteeseen erilaisia erityisjärjestelyjä vaikeusasteen mukaan: jos erityisvaikeus vaikuttaa jonkin verran suoritukseen, kokelas voi saada oikeuden suurentaa kirjasinkokoa ja käyttää suurempaa näyttöä mutta ei esimerkiksi oikeutta lisäaikaan. Kokelaan tulee saada kokeilla myönnettyjä erityisjärjestelyjä jo ennen ylioppilastutkinnon kokeisiin osallistumista. Erityisjärjestelyjen tarkoituksena ei ole helpottaa ylioppilastutkinnon suorittamista, vaan niillä pyritään luomaan kokelaalle tasavertaiset olot kokeiden suorittamiseksi (YTL, 2016a; YTL, 2019).

Kuviossa 2 esitetään YTL:n myöntämät erityisjärjestelyt vuodesta 2009 kevääseen 2018. Luvut eivät kerro, kuinka monta erityisjärjestelyä saanutta kokelasta kyseisenä tutkintokertana on



Kuvio 1. Pistehyvitysten saaneiden määrä 2016-2018 (Hellsten, 2018)



Kuvio 2. Erityisjärjestelypäätökset 2009-2018 (YTL, 2018)

osallistunut kokeisiin, koska erityisjärjestelyjä ei tarvitse hakea joka kerta erikseen. Ylioppilastutkintojen määrä on laskenut välillä 2005–2015 noin 10 prosenttia (Suomen virallinen tilasto, SVT, 2016). Kuitenkin erityisjärjestelypäätösten määrä on kasvanut nopeasti; noin kymmenessä vuodessa niiden määrä on lähes kaksinkertaistunut. Erikoislääkärin lausunto jätettiin pois lukilausuntoihin liittyvistä YTL:n hakemusvaatimuksista helmikuussa 2014. Osittain senkin vuoksi erityisjärjestelypäätösten määrä saattoi nousta vuodesta 2014 lähtien (ks. Kuvio 2). Vuonna 2010 erityisjärjestelyjä tai arvosanan korotuksen eli tukea jossain muodossa sai noin kuusi prosenttia opiskelijoista (Liiten, 2011).

Lukiossa järjestettävä tuki ja erityisopetus

Aiempi lukiolaki (1998, §13) velvoitti oppilaitoksen järjestämään oppimistilan-

teet ja kokeet siten, että opiskelijoiden yksilölliset tarpeet otetaan huomioon. Uudistettu lukiolaki, joka tuli voimaan 1.9.2019, korostaa oppilaiden oppimistulosten vahvistamista ja yhtenä keinona tähän on oppilaille tarjottava ohjaus ja tuki (Lukiolaki, 2018; ks. myös Oppilasta ja opiskelijahuoltolaki, 2013). Aineistonkeruun aikaan (2011) voimassa olleen Lukion opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2003) mukaan erityisen tuen tarkoituksena on auttaa ja tukea opiskelijaa siten, että hänellä on tasavertaiset mahdollisuudet suorittaa lukio-opintonsa. Elokuussa 2016 käyttöön otetun uuden Lukion opetussuunnitelman perusteissa ei puhuta enää erityisestä tuesta vaan oppimisen ja opiskelun tuesta, joka on järjestettävä opiskelijan lähtökohtien, vahvuuksien ja kehitystarpeiden mukaan. Tuen sisältöjä ei missään määritellä eikä niistä ole lukiotasolla juurikaan tutkimusta. Tuen antamisen

keskeisenä tavoitteena on, että opiskelija saavuttaa lukion opetussuunnitelmasa asetetut tavoitteet. Lukiokoulutuksen tulee antaa opiskelijalle myös riittävät valmiudet jatko-opintoihin, työelämään ja yhteiskunnassa toimimiseen (Opetushallitus, 2015).

Tarjoamalla tukea edistetään nuorten yhdenvertaisuutta, mikä on koulutuksen järjestäjän velvollisuus (Yhdenvertaisuuslaki, 2014, 6§). Erityisopettajan antama pedagoginen tuki voi auttaa opiskelijoita oppimaan oppimisen taidoissa ja erilaisten metakognitiivisten strategioiden oppimisessa (Hällfors ym., 2006; Marjanen ym., 2014). Tässä artikkelissa kutsumme erityisopettajan pitämiä kursseja lukioissa Lue-kursseiksi, mutta muitakin nimityksiä on käytössä.

Tutkimuksen kohde

Mielenkiintomme kohteena ovat lukiossa toimivien erityisopettajien kokemukset lukilausuntojen tekemisestä ja niihin liittyvistä haasteista sekä erityisopettajien lukiossa antama tuki. Tutkimuskysymykset ovat: 1) Millaisia kokemuksia lukion erityisopettajilla on lukilausuntojen tekemisestä? ja 2) Mitä erityisopettajien antama tuki lukiossa sisältää?

Menetelmä ja aineistonkeruu

Tämän tutkimuksen aineisto pohjautuu sähköiseen kyselyyn (6 taustatietokysymystä, 16 monivalintaosiota ja 3 avointa kysymystä), joka kerättiin lukiossa toimivilta erityisopettajilta vuonna 2011. Kyselyllä haettiin tietoa lausuntojen kirjoittamisesta ja sen haasteista sekä tarjotun lukituen sisällöistä. Avoimet kysymykset koskivat Lue-kurssia, materiaaleja sekä

muuta, mitä vastaaja mahdollisesti halusi lisätä aiheesta.

Tutkimukseen osallistuneet ja aineiston analyysi

Tutkimukseen osallistui yhteensä 27 erityisopettajaa lukioden erityisopettajien verkostosta Helsingistä, Tampereelta ja niiden lähikunnista. Henkilöiden yhteystiedot saatiin lukioden erityisopettajien koordinaattorilta, ja osallistuminen kyseelyyn oli vapaaehtoista. Kyseiseen verkostoon kuului tuolloin 35 opettajaa, joten vastausprosentti oli 77. Vastanneista 27 erityisopettajasta enemmistö työskenteli useassa koulussa: 8 yhdessä lukiossa, 5 kahdessa lukiossa, 7 kolmessa lukiossa ja 4 yli kolmessa lukiossa. Kolme ei työskennellyt juuri nyt missään koulussa mutta teki lausuntoja lukiolaisille omalla ajallaan. Siksi heidätkin pidettiin mukana aineistossa. Vastaajat olivat peruskoulutukseltaan aineenopettajia (N = 9), erityisopettajia (N = 8), erityisluokanopettajia (N = 3), luokanopettajia (N = 6) tai muuten pedagogisesti kouluttuneita (N = 1). Kaikilla oli lisäksi erityisopettajan tai erityisluokanopettajan koulutus. Vastaajista 19 oli tehnyt lukiolaisille lukilausuntoja 1–10 vuotta, kuusi yli 10 vuotta ja kaksi alle vuoden.

Aineiston analyysi tehtiin määrällisesti ja laadullisesti. Määrällisesti se toteutettiin frekvensseinä, keskilukuina, non-parametrisilla menetelmillä (Wilcoxonin testi, Kruskal-Wallis-testi) ja korrelaatioina, laadullisesti lähinnä sisällönanalyysin keinoin, avovastausten luokitteluna. Vastausten lyhyiden vuoksi se katsottiin riittäväksi tavaksi.



Kuva: Pexels

Tulokset

Erityisopettajien kokemuksia lukilausuntojen teosta

Lukilausuntojen rooli erityisopettajan työssä

Suurimmalla osalla opettajista eli 74 prosentilla (N = 20) testaamiseen kului yli kaksi tuntia ja 26 prosentilla (N = 7) 1,5–2 tuntia. Yhteensä 19 prosenttia (N = 5) teki testit kerralla, yhtenä päivänä, mutta 56 prosenttia (N = 15) jakoi testaamisen kahdelle tai kolmelle päivälle. Joskus erityisopettaja kirjoitti lausunnon työskentelyään kaksi tuntia opiskelijan kanssa. Viisi erityisopettajaa kertoi työskentelevänsä opiskelijan kanssa koko Lue-kurssin ajan, jonka aikana he tekivät harjoituksia ja osia lukitesteistä. Opettajat tekivät lukilausuntoja syksyisin hieman enemmän kuin keväisin. Vuodessa lausuntoja tehtiin vaihtelevia määriä alkaen yhdestä yli 50:een lausuntoa vuodessa.

Asteikolla 1–4 (1 = täysin eri mieltä ja 4

= täysin samaa mieltä) suurin osa vastaajista koki lukilausuntojen tekemisen YT-L:aa varten kuuluvan lukion erityisopettajan työhön (ka = 3,3). Opiskelijoiden osallistuminen Lue-kurssille oli kuitenkin melko satunnaista, minkä takia lausuntoja tehtiin myös niille, jotka eivät olleet osallistuneet Lue-kurssille.

Erityisopettajien mielipiteet jakaantuivat, kun kysyttiin, riittäisikö lausunnossa toteamus: ”Lukupulma on tai sitä ei ole” (ka = 2,3; hajonta 1,1). Tässä aineistossa noin puolet erityisopettajista oli sitä mieltä, että karkea erottelu riittää.

Haasteita lausuntojen tekemisessä

Erityisopettajia pyydettiin valitsemaan annetuista vaihtoehdoista, mikä on vaikeaa lukilausuntojen tekemisessä. Vastausvaihtoehdot ja tulosten keskiarvo kuvataan kuviossa 3. Muuttujien keskiarvojen keskihajonnat vaihtelivat 0,8:sta yhteen. Koska kaikki keskiarvot ovat lähellä arvoa kaksi, ei lausunnon tekemistä koettu kovin haastavana.

Vaikeinta oli 'oikeudenmukaisen lausunnon laatiminen' (ka = 2,6). Se ei kuitenkaan poikkea tilastollisesti merkitsevästi (Wilcoxonin testi) muista tarjolla olleista vaihtoehdoista kuin vaihtoehdosta "YTL:n lomakkeiden täyttäminen kokonaisuudessaan". Oikeudenmukaisen lausunnon ja lukipulman vaikeusasteen määrittelyn välillä on positiivinen korrelaatio ($r = 0,66$, $p < 0,001$) eli muuttujien välillä on selkeä yhteys. Kun vastaaja koki lukipulmien vaikeusasteen määrittelyn vaikeaksi, oli hänelle myös oikeudenmukaisen lausunnon kirjoittaminen haastavaa. Jos opettaja koki oikeudenmukaisen lausunnon kirjoittamisen helpoksi, koettiin myös lukivaikeuden asteen määrittely helpoksi tässä aineistossa. Lisäksi oli avoin kysymys, johon 14 erityisopettajaa listasi vielä muita haasteita kuin kyselyssä tarjotut vaihtoehdot. Näitä olivat sopivan testin (mm. työmuistia tai keskittymistä mittaavan) puute ja yhteistyö aineenopettajan kanssa. Kaksi opettajaa toi esiin lausuntojen yhteismitallisuuden haasteen. Alla sitaatti tästä:

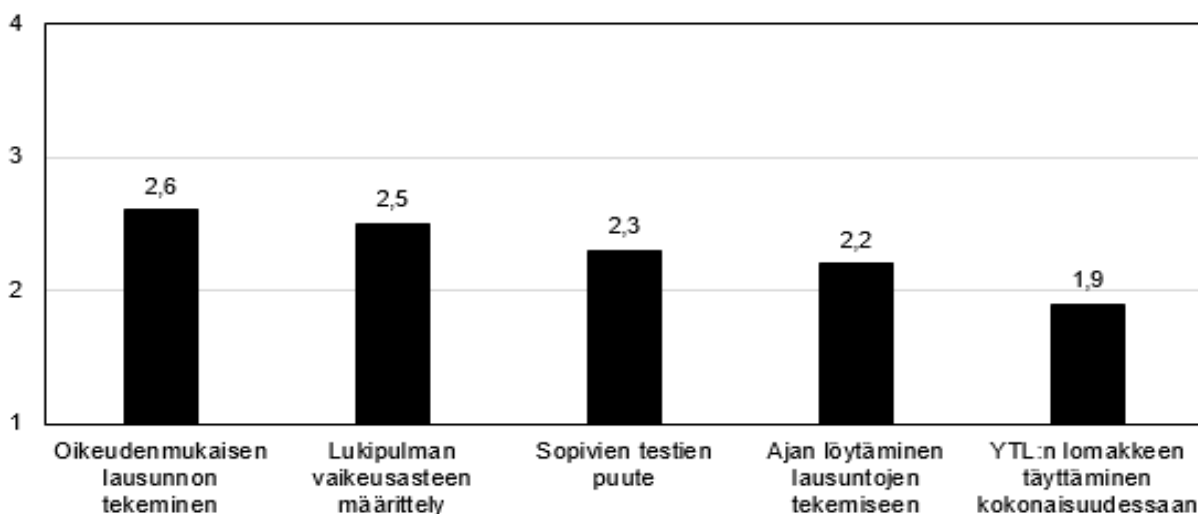
Itselle on kehittynyt oma mittari päähän, mutta se voi olla erilainen eri testajilla. Olen huolissani opiskelijoiden oikeustur-

vasta. Lisäksi vaikeusasteiden määrittelyssä ei ole mitään tieteellistä pohjaa. Itse olen kirjoittanut hyvin harvoin 'vaikea häiriö', vaikka tiedän, että joku toinen on kirjoittanut niitä paljon useammin. Kannattaako olla siis tällainen jako, jollei sille ole kunnollista ja oikeudenmukaista pohjaa ja kunnolla todentavia mittareita? (Erityisopettaja, tehnyt lausuntoja yli 10 v)

Yli puolet vastaajista eli 63 prosenttia (N = 17) ilmoitti joskus pyöristävänsä lukipulman vaikeusastetta ylöspäin, jotta opiskelija saisi tarvitsemansa erityisjärjestelyt. Kaksi vastasi tekevänsä tätä usein ja seitsemän ei koskaan. Pyöristämisessä tai siinä, riittääkö lausuntoon "on tai ei ole lukihäiriötä", ei kokemus vuosina lausuntojen teossa vaikuttanut merkitsevästi (Kruskall-Wallis test).

Avovastauksissa opettajat korostivat vielä, että kaikki oppimisen vaikeudet luki-ossa eivät liity lukipulmaan. Lisäksi kaksi opettajaa nosti esiin maahanmuuttajien lukitestauksen vaikeuden ja tämä herätti heissä huolta oppilaiden eriarvoisuudesta.

Lukiolaiset ovat tässä maassa eriarvoisessa



Kuvio 3. Erityisopettajien (N = 27) lukilausuntojen tekemisessä kokemat haasteet

Pääteemat	Esimerkki	Mainintoja yhteensä
Oppimaan oppiminen	motivaatio, tavoitteet ja suunnitelma, oppimistyyliä, arviointia ym.	101
Oppimisvaikeudet	haastattelu, lukivaikeus, lukitestausta ja tarvittaessa lukilausunto ym.	18
Lukeminen	mekaaninen ja ymmärtävä lukeminen ym.	17
Kirjoittaminen	kirjoittamisen esteiden poistaminen, kirjoittaminen prosessina ym.	11
Vieraat kielet	tehokkaita vieraan kielen sanaston ja kieliopin opiskelutapoja ym.	16
Muuta	reaaliaineiden ja matematiikan opiskelu	6

Taulukko 1. Lukion erityisopettajien (N = 21) pitämien kurssien sisältöjen jakautuminen pääteemoittain

asemassa johtuen resurssien puutteesta!
(Erityisopettaja, tehnyt lausuntoja 6–10 v)

Vieraskielisten opiskelijoiden lukivaikeuden toteaminen on hankalaa.
(Erityisopettaja, tehnyt lausuntoja 6–10v)

Lue-kurssien sisältö

Erityisopettajien pitämien kurssien sisältöihin liittyvät avoimet vastaukset luokiteltiin Hällforsin ja kollegoiden (2006, 242) esittämiä Lue-kurssin pääteemoja mukaillen. Tulosten mukaan erityisopettajien (N = 21) pitämät kurssit lukioissa sisälsivät eniten oppimaan oppimiseen liittyviä teemoja (Taulukko 1).

