

OPPIMISEN JA OPPIMISVAIKEUKSIEN ERITYISLEHTI

NMI-Bulletin



1/2024

OPPIMISEN JA OPPIMISVAIKEUKSIEN ERITYISLEHTI

NMI-Bulletin

34. VUOSIKERTA

NUMERO 1/2024

Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti ilmestyy neljä kertaa vuodessa. Vuositilaushinta on 42 euroa. Irtonumerohinta 15 euroa.

TOIMITUS

Jarkko Hautala, päätoimittaja

Sirpa Eskelä-Haapanen

Sami Määttä

Paula Salmi

Tiina Siiskonen

Minna Torppa

Tuomo Virtanen

sähköposti: nmi-bulletin@nmi.fi

TOIMITUKSEN OSOITE JA TILAUKSET

Niilo Mäki Instituutti

PL 29, 40101 Jyväskylä

Puh: 050 368 5741

Sähköposti: nmi@nmi.fi

bulletin.nmi.fi

TAITTO

Atte Palokangas

Layout: Lasse Eskola

Grafiikka: Atte Palokangas

Kannen kuva:

Onni 8v.

ISSN 2342-9046

Copyright 2023 Niilo Mäki -säätiö

SISÄLTÖ

LECTIO PRAECURSORIA

Oppilaiden ja opettajien kollektiiviset johtajuus- ja innovaatiokäytännöt alakoulun makerspace-oppimisympäristössä.....4
Jasmiina Leskinen

TUTKIMUKSET

Inklusiivisen kasvatuksen ja erityispedagogiikan sisällöt opettajaopintojen opetussuunnitelmissa.....12
Aino Äikäs, Outi Kyrö-Ämmälä, Sonja Ojala, Katariina Waltzer, Marianna Heinonen & Päivi Pihlaja

Kohti oppimista: pienryhmien kokoonpanoista neuvottelemine alakoulun avointen oppimisympäristöjen oppitunneilla.....34
Janita Toivainen, Tanja Vehkakoski & Kreetta Niemi

KOKEILUT JA KÄYTÄNTEET

Lasten äänet esille – Lasten neuvottelukunta osana EduRESCUE -tutkimushanketta.....57
Sanni Pöysä, Matilda Sorkkila, Mailis Elomaa, Eija Pakarinen & Marja-Kristiina Lerkkanen

PUHEENVUORO

Lukemalla lukijaksi.....67
Jarkko Hautala

Toimitukselta

Vuosi 2024 tuo muutoksia lehteemme. Pitkäaikainen päätoimittajamme Sirpa Eskelä-Haapanen jättäytyi tehtävästä ja hänen tilalleen valittiin NMI:n tutkimuspäällikkö Jarkko Hautala. Kiitos Sirpa merkittävästä työstäsi lehtemme hyväksi ja tervetuloa Jarkko toimitukseemme! Otimme myös käyttöön sähköisen toimitusportaalin (<https://ojs.nmi.fi/index.php/bulletin>), jonka kautta käsikirjoitukset jatkossa lähetetään lehteemme arvioitavaksi. Lisäksi valmistelemme koko lehden muuttamista elektroniseksi vuoden 2025 alusta alkaen. Vuonna 2024 Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI Bulletin ilmestyy sekä painettuna paperisena että maksuttomana e-lehtenä. Ilmoittaudu oheisella lomakkeella, jotta saat lehden e-artikkelit käyttöösi heti niiden ilmestyttyä: <https://koju.nmi.fi/bulletin-24/> . Palvelu on lisämaksuton eli sisältyy lehden hintaan.

Leskisen tuore väitöskirja tarjoaa uutta tutkimustietoa jaetuista johtamis- ja innovaatiokäytännöistä alakoulun makerspace-oppimisympäristössä. Opettajajohtoiset, oppilasjohtoiset ja jaetut johtajuuskäytännöt ilmenivät tutkimuksen oppimisympäristössä rinnakkain. Oppilaat tarvitsivat kuitenkin opettajan tukea osallistuakseen käytäntöjen rakentamiseen.

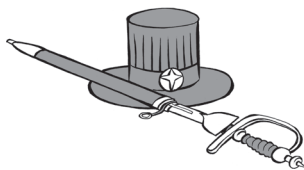
Äikäs ym. tarkastelevat sisällönanalyysin keinoin, miten inklusiivisen kasvatuksen sisällöt ja erityispedagogiikka näkyvät var-haiskasvatuksen-, luokan- ja aineenopettaja-opintojen opetussuunnitelmissa. Tulosten mukaan inklusiivinen kasvatusta esiintyy näissä opetussuunnitelmissa lähinnä yksittäisinä käsitteinä ja erityispedagogisia opintojaksoja löytyy opetussuunnitelmista enimmillään kaksi.

Toivainen ym. tutkivat oppilaiden tapaa muodostaa itsenäisesti pienryhmiä. Ryhmiä muodostettiin kaveruuden, sukupuolen ja erityisen tuen saamisen pohjalta. Koska nämä neuvottelutilanteet potentiaalisesti herättävät turvattomuuden tunteita, tutkijat suosittavat ennakkoon suunniteltua ryhmäjakoa spontaanin sijaan.

Pöysä ym. kuvaavat neljännellä luokalla järjestetyn lasten neuvottelukunnan toimintaa ja nostavat esille lasten viestejä aikuisille ja päättäjille. Lasten mukaan aikuisten pitäisi ymmärtää lasten voivan kokea tilanteita ristiriitaisesti ja että lasten ei ole aina helppo tuoda esiin omia ajatuksiaan tai tietää, mistä saisi apua. Neuvottelukunta on lupaava menetelmä lasten kuulemiseen ja heidän osallisuutensa edistämiseen.

Hautala vetää yhteen teknisen lukutaidon, sen kehityksen ja tukemisen tutkimusta erityisesti suomen kielen ja kansallisen lukutaitotyön näkökulmista.

Jasmiina Leskinen



Oppilaiden ja opettajien kollektiiviset johtajuus- ja innovaatiokäytännöt alakoulun makerspace-oppimisympäristössä

Fostering distributed leadership and collective innovation practices in a primary school's makerspace: a sociocultural investigation

Tarkastettu Helsingin Yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa 1.9.2023

Vastaväittäjä: Professori Jennifer Rowsell, Sheffieldin yliopisto

Kustos: Kristiina Kumpulainen, Helsingin Yliopisto

Makerspace-oppimisympäristöjen määrä oppilaitoksissa on kasvanut merkittävästi viime vuosina. Näissä oppimisympäristöissä oppilaat työskentelevät itse valitsemiensa projektien parissa ja työskentely perustuu tutkivan oppimisen ja tekemällä oppimisen periaatteille. Projektien aikana oppilaat tarkastelevat mm. luonnontietei-

den, matematiikan ja teknologian ilmiöitä luovan työskentelyn kautta. Makerspace-oppimisympäristöjen odotetaan ruokkivan oppilaiden oppimismotivaatiota, luovuutta ja innovatiivisuutta. Tutkimuskirjallisuus myös korostaa makerspace-oppimisympäristöjen tarjoamia mahdollisuuksia tukea tieteenaloja ylittävien laaja-alaisen taitojen oppimista (Dougherty, 2016). Laaja-alaisista taidoista on tutkimuksessa ja poliittisissa asiakirjoissa esitetty monenlaisia jäsenyyksiä, mutta useat jäsenyykset korostavat johtajuus- ja innovaatiotaitojen merkitystä nyt ja tulevaisuudessa (Vincent-Lancrin ym., 2019). Tästä huolimatta johtajuus- ja innovaatiotaitoja on tutkittu koulukonteksteissa toistaiseksi erittäin vähän. Tästä syystä, etnografista tutkimusotetta

hyödyntävä väitöskirjani sukeltaa syvälle alakoulun makerspace-oppimisympäristön maailmaan valottaen sitä, millä tavoin makerspace-oppimisympäristö voi edistää (tai haastaa) oppilaiden mahdollisuuksia oppia johtajuus- ja innovaatiotaitoja.

MITÄ MAKERSPACE-OPPIMISYMPÄRISTÖLLÄ TARKOITETAAN?

Johtajuuden ja innovaation käsitteet ovat useimmille tuttuja – ainakin jollain tasolla. Sen sijaan makerspace-oppimisympäristö on käsitteenä uudempi ja monelle vieras. Makerspace on tee-se-itse- kulttuurin ilmentymä, joka tarjoaa puitteet lähes rajattomalle käsin tekemiselle. Esimerkiksi Helsingissä sijaitseva keskustakirjasto Oodi tarjoaa kenelle tahansa mahdollisuuden vierailuun ja työskennellä *Kaupunkiverstaalla*. Kirjaston verkkosivujen mukaan ”Verstaalla otetaan uudet asiat haltuun vertaisvoimin, yhdessä tekemisen ja kokeilemisen kautta. Käytettävissäsi on laaja valikoima välineitä elektroniikkatyöpisteestä laserleikkuriin, perinteisiä kädentaitoja unohtamatta” (Helsingin keskustakirjasto, 2024). Tällä kaupunkiverstaalla kuka tahansa voi varata käyttöönsä esimerkiksi 3D printterin, laserleikkurin, vinyylileikkurin, elektroniikkatyöpisteen, tai vaikkapa saumurin tai ompelukoneen.

Nykytutkimus osoittaa, että makerspace-ympäristöt kätkevät sisäänsä valtavasti oppimispotentiaalia (Rouse & Rouse, 2022). Juuri tästä syystä koulut maailmanlaajuisesti ovat versioineet ja ottaneet käyttöönsä makerspace-oppimisympäristöjä osana perusopetusta. Koulun kontekstissa makerspace-oppi-

misympäristöillä tarkoitetaan tyypillisesti ns. ”värkkäilylle” osoitettua fyysistä tilaa, joka tarjoaa projektityöskentelyyn tarvittavat digitaaliset ja ei-digitaaliset materiaalit ja välineet (ks. Juurola & Wirman, 2019). Oppilaat työskentelevät Makerspace -ympäristöissä heitä kiinnostavien projektien parissa kokeilemalla ja tekemällä. Oppilaat voivat työstää esimerkiksi erilaisia 3D-design -projekteja, robotiikka- ja koodausprojekteja tai e-teksteillejä. Makerspace-työskentelylle tyypillistä on oppiainerajoja ylittävät projektit yhdistettynä monin tavoin luovaan tai taiteelliseen työskentelyyn. Olennaista on yhdessä tekeminen ja erilaiset vertaisoppimisen muodot.

Siinä missä kouluopetus tyypillisesti perustuu lineaariselle pedagogiikalle, jossa tavoitteet ja sisällöt ovat ennalta määriteltä, makerspace-ympäristössä oppimisprosesseihin sisältyy ennakoimattomia piirteitä. Näissä ei-lineaarisisissa prosesseissa työskentelyn tavat ja toiminnan tavoitteet saattavat muuttua toiminnan edetessä (Kajamaa ym., 2020; Riikonen ym., 2020). Tästä syystä makerspace-työskentely edistää oppilaiden mahdollisuuksia kontrolloida omaa oppimistoimintaansa, muuttaen opettajien ja oppilaiden välistä perinteistä dynamiikkaa.

JOHTAMINEN JA INNOVOINTI MAKERSPACE-KONTEKSTISSA

Makerspacen kaltaisissa avoimissa oppimisympäristöissä oppilaat voivat tyypillisesti itse valita minkälaisen projektin parissa työskentelevät, miten ja kenen kanssa. Oppilaat osallistuvat lisäksi tavoitteiden asetteluun, kehittävät erilaisia etenemisstrategioita, sekä auttavat toinen

toisiaan. Tämän seurauksena oppilailla on mahdollisuus ottaa monenlaisia rooleja, toimien oppijoina, asiantuntijoina tai johtajina riippuen henkilökohtaisista tiedoistaan ja taidoistaan kussakin projektissa ja sen osa-alueilla (Sheridan ym., 2013). Tällaiset johtajuuden ottamisen mahdollisuudet tukevat myös innovaatiotoimintaa (Gantert ym., 2022). Oppilaiden mahdollisuudet irtautua perinteisistä oppilasrooleista, voivat edistää yhteisöllistä tiedon rakentamista, resurssien jakamista ja ideointia, edistäen innovaatioiden syntymistä (Beltagui ym., 2021). Lisäksi oppilaiden mahdollisuudet hyödyntää monipuolisia sosiaalisia, teknologisia, ja muita materiaalisia resursseja voivat kannustaa oppilaita innovoimaan (Gantert ym., 2022). Makerspace-oppimisympäristöille ominaisen tee-se-itse-kulttuurin nähdään myös vaalivan sosiaalista vuorovaikutusta, kokeilua, ja leikkiä, jotka voivat edistää innovointia (Halbinger, 2018). Huolimatta siitä, että johtajuus- ja innovaatiotaidot nähdään keskeisinä laaja-alaisina taitoina ja tutkimus puoltaa makerspace-ympäristöjen mahdollisuuksia tukea näiden taitojen kehittymistä, tietoa johtajuus- ja innovaatiotaitojen kehittymisestä makerspace-ympäristöissä on toistaiseksi erittäin vähän.

JOHTAJUUS JA INNOVAATIOTAIDOT OVAT EDELLYTYS TIETOYHTEISKUNNASSA TOIMIMISELLE

Elämme ajassa, jota leimaa kasvava tietoyhteiskunta, alati kehittyvä työelämä sekä hellymätön teknologinen kehitys. Siksi on äärimmäisen tärkeää, että oppilaat oppi-

vat johtajuus- ja innovaatiotaitoja. Useat koulutuspoliittiset asiakirjat painottavat näiden taitojen merkitystä tulevaisuudessa. Oppilaiden on opittava, kuinka toisten toimintaan ja omaan ympäristöön voidaan vaikuttaa erilaisissa tilanteissa ja tarkoituksissa (Binkley ym., 2012). Lisäksi oppilaiden tulisi oppia havaitsemaan ongelmia, tarkastelemaan niitä kriittisesti erilaisista näkökulmista sekä hyödyntämään resursseja monipuolisesti ratkaistakseen ekologisia, sosiaalisia ja taloudellisia ongelmia (Bocconi ym., 2012; OECD, 2019).

Johtajuus ja innovaatiotaidot nähdään siis merkityksellisenä tulevaisuuden työelämässä toimimisen kannalta. On kuitenkin myös esitetty kriittisiä arvioita siitä, missä määrin perusopetuksen tulee palvella työelämän tarpeita. Miksi oppilaiden tulisi oppia johtamaan ja innovoimaan? Onko näiden taitojen opettamisen perimmäinen tarkoitus edistää tuottavuutta ja taloudellista kasvua?

Olemassa oleva tutkimustieto huomioiden todettakoon, että nämä taidot ovat eittämättä tärkeitä elinkeinoelämän ja taloudellisen kasvun kannalta. Aiemman tutkimustiedon ohella, väitöstutkimukseni kuitenkin esittää, että johtajuus- ja innovaatiotaidot eivät ole tärkeitä yksinomaan työelämän kannalta, vaan ne tukevat elinikäistä oppimista. Elinikäinen oppiminen voi puolestaan edistää tyytyväisyyden ja merkityksellisyyden tunnetta paitsi työntekijänä, myös yksilönä ja kansalaisena (Euroopan komissio, 2019). Lisäksi omistajuuden tunne omasta oppimisesta voi vaikuttaa positiivisesti oppimismotivaatioon, opetukseen osallistumiseen ja oppimiseen koulussa (Fields ym., 2018). Mahdollisuudet johtaa ja innovoida voivat tukea myös sosio-emotionaalista kompe-

tenssia kannustamalla sinnikkyteen, sekä omien ja toisten vahvuuksien huomioimiseen (Regalla, 2016). Johtaminen ja innovointi kehittävät lisäksi oppilaan kykyä olla avoin erilaisille näkökulmille sekä taitoa käyttää valtaa eettisellä tavalla (Binkley ym., 2012).

TUTKIMUSKONTEKSTI: FUSE STUDIO

Väitöstutkimukseni aineisto koostuu video- ja haastatteluaineistoista, jotka kerättiin osana laajempaa tutkimusprojektia vuosina 2016–2020 (Kumpulainen, 2017). Projektin aikana kaksi suomalaista alakoulua otti käyttöönsä FUSE Studio -nimisen makerspace-oppimisympäristön. Molemmat koulut tarjosivat opetusta FUSE Studiossa valinnaisena opetuksena 1.–6. luokan oppilaille. FUSE Studio on makerspace-malli, joka on kehitetty Northwesternin yliopistossa Yhdysvalloissa (FUSE, 2022). Malli koostuu digitaalisesta alustasta ja erillisistä tarvikelaatikoista, joita oppilaat hyödynsivät valitsemisessaan projekteissa. Digitaalisella alustalla oppilaat valitsivat projektin noin 30 vaihtoehdosta. Osa projekteista oli täysin digitaalisia ja osassa oppilaat käyttivät valikoimaa erilaisia fyysisiä välineitä ja materiaaleja. Digitaaliset projektit sisälsivät esimerkiksi talojen tai korujen suunnittelua 3D-mallinnusohjelmilla, pelien koodaamista ja musiikin tuottamista. Muut projektit sisälsivät esimerkiksi vuoristoratojen, peliohjainten ja aurinkovoimalla toimivien pikkuautojen rakentelua.

Kummassakin tutkittavista kouluista oli erillinen luokkahuone, joka toimi studio-tilana. Oppilaat saivat itse valita heitä houkuttelevimman projektin ja saivat lisäksi

valita työskentelevätkö yksin vai ryhmässä sekä muodostaa itse työskentelyryhmät. Oppilailla oli käytössään kannettavat tietokoneet, joilta he avasivat FUSE Studio digitaalisen alustan kirjallisine ohjeineen ja videotutoriaaleineen. Vaikka FUSE Studio perustuu ennalta suunnitelluille projekteille, oppilailla oli mahdollisuus tulkita tehtävänantoja vapaasti ja räätälöidä projekteja omien kiinnostustensa mukaisesti. Oppilailla oli lisäksi mahdollisuus suunnitella täysin omia projekteja studion materiaaleja ja muita resursseja hyödyntäen. Oppilaita rohkaistiin etsimään asiantuntijavertaisia työskentelyn avuksi. Oppilaita siis kannustettiin kollektiiviseen tiedon jakamiseen ja muodostukseen sekä asiantuntijuuden kehittämiseen ja hyödyntämiseen oppimisympäristössä. Opettajalla oli FUSE Studiossa fasilitoiva rooli, opettajien opastaessa oppilaita muun muassa työvälineiden, materiaalien ja laitteiden käytössä.

TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA KULKU

Väitöstutkimuksessani esitän, että makerspace-oppimisympäristöille ominaiset oppilaiden mahdollisuudet kontrolloida omaa oppimistoimintaansa, muuttavat johtajuuden dynamiikkaa FUSE Studiossa: johtajuus ei rajaudu vain muodollisiin johtajiin (kuten opettajiin), vaan johtajuus jakautuu laajasti opettajien ja oppilaiden välille (Harris & DeFlaminis, 2016). Täten, väitöstutkimukseni ensimmäinen tavoite oli tuottaa tutkimustietoa siitä, millä tavoin makerspace-oppimisympäristö mahdollistaa edellä kuvattua johtajuuden jakautumista. Väitöstutkimukseni ensimmäisessä

osatutkimuksessa kysyin: Millä tavoin FUSE Studion opettajat kertovat johtajuuden jakautumisesta heidän ja heidän oppilaidensa välillä? (Leskinen ym., 2021). Tähän kysymykseen etsin vastauksia analysoimalla kahdeksan opettajan haastattelua narratiivisen analyysin keinoin (Clandinin & Connelly, 2000; Czarniawska, 2004).

Väitöstutkimukseni toinen tavoite oli kuvata johtajuuden rakentumista oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Tämän lisäksi, tutkimuksen tavoite oli tuottaa tietoa sosiaalisesti rakennetun ja vuorovaikutuksessa kehkeytyvän johtajuuden merkityksestä luovalle kollaboraatiolle. Väitöskirjani toisessa osatutkimuksessa kysyin: Mitä johtajuustekoja oppilaiden ryhmätyöskentelyn aikana ilmenee? Kuinka johtajuus säätelee oppilaiden kollaboraatiota? (Leskinen ym., 2022). Väitöstutkimukseni kolmas tavoite oli tuottaa tutkimustietoa siitä, millä tavoin makerspace-oppimisympäristö voi edistää innovaatioiden kehittelyä. Täten kolmas osatutkimukseni keskittyi innovaatiotoiminnan ympärillä tapahtuneeseen vuorovaikutukseen, erityisesti opettajien ja oppilaiden vuorovaikutuksessa kehittyneisiin innovaatiokäytäntöihin. Tässä osatutkimuksessa kysyin: Mitä vuorovaikutustekoja innovaatiotyöskentelyn aikana ilmenee? Mitä kollektiivisia innovaatiokäytäntöjä näistä teoista muodostuu? (Leskinen ym., 2023).

Hyödynsin väitökseni toisessa ja kolmannessa osatutkimuksessa videoaineistoa, jota kerättiin kahdesta koulusta yhteensä 152 tuntia. Tutkimukseen osallistui 124 alakoulun oppilasta ja 11 FUSE-Studioissa työskennellyttä opettajaa. Toisessa osatutkimuksessa hyödynsin interaktioanalyysia, jonka avulla tarkastelin

oppilaiden verbaalia ja nonverbaalia johtajuusvuorovaikutusta (Jordan & Henderson, 1995). Kolmannessa osatutkimuksessa syvensin interaktioanalyysia Nassauerin ja Legewien (2021) mukaan, jolloin analysoin vuorovaikutuksen lisäksi myös työskentelyn sosiokulttuurista kontekstia. Analyysissa tulkituin vuorovaikutusta ja rooleja sidottuina FUSE-Studioon fyysisiin ja sosiaalisiin konteksteihin.

JOHTAJUUS- JA INNOVAATIOKÄYTÄNNÖT KOLLEKTIIVISINA ILMIÖINÄ FUSE STUDIOSSA

Väitöstutkimukseni tulokset osoittavat, että luovat projektit, melko avoimet ohjeistukset sekä opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus loivat pohjan kollektiivisten johtajuus- ja innovaatiokäytäntöjen rakentamiselle. Vaikka oppilailla oli mahdollisuus ottaa johtajuutta työskentelystään FUSE Studioissa, opettajien oli paikoin välttämätöntä ottaa ohjat oppilaiden toiminnasta. Tämän lisäksi väitöstutkimukseni osoitti, että opettajat ja oppilaat rakensivat sosiaalisia käytäntöjä, joissa johtajuus jakautui opettajien ja oppilaiden välille. Tällaiset jaetut johtajuuskäytännöt edistivät siltojen rakentamista opettajajohtoisen formaalin koulunkäynnin ja oppilaiden johtajuuden välille. Siltojen rakentaminen edellytti sitä, että opettajat ja oppilaat hyödynsivät dynaamisesti oppilasjohtoisia, opettajajohtoisia ja jaettuja johtajuuskäytäntöjä. Lisäksi tulokset osoittavat, että johtajuuden jakautuminen opettajien ja oppilaiden välillä edisti johtajuus- ja innovaatiotaitojen oppimista makerspace-oppimisympäristössä.

OPPILAT OPPIVAT JOHTAJUUS- JA INNOVAATIOTAITOJA

Kuten todettu, FUSE Studio edisti oppilaiden johtajuuden muodostumista. Johtajuuden ottaminen omasta oppimistoiminnasta oli paitsi mahdollista, myös välttämätöntä. Oppilaiden oli otettava johtajuutta oppimistoiminnastaan koordinoimalla ryhmätyöskentelyä, hyödyntämällä oppimisympäristön resursseja, soveltamalla erilaisia ratkaisuja, sekä avustamalla vertaisia ympäristössä toimimisessa. Tällainen sosiaalisesti rakennettu johtajuus näytti strukturoivan oppilaiden työskentelyä. Sosiaalisesti rakennettu johtajuus edisti erityisesti luovien projektien yksityiskohtien havaitsemista ja työstämistä, työkalujen ja materiaalien tarkoituksenmukaista käyttöä sekä ryhmätyöskentelyprosessien monitorointia. Näin ollen sosiaalisesti rakennettu johtajuus edisti luovaa yhteistoimintaa ja innovaatioiden syntymistä.

Väitöskirjani osajulkaisut osoittavat, että kun oppilaat saivat osallistua johtajuus- ja innovaatiokäytäntöjen rakentamiseen, he harjoittelivat johtajuuden ja innovoinnin kannalta tärkeitä taitoja. Makerspace-oppimisympäristössä työskentely tarjosi siksi erinomaiset mahdollisuudet näiden taitojen harjoitteluun. Johtajuustaitojen osalta oppilaat harjoittelivat esimerkiksi omien ajatusten kommunikointia, argumenttien rakentamista, toisten ajatusten huomiointia sekä ryhmätyöskentelyn hallintaa suunnittelemalla ja monitoroimalla työskentelyä ja asettamalla tavoitteita. Oppilaat opettelivat lisäksi tunnistamaan ja hyödyntämään niin omia, kuin toisten vahvuuksia yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Oppilaiden ja opettajien kollektiivinen vuorovaikutus edisti myös in-

novaatiotaitojen harjoittelua: ongelmien havaitsemista, vaihtoehtoisten ratkaisujen kriittistä punnitsemista sekä verkostoitumista ratkaisujen löytämiseksi.

Vaikka oppilailta oli mahdollisuus harjoitella johtajuus- ja innovaatiotaitoja, niiden harjoittelu oli haastavaa. Tulokset osoittivat, että opettajien ja oppilaiden oli paikoin vaikea irrottautua totutuista rooleistaan opettajina ja oppilaina. Opettajilla ja oppilailta näytti olevan tässä suhteessa erilaisia orientaatioita FUSE-Studiossa työskentelyyn ja oppilaiden ja opettajien väliseen vuorovaikutukseen. Nämä orientaatiot muokkasivat oppilaiden mahdollisuuksia osallistua oppimistoimintaan, jotta oppimistoimintaa ja innovoida.

LOPPUSANAT

Väitöskirjani tulokset osoittavat, että oppilaiden ja opettajien oli ponnisteltava yhdessä opetellakseen työskentelemään FUSE Studion kaltaisessa avoimessa oppimisympäristössä sekä hyödyntämään sen mahdollisuuksia johtajuus- ja innovaatiotaitojen harjoittelulle. Tulosten perusteella väitän, että huomion kiinnittäminen johtajuuden ja innovaatioiden kollektiiviseen rakentamiseen voi edistää makerspace-oppimisympäristöjen koulutuksellisia tavoitteita, kuten inklusiivisuutta ja yhdenvertaisuutta (ks. Giusti & Bombieri, 2020). Jotta makerspace-oppimisympäristöt olisivat aidosti demokraattisia ja inklusiivisia, toiminnan on oltava avointa jaetulle johtajuudelle ja kollektiiviselle innovoinnille.

FUSE Studio edustaa oppimisfilosofiaa, jonka mukaan koulutuksen on kehityttävä siten, että se vaalii tiedon käytön ohella myös uuden tiedon tuottamista – ja

näiden myötä myös innovatiivisen ja johtamiseen kykenevän sukupolven kasvatamista. Makerspace-oppimisympäristöt edistävät oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia omaan oppimistoimintaansa ja muokkaavat käsitystämme siitä mikä kaikki on perusopetuksessa mahdollista. Väitöstutkimukseni on avannut keskustelun kollektiivisten johtajuuden ja innovaation prosessien ymmärtämisen merkityksestä avoimissa oppimisympäristöissä sekä viitoittanut suuntaa sille, kuinka nämä ilmiöt voidaan ottaa huomioon tulevaisuuden tutkimuksessa, makerspace-oppimisympäristöjen kehittämisessä sekä opettajan-koulutuksen suunnittelussa.

Kirjoittajatiedot:

Jasmiina Leskinen, KT, tutkijatohtori, Helsingin Yliopisto

LÄHTEET

- Beltagui, A., Sesis, A., & Stylos, N. (2021). A bricolage perspective on democratising innovation: The case of 3D printing in makerspaces. *Technological Forecasting and Social Change*, 163, 120453. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120453>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. Teoksessa P.Griffin, B. McGaw., E. Care (toim.) *Assessment and teaching of 21st century skills* (s. 17–66). Springer.
- Bocconi, S., Kamylyis, P., & Punie, Y. (2012). *Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe*. EUR 25446 EN. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/90566>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. Sage.
- Dougherty, D. (2016). Foreword. Teoksessa K. Peppler, E. R. Halverson, & Y. Kafai (toim.), *Makeology* (Vol. 1). Routledge.
- Euroopan komissio (2019). *Key competences for lifelong learning*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Fields, D. A., Kafai, Y., Nakajima, T., Goode, J., & Margolis, J. (2018). Putting Making into High School Computer Science Classrooms: Promoting Equity in Teaching and Learning with Electronic Textiles in Exploring Computer Science. *Equity & Excellence in Education*, 51(1), 21–35. <https://doi.org/10.1080/10665684.2018.1436998>
- FUSE. (2022). *Challenges*. FUSE Studion verkkosivu. Haettu 19.11.2022, <https://www.fusestudio.net/challenges/>
- Gantert, T. M., Fredrich, V., Bouncken, R. B., & Kraus, S. (2022). The moral foundations of makerspaces as unconventional sources of innovation: A study of narratives and performance. *Journal of Business Research*, 139, 1564–1574. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.10.076>
- Giusti, T., & Bombieri, L. (2020). Learning inclusion through makerspace: a curriculum approach in Italy to share powerful ideas in a meaningful context. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 37(3), 73–86. <https://doi.org/10.1108/IJILT-10-2019-0095>

- Halbinger, M. A. (2018). The role of makerspaces in supporting consumer innovation and diffusion: An empirical analysis. *Research Policy*, 47(10), 2028–2036. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2018.07.008>
- Helsingin keskustakirjasto (2024). Kaupunkiverstas. Oodi, Helsingin keskustakirjasto. Helsingin kaupunki. Haettu 14.2.2024, <https://oodihelsinki.fi/palvelut/kaupunkiverstas/>
- Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in education*, 30(4), 141–146. <https://doi.org/10.1177/0892020616656734>
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *The journal of the learning sciences*, 4(1), 39–103. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0401_2
- Juurola, L., & Wirman, A. (2019). Värkkäämällä maailma haltuun. Helsingin kaupunki, kasvatuksen ja koulutuksen toimiala. Haettu 14.2.2024, https://helsinkioppi.hel.fi/wp-content/uploads/2021/12/varkkaamalla_maailma_haltuun.pdf
- Kajamaa, A., Kumpulainen, K., & Olkinuora, H. R. (2020). Teacher interventions in students' collaborative work in a technology-rich educational makerspace. *British Journal of Educational Technology*, 51(2), 371–386. <https://doi.org/10.1111/bjet.12837>
- Kumpulainen, K. (2017). Learning by Making: The Educational Potential of School-based Makerspaces for Young Learners Digital Competencies (iMake). Helsingin yliopisto. Haettu 19.10.2022, <https://www.helsinki.fi/en/researchgroups/learning-culture-and-interventions/learning-by-making-the-educational-potential-of-school-based-makerspaces-for-young-learners-digital-competencies-imake>
- Leskinen, J., Kumpulainen, K., Kajamaa, A., & Rajala, A. (2021). The emergence of leadership in students' group interaction in a school-based makerspace. *European Journal of Psychology of Education*, 36(4), 1033–1053. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00509-9>
- Leskinen, J., Kumpulainen, K., Kajamaa, A. (2022). Finnish teachers' leadership narratives in a school's makerspace. Teoksessa K. Kumpulainen, A. Kajamaa, O. Erstad, Å. Mäkitalo, K. Drotner, & S. Jakobsdóttir (Toim.), *Nordic Childhoods in the Digital Age: Insights into contemporary research on communication, learning and education* (s. 117–127). Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781003145257>
- Leskinen, J., Kajamaa, K., & Kumpulainen, K. (2023). Learning to innovate: students and teachers constructing collective innovation practices in a primary school's makerspace. *Frontiers in Education*, vol. 7, p. 1039. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.936724>
- Nassauer, A., & Legewie, N. M. (2021). Video data analysis: A methodological frame for a novel research trend. *Sociological methods & research*, 50(1), 135–174. <https://doi.org/10.1177/0049124118769093>
- OECD. (2019). Teaching, assessing and learning creative and critical thinking skills in primary and secondary education. Haettu 3.5.2023, <https://www.oecd.org/education/ceeri/assessingprogressionincreativeandcriticalthinkingskillsineducation.htm>
- Regalla, L. (2016). Developing a maker mindset. Teoksessa K. Peppler, E. R. Halverson, & Y. Kafai (Toim.), *Makeology* (Vol. 1), (s. 257–272). Routledge.
- Riikonen, S. M., Kangas, K., Kokko, S., Korhonen, T., Hakkarainen, K., & Seitamaa-Hakkarainen, P. (2020). The development of pedagogical infrastructures in three cycles of maker-centered learning projects. *Design and Technology Education: an international journal*, 25(2), 29–49.
- Rouse, R., & Rouse, A. G. (2022). Taking the maker movement to school: A systematic review of preK-12 school-based makerspace research. *Educational Research Review*, 35, 100413. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100413>
- Sheridan, K. M., Clark, K., & Williams, A. (2013). Designing Games, Designing Roles: A Study of Youth Agency in an Urban Informal Education Program. *Urban Education*, 48(5), 734–758. <https://doi.org/10.1177/0042085913491220>
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J., & Vidal, Q. (2019). Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What It Means in School. *Educational Research and Innovation*. ERIC. Haettu 14.2., <https://www.oecd.org/education/fostering-students-creativity-and-critical-thinking-62212c37-en.htm>

Aino Äikäs
Outi Kyrö-Ämmälä
Sonja Ojala
Katariina Waltzer
Marianna Heinonen
Päivi Pihlaja

Inklusiivisen kasvatuksen ja erityispedagogiikan sisällöt opettajaopintojen opetussuunnitelmissa

Kohokohdat

- Opettajankoulutuksella on merkittävä tehtävä kouluttaa opettajia kaikkien oppijoiden oppimisen tukijoiksi varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle.
- Inklusiiviseen kasvatukseen liittyvä osaaminen ja erityispedagoginen tieto ovat oleellinen osa tulevien opettajien tietoja, taitoja ja arvoja, joita opettaja tarvitsee käytännön työssään.
- Inklusiivisen kasvatuksen sisältöjä löytyy runsaasti mutta vaihtelevasti opettajankoulutusten opetussuunnitelmista. Puhtaasti erityispedagogiikan sisältöjä on opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa hyvin niukasti opintojaksoja tarkasteltaessa.
- Opettajankoulutusten tulisi lisätä erityispedagogisia sisältöjä opetussuunnitelmiinsa, mikä vahvistaisi inklusiiviseen kasvatukseen liittyvää osaamista koko koulutusjärjestelmässä.

