

OPPIMISEN JA OPPIMISVAIKEUKSIEN ERITYISLEHTI

NMI-Bulletin



3/2023

OPPIMISEN JA OPPIMISVAIKEUKSIEN ERITYISLEHTI

NMI-Bulletin

33. VUOSIKERTA

NUMERO 3/2023

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

TOIMITUS

Sirpa Eskelä-Haapanen, päätoimittaja
Maria Haakana
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:
Laura

ISSN 2342-9046

Copyright 2023 Niilo Mäki -säätiö

SISÄLTÖ

LECTIO PRAECURSORIA

Päiväkoti-ikäisten lasten kognitiivisten ja varhaisten akateemisten taitojen tukeminen motoristen taitojen ja fyysisen aktiivisuuden interventiolla.....4
Pinja Jylänki

TUTKIMUKSET

Toisen asteen opettajien
inkluisioasenteet ja -minäpystyvyydet.....11
Joni Forsell, Marita Mäkinen,
Mari-Paoliina Vainikainen,
Minna Mäkihonko & Minna Seppälä

Laaja-alainen erityisopettaja tuen
antajana.....30
Marjatta Takala, Ninnu Kotilainen &
Riikka Sirkko

Erityisopettajan arviointityössä kohtamat kompromissit.....48
Minna Kyttälä, Milla Rantamäki &
Mervi Lahtomaa

KOKEILUT JA KÄYTÄNTEET

Digilukiseulassa yhdistyvät tutkimustieto ja käyttäjälähtöisyys.....66
Riikka Heikkilä, Pirita Korpivaara &
Maria Niskakoski

Toimitukselta

Jylänki on tarkastellut väitöskirjassaan systemaattisten kirjallisuuskatsausten avulla lasten varhaisten akateemisten ja kognitiivisten taitojen yhteyttä liikuntaan. Väitöstutkimus osoittaa, että päiväkotikäisten lasten kognitiivisia ja varhaisia akateemisia taitoja voidaan tukea fyysisen aktiivisuuden tai motoristen taitojen harjoittelulla. Taidot kehittyvät etenkin, jos harjoittelu sisältää motoristen taitojen harjoittelua tai jos liikkumista yhdistetään opeteltavaan aiheeseen.

Forsell, Mäkinen, Vainikainen, Mäkihonko ja Seppälä selvittivät ammatillisten opettajien ja lukion opettajien inklusioasenteita ja minäpystyvyyttä inklusion toteuttajana. Opettajien inklusioasenteen havaittiin olevan yleisesti ottaen hyvin myönteinen, mutta inklusiominäpystyvyytensä opettajat arvioivat kohtalaiseksi.

Takalan, Kotilaisen ja Sirkon tutkimuksessa tarkastellaan laaja-alaisten erityisopettajien näkemyksiä siitä, kuka koulussa käytännössä antaa oppilaille tukea, etenkin erityistä tukea, ja kuka on siihen pätevä ja kelpoinen. Tutkimuksen taustalla ovat epäselviksi koetut ohjeet siitä, kenen vastuulla on eri tuen tasoilla opiskelevien tukeminen, ja kenen kuuluu täyttää niihin liittyvät asiakirjat.

Erytisopettajat joutuvat tekemään monenlaisia arviointiin liittyviä kompromisseja, jotka liittyvät arvosanojen antamisen ja arvioinnin välisiin ristiriitoihin sekä oman osaamisen, työn vaatimusten ja olosuhteiden paineisiin. Erytisopettajien tekemät kompromissit ovat sidoksissa eettiseen neuvotteluun ja pyrkimykseen varmistaa oppilaiden yhdenvertainen ja oikeudenmukainen kohtelu. Kyttälä, Rantamäki ja Lahtomaa tarkastelevat näitä kompromisseja tutkimusartikkelissaan.

Heikkilä, Korpivaara ja Niskakoski kuvailevat valmistuneita luku- ja kirjoitustaidon sähköisiä arviointivälineitä. Arviointivälineet ovat tutkimusperustaisia ja tarkoitettu luokille 1–9 sekä peruskoulun jälkeiseen arviointiin. DigiLukiseula on ajantasainen ja helppokäyttöinen tuen tarpeen tunnistamisen väline.

Toivotamme lukijoillemme hyvää syksyn jatkoa!

Pinja Jylänki



Päiväkoti-ikäisten lasten kognitiivisten ja varhaisten akateemisten taitojen tukeminen motoristen taitojen ja fyysisen aktiivisuuden interventioilla

LitM Pinja Jylängin erityispedagogiikan väitöskirja *Active Early Interventions: Supporting Preschoolers' Cognitive and Academic Skills with Fundamental Motor Skill and Physical Activity Interventions* tarkastettiin 5.5.2023 Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Vastaväittäjänä toimi professori Mikko Aro Jyväskylän yliopistosta ja kustoksena professori Pirjo Aunio Helsingin yliopistosta.

Lasten ja nuorten liikkuminen on puhuttanut viime vuosina laajasti. Erityisesti on nostettu esiin huoli siitä, että lapset ja nuoret liikkuvat vähemmän ja ovat motorisesti heikompia kuin aiemmat sukupolvet. Samanaikaisesti on noussut huoli akateemis-

ten taitojen, kuten matemaattisten ja kielellisten taitojen, heikentymisestä, ja yhä useampi lapsi kouluissa ja päiväkodeissa tarvitsee tukea oppimiseen. Tutkimukset ovat osoittaneet, että passiivinen elämäntapa on yhteydessä heikompaan akateemiseen osaamiseen (Carson ym., 2015), tehden liikkumattomuudesta uuden riskitekijän lasten akateemisten taitojen kehityksen kannalta.

Haasteet akateemisissa taidoissa voidaan havaita jo varhaisessa vaiheessa ennen kouluun siirtymistä, ja näihin haasteisiin on tärkeää pystyä reagoimaan mahdollisimman pian (Bishop & Leonard, 2014; Zhang ym., 2020). Tutkimus on

osoittanut, että erot heikommin ja ikätaoisesti suoriutuvien lasten välillä lähtevät kouluvuosien myötä kasvuun, ilman oikeanlaista tukea (Anders ym., 2012). Varhaiskasvatustilain (1183/2021) mukaisesti varhaiskasvatukseen osallistuvalla lapsella on ”oikeus saada hänen yksilöllisen kehityksensä, oppimisensa ja hyvinvointinsa edellyttämää yleistä tukea osana varhaiskasvatuksen perustoimintaa viivytystä tuen tarpeen ilmettyä”.

Haasteena on tutkimukseen perustuvien ja vapaasti käytössä olevien varhaisten akateemisten taitojen harjoitusohjelmien vähäinen saatavuus. Lisäksi tarkasteltaessa esimerkiksi varhaisten matemaattisten taitojen tukemista on havaittu, että harjoittelun vaikutukset eivät ole pitkäkestoisia, vaan lasten taidot ovat lähteneet laskuun harjoittelun loputtua (Aunio, 2019). Tämä on paljastanut tarpeen kehittää uusia tapoja tukea lasten oppimista. Yhteydet liikkumisen ja akateemisten taitojen välillä ovat herättäneet kysymyksen siitä, voisiko liikkuminen toimia yhtenä keinona tukea varhaisten akateemisten taitojen kehitystä.

LIKKUMISEN JA VARHAISTEN AKATEEMISTEN TAITOJEN MERKITYS VARHAISVUOSINA

Sekä liikkumisella että varhaisilla akateemisilla taidoilla on merkittävä vaikutus lapsen elämään jo varhaisessa vaiheessa ja läpi koko elämän. Esimerkiksi varhaiset kielelliset ja matemaattiset taidot ennustavat myöhempää kielellistä ja matemaattista osaamista, mikä korostaa niiden merkitystä jo varhaisvuosina (Duncan ym., 2007). Yhteiskunnallisesta näkökulmasta

taitoja voi pitää olennaisina niin koulussa ja työelämässä kuin arkipäiväisissä toiminnoissakin.

Varhaisten akateemisten taitojen kehityksen kannalta myös kognitiiviset taidot ovat merkittäviä. Kognitiivisia taitoja voidaan kuvata psykologisiksi prosesseiksi tai toiminnoiksi, jotka ohjaavat ymmärrystä ja ajattelua. Tällaista toimintaa on esimerkiksi tiedon kartuttaminen, prosessointi ja järjestäminen. (Oakley, 2004.) Keskeisimpiä kognitiivisia taitoja ovat toiminnanohjauksen taidot, joilla tarkoitetaan kykyä hallita ja säädellä omaa toimintaa ja siihen liittyviä prosesseja esimerkiksi uusia taitoja oppiessa tai keskittymistä kohdentaessa (Diamond, 2013; Espy ym., 2004).

Toiminnanohjauksen taidot alkavat kehittyä jo varhaislapsuudessa, ja niiden on havaittu olevan yhteydessä parempiin varhaisiin akateemisiin taitoihin (Yeaniad ym., 2013). Toiminnanohjauksen taidot ovat myös merkittävässä roolissa liikkumisessa: esimerkiksi pelejä pelatessa tulee toimia sääntöjen mukaisesti ja vaihtaa liikkumistapaa tai suuntaa äkillisesti. Tutkimus on osoittanut, että liikkumisella voidaan vaikuttaa positiivisesti toiminnanohjauksen taitoihin ja juuri nämä kehittyneet toiminnanohjauksen taidot voivat osaltaan selittää liikkumisen ja varhaisten akateemisten taitojen välisiä yhteyksiä (Best, 2010; Pesce ym., 2021).

Liikkuminen on osa lapsen luonteenomaista toimintaa, ja YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen mukaisesti jokaisella lapsella on oikeus liikkumiseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016b). Tutkimuksessa liikkumista kuvataan kahdesta näkökulmasta: liikkumisen määränä ja kuormittavuutena sekä liikkumisen taitoina.

Liikkumisen määrää ja kuormittavuutta kuvataan käsitteellä fyysinen aktiivisuus. Maailman terveysjärjestön WHO:n sekä opetus- ja kulttuuriministeriön (2016a) liikuntasuosituksen mukaisesti päiväkotikäisten lasten tulisi olla fyysisesti aktiivisia vähintään kolme tuntia päivässä, joista yksi tunti on vauhdikasta fyysistä aktiivisuutta, esimerkiksi hiihtoa tai hippaleikkiä.

Lasten fyysiseen aktiivisuuteen vaikuttaa merkittävästi niin kotona kuin päiväkodissa tarjottu kannustus liikkumiseen sekä mahdollisuudet liikkua erilaisissa ympäristöissä, kokeilla erilaisia välineitä ja harjoittaa monipuolisesti taitoja. Varhaisvuosien liikuntasuositukset on huomioitu varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, jonka mukaisesti lapsia kannustetaan päivittäiseen fyysiseen aktiivisuuteen niin sisä- kuin ulkotiloissa (Opetushallitus, 2022).

Liikkumiseen liittyviä taitoja kuvataan käsitteellä motoriset taidot. Varhaisvuosina kehittyvät motoriset perustaidot pitävät sisällään erilaisia liikkumiseen, välineiden käsittelyyn ja tasapainoon liittyviä taitoja, kuten juokseminen, pallon kiinni ottaminen ja yhdellä jalalla seisominen (Gallahue ym., 2012). Motoristen taitojen kehitykseen vaikuttavat merkittävästi tarjotut mahdollisuudet harjoittaa näitä taitoja esimerkiksi ulkona erilaisissa ympäristöissä tai ohjatussa liikuntaharrastuksessa. Tämän lisäksi vanhempien esimerkillä sekä päiväkodilla on suuri merkitys lasten motoristen taitojen tukemisessa. Päiväkodin merkitys kasvaa etenkin niillä lapsilla, joilla on vähemmän mahdollisuuksia harjoittaa motorisia taitoja kotiympäristössään (Iivonen & Sääkslahti, 2014).

Sekä fyysisen aktiivisuuden että motoristen taitojen kehittymisen merkitys

varhaislapsuudessa on suuri, sillä fyysisesti aktiivinen elämäntapa omaksutaan jo tässä vaiheessa. Lisäksi motoriset taidot luovat edellytyksen lapsen itsenäiseen suoriutumiseen erilaisista arkipäiväisistä fyysisistä toiminnoista ja luovat pohjaa myöhemmin opittaville haastavammille taidoille (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016b).

Siitä huolimatta, että varhaiset akateemiset, kognitiiviset ja motoriset taidot kehittyvät yhtäaikaaisesti varhaisvuosina, näitä taitoja on perinteisesti tarkasteltu erikseen (Stodden ym., 2023). Kasvatustieteilijät ovat tarkastelleet akateemisten taitojen kehittymistä, kun taas psykologian alalla on keskitytty kognition tarkasteluun. Samaan aikaan liikuntatieteilijät ovat tarkastelleet fyysisistä aktiivisuutta ja motorisia taitoja. Viime vuosina tutkimuskentillä on virinnyt kiinnostusta monitieteiseen tutkimukseen ja eri tutkimusalat ovat kiinnostuneet tarkastelemaan näiden taitojen välisiä yhteyksiä. On huomattu, että monet edellä mainituista taidoista ovat yhteydessä toisiinsa, ja tätä ilmiötä on tarkasteltu etenkin kouluikäisten lasten osalta (Tomporowski ym., 2008). Kuitenkin päiväkotikäisten lasten tutkiminen on jäänyt vähäisemmälle huomiolle, eikä aiheesta ole tehty laajempaa katsausta. Ottaen huomioon taitojen yhtäaikaisen kehittymisen varhaislapsuudessa sekä sen, kuinka suuren osan päivästäan lapset osallistuvat päiväkodin toimintaan, on tärkeää tarkastella aihetta jo varhaislapsuuden aikana päiväkotikäisillä lapsilla.

VÄITÖSKIRJAN TAVOITTEET

Väitöskirjan (Jylänki, 2023) tavoitteena oli

tarkastella motoristen taitojen sekä fyysisen aktiivisuuden interventioiden merkitystä kognitiivisten ja varhaisten akateemisten taitojen tukemisessa päiväkotikäisillä lapsilla. Väitöskirjaa ohjasi kolme tutkimuskysymystä, joista kahteen ensimmäiseen vastattiin kahdella systemaattisella kirjallisuuskatsauksella ja viimeiseen interventiotutkimuksella.

Systemaattisten kirjallisuuskatsausten avulla tarkasteltiin, voiko motoristen taitojen ja fyysisen aktiivisuuden interventioilla eli harjoittelulla vaikuttaa myös päiväkotikäisten lasten kognitiivisiin ja varhaisiin akateemisiin taitoihin. Lisäksi tarkasteltiin, minkä tyyppisellä harjoittelulla saavutettiin suurimmat vaikutukset. Systemaattisiin kirjallisuuskatsauksiin haettiin tutkimuksia seitsemästä elektronisesta tietokannasta. Yhteensä noin 7 800 artikkelia käytiin läpi ensin abstraktien perusteella, ja sen jälkeen noin 270 tutkimesta käytiin läpi koko teksteinä.

Ennalta määrättyjen kriteerien pohjalta systemaattisiin kirjallisuuskatsauksiin valikoitui yhteensä 57 tutkimusta, jotka myöhemmin jaettiin kahteen julkaisuun. Ensimmäinen näistä sisälsi 35 tutkimusta, joissa käsiteltiin tavallisesti kehittyviä lapsia (Jylänki ym., 2022b). Toinen sisälsi 22 tutkimusta, joissa tarkasteltiin lapsia, joilla oli eritasoisia tuen tarpeita (Jylänki ym., 2022a). Molemmat systemaattiset kirjallisuuskatsaukset raportoitiin PRISMA 2009/2020 -ohjeiden mukaisesti (Moher ym., 2009; Page ym., 2021), ja kaikille mukaan valituille tutkimuksille tehtiin laadun arviointi hyödyntäen EPHPP-työkäytä (National Collaborating Centre for Methods and Tools, 2008; Thomas ym., 2004).

MOTORISTEN TAITOJEN JA FYYSISEN AKTIIVISUUDEN INTERVENTIOILLA MYÖNTEISIÄ VAIKUTUKSIA

Systemaattiset kirjallisuuskatsaukset osoittivat, että suurimmassa osassa tutkimuksista motoristen taitojen ja fyysisen aktiivisuuden interventiot olivat vaikuttaneet myönteisesti kognitiivisiin ja varhaisiin akateemisiin taitoihin. Tavallisesti kehittyvillä lapsilla myönteisiä vaikutuksia havaittiin 71 prosentissa tutkimuksista, ja lapsilla, joilla on eritasoisia tuen tarpeita, niitä havaittiin 73 prosentissa tutkimuksista. Vaikutuksia havaittiin erityisesti lasten muistissa, toiminnanohjauksessa sekä kielellisissä ja matemaattisissa taidoissa. Lapsilla, joilla oli tuen tarpeita, interventioiden vaikutus näytti olevan riippuvainen lapsen tuen tarpeen tasosta: kognitiivisissa ja kielellisissä taidoissa myönteiset vaikutukset olivat suurimpia lapsilla, jotka kuuluivat oppimisen haasteiden kehittymisen osalta riskiryhmään, esimerkiksi perhetaustansa vuoksi. Toiminnanohjauksen taidoissa taas vaikutukset olivat suurimpia lapsilla, joilla oli enemmän haasteita oppimisessa.

Systemaattiset kirjallisuuskatsaukset pitivät sisällään erilaisia interventioita. Osa interventioista keskittyi harjoittamaan pelkkiä motorisia taitoja ja osa pelkästään lisäämään fyysistä aktiivisuutta. Osassa interventioista motoristen taitojen tai fyysisen aktiivisuuden harjoitteluun oli lisätty kognitiivisten tai varhaisten akateemisten taitojen harjoittelua. Esimerkiksi lapset saattoivat opetella vieraskielisiä sanoja, kuten eläinten nimiä, samalla näinä eläiminä liikkuen. Näitä interventioita kutsuttiin väitöskirjassa yhdistetyiksi interventioiksi, sillä ne yhdistävät liikkumista kognitiivisten

ja varhaisten akateemisten taitojen harjoittelun kanssa.

Tarkasteltaessa interventioiden vaikutuksia kognitiivisiin ja varhaisiin akateemisiin taitoihin eri tyyppisten interventioiden näkökulmasta, motoristen taitojen interventioiden havaittiin olevan tehokkaampia kuin fyysisen aktiivisuuden interventiot. Tämä tulos puoltaa ajatusta siitä, että toisen taidon harjoittaminen, tässä tapauksessa motoristen taitojen harjoittaminen, tukee toisen taidon eli varhaisten akateemisten tai kognitiivisten taitojen oppimista enemmän kuin pelkkä liikkumisen määrän lisääminen. Lisäksi yhdistetyn harjoittelun havaittiin olevan tehokkaampaa kuin pelkkä motoristen taitojen tai fyysisen aktiivisuuden harjoittelu.