Oppimaan oppimisen teemoista yleisimmät olivat oppimistyyli (N = 13), vieraiden kielten opiskelu (N = 12) ja kirjoittaminen (N = 11). Niiden lisäksi yli viisi mainintaa sai Oppimaan oppiminen -luokassa muistiin ja rentoutu-

miseen (N = 10), ajankäyttöön (N = 8), stressinhallintaan, oppimiskäsitykseen ja opiskelutekniikoihin (N = 7) liittyvät teemat. Näin ollen kyseinen luokka keräsi noin 60 prosenttia (N = 101) kaikista erityisopettajien mainitsemista sisällöistä yhteensä. Kurssin sisältö painottuu oppimaan oppimiseen liittyvien teemojen lisäksi oppimisvaikeuksiin, lukemisen ja kirjoittamiseen harjoitteluun ja vieraiden kielten opiskeluun. Erityisopettajat käyttivät kursseillaan eniten itse tekemäänsä (N = 12) ja verkosta löytyvää materiaalia (N = 10). Materiaalia jaettiin myös lukion erityisopettajien kesken (N = 4). Muutama mainitsi käyttävänsä lisäksi vuosien aikana kertynyttä materiaalia, ammatikirjallisuutta ja tehtävämönisteita, esimerkiksi alleviivaustekniikoista.

Avovastuksissa erityisopettajat kertoivat kohtaavansa kursseillaan yhä enemmän erilaisia tuen tarvisijoita muun muassa siksi, että lukio ei ole kaikille siellä oleville ensisijainen valinta, he ovat ikään kuin joutuneet lukioon. He myös koros-

tivat, että erityisopettajan työ ei saisi olla pelkkää testaamista, vaan he halusivat opettaa korvaavia keinoja ja menetelmiä.

Pohdinta

YTL:n myöntämät erityisjärjestelypäätökset ovat lisääntyneet merkittävästi vuodesta 2014 alkaen. Erityisjärjestelyillä pyritään luomaan tasavertaiset lähtökohdat niille kokelaille, joilla on lukivaikeuksia. Kun lukilausuntoa hakevien opiskelijoiden määrä kasvaa, on entistä tärkeämpää saada tarkkuutta lausunton tekoon ja vaikeusasteen määrittelyyn.

Tutkimuksemme mukaan lausuntojen teossa ilmeni vaikeuksia, jotka liittyivät erityisesti lausunnon oikeudenmukaisuuteen ja lukivaikeuden vaikeusasteen määrittelyyn. Aineiston keruuvaiheessa oli voimassa YTL:n neliportainen lukivaikeuden määrittely lievästä vaikeaan. Koska kyseiselle luokittelulle ei ollut selkeitä perusteita, saattoi se aiheuttaa epätasamallisuutta lukipulman määrittelyssä. Muutamat opettajat ilmoittivatkin pyöristävänsä vaikeusastetta ylöspäin, jotta opiskelija saisi mahdollisuuden erityisjärjestelyihin. Sama saattaa tapahtua nytkin, sillä vaikeuden vaikutusta suoritukseen ei myöskään ole helppo määrittää tarkkaan.

Oppimaan oppimisen taidot ja oppimisvaikeuksiin liittyvät teemat olivat esillä Lue-kurssilla. Melko paljon yksittäisiä kurssisisältöjä koskevia mainintoja saivat oppimistyyliä. Tämä on mielenkiintoista, koska tieteelliset tutkimukset eivät tue sitä, että ihmiset voidaan luokitella oppimistyylien mukaan (Pashler, McDaniel, Rohrer & Bjork, 2008; Valtonen,

2010). Keskeisiä olivat oppimisstrategiat, kuten luetun ymmärtämisen strategiat, joita erityisopettajat opettivat. Usein juuri heikkojen lukijoiden tietoisuus erilaisista lukemisstrategioista on kehittymättömämpi kuin muilla (Sulkuinen & Nissinen, 2012). Oppimisvaikeudet vieraisissa kielissä ovat yleisiä mutta yhä monille opettajille tuntemattomia (Nijakowska, 2019). Erityisesti näihin vieraiden kielten oppimisvaikeuksiin paneuduttiin Lue-kursseilla. Helsingin yliopiston erityispedagogiikan opiskelijoiden ja Opetushallituksen yhteistyönä tutkittiin lukion erityisopetusta (Greus ym., 2019). Vastajia oli 222, enimmäkseen erityisopettajia (N = 135) ja rehtoreita (N = 71). Yleisimmät tarjotut tuen muodot olivat lisäaika, erillinen tila, tukiopetus ja opetuksen räätälöinti. Opettajat kokivat, että resurssit tukemiseen ovat riittämättömät. (Greus ym., 2019). Samankaltaisia tuloksia siis kuin omassa tutkimuksessamme.

Suomalaisen koulutusjärjestelmän lähtökohdaksi on tarjota kaikille oppilaille tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018). Ylioppilastutkintoa suunnitellaan käytettävän enenevässä määrin valintaperusteena korkeakoulujen ja yliopistojen opiskelijavalinnoissa, joten sen merkitys kasvaa (Kupiainen, Marjanen & Ouakrim-Soivio, 2018; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019; YTL, 2016b). Tämän vuoksi myös lukilausunnon laatimista ja siihen liittyviä haasteita sekä lukion lukitukea tulisi tutkia lisää.

Tämän tutkimuksen aiheesta on vähän tutkimuskirjallisuutta ja lisäksi tutkimuksen aineisto oli pieni. Niinpä tutki-

mustuloksiin on suhtauduttava kriittisesti. YTL:n vaatimukseen lukilausunnosta on tehty aineistonkeruun jälkeen uudistuksia (YTL, 2019), kuten lueteltu testien nimet ja poistettu lääkärintilauksen vaatimus. Ylioppilastutkinto on digitalisoitunut vähitellen syksystä 2016 alkaen ja on kokonaan digitaalinen syksystä 2019 alkaen (YTL, 2018).

Jatkossa tulisi selvittää, ovatko lukilau-

suntojen tekemisessä ilmenevät pulmat muuttuneet, miten opettajat kokevat lausuntojen teon nyt, kun testit luetellaan, ja millaista tukea erityisopettajat lukioissa nyt antavat. Lukilausunnot ja Lue-kurssit on kuitenkin tarkoitettu lisäämään tasa-arvoa ja menestymistä. Tapahtuu-ko näin, olisi myös hyvä tutkimuskohde, ja se vaatisi opiskelijoiden näkökulman mukaan ottamisen.

Lähteitä ja verkkosivuja:

Aro, M. & Lerkkanen, M.-L. (2019). Lukutaidon kehitys ja lukemisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-L. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s. 252–289). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

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

Hellsten, A. (2018). YTL:n aktuaari. Henkilökohtainen tiedonanto 22.11.2018.

Kupiainen, S., Marjanen, J. & Ouakrim-Soivio, N. (2018). *Ylioppilaiden valintojen pyörteissä. Lukio-opinnot, ylioppilastutkinto ja korkeakoulujen opiskelijavalinta*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 14. Helsinki: Suomen ainedidaktinen seura. Haettu 16.4.2019 osoitteesta https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/231687/Ad_tutkimuksia_14_verkkojulkaisu.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lukiolaki (2018). *Lukiolaki 714/2018*. Haettu 16.4.2019 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180714>

Opetushallitus. (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Määräykset ja ohjeet 2015:48. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 16.4.2019 osoitteesta http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). *Linjaukset ja kehittäminen*. Haettu 16.4.2019 osoitteesta <https://minedu.fi/yleissivistava-koulutus/linjaukset>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). Opiskelijavalintojen uudistaminen ja koulutusasteiden yhteistyö. Haettu 16.4.2019 osoitteesta <https://minedu.fi/opiskelijavalinnat-ja-yhteistyö>

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D. & Bjork, R. (2008). Learning styles: concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 106–119.

Sulkunen, S. & Nissinen, K. (2012). Heikot lukijat Suomessa. Teoksessa S. Sulkunen & J. Välijärvi (toim.), PISA09. *Kestääkö osaamisen pohja?* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Lukiokoulutus [verkkopublication].

ISSN=1799-1633. 2015. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 9.9.2019].

Saantitapa: http://www.stat.fi/til/lop/2015/lop_2015_2016-06-09_tie_001_fi.html

Yhdenvertaisuuslaki. (2014). *Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014*. Finnlex. Haettu 16.4.2019 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>

Ylioppilastutkintolautakunta (YTL). (2016a). *Luku- ja kirjoitushäiriön huomioon ottaminen ylioppilastutkinrossa*. Haettu 16.4.2019 osoitteesta https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Sairaus/fi/fi_luki_maarays.pdf

Ylioppilastutkintolautakunta (YTL). (2016b). *Ylioppilastutkintoa tarvitaan edelleen*. Haettu 16.4.2019 osoitteesta https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ajankohtaista/HS_28052016.pdf

Ylioppilastutkintolautakunta (YTL) (2018). *Digitaalinen ylioppilastutkinto*. Haettu 3.12.2018 osoitteesta <https://www.ylioppilastutkinto.fi/ylioppilastutkinto/digitaalinen-ylioppilastutkinto>

Ylioppilastutkintolautakunta (YTL), 12.4.2019. Koesuoritusta heikentävän synn huomioon ottaminen ylioppilastutkinrossa. https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Sairaus/fi/koesuoritusta_heikentava_syy.pdf

Täydellinen lähdeluettelo saatavissa kirjoittajilta.

Kirjoittajat



Marjatta Takala (marjatta.takala(at)oulu.fi)
erityispedagogiikan professori,
Oulun yliopisto



Marcus Mäkelä (mdmakela(at)gmail.com)
erityisluokanopettaja,
Kaakkurin koulu, Oulu

Tule tapaamaan koulutuksen arvioinnin ja tutkimuksen asiantuntijoita Educa-messuilla 24.-25.1.2020!

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA on mukana Suomen suurimassa opetus- ja kasvatusalan tapahtumassa Educa-messuilla 24.-25.2020. Tervetuloa tapaamaan asiantuntijoitamme messuosastolla

6c30

sekä kuulemaan ohjelmanumeroita koulutuksen arvioinnista ja kehittämisestä:

24.1.2020 klo 16.00–16.20 Moniluku- ja tietokoneosaamista arvioimassa

Auditorio, tila 201

Koulutuksen arviointi ja siihen liittyvä tutkimus elävät murroskautta. Arvioinnin koetaan yhä voimakkaammin siirtyvän lähemmäs oppijaa ja hänen oppimisprosessiaan. Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAssa pyritään vastaamaan näihin haasteisiin. Tieto- ja viestintäteknologista osaamista mittaava arviointiväline hyödyntää erilaisia digitaalisia tehtäväskenaarioita muodostaessaan arvion oppilaan toiminnasta. Sähköinen palautejärjestelmä tarjoaa mahdollisuuksia esimerkiksi tiedolla johtamiseen tai oppimisen tukemiseen.

Esiintyjä: professori Risto Hotulainen, Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA

24.1.2020 klo 16.20–16.45 Arviointi kasvunajattelumallin rakentajana – elinikäisen oppimisen taitojen tukeminen arvioinnilla

Auditorio, tila 201

Arvioinnille on asetettu opetussuunnitelman mukaan velvoitteet tukea, kannustaa ja edistää oppilaan oppimista. Mutta miten arviointi vaikuttaa siihen mitä oppilas ajattelee oppimisestaan tai vahvuksistaan? Miten arvioinnilla voidaan tukea kasvunajattelumallin (Growth mindset) vahvistumista oppilaille ja miten päästään eroon muuttumattomasta ajattelumallista? Opettajan ja oppilaan ajattelumalli ohjaa suhtautumistamme arviointiin ja etenkin arviointitiedon hyödyntämistä. Miten saada arvioinnilla aikaan yhä parempaa oppimista ja osaamisen kehittämistä?

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

HEA
HELSINGIN YLIOPISTON
KOULUTUKSEN
ARVIINTIKESKUS



Oppimisympäristö voi edistää tai vaikeuttaa oppilaan tukea monin tavoin

Tämä artikkeli perustuu Juha Majoisen väitöstilaisuudessaan Joensuussa 13.9.2019 esittämään lektioon. Väitöskirjassaan Majoinen tutki oppilaalle tarkoitetun tuen mahdollisuuksia erilaisissa oppimisympäristöissä. Väitöskirja *Toimintakulttuuri, resurssit ja pedagogia. Oppilaan tukea edistävät ja vaikeuttavat tekijät fyysisessä, sosiaalis-pedagogisessa ja teknologisessa oppimisympäristössä* on julkaistu Itä-Suomen yliopistossa.

Teksti Juha Majoinen

Suomalaisen koulujärjestelmän päämäärät, pyrkimykset ja sisällöt muovautuvat ajan kuluessa ja yhteiskunnan muuttuessa. Myös oppilaan saama tuki on ollut jatkuvassa muutoksessa, sillä tuki ja sen järjestäminen ovat aina sidoksissa elettyyn aikakauteen, sen aatteisiin ja tapoihin. Erityisopetus on Suomessa vakiintunut tavaksi reagoida oppilaiden tuen tarpeisiin, ja esimerkiksi erillisellä, segregoidulla erityisopetuksella on vuosikymmenten taakse ulottuvat historialliset juuret. (Takala, 2016.)

Tällä vuosituhannella oppilaan tarvitsemaa tukea on pyritty toteuttamaan aiempaa yksilöllisemmin erilaisia menetelmiä ja toteutustapoja hyödyntäen. Oppilaalle järjestetty tuki on myös usein ollut vilkkaan yhteiskunnallisen keskustelun ja muutosten kohteena. Viimeisimmät oppilaan tukea koskevat muutokset koulutusjärjestelmässämme toteutettiin

vuonna 2011, jolloin Suomessa astui voimaan perusopetusta koskeva laki- ja opetussuunnitelmamuutos. Siinä oppilaan saama tuki jakaantuu kolmeen tasoon eli yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Tukimallista käytetään yleisesti nimitystä kolmiportainen tuki. Kolmiportaisen tuen uudistuksella pyritään vahvistamaan oppilaan tukea tutussa päivittäisessä oppimisympäristössä varhaisen puuttumisen keinoin. Oppilas ei enää välttämättä siirry muualle, esimerkiksi pienryhmään, saamaan tukea.

Suomessa kolmiportaisen tuen muutos liitettiin selkeimmin erityisopetukseen, vaikka reformi koski samalla koko suomalaista peruskoulua. Reformin kaksi keskeisintä tulosta olivat Jahnukaisen (2015) sekä Björnin, Savolaisen ja Jahnukaisen (2017) mukaan seuraavat:

1) erityisoppilaista aiemmin maksetun korotetun valtionosuuden poistuminen

sekä

2) erityisopetuksen aiemman, kaksijakoisen mallin muuttuminen oppimisen ja koulunkäynnin tukea painottavaksi järjestelmäksi.

Uudistuksella pyrittiin vaikuttamaan erityisoppilaiden määrän kasvuun, joka oli jatkunut tuolloin jo yli vuosikymmenen ajan. Erityisoppilaiden määrään perustuva rahanjakomalli saattoi joissakin tapauksissa vauhdittaa erityisopetuksen kasvua. Lisäksi aiemmat säännökset eivät riittävästi ohjanneet varhaiseen yksilölliseen tukeen, joten oppilasta koskevat tukitoimet aloitettiin monissa tapauksissa myöhässä.