Opettajankoulutuksen tehtävänä on luoda tulleille opettajille valmiuksia toteuttaa inklusiivisen kasvatuksen mukaista opetusta. Opettajankoulutusten opetussuunnitelmat ohjaavat

sitä, miten opiskelijat kehittävät ja kartuttavat osaamistaan opintojen aikana. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten inklusiivisen kasvatuksen sisällöt, ja erityispedagogiikka yhte-

nä keinona toteuttaa inklusiivista kasvatusta, varhaiskasvatuksen opettajan sekä luokan- ja aineenopettajakoulutusten opetussuunnitelmista. Suomalaisen koulutusjärjestelmän kehittämistä ohjaavat kansainväliset sopimukset inklusiivisesta kasvatuksesta. Yksi konkreettinen kehittämisen kohde, tavoitteena vahvistaa kaikkien lasten ja nuorten tuen toteutumista, on ollut oppimisen koulunkäynnin tuen uudistuminen perusopetuksessa vuonna 2011 ja varhaiskasvatuksessa vuonna 2022. Myös toisella asteella opiskelun tukea koskevat uudistukset ovat olleet merkittäviä. Tutkimuksen aineisto koostuu syksyllä 2021 voimassa olleista opettajakoulutusten opetussuunnitelmista. Aineistoa analysoitiin induktiivisella ja teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä Inklusiota edistävä opettajakoulutus -asiakirjassa (EASNIE, 2012) esiteltyyn inklusiivisen opettajan profiiliin peilaten. Tulokset osoittavat, että opetussuunnitelmissa on vaihtelevasti ja osin runsaasti inklusiiviseen kasvatukseen liittyviä sisältöjä, mutta ne näyttäytyvät tavallisesti ainoastaan yksittäisinä käsitteinä tavoite- tai sisältökuvauksissa. Toisaalta puhtaasti erityispedagogisia sisältöjä tarjoavia opintojaksoja varhaiskasvatuksen opettajan sekä luokan- ja aineenopettajakoulutusten opetussuunnitelmista löytyy enimmillään kaksi. On myös koulutusohjelmia, joissa näitä sisältöjä ei ole lainkaan.

Asiasanat: inklusiivinen kasvatusta, erityispedagogiikka, opetussuunnitelma, opettajakoulutus

JOHDANTO

Suomalaista koulutusjärjestelmää on uudistettu vuosia, ja uudistuksen lähtökohtana ovat olleet inklusiiviseen kasvatukseen liittyvät globaalit periaatteet ja sitoumukset (ks. UNESCO, 1994; YK,

1989, 2006). Pyrkimys inklusiivisen kasvatuksen toteuttamiseen konkretisoitui erityisopetuksen reformin (ks. Opetusministeriö, 2007) myötä vuonna 2011, jolloin perusopetuksessa otettiin käyttöön oppimisen ja koulunkäynnin tuen tasot. Tämän jälkeen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2014) kirjattiin, että perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti. Syksyllä 2021 peruskoulun oppilaista jopa 23 % sai tehostettua tai erityistä tukea (Suomen virallinen tilasto, 2022). Vastaavat tuen tasot otettiin käyttöön varhaiskasvatuksessa 1.8.2022. Myös Lukiolaki (714/2018) sekä lukuvuoden 2021 alusta asti voimassa olleet lukion uudet opetussuunnitelmat (Opetushallitus, 2019) sekä Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017) korostavat opiskelijoiden yksilöllisiä tarpeita ja mahdollisuuksia oppimisen tukeen toisella asteella. Lisäksi syksyllä 2021 voimaan tullut oppivelvollisuuden laajentuminen asettaa tavoitteeksi edistää koulutuksellista yhdenvertaisuutta. Näin ollen tuen järjestäminen koskee kaikkia varhaiskasvatuksen, perusopetuksen ja toisen asteen opettajia. Inklusiivista kasvatusta koskevia koulutuspoliittisia muutoksia voidaankin pitää huomattavina ja merkittävänä myös opettajakoulutuksen näkökulmasta (vrt. Paju ym., 2016). Tässä tutkimuksessa tarkastelemme, miten yliopistojen opettajakoulutukseen kuuluvien opintojen opetussuunnitelmissa huomioidaan inklusiiviseen kasvatukseen ja erityispedagogiikkaan liittyvät sisällöt.

Varhaiskasvatussuunnitelman ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan kasvatusta ja koulutusta tulee siis kehittää inklusioperiaatteen mukaisesti (Opetushallitus 2014, 2022).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa inklusiokäsitteen käyttö on kuitenkin vähäistä (Pihlaja & Silvennoinen, 2020). Tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen ja osallisuuteen liittyviä teemoja opetussuunnitelmasta kuitenkin löytyy (Opetushallitus, 2014; Pihlaja & Silvennoinen, 2020). Varhaiskasvatuksessa inklusiivista kasvatusta korostetaan uudistuneessa laissa (540/2018) ja lain muutoksissa (1183/2021) sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022). Suomalaisen koulutuspolitiikan keskeisenä osana on ollut jo pitkään tasa-arvo (Lavonen, 2016), mikä on osaltaan helpottanut inklusiivisten arvojen yhdistämistä koulutuksen kehittämiseen. Käytännössä uudistuspyrkimykset eivät kuitenkaan ole aina vastanneet odotuksia ja edistystä on kuvailtu hitaaksi (Moberg ym., 2020).

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa inklusiivisuudella on moninaisia kriteerejä ja merkityksiä lähtien erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden yleisopetukseen sijoittamisesta ja päätyen koko koulutusjärjestelmän kattavaan muutokseen (Moberg ym., 2020; Poikola ym., 2022). Jahnukainen ja kumppanit (2023) korostavat, että inklusion toteuttaminen on vaihtelevaa, koska lainsäädännössämme inklusiota ei ole mainittu tai määritelty. Itse inklusiokäsitteen monitulkintaisuus auttaa ylläpitämään haitallisiakin myyttejä tai vääriä tulkintoja inklusiivisesta kasvatuksesta. Göransson ja Nilholm (2014) jakavat tutkimuksissa esiintyvät inklusion määritelmät neljään kategoriaan: Kapeimmillaan 1) inklusio ymmärretään erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittamisena yleisopetuksen luokkaan ja hieman laajemmin 2) myös näiden oppilaiden so-

siaalisiin ja akateemisiin tarpeisiin vastaamisena. Edelleen yleistettäessä 3) inklusio nähdään kaikkien oppilaiden tarpeisiin vastaamisena, ja kaikkein laajimmillaan se määritellään 4) oikeudenmukaisuutta korostavien ja moninaisuutta arvostavien yhteisöjen luomisena. Dysonin inklusioidiskursseissa (1999) inklusio jaetaan niin ikään neljään osa-alueeseen, joissa 1) oikeudet ja eettisyys -diskurssin sekä 2) tehokkuus-diskurssien avulla voidaan tarkastella inklusion perusteluita ennaltaehkäisevästä näkökulmasta, kun taas 3) poliittisuus- ja 4) käytännöllisyys-diskurssit keskittyvät tarkastelemaan inklusion toteuttamista korjaavan tuen näkökulmasta. Määritelmien moninaisuuden vuoksi inklusiokäsite kaipaa yhtenäistämistä ja aihe lisää tutkimusta (Alila ym., 2022; Jahnukainen ym., 2023; Mintz, 2019).

Inklusiivisen kasvatuksen yhteydessä erityispedagogiikka on oleellinen tieteenala, kuten Tomlinson (2012) on esittänyt. Erityispedagoginen osaaminen voidaan nähdä yhtenä keinona inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisessa. Käsiteltäessä erityispedagogiikkaa on puhuttu muun muassa siitä, mitä erityispedagogiikka koskee, millaisia tavoitteita oppimiselle asetetaan sekä miten ja missä erityistä tukea tarvitsevia oppilaita opetetaan (vrt. esim. Dyson, 1999; Göransson & Nilholm, 2014). Ajan kuluessa erityispedagogiikan ymmärtämiseen ovat Salendin ja Garrick Duhaneyn (2011) mukaan vaikuttaneet yhteiskunnan muutokset ja filosofiset uskomukset siitä, missä määrin yksilöitä tulisi erotella, kategorisoida tai opettaa. Ahtiainen (2017) pohtii erityispedagogiikka-käsitteen ulottuvuuksia ja tuo esiin sen kompleksisuuden ja moninaisuuden, joka riippuu siitä, mistä lähtökohdista käsitettä tarkastelee (ks. myös Thomas & Loxley, 2001).

Tieteenalana erityispedagogiikka voidaan erottaa yleisestä kasvatustieteestä, joka keskittyy enemmistön kasvatusta ja koulutusta koskeviin kysymyksiin. Kivirauhan (2015, 15) mukaan erityispedagogiikka tutkii ”niiden yksilöiden ja ryhmien oppimista, kasvatusta ja koulutusta, joiden tarpeisiin enemmistölle suunnatut järjestelyt eivät syystä tai toisesta sovi”. Erityispedagoginen tutkimus onkin perinteisesti edustanut yksilökeskeistä tutkimusta, johon sosiaalinen vammaistutkimus on Mobergin ja Vehmaksen (2015) mukaan tuonut laajempaa näkökulmaa pohtimalla vammaisuuden tuottamisen sosiaalisia mekanismeja ja kulttuurisia tekijöitä. Erityispedagogiikka tieteenalana pyrkii tänä päivänä ymmärtämään myös ryhmäilmiöitä, oppimisympäristöjen moninaisuutta ja joustavia ratkaisuja sekä tarkastelemaan koulutuksen rakenteellisia tekijöitä. Kivirauma (2015) toteaa, että tämänkaltaisen määritelmä edellyttää, että kasvatustutkimus tulee määrittää sekä erityisopetusta tarvitsevat oppijat että samalla oma kykynsä kohdata oppijoiden moninaisuus.

Inklusiivisen kasvatuksen teemat osana opettajankoulutusta

Inklusiivinen kasvatusta koskee kaikkia oppijoita (ks. EASNIE, 2012; UNESCO, 2001; UNICEF, 2017) ja sen toteuttamisessa korostuvat laadukas pedagogiikka ja erilaisten syrjivien ja oppimista estävien rakenteiden purkaminen osallisuutta edistävien käytänteiden tieltä (UNESCO, 2001). Inklusioperiaatteen vahvistuminen luo vaatimuksia opettajankoulutukselle, mikä edellyttää uuden tiedon omaksumista ja osaamista myös opettajankouluttajilta. Opettajankoulutuksen tulee antaa valmiuk-

sia muun muassa opetuksen eriyttämiseen ja oppimisedellytyksiltään moninaisten oppijoiden opettamiseen (Rasmussen & Bayer, 2014) ja erityisesti opettajaopiskelijoiden yhteistyötaitojen kehittämiseen (Malinen & Savolainen, 2012; Paju ym., 2016). Lisäksi opettajankoulutuksen tärkeitä tehtäviä ovat osaamisen vahvistaminen moninaisuuteen liittyvän pedagogisen tiedon osalta (Lavonen, 2016), tuen prosesseihin liittyen (ks. Alila ym., 2022; Majoko, 2017; Paju ym., 2016;) sekä opiskelijoiden ammatillisuuden kehittämisessä (EADSNE, 2011). Opettajankoulutusfoorummin arviointiraportissa (Niemi ym., 2018) esitetään huoli siitä, onko perusopetuksen kaikilla oppilaille mahdollisuus saada opetusta, joka perustuu ajantasaiseen tietoon ja jota antavat koulutetut ja systemaattisesti omaa osaamistaan kehittävät opettajat.

Opettajan työtä pidetään vaativana, tietointensiivisenä akateemisena asiantuntija- ja ihmissuhdetyönä (Husu & Toom, 2016), joka edellyttää opettajilta laaja-alaista ammattitaitoa (Kyrö-Ämmälä & Arminen, 2020). Poikolan ja muiden (2022) mukaan koulujärjestelmän muutosvaatimukset edellyttävät tukea opettajille, jotka tarvitsevat koulutusta esimerkiksi inklusiivisen oppimisympäristön rakentamiseen. Inklusiivinen kasvatusta on kaikkien opettajien vastuulla, mikä uudistaa varsin voimakkaasti opettajan työnkuvaa. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (EASNIE, 2012) on määritellyt inklusiivisen opettajan profiilin profiiliin ja siihen sisältyvät osaamisalueet, joista jokainen muodostuu tiedoista, taidoista ja asenteista. Ydinarvot ja niitä täsmentävät osaamisalueet EASNIE:n (2012) mukaan ovat: 1) oppijoiden moninaisuuden arvostaminen, jolloin

oppilaiden erilaisuus ja erityiset tuen tarpeet nähdään resurssina, 2) kaikkien oppijoiden tukeminen sekä akateemisen, käytännöllisen, sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen edistäminen ja opetus heterogeenisissä ryhmissä, 3) yhteistyö muiden kuten perheiden sekä opetus-, sosiaali- ja terveysalan eri asiantuntijoiden kanssa sekä 4) henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen, opettaja reflektoidena toimijana sekä opettajien peruskoulutus ammatillisen oppimisen ja kehityksen perustana. Lisäksi Metsäpelto ja hänen kollegansa (2021) ovat tuoneet erityisesti suomalaisen opettajankoulutukseen ja sen monipuoliseen kehittämiseen Moniulotteisen opettajan osaamisen mallin (MAP), jossa osaamisalueina ovat opetuksen ja oppimisen tietoperusta, kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, persoonalliset orientaatiot sekä ammatillinen hyvinvointi. Mallissa käsitellään laajasti opettajan työn moninaisuutta sekä osaamista, ja mallin tavoitteena on ollut tunnistaa opettajan työn kannalta tarvittava laaja osaaminen. Näihin kaikkiin osaamisalueisiin tulee keskittyä jo opettajankoulutuksen aikana.

Voidaan pitää tärkeänä, että inklusiivista kasvatusta edistäviä käytäntöjä integroidaan yleisemmin osaksi opettajankoulutusohjelmia. Erityisesti opetusharjoitteluita tulisi Savolaisen ja kollegoiden (2020) mukaan kehittää suuntaan, jossa inklusiivisen kasvatuksen käytänteiden harjoittelu on opiskelijoille turvallista. Tuleville opettajille tulisi tarjota opintojen aikana mahdollisuuksia tuen soveltamiseen yleisopetuksen luokissa sekä eriyttämisen harjoitteluun (Majoko, 2017). Yksi nykyisten opetusikäntöjen ristiriidoista on, että samalla, kun kaikkien opettajien tulisi voida opettaa kaikenlaisia oppijoita,

vallitsee käsitys erityisopettajien spesifistä ammattiosaamisesta ja heidän hallitsemistaan menetelmistä, jotka erottavat heidät muista opettajista (Robinson, 2017). Pugach ja kumppanit (2020) toteavat, että opettajankoulutuksen tulisi huolehtia yhtäältä kaikkien opettajien kouluttamisesta kaikenlaisten oppijoiden opettamiseen ja toisaalta samalla kouluttaa tuen asiantuntijoita vastaamaan erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden tarpeisiin. Inklusiivisen kasvatuksen teemojen tuominen osaksi opettajankoulutusta on Pugachin ja muiden (2020) mukaan kuitenkin tapahtunut yleistä tavoitteista huolimatta pääosin siten, että olemassa olevaan opetussuunnitelmaan on lisätty inklusiivista käsitteleviä sisältöjä esimerkiksi vain yksittäisten opintojaksojen muodossa.

Erityisopettajakoulutuksessa muutos kohti inklusiivisten elementtien huomiointia on havaittavissa (Takala ym., 2019), mutta muissa opettajankoulutusohjelmissä tilanne näyttäytyy toisenlaisena. Huolta herättää tutkimustulos, joka osoittaa, että erityisesti luokan- ja aineenopettajiksi opiskelevien inklusioasenteet ovat varsin kielteisiä (Takala ym., 2022). Lisäksi opettajien osaaminen oppilaiden tuen tarpeista ei näytä riittävän inklusiivisen koulutuksen tarpeisiin, ja osaamisen puutteen on nähty johtavan inklusiivista koulutusta tukevien käytäntöjen vähäiseen käyttöön (Gyasi ym., 2020). Kuitenkin opettajien osaamista – tietoja, taitoja ja asenteita – kehittämällä voidaan tukea heidän minäpystyvyyttään ja itsevarmuuttaan moninaisten oppilaiden kanssa työskentelemisessä (Mintz, 2019). Lisäksi opettajien usko omaan osaamiseensa on yhdistetty myönteiseen suhtautumiseen inklusiivista koulutusta kohtaan (ks. Forlin & Cham-

bers, 2011; Moberg ym., 2020; Savolainen ym., 2012; Savolainen ym., 2020).

Opetussuunnitelma arvoja heijastelevana dokumenttina

Opetussuunnitelman käsitteellä viitataan arkikielessä oppilaitoksessa opetettaviin sisältöihin (Connelly & Xu, 2012). UNESCO:n kansainvälisen koulutusviraston dokumentin *What makes a quality curriculum?* mukaan opetussuunnitelman olennaiset oppimisen ulottuvuudet ovat tiedot, taidot ja arvot (Stabback, 2016). Tiedolla viitataan sisällölliseen tietoon, ehdotettuun tai toteavaan tietoon, ja se eroaa taidoista vastaamalla kysymykseen ”mitä?”. Taidot taas vastaavat kysymykseen ”miten?”. Arvot ovat Stabbackin (2016) mukaan taipumuksellista tietoa eli moraalisia taipumuksia, asenteita, motivaatiota ja sitoutumista. Opetussuunnitelma heijastaa niitä tietoja, taitoja ja arvoja, jotka nähdään merkittävinä ja seuraavalle sukupolvelle siirtämisen arvoisina (ks. Autio ym., 2017).

Opetussuunnitelmatutkimukselle olennaisia tarkastelun kohteita ovat virallisen opetussuunnitelman ohella niin kutsuttu piilo-opetussuunnitelma sekä se, mitä ei opeteta (Pugach ym., 2020). Yliopistojen opetussuunnitelmien kohdalla on huomioitava, etteivät ne ole varhaiskasvatuksen, perusopetuksen ja toisen asteen opetussuunnitelmien perusteisiin verrattavia normittavia asiakirjoja, mutta että ne kuitenkin ohjaavat opetuksen toteutusta suunnitelmissa mainittujen osaamistavoitteiden suuntaan. Opetussuunnitelmatutkimus on ollut opettajankoulutuksen osalta vähäistä (Annala & Mäkinen, 2011; Phelan, 2011; Pugach ym., 2020).

Koska inklusiiviseen kasvatukseen liittyvä koulutuksellinen muutostarve koskettaa koko koulutusjärjestelmää varhaiskasvatuksesta korkeakouluun (ks. UNESCO, 2001), ei sitä voida sivuuttaa opettajankoulutuksessa (Takala ym., 2019). Muutostarpeet koskevat niin koulutuksen rakenteita, sisältöjä kuin toteutustapoja (Husu & Toom, 2016). Inklusiivisen kasvatuksen pyrkimyksenä on, että kaikki oppijat saavat tarvitsemansa tuen heti tuen tarpeen ilmetessä (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010; Perusopetuslaki 628/1998; Varhaiskasvatustalaki 540/2018), minkä vuoksi opettajien valmiuksia opettaa ja kohdata oppijoiden moninaisuutta tulee vahvistaa (Karila ym., 2013; Lakkala ym., 2016; Malinen & Savolainen, 2012; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016). Erityispedagogista tietoa ja taitoa tarvitaan tähän kaikkien oppijoiden tukeen liittyvän osaamisen vahvistamiseen. Sama tarve koskee myös toisen asteen toimijoita. Erityispedagogisen osaamisen vahvistaminen nähdäänkin tärkeänä keinona toteuttaa inklusiivista kasvatusta, ja tätä osaamista tulee vahvistaa opettajien tutkinto- ja täydennyskoulutuksissa (Alila, ym. 2022; Opettajankoulutusfoorumin Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman kannanotto, 2023). Vaikka inklusiivisen kasvatuksen periaatteisiin on sitouduttu jo vuosikymmeniä (ks. Laakso ym., 2022; UNESCO, 1994), ei varhaiskasvatuksen opettajien, luokan, aineen- tai erityisopettajien eikä myöskään opinto- ja uraohjauksen koulutusta ole muuttettu vastaavasti (Karila ym., 2013; Paju ym., 2016). Näin on siitäkin huolimatta, että erityispedagogisen tiedon lisääminen opettajankoulutusten opintojen sisältöihin on jo vuosikymmenien ajan ollut esillä

erilaisissa kehittämissä ja erityisesti Opetus- ja kulttuuriministeriön (2023) Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelmassa ja sen toimeenpanosuunnitelmassa ja opettajankoulutusten opetussuunnitelmatyössä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016; Opetusministeriö, 2007; Sivistysvaliokunnan lausunto, 4/2001 vp).

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme, miten eri opettajankoulutusten opetussuunnitelmat huomioivat inklusiiviseen kasvatukseen ja erityispedagogiikkaan liittyvät sisällöt tulevien opettajien koulutuksessa. Tutkimuksemme keskiössä on, miten inklusiivisen kasvatuksen sisällöt näkyvät opetussuunnitelmissa inklusiivisen opettajan profiiliin peilaten sekä millainen on erityispedagogiikan asema yhtenä keinona toteuttaa inklusiivista kasvatusta. Kysymme:

1. Miten inklusiivisen opettajan profiilin teemat näkyvät opettajankoulutus-

ten opetussuunnitelmien opintojaksoissa?

2. Kuinka paljon ja millaisia erityispedagogiikan opintojaksoja on opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa?

MENETELMÄ

Aineisto

Tutkimuksen aineisto koostuu syksyllä 2021 voimassa olleista opettajankoulutusta tarjoavien kahdeksan yliopiston suomen- ja ruotsinkielisistä varhaiskasvatuksen opettajien ja luokanopettajan opintojen sekä aineenopettajan pedagogisten opintojen opetussuunnitelmista, jotka on julkaistu yliopistojen verkkosivuilla. Taulukossa 1 on kuvattu, missä yliopistoissa näitä opintoja järjestettiin syksyllä 2021.

Taulukko 1

Varhaiskasvatuksen opettajan ja luokanopettajan koulutuksia sekä opettajan pedagogisia opintoja järjestäneet yliopistot syksyllä 2021

Koulutus	Helsinki	Itä-Suomi	Turku	Oulu	Lappi	Jyväskylä	Tampere	Åbo Akademi
VAKA (180 op)	x	x	x	x		x	x	
VAKA ru (180 op)	x							x
LO (300 op)	x	x	x	x	x	x	x	
LO ru (300 op)	x							x
OPEDA (60 op)	x	x	x	x	x	x	x	
OPEDA ru (60 op)	x							x

Huom. VAKA (ru) = (ruotsinkielinen) varhaiskasvatuksen opettajan koulutus, LO (ru) = (ruotsinkielinen) luokanopettajakoulutus, OPEDA (ru) = (ruotsinkieliset) opettajan pedagogiset opinnot

Varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuden tuottava kandidaatin tutkinto on 180 opintopisteen laajuinen kokonaisuus, joka jakautuu kasvatustieteen perus- ja aineopintoihin, ammatillisia valmiuksia antaviin opintoihin (60 op) sekä muihin opintoihin, kuten kieli- ja viestintäopintoihin ja valinnaisiin opintoihin (Karila ym., 2013). Aineisto rajattiin kandidaatin tutkintoon varhaiskasvatuksen koulutuksessa. Luokanopettajakoulutuksessa kandidaatin ja maisterin tutkinnot koostuvat 300 opintopisteen laajuisesta kokonaisuudesta, joka sisältää kasvatustieteen ja -psykologian perus-, aine- ja syventäviä opintoja, perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisia opintoja (60 op), kieli-, viestintä- ja menetelmäopintoja sekä sivuaineopintoja (Pursiainen ym., 2019). Opettajakelpoisuuden tuottavia opettajan pedagogisia opintoja (60 op) aineenopettajaopiskelijoille eri opettajankoulutuksissa järjestetään yliopistoissa noin 70 erilaisella tavalla (Jyrhämä, 2021).

Aineiston analyysi

Analysoitavaa aineistoa oli kokonaisuudessaan 430 sivua. Opetussuunnitelmista analysoitiin sisällönanalyysin keinoin opintojaksojen otsikoita, osaamistavoitteita ja sisältöjä. Aineistosta tunnistettiin otsikoita kuten esimerkiksi: ”Monialainen opettajuus, Vuorovaikutus ja yhteistyö, Oppimisen moninaisuus ja Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki”. Osaamistavoitteista tunnistettiin esimerkiksi seuraavia: ”Opiskelija osaa soveltaa keskeistä opetushallintoon ja yhteisölliseen oppilashuoltoon sekä turvallisuuteen liittyvää lainsäädäntöä, opiskelija suuntautuu moniammatilliseen yhteistyöhön koulu yhteisössä ja soveltaa

siinä tietojaan heterogeenisen ryhmän ohjaamisessa” ja ”Opiskelija osaa vertailla ja luokitella monenlaisia oppimiseen liittyviä vaikeuksia ja lahjakkuuden ilmenemismuotoja”. Sisällöistä tunnistettiin esimerkiksi: ”lastensuojelu, oppilashuolto, osallisuuden ja yhteisöllisyyden rakentuminen, moninaisuuteen liittyvä osaaminen, oppimisvalmiuksien ja -vaikeuksien lähestymistapoja ja taustoja sekä inklusion ja erityiskasvatuksen keskeiset käsitteet”.

Analyyysin ensimmäinen osa vastaa tutkimuskysymykseen yksi eli miten inklusiivisen opettajan profiilin teemat näkyvät opettajankoulutusten opetussuunnitelmien opintojaksoissa. Opetussuunnitelmista poimittiin teoriaohjaavasti (Grbich, 2013) inklusiivisen opettajan profiilia (EASNIE, 2012) mukailien opintojaksot, joiden tavoitteissa tai sisällöissä oli inklusiiviseen kasvatukseen liittyvää tiedollista, taidollista tai asenteellista sisältöä muun oppisisällön rinnalla. Sisällöt jaoteltiin seuraavien ulottuvuuksien alle: moninaisuuden arvostaminen, kaikkien oppijoiden tukeminen, yhteistyö muiden kanssa ja ammatillinen kehittyminen (EASNIE, 2012). Analyysissä hyödynnettiin Grbich'n (2013) nelivaiheista mallia, ja analyysissä edettiin vaiheittain seuraavasti: 1) ilmiön tunnistaminen (inklusiiviseen kasvatukseen liittyvän sisällön tunnistaminen aineistosta), 2) oman ilmiötä koskevan tiedon tunnistaminen (tutkijaryhmän inklusiivisuuden sisältöihin kohdistuvan jaetun asiantuntemuksen tunnistaminen), 3) tunnistettujen piirteiden analysointi ja epäolennaiseksi todettavien piirteiden poistaminen (yleisesti opettajuuteen liittyvien sisältöjen poistaminen aineistosta) ja 4) olennaisten ja epäolennaisten piirteiden tunnistaminen, kunnes saavutetaan ilmiön tarkoituksenmukainen

olemus (tutkimustehtävän kannalta olennaisten inklusiiviseen kasvatukseen liittyvien sisältöjen identifiointi). Inklusiivisen kasvatuksen ulottuvuudet jaoteltiin osallistavan opettajan profiiliin (EASNIE, 2012) peilaten. Teemat, jotka nostettiin esimerkiksi oppijoiden moninaisuuden arvostamisen ulottuvuuden yhteyteen, sisälsivät käsitteitä kuten osallisuus, yhdenvertaisuus, monenlaisuus, oppijoiden tuen tarpeet tai oppimisen haasteet. Vastaavasti teemat,

jotka nostettiin kaikkien oppijoiden tukemisen ulottuvuuden yhteyteen, sisälsivät käsitteitä kuten yksilöllistäminen, tuen suunnittelu tai tuen tasot. Taulukossa kaksi esitetään yksityiskohtainen kuvaus siitä, mitkä niistä käsitteistä, jotka esiintyivät opetussuunnitelmissa sekä inklusiivisen opettajan profiiliin (EASNIE, 2012) ulottuvuuksien kuvauksissa, nostettiin teemoiksi.