Tuloksia tarkasteltaessa on kuitenkin otettava huomioon, että molemmissa systemaattisissa kirjallisuuskatsauksissa suurin osa tutkimuksista oli metodologisesti heikkoja, pääasiassa siksi, että tutkimuksen laadun arvioinnin kannalta tärkeitä osa-alueita oli raportoitu puutteellisesti. Tämä kertoo siitä, että tutkimusala on vielä verrattain uusi eivätkä tutkimusten raportointikäytännöt ole vielä vakiintuneet. Tulosten varmistamiseksi tarvitaan lisää korkealaatuisia tutkimuksia.

VARHAISTEN MATEMAATTISTEN TAITOJEN TUKEMINEN MOTORISIA JA MATEMAATTISIA TAITOJA YHDISTÄEN

Väitöskirjan kolmannessa osajulkaisussa kehitettiin systemaattisten kirjallisuuskatsausten tulosten pohjalta Toimi ja opi -interventio-ohjelma, joka yhdistää matemaattisten käsitteiden ja motoristen taito-

jen harjoittelun (Jylänki ym., 2023). Interventio-ohjelma oli kestoltaan kahdeksan viikon mittainen ja sisälsi kaksi 45 minuutin pituista tuokiota viikossa. Matemaattisia suhdetaitoja kuvaavia käsitteitä, kuten enemmän, vähemmän, puolikas ja kokonainen, harjoiteltiin ensin lapsille luettavassa tarinassa ja sen jälkeen samoja käsitteitä otettiin osaksi motoristen taitojen harjoittelua. Harjoittelun vaikutuksia tarkasteltiin yhteensä 36 lapsella.

Toimi ja opi -intervention havaittiin vaikuttavan myönteisesti päiväkotikäisten lasten varhaisiin matemaattisiin taitoihin ja etenkin matemaattisiin suhdetaitoihin. Yksi tärkeistä havainnoista oli se, että vaikutukset olivat pysyviä, sillä ne näkyivät vielä noin kahdeksan viikkoa harjoittelun päättymisen jälkeen. Myös erot matemaattisissa suhdetaidoissa pienenivät kahdeksan viikon aikana harjoittelun alussa heikosti ja ikätasoisesti suoriutuvien lasten välillä, eikä ryhmien välillä ollut merkittäviä eroja enää harjoittelun loputtua. Tämän tuloksen uutuusarvoa lisää se, että aikaisemmissa varhaisten matemaattisten taitojen interventioissa ei ole useinkaan havaittu pitkäaikaisia vaikutuksia tai erojen kaventumista heikommin ja ikätasoisesti suoriutuvien lasten välillä.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Väitöskirjan tulosten voidaan todeta osoittavan, että päiväkotikäisten lasten kognitiivisia ja varhaisia akateemisia taitoja on mahdollista tukea motoristen taitojen ja fyysisen aktiivisuuden harjoittelulla. Eriytisesti motoristen taitojen sekä yhdistetyn harjoittelun havaittiin olevan tehokasta kognitiivisten ja varhaisten akateemisten

taitojen kannalta. Tulosten perusteella olisi myös suositeltavaa yhdistää eri taitojen harjoittelua, kuten matemaattista ja motorista harjoittelua. Osana väitöskirjaa *Active Numeracy* -tutkimusryhmässä kehitetty Toimi ja opi -harjoitusohjelma tarjoaakin tulevaisuudessa päiväkodeille mahdollisuuden käyttää Suomen varhaiskasvatuksen kontekstiin suunniteltua motoristen ja matemaattisten taitojen harjoitusohjelmaa tukemaan niitä lapsia, joilla on haasteita varhaisten matemaattisten taitojen kanssa.

Väitöskirjan tulokset osoittavat myös, että päiväkotikäisten lasten kehitystä on syytä tarkastella holistisesta näkökulmasta, ottaen huomioon fyysisen aktiivisuuden sekä motoriset, kognitiiviset ja varhaiset akateemiset taidot. Vaikka tulokset osoittavat motoristen taitojen tärkeyden, ei fyysisen aktiivisuuden merkitystä niin kognitiivisille ja varhaisille akateemisille taidoille kuin myös motoristen taitojen kehittymiselle saa unohtaa. On tärkeää pitää huolta siitä, että lapsille tarjotaan riittävästi mahdollisuuksia olla fyysisesti aktiivisia sekä kehittää heidän motorisia taitojaan niin arjessa kuin myös ohjatussi esimerkiksi päiväkodissa. Tällä voi olla suuri merkitys myös lapsen oppimisen kannalta.

Kirjoittajatiedot

Pinja Jylänki, LitM, Väitöskirjatutkija, *Active Numeracy* -tutkimusryhmä, Helsingin yliopisto

LÄHTEET

- Anders, Y., Rossbach, H.-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S., & von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 231–244. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.003>
- Aunio, P. (2019). Early numeracy skills learning and learning difficulties—Evidence-based assessment and interventions. Teoksessa D. C. Geary, D. B. Berch, & K. M. Koepke (toim.) *Cognitive foundations for improving mathematical learning* (s. 195–214). The 5th Volume of the *Mathematical Cognition and Learning* series. Elsevier
- Best, J. R. (2010). Effects of physical activity on children's executive function: Contributions of experimental research on aerobic exercise. *Developmental Review*, 30(4), 331–551. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3147174/>
- Bishop, D. V. M., & Leonard, L. B. (2014). Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome. Psychology Press.
- Carson, V., Kuzik, N., Hunter, S., Wiebe, S. A., Spence, J. C., Friedman, A., Tremblay, M. S., Slater, L. G., & Hinkley, T. (2015). Systematic review of sedentary behavior and cognitive development in early childhood. *Preventive Medicine*, 78, 115–122. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2015.07.016>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Espy, K. A. (2004). Using developmental, cognitive, and neuroscience approaches to understand executive control in young children. *Developmental Neuropsychology*, 26(1), 379–384. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2601_1
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2012). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. (7. painos.) McGraw-Hill.

- Iivonen, S., & Sääkslahti, A. K. (2014). Preschool children's fundamental motor skills: a review of significant determinants. *Early Child Development and Care*, 184(7), 1107–1126. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.837897>
- Jylänki, P. (2023). Active early interventions: Supporting preschoolers' cognitive and academic skills with fundamental motor skill and physical activity interventions. *Helsinki Studies in Education*, 164. University of Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-9153-3>
- Jylänki, P., Mbay, T., Byman, A., Hakkarainen, A., Sääkslahti, A., & Aunio, P. (2022a). Cognitive and academic outcomes of fundamental motor skill and physical activity interventions designed for children with special educational needs. A systematic review. *Brain Sciences*, 12(8), 1001. <https://doi.org/10.3390/brainsci12081001>
- Jylänki, P., Mbay, T., Hakkarainen, A., Sääkslahti, A., & Aunio, P. (2022b). The effects of motor skill and physical activity interventions on preschoolers' cognitive and academic skills: A systematic review. *Preventive Medicine*, 155, 106948. <https://doi.org/10.1016/j.pmed.2021.106948>
- Jylänki, P., Sipinen, E., Mbay, T., Sääkslahti, A., & Aunio, P. (2023). Combining numerical relational and fundamental motor skills to improve preschoolers' early numeracy: A pilot intervention study. *International Journal of Early Childhood*, 55(1), 131–154. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00329-8>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *BMJ*, 339, b2535. <https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>
- National Collaborating Centre for Methods and Tools (2008). Quality assessment tool for quantitative studies. McMaster University
- Oakley, L. (2004). *Cognitive development*. Routledge.
- Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. Määräykset ja ohjeet 2022:2a*. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016a). Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä – varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2016:21. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-410-8>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016b). Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2016:22. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-411-5>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pesce, C., Vazou, S., Benzing, V., Álvarez-Bueno, C., Anzeneder, S., Mavilidi, M. F., Leone, L., & Schmidt, M. (2021). Effects of chronic physical activity on cognition across the lifespan: a systematic meta-review of randomized controlled trials and realist synthesis of contextualized mechanisms. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, No. Ahead-of-print, 1–39. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2021.1929404>
- Stodden, D. F., Pesce, C., Zarrett, N., Tomporowski, P., Ben-Soussan, T. D., Brian, A., Abrams, T. C., & Weist, M. D. (2023). Holistic functioning from a developmental perspective: A new synthesis with a focus on a multi-tiered system support structure. *Clinical Child and Family Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10567-023-00428-5>
- Thomas, B. H., Ciliska, D., Dobbins, M., & Micucci, S. (2004). A process for systematically reviewing the literature: Providing the research evidence for public health nursing interventions. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 1(3), 176–184. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1524-475X.2004.04006.x>
- Tomporowski, P. D., Davis, C. L., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2008). Exercise and children's intelligence, cognition, and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 20(2), 111–131. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9057-0>
- Yeniad, N., Malda, M., Mesman, J., van IJzendoorn, M. H., & Pieper, S. (2013). Shifting ability predicts math and reading performance in children: A meta-analytical study. *Learning and Individual Differences*, 23, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.004>
- Zhang, X., Räsänen, P., Koponen, T., Aunola, K., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2020). Early cognitive precursors of children's mathematics learning disability and persistent low achievement: A 5-year longitudinal study. *Child Development*, 91(1), 7–27. <https://doi.org/10.1111/cdev.13123>

Joni Forsell
Marita Mäkinen
Mari-Paoliina Vainikainen
Minna Mäkihonko
Minna Seppälä

Toisen asteen opettajien inkluusioasenteet ja -minäpystyvyys

Kohokohdat

- Tässä tutkimuksessa selvitettiin ammatillisten opettajien ja lukion opettajien inkluusioasenteita ja minäpystyvyyttä Suomessa sovelletulla inkluusioasenne- ja inkluusiominäpystyvyyssmittarilla.
- Tulokset osoittavat, että muille koulutusasteille kehitetty inkluusioasenne- ja -minäpystyvyyssmittari soveltuu toiselle asteelle, kun toisen asteen terminologia ja toimintakäytänteet otetaan huomioon esimerkiksi eriyttämiseen liittyvissä väittämässä.
- Tulosten mukaan tutkimukseen osallistuneet opettajat arvioivat yleisellä tasolla inkluusioasenteensa hyvin myönteisiksi ja inkluusiominäpystyvyytensä kohtalaiseksi.
- Opettajaryhmien välillä oli havaittavissa lievää eroa. Lukio-opettajien keskiarvot olivat jonkin verran ammatillisten opettajien keskiarvoja matalampia niin inkluusioasenteiden kuin -minäpystyvyydenkin arvioinneissa.

Tässä *Toisen asteen opettajien inkluusioasenteet ja -minäpystyvyys* (Secondary level teachers' inclusion attitudes and self-efficacy) -tutkimuksessa perusopetuksessa kehitettyä

inkluusioasenne- ja inkluusiominäpystyvyyssmittaria sovellettiin toiselle asteelle. Muokatusmittarin avulla selvitettiin lukion ja ammatillisten opettajien inkluusioasenteiden ja

-minäpystyvyyden tasoa sekä opettajaryhmi-
en välisiä eroja. Tutkimuksessa tehtiin kyse-
ly (Valaise & TEIP-mittarit), johon vastasi yhe-
teensä 147 toisen asteen opettajaa. Aineistoa
analysoitiin tilastollisesti konfirmatorisilla
faktorianalyyseilla ja sen pohjalta toteutetuilla
ryhmävertailuilla. Tulosten mukaan perusope-
tukseen kehitetty mittari on sovellettavissa toi-
selle asteelle, kun siinä huomioidaan konteks-
tikohtainen terminologia ja toimintakäytänteet.
Mittariin lisättiin myös opiskelijoiden motivoin-
tia koskeva ulottuvuus ja erotettiin kahdeksi
ulottuvuudeksi opettajien yhteistyö perheiden
ja ammattilaisten kanssa. Muokatun mittarin
perusteella toisen asteen opettajien inkluu-
sioasenteet ja -minäpystyvyys olivat verrattain
korkealla tasolla, mutta lukion opettajien kes-
kiarvot olivat kokonaisuutena alempia kuin am-
matillisten opettajien. Jatkossa olisi tarpeen
laajentaa näkökulmaa opettajien kollektiivisiin
inkluusioasenteisiin ja -minäpystyvyyteen, op-
pilaitosten inkluusiota edistäviin sisäisiin ja ul-
koiisiin tukirakenteisiin sekä inkluusion yhteis-
kunnallisiin merkityksiin.

**Asiasanat: toinen aste, inkluusio,
minäpystyvyys, asenteet**

JOHDANTO

Suomalainen toisen asteen koulutus on
muutosten pyörteissä. Kunnianhimoisena
tavoitteena on, että jokainen nuori suorit-
taa toisen asteen tutkinnon (Oppivelvolli-
suuslaki 1214/2020–<1243/2020). Toi-
sella asteella on viime aikoina vahvistettu
oppimisen esteiden tunnistamista sekä
opiskelijan oikeutta yksilöllisiin opintopol-
kuihin ja mahdollisuutta saada opintojen
aikana oppimisen ja koulunkäynnin tukea
yksilöllisten tarpeiden mukaisesti (Laki
ammattillisesta koulutuksesta 531/2017;

Lukiolaki 714/2018). Ne kuvastavat laa-
jan inkluusiokäsityksen mukaisia tavoittei-
ta kaikille sopivasta ja osallistavasta kou-
lutusjärjestelmästä, jossa painopiste on
erilaisten tukitoimien järjestämisen rinnal-
la yhdenvertaisen koulujärjestelmän edis-
tämässä ja inkluusion esteiden ylittämi-
sessä (ks. Ainscow, 2020; Florian, 2019;
UNESCO, 2020).

Inkluusion taustalla on useita Suo-
men ratifoimia kansainvälisiä sopimuk-
sia, kuten YK:n ihmisoikeuksien julistus
(1948), Lapsen oikeuksien julistus (1989),
YK:n yleissopimus vammaisten henkilöi-
den oikeuksista (2006) ja Unescon Sala-
mancan-sopimus (Unesco, 1994). Lisäksi
taustalla on kansallinen lainsäädäntö, ku-
ten lukiolaki (714/2018) ja laki ammatil-
lisesta koulutuksesta (531/2017). Erilais-
ten säädösten lisäksi inkluusiota voidaan
tarkastella useasta eri näkökulmasta. Eri
konteksteissa ja eri ihmisryhmien välillä
käsitkset ja näkökulmat inkluusiosta vaih-
televat, mikä tekee sen yksiselitteisestä
määrittelystä vaikeaa. Inkluusiota ja inkluu-
sion toteuttamista voidaan tarkastella yh-
täänä koulutuspoliittisena kysymyksenä:
mitä inkluusiolla tarkoitetaan ja miten sitä
käytännössä toteutetaan (Allan & Slee,
2008). Toisaalta sitä voidaan tarkastella
arvojen, normien, sosiaalisen oikeuden-
mukaisuuden ja asenteiden näkökulmasta
(Dyson, 1999; Hall, 1999).

Tässä tutkimuksessa inkluusiolla tar-
koitetaan olosuhteita, joissa kaikilla opis-
kelijoilla on oikeus tarvitsemaansa tukeen,
laadukkaaseen opetukseen ja yhdessä
opiskeluun (Biklen, 2001; Haustätter &
Jahnukainen, 2014; Kiuppis, 2013; Mä-
kinen, 2013). Jotta koulutusjärjestelmä
kokonaisuutena voisi edetä kohti inkluu-
siota, on huomio useiden tutkijoiden (mm.

Haug, 2020; Niemi & Jahnukainen, 2020; Waitoller & Artiles, 2016) mielestä kohdistettava oppilaiden ja opiskelijoiden yksittäisten tarpeiden rinnalla myös opetuksen ja oppimisympäristöjen kehittämiseen ja tukitoimien tarkoituksenmukaisuuteen. Edelleen tutkijat (mm. Ainscow, 2020; Kiuppis, 2014) hahmottavat inklusion juuri koulutusinstituutioiden muutoksena, joka linkittyy osaksi paikallisia kulttuureja, arvoja ja voimavaroja.

Inklusio on edennyt toisella asteella eritahtisesti: ammatillisessa koulutuksessa tukitoimien järjestäminen on ollut arkipäivää ja lain vahvistamaa jo pitkään, mutta yleissivistävä lukiokoulutus on vasta tuen käytänteiden järjestämisen alkutaipaleella (Opetushallitus, 2018). Toiselle asteelle siirtyvät ovat kuitenkin varsin moninainen joukko. Osa on saanut opintoihinsa tukea jo perusopetuksen aikana, ja he tarvitsevat sitä myös jatkossa riippumatta koulutuspaikasta (ks. Sinkkonen ym., 2016). Samalla riskinä on, että inklusiokeskustelu pelkistyy erityisopetuksen diskurssiksi, mikä antaisi opetushenkilöstölle mahdollisuuden etäännyä inklusiivisia arvoja ja toimintakulttuuria koskevien pohdintojen ulkopuolelle (ks. Schwab ym., 2018).

Arjen opetustyössä inklusio toteutetaan opetusjärjestelyillä ja opettajan pedagogisilla ratkaisuilla (Ainscow, 2015). Sprattin ja Florianin (2015) mukaan inklusiivisen koulutyön onnistuminen riippuu opettajien inklusiovalmiuksista, ja Hakala ja Leivo (2015) korostavat koko koulun henkilökunnan sitoutumista inklusion edistämiseen. Göransson ja Nilholm (2014) lisäävät näihin näkökulmiin vielä koko yhteisön kehittämisen inklusiota tu-

kevaksi.

Käytännössä kuitenkin opettajien tekemät pedagogiset ratkaisut ovat inklusion etenemisen ja uusien oppimisympäristöjen luomisen keskeisin voimavara (esim. Borg ym., 2011). Se, kuinka inklusio-myönteisiä opettajien pedagogiset ratkaisut ovat, riippuu paljolti myös heidän asenteistaan inklusiota kohtaan (mm. Boyle ym., 2013; Moberg ym., 2020) ja heidän uskostaan omiin kykyihin toteuttaa inklusiota (mm. Forlin ym., 2014), jotka nekin voivat vaihdella opettajaryhmäkohtaisesti (Saloviita, 2020a).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa lukion opettajien ja ammatillisten opettajien inklusioasenteita ja -minäpystyvyyttä ja vertailla näiden kahden opettajaryhmän eroja sovelletun mittarin avulla. Toisen asteen lakimuutoksen myötä on nimittäin selkeää tarvetta ymmärtää lukion opettajien ja ammatillisten opettajien inklusioasenteiden ja -minäpystyvyyden tasoa sekä ammattiryhmien välisiä eroja inklusion toteuttamisessa.

