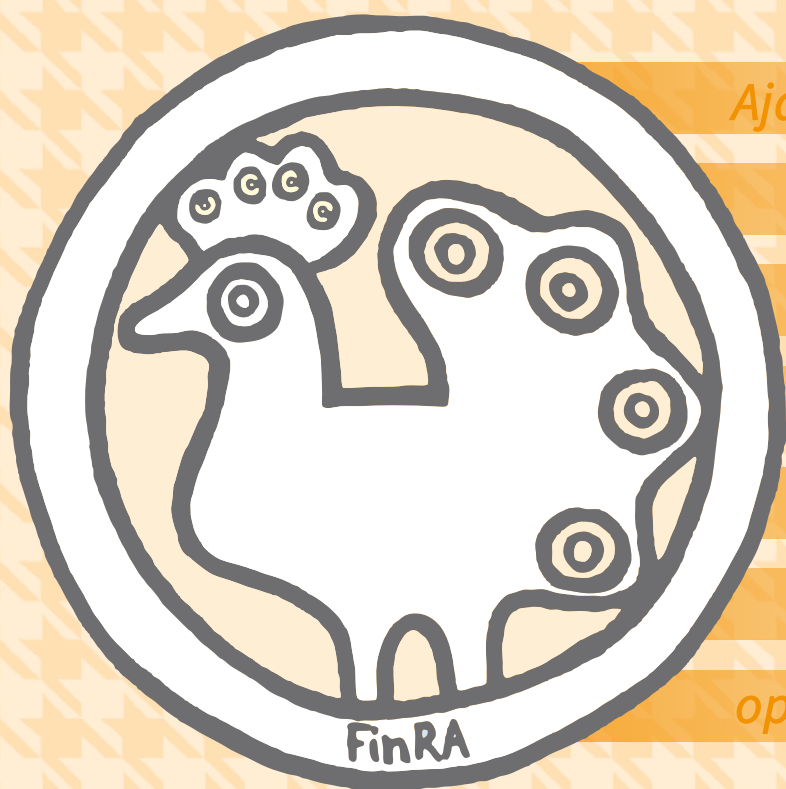


Kielikukko

Iloksi ja opiksi



*Ajankohtaista tietoa
lukemisen,
kirjoittamisen
ja oppimisen
tutkimuksesta
sekä hyvistä
opetuskäytännöistä*

Finnish Reading Association • 3/2023

Tässä numerossa mm.:

*Laaja-alaisten oppimisvaikeuksien tunnistaminen
Arviointi ja arvosanan muodostaminen yläkoulussa
Oppimisen tuki lukiossa*

Kielikukko 3/2023

Hyvä lukija!	1
Laaja-alaiset oppimisvaikeudet – tunnistaminen ja tuki peruskoulussa..... <i>Minna Peltopuro</i>	2
Toiminnallisuutta ja oppikirjaa!	6
<i>Tiina-Maija Kaarlela</i>	
Kiinnostaako toiminnallisuus?	10
Tikkari-peli	11
Kodin ja koulun yhteistyö vaatii osaamista	12
<i>Miina Orell</i>	
LORRI-menetelmä koulun sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamisen tukena.....	18
<i>Antti Harjunmaa</i>	
Arviointi ja arvosanan muodostaminen perusopetuksessa vuosiluokilla 7–9	23
<i>Ilona Ruiz</i>	
Nyfiken på lättläst litteratur? Intervju med projektkoordinator Jolin Slotte .	30
<i>Jolin Slotte och Jan Hellgren</i>	
Lukiossa erityisopetus ja pedagoginen tuki kuuluvat kaikille.....	32
<i>Tuire Honkimäki, Asta Kurhila ja Heli Ketovuori</i>	
Lukiolaisten ajatuksia lukio-opiskelusta	39
<i>Miina Orell</i>	
Jutustelua inklusiosta ChatGPT:n kanssa	42
<i>Päivi Pihlaja</i>	
Aapiskukko-palkinto 2023	48
ABC-tuppen 2023	49



Hyvä lukija!

Kädessäsi on Kielikukon tämän vuoden oppimisen tukeen keskittyvä teemanumero. Ainakin me tekijät olemme kovin innoissamme kokonaisuudesta, jonka olemme saaneet aikaan! Lämmin kiitos kirjoittajille, jotka antoivat aikaansa ja osaamistaan tälle lehdelle. Tarjolla on luettavaa eri kouluasteilta. Halusimme kerätä lukijoille näkymiä tuoreesta tutkimustiedosta. Tästä johtuen syksyn numerossa on poikkeuksellisen useita artikkeleita tuoreista väitöskirjoista.

Minna Peltopuron artikkeli perustuu hänen tuoreeseen laaja-alaisia oppimisvaikeuksia käsittelevään väitöskirjaansa. Tuen tarpeen tunnistamisen ja oppilaiden tukemisen haasteet ovat varmasti tuttuja monille lukijoistamme.

Erilaisten opiskelutapojen äärellä ollaan myös lehden toisessa artikkelissa. Tiina-Maija Kaarlela haastatteli opettajatiimiä, joka yhdistää opetuksessaan toiminnallisuutta ja oppikirjaa. Jutun yhteydessä esitellään myös FinRAn omaa Helposti!-julkaisua ja löytyypä lehdestä myös arkeen napattava toimintaidea.

Kuten aina, voi Kielikukon sivuilta tälläkin kertaa lukea tuoretta tutkimustietoa. Miina Orell ja Antti Harjumaa kokoavat artikkeleissaan väitöskirjojensa antia yhteen ja väitöskirjatutkija Ilona Ruiz kirjoittaa omasta tutkimusalueestaan arvioinnista. Ruotsinkielisen vakiopalstamme aiheena on puolestaan selkomukautus.

Oppivelvollisuuden laajentuminen on muuttanut lukioden käytänteitä monella tavalla. Kaikilla lukio-opiskelijoilla on lakimuutosten myötä oikeus tarvitsemaansa oppimisen tukeen. Usein tuen painopisteenä ovat erilaiset oppimaan oppimisen taidot. Suomen lukioden erityisopettajat (SLEO) ry:n kokeneet erityisopettajat avaavat artikkelissaan tuen toteutusta toisella asteella.

Lisäksi joukko lukiossa opiskelevia nuoria kertoo kokemuksiaan lukion arjesta.

Tekoäly on ollut yksi kuluvan vuoden kuumista puheenaiheista. Lehden toimituskunta halusi tietää millaista älyä tai älyttömyyttä tekoäly meille tarjoaa yhdestä koulutuksen kentän kuumimmasta keskustelun aiheesta. Kutsuimmekin ChatGPT:n ja Itä-Suomen yliopiston varhaiskasvatuksen professori Päivi Pihlajan vaihtamaan ajatuksia inklusiosta.

Kielikukon kolmas numero on perinteisesti esitellyt myös kuluvan vuoden Aapiskukko-palkitun ja niin tapahtuu myös tänä vuonna. Toimituskunta onnittelee palkinnon saajaa!

Mukavia lukuhetkiä eri puolilta Suomea toivottaen

*Ina Härmälä, Tiina-Maija Kaarlela,
Heli Ketovuori, Aija Lund ja Miina Orell*



Minna Peltopuro

Neuropsykologian erikoispsykologi, PsT
Kirjoittaja on neuropsykologi, joka tekee neuropsykologista kuntoutusta lasten ja nuorten kanssa ja on kirjoittanut väitöskirjan laaja-alaisista oppimisvaikeuksista.

Kuva: Janne Laaksonen

Laaja-alaiset oppimisvaikeudet – tunnistaminen ja tuki peruskoulussa

Laaja-alaiset oppimisvaikeudet koskettavat suurta osaa peruskoulun oppilaista, sillä arvio esiintyvyydestä vaihtelee 10 prosentin molemmin puolin. Voidaankin karkeasti arvioiden sanoa, että jokaisessa koululuokassa on vähintään 1–2 lasta, joilla on laaja-alainen oppimisvaikeus. Voidaan myös ajatella, että asia koskee jokaista opettajaa työuran aikana useasti, ei pelkästään satunnaisesti kohdalle osuessa. Yleisyydestään huolimatta laaja-alaisista oppimisvaikeuksista on olemassa vain vähän tutkimustietoa, ja kohdennetut suuntaviivat ilmiön tunnistamiseen ja tukkeen puuttuvat. Tämän kirjoituksen tarkoituksena on tarjota joitain välineitä koulun työntekijöille tunnistamisen ja tukemisen mahdollistamiseksi.

Asiasanat: laaja-alaiset oppimisvaikeudet, tunnistaminen, tukeminen

Olemassa olevat tutkimukset osoittavat, että lapset ja nuoret, joilla on laaja-alaisia oppimisvaikeuksia, suoriutuvat säännönmukaisesti heikomminkin kuin ikätoverinsa akateemisissa ja kognitiivisissa tehtävissä, jättävät opinnot herkemmin kesken ja jatkavat harvemmin pakollisten opintojen jälkeiseen koulutukseen. Kiusaamiskokemukset sekä syrjinnän kokemukset koulussa ovat keskimääräistä yleisempiä. Mielenterveysongelmia esiintyy tutkimusten perusteella selvästi enemmän kuin väestössä keskimäärin, esimerkiksi riski vakaville mielenterveysongelmille suomalaisen väestöpohjaisen tutkimuksen mukaan oli 3,4-kertainen verrattaessa koko Suomen väestöön. Aikuisuudessa työllistyminen oli selvästi keskimääräistä heikompaa. Työelämää hallitsivat työt, jotka eivät vaatineet koulutusta ja olivat pienipalkkaisia sekä vähän arvostettuja. Riski työkyvyttömyyteen oli ilmeinen verrattaessa Suomen väestöön. Laaja-alaisiin oppimisvaikeuksiin liittyy ilmeinen riski syrjäytymisestä. Lisää ajankohtaista tutkimustietoa on löydettävissä Minna Peltopuron tuoreesta aihepiiriä käsittelevästä väitöskirjasta (2022).

Laaja-alaisen oppimisvaikeuksien määritelmä

Laaja-alaisissa oppimisvaikeuksissa *kognitiivisen kykytaso* on keskimääräistä alhaisempi, ja henkilöllä on selviä *toimintakyvyn* haasteita tavanomaisissa toiminnoissa, esimerkiksi kouluaineissa, sosiaalisissa suhteissa tai työelämässä. Kognitiivisen kykytason katsotaan olevan noin 1–2 keskihajontaa keskimääräistä alempana, jolloin puhutaan esimerkiksi älykkyyssosamäärästä (ÄO) välistä noin 70–85. Tälle välille sijoittuu normaalijakauman mukaan 13,6 prosenttia väestöstä, mutta on arvioitu, että kaikilla tälle välille sijoittuvilla henkilöillä ei automaattisesti ole laaja-alaisia oppimisvaikeuksia. Eri tutkimuksissa arvio todellisesta prosenttiosuudesta on vaihdellut 10 prosentin tienoilla. Käytännössä laaja-alaiset oppimisvaikeudet sijoittuvat jatkumolle keskimääräisen kognitiivisen kapasiteetin ja kehitysvammaisuuden väliin.

Erotusdiagnostisesti on tärkeää vetää rajaa paitsi kehitysvammaisuuteen toisessa päässä, myös erityisiin oppimisvaikeuksiin (esim. lukivai-

Borderline Intellectual Functioning – Exploring the Invisible



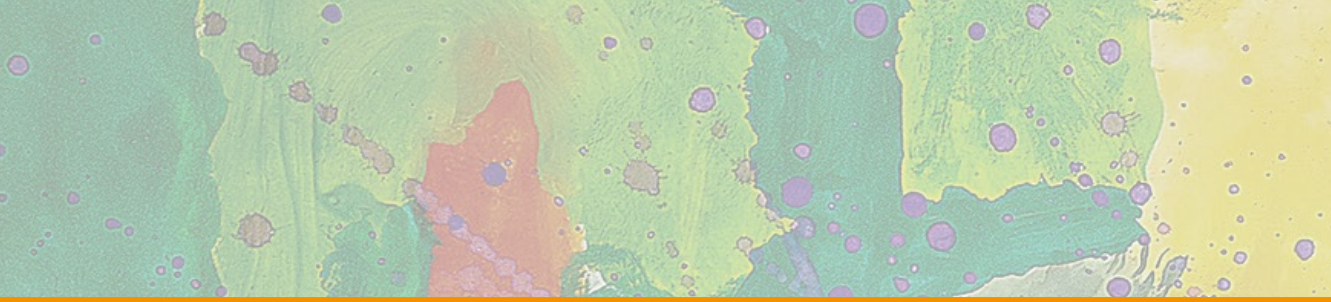
keus, matemaattinen erityisvaikeus) toisessa päässä. Kehitysvammaisuuteen liittyy laaja-alaisia oppimisvaikeuksia alempi kognitiivinen kykytaso, ja selvästi enemmän toiminnallisia haasteita jokapäiväisissä asioissa. Rajanveto laaja-alaisen oppimisvaikeuksien ja kehitysvammaisuuden välillä ei aina ole kovin selvää tai helppoa. Rajanveto erityisiin oppimisvaikeuksiin sen sijaan on selkeämpää siinä mielessä, että erityisiin oppimisvaikeuksiin liittyy kyllä selviä vaikeuksia tietyillä taitojen osa-alueilla (esimerkiksi lukuvaikeudessa mekaanisen lukemisen hitaus, äänteiden tunnistaminen yms.), mutta yleisen kognitiivisen kapasiteetin voidaan sanoa olevan vähintään keskitasoa vastaava (esim. karkeasti ÄO yli 85). Silti käytännön kouluelämässä vaikeudet saattavat näyttäytyä samanlaisina laaja-alaisissa ja erityisissä oppimisvaikeuksissa, mutta hyödyttävät tukitoimet saattavat mahdollisesti erota toisistaan. Siksi ilmiöiden erottaminen on suositeltavaa, ja tarkka erotusdiagnostiikka vaatiikin yleensä esimerkiksi koulupsykologin tutkimuksen.

Laaja-alaisen oppimisvaikeuksien tunnistaminen koulussa

Laaja-alaisen oppimisvaikeuksien tunnistaminen on haastavaa, sillä ei ole olemassa mitään tiettyä kaavaa siitä, miten ne opiskelussa ensimmäisen kerran ilmenevät. Vaikeuksien luonne on yksilöllinen, sillä vaikka kaikkien, joilla on

laaja-alainen oppimisvaikeus, kognitiivisen kykytason voi ajatella olevan keskimääräistä heikompi, vaikeuksien ilmenemisajankohta ja ilmenemismuodot voivat vaihdella suuresti johtuen kognitiivisten taitojen, heikkouksien ja vahvuuksien heterogeenisyydestä. Siinä missä toisella lapsella voi ilmetä taitojen erittäin hidasta oppimista ja automatisoitumista jo varhaislapsuudessa, voi toisen koulupolku alkaa hyvin, ja vaikeudet

ilmaantua vasta kun oppimateriaali monimutkaistuu ja tarvitaan enemmän abstraktia ajattelua, suunnittelua ja soveltamista. Yksilöllinen vaihtelu on suurta, mutta yhteistä ilmiölle on vaikeus pysyä ikätasoisien opetuksen kyydissä, viimeistään yläkouluun tultaessa. Laaja-alaisiin oppimisvaikeuksiin liittyy lopulta vaikeus pysyä mukana useassa oppiaineessa, ei vain jossain tietyssä. Erityisen hankalaa laaja-alaisen oppimisvaikeuksien tunnistaminen saattaa olla silloin, kun vaikeudet ilmenevät vasta myöhemmässä vaiheessa. Tällöin saattaa olla niin, että lapsi on aivan hyvällä koulumenestyksellä opinnut esimerkiksi äidinkielen ja matematiikan perustaidot alkuopetuksessa. Kun sitten myöhemmin vaikeuksia alkaa tulla, ne saatetaan sekoittaa motivaatiopulmiin, mielialavaikeuksiin tai teini-iän aiheuttamaan temppuiluun, vaikka taustalla on ensisijaisesti kognitiivisen tiedonkäsittelyn haasteet. Kyse on usein teini-ikää lähestyvistä, tai jo teini-ikäisistä, joilla on vaikea itse suhtautua muuttuneeseen oppimistilanteeseen-



sa, ja tällöin voi olla itsellekin helpompi kuitata tilanne motivaatiohaasteina kuin myöntää vaikeus ymmärtää opetusta. Siksi oikea-aikainen ilmiön tunnistaminen ja lapsen tukeminen asiasa on tärkeää.

Koulussa laaja-alaisen oppimisvaikeuksien tunnistamisen peruspaketti voisi olla vaikkapa seuraavanlainen: Kaikilla opettajilla olisi hyvä olla perustiedot siitä, mitä laaja-alainen oppimisvaikeus on, jotta sitä tulee mieleen edes epäillä. Jos opettaja sitten esimerkiksi erityisopettajan kanssa miettii laaja-alaisen oppimisvaikeuden mahdollisuutta jonkun lapsen kohdalla, lapsi on syytä ohjata koulupsykologin tutkimuksiin kysymyksen asettelulla mahdollisesta laaja-alaisesta oppimisvaikeudesta. Näissä tutkimuksissa selviää lapsen kognitiivinen kapasiteetti. Jos näyttää siltä, että oppimisen vaikeudet ovat ilmeiset monessa eri oppiaineessa ja psykologin tutkimuksessa tulee esiin keskimääräistä alhaisempi kognitiivinen kyvykapasiteetti, joka ei selity muilla seikoilla, on mahdollista, että lapsella on laaja-alainen oppimisvaikeus.

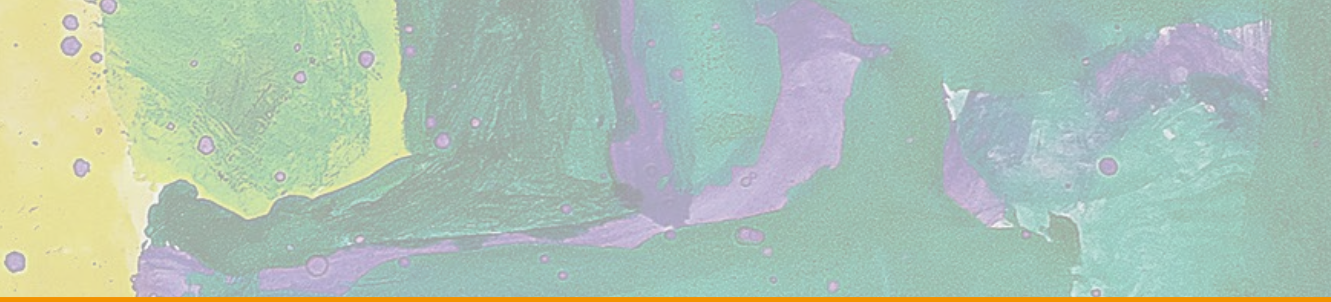
Laaja-alaisen oppimisvaikeuksien tukeminen koulussa

Peruskoulussa tarjotaan lähtökohtaisesti tukea sitä tarvitseville oppilaille riippumatta oppilaan mahdollisista diagnooseista tai vaikeuksien määrittelyistä. Tästä syystä oppilaat, joilla on laaja-alaisia oppimisvaikeuksia, ovat yleensä saaneet tukea koulussa, vaikka vaikeuksien luonne ja nimi eivät olisikaan olleet kokonaan selvillä. Kouluissa jo olemassa oleva tuki on monelta osin sellaista, joka suoraan hyödyttää oppilaita, joilla on laaja-alaisia oppimisvaikeuksia, ja toisinaan muuta ei tarvita. On kuitenkin tilanteita, joissa olisi tärkeää tiedostaa vahvemmin laaja-alainen oppimisvaikeus ja sen tuomat kognitiiviset haasteet oppimiselle tukimuotoja suunniteltaessa. Ilmiö on hyvin heterogeeninen,

eli lasten taidoissa on suurta vaihtelua taitojen vahvuuksien ja heikkouksien välillä, joten mitään yleiskaavaa tuen suunnitteluun ei ole olemassa. Lähtökohtana yksilöllinen suunnittelu onkin tärkein työkalu. Joitain suuntaviivoja ja mahdollisia hyödyttäviä yleisiä huomioita tuen luonteesta on kuitenkin löydettävissä, ja niitä avataan tässä osiossa tavoitteena antaa joitain konkreettisia ideoita tuen suunnitteluun.

Alkuopetuksessa laaja-alaisiin oppimisvaikeuksiin saattaa liittyä hitautta perustaitojen (kirjaimet, mekaaninen lukeminen, numerot, lukujonot jne.) automatisoitumisessa. Menetelmällisesti voidaan ajatella, että nämä lapset hyötyvät jo käytössä olevista erityisopetuksen menetelmistä, joita on kehitetty esimerkiksi lukivaikeuteen ja matemaattisiin vaikeuksiin. On mahdollista, että oppiminen ja automatisoituminen on erittäin hidasta, joten toiston määrään on syytä kiinnittää erityishuomiota ennen etenemistä uuteen asiaan. On syytä varmistaa, että alkuopetuksen perusteet tulevat vahvoiksi, vaikka siihen menisi keskimääräistä kauemmin aikaa, sillä myöhemmässä vaiheessa soveltamisen taito tai kompensoivien oppimiskeinojen käyttöönotto, jota vanhemmilla oppilailla luontaisesti saattaa tapahtua, ei toimi samalla tavoin laaja-alaisia oppimisvaikeuksia omaavilla. Näihin alkuopetuksen perustaitoihin kannattaa lisäksi palata myöhemmin takaisin, mikäli näyttää, että ne ovat jääneet hatariksi, sillä elämää varten olennaista on saavuttaa perustaidot lukemisessa ja laskemisessa.

Laaja-alaisiin oppimisvaikeuksiin liittyy usein abstraktien käsitteiden sisällöllisen ymmärtämisen vaikeutta, mikä on tärkeää huomioida opetuksessa. Uudet tietotekstin käsitteet ovat tietysti suurimmalle osalle luokasta ensin vieraita, mutta laaja-alaisiin oppimisvaikeuksiin liittyy haaste ymmärtää myös yleisesti tietotekstissä käytettäviä käsitteitä. Esimerkki-



lauseena vaikkapa 7. luokan historian kirjasta lause: ”Työntekijän asema oli heikko.” Tässä esimerkissä ”työntekijä” oli kaikille uusi avattava käsite (esimerkiksi suhteessa työnantajaan). ”Asema”-sana sen sijaan jää avaamatta: onko kyseessä bussiasema? Entä ”heikko”, puhuttaanko tässä fyysisestä voimasta tai heikosta kunnosta? Lauseen lukemisen jälkeen voi siis jäädä epämääräinen mielikuva siitä, että jollain työntekijällä oli juna-asema, joka oli huonossa kunnossa. Koulussa olisi erityisesti huomioitava koekysymysten ymmärrettävyys tästä näkökulmasta. Toisinaan on niin, että lapsi on todellisuudessa oppinut hyvin opetetun asian sisällöt, mutta ei onnistu osoittamaan oppimaansa liian vaikeasti ilmaistujen koekysymysten vuoksi. Yläkoulussa monet hyötyisivätkin reaaliaineiden opetuksessa selkoteksteistä ja painoalueiden käyttämisestä.

Kun lapsella todetaan oppimisvaikeuksia jossain aineessa, usein ”lääkkeeksi” tarjotaan lisää harjoitusta muun muassa tukituntien ja lisäharjoitteiden muodossa. Kun kyseessä on laaja-alainen oppimisvaikeus, saattaa tästä seurata ikävä noidankehä, etenkin jos tavoitteena on yrittää pysyä kaikissa oppiaineissa ”muiden mukana”. Lapselle voidaan tarjota lisää harjoitusta useassa oppiaineessa koulussa ja kotona, mikä johtaa etenkin tunnollisten oppilaiden kohdalla herkästi ylikuormittumiseen. Ylikuormittuminen taas paitsi aiheuttaa stressiä ja ahdistusta, aiheuttaa sen, että lapsi ei todennäköisesti saa käyttöönsä olemassa olevaa kapasiteettiaan, ja oppimistulokset näyttävät heikentyvän entisestään. Tuki laaja-alaisiin oppimisvaikeuksiin tulisikin suunnitella niin, että huomioidaan aina lapsen kokonaiskuormitus, ja varmistetaan aivojen lepotaudit myös koulupäivän aikana. Yläkoulussa, jossa opetus hajaantuu monelle opettajalle, jonkun henkilö-

kunnasta olisi hyvä koordinoita tuen suunnittelua sitä silmällä pitäen, että lapsen jaksaminen riittää kaikkeen opittavaan.

Lopuksi

Laaja-alaisia oppimisvaikeuksia pystytään tukemaan peruskouluissa suhteellisen hyvin jo nyt olemassa olevilla tukimuodoilla, silloinkin, kun varsinaista laaja-alaista oppimisvaikeutta ei ole tunnistettu tai todettu. Laaja-alaisen oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja nimeäminen peruskoulun aikana on kuitenkin tärkeää, sillä kyseessä on ilmiö, joka on koko elämän mittainen, eikä koske pelkästään oppimista kouluaikana. Laaja-alainen oppimisvaikeus hankaloittaa usein jatko-opintoja, työelämään kiinni pääsemistä, ja sosiaalisia suhteita kuten perheen perustamista. On ajateltu, että laaja-alaisiin oppimisvaikeuksiin liittyvät kumuloituvat hankalat elämäkokemukset johtavat tällä ryhmällä keskimääräistä suurempaan esiintyviin mielen-terveysongelmiin ja syrjäytymisriskiin. Kouluai- kana tapahtuva laaja-alaisen oppimisvaikeuden tunnistaminen ja nimeäminen auttaa henkilöä saamaan oikeanlaista tukea eri elämänvaiheissa myös peruskoulun jälkeen. Tässä tunnistamisessa jokainen opettaja on ensiarvoisen tärkeässä roolissa.