Taulukko 2

Analyysikehikko ja teemoja, joita teoriaohjaavan analyysin perusteella aineistosta löydettiin

Inklusiivisen opettajan profiilin keskeiset osaamisen ulottuvuudet	Inklusiivisen kasvatuksen sisältöihin liittyvät käsitteet opetussuunnitelmissa
Oppijoiden moninaisuuden arvostaminen	tasa-arvo, epätasa-arvo, oikeudenmukaisuus, epäoikeudenmukaisuus, osallisuus, yhdenvertaisuus, inklusiivisaaminen, inklusiivinen toimintakulttuuri, syrjäytyminen, syrjäytymisen ehkäiseminen, diskriminaatio, segregatio, monenlaisuus, monenlaiset/erilaiset oppijat, moninaisuus (kulttuurinen, kielellinen, oppimisen), oppilaiden tuen tarpeet, oppimisvaikeudet, oppimisen haasteet, sosioemotionaalisen kehityksen haasteet, käyttäytymisen haasteet, tarkkaavuuden haasteet, psyykinen pahoinvointi, kiusaaminen, monikulttuurisuus, sukupuoli, perheiden moninaisuus
Kaikkien oppijoiden tukeminen	eriyttäminen, yksilöllistäminen, yksilöllisyys, käyttäytymisen hallinta, tuen tarpeiden tunnistaminen, tuen suunnittelu, toteutus ja arviointi, tuen järjestelmät, kolmiportainen tuki, tuen tasot
Yhteistyö muiden kanssa	oppilas- ja opiskeluhoito, lastensuojelu, sosiaalihuolto, moniammatillinen yhteistyö, monialainen yhteistyö, yhteisopettajuus, kollegiaalinen yhteistyö, tiimityö, perheiden kanssa tehtävä yhteistyö
Ammatillinen kehittyminen	reflektointi, oppilaitoksen kehittäminen, ammattitaidon kehittäminen, vastuu ammatillisesta kehittymisestä, lainsäädäntöosaaminen, luovuus, jatkuva oppiminen

Analyyisin toinen osa vastaa tutkimusky-symykseen kaksi eli kuinka paljon ja millaisia erityispedagogiikan opintojaksoja on opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa. Opetussuunnitelmista poimittiin aineistolähtöisesti ilman valmista luokitte-lua (Schreier, 2012) opintojaksot, jotka olivat painottuneet erityispedagogisesti. Valikoinnin perusteena toimivat opintojakson nimi sekä osaamistavoitteet ja sisäl-löt. Erityispedagogisesti painottuneiden opintojaksojen nimissä esiintyi käsitteenä pääsääntöisesti joko erityispedagogiikka, (varhais-)erityiskasvatus, oppimisen tuki, pedagoginen tuki tai erityinen tuki. Nimen lisäksi opintojakson tavoitteet ja sisällöt rakentuivat selkeästi näiden kä-sitteiden ympärille. Aineiston ulkopuolelle rajattiin opintojaksot, joissa tuen tarpeet ja tuki muodostivat vain osan tavoitteista ja sisällöistä esimerkiksi inklusion tai moninaisuuden ohella. Erityispedagogisesti painottuneiden opintojaksojen nimiä olivat esimerkiksi ”Oppiminen ja pedagoginen tuki” tai ”Erityispedagoginen näkökulma oppimisen tukemiseen”.

Aineiston analyysissä hyödynnettiin tutkijatriangulaatiota (Denzin, 1978), jolloin työtä tehtiin yksin, pareittain ja ryhmissä, ja lisäksi kokoonnuttiin säännöllisesti keskustelemaan aineiston ominaisuuksista. Koko tutkimusprosessin ajan aineistojen analyysissä syntyneitä tuloksia ja niistä tehtyjä tulkintoja tarkasteltiin kirjoittajaryh-män kesken ja keskusteltiin tehdyistä tul-kinnoista, kunnes kaikki olivat samaa miel-tä. Yhteisen näkemyksen löytymisen on havaittu parantavan analyysiprosessin lä-pinäkyvyyttä (Richards & Hemphill, 2018).

TULOKSET

Tutkimustehtävänä oli tarkastella, miten eri opettajankoulutusten opetussuunnitelmat huomioivat inklusiiviseen kasvatukseen ja erityispedagogiikkaan liittyvät sisällöt tulevien opettajien koulutuksessa. Tutkittiin erityisesti inklusiivisen opettajan profiiliin peilaten miten inklusiivisen kasvatuksen sisällöt näkyvät opettajankou-lutusten opetussuunnitelmissa sekä kuin-ka paljon ja millaisia erityispedagogiikan opintojaksoja opettajankoulutusten ope-tussuunnitelmissa on kuvattu.

Inklusiivisen kasvatuksen sisällöt opettajaopintojen opetussuunnitelmissa inklusiivisen opettajan profiiliin peilaten

Inklusiivisen opettajan profiiliin peilaten inklusiivisen kasvatuksen sisältöjä oli varhaiskasvatuksen ja luokanopettajien sekä opettajien pedagogisten opintojen opetus-suunnitelmissa vaihtelevasti (taulukko 3), ja joissakin koulutuksissa kaikki opinto-jaksot sisälsivät näitä sisältöjä. Taulukos-sa opintojaksojen lukumääriin sisältyvät myös selkeästi erityispedagogisiksi pin-tojaksoiksi luokitellut opintojaksot niiden ollessa osa inklusiivisen kasvatuksen to-teuttamista.

Opintojaksoissa oli inklusiivisen kasvatuksen sisältöjä ilmaistu joko opintojakson tavoitteissa tai sisällöissä. Kokonais-opintopistemääriä tarkastellen näyttää siltä, että inklusiiviseen kasvatukseen liittyviä teemoja käsitellään opintojaksojen tavoitteissa tai sisällöissä runsaasti, mutta teemojen huomiointi kaikissa ope-ttajaopintojen opetussuunnitelmissa vaih-telee huomattavasti yliopistojen välillä.

Taulukko 3

Inklusiivisen kasvatuksen teemoja sisältävät opintojaksot opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa

Yliopisto	Inklusiivisen kasvatuksen teemoja sisältävät opintojaksot varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksessa (180 op)	Inklusiivisen kasvatuksen teemoja sisältävät opintojaksot luokanopettajien koulutuksessa (300 op)	Inklusiivisen kasvatuksen teemoja sisältävät opintojaksot opettajan pedagogisissa opinnoissa (60 op)
	<i>n</i> (op)	<i>n</i> (op)	<i>n</i> (op)
Helsinki	14 (70)	17 (92)	8 (47)
Helsinki (ru)	20 (100)	9 (58)	8 (47)
Lappi	*	27 (111)	6 (27)
Jyväskylä	20 (92)	19 (90)	12 (60)
Oulu	16 (85)	18 (90)	9 (45)
Tampere	15 (80)	11 (52)	8 (40)
Turku	*	18 (88)	11 (49)
Rauma (Turku)	17 (78)	28 (75)	*
Itä-Suomi	19 (89)	23 (104,5)	16 (75)
Åbo Akademi	20 (105)	7 (35)	5 (25)

Huom. * = Koulutusta ei järjestetä kyseisessä yliopistossa

Joissakin yliopistoissa opiskelijoille on tarjolla vaihtoehtoisia opintojaksoja, jotka nostavat kokonaisopintopistemäärää yli tutkintoon vaadittavan opintopistemäärän.

Oppijoiden moninaisuuden arvostaminen

Inklusiivisen kasvatuksen sisällöistä niin varhaiskasvatuksen opettajaopintojen kuin luokanopettajaopintojenkin opetussuunnitelmissa esiintyi eniten oppijoiden moninaisuuden arvostamisen (EASNIE, 2012) osa-alue. Siinä korostuivat varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksessa erityisesti moninaisuus, oppijoiden, kehityksen ja oppimisen moninaisuuden huomioiminen

varhaiskasvatuksessa, kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus sekä tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja eriarvoisuuden kysymykset.

Luokanopettajankoulutusten opintojaksoissa oppijoiden moninaisuuden arvostaminen näkyi erityisesti oppijoiden osallisuuden korostamisessa. Kaikista inklusiivisen kasvatuksen sisällöistä esiintyi eniten osallisuus-teemaan liittyviä sisältöjä: jokaisessa yliopistossa oli useita opintojaksoja, joissa osallisuus mainittiin joko tavoitteissa tai sisällöissä. Päinvastoin kuin varhaiskasvatuksen opettajan koulutusten opetussuunnitelmissa, luokanopettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa oli erittäin vähän kielelliseen tai kulttuu-

riseen moninaisuuteen liittyviä mainintoja. Sen sijaan moninaisuuden teema näkyi luokanopettajakoulutuksessa osallisuuden lisäksi erityisesti hyvinvointiin, inklusio-osaamiseen, yhdenvertaisuuteen, tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen liittyvinä mainintoina. Aineenopettajien pedagogisten opintojen opetussuunnitelmista ilmeni, että opetussuunnitelmien tekstissä inklusion teemoista puhutaan melko laiveilla ilmauksilla. Erityisesti oppijoiden moninaisuuden arvostamiseen liitetyt sisällöt, kuten käsitteet moninaisuus, erilaiset oppijat, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus, toistuvat sanoina opintojaksojen tavoitteissa tai sisällöissä ilman, että niitä määritellään. Opetussuunnitelmatekstissä tällaiset arvot näyttäytyivät sisältönä esimerkiksi ”moninaisuuteen liittyvä osaaminen” -ilmauksena tai osaamistavoitteena esimerkiksi muodossa: ”osaa analysoida ajankohtaista koulutuspoliittista keskustelua ja linjauksia koulutusjärjestelmän kehittymisen valossa (mm. kestävyys, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus koulutusorganisaatioiden toiminnassa)”.

Kaikkien oppijoiden tukeminen

Kaikkien oppijoiden tukemisen (EASNIE, 2012) osa-alueella painottuivat varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa tuen tarpeiden tunnistamiseen, tuen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin sekä tuen järjestelmiin liittyvät asiat. Samoin luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmateksteissä esiintyi eniten oppimisen ja koulunkäynnin tuen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin liittyviä sisältöjä. Lisäksi luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa oli oppimisen vaikeuksiin ja haasteisiin liittyviä sisältöjä lähes

kaikkien yliopistojen opetussuunnitelmissa ainakin yhdessä opintojaksoissa, kun taas käyttäytymisen haasteita tuotiin esille vain yhden yliopiston opetussuunnitelman yhdessä opintojaksoissa.

Aineenopettajien pedagogisten opintojen opetussuunnitelmissa oppimisen ja oppijoiden tukemisen teemoja käsiteltiin vähiten verrattuna muihin inklusiivisen opettajan profiiliin liitettyihin teemoihin. Käsitteitä, joilla kuvattiin tuen tarpeita tai niiden tunnistamista, oppimisvaikeuksia tai sosioemotionaaliseen kehitykseen tai käyttäytymiseen liittyviä haasteita tai hallintaa ei aineenopettajien pedagogisten opintojen opetussuunnitelmissa esiintynyt pois lukien yhtä selkeästi erityispedagogiseksi luokiteltavaa opintojaksoa. Eriyttäminen saattoi löytyä mainintana opetussuunnitelmissa opetusharjoitteluiden yhteydessä: ”osaa huomioida oppijoiden moninaisuuden ja eriyttämisen tarpeet” tai opintojakson yhtenä sisältönä sanana ”eriyttäminen”.

Yhteistyö muiden kanssa

Kun varhaiskasvatuksenopettajan opintojaksojen sisällöissä ja tavoitteissa viitattiin yhteistyöhön muiden kanssa (EASNIE, 2012), oli moniammatillinen yhteistyö kaikkein useimmin opetussuunnitelmatekstissä esiintyvä käsite, joka esiintyi kaikkien yliopistojen opetussuunnitelmissa. Näin oli myös luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajan ja luokanopettajan opetussuunnitelmissa korostui yhteistyö kotien ja huoltajien kanssa. Sen sijaan oppilas- ja opiskeluhuoltoon, sosiaalihuoltoon tai lastensuojeluun liittyviä sisältöjä oli luokanopettajakoulutuksessa vain

kahden ja varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksessa neljän yliopiston opetussuunnitelmissa. Aineenopettajien pedagogisten opintojen opetussuunnitelmissa oli runsaasti mainintoja, jotka voitiin yhdistää yhteistyöhön muiden kanssa ja joista moniammatillinen yhteistyö käsitteenä löytyi useimmiten mainintana opintojaksojen tavoitteista tai sisällöistä. Yhteisopettajuus sitä vastoin jäi yksittäiseksi maininnaksi ja perheiden kanssa tehtävä yhteistyö, kollegiaalinen yhteistyö tai tiimityö näkyivät opettajien pedagogisten opintojen opetussuunnitelmateksteissä vähäisesti.

Ammatillinen kehittyminen

Varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa ammatillisen kehittymisen (EASNIE, 2012) ulottuvuus näytettyä erityisesti reflektioon liittyvänä osaamisena, muun muassa omien käsitysten tiedostamisena sekä oman toiminnan arvioimisena. Lisäksi kaikissa yliopistoissa opintojaksojen sisällöissä ja tavoitteissa esiintyi oman asiantuntijuuden ja ammattitaidon kehittämistä koskevia ilmaisuja. Yhtä lukuun ottamatta kaikkien yliopistojen opetussuunnitelmissa käsiteltiin myös opettajan lainsäädännöllistä osaamista. Myös luokanopettajakoulutusten osalta ammatillisen kehittymisen tematiikka sisältyi jollakin tavoin kaikkien yliopistojen opetussuunnitelmiin. Eniten teema näytettyä yhtäältä reflektointiin liittyvänä sisällönä ja toisaalta oppilaitoksen kehittämisen kontekstissa, missä nivoutui yhteen paitsi opettajuuden kehittyminen myös opetettavan oppiaineen kehittäminen. Lainsäädäntöön liittyvä osaaminen sekä innovatiivisuus ja luovuus sisältyivät kuuden yliopiston opetussuunnitelmiin, kun

taas jatkuva tai elinikäinen oppiminen mainittiin vain yhden yliopiston opetussuunnitelmissa. Samoin opettajan vastuu oman ammattitaidon kehittymisestä tuotiin esille ainoastaan yhden yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa.

Ammatilliseen kehittymiseen (EASNIE, 2012) liittyvästä ulottuvuudesta löytyi aineenopettajan pedagogisten opintojen opetussuunnitelmista opintojaksoja, joissa sisältöinä tai tavoitteina ilmaistiin niin ikään reflektioon liittyvää tiedon, taidon tai osaamisen kartuttamista tai oman toiminnan kriittistä arviointia. Ainoastaan yksi opintojakso, nimeltään ”Opettaja tulevaisuuden tekijänä”, sisälsi käsitteenä maininnan täydennyskoulutuksesta ja yhdessä opintojaksoista, joka keskittyi opetushallintoon, oli huomioitu lainsäädäntöosaaminen osana opettajan ammatillista kehittymistä.

Erityispedagogiset sisällöt opettajaopintojen opetussuunnitelmissa

Opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa oli pääsääntöisesti yhdestä kahteen selkeästi erityispedagogisia sisältöjä tarjoavia opintojaksoja (taulukko 4).

Taulukko 4

Erityispedagogiikan opintojaksot opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa

Yliopisto	Erityispedagogiikan opintojaksot varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksessa (180 op)	Erityispedagogiikan opintojaksot luokanopettajien koulutuksessa (300 op)	Erityispedagogiikan opintojaksot opettajan pedagogisissa opinnoissa (60 op)
	<i>n</i> (op)	<i>n</i> (op)	<i>n</i> (op)
Helsinki	2 (10)	1 (5)	1 (5)
Helsinki (ru)	1 (5)	1 (5)	1 (5)
Lappi	*	2 (8)	1 (4)
Jyväskylä	2 (8)	0 (0)	0 (0)
Oulu	1 (5)	1 (5)	0 (0)
Tampere	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Turku	*	1 (4)	1 (3)
Rauma (Turku)	2 (8)	2 (8)	*
Itä-Suomi	2 (11)	1 (5)	1 (5)
Åbo Akademi (ru)	2 (10)	1 (5)	1 (5)

Huom. * =Koulutusta ei järjestetä kyseisessä yliopistossa

Erityispedagogiikan opintojaksojen määrä opettajankoulutuksissa vaihtelee yliopistoittain ja koulutuksittain. Useimpiin koulutuksiin sisältyy yksi opintojakso, joka on analysimme mukaan luokiteltavissa selkeästi erityispedagogiikan opintojaksoksi. Joissakin koulutuksissa niitä on kaksi ja muutamassa ei yhtään. Varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksiin sisältyy enintään kaksi kaikille yhteistä erityispedagogiikan opintojaksoa (yhteensä 0–11 opintopistettä). Luokanopettajakoulutuksessa pakollisia erityispedagogiikan opintojaksoja on 0–2 (enintään 8 opintopistettä) ja aineenopettajakoulutuksessa enintään yksi (enimmillään 5 opintopistettä). Varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksissa on suhteellisesti tarkasteltuna enemmän

erityispedagogiikan sisältöjä verrattuna luokanopettajan ja aineenopettajan koulutuksiin. Huomionarvoista on lisäksi, että tarkastelluista opettajan pedagogisista opinnoista joka kolmanteen ei sisälly lainkaan opintojaksoja, jotka voidaan luokitella tavoitteiden ja sisältöjen perusteella erityispedagogiikan opintojaksoksi.

Erityispedagogiset sisällöt muodostivat näillä erityispedagogiikan opintojaksoilla pääosan sekä jaksojen osaamistavoitteista että sisällöistä. Useimmin ja jokaisella näistä opintojaksoista toistui oppijan tuen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin sekä tuen järjestelmiin, kuten kolmitasoiseen tukeen, liittyvä osaaminen. Eniten esiintyviä teemoja olivat lisäksi erilaiset tuen tarpeet ja niiden tunnistaminen

sekä moniammatillinen ja perheiden kanssa tehtävä yhteistyö, sisältäen oppilashuoltoon ja lastensuojeluun liittyvät asiat. Erityispedagogiikan opintojaksoilla käsiteltiin myös erityispedagogiikan perusteita ja lähtökohtia, hyvinvointia ja oppimista tukevan toimintakulttuurin ja oppimisympäristöjen kehittämistä että moninaisuutta ja sen huomioimista työssä. Lisäksi inklusiivista kasvatusta, arvoja ja reflektiota, sosioemotionaalisen kehityksen haasteita ja tukea sekä eriyttämistä käsiteltiin. Luokanopettajakoulutuksessa korostui muita koulutuksia enemmän arvojen, ideologioiden ja reflektion tematiikka.

POHDINTA

Tutkimuksessa tutkittiin millaisia inklusiivisen opettajan profiliin liittyviä teemoja ja inklusiiviseen kasvatukseen liittyviä sisältöjä oli löydettävissä suomalaisten yliopistojen opettajakoulutusten opetussuunnitelmista. Lisäksi tarkasteltiin, kuinka paljon ja millaisia selkeästi erityispedagogiikan sisältöjä tarjoavia opintojaksoja opettajakoulutusten opetussuunnitelmiin kuuluu. Tämän jälkeen voidaan pohtia, miten erityispedagogiikka näkyy yhtenä keinona toteuttaa inklusiivista kasvatusta opettajakoulutusten opetussuunnitelmissa.

Havaittiin, että opettajakoulutusten opetussuunnitelmissa on vain vähän selkeästi erityispedagogiikkaan liittyviä opintojaksoja. Näin siitakin huolimatta, että kehittämisohjelmassa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017; Sivistysvaliokunnan lausunto, 4/2001 vp) on pitkään korostettu niiden lisäämistä opetussuunnitelmiin. Voidaan siis todeta, että erityispedagogiikan asema opettajakoulutuksissa yhtenä

keinona toteuttaa inklusiivisen kasvatuksen osaamisen vahvistamista on heikko, kun tätä tarkasteltiin puhtaasti erityispedagogisen aineksen suhteen. Toisaalta opintojaksoja, joiden tavoitteissa tai sisällöissä on inklusiivisen kasvatuksen sisältöjä ja inklusiivisen opettajan profiilin teemoja, on opettajakoulutusten opetussuunnitelmissa vaihtelevasti, runsaastikin. Tämä antaa kuvan, että ainakin opetussuunnitelmatekstien tasolla opinnot tukevat inklusiiviseen kasvatukseen liittyvää osaamisen vahvistamista opettajakoulutuksissamme.

Opetussuunnitelmissa erityispedagoginen tieto näyttäytyi opintojaksojen tavoitteissa ja sisällöissä muun muassa oppimisvaikeuksia, tuen tarpeita sekä oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmää koskevana osaamisena. Tämä konkretisoi esimerkiksi tuen tarpeen arvioinnin, tuen suunnittelun ja toteutuksen sekä moniammatillisen yhteistyön taitoina. Arvo- ja asenteisiin liittyvää osaamista edustivat opintojaksojen sisällöissä mainitut arvot, kuten yhdenvertaisuus ja tasa-arvo, sekä koulutuksellisen diskriminaation problematisointi. Inklusiiviseen kasvatukseen liittyvissä sisällöissä korostui yksittäisenä teemana oppijoiden osallisuus, mikä voidaan liittää myös aktiivisen toimijan odotukseen (Pihlaja & Silvennoinen, 2020). Myös opetussuunnitelmatekstin laveat ilmaukset, kuten ”moninaisten oppijoiden tukeminen” tai ”oppijoiden diversiteetin huomioiminen”, heijastelevat inklusiivista näkökulmaa, jolloin lähtökohtana on kaikkien oppijoiden kasvatusta ja opetus yksilön haasteiden ja tuen tarpeiden sijaan. Tällöin voidaan viitata yhtä lailla kulttuuriseen moninaisuuteen kuin oppimisvaikeuteen tai vaikkapa yleisesti ihmisten välisiin yksilöl-

lisiin eroihin. Kuitenkin samalla herää huoli siitä, jääkö jokin erityispedagoginen keino huomioimatta, kun opetussuunnitelmien teksti rakentuu laajoille ilmaisuille tasa-arvosta tai osallisuudesta. Toisaalta edelleen yhä harvemmin tukeen liittyviä ilmiöitä käsitellään 'puhtaasti erityispedagogisina', vaan tarvitaan monialaista yhteistyötä, jossa erityispedagoginen asiantuntijuus on osa laadukasta tai ennen kaikkea erityisen hyvää pedagogiikkaa.

Opintojen tarkasta sisällöstä ei ole helppoa tehdä päätelmiä, sillä nimenomaan inklusiota koskeva käsitteistö ei ole yksiselitteistä (EADSNE, 2011) eikä inklusiiviselle kasvatukselle ole yhteneväistä määritelmää (Poikola ym., 2022). Voidaan myös kysyä, mihin monenlaisten oppijoiden ja inklusion rajat ylettyvät – käsitelläänkö opintojaksoilla esimerkiksi sisältöjä, jotka liittyvät vaativan monialaisen tuen (Äikäs & Pesonen, 2022) järjestämiseen?

Malinen ja Savolainen (2012, 58) ovat todenneet, että tulevien opettajien kouluttaminen vaatii myös opettajankoulutukselta inklusiivisuutta. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella inklusiiviseen kasvatukseen liittyviä teemoja oli löydettyä ilahduttavan useista opintojaksoista, mutta se, mitä tämä käytännössä tarkoittaa, jää epäselväksi. Opetussuunnitelmaa tarkasteltaessa voidaan erottaa toisistaan kirjoitettu, toteutettu ja opittu opetussuunnitelma. Kirjoitettu opetussuunnitelma, joka oli tämän tutkimuksen kohteena, merkitsee varsinaista kirjoitettua dokumenttia siitä, mitä on tarkoitus opettaa. Toteutettu opetussuunnitelma viittaa siihen, mitä käytännössä on opetettu, kun taas opittu opetussuunnitelma kuvaa oppijoiden todellisuudessa oppimia asioita. Ihante-

na on näiden kolmen opetussuunnitelman yhteneväisyys, mutta todellisuudessa ne usein eroavat toisistaan (Harden, 2001). Opetussuunnitelmatekstejä analysoidessa havaittiin, että lukuisissa opintojaksoissa inklusiivisen kasvatuksen teemat oli huomioitu vain jommassakummassa, joko osaamistavoitteissa tai opintojakson sisällöissä. Mikäli opintojakson tavoitteissa on listattu jokin inklusiivisen kasvatuksen ulottuvuus, mutta vastaavaa mainintaa ei löydy opintojakson sisällöistä, voidaan kysyä, millä keinoin tähän tavoitteeseen pyritään. Tähän kysymykseen olisi jatkotutkimuksissa tärkeää keskittyä.

Tämän tutkimuksen rajoitteena on, että tekstejä analysoidessa voidaan tutkia ainoastaan kirjoitettua opetussuunnitelmaa. Tutkimuksen ulkopuolelle jäävät toteutettu ja opittu opetussuunnitelma. Jatkossa näitä teemoja olisikin tärkeää tutkia kysymällä näkemyksiä yliopiston opettajilta sekä opiskelijoilta. Olennainen kysymys onkin, miten opetussuunnitelman tavoitteita ja sisältöjä opettajankoulutuksissa käsitellään. On myös mahdollista, että erityispedagoginen osaaminen tai inklusiivisen kasvatuksen sisältöjen käsittely on laajasti integroituneena opettajaopintoihin käytännön tasolla, vaikka sitä ei opetussuunnitelmassa nostetakaan esille. Tällöin sisältöjen käsittely voi riippua yksittäisten opettajankouluttajien mieltymyksistä tai yhteistyöhalukkuudesta ja saattaa opintojaksovastuiden muuttuessa vaihdella tai kadota kokonaan. Voidaan pohtia, tarvitaanko opintojen sisällölle ja laadulle kansallinen minimi, jotta opiskelijoiden yhdenvertaisuus toteutuu eri opettajankoulutuksissa. Vähintäänkin on tarpeen käydä yhteistä avointa arvokeskustelua opintojen toteutuksesta opettajankoulutusten kesken.

Tutkimuksen rajoitteista voidaan keskustella myös käsitteiden osalta. Erityispedagogiikka ja inklusiivisuus käsitteinä eivät ole yhtenevät ja niiden erilainen kontekstisidonnainen käyttö voi johtaa harhaan tämän tutkimuksen tulosten tulokinnassa. Voidaan myös pohtia, onko 'erityispedagogiikka' tässä ajassa käsitteenä tarkoituksenmukaisin, kun yhteiskunnan tarve on ennen kaikkea vastata moninaisuuteen. Tutkimuksessa tehtiin valinta, että selkeästi erityispedagogiseksi opintojaksoiksi valittiin analyysin pohjalta ne, joissa opintojakson nimi, osaamistavoitteet sekä sisältö kytkeytyvät erityispedagogiikkaan. Jotain saattoi rajautua tämän valinnan vuoksi ulkopuolelle, siirtyä osaksi inklusiiviseen kasvatukseen liittyviä opintojaksoja.

Takalan ja muiden (2022) tutkimuksen tulos siitä, että luokanopettajaksi ja aineenopettajaksi opiskelevien yliopistopöskelijöiden asenteissa inklusiioon painottui negatiivisuus, liittyy opittuun opetussuunnitelmaan. Näyttää siltä, että hyvää tarkoittavat opetussuunnitelmien tekstit inklusiivisuudesta eivät ole sisäistyneet. Lisäksi opetussuunnitelmateksteihin on voinut vaikuttaa tapa, jolla erityispedagogiikkaan liittyvistä asioista puhutaan ja kirjoitetaan. Yksilöön liittyvistä vaikeuksista tai haasteista on tietoisesti siirrytty kohti tukea ja moninaisuutta korostavaa paradigmaa (Renkly & Bertolini, 2018), jolloin voi olla niin, että jotakin oleellista erityispedagogisesta tiedosta saattaa jäädä sauttamatta, ilmaisujen ollessa laveita.

Miten vahvistaa erityispedagogisen osaamisen asemaa opettajankoulutuksen läpäisevänä teemana kaikissa yliopistoissa ja vankentaa erityispedagogiikan asemaa yhtenä keinona toteuttaa inklusiivista

kasvatusta? Kyse on paitsi tulevien opettajien, myös opettajankouluttajien erityispedagogisen ymmärryksen ja osaamisen lisäämisestä koko koulutusjärjestelmässä. Brunila ja Kallioniemi (2018) ovat pohtineet asiaa esimerkiksi tasa-arvon edistämisen kannalta ja yhdeksi keinoksi he nostavat, että esimerkiksi tasa-arvoon liittyvät teemat otetaan systemaattiseksi kehittämis-kohteeksi, eikä käsitellä niitä ainoastaan tietyllä opintojaksolla. Myös Lakkala ja hänen kollegansa (2016) korostavat, että koko opettajankoulutusjärjestelmää tulee kokonaisvaltaisesti ohjata kohti yhteistyökulttuuria esimerkiksi kehittämällä jaettuuta ja yhteisiä opintojaksoja eri opettajankoulutusohjelmien kesken. Näin tulisi menetellä kaiken erityispedagogisen osaamisen ja inklusiivisen kasvatuksen osaamisen lisäämiseksi opettajankoulutuksessa.

Suomalainen opettajankoulutus tuottaa itsenäisiä, ammattitaitoisia opettajia, ja tämä liittyy myös opetussuunnitelmatyöhön (Lavonen, 2016). Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien sisältöjä pohditaan aina suhteessa kentän tarpeisiin. Nykyiset valtakunnalliset opetussuunnitelmat (Opetushallitus, 2014; Opetushallitus 2022) korostavat varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kehittämistä inklusiivisten periaatteiden mukaisesti sekä ohjaavat huomioimaan lukiossa entistä paremmin opiskelijöiden yksilölliset tarpeet ja mahdollisuudet oppimisen tukeen (Opetushallitus, 2019). Tarjoaako opettajankoulutus tähän riittävästi eväitä kaikille opettajaopiskelijöille? Keskustelu aiheesta korostaa opettajaopiskelijöille tarjottavien uudenlaisten valmiuksien merkitystä inklusiivisen läpiviemisessä. Moniulotteinen opettajuuden osaamisen malli (Metsäpelto ym., 2021) korostaa opettajan työssä

tarvittavaa laajaa osaamista sisältäen tietoja, taitoja ja osaamisalueita, mutta huomioidaanko kuitenkin opettajankoulutuksessa riittävä osaamisen karttuminen suhteessa yhä moninaistuvaan yhteiskuntaan? Voidaanko näin ollen olettaa koulu maailman kykenevän inklusiivisuuteen, oppilaiden moninaisuuden huomiointiin ja kaikille yhteisen koulun ideologian omaksumiseen, jos malli erityispedagogisen oppiaineen erottavista käytännöistä saadaan jo opettajankoulutuksessa?

Tällä hetkellä opettajaopiskelijoille piirtyy kuva, että erityispedagogiikkaa käsitellään yhdellä tai kahdella erillisellä opintojaksolla opettajaopintojen aikana, ja tätä myös tämän tutkimuksen tulokset tukevat. Voidaan pohtia, onko tarpeellista tarjota opettajaopiskelijoille erillisiä erityispedagogiikan opintojaksoja, vai tulisiko erityispedagoginen oppiaines sulauttaa erilaista sisältötietoa ja pedagogista osaamista koskevaan oppiaineeseen. Toiseksi selkeä jaottelu luokan-, aineen-, erityis- ja varhaiskasvatuksen opettajien erillisiin koulutuksiin vahvistaa käsitystä siitä, että opettajankoulutuksen eri tutkintoja tarvitaan valmistamaan opettajat erilaisen oppilasryhmien kanssa työskentelyyn (Florian & Camedda, 2020). Eri pääaineet sekä teoreettiset lähestymistavat jakavat kasvatustieteen alaa sen sijaan, että ne tukisivat opettajien valmiuksia inklusion toteuttamiseen. Koulutusten jakautuminen voidaan nähdä mielekkäänä ja tarpeellisenä luokan-, aineen- ja varhaiskasvatuksen opettajien välillä, mutta erityispedagogisen osaamisen rajaamista erityisopettajan koulutukseen tulisi tarkastella kriittisesti, sillä tämäntyyppinen erottelu korostaa ainoastaan erityisopettajan kykenevän vastaamaan erityisiin tuen tarpeisiin.