Kuntien taloustilanne on yleisesti ottaen tällä hetkellä haastava eikä tilanne tulevaisuudessakaan helpota. Joudutaan siis tekemään arvovalintoja siitä, kuinka haastavaa mutta samalla vaikuttavaa opetustyötä tehdään. Koulun tehtävä on lakien mukaan opettaa jokaista oppilasta ja tarjota sellaista tukea, mitä lapsi tarvitsee. Jokaisella oppilaalla, myös tehostetun ja erityisen tuen päätöksen saaneilla lapsilla, on oikeus saada opetusta. Erityisen tuen päätökseen ei myöskään vaadita lääketieteellistä diagnoosia.

Toisaalta saatetaan törmätä vaikeuksiin, koska koululla on oikeus suunnitella opetuksen järjestäminen pedagogisin perustein. Yleisradion teettämän, kolmiportaista tukea koskevan tuoreen kyselyn mukaan moni vanhempi ja opettaja kertoi, että lasten tarvitsema tuki määrittellään joissain tilanteissa koulun resursien mukaan eikä oppilaan tarpeen mukaan. Samassa kyselyssä vastaajat kokivat myös, että suunnitelmat eivät aina edes

toteudu, ja tuen toteutumisen valvonta jää vanhempien vastuulle.

Koulusta tehdyt selvitykset ja raportit jäävät usein vähäiselle huomiolle. Näin ei pitäisi olla. Parempi olisi, että ne johdaisivat aitoon keskusteluun ja vaikuttaviin toimenpiteisiin tilanteen parantamiseksi. Kentän opetushenkilöstön ääni tulisi ehdottomasti saada kuuluviin, sillä opettajat ovat pedagogiikan asiantuntijoita, jotka päivittäin kohtaavat koulun todellisuuden. Kuntien budjetit tulisi laatia siten, että lasten ja nuorten oikeus oppimiseen ja hyvinvointiin turvataan kaikissa olosuhteissa. Tukea tarvitsevien lasten mahdollisuuksista käydä koulua on keskusteltu laajalti kansainvälisesti ja kansallisesti vuosien ajan. Tärkeintä tässä debatissa on inklusioon eli kaikille yhteiseen kouluun liittyvä keskustelu.

Jokin aikaa sitten Helsingin Sanomissa julkaistussa, inklusiota rutineessa mainiossa mielipidekirjoituksessa Reetta Mietola, Sanni Purhonen ja Amu Urhonen toteavat, että ”inklusiota itsessään ei ole mikään uusi asia. Suomi on sitoutunut koulutuksellisen inklusion edistämiseen jo 25 vuotta sitten allekirjoittamalla niin kutsutun Salamancan sopimuksen vuonna 1994”. Kirjoittajat jatkavat: ”Monessa oppilaan ongelmatapauksessa näyttää kuitenkin tapahtuneen heitteillejätto, jolla ei ole mitään tekemistä inklusion kanssa. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat on kyllä sijoitettu tavallisiin luokkiin ja erityisluokista on luovuttu, mutta oppilaat on jätetty ilman tukea. Inklusiota on käytetty nimenä säästöille. Ja se on käsitetty täysin väärin. Inklusiivisen opetuksen käytäntöjä ei ole riittäväällä tavalla systemaattisesti kehitetty: vielä 25



Kuva: Mostphotos

vuotta Salamancan sopimukseen jälkeen inklusiota pidetään uutena asiana. Keskustelussa pitäisi päästä eteenpäin. Tulisi kysyä, miten inklusio voidaan toteuttaa niin, että se palvelisi tukea tarvitsevia oppilaita ja opettajia”. (Mietola, Purhonen & Urhonen, 2019.)

Tätä keskustelua tukemaan tarvitaan ajantasaista seurantaa ja kriittistä tutkimusta.

Aidosti inklusiivisessa oppimisympäristössä ei korjaavia toimenpiteitä kohdisteta pelkästään oppilaaseen vaan pyritään kehittämään koko oppimisympäristöä. Vaikka suomalaisessa peruskoulussa suuntaudutaan ainakin rakenteellisesti, opetussuunnitelmallisesti ja lainsäädännöllisesti yhä enemmän kohti inklusiivisia käytäntöjä, tukea tarvitseva oppilas on silti vaarassa jäädä vain retoriikan tasolla tapahtuvien, näennäisten muutosten sivustakatsojaksi. Konkreettisia toimia ja tutkimusta kaivataan enemmän oppilaan tuen järjestämiseksi. Tärkeää on pohtia,

kuinka voidaan luoda sellainen oppimisympäristö, jossa lapsi voi osallistua lähikoulunsa opetukseen. (Naukkarinen, 2000; Jahnukainen & Itkonen, 2016; Björn ym., 2017.)

Yksi koulun haasteista on aina ollut paikasta ja yhteisöstä koostuvan oppimisympäristön järjestäminen oppimiselle suotuisaksi. Oman tutkimukseni tarpeellisuutta puolustaa se, että vaikka kolmiportainen tukimalli on ilmiönä ajankohdainen, ei sitä koskevaa tutkimusta ole tehty aiemmin Suomessa oppimisympäristön näkökulmasta.

Tutkimuksessani oppimisympäristö on määritelty Mannisen kollegoineen vuonna 2007 luomaa mallia soveltaen jakamalla ympäristö fyysiseen, sosiaaliseen, pedagogiseen ja teknologiseen ulottuvuuteen. Fyysinen oppimisympäristö nähdään kyseisessä mallissa ensisijaisesti tiloina ja rakennuksina, joiden suunnittelua ohjaa arkkitehtuuri ja tekninen toteutus. Perinteisesti koulurakennus,

sen piha ja luokkahuone pulpetteineen ovat olleet varsinainen oppimisympäristö. Rakennus, piha ja luokka tulisivatkin nähdä myös opetusvälineenä, oppimateriaalina, jota voidaan hyödyntää eri oppiaineissa. Sosiaalisella oppimisympäristöllä taas tarkoitetaan ennen kaikkea sitä vuorovaikutusta, josta oppiminen syntyy. Vuorovaikutuksen taustalta löytyvät sosiokulttuuriset ja -kognitiiviset tekijät. Sosiaaliseen oppimisympäristöön vaikuttavat kaikki opiskelutilanteessa olevat ihmiset ja heidän välillään tapahtuva vuorovaikutus. Pedagoginen oppimisympäristö koostuu oppimisessa ja opetuksessa käytettävistä pedagogisista menetelmistä ja käytänteistä. Siinä painottuu aikuisten ja heistä etenkin opettajan toiminta. Teknologisella oppimisympäristöllä tarkoitetaan teknologian avulla luotua oppimisympäristöä, johon on järjestetty oppilaalle pedagogisesti perusteltuja tavoitteita, ohjausta ja tukea. (Manninen ym., 2007.)

Edellä kuvatut erityyppiset oppimisympäristöt havainnollistuvat seuraavalla, yksinkertaistetulla esimerkillä: Ensin on mikä tahansa tila, vaikka luola. Kun luolaan kannetaan pulpetit, tulee luolasta fyysinen oppimisympäristö. Seuraavaksi luolaan astuu opettaja ja luola muuttuu pedagogiseksi oppimisympäristöksi. Sitteen oppilaat tulevat luolaan muodostaen luolasta sosiaalisen oppimisympäristön. Lopulta luolaan viedään tietokone: luolasta on tullut myös teknologinen oppimisympäristö.

Oppiminen ja oppilaan tukeminen herättävät paljon mielipiteitä. Aiheeseen on helppo ottaa kantaa, sillä koulunkäynnistä on kaikilla omia henkilökohtaisia kokemuksia. Suomessa runsasta julkisuutta ovat saaneet muun muassa raflaavasti nimetyt maisemakonttorikoulut. Ylen haastatteleman perheen mukaan uuden aikainen oppimisympäristö vaikeutti oppettamista ja häiritsi lapsen mahdolli-

Kuva: Unsplash



suuksia oppia. Oppilas kuvaili koulupäivän aloitusta kaoottiseksi, kun kymmenet lapset etsivät itselleen istumapaikkaa avoimelta oppimistorilta.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen Karvin asiantuntijoiden mukaan ”uusi opetussuunnitelma ei pakota lopettamaan opettajajohtoista oppimista eikä luopumaan luokkahuoneista. Sen sijaan opetussuunnitelmassa kannustetaan monipuolisiin oppimisen ympäristöihin. Pelottelun sijaan julkisuudessa pitäisi keskustella siitä, mitä uuden opetussuunnitelman toteuttaminen kouluissa ja kunnissa vaatii. Sen sijaan että uudenlaiset oppimisen ympäristöt tyrmätään, pitäisi keskustella siitä, mikä niissä on toimivaa ja mikä kehitettävää”. (Venäläinen, Saarinen & Viitala, 2019.)

Myös julkisen keskustelun pohjaksi on siksi tarpeen tehdä aiheesta tieteellistä tutkimusta. Oppimisen tuen käytänteitä ja kehitystä tulee seurata tarkasti, sillä aihe on myös ajankohtaisuutensa vuoksi tärkeä. Varsinkin opettajien ja opettajiksi opiskelevien kokemuksia kannattaa kuunnella, koska he nykyisinä ja tulevana oppilaan tuen toteuttajina ovat tärkeässä roolissa oppimisympäristöissä. Kun oppilaan tukea ja oppimisympäristöjä kehitetään, käytännön kokemuksista saatu

näyttö on ensisijaisen tärkeää. Tieteellinen tutkimus auttaa ja kehittää inklusiivisia käytänteitä ja koko perusopetusta.

Uusien opetukseen ja oppimisympäristöihin liittyvien ratkaisujen käyttäminen on haaste useille opettajille. Jos uusiin ratkaisuihin ja niistä syntyviin haasteisiin ollaan kuitenkin valmiita vastaamaan, voidaan myös saavuttaa hyviä tuloksia. Kun tuen tarjoamista vaikeuttavia tekijöitä tunnistetaan, ja esteitä pyritään yllittämään, voidaan myös oppilaille tarjota parempaa tukea tulevaisuudessa. Vaikka muutoksen esteitä aiheuttavat yleensä ulkoiset rajat, kuten poliittisesti päätetyt resurssit, voidaan myös sisäisiin tekijöihin vaikuttamalla saada aikaan muutosta. Kaikki ei siis riipu rahasta.

Koulun ja opetuksen kontekstissa on usein tapoja, joista voi olla hankala luopua. Sisäiset toimintatavat, kuten yhteisön perinteet ja vanhat käytänteet, voivat usein olla ulkoisia rajoja merkittävämpiä uudistumisen esteitä. Koulua tai opettajaa ei tulisi yrittää uudistaa keskitetysti tai pakotetusti. Pikemminkin toimijoita tulisi rohkaista vaikuttamaan asioihin omatoimisesti. Oppimisympäristöajattelu voi olla juuri se tekijä, joka auttaa koulun muutoksessa ja oppilaan tuen paremmassa toteutuksessa.

Lähteet

Björn, P., Savolainen, H. & Jahnukainen, M. (2017). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki -erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (s. 47–63). Jyväskylä: PS-kustannus.

Jahnukainen, M. (2015). Johdanto. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thunberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 47–63). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Jahnukainen, M. & Itkonen, T. (2016). Tiered intervention: history and trends in Finland and the United States. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 140–150.

Majoinen, J. (2019). *Toimintakulttuuri, resurssit ja pedagogia. Oppilaan tukea edistävät ja vaikeuttavat tekijät fyysisessä, sosiaalis-pedagogisessa ja teknologisessa oppimisympäristössä*. Väitöskirja. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology. no 144. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. Saatavilla: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-3132-0/urn_isbn_978-952-61-3132-0.pdf

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.

Mietola, R., Purhonen, S. & Urhonen, A. (2019). *Suomi on valinnut tiensä ja sitoutunut inklusioon*. Helsingin Sanomat 1.9.2019. Mielipiteet. Saatavilla: <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006223286.html>

Naukkarinen, A. (2000). Inklusioidiskurssit. Verkkojulkaisussa R. Viitanen (toim.), *Nuorisokasvatus ammattina - interventioita osattoman nuoren arkeen*. Nuorisotutkimusverkosto. TUHTI-seminaari. 27.–28.4.2000. Tampere.

Takala, M. (2016). Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erytispedagogiikka ja kouluikä* (2. p., s. 13–21). Helsinki: Gaudeamus.

Venäläinen, S., Saarinen, J. & Viitala, M. (2019). *Opetussuunnitelma on jätetty tietoisesti väljäksi*. Helsingin Sanomat 1.9.2019. Mielipiteet. Saatavilla: <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006223311.html>

Kirjoittaja

Juha Majoinen (KT) toimii erityisluokanopettajana Vantaalla Jokiniemen koulussa. Hänelle on kertynyt yli 15 vuoden kokemus tukea tarvitsevien lasten opettamisesta.

[juha.majoinen\(at\)eduvantaa.fi](mailto:juha.majoinen(at)eduvantaa.fi)



Kuudesluokkalaisten käsitykset nettikiusaamisen syistä ja kohteista

Artikkelissa tarkastellaan peruskoulun kuudennella luokalla olevien nuorten käsityksiä nettikiusaamisesta, sen syistä ja seurauksista. Tutkimus tehtiin sähköisenä lomakekyselynä tammi–helmikuussa 2017. Tutkimukseen osallistui oppilaita neljältä kuudennelta luokalta.

Tutkimukseen osallistuneita pyydettiin kirjoittamaan annettujen apukysymysten avulla e-lomakkeelle kirjoitelma kiusatusta ja nettikiusaajasta, jonka nimi oli joko Liisa tai Pekka. Keskitymme tässä artikkelissa 93 nuoren vastauksiin heille antamaamme kysymykseen: Ketä Pekka/Liisa kiusaa netissä? Kuvaille kiusattua.

Teksti Hanna-Maija Sinkkonen, Laura Luoto ja Mirka Ruotsalainen

Nettikiusaaminen ilmiönä

Viestintäteknologian yleistymisen ja kehittymisen johdosta verkossa toimimisesta on tullut kaikkialla läsnä olevaa eli ubiikkia. Sanalla 'ubiikki' kuvataan etupäässä mobiileja laitteita, kuten älypuhelimia. (Laaksonen, Matikainen & Tikka, 2013). Ubiikkisuus on vaikuttanut myös lasten ja nuorten älypuhelinmäärän lisääntymiseen, minkä seurauksena myös verkkovuorovaikutus on vahvistunut lasten keskuudessa (vrt. Happo, 2013; Huhtala, 2013). Älypuhelin ja verkkoteknologian nopea kehitys ovat luoneet uuden ja rajattoman tilan, jossa nuoret voivat toimia ilman tiukkoja rajoja (Shariff, 2008). Kun verkossa on mahdollista toimia nimettömänä, kiusaaminen ilman kiinni jäämisen pelkoa voi houkutella nuoria sopimattomaan nettikäyttäytymiseen. Tämän on todettu olevan kasvava ongelma, koska nykyään lapset viettävät yhä enemmän aikaa verkkovuorovaikutuksessa (Hinduja & Patchin, 2014, Salmivalli & Pöyhönen, 2012; Vandebosch & van Cleemput, 2009).