Kirjallisuutta liittyen aiheeseen:

- Peltopuro, M. 2022. Borderline intellectual functioning – exploring the invisible. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9222-4>
- Peltopuro, M., Närhi, V., Seppälä, H., Kuikka, P. & Korhonen, T. 2021. Laaja-alaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa Juva, K. Hublin, C., Kalska, H., Korkeila, J., Sainio, M., Tani, P. & Vataja, R. (toim.) Kliininen neuropsykiatria. Kustannus Oy Duodecim.
- Närhi V., Seppälä H. & Kuikka P. (toim.) 2010. Laaja-alaiset oppimisvaikeudet. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Martinez-Leal R., Folch A., Munir K., Novell R., Salvador-Carulla L., Borderline Intellectual Functioning Consensus Group. 2020. The Girona declaration on borderline intellectual functioning. The Lancet Psychiatry, 7 (3) , s. e8. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30001-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30001-8)

Toiminnallisuutta ja oppikirjaa!

Kutsuimme koolle joukon opettajia keskustelemaan matematiikan opetuksesta ja oppimisesta. Paimion Vistan koululla työskentelevät luokanopettajat Nora Kanervavuori ja Annika Heinonen, erityisluokanopettaja Senni Ahvenlampi sekä laaja-alainen erityisopettaja Laura Kavanterä muodostavat yhdessä alkuopetuksen tiimin, jossa matematiikkaa opetetaan toiminnallisuutta ja perinteistä oppikirjatyöskentelyä yhdistellen. Tässä haastatteluartikkelissa opettajat kertovat, miksi ovat valinneet toiminnallisuuden osaksi oppitunteja, millaisia haasteita toiminnallisuuteen liittyy ja miten toiminnallisuus ja oppikirja kohtaavat.

ASIASANAT: toiminnallinen oppiminen

Miksi toiminnallistaa opetusta?

Toiminnallisella oppimisella on maine innostavana, mutta opettajalle työläänä opiskelutapana. Usein toiminnallisen ja oppikirjavetoisen opiskelun välille myös luodaan vastakkainasettelua. Tähän haastatteluun kutsutut opettajat näkevät molemmissa työtavoissa vahvuuksia ja haluavat välttää vastakkainasettelua, vaikka toiminnallisuus onkin opetuksen keskiössä. Toiminnallisuuden eduista ei ole vaikeuksia virittää keskustelua. Erityisopettaja Laura Kavanterä nostaa heti kärkeen esiin motivoinnin:

- Toiminnallisiin tehtäviin sisältyy usein nopea palkinto eli tehtävän tekemisestä seuraa jotain mukavaa ja siirtyminen seuraavaan tehtävään.

Luokanopettaja toimiva Nora Kanervavuori napaa heti kiinni Lauran kuvauksesta ja jatkaa:

- Opetuksen jaksottaminen syntyy tosiaan toiminnallisissa harjoituksissa usein hyvin luontevasti.
- Motivoituneiden oppilaiden kanssa työskentelyjaksot saadaan pidemmiksi, toistoja saadaan paljon ja tekeminen etenee ikään kuin huomaamatta, summaa luokanopettaja Annika Heinonen työkavereidensa havaintoja.

Erityisluokanopettaja Senni Ahvenlampi nostaa esiin konkretian toisena merkittävänä etuna:

- Nappulat, napit tai vaikkapa legopalikat avaavat mahdollisuuksia haastavampiinkin tehtäviin.
- Usein myös muistijälki on vahvempi, kun asiaa on kokeiltu omin käsin, jatkaa Laura.

Merkittävimpana etuna opettajat pitävät kuitenkin mahdollisuutta eriyttää opetusta kaikkien oppilaiden tarpeisiin. Hyvin toteutuvassa toiminnallisessa opiskelussa kaikki oppilaat voivat samassa opetushetkessä toimia omalla taitotasollaan ja edetä tehtävästä toiseen samassa tahdissa. Vaikka sisällöt ovat eriytetyt, työskentely tapahtuu yhdessä ja onnistumisia voidaan jakaa.

- Esimerkiksi pistetyöskentelyssä jokainen voi onnistua omalla tasollaan ja kokea osallisuutta. Toinen pystyy ehkä ratkomaan jo haastavia pulmia ja toisen aika taas kuluu vielä perustehtävien parissa, Laura sanoo.
- Sosiaalisten taitojen kasvattaminen ja yhdessä toimiminen ovat tärkeä osa kaikkea koulun toimintaa. Yhteiset kokemukset ovat kyllä tärkeitä, Nora komppaa.

Opettajalla oltava osaamista!



Onnistuakseen toiminnallinen opetus vaatii opettajalta perinteistä oppikirjatuntia enemmän valmistelua. Oppikirjoista toki löytyy enenevässä määrin valmista materiaalia, mutta muutakin materiaalia tarvitaan.

- Yritämme tehdä tehokasta yhteistyötä ja panostaa siihen, että kerran hyvin tehtyä työtä hyödynnetään myös tulevaisuudessa. Olemme kokeneet yhdessä työmme vaivan arvoiseksi ja siten työ myös palkitsee, opettajat toteavat yhdessä.

Materiaalien lisäksi toiminnallisuus vaatii myös vahvaa osaamista organisoinnin ja ohjeistuksen osalta. Etenkin vertaissuhteisiin täytyy kiinnittää huomiota ja ohjata lasten keskinäis-

tä vuorovaikutusta niin, että toiminnan suunta säilyy oppimisen kannalta olennaisissa asioissa.

- Joillakin lapsilla toiminnallisuus voi helposti karata käsistä. Etenkin lapsille, joiden omat taidot ohjata ja rajata omaa tekemistä ovat heikommät, on tärkeä luoda edellytyksiä onnistumiseen esimerkiksi suunnittelemalla tarkkaan työpareja tai ryhmiä, joissa toiminnallisuus toteutuu. Muutoin fokus katoaa helposti ja opiskelun sijaan tunti menee ympäriinsä juoksenteluksi, toteaa erityisopettaja Laura.

Yksi toiminnallisuuden väistämätön piirre on yleensä se, että toiminnasta syntyy ääntä. Se voi



Kuvaaja Tiina-Maija Kaarlela.



joissain tilanteissa olla haaste, esimerkiksi ääniyliherkkien oppilaiden kohdalla.

Annika Heinonen korostaakin toiminnallisten työtapojen vaativan harjoittelua:

- Toimintaan opitaan ihan samalla tavalla kuin muitakin taitoja opitaan, vähän kerrallaan. Kun taitoja harjoitetaan, alkavat hommat sujua ja lapset tottuvat toiminnallisuuteen.
- Kirja on ainakin vielä useimmille se tuttu ja tunnettu tapa työskennellä. Kirjatyöskentelystä on monella valmis mielikuva, mutta toistojen kautta toiminnallisista työtavoista tulee samalla tavalla rutiineja, Senni täydentää.

Oppikirjat toiminnan osana

Opettajat pitävät oppikirjoja ja toiminnallisia harjoitteita toisiaan täydentävinä. Vaikka toiminnallisille työtavoille varataan opettajatiimin oppitunneista ajallisesti kirjaa enemmän tilaa, eivät opettajat ole aikeissa hylätä oppikirjaa. Jokainen pitää tärkeänä harjaannuttaa myös taitoa rauhoittua yksilötyöhön ja kynätehtävien pariin.

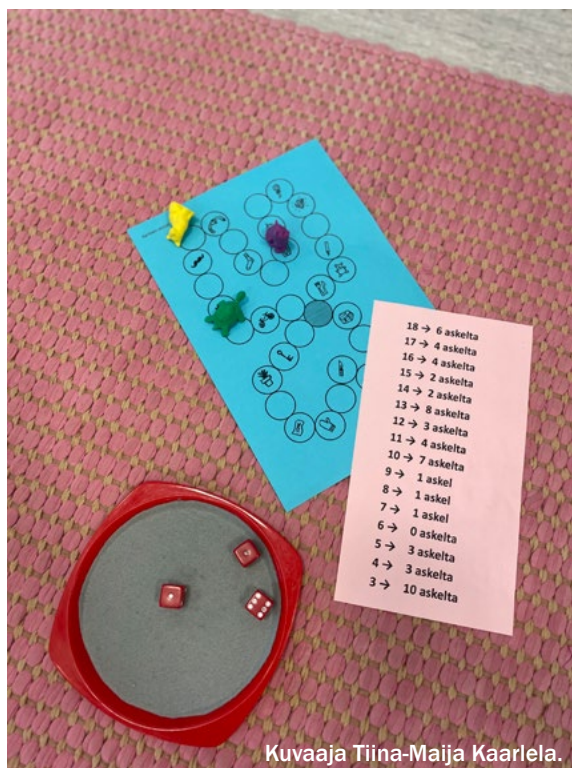
- Joillekin oppilaista kirja on edelleen se mieluisin juttu. Etenkin ne oppilaat, joiden opiskelu sujuu ilman suurempia haasteita, ovat usein hyvin motivoituneita kirjojen parissa työskentelyyn. Näille oppilaille on

usein luontaista asettaa itselle tavoitteita tehtävämäärien tai laskettujen sivujen osalta. Oman työskentelyn jättämä näkyvä jälki, eli täyttyneet kirjan sivut, on osalle lapsista palkitsevaa, sanoo Laura.

- Oman työskentelyn etenemistä ja tavoitteiden harjoittelua voidaan toki sisällyttää myös toiminnallisuuteen, pohtii puolestaan Nora.

Oppikirja on opettajien mielestä myös yksi kodin ja koulun yhteistyön väline. Kirjan kautta kodeissa saadaan vinkkiä opiskelun sisällöistä ja tavoitteista, vaikkei kirja opetuksen sisältöjä sanelekaan.

- Kirja on myös väline sanoittaa lapselle toiminnallisissa leikeissä ja peleissä tapahtunutta oppimista. Oppilaat saattavat päivän lopussa todeta, että eihän meillä ole ollut matikkaa, vaikka tosiasiallisesti päivä on pitänyt sisällään paljonkin harjoittelua. Toki tämä kertoo vielä kirjaisidonnaisesta kulttuurista, Senni toteaa.



Kuvaaja Tiina-Maija Kaarlela.

Oppikirjatyöskentelyn ja toiminnallisuuden yhdistämisessä tärkeänä opettajat pitävät sitä, että eri työtapoja mahdollistetaan kaikille oppilaille. Toiminnallisilla työtavoilla voidaan johdatella aiheeseen, lisätä tarvittavaa toisto-harjoittelua tai syventää osaamista.



- Jos toiminnallisuus toteutuu vaikkapa aina siten, että perusaukeman päätteeksi voi siirtyä pelin pariin, ei osa oppilaista ehdi koskaan syventyä toiminnallisiin harjoituksiin.

Laura Kavanterä vetää yhteen käytyä keskustelua toteamalla, että perinteiset kynä–paperi-tehtävät yhdistettynä toiminnallisuuden tarjoavat kaikille mahdollisuuksia oppia.

Käytännön arjessa oppikirjalla on myös tärkeä rooli esimerkiksi poissaolojen kohdalla. Jos oppilas on poissa koulusta, oppikirjatehtävien kautta on mahdollista pysyä kärryillä.

- Rehellisyyden nimissä toiminnallisten harjoitteiden siirtäminen kotiin on usein hankalaa tai mahdotonta jo ihan työajallisista syistä, Laura tunnustaa.
- Toki toiminnallisia virikkeitä voidaan antaa, mutta toteuttamisen osalta vastuu jää kotiin, opettajat toteavat yhdessä.

Myös opettajien omien poissaolojen kohdalla kirja tuo helpotusta sijaiselle, sillä toiminnallisten tehtävien vetäminen vaatii opettajalta enemmän osaamista.

- Tiimiopettajuuden myötä tähän on toki tullut iso muutos. Jos yksi opettajista on poissa, muut pystyvät ottamaan enemmän vastuuta ja sijaisena on helppo toimia toisten rinnalla, Laura toteaa.
- Viime vuosina myös osaaminen toiminnallisten harjoitteiden vetämiseen on kasvanut. Nykyään suurin osa sijaisista hallitsee jo toiminnallisuuden perusteita, Nora huomauttaa.

Uusia ikkunoita arviointiin

Laura, Nora, Annika ja Senni ovat kaikki opettaneet jo pitkään toiminnallisuutta hyödyntäen, joten oppimiseen arviointiin on jo vahvoja rutiineja.

- Toiminnallisen opiskelun lomassa on jopa helpompi tehdä havaintoja osaamisesta, tunnilla näkee itse asiassa enemmän kuin opettajajohtoisessa työskentelyssä, Nora toteaa.
- Usein oppilaan ajattelun etenemisestä saa enemmän tietoa, kun pystyy havainnoimaan ratkaisujen tekemistä piirroksista tai välineiden käytöstä ja kuulee, miten lapsi sanoittaa tehtävää vaikka kaverinsa kanssa, vahvistaa Annika.
- Oppilaan oma prosessi on tosiaan usein helpompi havaita toiminnan yhteydessä. Koen myös, että toiminnallisten tehtävien yhteydessä tekemäni havainnot auttavat opettamaan ja ohjaamaan oppilasta oikeaan suuntaan kirjallisten tehtävien kohdalla, täydentää Senni.

Kotien suuntaan toiminnallisuuden yhteydessä tehdyt havainnot pitää osata avata perustellusti ja tarkkaan. Huoltajat voivat vielä olla kovin oppikirja- tai todistusorientoituneita, mutta toisaalta opettajat tunnistavat jo kulttuurista muutosta. Toiminnallinen oppiminen on tullut koko ajan tutummaksi ja se tunnustetaan suurimassa osassa koteja ihan oikeaksi opiskelutavaksi.



Kiinnostaako toiminnallisuus?

Helposti!-julkaisu on FinRA:ta uusi aluevaltaus matematiikan saralle. Julkaisun nimi "Helposti!" kuvaa harjoitteiden suunnittelun johtoajatusta opettajan näkökulmasta: pelillinen ja leikillinen lähestyminen ei edellytä tuntien ennakkovalmisteluja, vaan opetusta voi monipuolistaa helposti, kun vain heittäytyy rohkeasti kokeilemaan. Kirja sisältää yli kaksikymmentä erilaista toiminnallista peliä tai harjoitetta. Yhdistävänä piirteenä kaikissa harjoitteissa on se, että opittavan asian ydin toistuu riittävän monta kertaa ja harjoitteiden eriyttäminen on helppoa ja edistymiseen houkuttelevaa. Jokaisen harjoitteen alussa on lyhyt kertomus tehtävän taustoista ja kokeilluista käyttösovelluksista.

Matematiikan tunnit voi rakentaa joko kokonaan pelillisen tai leikkiä sisältävän harjoitteen varaan tai peli voi toimia alkulämmittelynä ja perustaitojen kertaamisena. Esimerkiksi helpot yhteen-, vähennys- ja kertolaskupelit on kokeilujen kautta todettu toimiviksi yläluokille asti. Hyvän pelin tunnuspiirteisiin kuuluu yksinkertainen perusidea, jolloin sääntöjen oppimiseen ei kulu liikaa aikaa. Ajan myötä leikkiin tai peliin voidaan ke-

siä uusia ulottuvuuksia, vaikuttaa ja monipuolistaa sitä taitojen karttuessa. Samaa peli-ideaa on hyödynnetty erilaisissa peleissä, mikä tukee taitojen siirtämistä tilanteesta toiseen. Tutut pelit toimivat myös pistetyöskentelyn osasina.

Seuraavalta sivulta löytyy yksi Helposti!-julkaisun peleistä vapaasti kokeiltavaksi. Toivottavasti siitä on yhtä paljon iloa lukijoille kuin aiemmin Kielikukon sivuilla julkaistusta YKI-pelistä!



Opettajat Laura Kavanterä, Nora Kanervavuori, Annika Heinonen ja Senni Ahvenlampi tutustuvat Helposti!-julkaisuun. Kuva Tiina-Maija Kaarlela.



Kuvaaja Tiina-Maija Kaarlela.

Tikkari-peli

Tämän peli tavoitteena on ollut lisätä kertotaulujen toistoharjoittelua. Alun perin peliä pelattiin kuudesluokkalaisten kanssa, mutta se on osoittautunut toimivaksi harjoitteeksi kaikenikäisille laskijoille 3.-luokkalaista alkaen. Pelin nimi paljastaa alkuperäisen koulun: opettaja oli pelissä mukana ja kaikille opettajan kukistaneille kisailijoille oli luvassa tikkaripalkinto.

Käytännön havainnot ovat osoittaneet, että viiden minuutin peliaika tasoittaa tuurin vaihteluja pelikerrasta toiseen. Muutaman pelikerran perusteella opettajana tunnistaa palikkasaaliin, joka antaa viitteitä riittävästä kertotaulujen hallinnasta. Opettajalle Tikkari-peli onkin hyvä keino saada nopeasti kuvaa oppilaiden kertotaulujen automatisoitumisesta ja laskutarkkuudesta. Oppilaille Tikkari-peli taas konkretisoi laskuvauhdin kasvamista suurenevan palikkasaaliin muodossa.

Tarvikkeet: Jokaisella pelaajalla on kaksi 10-sivuista noppaa.

Toimintaohje: Pelissä ei ole vuoroja, vaan jokainen heittää noppia koko peliajan omaa tahtiaan. Heitä kahta noppaa. Laske kertolasku. Ota tulon mukaan oikea määrä palikoita.

1–20

21–36

37–51

52–74

75–81

82–100

→ 0 palaa

→ 1 pala

→ 3 palaa

→ 7 palaa

→ 5 palaa

→ 2 palaa



Miina Orell, KT

toimii apulaisrehtorina ja on koulutukseltaan luokanopettaja ja erityisopettaja



Kodin ja koulun yhteistyö vaatii osaamista

Artikkelin tavoitteena on herättää lukija pohtimaan yhteistyön moninaisuutta ja monimutkaisuutta toimintaympäristössä, joka kokoaa paitsi erilaisia perheitä myös erilaisia opettajia. Miten varmistetaan se, että kaiken keskiössä säilyy oppilas, jolle turvataan mahdollisimman hyvät ja tasa-veroiset edellytykset koulunkäyntiin, kasvuun ja kehitykseen? Tämä artikkeli pohjautuu vuonna 2020 tarkastettuun väitöskirjaani “Kodin ja koulun yhteistyö. Oletus yhteisestä ymmärryksestä?”

ASIASANAT: kodin ja koulun yhteistyö, normiohjaus

Peruskoulu yhteistyön kenttänä

Oppivelvollisuus on ohjannut suomalaisia sivistykseen jo yli sadan vuoden ajan ja vuodesta 1977 lähtien peruskoulu on koonnut ikäluokkien suomalaislapset kaikille yhteiseen kouluun.

Aiemman rinnakkaiskoulujärjestelmän korvanneelta peruskoululta odotettiin sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoisia mahdollisuuksia kouluttautua (Tervamäki & Tomperi 2018). Kouluun ja opettajiin on siis kohdistunut suuria yhteiskunnallisia odotuksia koko peruskoulun olemassaolon ajan.

Alkuvaiheissa peruskoulua arvosteltiin ja yhtenäiskoulujärjestelmän katsottiin olevan haitaksi oppimiselle etenkin lahjakkaiden

oppilaiden näkökulmasta (Niemi 2012, 26). Kriitiltä putosi kuitenkin pohja, kun kansainväliset koulutusvertailut toivat esiin suomalaisoppilaiden menestystä (Tervamäki & Tomperi 2018). Kansainvälisen kiinnostuksen ja ihailun myötä peruskoulun arvostus vahvistui. 2010-luvulla alaviistoon osoittavat menestyskäyrät ovat kuitenkin uudelleen virittäneet kriittistä keskustelua peruskoulun ympärillä. Peruskoulun tasa-arvopyrkimykset eivät näytä toteutuvan samaan tapaan kuin aiemmin, ja huolenaiheena ovat niin taitoerot sukupuolten välillä kuin sosioekonomisen taustan yhteys koulumenestykseen (Leino ym. 2019). Peruskouluun kohdistuvasta kritiikistä voi tunnistaa mennei-



Kuva: Miina Orell

sydestä tuttuja piirteitä: riittääkö tuki, jäävätkö huiput huomiotta?

Kodin ja koulun yhteistyön tehostaminen on nostettu yhdeksi tärkeimmistä keinoista torjua havaittuja haasteita ja vahvistaa peruskoululle asetettujen tasa-arvopyrkimysten toteutumista (Ouakrim-Soivio ym. 2015). Mitä siis pitäisi tehostaa ja mitä yhteistyö oikeastaan edes on?

Yhteistyön neljä osatekijää

Tieteen kentällä kodin ja koulun yhteistyöstä puhutaan monin eri käsittein, eikä käsitteiden määrittelyä pidetä vakiintuneena (esim. Averill, Metson & Bailey 2016). Päädyin omassa väitöstyössäni hyödyntämään yhteistyön käsitettä, koska se soveltuu kodin ja koulun suhteen tutkimiseen niin mikro- kuin makrotasolla. Yhteistyö on myös ilmaisu, jota ohjausteksteissä yleisimmin käytetään. Yhteistyö käsitteenä ei kuvaa mitään yksittäistä toiminnan muotoa tai anna viitteitä sen laadusta, vaan se saa sisällöllisen täsmennyksensä tilannekohtaisesti. Tarkastelun tasosta riippuen yhteistyö on yksittäisiä tekoja tai kuvausta tekojen ja asenteiden kokonaisuudesta. (Hirsto 2010; Opetushallitus 2007; Orell & Pihlaja 2018, Orell 2020).

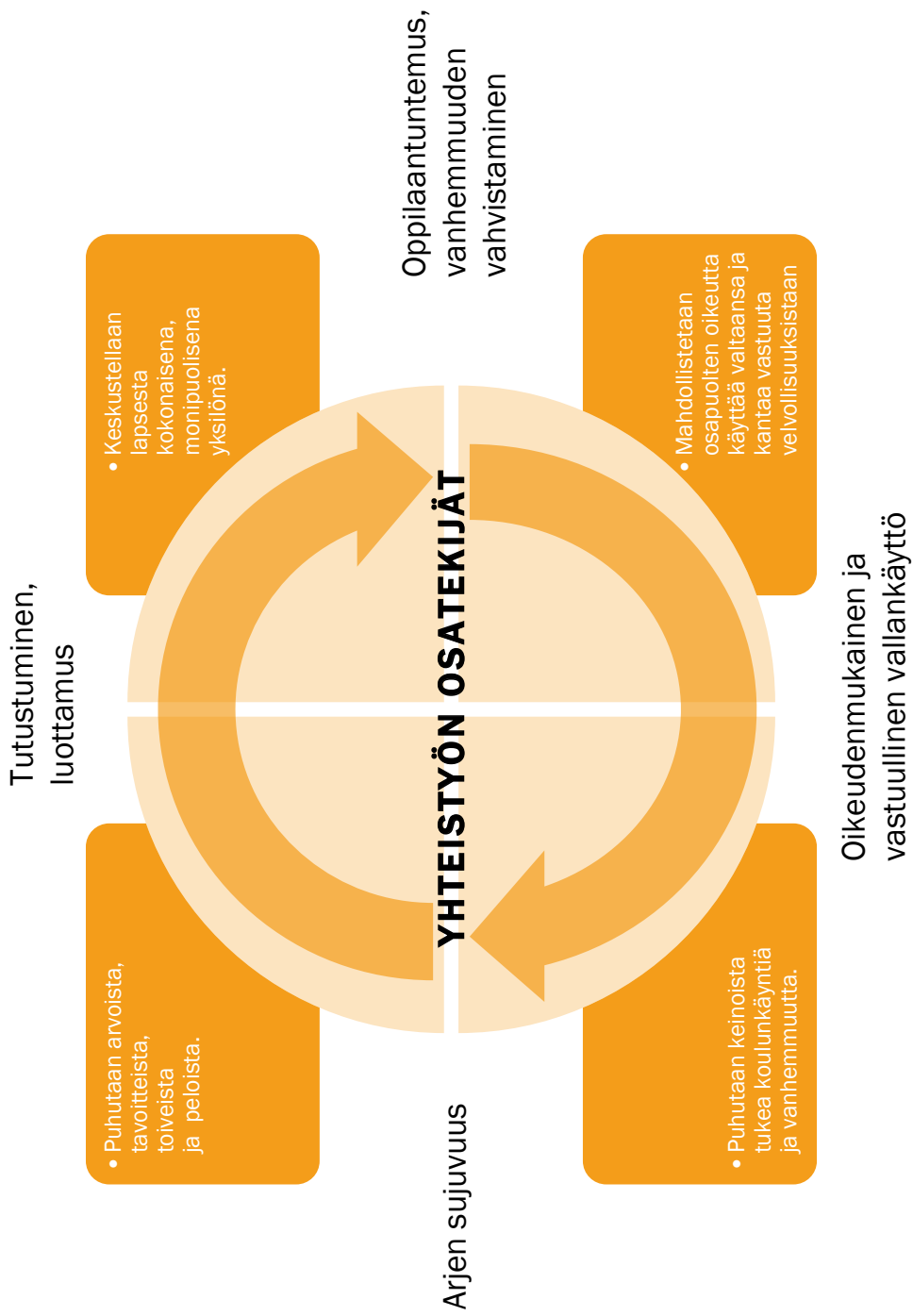
Yhteistyö voi siis ottaa monenlaisia muotoja ja se pitää sisällään kaiken sen toiminnan, jossa koti ja koulu kohtaavat toisensa. Yhteistyö pitää sisällään niin jakamista, keskinäistä riippuvuutta, vallankäyttöä kuin kumppanuutta (D'Amour ym. 2005). Kodin ja koulun yhteistyö-



tä ajatellen jakaminen tarkoittaa esimerkiksi sitä, että koti ja koulu jakavat toistensa kanssa tietoja, taitoja ja toimintatilaa. Keskinäinen riippuvuus puolestaan sitä, että toimijat pyrkivät tunnistamaan ja hyväksymään toimintansa vaikutusta toisiinsa. Yhteistyöhön liittyvä valta on paitsi tietoisuutta oikeuksista ja velvollisuuksista myös molempuolista vallankäytön ja vastuun kantamisen mahdollistamista. Kumppanuuden osatekijä taas näyttäytyy yhteisten tavoitteiden

asettamisena. Tämä käsitteellinen tarkastelu soveltuu apuvälineeksi myös arkisten tilanteiden tarkasteluun ja yhteistyöhön liittyvien sisältöjen ja tavoitteiden toteutumisen arviointiin (KUVIO 1).