Tutkimuksen osatavoitteena on luoda pohjaa tämän ajankohtaisen aiheen jatkotutkimuksille selvittämällä, miten alun perin perusasteelle kehitetty inklusioasenne- ja -minäpystyvyydsmittari on sovellettavissa toiselle asteelle. Sovelletun mittarin avulla tarkastelemme, missä määrin tutkimukseen osallistuneet toisen asteen opettajat näkevät olevansa kykeneviä toteuttamaan inklusiivisia käytänteitä ja millaisia asenteita heillä on inklusiota kohtaan. Samalla tarkastelemme, onko ammatillisten opettajien ja lukion opettajien välillä havaittavia eroja.

Inklusioasenteet ja -minäpystyvyys

Opettajien inklusioasenteita ja -minäpystyvyyttä on tutkittu 1970-luvulta lähtien (mm. Armor ym., 1976; Larrivee & Cook, 1979). Asenteiden tarkastelussa selvitetään Allportin (ks. Allport & Schank, 1936; ks. myös Ajzen, 2011) teorian mukaisesti yksilöiden kokemusperäisiä, vuorovaikutuksessa opittuja taipumuksia, jotka määrittävät heidän kielteisiä ja myönteisiä tunteitaan, uskomuksiaan, ajatteluaan ja toimintaansa. Minäpystyvyyden tarkastelu nojautuu puolestaan Banduran (1997, 2012) kehrittelemään minäpystyvyyden käsitteeseen, joka viittaa yksilöiden toiminnassa rakentuviin uskomuksiin siitä, että omalla toiminnalla voi tietoisesti ja tavoitteellisesti vaikuttaa ympäristöön ja tapahtumien kulkuun.

Käsitykset omasta kyvykkyydestä rakentuvat aina tietyissä kontekstissa, ja ne vaihtelevat opetustehtävän, opettajan roolin, opetettavien ja ajan mukaan (ks. Malinen ym., 2013; Zee & Koomen, 2016). Esimerkiksi Malisen ja kollegoiden (2013) mukaan se, että opettajat olivat ylipääntään opettaneet tukea tarvitsevia oppilaita ja saaneet inklusiiviseen opetukseen liittyvää koulutusta, oli yhteydessä vahvempaan inklusiominäpystyvyyteen niin Suomessa, Kiinassa kuin Etelä-Afrikassa. Myös Yadan ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa havaittiin, että se, että opettajaksi valmistuvat olivat työskennelleet tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa, oli positiivisesti yhteydessä asenteisiin ja minäpystyvyyteen niin Suomessa kuin Japanissa.

Vastaavasti asenteiden kohdalla kokemus tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa työskentelystä (esim. Peebles & Mendaglio, 2014) sekä riittävät resurssit

(Saloviita, 2020a) näyttävät lisäävän opettajien myönteisiä asenteita inklusiota kohtaan. Kielteisten asenteiden perusteeksi opettajat ovat nostaneet inklusiosta saamansa koulutuksen ja työkokemuksen puutteen (esim. Sharma ym., 2008), heikot resurssit ja sen, etteivät käytössä ole opetusmenetelmät ole sopineet tukea tarvitsevien lasten ja nuorten opettamiseen (esim. Hettiarachchi & Das, 2014). Savolainen ja kollegat (2020) havaitsivat inklusioasenteiden ja minäpystyvyyden välistä suhdetta tarkastelevassa tutkimuksessa, että opettajien inklusiominäpystyvyyden vahvistaminen vaikuttaa positiivisesti heidän inklusioasenteisiinsa.

Edellä esitellyt inklusiotutkimukset painottavat, että opettajien asenteet inklusiota kohtaan sekä uskomukset omasta taidosta toimia inklusiivisissa ympäristöissä kietoutuvat toisiinsa (mm. Miesera & Gebhardt, 2018; Park ym., 2016; Savolainen ym., 2020; Sharma ym., 2012). Opettajan inklusioasenteet ja -minäpystyvyys näyttävät yhdessä vaikuttavan siihen, miten opettajat sitoutuvat edistämään kaikkien oppilaiden oppimista ja kasvua sekä koulu yhteisön pedagogista toimintaa inklusion periaatteiden suuntaisesti (mm. Slee, 2006). Yhtäältä inklusiominäpystyvyyden ja -asenteiden välinen yhteys vaikuttaa siis selkeältä. Toisaalta havaittu yhteys voi johtua myös siitä, että inklusiominäpystyvyyden ja -asenteiden mittauksissa niitä koskevat väittämät ja ulottuvuudet ovat hyvin lähellä toisiaan (Saloviita, 2020b).

Kokonaisuutena sekä inklusiominäpystyvyys että inklusioon liittyvät asenteet voidaankin nähdä toisiinsa yhteen kietoutuneina käsitteinä. Ne ovat inklusiivisen toiminnan perustana, ja niiden avul-

la on mahdollista saada monipuolista ja toisiaan täydentävää kuvaa opettajien sisäisestä maailmasta. Tässä tutkimuksessa ymmärrämme inklusioasenteiden viittaavan opettajien käsityksiin siitä, onko opiskelijoilla oikeus saada tasa-arvoista ja yhdenvertaista kohtelua ja tukea. Inklusiominäpystyvyyden taas ymmärrämme tarkoittavan opettajan käsitystä omista kyvyistään toteuttaa inklusiota ja hyödyntää siinä erilaisia pedagogisia, esimerkiksi eriyttämiseen ja arviointiin liittyviä ratkaisuja.

Toisella asteella on tehty varsin vähän tutkimusta opettajien inklusioasenteista ja -minäpystyvyydestä. Niitä osin kuin tutkimustietoa on saatavilla, havainnot muun muassa koulutuksen merkityksestä ovat samansuuntaisia kuin perusopetuksessa. Esimerkiksi Virossa ammatillisten opettajien inklusioasenteet osoittautuivat Rosen ja kollegoiden (2007) tutkimuksen mukaan yleisesti ottaen myönteisiksi, mutta inklusiota käsittelevään koulutukseen osallistuminen vahvisti edelleen opettajien myönteisiä asenteita. Samaan tapaan koulutuksen merkitys korostui Mieseran ja Gebhardtin (2018) tutkimuksessa, jossa he vertailivat Saksan ja Kanadan ammatillisten opettajaopiskelijoiden inklusioasenteita ja -minäpystyvyyttä. He tulkitsivat, että kanadalaisten opettajaopiskelijoiden positiivisemmat asenteet ja vahva minäpystyvyys juonsivat juurensa siitä, että Kanadassa inklusioperiaatetta painotetaan kaikkialla koulutuksessa vahvemmin kuin Saksassa.

Israelissa lukio-opettajien inklusioasenteita tutkineet Razer ja kollegat (2015) havaitsivat, että lukion opettajien asenteet olivat myönteisempiä sosioekonomiselta tasoltaan heikommilla alueilla. Boylen ja kollegoiden (2013) tutki-

mus skotlantilaisista lukioista osoitti, että inklusion etenemisen kannalta kollegoiden tuki oli opettajille tärkeämpää kuin työkokemus tai resurssien lisääminen.

Koska toisen asteen opettajien inklusioasenteita ja -minäpystyvyyttä ei ole aiemmin Suomessa tutkittu, käytösämme ei ollut Suomen kontekstiin sovellettuja valmiita mittareita. Perusopetuksessa käytetyt mittarit eivät olleet suoraan käyttövalmiita toisella asteella, sillä oppimisen tuen terminologia on siellä erilainen. Esimerkiksi perusasteella erityinen tuki tarkoittaa oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaisen tuen vahvinta tasoa (Perusopetuslaki 628/1998, 16 §), kun taas lukiokoulutuksessa oppimisen tuesta käytetään käsitettä erityisopetus (Lukiolaki 714/2018, 28 §) ja ammatillisessa koulutuksessa käsitettä erityinen tuki (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 64 §). Terminologian erot pyrittiin ottamaan huomioon kyselylomakkeessa. Siinä käytettiin käsitteitä, jotka vaikuttivat olevan toisen asteen kentällä yhteisiä, kuten eriyttäminen ja tietyt arviointimenetelmät

Tämän tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena oli tutkia, miten hyvin perusopetuksesta toiselle asteelle sovelletut mittarit mittaavat lukion ja ammatillisten opettajien inklusioasenteita ja -minäpystyvyyttä. Vasta sen jälkeen voitiin alustavasti tarkastella toisen asteen opettajien inklusioasenteita ja -minäpystyvyyttä. Tutkimus oli osa Oppijan oikeus – opettajan taito -hanketta. Hanke sai avustusta opetus- ja kulttuuriministeriöltä vuosina 2018–2021. Tavoitteena oli kehittää opettajankoulutusten opetussuunnitelmia ja opettajien täydennyskoulutusta vastaamaan toisen asteen opettajien osaa mistarvetta erityisen tuen ja monialaisen

ohjauksen kysymyksissä.

Tässä artikkelissa raportoitavan kyselytutkimuksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat: 1) Minkälaisista teoreettisista ulottuvuuksista toisen asteen opettajien inklusioasenteet ja -minäpystyvyys muodostuvat? 2) Mitkä ovat opettajien inklusioasenteiden ja -minäpystyvyyden tasot tunnistetuilla ulottuvuuksilla? 3) Miten lukioiden ja ammatillisten opettajien vastaukset eroavat toisistaan?

MENETELMÄ

Sähköinen kyselylomake lähetettiin loppuvuodesta 2019 yhteensä 1 394 opettajalle Pirkanmaan ja Kanta-Hämeen toisen asteen oppilaitoksiin rehtoreiden ja koulutuksen järjestäjien välityksellä. Kyselylomake sisälsi kuvauksen tutkimuksen tarkoituksesta, tietosuojailmoituksen sekä suostumuslausekkeen, jonka perusteella osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista. Koko alueella oleva mahdollinen kohdejoukko olisi ollut 2 105 opettajaa, mutta koska yksi suuri ammatillinen oppilaitos jättäytyi tutkimuksesta pois, kysely toimitettiin arviolta 543 ammatilliselle opettajalle ja 870 lukion opettajalle. Kyselyyn vastasi yhteensä 147 opettajaa, joista 44 työskenteli lukiossa ja 99 ammatillisissa oppilaitoksissa (4 opettajaa ei vastannut kysymykseen).

Kysyimme opettajilta taustatietoina ikää, sukupuolta, ammattia (aineenopettaja, ammatillinen opettaja, erityisopettaja, muu), opettajan pätevyyttä, ylintä suoritettua tutkintoa ja sitä, kuinka kauan hän on toiminut opettajana kyseisessä oppilaitoksessa ja opettajana ylipäänsä. Näiden taustatietojen perusteella teimme

katoanalyysin Opetushallituksen (2020a, 2020b) raportin Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019 tietoihin vertailemalla. Totesimme, että aineistomme vastaa pääpiirteittäin lukion opettajien ja ammatillisten opettajien ikä- ja sukupuolijakaumaa Suomessa (OPH 2020). Ammatillisten opettajien vastauksissa oli havaittavissa painotusta vähintään 50 vuotta täyttäneisiin ($n = 71.72\%$), kun taas lukion opettajien vastaajien painotus oli alle 50 vuotta täyttäneissä ($n = 26.60\%$). Lukion ja ammatillisten opettajien vastaajissa oli havaittavissa painotus naissukupuolisiin vastaajiin ($n = 96.67\%$).

Toisen asteen opettajien inklusiivisiin käytäntöihin liittyvää pystyvyyden tunnetta mitattiin muokatulla Teacher Self-Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) -mittarilla (ks. Sharma ym., 2012; Park ym., 2016). Suomessa TEIP-mittaria ovat perusasteella käyttäneet muun muassa Malinen ja kollegat (2013) sekä Savolainen ja kollegat (2020). Muokkasimme Maliselta saamamme TEIP-mittarin suomennoksen toisen asteen koulutukseen soveltuvaksi.

Alkuperäinen Sharmanin ja kollegoiden (2012) mittari sisälsi 18 osiota, joista kuusi mittasi opettajien kykyä käyttää inklusiivisia työskentelytapoja (osaamisen erilaiset osoittamistavat, vaihtoehtoisten selitysten tarjoaminen, eriyttävien tehtävien suunnittelu, kyky saada oppilaat ymmärtämään opetuksen sisältö, lahjakkaiden oppilaiden kanssa työskentely sekä pienryhmätyöskentelyn käyttö), kuusi osiota yhteistyötä (perheiden tukeminen lasten auttamisessa, muiden ammattilaisten kanssa työskentely, vanhempien sitouttaminen koulun toimintaan, vanhempien saaminen tuntemaan olonsa mukavaksi, yhteistyö eri tahojen kanssa sekä laeista ja

toimintakäytänteistä tiedottaminen) ja kuusi osiota käyttäytymisen hallintaa (häiritsevän käyttäytymisen ennaltaehkäisy, häiritsevän käyttäytymisen kontrollointi, kyky rauhoittaa häiritsevät oppilaat, oppilaiden saaminen noudattamaan luokan sääntöjä, fyysisesti aggressiivisten oppilaiden kanssa toimiminen sekä käyttäytymistä koskevien odotusten tekeminen selväksi kaikille oppilaille).

Malisen ja kollegoiden (2013) perusopetusta koskevassa suomalaisaineistossa mittarista jouduttiin lopullisissa analyyseissa jättämään pois kaksi osiota (käyttäytymistä koskevien odotusten tekeminen selväksi ja laeista ja toimintakäytänteistä tiedottaminen), koska ne latautuivat vahvasti useammalle kuin yhdelle faktorille.

Laajensimme Malisen ja kollegoiden mittaria kattamaan toisen asteen koulutukselle oleellisia näkökulmia. Nimesimme inklusiivisten työtapojen ulottuvuuden eriyttämiseksi ja jaoimme alkuperäisen yhteistyötä mittaavan ulottuvuuden kahdella erottelemalla eri ammattilaisten ja yhteistyötahojen kanssa tehtävän yhteistyön toisen asteen opiskelijoiden perheiden kanssa toimimisesta. Huomioidaksemme toisen asteen rakenteet ja terminologian mittasimme lakien ja toimintakäytänteiden tuntemusta kahdella erillisellä väittämällä ja lisäsimme mittariin kaksi kokonaan uutta ulottuvuutta mittaamaan opettajan käsityksiä kyvystään motivoida ja kannustaa opiskelijoita oppimaan sekä kyvystään tunnistaa tuen tarpeita. Lisäsimme mittariin myös vuoden 2011 perusopetuslain uudistuksen yhteydessä käytetystä Valaise-kyselystä (ks. Lintuvuori, 2019; Vainikainen ym., 2015) neljä väittämää mittaamaan opettajien inklusioasenteita. Näiltä

osin aineisto on vertailukelpoista kahden perusopetuksen rehtoreille suunnatun valtakunnallisen kyselyn kanssa. Kyselylomakkeen kaikkiin väittämiin vastattiin asteikolla 1–5 (ei pidä lainkaan paikkaansa – pitää täysin paikkansa).

Kuvailevat tunnusluvut laskettiin SPSS25-ohjelmalla. Tarkastelu aloitettiin eksploratorisella faktorianalyysillä (*exploratory factor analysis*, EFA), mutta koska estimoitavien parametrien lukumäärä suhteessa aineiston kokoon ylitti suositellut rajat, lopulliset päätelmät aineiston rakenteesta tehtiin ensin tekemällä suppeampia EFA-analyyseja aineiston osille sekä lopuksi sovittamalla konfirmatorisia faktorialleja (*confirmatory factor analysis*, CFA) aineistoon faktori tai faktoripari kerrallaan Mplus 8.2.-ohjelmalla. Faktorit muodostettiin mittareiden taustateorioiden pohjalta oletettujen rakenteiden mukaisesti ja tarvittaessa poistettiin faktoreille heikosti latautuvat kysymykset; tämän jälkeen karsitut faktorimallit testattiin uudelleen.

Mallien sopivuuden raja-arvot olivat vertailevassa sopivuusindeksissä (*comparative fit index*, CFI) ja Tucker–Lewis-indeksissä (*Tucker-Lewis-Index*, TLI) yli .95 ja likimääräisessä jäännösvirhehajonnassa (*root means square error of approximation*, RMSEA) alle .08, jotka vertaavat estimoidun mallin sopivuutta verrattuna nollamalliin tai aineistoon täydellisesti sopivaan eli saturoituun malliin. Ilmoitamme malleille myös χ^2 -testin arvot, vaikka testi antaa herkästi tilastollisesti merkitseviä arvoja myös aineistoon muutoin sopiville malleille, kun vastaajamäärä kasvaa (Tucker & Lewis, 1973).

Estimaattorina käytettiin suurimman uskottavuuden robustia (*maximum likelihood robust*, MLR), sillä inklusio-

asenteita koskevien muuttujien jakaumat olivat hieman vinoja. Optimaalisen faktoriratkaisun löytymisen jälkeen laskimme faktoreiden perusteella summamuuttujat jatkoanalyysia varten, sillä pienehkö vastaajamäärä ei mahdollistanut faktoreiden käyttämistä suoraan keskiarvojen vertailussa. Suoritimme keskiarvovertailut ja ryhmävertailut summamuuttujille käyttäen uusio-otantaa (*bootstrapping*). Jokaiselle estimatille laskettiin 95 prosentin luottamusväli 1 000 replikaatin avulla. Uusio-otannalla tarkoitetaan yksinkertaistetusti erilaisten osaotosten ottamista aineistosta ja luottamusvälien ala- ja ylärajojen tunnistamista sitä kautta. Tämän jälkeen keskiarvoja tai esimerkiksi regressiokertoimia voidaan vertailla tarkastelemalla, sijoittuuko kiinnostuksen kohteena oleva estimaatti toisen estimaatin luottamusvälien sisään (Davidson & Hinkley, 1997).

TULOKSET

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin aineiston teoreettista rakennetta konfirmatoristen faktorianalyyseiden (*confirmatory factor analysis*, CFA) avulla. Nimesimme TEIP:n inkluusiivisia työtapoja koskevan faktorin uudelleen eriyttämiseksi. Jouduimme poistamaan faktorista yhden alkuperäisessä mittarissa käytetyn väittämän, joka liittyi opettajan kykyyn saada opiskelijat ymmärtämään opetuksen sisältö. Viidestä väittämästä muodostettu faktori sopi aineistoon erinomaisesti sen jälkeen, kun olimme sallineet yhden jäännöskorrelaation ($CFI = 1.00$, $TLI = 1.00$, $RMSEA = .00$, $\chi^2 = 4.00$, $df = 4$, $p = .406$). TEIP:iin pohjautuva käyttäytymisen hallinnan lopullinen faktori muodostui nel-

jästä väittämästä ryhmän sääntöjen noudattamista koskevan väittämän poistamisen jälkeen ($CFI = 1.00$, $TLI = .99$, $RMSEA = .00$, $\chi^2 = 324.42$, $df = 6$, $p < .001$), ja siinä jäännöskorrelaatiot oli sallittava sekä ensimmäisen ja toisen että kolmannen ja neljännen kysymyksen välille (ks. Landis ym., 2009).