Salmivallin ja Pöyhösen (2012) mukaan verkossa tapahtuvasta kiusaamisesta käytetään suomen kielessä nimitystä nettikiusaaminen. Nettikiusaaminen on määritelty olevan sähköisten kontaktien välityksellä tapahtuvaa yksilön tai ryhmän aggressiivista ja tietoista toimintaa, joka kohdistuu toistuvasti puolustuskyvyttömään kohdehenkilöön (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell & Tippett, 2008). Hindujan ja Patchinin (2008; 2014) mukaan nettikiusaaminen tapahtuu tietoisesti tietoteknisten laitteiden kautta ja sille ominaisia piirteitä ovat nimettömyys, toistuvuus, mail-

manlaajuinen yleisö sekä helppous, koska kiusaamisen yhteydessä ei tarvitse nähdä uhrin välitöntä reaktiota.

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää lasten käsityksiä siitä, millaisiin henkilöihin nettikiusaamista kohdistetaan. Mielenkiintomme kohdistui myös sukupuolten välisiin mahdollisiin eroavaisuuksiin käsityksissä. Koska kohdejoukkomme, neljä kuudetta luokkaa, koostui alaikäisistä lapsista, keräsimme luokanopettajien välityksellä huoltajilta luvat tutkimukseen osallistumiselle. Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi narratiivisen keruumenetelmän. Aineistonkeruu tapahtui sähköisen e-lomakkeen avulla, jossa tutkimukseen osallistuneet kirjoittivat apukysymysten avulla kirjoitelman kiusatusta ja nettikiusajasta, jonka nimi oli joko Liisa tai Pekka. Aineistonkeruu tapahtui tammi-helmikuun aikana vuonna 2017 koulupäivän aikana. Vastaaminen vei aikaa 15–45 minuuttia. Jokaisen tutkittavan käytössä oli oma tietokone, jolla vastata kyselylomakkeeseen, ja oppilailla oli mahdollisuus kysyä tarvittaessa lisätietoja lomakkeen täyttämistä. Tässä artikkelissa tarkastelemme 47 tytön ja 46 pojan vastauksia lomakkeella olleeseen apukysymykseen, jossa pyydettiin kertomaan, ketä kiusataan ja kuvailemaan kiusattua. – Kirjoitelmien kautta tavoitteenamme oli löytää kuudesluokkalaisten käsityksiä siitä, minkälaisia henkilöitä netissä kiusataan.

Kuudesluokkalaisten käsityksiä nettikiusaamisen kohteesta

Poikien kirjoitelmissa kiusatun sukupuolta ei ollut useinkaan mainittu, mut-

	tytöt	pojat	Ketä kiusataan? Esimerkkejä aineistosta. (Suluissa vastaajan tunnus)
Kouluun ja luokkaan liittyvät ominaisuudet ja kuvaukset (28 %, n = 26)			
Samalla luokalla oleva (n = 16)	8	8	Saman ikäisiä lapsia/luokkalaisia. (Poika 14) Pekka ilkkuu heidän luokallaan olevaa tyttöä. Tytön nimi on Kaisa. (Tyttö 94)
Alempiluokkalainen (n = 5)	5	0	Kiusattu on neljäsluokkalainen tyttö, joka on eristäytynyt muista, ja on Pekan mielestä "nörtti". (Tyttö 61) Liisa kiusaa häntä luokan alempana olevaa Lilliä. (Tyttö 83)
Koulussa hyvin menestyvä (n = 4)	2	2	Hikkeä joka saa aina 9 tai 8 kokeesta. (Tyttö 38) Kallea hän on hyvä matikassa ja muissa kouluainessa. (Poika 42)
Oppimisvaikeus (n = 1)	0	1	Pekka kiusaa hänen entistä tarhakaveria Rikua jolla on lukihäiriö. (Poika 65)
Kiusatun ulkonäköön, ominaisuuksiin ja toimintaan liittyvät kuvaukset (51,6 %, n = 48)			
Ulkonäkösytyt (n = 11)	3	8	Pekka kiusaa hänen tuttuja joilla on silmälasit. (Poika 11) Rumaa ihmistä. (Tyttö 73) Pekka kiusaa lihavaa Terttua koska tuo on lihava. (Tyttö 85) Liisa Pekkaa se on komee. (Poika 87)
Yksinäinen (n = 7)	3	4	Se on yleensä joku semmoinen jolla ei ole paljon kavereita. (Tyttö 22) Liisa kiusaa yksinäistä Pekkaa. (Poika 24)
Kadehdittava (n = 6)	6	0	Hänellä on paljon kavereita ja saa hyviä numeroita koulussa. (Tyttö 23) Henkilöä jolle on ehkä kateellinen, jolla on kaikki hyvin. (Tyttö 47)
Kiusaajaa nuorempi, pienempi, heikompi (n = 4)	1	3	Vähän heikompaa tai nuorempaa. (Poika 56)
Tuntematon (n = 4)	3	1	Liisa kiusaa tuntemattomia ihmisiä ettei jäisi siitä kiinni. (Tyttö 30) Pekka kiusaa netissä tuntemattomia ihmisiä. (Poika 52)
Ujo (n = 4)	2	2	Kiusattu saattaa olla hyvin hiljainen ja ujo, eikä uskalla sanoa vastaan kiusaajalle. (Tyttö 48)
Käyttäytymistapoihin liittyvät (n = 6)	2	6	Alkoi julkaista inhottavia kuvia Liisasta, haukkumaan ja kertomaan valheita. (Poika 49) Ihmistä joka hermostuu helposti. (Poika 50)
Nörtti (n = 3)	0	3	Jarmo nörtti joka pelaa ruotsalaista nettipeliä. (Poika 72)
Erilainen (n = 3)	3	0	Liisa kiusaa netissä Annia joka ei ole samanlainen kuin muut. (Tyttö 31)
Surullinen (n = 2)	0	2	Hän on surullinen ja alakuloinen. (Poika 18)
Asuinpaikkaan ja syntyperään liittyvät syyt (3,2 %, n = 3)			
	0	3	Kiusaa 9-vuotiasta poikaa Turusta. (Poika 1) Pekka kiusaa erimaalaisia. (Poika 53)
Ei määriteltyä syytä (17,2 %, n = 16)			
	7	8	Jotakuta ihmistä. (Poika 7) Pekka kiusaa Liisaa!!! (Tyttö 67) Simoa ja Erkkiä. (Poika 78)

Taulukko 1. Ketä kiusataan?

ta jos sukupuoli ilmeni kirjoitelmasta, niin se oli lähes aina poika. Vain kahdessa pojan kirjoittamassa tekstissä kiusattu oli tyttö. Myös tyttöjen kirjoitelmissa kiusatut olivat enimmäkseen samaa sukupuolta tai kiusatun sukupuolta ei ollut mainittu ollenkaan. Poikakiusattuja oli vain viidessä tyttöjen kirjoitelmista. Taulukossa 1 on luokiteltu oppilaiden kuvaukset kiusatusta henkilöstä. Jos kiusattua määritteleviä ilmauksia oli useita, ainoastaan ensiksi mainittu on otettu mukaan taulukossa kuvattuun luokitukseen.

Sekä tytöt että pojat kertoivat kiusaamisen kohdistuvan useimmiten koulussa samalla luokalla olevaan henkilöön, mutta tyttöjen kirjoitelmissa kuvattiin myös alemmilla luokilla olevia kiusattuja. Kirjoitelmissa ei mainittu ylemmilla luokilla olevia tai kiusaajaa vanhempaa kiusaamisen kohdetta. Smith kollegoineen (2008) on laajassa nettikiusaamista koskevassa tutkimuksessa todennut, että kiusaaminen kohdistuu pääasiassa samanikäisiin nuoriin.

Nuorten vastausten mukaan nettikiusaaminen liittyy useimmiten ulkonäkösyihin, mutta se liitettiin myös koulunkäyntiin. Kiusaamistutkimuksessa kiusaamisen on todettu liittyvän usein kiusatun fyysiseen erilaisuuteen, ulkonäköön tai vaatetukseen (Salmivalli, 1998; Hamarus, 2008). Myös meidän aineistossamme yli puolet (51,6 %) kirjoitelmissa esiintyneistä, kiusaamisen kohteena olevaa henkilöä kuvaavista ilmauksista liittyi kiusatun ulkonäköön, luonteenpiirteisiin tai toimintaan.

Eri sukupuolten vastausten välillä on nähtävissä joitakin eroja. Kuusi tyttöä esitti kirjoitelmassaan kiusaamisen syyk-

si sen, että kiusaaja on kiusaajalle kateellinen jostain syystä. Espelage ja Asidao (2001) ovatkin todenneet, että kateus tai kiusaajan tuntema alemmuudentunne voivat olla syynä kiusaamisen aloittamiselle. Tutkimuksemme osallistuneet pojat liittivät tyttöjä selkeämmin kiusaamisen nettikäyttäytymiseen esimerkiksi käyttämällä nörtti-sanaa kirjoitelmiaan kuvatessaan kiusaamisen kohdetta, kun kiusatun määrittelyä käytetty ”erilainen” esiintyi ainoastaan tyttöjen kirjoitelmissa. Sariff (2008) toteaaakin kiusaamisen usein kohdistuvan lapsiin, jotka ovat kiusaajan mielestä outoja tai erilaisia.

Ulkonäköön liittyvät asiat esiintyivät kiusaamisen syinä poikien kirjoitelmissa hieman tyttöjä useammin. Sekä tyttöjen että poikien kirjoitelmissa tuotiin esille kiusatun hyvä koulumenestys. Molemmat sukupuolet ilmoittivat syyksi myös kiusaamisen kohteen ujouden samoin kuin yksinäisyyden. Kiusaaja saattaa pitää yksinäistä henkilöä helppona kohteena, koska hän ei mahdollisesti uskalla puolustautua tai hänellä ei ole ystäväpiiriä tukenaan. Tämä on havaittu myös laajassa englantilaisessa tutkimuksessa, jossa 21 % kiusaajista ilmoitti kiusaamisen motiiviksi sen, että kohde on helppo (The Annual Bullying Survey, 2018).

Asuinpaikkaan tai syntyperään viittavia kiusaamisen syitä esiintyi ainoastaan poikien kirjoitelmissa samoin kuin nettiin liittyvän nörtti-sanankäyttö kiusaamisen kohteen määreenä. Suomalaislasten netinkäyttöä koskevissa tutkimuksissa onkin havaittu poikien pelaavan netissä, kun taas tytöt verkostoituvat yhteisöpalveluissa (esim. Kupiainen, 2013). Erilaisuus puolestaan mainittiin

vain tyttöjen kirjoitelmissa kiusaamisen syynä, ja sanan merkitystä ei tarkemmin määritely.

Sekä Juvosen ja Grossin (2008) että Smithin (2008) mukaan puolet kiusatuiksi joutuneista nuorista ovat kiusaajan koulukavereita. Samoin Holfeldin ja Graben (2012) tutkimuksen mukaan kiusaamisen kohde on usein kiusaajalle tuttu juuri koulun kautta. Meidän tutkimukseemme osallistuneista oppilaista 28 % ilmoitti nettikiusaamisen ensisijaisen syyn liittyvän koulunkäyntiin. Nettkiusaaminen kohdistuu siis myös näiden kuudesluokkalaisten oppilaiden käsityksen mukaan usein samassa koulussa opiskeleviin ja erityisesti samalla luokalla oleviin oppilaisiin, joten nettikiusaamisen voidaan katsoa olevan osa koulukiusaamista, vaikka itse kiusaaminen ei tapahtuisikaan kouluaikana.

Nettkiusaaminen ja koulunkäynti

Nettkiusaaminen näyttää meidänkin tutkimuksemme mukaan olevan osa koulukiusaamista ja siten myös osa kouluhyvinvointia, vaikka suuri osa siitä tapahtuu koulun ulkopuolella. Nettkiusaaminen vaikuttaa sen vuoksi vielä varsinaista koulukiusaamista laajemmin kohteena olevien lasten hyvinvointiin, koska se on läsnä myös kouluajan ulkopuolella. Subjektiivista hyvinvointia arvioidaan Minkkisen (2015) mukaan varsin vähän suomalaisissa kouluissa, eikä

lapsilla ole paljoakaan mahdollisuuksia kertoa omista kokemuksistaan, joten lasten kokemusten tarkempi kuuntelu voisi tuoda apua ainakin koulua käyville nettkiusatuille.

Kouluterveyskyselyn (THL, 2015) mukaan aikuiset eivät nuorten mielestä ole puuttuneet kiusaamiseen riittävästi. Tuoreimman kyselyn mukaan (THL, 2019) 62,8 % kiusaamisen kohteeksi joutuneista 4. ja 5.-luokkalaisista on kertonut tapahtuneesta koulun aikuiselle. Kiusatuista 16 % raportoi kiusaamisen tämän jälkeen jatkuneen edelleen tai pahentuneen entisestään. Tutkimukseemme osallistuneiden oppilaiden mukaan nettikiusaamisen osapuolet ovat usein saman koulun oppilaita, joten ainakin jäävuoren huipun luulisi olevan aikuisten nähtävissä koulupäivän aikana. Juvosen ja Grossin (2008) tutkimuksen mukaan suurin osa nettkiusatuista tiesi tai oli melko varma siitä, kuka häntä kiusasi, joten luottamuksellisen keskustelun mahdollisuuden tarjoaminen myös koulussa voisi auttaa kiusattua saamaan tukea ja apua tilanteeseensa. Samoin myös kiusaajaa tulisi auttaa tarjoamalla hänelle positiivisempia vuorovaikutusmalleja nettikiusaamisen tilalle. Myös nettikiusaamisen kitkemisen takia on toimivien, yhteisöllisten ja luottamuksellisten suhteiden edistäminen ja turvallisen oppimisympäristön rakentaminen kouluyhteisössä tärkeää (esim. Bernstein-Yamashiro & Noam, 2013).

Lähteet

Bernstein-Yamashiro, B. & Noam, G. G. (2013). Teacher-student relationships: a growing field of study. *New Directions for Youth Development*, 137, 15–26.

Espelage, D. L. & Asidao, C. S. (2001). Conversations with middle school students about bullying and victimization: Should we be concerned? *Journal of Emotional Abuse*, 2(2/3), 49–62.

Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2014). Cyberbullying Identification, Prevention, and Response. Cyberbullying Research Center. Pysyvä osoite www.cyberbullying.us

Holfeld, B. & Grabe, M. (2012). Middle school students' perceptions of and responses to cyber bullying. *Journal of Educational Computing Research*, 46, 395–413.

Juvonen, J. & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78, 496–505.

Kupiainen, R. (2013). EU Kids online – suomalaislasten netinkäyttö, riskit ja mahdollisuudet. Teoksessa R. Kupiainen, S. Kotilainen, K. Nikunen & A. Suoninen (toim.), *Lapset netissä – Puheenvuoroja lasten ja nuorten netinkäytöstä ja riskeistä* (s. 6–15). *Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2013*. Helsinki: Mediakasvatusseura.

Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49(4), 376–385.

Vandebosch, H. & van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *Cyberpsychology & Behavior* 11(4), 499–503.

Kirjoittajat

Hanna-Maija Sinkkonen (hanna-maija.sinkkonen@utu.fi)
Dosentti,
kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Laura Luoto (laura.m.luoto@tampere.fi)
KM, erityisluokanopettaja
Tampere

Mirka Ruotsalainen (mirka.h.ruotsalainen@gmail.com)
KM, luokanopettaja,
Sastamala

TUVET-täydennyskoulutus, syksy 2019

Dialogisuus ja vaativa erityinen tuki

TUVET-hanke on Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama opettajankoulutuksen kehittämishanke, joka järjestää maksutonta täydennyskoulutusta jälleen syksyllä 2019. Yhden työpäivän kestävässä, eväitä arjen tilanteisiin tarjoavassa koulutuksessa käsitellään dialogisuutta vaativassa erityisessä tuessa. Kouluttajat tulevat Itä-Suomen yliopistosta.