Suomalainen perinne kodin ja koulun yhteistyössä on tyypillisesti pitänyt sisällään tiedottamisen lisäksi juhlia, teemapäiviä ja erillisiä vanhemmille suunnattuja tilaisuuksia. Vaikka yhteistyö on kokenut muutoksia sähköisiin järjestelmiin siirtymisen muodossa, ovat sisällölliset toimet pysyneet pitkälti entisellään. Aiempi tutkimustieto (esim. Metso 2004) kertoo, että huoltajien näkökulmasta yhteistyön myönteisiä puolia ovat tiedonsaanti, tutustuminen kouluun ja toisiin vanhempiin. Yhteistyön haittapuolina esiin nousevat epäolennaisten asioiden käsittely, avoimuuden puute ja huoltajille tarjoutuva passiivinen rooli. Samanaikaisesti huoltajat ko-



Kuvio 1.



kevat yhteistyön painottuvan liiaksi ongelmien ratkaisuun.

Kuvio 1 auttaa tarkastelemaan koulussa toteutettavaa yhteistyötä ja siinä havaittuja haasteita eri näkökulmista. Voiko esimerkiksi olla, että vanhemmat eivät aina tunnista kodin ja koulun keskinäistä riippuvuussuhdetta ja kokevat siten koulun aloitteet epäolennaisiksi? Ovatko vanhemmat tietoisia koulun kasvatus-tavoitteista ja päinvastoin? Tiedostammeko tilanteet, joissa odotamme vastuunjakoa? Onko lapsella mahdollisuus tuoda esiin vahvuutensa eri ympäristöissä? Onko koululla ja huoltajilla edellytykset hoitaa velvollisuuksiaan ja kantaa vastuuta? Parhaimmillaan yhteistyö saa aikaan arjen sujuvuutta, luottamusta ja oppilaantuntemusta sekä vahvistaa vanhemmuutta ja varmistaa oikeudenmukaista ja vastuullista vallankäyttöä.

Normeista käytäntöön

Kodin ja koulun yhteistyötä ohjataan osana la-
kien, asetusten ja opetussuunnitelman perus-
teiden muodostamaa valtakunnallista normioh-
jausta. Tätä voi pitää osoituksen kodin ja koulun
yhteistyön tärkeyden tunnistamisesta. Normioh-
jaus korostaa kodin ja koulun yhteistyön merki-
tystä, ja viimeisin opetussuunnitelma vahvistaa
tätä viestiä: Opetussuunnitelman perusteissa
2014 perhe ja koti mainitaan huomattavasti edel-
täjäänsä useammin ja suomalaista yhteiskuntaa
kuvataan aiempaa monimuotoisemmin. Opetus-
suunnitelma kannustaa huomioimaan erilaisia
perheitä, elämäntilanteita ja elämänvaiheita,
mutta erilaisuuden kohtaaminen on opetussuun-
nitelmassa ongelmatonta ja ristiriidatonta. (Orell
& Pihlaja 2018, 2020.) Opettajan näkökulmasta
yhteistyö haastaakin ammattitaitoa sekä yksilö-
että yhteisötasolla. Yhteistyön käytännön toimia
tulisi kouluissa toteuttaa monipuolisesti ja mo-
nialaisesti niin yksilö- kuin yhteisötasolla (POPS

2014), mutta selkeät määräykset toimintatavois-
ta kohdistuvat lähinnä yksilötason toimiin (Orell
& Pihlaja 2018, 2020).

Kokonaisuudessaan yhteistyöhön liittyvä nor-
miohjaus on yhdistelmä täsmällisiä ja tulkinnan-
varaisia ohjeita. Yhteistyötä kuvaillaan pääsään-
töisesti tavoitteiden ja saavutettavien hyötyjen
kautta, mutta ohjaus antaa myös seikkaperäisiä
määräyksiä yksilötasoiseen yhteistyöhön oppimi-
sen haastetilanteissa. Yksityiskohtaisen ohjauk-
sen ja kannustuspuheen muodostama kokonai-
suus myös ohittaa ryhmätoiminnan haasteita, ja
tämän seurauksena voi olla vaikeus tunnistaa
opettajalle muodostuvia velvoitteita. (Orell & Pih-
laja 2018, 2020.)

Oman väitöstutkimukseni perusteella opet-
tajat tunnistavat ja noudattavat melko yhden-
mukaisesti kodin ja koulun yhteistyölle määritel-
tyjä yksilötason toimenpiteitä ainakin yhteistyön
muodolliset piirteet huomioiden (Orell & Pihlaja
2021). Olisi kuitenkin yksinkertaistavaa todeta,
että suorat käskyt ratkaisisivat yhteistyön haas-
teet. Omassa tutkimuksessani kävi ilmi, että ne
opettajat, joiden yhteistyö keskittyi ensisijaisesti
selkeästi määrittäyhiin pakollisiin toimiin, ase-
moivat itsensä perheisiin etäisesti ja orientaatio
yhteistyöhön kuvastui suorittamisena. Vastaa-
vasti yhteistyön toimisissaan monipuolisimmat
opettajat asemoituivat perheisiin avoimen kes-
kustelun kautta ilmaisten halua kohdata per-
heitä ja kehittää omaa ammattitaitoaan yhteis-
työn kautta. Vaikka nämä opettajat toteuttivat
yhteistyötä suunnitelmallisesti ja monipuolises-
ti ja saattoivat kokea myös riittämättömyyden
tunteita, eivät he kaivanneet työhön tarkempia
määräyksiä. Liian tarkkoja ohjeistuksia pidettiin
jopa rajoittavina, koska ne eivät aina olleet so-
vellettavissa perheiden erilaisiin tarpeisiin. (Orell
& Pihlaja 2021.) Normiohjaus siis jättää kodin ja
koulun yhteistyön käytännön toimien suuntaa-
mista ja sisällöllistä suunnittelua suurelta osin



opettajien ja koulujen vastuulle. Mitä kaikkea yhteistyön siis tulisi kattaa ja pitää sisällään?

Epstein (1995) nimeää yhteistyön toimien liittyvän

1. vanhemmuuden vaatimuksiin arjessa,
2. koulukasvatuksen velvollisuuksiin,
3. vanhempien osallistumiseen ja osallisuuteen koulussa,
4. kotona tapahtuvaan oppimiseen,
5. päätöksentekoon ja
6. yhteisötason osallisuuteen.

Toimia suunnataan hyvässä yhteistyössä kaikille nimetyille alueille. Kuten listaus tuo esiin, on kodin ja koulun yhteistyö siis paitsi opettajan ja huoltajien välistä yhteistyötä, myös opettajien keskinäistä yhteistyötä ja yhteisen toimintakulttuurin rakentamista. Yhteistyön merkityksen syveneminen ei siis synny pelkillä määräyksillä, vaan opettajien omat ajattelutaidot ovat olennaisia yhteistyön laatuun vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksessani mukana olleet opettajat suhtautuivat yhteistyöhön kotien kanssa eri tavoin: osalle ammatillisuus oli tapa rajata inhimillisyyttä ja työn henkistä kuormaa joko etäisyyttä ottaen tai asiantuntijaroolia korostaen. Osa opettajista taas tavoitteli kohtavaa ja dialogista suhdetta, jossa oma ammatillisuus toimi peilinä inhimillisille näkökulmille. (Orell 2021.) Yksittäinen opettaja ei voi itsenäisesti toimien vastata kaikkiin yhteistyön tavoitteisiin. Jotta yhteistyö koteihin toteutuu oikeudenmukaisesti ja vastuullisesti, on sen myös oltava riittävän yhteismitallista opettajasta tai koulusta riippumatta.

Yhteistyön käytänteistä sopiminen on tärkeää sekä kodin että koulun toimijoille (Metso 2004). Yhteistyöhön vaikuttavat myös käsitykset yhteistyön muista osapuolista, ja omat ennakkokäsitykset on tärkeä tunnistaa. Yhteistyön merkityksen pohtimista voi käynnistää omassa työyhteisössä esimerkiksi seuraavien apukysymysten avulla. Kysymykset soveltuvat myös vanhempien kanssa pohdittaviksi.

1. Millaisia velvollisuuksia yhteistyöhön kotien/ koulun kanssa meillä on?
2. Millaisissa asioissa koti ja koulu ovat riippuvuussuhteessa? Miten se näkyy?
3. Millaisia näkemyksiä meillä on kasvatuksesta? Miten ne sovitetaan yhteen?
4. Millaisia perheet/opettajat ovat?
5. Miten kohdata erilaisia perheitä/opettajia?
6. Mikä on opettajan/vanhemman rooli yhteistyössä?
7. Millainen kasvattaja olen?
8. Millaisia taitoja ja vahvuuksia opettajuus minulle antaa?/Millaisia taitoja ja vahvuuksia minulla on vanhempana?
9. Mitä minulle tarkoittaa hyvä elämä? (Orell 2020, 75.)

Pohdintaa

Koti tunnustetaan tutkimuksissa tärkeäksi kasvuympäristöksi, jolla on yhteyksiä lapsen koulunkäyntiin ja opinnoissa menestymiseen. Edellytykset valmistaa lasta koululaisuuteen ja kokea osallisuutta lapsen koulunkäynnissä ovat kuitenkin



kin erilaiset riippuen esimerkiksi siitä, millaisia omat kokemukset koulusta ja yhteiskunnasta laajemmin ovat. Koronakriisin seurauksena erilaisten perheiden erilaiset elämäntilanteet nousivat yhteiseen keskusteluun ja toivottavasti tämä havainto keskustelun tarpeesta säilyy myös tulevaisuudessa. Perheiden erilaisuus ei ole vain varallisuuteen, asuinoloihin, etnisyyteen tai koulutukseen liittyvää, vaan poikkeamme toisistamme myös arvojen, arvostusten, kiinnostuksen kohteiden, tietojen ja taitojen osalta. Toisaalta taas pintakerrosten alta löytyy yleensä asioita, joista ollaan samaa mieltä ja erilaisuus muuttuu ymmärrettäväksi ja tunnistettavaksi.

Kodin ja koulun yhteistyön tulisi osaltaan varmistaa, että nekin lapset, joiden varhaisvuodet eivät ole ohjanneet kohti oletettua ymmärrystä koulumaailmasta, saavat opintiestä kiinni. Liki poikkeuksetta vanhemmat toivovat lapsilleen hyvää tulevaisuutta, vaikka edellytykset tämän tavoitteen edistämiseksi vaihtelevat. Erimielisyys tai tiedonpuute eivät ole yhteistyön aihe tai este, vaan ne osoittavat yhteisen keskustelun tarpeen. Yhteistyön tavoitteena tulee olla halu varmistaa osapuolten toimintakykyä lapsen parhaaksi, ei tarve osoittaa haasteita jommankumman osapuolen aiheuttamaksi.

Parhaimmillaan yhteistyö on voimavara sekä kodille että koululle. Pahimmillaan yhteistyö taas muuttuu eriarvoistamisen välineeksi, kun paljon aikaansa koululle antavat vanhemmat odottavat panokselleen vastinetta. Tutkimusten ja selvitysten kautta tiedossa on, että kodin ja koulun yhteistyöllä tavoitetaan ensisijaisesti hyvin toimeentulevia perheitä ja heikoiten maahanmuuttajaperheitä tai vanhempia, jotka kokevat omat tietotaitonsa kouluasioissa puutteelliseksi. On aiheellista kysyä, kuullaanko näiden perheiden tarpeet kodin ja koulun yhteistyössä aidosti vai tehdäänkö tulkinat heidän puolestaan?

Esimerkiksi kouluvalintatutkimusten yhteydessä vanhempien on kyllä havaittu tunnistavan yhteisöllisiä etuja, mutta toimivan yksilötasolla oman perheen etuja ajaen. Tämä on osoitus siitä, että kodin ja koulun yhteistyössä tarvitaan kouluväeltä vahvaa osaamista.

Väitöskirja on kokonaisuudessaan luettavissa osoitteessa

<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8250-9>

Lähteet:

- Averill, R., Metson, A. & Bailey, S. 2016. Enchasing parental involvement in student learning. *Curriculum Matters* 12, 109–131
- D'Amour, D., Ferreda-Vilela, M., San Martín Rodríguez, L. & Beaulieu, M.-D. 2005. The conceptual basis for interprofessional collaboration: core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care* 19(1), 116–131.
- Epstein J. L. 1995. School/Family/Community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan* 76(9), 701–712.
- Hirsto, L. 2010. Strategies in Home and school collaboration among early education teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 99–108.
- Leino, K., Ahonen, A.K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuovuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautapuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P. & Vetterranta, J. 2019. PISA 18. Ensimmäiset tulokset. Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40. Helsinki.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatusta - kohtaamisia ja rajankäyntä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatustieteen tutkimuksia 19.
- Niemi, H. 2012. The societal factors contributing to education and schooling in Finland. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi: *Miracle of education*. Lontoo: Springer. 19–38.
- Orell, M. & Pihlaja, P. 2018. kodin ja koulun yhteistyö normitettuna. *Kasvatus* 49 (2). 149–161.
- Orell, M. & Pihlaja, P. 2020. Cooperation between home and school in the Finnish core curriculum 2014. *Nordic Studies in Education*, 40 (2), 107–128.
- Orell, M. 2020. Kodin ja koulun yhteistyö. Oletus yhteisestä ymmärryksestä? Turun yliopiston julkaisuja C:500.
- Orell, M. 2021. Kodin ja koulun yhteistyö opettajien puheessa. *Kasvatus* 52(1), 51–64.
- Ouakrim-Soivio, N.; Rinkinen, A. & Karjalainen, T. (toim.) 2015. Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015: 8. Helsinki.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Helsinki.
- Tervamäki, T. & Tomperi, T. 2018. Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *Niin & Näin* 25(2), 164–200.



Antti Harjunmaa KT, erityisopettaja

LORRI-menetelmä koulun sosio-emotionaalisen toimintaympäristön rakentamisen tukena

"Ei tarvi enää vilkuilla!" Näin eräs viidesluokkalainen oppilas kirjoitti palautekyselyyn sen jälkeen, kun luokassa oli vuoden ajan systemaattisesti parannettu oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta, työrauhaa ja luotu työskentelyyn selkeyttä ja ennakoitavuutta. Kun oppilas kokee, että hänen ei tarvitse enää vilkuilla olkansa yli mitä muut tekevät ja miten he häntä katsovat, voidaan ajatella, että oppilaiden keskinäinen luottamus on kasvanut ja vahvistunut. Voidaan myös olettaa, että tällaisessa ympäristössä oppilaan tiedollinen oppiminen sujuu paremmin. Hän pystyy keskittymään opiskeluunsa niin, ettei hänen tarvitse jatkuvasti pohtia omaa asemaansa luokassa ja sitä, mitä muut hänestä ajattelevat. Parantunut työrauha ja koulunkäyntiin luodut struktuurit entisestään vahvistavat oppilaan kokemusta koulupäivän ennakoitavuudesta. Voidaan olettaa myös, että suhde opettajaan on parempi tällaisessa ympäristössä. Tällä on suuri merkitys oppilaan akateemisessa suoriutumisessa.

Opettajankaan ei tarvitse vilkuilla. Hän voi kohdata oppilaansa niin, että taustalla ei ole jatkuvaa huolta siitä, miten saan luotua riittävän työrauhan ja miten saan rakennettua luokan kanssa sellaisen suhteen, joka tukee oppilaan opiskelua ja sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä. Opettajan jaksaminen on suoraan verrannollinen hänen suhteeseensa oppilaiden kanssa.

Aloin kehittää LORRI-menetelmää vuonna 2014 alakoulun luokissa, joissa oli merkittäviä työrauhan, luokkailmapiirin, kiusaamisen yms. ongelmia. Tavoitteena oli löytää yhdessä luokanopettajien kanssa kestäviä ratkaisuja, jotka tukisivat sekä oppilaiden että opettajan työtä. Samalla yhtenä tutkimuksellisenä tavoitteena oli löytää sellainen teoriapohja, jonka varaan kehitetyt toimintamallit olisi luonteva asettaa. Teoriapohjan tuli myös antaa malleja uusille toimintatavoille, joita kehitettiin. Teoriapohjan tuli tavallaan asettaa kysymysmuotoon kehittämisvaiheessa, jolloin

kysymyksiin vastaamalla sekä vahvistaisimme teoreettista ajattelua että loisimme sen pohjalta toimivia käytännön ratkaisuja. Näin kehitetty menetelmä saisi vahvan teoriapohjan, joka nojaisi laajaan tutkimukselliseen tietoon ja samalla tarjoaisi konkreettisia esimerkkejä siitä, miten teoreettinen ajattelu on tuotu koulun arkeen.

Teoreettinen ajattelu menetelmän taustalla

Työskentelyn tavoitteena oli vahvistaa sosioemotionaalista toimintaympäristöä, jolloin kysymykseksi kehittämisessä nousivat a) mistä sosioemotionaalinen toimintaympäristö rakentuu ja b) mikä on keskeistä sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamisessa. Käyttökelpoisimmaksi toimintaympäristön sisällön kannalta osoittautui Richard Ryanin ja Edvard Decin kehittämä itseohjautuvuusteoria. Siinä katsotaan psyykkisen (sos. em.) hyvinvoinnin koostuvan kolmen psykologisen

perustarpeen tyydyttymisestä.

1. Autonomia

Autonomialla tarkoitetaan yksilön tarvetta olla oman käyttäytymisensä lähtökohta. Käyttäytymisen säätelyn avulla yksilö saavuttaa ja täyttää muut psykologiset perustarpeet. Mikäli esimerkiksi pätevyyden kokemuksen alkuperä ei ole oma itse, pätevyyden kokemuksen tarve ei tule tyydyttyksi. Samaan tapaan, mikäli tarve yhteenkuuluvuudelle ei ole aito, ihmisen tarve yhteenkuuluvuudelle ei tule tyydytetyksi.

2. Pätevyys

Pätevyys viittaa tehokkuuden tunteeseen yksilön toistuvissa vuorovaikutustilanteissa hänen sosiaalisessa ympäristössään ja kokemukseen mahdollisuuksista toteuttaa ja harjoittaa omaa kyvykkyyttään. Pätevyyden kokemuksen tarve saa yksilön etsimään haasteita, jotka ovat optimaalisia hänen kyvyilleen. Tämä tarve saa yksilön myös ylläpitämään ja vahvistamaan taitojaan ja kykyjään toiminnan kautta. Pätevyys ei siis ole hankittu taito tai kyky, vaan enemmänkin toiminnassa esiin tuleva itseluottamuksen ja vaikuttavuuden tunne.

3. Yhteenkuuluvuus

Yhteenkuuluvuus viittaa toisiin liittymisen tunteeseen ja siihen, että välittää toisista ja tulee vastavuoroisesti välitetyksi. Lisäksi se viittaa osallisuuden tunteeseen yksilöiden keskinäis-

Antti Harjunmaa

Toimintatutkimus LORRi-menetelmän kehittämisestä luokan sosioemotionaalisesti turvallisen toiminta- ympäristön tukemiseksi



sessä toiminnassa ja yhteisöissä. Käsite viittaa myös siihen, miten yksilöllä on tarve liittyä toisiin, olla osa yhteisöä ja tulla hyväksytyksi osana sitä. Tarve liittyä toisiin ei siksi ole riippuvainen jonkin lopputuloksen saavuttamisesta, vaan enemmänkin psyykkisestä tarpeesta olla toisten kanssa turvallisessa seurassa ja yhteydessä heihin.

Näiden perustarpeiden perusteella LORRi-menetelmän peruselementeiksi muo-

toutuivat kolme toimintaympäristön piirrettä, joista myös syntyi menetelmän nimi. LORRi-kirjainyhdistelmä muodostuu seuraavasti: O = oppi eli kokemus osaamisesta ja oppimisesta, R = ryhmä eli kokemus kuulluksi tulemisesta ja osallisuudesta sekä R = rajat eli asioiden ja toiminnan selkeys ja ennakoitavuus. L-kirjain tulee sanasta luottamus, jonka katsottiin olevan kolmen edellä mainitun peruselementin systemaattisen rakentamisen tulos. I-kirjain ei viittaa mihinkään käsitteeseen, vaan muodostaa suomen kieleen sopivan lopun sanalle.

Tutkimuksellinen ja kehittämisen haaste koululle ja menetelmälle muodostui seuraavista LORRi-menetelmän peruselementeistä nousevista kysymyksistä:

1. Miten koulu tukee sen kaikkien jäsenten (opilaat ja opetushenkilöstö) kokemusta osaamisesta ja oppimisesta? Millä konkreettisilla toimintatavoilla tätä kokemusta vahvistetaan? OPPI



2. Miten koulu tukee sen kaikkien jäsenten kokemusta osallisuudesta ja mahdollisuudesta vaikuttaa omaan työhön ja koulunkäyntiin? Millä konkreettisilla toimintatavoilla tätä kokemusta vahvistetaan? RYHMÄ
3. Miten koulu tukee sen kaikkien jäsenten kokemusta asioiden ja toiminnan selkeydestä ja ennakoitavuudesta? Millä konkreettisilla toimintatavoilla tätä kokemusta vahvistetaan? RAJAT

Toinen kysymys sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamisessa sen sisällön lisäksi oli, miten se tulee rakentaa. Tämän työn tukemiseksi nousi Urie Bronfenbrennerin kehittämä ekologinen systeemitheoria. Ekologia-käsite voidaan määritellä opiksi yksilön riippuvuudesta ympäristöstään, eli ekojärjestelmästä. Systeemisyydellä viitataan siihen, että esimerkiksi koulun kaltainen kokonaisuus muodostuu toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevista osista. Jokainen osa vaikuttaa kokonaisuuteen eikä pelkästään vain itseensä tai johonkin toiseen yksittäiseen osaan kokonaisuudessa. Ekologinen systeemitheoria tarkastelee yksilön kehitystä niiden vuorovaikutussuhteiden kautta, jotka muodostavat hänen kehitysympäristönsä.

Jotta koulussa ja luokassa voitaisiin mahdollisimman tehokkaasti ja onnistuneesti vahvistaa sosioemotionaalista toimintaympäristöä, tulee kiinnittää erityistä huomiota yllä oleviin systeemiin elementteihin, jotka koulun arjessa vaikuttavat. Niiden vuorovaikutuksesta voidaan käyttää käsitettä yhteistoiminta. Yhteistoiminta voidaan jakaa seuraaviin alakäsitteisiin, jotka antavat paremman kuvan sen luonteesta.

1. *Kieli*. Miten yhteisö löytää yhteiset ja yhdessä ymmärretyt käsitteet keskeisistä koulun toimintaa ohjaavista tekijöistä. Esim. miten

olemme määritelleet työrauhan ja miten siitä keskustelemme.

2. *Toiminta*. Miten yhteisö osaa käytännössä ratkaista sitä kuormittavia asioita ja sitoutua yhteisiin päätöksiin. Esim. millaisilla yhteisillä ratkaisuilla työrauhaa on pyritty parantamaan.
3. *Vuorovaikutus*. Millaiset ovat yhteisön jäsenten tunne- ja vuorovaikutustaidot. Esim. millaista esimerkkiä opettajat ja ohjaajat näyttävät oppilaille tunne- ja vuorovaikutustaidoista erityisesti haastavissa oppilastilanteissa, kuten vakavissa työrauhahäiriöissä.
4. *Tavoitteet*. Toiminnalle annetaan tavoitteita, jotka ovat yhteisesti sovittuja, mitattavia ja niiden saavuttaminen tukee koko yhteisön kehitystä. Esim. miksi työrauhan rakentaminen on nähty tärkeäksi tavoitteeksi ja miten tämä tavoite on yhdessä sovittu.

Yhteistoiminnan rakentamisessa keskeistä on kouluyhteisön tuntemus ja kaikkien kuuleminen. On tärkeää löytää ne tekijät, jotka yhteisöä kuormittavat ja lähteä niitä kehittämällä vahvistamaan sosioemotionaalista toimintaympäristöä. Hyvin usein yhteistoiminnan kehittäminen törmää siihen, että tavoitteisiin ei riittävästi sitouduta. Tämä kumpuaa usein prosessin johtamisen ongelmista, jolloin pulmana saattaa olla se, että aikaa ei ole käytetty riittävästi yhteisön kuulemiseen ja/tai päätös kehittämiseen on tullut ulkoapäin. Ilman sitoutumista koulu ei kehity ja sitoutuminen vaatii ymmärryksen siitä, miten kehitettävä asiaa hyödyttää yksilöä hänen työsään tai opiskelussaan.

Näiden kahden teorian ja niistä nousseiden käytännön ratkaisujen perusteella rakentui LORRi-menetelmän viitekehys.