Yhteistyö on inklusiivisen kasvatuksen ja kaikkien oppimista tukevan pedagogiikan ytimessä (Lakkala & Kyrö-Ämmälä, 2017). Inklusion edellyttämien yhteistyötaitojen tukeminen ei tapahdu pelkästään sisällyttämällä opettajankoulutuksiin erillisiä opintojaksoja moniammatillisen yhteistyön teemoista (Malinen & Savolainen, 2012; Savolainen ym., 2020), vaan inklusiivisuutta tulisi vahvistaa opettajankoulutuksen sisällä lisäämällä tulevien opettajien koulutusohjelmien yhteisiä, jaettuja elementtejä. Lisäksi ei ole merkityksentöntä, millä tavalla erityispedagogisia tai inklusiota käsitteleviä sisältöjä tuodaan opettajankoulutuksiin. Mikäli keskitytään oppimisvaikeuksien ja tuen tarpeiden tunnistamiseen, muut opettajat kuin erityisopettajat voivat nähdä oman roolinsa lähinnä tarpeen havaitsijoina, jotka sitten ohjaavat tukea tarvitsevan oppilaan eteenpäin erityisopettajalle. Tuen antamiseen tarvitaan kuitenkin myös yhteisopettajuuden ja konsultaation kaltaisia taitoja. Erityispedagogisen tiedon ja ymmärryksen lisääminen kaikissa opettajankoulutuksissa ei tarkoita erityispedagogista asiantuntijuutta omaavien erityisopettajien merkityksen vähenemistä (Malinen & Savolainen, 2012).

Inklusiivisen kasvatuksen toteuttaminen siten, että kaikki lapset ja nuoret saavat tarvitsemaansa tukea, edellyttää muutoksia opettajankoulutuksessa. Tämä sisältää paitsi pedagogiikkaan kytkeytyviä, myös arvomaailmaan liittyviä muutostarpeita. Asenteisiin voidaan vaikuttaa tiedolla, taidolla ja osaamisen lisäämisellä (EASNIE, 2012). Inklusiivinen kasvatus näyttäytyy muutostarpeena ja tulevaa ajatellen tavoiteltavana asiana, joka perustelee tarpeen huomioida erityispedagoginen

tieto ja inklusiivinen kasvatus opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa. Toisaalta tuen tasot ovat samalla varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa arkipäivää. Tähän kaikkien opettajien on pystyttävä vastaamaan. Kivirauma (2017, 29–30) toteaa osuvasti, ettei oletus homogeenisestä samaan tahtiin etenevästä oppilasjoukosta ole enää nykytodellisuutta. Opetuksen tavoitteiden, sisältöjen, menetelmien ja oppimisen arvioinnin yksilöllistäminen ja siihen liittyvä osaaminen ovat olennainen osa erityispedagogista tietotaitoa (ks. Moberg & Vehmas, 2015), jota tulisi olla jokaisella opettajalla. On siis nykyhetkessä ilmenevä konkreettinen tarve lisätä erityispedagogista tietoa opettajankoulutusten opetussuunnitelmiin, ja tämä tukee inklusiivisen kasvatuksen toteuttamista (vrt. Opettajankoulutusfoorumin kannanotto, 2023). Sama koskee tietysti myös opettajankouluttajia. Erityispedagogisen oppiaineuksen entistä laajempi integrointi osaksi luokan-, aineen- ja varhaiskasvatuksen opettajan sekä opinto- ja uraohjauksen koulutuksia edellyttää kasvavasti yhteistyötä ja erityispedagogista osaamista opettajankouluttajilta sekä opettajankoulutuksen järjestäjiltä. Tarvitaan yhä enemmän jaettua keskustelua ja ymmärrystä sekä paikallisesti että kansallisella tasolla.

Kirjoittajatiedot:

Aino Äikäs, KT, vanhempi yliopistonlehtori, Itä-Suomen yliopisto

Outi Kyrö-Ämmälä, KT, yliopistonlehtori, Lapin yliopisto

Sonja Ojala, KM, projektisuunnittelija, Helsingin yliopisto

Katariina Waltzer, KT, yliopistonlehtori, Itä-Suomen yliopisto

Marianna Heinonen, KM, yliopisto-opettaja, Turun yliopisto

Päivi Pihlaja, KT, professori, Itä-Suomen yliopisto

LÄHTEET

- Ahtiainen, R. (2017). Shades of change in Fullan's and Hargreaves's models: Theoretical change perspectives regarding Finnish special education reform. *Helsinki Studies in Education* 13. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3549-0>
- Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M., & Vitikka, E. (2022). Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta. Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmistelevan työryhmän loppuraportti. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2022:44. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-813-7>
- Annala, J. & Mäkinen, M. (2011). Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma – kohti tietämisen ja taitamisen päämääriä. *Kasvatus* 42 (1), 6–18. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1530603>
- Autio, T., Hakala, L., & Kujala, T. (toim.) (2017). *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere University Press.
- Brunila, K. & Kallioniemi, A. (2018). Equality work in teacher education in Finland. *Policy Futures in Education* 16 (5), 539–552. <https://doi.org/10.1177/1478210317725674>
- Connelly, M. & Xu, S. (2012). Curriculum and curriculum studies. Teoksessa J. Arthur & A. Peterson (toim.) *The Routledge Companion to Education*. Routledge, 115–124.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. 2. painos. McGraw-Hill.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.), *Inclusive education. World yearbook of education 1999*. Kogan Page, 36–53.
- EADSNE – European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *Teacher education for inclusion across Europe – Challenges and opportunities*. Haettu 13.10.2022. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-en.pdf>.
- EASNIE – European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2012). *Teacher Education for Inclusion – Profile of inclusive teachers*. Haettu 13.10.2022. https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_en.pdf.
- Florian, L. & Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education* 43 (1), 4–8. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>

- Forlin, C. & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 39 (1), 17–32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Grbich, C. (2013). *Qualitative data analysis: An introduction*. 2. painos. SAGE.
- Gyasi, M. N. K., Okrah, A. K., & Anku, J. S. A. (2020). Teachers' knowledge of special educational needs and disability students and their classroom management approaches. *World Journal of Education* 10 (4), 160–172. <https://doi.org/10.5430/wje.v10n4p160>
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education* 29 (3), 265–280. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2014.933545>
- Harden, R. M. (2001). Curriculum mapping: A tool for transparent and authentic teaching and learning. *Medical Teacher* 2 (23), 123–137. <https://doi.org/10.1080/01421590120036547>
- Husu, J. & Toom, A. (2016). Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. *Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutusta tutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämishojelman laatimisen tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-425-2>
- Jahnukainen, M., Hienonen, N., Lintuvuori, M., & Lempinen, S. (2023). Inclusion in Finland: Myths and Realities. Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen (toim.) *Finland's Famous Education System*. Springer, 401–415. https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_25
- Jyrhämä, R. (2021). Opettajan pedagogiset opinnot 60 op: Laaja-alainen opettajakelpoisuus – tilannekuvaus 2021. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 41. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-866-3>
- Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Sirén-Aura, M., Goman, J., Mustonen, K., & Smeds-Nylund, A.-S. (2013). *Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa. Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2013. Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- Kivirauma, J. (2015). *Erytispedagogiikka tieteenä*. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erytispedagogiikan perusteet*. 3. uudistettu painos. PS-kustannus, 11–24.
- Kivirauma, J. (2017). Poikkeavasta oppilaasta erityiseksi oppijaksi – luokitusten muuttuvat merkitykset. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. PS-kustannus, 19–32.
- Kyrö-Ämmälä, O. & Arminen, K. (2020). Opettajia monenlaisille oppijoille – inklusiivisia luokanopettajia kouluttamassa. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–108.
- Laakso, P., Pihlaja, P., Silvennoinen, H. & Laakkonen, E. (2022). Kuntien perusopetusjohtajat inklusion rakentajina. *Focus Localis* 50 (1), 24–43. <https://journal.fi/focuslocalis/article/view/115343/68091>.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010.
- Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta 1183/2021.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017.
- Lakkala, S. & Kyrö-Ämmälä, O. (2017). The Finnish school case. Teoksessa A. Galkienė (toim.) *Inclusion in socioeducational frames. Inclusive school cases in four European countries*. Vilnius: The publishing house of the Lithuanian University of Educational Sciences, 267–309.
- Lakkala, S., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2016). How to make the neighbourhood school a school for all? Finnish teachers' perceptions of educational reform aiming towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs* 16 (1), 46–56. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12055>
- Lavonen, J. (2016). Educating professional teachers through the master's level teacher education programme in Finland. *Bordón* 68 (2), 51–68. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68204>
- Lukiolaki 714/2018.
- Majoko, T. (2017). Mainstream Early Childhood Education teacher preparation for inclusion in Zimbabwe. *Early Child Development and Care* 187 (11), 1649–1665. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1180292>
- Malinen, O.-P. & Savolainen, H. (2012). The directions of Finnish teacher education in the era of the revised Act on Basic Education. Teoksessa C. Forlin (toim.) *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective*. Routledge, 52–60.
- Metsäpelto, R.-L., Poikkeus, A.-M., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. in collaboration with Liskala, T., Hangelin, S., Harmoinen, S., Holmström, A., Kyrö-Ämmälä, O., Lehesvuori, S., Mankki, V. & Suvilehto, P. (2021). *A multidimensional Adapted Process Model of Teaching. Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09373-9>

- Mintz, J. (2019). A comparative study of the impact of enhanced input on inclusion at pre-service and induction phases on the self-efficacy of beginning teachers to work effectively with children with special educational needs. *British Educational Research Journal* 45 (2), 254–274. <https://doi.org/10.1002/berj.3486>
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: Teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35 (1), 100–114. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Moberg, S. & Vehmas, S. (2015). Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. 3. uudistettu painos. PS-Kustannus, 47–74.
- Niemi, H., Erma, T., Lipponen, L., Pietilä, M., Rintala, R., Ruokamo, H., Saarivirta, T., Moitus, S., Frisk, T., Stylman, V., & Huhtanen, M. (2018). Maailman parhaiksi opettajiksi – Vuosina 2016–2018 toimineen Opettajankoulutusfoorumin arviointi. Julkaisut 27:2018. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Haettu 13.10.2022. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2018/12/KARVI_2718.pdf.
- Opettajankoulutusfoorumin kannanotto. (2023). Haettu 30.5.2023. https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/35d89ea5-ff2e-41ae-89b6-950760056773/40d7ba9f-f0be-49c4-b4ea-848eb0fda995/TIEDOTE_20230413080752.pdf
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2016). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 3. muutettu painos. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2019). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2021. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016). Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu 12.2.2023 <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75553/okm34.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisyhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:34. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-495-5>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2022). Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022-2026. Haettu 13.11.2023. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022051234795>.
- Opetusministeriö. (2007). Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Opetusministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-444-3>
- Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2016). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education* 20 (8), 801–815. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731>
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Phelan, A. M. (2011). Towards a complicated conversation: Teacher education and the curriculum turn. *Pedagogy, Culture & Society* 19 (2), 207–220. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582257>
- Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2020). Inklusio ja koulutuspolitiikka. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.) *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–71.
- Poikola, M., Hakalehto, S., & Kärnä, E. (2022). Inklusion oikeudellinen ja kasvatustieteellinen perusta Suomessa. *Oikeus* 51 (2), 191–224.
- Pugach, M. C., Blanton, L. P., Mickelson, A. M., & Boveda, M. (2020). Curriculum theory: The missing perspective in teacher education for inclusion. *Teacher Education and Special Education* 43 (1), 85–103. <https://doi.org/10.1177/0888406419883665>
- Pursiainen, J., Rusanen, J., Raudasoja, E. M., Nurkkala, R., Kortelainen, T., Partanen, S., & Peuna, I. (2019). Selvitysopettajankoulutuksen rakenteesta yliopistoissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:11. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-627-0>
- Rasmussen, J. & Bayer, M. (2014). Comparative study of teaching content in teacher education programmes in Canada, Denmark, Finland and Singapore. *Journal of Curriculum Studies* 46 (6), 798–818. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.927530>
- Renkly, S., & Bertolini, K. (2018). Shifting the paradigm from deficit oriented schools to asset based models: Why leaders need to promote an asset orientation in our schools. *Empowering Research for Educators*, 2(1), 4.

- Richards, K. A. & Hemphill, M. A. (2018). A practical guide to collaborative qualitative data analysis. *Journal of Teaching in Physical Education* 37 (2), 225–231. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0084>
- Robinson, D. (2017). Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward. *Teacher and Teacher Education* 61, 164–178. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.007>
- Salend, S. J. & Garrick Duhaney, L. M. (2011). Historical and philosophical changes in the education of students with exceptionalities. Teoksessa A. F. Rotatori, F. E. Obiakor, & J. P. Bakken (toim.) *History of Special Education. Advances in Special Education*, Vol 21. Emerald 1–20. [https://doi.org/10.1108/S0270-4013\(2011\)0000021004](https://doi.org/10.1108/S0270-4013(2011)0000021004)
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education* 27 (1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Savolainen, H., Malinen, O.-P., & Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education* 26 (9), 958–972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE.
- Sivistysvaliokunnan lausunto 4/2001 VP (2001). Haettu 13.10.2022. <http://www.eduskunta.fi/FI/vaski/sivut/trip.aspx?triptype=ValtiopaivaAsiakirjat&docid=sivl+4/2001>.
- Stabback, P. (2016). What makes a quality curriculum? In-progress reflection no.2 on current and critical issues in curriculum and learning. UNESCO International Bureau of Education. Haettu 13.10.2022. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975>.
- Suomen virallinen tilasto. (2022). *Oppimisen tuki 2021*. Tilastokeskus. Haettu 21.10.2022. <https://stat.fi/julkaisu/cktyiw7xc2e8w0c586gqxm122>.
- Takala, M., Nordmark, M., & Allard, K. (2019). A comparison of university curriculum in special teacher education in Finland and Sweden. *Nordic Journal of Comparative and International Education* 3 (2), 20–36. <https://doi.org/10.7577/njcie.2659>
- Takala, M., Pihlaja, P., & Viljamaa, E. (2022). 'Yes it's good, but...' – student teachers' inclusion narratives. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2115133>
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Open University Press.
- Tomlinson, S. (2012) The irresistible rise of the SEN industry, *Oxford Review of Education*, 38:3, 267–286, DOI: 10.1080/03054985.2012.692055
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO, Ministry of education and Science.
- UNESCO. (2001). Open file on inclusive education. Support Materials for Managers and Administrators. UNESCO. Haettu 25.10.2022. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237>.
- UNICEF. (2017). *Inclusive Education. Including children with disabilities in quality learning: what needs to be done?* Haettu 13.10.2022 https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_brief.pdf.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018.
- YK (1989). *Lapsen oikeuksien sopimus*.
- YK (2006). *Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista*.
- Äikäs, A. & Pesonen, H. (2022). *Vaativa erityinen tuki perusopetuksessa: Käsitteen tarkastelua design-tutkimuksen avulla*. NMI-Bulletin. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 32 (2): 67–86.

Janita Toivainen
Tanja Vehkakoski
Kreetta Niemi

Kohti oppimista: pienryhmien koonpanoista neuvotteleminen alakoulun avointen oppimisympäristöjen oppitunneilla

Kohokohdat

- Kun opettajat jakavat oppilaita spontaanisti pienryhmiin, se aiheuttaa sosiaalista neuvottelua oppilaiden kesken ja mahdollisesti turvattomuutta. Oppilaat luokittelevat ryhmänjäseniä mieluisiksi tai epämieluisiksi erityisen tuen saamisen, kaveruuden ja sukupuolen perusteella.
- Oppilaat hyödyntävät avointen oppimisympäristöjen mahdollistamaa istumapaikkojen vaihtelua päästäkseen itselle mieluisaan ryhmään.
- Toisen oppilaan tuleminen omaan ryhmään torjutaan yleensä epäsuoraan ja vihjailevasti, joten opettajalta tarvitaan erityistä herkkyyttä näiden tapojen tunnistamiseen.
- Opettajan kannattaisi spontaanin ryhmäjaon sijaan tukeutua ennakkoon suunnittelemaansa ryhmäjakoon, sillä se vähentää ryhmien muodostukseen liittyvää oppilaiden keskinäistä valtapeliä.

Tutkimme artikkelissa oppituntien aikaista pienryhmiin jakautumista alakoulun avoimissa, inklusiivisissa oppimisympäristöissä. Kiinnostuksen kohteena oli, miten sosiaalinen inklusio toteutuu opettajien jakaessa oppilai-

ta pienryhmiin ilman ennalta mietittyjä ryhmäjäkoja tai oppilaiden saadessa itse muodostaa ryhmän. Videoidun oppituntiaineiston (N = 25 tuntia) yksityiskohtaisen keskusteluanalyysin tarkastelun avulla tunnistimme kolme op-

opilaiden tapaa muodostaa ja vahvistaa erilaisia kategoriaryhmiä ja niihin kuulumista ryhmäkoonpanoista neuvotellessa: 1) mukaan ottaminen kaveruuden pohjalta, 2) ulossulkeminen ja mukaan ottaminen sukupuolen perusteella ja 3) ulossulkeminen erityisen tuen saamisen pohjalta. Tutkimus tuo näkyväksi sen, miten pienryhmien muodostaminen sisältää paljon oppilaiden keskinäistä sosiaalista neuvottelua ja mahdollisesti turvattuutta herättäviä tilanteita, joissa oppilaiden on vaarana päätyä työskentelemään yksin. Toimivien pienryhmien muodostaminen edellyttää opettajilta herkkyyttä puuttua oppilaiden taipumukseen nojautua eri kategoriaryhmiin heidän pyrkiessään vahvistamaan omaa asemaansa tai heikentämään toisen asemaa ryhmiin jakautumisessa. Lisäksi ryhmien kokoonpanojen olisi hyvä perustua vaihtelevasti eri tekijöihin, joita oppilaat eivät voisi ennakoida samalla tavoin kuin minä esimerkiksi istumajärjestykseen perustuva ryhmänmuodostus mahdollistaa.

Asiasanat: sosiaalinen inklusio, pienryhmätyöskentely, ryhmäjako, kategoriaryhmä, avoin oppimisympäristö

JOHDANTO

Ryhmän täysivaltainen jäsenyys ja mahdollisuus vaikuttaa sen toimintoihin (Bates & Davis, 2004) sekä hyväksytyksi tuleminen ikätoverien taholta (Juvonen ym., 2019) ovat sosiaalisen osallisuuden eli inklusiion tunnuspiirteitä. Aikaisemmissa pienryhmien muodostamista käsittelevissä tutkimuksissa on keskitytty tarkastelemaan erityisesti pienryhmien kokoonpanoa ja eritoten oppilaiden oppimisvalmiuksien suhteen homo- tai heterogeenisten pienryhmäkoonpanojen vaikutusta oppilaiden akateemisiin (Fauziah & Latief,

2015; Susanti ym., 2020) tai sosiaalisiin (Desbiens ym., 2016; Le ym., 2018) taitoihin. Sen sijaan vähälle huomiolle tutkimuksissa on jäänyt itse siirtymä koko luokan toiminnasta pienryhmätyöskentelyyn (Banerjee & Horn, 2013; Lwin ym., 2012). Pienryhmätyöskentelyn käynnistäminen on kuitenkin yksi yleisimmistä siirtymistä luokkahuoneessa (Banerjee & Horn, 2013), ja oppilaiden välisiä konflikteja ja muuta ei-toivottua käyttäytymistä on havaittu syntyvän herkästi juuri siirtymätilanteissa (Booren ym., 2012; Caudle ym., 2014; Curby ym., 2011; Ergin & Bakaloglu, 2019; Guardino & Fullerton, 2012).

Pienryhmiin siirtymisen tutkimus on painottunut lähinnä liikuntatuntien aikana toteutettujen siirtymien tarkasteluun ala- ja yläkouluikäisillä (esim. Barney ym., 2016; Grimminger, 2014). Erityisesti tutkimusten kohteena on ollut monen aikuisenkin muistoihin sisältyvä kouluikäisten liikuntatuntien julkinen joukkuejako kapteeniksi nimettyjen oppilaiden johdolla. Joukkueen julkista muodostamista on kritisoitu tutkimuksissa siitä, että se aiheuttaa viimeisimpinä valituissa oppilaissa häpeää (Cardinal ym., 2013; Grimminger, 2014) ja saattaa heikentää heidän psyykkistä hyvinvointiaan (Barney ym., 2016; Cardinal ym., 2013). Pienryhmien muodostamista käsittelevä tutkimus puuttuu kuitenkin lähes kokonaan muista oppiaineista.

Tässä tutkimuksessa vastaamme aikaisempien tutkimusten jättämään aukoon tarkastelemalla siirtymistä koko luokan yhteisestä opetuksesta pienryhmätyöskentelyyn vuorovaikutuksellisenä ilmiönä niin sanotuissa lukuaineissa eli kielissä, matematiikassa ja reaaliaineissa. Tarkastelun pohjana ovat videotallenteet

on kuvattu alakoulun avoimissa oppimisympäristöissä eli koulurakennuksissa, jotka sisältävät perinteisten luokkahuoneiden sijaan monia erikokoisia ja eri tarkoituksiin muunneltavissa olevia tiloja (Niemi, 2021). Tällaisten fyysisten tilojen on tarkoitus tukea inklusiiviseen kasvatukseen sisältyviä joustavia ryhmittelyjä sekä pienryhmätyöskentelyä opiskelutapana (Benade, 2019).

ERILAIISIIN KATEGORIARYHMIIN KUULUMISESTA NEUVOTTELEMINEN PIENRYHMIEN MUODOSTAMISESSA

Siirtyminen pienryhmätyöskentelyyn voi haastaa oppitunnin sujuvuutta, joten opettajien on tärkeää oppia ohjaamaan siirtymät koko luokan työskentelystä ryhmätyöskentelyyn toimivalla tavalla (Lwin ym., 2012). Oppilaiden yhdessä työskentelyn onnistumiseen voidaan vaikuttaa jo ohjattaessa oppilaiden siirtymää esimerkiksi painottamalla ohjeistuksessa työskentelyprosessia pelkän lopputuloksen sijaan (Lwin ym., 2012). Opettajilla on myös erilaisia keinoja pienryhmien muodostamiseen, kuten arpominen (Grimminger, 2014), oppilaiden jakaminen pysyvämpiin, heidän taitojensa suhteen heterogeenisiin kotiryhmiin (Johnson & Johnson, 2002) tai teknologisten sovellusten hyödyntäminen pienryhmien muodostamisessa (Chen ym., 2019). Tässä tutkimuksessamme, jossa pienryhmiin jakautuminen tapahtuu spontaanisti, oppilailla on mahdollisuus itse vaikuttaa ryhmien kokoonpanoihin enemmän kuin aiemmin mainituissa toimintatavoissa.

Yksi perustavaa laatua oleva ilmiö,

jonka on havaittu olevan läsnä oppilaiden pienryhmiin jakautumisessa, on homofilia eli ihmisten mieltymys samankaltaisuutta kohtaan. Lazarswerdin ja Mertonin (1954) käsitteellistämällä statushomofiialla tarkoitetaan McPhersonin ja kumppaneiden (2001) mukaan sitä, että ihmisillä on pyrkimystä luoda kontakteja sosiaaliselta asemaltaan ja demografisilta eli väestöllisiltä taustatekijöiltään (esimerkiksi sukupuoli, etninen tausta) itsen kanssa samantaisten pikemmin kuin erilaisten ihmisten kanssa. Näihin erilaisiin taustatekijöihin liitetään myös erilaisia ominaisuuksia ja piirteitä, joiden ajatellaan väistämättä sisältyvän kyseiseen viiteryhmään kuulumiseen (McPherson ym., 2001). Esimerkiksi alakouluikäisten oppilaiden on havaittu suosivan omaa sukupuolta ryhmien koostumuksissa ja voivan olettaa samansukupuolisten kanssa olonsa turvallisemmaksi tai liittää tiettyjä piirteitä (esimerkiksi taitavuuden jalkapallossa) vain toiseen sukupuoleen (Grahm & Torell, 2015). Grimminger (2014) havaitsi, että pienryhmiin jakautumisen tilanteissa tytöt työskentelivät mieluiten parhaan ystävänsä kanssa ja tarvitsivat enemmän aikaa neuvotella ryhmien koostumuksesta, kun taas pojat tekivät päätöksen ryhmäjaosta suhteellisen nopeasti. Pojat käyttivät myös suurempia strategioita ryhmien kokoonpanoista neuvotellessaan (esimerkiksi työntäminen pois, ryhmään tuleminen kieltäminen), kun taas tytöt turvautuivat epäsuorempiin keinoihin (esimerkiksi huomiotta jättäminen, selän kääntäminen) (Grimminger, 2014).

Sukupuolen ja ystävyyssuhteiden lisäksi myös akateemisilla statusnormeilla näyttää olevan merkitystä oppilaiden välisten pienryhmien muodostamisessa

(Laniga-Wijnen ym., 2019). Akateemiset statusnormit viittaavat siihen, missä määrin koulumenestystä joko arvostetaan tai halveksutaan luokassa sen perusteella, miten sen oletetaan vaikuttavan oppilaan suosioon kaverisuhteissa (ks. Laniga-Wijnen ym., 2019). Esimerkiksi erityistä tukea saavien oppilaiden on havaittu olevan vähemmän suosittuja ryhmän jäseniä ryhmätöissä kuin oppilaiden, jotka eivät saa tukea (Pinto ym., 2019; ks. myös Correia ym., 2022). Tämä korostuu erityisesti luokissa, joissa oppilaat arvioivat suoritusorientaation vahvaksi eli joissa oppilaiden toiminnan tarkoituksena on ennen kaikkea korostaa omaa kyvykkyyttä, tavoitella hyviä arvosanoja suhteessa muihin sekä pärjätä muita paremmin (Law ym., 2017). Tällöin oppilaat saattavat pelätä erityistä tukea saavien oppilaiden heikentävän myös heidän omaa suoriutumistaan ja yhteisen työn tulosta ryhmässä (Dell’Anna ym., 2021). Oletusta heikommista menestysodotuksista tukevat myös liikuntapedagogisissa tutkimuksissa tehdyt havainnot siitä, että viimeisten joukossa joukkueisiin valituilla oppilailla koetaan usein olevan muita heikommat liikunnalliset taidot tai he ovat vähemmän suosittuja vertaisten keskuudessa (Barney ym., 2016; Cardinal ym., 2013; Grimmering, 2014).

Luokan sosiaalista järjestystä voidaan vahvistaa ja oikeuttaa pienryhmiin jakautumisen tilanteissa useilla eri tavoilla. Grimmeringin (2014) tutkimuksessa havaittiin, että opettajan ilmoitettua oppilaille tulevasta pareihin tai ryhmiin jakautumisesta oppilaat alkoivat välittömästi varmistaa omaa sosiaalista asemaansa lähestymällä toisiaan erilaisin elein, ilmein, liikkein ja kosketuksin sekä hyväksymällä, vahvistamalla, jättämällä huomiotta tai tor-

jumalla näitä liittymiskutsuja. Lisäksi oppilaat saattoivat myös avoimesti keskustella jonkun vertaisen arvosta mahdollisena ryhmään liittyjänä. Jos oppilaalla ei ollut yhtään vastavuoroista ystävyysuhdetta luokassa tai hänen taitonsa tulevassa tehtävässä olivat heikot, hänet voitiin sulkea kokonaan tällaisen neuvottelun ulkopuolelle (Grimmering, 2014). Jos samat oppilaat tulevat joissakin luokissa valituiksi aina viimeisinä pienryhmiin, heidän heikosta sosiaalisesta asemastaan luokassa tulee pahimmillaan entistä pysyvämpi (Cardinal ym., 2013; Grimmering, 2014).

Eri-ikäisillä oppijoilla tehtyjen tutkimusten perusteella jonkun ryhmänjäsenen heikompi sosiaalinen asema saattaa ryhmiin jakautumisen jälkeen heijastua myös varsinaisen ryhmätyöskentelyn sujumiseen. Niemen ja Vehkakosken (2023) tutkimuksessa havaittiin, että erityistä tukea saavien oppilaiden tekemiä aloitteita, asiointunemusta ja yhtäläistä ryhmätyöhön osallistumista saatettiin yhteisen työskentelyn aikana mitätöidä (ks. myös Le ym., 2018). Pienryhmän jäsenten tiedollista epätasapainoa voidaan vahvistaa myös siten, että ne oppilaat, jotka asettuvat muita enemmän tietävän asemaan, alkavat johtaa työskentelyä opettajajohtoisen opetuksen tapaan kysymyksillä ja arvioivilla lausumilla (Kämäräinen ym., 2019). Sen sijaan aloitteiden tekeminen ehdottamalla johtaa todennäköisemmin aidosti yhteistoiminnalliseen työskentelyyn (Kämäräinen ym., 2020). Eriarvoisten työskentelymahdollisuuksien jatkuminen aiheuttaa torjutuissa oppilaissa monenlaisia kielteisiä tunteita, kuten häpeää (Correia ym., 2022) sekä saattaa johtaa siihen, että jotkut ryhmän jäsenet vetäytyvät vastuusta ja lakkaavat yrittämästä (Le ym., 2018).

Aikaisemman tutkimuksen pohjalta tiedämme siis, että oppilaiden jakautuminen pienryhmiin ei ole välttämättä mutkaton ja neutraali siirtyä, vaan oppilaiden kuuluminen erilaisiin kategoriaryhmiin ja näille ryhmille annetut merkitykset heijastuvat pienryhmien kokoonpanoihin suhtautumiseen ja herättävät mahdollisesti neuvotte-lua niistä. Kategoriaryhmillä tarkoitamme erilaisiin kategorisaatioihin eli luokitteluihin (esimerkiksi sukupuoli) perustuvia ryhmiä, joiden jäsenillä oletetaan olevan yhteisiä ominaisuuksia tai heidän ajatellaan toimivan tietyllä, samankaltaisella tavalla (ks. Juhila, 2012). Olemme kiinnostuneita erityisesti siitä, mihin kategoriaryhmään kuuluminen nousee oppilailla merkitykselliseksi pienryhmien muodostamisessa ja miten näitä kuuluvuuksia ryhmänmuodostustilanteissa käsitellään. Kategoriaryhmi-en aktivoitumista oppilaiden pienryhmiin jakautumisessa on toistaiseksi tutkittu kansainvälisesti hyvin vähän, ja suomalainen tutkimus aiheesta puuttuu kokonaan, vaikka pienryhmätyöskentelyn ajatellaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS, 2014) mukaan olevan nykyisin yksi keskeisimmistä opiskelutavoista. Tarkastelemme tässä tutkimuksessa oppilaiden sosiaalista neuvottelua pienryhmiin jakautumisesta silloin, kun he joko itse päättävät ryhmistä tai opettajat jakavat oppilaat ryhmiin spontaanisti ilman ennalta määrättyä ryhmäjakoa. Tutkimuskysymyksemme on seuraava: Miten oppilaat neuvottelevat spontaanisti muodostettavien pienryhmien kokoonpanoista alakoulun avoimien oppimisympäristöjen oppitunneilla?