Täydennyskoulutuspäivän aamupäivän osuudessa avataan ensin tarkemmin vaativan erityisen tuen käsitettä sekä käsitellään moniammatillisuutta, monitoimijaisuutta ja monialaisuutta sekä dialogisuutta pedagogisena keinona. Aamupäivän osuudesta vastaavat erityispedagogiikan yliopistonlehtori, KT, **Aino Äikäs**, projektitutkija, KM, **Mirva Poikola** ja projektitutkija, KM, **Merja Mannerkoski**.

Täydennyskoulutuksen iltapäiväosuus tarjoaa luentojen sekä yhteisen työskentelyn avulla tietoa dialogisuudesta työmenetelmänä ja dialogista vuorovaikutusta edistävästä tekijöistä. Iltapäivällä kuullaan sosiaalityön yliopistonlehtori, YTT, **Kaarina Mönkkösen** videoalustus Dialogisuus hyvä sana, mutta vaativa laji, jossa hän käsittelee vuorovaikutusosaamista oppilaan toimijuuden tukemisessa, dialogisuutta kommunikaationa ja suhteena sekä dialogisuutta yhteisössä. Aiheesta jatkaa ja sitä syventää yliopisto-opettaja, KM, **Anniina Kämäräinen**, joka viimeistelee aihetta sivuavaa väitös-kirjaansa. Yhteisen työskentelyn aikana käsitellään dialogisuutta ja sen merkitystä vuorovaikutuksen rakentumisessa aitoja vuorovaikutustilanteita tarkastellen. Niiden pohjalta keskustellaan dialogisuutta edistävästä tekijöistä pedagogisissa ja kasvatuksellisissa vuorovaikutustilanteissa.

Täydennyskoulutus järjestetään syksyn aikana viidellä eri paikkakunnalla: Kuopiossa, Tampereella, Vaasassa, Helsingissä ja Rovaniemellä. Koulutukseen ovat tervetulleita kaikki lasten ja nuorten kanssa työskentelevät (vaativan erityisen tuen) moniammatilliset toimijat.

Lisätietoa TUVET-hankkeesta ja hankkeen koulutuksista löydät: www.tuvel.fi. **Ilmoittautuminen koulutuksiin: www.tuvel.fi/ ilmoittautuminen**

TUVET-TÄYDENNYSKOULUTUKSET

Maksuton koulutus lasten ja nuorten kanssa työskenteleville
(vaativan erityisen tuen) moniammatillisille toimijoille

Syksy 2019:

*Dialogisuus ja
vaativa erityinen tuki*

Kouluttajina:
Itä-Suomen yliopiston kouluttajat:
Aino Äikäs, Anniina Kämäräinen, Merja Mannerkoski, Mirva Poikola

Koulutusten aikataulu:
Ti 29.10. Kuopio
Ke 30.10. Tampere
To 31.10. Vaasa
Ke 6.11. Helsinki
To 7.11. Rovaniemi

Lisätietoa sisällöistä, kouluttajista ja ilmoittautumisesta:
www.tuvel.fi/koulutus

TUVET  Opetus- ja kulttuuriministeriö     

Arviointi ja palaute opetustyössä

Kuvaan tässä artikkelissa arviointia ja palautetta opettajan työssä. Tarkastelen erityisesti formatiivista arviointia ja eri tapoja toteuttaa sitä. Tämän lisäksi pohdin, miten omia arviointi- ja palautekäytänteitä voi kehittää ja muokata. Esittelen lopuksi lyhyesti väitöstutkimukseni, jossa tutkin palautetta ja itseohjautuvuutta lukion kieltenopetuksessa.

Teksti Toni Mäkipää

Arviointi on keskeinen työkalu opettajan työssä, sillä arviointia tapahtuu päivittäin oppitunneilla. Opettaja seuraa oppilaiden tuntityöskentelyä, tehtävien suorittamista, projektien laatimista ja monia muita lukuisia tuntitöitä. Kaikkea tätä ei luonnollisesti arvioida arvostamalla, mutta opettaja kerää kuitenkin jatkuvasti tietoa oppilaidensa oppimisesta ja arvioi heidän osaamistansa sekä oppimisprosessin etenemistä. Tuntitöiden lisäksi opettajat arvioivat muun muassa kokeita, aineita, projektitöitä ja esitelmiä. Opettajan arvioinnin ohella oppilaat arvioivat omaa edistymistensä ja oppimistansa itsearviointilla. Tähän he saattavat tarvita myös opettajan tukea, joten opettajan täytyy yksityiskohtaisesti selittää oppimisen tavoitteet, jotta oppilaat voivat arvioida, ovatko he saavuttaneet kyseiset tavoitteet vai eivät.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, 47–48) todetaan, että ”Opettajat huolehtivat siitä, että oppilaat saavat alusta lähtien oppimista ohjaavaa ja kannustavaa palautetta sekä tietoa edistymisestään ja

osaamisestaan.” Perusteissa mainitaan myös, että ”arvioinnissa käytetään monipuolisia menetelmiä. Opettaja kokoaa tietoa oppilaiden edistymisestä oppimisen eri osa-alueilla ja erilaisissa oppimistilanteissa. Tällöin on tärkeää ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tavat oppia ja työskennellä sekä huolehtia siitä, ettei edistymisen ja osaamisen osoittamiselle ole esteitä.” Lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2015, 228) puolestaan painotetaan, että ”arvioinnilla opiskelijaa kannustetaan omien tavoitteiden asettamiseen ja tarkoituksenmukaisten työskentelytapojen valintaan. Opintojen aikainen arviointi ja palautteen antaminen ovat osa opiskelijan ja opettajan välistä vuorovaikutusta.” Edellä mainitut lainaukset osoittavat, että arvioinnit ja palautteet ovat olennainen osa opetusta sekä perusopetuksessa että lukiossa.

Arviointi jaetaan tyypillisesti summatiiviseen ja formatiiviseen arviointiin. Summatiivinen arviointi tapahtuu useimmiten kurssin tai opintojakson lopussa, jolloin opettaja arvioi, miten op-

pilaat ovat oppineet opetetut asiat. Usein tämä tapahtuu kokeella. Formatiivinen arviointi puolestaan viittaa oppimisen aikaiseen arviointiin. Tällöin opettaja arvioi oppilasta oppimisprosessin aikana ja pyrkii täten saamaan oppilaan huomion seikkoihin, jotka vaativat vielä lisää työstämistä tai joissa on vielä parannettavaa. Olennainen osa formatiivista arviointia on palaute.

Palaute voidaan määritellä tietona, joka kertoo, kuinka tavoitteen saavuttaminen sujuu (Wiggins, 2012). Palautteella on merkittävä vaikutus oppimiseen: hyvä palaute kertoo oppilaalle, missä vaiheessa oppimisprosessiaan hän on ja mitä pitää tehdä seuraavaksi (Brookhart, 2017). On pidettävä kuitenkin mielessä, ettei palaute voi liittyä oppilaan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Palautteessa tulee myös ottaa huomioon jokaisen oppilaan yksilölliset oppimistarpeet (Brookhart, 2012).

Opettajana olen huomannut, että palautetta annettaessa tulee kiinnittää huomiota moniin seikkoihin. Ensinnäkin palautteen tulee olla selkeää ja yksilöl-

listä. Sanavalintoihin tulee kiinnittää huomiota, jottei palautteesta muodostu liian hyökkäävää tai arvottavaa. Toiseksi pelkkä kehuminen, kuten *Hyvin tehty!*, ei juurikaan edistä oppimista, sillä kyseiset ilmaukset ovat melko sisällöttömiä. Kolmanneksi palautteen tulee olla kannustavaa, mutta luonnollisesti oppilaalle ei saa valehdella. Neljänneksi palautteenantoa ei tule viivästyttää liiaksi. Tämä saattaa tosin olla hieman haasteellista, sillä opetusryhmiä voi olla useita, ja ryhmäkoot voivat olla suuria. Tällöin palautteenanto saattaa viivästyä, mutta oppimisen edistämisen kannalta palaute työskentelystä on hyvä antaa mahdollisimman nopeasti.

Sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelman perusteissa korostetaan itseohjautuvuutta ja elinikäistä oppimista, joiden kehittymistä opettajien tulee tukea. Nämä tavoitteet ovat myös 2000-luvun keskeisiä taitoja (Martin, 2018). Vaikka itseohjautuvuutta on hankala määritellä, useat tutkijat painottavat opiskelijan autonomiaa: opiskelija arvioi omia heikkouksiaan ja vahvuuksiaan, asettaa tavoitteita ja suunnittelee sopivia

Kuva: Unsplash



strategioita tavoitteiden saavuttamiseksi (esim. Bauer & Baumeister, 2011). Itseohjautuvuus ja elinikäinen oppiminen ovat tärkeitä taitoja myös elämässä, sillä yhteiskunta ja siinä tarvittavat osaamiset muuttuvat suuresti esimerkiksi teknologian kehittyessä. Tällöin kyky arvioida omia vahvuuksia ja heikkouksia sekä työn tasoa on sängen merkityksellistä. Tässä oppilaat tarvitsevat todennäköisesti paljon opettajan tukea, joten palautteen merkitys korostuu myös itseohjautuvuutta edistettäessä.

Formatiivista eli oppimisprosessin aikaista arviointia hyödynnettäessä tulee huomioida useita seikkoja. Ensinnäkin on tärkeää, että luokkahuoneessa uskaljetaan tehdä virheitä, sillä niiden avulla opitaan. Tämä edellyttää, että luokassa on turvallinen ilmapiiri. Opettaja voi käyttää erilaisia aktiviteetteja saadakseen oppilaisiin itsevarmuutta. Tällaisia aktiviteetteja ovat muun muassa tarinoiden kirjoittaminen, haastattelujen tekeminen sekä erilaisten roolipelien ja pelien hyödyntäminen. Toiseksi oppimisprosessin tulee olla läpinäkyvä: oppimistavoitteiden tulee olla selkeät, ja opettajan tulee seurata oppimisprosessin etenemistä. Joskus tavoitteita täytyy hieman muokata oppilaiden tarpeisiin sopiviksi. Opettaja voi myös tehdä kirjallisesti muistiinpanoja oppilaiden kehittymisestä kurssin tai jakson aikana. Kolmanneksi arviointia tulee tehdä monipuolisesti hyödyntäen esimerkiksi itse- ja vertaisarviointia. Myös diagnostista arviointia voi hyödyntää, eli opettaja voi arvioida oppimistason heti kurssin tai kouluvuoden alkaessa (OECD, 2005).

Luokassa voi hyödyntää formatiivista

arviointia usealla tavalla palautteen lisäksi. Opettaja voi kertoa tunnin aluksi oppimistavoitteet ja pyytää oppilaita kertomaan ne omin sanoin. Oppilaat voivat myös hyödyntää yhdessä tehtyjä arviointikriteerejä tehdessään esimerkiksi kirjallisia töitä. Opettaja voi myös esittää avoimia kysymyksiä, jotka edistävät itsearviointia, tavoitteiden asettamista ja itseohjautuvuutta. Opettaja voi esimerkiksi kysyä, miten oppilas määritteli tarvitsemansa ajan lopullisen version muokkaamiseen tai mitä strategioita oppilas käytti (Moss & Brookhart, 2009). Keskustelut oppilaan ja opettajan välillä ovat myös äärimmäisen tärkeitä. Opettaja voi esimerkiksi pyytää oppilasta miettimään, mikä tai mitkä hänen antamistaan kommentteista olivat erityisen hyödyllisiä oppilaille ja miten kyseiset kommentit auttoivat oppilasta (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Omien käytänteiden kehittäminen

Työskennellessäni opettajana huomasin, että erityisesti arviointi koetaan työläänä, raskaana ja hankalana. Arviointi on kuitenkin yksi keskeisimmistä opettajan työtehtävistä, sillä esimerkiksi opettajan tekemä päättöarviointi vaikuttaa merkittävästi oppilaiden jatkokoulutusmahdollisuuksiin. Usein opettajat myös kokevat, etteivät he ehdi antaa tarpeeksi palautetta. Eräs selitys tähän on suuret opetusryhmät. Kuten jo edellä mainitsin, palautteen rooli oppimisessa on merkittävä, joten sitä tulisi antaa mahdollisimman paljon, vaikka opetusryhmät olisivatkin suuria. Olenkin pohtinut usein, miten arviointiin ja palautteeseen liittyviä on-

gelmia voidaan ratkaista. Näihin ei valittavasti ole helppoja ratkaisuja, mutta uskon, että muutoksia voidaan tehdä vähitellen. Opettaja voi esimerkiksi pohdita, miten hän arvioisi oppilaita ja antaisi palautetta, jos opetusryhmän koko olisi juuri sellainen kuin hän toivoisi. Opettaja voi tämän jälkeen suunnitella erilaisia palaute- ja arviointikäytäntöjä, joita hän haluaisi kokeilla. Suunnittelun jälkeen hän voi laittaa ajatuksiaan käytäntöön ottaen yhden testiryhmän opetuksentaan. Ryhmä voi olla esimerkiksi kaikista pienin, jolloin uusia käytänteitä on helppoin kokeilla ensimmäisen kerran. Kursin tai opintojakson päätyttyä opettaja voi reflektoida uusien käytänteiden onnistumista: mikä toimi, mikä olisi voinut mennä paremmin. Näiden reflektointien pohjalta opettaja voi alkaa muokata käytänteitään hieman suurempiin ryhmiin ja vähitellen hän voi löytää itselleen sopivat arviointi- ja palautekäytännöt. Muutos ei ole koskaan helppoa, mutta se on hyvä aloittaa pienestä. Missään tapauksessa ei kannata muuttaa kaikkien ryhmien käytänteitä samanaikaisesti. Hyviä toimintatapoja kannattaa jakaa kollegoiden kans-

sa ja olla aktiivinen erilaisilla opettajien omilla forumeilla esimerkiksi Facebookissa.

Oma tutkimukseni

Arviointi- ja palautekäytänteet lukion kieltenopetuksessa ovat artikkeliväitöskirjani aihe. Tutkin, millaisia käsityksiä opiskelijoilla (N = 918) on opettajan arvioinnista, miten opiskelijat ovat hyödynneet saamaansa arviointipalautetta ja millaisia arviointikäytänteitä lukioissa on. Tämän jälkeen syvennyn vieraiden kielten opetukseen (N = 286) ja tutkin, miten opiskelijoiden käsitykset palautteesta vaihtelevat kielten eri taitotasoilla ja miten opettajat tukevat opiskelijoidensa itseohjautuvuuden kehittymistä. Lopuksi teen myös interventiotutkimuksen (N = 104), jossa selvitän, miten erityisesti itseohjautuvuutta tukevat opetustavat näkyvät opiskelijoiden osaamisessa. Ensimmäinen artikkelini, joka liittyy opiskelijoiden käsityksiin arvioinnista, on lähetetty vertaisarvioitavaksi kansainväliseen opetusalan lehteen.

Lähteet

- Bauer, I. M. & Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory strength. Teoksessa K. D. Vohs & R. F. Baumeister (toim.), *Handbook of Self-regulation: Research, theory, and applications* (s. 64 – 82). New York: The Guilford Press.
- Brookhart, S. M. (2012). Preventing feedback fizzle. *Educational Leadership*, 70(1), 24–29.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Martin, J. P. (2018). *Skills for the 21st Century: Findings and Policy Lessons from the OECD Survey of Adult Skills*. OECD Education Working Paper, 166(2), 1–33.

Moss, C. M. & Brookhart, S. M. (2009). *Advancing Formative Assessment in Every Classroom: A Guide for Instructional Leaders*. Alexandria, VA: *Association for Supervision and Curriculum Development*.

Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.

OECD. (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD Publishing.

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Haettavissa osoitteessa <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteet>

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

Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Educational Leadership*, 70(1), 10–16.



Kirjoittaja

Toni Mäkipää (toni.makipaa(at)helsinki.fi)
tohtorikoulutettava, Helsingin yliopisto
ruotsin, englannin ja ranskan opettaja

Autismikirjo ja työllistyminen

Kokemuksia työllistymiseen vaikuttaneista tekijöistä

Artikkeli pohjautuu Veera Vesterisen pro gradu -tutkielmaan, joka käsittelee toiminnallisesti korkeatasoisten autismikirjon henkilöiden työllistymistä. Haastatteluihin perustuva tutkielma lähestyy näiden henkilöiden kokemuksia selvittämällä tekijöitä, jotka ovat joko estäneet tai edistäneet työllistymistä. Tekijät on jaoteltu edelleen yksilö- ja ympäristötekijöiksi haastattelun kuvauksen perusteella. Tarkastelu yksilö- ja ympäristötekijöinä tuo esille yksilön vaikutusmahdollisuudet omaan työllistymiseensä. Tutkielman tulokset viittaavat siihen, että kohderyhmään kuuluvilla on osaamista ja motivaatiota tehdä työtä, mutta erityisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikaation vaikeudet estävät työn saavuttamisen ja säilyttämisen onnistuneesti. Työllistymiseen vaikuttaneiden tekijöiden lisäksi ehdotetaan ratkaisuja työllistymisen parantamiseksi.

Teksti Veera Vesterinen

”Niko: ...mä oon menny semmoseen vähän niinku sellaseen sisäseen maailmaani eli tota niin sanotusti vetäytyny kontaktista, joka saattaa johtua siitä, että ilmeisesti että mä oon kokenu sen sosiaalisen tilanteen aika rasittavana ja tylsänä...”

Autismikirjon esiintyvyys on noin yksi prosentti (Brugha ym., 2011), mikä merkitsee noin 55 000 autismikirjon henkilöä Suomessa. Autismikirjon häiriöiden neurobiologinen tausta on aivojen poikkeavissa rakenteissa ja toiminnassa, mikä ilmenee rajoitteina sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, kommunikaatiossa ja mielikuvituksessa. Näiden ydintunnuksien lisäksi häiriön kanssa ilmenee usein samanaikaisesti poikkeavaa aistien toimintaa, rutiininomaista ja

toistavaa käyttäytymistä sekä erilaisia liitännäissairauksia. Käsite autismikirjon häiriö on uusissa DSM- ja ICD-tautiluokitusjärjestelmissä sateenvarjodiagnoosi aikaisemmin erillisille häiriöille (World Health Organization, 2018; Black & Grant, 2014, 40). Esimerkiksi Aspergerin oireyhtymän diagnoosi on poistunut ja siirtynyt sateenvarjokäsitteen autismikirjon häiriö alle. Diagnosointia on yhdenmukaistettu, koska eri häiriöiden diagnosointi on ollut aikaisemmin osittain päällekkäistä. Vaikka autismikirjon häiriö on elinikäinen tila, ilmiön vaikutuksia aikuisuudessa on tutkittu verrattain vähän. Aikaisempi tutkimus on keskittynyt muun muassa selvittämään henkilöiden elämänlaatua tutkimalla esimerkiksi henkilöiden kykyä ja

mahdollisuuksia elää ja asua itsenäisesti (Gabriels, 2011). Huolimatta siitä, että työn on todettu määrittävän merkittävästi yksilön elämänlaatua aikuisuudessa, tutkimus tällä saralla on jäänyt puutteelliseksi. Suomessa autismikirjon henkilöiden työllistymistä kartoittavaa tutkimusta ei ole tietääkseni aikaisemmin ole tehty.

Autismikirjon henkilöistä noin 74 prosentilla kognitiiviset kyvyt ovat vähintään normaalitason rajoissa (älykkyysosamäärä yli 70), mikä merkitsee sitä, että valtaosa autismikirjon henkilöistä ei ole samanaikaisesti kehitysvammaisia (Idring ym., 2015). Tällaisia autismikirjon henkilöitä on kuvattu useissa tutkimuksissa toiminnallisesti korkeatasoisen autismikirjon häiriön käsitteen avulla (De Giambattista ym., 2019). Näiden henkilöiden toimintakyvyn on havaittu olevan korkeampi, mutta henkilöiden on havaittu työllistyvän heikosti ja usein omaa osaamista vastaamattomiin työtehtäviin. Työllisyysaste vaihtelee tutkimuksesta riippuen 5–55 prosentin välillä (Howlin, 2000). Kansainvälisten tutkimusten mukaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ilmenevät rajoitteet ovat vaikeuttaneet henkilöiden työllistymistä merkittävästi (Chen, Leader ja Sung, 2014). Haasteiden on todettu alkavan jo työnhaussa ja heikentävän kokonaisvaltaisesti yksilön mahdollisuuksia selviytyä työelämässä. Työelämän epävarmuus on jatkuvasti lisääntynyt työn muutoksissa, ja pärjätäkseen työmarkkinoilla yksilön tulee omata riittävät sosiaaliset valmiudet. Elämänmittaiset työtehtävät ovat korvautuneet määräaikailla ja uusiutuvilla työtehtävillä, joissa korkea osaaminen on arvossaan. Tällaiset muutokset voivat osaltaan

selittää, miksi tutkimusten mukaan toimintarajoitteet ovat lisääntyneet työelämässä (Järvikoski, Takala, Juvonen-Posti & Härkäpää, 2018, 46).

Tutkimuksen tavoite ja toteuttaminen

Tavoitteenani oli tutkia toiminnallisesti korkeatasoisten autismikirjon henkilöiden kokemuksia työelämästä. Halusin myös selvittää, mitkä tekijät olivat vaikuttaneet heidän toimintakykynsä työelämässä. Olin kiinnostunut sekä työllistymistä estävistä että edistävästä tekijöistä. Tarkastelin erikseen työnhakuun ja työntekoon vaikuttaneita tekijöitä. Analyysin edetessä jaottelin työllistymiseen vaikuttaneita tekijöitä henkilöiden kokemusten mukaan yksilö- ja ympäristötekijöiksi.

Tutkimusta varten haastattelin kuutta toiminnallisesti korkeatasoista autismikirjon aikuista. Yksi haastateltavista oli haastatteluhetkellä ollut jo kymmenen vuoden ajan työelämän ulkopuolella, kun taas toista ääripäätä edusti haastateltava, joka oli onnistunut säilyttämään lähes täyspäiväisen työpaikan kymmenen vuoden ajan. Toteutin haastattelut hyödyntäen avoimen teemahaastattelun menetelmää, ja tarkoitukseni oli saada haastateltavia kuvaamaan laajasti kokemuksiaan työelämästä. Haastattelut pidettiin keväällä 2018. Tutkimusaineiston muodosti lopulta kuuden henkilön nauhoitetut ja litteroidut haastattelut, jotka analysoin soveltaen laadullista aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Analyysivaiheen alussa erittelin kokemuksia negatiivisiin ja positiivisiin kokemuksiin. Analyysin edetessä aloin luoki-

tella onnistunutta työllistymistä estäneitä ja edistäneitä tekijöitä. Lopuksi jaottelin tekijät ympäristö- ja yksilötekijöihin sen mukaan, miten henkilö oli kokenut vaikutuksensa prosessissa. Ympäristötekijät kuvasivat henkilöstä riippumattomia tekijöitä. Yksilötekijät kuvasivat tekijöitä, joissa haastateltava koki oman vaikutuksensa merkittävänä. Näin työllistymiseen vaikuttanut tekijä sijoittui joko työllistymistä estäneeksi tai edistäneeksi sekä ympäristö- tai yksilötekijäksi.

Kokemuksia työnhausta

”Olli: ...Mut nää kaikki muut ne on ahdistavia inhottavia jotenki se et mitä mä tääl niinku ittestäni kerron kun tuota olen sellasella työkyvyllä varustettu kuin olen ja muutenkin niin en hirveesti jaksaks tehä hirveesti mitään...”

Haastateltavilla oli enemmän kokemuksia työnhakua estäneistä kuin edistäneistä tekijöistä. Yksilön sisäiset tekijät nousivat tutkimusaineistossa ympäristötekijöitä merkittävämmiksi. Keskeisimpiä haasteita olivat sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikaation vaikeudet, jotka ilmenivät työnhaussa esimerkiksi kyvyttömyytenä soittaa mahdolliselle työnantajalle tai haasteina vastata työhaastattelutilanteen aikana haastattelijan kysymyksiin riittävällä tavalla. Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikaation vaikeudet nousivat esille lähes jokaisessa tutkimushaastattelussa. Toinen merkittävä estävä tekijä oli nykyisten työmarkkinoiden esteellisyys. Tämä saattoi esimerkiksi merkitä sitä, että henkilön toimintakyvylle sopivia töitä oli heikosti tarjolla tai työnantajien käyttämät rekrytointimenetelmät koettiin itselle soveltumattomina.

Erityisesti työhaastattelutilanne näyttäytyi usean haastateltavan kokemuksissa vaiheena, josta ei pääsääntöisesti päästy enää eteenpäin.

Työn saavuttamista edisti, jos henkilö oli saanut omiin tarpeisiinsa kohdennettua tukea. TE-toimiston, työpsykologien tai muiden ammattilaisten tarjoama tuki työnhaussa koettiin arvokkaana resurssina. Tuen koettiin kuitenkin pääsääntöisesti olevan riittämätöntä, ja tarjolla oleva tuki ei ollut tarkoituksenmukaisesta ja oikea-aikaista. Mikäli työnantaja oli käyttänyt haastateltavan kannalta esteettömiä rekrytointimenetelmiä, ne olivat parantaneet henkilön mahdollisuuksia työllistyä. Näitä olivat esimerkiksi toimintakykyä vastaavat rekrytointiprosessit sekä vaihtoehtoiset tavat saavuttaa haussa oleva työtehtävä. Työhaastattelutilanteessa keskittyminen itse työtehtävään henkilön persoonallisuuden asemesta oli koettu paremmin soveltuvana omille sosiaalisille valmiuksille. Joissakin tilanteissa työnhakemus oli ratkaissut enemmän kuin työhaastattelutilanne tai työhaastattelua ei pidetty lainkaan, mitkä olivat merkinneet parempia mahdollisuuksia saavuttaa työpaikka.

Kokemuksia työnteosta

”Hanna: ... No sehän tietysti auttaa sitä työssä jaksamista kun saa vähän valita sitä että tekeekö kuinka pitkää työviikkoa tai tämmöstä.”

Kuten työnhaussa myös työnteossa haastateltavilla oli enemmän kokemuksia estäneistä kuin edistäneistä tekijöistä, ja yksilön sisäiset tekijät nousivat tutkimusaineistossa ympäristötekijöitä merkittä-



Kuva: Unsplash

vimmiksi. Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikaation vaikeudet nousivat jokaisessa haastattelussa esille estävänä tekijänä, joka vaikeutti työssä suoriutumista kokonaisvaltaisesti. Eräs haastateltava kuvasi vaikeuksia prosessoida sosiaalista informaatiota, jos se tuotettiin nopeasti puhumalla. Monella oli kokemuksia siitä, kuinka oli vaikeaa seurata useamman puhujan keskustelua. Lähes kaikki kuvailivat erilaisia psyykkisen ja kognitiivisen toimintakyvyn rajoitteita, jotka olivat vaikeuttaneet työtehtävien suorittamista loppuun odotetulla tavalla. Nämä saattoivat ilmetä jaksamisen heikentymisenä, oppimisvaikeuksina tai esimerkiksi kyvyttömyytenä toimia työtehtävän vaatimassa aikapaineessa. Näiden yksilötekijöiden lisäksi työympäristö saatiin kokea itselle soveltumattomana, mikä heikensi henkilön mahdollisuuksia menestyä työssä. Erityisesti työympäristön melu ja muiden ihmisten jatkuva läsnäolo koettiin häiritsevänä omaa työntekoa.

Positiivisia kokemuksia oli syntynyt, jos

työtä oli muokattu henkilön toimintakyvylle sopivammaksi tai työ itsessään oli luonteeltaan henkilölle soveltuvaa. Joustavat järjestelyt, kuten mahdollisuus osa-aikaisuuteen ja työskentelyyn itselle sopivina aikoina, paransivat työssä suoriutumista sekä jaksamista. Eräs haastateltavista kuvasi, kuinka mahdollisuus kommunikaation sähköpostin välityksellä, soveltui hänelle kasvokkain tapahtuvaa kommunikaatiota paremmin. Yksilön korkean sisäisen motivaation kehittyminen näyttäytyi kokemuksissa tekijänä, joka vaikutti positiivisesti työtehtävien edistymiseen. Erityinen kiinnostus omaan alaan ja työn kokeminen merkityksellisenä ja tärkeänä lisäsivät työn mielekkyyttä.

Perusteita ja ehdotuksia työllistymisen parantamiseksi ja toimintakyvyn lisäämiseksi työelämässä

Tutkimustulokseni antavat viitteitä siitä, että toiminnallisesti korkeatasoisilla au-

tismikirjon henkilöillä on sekä halua että kykyä tehdä työtä. Kuitenkin puutteellisesti järjestetyt tukipalvelut ja työpaikkojen näyttäytyminen saavuttamattomina heikentävät henkilöiden mahdollisuuksia työllistyä ja kohderyhmän osaaminen jää herkemmin huomaamatta ja hyödyntämättä. Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikaatiovaikeuksien huomioiminen tukipalveluiden suunnittelussa sekä työpaikoilla vaikuttaisi olevan keskeistä henkilöiden työllistymisen parantamiseksi. Arvioimalla yksilön toimintakykyä työelämässä henkilön vahvuuksien ja rajoitteiden avulla, voidaan tuoda esille työkykyyn vaikuttavia tekijöitä. Näiden tekijöiden tarkastelu suhteessa yksilön vaikutusmahdollisuuksiin on keskeistä tuen suunnittelussa, koska kuntoutuksen tulee perustua sekä yksilön käyttäytymisen muuttamiseen että ympäristön muokkaamiseen sopivammaksi. Vastaanottavaisemman ympäristön luominen on ensisijaisen tärkeää, jotta yksilöllä on

yhdenvertaiset lähtökohdat onnistuneeseen työllistymiseen. Yhdenvertaisuuteen voidaan pyrkiä kasvattamalla organisaatioiden, yritysten ja tukipalveluiden järjestäjien tietoisuutta autismikirjosta ja sen vaikutuksista yksilön toimintakykyyn. Autismikirjon henkilöiden subjektiivisten kokemusten huomioiminen on tärkeää, jotta henkilöiden omat äänet tulevat kuulluiksi työelämän piirissä.

Onnistunut työllistyminen on yksilötasolla yhteydessä autismikirjon henkilöiden parempaan elämänlaatuun, kognitiivisiin kykyihin sekä mielenterveyteen. Yhteiskunnan tasolla työllisyysasteen nostaminen kyseisessä ryhmässä voi tarkoittaa kulujen vähenemistä henkilöiden muilla elämän osa-alueilla kuten kuntoutuspalveluissa. Niin yksilön, organisaatioiden kuin koko yhteiskunnan kannalta on tärkeää löytää keinoja, joilla toiminnallisesti korkeatasoiset autismikirjon henkilöt voivat työllistyä heille sopiviin, merkityksellisiin ja palkitseviin töihin.