TEIP:stä poiketen yhteistyötä kuvaavat kysymykset eivät latautuneet yhdelle faktorille hyväksyttävästi, pitkälti siitä syystä, että toisen asteen tarpeista käsin mittariin oli lisätty yksityiskohtaisemmin eritteleviä kysymyksiä yhteistyöstä perheiden ja ammattilaisten kanssa. Perhetä koskevista väittämistä ne, jotka liittyivät laeista ja toimintakäytänteistä tiedottamiseen perheille, eivät latautuneet samalle faktorille muiden perheen kanssa tehtävää yhteistyötä koskevien väittämien kanssa eli jäljelle jäi kolme väittämää (laeista ja toimintakäytänteistä tiedottamisen väittämät latautuivat niiden tuntemuksen faktorille, ks. seuraava kappale). Perheen ja ammattilaisten kanssa yhteistyötä kuvaavat faktorit testattiin samanaikaisesti, sillä kumpikin koostui vain kolmesta osiosta. Malli saatiin sovitettua aineistoon hyväksyttävien tunnusluvuin sallimalla yksi jäännöskorrelaatio ammattilaisten kanssa yhteistyötä kuvaavan faktorin sisällä ($CFI = .98$, $TLI = .97$, $RMSEA = .08$, $\chi^2 = 499.52$, $df = 15$, $p < .001$).

TEIP:n ulkopuolelta kyselyyn lisätyt väittämät latautuivat kolmelle toisistaan erilliselle faktorille siten, että lakeja ja toimintakäytänteitä koskevaan faktoriin otettiin TEIP:stä mukaan myös väittämät niistä tiedottamisesta perheille. Tämä lakien ja toimintakäytänteiden tuntemusta ja niiden kommunikoimista perheille kuvaava neljästä osiosta koostuva faktori sopi ai-

neistoon riittävän hyvin ($CFI = 1.00$, $TLI = .99$, $RMSEA = .08$, $\chi^2 = 432.68$, $df = 6$, $p < .001$). Opiskelijoiden motivointia ja inklusioasenteita koskevat faktorit testattiin taas yhdessä, sillä molemmissa oli vain kolme osiota, kun yksi inklusioasenneväittäjä jouduttiin pudottamaan toimivan mallin aikaansaamiseksi. Lopullinen malli sopi aineistoon hyvin ilman muokkauksia ($CFI = .99$, $TLI = .99$, $RMSEA = .05$, $\chi^2 = 10.68$, $df = 8$, $p = .221$).

Standardoidut faktorilataukset on esitetty faktorikohtaisesti taulukossa 1. Kaikkiaan faktorianalysien perusteella voidaan todeta, että oletuksemme aineiston rakenteesta pitivät varsin hyvin paikkansa. Varmistimme faktoreiden erillisyyden toisistaan vielä useilla pareittaisilla faktorianalyseilla, joissa kaikissa kahden faktorin malli sopi vertailevan sopivuusindeksin (CFI), Tucker–Lewis-indeksin (TLI) ja likimääräisen jäännösvirhehajonnan (RMSEA) perusteella aineistoon paremmin kuin yhden faktorin. Faktorirakenteen ulkopuolelle jäivät tuen tarpeen tunnistamista koskevat kaksi kysymystä sekä hieman kärjistetyksi muotoiltu väittäjä täysinklusiosta. Näitä tarkasteltiin siksi jatkoanalyseissa yksittäisinä kysymyksinä. Muut ulottuvuudet tiivistettiin jatkoa varten summamuuttujiksi.

Taulukko 1

Konfirmatorisen faktorianalyysin standardoidut faktorilataukset.

	Lait ja toiminta- käytännöt	Yhteistyö perheen kanssa	Yhteistyö ammat- ti-laisten kanssa	Eriyttäminen	Käyttätymisen	Opiskelijoiden motivointi	Inklusioasenteet
Tunnen toimipisteemme oppimisen tuen järjestämisen käytännöt.	.59						
Tunnen oppimisen tukeen liittyvät lait, määräykset ja ohjeet.	.85						
Osaan kertoa oppimisen tukeen liittyvistä oikeuksista opiskelijoille ja heidän perheilleen.	.95						
Osaan kertoa oppimisen tuen käytänteistä opiskelijoille ja heidän perheilleen.	.91						
Osaan ohjata perheitä nuorten opiskelun tukemisessa.		.88					
Luotan kykyyni saada tukea tarvitsevien nuorten vanhemmat yhteistyöhön.		.82					
Osaan viestiä perheille nuorten opiskelun tuen tarpeista.		.82					
Kykenen tekemään yhteistyötä toimipisteen henkilökunnan (esim. avustajat, muut opettajat, erityisopettajat) kanssa opettaessani tukea tarvitsevia opiskelijoita.			.79				
Kykenen toimimaan yhteistyössä muiden ammattilaisten (esim. opiskeluhuoltohenkilöstö) suunnitellessani tukea tarvitsevien opiskelijoiden tukitoimia.			.75				
Kykenen toimimaan yhteistyössä toimipisteen ulkopuolisten yhteistyötahojen kanssa (esim. sosiaalitoimi, viranomaiset) opiskelijan opiskelun tukemiseksi.			1.00				
Osaan käyttää erilaisia oppimisen arviointimenetelmiä (vaihtoehtoiset tavat osoittaa osaaminen, opintojen aikainen arviointi).				.77			
Osaan muuttaa omia toimintatapani joustavasti opiskelijoiden tarpeiden mukaan.				.87			
Pystyn antamaan vaihtoehtoisen selityksen tai esimerkin, jos vaikuttaa siltä, että opiskelijat eivät ymmärrä opiskeltavaa asiaa.				.75			
Luotan kykyyni suunnitella yksilöllisiä oppimistehtäviä, jotka sopivat tukea tarvitseville opiskelijoille.				.79			
Pystyn luomaan sopivia haasteita kyvykkäille opiskelijoille.				.47			
Uskon pystyväni ennaltaehkäisemään häiritsevää käyttäytymistä.					.81		
Kykenen hallitsemaan häiritsevää käyttäytymistä opetusryhmässäni.					.78		
Osaan ilmaista millaista käyttäytymistä opiskelijoilta edellytän.					.81		
Puutun välittömästi epätasa-arvoiseen käyttäytymiseen ja kohteluun.					.69		
Osaan motivoida opiskelijoita, jotka osoittavat vähäistä kiinnostusta opiskeluun.						.85	
Osaan kannustaa opiskelijoita arvostamaan opiskelua.						.94	
Pystyn tukemaan opiskelijoiden uskomusta siihen, että heidän on mahdollista menestyä opinnoissa.						.87	
Kaikilla opiskelijoilla on oikeus opiskella ja saada tukea toimipisteessäni.							.73
Kaikilla opiskelijoilla on oikeus tasa-arvoiseen kohteluun.							.57
Tuen tarpeisiin vastaaminen on tärkeä osa omaa työtäni.							.59

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, millä tasolla kyselyyn vastanneiden toisen asteen opettajien inklusioasenteet ja -minäpystyvyys olivat edellisessä

vaiheessa faktorianalyysin jälkeen muodostettujen summamuuttujien kuvaamina. Summamuuttujien keskiarvot luottamusväleinen on esitetty taulukossa 2.

Taulukko 2

Inklusioasenteiden- ja minäpystyvyyden summamuuttujien tilastolliset tunnusluvut ja keskiarvojen 95 % luottamusvälit.

SUMMAMUUTTUJA	<i>n</i>	Min	Max	KA	KH	95 % LV alaraja	95 % LV yläraja
Laki ja toimintakäytänteet	147	1	5	3.56	0.90	3.43	3.72
Yhteistyö: Perhe	147	1	5	3.38	0.93	3.23	3.53
Yhteistyö: Ammatillaiset	147	1.33	5	4.12	0.80	4.00	4.24
Eriyttäminen	147	1.80	5	4.01	0.68	3.90	4.11
Käyttäytymisen hallinta	147	2	5	4.05	0.70	3.94	4.16
Opiskelijoiden motivointi	145	1	5	3.89	0.76	3.77	4.01
Inklusioasenteet	147	2.67	5	4.53	0.57	4.43	4.61

Huom. n = Vastaajien määrä. Min = Pienin havaittu arvo. Max = Suurin havaittu arvo. KA = Keskiarvo. KH = Keskihajonta. LV = Keskiarvojen luottamusväli

Taulukosta 2 havaitaan, että opettajien minäpystyvyys käyttäytymisen hallinnassa, eriyttämisessä ja ammatillisten kanssa tehtävässä yhteistyössä oli käytettyyn asteikkoon 1–5 (ei pidä lainkaan paikkansa – pitää täysin paikkansa) nähden keskimäärin melko korkealla tasolla eivätkä summamuuttujien keskiarvot eronneet näissä toisistaan tilastollisesti merkittävästi. Myös opiskelijoiden motivointia koskevien kysymysten keskiarvo oli kohtalaisen korkea, mutta se oli silti tilastollisesti merkittävästi matalampi kuin kolmen edellä mainitun summamuuttujan keskiarvo. Eniten parannettavaa oli yhteistyössä

perheiden kanssa sekä lakien ja toimintakäytänteiden hallinnassa ja niiden kommunikoimisessa opiskelijoille ja perheille. Luottamusvälitarkastelun mukaan niiden keskiarvot erosivat tilastollisesti merkittävästi toisistaan ja kaikkien muiden osa-alueiden keskiarvoista.

Kyselyyn vastanneiden opettajien inklusioasenteet olivat summamuuttujassa mukana olleiden kysymysten perusteella erittäin myönteiset. Kuitenkin summamuuttujan ulkopuolelle jääneen täysininklusiota koskevan väittämän keskiarvo oli ainoastaan 2.26 (KH = 1.09). Tämän voi tulkita niin, että vaikka lähtökohtaisesti

kyselyyn vastanneet opettajat suhtautuvat inklusioon erittäin myönteisesti, he eivät kuitenkaan ajattele sen koskevan aivan kaikkia opiskelijoita. Lukioiden ja ammatillisten opettajien vastaukset eivät eronneet tässä yksittäisessä kysymyksessä luottamusvälivertailun perusteella tilastollisesti merkittävästi (lukio: $KA = 2.18$, alaraja 1.89, yläraja 2.61; ammatillinen $KA = 2.03$, alaraja 1.84, yläraja 2.90).

Kolmanteen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi vertailtiin lukioiden ja ammatillisten opettajien vastauksia keskenään myös summamuuttujien osalta. Lukion opettajien keskiarvot eivät asettuneet ammatillisten opettajien keskiarvojen luottamusvälien sisään väittämässä, jotka koskivat yhteistyötä perheiden tai ammatillaisten kanssa ja opiskelijoiden motivointia; näissä lukion opettajien keskiarvot olivat matalampia kuin ammatillisten opettajien. Tulokset luottamusväleineen on esitetty taulukossa 3.

Inklusioasenteita lukuun ottamatta lukioiden opettajien keskiarvot näyttivät olevan hiukan ammatillisten opettajien keskiarvoja matalampia, mutta kaikki erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä, sillä lukion opettajien vähäisen määrän vuoksi heidän luottamusvälinsä olivat suuret. Myös yksittäisissä faktorianalyysin ulkopuolelle jääneissä tuen tarpeen tunnistamiseen ja puheeksiottamiseen liittyvissä kysymyksissä ammatillisten opettajien keskiarvot olivat jonkin verran korkeammat kuin lukion opettajien. Tuloksiin on kuitenkin suhtauduttava varauksella, sillä matala vastausprosentti on ongelma.

Taulukkoon 4 on vielä koottu summamuuttujien väliset korrelaatiot yli koko aineiston. Taulukossa 4 esitettyjen korrelaatioiden perusteella inklusiominäpys-

tyvyyden eri ulottuvuuksien voidaan tulkita olevan melko vahvassa yhteydessä toisiinsa ja myös tätä kyselyä varten kehitettyihin kysymyksiin opiskelijoiden motivoinnista. Inklusioasenteiden keskiarvo oli aineistossa hyvin korkea ja hajonta vähäistä. Se ei siis erotellut vastaajia yhtä vahvasti kuin muut summamuuttujat, sillä useimmat vastaajat vastasivat väittämiin keskenään hyvin samalla tavalla riippumatta mahdollisista eroavaisuuksista muilla ulottuvuuksilla. Näin ollen inklusioasenteiden summamuuttuja ei myöskään korreloinut yhtä vahvasti niiden kanssa.

Taulukko 3

Summamuuttujien tilastolliset tunnusluvut ja keskiarvojen 95 % luottamusvälit opettajaryhmittäin.

SUMMAMUUTTUJA	n	Min	Max	KA	KH	95 % LV alaraja	95 % LV yläraja
LUKION OPETTAJAT							
Laki ja toimintakäytänteet	44	1	5	3.48	0.93	3.12	3.76
Yhteistyö: Perhe	44	1	5	3.23	0.98	2.93	3.52
Yhteistyö: Ammattilaiset	44	1.33	5	3.94	0.67	3.73	4.14
Eriyttäminen	44	1.80	5	3.96	0.65	3.77	4.16
Käyttäytymisen hallinta	44	2	5	3.97	0.74	3.75	4.18
Opiskelijoiden motivointi	42	1	5	3.73	0.70	3.51	3.94
Inklusioasenteet	44	2.67	5	4.51	0.49	4.34	4.64
AMMATILLISET OPETTAJAT							
Laki ja toimintakäytänteet	99	1	5	3.62	0.89	3.44	3.79
Yhteistyö: Perhe	99	1	5	3.44	0.92	3.26	3.62
Yhteistyö: Ammattilaiset	99	1.33	5	4.20	0.77	4.05	4.34
Eriyttäminen	99	1.80	5	4.03	0.70	3.89	4.15
Käyttäytymisen hallinta	99	2	5	4.09	0.68	3.95	4.22
Opiskelijoiden motivointi	99	1	5	3.96	0.77	3.80	4.10
Inklusioasenteet	99	2.67	5	4.53	0.61	4.41	4.64

Huom. n = Vastaajien määrä. Min = Pienin havaittu arvo. Max = Suurin havaittu arvo. KA = Keskiarvo. KH = Keskihajonta. LV = Keskiarvojen luottamusväli

Taulukko 4

Summamuuttujien väliset korrelaatiot.

SUMMAMUUTTUJA	LAKI JA TOIMINTAKÄYTÄNTEET	YHTEISTYÖ: PERHE	YHTEISTYÖ: AMMATILAISET	ERYYTTÄMINEN	KÄYTTÄYTYMISEN HALLINTA	OPISKELIJOIDEN MOTIVOINTI
Laki ja toimintakäytännöt						
Yhteistyö: Perhe	.71					
Yhteistyö: Ammatillaiset	.66	.58				
Eriyttäminen	.65	.56	.63			
Käyttäytymisen hallinta	.58	.57	.49	.60		
Opiskelijoiden motivointi	.54	.65	.57	.67	.63	
Inklusioasenteet	.37	.26**	.48	.41	.35	.26**

Huom. Kaikki $p < .001$; paitsi ** = $p < .01$.

POHDINTA

Tässä tutkimuksessa kartoitettiin ja vertailtiin lukio-opettajien ja ammatillisten opettajien inklusioasenteita ja minäpystyvyyttä Suomessa toiselle asteelle sovelletulla mittarilla. Tulosten pohjalta perusasteelle kehitetty inklusioasenne- ja minäpystyvyyttämittari vaikuttaa alustavasti olevan sovellettavissa toiselle asteelle, kun siinä huomioidaan toisen asteen terminologia ja toimintakäytännöt esimerkiksi eriyttämiseen liittyvissä väittämässä (ks. Malinen ym., 2013; Moberg ym., 2020). Mittariin esimerkiksi lisättiin opiskelijoiden motivointia koskeva ulottuvuus ja erotettiin kahdeksi ulottuvuudeksi opettajien yhteistyö perheiden ja ammattilaisten kanssa.

Tutkimuksen suurin rajoitus oli matala vastausprosentti, minkä seurauksena

mittarin rakennetta ei voitu testata yhdellä laajalla faktorianalyysillä. Sen sijaan teorian mukaisten ulottuvuuksien esiintyminen aineistossa vahvistettiin useiden paritaisten konfirmatoristen faktorianalyysien avulla, mikä lisää virhepäätelmien mahdollisuutta, sillä koko mittarin rakenteen tarkastelu yhtenä analyysinä olisi tuottanut koko mallille yhden sopivuusluvut, kun nyt tehdyssä ratkaisussa niitä oli useita. Kun päätelmät perustuvat monien analyysien yhdistelmään, niiden virhemarginaali kerätty.

Matalan vastausprosentin ($\approx 10\%$) vuoksi aineiston ei myöskään voi tulkita edustavan tutkimuksen kohderyhmää laajasti. Se vaikuttaa tulosten yleistettävyyteen, vaikka taustatiedoiltaan opettajat vastasivatkin melko hyvin toisen asteen opettajia kuvaavia tilastotietoja. Tämä hei-

kensi tutkimuksen luotettavuutta toisen tutkimuskysymyksen kohdalla, jossa tarkoituksena oli tarkastella toisen asteen opettajien inklusioasenteiden ja -minäpystyvyyden tasoa.

Jatkotutkimuksissa tulisi pyrkiä otan nan parempaan kattavuuteen, jotta ammatilliset opettajat sekä lukion opettajat olisivat tasavertaisesti edustettuina. Kyse-lylomakkeita käytettäessä on myös huomioitava mahdolliset vinoumat, joissa sosiaaliset odotukset sekä yhteisön normit voivat vaikuttaa vastausten painotuksiin (ks. Yada ym., 2021). Tässä tutkimukses- sa aineisto kerättiin laajalta joukolta nimettömänä ja tutkittavat osallistuivat yksityishenkilöinä painottaen sitä, että heidän vastauksensa eivät edusta työnantajaansa tai kouluttajaansa.

Tutkimuksen toinen tavoite liittyi toisen asteen opettajien inklusioasenteiden ja -minäpystyvyyden tasoon ja opettajaryhmien välisiin eroihin. Tulosten mukaan tutkimukseen osallistuneet opettajat arvioivat yleisellä tasolla inklusioasenteensa hyvin myönteisiksi ja inklusiominäpystyvyytensä kohtalaiseksi (vrt. Saloviita, 2020a). Opettajaryhmien välillä oli kuitenkin havaittavissa lievää eroa. Lukio-opettajien keskiarvot olivat jonkin verran ammatillisten opettajien keskiarvoja matalampia niin inklusioasenteiden kuin -minäpystyvyydenkin arvioinneissa. Tulos on linjassa Rosen ja kollegoiden (2007) havainnon kanssa, että ammatillisten opettajien inklusioasenteet ovat yleisesti ottaen myönteisiä. Ero opettajaryhmien välillä voi johtua siitä, että ammatillisilla oppilaitoksilla on pidempi historia inklusiivisten käytänteiden toteuttamisessa (ks. Sinkkonen ym., 2016) ja vahvempi inklusioperiaatteiden painotus (ks. Miesera & Gebhardt,

2018).