MENETELMÄ

Tutkimuskonteksti ja aineisto

Tutkimuksemme videoaineisto on kerätty kolmen alakoulun avoimissa oppimisympäristöissä osana Suomen Akatemian rahoittamaa ja Jyväskylän yliopistossa toteutettua hanketta Oppimisen itsesäätely ja luokkahuoneialogi avoimissa oppimisympäristöissä (2018–2021). Nämä ympäristöt sisälsivät samankokoisten luokkahuoneiden sijaan erikokoisia isompia avoimia tiloja, joita voitiin muunnella liikuteltavien kalusteiden avulla. Lisäksi tiloissa oli pienempiä luokkahuoneita esimerkiksi tiettyjen aineiden opettamiseen. Muunneltavuutensa vuoksi avoimissa oppimisympäristöissä on mahdollista toteuttaa monenlaisia työskentelymuotoja, kuten koko luokan yhteisiä toimintoja sekä ryhmä- tai yksilötyöskentelyä (Benade, 2019; Niemi, 2021). Jokaisessa koulussa oli hieman erityyppisiä tilaratkaisuja. Kaikissa kouluissa uudenlaiseen koulutilaan oli siirrytty vuoden tai kahden sisällä ennen aineistonkeruuta.

Tutkimusaineisto koostui 25 oppitunnin videotallenteista, jotka on kerätty luokka-asteilta 2–5. Tutkimukseen osallistuivat kolmen alakoulun oppilaat kymmeneltä eri luokalta sekä luokissa työskentelevät aikuiset. Luokissa oli suunnilleen sama määrä tyttöjä ja poikia, eikä tutkimusaineisto sisältänyt luokkia, joissa toinen biologisista sukupuolista olisi ollut hallitsevassa asemassa. Kaikissa luokissa työskenteli luokanopettajien lisäksi vähintään yksi erityisopettaja ja useampia koulunkäynninohjaajia. Kahdessa kouluista osan oppitunneista toteutti aineenopettaja. Kussakin koulussa toteutettiin yhteisopettajuutta,

jonka luonne vaihteli pelkästä yhteissuunnittelusta ja rinnakkaisopettajuudesta aina työparina tai -tiiminä toteutettavaan opetukseen asti. Samoin kaikissa kouluissa luokat oli yhdistetty joko niin, että kaksi luokkaa tai useampi luokka työskenteli osittain yhdessä, tai niin että suurempaa oppilasryhmää opetti kaksi tai useampi opettaja. Kaikissa kouluissa erityistä ja tehostettua tukea saavat oppilaat osallistuvat osittain tai kokonaan samaan opetukseen muiden oppilaiden kanssa.

Kaikissa kouluissa videomateriaali kuvattiin helposti liikuteltavilla GoPro-videokameroilla kolmen koulupäivän aikana. Paikalla oli artikkelin kolmannen kirjoittajan lisäksi muita tutkijoita, jotka sijoittivat videokameroita ja tekivät etnografisia muistiinpanoja tukemaan aineistonkeruuta. GoPro-kamerat ovat kooltaan pieniä, ja niiden kiinnitysmekanismien avulla niitä saattoi sijoittaa eri puolille oppimisympäristöä, kuten tuolin selkänojalle tai tilaa jakavaan sermiin. Kameroita asetettiin sekä tallentamaan yleiskuvaa oppituntien kulusta että mahdollisuuksien mukaan oppilaiden lähelle, kun nämä työskentelivät tehtävien parissa. Kuvaamisen tavoitteena oli tallentaa niin sanottuja luonnollisia vuorovaikutustilanteita eli sellaista oppituntitoimintaa, jota osanottajat tekisivät muutenkin. Ennen tutkimuksen aloittamista jokaiselta luokassa toimivalta lapselta ja aikuiselta sekä oppilaiden vanhemmilta kysyttiin suostumus tutkimukseen osallistumiseen.

Analyyysi

Tämän tutkimuksen lähtölaukaisijana oli ensimmäisen kirjoittajan (Toivainen, 2022) laatima pro gradu -tutkielma, jossa tarkas-

teltiin, millä tavoilla opettajat ohjaavat opituntien aikaista pienryhmiin tai pareihin jakautumista sekä miten oppilaat vastaavat näihin erilaisiin ryhmänmuodostuksen tapoihin. Tämän tutkielman yhdeksi päätulokseksi muotoutui havainto siitä, että kaikissa muissa ryhmiinjakotavoissa, paitsi opettajan nojautuessa aikaisemmin suunnittelemaansa ryhmäjakoon, esiintyi runsaasti oppilaiden sosiaalista neuvottelua. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme sitä, miten oppilaat neuvottelevat spontaanisti muodostettavien pienryhmien kokoonpanoista ja käyttävät siinä hyväksi erilaisten kategoriaryhmien jäsenyyksiä.

Olemme analysoineet videoaineiston soveltamalla multimodaalista keskusteluanalyysia (esim. Mondada, 2019). Keskusteluanalyysin lähtökohtana on tutkia hetki hetkeltä rakentuvaa mikrotason vuorovaikutusta luonnollisissa ympäristöissä kerätyistä autenttisista aineistoista vuoro vuorolta rakentuvana toimintana, jossa edellisen vuoron tulkinta tapahtuu aina seuraavassa vuorossa. Multimodaalisuus puolestaan tarkoittaa sitä, että vuoro voi olla puheen lisäksi toimintaa, kuten ele tai liike, ja kaikilla näillä voi olla merkitystä tilanteen etenemiseen (Mondada, 2019). Menetelmän avulla keskitytään siihen, miten osallistujien suuntautuminen vuorovaikutustilanteeseen ja toisten toiminnalle ja puheenvuoroille annettuihin merkityksiin tulee näkyväksi vuorovaikutuksen kulussa. Tutkija ei voi etukäteen tietää, mitkä vuorovaikutuksen piirteet muodostuvat kulloinkin keskeisiksi. Tämä tarkoittaa sitä, että voimme keskittyä analyysissä siihen, kuinka oppilaat itse orientoituvat erilaisiin kategoriaryhmiin ja tekevät niitä toiminnallaan ymmärrettäviksi toisille (ks. Juhila ym., 2012).

Analyysin pohjana oli ensimmäisen kirjoittajan aineistosta löytämät episodit (N = 35), joissa oppilaat jakautuivat tai heidät jaettiin pienryhmiin. Näistä episodeista 17 edusti tilannetta, jossa pienryhmiin jakautuminen tapahtui spontaanisti ja jotka olivat näin ollen tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena. Episodien kesto vaihteli puolesta minuutista useampaan minuuttiin. Episodit litteroitiin kirjoittamalla kaikki puhe tekstimuotoon sekä lisäämällä litteraattiin vuorovaikutuksen sanattomia piirteitä, kuten osallistujien katseiden suuntia ja eleitä (ks. liite 1). Litteroinnista poistettiin tai muutettiin kaikki henkilöiden nimet tai muut ilmaukset, joista henkilö tai koulu olisi ollut mahdollista tunnistaa.

Varsinainen analyysi tapahtui episodi kerrallaan. Analyysi lähti liikkeelle niiden episodien tunnistamisesta, joissa spontaani ryhmänmuodostus herätti oppilaissa ulospäin havaittavia tunnereaktioita tai tarpeen turvata oma tai toisen asema. Ainoastaan yhdessä spontaanin pienryhmiin jakautumisen episodissa oppilaat suuntautuivat välittömästi varsinaisen tehtävän tekemiseen, kun taas kaikissa muissa episodeissa ryhmienmuodostus herätti sosiaalista neuvottelua. Tämän jälkeen näiden episodien kulkua tarkasteltiin vuoro vuorolta kiinnittäen huomiota siihen, millaiset kategoriaryhmät ryhmänmuodotuksessa oppilailla aktivoituivat. Analyysissä kiinnitettiin erityisesti huomiota siihen, millaisia kategoriaryhmiä oppilaat nostivat neuvottelun kohteeksi, miten he sen tekivät, minkä tehtävän (esimerkiksi oman aseman turvaaminen) kategoriaryhmien jäsenyyksistä neuvottelu sai vuorovaikutuksessa ja mitä seurauksia sillä näytti olevan mukaan otetulle tai ulossuljetulle oppilaalle. Analyysissä ei siis oltu kiinnostuneita

tarkastelemaan kenenkään yksittäisen oppilaan toimintaa, vaan sitä, miten eri oppilaiden puheenvuorot ja teot kietoutuivat toisiinsa pienryhmiin jakautumisen episodeissa. Episodien tarkastelu oli hedelmällistä, sillä vuorovaikutustilanteen osallistujien toiminta tapahtuu aina suhteessa toisiinsa: yksilön toiminta tai sanat vaikuttavat vuorovaikutuksen toisen osapuolen toimintaan ja sanoihin (Mondada, 2019). Tällainen eri toimintojen ja vuorojen sekä niihin vastaamisen tarkastelu on yleistä keskusteluanalyysissä.

TULOKSET

Tutkimuksessa tarkasteltiin, miten oppilaat neuvottelevat spontaanisti muodostettavien pienryhmien kokoonpanoista alakoulun avoimien oppimisympäristöjen oppitunneilla. Tällaista sosiaalista neuvottelua esiintyi tilanteissa, joissa opettaja ei pienryhmätyöskentelyyn siirryttäessä nojautunut etukäteen päättämäänsä ryhmäjakoon, vaan jakoi oppilaat joko spontaanisti ryhmiiin tai kehotti oppilaita muodostamaan ryhmät itse. Sosiaalinen neuvottelu ilmeni oppilaiden myönteisenä tai kielteisenä tunneilmaisuna ryhmiin jakoa kohtaan, oman sosiaalisen aseman turvaamisena pohjustamalla itselle suotuisaa ryhmiin jakoa, vertaisen ryhmäjäsennydestä huolehtimisena tai yksin työskentelyyn päätymisenä joko omana valintana tai tahtomatta.

Sosiaalinen neuvottelu kulminoitui vertaisen mukaan ottamiseen tai poissulkemiseen erilaisiin kategoriaryhmiin kuulumisen pohjalta. Tässä tutkimuksessa oppilaille merkityksellisiksi mukaan ottamisen ja poissulkemisen kategorioiksi eli vertaisen ryhmäkuuluvuudeksi muodostui-

vat kaveruus ryhmänjäsenen kanssa sekä ryhmänjäsenen sukupuoli tai erityisen tuen saaminen. Seuraavaksi esittelemme yksityiskohtaisesti aineistoesimerkkien pohjalta, miten nämä kategoriat nousevat sosiaalisen neuvottelun kohteeksi ja miten tätä neuvottelua ryhmienmuodostustilanteissa tehdään.

Mukaan ottaminen kaveruuden pohjalta

Mukaan ottaminen kaveruuden pohjalta ilmeni aineistossa erityisesti oman ja kaverin sosiaalisen aseman turvaamisena pohjustamalla itselle ja kaverille suotuisaa ryhmiinjakoja. Tämä alkoi tyypillisesti heti opettajan mainittua ensimmäisen kerran pienryhmä- tai parityöskentelyyn siirtymisestä siten, että oppilaat saivat valita ryhmänsä tai parinsa itse tai opettaja valitsi ryhmät. Jälkimmäisessä tapauksessa oppilaat saattoivat ennakoida mahdollista istumajärjestyksen pohjalta tehtävää ryhmiinjakoja asettumalla istumaan lähekkäin kaverin kanssa tai ilmaisemalla muilla eleillä toisiinsa liittymistä.

Ensimmäinen mukaan ottamista kaveruuden pohjalta havainnollistava esimerkki on toisen luokan englannin tunnilta. Esimerkissä oppilaat valitsevat pareja kaveruuden pohjalta siitakin huolimatta, että opettaja ilmoittaa jakavansa oppilaat pareiksi. Ilmoitus pareittain tehtävästä työstä saa aikaan sosiaalista neuvottelua ja opettaja joutuu keskeyttämään tehtävänannon.

01 Ope 1: *elikkä (.) te saatte nyt PARin kanssa ((kääntyy opettajan pöytää kohti ja ottaa*

02 *käteensä paperin)) mä ker-
ron teille kohta teiän parit
((kääntyy oppilaita*

03 *kohti))*

04 *((Osa oppilaita katsoo ympärilleen. Vierekkäin istuvat Enna ja Matilda*

05 *kääntyvät toistensa puoleen ja ottavat toisiaan käsistä kiinni))*

06 Jaakko: *((katsoo opettajaa)) [°mä ja simo°]*

07 *(litteraatista poistettu rivejä))*

08 Ope 1: *SIT mä katonki teille parit ((kävelee luokan etuosaan, ohjaa oppilaiden*

09 *käyttäytymistä 30 sekuntin ajan)) öö enna (.) matilda olisittekste pari*

10 Enna *joo*

11 *((Enna ja Matilda katsovat toisiinsa, hymyilevät ja ta-
puttavat käsiään))*

Opettaja aloittaa ohjeistuksen kertomalla tehtävän olevan paritehtävä ja että hän tulee jakamaan oppilaat pareiksi (rivit 1–2). Tällä ilmoituksella opettaja todennäköisesti pyrkii eliminoimaan mahdollista oppilaiden keskuudessa syntyvää neuvottelua pareista. Siitä huolimatta riveillä 4–5 on huomattavissa, kuinka Enna ja Matilda ottavat toisiaan kädestä kiinni ja näin nonverbaalisti ilmaisevat haluaan olla pari. Tämä saattaa ruokkia sitä, että myös Jaakko pyrkii vaikuttamaan parinmuodostukseen suusanallisesti rivillä 6: "mä ja Simo". Opettaja kohtelee Jaakon vuoroa ei-toivotuna, sillä hän keskeyttää ohjeistuksensa, kääntyy Jaakkoa kohti ja näyttää hiljenty-
misen merkkiä viemällä sormen suunsa eteen. Episodin alusta voidaan siis päätellä, että huolimatta opettajan ilmoituksesta toimia parien jakajana, oppilaat kokevat

tilanteessa olevan vielä neuvottelun varaa ja pyrkivät turvaamaan sosiaalisen asemansa.

Tämän jälkeen opettaja antaa tehtävän ohjeistuksen (litteraattia leikattu) ja palaa parien jakamiseen rivillä 8. Hän hyväksyy epäsuorasti Ennan ja Matildan aikaisemmin ilmaistun toiveen olla pari ehdottamalla: ”Enna ja Matilda olisittekste pari” rivillä 9. Opettajan kysymysmuotoinen lause ja konditionaalimuoto, joka samalla viestii myös muiden vaihtoehtojen sallimista (VISK, 2004, § 1662), on risti-riidassa opettajan aiemman ilmoituksen kanssa siitä, että hän toimii parien jakajana. Samalla opettaja tulee vahvistaneeksi sen, mitä oppilaat olettivat jo aiemmin, eli että hänen parijakonsa ovat kuitenkin neuvottelun varaisia. Toisessa esimerkissä neljännen luokan kielten oppitunnilta toistuu samantyyppinen tilanne, jossa ryhmämuodostus alkaa jo opettajan ohjeidenannon aikana.

- 01 Ope 2: ((katsoo oppilaisiin)) sä tuut ottamaan itelles pian parin?
02 [ja te voitte pitää siinä sitä sivua kakskytviis auki?]
03 [[[vastakkain istuvat Helena ja lina ottavat toisiaan käsistä pöydän yli]]]
04 siellä näkyy nää kaikki kapaleen kuusi verbit (.)
05 Niklas: ((katsoo opettajaan)) saako tehdä kolmistaan
06 Ope 2: mitä mä haluun että siellä – ((katsoo Niklakseen)) voitte olla myös
07 kolmistaan ((näyttää sormel- laan pyörivää liikettä Niklak- sen ja hänen
08 vierustoverinsa kesken))
09 Oppilas?: JESS

- 10 [[[opettaja ohjeistaa tehtä- vän tekemiseen 33 s ajan]]]
11 Markus: [°ollaa kolmis- taan° ((vilkaisee lyhyesti Seppoa ja jää katsomaan Eliasta))]
12 ((Seppo katsoo Eliasta ja hy- myilee))
13 Elias: °okei° (4) olkaa te kahes- taan (.) ((osoittaa vuorotel- len Markusta ja
14 Seppoa)) mä oon matiaksen kanssa
15 Markus: oke ((kääntyy katsomaan ta- kavasemmallaan Helenan ja linan pöydässä
16 istuvaa Matiasta))
17 Elias: ((nojaa taakseen ja katsoo Matiasta)) °matias°
18 ((Matias nojaa käsivarteen- sa ja katsoo opettajaan päin))
19 Elias: MATIAS
20 ((Matias kääntyy taakseen Eliakseen päin))
21 ((Elias osoittaa etusormel- laan vuoroin itseään ja vuo- roin Matiasta))
22 Matias: °joo° ((nyökyttää päätään))

Rivillä 3 kesken opettajan tehtävänannon kaksi oppilasta ottaa toisiaan käsistä kiini ja pyrkii näin varmistamaan sosiaalisen asemansa. Opettajan ohjeistuksen aikana tapahtuu myös mielenkiintoinen tilanne neljän pojan kesken riveillä 11–22. Vähän sen jälkeen, kun opettaja on antanut Niklakselle ja muille luvan tehdä tehtävää kolmes- taan (rivit 6–8), ehdottaa Markus samas- sa pöydässä istuville Sepolle ja Eliakselle: ”°ollaa kolmistaan°” (rivi 11). Seppo osoit- taan myöntymyksensä ehdotukseen hymyi-

lemällä (rivi 12). Myös Elias myöntyy ensin ehdotukseen (rivi 13), mutta tekeekin neljän sekunnin päästä vastaehdotuksen: ”olkaa te kahestaan (.) mä oon matiaksen kanssa” (rivit 13–14).

Näyttää siltä, että Elias on huomannut Matiaksen istuvan ainoana poikana Helenan ja linan pöytäryhmässä. Eliaksen toiminta on koko aineistossa kaikkein selkein esimerkki oppilaan sosiaalisten normien tajusta ja sosiaalisten tilanteiden lukemisesta. Vaikka Eliaksen oma sosiaalinen asema on turvattu, hän osoittaa huomavansa luokkakaverinsa Matiaksen tilanteen. Matias näyttää joutuvan työskentelemään joko yksin tai tyttöjen kanssa, jotka ovat selvästi osoittaneet haluavansa työskennellä keskenään. Matias on ilmeisen ilahtunut Eliaksen kutsusta työskennellä yhdessä, sillä hän vastaa heti myöntävästi Eliaksen kutsuun (rivi 22).

Ulossulkeminen ja mukaan ottaminen sukupuolen perusteella

Toinen kategoriaryhmä, jonka pohjalta oppilaat ottavat vertaisen mukaan tai sulkevat hänet ulos, on biologinen sukupuoli. Aineistossa sukupuoli toimii mukaan ottamisen pohjana silloin, kun toisen oppilaan sukupuoli on sama kuin itsellä. Näissä tilanteissa sukupuolen samuus määrittäytyy ulkoisesti havaittavien piirteiden pohjalta, eivätkä oppilaat ota kantaa toistensa sukupuoli-identiteettiin tai koettuun sukupuoleen. Oppilaat saattavat esimerkiksi kutsua jonkun oppilaan ryhmäänsä tilanteessa, jolloin esimerkiksi istumajärjestyksen pohjalta on riskinä, että itsen kanssa samaa biologista sukupuolta edustava kaveri joutuu toista sukupuolta edustavan oppilaan pariin. Vaikuttaa siltä, että oppi-

laat kokevat sosiaalisesti hankaliksi tilanteet, joissa tytöistä ja pojista muodostetaan sekaryhmiä – etenkin silloin, jos muut oppilaat ovat sukupuolen suhteen homogeenisissa ryhmissä ja jäljelle jäävistä oppilaista muodostetaan vain yksi sukupuolen suhteen sekaryhmä tai -pari.

Seuraavassa esimerkissä viidenneltä luokalta opettaja jakaa oppilaita neljän oppilaan ryhmiin istumajärjestyksen pohjalta. Oppilaat istuvat kaarevalla sohvalla, johon he ovat istuutuneet itse valitsemaansa järjestykseen. Opettaja on jo muodostanut yhden neljän hengen tyttöryhmän vierekkäin istuvista tytöistä. Esimerkissä esiin tuleva Sami kuuluu erityisen tuen pienryhmään, mutta edustaa myös eri sukupuolta kuin ryhmä, johon häntä ollaan sijoittamassa.

- 01 Ope 1: *tai pojat voi mennä viis- (.) viidestään*
 02 *((Kaikkien oppilaiden katseet ovat kääntyneet opettajaan ja siihen*
 03 *kohtaan, jossa hän on juuri jakamassa oppilaita. Jotkut kumartuvat*
 04 *eteenpäin))*
 05 Paavo: *kaikki pojat (.) entä minä ((näyttää sormella itseään))*
 06 Ope 1: *tytöt neljä ((näyttää vierekkäin istuvia Maria, Kaisaa, Selmaa ja Riikkaa.*
 07 *Etenee katseellaan ja ojentulla käsivarrellaan oppilaiden riviä pitkin))*
 08 *eikä mee (.) ((näyttää viiden pojan ryhmän laitimmaisena istuvaa Samia))*
 09 *sami (.) eiku sä meet tonne (.) tyttöjen kanssa*

- 10 ((Samin vasemmalla puolella istuva Mari virnistää ja katsoo vasemmalla
- 11 puolellaan istuvia Kaisaa ja Selmaa, jotka virnistävät. Sami vilkaisee
- 12 oikealla puolellaan istuvia poikia, jotka virnistävät hänelle, ja nostaa
- 13 päänsä takakenoon. Lähes kaikkien oppilaiden katseet ovat kääntyneet
- 14 virnistäviin tyttöihin. Osa oppilaista virnistää tai hymyilee))

Tässä esimerkissä opettaja on muodostamassa vierekkäin istuvista pojista viiden hengen ryhmän sanoen ”pojat vois mennä viidestään” (rivi 1). Tämä ryhmäjako aiheuttaa kuitenkin hämmennystä Paavossa, joka istuu viidestä pojasta ensimmäisenä juuri muodostetun tyttöryhmän vieressä. Hän varmistaa oman kuulumisensa ryhmään kysymällä rivillä 5: ”kaikki pojat (.) entä minä”. Opettaja ei kuitenkaan vastaa Paavon kysymykseen, vaan alkaa muodostamaan tyttöryhmää sen perusteella, miten oppilaat ovat sijoittuneet tilaan. Lausumallaan ”eikä mee” rivillä 8 opettaja alkaa kuitenkin korjaamaan tekemäänsä jakoa huomattessaan, etteivät ryhmät menekään tasan kyseisellä jaolla. Hän päättääkin siirtää Samin tyttöjen kanssa sanoen: ”Sami eiku sä meet tonne tyttöjen kanssa”. Sanoillaan opettaja vahvistaa sukupuolikategoriaa tuoden esille, että Sami siirtyy poikaryhmästä tyttöryhmään.

Oppilaiden reaktiot luovat tilanteesta teatterinomaisen (ks. Goffman, 1981), jolloin Sami joutuu ikään kuin näyttämölle muiden oppilaiden toimiessa tilanteessa

yleisönä. Katsojiksi asettuminen toteutuu siten, että oppilaat seuraavat tarkkaavaisesti opettajan toteuttamaa ryhmiinjakoa seuraamalla häntä katseellaan (rivit 2–4), ja jotkut kumartuvat eteenpäin nähdäkseen paremmin. Samin vieressä istuva Mari reagoi Samin joutumiseen ainoana poikana tyttöjen muodostamaan ryhmään hymyilemällä virnistäen ja hakien ilmeelleen tukea toisella puolella istuvista tytöistä. He vastaavat myös virnistämällä, mikä ilmentää, että Samin liittyminen heidän ryhmäänsä on jotenkin huvittava tai jopa epämieluisa asia. Myös muut oppilaat vastaavat Marin aloitteeseen hymyilemällä enemmän tai vähemmän kiusoittelevasti ja asettamalla Samin osin naurunalaiseksi. Samin toiseen ryhmään siirtymisen ongelmallisuus johtuu siis siitä, että opettaja tekee jakoja sukupuolen perusteella, mutta liittääkin yhden pojan ikään kuin väärään kategoriaan.

Myös seuraavassa esimerkissä ilmenee sukupuolen merkitys ulossulkemisen keinona silloin, kun itselle pariaksi ajateltu oppilas edustaakin eri sukupuolta kuin oppilas itse. Esimerkin neljännen luokan kielten tunnilla ollaan jo lopettelemassa parien muodostamista ja opettaja on tarkistamassa, onko jokaisella oppilaalla pari.

- 01 Ope 2: ((kävelee toisen pöytäryhmän luo)) öö (.) halutteko te olla kolmistaan
- 02 ((kääntyy Taimin ja muiden tyttöjen pöytäryhmää kohti, osoittaa sitä
- 03 sormellaan)) te ootte kolmistaan ((tulee viimeisen pöytäryhmän luo, jossa
- 04 Hans ja Marjut istuvat)) haluisittekste olla pari tästä näin

- 05 ((Hans puistelee päätään))
 06 Ope 2: ((laittaa kätensä yhteen, hymyilee)) "mä voin tulla teiän kanssa tähän
 07 näytttelemään (.) ootteko valmiina" (.) kuka alottaa
 08 Oppilas?: kuka alottaa
 09 Ope 2: KUKA ALOTTAA (.) JOO (.) voitte ALOttaa (.) voitte nousta
 10 SElsomaan ((tekee nostavan liikkeen käsillään))

Opettajan tarkistaessa muodostettuja pareja viimeinen pari näyttää muodostuvan sosiaalisesti ongelmalliseksi. Viimeisessä pöytäryhmässä kahdestaan istuvat poika (Hans) ja tyttö (Marjut) eivät ole vielä osoittaneet merkkejä liittymisestä samaan ryhmään, vaikka parien muodostaminen on ollut käynnissä jo hetken aikaa. Tullessaan tämän pöytäryhmän luokse opettaja esittää kysymysmuotoisen ehdotuksen Hansille ja Marjutille: "haluisittekste olla pari tästä näin" (rivi 4). Tästä näin -pronomini- viittauksella opettaja osoittaa, että Hansin ja Marjutin pariin laittaminen johtuu heidän vierekkäin istumisestaan. Lisäksi kysymyksen esittäminen konditionaalissa viittaa suostuttelevaan lähestymistapaan (VISK, 2004, § 1645) ja kertonee osaltaan siitä, että opettaja aavistaa parinmuodostuksen olevan Hansille ja Marjutille mahdollisesti epämuukava. Kysymykseen sisältyvän haluta-verbin modus on myös eri kuin mitä juuri edellä opettaja esitti indikatiivissa kolmen tytön muodostamalle ryhmälle: "haluutteko te olla kolmistaan" (rivi 1). Hans vastaanottaa opettajan ilmaisen aitona kysymyksenä ja antaa siihen kielteisen vastauksen puistelemalla päätään (rivi 5). Opettajan seuraavan vuo-

ron voi ajatella olevan vastaus Hansin kielteiseen reaktioon. Hän asettaa hymyillen ja osin päivittelevästi kätensä yhteen ja tarjoutuu menemään itse osalliseksi ryhmään: "mä voin tulla teiän kanssa tähän näytttelemään". Ryhmään liittyminen on yhtäältä opettajan hienovarainen ja nopea tapa puuttua hankalaan sosiaaliseen tilanteeseen ja lieventää sen mahdollista kiusallisuutta. Toisaalta opettaja tulee samalla myös vahvistaneeksi sukupuolen merkityksellisyyden ja hyväksyttävyyden erontekemisen ja poissulkemisen pohjana: oppilaiden ei edellytetä työskentelevän eri sukupuolista muodostuneissa ryhmissä eikä heitä ohjata käsittelemään toista sukupuolta edustavan oppilaan kanssa työskentelyn mahdollisesti herättämiä tunteita.

Ulossulkeminen erityisen tuen saamisen pohjalta

Viimeinen kategoriaryhmä, jonka pohjalta oppilaat sulkevat toisiaan ulos, on tieto vertaisen saamasta erityisestä tuesta ja erityisopetuksen pienryhmässä opiskelusta. Vaikka aineistoon sisältyy myös tilanteita, joissa erityistä tukea saava oppilas on tasavertainen ryhmän jäsen yhteisen työskentelyn aikana tai johtaa työskentelyä, pienryhmien muodostamisen yhteydessä vertaisen erityisen tuen saaminen saa usein kielteisen merkityksen. Aineisto esimerkissä 5 opettaja antaa vastuun ryhmien muodostamisesta oppilaille. Tällä luonnontieteiden tunnilla kolme viidettä luokkaa on sekoitettu toimimaan kolmen opettajan johdolla kolmessa eri sekaryhmässä. Paikalla on erityisopettaja, koulunkäynninohjaaja ja 18 oppilasta. Ryhmä oppilaita istuu puoliympyrän muotoisella sohvalla, ja opettaja ohjeistaa tunnilla

toteutettavaa pistetyöskentelyä. Tunnille osallistuva Jukka opiskelee osan ajasta erityisopetuksen pienryhmässä.

01 Ope 3: kolme kertaa viis on viistoista ja sitte jää kolme yli eiks nii (.) elikä (.)

02 kolme (.) ka- kahteen ryhmään kolme ja kolmeen ryhmään neljä- kö (.)

03 meniks se nii (.) meni (.) saatte jakaa ryhmät ihan itte

04 meni (.) saatte jakaa ryhmät ihan itte

05 ((Oppilaat kääntyvät äkkinäisellä liikkeellä toisiinsa päin. Heikki ja Jesse

06 ottavat toisiaan kiinni käsi- varsista. Jukka istuu erillisellä pallon

07 muotoisella istuimella sohv- van edustalla. Hän katsoo muihin poikiin päin.))

08 Ope 3: ((tarkkailee oppilaita)) muis- takaa ottaa sit jukka poruk- kaan mukaan

09 ((osoittaa sormellaan Juk- kaa)) sillai pojat jakautuu että (.) kahessa

10 ryhmässä pitää olla vähin- tää poikia niin (.)

11 ((Jukka istuutuu lattialle ja leikittelee pallon muotoisel- la istuimellaan))

12 Ope 3: ni ei jää kukaan yksin

13 ((25 s, jonka aikana pojat katsovat toisiinsa ja supise- vat keskenään.

14 Opettajan ja tyttöjen katseet ovat kaikki kääntyneinä poi- kiin.

15 Koulunkäynninohjaaja kat-

soo vuorotellen poikaryh- mää ja opettajaa. Jukka jatkaa palloistuimen liikutte- lua eikä katso poikiin))

16

((Heikki kääntyy katsomaan opettajaa))

17

18 Ope 3: onko ryhmät jaettu

19

((Jukka nostaa katseensa palloistuimesta poikia koh- ti))

20 Poika?: o

21 Ope 3: ja muistakaa sit et jukan pi- tää tulla mukaan kanssa (.) [jukka ei täällä nytte

22

(.) uskalla ainoona meiän luokkalaisena sanoo mitään (.)mitään mutta ni (.)