Artikkeli perustuu kirjoittajan pro gradu -tutkielmaan:

Vesterinen, V. (2019). *Toiminnallisesti korkeatasoisten autismikirjon aikuisten kokemuksia työhön osallistumisesta. Laadullinen analyysi työn saavuttamista ja säilyttämistä edistävästä ja estävästä tekijöistä*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta.

Lähteet

Black, D. W. & Grant, J. E. (2014). *DSM-5® guidebook: the essential companion to the diagnostic and statistical manual of mental disorders*. American Psychiatric Pub.

Brugha, T. S., McManus, S., Bankart, J., Scott, F., Purdon, S., Smith, J., ... & Meltzer, H. (2011). Epidemiology of autism spectrum disorders in adults in the community in England. *Archives of general psychiatry*, 68(5), 459–465.

Chen, J. L., Leader, G., Sung, C. & Leahy, M. (2015). Trends in employment for individuals with autism spectrum disorder: a review of the research literature. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2(2), 115–127.

De Giambattista, C., Ventura, P., Trerotoli, P., Margari, M., Palumbi, R. & Margari, L. (2019). Subtyping the autism spectrum disorder: Comparison of children with high functioning autism and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(1), 138–150.

Gabriels, L. (2011). Adolescent transition to adulthood and vocational issues. Teoksessa D. Amaral, G. Dawson & D. H. Geschwind (toim.), *Autism spectrum disorders* (s. 1167–1181). New York: Oxford University Press.

Howlin, P. (2000). Outcome in adult life for more able individuals with autism or Asperger syndrome. *Autism*, 4(1), 63–83

Järvikoski, A., Takala, E. P., Juvonen-Posti, P. & Härkäpää, K. (2018). *Työkyvyn käsite ja työkykymallit kuntoutuksen tutkimuksessa ja käytännössä*. Helsinki: Kansaneläkelaitos.

World Health Organization. (2018). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-11)*. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>



Kirjoittaja

Veera Vesterinen (KM, Helsingin yliopisto) valmistui syksyllä 2019 kasvatustieteen maisteriksi erityispedagogiikan opintosuunnasta ja aloitti elokuussa työskentelyn koulutusasiantuntijana Helsingin yliopiston Avoimessa yliopistossa.

[veera.vesterinen\(at\)helsinki.fi](mailto:veera.vesterinen(at)helsinki.fi)

Kouluhyvinvoinnin jäljillä

Mistä kouluhyvinvointi koostuu ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat? Entä miten oppilaiden hyvinvointia voidaan seurata ja edistää koulussa? Kasvatustieteen maisteri Sanni Heinonen tarkastelee tässä ar-tikkelissa kouluhyvinvointiin liittyviä kysymyksiä pro gradu -tutkielmansa pohjalta. Tutkimuksen ai-neisto koostuu 36:n itsensä mielenterveyskuntoutujaksi identifioineen aikuisen ja nuoren kirjallisista vastauksista, joissa he arvioivat omaa peruskoulu-aikaista kouluhyvinvointiaan sekä kertovat peruskoulukokemuksistaan ja kouluhyvinvointiinsa vaikuttaneista asioista. Vastausten pohjalta kouluhyvinvoinnin osatekijöiksi hahmottuvat turvallisuus, yhteenkuuluvuus, nähdäksi ja kuulluksi tuleminen, onnistumisen kokemukset sekä merkityksellisyys.

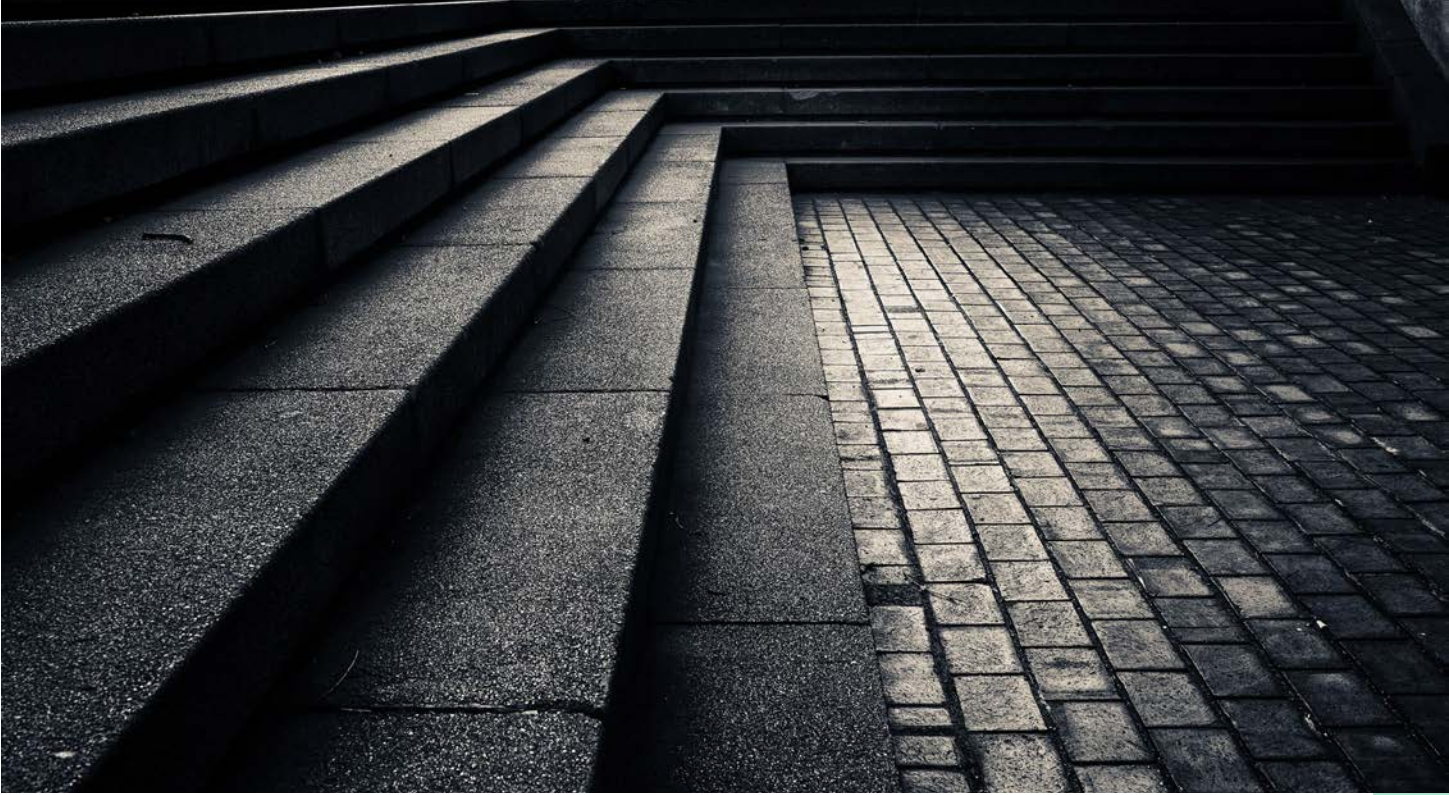
Teksti Sanni Heinonen

Kun koulussa ei ole hyvä olla

Lukion ryhmänohjaajani pyytää minua jäämään juttelemaan jaksotodistusten palautuksen jälkeen. En tiedä, mitä asiaa hänellä on, sillä arvosanani ovat jälleen erinomaisia. Pian selviää, että hän haluaa tietää, vaativatko vanhempani minulta liikaa ja miten jaksan. Kerron totuudenmukaisesti, että asetan tavoitteeni aivan itse. En osaa puhua opiskelun aiheuttamasta stressistä ja ahdistuksesta, joten vakuutan kaiken olevan hyvin. Keskustelu ei kuitenkaan lopu tähän, ja ryhmänohjaajani seuraava huolenaihe tulee täysin puskista. Hän pyytää sanomaan, jos asia ei yhtään kuulu hänelle, mutta hänestä näytän laihtuneen. Vakuuttelen jälleen kaiken olevan hyvin, mutta ryhmänohjaajani kannustaa puhumaan terveydenhoitajalle, jos se tuntuu yhtään tarpeelliselta. Keskustelu saa minut miettimään, onko minulla oikeasti kaikki ok – ei ole.

Ei mene kovin kauaa, kun istun terveydenhoitajan odotushuoneessa täyttämässä terveystarkastukseen liittyvää kyselyä. Tuijotan

kysymystä ”Onko suhtautumisesi ruokaan normaali?”. Olen herkkulakossa, lasken pako-nomaisesti kaloreita, en pysty enää suhtautumaan ruokaan rennosti ja haluaisin pu-dottaa muutaman kilon jo valmiiksi hoikasta kehostani. Kuukautiseni ovat jääneet pois. Pohdin ky-symystä kauan, mutta lopulta uskaltaudun rastittamaan ei-ruudun. Terveystieteilijä on ymmärtäväi-nen ja varaa ajan koululääkärille. Mietin, olenko liioitellut ongelmiani ja oliko pitänyt sanoa kaiken olevan hyvin. Tunnen itseni huomionhakuiseksi teeskentelijäksi. Lääkäri vahvistaa epäilykseni toteamalla, ettei minulla ole syömishäiriötä. Tilannetta jäädään kuitenkin tarkkailemaan, ja koen, että minun täytyy todistaa voivani huonosti. Loput lukuvuodesta on yhtä painajaisista, sillä en pysty ajattelemaan muuta kuin opiskelua ja laihtuttamista. Arvosanani pysyvät kympeinä vaa’an lukujen pienentyessä, ja olen jatkuvasti ahdistunut, stressaantunut, väsynyt ja ärtynyt. Seuraavan lukuvuoden aloitan syömishäiriö-osastolla, jossa minulle vakuutellaan, että olen ihan oikeasti vakavasti sairas.



Kuva: Unsplash

Edelläkuvailemani omakohtaiset kokemukset toimivat kimmokkeena lähteä tutkimaan mielenterveyskuntoutujien koulukokemuksia ja kouluhyvinvointia. Pro gradussani rajasin aiheen tarkastelun peruskouluvuosiin, mutta lasten, nuorten ja aikuisten hyvinvointiin on tietenkin tärkeää kiinnittää huomiota kaikilla koulutusasteilla. Tutkimukseeni osallistuneiden henkilöiden mielenterveysongelmat olivat alkaneet varsin eri aikoihin: osalla jo ennen peruskoulua, osalla sen aikana ja osalla vasta peruskoulun jälkeen. Tästä huolimatta lähes jokainen oli voinut huonosti ainakin jossain vaiheessa peruskoulua. Tutkimukseni tarkoituksena ei ollut selvittää asioiden välisiä syy-seuraussuhteita vaan tarkastella kouluhyvinvointia ja siihen liittyviä tekijöitä kokemuksellina ilmiöinä.

Miten kouluhyvinvointia on määritelty ja mitattu?

Hyvinvointi on erittäin laaja ja abstrakti käsite, jota on mahdollista määritellä ja tarkastella lukuisin eri tavoin. Näkökul-

ma voi olla esimerkiksi psykologinen tai sosiologinen, mittarit subjektiivisia tai objektiivisia, ja hyvinvointi voidaan yhdistää esimerkiksi terveyteen, elämänlaatuun tai tarpeisiin (Konu, 2002, 10–11). Hyvinvointia on myös mahdollista tarkastella joko yleisesti tai jollain tietyllä elämän osa-alueella. Kouluhyvinvoinnin erillistä mittaamista on perusteltu sillä, että koulu on lapsille ja nuorille keskeinen elämän osa-alue ja kasvuympäristö (Long, Huebner, Wedell & Hills, 2012, 51; Tian, Wang & Huebner, 2015, 616) eivätkä yleiset mittarit välttämättä huomioi mahdollisia eroja elämän eri osa-alueiden välillä (Antaramian, Huebner & Valois, 2008). Kouluhyvinvoinnin määrittely ja mittaaminen on kuitenkin ollut tähän asti melko suppeaa ja hajanaista (Konu & Lintonen, 2006; Long ym., 2012; Tian ym., 2015). Kouluhyvinvoinnin (*school well-being*) rinnalla tai sijaan käytetään myös usein termiä *school satisfaction*, jonka suomenkielisenä vastineena käytetään sekä kouluviihtyvyyttä että koulutytytyväisyyttä. Näiden käsitteiden välisistä suhteista ei kuitenkaan ole olemassa sel-

keää yksimielisyyttä, mikä hankaloittaa eri tutkimustulosten vertailua.

Sekä Long kollegoineen (2012) että Tian kollegoineen (2015) ovat tulleet siihen tulokseen, että kouluhyvinvointi koostuu kognitiivisesta ja affektiivisesta komponentista, joista ensimmäistä edustaa koulutytyväisyys ja jälkimmäistä koulussa koetut positiiviset ja negatiiviset emotionit. Tämä näkemys on linjassa sen kanssa, miten Diener ja hänen kollegansa ovat määritelleet subjektiivista hyvinvointia (ks. esim. Diener, 1994; Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999). Konu ja Rimpelä (2002) ovat puolestaan laatineet Allardtin sosiologisen hyvinvointimallin pohjalta koulun hyvinvointimallin, jossa kouluhyvinvointi jakautuu neljään osa-alueeseen: koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja terveydentila. Mallin pohjalta tehtyjen kyselylomakkeiden avulla on mahdollista tarkastella luokkien, luokka-asteiden tai koko koulun hyvinvointiprofiilia (Konu & Koi-visto, 2011).

Mielenterveyskuntoutujien kertomuksista hahmotettava kouluhyvinvoinnin olemus

Pro gradua tehdessäni en pystynyt tarkastelemaan kouluhyvinvointiin yhteydessä olevia tekijöitä ilman, että uppouduin kouluhyvinvointiin elävänä kokemuksena. Halusin selvittää, millaisista osatekijöistä kouluhyvinvointi näyttää koostuvan, kun sitä lähestytään fenomenologis-hermeneuttisesta ja narratiivisesta näkökulmasta käsin eli kokemusten, kertomusten ja niiden tulkinnan kautta. Kun jäljitin mielenterveyskuntoutujien kertomuksista kouluhyvinvoinnin olemusta, keskityin

sekä myönteisiin että kielteisiin kuvauksiin. Huonojen aikojen ja matalan kouluhyvinvoinnin kuvaukset olivat usein huomattavasti rikkaampia kuin hyvien aikojen ja hyvän olon kuvaukset, minkä lisäksi hyvinvoinnista puhuttiin erilaisten negatiivisten kautta: vastaaja saattoi esimerkiksi todeta, että kouluhyvinvoinnin ollessa korkeimmillaan, häntä ei kiusattu tai silloin ei tarvinnut pelätä. Kenties juuri pahoinvoinnin kautta onkin usein helpointa ymmärtää, mitä hyvinvointi todella merkitsee. Aineiston pohjalta tekemäni jäsenitys kouluhyvinvoinnin olemuksesta koostuu viidestä vastakohtaparista, joiden toinen puoli rakentaa hyvää ja toinen huonoa oloa koulussa. Nämä kouluhyvinvoinnin – tai koulupahoinvoinnin – osatekijät ovat kokemuksia, joihin liittyy erilaisia emotionioita ja joiden pohjalta muodostetaan koulunkäyntiin ja omaan itseen liittyviä käsityksiä. Osatekijät liittyvät myös toisiinsa ja menevät tietyiltä osin limittäin.