Tulos vahvistaa myös Ainscow'n (2020) ja Florianin (2019) havaintoa, että inklusiota on hankala määritellä tai ymmärtää kontekstistaan irrallisena ilmiönä. Lukion opettajille, joiden työnkuva on perinteisesti keskittynyt aineenopetukseen, saattoi inklusio arkipäivän toimintana olla vielä tuntematonta. Tämä näkyi tuen tarpeiden tunnistamiseen ja tukemiseen liittyvien väittämien ammatillisen koulutuksen opettajia matalampana keskiarvona. Toki uuden lukiolain edellyttämät keinot, joilla vastataan opiskelijoiden oikeuteen saada oppimisen tukea, ovat lukiokoulutuksessa vasta kehitymässä.

Lisätutkimusta tarvitaan siitä, mitä eri näkökulmia lukio-opettajilla ja ammatillisilla opettajilla on inklusioon. Kiintoisaa olisi selvittää, näkyykö Suomessa israelilainen trendi (ks. Razer ym., 2015), jossa opettajien inklusioasenteet kehittyvät myönteisiksi lukioissa, jotka sijaitsevat sosioekonomiselta tasoltaan heikoilla alueilla. Jatkossa on myös tarpeen tutkia molempien opettajaryhmien inklusioasenteiden ja -minäpystyvyyden muokkauksista esimerkiksi pitkittäistutkimuksena. Näin molemmat koulutus kontekstit voisivat saada tietoa ja oppia toisiltaan siitä, millaiset oppimisympäristöt ja opetuksen muodot sopivat juuri nuoruuden elämänvaiheessa olevien opiskelijoiden oppimisen ja osaamisen tukemiseen ja inklusion esteiden ylittämiseen.

Tämän tutkimuksen tuloksena on, että perusopetukseen kehitettyä inklusioasenteiden ja minäpystyvyyden mittaria on mahdollista muokata toiselle asteelle soveltuvaksi. Mittarin perusteella lukio-opettajien ja ammatillisten opettajien inklusioasenteet ja minäpystyvyys

ovat suhteellisen korkealla tasolla. Pieniä eroja ryhmien välillä oli havaittavissa esimerkiksi siinä, että ammatillisen puolen opettajien arvot yhteistyöhön liittyvässä faktorissa olivat korkeammat. Korkean inklusiominäpystyvyyden ja myönteisten inklusioasenteiden voidaan nähdä edistävän sitä koulutuksellista tavoitetta, että toinen aste sopisi kaikille oppijoille (ks. Boyle ym., 2013; Forlin ym., 2014; Moberg ym., 2020). Ne vaikuttavat siihen, miten opettaja suunnittelee ja toteuttaa oppimisen ja hyvinvoinnin tukea työssään, minkälaisia pedagogisia ratkaisuja hän tekee esimerkiksi arvioinnin tai eriyttämisen toteuttamiseksi ja missä määrin hän kokee selviytyvänsä vastoinkäymisistä (ks. Borg ym., 2011; Yada ym., 2021; Zee & Koomen, 2016).

Useat kansainväliset tutkimukset (esim. Miesera & Gebhardt, 2018; Rose ym., 2007) ovat osoittaneet, että toisen asteen opettajien inklusioasenteita ja -minäpystyvyyttä voidaan myös pyrkiä edistämään koulutuksellisin keinoin, niin että pedagogisesti tarkoituksenmukaiset ja suunnitellut oppimisprosessit tukevat opettajien inklusiominäpystyvyyden rakentumista. Keskustelua tarvitaan myös itse inklusion merkityksistä eli tarkemmin siitä, mieltävätkö opettajat inklusion enemmän pedagogisena vai ihmisoikeudellisena kysymyksenä (ks. Moberg ym., 2020) ja missä määrin inklusiot pidetään kaikkien opettajien yhteisenä asiana (ks. Schwab ym., 2018).

Opettajien lisäksi tulisi kiinnittää huomiota inklusion toteutumisen rakenteisiin eli siihen, miten toisen asteen oppilaitoksissa inklusion tavoitteiden toteuttamisessa on huomioitu resurssit, moniammatillinen yhteistyö sekä kollegiaalinen tuki

(ks. Boyle ym., 2013). Samalla tutkimus herättää pohtimaan, mikä on opettajien keskinäisen sekä perheiden välisen yhteistyön merkitys toisella asteella. Lisäksi katse tulisi kääntää siihen, missä määrin oppimisyhteisöt kokevat olevansa pystyviä edistämään inklusion periaatteita yhdessä (ks. Ainscow, 2020; Kiuppis, 2014). Se on tärkeää etsittäessä keinoja jarruttaa ilmiötä, jossa lukiot näyttävät eriytyvän huippulukioihin ja heikommin menestyviin (ks. Razer ym., 2015).

Kysymys on erityisesti siitä, miten inklusion edistäminen voitaisiin jatkossa palauttaa oppilaitosten oppimisympäristöjen, toimintarakenteiden ja tapojen uudelleenajatteluun ja kehittämiseen (ks. Haug, 2020; Niemi & Jahnukainen, 2020), jotta moninaistuvan yhteiskunnan ja opiskelijoiden yksilöllisyys huomioitaisiin paremmin ja otettaisiin koulutukselliseksi lähtökohdaksi. Jatkossa tulisi myös selvittää koulutusaste- ja kontekstikohtaisesti opettajien kollektiivisia inklusioasenteita ja -minäpystyvyyttä, oppilaitosten inklusiota tukevia tai estäviä sisäisiä ja ulkoisia toimintarakenteita sekä inklusion yhteiskunnallisia merkityksiä.

Kirjoittajatiedot:

Joni Forsell, Yliopisto-opettaja, väitöskirjatutkija, Tampereen yliopisto

Marita Mäkinen, Emerita-Professori, Tampereen yliopisto

Mari-Paoliina Vainikainen, Professori, Tampereen yliopisto

Minna Mäkihonko, Yliopistonlehtori, Tampereen yliopisto

Minna Seppälä, Lehtori, Tampereen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu

LÄHTEET

- Ainscow, M. (2015). *Struggles for equity in education. The selected works of Mel Ainscow*. Routledge World Library of Educationalists series.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: Reactions and reflections. *Psychology & Health*, 26(9), 1113–1127. <https://doi.org/10.1080/08870446.2011.613995>
- Alho, J., Arjas, E., Karvanen, J., Leskelä, L., Läärä, E., & Pere, P. (2023). Tilastotieteen sanasto. Verkkoversio 9.4.2023. Suomen Tilastoseura. <https://sanasto.tilastoseura.fi/>
- Allan, J., & Slee, R. (2008). *Doing inclusive education research*. Sense.
- Allport, G. W., & Schank, R. L. (1936). Are attitudes biological or cultural in origin? *Character & Personality*, 4(3), 195–205. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1936.tb02122.x>
- Armor, D., Conry-Osegura, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A. & Pauly, E., & Zellman, G. (1976). Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools. Rand corporation.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Biklen, D. (2001). Inklusionin sosiaalisia konstruktioita: Käytännöstä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. PS-kustannus.
- de Boer, A., Pijl, S., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Borg, G., Hunter, J., Sigurjonsdottir, B., & D'Alessio, S. (2011). *Key principles for promoting quality in inclusive education*. Brussels, Belgium: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527–542. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827361>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1189–1204. <https://doi.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0029356>
- Davison, A. C., & Hinkley, D. V. (1997). *Bootstrap methods and their application*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CB09780511802843>
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) *World yearbook of education 1999: Inclusive education*. Kogan Page.
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2014). Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 718–730. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.819941>
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Hakala, J., & Leivo, M. (2015). Inklusioidean ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika*, 9(4), 8–23.
- Hall, S. (1999). *Identiteetti. Vastapaino*.
- Haug, P. (2020). 'It is impossible to avoid policy' comment on Mel Ainscow: promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 17–20. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730092>
- Haustätter, R. S., & Jahnukainen, M. (2014). From integration to inclusion and the role of special education. Teoksessa F. Kiuppis & R. S. Haustätter (toim.), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (s. 119–132). *Disability Studies in Education*; Vol. 19. Peter Lang.
- Hettiarachchi, S., & Das, A. (2014). Perceptions of 'inclusion' and perceived preparedness among school teachers in Sri Lanka. *Teaching and Teacher Education*, 43, 143–153. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.003>
- Kiuppis, F. (2013). Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from start of the 'Salamanca Process'. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 746–761. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.826289>

- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017.
- Landis, R., Edwards, B., & Cortina, J. (2009). On the practice of allowing correlated residuals among indicators in structural equation models. Teoksessa C. E. Lance & R. J. Vandenberg (toim.) *Statistical and methodological myths and urban legends: Doctrine, verity and fable in organizational and social sciences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203867266>
- Larrivee, B., & Cook, L. (1979). Mainstreaming: a study of the variables affecting teacher attitude. *The Journal of Special Education* 13(3), 315–324. <https://doi.org/10.1177/002246697901300310>
- Lintuvuori, M. (2019). Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia*, 51. Helsingin yliopisto.
- Lukiolaki 714/2018.
- Lübke, L., Pinquart, M., & Schwinger, M. (2019). How to measure teachers' attitudes towards inclusion: evaluation and validation of the Differentiated Attitudes Inclusion Scale (DATIS). *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 297–311. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1479953>
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 33–44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>
- Midgley C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247–258. <https://psycnet.apa.org/record/1989-34691-001>
- Miesera, S., & Gebhardt, M. (2018). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 707–722. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1421599>
- 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>
- Mäkinen, M. (2013). Becoming engaged in inclusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptions of teachers' work engagement. *Teaching and Teacher Education*, 35, 51–61.
- Niemi, A.-M., & Jahnukainen (2020). Educating self-governing learners and employees: studying, learning and pedagogical practices in the context of vocational education and its reform. *Journal of Youth Studies*, 23(9), 1143–1160. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1656329>
- Opetushallitus (2018). *Eryitynen tuki ammatillisessa koulutuksessa*. Opas. Voimaantulo 26.3.2018. Saatavilla sähköisesti: <https://eperusteet.opinto-polku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/4637898>.
- Opetushallitus (2020a). *Opettajat ja rehtorit Suomessa – Ammatillinen koulutus*. 2020:13.
- Opetushallitus (2020b). *Opettajat ja rehtorit Suomessa – Lukiokoulutus*. 2020:12.
- Oppivelvollisuuslaki 1214/2020-1243/2020.
- Park, M., Dimitrov, D., Das, A., & Gichuru, M. (2016). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs* 16(1), 2–12. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12047>
- Peebles, J. L., & Mendaglio, S. (2014). "The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms." *International Journal of Inclusive education*, 18(12), 1321–1336. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.899635>
- Razer, M., Mittelberg, D., Motola, M., & Bar-Gosen, N. (2015). Israeli high school teachers' perceptions and attitudes towards a pedagogy of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 19(9), 944–964. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1019373>
- Rose, R., Kaikkonen, L., & Kõiv, K. (2007). Estonian vocational teachers' attitudes towards inclusive education for students with special educational needs. *International Journal of Special Education*, 22(3), 97–108. <https://eric.ed.gov/?id=EJ814516>
- Saloviita, T. (2020a). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs* 20(1), 64–73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>
- Saloviita, T. (2020b). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Savolainen, H., Malinen, O., & 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>

- Schwab, S., Sharma, U., & Loreman, T. (2018). Are we included? Secondary students' perception of inclusion climate in their schools. *Teaching and Teacher Education*, 75, 31–39. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.016>
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society* 23(7), 773–785. <https://doi.org/10.1080/09687590802469271>
- Sharma, Y., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Sinkkonen, H.-M., Kyttälä, M., Kiiskinen, S., & Jäntti, S. (2016). Lukion erityisopettaja – opettaja, ohjaaja ja konsultti? *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erikoislehti*, 26(3), 51–64. Niilo Mäki Instituutti.
- Slee, R. (2006). Limits to and possibilities for educational reform. *International Journal of Inclusive Education: The International Inclusive Education Colloquium*, 10(2–3), 109–119. <https://doi.org/10.1080/13603110600578372>
- Spratt, J. & Florian, I. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of “everybody”. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89–96.
- Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38(1), 1–10. <https://doi.org/10.1007/BF02291170>
- UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca: UNESCO, Ministry of Education and Science. http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/SALAMA_E.PDF.V
- UNESCO (2020). Final report of the international forum on inclusion and equity in education – Every learner matters. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372651>.
- Vainikainen, M. P., Thuneberg, H., Greiff, S., & Hautamäki, J. (2015). Multiprofessional collaboration in Finnish schools. *International Journal of Educational Research*, 72, 137–148. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.06.007>
- Waitoller, F., & Artiles, A. (2016). Teacher learning as curating: Becoming inclusive educators in school/university partnerships. *Teaching and Teacher Education*, 59, 360–371. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.007>
- Yada, A., Björn, P., Savolainen, P., Kyttälä, M., Aro, M., & Savolainen, M. (2021). Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive practices and resilience in Finland. *Teacher and Teacher Education*, 105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103398>
- Yada, A., Tolvanen A., & Savolainen H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education* 75, 343–355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011>.
- YK (1948). Ihmisoikeuksien julistus. <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/finnish>
- YK (1989). Lapsen oikeuksien julistus. https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf.
- YK (2006). Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista. *Finlex* 27/2016. https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2
- Zee, M., & Koomen, H. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research* December 2016, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Marjatta Takala
Ninnu Kotilainen
Riikka Sirkko

Laaja-alainen erityisopettaja tuen antajana

Kohokohdat

- Nykyisten oppimisen ja koulunkäynnin tukimuotojen aikana on keskusteltu siitä, ovatko laaja-alaiset erityisopettajat päteviä opettamaan kaikkia erityistä tukea saavia oppilaita.
- Suurin osa tähän tutkimukseen osallistuneista erityisopettajista kokee olevansa päteviä opettamaan erityistä tukea saavia oppilaita, vaikka heidän tutkinnoissaan ei ole perusopetuksessa opetettavien aineiden monialaisia opintoja.
- Kaikki opettajat antavat yleistä ja tehostettua tukea. Erityisen tuen tasolla suurin osa tuen antajista on erityisopettajia ja erityisluokanopettajia.
- Laaja-alaisen erityisopettajan työmäärä on vastaajien kokemuksen mukaan valtava. Työn määrästä ja reunaehdoista keskustelu on heidän mielestään pätevyydestä keskustelua olennaisempaa.

Tässä artikkelissa tarkastellaan laaja-alais-ten erityisopettajien (n = 248) näkemyksiä siitä, kuka koulussa käytännössä antaa oppilaille tukea, etenkin erityistä tukea, ja kuka on siihen pätevä ja kelpoinen. Yksi syy tutkimukseen oli Opettajien ammattijärjestön tekemä kantelu, jonka mukaan Opetushallitus on antanut kol-

miportaisesta tuesta puutteelliset ohjeet, ja siitä alkanut keskustelu erityisopettajan pätevyydestä tuen tarjoamisessa.

Tutkimuksessa kuvataan erityisopettajien koulutusta ja työn keskeisiä osa-alueita. Aineisto kerättiin avoimia ja suljettuja kysymyksiä sisältävällä Webropol-lomakkeella.

Tuloksia tarkastellaan erikseen ala- ja yläkoulun osalta. Tulosten mukaan luokan-, aineen- ja erityisopettajat antavat yleistä ja tehostettua tukea. Erityistä tukea antaa laaja-alainen erityisopettaja joko yksin tai yhdessä luokan- tai aineenopettajan kanssa. Myös erityisluokanopettaja antaa erityistä tukea, lähinnä erityisluokassa tai -koulussa.

Lähes kaikki vastaajat kokivat olevansa päteviä ja tutkintonsa perusteella myös kelpoisia antamaan erityistä tukea. Erityisluokanopettajilla on opinnoissaan perusopetuksessa opetettavien aineiden monialaiset opinnot, ja niiden tarpeellisuudesta kirjoitettiin vastauksissa paljon. Muutaman vastaajan mukaan niistä saattoi olla alakoulussa hyötyä erityisopettajalle, mutta varsinkin yläkoulun erityisopettajat pitivät niitä turhina. Johtopäätöksemme on, että erityisopettajan tutkinnon suorittaneet ovat omasta mielestään päteviä antamaan erityistä tukea. Tukea annettiin eniten yhteistyössä toisen opettajan kanssa.

Asiasanat: erityisopettaja, erityisluokanopettaja, pätevyys, kolmiportainen tuki

JOHDANTO

Tarkastelemme tässä artikkelissa, kuka koulussa antaa oppilaille yleistä, tehostettua ja erityistä oppimisen ja koulunkäynnin tukea ja kuka on kelpoisten laaja-alaisten erityisopettajien mielestä siihen pätevä. Suomalainen koulutuspolitiikka tukee inklusiota, ja sen myötä yleisopetuksen ryhmissä opiskelee yhä useampia tukea tarvitsevia oppilaita, joiden tukeminen on kaikkien opettajien tehtävänä (Black, 2018; Opetushallitus, 2014; Sundqvist ym., 2021; Suomen virallinen tilasto, SVT, 2018; SVT, 2020).

Vaikka inklusio mainitaan sanana Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) vain keran, on se asiana kirjoitettu sisään moneen opetussuunnitelman lukuun. Haasteena on se, ettei opetussuunnitelman perusteissa kuvata, miten inklusio tulisi toteuttaa (Vanhanen ym., 2022). Inklusiota on kansainvälisesti pyritty määrittelemään kapeasti ja laajasti. Kapea määrittely sisältää lähinnä sen, missä tukea tarvitsevia opetetaan ja mikä ammattilainen tukea antaa. Tässä kapeassa määritelmässä inklusio kohdentuu lähinnä vain erityisopetusta tarvitseviin oppilaisiin (Haug, 2017). Kun inklusio ymmärretään laajasti (Haug, 2017; Hausstätter, 2014), se ei kohdistu vain tukea tarvitseviin oppilaisiin, vaan kyseessä on koko koulutusjärjestelmän muutos.

Hausstätter (2014) kirjoittaa keskeneräisestä (unfinished) ja valmiista (finished) inklusiosta. Hänen mukaansa inklusio ei ole koskaan valmis, sillä silloin se menettäisi muutospotentialinsa. Hänen mukaansa olisi parempi puhua koulujen muuttamisesta vähemmän poissulkeviksi (exclusive) kuin inklusiivisiksi, koska inklusion määrittely on haasteellista.