23

pitää (.) pitää mahtua mu- kaan (.) huolehditte (2) ju- kastakin]

24

[[Jukka laskee katseensa takaisin palloistuimeen]]

Opettajan antaessa oppilaille luvan ”jakaa ryhmät ihan itte” (rivi 3) luvanantoa seuraa välitön reaktio. Osa oppilaista kääntyy nopeasti toisiaan kohti, ja lisäksi oppilaista Heikki ja Jesse ottavat toisiaan käsivarsis- ta kiinni (rivit 5–6). Ryhmiin jakautuminen ei kuitenkaan etene saumattomasti, vaan varsin pian opettaja huomaa, että yksi oppilas (Jukka) on jäämässä ryhmäjoon ulko- puolelle, vaikka tämä on suunnannut kat- seensa mahdollisena liittymisen merkkinä muihin poikiin. Muut pojat ovat sen sijaan kääntyneet hänestä pois päin vain toisi- aan kohti. Tällä kehollisella suuntautumise- sella he sulkevat Jukan ulkopuoliseksi, sillä asennolla voi säädellä sitä, kuka on kohtaamisen osanottaja ja kuka ei. Opetta- jan tapa vastata oppilaiden ulossulkevaan toimintaan on sanallistaa hankalaa sosiaa-

lista tilannetta. Hän aloittaa kehotuksella ”muistakaa ottaa sit Jukka porukkaan mukaan” (rivi 8) ja jatkaa ohjeistuksella ”sillai pojat jakautuu että kahessa ryhmässä pitää olla vähintään poikia niin (.) ni ei jää kukaan yksin” (rivit 9–10, 12). Vuorossaan opettaja vastuuttaa erityisesti pojat Jukan mukaan ottamiseen ja tulee samalla vahvistaneeksi samansukupuolisuuden merkitystä ryhmien muodostamisessa.

Opettajan vuoroa seuraa 25 sekuntia pitkä neuvottelujakso, jossa pojat supisevat keskenään ja jonka aikana muut oppilaat, koulunkäynninohjaaja ja opettaja katsovat neuvotteleviin poikiin (rivit 13–15). Ainoastaan Jukan katse on kääntynyt toisaalle (rivi 16), ja hän on siirtynyt jo opettajan kehotuksen aikana pallotuolilta lattialle ja liikuttelee tuolia. Tällaisessa odottamistilanteessa 25 sekuntia tuntuu pitkältä, sillä keskustelun oletuksena on, että vuorot vaihtuvat sujuvasti ja ilman taukoja puhujien välillä (Hakulinen, 1998, s. 34, 48). Jos keskustelu ei etene sujuvasti, tekevät vuorovaikutustilanteen osallistujat helposti päätelmiä toistensa asenteista (Hakulinen, 1998, s. 34). Tilanne vaikuttaakin kiusalliselta ja stressaavalta Jukan näkökulmasta: hän välttelee toisiin katsomista sekä suuntautuu neuvottelun aikana muuhun oheistoimintaan eikä itse neuvottelutilanteeseen (ks. myös Grimminger, 2014).

Neuvottelutilanne päättyy siihen, että pojista Heikki ottaa katsekontaktin opettajaan ja saa opettajan tarkistamaan, onko ryhmiin jakautuminen onnistunut (rivi 18). Opettajan kysymys saa hetkellisesti Jukan suuntautumaan katsellaan jälleen muihin poikiin (rivi 19) ja ilmaisemaan näin halukkuuttaan ottaa kontaktia heihin (ks. Ruusuvuori, 2016, s. 48, 52). Vaikka opettaja

saa kysymykseensä yhden myönteisen vastauksen, hän palaa uudestaan Jukan tilanteeseen pyrkimällä aikaansaamaan oppilaissa ymmärrystä Jukan hankalaa sosiaalista asemaa kohtaan ”ainoona meidän luokkalaisena” (rivi 22). Opettaja sanoittaa muita oppilaita vastuuttavalla vuorollaan tavoitettaan siitä, että kukaan ei jää yksin, mutta nostaa samalla yhden Jukan ryhmäkuuluvuuden, eli erityisen tuen kategorian, keskusteluun.

Jukan omat reaktiot kertovat tilanteen ongelmallisuudesta hänen näkökulmastaan. Heti kun erityisopettaja mainitsee Jukan mukaan ottamisen riveillä 21–23, Jukka ei enää aktiivisesti pyri katseellaan etsimään ryhmää itselleen vaan kääntää huomionsa istuimeen. Katseen pois kääntäminen voi viestiä yhtäältä ujuden tai häpeän tunteesta (Ruusuvuori, 2016, s. 50), joka liittyy siihen, että Jukan hankala sosiaalinen tilanne asetetaan toisten huomion keskiöön. Toisaalta se voi olla myös keino osoittaa erimielisyyttä (Ruusuvuori, 2016, s. 59) opettajan toimintaa ja olettamusta hänen tunteistaan (”ei uskalla”) kohtaan. Tilanteesta muodostuu Jukalle ylipäättään monin tavoin kiusallinen, sillä hän joutuu pitkään odottamaan niin sanottua sosiaalista tuomiotaan. Tilanne päättyy lopulta siihen, että opettaja ehdottaa mahdollisia yksittäisiä poikia nimeltä mainiten Jukan ryhmän jäseniksi, mutta antaa oppilaiden tehdä itse lopullisen päätöksen ryhmäjoista niin, että Jukankin ryhmässä on kolme jäsentä.

Seuraava esimerkki 6 kuvaa tarkemmin sitä, miten oppilaat selittävät varauksellista suhtautumistaan ryhmätyön tekemiseen erityistä tukea saavan vertaisen kanssa oletuksella heidän heikommasta tiedollisesta asemastaan. Esimerkissä on

meneillään toisen luokan englannin tunti, joka on jatkoa esimerkille 1 ja jossa on käyty läpi huoneiden ja huonekalujen sanastoa englanniksi. Seuraavaksi opettaja antaa oppilaille parityön ohjeet. Tehtävissä oppilaiden tulee piirtää talo, jossa on erilaisia huoneita ja huonekaluja, joiden nimet tulee kirjoittaa kuvaan englanniksi.

- 01 Ope 1: *nonni (.) jes (.) sitte vois olla (.) vaikka ((katsoo oppilaasta toiseen)) jaakko*
- 02 *ja marita sopisko semmonen (.)*
- 03 Jaakko: *(((vilkaisee Maritaa)) °ei° ((nojaa käsiinsä ja näplää stressilelua käsissään)))*
- 04 *(((Marita katsoo Jaakkoa, hymyilee huulet yhteen puristettuina. Vaihtaa*
- 05 *katseita vasemmalla puolellaan istuvan Merin kanssa ja vilkaisee oikealla*
- 06 *puolellaan istuvia poikia]))*
- 07 Ope 1: *joo (.) jaakko ja marita (.) mahtavaa (.) sitten otetaan (.) öö (.) leevi ja*
- 08 *sitten olli (.) toimisko semmonen*
- 09 *((tekstiä otettu välistä pois))*
- 10 *((Parit alkavat työskentelemään))*
- 11 *((Jaakon ja Maritan työskentelypaikka on luokan etualalla. Jaakko menee*
- 12 *hakemaan tarvikkeita opettajan pöydän luota))*
- 13 Marita: *((katsoo taakseen Meriä ja Siiriä kohti)) moi täst tulee kauh(h)ea*
- 14 *((naurahtaa))*
- 15 Siiri: *(- -)*
- 16 Marita: *täst tulee kyl kauhea täst*

meiän työstä ((virnistää))

- 17 Siiri: *(- -) ((hymyilee))*
- 18 Marita: *((hymyilee)) K(H)YLLÄ (.) mä itse luotan et täst tulee*
- 19 *((Siiri kuiskaa jotakin Maritalle))*
- 20 Marita: *tä ((katsoo Siiriä))*
- 21 *((Siiri kuiskaa uudelleen))*
- 22 Marita: *((hymyillen)) voiks mä tulla kans merin pariks*
- 23 *((Meri tulee Maritan luo))*
- 24 Marita: *täst tulee kauhee täst meiän työstä voiks mä (- -)*
- 25 *((Jaakko tulee takaisin paikalleen. Pari aloittaa työskentelyn))*

Esimerkin alussa opettaja ehdottaa Jaakon ja Maritan muodostavan yhden pareita. Oppilaista Jaakko saa erityistä tukea. Opettajan ehdotus tehdään konditionaalisena ja ehdotuksensa jälkeen opettaja vielä varmistaa ehdotuksensa sopivuuden asianomaisilta kysymyksellä ”sopisko semmonen”. Sekä Maritan että Jaakon reaktio opettajan ehdotukseen ja parina työskentelemiseen on kielteinen. Jaakon vaimea ”ei” (rivi 3) on oikeastaan vastinpari opettajan kysymykselle, mutta Jaakon hiljainen äänenvoimakkuus, kumarassa oleva asento sekä stressilelun pyörittäminen antavat ymmärtää, että kyseessä on samalla myös kielteinen tunnereaktio. Myös Maritan tapa hymyillä huulet yhteen puristettuina ja vaihtaa katseita muiden oppilaiden kanssa (rivit 4–7) osoittavat, ettei hän ole tyytyväinen saamaansa pariin. Ympärielleen katselemalla Marita ikään kuin varmistaa omaa sosiaalista asemaansa hakemalla luokkatovereidensa myötätuntoa ja vahvistusta sille, ettei parinvalinta ole hänen asemalleen sopiva. Opettaja jättää kuitenkin

huomioimatta Jaakon ja Maritan reaktiot tai voi olla, ettei hän edes kuule Jaakon vastustusta tai lue oppilaiden sanatonta viestintää oikein. Sen sijaan opettaja vahvistaa oman päätöksensä pareista dialogipartikkelilla ”joo” sekä tekemällä myönteisen arvion parinvalinnan onnistumisesta adjektiivilla ”mahtavaa”. Tämän jälkeen hän siirtyy välittömästi seuraavan parin määräämiseen.

Esimerkki ei vielä tässä vaiheessa paljasta, mistä Jaakon ja Maritan vastahankaisuus pariaksi asettautumista kohtaan voisi johtua. Tilanne saa kuitenkin vielä jatkoa vähän myöhemmin sen jälkeen, kun opettaja on jo muodostanut kaikki parit ja Jaakko on hakemassa piirtämistehtävää varten tarvittavia tavaroita. Maritan kommentti Siirille ”täst tulee kyl kauhea täst meidän työstä” (rivi 16) sekä hieman myöhemmin Merille (rivi 24) antaa ymmärtää, että Marita arvelee joutuvansa tekemään parinsa takia laadultaan huonomman suorituksen kuin mihin muuten olisi kykenevä. Maritan kielteisyys palautuu siis hänen vihaamaansa tiedolliseen ylemmyyteen suhteessa Jaakkoon, sillä toiminnallaan Marita asemoi itsensä tehtävän tekemiseen liittyen enemmän tietäväksi kuin Jaakko (ks. Stevanovic, 2016, 207). Lisäksi Marita ilmaisee myös suoraan, että hän haluaisi mieluummin työskennellä Merin ja Siirin kanssa (rivi 22 ja 24). Opettaja pysyy kuitenkin päätöksessään oppilaiden kielteisistä tunnelmaisuista huolimatta.

POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin yhtä sosiaalisen inklusion kannalta kiinnostavaa kontekstia: oppitunneilla tapahtuvia siir-

tymiä pienryhmätyöskentelyyn vuorovai- kutuksellisenä ilmiönä. Kolmen alakoulun avoimissa oppimisympäristöissä kerätyn videoaineiston perusteella tarkasteltiin, miten oppilaat neuvottelevat ryhmäkuulu- vuuksista näissä tilanteissa. Tutkimukses- sa löytyi kolme ryhmäkuuluvuuden katego- riaa, joiden perusteella oppilaat näyttivät luokittelevan vertaisensa mieluisiksi tai epämieluisiksi pienryhmän jäseniksi. Näitä oppilaille merkityksellisiä ryhmäjäsenyyk- siä olivat kaveruus, sukupuoli sekä erityi- sen tuen saaminen. Sosiaalista neuvotte- lua näiden kategorioiden pohjalta heräsi silloin, kun opettajat muodostivat pienryh- mät oppitunneilla spontaanisti tai antoivat oppilaiden itsensä päättää ryhmäkoko- panoista. Sen sijaan opettajien nojautues- sa ennalta suunnittelemaansa ryhmäjä- koon tällaista sosiaalista neuvottelua ei esiintynyt.

Kaveruus sosiaalisen neuvottelun kohteena tuli esiin silloin, kun opettaja antoi oppilaiden päättää ryhmäkoko- panoista itse. Kaveruuden merkityksellisyys ryhmien muodostamisessa ilmeni itsen ja vertaisen ryhmäjäsenyydestä huolehtimi- sena, ilman ryhmää jäämässä olevan ka- verin kutumisena omaan ryhmään, sekä Grimmingerin (2014) tutkimuksen tavoin ennen kaikkea kehollisena suuntautumi- sena kaveriin välittömästi sen jälkeen, kun opettaja oli antanut vihjeen pari- tai ryhmätyöskentelyyn siirtymisestä. Myös laskelmointi paikoista toteutui niin, että ennakkoidessaan opettajan muodosta- van pari- tai ryhmäkokoopanot oppilai- den silloisen istumistilanteen mukaisesti oppilaat pyrkivät siirtymään oman kave- rinsa viereen istumaan. Näillä toimillaan oppilaat suojasivat omia ja kaverinsa kas- voja (ks. Markee, 2004) sekä pyrkivät

turvaamaan oman ja kaverinsa sosiaalisen aseman ryhmässä ja estämään sosiaalisen haavoittumisen eli viimeiseksi jäämisen parin tai ryhmän muodostuksessa. Aikaisemmissa tutkimuksissa kaveruutta ryhmänmuodostuksessa suosineiden oppilaiden on myös havaittu arvostavan ensisijaisesti mahdollista turvaa ja tukea ystäviltä, kun taas he eivät niinkään hahmota ryhmätyöskentelyä mahdollisuutena oppia työskentelemään eri oppilaiden kanssa (Koekoek & Knoppers, 2020). Vaikka kaveruus nostettiin tässä tutkimuksessa esiin ainoastaan perusteena ottaa toinen oppilas ryhmätyöskentelyyn mukaan, ovat vanhemmat oppijat antaneet kaveruudelle pienryhmätyöskentelyssä myös kielteisiä merkityksiä tekijänä, joka heikentää ryhmän tehokasta työskentelyä ja houkuttelee tehtävään liittymättömään käyttäytymiseen (Le ym., 2018).

Sukupuolen merkitys kategoriaryhmänä tuli näkyviin siinä, että aineistossa sosiaalisesti hankalan tilanteen näytti aiheuttavan se, jos pienryhmiin jakautumisessa oli muodostumassa tyttö-poika-pari tai pienryhmä, jossa oli vain yksi toisen biologisen sukupuolen edustaja muiden ryhmäläisten edustaessa toista sukupuolta. Tämä saattaa johtua siitä, että alakouluikaisilla oppilailla on havaittu olevan suhteellisen perinteisiä käsityksiä sukupuolesta kaksijakoisena ominaisuutena (ks. esim. Koekoek & Knoppers, 2020). Samoin jos esimerkiksi luokassa muodostetaan ryhmiä tai pareja sukupuoleen perustuen, tämä ryhmienmuodostustapa vahvistuu, ja sukupuolen suhteen heterogeeniset parit tai ryhmät muodostuvat poikkeuksiksi, joihin oppilaat reagoivat. Lisäksi saman sukupuolen suosiminen ystävyys- ja kaverisuhteiden muodostamisessa näyttää

olevan globaalisti tunnistettu ilmiö, jonka on havaittu jatkuvan lapsuudesta aikuisuuteen (Bukowski & DeLay, 2020; Martin ym., 2013; Mehta & Wilson, 2020). Tämän tutkimuksen oppilailla jännitteisyyttä on myös voinut lisätä se, että alakoulun ylempien luokkien oppilaita alkaa toinen sukupuoli yleensä kiinnostamaan jo romanttisessa mielessä, mutta oppilaista suhteellisen harvalla on vielä silloin varsinaisia seurustelukokemuksia (De Mayer ym., 2017).

Oppilaiden lisäksi myös opettajat uusinsivat eli ylläpitivät ja vahvistivat sukupuolittuneita käytäntöjä tekemällä työstä ja pojista sukupuolen suhteen homogeenisia ryhmiä. Lisäksi he käsitelivät ongelmallisena tyttö-poika-parien muodostumista tai ryhmiä, joissa toisen sukupuolen edustajia oli vain yksi. Ongelmallisuus ilmeni niin, että ulossulkeminen sukupuolen perusteella oli hyväksyttävää, kun taas esimerkiksi erityisen tuen saamisen perusteella samanlaista ulossulkemista ei hyväksytty. Tällaiset käytännöt rakentavat piilo-opetussuunnitelman kaltaisesti sukupuolesta merkityksellistä ihmisiä erottavaa kategoriaa (ks. esim. Koekoek & Knoppers, 2020; Farago ym., 2022) ja vahvistavat sukupuoleen perustuvaa erottelua (Farago ym., 2022). Opettajien sukupuolittuneet käytännöt saattavat olla osin tiedostamattomia tai opettajat voivat sukupuoleen perustuvalla ryhmäytymisellä myös tietoisesti pyrkiä välttämään toiseen sukupuoleen mahdollisesti kohdistuvaa kiusoittelua tai ristiriitojen syntymistä (Farago ym., 2022). Opettajien ja oppilaiden suuntautuminen sukupuoleen merkityksellisenä kategoriaryhmänä vahvistaa myös toinen toistaan, kun oppilaiden aloittama sukupuoleen perustuva erottelu saa

tukea opettajalta ja päinvastoin.

Tulokset osoittivat erityisen tuen saamisen muodostuvan oppilaille merkitykselliseksi kategoriaryhmäksi, sillä aineistossa tukea saava oppilas näytti olevan varsin usein se, joka oli vaarassa jäädä yksin tai jonka kanssa ei haluttu päätyä samaan ryhmään. Tulokset vahvistavat aiemmissa tutkimuksissa tehtyä havaintoa siitä, että akateemisilla statusnormeilla näyttää olevan merkitystä oppilaiden välisten pienryhmien muodostamisessa (Correia ym., 2022; Dell’Anna ym., 2021; Law ym., 2017; Pinto ym., 2019) ja että oletukset luokkakaverin taidoista ja kyvyistä vaikuttavat hänen suosionsa tiettyyn tavoitteen pyrkivän ryhmän jäsenenä (Dell’Anna ym., 2021; Koekoek & Knoppers, 2020). Erityisen tuen saamisen muotoutumista oppilaita erottavaksi kategoriaksi saattoi tässä tutkimuksessa vahvistaa osaltaan myös se, että osa tukea saavista oppilaita oli vain osan aikaa samassa ryhmässä muiden oppilaiden kanssa, jolloin toiselle luokalle kuuluminen vahvisti erityisen tuen saamisen leimaa.

Huomioitavaa on, että vaikka tässä tutkimuksessa oppilaat tunnistivat toistensa kuulumisen tiettyihin kategoriaryhmiin, he eivät useinkaan maininneet tätä ryhmäkuuluvutta suoraan, vaan kategoriaryhmän merkitys oppilaille havaittiin siihen vihjauksesta toiminnasta. Oppilaat eivät myöskään liittäneet kategoriaryhmiin yleensä mitään ilmeisiä kyseistä kategoriata kuvaavia määreitä. Tämä saattaa johtua siitä, että oppitunneilla ja luokkaympäristössä syrjimättömyys on yleisesti tiedostettu normi, jolloin näkyvä toisen oppilaan syrjimin opettajan ja toisten oppilaiden läsnäollessa ei ole suotava tai hyväksyttävä teko. Poikkeuksena tälle oli kuitenkin vii-

meisessä esimerkissä ilmennyt tapa torjua ryhmäjäsenyys erityistä tukea saavan vertaisen kanssa siltä pohjalta, että työskentely hänen kanssaan heikentäisi yhteisen työn laatua. Myös tämä perustelu kerrottiin kuitenkin kuiskaten omille kaverille silloin, kun opettaja tai asianomainen oppilas eivät olleet sitä kuulemassa. Epäsuoran ja vihjaavan toiminnan on havaittu olevan ihmisille tyypillinen tapa paikallisesti tuottaa, tulkita ja uusintaa eli vahvistaa kategoriajäsenyyksiä (Juhila, Jokinen & Suoninen, 2012, s. 62–64). Samalla tämä tapa edustaa kuitenkin piiloista vallankäyttöä, joka voi luoda jatkuvasta pois-sulkemisesta jonkin ryhmäkuuluvuuden perusteella toistuvasti vahvistetun ja itsensänselvän käytännön.

Kokonaisuudessaan tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat aikaisempia tutkimustuloksia siitä, että oppituntien aikaiset siirtymät ovat haastavia tilanteita, joissa esiintyy helposti oppilaiden ei-toivottua toimintaa ja heikompaa vuorovaikutuksen laatua (ks. Caudle ym., 2014; Curby ym., 2011; Ergin & Bakkaloglu, 2019), kuten torjuntaa tai naurunalaiseksi asettamista tässä tutkimuksessa. Vaikka ikätoverien kesken ei esiintynyt varsinaisia konflikteja (vrt. Booren ym., 2012) tai aggressiivista käyttäytymistä (vrt. Guardino & Fullerton, 2012), siirtymätilanne pienryhmiin oli oppilaille selkeästi sosiaalisesti merkityksellinen ja kiinnostusta herättävä. Tämä ilmeni siinä, miten oppilaat nostivat päätään ja alkoivat katsella ympärilleen välittömästi, kun opettaja kertoi kohta tehtävän pari- tai ryhmätyötä. Lisäksi oppilaat käyttivät runsaasti nonverbaaleja viestintäkeinoja turvatakseen oman sosiaalisen asemansa ryhmässä opettajan ohjeistuksen aikana. Vaikka tällainen oman

sosiaalisen aseman turvaaminen nonverbaalin viestinnän keinoin ei äänellisesti häiritse oppitunnin kulkua, voi ryhmätehtävien ohjeista mennä oppilailta paljonkin ohi, kun taustalla tapahtuu niin paljon. Lisäksi jos ryhmien muodostamistilanteessa jollekulle oppilaalle ilveilläään tai hänet torjutaan, tilanteen herättämät epämiellyttävät tunteet voivat siirtyä myös ryhmätyöskentelyvaiheeseen ja viedä huomion pois oppimisesta ja tehtävään suuntautumisesta omien tunteiden käsittelyyn ja oman sosiaalisen aseman miettimiseen. Oppilaiden runsas nonverbaali viestintä on myös yhtenäinen Markeen (2004) havainnon kanssa, jonka mukaan oppitunneilla on käynnissä monia muitakin asioita kuin itse asian oppiminen: oppitunnit ovat myös sosiaalisia ympäristöjä, joissa suojellaan omia tai toisten kasvoja ja vahvistetaan hierarkiarakenteita (Markee, 2004) sekä neuvotellaan osallistujien valta-asemista (Stevanovic, 2016, s. 215).

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajat eivät olleet kaikilta osin johdonmukaisia toiminnassaan. Esimerkiksi he saattoivat antaa oppilaiden vaikuttaa ryhmävalintoihin tilanteissa, joissa he olivat aiemmin kertoneet tekevänsä ryhmäjaot itse tai he vahvistivat sanavainnollaan tiettyjen kategoriaryhmien merkityksellisyyttä. Oppilaat näkevät helposti opettajan toiminnan epäjohdonmukaisuudet ja aukot ja osaavat käyttää niitä omiin tarkoituksiinsa (esim. Tholander, 2002). Vaikka oppilaiden kuuntelu voi olla myös opettajan hyvää tarkoittava tapa osallistaa oppilaita päätöksentekoon, se voi samalla herättää epämiellyttäviä tunteita etenkin niissä oppilaissa, joilla ei ole vakiintuneita ystävyyssuhteita luokassa. Tällöin tavoitteet kaikkien oppilaiden osallisuudesta ja

ryhmään kuulumisen kokemuksesta eivät toteudu toivotusti. Lisäksi jos oppilaat päätyvät ryhmätyöskentelemään toistuvasti samoissa, pääasiassa omista kaverista muodostetuissa kokoonpanoissa, perusopetuksen opetus suunnitelman perusteissa (2014, s. 23-24) esiinnostettu yhteistyötaitojen ja ryhmätoiminnan oppiminen ei toteudu parhaalla mahdollisella tavalla.

Tämän tutkimuksen aineisto oli kerätty avoimen oppimisympäristön kouluista. Vaikka uudenlaisen koulutilan vaikutus ei ollut analyysimme kohteena, on koulutila voinut osaltaan muovata osallistujien käyttäytymistä. Koska oppilailla ei ollut näissä koulutiloissa omaa nimettyä paikkaa, heillä oli mahdollisuus mennä istumaan lähemmäksi niiden oppilaiden kanssa, keitä he toivoivat pienryhmiinsä. Pulpettien puuttuessa ja uudentyypisten kalusteiden, kuten kaarevien sohvien, ansiosta oppilaat pystyivät istumaan vielä lähempänä toisiansa, jolloin myös mahdollisuus vaikuttaa ryhmäjakoon esimerkiksi koskettamalla toista oli helpompaa. Aineistosta syntyi vaikutelma, että oppilaat varmistelivat toivomaansa ryhmään pääsyä asettumalla istumaan vierekkäin. He näyttivät valitsevan paikkansa muiden oppilaiden vierestä tarkasti, ikään kuin taktikoiden. Suurin osa oppilaista valitsi paikkansa myös niin, että he istuivat saman sukupuolen edustajien viereen.

Tämä tutkimus keskittyi niihin pienryhmiin jakautumisen tilanteisiin, joissa tapahtui oppilaiden välistä sosiaalista neuvottelua erilaisiin kategoriaryhmiin kuulumisen pohjalta. Näitä tilanteita yhdisti se, että ryhmien kokoonpanoista päätettiin vasta oppitunnilla, kun taas tällaista samanlaista neuvottelua ei esiintynyt silloin,

kun opettajat tukeutuivat jo ennalta määrittämiinsä pienryhmien kokoonpanoihin ja esittivät ne ilmoitusluonteisesti oppilaille. Tutkimuksen perusteella näyttäisi siis siltä, että opettajan kannattaa spontaanin ryhmäjaon sijaan muodostaa ryhmät etukäteen ja tukeutua ennakkoon suunnitelmaansa ryhmäjakoon mahdollisimman usein. Tätä puoltaa myös se, että tällöin opettajat voivat luoda ryhmistä tietoisesti heterogeenisia ja yhteistoiminnallisia, niin että vaikka pienryhmän jäsenillä on keskenään erilaiset tiedot ja taidot, ryhmätyöskentelyn onnistuminen edellyttää kaikkien ryhmänjäsenten vastuuta ja työpanosta sekä riippuvuutta toinen toistensa suorituksista (ks. Johnson & Johnson, 1991). Jos taas spontaania ryhmämuodostusta käytetään, sen olisi hyvä perustua vaihteleviin tekijöihin, joita oppilaat eivät voi niin helposti ennakoita ja kontrolloida kuin minkä istumajärjestykseen perustuva ryhmämuodostus mahdollistaa. Esimerkiksi ryhmäkategorioiden muuntelu on keino, jolla opettaja voi luoda uudenlaisia yhteisiä ryhmäkuuluvuuksia oppilaiden välille pienryhmiin jakautumisessa (ks. Renko ym., 2012, s. 58). Tällainen pienryhmiin jakaminen voi perustua mille tahansa vaihtelevalle tekijälle, kuten lempiväreille, mieliruuvalle, jonkin tilanteen (kuten esityksen pitämisen) herättämille tunteille tai syntymäkuukaudelle. Kun opettaja ottaa vastuun pienryhmiin jakamisesta, siirtymätilanne voi muodostua oppilaiden näkökulmasta tasapainoiseksi ja turvalliseksi ja voidaan välttyä siltä, että tilanne herättäisi työskentelyä ja oppimista mahdollisesti heikentäviä kielteisiä tunteita.

Tutkimusta on rahoittanut Suomen Akatemia (projekti 318077).