LORRi-menetelmän kehittämisen aikana nousi merkittävä tarve puuttua vahvemmin luo-

LORRI-menetelmän peruselementit



kassa esiintyviin työrauhaongelmiin. Työrauha on hyvin kompleksinen ja systeeminen käsite, mutta LORRissa se nähdään erityisesti pedagogisena pulmana. Työrauhaongelmissa lähes aina on kyse oppilaiden (ja joskus myös opettajan) puutteellisista tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Työrauhaan vaikutetaan myönteisesti tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehittämällä ja luomalla luokan toimintaan ennakoitavuutta ja selkeyttä eli struktuuria. Ongelmat pyritään ratkaisemaan siellä, missä ne esiintyvät eli ryhmässä. Työrauha nähdään ryhmän toiminnan haasteena, jolloin myös ratkaisut tulee tuoda ryhmään.

Työrauhan parantamisen alkuvaiheessa opettajan tulee kiinnittää erityistä huomiota ns. ryhmässä kuuntelun taitoon. Tätä taitoa vaaditaan aina, kun opettaja puhuttelee koko luokkaa tai ryhmää. Ryhmässä kuuntelun taito muodostuu kolmesta osataidosta. Nämä ovat:

1. **Keskeytä.** Tämä harjoittaa inhibitiokykyä. Inhibitiolla tarkoitetaan tarpeen tyydyttämisen siirtämistä ja erityisesti epäolennaisen käyttäytymisen ehkäisyä.
2. **Katso.** Tämä harjoittaa tarkkaavuuden suuntaamista sellaiseen kohteeseen, joka ei ole yleensä oppilaan oma valinta.
3. **Kuuntele.** Tällä harjoitellaan tarkkaavuuden ylläpitämistä, joka parhaassa tapauksessa on em. taitojen osaamisen tulos. Me emme voi koskaan tietää, kuunteleeko oppilas todella, mutta jos hän näyttää suuntaavaan

tarkkaavuuttaan toivottuun suuntaan, hänellä on ainakin tilaisuus kuunnella. Tällöin hän myös antaa muille mahdollisuuden kuunteluun ja oppimiseen sekä opettajalle mahdollisuuden opettamiseen.

Noin 80 % ihmisistä oppii uuden taidon paremmin visuaalisten merkkien avulla, jolloin on luontevaa, että myös ryhmässä kuuntelun taidon opettelussa käytetään jonkinlaista merkkiä. LORRI-menetelmässä oppimisen tukena on yksinkertainen valkosiselle paperille kirjoitettu K-merkki. Aina kun opettaja nostaa tämän esiin, luokan odotetaan noudattavan edellä mainittuja kolmea taitoa. K-merkin käyttöön on hyvä liittää, ainakin alkuvaiheessa, jonkinlainen seuraamussysteemi, mikäli oppilaat tietoisesti rikkovat erityisesti keskeytä-taidon harjoittelua. Tämä osoittautui väitöstutkimuksessa hyvin tehokkaaksi sekä ylä- että alakoulussa.

Yläkoulun kehittäminen LORRI-menetelmän tukemana

Seuraavassa kuvaan erään 300 oppilaan yläkoulun kehittämistä vuosina 2017–2021 LORRI-menetelmän avulla. Tarve kehittämiseen nousi käytännön syistä, eli yläkoulu perustettiin 2016 ja uudessa koulussa toimintakulttuuri rakentuu joko itsestään ja osin hallitsemattomasti tai niin, että siihen pyritään systemaattisesti vaikuttamaan tutkimusperusteisesti.

Eritystä huomiota kiinnitettiin alkuvaiheessa työrauhan vahvistamiseen. Tämä johtui osaksi muutaman ikäluokan haastavuudesta ja osaksi koulun toimintakulttuurin keskeneräisyydestä.



Työrauhaa vahvistettiin konkreettisesti seuraavien toimin:

1. *Kännykkäsääntö*

- oppilas laittaa kännykän joko luokassa olevaan laatikkoon tai omaan lokeroonsa käytävällä

2. *Stoppi-luokka*

- mikäli oppilas saa työrauhan häiritsemisestä kolme varoitusta, hän siirtyy lopputunniksi stoppi-luokkaan

3. *K-merkki*

Yllä mainitut vahvistivat erityisesti opettajan ja oppilaan kokemusta rajoista. Oppia ja ryhmää vahvistettiin mm. *Luokan ohjaamisen suunnitelmalla*, joka purki oppitunnin LORRin kolmen peruselementin mukaisesti ja auttoi opettajaa kiinnittämään huomiota siihen, miten hän omalla tunnillaan pystyy vahvistamaan oppilaan kokemusta pätevydestä, autonomiasta ja yhteenkuuluvuudesta. Ryhmää vahvistettiin myös koko koulun tasolla luomalla oppilaille mahdollisuuksia vaikuttaa koulunkäyntiin laajemmin. Tätä toteutettiin oppilaskunnan hallituksen ja luokkien sisäisenä toimintana.

Näiden toimintatapojen konkreettisena tukena oli erityisopettajien ja ohjaajien aktiivinen työskentely yleisopetuksen luokissa, erityisesti silloin kun edellä mainittuja toimintatapoja jalkautettiin luokkien arkeen. Yhteistoiminnan rakentumisen tukena toimivat myös koulun molemmat rehtorit. Heidät oli informoitu kehittämisen viitekehuksesta ja he olivat sen hyväksyneet. Rehtorit pidettiin koko ajan tietoisina, missä kehittämisessä mennään ja samalla he myös ohjasivat sitä koulun arvojen mukaiseen suuntaan. He osallistuivat myös aktiivisesti työrauhan tukemiseen luoden niin sanotun perälaudan hyvin haastavasti käyttäytyville oppilaille. Tämä oli ensiarvoisen tärkeää, koska työrauhapulmat koetelivat koulua ajoittain aika raskaasti.

Aikaa kehittämiselle otettiin yläkoulun henkilökunnan kokouksista, joita oli noin kolme kertaa kuussa ja jotka kestivät tunnin kerrallaan. Työskentelin itse kyseisessä koulussa ja olin vahvasti mukana ohjaamassa opettajia toimintatapojen käyttöönotossa. Opettajat kuitenkin demokraattisesti sopivat ja pystyivät vaikuttamaan siihen, millaisia toimintatapoja otetaan käyttöön. Yllä mainitut ovat niitä, jotka saivat heidän vahvan hyväksyntänsä ja joihin he sitoutuivat.

Vaikka kehittämisessä oli matkan varrella monenlaisia haasteita, opettajat kokivat tutkimuksen mukaan työskentelyn LORRi-menetelmän tukemana pääsääntöisesti hyvänä. Erityisesti yhteiset toimintamallit ja niiden luoma yhteistoiminnallinen tuki saivat kiitosta.

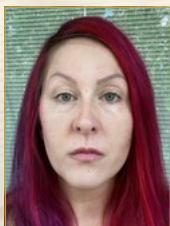
Koulussa oli turvallista aloittaa työskentely. Yksi iso syy on, että meillä on yhteiset säännöt, joita kaikki noudattavat. Oppilaille ei tarvitse joka kerta perustella, miksi kännykät kerätään tai miksi oppilas joutuu stoppiin, kun ne on heille jo kerran selitetty ja säännöt toistuvat jokaisella tunnilla. (aineenopettajan palaute)

Koulun kehittämisen edellytykseksi voidaan tutkimukseni perusteella nostaa kolme tekijää:

1. *Tarve*. Yhteisöllä on halu muuttaa toimintaansa ja etsiä uusia ratkaisuja.
2. *Viitekehys*. Teoreettinen ja käytännössä testattu pohja toiminnan kehittämiseksi.
3. *Johtaminen*. Kehittämistä tulee johtaa. Sen ei tarvitse olla rehtori, mutta ilman rehtorin aktiivista tukea kehittäminen ei suurella todennäköisyydellä saavuta haluttuja tuloksia.

Artikkeli pohjautuu Antti Harjunmaan (2022) väitöskirjaan *"Toimintatutkimus LORRi-menetelmän kehittämisestä luokan sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön tukemiseksi."*

<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-325-9>



Ilona Ruiz

väitöskirjatutkija Helsingin yliopistossa ja erityisluokanopettaja

Arviointi ja arvosanan muodostaminen perusopetuksessa vuosiluokilla 7–9

Yleistä arvioinnista

Arvioinnilla on kaksi rinnakkaista tehtävää:

1. formatiivinen eli oppimisen arviointi
2. summatiivinen eli osaamisen arviointi.

Arviointi tapahtuu aina suhteessa opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin.

Perusopetuksessa käytetään paikallista opetussuunnitelmaa, joka on laadittu valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Vuodesta 2016 käytössä on ollut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, joka on voimassa toistaiseksi. Jatkossa asiakirjasta käytetään ilmaisua valtakunnallinen opetussuunnitelma.

Paikallisen opetussuunnitelman tavoitteet on laadittu vuosiluokkaistamalla ja tarkentamalla valtakunnallisen opetussuunnitelmaan kirjattuja tavoitteita. Lukuvuoden aikana arvioidaan paikalliseen opetussuunnitelmaan kirjattujen, kyseiselle lukuvuodelle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Päättöarviointi tehdään suhteessa valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteisiin päättöarvioinnin kriteerien avulla. Lisäksi päättöarvioinnin kriteereitä käytetään arvioinnin tukena vuosiluokkien 7.–9. aikana, ja 6. luokan kriteereitä 3.–6. luokan aikana. (Opetushallitus 2014, 4.)

Perusopetuksen oppilaat opiskelevat lähtökohtaisesti yleisen oppimäärän tavoitteiden mukaisesti. Nämä ovat ne tavoitteet, jotka on kirjattu opetussuunnitelmaan. Osa erityistä tukea saavista oppilaista opiskelee yksilöllisen oppimäärän mukaan, jolloin he eivät opiskele eikä heidän oppimistaan ja osaamistaan arvioida oman vuosiluokan tavoitteiden mukaisesti.

Yksilöllisen oppimäärän mukaan opiskeleville oppilaille laaditaan henkilökohtaiset tavoitteet ja opiskeltavat sisällöt, jotka johdetaan oman vuosiluokan tavoitteista ja sisällöistä tai käytetään alempien vuosiluokkien tavoitteita ja sisältöjä. (Opetushallitus 2014, 5.)

Oppimisen arviointi eli formatiivinen arviointi

Formatiivinen arviointi on oppimisprosessin arviointia. Oppimisprosessiin sisältyy muun muassa työskentely oppitunneilla, annettujen tehtävien ja läksyjen tekeminen sekä kokeisiin harjoitteleva. Lisäksi oppimisprosessiin kuuluu oman oppimisen reflektointi ja omien tavoitteiden asettaminen.

Formatiivinen arviointi perustuu asetettuihin tavoitteisiin (Opetushallitus 2020a, 3). Opettaja seuraa asetettuja tavoitteita ja antaa oppimisprosessin aikana oppilaalle palautetta, jonka tarkoituksena on auttaa oppilasta oppimaan paremmin ja kehittymään oppijana. Palaute voi olla suullista tai kirjallista. Formatiivinen arviointi ei vaikuta arvosanaan, eikä sitä tarvitse dokumentoida. (Opetushallitus 2020a, 2–3.)

Esimerkki 1

Oppilaan on vaikea tuottaa tekstiä. Opettaja kertoo oppilaalle erilaisia tekstin tuottamisen strategioita ja ohjaa niiden käytössä.

Esimerkki 2

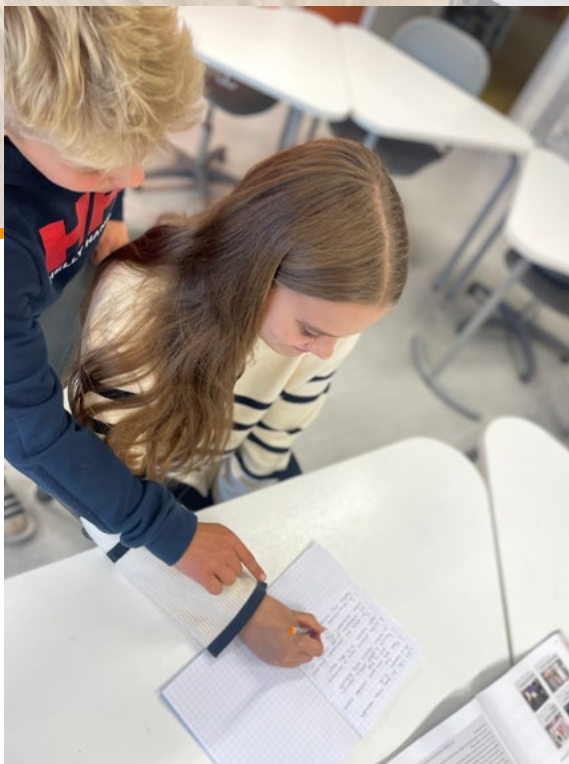
Opettaja kirjoittaa aineen loppuun muutamalla virkkeellä, mihin asioihin oppilaan kannattaa kiinnittää huomiota seuraavassa aineessa.

Osaamisen arviointi eli summatiivinen arviointi

Summatiivisen arvioinnin tarkoituksena on antaa tietoa siitä, millä osaamisen tasolla oppilas on saavuttanut opetussuunnitelman tavoitteet (Opetushallitus 2020a, 3). Summatiivinen arviointi on osa arvosanan muodostamista, ja se tulee dokumentoida. (Opetushallitus 2020a, 13).

Osaamista arvioidaan oppimisprosessin päätteeksi tarkastelemalla oppilaan antamia osaamisen näyttöjä suhteessa opetussuunnitelmaan asetettuihin tavoitteisiin. Oppimisprosessit voivat olla eri laajuisia. Esimerkiksi sanaluokkien oppiminen on osa suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärää, mutta oppimisprosessina oma osakokonaisuutensa. Tällöin sanaluokkien osaamista koskeva oppimisprosessi alkaa siitä, kun sanaluokat opetetaan ja päättyy osaamisen näyttöön esimerkiksi sanaluokkakokeella. Opettaja arvioi sanaluokkakokeen ja antaa siitä arvosanan.

Jakson, lukukauden ja lukuvuoden päätteeksi tehdään osaamisen arviointia, koska tällöin annetaan arvosanoja. Päätösarvioinnissa tarkastellaan koko yläkoulun aikana saavutettua osaamisen tasoa kokonaisuutena suhteessa valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteisiin ja kriteereihin sekä annetaan päätösarvosana. Perusopetusasetuksessa määrätään, että todistus tulee antaa kunkin lukuvuoden päättyessä, minkä lisäksi oppilaalle annetaan päättötodistus, kun perusopetuksen oppimäärä on hyväksytysti suoritettu (Perusopetusasetus 852/1998). 9. luokan päättyessä ei anneta erillistä lukuvuositolidistusta.



Arviointi ja arvosanan muodostaminen perusopetuksessa vuosiluokilla 7-9 (7s). Kuvaaja Tiina-Maija Kaarlela.

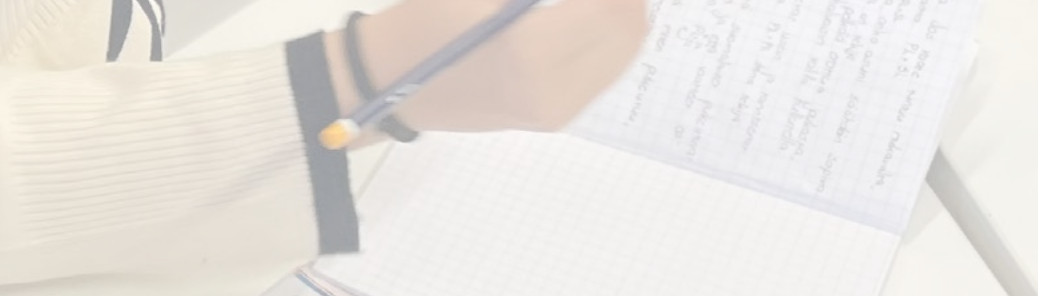
Todistusarvosanan muodostaminen

Perusopetuksessa annetaan arvosanoja väli- ja lukuvuositolidistuksiin sekä päättötodistukseen. Välitodistuksen antaminen on opetuksenjärjestäjälle vapaaehtoista (OPHb 2020, 14). Numeroarviointiin osallistuvat kaikki oppilasta kyseisessä oppiaineessa opettaneet opettajat (Opetushallitus 2020a, 3).

Kun opettaja muodostaa oppiaineen arvosanaa, oppilaan antamia

osaamisen näyttöjä tarkastellaan suhteessa valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteisiin sekä niiden pohjalta tehtyihin paikallisen opetussuunnitelman vuosiluokkaistettuihin ja tarkennettuihin tavoitteisiin (Opetushallitus 2020a, 3). Arvosanan muodostamisessa käytetään lisäksi tavoitteista johdettuja arviointikriteerejä (OPHb 2020a, 5). Arviointikriteerit ovat valtakunnallisesti samat, ja ne on siirretty paikalliseen opetussuunnitelmaan sellaisenaan valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta (Opetushallitus 2020a, 18). Työskentelyä ja laaja-alaista osaamista ei arvioida erikseen vaan molemmat on sisällytetty opetussuunnitelman tavoitteisiin ja kriteereihin (Opetushallitus 2020a, 6).

Opettaja huomioi arvosanassa kaikki oppilaan antamat osaamisen näytöt, esimerkiksi tuotetut tekstit, koearvosanat, puhe-esitykset sekä oppituntien aikana osoitetun osaamisen. Näitä näyttöjä verrataan opetussuunnitelman tavoitteisiin ja osaamista kuvaaviin kriteereihin. Puuttuvat tai heikolla osaamisen näytöllä annetut osasuoritukset eivät vaikuta sellaisenaan arvosanaan,



mikäli oppilas on osoittanut kyseisen tavoitteen mukaista osaamista muussa yhteydessä.

Arvosanaa muodostaessa opettajan on otettava huomioon, että osaamisen näyttöjen tulee olla monipuolisesti eli eri menetelmin kerättyjä. Oppilaalle on annettava mahdollisuus näyttää osaamistaan eri tavoin niin, että hän voi hyödyntää vahvuuksiaan. (Opetushallitus 2020a, 5.) Kompensaatioperiaatteen mukaisesti vahvempi osaaminen yhdessä tavoitteessa kompensoi heikompaa tai hylättyä suoritusta toisessa tavoitteessa. Näin ollen oppilas voi suorittaa oppimäärän hyväksytysti, vaikka yksittäisten tavoitteiden suoritus olisikin hylätty. (Opetushallitus 2020c.)

Lukuvuosiarvosana on kokonaisarviointi siitä, millä osaamisen tasolla oppilas on keskimäärin saavuttanut opetussuunnitelman yleisen oppimäärän tai henkilökohtaiset yksilöllisen oppimäärän tavoitteet lukuvuoden aikana. Päättöarvosana on niin ikään kokonaisarviointi vuosiluokkien 7–9 aikana ja päätteeksi osoitetusta osaamisen tasosta. (Opetushallitus 2020a, 3.)

Yleisen oppimäärän mukaan opiskelevien lukuvuositavoitteet ovat paikallisessa opetussuunnitelmassa. Yksilöllisen oppimäärän mukaan opiskelevien tavoitteet ovat oppilaan omassa HOJKS:assa (henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelma).

Yleisen oppimäärän lukuvuosi- ja päättöarviointia varten Opetushallitus on laatinut päättöarvioinnin kriteerit arvosanoille 5, 7, 8 ja 9 (Opetushallitus 2020c). Näitä käytetään päättö- ja lukuvuosiarvosanan muodostamisessa (Opetushallitus 2020a, 5–6).

Arviointi suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärässä

Arviointikriteerit

Vuonna 1999 julkaistiin ensimmäiset päättöarvioinnin kriteerit kuvaamaan arvosanan 8 mukaista

hyvää osaamista perusopetuksen päättövaiheessa (Opetushallitus 1999). Tässä vaiheessa kriteerit olivat vielä suositus, mutta vuonna 2004 julkaistu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 sisälsi päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8 ja näin ollen teki niiden käytöstä pakollista.

Kriteerien tarkoituksena oli lisätä arvosanojen yhdenvertaisuutta ja vertailukelpoisuutta, mutta oppimistulosarvioinneissa todettiin toistuvasti, että oppilaat, jotka osoittivat samantasoista osaamista, saivat kuitenkin eri arvosanoja. Tämä on näkynyt muun muassa suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärän oppimistulosarvioinneissa (mm. Lappalainen 2011, 85; Harjunen & Rautopuro 2015, 7; Kauppinen & Marjanen 2019, 5).

Tällä hetkellä voimassa olevan valtakunnallisen opetussuunnitelman arviointiluku uudistettiin, koska arvioinnin ohjeistus osoittautui tulkinnanvaraiseksi. Uudistetussa luvussa selkeytettiin arvioinnin ohjeistusta sekä tarkennettiin käsitteitä. Luku tuli voimaan 1.8.2020. Vuotta myöhemmin voimaan tulivat päivitettyt päättöarvioinnin kriteerit, jossa arvosanan 8 kriteereitä tarkennettiin ja lisäksi tulivat kriteerit arvosanoille 5, 7 ja 9. (Opetushallitus 2020b.)

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi selvitti 2019 uudistettujen kriteerien toivuutta (Puukko ym. 2020). Suurin osa suomen kielen ja kirjallisuuden opettajista oli uusiin kriteereihin tyytyväisiä. Neljännes arviointiin osallistuneista piti uutta kriteeristöä liian laajana. Lisäksi osa opettajista toivoi, että kriteereihin tulisi lisää selkeyttä ja konkretiaa ja että koulutusta uuden kriteeristön käytöstä olisi tarjolla enemmän. (Puukko ym. 2020, 50–51.)

Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärässä on 17 tavoitetta, joista jokaisessa on kriteerit arvosanoille 5, 7, 8 ja 9. Osa tavoitteista ja kriteereistä ovat moniosaisia, joten todellisuudessa kriteerejä on yhteensä reilusti yli 100. (Opetushallitus 2020c, 1–12.) Tavoitteiden, ja varsinkin kriteerien, suuri määrä herättää kysymyksen



Arviointi ja arvosanan muodostaminen perusopetuksessa vuosiluokilla 7-9 (7s). Kuvaaja Tiina-Maija Kaarlela.

siitä, kuinka moni opettaja pystyy tosiasiallisesti arvioimaan oppilaan osaamista suhteessa näihin kaikkiin ja löytämään arvosanan, joka kuvaa oppilaan osaamisen tasoa realistisesti.

Hyväksytyn ja hylätyn arvosanan rajanveto: opiskelun erityiset painoalueet ja oppimäärän yksilöllistäminen

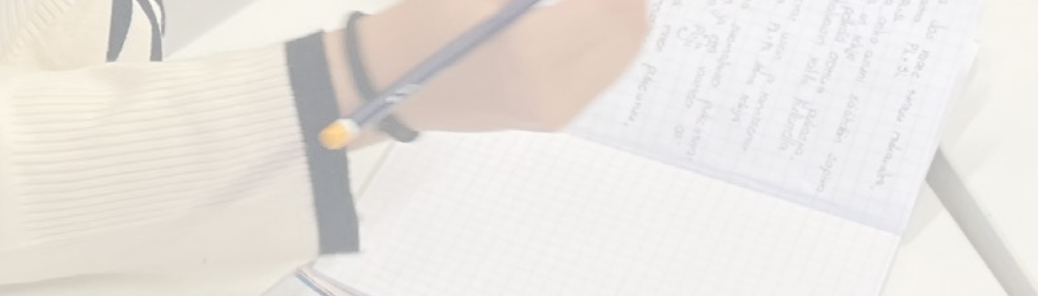
Jos oppilaalla ei ole lainkaan suorituksia, on selvää, että hänen arvosanansa on hylätty eli 4. Sen sijaan ongelmallisempaa on, jos oppilaalla on hyvin vähän suorituksia tai suorituksilla annettu näyttö kuvaa heikkoa tai hylättyä osaamisen tasoa. Miten vältetään niin sanotun armovitosen antamiselta?

Jos oppilaalla on uhka saada oppimäärästä hylätty arvosana, hänelle voidaan laatia opiskelun erityiset painoalueet.

Opiskelun erityiset painoalueet on tehostetun tai erityisen tuen aikana toteutettava tuki-

muoto, jossa oppilas opiskelee ainoastaan oman vuosiluokkansa oppimäärän etenemisen kannalta välttämättömät sisällöt. Tämä tapahtuu karsimalla oppimäärän sisältöjä. Tavoitetaso pysyy ennallaan eli oppilas opiskelee edelleen yleisen oppimäärän tavoitteiden mukaan. (Opetushallitus 2019.) Jos sisältöjä on karsittu, ei oppilas yleensä voi saavuttaa kaikkia opetussuunnitelman tavoitteita. Toisin sanoen oppilas voi suoriutua karsitusta oppisisällöstä hyvin, mutta hän ei voi kuitenkaan saada hyvää arvosanaa (8), jos osa oppimäärän tavoitteista jää saavuttamatta.

Oppimäärän etenemisen kannalta välttämättömät sisällöt ovat aina samat, mutta jokaiselle oppilaalle räätälöidään hänen tilanteensa huomioiden henkilökohtaiset painoalueet. Painoalueita laatiessa otetaan huomioon oppilaan vahvuudet kompensatioperiaatetta hyödyntäen. Lisäksi pohditaan, mitkä sisällöt ovat kai-



kista tärkeimmät, jotta oppilas voi saavuttaa vuosiluokan tavoitteet keskimäärin hyväksytysti ja voi pärjätä myöhemmissä opinnoissaan paremmin. Yhteistyö oppilaan ja huoltajien kanssa on tärkeää, jotta kaikki ymmärtävät, millainen tukimuoto on kyseessä. Keskustelussa oppilaan ja huoltajien kanssa on tärkeää selittää painoalueiden vaikutus arvosanaan. Painoalueilla tavoitellaan yleensä arvosanaa 5–6 eli oppimäärän suorittamista hyväksytysti. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että oppilas ei voisi saada korkeampaa arvosanaa, vaan hänelle on aina annettava mahdollisuus osoittaa parasta osaamistaan.