Peruskoulun tuen käytännöt muuttuivat vuonna 2010, kun käyttöön otettiin kolmiportainen (yleinen, tehostettu ja erityinen) tuki (Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010/642). Jokaiseen tuen vaiheeseen liittyy pedagogisia asiakirjoja, joita opettaja täyttää ja joiden tarkoituksena on tehdä oppilaan saama tuki näkyväksi (Opetushallitus, 2023a). Näitä ovat yleisen tuen oppimissuunnitelma ja pedagoginen arvio, tehostetun tuen pedagoginen selvitys ja erityisen tuen henkilökohdallisen opetuksen järjestämistä koskeva

suunnitelma (Laki perusopetuslain muuttamisesta, 2010/642, § 16a, § 17 ja § 17a; Opetushallitus, 2023a).

Laissa perusopetuslain muuttamisesta (2010/642, § 16) todetaan seuraavasti: ”Oppilaalla, jolla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään, on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa.” Osa-aikaista erityisopetusta antaa laaja-alainen erityisopettaja. Käytämme hänestä jatkossa nimitystä erityisopettaja erotukseksi erityisluokanopettajasta, jolla on tutkinnossaan myös luokanopettajan opinnot. Tuen antamisen paikkaa ei määritellä perusopetuslaissa (1998) eikä laissa perusopetuslain muutoksesta (2010). Erityisestä tuesta todetaan, että tukea järjestetään ”muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa” (Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010/642, § 17). Erityistä tukea voidaan siis antaa esimerkiksi yleisopetuksen luokassa.

Veturi-hanke (2011–2015, Ojala ym., 2015) tutki ja kehitti Suomessa vaativaa erityistä tukea, joka on suunnattu oppilaille, joilla on vakavia psyykkisiä pulmia, moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvam-madiagnoosi tai autismin kirjon diagnoosi. Hankkeen tutkimuksen mukaan vaativan erityisen tuen oppilaiden tuen antamista ohjaa eniten oppilaan tarve. Tehokkain paikka tutkimukseen osallistujien (n = 58) mielestä tuen antamiselle on yleisopetuksen ryhmä ja lähes yhtä paljon kannatusta sai oma pienryhmä, josta integroidutaan yleisopetuksen ryhmään joissain aineissa. Tutkijat painottavat, että ryhmän opettaja tarvitsee uusia taitoja, kun yleisopetuksen ryhmässä on tuen tarvitsijoita (Ferriday & Cantali, 2020).

Kouluissa on pitkään ollut epäselvää, kenen vastuulla on eri tuen tasoilla opiskelevien tukeminen ja kenen kuuluu täyttää niihin liittyvät asiakirjat (Nykänen, 2021). Opetusalan ammattijärjestö (OAJ) teki Opetushallituksen epäselvistä ohjeista kantelun eduskunnan oikeusasiamiehelle vuonna 2021 (OAJ, 2021). Oikeusasiamiehen vastauksessa Opetushallitus sai moitteita muun muassa siitä, että sen ohjeistus tehostetun ja erityisen tuen eroista ei ole selvä eikä siinä selkeästi määritellä, millaista kelpoisuutta edellytetään erityistä tukea antavalta opettajalta (Eduskunnan oikeusasiamies, 2022).

Opetushallitus on kantelun jälkeen muuttanut ohjeistustaan ja toteaa sivullaan: ”Jotta opetuksen järjestäjät pystyvät järjestämään erityistä tukea yhdenvertaisesti jokaiselle sitä tarvitsevalle oppilaalle, tulisi erityinen tuki ja sen sisältämä erityisopetus määritellä lainsäädännössä nykyistä yksityiskohtaisemmin” (Opetushallitus, 2023b). Näin Opetushallitus tuo esiin oman huolensa puutteellisista ohjeista. Selvitämme tässä tutkimuksessa erityisopettajien näkemyksiä siitä, kenen vastuulla on oppilaiden yleisen, tehostetun ja erityisen tuen antaminen ja kuka on kyselyymme vastanneiden kelpoisten erityisopettajien mielestä pätevä antamaan erityistä tukea.

Koulutus ja pätevyys erityisopetuksen tehtäviin

Kelpoisuusasetuksen mukaan, joka tosin on ajalta ennen kolmiportaista tukea, perusopetuksessa tukea voi antaa ”henkilö, joka on suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon tai jolla on tässä asetuksessa säädetty kelpoisuus antaa luokanopetusta

ja joka on tutkinnon tai kelpoisuuden lisäksi suorittanut erityisopettajan opinnot” (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986, § 8). Erilliset, vuoden kestävät erityisopettajan opinnot (40 op) voi tehdä, jos on suorittanut luokan-, aineen- tai varhaiskasvatuksenopettajan maisterin tutkinnon sekä muutamilla muilla kriteereillä, jotka vaihtelevat yliopistoittain (Opintopolku, 2023a).

Erityisopetuksen maisterin opinnoissa erityispedagogiikkaa pääaineena opiskelevat suorittavat pääainettaan noin 200 opintopistettä (Jyväskylän yliopisto 2023; Opintopolku, 2023b; Oulun yliopisto, 2023b). Näin ollen erityispedagogiikan koulutusohjelmassa viiden vuoden maisteriohjelman opiskelija opiskelee erityispedagogiikkaa opintopisteinä huomattavasti enemmän kuin muun opettajatutkinnon tehnyt, joka lisäksi opiskelee vuoden pituiset erilliset erityisopettajan opinnot.

Osa-aikaista erityisopetusta antaa erityisopettaja ja joskus myös erityisluokanopettaja, joiden koulutuksen yksi ero on se, että luokanopettajat tekevät perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot (POM-opinnot), laajuudeltaan 65 opintopistettä (Helsingin yliopisto, 2023; Valtioneuvoston asetus, 2004, § 19). Nämä POM-opinnot antavat valmiuksia opettaa perusopetuksen oppimäärään kuuluvia opintoja, eikä niitä vaadita erityisopettajan erillisiä opintoja suorittavalta tai erityispedagogiikan maisterintutkintoa tekeväältä ainakaan kuin osittain, esimerkiksi vain matematiikan ja äidinkielen osalta. Osa erityispedagogiikkaa pääaineenaan opiskelevista tekee POM-opinnot sivuaineena, mutta kaikille se ei ole mahdollista opintojen suuren suosion vuoksi (Oulun yliopisto,

2023a).

Yliopistot kouluttavat erityisopettajia varhaiskasvatuksesta lukioihin. Kun viiden yliopiston (Helsingin, Joensuun, Jyväskylän, Oulun ja Turun yliopiston) käytössä olevia, vuoden kestävän erityisopettajakoulutuksen opetussuunnitelmia tutkittiin (Takala ym., 2021), havaittiin, että keskeisen opetuksen sisällön muodostaa erityispedagoginen tietotaito. Sen keskiössä on erilaisten oppimisvaikeuksien tunnistaminen, oppimisen tukeminen, arviointi ja erilaisten interventoiden käyttö. Lisäksi opinnoissa korostuu tutkimusperustaisuus (Takala ym., 2021). Opetusharjoittelu on myös keskeisessä roolissa, ja siihen kytkeytyvät henkilökohtainen ammatillinen kasvu, tietojen soveltaminen ja taitojen harjoittelu. Tärkeänä osana koulutusta on myös vuorovaikutus- ja verkostotaitojen kehittäminen (Takala ym., 2021).

Suomalainen opettajatutkinto on jo 40 vuoden ajan ollut maisterintutkinto (Chung, 2021). Sen sisältö on muuttunut vuosien kuluessa, erityisesti viime aikoina inklusiivisen koulun kehittämisen sekä digitalisaation myötä (Heikkinen ym., 2020; Tirri, 2014). Kaikissa maissa opettajalta ei vaadita maisterintutkintoa, ja vaikka sen tekeminen olisi mahdollista, se saattaa olla kustannuskysymys (Vural & Basaran, 2021). On kuitenkin havaittu, että opettajan maisterintutkinto ohjaa vastavalmistuneita suomalaisia opettajia erityisesti tutkimusperusteiseen opetukseen, kun sen sijaan esimerkiksi norjalaiset kollegat samassa tilanteessa suuntautuivat enemmän miettimään opetuksen käytänteitä (Jakhelln ym., 2019).

Kun tutkittiin PISA-kokeissa hyvin menestyneitä maita (Suomi, Viro, Japani, Singapore ja Kiina), todettiin, että niitä

yhdistävät korkeatasoinen opettajankoulutus ja opettajien pyrkimys jatkokouluttaa itseään (Tonga ym., 2019). Tämän lisäksi Suomessa opettajan ammatin arvostus on ollut vahva (Pollari ym., 2018), tosin työn olosuhteet ja erityisesti median luomat mielikuvat opettajan työstä ovat vähentäneet sen vetovoimaisuutta (Heikkinen ym., 2020).

Pohjoismaista Norjassa ja Tanskassa ei ole erillistä erityisopettajakoulutusta, vaan ajatus on, että jokaisen opettajan tulee osata tukea oppilaita (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2023a; 2023b). Ruotsissa kouluissa työskentelee sekä erityisopettajia että erityispedagogeja. Ensin mainitut auttavat lähinnä oppilaita, ja erityispedagogit työskentelevät enemmän aikuisten ja koulun johdon kanssa. Käytännössä roolit kuitenkin usein sekoittuvat (Göransson ym., 2015; Skolverket, 2023).

Erityisopetuksen tarve ja erityisopettajan työ

Suomalainen peruskoulu tarjoaa oppilaille monenlaista oppimisen ja koulunkäynnin tukea (Opetushallitus, 2014). Sitä antavat yleisopetuksen luokissa luokan- ja aineenopettajat sekä laaja-alaiset erityisopettajat. Erityiskouluissa ja -luokissa tukea tarjoavat yleensä erityisluokanopettajat. Mäki-Havulinna (2018) väitöstutkimuksen mukaan opettaja, joka ei hallitse tuen antamisen keinoja, ulkoistaa helposti tehtävän kokonaan erityisopettajalle. Erityisopettaja jää tällöin vaille kollegiaalista tukea ja hänen työkuormansa kasvaa.

Erityisopetusta annetaan Suomen kouluissa melko paljon. Syksyllä 2020 peruskoulun oppilaita 21,3 prosenttia sai

tehostettua tai erityistä tukea (SVT, 2022), ja lukuvuonna 2019–2020 yhteensä 21 prosenttia sai osa-aikaista erityisopetusta (SVT, 2021a). Kun tarkastellaan erityisen tuen saannin paikkaa, vuonna 2020 erityisen tuen tarvitsijoista 6,5 prosenttia sai sitä erillisissä erityiskouluissa ja 27 prosenttia erillisissä erityisluokissa. Pyrkimys inklusiiviseen opetukseen näyttää edenneen, koska vuonna 2020 jo 32,1 prosenttia erityisen tuen oppilaita opiskeli pääsääntöisesti (80–100-prosenttisesti) yleisopetuksen opetusryhmässä – kaksi vuotta aikaisemmin yleisopetuksen ryhmässä oli opiskellut vain 21,3 prosenttia (SVT, 2018; SVT, 2020; SVT, 2021b).

Se, miten erityisopettajan käytännön työ muotoutuu, riippuu paljon opettajasta ja koulun tarpeista. Erityisopettajan työ koostui ennen perusopetuslain muutosta (2010) kolmesta osasta, jotka olivat opettaminen, yhteistyö yhdistettynä vaatimattomaan määrään konsultointia ja lisäksi taustatyöksi nimetty kokonaisuus, joka tarkoittaa esimerkiksi testien tekemistä ja palaverien organisointia (Takala ym., 2009). Nykyisin erityisopettajalla on kouluissa monenlaisia tehtäviä, eikä uudelle erityisopettajalle ole aina selvää, mitä häneltä odotetaan (Billingsley ym., 2019).

Tutkiessaan erityisopettajiksi (n = 116) opiskelevia Levent (2016) havaitsi, että erityisopettajalta odotetaan muun muassa kärsivällisyyttä ja omistautumista ja metaforisesti häntä verrattiin äitiin, enkeliin ja ”kärsivällisyyden kallioon”. Onkin todettu (Shepherd ym., 2016), että erityisopettaja kohtaa työssään vaihtuvia vaatimuksia ja rooleja: häneltä odotetaan, että oppilaiden oppimistulokset kohenevat, että hän hallitsee tuen eri vaiheet, uuden opetusteknologian ja dataan perustuvan

päätöksenteon ja että hän kykenee laadukkaaseen yhteistyöhön ammattilaisten ja perheiden kanssa. Shepherd ja kumppanit (2016) painottavat myös korkeatasoisen opettajankoulutuksen merkitystä, sillä ilman sitä erityisopettaja ei kykene hoitamaan työtään.

TUTKIMUKSEN TAVOITE JA MENETELMÄT

Halusimme selvittää, kuka Suomen peruskoulussa antaa yleistä, tehostettua ja varsinkin erityistä tukea. Kysyimme tätä laaja-alaisina erityisopettajina toimivilta opettajilta ja tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat: 1) Mikä ammattiryhmä koulussa antaa yleistä, tehostettua ja erityistä tukea? 2) Minkälaisin perustein laaja-alainen erityisopettaja on mielestään kelpoinen ja pätevä antamaan erityistä tukea? 3) Mitä muuta opettajat haluavat tuoda esiin pätevydestä ja tuen antamisesta?

Aineisto, menetelmät ja osallistujat

Aineisto kerättiin Webropol-kyselyllä, joka oli auki joulukuusta 2022 tammikuun 2023 loppuun. Kyselyä jaettiin Facebookin kautta seuraaviin ryhmiin: Laaja-alaiset erityisopettajat – ELAt-, Laaja-alainen erityisopetus ja kehittäminen, Erkkamaikat ja Lukioiden erityisopettajat. Lomake sisälsi 10 taustakysymystä ja 10 tutkimuskysymystä, jotka käsittelivät erityisopettajan työtehtäviä. Tässä tutkimuksessa aineistona käytettiin taustakysymyksiä sekä seuraavia kysymyksiä: ”Jos työskentelet kouluasteella, jossa tuki on jaettu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen,

kuka koulussasi on käytännössä pääasiallisesti vastuussa eri tuen muotojen antamisesta?” (vastauksissa sanoja yhteensä 1 053), ”Annatko erityistä tukea?” (vastauksena kyllä tai ei), ”Oletko mielestäsi pätevä antamaan erityistä tukea?” (vastauksissa 898 sanaa) ja ”Muuta tärkeää tutkijoiden tietoon” (3 003 sanaa).

Menetelmä. Koska kysymykset olivat osin avoimia, osin suljettuja, käytämme sekä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä (Schreier, 2012) että frekvenssejä, prosentteja ja varianssianalyysiä. Kaikki tutkijat lukivat Webropol-lomakkeelta tallennetun tekstiaineiston läpi moneen kertaan. Ensimmäinen ja toinen kirjoittaja muodostivat aineistosta kysymyksittäin alakategorioita ja tiivistivät ne yläkategorioiksi, kumpikin erikseen. Tämän jälkeen he vertailivat kategorioitaan. Kolmas kirjoittaja luki ja analysoi itse aineiston ja vertasi tulosta jo syntyneisiin kategorioihin. Kolmen kirjoittajan itsenäisen työn ja yhteisten keskustelujen tuloksena syntyi yhtenäinen luokittelu (Schreier, 2012; Stahl & King, 2020). Tutkimuksen liitteessä on esimerkki viimeisen tutkimuskysymyksen datan yhden analyysikohdan vaiheesta. Schreier (2012) käyttää vaiheista nimityksiä *first*, *second* ja *final code*. Tässä käytetään Tuomen ja Sarajärven (2018) luokittelun otsikointia alaluokka, yläluokka ja pääluokka.

Osallistujat. Kyselyyn vastasi 248 laaja-alaisena toimivaa erityisopettajaa. Heistä alakoulussa työskenteli 156 opettajaa ja yläkoulussa 92. Heitä pyydettiin merkitsemään, kummalla asteella he pääasiassa työskentelivät, ja luokittelu on tehty sen mukaan. Tyypillinen vastaaja oli

opettaja, joka tuki oppilaita muutaman tunnin ajan yhdessä aineessa yläkoulussa, mutta muuten toimi alakoulussa. Sekä yläettä alakoulun opettajista enemmistö oli

iältään 41–50-vuotiaita (taulukko 1). Miehiiä vastaajista oli viisi, ja neljä ei halunnut kertoa sukupuoltaan. Tämän vuoksi sukupuolta ei käytetä taustamuuttujana.

Taulukko 1

Vastaajien ikäjakauma

Kouluaste/ IKÄ	20-30 v (n/%)	31-40 v (n/%)	41-50 v (n/%)	51-60 v (n/%)	yli 60 v (n/%)	N
Alakoulu	16/10 %	26/17 %	62/39 %	49/31 %	3/2 %	156
Yläkoulu	9/10 %	10/11 %	43/46 %	29/31 %	1/1 %	92

Vastaajista enemmistöllä oli työkokemusta 0–5 vuotta, ja seuraavaksi yleisin työkokemusaika oli 6–15 vuotta. Koska kaikki

toimivat vastaushetkellä opettajana, kaikilla oli ainakin puolen vuoden työkokemus. (Taulukko 2.)

Taulukko 2

Vastaajien työkokemuksen pituus

Kouluaste	0-5 v	6-10 v	11-15 v	16-20 v	21-30 v	yli 31 v
Alakoulu, n = 156	63/ 41 %	32/ 20 %	21/ 13 %	24/ 15 %	10/6 %	6/4 %
Yläkoulu, n = 92	32/34 %	21/ 23 %	24/ 26 %	4/ 4 %	9/ 10 %	2/ 2 %

Koulutuksen perusteella kelpoisuus toimia laaja-alaisena erityisopettajana oli kaikilla vastaajilla. Kelpoisuus toimia erityisluokanopettajana oli alakoulussa työskentelevistä 54 prosentilla ($n = 84$), ja 46 prosenttia ($n = 72$) totesi, ettei heillä ole tätä kelpoisuutta. Yläkoulussa työskentelevistä

38 prosentilla ($n = 35$) oli kelpoisuus toimia erityisluokanopettajana ja 61 prosentilla ($n = 57$) ei ollut.

TULOKSET

Koulun yleisen, tehostetun ja erityisen tuen antajat

Kun alla kerromme tulokset tutkimuskysymysten mukaan, noudatamme kouluasteen rajaa ja raportoimme ne erikseen alaja yläkoulun mukaan.