Kirjoittajatiedot:

Janita Toivainen, KM, erityisopettaja, Oberlinschule, Potsdam, Saksa

Tanja Vehkakoski, KT, dosentti, yliopistonlehtori, Kasvatustieteen laitos (Erityispedagogiikka), Jyväskylän yliopisto

Kreetta Niemi, KT, akatemiaturkija, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

LÄHTEET

- Banerjee, R., & Horn, E. (2013). Supporting classroom transitions between daily routines: Strategies and tips. *Young Exceptional Children*, 16(2), 3–14. <http://dx.doi.org/10.1177/1096250612446853>
- Barney, D., Prusak, K. A., Beddoes, Z., & Eggett, D. (2016). Picking teams: Motivational effects of team selection strategies in physical education. *Physical Educator*, 73(2), 230–254. <http://dx.doi.org/10.18666/TPE-2016-V73-I2-6212>
- Bates, P. & Davis, F. A. (2004). Social Capital, Social Inclusion and Services for People with Learning Disabilities. *Disability & Society*, 19(3), 195–207. <https://doi.org/10.1080/0968759042000204202>
- Benade, L. (2019). Flexible learning spaces: Inclusive by design? *New Zealand Journal of Educational Studies* 54(1), 53–68. <https://doi.org/10.1007/s40841-019-00127-2>
- Booren, L. M., Downer, J. T., & Vitiello, V. E. (2012). Observations of children's interactions with teachers, peers, and tasks across preschool classroom activity settings. *Early Education and Development*, 23(4), 517–538. DOI: 10.1080/10409289.2010.548767
- Bukowski, W. M. & DeLay, D. (2020). Studying the same-gender preference as a defining feature of cultural contexts. *Frontiers in Psychology*, 11(1863), <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01863>.
- Cardinal, B. J., Yan, Z., & Cardinal, M. K. (2013). Negative experiences in physical education and sport: How much do they affect physical activity participation later in life? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3), 49–53. <http://dx.doi.org/10.1080/07303084.2013.767736>
- Caudle, L. A., Jung, M., Fouts, H. N., & Wallace, H. S. (2014). Early childhood preservice teachers' use of verbal and non-verbal guidance strategies across classroom contexts. *Teacher Educator*, 49(1), 61–74. <http://dx.doi.org/10.1080/08878730.2013.848004>

- Chen, B., Hwang, G.-H. & Lin, T.-S. (2019). Impacts of a dynamic grouping strategy on students' learning effectiveness and experience value in an item bank-based collaborative practice system. *British Journal of Educational Technology*, 51(2). <https://doi.org/10.1111/bjet.12794>
- Correia, A. M., Forlin, C. & Sio, E. (2022). Exploring the Participation and Agency of Students with Special Education Needs in a Macau-Chinese Secondary School. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(3), 288–296. doi:10.1111/1471-3802.12566
- Curby, T. W., Stuhlman, M., Grimm, K., Mashburn, A., Chomat-Mooney, L., Downer, J., Hamre, B. & Pianta, R. C. (2011). Within-day variability in the quality of classroom interactions during third and fifth grade: Implications for children's experiences and conducting classroom observations. *Elementary School Journal*, 112(1), 16–37. <http://dx.doi.org/10.1086/660682>
- De Meyer, S., Kågesten, A., Mmari, K., McEachran, J., Chilet-Rosell, E., Kabiru, C. W., Maina, B., Jerves, E. M., Currie, C., & Michielsen, K. (2017). "Boys should have the courage to ask a girl out": Gender norms in early adolescent romantic relationships. *Journal of Adolescent Health*, 61(4), S42–S47. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.03.007>
- Dell'Anna, Si., Pellegrini, M. & Janes, D. (2021). Experiences and Learning Outcomes of Students Without Special Educational Needs in Inclusive Settings: A Systematic Review. *International Journal of Inclusive Education*, 25(8), 944–959. doi:10.1080/13603116.2019.1592248.
- Desbiens, N., Levasseur, C., & Roy, N. (2016). Influence of deviant behaviours in workgroups in relation with group composition. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 21(3), 271–286. <https://doi.org/10.1080/13632752.2016.1177341>
- Ergin, E., & Bakkaloglu, H. (2019). Examination of in-classroom transitions in inclusive preschool classrooms. *Early Child Development and Care*, 189(5), 820–834. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2017.1345891>
- Farago, F., Lynn Martin, C., Granger, K. L., Santos, S. E. & Miller, C. F. (2022). Teachers' Gender Role Attitudes and Gendered Classroom Practices. *Sex Roles*, 87, 471–486.
- Fauziah, H. & Latief, M. A. (2015). The effect of working in heterogeneous and homogeneous pairs on the students' writing skill. *Arab World English Journal*, 8(1), 174–188. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol6no2.14>
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Oxford Basil Blackwell.
- Grahn, K., & Torell, V. B. (2015). Negotiations of gender discourse: Experiences of co-education in a Swedish sports initiative for children. *Sport in Society*, 19, 1186–1201. doi:10.1080/17430437.2015.1096262
- Grimminger, E. (2014). Getting into teams in physical education and exclusion processes among students. *Pedagogies: An International Journal*, 9(2), 155–171. <http://dx.doi.org/10.1080/1554480X.2014.899546>
- Guardino, C., & Fullerton, E. K. (2012). The classroom infrastructure and the early learner: Reducing aggression during transition times. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 100–116.
- Hakulinen, A. (1998). Vuorottelujäsenyys. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* (s. 32–55). Vastapaino.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002). Learning Together and Alone: Overview and Meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95–105. <https://doi.org/10.1080/0218879020220110>
- Juhila, K., Jokinen, A. & Suoninen, E. (2012). *Kategoria-analyysin teesit*. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Kategoriati, kulttuuri ja moraali* (s. 45–88). Vastapaino.
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L. & Sayre Smith, D. (2019). Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250–270. doi:10.1080/00461520.2019.1655645
- Koekoek, J. & Knoppers, A. (2020). Gender categorizations during group work in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 39(2), 196–205. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0189>
- Kämäräinen, A., Björn, P. M., Eronen, L. & Kärnä, E. (2019). Managing epistemic imbalances in peer interaction during mathematics lessons. *Discourse Studies*, 21(3), 280–299. doi:10.1177/1461445619829236.
- Kämäräinen, A., Eronen, L., Björn, P. M. & Kärnä, E. (2020). Initiation and decision-making of joint activities within peer interaction in student-centred mathematics lessons. *Classroom Discourse*, 12(4), 299–318. doi:10.1080/19463014.2020.1744457
- Laniga-Wijnen, L., Gremmen, M. C., Dijkstra, J. K., Veenstra, R., Vollebergh, W. A. M., & Harakeh, Z. (2019). The role of academic status norms in friendship selection and influence processes related to academic achievement. *Developmental Psychology*, 55(2), 337–350. <https://doi.org/10.1037/dev0000611>

- Law, Y-K., Lam, S., Law, W. & Tam, Z. (2017). Enhancing Peer Acceptance of Children with Learning Difficulties: Classroom Goal Orientation and Effects of a Storytelling Programme with Drama Techniques. *Educational Psychology*, 37(5), 537–549. doi: 10.1080/01443410.2016.1214685
- Le, H., Janssen, J. & Wubbels, T. (2018). Collaborative learning practices: Teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 103–122. https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1259389
- Lwin, S. M., Goh, C., & Doyle, P. (2012). "I'm going to split you all up": Examining transitions to group/pair work in two primary English classrooms. *Language and Education*, 26(1), 19–33. http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2011.609281
- Markee, N. (2004). Zones of interactional transition in ESL classes. *The Modern Language Journal*, 88(4), 583–96.
- Martin, C. L., Kornienko, O., Schaefer, D. R., Hanish, L. D., Fabes, R. A. & Goble, P. (2013). The Role of Sex of Peers and Gender-Typed Activities in Young Children's Peer Affiliative Networks: A Longitudinal Analysis of Selection and Influence. *Child Development*, 84(3), 921–937. https://doi.org/10.1111/cdev.12032
- McPherson, M., Smith-Lovin, L. & Cook, J. M. (2001). Birds of a Feather: Homophily in Social Networks. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 415–444.
- Mehta, C. M. & Wilson, J. (2020). Gender segregation and its correlates in established adulthood. *Sex Roles*, 83, 240–253.
- Mondada, L. (2019). Contemporary issues in conversation analysis: embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. *Journal of Pragmatics*, 145, 47–62. doi:10.1016/j.pragma.2019.01.016.
- Niemi, K. (2021). 'The best guess for the future?' Teachers' adaptation to open and flexible learning environments in Finland. *Education Inquiry*, 12(3), 282–300. https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1816371
- Niemi, K., & Vehkakoski, T. (2023). Turning social inclusion into exclusion during collaborative learning between students with and without SEN. *International Journal of Inclusive Education*, 1–20. https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2190750
- Pennington, D. C. (2014). *The social psychology of behaviour in small groups*. London: Routledge.
- Pinto, C., Baines, E. & Bakopoulou, I. (2019). The peer relations of pupils with special educational needs in mainstream primary schools: the importance of meaningful contact and interaction with peers. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 818–837. https://doi.org/10.1111/bjep.12262
- POPS (2014). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Renko, E., Larja, L., Liebkind, K. & Solares, E. (2012). Selvitys syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinoista ja käytännöistä. Sisäministeriön julkaisuja 50.
- Ruusuvuori, J. (2016). Katse. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.), *Keskusteluanalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* (s. 47–62). Vastapaino.
- Stevanovic, M. (2016). Sosiaaliset rakenteet. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.), *Keskusteluanalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* (s. 200–221). Vastapaino.
- Susanti, A., Widiati, U., & Cahyono, B. Y. (2020). The effect of proficiency pairings on EFL students' writing ability in genre-based approach context. *International Journal of Evaluation and Research in Education* 9(1), 245–251. http://doi.org/10.11591/ijere.v9i1.20439
- Tholander, M. (2002). *Doing morality in school: Teasing, gossip and subteaching as collaborative action*. Väitöskirja, Uppsalan yliopisto.
- Toivainen, J. (2022). Pienryhmätyöskentelyyn siirtyminen vuorovaikutustilanteena alakoulun avointen oppimisympäristöjen oppitunnilla. *Erityispedagogiikan pro gradu-tutkielma*, Jyväskylän yliopisto.

Liite 1

Litteroinnissa käytetyt merkinnät (mukaillen Stevanovic 2016)

-	katkos
> <	ympäröivää puhetta nopeammin puhuttu jakso
< >	ympäröivää puhetta hitaammin puhuttu jakso
.	laskeva sävelkulku
?	nouseva sävelkulku
:	äänteen venyminen
allev	äänteen painottaminen
KAPITA	ympäröivää puhetta voimakkaammalla äänellä puhuttu jakso
◦ ◦	ympäröivää puhetta hiljaisemmalla äänellä puhuttu jakso
£ £	hymyilevällä äänellä puhuttu jakso
# #	narisevalla äänellä puhuttu jakso
(.)	hyvin lyhyt, alle sekunnin tauko
(2)	tauon pituus, tässä 2 sekuntia
j(h)oo	sana lausuttu nauraen
[]	päällekkäisen puhunnan tai kehollisen toiminnan alku ja loppu
=	vuorojen välissä ei taukoa
(-)	puheesta ei saa selvää
()	puheenvuoro on epävarmasti kuultu
Opp?	puhujan tunnistaminen epävarmaa
(())	litteroijan selitykset tilanteesta ja puhujien kehollisesta toiminnasta

Sanni Pöysä
Matilda Sorkkila
Mailis Elomaa
Eija Pakarinen
Marja-Kristiina Lerkkänen

Lasten äänet esille – Lasten neuvottelukunta osana EduRESCUE-tutkimushanketta

Kohokohdat

- Lasten neuvottelukunta toimi foorumina, jossa lapset ja tutkijat olivat suorassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa strategisen tutkimusneuvoston rahoittamassa EduRESCUE-hankkeessa.
- Lasten neuvottelukunta mahdollisti lasten kuulemisen ja vahvisti heidän osallisuuttaan ja toimijuuttaan.
- Lasten neuvottelukunta toi esiin, kuinka aikuiset eivät ymmärrä lasten ristiriitaisia kokemuksia ja että lapset eivät aina tiedä, mistä voisivat saada apua huoliinsa.
- Lapset kokivat mielipiteidensä sanallistamisen ja jakamisen vaikeaksi. Toimijuuden edistämisen näkökulmasta olisi tärkeää harjoitella näihin liittyviä taitoja.
- Kokemukset Lasten neuvottelukunnan toiminnasta osana tutkimushanketta olivat myönteisiä. Kannustamme ammattilaisia pohtimaan keinoja lasten kuulemiseksi ja heidän osallisuutensa edistämiseksi.

Tässä artikkelissa kuvataan Strategisen tutkimusneuvoston rahoittaman EduRESCUE-hankkeen yhteydessä järjestetyn Lasten neuvottelukunnan toimintaa sekä nostetaan esille

neuvottelukunnan viestejä aikuisille ja päättäjille. Lasten neuvottelukunnan tavoitteena oli kuulla lasten kokemuksia COVID-19-pandemian ajasta ja heitä koskevista arjen huolista,

lisätä lasten vaikutusmahdollisuuksia heitä koskeissa asioissa ja näin edistää lasten osallisuuden ja toimijuuden kokemuksia yhteiskunnassa.

Lasten neuvottelukuntaan kuului luvulla vuonna 2022–2023 yksi noin 20 oppilaan koululuokka, jossa opiskeli 9–12-vuotiaita lapsia. Toiminta järjestettiin osana lasten tavanomaista koulupäivää ja heidän 4. vuosiluokan yhteiskuntaopin opintojaan. Neuvottelukunta kokoontui lukuvuoden aikana kolme kertaa. Tapaamisissa tutkijat olivat suorassa vuorovaikutuksessa lasten kanssa ja pyrkivät kuulemaan lasten kokemuksia ja ajatuksia korona-ajasta sekä kriisitilanteiden edellyttämästä resilienssistä eli joustavuudesta ja sopeutumiskyvystä. Lasten neuvottelukunnan viesteissä aikuisille ja päättäjille nousi esille esimerkiksi se, että aikuisten pitäisi ymmärtää lasten voivan kokea tilanteita ristiriitaisesti ja että lasten ei ole aina helppo tuoda esiin omia ajatuksiaan tai tietää, mistä saisi apua.

Kokemukset lasten neuvottelukunnan järjestämisestä osana tutkimushanketta olivat myönteisiä. Neuvottelukunta nosti esille näkökulmia, joita tutkijat eivät olisi välttämättä huomanneet. Kokeilu osoitti myös, että tämänkaltaista toimintaa suunnitellessa on tärkeää huomioida, että tehtävät ovat helposti lapsien ymmärrettävissä. Kokemustemme pohjalta kannustamme ammattilaisia pohtimaan keinoja lasten kuulemiseksi ja osallisuuden edistämiseksi niin tutkimuksessa kuin osana kouluarkea.

Asiasanat: Lasten neuvottelukunta, lasten toimijuus, lasten osallisuus, lasten kuuleminen tutkimuksessa

JOHDANTO

Lapsilla on oikeus tulla kuulluksi heitä kos-

kevissa asioissa Yhdistyneiden kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimuksen 12. artiklan mukaan (Yleissopimus lapsen oikeuksista 1991/60). Myös Suomen perustuslaissa (1999/731) määritellään, että lasten tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. On kuitenkin yleistä, että lasten omat näkemykset eivät ole keskiössä heitä koskevassa päätöksenteossa tai tutkimuksessa (Stenvall ym., 2023; Valtioneuvosto, 2020). Jos lapsia ei kuulla, heidän oikeutensa eivät toteudu (Nieminen, 2021) eivätkä päätöksiä tekevät aikuiset saa päätöksenteolle tärkeää tietoa. Lasten näkökulmasta heidän kuulemisensa on merkityksellistä myös siksi, että heidän osallistamisensa heitä koskeviin asioihin voidaan nähdä heidän toimijuutensa edistämisenä (mm. Cook-Sather, 2020; Vaughn, 2020). Lasten toimijuus sitouttaa heitä aktiivisiksi yhteiskunnan jäseniksi sekä tarjoaa mahdollisuuksia elämässä tarvittavien taitojen oppimiseen (Adair, 2014; Vaughn, 2020).

Osana Suomen Akatemian yhteydessä toimivan Strategisen tutkimuksen neuvoston (STN) rahoittamaa Resilientti koulu ja koulutus (EduRESCUE) -hanketta pyrimme kehittämään toimintatapaa lasten äänen kuulemiseksi. EduRESCUE -hankkeen tavoitteena oli etsiä ratkaisuja ja toimintamalleja siihen, miten vahvistetaan suomalaisen koulutusjärjestelmän ja sen toimijoiden resilienssiä – eli joustavuutta, kestävyyttä ja ketteryyttä – ja siten yhteiskunnan kykyä selviytyä kriiseistä tulevaisuudessakin (ks. www.edurescue.fi). Lasten kuulemisen edistämiseksi hankkeessa toimi tieteellisen neuvottelukunnan ja sidosryhmien neuvottelukunnan ohella myös Lasten neuvottelukunta. Tässä artikkelissa kuvaamme tapaa, jolla lasten

neuvottelukunnan toiminta järjestettiin hankkeen ensimmäisenä vuonna ja mitä toimintaan osallistuneet lapset halusivat viestittää aikuisille sekä päättäjille heitä koskevista asioista.

ALAKOULUIKÄISEN LAPSEN TOIMIJUUS

Toimijuutta voi lähestyä useista teoreettisista lähtökohdista käsin. Tässä artikkelissa alakouluikäisen lapsen toimijuutta lähestytään hyödyntäen toimijuuden yksilökeskeistä sosiokulttuurista viitekehystä (Eteläpelto ym., 2013). Siinä toimijuus määritellään yksilöiden omana ja/tai yhteisönsä kanssa toteuttamana toimintana, jonka kautta yksilöt ottavat osaa ja muovaavat osaltaan sosiokulttuurista ympäristöään tai itseään (Eteläpelto ym., 2013). Lasten neuvottelukunnan toiminta asemoitui hyvin toimijuuden yksilökeskeiseen sosiokulttuuriseen viitekehykseen, koska siinä korostuu ajatus yksilöistä aktiivisina toimijoina, mutta myös vastuullisina yhteisöjensä jäseninä (Eteläpelto ym., 2013). Vaikka viitekehys on laadittu koskien aikuisia (Eteläpelto ym., 2013), on sen näkökulmia sovellettu aiemmin onnistuneesti myös alakouluikäisten oppilaiden toimijuuden tarkasteluun (esim. Stolp ym., 2022).

Toimijuus muodostuu yksilökeskeisen sosiokulttuurisen viitekehyksen mukaan erilaisten yksilöllisten ja sosiokulttuuristen tekijöiden vuorovaikutuksessa (Eteläpelto ym., 2013). Koulu yhteisöissä tällaisia yksilöllisiä tekijöitä ovat esimerkiksi lapsen henkilökohtaiset tavoitteet ja toiveet sekä oppimiseen ja opiskeluun yhteydessä olevat motivationaaliset tekijät, kyvyt ja taidot (Eteläpelto ym., 2013;

Vaughn, 2020). Nämä määrittävät osaltaan sitä, millä tavoin lapsi eri tilanteissa haluaa edistää ja pystyy edistämään omaa toimijuuttaan. Toimijuus ei kuitenkaan synny tyhjiössä, vaan lapsen ympäristössä on läsnä lukuisia sosiokulttuurisia tekijöitä, jotka voivat tukea tai ehkäistä hänen toimijuuttaan. Koulussa tällaisia ovat esimerkiksi erilaiset koulun toimintaa ohjaavat normit ja toimintatavat tai käytetyt oppimisen tavat, mutta keskeisesti myös kouluarjen vuorovaikutustilanteet sekä vertaisten että opettajien ja muiden aikuisten kanssa (Vaughn, 2020).

Lasten toimijuutta tulisi systemaattisesti edistää, koska toimijuus yhdistyy muun muassa lasten taitoihin tehdä päätöksiä, ratkoa ongelmia ja perustella valintojaan (mm. Adair, 2014; Vaughn, 2020). Tutkimukset ovat myös osoittaneet, että lasten kokemus riittävästä toimijuudesta on yhteydessä heidän kokemaansa hyvinvointiin (mm. Steckermeier, 2019). Lisäksi toimijuus on yhteydessä siihen, miten lapset tai nuoret toimivat elämänsä muutostilanteissa tai miten he osallistuvat ympäröivään yhteiskuntaan sekä edistävät sen tasavertaisuutta (Adair, 2014; Vaughn, 2020).

LAPSEN TOIMIJUUDEN EDISTÄMINEN

Vaikka tutkimuksissa toimijuutta on lähestytty monista erilaisista näkökulmista käsin (ks. esimerkiksi Adair, 2014; Bandura, 1999; Vaughn, 2020), toimijuuden edellytyksistä ja tukemisen keinoista ollaan verrattain yksimielisiä. Lapsen mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa nostetaan usein keskeiseksi toimijuuden edellytykseksi (Adair,

2014; Cook-Sather, 2020; Kangas ym., 2017; Vaughn, 2020). Käytännössä toimijuuden edistäminen edellyttää esimerkiksi sitä, että tuetaan lasta eri yhteyksissä tuomaan esille tavoitteitaan, toiveitaan, näkemyksiään ja kiinnostuksen kohteitaan omien kykyjensä ja taitojensa sallimalla tavalla sekä huomioidaan ne tavalla, jonka lapsi ymmärtää (mm. Adair, 2014; Vaughn, 2020). Toimijuuden edistämiseen tähtäävät toimet mahdollistavat osaltaan myös YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksessa ja Suomen perustuslaissa (1999/731) esitetyn lapsen oikeuden tulla kuulluksi ja vaikuttaa itseä koskeviin asioihin.

Koska alakouluikäinen lapsi ei voi suoraan vaikuttaa elinpiiriinsä ohjaaviin sosiokulttuurisiin tekijöihin eikä ole kehitysvaiheensa vuoksi valmis ottamaan täysivaltaista vastuuta, edellyttää lapsen toimijuuden edistäminen tukea ja huomiota hänen elinpiirissään olevilta aikuisilta. Eri-laisia toimijuuden tukemisen muotoja tulisikin pitää esillä niin koulussa ja kotona (Adair, 2014; Cook-Sather, 2020; Gurdal ym., 2015; Vaughn, 2020) kuin heitä koskevaa tutkimusta tehtäessä (Cook-Sather, 2020; Nieminen, 2021; Vehkalahti ym., 2021). Pyrkimys tarjota lapsille mahdollisuuksia osallistumiseen ja vaikuttamiseen oli taustalla myös EduRESCUE-hankkeessa järjestetyille Lasten neuvottelukunnan toiminnalle.

LASTEN NEUVOTTELUKUNNAN ROOLI EDURESCUE-HANKKEESSA

EduRESCUE-hankkeen tavoitteena oli tarkastella COVID-19-pandemian vaikutuksia muun muassa kouluihin ja oppilaisiin sekä

etsiä ratkaisuja ja toimintamalleja esimerkiksi siihen, miten vahvistetaan suomalaisen koulujärjestelmän ja sen toimijoiden resilienssiä kriisitilanteissa ja siten yhteiskunnan kykyä selviytyä kriiseistä myös tulevaisuudessa. Koska hankkeen tulokset ja suositukset koskevat erityisesti lapsia ja nuoria, haluttiin luoda toimintatapoja, joilla voitaisiin lisätä lasten vaikutusmahdollisuuksia heitä koskevissa asioissa. Lasten neuvottelukunta toimi hankkeessa foorumina, jossa lapset ja tutkijat pystyivät olemaan suorassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa.

Lasten neuvottelukunnan tavoitteena oli kuulla lasten kokemuksia COVID-19-pandemian ajasta ja arjen huolista, lisätä lasten vaikutusmahdollisuuksia heitä koskevissa asioissa ja näin edistää lasten osallisuuden ja toimijuuden kokemuksia yhteiskunnassa. Lisäksi tavoitteena oli antaa lapsille mahdollisuus tutustua ikäryhmäänsä koskeviin tutkimustuloksiin sekä koota lasten ajatuksia ja ehdotuksia niin, että niitä voidaan välittää eteenpäin tiedoksi aikuisille ja laajemmin päättävälle tahoille. Koska lasten neuvottelukuntaan haluttiin osallistaa lapsia eri puolilta Suomea, päätettiin hankkeen aikana järjestää kolme erillistä lasten neuvottelukuntaa kolmella eri paikkakunnalla. Tässä artikkelissa raportoimme tuloksia, jotka koskevat ensimmäistä Lasten neuvottelukuntaa, joka koontui lukuvuoden 2022–2023 aikana.

ENSIMMÄISEN LASTEN NEUVOTTELUKUNNAN TOTEUTUS

EduRESCUE-hankkeen ensimmäisenä vuonna lasten neuvottelukunta koostui

yhdestä noin 20 oppilaan koululuokasta, jossa opiskeli 9–12-vuotiaita lapsia. Tutkijoilla ei ollut aiempia yhteyksiä kyseiseen kouluun tai lasten neuvottelukunnaksi valikoituneen luokan opettajaan. Luokka valittiin sillä perusteella, että kyseinen luokanopettaja oli ensimmäinen, joka ilmoitti luokkansa mukaan toimintaan rehtorin luvalla koulun opettajille laitettun sähköpostitiedotteen saatuaan. Ennen lasten neuvottelukuntaan liittyvää toimintaa lasten huoltajia tiedotettiin neuvottelukunnasta. Suostumuksia lasten osallistumiselle ei kerätty, koska lasten neuvottelukunta järjestettiin luokanopettajan kanssa sovitus- ti osana 4. luokan oppimäärään sisältyviä yhteiskuntaopin opintoja ja osana tavanomaista koulupäivää. Lapsilta ei myöskään kerätty mitään heitä yksilöiviä tietoja tai tutkimusaineistoa. Lasten neuvottelukunta kokoontui kaikkiaan kolme kertaa lukuvuoden 2022–2023 aikana ja kaikkiin tapaamisiin osallistui lasten lisäksi kolme tutkijaa.

Ensimmäinen tapaamiskerta. Ensimmäisessä tapaamisessa, joka kesti kaksi peräkkäistä oppituntia, tavoitteena oli pohjustaa lasten neuvottelukunnan toimintaa rakentamalla lasten kanssa yhteistä ymmärrystä siitä, mitä lasten oikeus tulla kuulluksi tarkoittaa. Lisäksi haluttiin kuulla lasten ajatuksia siitä, miksi lasten kuuleminen on tärkeää ja mistä asioista lapsia pitäisi heidän mielestään kuulla. Toimintatapoina hyödynnettiin lapsia osallistavia ja toiminnallisuutta sisältäviä menetelmiä, koska niiden ajateltiin helpottavan lasten osallistumista tutkijoiden läsnäollessa. Lapset esimerkiksi rakensivat pienissä, noin 6–7 oppilaan ryhmissä palapelin koskien lasten oikeutta tulla kuulluksi. Palape-

lin pohjalta keskusteltiin näissä ryhmissä siitä, mitä lasten oikeus tulla kuulluksi lasten mielestä tarkoittaa käytännössä. Lisäksi lapsilta kysyttiin mielipiteitä siitä, mihin asioihin heidän ikäisillään lapsilla pitäisi olla mahdollisuus vaikuttaa. Apukysymyksiä oli laadittu etukäteen, esimerkiksi mihin aikaan menee nukkumaan, mitä tekee vapaa-ajalla, miten koulussa opiskellaan, mitä kaveri tai vanhemmat harrastavat. Lopuksi lapset tekivät ryhmissä julisteita, joihin heitä ohjeistettiin kirjoittamaan, missä asioissa lapsia tulee heidän mielestään kuulla ja miksi sekä miten se voisi onnistua. Ensimmäiseen tapaamiseen suunniteltujen toimintatapojen kautta lapset toivat ajatuksiaan esille, mutta ennalta laaditut apukysymykset olivat osittain lapsille liian vaikeita ymmärtää. Kenties osin sen vuoksi osalla lapsista oli vaikeuksia keskittyä julisteen tekemiseen ja jokaisessa pienryhmässä tarvittiin tutkijoiden tukea tehtävänannossa pysymiseen.

Toinen tapaamiskerta. Toisessa tapaamisessa, joka kesti yhden oppitunnin, tavoitteena oli kuulla lasten ajatuksia koronapandemiasta ja muista kriiseistä sekä keskustella niiden kohtaamisessa tarvittavasta resilienssistä eli joustavuudesta ja sopeutumiskyvystä. Toimintatapaksi toiseen tapaamiseen valittiin pienryhmäkeskustelut noin 5–7 oppilaan ryhmissä sekä niitä pohjustava itsenäisesti tehtävä pohtimistehtävä. Tutkijoiden ohjaamisessa pienryhmissä lapsille annettiin värillisiä papereita, joista kuhunkin oli kirjoitettu tapaamisen teemaan liittyvä kysymys, esimerkiksi ”Mitä ikävää tai huonoa korona-ajasta on seurannut?” ja ”Mitä teet, jos jokin uutisissa kuulemasi asia aiheuttaa huolta?”. Lapset ottivat papereita vuorotellen niin,

että jokainen sai kirjoittaa itsenäisesti vastauksen kuhunkin kysymykseen. Lopuksi jokaisesta paperista keskusteltiin yhdessä. Tässäkin tapaamisessa tutkijat auttoivat lapsia ymmärtämään kysymyksiä sekä kannustivat lapsia miettimään ja sanallistamaan omia mielipiteitään.

Kolmas tapaamiskerta. Kolmannessa tapaamisessa, joka kesti yhden oppituntin, tavoitteena oli kuulla lasten ajatuksia kouluhyvinvoinnista ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä sekä keskustella niistä lasten ajatuksista, joita lapset halusivat aikuisten tietävän. Jälkimmäisessä hyödynnettiin lasten aikaisemmin esille nostamien ajatusten pohjalta koostettuja väitteitä, joita muokattiin ja lisättiin tapaamisen aikana yhdessä. Myös tässä tapaamisessa toimintatapana hyödynnettiin tutkijoiden ohjaamia pienryhmiä, joissa lapset miettivät ensin erillisille papereille kirjattu- ja kysymyksiä (esimerkiksi ”Mikä tuottaa hyvää mieltä koulussa?” ja ”Mikä vaikeuttaa jaksamista koulussa?”) ja väitteitä (esimerkiksi ”Opettajien pitäisi kertoa, mitä koulussa voi tehdä, jos ahdistaa.”) itsenäisesti, ja sen jälkeen teemoista keskusteltiin pienryhmissä.

Vaikka EduRESCUE-hankkeen ensimmäisen lasten neuvottelukunnan oli tarkoitus kokoontua vain lukuvuoden 2022–2023 aikana, pyrkimyksenä on järjestää keväällä 2024 neljäs tapaaminen saman luokan kanssa. Näin voitaisiin tukea lasten toimijuutta antamalla vielä konkreetteja esimerkkejä siitä, miten heidän neuvottelukunnassa esille nostamiaan näkemyksiä on viety eteenpäin.

POIMINTOJA LASTEN ESILLE NOSTAMISTA ASIOISTA

Lasten neuvottelukunnan mukaan aikuisten tulisi kuulla lapsia, jotta aikuiset eivät tekisi lapsille sopimattomia ”ihmepäätöksiä” ja jotta lasten elinympäristö ei olisi ”liian ankee”. Ensimmäisessä tapaamisessa neuvottelukunta nimesi monia lapsen arkeen liittyviä tekijöitä, joissa lasten näkemyksiä pitäisi kuunnella herkemmin. Koulussa tällaisia olivat esimerkiksi kouluruuat ja välituntiohjelma sekä oppituntien sisällöt ja oppimismenetelmät. Vapaa-aikaan ja kotiin liittyen neuvottelukunta nosti esille toiveita vaikuttaa enemmän esimerkiksi harrastuksiin, oman rahan käyttöön, pukeutumiseen ja siihen, kumman vanhemman kanssa asuu. Neuvottelukunnan mukaan lasten näkökulmien kuuleminen mahdollistuisi aikuisten kanssa yhteisesti keskustelemalla ja asioista neuvottelemalla.

Toisessa tapaamisessa neuvottelukunnassa keskityttiin koronapandemiaan ja muihin kriiseihin sekä niissä tarvittavaan resilienssiin. Neuvottelukunnan tapaamisten aikaan koronapandemia ei ollut enää lasten arjessa aktiivisesti läsnä, vaan muut kriisit, kuten sota Ukrainassa ja hintojen nousu, nousivat enemmän esille. Koronapandemian aikana olleeseen etäopetusjaksoon neuvottelukunta liitti kuitenkin edelleen kokemuksia esimerkiksi siitä, että kavereita ikävöitiin ja vapaa-aikaa oli enemmän. Vastaavia kokemuksia on tunnistettu myös EduRESCUE-hankkeen yhteydessä toteutetussa tutkimuksessa, jossa on tarkasteltu alakouluiikäisten oppilaiden kokemuksia etäopetuksesta (Pöysä ym., 2023). Tapaamisen aikaan ajankohtaisiin kriiseihin liittyen neuvottelukunta nosti

esille, että aikuisten pitäisi olla enemmän tietoisia lasten kokemista peloista ja huolistista, koska lapset voivat tarvita aikuisten apua niiden kohtaamiseen. Aikuisilta saamansa tuen ohella neuvottelukunta nimesi myös muita keinoja vaikeissa tilanteissa selviämiseen. Tällaisia olivat esimerkiksi leikkiminen, musiikin kuuntelu ja rauhallinen tekeminen. Neuvottelukunnan mukaan kaikki lapset eivät kuitenkaan tiedä, mistä voisivat saada apua itselleen, kun kohtavat vaikeita tilanteita, pelkoja tai huolia.

Kouluhyvinvointiin liittyvistä tekijöistä keskustellessa neuvottelukunta mainitsi useita tekijöitä, jotka tukevat ja heikentävät lasten hyvinvointia koulussa. Hyvinvointia edistävinä tekijöinä nimettiin esimerkiksi kaverit, mahdollisuus oppia, mukavaksi koetut oppiaineet ja välitunnit. Hyvinvointia heikentävinä tekijöinä nimettiin puolestaan esimerkiksi kiusaaminen, tappelut, epäreiluuden kokemus sekä väsymys. Vastavia tekijöitä on tunnustettu myös aiemmin (mm. Tuukkanen, 2022). Vaikka esimer-

kiksi kiusaamiseen pyritään puuttumaan kouluissa yhä aktiivisemmin, on huolestuttavaa, että se nousi oppilaiden puheissa useasti esille.

Kolmannen tapaamisen keskeisenä tavoitteena oli selvittää, mitä viestiä lasten neuvottelukunta näkisi tarpeelliseksi välittää lasten asioista päättävälle aikuisille. Kuviossa 1 on viisi lasten neuvottelukunnan näkemysten pohjalta muodostettua viestiä, jotka neuvottelukunnan mukaan aikuisten tulisi huomioida lasten kanssa toimissaan ja heidän asioistaan päätettäessään. Viestit ovat suoria sitaatteja lasten esille nostamista asioista, mutta ne edustivat usean lapsen ajatuksia. Yleisesti viestit kertovat, kuinka aikuiset eivät ymmärrä, miten ristiriitaisina lapset voivat jotkut tilanteet kokea tai kuinka uutiset vaikuttavat lapsiin. Viestit kuvaavat myös lasten kokemusta siitä, että heillä ei aina ole ketään, jolle puhua, tai ketään, jolta saisivat ymmärrystä.