Helpotettujen kokeiden laatiminen ei ole suositeltavaa, sillä niiden suorittaminen voi antaa väärän kuvan oppilaan osaamisen tasosta. Oppilaan kannattaa tehdä sama koe kuin muutkin oppilaat, mutta kokeeseen merkitään ne tehtävät, jotka kohdistuvat oppilaan painoalueisiin. Samalla oppilas saa mahdollisuuden osoittaa osaamistaan myös painoalueiden ulkopuolelle jätettyjen sisältöjen osalta.

Kun oppilaan suoritukset paranevat, voidaan lisätä sisältöjen määrää, sillä ensisijaisesti painoalueiden käyttö on tilapäistä (Opetushallitus 2019).

Mikäli oppilaalla on käytössä opiskelun painoalueet ja edelleen vaikuttaa siltä, että hän ei tule suoriutumaan oppimäärästä hyväksytysti, voidaan oppilaan oppimäärä yksilöllistää. Oppimäärän yksilöllistäminen on erityisen tuen tukimuoto, jossa oppilas ei opiskele yleisen oppimäärän mukaan, vaan hänelle laaditaan henkilökohtaiset tavoitteet. Oppimäärä voidaan yksilöllistää ainoastaan siinä tapauksessa, ettei oppilas pysty tuettunakaan saavuttamaan oppimäärän tavoitteita hyväksytysti. Oppimäärän yksilöllistäminen edellyttää erityisen tuen päätöstä. Oppimäärää ei voi yksilöllistää esimerkiksi kielitaustan, poisolojen tai käyttäytymisen vuoksi, vaan näitä haasteita tulee tukea muutoin. (Opetushallitus 2014, 69.) Syynä oppimäärän yksilöllistämiseen

voi olla esimerkiksi kehitysvammaisuus tai oppimisvaikeus.

Yksilöllisen oppimäärän tavoitteet johdetaan oppilaan luokka-asteen tavoitteista ja sisällöistä. Tavoitteissa voidaan hyödyntää myös aiempien vuosiluokan tavoitteita ja sisältöjä. Tavoitetaso tulee asettaa sellaiseksi, että sen saavuttaminen vaatii oppilaalta ponnistelua. Laaditut yksilöllistetyt tavoitteet ja niihin liittyvät sisällöt kirjataan HOJKSiin. Tavoitteet laaditaan kunkin oppiaineen opetuksesta vastaavien opettajien kesken. Oppimista arvioidaan suhteessa näihin HOJKSiin (henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma) kirjattuihin tavoitteisiin. (Opetushallitus 2014, 69–70.)

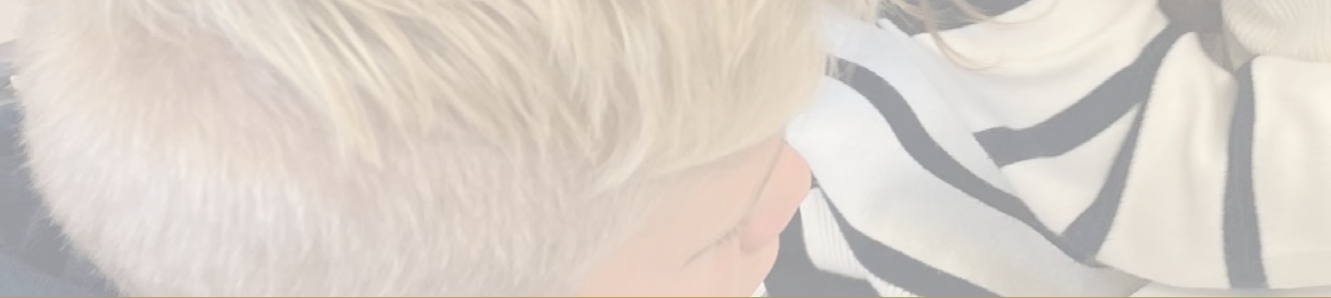
Yksilöllisen oppimäärän arvosana voidaan merkitä numeraalisesti tai sanallisella arviolla, mikä merkitään aina todistukseen tähtimerkinnällä (*). Tämä koskee sekä opintojen aikaista että päättöarviointia. (Opetushallitus 2014, 69–70.)

Opiskelun erityisten painoalueiden ja oppimäärän yksilöllistämisen ero on siinä, että painoalueissa karsitaan sisältöjä, mutta tavoitteet pysyvät ennallaan (yleisen oppimäärän tavoitteet kyseiselle vuosiluokalle). Oppimäärän yksilöllistämässä oppilas ei opiskele oman vuosiluokkansa tavoitteiden mukaisesti. Painoalueittain opiskelussa pysytään yleisen oppimäärän hyväksytyssä suorituksessa (vähintään arvosana 5). Yksilöllisen oppimäärän mikä tahansa arvosana on aina 4 suhteessa yleisen oppimäärän arvosanoihin.

Esimerkki opiskelun erityisistä painoalueista

Oppilas on 8. luokalla, joten suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärään kuuluvat seuraavat sisällöt:

- puhe-esitys
- keskustelu ongelmanratkaisutilanteissa
- vertaispalautteen antaminen ja saaminen
- kirjallisuuden genret
- tiedonhaku ja lähdekritiikki



- tekstin ymmärtämisen strategiat
- romaanin lukeminen
- fiktiivisen tekstin kirjoittaminen
- tietotekstin kirjoittaminen
- mielipidekirjoituksen kirjoittaminen
- tekijänoikeudet
- välimerkit
- pää- ja sivulauseet
- lauseenjäsenitys.

Oppilas on taitava puhuja ja tulee hyvin toimeen kaikkien kanssa. Kirjoittaminen ei onnistu. Hän ei käytä isoa alkukirjainta eikä pistettä, minkä vuoksi tekstin lukeminen on haastavaa. Hänen on vaikea ilmaista itseään kirjallisesti, mikä haittaa opintoja myös muissa oppiaineissa. Oppilaalla on myös paljon poissaoloja, minkä vuoksi suorituksia on hyvin vähän. Uhkana on hylätty arvosana.

Todetaan, että etenemisen kannalta välttämättömät sisällöt ovat seuraavat: puhe-esitys, keskustelu ongelmanratkaisutilanteissa, tiedonhaku ja lähdekritiikki, tekstin ymmärtämisen strategiat, romaanin lukeminen, tietotekstin kirjoittaminen ja välimerkit.

Koska oppilas on taitava puhuja, hänen kanssaan ei kannata keskittyä sisältöihin, jotka liittyvät puhumiseen. Niistä osaamisen näyttöä on sen verran, että niitä koskevat tavoitteet on läpäisty. Kirjoittamisen vaikeuden vuoksi hänelle valitaan painoalueiksi tiedonhaku ja lähdekritiikki, tekstin ymmärtämisen strategiat, romaanin lukeminen, tietotekstin kirjoittaminen ja välimerkit. Oppilas voi saavuttaa näihin painoalueisiin keskittymällä arvosanan 6, kun otetaan huomioon hänen antamansa osaamisen näytöt puhetilanteissa.

Esimerkki oppimäärän yksilöllistämisestä

Selkeä tapa laatia yksilöllisiä tavoitteita on käyttää opetussuunnitelman valmiita tavoitteita. Oman vuosiluokan tavoitteita voi johtaa uusiksi yksilöllisen oppimäärän tavoitteiksi, mutta kannattaa olla

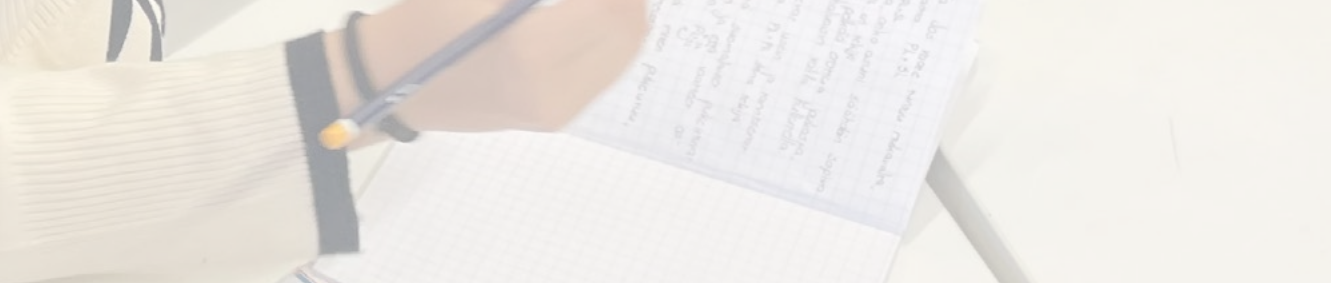
tarkkana, että pysytään vuosiluokan tavoitteisiin nähden arvosanan 4 puolella. Yksinkertaisempaa on valita oppilaan luokkatasoa alemmista tasoista sopivia tavoitteita ja sisältöjä. Laaditut yksilöllistetyt tavoitteet ja niihin liittyvät sisällöt kirjataan HOJKSiin (henkilökohtaiseen opetuksen järjestämisestä koskevaan suunnitelmaan).

Esimerkki:

8.-luokkalaisella on vaikea-asteinen lukivaikeus sekä kielellinen erityishäiriö. Hän opiskelee yleisopetuksen ryhmässä ja muun muassa suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärä on yksilöllistetty. Hänelle on valittu tavoitteet seuraavasti (suluissa tavoitteen sijainti paikallisessa opetussuunnitelmassa esimerkkiä selkeyttämään, ei kirjata HOJKSiin):

- Oppilas kehittää taitojaan perustella näkemyksiään. (7.lk)
- Oppilas oppii ottamaan muut ryhmän jäsenet huomioon. (5. lk)
- Oppilas sujuvoittaa lukemistaan ja oppii käyttämään tekstin ymmärtämisen strategioita. (3.lk)
- Oppilas oppii ilmaisemaan kirjallisesti kokemuksiaan ja mielipiteitään. (4. lk)
- Oppilas sujuvoittaa käsin kirjoittamista ja näppäintaitoja sekä vahvistaa oikeinkirjoituksen hallintaa. (4. lk)
- Oppilas laajentaa tekstivalikoimaansa ja lukee lapsille ja nuorille suunnattua kirjallisuutta sekä oppii käyttämään kirjastoa. (4. lk)

Tavoitetaso tulee asettaa sellaiseksi, että sen saavuttaminen vaatii oppilaalta ponnistelua (lähikehityksen vyöhyke). Kohtuullisella työllä oppilas voi saavuttaa hyvän osaamisen tason omiin tavoitteisiinsa nähden (arvosana 8* tai sanallinen arvio). Osaamisen arviointi perustuu vain näihin kirjattuihin tavoitteisiin.



Yksilöllisen oppimäärän arvosana merkitään numeerisella tai sanallisella arviolla, joka merkitään aina todistukseen tähtimerkinnällä (*). Merkintätavan käytännöistä päättää opetuksen järjestäjä. (Opetushallitus 2020a, 18.) Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärän yksilöllistäminen vaikuttaa toisen asteen opintoihin hakemisessa, jos oppilaalla on yksilöllistetty oppimäärä lisäksi matematiikassa. Tällöin oppilas voi hakea toisen asteen opintoihin pelkästään harkinnanvaraisessa haussa. (Opintopolku n.d.)

Arviointi on haastavaa opettajalle

Kiinnostukseni arviointiin ja erityisesti arvostuksen antamiseen on saanut alkunsa siitä, kun opettajaopinnoissani ei ollut riittävästi ohjausta numeroarvioinnin toteuttamiseen. Opettajaurani alkuvuosina huomasin, että täydennyskoulutusta ei ollut juurikaan tarjolla. Koin kysyä Opetushallituksesta apua arviointikysymyksiin, mutta sain hyvin vähän selkeitä vastauksia.

Vuosi vuodelta on kiinnostukseni kasvanut kysymykseen, miksi arviointiin ei ole selkeämpää ohjeistusta ja miksi arvioinnista vastaava keskusvirasto ei katso aiheelliseksi puuttua tilanteeseen tutkijoiden ja opettajien kritiikistä huolimatta. Vuonna 2018 Opetushallitus tiedotti alkavansa laatia päättöarvioinnin kriteerejä muihinkin kuin arvostanaan 8. Vuonna 2022 julkaisiin vastaava kriteeristö 6. luokan arviointiin.

Päättöarvosanojen perusteella tehdään valinta toisen asteen oppilaitoksiin, minkä vuoksi olisi tärkeää, että arvostanat olisivat valtakunnallisesti vertailukelpoisia. Uusista kriteereistä huolimatta vaikuttaa siltä, että päättöarviointi ei ole edelleenkaan yhdenvertaista. Samalla osaamisella oppilaat saavat edelleen eri arvostanoja.

Mielestäni ohjausjärjestelmässä on runsaasti parantamisen varaa. Kun aineenopettajalla on opetettavanaan jopa satoja oppilaita, on mahdollista antaa arvostanoja, jotka on yksilöllisesti

pohdittu erikseen jokaisen oppilaan kohdalla. Lisäksi nykyiset tavoitteet ja kriteerit ovat monitulkintaisia, eikä niiden käyttöön ole juurikaan ohjausta. Tilanne on haastava kaikille osapuolille, mutta siitä huolimatta meidän ei tule luopua pyrkimyksestä saavuttaa yhdenvertainen ja vertailukelpoinen päättöarvosana jokaiselle perusopetuksen päättävälle oppilaalle.

Lähteet

- Harjunen, E. & Rautopuro, J. 2015. Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavissa: <https://karvi.fi/publication/kielenkayton-ajattelua-ja-ajattelun-kielentamista/> [Viitatuspäivä 14.7.2023]
- Kauppinen, M. & Marjanen, J. 2020. Näkymiä OPS-matkan varrelta – Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. Saatavissa: <https://karvi.fi/publication/nakymia-ops-matkan-varrelta-esi-ja-perusopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteiden-2014-toimeenpanon-arviointi/> [Viitatuspäivä 14.7.2023]
- Lappalainen, H.-P. 2011. Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010. Opetushallitus.
- Opetushallitus. 1999. Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Arvosanan hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppiaineissa. (1999). Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf [Viitatuspäivä 12.7.2023]
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2014.pdf [Viitatuspäivä 24.8.2023]
- Opetushallitus. 2019. Opiskelun erityiset painoalueet eriyttämisen menetelmänä. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskelun-erityiset-painoalueet-eriyttamisen-menetelma-na> [Viitatuspäivä 15.7.2023]
- Opetushallitus. 2020a. Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_2.pdf [Viitatuspäivä 12.6.2023]
- Opetushallitus 2020b. Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerien laatiminen. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutusja-tutkinnot/perusopetuksen-paattoarviointin-kriteerien-laatiminen> [Viitatuspäivä 12.6.2023]
- Opetushallitus 2020c. Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20p%C3%A4%C3%A4tt%C3%B6arviointin%20kriteerit%2031.12.2020_0.pdf [Viitattu 12.6.2023]
- Opintopolku n.d. Saatavilla: [Hakeminen harkinnanvaraisessa valinnassa - Opintopolku](https://www.opintopolku.fi/hakeminen-harkinnanvaraisessa-valinnassa) [Viitatuspäivä 15.7.2023]
- Puukko, M., Huhtanen, M. & Lepola, L. (2020) Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereiden toimivuuden arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 7:2020. Saatavilla: [Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereiden toimivuuden arviointi - Karvi.fi](https://www.karvi.fi/publication/perusopetuksen-paattoarviointin-kriteerien-toimivuuden-arviointi) [Viitatuspäivä 13.7.2023]



Jolin Slotte,

författare, projektkoordinator vid LL-Center och doktorand i litteraturvetenskap vid Åbo Akademi

Foto: Sofia Jernström



Jan Helligren, FD,

ledande utvärderingsexpert på Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU/Karvi)

Nyfiken på lättläst litteratur? Intervju med projektkoordinator Jolin Slotte

Det finns ett stort behov av olika sorters texter i dagens alltmer heterogena klassrum. En nyckel till en vidgad läsförståelse och ett intresse för läsning är att det uppstår lyckade möten mellan läsare och böcker. När det känns jobbigt och tråkigt att läsa kan lättlästa böcker sänka tröskeln, och erbjuda en väg in i litteraturen. Jolin Slotte har jobbat med att bearbeta lättlästa böcker under de senaste åren, och är projektkoordinator för projektet Ny finlandssvensk lättläst litteratur.

Det talas en hel del om att unga läser allt mindre, och har allt svagare läsförståelse. Hur ser du på behovet av lättläst litteratur idag?

– Lättlästa böcker riktar sig framför allt till personer som av någon orsak inte annars skulle kunna njuta av litteratur. När det gäller ungdomar som saknar läsintresse och läsmotivation tänker jag att välskrivna lättlästa böcker kan vara en väg in i litteraturen. En svag läsförståelse leder till att läsningen kan kännas jobbig och motbjudande och då kan litteratur på lätt språk i bästa fall ge läsupplevelser som ger mersmak. Jag tror inte att litteratur på lätt språk är en lösning för bättre läsförståelse på individnivå, men för en ung människa som inte alls läser skönlitteratur kan lättlästa romaner vara de första verken som hen orkar läsa från början till slut. Därför tänker jag att lättlästa böcker kan stöda förståelsen för berättelsers uppbyggnad och komplexa företeelser. Lättläst poesi kan också låta läsaren njuta av en genre som annars kan uppfattas som svårbemästrad.

Vem är det som läser lättlästa böcker?

– Lättlästa böcker har en bred målgrupp och därför kan också böckerna vara väldigt olika. Ofta är det (vuxna) människor som av olika orsaker har svårt att koncentrera sig på längre texter som läser lättlästa böcker. Det kan vara personer med svag läsförståelse eller svårigheter med att förstå komplexa skeenden. Det kan vara personer med intellektuell funktionsnedsättning, personer som har minnessjukdomar eller till exempel är

utmattade, deprimerade eller har andra tillfälliga utmaningar med läsning.

Vad gör du egentligen när du skapar en lättläst version av en roman?

– Jag har återberättat åtta väldigt olika berättelser. Tre av dem är Muminböcker och riktar sig till barn, en ungdomsroman, en roman som riktar sig till vuxna och nu senast Merete Mazzarellas Den violetta timmen, som publiceras som lättläst med titeln Min bror Martin. När jag återberättar en annan författares verk är min uppgift väldigt tydlig. Jag ska omarbota berättelsen till lätt språk så att den ska fängsla en läsare som kräver lite mera av en text. Det är originalförfattarens röst som ska höras och jag ska göra mig själv osynlig.

Har du några tips till lärare som vill använda lättlästa böcker i sin undervisning?

– Mitt tips är att alla lärare ska läsa lättlästa böcker själva, för att få ett grepp om den här breda genren. En första anblick kan ge en känsla av att det handlar om förenklad, tråkig och barnslig litteratur. Precis som bland annan litteratur finns det både bra och dåliga böcker, så det gäller att ha tålamod för att hitta den som berör en själv. Den bästa lättlästa litteraturen påminner om poesi och jag är själv av den åsikten att den ska läsas långsamt och gärna högt. När lättläst litteratur är som bäst är varje ord och varje radbrytning i texten väl övervägd.

Det varnas ibland för att man ska vara försiktig med att sänka kravnivån för eleverna genom att använda alltför lätta texter. Då får de inte



tillräckliga utmaningar och utvecklas inte i sitt läsande. Vad tänker du om det här?

– Jag tänker att det är väldigt viktigt att barn och ungdomar får uppleva litteratur som utmanar, uppmuntrar, utvecklar och underhåller dem. I stället för att prata om litteratur ur ett smalt perspektiv, vill jag bredda på läsningen och litteraturen. Ingen som jobbar med läsfrågor och litteratur vill att barn och ungdomar endast ska läsa en sorts litteratur. Det handlar om att visa på den bredd som finns.

När det gäller lättläst litteratur i klassrummet, skulle jag vilja att det för den läsovana, läsovilliga och den som har läs- och skrivsvårigheter skulle finnas alternativ. Kanske hen kan läsa den bearbetade versionen av Maria Turtschaninoffs Maresi eller Förvandlingen av Kafka, i stället för att fuskläsa originalversionen? Då kan hen delta i diskussionen i klassrummet om de teman som de här verken lyfter fram och har en möjlighet att utveckla färdigheter som också klasskamraterna får när de läser, tolkar och diskuterar originalverken.

Du jobbar för tillfället med projektet Ny finlandssvensk lättläst litteratur vid LL-Center/FDUV. Berätta om projektet.

– För tillfället publiceras väldigt lite nyskriven finlandssvensk lättläst litteratur, vilket betyder att finlandssvenskar inte kan läsa litteratur som är skriven på lätt svenska, utgående från den vardag och kulturbakgrund som är deras. För att åtgärda det här har jag jobbat med etablerade finlandssvenska författare, för att ge dem en bättre uppfattning om genren. Hösten 2023 utkommer antologin Bultande hjärtan, med noveller och dikter skrivna av de här författarna. Målet med projektet är att det i framtiden ska finnas flera författare som kan och vill skriva på lätt svenska i Finland, att förlagen ska våga ge ut den här litteraturen och att den bättre ska kunna nå sina målgrupper.

Intresserad av att få veta mera om hur man kan jobba med lättläst litteratur i undervisningen? Ta kontakt med Jolin Slotte: jolin.slotte@ll-center.fi



En klocka plingar när jag öppnar dörren till kaféet.
Nästan alla bord är upptagna.
Människorna äter kakor, croissanter och smörgåsar.
På golvet har de färgglada shoppingkassar.

På varje bord står en skål med socker
och en glaslykta med ett värmeljus.
Uppe i taket glittrar en lampa.
Utanför är det nästan mörkt
fastän det är mitt på dagen.

Jag ser ett ledigt bord vid fönstret.
Jag går snabbt förbi borden,
stolarna, människorna
och deras granna shoppingkassar.

Det blir fort varmt innanför min vinterrock.
Jag kan känna mina nya trosor under kläderna.
Trosornas små rosetter skaver mot huden
och spetsstyget kliar mot skinkorna.
Ändå känns det underbart.

Jag hänger rocken på stolen och sätter mig.
Jag kan se min spegelbild i fönstret.
Alla som går förbi kan se rakt in.
Vem som helst kan se mig sitta här.
Det känns inte bra.

**Tuire Honkimäki (KM, EO)**

Työskentelee Helsingin Suomalaisessa Yhteiskoulussa erityisopettajana ja on SLEO ry:n sihteeri.

**Asta Kurhila (FM)**

työskentelee lukion erityisopettajana ja Suomen lukioiden erityisopettajat (SLEO) ry:n puheenjohtaja.

(Kuva: Markus Grönfors, Magio)

Lukiossa erityisopetus ja pedagoginen tuki kuuluvat kaikille

Lukion erityisopetus on osa inklusiivista koulutusjärjestelmää, joka pyrkii tarjoamaan kaikille yhdenvertaiset mahdollisuudet opiskeluun ja osallistumiseen tukemalla opiskelijoiden erilaisia oppimisen tarpeita. Sen avulla voidaan edistää oppilaiden oppimista, hyvinvointia ja myönteistä kouluviihtyvyyttä sekä valmistaa heitä tulevaisuuden haasteisiin ja mahdollisuuksiin. Lukiolain opiskelijan tukea koskevien kirjausten (28 §) ja oppivelvollisuusiän nostamisen myötä (laki 30.12.2020/1214) koko toisen asteen, ja erityisesti lukio-opiskelijoiden oppimisen tukeen on alettu kiinnittää entistä enemmän huomiota. Lukion erityisopettajan työ poikkeaa monin tavoin perusopetuksen erityisopettajien työstä, vaikka yhtenevyyksiäkin löytyy. Ennen lakimuutosta lukioiden erityisopetus keskittyi pääasiassa suuriin kaupunkeihin. Lainsäädännön velvoittavuudesta huolimatta erityisopetuksen saatavuudessa ja toteutuksessa on edelleen suuria lukio- ja kuntakohtaisia eroja.

Artikkelia varten haastateltiin kahta helsinkiläistä 18-vuotiaasta lukio-opiskelijaa, jotka molemmat saavat ja ovat saaneet säännöllistä erityisopettajan tukea lukio-opintojen ajan. Heidän kommenttinsa ovat tekstissä kursivoituna.

Lukio erityisopettajan toimintaympäristönä

2019 voimaan astunut lukiolaki (28 §) ohjaa lukioiden toimintaa ja toteaa oppimisen tuesta ja erityisopetuksesta:

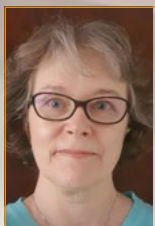
Opiskelijalla, jolla on kielellisten erityisvaikeuksien tai muiden oppimisvaikeuksien vuoksi vaikeuksia suoriutua opinnoistaan, on oikeus saada erityisopetusta ja muuta oppimisen tukea yksilöllisten tarpeidensa mukaisesti. Tukitoimet toteutetaan opetushenkilöstön yhteistyönä.

(Finlex, Lukiolaki 2018)

Vaikka lukiolaisen oikeus erityisopetukseen kirjattiin lainsäädäntöön vasta muutama vuosi sitten, muutamissa Suomen lukioissa erityisopetusta on tarjottu jo parin vuosikymmenen ajan. Valtaosassa maamme kunnista lukion erityisopetus on kuitenkin uusi asia ja lukion erityisopettaja täysin uusi ammatti. Käynnissä on uuden työkuultuurin ja uusien rakenteiden luominen lukioihin samaan aikaan, kun rakennetaan lukion erityisopettajan työnkuva.