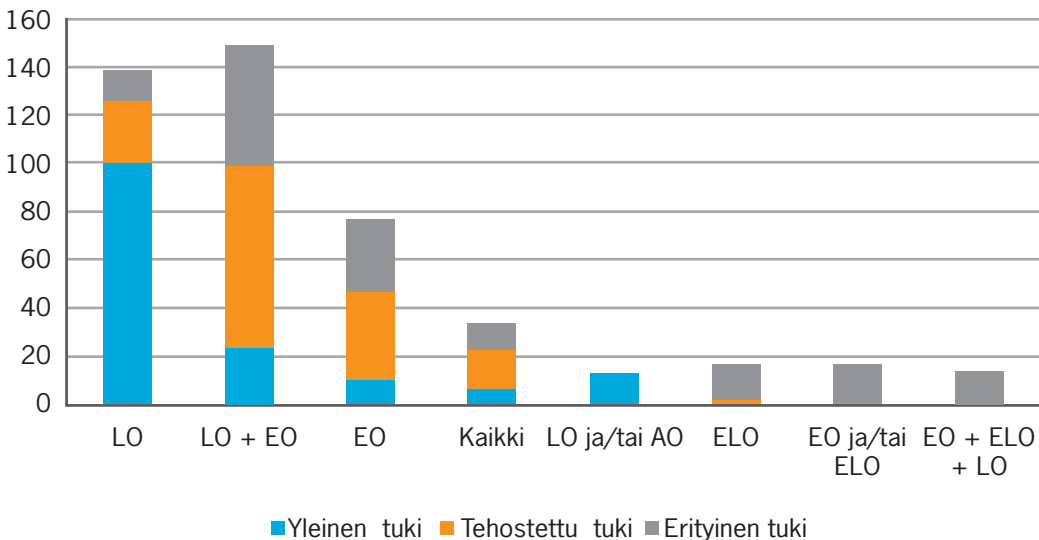
Alakoulun tuen tarjoajat. Ammattiryhmittäin ja tuen tasojen mukaan katsottuna (kuvio 1) alakoulussa *yleistä* tukea antoi yleisimmin luokanopettaja (74 %), toisek-

si yleisimmin luokan- ja erityisopettaja yhdessä (15 %) ja kolmantena erityisopettaja yksin (10 %). Kaikki muut yhdistelmät jäivät alle kymmenen prosentin. *Tehostettua* tukea antoi yleensä luokanopettaja erityisopettajan kanssa (53 %) tai erityisopettaja yksin (20 %), ja kolmas tuen antaja oli luokanopettaja yksin (19 %).

Eryitystä tukea antoivat myös yleisimmin luokan- ja erityisopettaja yhdessä (33 %), toisena erityisopettaja yksin (22 %) ja kolmantena erityisluokanopettaja (12 %). Erityisopettajat yhdessä tuen antajina oli melko lähellä tätä (10 %).

Kuvio 1

Alakoulun tuen antajat (n = 156) tuen tason mukaan (LO = luokanopettaja, EO = erityisopettaja, ELO = erityisluokanopettaja)



Alakoulussa erityisluokanopettaja tulee tuen antajaksi vain erityisen tuen oppilaille, muille vain satunnaisesti. Hän antoi

tukea eri kombinaatioissa: yksin, erityisopettajan kanssa tai luokanopettajan kanssa. Muutama opettaja mainitsi yleisen ja

tehostetun tuen antajiksi myös ohjaajan ja aineenopettajan, yhdessä opettajien kanssa. Nämä yksittäiset maininnat eivät ole kuviossa mukana.

Vastauksissa lueteltiin tukea tarjoavat opettajat mutta lisäksi myös selitettiin työnjakoa. Alle on poimittu muutama kommentti jokaisesta tuen muodosta. Tilanetta mutkistaa se, että kaikissa kouluissa ei vastaajien mukaan ollut erityisluokanopettajaa. Kaikista sitaateista on korjattu mahdolliset kirjoitusvirheet ja yhtenäistetty laaja-alaista erityisopettajaa tarkoittavat lyhenteet eo:ksi; lyhenne ak. viittaa alakouluun.

Luokanopettaja omassa luokassaan ja eo tukee luokanopettajaa ja oppilasta tarvittaessa samanaikaisopetuksessa / joustavassa ryhmässä. (hlö 67, ak, yleinen tuki)

Laaja-alainen, luokanope ja aineenope tässä järjestyksessä. (hlö 71, ak, tehostettu tuki)

Kaikkein eniten opettajat lisäsivät tekstiin selitystä puhuessaan erityisen tuen antamisesta.

Yleisopetuksen luokassa luokanopettaja ja erityisopettaja, pienryhmässä erityisluokanopettaja. (hlö 38, ak, erityinen tuki)

Luokanopettaja ja eo (koulussamme ei ole yhtään erityisluokanopettajaa virassa) (hlö 146, ak, erityinen tuki)

Yläkoulun tuen tarjoajat. Yläkoulussa yleistä tukea antoi useimmiten aineenopettaja (64 %) ja toiseksi yleisimmin aineenopettaja yhdessä erityisopettajan kanssa (22 %) (kuviot 1 ja 2). *Tehostettua* tukea antoi yleisimmin aineenopettaja yhdessä erityisopettajan kanssa (49 %) tai erityis-

opettaja yksin (30 %). *Eryitystä* tukea tarjosi yleensä erityisopettaja (28 %) tai erityisopettaja ja erityisluokanopettaja yhdessä tai vuorotellen (27 %) ja seuraavaksi yleisimmin joko aineenopettaja yhdessä erityisopettajan kanssa (21 %) tai erityisluokanopettaja yksin (15 %). Aineenopettajaa ei koskaan mainittu erityisen tuen antajana yksin. Muut kombinaatiot näkyvät kuviosta 2, mutta ne jäivät alle 10 prosentin.

Myös yläkoulun opettajat kommentoivat tuen antajaa. Eryityisesti korostettiin, että aineenopettajan kanssa tukea tarjoaa laaja-alainen erityisopettaja siten, että häntä konsultoidaan ja hän auttaa pedagogisten asiakirjojen kanssa. Jos koulussa oli pienryhmiä, mainittiin, että erityisluokanopettaja huolehtii tuen antamisesta. Lyhenne yk viittaa yläkouluun.

Koulun ainoana erityisopettajana vastuu kaikkien oppilaiden tuesta kaatuu minulle. Aineenopettajat kokevat, ettei ole heidän tehtävänsä käyttää monipuolisesti oppimisen tuen keinoja ryhmässä. (hlö 68, yk, yleinen tuki)

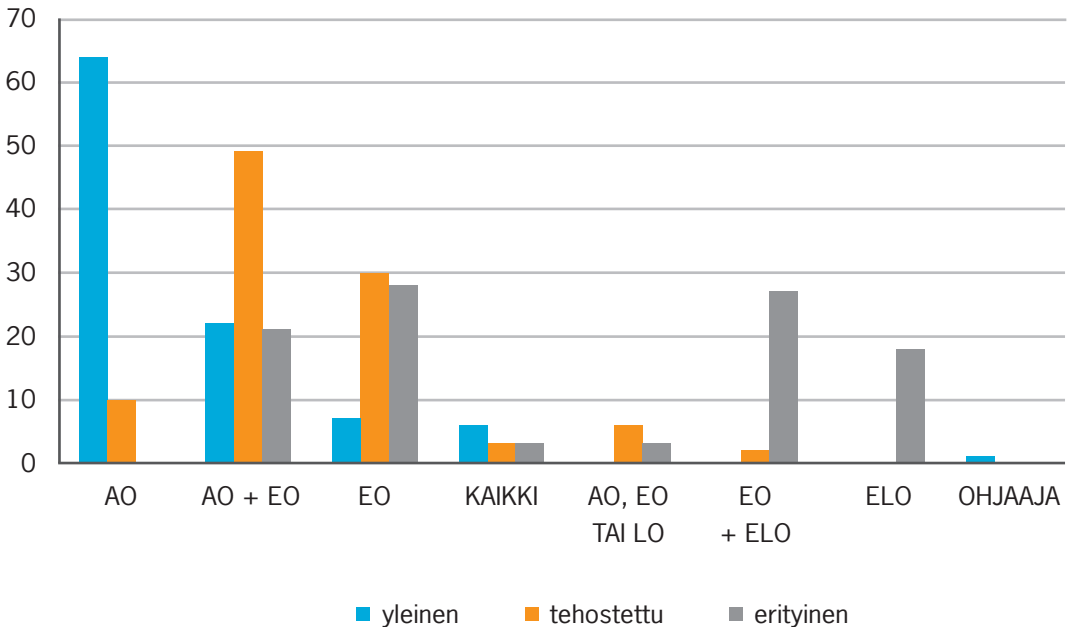
Aineenopettaja konsultoiden erityisopettajaa. Tarvittaessa erityisopettaja samanaikaisopettajana tai ottaa oppilaita erilliseen tilaan silloin, kun sille on tarve. (hlö 81, yk, tehostettu tuki)

Yleensä erityisopettaja yksin, mutta poikkeuksiakin on, jos oppilas on tuettuna yleisopetuksen ryhmässä. (hlö 17, yk, erityinen tuki)

Koska erityisen tuen antajalta vaadittavasta kelpoisuudesta on keskusteltu paljon (OAJ, 2023), kysyttiin siitä vielä erikseen. Alakoulun erityisopettajista erityistä tukea antaa 92 prosenttia (n = 145) ja yläkoulun erityisopettajista 93 prosenttia (n = 86), siis suuri enemmistö. Eryitystä tukea ei

Kuvio 2

Yläkoulun tuen antajat (n = 90) tuen tasojen mukaan (AO = aineenopettaja, LO = luokanopettaja, EO = erityisopettaja, ELO = erityisluokanopettaja)



anna alakoulun opettajista yksitoista eikä yläkoulussa kuusi opettajaa. Näin ollen kaikilla erityistä tukea antavista vastaajista ei ole erityisluokanopettajan kelpoisuutta (ks. kohta osallistujat aikaisemmin).

Laaja-alaisen erityisopettajan kelpoisuus ja pätevyys tehostetun ja erityisen tuen antajana

Alakoulu. Alakoulussa kelpoisista erityisopettajista 95 prosenttia (n = 150) oli mielestään päteviä antamaan erityistä tukea ja vain kolme opettajaa ei mielestään ollut. Opettajista neljä ei osannut ottaa kantaa tähän. Pätevyyttä perusteltiin molemmilla kouluasteilla sillä, että viiden vuoden maisterikoulutuksessa oli tehty erityispedago-

giikka pääaineena ja siten hankittu kelpoisuus. Moni sanoi, että hänellä on myös luokanopettajan kelpoisuus, koska hän on suorittanut POM-opinnot. Lisäksi korostettiin, että tukea annetaan yhteistyössä luokanopettajan kanssa. Erityisopettajat kritisoivat POM-opintojen tarvetta vaatimuksena kelpoisuuteen.

Koen, että koulutukseni puolesta olen ihan yhtä pätevä antamaan erityistä tukea kuin erityisluokanopettajakin. En ymmärrä, miten POM-opintojen suorittaminen antaa jonkun maagisen pätevyyden antaa erityistä tukea sellaisille oppilaille, jotka opiskelevat integroidusti. Oppiaineen arvioinnin osaa tehdä ilman noita POM-opintojakin. (hlö 60, ak)

Kuitenkin myös korostettiin, että erityisluokassa saa enemmän tukea ja siten tuki on vahvempaa kuin laaja-alaisen erityisopettajan antama tuki, jota saa tavallisesti vain joitain kertoja viikossa.

Tuki ei kuitenkaan voi olla niin vahvaa kuin erityisluokanopettajalla, sillä työni on pirstaloitunutta ja resurssin pitää riittää usealle kouluasteelle ja monelle koululle ja myös yleisen ja erityisen tuen oppilaille. Vastuuta jää paljon myös luokanopettajalle. Pieni kunta, niukat resurssit ja pitkät välimatkat ovat suuri haaste käytännön työn toteutukselle. (hlö 27, ak)

Ne, jotka kokivat, etteivät ole erityisopettajan tutkinnosta huolimatta päteviä erityisen tuen antajia, aina perustelivat sitä eri tavoin, yleisimmin pohjakoulutuksella, opetus suunnitelman vaatimuksilla, opetusvelvollisuudella ja arviointivastuulla.

En opeta missään oppiaineessa yli 50 % eli en ole kokonaisvastuussa oppiaineen arvioinnista. Mikäli minun pitäisi opettaa koko oppiaine ja arvioida, minulla pitäisi olla erityisluokanopettajan (22 h) opetusvelvollisuus. Koen itseni päteväksi, mutta opetusvelvollisuuteni on 24 h.” (hlö 147, ak)

Yläkoulu. Yläkoulussa 94 prosenttia ($n = 87$) kelpoisista erityisopettajista oli mielestään päteviä erityisen tuen antajia, kolme ei ollut ja kaksi ei osannut ottaa kantaa. Yläkoulun opettajat perustelivat pätevyttä ja epäpätevyttä lähinnä tutkinnolla, ja he myös kommentoivat asiaa.

En ole opiskellut ns. POM-opintoja. (hlö 3, yk)

Virallisesti kai en. Mutta mielestäni taustakoulutuksella ei pitäisi olla merki-

tystä. Toivoisin, että pätevyksiä tarkistettaisiin niin, että erityisopettaja ja erityisluokanopettaja olisivat molemmat vain erityisopettajia ja päteviä opettamaan kaikilla tuen tasoilla. (hlö 8, yk)

Monen koulun todellisuus ja ajatus siitä, ettei laaja-alaisen erityisopettajan tulisikaan antaa erityistä tukea (ET), tulee alla olevissa kommentteissa esiin.

– – kunnollisen erityisen tuen antamiseen ei ole aikaa. Erityisen tuen oppilaat ovat käytännössä tehostetun tuen oppilaan asemassa, koska pienryhmäpaikkoja ei ole. Heikot, yksilöllistetyt erityisen tuen oppilaat opiskelevat usein ohjaajan kanssa ja erityisopettajan aika on suuremmissa linjoissa. (hlö 20, yk)

Laaja-alaisen työ on paljon muuta kuin yksittäisten oppiaineiden opetusta erityisessä tuessa. (hlö 58, yk)

Koulussamme raja tehostetun ja erityisen tuen välillä on liukuva. (hlö 62, yk)

Varianssianalyysin mukaan kummallakaan kouluasteella se, oliko henkilöllä erityisluokanopettajan pätevyys vai ei, ei vaikuttanut siihen, antoiko hän erityistä tukea. Myöskään erityisopettajan ikä ei ollut ratkaiseva tekijä.

Tärkeää tutkijoille

Avokysymykseen ”Muuta tärkeää tutkijoille” kirjoitettiin 14 sivua tekstiä, mikä kertoo, että erityisopettajilla oli tarve ottaa kantaa pätevyysasiaan ja kertoa työstään. Sisällönanalyysin avulla teksti tiivistyi neljään pääluokkaan. Ne olivat 1) koulutus, 2) työnkuvat ja työn käytänteet, 3) erityisen

tuen oppilaat ja yksilöllistäminen sekä 4) erilaisten koulujen ja työn kehittäminen.

Koulutus. Erityisluokanopettajien (ELO) opiskelemat monialaiset eli POM-opinnot puhuttivat paljon. Alakoulussa niiden nähtiin tukevan työtä, koska siellä tehdään paljon yhteistyötä luokanopettajan kanssa esimerkiksi yhteisopetuksen aikana. Sen sijaan yläkoulussa työskentelevistä moni piti niitä turhina. Luokanopettajan pätevyyden antavissa monialaisissa opinnoissa on paljon taito- ja taideaineiden opetusta, eikä erityisopettaja (EO) yleensä niissä aineissa anna tukea. Monialaisten opintojen ohessa saatava aineenhallinta ei myöskään riitä yläkouluun. Niitä ei pidetty välttämättöminä myöskään siksi, että erityisopettaja tekee paljon muuta kuin opettaa oppiaineita. Vuoden erillisiä erityisopettajaopintoja kritisoitiin lyhyiksi ja pinnallisiksi muutamissa kommentteissa. Nähtiin myös tarpeelliseksi, että erityisopettaja itse opiskelisi täydennyskoulutuspaketin, jonka sisältönä olisi matematiikan, vieraiden kielten ja suomen kielen opintoja.

Laaja-alaisena erityisopettajana koen olevani pätevä opettamaan erityisen tuen oppilaita, jotka pärjäävät yleisopetuksen luokassa ja joille siirto erityisluokkaan ei ole tarpeen vain muutaman oppiaineen vuoksi. (hlö 8, ak)

Toivoisin, että ajatusta siitä, että yksi pätevyys "erityisopettaja" olisi mahdollista saavuttaa monella tavalla. Ja kaikilla erityisopettajilla pitäisi olla oikeus antaa tukea kaikilla tuen tasoilla ja kaikissa opetusryhmissä. (hlö 7, yk)

Työnkuvat ja työn käytänteet. Teksteissä otettiin vahvasti kantaa EO:n ja ELO:n tutkinnon suorittaneiden työn sisältöön ja

oikeuteen antaa erityistä tukea. Korostettiin, että jos palkka ja opetusvelvollisuus ovat erilaiset EO:lla ja ELO:lla, tulee työnkuvankin olla erilainen. Tästä oli yli 20 mainintaa.

Laaja-alainen erityisopettaja nähtiin inklusion mahdollistajana, ja siihen nähdyn ELO:n asema nähtiin ongelmallisena. OAJ:n keskustelun kelpoisuuksista koettiin tekevän laaja-alaisista erityisopettajista epäpäteviä ja siten vähentävän työmotivaatiota.

Laaja-alaisen työnkuvassa pitäisi ymmärtää työn monimuotoisuus ja se että kaikkea työtä ei tehdä opetuksen muodossa (mm. tuen kehittäminen ja koulu- ja luokkatason konsultointi, lukitestaukset, verkostotyö). (hlö 13, ak)

Laaja-alaisen työnkuva on tosi moninainen, rajaaminen olisi varmaan tärkeää ja tarpeellista. (hlö 11, yk)

Erityisen tuen oppilaat ja yksilöllistäminen. Inklusion aikakaudella erityistä tukea saavista oppilaista moni opiskelee yleisopetuksen ryhmässä, joten tavoitettiin, että heitä opettaisi aina ELO, pidettiin mahdollisena. Muutama EO kertoi, että erityisen tuen päätös on muutettu tehostetun tuen päätökseksi, jotta opetus on saatu järjestettyä. Todettiin myös, että EO ei voi ottaa vastuuta koko yksilöllistetyn oppiaineen opetuksesta, sillä hänen aikansa ei siihen riitä, ja että oppilasta ei kannata siirtää erityisluokalle yhden yksilöllistetyn aineen vuoksi.

Erityisen tuen oppilaat ovat tällä hetkellä heitteillä, sillä heitä opettaa esim. yksilöllistetyssä englannin kielessä 1 h erityisopettaja, 1 h aineen opettaja ja 1 h ohjaaja viikossa. Arviointivastuussa oleva näkee oppilaita vain 1 h viikossa,

eikä oikea tuki toteudu. (hlö 47, ak)
Jos on usean koulun laajiksena, on mahdoton ottaa vastuuta kokonaan esimerkiksi yksilöllistetyn oppiaineen opetuksesta. Vaikka siihen olisi päteväkin, koska olet ko. koululla esimerkiksi vaikka 2 pv viikossa. (hlö 36, ak)

Erilaisten koulujen ja työn kehittämisen.