Kuvio 1

Lasten neuvottelukunnan viestit aikuisille

- **Aikuisten pitäisi ymmärtää, että lapset voivat olla samaan aikaan iloisia ja harmissaan jostain.**
- **Aikuisten pitäisi tietää, että lapsia voi pelottaa se, mitä he kuulevat tai näkevät ympärillään.**
- **Aikuisten pitäisi tietää, että lapset eivät aina tiedä kenen kanssa puhua, jos pelottaa.**
- **Opettajien pitäisi kertoa, mitä koulussa voi tehdä, jos ahdistaa.**
- **Aikuiset eivät aina tiedä, mitä lapset ajattelevat eikä lapsen ole sitä aina helppo tuoda esille.**

SUOSITUKSIA TULEVAAN

Tässä artikkelissa olemme kuvanneet Edu-RESCUE-hankkeen yhteydessä järjestetyn lasten neuvottelukunnan toimintaa sekä poimintoja asioista, joita hankkeen ensimmäinen lasten neuvottelukunta nosti esille. Vastaavaa toimintatapaa ei ole aiemmin käytetty laajasti varsinkaan kotimaisessa tutkimuksessa, joten tämän kokeilun myötä haluamme kannustaa muitakin tutkimushankkeita ottamaan tämän osaksi käytänteitään. Kokonaisuudessaan lasten neuvottelukunnan toiminnan pohjalta voimme luoda suosituksia niin kouluun, tutkimukseen kuin päättävälle tahoillekin. Lisäksi haluamme kannustaa kaikkia lasten tai lapsiin liittyvien asioiden kanssa toimivia aikuisia huomioimaan lasten neuvottelukunnan viestit aikuisille.

Koulun näkökulmasta on hyvä kiinnittää erityistä huomiota esimerkiksi siihen, että omien mielipiteiden sanallistaminen ja jakaminen ei ole lapsille aina helppoa. Tämä nousee esille myös neuvottelukunnan aikuisille suuntaamissa viesteissä. Vaikka omien mielipiteiden sanallistamisen ja jakamisen vaikeus tiedetään myös aiemman tutkimuksen valossa (mm. Muhonen ym., 2017), on tähän syytä kiinnittää koulussa edelleen huomiota ja harjoitella sitä taitona. Tämä on erityisen keskeinen taito myös toimijuuden edistämisen kannalta, ja lapsilla on yksilöllisiä tarpeita sen suhteen, millaista tukea he tässä tarvitsevat (Adair, 2014; Vaughn, 2020).

Neuvottelukunnan viesteissä nousee koulun näkökulmasta esille myös ajatus siitä, että kaikki lapset eivät tiedä, kenen puoleen kääntyä, kun heitä pelottaa tai ahdistaa. Usein kouluissa, kuten myös kouluissa, jossa lasten neuvottelukunta järjes-

tettiin, tiedotetaan tarjolla olevista avun ja tuen mahdollisuuksista eri tavoin. On kuitenkin mahdollista, että lapset eivät osaa hyödyntää tätä tietoa omalla kohdallaan tai tieto jää oppilaille abstraktiksi. Kouluissa tulisikin kiinnittää tähän entistä enemmän huomiota ja harjoitella käytännössä sitä, kuinka apua voi juuri omassa koulussa saada. Tämä voisi toteutua esimerkiksi tutustumalla kouluterveydenhoitajan tai koulupsykologin tiloihin tai pyytämällä heitä puhumaan luokassa. Myös vanhempia olisi hyvä kehottaa keskustelemaan lastensa kanssa heidän huolistaan, koska moni lapsi koki pelkoa uutisissa näkyvistä ajankohtaisista tapahtumista, esimerkiksi Ukrainan sodasta. Tunne siitä, että ei jää yksin vaikeissa tilanteissa, on lapsen kehityksen kannalta tärkeä ja aikuisten tulisi edistää sitä omilla toimillaan.

Toimijuuden edistämisen kannalta kouluissa on tarpeen kiinnittää huomiota siihen, että lapset ymmärtävät heidän aloitteidensa ja näkökulmiensa tulleen huomioituksi (Stenvall ym., 2023; Vaughn, 2020). Lasten neuvottelukunta nosti esille esimerkiksi toiveen vaikuttaa enemmän oppituntien sisältöihin ja oppimismenetelmiin. Samalla kuitenkin lasten puheissa kuului esimerkkejä myös tilanteista, joissa juuri heidän toivomiaan sisältöjä ja menetelmiä oli hyödynnetty. On siis mahdollista, että lapset eivät hahmota, milloin heidän aloitteensa ja näkökulmansa tulevat huomioituksi, jos opettaja ei sitä erikseen sanallista.

Tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta kokemus lasten neuvottelukunnan järjestämisestä oli merkityksellinen. Kokeilu osoitti muun muassa, että lasten neuvottelukunnan kaltaiset toimintatavat mahdollistavat lasten osallistamisen heitä

koskevaan tutkimukseen ilman, että lapset ovat varsinaisia tutkimuksen kohteita. Samalla lasten neuvottelukunnan kautta voitiin tukea lasten toimijuutta tarjoamalla kanava, jossa lasten näkökulmat tulevat kuulluksi ja josta näitä näkökulmia voidaan välittää eteenpäin tiedoksi aikuisille ja päättävälle tahoille. Kokeilu antoi ymmärrystä, mitä lasten näkökulmasta tärkeitä asioita tulisi tutkimustiedon avulla jatkossa edistää. Tutkijoiden ja lasten välistä vuorovaikutusta mahdollistavan foorumin luominen olisi tärkeää myös laajemmin tutkimuksessa, jossa tarkastellaan lapsia ja heidän elämänsä liitoksissa olevia asioita. Tärkeänä viestinä tutkijoille on myös oivallus siitä, kuinka me voimme osaltamme olla kasvattamassa tulevaisuuden kansalaisia tarjoamalla keinoja edistää heidän toimijuuttaan.

Haasteena lasten toimikunnan toteutuksessa oli esimerkiksi kaikkien oppilasryhmän lasten tasavertainen osallistaminen. Vaikka oppilaiden yksilöllisiä tarpeita pyrittiin ottamaan huomioon erilaisia toimintatapoja käyttämällä, ei kaikkia pystytty osallistamaan täysin tasavertaisesti. Eri toimintatavat sopivat toisille oppilaille paremmin kuin toisille, esimerkiksi joidenkin oppilaiden oli vaikea keskittyä toiminnallisiin tehtäviin. Lisäksi haastavaksi osoittautui ohjaavien kysymysten muotoilu riittävän lapsentajuisesti. Kysymysten ymmärrys edellytti tutkijoiden läsnäoloa ja tukea. Jatkossa järjestettävissä lasten neuvottelukunnissa onkin tärkeää huomioda, että käsittelyn tukena olevat kysymykset on sanallistettu lasten ymmärtämällä tavalla. Hyvä keino tämän harjoitteluun on opetuksen dialogisuuden vahvistaminen (Muhonen ym., 2016).

Vaikka lasten erityinen asema ymmärretään yhteiskunnassa hyvin, ei se aina näy päätöksenteossa. Lapsia koskevassa päätöksenteossa onkin tarpeen pysähtyä pohtimaan, miten lasten ääni tulee niissä kuulluksi ja ymmärretyksi ja miten päätöksiä koskeva ymmärrys välittyisi lapsille. Kouluissa tulisi lisätä mahdollisuuksia lasten ajatusten esille tuomiseen ja siten tukea lasten toimijuutta. Varhaiset osallisuuden kokemukset tukevat myös myöhempää aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa.

TUTKIMUKSEN RAHOITUS

Tutkimus kuuluu EduRESCUE – resilientti koulu ja koulutus -hankkeeseen. Tutkimusta rahoittaa strategisen tutkimuksen neuvosto (STN), joka toimii Suomen Akatemian yhteydessä (#234196).

Kirjoittajatiedot:

Sanni Pöysä, KT, tutkijatohtori, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Matilda Sorkkila, FT, dosentti, Yliopistonlehtori, Psykologian ja logopedian osasto, Helsingin yliopisto

Mailis Elomaa, KT, tutkijatohtori, Kasvatustieteiden osasto, Helsingin yliopisto

Eija Pakarinen, PsT, professori, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Marja-Kristiina Lerkanen, KT, professori, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

LÄHTEET

- Adair, J. K. (2014). Agency and expanding capabilities in early grade classrooms: What it could mean for young children. *Harvard Educational Review*, 84(2), 217–241. <https://doi.org/10.17763/haer.84.2.y46vh546h41l2144>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory.* Prentice-Hall.
- Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory into Practice*, 59(2), 182–191. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705091>
- Gurdal, S., Lansford, J. E., & Sorbring, E. (2016). Parental perceptions of children's agency: Parental warmth, school achievement and adjustment. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1203–1211. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1083559>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Kangas, M., Kopisto, K., Löfman, K., Salo, L., & Krokfors, L. (2017). 'I'll take care of the flowers!' Researching agency through initiatives across different learning environments. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 17(1), 82–91. <https://doi.org/10.1080/14729679.2016.1246256>
- Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., & Lerkkanen, M.-K. (2016). Scaffolding through dialogic teaching in early school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 55, 143–154. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.007>
- Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., & Lerkkanen, M.-K. (2017). Knowledge-building patterns in educational dialogue. *International Journal of Educational Research*, 81, 25–37. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.10.005>
- Nieminen, L. (2021). Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Langström, T. Pösö, N. Rutanen, & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 25–42). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 162.
- Pöysä, S., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M.-K. (2023). Psykososiaalisen hyvinvoinnin heijastuminen oppilaiden kokemuksiin kevään 2020 etäopetuksesta. *Kasvatus* 54(4), 311–325. <https://doi.org/10.33348/kvt.138068>
- Tuukkanen, T., Somerkoski, B., Kyllänen, A., & Puura, K. (2022). Lapsibarometri 2022 “Jos joku on mun lähellä, silloin mä en pelkää” – lasten näkemyksiä turvallisuudesta. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2022:9.
- Suomen perustuslaki 1999/731
- Steckermeier, L.C. (2019). Better safe than sorry: does agency moderate the relevance of safety perceptions for the subjective well-being of young children? *Child Indicators Research* 12, 29–48. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9519-y>
- Stolp, E., Moate, J., Saarikkallio, S., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M.-K. (2022). Students' experiences of their agency in whole-class playing. *International Journal of Music Education*, Online first. <https://doi.org/10.1177/02557614221130419>
- Stenvall, E., Kurki, M., & Virtanen, P. (2023). Is there a place for children in the making of public policy? Insights from the research evidence. *Journal of Childhood, Education & Society*, 4(1), 16–28. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202341184>
- Vaughn, M. (2020). What is student agency and why is it needed now more than ever? *Theory into Practice*, 59(2), 109–118. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702393>
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Langström, H., & Pösö, T. (2021). Kohti eettisesti kestävää lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa H. Langström, T. Pösö, N. Rutanen, & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 10–24). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 162.
- Yleissopimus lapsen oikeuksista 1991/60

Jarkko Hautala

Lukemalla lukijaksi

Lapset tarvitsevat yleensä tukea ja ohjausta perustaitojen kuten lukemisen oppimisessa. Tässä kirjoituksessa pyrin tiivistämään olennaisia asioita teknisen lukemisen kognitiivisesta prosessista, sen kehityksestä, pulmista ja tukemisesta. Tavoitteenani on hälventää tekijöitä, jotka saattavat saada lukemisen opettamisen tuntumaan tarpeettoman vaikealta. Samalla ehdotan joitain keinoja, joilla oppilaiden peruslukutaitojen oppimista voitaisiin edistää kansallisella tasolla. En kuitenkaan käsittele luetun ymmärtämistä, joka vaatii oman puheenvuoronsa.

Teknisen lukemisen perusta on kirjain-äännevastaavuuden hallinta. Tämä on itsestään selvä säännönmukaisissa kirjoitusjärjestelmissä kuten suomessa, jossa äng-äännettä lukuun ottamatta jokaista kirjainta vastaa yksi äänne ja toisinpäin. Epäsäännönmukaisissa kirjoitusjärjestelmissä kuten englannissa (Aro, 2006) kirjoitetun

ja puhutun kielen vastaavuus ei ole yhtä selkeä, mikä hidastaa lukemaan oppimista (Aro, 2006). Kyky eritellä sanoja, tavuja ja äänneitä puhevirrasta, eli fonologinen tietoisuus, on tärkeä perusta niin sanotun alfabeettisen periaatteen oppimiselle eli sille ymmärrykselle, että kirjaimet yhdistyvät äänneisiin ja ne voidaan koota järjestyksessä yhteen sanaksi (Aro, 2017). Tätä tärkeää taitoa harjoitellaan leikinomaisesti esiopetuksessa ja alkuopetuksessa (Lerkkanen, 2006). Kun teknisen lukutaidon periaate on omaksuttu, taito sujuvoituu harjoittelun myötä. Sujuvan lukutaidon tiedetään perustuvan automatisoituneeseen sanantunnistukseen. Toistuvasti kohdatut ja luetut kirjainyhdistelmät ja kokonaiset sanat muodostavat mieleen muistiedustuksia eli hahmoja, jotka nopeuttavat sanojen tunnistamista (Share, 2008). Näin ollen alkavakin lukijakin alkaa kartuttaa muistivarantojaan, joiden avulla tuttuja

sanoja opitaan lukemaan yhä nopeammin.

Ääneen lukeminen. Lukemaan opitaan aluksi ääneen ja sitä tulee harjoitella alkuopetuksessa monimuotoisesti motivaation säilyttämiseksi (Rasinski & Hoffman, 2003). Miksi ääneen lukeminen sitten on niin tärkeää? Ensinnäkin alkuvaiheessa teknistä lukutaitoa voidaan kunnolla arvioida vain ääneen luennasta, mikä siten mahdollistaa oppilasta kehittävän palautteenannon. Toiseksi ääneen lukemisen voisi ajatella harjoittavan kirjain-äännevastavuuden automatisoitumista ja sen perusteella tapahtuvaa äänneiden kokoamista sanoiksi eli dekodaaamista. Koska säännönmukaista kirjoitusjärjestelmää on mahdollista lukea ääneen myös ei-kokoavalla tavalla (Hautala ym., 2013), oppilasta on tarvittaessa ohjattava kokoamaan äänneet yhteen, löytämään oikeat sana- ja tavupainotukset ja ymmärtämään lukemansa. Tutkimus on osoittanut, että ääneen lukemisen sujuvuus paranee tehokkaasti toistavan ääneen lukemisen menetelmällä, jossa samaa tekstiä luetaan useita kertoja (Lee & Yoon, 2017). Pikkuhiljaa myös uusien tekstien lukeminen sujuvoituu. Ääneen lukemisen sujuvuus luo pohjaa äännettömän lukemisen sujuvuuden ja luetun ymmärtämisen kehittymiselle (Prior ym., 2011). Taidon kehittyessä harjoittelun painopisteen tulee siirtyä äännettömään lukemiseen, luetun ymmärtämiseen ja tehokaiden lukustrategioiden opettamiseen ja oppimiseen. Kuitenkin on paljon oppilaita, joiden peruslukutaito jää niin heikoksi, että he voivat hyötyä ääneen lukemisen harjoittelusta myös alkuopetusta myöhemmillä vuosiluokilla. Lukusujuvuus jatkaa kehittymistään ainakin nuoruuteen saakka (Eklund ym., 2015), sillä edellytyksellä, että

oppilas lukee riittävästi eli kun lukeminen on keskeinen osa opiskelua ja muuta elämää.

Lillukan varsia. Edellä kuvattua yksinkertaista ja eheää näkemystä lukusujuvuuden kehityksestä uhkaavat mutkistaa jotkin seikat, joita vastaan pyrin seuraavaksi puolustautumaan. Voihan nimittäin olla niinkin, että sanojen sujuva lukeminen perustuisi aivan erityisiin, erikseen opetettaviin strategioihin.

Kaksoisreitti vai -tasomalli? Vallalla olevien kaksoisreittiteorioiden mukaan tutut sanat tunnustetaan kokonaisuina muistijäljen eli sanahahmon edustuksen avulla, kun taas vieraat sanat voidaan ainoastaan dekodata sarjallisesti kirjain-äänneittäin edeten (Perry ym., 2010). Teorian mukaan sanan lukeminen voi nopeutua vain, jos sille muodostuu mieleen vahva sanahahmo. Suomen kielen taipuneissa sanoissa ja yhdysanoissa on kuitenkin usein tuttuja ja vieraampia osia, eikä tällainen joko-tai jako tuttuihin ja vieraisiin sanoihin tunnu mielekkäältä. Tietääkseni muissakaan kielissä ei ole osoitettu, että lukijat lukevat heille vieraat ja tutut sanat laadullisesti kokonaan eri tavoin. Kahden reitin jaossa saattaakin olla kyse keinosta, jolla laskennalliset, teoreettiset mallit on saatu onnistuneesti käsittelemään englannin kielen epäsäännöllisesti (esim. eye -> /ai/) ja säännöllisesti (l -> /ai/) ääntyvät sanat (Coltheart ym., 2010).

Jos kaksoisreittimalli ei pidä paikkaansa, miten sanoja sitten luetaan? Kun tutkimme tätä asiaa lukemisen aikaisista silmänliikkeistä (Hautala ym., 2021), havaitsimme sanahahmon aktivoituvan ennen dekodauksen alkamista, ja deko-

dauksen nopeuden olevan riippuvaista sanahahmon aktivoitumisen voimakkuudesta. Toisin sanoen sanahahmon osittainkin aktivoituminen helpottaa dekodousta. Tämän prosessin havaittiin toimivan myös hitaimmilla lukijoilla. Nimesimme tämän näkemyksen lukemisen kaksitasomalliksi. Näkemyksen mahdollinen pedagoginen sovellus on, että heikkoja lukijoita voitaisiin harjoituttaa hyödyntämään paremmin sanahahmojen varhaista aktivoitumista dekodouamisessaan. Kyse on valistuneiden ennakoitien tekemisestä sanan lopusta sen alun ja laajemman kontekstin perusteella ja näiden ennakoitien varmistamisesta. (esimerkiksi lauseessa *He menivät kirjastoon* lihavoidut päätteet ovat hyvin ennakoitavissa). Tällaisen lukutekniikan omaksumisen voisi ajatella vähentävän jumiutumista pelkkään kirjain kirjaimelta etenevään dekodouamiseen (ks. Fiset ym., 2005) – tekstin ennakoinnin kun tiedetään olevan heikentynyttä hitailla lukijoilla (Hawelka ym., 2015).

Tavun rooli. Toinen niin tutkijoita kuin opettajakin Suomessa askarruttanut kysymys on tavun rooli lukemisessa. Lähtökohtaisesti oikea tavujäsennys on välttämätöntä sanan ymmärtämiselle. Tavujäsennys ei ole aivan yksinkertaista, sillä se vaatii enimmillään jopa kuuden kirjaimen yhtäaikaista käsittelyä konsonantti-vokaali -tasolla. Esimerkiksi sanassa *Klonk.ku* vasta kuudes kirjain määrittää tavurajan (vertaa *Klon.kun*).

Sanahahmon aktivoituminen on nopea ja monimutkainen havaintoprosessi, jossa kaikkia sanan kirjaimia tunnistetaan yhtäaikaaisesti tarkan näön rajoissa (Grainger, 2016). Tässä vaiheessa kirjainten keskinäistä sijaintia ei koodata aivan tar-

koin (esimerkiksi kirjoitusvirhe kuosraus voi jäädä lukijalta huomaamatta). Merkittävän tekijä lukivaikeudessa näyttäisi olevan kirjainten yhtäaikaisen tunnistamisen hitaus (ks. Hautala ym., 2021). Kirjaimet aktivoivat myös erilaisia rakenteellisia sisäisiä malleja, jotka liittyvät esimerkiksi konsonanttien ja vokaalien erottamiseen, tavurakenteeseen tai morfologiaan. Alkutavun ja sanahahmon aktivoituminen aktivoi myös niiden merkitys- ja puhevastineita. Näyttäisi siltä, että suomea äidinkielenään puhuvat lapset oppivat nopeasti tekemään oikean tavujäsennyksen lukemilleen sanoille (Hintermeier ym., 2023). On kuitenkin mahdollista, että joillekin heikoille lukijoille (Hautala ym., 2013) ja erityisesti suomea vieraana kielenä opiskeleville oppilaille tavujäsentämisen oppiminen voi muodostua haasteeksi.

Tavu voisi olla myös kirjainta suurempi dekodouamisyksikkö lukemisessa. Sanamuotoja suomessa on loputtomasti mutta yleisiä tavuja vain muutama tuhat. Tavu ei kuitenkaan ole itsenäinen yksikkö, vaan tavurajan sijainti riippuu tavua laajemasta osasta kirjainjonoa ja myös sanan morfologisesta rakenteesta (esimerkiksi kirjainjono syy ei aina muodosta tavua: syy-si, syyt-tä, syys-yö). Myöskään kielelliset tutkimukset eivät tue näkemystä tavusta dekodouausyksikkönä (Hautala ym., 2013; Hintermeier ym., 2023; Häikiö & Luotojärvi., 2022).

Vaikka tavu ei olisikaan itsenäinen tunnistus- ja dekodouausyksikkö, on tavuviivan käytölle alkuopetuksessa muita perusteluita. Lukemisen alkuvaiheessa tavuviivat voivat ohjata sanojen systemaattiseen ja kielellisesti oikeaoppisesti jäsentyneeseen dekodouamiseen alfabeettisen periaatteen mukaisesti. Hyvin pian oppilaiden

on kuitenkin opittava tekemään tavujäsen-
nys itse (esimerkiksi merkitsemällä ne
pystyviivoin tavalliseen tekstiin), minkä op-
pimista tavuviivoitetun tekstin lukeminen
voi jopa haitata. Kenties tavujäsenyyksen
tekemistä helpottavat säännöt voisivat
auttaa joitain heikkoja lukijoita - esimerkik-
si monet kaksoiskonsonantit erottuvat vi-
suaalisestikin (esimerkiksi *tuutti*). Yleensä
myös tietoisuus auttaa oppimisessa. Kun
lapsi ymmärtää, että tavujäsenyyksen voi
yrittää tehdä sanalle muutamalla eri taval-
la (esimerkiksi *kit-a-ra* vs. *ki-ta-ra*) ja vain
yksi tapa tavoittaa sanan kontekstiin so-
pivan merkityksen, hänen on kenties mah-
dollista oppia tarvittavaa joustavuutta sa-
nahahmon koodaukseen. Tavurakenteen
jäsentäminen on tärkeää myös oikeinkirjoi-
tuksen oppimisen kannalta, minkä havain-
nollistamisessa tavuviivalla on paikkansa.

Lukemalla lukijaksi. Jo Samuels (1979)
esitti tutkimilleen oppilaille, että ääneen
lukemisen harjoittelu rinnastuu urheilijoi-
den ja muusikoiden harjoitteluun, ja väite-
tysti oppilaat motivoituivat parantamaan
omia lukusuorituksiaan, kun ne merkittiin
henkilökohtaiselle kuvaajalle. Kun puhu-
taan kansallisesta lukutaidon tason las-
kun taittamisesta, on ensiksi kysyttävä,
harjoitellaanko ääneen lukemista riittävä-
sti ensimmäisten vuosiluokkien aikana (ks.
Juntunen, 2019)? Entä luetaanko myö-
hemmillä vuosiluokilla ylipäätään riittävä-
sti? Yksi hyvä ja myöskin ilmainen ratkaisu
on jokapäiväinen 15 minuutin lukuläksy (it-
sevalittua kirjaa) vanhempien kuittaamana.
Keino herättää ajoittaista purnausta, mut-
ta mikäpä systemaattinen, mutta tarpeel-
linen toiminta ei sitä toisinaan aiheuttaisi
niin lasten kuin aikuistenkin kohdalla. Onko
uhkana tällöin lukumotivaation heikkenemi-

nen? Yleisellä tasolla ei, sillä tutkimusten
mukaan lukutaidon ja -motivaation kehitys
on luonteeltaan vastavuoroista – taidon
kehitys edistää motivaatiota jopa enem-
män kuin toisin päin (van Bergen et al.,
2023). Toki oppilaita on syytä tukea löytä-
mään mielenkiintoista lukemista muun mu-
assa kirjastosta.

Laajemmin perustaitojen kuten luku-
taidon rapautumisessa Suomessa on näh-
däkseni kyse yhteiskunnan kehityksestä
yhä moninaisemmaksi, jolloin myös oppi-
laiden lähtötasossa ja opetuksessa esiin-
tyy suurempaa vaihtelua. Mitkä olisivat
ne rakenteelliset keinot, joilla voisimme
edistää oppilaiden perustaitojen oppimis-
ta? Ehkäpä meillä Suomessa olisi varaa
tarkentaa opetussuunnitelmissa kullakin
vuosiluokilla tavoiteltavaa osaamista mini-
mikriteerien muodossa ja edistää näiden
saavuttamiseen tarvittavien harjoitusme-
netelmien ja -ohjelmien laatimista ja hyö-
dyntämistä opetuksessa. Tämä tulisi kui-
tenkin tehdä harkiten uhraamatta liikaa
siitä monipuolisuudesta, mitä nykyiset
opetussuunnitelmat ja koulut lapsille mah-
dollistavat. Perustaitojen harjoittelu sisäl-
tyy alkuopetuksessa luontevasti kaikkeen
muuhun opetukseen, mutta voitaisiinko
esimerkiksi kirjojen lukemista sisällyttää
opetukseen enemmän koko perusopetuk-
sen aikana? Myös matemaattisia perustai-
toja voitaisiin hyvin harjoittaa soveltavasti
eri oppiaineissa. Koulutusjärjestelmien vä-
liset vertailut tukevat näkemystä, että vah-
vat perustaidot mahdollistavat myöhem-
män erikoistumisen (Ludger, 2015).

LÄHTEET

- Aro, M. (2006). Learning to read: The effect of orthography. Teoksessa R. M. Joshi & P. G. Aaron (toim), *Handbook of orthography and literacy* (s. 531-550). Routledge.
- Aro, M. (2017). Learning to Read Finnish. Teoksessa L. Verhoeven, C. Perfetti (toim), *Learning to Read Across Languages and Writing Systems* (s. 393-415), Cambridge University Press. Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological review*, 108(1), 204. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.108.1.204>
- Eklund, K., Torppa, M., Aro, M., Leppänen, P. H., & Lyytinen, H. (2015). Literacy skill development of children with familial risk for dyslexia through grades 2, 3, and 8. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 126. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0037121>
- Fiset, D., Arguin, M., Bub, D., Humphreys, G. W., & Riddoch, M. J. (2005). How to make the word-length effect disappear in letter-by-letter dyslexia: implications for an account of the disorder. *Psychological Science*, 16(7), 535-541. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01571.x>
- Grainger, J. (2016). Orthographic Processing and Reading. *Visible Language*, 50(2).
- Hautala, J., Aro, M., Eklund, K., Lerkkanen, M. K., & Lyytinen, H. (2013). The role of letters and syllables in typical and dysfluent reading in a transparent orthography. *Reading and Writing*, 26, 845-864. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9394-3>
- Hautala, J., Hawelka, S., & Aro, M. (2021). Dual-stage and dual-deficit? Word recognition processes during text reading across the reading fluency continuum. *Reading and Writing*, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10201-1>
- Hawelka, S., Schuster, S., Gagl, B., & Hutzler, F. (2015). On forward inferences of fast and slow readers. An eye movement study. *Scientific reports*, 5(1), 8432. <https://doi.org/10.1038/srep08432>
- Hintermeier, L., Hautala, J., & Aro, M. (2023). Rapid Coding of Syllable Structure by Dysfluent Developing Readers. *Scientific Studies of Reading*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/10888438.2023.2203863>
- Häikiö, T., & Luotojärvi, T. (2022). The effect of syllable-level hyphenation on novel word reading in early Finnish readers: Evidence from eye movements. *Scientific Studies of Reading*, 26(1), 38-46. <https://doi.org/10.1080/10888438.2021.1874384>
- Juntunen, K. (2019). Lukuintoa etsimässä: yksilötöyökentelystä yhteistoiminnallisuuteen. Pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto. https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/147093/Juntunen_Katja_opinnyte.pdf
- Ketonen, R. (2019). Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ja opettaminen. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.), *Lukivaikueudesta lukitukseen*. Gaudeamus.
- Lee, J., & Yoon, S. Y. (2017). The effects of repeated reading on reading fluency for students with reading disabilities: A meta-analysis. *Journal of learning disabilities*, 50(2), 213-224. <https://doi.org/10.1177/0022219415605194>
- Lerkkanen, M. K. (2006). Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. WSOY Oppimateriaalit.
- Ludger, W. (2015). Universal basic skills what countries stand to gain: What countries stand to gain. OECD publishing.
- Perry, C., Ziegler, J. C., & Zorzi, M. (2010). Beyond single syllables: Large-scale modeling of reading aloud with the Connectionist Dual Process (CDP++) model. *Cognitive psychology*, 61(2), 106-151. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2010.04.001>
- Prior, S. M., Fenwick, K. D., Saunders, K. S., Ouellette, R., O'Quinn, C., & Harvey, S. (2011). Comprehension after oral and silent reading: Does grade level matter?. *Literacy Research and Instruction*, 50(3), 183-194. <https://doi.org/10.1080/19388071.2010.497202>
- Rasinski, T. V., & Hoffman, J. V. (2003). Oral reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 510-522. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.4.5>
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The reading teacher*, 32(4), 403-408. <https://www.jstor.org/stable/20194790>
- Share, D. L. (2008). Orthographic learning, phonological recoding, and self-teaching. In *Advances in child development and behavior* (Vol. 36, pp. 31-82). JAI. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(08\)00002-5](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(08)00002-5)
- van Bergen, E., Hart, S. A., Latvala, A., Vuoksimaa, E., Tolvanen, A., & Torppa, M. (2023). Literacy skills seem to fuel literacy enjoyment, rather than vice versa. *Developmental Science*, 26(3), e13325. <https://doi.org/10.1111/desc.13325>

OPPIMISEN JA OPPIMISVAIKEUKSIEN ERITYISLEHTI

NUMERO 1/2024

LECTIO PRAECURSORIA

Oppilaiden ja opettajien kollektiiviset johtajuus- ja innovaatiokäytännöt alakoulun makerspace-oppimisympäristössä.....4
Jasmiina Leskinen

TUTKIMUKSET

Inklusiivisen kasvatuksen ja erityispedagogiikan sisällöt opettajaopintojen opetussuunnitelmissa.....12
Aino Äikäs, Outi Kyrö-Ämmälä, Sonja Ojala, Katariina Waltzer,
Marianna Heinonen & Päivi Pihlaja

Kohti oppimista: pienryhmien kokoonpanoista neuvottelemine alakoulun avointen oppimisympäristöjen oppitunneilla.....34
Janita Toivainen, Tanja Vehkakoski & Kreetta Niemi

KOKEILUT JA KÄYTÄNTEET

Lasten äänet esille – Lasten neuvottelukunta osana EduRESCUE -tutkimushanketta.....57
Sanni Pöysä, Matilda Sorkkila, Mailis Elomaa,
Eija Pakarinen & Marja-Kristiina Lerkkänen

PUHEENVUORO

Lukemalla lukijaksi.....67
Jarkko Hautala