Lukion erityisopettajien ja opettajien työhön vaikuttaa uusi laajennettu oppivelvollisuus, joka kattaa toisen asteen opinnot. Tilanne on yhä uusi, ja lukioiden, opiskelijoiden asuinkuntien ja nuorisotyön yhteistyömallit joudutaan rakentamaan uuden lain mukaisiksi. Myös digitaaliset oppimisympäristöt ovat tuoneet opiskelijoille ja opettajille uusia haasteita.

Oppivelvollisuuden laajentumisen myötä (ja muutenkin) lukiolaiset tarvitsevat lisätukea opiskeluun ja oppimiseen. It-



Heli Ketovuori (KL)

työskentelee lukion erityisopettajana ja on SLEO:n varapuheenjohtaja

sellä on ainakin avun pyytämisessä las-
kenut kynnystä se, että koulussani on
lukiolle erillinen erityisopettaja.

18-vuotias lukiolainen

Suomessa on noin 370 lukiota. Niistä jokaisen tulee järjestää opiskelijoille lukion erityisopettajan palveluita. Osassa lukioista on kokoaikainen lukion erityisopettaja, mutta suuressa osassa lukioista erityisopettaja on joko useamman lukion yhteinen tai lukion erityisopetusta hoidetaan rajatulla tuntimäärällä. Tällöin muu osuus erityisopettajan työstä sijoittuu peruskouluun tai osa työstä voi olla jonkin oppiaineen aineenopetusta. Tavallisimmin lukion erityisopettaja on koulussaan ainoa ammattinsa edustaja. Monissa kunnissa hän on kunnan ainoa lukion erityisopetusta antava henkilö. Joissain lukioissa lukion erityisopetus hoidetaan ostamalla ulkopuoliselta yritykseltä lukitestaukset, eikä erityisopettajan antamaa tukea ole tarjolla.

Lukiolaki ei ota kantaa lukion erityisopetuksen resurssointiin tai järjestämistapaan vaan siitä päättää kukin koulutuksenjärjestäjä. Valtion myöntämä erityisavustus lukiokoulutuksen järjestäjille koronavirusepidemian johdosta tarvittiin tukitoimiin eli niin sanottu koronaraha mahdollisti monille koulutuksenjärjestäjille ensimmäisten lukiodien erityisopettajien palkkauksen tai heidän resurssiensa lisäämisen. Nyt olemme tilanteessa, jossa koronaraha on loppumassa. Nähtäväksi jää, miten ylimääräisen resurssin poistuminen vaikuttaa jatkossa lukion erityisopetuksen resurssointiin.

Lukion erityisopetus poikkeaa monin tavoin muiden kouluasteiden tarjoamasta erityisopetuksesta. Lukiossa ei ole kolmiportaista tukea, eikä lukio-opinnoissa voida mukauttaa oppiaineiden sisältöjä. Lukion lopussa olevat ylioppilaskir-

joitukset vaatimuksineen ohjaavat voimakkaasti lukion toimintamalleja. Sähköisiksi muuttuneissa ylioppilaskirjoituksissa osaamista osoitetaan vain kirjoittamalla. Tästä johtuen esimerkiksi suoritusten suullista täydentämistä lukioaikana täytyy opettajien mielestä harkita tarkoin. Tilanne on opiskelijan näkökulmasta ristiriitainen, sillä monipuoliset arviointimenetelmät opintojen aikana mahdollistavat opintojaksojen suorittamisen, mutta samanaikaisesti opiskelijaa on ohjattava kohti edessä odottavia ylioppilaskirjoituksia.

Lukion erityisopettajan työn painopiste vaihtelee lukiosta toiseen. Lukiodien profiilit muodostuvat erilaisiksi esimerkiksi sisäänpääsykeskiarvojen mukaan. Osin tästä johtuen myös erilaisten tukipalveluiden käyttö painottuu eri tavoin: korkean sisäänpääsykeskiarvon lukioissa tuen tarve liittyy usein uupumukseen kun se matalan sisäänpääsykeskiarvon lukioissa painottuu enemmän oppimisen tuen tarpeisiin. Tukea tarvitaan joka tapauksessa kaikenlaisissa lukioissa.

Tuen laaja kirjo

Erityisopetusta voi antaa vain koulutuksen saanut pätevä erityisopettaja. Lukio-opiskelijoiden oppimiseen, koulunkäyntiin ja elämäntilanteeseen liittyvät haasteet ovat moninaisia. Tästä johtuen lukion erityisopettajien työkuva on viime vuosina laajentunut merkittävästi. Erityisopetus suunnitellaan tukemaan opiskelijoita heidän yksilöllisten tarpeidensa mukaisesti. Huomio ei kiinnity vain opintojen etenemiseen tai arvosanoihin, vaan työ tukee opiskelijoiden kokonaisvaltaista kehitystä ja hyvinvointia.

Perinteisesti työn keskiössä olivat lukuvaikeuksien tunnistaminen ja ylioppilaskirjoitusten erityisjärjestelyt. Nykyisin lukiossa tarjottavan erityisopetuksen tavoitteena on varmistaa, että kaikki oppilaat saavuttavat lukion oppi-

mistavoitteen omista lähtökohdistaan riippumatta.

Opiskelijalla on oikeus saada tukea riippumatta siitä, mistä syistä oppimisvaikeudet johtuvat. Oppimisvaikeudet voivat johtua esimerkiksi luku- ja kirjoitusvaikeuksista, matemaattisista tai tarkkaavuu- den vaikeuksista, sairaudesta, vammasta tai elämäntilanteesta.

(LOPS 2019, 4.2 Erityisopetus ja muu oppimisen tuki)

Erityisopetus pitää sisällään opiskelutaitojen harjoitteluun keskittyviä opintojaksoja tai vaikkapa matematiikan tukikursseja yhteistyössä aineenopetuksen kanssa. Päivittäiseen työhön kuuluu runsaasti yksilö- tai pienryhmätyöskentelyä opiskelijoiden kanssa. Osana työkenttää ovat opiskelijoiden lukiseulat ja lukitetaukset sekä Ylioppilastutkintolautakunnan edellyttämät lausunnot ja erityisjärjestelyiden anomiseen liittyvät prosessit. Aiempaa merkittävämmässä roolissa ovat opiskelijoiden tuen mallien rakentaminen, opettajakunnan konsultointi erilaisissa oppimisen haasteissa ja opiskelijoiden tukeminen yhteistyössä aineenopetuksen kanssa. Lisäksi opiskelijan vahvuuksien varaan rakentuvat oppimaan oppimisen menetelmät ovat merkittävä osa lukion erityisopetukseen toteutusta

Erilaiset nuoren elämäntilanteeseen, mielialaan ja jaksamiseen liittyvät haasteet ovat li-



Kuva: Miina Orell

sääntyneet. Lukio-opinnoissa eteneminen ja vertaisryhmään kiinnittyminen ovat tärkeitä opiskelumotivaatiota ja jaksamista tukevia seikkoja. Mikäli lukiolaisen opinnot eivät syystä tai toisesta suju, usein paras tuki on sellainen lukion aikuinen, joka kuuntelee ja ymmärtää nuoren elämään ja koulunkäyntiin liittyviä vaikeuksia sekä osaa tukea häntä oppimisen haasteissa. Erityisopet-

tajan ohjaus voi tukea nuoren kiinnittymistä lukio-opintoihin. Tavoitteena on tukea opiskelijoita niin, että pienet pulmat eivät ehdi kasvaa valtaviksi ja pahimmassa tapauksessa johtaa opintojen keskeytymiseen.

Itse olen huono hahmottamaan tehtäväkokonaisuuksia yksin ja paisutan niiden kuormaa. Jopa asioiden listaaminen erityisopettajan kanssa on auttanut ja vähentänyt tehtävien ympäröivää stressiä.

18-vuotias lukiolainen

Yleisimmin opiskelijoiden tuen tarpeet liittyvät erilaisiin oppimisvaikeuksiin, kielellisiin vaikeuksiin, keskittymis- ja tarkkaavuushäiriöihin (kuten ADHD) ja autismitietämisjärjestelmän häiriöihin. Neuropsykiatriset häiriöt näkyvät enenevässä määrin lukion arjessa. Ylioppilaskirjoitusten tehtävätyypeistä selviytyminen vaatii varsin suurta itseohjautuvuutta, kykyä tulkitella erilaisia tekstejä ja viestejä myös rivien välistä sekä ajankäytön hallintaa. Näiden taitojen opettaminen on osa erityisopettajan työtä. Viime aikoina

opintoihin voimakkaasti vaikuttanut korona ikävi-
ne seurannaisvaikutuksineen nosti monessa luki-
ossa opiskelijoiden tuen tarpeet esille.

Lukion tuen työkalupakki

Erityisopetuksen tarpeen määrittely perustuu monipuolisiin arviointeihin ja yhteistyöhön opiskelijoiden, vanhempien, opettajien sekä mahdollisten muiden asiantuntijoiden kanssa. Toimiva nivelyhteistyö opiskelijoiden yläkoulujen kanssa antaa lukion henkilöstölle hyvän pohjatiedon syksyisin opintonsa aloittavien uusien opiskelijoiden tuen tarpeista.

Erilaisten oppimisen perustaitojen seulojen ja tehtävän yhteistyön kautta tavoitteena on löytää opintojen alkuvaiheessa ne opiskelijat, jotka hyötyvät esimerkiksi erityisopettajan antamasta tuesta. Yllättävän monet peruskoulusta hyvin arvosanoin valmistuneet opiskelijat havahtuvat lukio-opintojen alussa siihen, että aiemmin hyvin toimineet ulkoa opettelu ja kuuntelemalla oppiminen eivät ole uudessa nopeatempoisessa koulumuodossa toimivia opiskelustrategioita.

Kaikki tarvitsee jossain vaiheessa apua, jopa lukiolaiset, jotka ei usein (yleensä ympäristön paineen takia) uskalla pyytää sitä. Olin samanlainen, mutta erityisopetus on jäsentänyt opintojani ja olisin pulassa ilman sitä.

18-vuotias lukiolainen

Tyypillisesti ensimmäisen vuoden opiskelijat osallituvat NMI:n DigiLukiseulaan. Tarvittaessa opiskelijalla on sen perusteella mahdollista päästä yksilölliseen lukitestaukseen. Lisäksi eri aineiden opettajat tekevät opiskelijoille omia opintojen lähtötilannetta selvittäviä kartoituksia. Monet matematiikan opettajat

käyttävät Ville-alustalla toimivaa maksutonta Origo-seulaa.

Opiskeluun liittyvien haasteiden kartoituksen jälkeen työskentely erityisopetuksessa keskittyy opiskelijan vahvuuksien hyödyntämiseen. Erityisopetus ei tarkoita oppimisen tavoitteiden alentamista vaan pikemminkin tarvittavaa tukea ja ohjausta oppimisen edistämiseksi. Tavoitteena on auttaa oppilaita kehittämään omia vahvuuksiaan ja oppimisstrategioitaan sekä vahvistaa heidän itsetuntoaan ja motivaatiotaan.

Lukion erityisopettaja on tehokkaiden opiskelutekniikoiden asiantuntija. Opiskelijan kanssa harjoitellaan eri oppiaineisiin soveltuvia opiskelutekniikoita, jotka tukevat opiskelijan myöhempää itsenäistä suoriutumista lukio-opinnoissa. Tämän lisäksi monelle opiskelijalle yllätyksenä tuleva lukio-opintojen nopeatahtisuus edellyttää opiskelijalta itsenäisen työskentelyn ohella hyvää ajanhallintaa. Monet opiskelijat hyötyvät realistisen opiskeluaikataulun laadinnasta.

Tuki toteutetaan yhteistyössä

Eri toimijoiden kanssa tehtävä yhteistyö on keskeinen osa onnistunutta tukea. Se mahdollistaa opiskelijoiden tarpeiden paremman ymmärtämisen. Lisäksi tehokas monialainen yhteistyö mahdollistaa työnjakoa eri ammattiryhmien kesken ja tukee tehokkaiden tukitoimien suunnittelua. Erityisopettajat, aineenopettajat ja muu koulun henkilökunta tekevät yhteistyötä opiskelijoiden ja heidän vanhempiansa kanssa.

Erityisopetuksen ohella lukio-opiskelija saa tarvittaessa pedagogista tukea kaikkien oppiaineiden aineenopettajilta tavallisten oppituntien aikana. Lukiossa aineenopettajat vastaavat oppiaineiden sisältöjen opettamisesta. Jatkuvasti vaihtuvat ryhmät haastavat kuitenkin aineenopettajien opiskelijatuntemusta.

Eri oppiaineiden oppitunneilla toteutettavien yksilöllisten tukitoimien suunnittelemisen



edellyttää oppiaineiden hyvää tuntemusta. Tästä johtuen ne laaditaan yleensä yhteistyössä aineenopettajien kanssa. Tavoitteena on muokata päivittäistä opetuksen toteutusta huomioiden opiskelijan yksilölliset tuen tarpeet. Aineenopettajien toteuttama pedagoginen tuki tarkoittaa usein saman tyypisiä tukitoimia, joita opiskelija voi perustelluista syistä hakea ylioppilaskirjoituksiin. Perusopetuksen erityisopetuksesta poiketen lukion erityisopettajat eivät anna opiskelijalle oppiainekohtaista opetusta.

Ylioppilaskirjoitusten erityisjärjestelyt

Erityisopetukseen ja muihin tukitoimiin kuuluvat myös ylioppilaskirjoitusten erityisjärjestelyt. Ylioppilastutkintolautakunta on määritellyt syyt, joiden perusteella kokelas voi anoa ylioppilastutkintoon erityisjärjestelyjä. Anomus voi perustua sairauteen tai vammaan, lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeuteen, erityisen vaikeaan elämäntilanteeseen tai vieraskielisyyteen.

Ennen erityisjärjestelyanomuksen laadintaa opiskelijalle tulee antaa mahdollisuus kokeilla hänelle oikeutettuja erityisjärjestelyitä lukio-opintojen aikana. Tavoitteena on selvittää tuen tarvetta ja järjestelyiden toimivuutta suhteessa opiskelijan tuen tarpeisiin. Mikäli opintojen aikana toteutetut erityisjärjestelyt nähdään perustelluiksi ja tarpeellisiksi, ohjaa erityisopettaja opiskelijan hakemaan erityisjärjestelyjä myös ylioppilastutkinnon kokeissa.

Anottavat erityisjärjestelyt ovat lisäämää ylioppilaskokeen suorittamiseen, erillistä pienryhmätilaa, leppämiseen tarkoitettua tilaa, oikeus suurentaa kirjasinkokoa tai käyttää suurempaa näyttöä, näkövammaisen apuvälineillä suoritettava koe, ääniaineistoltaan rajattu koe tai avustajan käyttö. Päätöksen erityisjärjestelyiden myöntämisestä tekee laaditun anomuksen perusteella aina Ylioppilastutkintolautakunta.

Lukion uusi opetussuunnitelma haastaa lukion toimintakulttuurin muutokseen

Uusin lukion opetussuunnitelma painottaa opiskelijoiden yhdenvertaista oikeutta oppimiseen ja oppimisen tukeen.

Erityisopetus ja muu oppimisen tuki mahdollistavat opiskelijoiden yhdenvertaisen aseman. Keskeisiä asioita ovat oppimisen esteettömyys ja saavutettavuus sekä oppimisen vaikeuksien ennaltaehkäisy ja varhainen tunnistaminen. Tuen tarkoituksena on tukea opiskelijaa lukio-opintojen suorittamisessa sekä edistää hänen hyvinvointiaan ja jaksamistaan. Lisäksi tavoitteena on antaa valmiuksia jatko-opintoihin siirtymiseen.

(LOPS 2019, 4.2 Erityisopetus ja muu oppimisen tuki)

Uudistunut laki ja lukion opetussuunnitelma edellyttävät, että opiskelijoille tarjotaan entistä kattavampaa ja pitkäkestoisempaa ohjausta sekä tukea sitä tarvitseville. Yksilöllisten tuen tarpeiden huomioiminen sekä opiskelijoiden hyvinvoinnin ja oppimisen tukeminen ovat jokaisen lukion työkenttää. Erityisopettaja on lukiossa tuen toteutuksen keskeinen toimija.

Uudistunut opetussuunnitelma muuttaa lukion toimintakulttuuria. Sen yhtenä keskeisenä tavoitteena on lisätä lukiolaisten oppimisen tukea ja opettajien välistä yhteistyötä. Valtaosa oppimisen tuesta toteuttaa edelleen aineenopettajan tavallisilla oppitunneilla. Erityisopettajan rooli tuen toteutuksessa rajautuu usein aineenopettajan kanssa käytäviin oppilaiden yksilölliset tuen tarpeet avaaviin konsultatiivisiin keskusteluihin. Parhaimmillaan erityisopettaja ehtii mukaan oppitunneille työskentelemään aineenopettajan rinnalla. Uudesta työnkuvasta johtuen ajatus

siitä, että lukiossa annetaan erityisopetusta, voi yhä tuntua paikoittain vieraalta niin opiskelijoille kuin opettajillekin.

Ehkä toivoisin, että avun tarvetta ei pelättäisi niin paljon kuin sitä nyt pelätään. Monia taustasyitä ja oikeastaan suoria syitä on, eikä se ole mitään pois opiskelijalta.

18-vuotias lukiolainen

Monella koulutuksen järjestäjällä lukiolaisten oppimisen tukeen liittyvä työ on vielä kesken. Tästä johtuen lukiolaiset ovat hyvin eriarvoisessa asemassa erityisopetuksen ja tuen suhteen. Kuntakohtaisesti vaihtelevat resurssit heijastuvat opiskelijoiden saamaan tukeen. Riittävästi resursoitu lukion erityisopetus mahdollistaa kaikille opiskelijoille toteutetut luki-seulat, opiskelijoiden yksilöllisen tuen sekä kouluyhteisön ja kodin kanssa tehtävän yhteistyön.

Lukion erityisopettaja ei tietenkään ole yksin vastuussa koulunsa opiskelijoiden tuesta, mutta hän tietotaidollaan ja työllään voi osaltaan muuttaa lukion opetuskulttuuria enemmän yksilöllisiä oppimisen haasteita huomioivaan suuntaan. Lukiolakiin sekä lukion opetussuunnitelmaan on selkeästi kirjattu opiskelijan oikeus tukeen, ja lain toteutuminen on viime kädessä koulutuksen järjestäjän käsissä. Mikäli tuen resurssien riittämättömyydestä ja lukion erityisopetuksen todellisesta tarpeesta ei puhuta valtakunnallisesti, ovat opiskelijat jatkosakin eriarvoisessa asemassa asuinpaikkansa perusteella. Liian pienet resurssit uhkaavat opiskelijoiden oikeusturvaa, ja Ylioppilastutkintolautakunnalta anottavat erityisjärjestelyt ylioppilaskirjoituksiin saattavat jäädä osittain saamatta, kun opiskelijoiden tuen tarvetta ei ehditä selvittämään.

[Toivoisin lukioon lisää] ...pienryhmiä, tutorointi (oppilaan tai opettajan johdolla), mahdollisuus ns. helpotettuihin kokeisiin tai kursseihin, paperikokeita.

18-vuotias lukiolainen

Lukion erityisopetuksen ansiokasta kehittämissuorituksia on tehty ja tehdään edelleen Suomen eri kunnissa. Ratkaistavia kysymyksiä lukio-opiskelijan tukeen liittyen on runsaasti. Merkittäviä haasteita on tukeen liittyvässä tiedonsiirrossa. Tuen antamisen dokumentoimisesta on runsaasti erilaisia käytäntöjä, ja eri koulutuksenjärjestäjillä on erilaisia oppilashallintojärjestelmiä, jotka tukevat dokumentointia ja tiedon välittymistä oppilaitoksen sisällä eri tavoin.

Yhteistyö opiskelijahuollon kanssa

Lukion erityisopettaja tekee tiivistä työtä opiskelijahuollon toimijoiden kanssa, osallistuu yhteisölliseen ja yksilölliseen opiskeluhoitotyöhön yhteistyössä opiskelijoiden, huoltajien ja koulun henkilöstön kanssa.

Yhteisöllisellä opiskeluhoitollalla tarkoitetaan toimintakulttuuria, joka edistää oppilaiden ja opiskelijoiden oppimista, terveyttä ja hyvinvointia, sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta, osallisuutta, ympäristön terveellisyyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä. Yhteisöllinen opiskeluhoitotyö kuuluu kaikille koulun ja oppilaitoksen toimijoille.

(OPH, Opiskeluhoito)

Kun lukion erityisopetukseen on resursoitu riittävästi, on erityisopettajalla mahdollisuus osallistua koulun yhteisölliseen opiskeluhoitotyöhön ja sen kehittämiseen.



Opiskelijan oppimista voidaan tukea myös tarjoamalla erilaisia hyvinvointia ja oppimista edistäviä opintoja, jotka antavat tukea esimerkiksi opiskelutaitoihin, elämänhallintaan tai eri oppiaineiden opiskeluun. (OPH, Oppimisen ja tuki ja erityisopetus lukiossa).

Jokaisella lukion opiskelijalla tulisi lain suomen oikeuden lisäksi olla mahdollisuus saada tarvittavaa tukea opinnoissaan. Koulutuksen järjestäjät eli viime kädessä koulutuksen rahoituksesta vastaavat tahot voivat vaikuttaa siihen, kuinka moni lukio-opintonsa aloittava nuori myös pääsee tavoitteeseensa eli ylioppilaaksi.

Nuorten neuropsykiatriisiin sekä mielenterveyden haasteisiin herättiin erityisesti pandemia-ai- kana, mutta opiskelijoiden moninaiset pulmat ovat olleet esillä lukioden opiskeluhuoltotyössä jo pitkään.

Minulla on masennusdiagnoosi, joka vaikeuttaa koulussa käyntiä sekä opiskelua. Lisäksi minulla on aina ollut haasteita matemaattisten oppiaineiden kanssa. Yksityistunnit erityisopettajan omassa työhuoneessa ovat auttaneet (rauhallinen ja yksityinen työtila). On kerrattu sekä opiskeltu uusia sekä vanhoja aiheita, yhdessä tehtävien tekemistä ja laskusovellusten käyttämisen harjoittelua.

18-vuotias lukiolainen

Lähteet

Finlex, ajantasainen lainsäädäntö, Lukiolaki 714/2018, 28 § Oppimisen tuki. Saatavissa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714> [Viitauspäivä 31.7.2023]

Finlex, ajantasainen lainsäädäntö, Oppivelvollisuuslaki 1214/2020. Saatavissa <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2020/20201214> [Viitauspäivä 31.7.2023]

Koesuoritusta heikentävän syyn huomioon ottaminen ylioppilastutkin- kinnossa. Hyväksytty 11.12.2020, julkaistu 19.2.2021. Ylioppilastutkintolautakunta. Saatavissa https://www.ylioppilastutkinto.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/koesuoritusta_heikentava_syy.pdf [Viitauspäivä 31.7.2023]

Opetushallitus, opiskeluhuolto. Saatavissa <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskeluhuolto> [Viitauspäivä 30.7.2023]

Opetushallitus, oppimisen tuki ja erityisopetus lukiossa. Saatavissa <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-tuki-ja-erityisopetus-lukiossa> [Viitauspäivä 31.7.2023]

Opetushallitus, lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Saatavissa https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf [Viitauspäivä 31.7.2023]

Suomen lukioden erityisopettajien yhdistys, SLEO. Saatavissa <https://sleo.fi/> [Viitauspäivä 30.7.2023]

Sleo ry kokoaa lukion erityisopettajat

- Suomen lukioden erityisopettajien yhdistys (SLEO ry) perustettiin vuonna 2021.
- SLEO on OAJ:n pedagoginen järjestö, jonka tavoitteena on tukea lukion erityisopettajia heidän työssään.
- Pyrkii lisäämään valtakunnallista tietoisuutta lukion erityisopetuksesta sekä lukiolaisten erilaisista oppimisen haasteista ja tuen tarpeista.
- Tarjoaa lukion erityisopettajille vertaistukea mm. tehtäväkuvaan, työn resursseihin ja käytänteisiin liittyen.
- Tavoitteena turvata lukio-opiskelijoille heille kuuluva oppimisen tuki eri puolilla Suomea.
- Tukee välillisesti koulutuksen järjestäjiä päätöksenteossa resursseista.
- On ammattikunnan edustajana lukioden erityisopettajien yhteinen ääni koulutuspoliittisessa keskustelussa.



Miina Orell, KT

toimii apulaisrehtorina ja on koulutukseltaan luokanopettaja ja erityisopettaja

Lukiolaisten ajatuksia lukio-opiskelusta

Tässä haastattelussa äänensä saavat kuuluviin kolme lukio-opiskelijaa. Martta, Elsa ja Viljami kertoivat lukiokokemuksistaan yksilöhaastatteluissa lukuvuoden 2023–2024 alussa. Martta on aloittamassa kolmatta lukiovuottaan, ja tavoitteena on valmistua ensi keväänä. Elsalle ja Viljamille alkava lukiovuosi on toinen.

Lukion alku haastaa vastuulla

Martta, Elsa ja Viljami kuvaavat lukio-opiskelun tuomia vaatimuksia samansuuntaisesti. Siirtyminen peruskoulusta lukioon oli kaikkien mielestä iso hyppäys. Lukiolaisena omasta opiskelusta piti ottaa eri tavalla vastuuta ja opintoja pitäisi osata suunnitella eri tavalla kuin aiemmin. Elsan mukaan lukio-opiskelun aloitusvaihetta olisikin mahdollista helpottaa pienillä muutoksilla:

- Perehdytystä olisi hyvä jaksottaa pidemmälle aikavälille. Siten opiskelijana ei tulisi fiilistä siitä, että heitetään suoraan syvään päähän.