Turvallisuus/turvattomuus. Jokaisen oppilaan perustarve ja perusoikeus on tuntee olonsa koulussa turvalliseksi. Mielenterveyskuntoutujien kertomuksissa suurimpina turvattomuuden aiheuttajina esiintyivät sekä henkinen että fyysinen kiusaaminen ja se, etteivät aikuiset olleet kunnolla puuttuneet tähän kiusaamiseen. Joidenkin koulun aikuisten kerrottiin myös olleen pelottavia. Muiden ihmisten toiminnasta johtuneen turvattomuuden tunteen lisäksi vastauksissa kuvailtiin sisäistä levottomuutta, joka oli saattanut liittyä esimerkiksi epäonnistumisen pelkoon tai sosiaaliseen ahdistuneisuuteen. Turvallisuuden tärkeys välittyi nimenomaan kielteisten, välillä hyvinkin hurjien, kuvausten kautta:

*Rakensin turvakseni mm. lapasen sisään pii-
lotettavan nyrkkiraudan, varustettuna nau-
loilla. Jossain vaiheessa aloin pitää mukanani
puukkoa. Pelkäsin jonkun tyttöporukan käy-
vän porukalla kimppuuni, eikä se ollut aihee-
ton pelko. (Vastaaaja 13)*

Yhteenkuuluvuus/ulkopuolisuus. Kou-
lu ei ole oppilaille pelkästään oppimis-
ympäristö vaan myös keskeinen sosiaa-
linen ympäristö. Kavereista ja ystävistä
sekä niiden puuttumisesta puhuttiinkin
ai-neistossa paljon. Ulkopuolisuuden
tunne oli liittynyt joko yksin jäämiseen
tai siihen, ettei oppilas ollut tuntenut so-
pivansa joukkoon tai kelpaavansa omana
itsenään. Samanhenkiset ystävät olivat
puolestaan auttaneet jaksamaan vaikei-
denkin aikojen läpi. Usein yhteys oli löy-
tynyt jonkun samankaltaisessa tilanteessa
olleen kanssa:

*Odotin parhaan ystäväni tapaamista mutta
muuten en olisi halunnut mennä kouluun.
Oireilimme molemmat ja purimme sitä pik-
kukolktoosiin, joita teimme kotikylillä. Jak-
sa-maan auttoi hyvän ystävän tuki ja perheeni
tuki. (Vastaaaja 11)*

**Nähdyksi ja kuulluksi tuleminen/koh-
taamattomuus.** Siinä missä edellisen
kohdan yhteenkuuluvuus liittyy lähinnä
vertaissuhteisiin, nähdyksi ja kuulluksi
tuleminen viittaa tässä ennen kaikkea sii-
hen, miten aikuiset kohtaavat lapsen tai
nuoren. Monella vastaajalla oli kokemuk-
sia siitä, etteivät aikuiset olleet aidosti
kohdanneet, kuulleet ja arvostaneet heitä
eivätkä osanneet tai halunneet puuttua
ongelmiin ja tarjota oikeanlaista tukea.
Vastakkaisiakin kokemuksia kuitenkin

löytyi:

*Sain arvostusta ja osaamistani sekä luovuut-
tani kehuttiin ja kysyttiin mitä kuuluu jne.
Työrauha oli uudessa kodissa huostaanoton
jälkeen. Se et ope sanoi et sä pystyt tähän tai
tuut saamaan ysän torkkaan kun vielä tsemp-
paat oli rohkaisevaa. Taideaineet olivat ihan
lempijuttu ja matemaattiset kauhu mutta
sielläkin oli yksi just oikea ope mulle ja sain
nostettua vielä viim vuotena arvosanoja. Ihan
valtava merkitys kohtaamisilla ollut! (Vas-
taaaja 30)*

**Onnistumisen/epäonnistumisen koke-
mukset.** Sekä onnistumisen että epäon-
nistumisen kokemukset koulussa voivat
liittyä monenlaisiin asioihin. Mielenter-
veyskuntoutujien kertomuksissa onnistu-
misen kokemukset ja oppimisen ilo olivat
eniten läsnä peruskoulun ensimmäisillä
luokilla. Oppimisvaikeudet ja puutteel-
liset tukitoimet olivat johtaneet osalla
epäonnistumisen kokemuksiin, kun taas
toisilla onnistumisen kokemusten tiellä
olivat olleet kovat suorituspaineeet, liialli-
nen täydellisyyden tavoittelu ja mokaami-
sen pelko. Muilta saadun tuen ja kannus-
tuksen lisäksi onnistumisista annettiin
kiitosta itselle:

*Sain itsevarmuutta, viittasin ja kysyin opet-
tajalta, uskaltauduin kirjoittamaan vastausta
taululle sekä olemaan yleisesti sosiaalinen ja
vähän niinkuin “kaikkien kaveri”. (Vastaaaja
3)*

Merkityksellisyys/merkityksettömyys.
Parhaimmillaan koulunkäynti tuntuu tär-
keältä ja mielekkäältä asialta ja koulu on
oppilaalle merkityksellinen paikka niin



Kuva: Unsplash

sosiaalisena ympäristönä kuin oppimis-ympäristönäkin. Mielenterveyskuntou-tujien kertomuksissa esiintyi varsin eri-laisia suhtautumistapoja koulunkäyntiin ja opiskeluun: osalle tärkeintä oli ollut kavereiden tapaaminen, osalle opinnois-sa menestyminen ja muutamille ei oikein kumpikaan. Todellinen merkityksellisyys kumpuaa sisältäpäin, mutta koulunkäyn-tiin suhtautumiseen vaikuttavat usein myös ulkopuolelta omaksutut asenteet ja esimerkiksi näkemys siitä, miten asiat ”kuuluu” tehdä:

Kouluarvosanat olivat aina melko hyviä, koska olin kiltti ja tunnollinen ja tein läksyt. Ko-keisiin pänttäsin paljon, jotta numerot olisivat hyviä. Oppivelvollisuuden jaksoin suorittaa kunnialla, koska ajattelin, että peruskoulu on pakko käydä. En uskaltanut kapinoida tai tiennyt mistään vaihtoehtoista (tuettu kou-lunkäynti, erityisopetus, kotikoulu tai vain yksinkertaisesti luovuttaminen eli kotiin jää-minen). (Vastaja 29)

Oppilaiden hyvinvointi ja sen edistäminen koulun arjessa

Opetussuunnitelman perusteissa (Ope-tushallitus, 2014, 34) todetaan, että oppi-laiden hyvinvoinnin edistäminen on kou-lun kaikkien aikuisten vastuulla. Yhteinen vastuu näkyy ihanteellisessa tapauksessa siten, että oppilaiden hyvinvointia seura-taan ja tuetaan koulussa monipuolisesti ja kattavasti. Tämä vaatii kuitenkin toi-mivia käytänteitä, yhteistyötä ja vastuun jakamista, sillä muuten riskinä on, ettei oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen ole käytännössä kenenkään vastuulla. Kou-lun aikuisilla on tämänkin asian suhteen erilaisia rooleja. Luokanopettaja tapaa oppilaansa päivittäin ja vaihtaa arkisia kuulumisia, mutta miten paljon oppilail-la on tilaisuuksia keskustella opettajien kanssa vakavammista asioista koulun hektisen arjen keskellä? Entä rakentuuko yläkoulussa oppilaiden ja opettajien välil-le tarpeeksi läheisiä suhteita, jotta nuoret uskaltaisivat puhua mieltään painavista

asioista? Koulun terveystarkastuksissa ja vanhempaintapaamisissa jokaisen oppilaan tilannetta pysähdytään tarkastella maan yksilöllisesti, minkä lisäksi koulupsykologin ja -kuraattorin palvelut ovat oppilaiden käytettävissä. Viimeisimpien Kouluterveyskyselyjen tulokset kuitenkin kertovat, etteivät kaikki yläkoululaiset ole yrittämisestä huolimatta päässeet tarvitsemiinsa oppilashuollon palveluihin tai saaneet niistä kaipaamaansa apua ja tukea: etenkin koulupsykologin apua kättiini saatua enemmän (THL, 2019a).

Vuoden 2019 Kouluterveyskyselyyn vastanneista peruskoululaisista hieman useampi kuin joka viides koki, ettei hänellä ole mahdollisuutta keskustella koulussa aikuisen kanssa mieltään painavista asioista. Lisäksi yli 40 prosenttia yläkoululaisista oli sitä mieltä, ettei opettajia kiinnosta, mitä heille kuuluu. Alakoululaisista suurin osa oli sitä mieltä, että opettajia kiinnostaa tämä asia joskus. (THL, 2019a, 2019b.) Näiden tulosten perusteella näyttää siis siltä, että aitoihin kohtaamisiin ja luottamuksellisiin keskustelumahdollisuuksiin tulisi panostaa peruskouluissa vielä enemmän.

Kouluhyvinvoinnin osatekijät eivät ole asioita, joiden toteutumiseen tarvittaisiin kovin erikoisia menetelmiä. Usein tarvitaan lähinnä aikaa ja sensitiivisyyttä. Aikaa tarvitaan esimerkiksi oppilaiden

ryhmyttämiseen, luottamuksen rakentamiseen oppilaiden ja koulun aikuisten välille sekä oppilaiden huolien kuuntelemiseen. Sensitiivisyyttä tarvitaan esimerkiksi oikeanlaisen palautteen, tuen ja haa-teiden tarjoamiseen sekä sen huomaamiseen, milloin oppilas ei voi hyvin. Niin myönteiset kuin kielteisetkin asiat ruokkivat usein toisiaan synnyttäen tietynlaisia kehiä. Kouluhyvinvoinnin edistämässä keskeistä onkin ehkäistä ja katkaista kielteisiä kehiä sekä tukea myönteisten kehien syntymistä ja voimistumista. Kun oppilas ottaa mieltään painavan asian esiin, aikuisen tulee aina suhtautua tähän vakavasti, oli kyseessä sitten kiusaaminen, opiskeluun liittyvät vaikeudet tai esimerkiksi mielenterveyteen liittyvät asiat. Oppilas ei missään nimessä saisi kokea, että aikuinen suhtautuu hänen ongelmiinsa vähättelevästi tai välinpitämättömästi, sillä asiasta kertominen on voinut olla hyvinkin ison kynnyksen takana ja kyseessä on luottamuksen osoitus aikuista kohtaan. Jos taas oppilas ei itse osaa pyytää apua, on aikuisten oltava erityisen tarkkaavaisia ja sensitiivisiä. Itse olen edelleen kiitollinen lukion ryhmänohjaajalleni, joka välitti oppimisen lisäksi opiskelijoiden hyvinvoinnista ja rohkeiini tarttua vaikeisiin asioihin suoraan mutta samalla nuorten yksityisyyttä kunnioittaen.

Lähteet

Antaramian, S. P., Huebner, E. S. & Valois, R. F. (2008). Adolescent life satisfaction. *Applied Psychology*, 57, 112–126.

Konu, A. (2002). Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Väitöskirja. Tampereen yliopiston lääketieteellinen tiedekunta. Acta Universitatis Tamperensis 887. Tampere: Tampereen yliopisto.

Konu, A. & Koivisto, A.-M. (2011). The School Well-being Profile – A valid instrument for evaluation. Teoksessa L. Gómez Chova, D. Martí Belenguer & A. López Martínez (toim.), EDULEARN11: Conference proceedings, 1842–1850. Valencia: IATED.

Konu, A. & Lintonen, T. (2006). Theory-based survey analysis of well-being in secondary schools in Finland. *Health Promotion International*, 21(1), 27–36.

Konu, A. & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87.

Long, R. F., Huebner, E. S., Wedell, D. H. & Hills, K. J. (2012). Measuring school-related subjective well-being in adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 50–60.

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.

THL = Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2019a). Kouluterveyskysely 2017 ja 2019. Perustulokset, nuoret 2017 ja 2019. Haettu 24.9.2019 https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktkl/summary_perustulokset2

THL = Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2019b). Kouluterveyskysely 2017 ja 2019. Perusopetus 4. ja 5. luokka, 2017 ja 2019. Haettu 24.9.2019 https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk4/summary_perustulokset2

Tian, L., Wang, D. & Huebner, E. S. (2015). Development and validation of the Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, 120(2), 615–634.

Loput lähteet ovat saatavilla kirjoittajan pro gradu -tutkielmassa.



Kirjoittaja

KM Sanni Heinonen

Töölön yhteiskoulun aikuislukio

Business College Helsinki

sanni.heinonen(at)tyk.fi, sanni.h.heinonen(at)gmail.com

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. Tule mukaan tekemään e-Erikaa!

Toimituskunta ja lehden toimittamisen periaatteet

Hyväksytyt tekstit julkaistaan saapumisjärjestyksessä tai teemanumerossa. Kirjoittajille ei makseta julkaistuista artikkeleista kirjoituspalkkiota.

Toimituskuntaan kuuluvat:

Raisa Ahtiainen, Helsingin yliopisto, raisa.ahtiainen(at)helsinki.fi
Elina Kontu, Tampereen yliopisto, elina.kontu(at)tuni.fi
Terhi Ojala, Valteri, terhi.ojala(at)valteri.fi
Irene Rämä, Helsingin yliopisto, irene.rama(at)helsinki.fi
Raija Pirttimaa, Jyväskylän yliopisto, raija.pirttimaa(at)jyu.fi

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

Koulutuksen arviointi: Mari-Pauliina Vainikainen, mari-pauliina.vainikainen(at)helsinki.fi
Varhaiskasvatus: Mari Saha, Tampereen yliopisto, mari.saha(at)tuni.fi
Lapin yliopisto: Tanja Äärelä, tanja.aarela(at)ulapland.fi
Oulun yliopisto: Marjatta Takala, marjatta.takala(at)oulu.fi

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

Käsikirjoitusten lähettäminen

Lokakuussa ilmestyvään lehteen tarkoitetut word-muotoiset artikkelit toimitetaan asiantuntijoille 1.9. mennessä. Huhtikuussa ilmestyvään lehteen tarkoitetut artikkelit toimitetaan 1.3. mennessä.

Asiantuntija tutustuu ensin teksteihin ja antaa tarvittaessa kirjoittajalle jatko-työstösuosituksia ja -ehdotuksia. Valmiiksi työstetty artikkeli toimitetaan Irene Rämälle (irene.rama(at)helsinki.fi) viimeistään 15.9. ja 15.3.

Artikkeleiden sisältö ja ulkoasu

Teksteissä käytetään selkeää yleiskieltä, vältetään ammatillista termejä ja vieras-kielisiä ilmaisuja.

Artikkelin alkuun kirjoitetaan lyhyt ingressi, jossa esitellään 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 lisärivivälillä. Juttu kirjoitetaan yksipalstaisena ja tekstin oikeaa reunaa ei tasata. Toimitus viimeistelee tekstin asettelun.

Artikkeli kirjoitetaan valmiiseen artikkelipohjaan. Pyydä artikkelipohja toimituksesta Irene Rämältä (irene.rama(at)helsinki.fi).

Artikkeleiden pituus

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

Lähdeluettelot ja viitteet

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

Lähdeviittaukset merkitään tekstiin seuraavalla tavalla:

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

Lähdeviittaukset merkitään lähdeluetteloon seuraavalla tavalla:

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

Perusopetuslaki (1998). 628/21.1998. Haettu 25.4.2016 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2010). Toiminta-alueittainen opetus. Teoksessa M. Takala (toim.), Erityispedagogiikka ja kouluikä, 135–148. Helsinki: Gaudeamus.

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

Taulukot ja kuvat tekstissä

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

Kirjoittajan yhteystiedot

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

Kirjoittajan kuva

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

Kuvituskuvat

Juttujen kuvituksena voidaan julkaista kirjoittajan itse ottamia, hyvälaatuisia kuvia tai muita kuvia, joihin kirjoittajalla on täydet käyttöoikeudet. Kirjoittajan vastuulla on hankkia kuvien julkaisemiseen liittyvät tarvittavat luvat sekä huomiotava erityisesti kuvissa mahdollisesti olevien henkilöiden suostumus kuvien julkaisemiseen.

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

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