Opiskelu lukiossa edellyttää kaikkien haastatettujen opiskelijoiden mukaan sitä, että opiskelutaidot ovat valmiiksi kunnossa.

- Opiskelutekniikoiden opiskeluun pitäisi panostaa paljon enemmän, toteaa jokainen vuorollaan.

Martan kokemusten perusteella lukio-opinnoissa menestyminen perustuu melkein kaikkien aineiden kohdalla kirjalliseen ilmaisuun:

- Jos tekstin tuottaminen on opiskelijalle vaikeaa, opinnoissa tulee varmasti haasteita.

Tuen saaminen on sekin paljon oma-aloitteisuuden varassa. Martan mukaan heidän lukiossaan tukea kyllä saa, mutta esimerkiksi erityisopettajalle pitää osata itse hakeutua.

- Osa meneekin itse hakemaan apua, mutta osa jättää menemättä, kun tuen pariin ei sen kummemmin ohjata, Martta toteaa.

Samassa lukiossa opiskeleva Elsa ei ennen haastattelua tiennyt, että lukiossa toimii erityisopettaja, mutta arvelee tiedon vain menneen ohi. Muutoin Elsa on Martan kanssa samoilla linjoilla:

- Apua saa ensisijaisesti oman aktiivisuuden kautta. Poikkeuksena ovat sitten ne aineet, joissa sama opettaja on useammalla kursilla, kuten esimerkiksi pitkässä matematiikassa. Siinä opettaja tarjosi mahdollisuutta pienempään ryhmään ja siitä on varmasti hyötyä.

Opettajien lähestyttävyyden ja tuttuus on kaikkien haastatettujen mielestä tärkeä asia. Viljami kiittelee, että hänen lukiossaan tietoa on saanut riittävästi ja kaikkia koulun toimijoita on ollut helppo lähestyä.

- Opettajiin tutustuminen on paljon itsestä kiinni. Se tietysti helpottaa paljon, kun on hyvä koulussa, Viljami miettii.

Myös Elsan mielestä koulumenestys vaikuttaa siihen, miten helppo opettajiin on tutustua:

- Opettajiin tutustuminen riippuu paljon siitä, tekeekö itsensä nähdyksi. Jos pystyy olemaan tuntiaktiivinen, siitä on apua.



Elsalla on esittää käytännön toimia opiskelijoiden tukemiseksi nykyistä paremmin. Hänen mukaansa koulun sisäisiä resursseja olisi hyvä tehdä paremmin näkyviksi ja esitellä henkilöstöä opiskelijoille paremmin.

- Kynnys hakea apua on matalampi, kun tietää, ketä lähestyä. Olisi tärkeää, että henkilöstö tekisi itsensä näkyväksi arjessa.

Sähköistyneet oppimateriaalit saavat risuja ja ruusuja

Sähköisten materiaalien käytössä Martta, Elsa ja Viljami näkevät sekä hyviä että huonoja puolia. Haastateltujen mielestä paras puoli sähköisissä materiaaleissa on se, että kaikki aineisto on koottuna samaan paikkaan ja kannettavaa on vähemmän. Osassa oppiaineista sähköinen alusta on erityisen toimiva, esimerkiksi laskentaohjelmia käytettäisiin joka tapauksessa. Kirjallisen tiedon omaksuminen olisi kuitenkin kaikkien mielestä helpompaa perinteisiä oppikirjoja lukiella.

- Meidän lukiossa on erityisopettajan kautta mahdollisuus saada käyttöön paperisia kirjoja. Se on varmaan yksi käytetyimpiä tukimuotoja, Martta kertoo.

Martta kuuluu ensimmäiseen lukion oppivelvollisuusikäluokkaan ja on huomannut nopean sähköistymisen haasteet kirjojen laadussa:

- Oppimateriaaleissa on huomannut sen, että siirtyminen sähköisiin tapahtui vauhdilla ja suurin osa materiaalista on alun perin tehty kirjamuotoiseksi ja vain siirretty sähköiseen muotoon. Esimerkiksi tehtäviä ei ole kaikin osin mietitty sähköisellä alustalla toimiviksi. Oma haasteensa on myös sähköisen materiaalin [tekniinen] toimivuus. Turhan usein palvelimet ovat alhaalla ja työskentely pysähtynyt sen vuoksi.

Sähköisten materiaalien käytön sujuvuuteen vaikuttavat Martan ja Elsan mielestä myös opiskelijoiden taidot käyttää tietokonetta.

- Tietokoneen käytön harjoittelua ja sähköisten järjestelmien opastusta tuli alkuun nopeassa tahdissa ja sitten homma olisi pitänyt jo hallita, Elsa summaa.
- Laitteiden toimivuus on tietysti myös tärkeää. Oma koneeni kesti kaksi vuotta ja sen jälkeen olisin ollut pulassa ilman ikiomaa laitettani, Martta lisää.

Opiskelijayhteisö

Opiskelu kurssimuotoisessa lukiossa asettaa omat haasteensa opiskelijayhteisön muodostumiselle. Toisten opiskelijoiden tuki on haastateltujen mukaan merkittävää paitsi yhteisöllisyyden, myös tiedonsaannin näkökulmasta:

- Opettajien antamassa opastuksessa huomaa sen, että opettajatkaan eivät vielä osaa kaikkia tehtyjä uudistuksia ja käyttävät erilaisia termejä ja nimityksiä esimerkiksi kursseista. Tutoreiden ohjauksesta on usein helpointa saada irti tarvittavaa tietoa, Elsa osaltaan valottaa.

Sekä Martta, Viljami että Elsa korostavat jokaisen opiskelijan vastuuta olla aktiivinen, sillä opetusryhmien kokoonpanot vaihtelevat ja useimmiten opiskelijoita on kursseilla paljon. Kaikki haastateltavat toivovat, että opetusryhmät olisivat nykyistä pienempiä. Pysyvän ryhmän puuttuminen voi kuitenkin olla myös myönteinen juttu:

- Se että saa opiskella erilaisissa ryhmissä ja uusien ihmisten kanssa on minusta yksi lukion parhaita puolia. On ollut tosi kiva tutustua uusiin ihmisiin. Omassa lukiossani yksi parhaista puolista on se, että jokainen saa olla omanlaisensa ja tulee hyväksytyksi omana itsenään, kertoo kokemuksistaan Viljami.

Viljamin lukiossa opiskelijoiden keskinäiseen tutustumiseen panostetaan pitkin lukuvuotta:

- Kurssien alussa meillä ensimmäinen tunti käytetään yleensä tutustumiseen ja sellaiseen ei varsinaiseen opiskeluun liittyvään toimintaan. Myös tunneilla työparit yleensä määrätään.

Myös Elsan ja Martan lukiossa tutustumispäivinä on erilaista ryhmäyttävää toimintaa, mutta ensimmäisten päivien jälkeen opiskelijan oma aktiivisuus korostuu.

- Meidän lukiossa tutustuminen toisiin vaatii opiskelijalta paljon sosiaalisia valmiuksia. On helppo jäädä tai jättäytyä yksin. Jos kaverit ei heti ekoina päivinä löydä, niin porukoitten väliin voi jäädä pitkäksi aikaa. Kynnys ottaa kontaktia toisiin helposti nousee ajan myötä.

Elsan pohdinnoissa Viljamin lukion ohjauskäytänteet saavat kannatusta:

- Se, että opettaja antaa valita pareja tai mennä ryhmiin on usein se huonoin vaihtoehto, sillä se voi olla jopa nöyryyttävä vaihtoehto niille, jotka jäävät ilman paria ja pakosta tulevat määrätyiksi joihinkin ryhmiin.

Menestymisen paineet

Lukio-opinnoissa puhutaan alusta asti paljon ylioppilaskirjoituksista. Viljamin mielestä kirjoitusten korostaminen aiheuttaa välillä ristiriitaisia tuntemuksia siitä, mikä on opiskelun merkitys:

- Itseä varten kai tässä opiskellaan eikä kirjoituksia, Viljami puhahtaa.

Mahdollisuudet suunnata opintoja omien mielenkiinnonkohteiden mukaan myös lisäävät paineita. Martassa ja Viljamissa priorisointi herättää ristiriitaisia ajatuksia:

- Lukiossa voi tällä hetkellä halutessaan priorisoida opiskelua tosi paljon. Oikeastaan kaikki paukut voi laittaa niihin aineisiin, jotka aikoo kirjoittaa ja muilla ei ole niin väliä. Onhan se hieman ristiriitaista, että toisaalta kannattaisi panostaa vain kirjoitettaviin aineisiin ja toisaalta hankkia yleissivistystä, Martta toteaa.
- Itse mietin paljon sitä, että missä on vika, jos kaikkeen ei ehdi panostaa? Eikö lukion tehtävä ole olla yleissivistävä? Välillä mietin, että pitäisikö lukion suoraan olla nelivuotinen, jotta ehtisi oikeasti opiskella kaiken mitä pitäisi. Toisaalta kuitenkin nopeasta valmistumisesta ja opiskelupaikan saamisesta kasaantuu paineita, Viljami miettii.

Elsa kertoo, että ei ole vielä päättänyt tulevien opintojen suuntaa ja sanoo tekevänsä kurssivaiennat ilman suurempaa suunnitelmaa:

- Minulle tärkein oppi on ollut arvosanakeskeisestä ajattelusta luopuminen tai ainakin sen yrittäminen. Olen pyrkinyt priorisoimaan aineita, joista pidän ja olen kiinnostunut. Pidän aineista, joissa saa tehdä laajempia kirjoitelmia ja yhdistää omaa ajattelua oppisisältöihin.

Myös Viljami nostaa tähänastisten lukio-opintojen tärkeimmäksi opiksi oppisisältöjen sijaan omassa ajattelussa tapahtuneet muutokset:

- Isoin asia, mitä olen tähän mennessä oppinut, on se, että olen oppinut olemaan armollisempi itseäni kohtaan. Ja samalla myös se, että olen oppinut tekemään töitä. Kaikkiaan lukio on hyvä paikka avartaa maailmaa, Viljami toteaa.

Haastatteluartikkelin on kirjoittanut *Miina Orell*



Päivi Pihlaja

Professori, kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus (Itä-Suomen yliopisto)

Dosentti, erityispedagogiikkaa, inklusiivinen koulutus (Turun yliopisto)

Dosentti, varhaiserityiskasvatus (Helsingin yliopisto).

Kuva: Itä-Suomen yliopisto

Jutustelua inklusiosta ChatGPT:n kanssa

Tämän artikkelin lähtökohtana on tekoälyn, tarkemmin sanottuna ChatGPT:n tuottama teksti inklusiosta. Artikkelin rakentuu tekoälyn tuottaman tekstin ja omien ajatusten vuoropuhelusta. Sain idean alunperin tästä lehdestä, ja tekoälyn tuottaman tekstin teki erityisopettaja ja väitöskirjatutkija Heli Ketovuori. Kun luin ChatGPT:n tuottamaa tekstiä ensimmäistä kertaa, toi se mieleeni artikkelit, joita olen kirjoittanut sekä Helin että muiden kanssa. On kiinnostavaa, että vaikka inklusiio on terminä hyvin moneen taipuva, osasi ChatGPT kohdentaa tekstin juuri koulutuksen kontekstiin.

Sanoisin, että ChatGPT ei ole hakoteillä, vaan on tavoittanut joitakin inklusiioon ja inklusiiviseen koulutukseen liittyviä teemoja. Tosin teksti on haparoivaa ja pinnallista. Miten erotat minun ja ChatGPT:n tekstit toisistaan? ChatGPT:n teksti on kursiivilla ja omani tavallisella fontilla.

Olemme varmaan huomanneet, että inklusiio herättää kiinnostusta monella eri sektorilla. Lisäksi teema herättää monenlaisia ja vastakkaisiakin tunteita. Kun puhutaan tai kirjoitetaan inklusiosta, teema saa toisissa aikaan lämpimiä tunteita ja toisissa ehkä vilunväreitä. Ihmisillä on mielipiteitä asiaan liittyen jopa silloin, kun käsitettä ei täysin ymmärretä, eli ei välttämättä tiedetä mitä kaikkea inklusiio on ja mitä se ei ole. Tämän havaitsimme Laakson ja Silvennoisen kanssa tutkimalla perusopetusjohtajien ja varhaiskasvatusjohtajien näkemyksiä inklusiosta. Käsitykset vaihtelivat. (Ks. Laakso, Pihlaja & Laakkonen 2020; Laakso, Pihlaja, Silvennoinen & Laakkonen 2022.)

Inklusiosta löytyy monenlaisia määritelmiä. Sitran (2023) sivuilta löysin alla olevan:

Määritelmä pitää sisällään ajatuksen, jonka mukaan erilaisuutta ei ole enää olemassa, vaan kaikki ihmiset ovat yh-

denvertaisia. Inklusiio viittaa mukaan kuulumiseen ja osallisuuteen, eli siihen, kuinka paljon esimerkiksi johonkin toimintaan, palveluun tai organisaatioon sisällytetään ihmisiä, jotka saattaisivat muuten jäädä ulkopuolelle tai tulla marginalisoiduksi.

OAJ (2023) sen sijaan pohtii määritelmien erilaisuutta ja sitä mitä inklusiio mahdollisesti on ja mitä se ei ole. Seuraavaksi lainaus OAJ:n sivulta:

Inklusiio on oppimisen ja osallistumisen esteiden poistamista, mutta eri henkilöille se voi tarkoittaa aivan eri asioita. Toiselle inklusiio näyttäytyy fyysisten esteiden poistamisena, esimerkiksi mahdollisuutena käyttää hissiä portaiden sijasta tai aistiärsykkeiden rajaamista minimiin keskittymisen onnistumiseksi. Toiselle oppimisen esteenä on se, että opetusryhmä on liian suuri eikä koko ajan ole aikuisen apua tarjolla oman toiminnan ohjaamiseen, tehtävissä alkuun pääsemiseen ja niissä edistymiseen.



Inklusiota määrittelevät poliitikot, tutkijat ja esimerkiksi koulutuksessa työskentelevät. Kaikilla näillä tahoilla on hieman erilainen näkökulma inklusiioon. Inklusiivisen koulutuksen yhtenä keskeisenä toimeenpanevana ajatuksena voidaan pitää Salamancan sopimusta vuodelta 1994 (Unesco 1994). Alkujaan kyse oli erityisen tuen tarpeesta olevista lapsista ja nuorista ja heidän oikeudestaan yhteisiin palveluihin. Tämän tulee ehdottomasti olla edelleen lähtökohtana. Tosin käsite laajeni ja siitä tuli ”... a story about inclusive schools and inclusive learning environments for children with all kinds of physical, cognitive and social backgrounds.” Vuonna 2012 niin sanottu Manchesterin määritelmä toi esiin inklusioiden jatkuvana prosessina, jonka tarkoituksena on lisätä kaikkien lasten ja nuorten osallisuutta ja oppimisen saavutuksia yleisopetuksen kouluissa (Qvortrup & Qvortrup 2018). Salamancan jälkeen kaikki Euroopan maat tunnustivat Luxemburin peruskirjassa inklusiivisen koulutuksen tärkeänä edellytyksenä turvaamassa tasavertaiset mahdollisuudet kaikille lapsille elämässä (ks. Qvortrup & Qvortrup 2018). Inklusiio koulutuksessa on Danfortin ja Naraianin (2015) mukaan jatkuvan kehittämisen prosessi, ja edellyttää sitoutumista, joka toteutuu inklusiivisen politiikan, kulttuurin ja käytäntöjen ”liittoutumana”. Monen yhteiskunnallisen tason tulee toimia ja sitoutua inklusioiden edistämiseen. Tällöin inklusioiden filosofian arvojen ja tavoitteiden tulisi olla ohjaavia periaatteita ja myös koulutuspolitiikan henki.

Edellä mainitut kansainväliset sopimukset ovat siis suomalaisen koulutuspolitiikan ydintä, tai ainakin lähellä sitä tällä hetkellä. Mutta helpoaa tämän toimeenpanemista ei ole ollut kaikelta osin. Seuraavaksi kommentoin ChatGPT:n tekstejä ja tuon esiin omia ja muiden tutkijoiden ajatuksia suhteellisen väljästi ja uskottavalla tai ehkäpä intuitiivisella tavalla. Muistijälkiä näin kesän jälkeen alkaa vähitellen löytyä.

ChatGPT

Inklusiio on periaate ja lähestymistapa, joka pyrkii luomaan yhteiskunnan, jossa jokainen yksilö voi osallistua täysimääräisesti ja tuntea itsensä arvostetuksi ja hyväksytyksi omana ainutlaatuisena itsenään. Se korostaa kaikkien oikeutta tasavertaisiin mahdollisuuksiin ja osallisuuteen riippumatta henkilön taustasta, ominaisuuksista tai kyvyistä.

Kyllä – inklusiota voidaan pitää periaatteena ja lähestymistapana. Sitä voidaan pitää myös yhtenä (erityis)pedagogiikan ideologiana. Inklusiosta on siis moneksi. Se mitä haluaisin korostaa nojaten lähtökohtaan tai periaatteeseen ja sen pohjavireeseen – ovat inklusiiviset arvot. Tai arvot, jotka voidaan liittää inklusiioon. Useat tutkijat korostavat osallisuuden, tasa-arvon, moninaisuuden arvostamisen ja yhteisöllisyyden arvoja. Tony Booth (2009) tuo oman näkemyksensä arvoihin ja jatkaa edellä mainituista mainiten mm. rakkauden, kauneuden, ilon, rohkeuden ja kestävä kehityksen arvot. Hetkinen. Nämähän ovat ihania, kauniita ja rauhaa rakastavia arvoja. Miten ne näkyvät yhteiskunnassamme tällä hetkellä? Missä niihin voi törmätä?

Voisimme ehkä pysähtyä ja pohtia miten meillä koulutuksessa arvostetaan moninaisuutta, iloitaan lapsista ja nuorista, korostetaan kilpailulliseen sijaan yhteisöllisyyttä. Meillä on vielä paljon tehtävää. Tein oman lyhyen määritelmän inklusiosta pohtien nimenomaan arvoja. Se kuuluu näin:

Inklusiiossa on kyse tasa-arvoon pohjaavasta kasvatuksesta ja koulutuksesta, jossa mahdollistetaan osallisuus ja johon kaikkia kannustetaan. Tämän lisäksi syrjimisen käytännöt ovat poissa ja yhdenvertaisuuden periaatetta tutkitaan ja noudatetaan. Erilaisuus, vammaisuus tai ylipäättään moninaisuus on

rikkaus, jota vaalitaan ja josta iloitaan. Kilpailullisuuden on korvannut yhteisöllisyys ja yhteenkuuluvuuden edistäminen. (Pihlaja 2021)

Inkluusio koskettaa erityisesti erilaisia vähemmistöryhmiä, kuten vammaisia, etnisiin vähemmistöihin kuuluvia, seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjä sekä taloudellisesti heikommassa asemassa olevia ihmisiä. Se on vastakohta eksklusiolle, joka tarkoittaa yksilöiden tai ryhmien eristämistä, syrjintää tai ulkopuolelle jättämistä yhteiskunnan eri osa-alueilta.

Inklusion lähtökohdissa on vammaisten oikeuksien näkökulma, sillä inklusio ihmisoi-keudellisena kysymyksenä nousi vammaistutkimuksesta ja vammaisaktivismista. Tällä oli ehdottomasti paikkansa ja aikansa, sillä syrjään jättämisen ja eristämisen kulttuuria oli ollut liian pitkään. Ketään meistä ei tule jättää syrjään omistamme, vertaisistamme, ryhmästä tai yli-päättään yhteiskunnasta tai koulutuksesta. Joel Kivirauma tutki vammaisten henkilöiden koulu-kokemuksia 1930–2000-lukujen välillä. Kiusaa-minen oli vammaisten oppilaiden peruskokemus koulussa. Vammaisilla henkilöillä oli syrjinnän, vihamielisyyden, poissulkemisen ja vallan puutteen sekä epätoivon kokemuksia. (Kivirauma 2015.) Eristäminen ja poissulkeminen on myös viesti ympäristölle, muille ihmisille siitä, mikä paikka tällä ”eristetyllä” ihmisellä yhteisössämme tai yhteiskunnassamme. Perusopetuksessa segregatiivisia ratkaisuja on pidetty hyödyllisinä esimerkiksi vammaisille oppilaille, mutta tutkimukset ovat sittemmin osoittaneet oletukset vääriksi (mm. Lyons, Thompson & Timmons 2016).

Erityisen tuen tarpeen näkökulmasta katsottuna inklusion määritelmä on laajentunut. Booth (2011) tuo inklusion esiin globaalina tasa-arvon, hyväksymisen ja kestävästä kehityksen

prosessina. Samaa tuo esiin Messiou (2017), sillä hänen mukaansa ajatus siitä, että inklusio koskisi vain osaa oppilaista, olisi inklusiivisen ajatuksen vastaista. Inklusio nähdäänkin lupauksena laadukkaasta kasvatuksesta ja koulutuksesta kaikille (Barton 1999). Qvonturp ja Qvonturp (2018) tosin esittävät, että kun puhumme jonkun oppilaan inklusiosta, on tämä jo itsessään jonkin tasoista erottelua ja mahdollisesti pois sulkemista.

Inklusion tavoitteena on poistaa esteitä ja luoda avoin ja tasa-arvoinen ympäristö kaikille. Yksi keskeinen alue, jossa inklusiota edistetään, on koulutus. Inklusiivinen koulutus pyrkii tarjoamaan jokaiselle oppilaalle yksilöllisen ja mukautetun oppimiskokemuksen hänen tarpeidensa ja vahvuuksiensa mukaisesti. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi tukitoimia oppimisvaikeuksien kanssa kamppaileville oppilaille tai eri kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden kulttuurin huomioimista opetuksessa.

Kyllä tavoitteena on poistaa esteitä. Mutta mitä ne esteet ovat? Kukin instituutio voisi hyvin arvioida, millaisia esteitä on rakennettu tai mitä on rakentunut vuosien myötä. Lausuntojen sisältö? Valmis rakenne tuen tarpeisille oppilaille? Asenteet? Tieto?

Tutkimuksemme mukaan perusopetusjohtajilla oli tahtoa mahdollistaa esteetön oppimisympäristö ja osallistaa lapset ja huoltajat päätöksen tekoon, tosin se, miten tämä implementoidaan, koettiin hankalaksi (Laakso, Pihlaja, Silvennoinen & Laakkonen 2022).

Opettajilla on keskeinen asema johtajien ohella. Opettajien luottamuksella omiin kykyihin on positiivinen yhteys myönteiseen asenteeseen inklusiota kohtaan (Yada, Leskinen, Savolainen & Schwab 2021).

Ajattelen, että voimme kehittyä, voimme rakentaa uudelleen koulutusta (ml. varhaiskasva-



tus) koskapa inkluusio on prosessi, kuten alussa toin esiin. Rakennetaan vähitellen ja suunnitelmallisesti niin, että tavoite on selvillä. Huomioidaan myös erilaiset palvelut, sillä ne kuuluvat inklusiiviseen koulutukseen. Hannu Savolainen sanoo haastattelusta osuvasti:

Sekä moni tutkija että poliitikko ymmärtää inklusion väärin. Itse näen sen pitkän aikavälin tavoitteena, johon olemme sitoutuneet, ja josta ei ole paluuta. Se ei tarkoita konkreettisesti sitä, että kaikki oppilaat istuvat aina samassa luokahuoneessa, vaan inkluusio on ennemminkin sitä, että kaikenlaiset oppijat toivotetaan tervetulleiksi kouluun ja kaikille saadaan riittävä tuki sekä opimiseen että hyvinvointiin. (Savolainen 2022.)

Tässä tarvitaan myös inklusion ja inklusiivisen pedagogiikan johtamista. Tästä ei ChatGPT kirjoittanut mitään. Nimittäin mikään kulttuuri ei muutu, ellei johto ole mukana muutoksessa, vähintäänkin site, että hyväksyy ja mahdollistaa muutoksen.

Inkluusio ei rajoitu vain koulutukseen, vaan sen tavoitteena on vaikuttaa kaikille elämänalueille. Työpaikoilla inklusion edistäminen voi sisältää monimuotoisuuden ja tasa-arvon edistämistä, jotta kaikilla työntekijöillä on mahdollisuus menestyä ja edetä urallaan riippumatta heidän taustastaan tai ominaisuuksistaan. Inklusioon tähtäävät toimenpiteet voivat sisältää esimerkiksi tietoisuuden lisäämistä, koulutusta ja syrjinnän ehkäisemistä.

Tässä kohden on mielestäni paljon yhteneväisyyksiä työhyvinvoinnin kanssa. Se, mihin kiinnitin tässä kappaleessa huomiota on viimeisessä virkkeessä ChatGPT:n tekstille hyvin tyypilli-

nen epämääräisyys: “– tietoisuuden lisäämistä, koulutusta ja syrjinnän ehkäisemistä.” Pohdin, minkä tietoisuuden ja miten se tehdään. Tietoisuus omista asenteista yksilön näkökulmasta? Tietoisuus rakenteista, jotka syrjäyttävät (esim. rakenteellinen rasismi)?

Inkluusio on myös laajempi yhteiskunnallinen tavoite. Se voi sisältää esimerkiksi esteettömien tilojen ja palveluiden tarjoamista vammaisille, jotta heillä on yhtäläiset mahdollisuudet osallistua yhteiskunnan eri toimintoihin. Lisäksi inklusio voi merkitä vähemmistöjen oikeuksien suojelemista ja heidän äänensä kuulemista päätöksenteossa.

Tämä ChatGPT:n määrittely tuo esiin hieman vastakkaisia teemoja kuitenkin pohtimatta niitä sen enempää. ChatGPT:lle näyttääkin olevan tyypillistä kuvailevan tekstin tuottaminen arvioimatta ja pohtimatta sanoja tai sisältöä sen enempää. Tony Booth (2009) tarkastelee inklusiota yhteiskunnallisella tasolla ja hahmottaa sen kaikkia ihmisiä koskevana: ”Yhteiskunnallinen inkluusio ymmärretään laajana, ihmisoi-
keuksien sekä sosiaalisen, taloudellisen ja koulutuksellisen osallisuuden edistämiseen liittyvänä tavoitteena”.

Inklusion edistäminen vaatii yhteistyötä kaikilta yhteiskunnan tasoilta – yksilöiltä, yhteisöiltä, yrityksiltä ja hallituksilta. Se vaatii myös asenteiden ja asenteiden muutosta, jotta kaikki ymmärtävät inklusion merkityksen ja tärkeyden. Tavoitteena on luoda yhteiskunta, joka on avoin, monimuotoinen ja oikeudenmukainen kaikille sen jäsenille.

Tavoitteena on avoin, monimuotoinen ja oikeudenmukainen yhteiskunta kaikille sen jäsenille. Tekisi mieli sanoa ”amen”. Yhteistyö, asenteet ja vielä kerran asenteet – merkityksellisiä asioita. Millaiset asenteet ovat niitä, joiden siivittämänä inklusiivinen prosessi kul-



kee eteenpäin ChatGPT:n mukaan? Ehkä moninaisuuden ja erilaisuuden arvostamisen lähtökohta voi tuottaa myötätuntoisia ja myönteisiä asenteita.

Inklusio ei ole pelkästään hyveellinen päämäärä, vaan se tuo mukanaan myös monia etuja yhteiskunnalle. Kun jokainen yksilö voi osallistua ja tuoda oman panoksensa yhteiskuntaan, se lisää luovuutta, innovaatiota ja tuottavuutta. Lisäksi inklusio edistää yhteiskunnallista vakautta ja sosiaalista koheesiota, kun kaikki tuntevat itsensä osaksi yhteisöä ja sen päätöksentekoa.

Tämä onkin mielestäni kiinnostava kappale. Tässä on yhteneväisyyksiä uusliberalistisen ajattelun kanssa. Ihmisistä tulee hyötyä ja tämän avulla lisätään tuottavuutta. Inklusio lisää luovuutta – hieno asia. Mutta miten se lisää luovuutta? Tästä olisikin kiinnostavaa saada tutkimuksellista tietoa. Uskon, että ihmisten into kouluttautua ja valmistua työelämäänsä lisääntyy, kun kaikki yhteiskunnan jäsenet kokevat kuuluvansa (sense of belonging) johonkin yhteisöön ja sitä kautta kokevat olevansa yhteiskunnan täysivaltaisia arvostettuja jäseniä. Edellytyksenä tosin on, että kaikkien oppimisen tavat ja tarpeet on huomioitu ennen työelämäänsä siirtymistä ja tarvittaessa tukea on ollut saatavilla. Tämä ei ole pikku juttu, vaan sen eteen tehdään päivittäin töitä ja poistetaan esteitä. Toisaalla kuitenkin ehkä rakennetaan raja-aitoja. Ristiriitainen aikamme sallii ja ei sallii, tukee ja ei tue. Ristiriitaisuutta tuo mielestäni aikaamme kahden periaatteen kohtaaminen – inklusio versus uusliberalismi ja tehokkuuden sekä kilpailullisuuden vaade. Tasapainottelua liian monenlaisten asenteiden ja ideologioiden keskellä.

Kaiken kaikkiaan inklusio on voimaannuttava ja tavoiteltava periaate, joka kunnioittaa jokaisen yksilön ainutlaatuisuutta ja edistää yhteis-

kunnan kokonaisvaltaista hyvinvointia. Se on matka kohti yhdenvertaisempaa ja oikeudenmukaisempaa yhteiskuntaa, joka kukoistaa monimuotoisuudesta ja hyväksyy jokaisen ihmisen arvokkaana ja merkityksellisenä jäsenenä.

Kaunista tekstiä tässäkin kappaleessa. Olemme tällä hetkellä tuhattoman kaukana siitä, että jokainen ihminen nähtäisiin arvokkaana ja merkityksellisenä. Katsoin juuri Yle Arenalta sarjan, joka kertoi tosipohjaisesti äärioikeiston toimista Britanniassa Brexitin aikakautena. Pelottavaa. Miten voisimme kasvattajina ja opettajina estää tämän kaltaisen toiminnan? Se, mitä ainakin voimme kouluissa ja päiväkodeissa tehdä on se, että jokainen lapsi ja nuori voisi tuntea kuuluvansa omaan yhteisöön, lapsiryhmään tai luokkaan. Tämän eteen tulee opettajien ja opetuslallalla työskentelevien tehdä paljon työtä. Välillä tulee katsoa itseään syvälle silmiin ja puhdistaa omat linssit. Puhdistaa samalla omat negatiivissävytteiset ajatukset kasvavista lapsista ja nuorista. Aina voimme tehdä jotain. Ehkä tulokset eivät näy heti tai edes vuoden päästä mutta voimme istuttaa hyväksyntää jokaiseen lapseen ja nuoreen. Joskus se vaatii paljon – osalta enemmän ja osalta vain sen, että on oma itsensä. Silmälasien puhdistaminen ja hyväksyntä ei tarkoita rajojen puuttumista. Hyvänä esimerkkinä voi mainita ProKoulu-toiminnan, joka pohjaa PBS:n eli positiivisen käyttäytymisen tuen ohjelmaan (ks. Paananen, Karhu & Savolainen 2023). Tämä on yllättävästi kehittänyt kouluyhteisöä monin tavoin, ei siis vain oppilaiden käyttäytymistä. Päiväkodit ja koulut tarvitsevatkin tukea, ohjausta ja resursseja kehittääkseen toimintaansa. Lisäksi kuntatason tarkastelu ja arviointi ovat avainasemassa. Missä tukea tarvitsevia lapsia on? Missä on esimerkiksi erityisopetuksen resursseja? Onko riittävästi oppilashuollon ihmisiä jakamassa ja kehittämässä työtä?

Yhdessä tutkimuksessamme erityisopettajaksi opiskelijat määrittivät tulevaisuuden inklusiivista koulua. Koulussa olisi vision mukaan muun muassa osallistavia oppimismenetelmiä, palvelut saatavilla yhdestä paikasta ja fyysinen ympäristö oli mukava. Lisäksi koulussa olisi monipuolista ja -tahoista yhteistyötä, aktiivista osallisuutta ja yhteenkuuluvuutta. Keskeisenä tekijänä olisi myös hyvinvointiin satsaaminen, arvostava kohtaaminen ja rauha tai levollisuus. Yhteisiin tavoitteisiin sitouduttaisiin ja rakennettaisiin oppilaille merkityksellinen koulupolku. Keskiössä oli koulun rooli yhdistävänä keskuksena.

Tähän loppuun haluan tuoda esiin Qvortrupin ja Qvortrupin (2018) listan osatekijöistä, jotka useiden tutkimusten mukaan ovat läsnä tehokkaissa inklusiivisissa kouluissa. Miksei myös päiväkodeissa.

1. Selkeä visio, joka kohdistuu kaikkiin lapsiin ja joita tukee koko koulun henkilöstö
2. kaikki lapset ovat arvostettuja jäseniä ryhmässään ja joita opetetaan yhdessä
3. kattava tuki sekä lapsille että opettajille
4. yhteisöllinen ja tiimimäinen työote
5. joustava opetussuunnitelma ja korkeatasoinen opetus ja ohjaus
6. tukea tarjoava johtajuus, joka sisältää jaetun päätöksenteon
7. keskittyminen laadukkaaseen ammatilliseen kehittämiseen/kehitykseen.

Mielestäni nämä tekijät luovat suhteellisen kattavan kuvan siitä mikä inklusiivinen koulutus voisi olla.

Lähteet

- Barton, L. 1999. Market ideologies, education and the challenge of inclusion. In H. Daniels & P. Garner. Inclusive education. Oxon: Routledge.
- Booth, T. 2009. Keeping the Future Alive: Maintaining Inclusive values in Education and in Society. In M. Alur & V. Timmons. (Eds.) Inclusive Education across Cultures (s. 212 – 134). Sage.
- Booth, T. 2011. The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. Prospects 42, 303 – 318.
- Danforth, S. & Naraian, S. 2015. This New Field of Inclusive Education: Beginning a Dialogue on Conceptual Foundations. Intellectual and developmental disabilities 53(1), 70–85. DOI: 10.1352/1934-9556-53.1.70
- Savolainen, H. 2022. Hannu Savolainen erityispedagogiikan professoriksi. <https://www.uef.fi/fi/artikkeli/hannu-savolainen-erityispedagogiikan-professoriksi>
- Kivirauma, J. 2015. Vammaisten elämä & elämäkertä. Helsinki: Kynnyks ry.
- Laakso, P., Pihlaja, P. & Laakkonen, E. 2020. Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen varhaiskasvatuksessa. JECER 9(2), 373–398
- Laakso, P., Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. 2022. Kuntien perusopetusjohtajat inklusion rakentajina. Focus Localis 1/2022, 24–43.
- Lyons, W. Thompson, S.A. & Timmons, V. 2019. “We are inclusive. We are a Team. Let’s Just Do It”: Commitment, Collective Efficacy, And Agency in Four Inclusive Schools. International Journal of Inclusive Education 20(8), 889–907.
- Messiou, K. 2017. Research in the Field of Inclusive Education: Time for Rethink? International Journal of Inclusive Education 21(2), 146–159.
- OAJ 2023. Mitä inklusio oikeastaan on? <https://www.oaj.fi/ajan-kohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2022/mita-inklusiio-oikeasti-on-keskustelu-kay-kuumana-mutta-kasite-ymmarretaan-kirjavasti/>
- Paananen, M., Karhu, A., & Savolainen, H. (2023). Individual behavior support in positive behavior support schools in Finland. International Journal of Developmental Disabilities, 69(1), 45-52. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2116236>
- Pihlaja, P. 2021. Inklusio – mahdollomia ajatuksia ja mahdollisuuksien tarkastelua. Tutkittua varhaiskasvatuksesta blogikirjoitus. <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2021/11/05/inklusiio-mahdollomia-ajatuksia-ja-mahdollisuuksien-tarkastelua/>
- Qvortup, A. & Qvortup, L. 2018. Inclusion: Dimensions of inclusion in education. International Journal of Inclusive Education. 2(7), 803 – 817.
- Sitra 2023. Inklusio. <https://www.sitra.fi/tulevaisuussanasto/inklusiio/>
- Unesco 1994. Salamanca statement and Framework on Action for Special Needs Education. Pariisi: Unesco.
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H. & Schwab, S. 2021. Meta-analysis of the relationship between teachers’ self-efficacy and attitudes toward inclusive education. Teaching and Teacher Education Vol 109. DOI: 10.106/j.tate.2021.103521

Aapiskukko-palkinto 2023

Vuosittaista kansainvälistä lukutaitopäivää vietetään 8. syyskuuta UNESCO:n aloitteesta. Päivän tavoitteena on muistuttaa koulutuksen ja lukutaidon merkityksestä. FinRA on myöntänyt Aapiskukko-palkinnon tunnustuksena lukutaitoa edistävästä työstä kansainvälisenä lukutaitopäivänä vuodesta 1981 alkaen.

Vuoden 2023 Aapiskukko-palkinto annetaan Lukukeskuksen *Lukulahja lapselle* -neuvolaohjelmalle. Sen tavoitteena on innostaa pienten lasten vanhempia lukemaan ääneen lapsille ja jakaa tietoa lapselle lukemisen tärkeydestä.

Lukulahja lapselle -ohjelma tarjoaa faktatietoa vanhemmille ja neuvolan terveydenhoitajille varhaisen lukemisen tärkeydestä sekä antaa käytännön vinkkejä ja ideoita yhdessä lukemisesta. Ohjelmaan sisältyy Lukulahja lapselle -kirjakassien lahjoittaminen pienten lasten perheille. Neuvolassa jaettavat kirjakassit mahdollistavat tasavertaiset mahdollisuudet varhaislukemiseen kaikille perheille. Näin ohjelma auttaa luomaan vahvan pohjan lukemiskulttuurille ja lukutaidolle jo varhaislapsuudessa.

Lukulahja lapselle -ohjelma pohjautuu tutkimustietoon varhaisen lukemisen tärkeydestä kielelliselle kehitykselle ja lukutaidolle. Lisäksi hanke on Suomessa ensimmäinen laajamittainen hanke, jossa tuetaan kaikkien lapsiperheiden lukemista. Kumppanuus neuvolan kanssa mahdollistaa kaikkien perheiden tavoittamisen.

Osa materiaaleista on saatavissa useilla kielillä, esimerkiksi opas vanhemmille peräti 16 kielellä. Lukulahja lapselle -kirjakassit ovat osoittautuneet sangen vaikuttaviksi: kirjakassin saaneista perheistä lähes kaksi kolmasosaa kertoi kirjakassin lisänneen perheen lukemista, ja näistä perheistä yli neljännes kertoi aloittaneensa lukemisen kirjakassin saatuaan.

Pienten lasten perheille suunnattu lukutaitotyö kantaa pitkälle tulevaisuuteen, sillä lukemisen asenteet, lukemisen tavat sekä pohja lukutaidolle luodaan jo varhaislapsuudessa. Useat kansainväliset tutkimukset osoittavat, että perheiden mahdollisuudet tukea lasten lukijuutta vaihtelevat. Lukulahja lapselle -ohjelman kaltainen toiminta edistää lasten yhdenvertaista asemaa lukutaidon näkökulmasta ja antaa kaikille perheille sekä tietoa että konkreettisia välineitä lasten lukijuuden rakentamiseen. Koska lukutaito vaikuttaa ratkaisevalla tavalla lasten tulevaisuuteen sekä akateemiseen menestykseen että yleiseen hyvinvointiin, Lukulahja lapselle -ohjelman toiminta on yhteiskunnallisesti merkittävää.



ABC-tuppen 2023

Den internationella läskunnighetsdagen firas varje år den 8 september på initiativ av UNESCO. FinRA har delat ut priset ABC-tuppen till individer och organisationer på den internationella läskunnighetsdagen sedan 1981 som erkänsla för deras arbete att främja läskunnighet.

ABC-tuppen tilldelas 2023 Läscentrums projekt *En läsgåva till barnet*. Syftet är att inspirera småbarnsföräldrar att läsa högt för sina barn och att dela information om vikten av att läsa för barn.

En läsgåva till barnet ger faktainformation till föräldrar, förskolepersonal, vårdpersonal och lärare om vikten av läsning i tidig ålder, samt praktiska tips och idéer för att läsa tillsammans. På så sätt bidrar projektet till att skapa en stark grund för en läskultur och läskunnighet från tidig ålder. Sedan 2019 har projektet *En läsgåva till barnet* inkluderat en läskasse som delas ut på barnrådgivningen. Böckerna ska ge alla familjer lika möjligheter till tidig läsning och att stödja barns språkutveckling genom att uppmuntra föräldrar att läsa regelbundet med sina barn.

Projektet *En läsgåva till barnet* bygger på forskning om vikten av tidig läsning för språkutvecklingen och läsfärdigheten. Det är det första storskaliga projektet i Finland som stöder läsning för alla barnfamiljer. Samarbetet med barnrådgivningen gör det möjligt att nå alla familjer. En

del av materialet finns på flera språk, till exempel en guide för föräldrar på så många som 16 språk. Bokkassarna *En läsgåva till barnet* har visat sig vara mycket effektiva: nästan två tredjedelar av familjerna som fick en bokkasse sade att den hade ökat läsningen hos familjen, och mer än en fjärdedel av dessa sade att de hade börjat läsa efter att ha fått en bokkasse.

Läsfrämjande för familjer med barn i småbarnsåldern sträcker sig långt in i framtiden, eftersom läsattityder, läsvanor och grunden för läs- och skrivkunnighet läggs redan i den tidiga barndomen. Forskningen visar att familjer i varierande grad har förmåga att stöda sina barns läsande. Aktiviteter som *Läs för barnet* främjar lika möjligheter för barn när det gäller läskunnighet och ger alla familjer både information och konkreta verktyg i att bygga upp barnens läsfärdighet. Eftersom läsfärdigheten är en avgörande faktor för barns framtid, både när det gäller framgång i utbildningen och för det allmänna välbefinnandet, har projektet *En läsgåva till barnet* även en samhällelig betydelse.



Joko Sinun hyllystäsi löytyy uusittu A7 lukemisen ja kirjoittamisen testistö?

Ei-jäsen 43 €

Jäsen 35 €

Postikulut 6 €/kpl, ALV 0%

Tilaa omasi sähköpostitse finrainfo@gmail.com.
Kirjoita viestiin nimesi, toimitusosoite sekä laskutusosoite.



FinRAn sääntömääräinen syyskokous

Lauantaina 18.11.2023 klo 13.00
Jyväskylän yliopiston kirjasto Lähde, 2. kerros, huone
Säde (B246.3). Seminaarinkatu 15, Jyväskylä.

Esillä sääntömääräiset asiat.

Tervetuloa!

Johtokunta



FinRA – Finnish Reading Association
Milna Orelli, Heli Ketovuori ja Tiina-Majja Kaariela

Finnish Reading Associationin tuottama matematiikan opetuksen tukimateriaali sisältää tietoa ja vinkkejä oppitunneille. Hyviksi havaittuja tehtäviä, pelejä ja leikkejä alakoulun matematiikan eri aihepiireistä.

HELPOSTI!

Tukea, pelejä ja opetusvinkkejä matematiikkaan

Kiskurin kauppa

ISBN 978-952-69973-0-8

FinRAn tuore HELPOSTI!-julkaisu on ilmestynyt!

Kaipaatko toiminnallisuutta ja uusia näkökulmia matematiikan opetukseen? Helposti!-kirja tarjoaa runsaasti tuoretta tutkimustietoa lukijaystävällisessä muodossa alan huippututkijoilta. Lisäksi julkaisusta löytyy runsaasti kopioitavaa materiaalia ja sovellettavia ideoita suoraan oppitunneille koko peruskoulun ajalle.

Helposti!-julkaisun tilaat osoitteesta finrainfo@gmail.com.

Kirjaa myydään jäsenille hintaan 29€ + toimituskulut 6 euroa/kpl.

Ei-jäsenille kirjan myyntihinta on 44€ + toimituskulut 6 euroa/kpl.

Nyt viimeistään kannattaa liittyä FinRA:n jäseneksi!
Helpoiten se onnistuu www.finrainfo.fi-sivuilta



Kielikukon toimituskunta

Päätoimittaja Sari Sulkunen
sari.sulkunen@finrainfo.fi

Toimituskunnan jäsenet

Juli-Anna Aerila
julaer@utu.fi

Jan Hellgren
jan.hellgren@abo.fi

Vuokko Kaartinen
vuokkokaartinen@gmail.com

Heli Ketovuori
heliketovuori@gmail.com

Annakaisa Lehtonen
annakaisa.a.lehtonen@gmail.com

Aija Lund
aija.lund@gmail.com

Miina Orell
miina.orell@gmail.com

FinRAn johtokunta 2023

Puheenjohtaja | Ordförande | Chairperson
Ann-Sofie Selin

Varapuheenjohtaja | Viceordförande | Vice-chair
Sari Sulkunen
varajäsen Heli Ketovuori

Sihteeri | Sekreterare | Secretary
Jan Hellgren
varajäsen Pehr-Olof Rönnholm

Johtokunnan jäsen | Styrelsemedlem |
Member of the Board
Juli-Anna Aerila
varajäsen Aija Lund

Johtokunnan jäsen | Styrelsemedlem |
Member of the Board
Vuokko Kaartinen
varajäsen Susanna Mononen

Johtokunnan jäsen | Styrelsemedlem |
Member of the Board
Merja Kauppinen

Taloudenhoitajat | Kassörer | Treasurers
Susanna Mononen & Pehr-Olof Rönnholm

Sposti: etunimi.sukunimi@finrainfo.fi

Kansi ja ulkoasu Susan Johnsson
Taitto Painosalama Oy

Painosalama Oy, Turku 2023
ISSN 0780-0940

Saat Kielikukon liittymällä jäseneksi tai tilaamalla sen!

FinRAn jäsenmaksu on 39 euroa.

Opiskelija- ja seniorijäsenmaksu on 18 euroa.

Kielikukon tilaushinta on 40 euroa.

Jäseneksi voit liittyä ja lehden voit tilata osoitteessa finrainfo@gmail.com.

www.finrainfo.fi

Tykkää Facebookissa FinRA (Finnish Reading Association)

KIELIKUKKO

Mediakortti 2023

Kielikukko on FinRA ry:n (Finnish Reading Association) jäsenlehti. Se sisältää lukemaan oppimiseen ja opettamiseen sekä alan tutkimukseen liittyviä artikkeleita. FinRA kuuluu seuraaviin järjestöihin: International Literacy Association sekä Federation of European Literacy Associations.

TOIMITUS

Päätoimittaja Sari Sulkunen
sari.sulkunen@finrainfo.fi
puh. +358 40 762 9559

TEKNISET TIEDOT

Lehden koko: B5 (176 x 250 mm)
Painosmäärä: 300 kpl
Painopinta: 156 x 178 mm
Palstaleveys: 2 x 75,5 mm

Aineisto sähköisessä muodossa, ilmoitukset: pdf.
Kuvat .jpg- tai .tiff-muodossa.

PAINOPAIKKA

Kirjapaino Painosalama Oy
Tykistökatu 4 A
20520 TURKU
puh. 02 241 0105

LEHDEN TILAUSHINTA

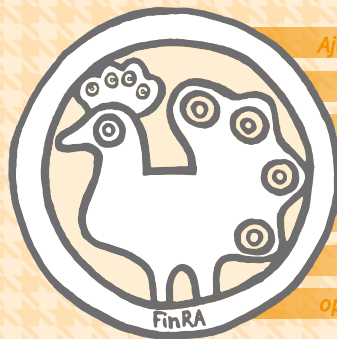
Vuosikerta (4 numeroa) 40 euroa

LEHDEN TILAUSOSOITE

finrainfo@gmail.com

Kielikukko

Iloksi ja opiksi



Ajankohtaista tietoa
lukemisen,
kirjoittamisen
ja oppimisen
tutkimuksesta
sekä hyvistä
opetuskäytännöistä.

Finnish Reading Association • 1/2023

Tässä numerossa mm.:

Opettajat kertovat lukemis- ja kirjoittamiskäytännöistään
Kouluvierailut kirjailijoiden silmin
Digitaaliset tekstitaidot ovat lasten perusoikeus
Kielivirta-hanke esittelee kieliluokkien toiminnan kehittämistä

AINEISTOAIKATAULU 2023

Nro	Aineisto	Postitus
4	15.10.	viikolla 49

ILMOITUSHINNAT € (ALV 0 %)

Koko.....	m/v.....	4-värisenä
aukeama	250 €.....	310 €
1/1	164 €.....	188 €
1/2	95 €.....	125 €
1/8	45 €.....	68 €

ILMOITUSKOOT

	Leveys x korkeus
1/1 s.....	170 x 256 mm
1/2 s. vaaka	170 x 126 mm
1/2 s. pysty	85 x 256 mm
1/4 s. vaaka	170 x 70 mm
1/4 s. pysty	80 x 125 mm
1/8 s. vaaka	170 x 40 mm
1/8 s. pysty	40 x 256 mm

PANKKI

Osuuspankki FI20 5800 1320 0633 49



Kielikukko

Kirjoittajakutsu Kielikukon 44. vuosikertaan

Kielikukko on FinRAn (Finnish Reading Associationin) julkaisema lehti, jonka tavoitteena on kertoa ajankohtaisesta lukemisen, kirjoittamisen ja oppimisen tutkimuksesta sekä hyvistä opetuskäytännöistä. Kielikukossa julkaistaan artikkeleita, kuvauksia opetuskokeiluista, puheenvuoroja, haastatteluja ja kirja-arvioita.

Kuluvana vuonna Kielikukko tarjoaa mielenkiintoista luettavaa opettajan lukijuudesta sekä meneillään olevasta Lukupesä-hankkeesta, jossa kehitellään mukavia lukupaikkoja ja kirjallisuutta varhaiskasvatukseen ja kouluun. Lisäksi käsitellään muun muassa oppimisen tukea sekä esitellään monipuolisesti Suomessa tehtävää lukutaitotyötä. Pysy siis mukana vuonna 2023!

Otamme mielellämme vastaan ehdotuksia artikkeleista. Materiaalin jättö- ja lehden julkaisuaikataulut löytyvät Kielikukon mediakortista lehden takakannen sisäsivulta. Artikkeliehdotukset ja itse artikkelit toimitetaan lehden päätoimittajalle osoitteella sari.sulkunen@finrainfo.fi.

Kirjoitusohjeet löytyvät FinRAn verkkosivuilta.

www.finrainfo.fi/kielikukko/kirjoittajaohjeet/

Iloksi ja opiksi

Kielikukko on FinRA ry:n (Finnish Reading Association) jäsenlehti. Se sisältää lukemaan oppimiseen ja opettamiseen sekä alan tutkimukseen liittyviä artikkeleita. FinRA kuuluu seuraaviin järjestöihin: International Literacy Association sekä Federation of European Literacy Associations.