Koulujen koko vaikutti tuen saantiin, sillä isoilla kouluilla oli monta erityisopettajaa jakamassa työtä. Pienillä kouluilla yksi EO oli vain muutaman päivän viikossa, joten tuki jäi helposti vähäisemmäksi. Lisäksi läheskään kaikissa kouluissa ei ole erityisluokkia. Työnkuva koettiin sekavaksi, ja sen yhtenäistämistä valtakunnallisesti toivottiin. Kehittämistä vaati erityisesti työn rajaaminen, pedagogisten oppilasta koskevien asiakirjojen tekemisen ja ylläpidon vastuunjako sekä yhteistyön lisääminen. Erityisopettajan toivottiin voivan vastata vain muutamista luokkatasoista.

Toivoisin, että eo nähtäisiin vahvimmin konsultaatoroolinsa kautta. Tämä antaa mahdollisuuden vaikuttaa oppilaiden oppimiseen laajemmin, kun eo:n tuntien puitteissa. (hlö 114, ak)

POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin laaja-alaisen erityisopettajan työtä tekevien opettajien ($n = 248$) näkökulmasta sitä, kuka oppilaita tukee ja opettaa tuen eri tasoilla ja kuka on pätevä antamaan erityistä tukea. Tulosten perusteella tukea oppilaille eri muodoissa näyttävät antavan kaikki opettajat. Yleistä tukea antaa alakoulussa eniten luokanopettaja ja yläkoulussa aineenopettaja, ja tehostettua tukea antavat molemmilla asteilla samat henkilöt yh-

teistyössä erityisopettajan kanssa. Sama työnjako jatkuu erityisen tuen kohdalla alakoulussa, mutta yläkoulussa erityisopettajien ja erityisluokanopettajien edustus erityisen tuen antajana yksin vahvistuu.

Se, onko laaja-alainen erityisopettaja omasta mielestään yhtä pätevä antamaan erityistä tukea kuin erityisluokanopettaja, puhutti paljon. Lähes kaikki kyselyyn vastanneet erityisopettajat kokivat olevansa päteviä antamaan erityistä tukea, ja vain pieni osa epäili sitä. Epäilyä esitettiin lähinnä aineenhallinnan ja saadun peruskoulutuksen vuoksi, jolloin peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot eli POM-opinnot nostettiin esiin.

Enemmistö vastaajista koki olevansa pätevä antamaan erityistä tukea, vaikka ei olisi suorittanut näitä opintoja. Moni alakoulussa työskentelevä erityisopettaja totesi, että heidän työnsä on paljon muutakin kuin oppiaineen opetusta, eikä siksi pitänyt POM-opintoja välttämättöminä. Muutama vastaaja kuitenkin piti niitä erityisopettajan työssä hyödyllisinä, erityisesti jos joutui kantamaan vastuuta jonkin oppiaineen opetuksesta tai olemaan mukana arvioinnissa. Yläkoulussa laaja-alaisena erityisopettajana toimivat aineenopettajat pitivät varsinkin monialaisten taito- ja taideaineiden didaktiikan kursseja tarpeellomina erityisopettajan työn kannalta. Vastaajien mukaan niissä aineissa harvemmin annetaan erityisopetusta. He kokivat aineenhallintansa tukevan erityisopettajan työtä vahvasti eivätkä mielestään tarvineet POM-opintoja.

Koulutus ja työnkuva sekä työn nykyiset käytänteet innostivat vastaajia kirjoittamaan paljon tekstiä avoimeen loppukysymykseen, kuten myös tuen saaminen

sekä koulujen ja työn kehittäminen. Selainen erityisopettajankoulutus, jossa kaikilla, niin halutessaan, olisi mahdollisuus saada tutkintoonsa myös POM-opinnot, sai osalta kannatusta. Se, että palkkaus ja opetustuntien määrä on erilainen erityis- ja erityisluokanopettajalla, harmitti monia. Tuen antaminen vaarantui usein, koska laaja-alaisen erityisopettajan työmäärä oli vastaajien mukaan liian suuri. Joskus oppilas jäi kokonaan ilman tukea, kun erityisopettajan aika ei riittänyt.

Yhteisopetus näytti lisäävän tuen antamisen mahdollisuuksia, sillä useampi erityisopettaja mainitsi olevansa yhteisopettajana luokan- tai aineenopettajan kanssa. Tällöin tukea saivat kaikki sitä tarvitsevat oppilaat, tuen tasoja erottelematta. Tällaista yhteistyötä voidaan pitää myös inklusiivisen tukemisenä (Kokko ym., 2022; Miller ym., 2020). Erityisesti yläkoulussa opetusyhteistyötä näyttäisi olevan mahdollista lisätä, sillä yläkoulun erityisopettajat auttoivat lähinnä pedagogisten asiakirjojen laatimisessa ja konsultoivat opettajia, mutta eivät paljon opettaneet yhdessä.

Tässä tutkimuksessa tuli esiin sama havainto kuin aiemmissa tutkimuksissa (Billingsley ym., 2019; Shepherd, ym. 2016): erityisopettajalla on paljon erilaisia työtehtäviä eikä työn rajaaminen, Suomessa edes tuen tasojen kautta, ole selkeää tai helppoa. Shepherdin ja kumppanien (2016) mukaan erityisopettajan moninaisesta työstä ja lukuisista rooleista pitäisi muodostaa selkeä käsitys. Lisäksi he nostavat esiin, että erityisopetuksen tulee perustua tutkimukseen. Yhteiskunnan ja koulun muuttuessa nousee esiin myös opettajien täydennyskoulutuksen tarve (Lavonen ym., 2020; Eklund ym. 2021).

Tutkimuksen rajoitukset ja johtopäätökset

Tutkimuksen luotettavuutta heikentää se, että aineisto kerättiin Facebook-ryhmistä, eikä se siten ole satunnainen. Mukaan tuli todennäköisesti aktiivisia opettajia ja selkeästi sellaisia, joilla oli vähemmän työkokemusta. Myös vastaajien käyttämien erityisopettajaa kuvaavien käsitteiden tulokinnallisuus vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Vastauksista ei aina voinut päätellä, puhutaanko vastauksessa erityisluokanopettajasta vai laaja-alaisesta erityisopettajasta, sillä vastaaja oli kirjoittanut erka tai erkat tai erityisopettaja. Tulkitsimme niiden tarkoittavan laaja-alaista erityisopettajaa, mutta varmoja emme voi olla. Lisäksi tutkimuksen aihe, oma pätevyys, voi olla arka asia, ja kyselyyn on siksi voitu jättää vastaamatta. Kuitenkin samantapaisia tuloksia on saatu aikaisemmissa tutkimuksissa (Eklund ym., 2021; Nykänen 2021; Shepherd ym., 2016), mikä lisää tutkimuksemme luotettavuutta. Lisäksi termit pätevä ja kelpoinen olisi kyselylomakkeessa kannattanut erottaa ja määritellä, nyt kelpoinen-käsitteen korvasi ”virallisesti pätevä”

Monessa tutkimuksessa (Gomez-Najarro, 2020; Jortveit & Kovac, 2022; Shepherd ym. 2016) painotetaan opettajien yhteistyön merkitystä inklusiivisen eteenpäin viemisessä ja oppilaiden tukemisessa, ja se nousi tässäkin tutkimuksessa esiin. Laadukkaan tuen tarjoaminen mahdollistuu opettajien yhteistyössä, mitä on tärkeä opettaa jo koulutuksessa (DaFonte & Barton-Arwood, 2017; Kangas, 2018). Yhdysvaltalaisen kyselytutkimuksen (Gilmour ym., 2023) kiinnostavan tuloksen mukaan erityisopettajille tärkeimmät syyt

pysyä työpaikassa olivat yhteisopettaminen ja tiimiopetus sekä hallinnolta saatava tuki. Yhteisellä opetuksella ja yhteistyöllä on siis opettajillekin iso merkitys.

Johtopäätöksenä voidaan sanoa, että koulutuksen perusteella sekä laaja-alaiset erityisopettajat että erityisluokanopettajat ovat omasta mielestään sekä kelpoisia että päteviä antamaan erityistä tukea, erityisluokanopettaja myös luokkamuotoista erityisopetusta. Opetushallituksen uudistetuissa ohjeissa todetaankin, että tuki on erityisluokassa vahvempaa kuin laaja-alaisessa erityisopetuksessa ja että jos oppilaalla on kokonaan yksilöllistetty oppiaine, tarvitaan tuen antamiseen erityisluokanopettajaa tai kyseisen aineen aineenopettajaa, jolla on myös erilliset erityisopettajan opinnot tehtyinä (OAJ, 2023b; Opetushallitus 2023c).

Tulostemme mukaan POM-opinnot olisi hyvä tarjota kaikille erityisopettajaksi opiskeleville, erityisesti alakouluun suuntautuville. Kahden erilaisen erityisopettajajosition olemassaolo Suomen koululaitoksessa muistuttaa hieman Ruotsin tilannetta, jossa kouluissa toimii erityisopettaja ja erityispedagogi (Göransson ym., 2015). Jos meillä halutaan pitää kiinni kahdesta erilaisesta erityisopettajajositiona, on työnjako ja työn sisältö hyvä määritellä selkeästi valtakunnallisella tasolla. Nyt erityisen tuen päätöksiä oli jopa muutettu tehostetun tuen päätöksiksi kelpoisten opettajien puutteen vuoksi. Näyttää todella siltä, että tehostetun ja erityisen tuen raja on usein veteen piirretty viiva (Nykänen, 2021). Selkeällä työnkuvalla ja pätevyys tunteella on vaikutusta työmotivaatioon ja tasa-arvon kokemiseen (Deci & Ryan, 2000). Kaikki ne heijastuvat työhön ja sitä kautta oppilaaseen. Tulostem-

me mukaan pätevyyksistä keskustelun sijaan on syytä keskustella opettajien työn sisällöstä, yhteistyöstä ja työn rajaamisesta.

Kirjoittajatiedot:

Marjatta Takala, erityispedagogiikan professori, Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, Oulun yliopisto

Ninnu Kotilainen, väitöskirjatutkija, Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, Oulun yliopisto

Riikka Sirkko, KT, erityispedagogiikan yliopistolehtori, Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, Oulun yliopisto

LÄHTEET

- Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta 576/1995. <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/1995/19950576>
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Billingsley, B., Bettini, E., & Jones, N. D. (2019). Supporting special education teacher induction through high-leverage practices. *Remedial and Special Education, 40*(6), 365–379. <https://doi.org/10.1177/0741932518816826>
- Black, A. (2018). Future secondary schools for diversity: Where are we now and where could we be? *Review of Education, 7*(1), 36–87. <https://doi.org/10.1002/rev.3.3124>
- Chung, J. (2021). The impact of Finnish teacher education on international policy: Understanding university training schools. *Springer Nature*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-89518-1>
- DaFonte, M. A., & Barton-Arwood, S. M. (2017). Collaboration of general and special education teachers: Perspectives and strategies. *Intervention in School and Clinic, 53*(2), 99–106. <https://doi.org/10.1177/1053451217693370>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M., (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01
- Eduskunnan oikeusasiamies (27.10.2022). Oppilaalla on oikeus saada erityisopetusta riippumatta järjestämispaikasta tai opetusryhmästä. <https://www.oikeusasiamies.fi/fi/w/oppilaalla-on-oikeus-saada-erityisopetusta-riippumatta-j%3%A4rjest%3%A4mispaikasta-tai-opetusryhm%C3%A4st%C3%A4>
- Eklund, G., Sundqvist, C., Lindell, M., & Toppinen, H. (2021). A study of Finnish primary school teachers' experiences of their role and competences by implementing the three-tiered support. *European Journal of Special Needs Education, 36*(5), 729–742. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790885>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2023a). Country information for Denmark – Systems of support and specialist provision. <https://www.european-agency.org/country-information/denmark/systems-of-support-and-specialist-provision>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2023b). Country information for Norway – Systems of support and specialist provision. <https://www.european-agency.org/country-information/norway/systems-of-support-and-specialist-provision>
- Ferriday, G., & Cantali, D. (2020). Teachers talk about inclusion... but can they implement it in their classroom? Exploring teachers' views on inclusion in a Scottish secondary school. *Support for Learning, 35*(2), 144–162. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12295>
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnússon, G., & Nilholm, C. (2015). Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning. En enkätstudie. [Erityisiä ammatteja? Erityispedagogin ja erityisopettajan työ ja koulutus. Kyselytutkimus.] Faculty of Humanities and Social Science. Karlstad University Studies, 13. University Press.
- Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research 19*(3), 1–12. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hausstätter, R. S. (2014). In support of unfinished inclusion. *Scandinavian Journal of Educational Research, 58*(4), 424–434. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773553>
- Heikkinen, L. T., Utriainen, J., Markkanen, I., Pennanen, M., Taajamo, M., & Tynjälä, P. (toim.) (2020). Opettajankoulutuksen vetovoima. Loppuraportti. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:26. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162423/OKM_2020_26.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Helsingin yliopisto (2023). Perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot. <https://www.helsinki.fi/fi/hakeminen-ja-opetus/hae-tutkintoa-taydentaviin-koulutukseen/hae-opettajan-ammattipätevyysia-antaviin-opintoihin/monialaiset-opinnot>
- Jakhelln, R., Eklund, G., Aspfors, J., Bjørndal, K., & Stølen, G. (2019). Newly qualified teachers' understandings of research-based teacher education practices – Two cases from Finland and Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research, 65*(1), 123–139. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659402>
- Jortveit, M., & Kovac, V. B. (2022). Co-teaching that works: Special and general educators' perspectives on collaboration. *Teaching Education, 33*(3), 286–300. <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1895105>

- Jyväskylän yliopisto [2023]. Erityispedagogiikan kandidaatti- ja maisteriohjelma 2023. <https://www.jyu.fi/fi/hakijalle/koulutustarjonta/erityispedagogiikan-kandidaatti-ja-maisteriohjelma-erityisopettaja-ja-erityisluokanopettaja-kasvatustieteen-kandidaatti-ja-maisteri-3-v-2-v-syky-2023>
- Kangas, S. E. (2018). Why working apart doesn't work at all: Special education and English learner teacher collaborations. *Intervention in School and Clinic*, 54(1), 31–39. <https://doi.org/10.1177/1053451218762469>
- Kokko, M., Pihlaja, P., & Takala, M. (2022). Towards inclusive teaching: Finnish teachers' justifications for co-teaching. *Education in the North*, 29(1), 61–83. <https://doi.org/10.26203/0c1a-sq18>
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010/642. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Lavonen, J., Mahlamäki-Kultanen, S., Vahtivuori-Hänninen, S., & Mikkola, A. (2020). A collaborative design for a Finnish teacher education development programme. *Journal of Teacher Education and Educators*, 9(2), 241–262. <http://jtee.org>
- Levent, D. (2016). Prospective special education teachers' metaphorical perceptions on the concept of special education teacher. *Educational Research and Reviews*, 11(24), 2155–2166. <https://doi.org/10.5897/err2016.3050>
- Miller, A. L., Wilt, C. L., Allcock, H. C., Kurth, J. A., Morningstar, M. E., & Rupp, A. L. (2020). Teacher agency for inclusive education: An international scoping review. *International Journal of Inclusive Education*, 26(12), 1159–1177. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1789766>
- Mäki-Havulinna, J. (2018). Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä. Akateeminen väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tampereensis* 2377. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/103307/978-952-03-0737-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nykänen, H. (2021). Veteen piirretty viiva. Opettajien ja rehtoreiden kokemuksia tehostetun tuen toteutumisesta perusopetuksen alakoulussa. Akateeminen väitöskirja. E 198. Kasvatustieteiden tiedekunta. Erityispedagogiikka. Oulun yliopisto. <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn978-952-62-2928-7>
- Ojala, T., Rätty, L., Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., & Piirtimaa, R. (2015). Erityinen tuki. Erityisen tuen toteutuminen sairaalaopetusyksiköiden, valtion koulukotien sekä kuntayhtymien ja yksityisten omistamien laitos- ja erityiskoulujen opetusryhmissä. VETURI-hankkeen kartoitus II. Helsingin ja Jyväskylän yliopisto. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47490/KARTOITUS%20%202015_Optimized.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Opetusalan ammattijärjestö, OAJ (2021). Kantelu Opetushallituksen neuvonnasta ja ohjauksesta sekä määräyksistä koskien perusopetuksen erityistä tukea. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/oaj-jatti-kantelun-opetushallituksen-toimista--tukea-tarvitsevia-oppilaita-ja-heitteille/>
- Opetusalan ammattijärjestö (OAJ) (2023a). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki kuntoon. <https://www.oaj.fi/politiikassa/pelastetaan-peruskoulu/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki-kuntoon/>
- Opetusalan ammattijärjestö (OAJ) (2023b). Opetushallitus selkeytti ohjeitaan oppimisen tuesta. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2023/opetushallitus-selkeytti-ohjeitaan-oppimisen-tuesta/>
- Opetusalan ammattijärjestö (OAJ) (2023c). Usein kysytyt kysymykset perusopetuksen oppimisen tuesta. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2023/opetushallitus-selkeytti-ohjeitaan-oppimisen-tuesta/>
- Opetusalan ammattijärjestö (OAJ) (2023c). Usein kysytyt kysymykset perusopetuksen oppimisen tuesta. <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/opettajana-perusopetuksessa/oppimisen-tuki-perusopetuksessa/>
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2023a). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. <https://www.opi.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetus/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>
- Opetushallitus (1.3.2023b). Opetushallitus ilmoitti oppimisen tuen kanteluratkaisua koskevista toimenpiteistä. <https://www.opi.fi/fi/uutiset/2023/opetushallitus-ilmoitti-oppimisen-tuen-kanteluratkaisua-koskevista-toimenpiteista?>
- Opetushallitus (2023c). Vastauksia tuen kysymyksiin. <https://www.opi.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/vastauksia-tuen-kysymyksiin>
- Opintopolku (2023a). Erilliset erityisopettajan opinnot. <https://opintopolku.fi/konfo/fi/toteutus/1.2.246.562.17.0000000000000011295>
- Opintopolku (2023b). Erityispedagogiikka ja erityisopettaja, kandidaatti ja maisteri (3 v + 2 v). <https://opintopolku.fi/konfo/fi/koulutus/1.2.246.562.13.000000000000002945>

- Oulun yliopisto (2023a). Erityispedagogiikka. <https://www.oulu.fi/fi/hae/maisteriohjelmat/erityispedagogiikka>
- Oulun yliopisto (2023b). Erityispedagogiikka (KK) 2022–2023. <https://opas.peppi.oulu.fi/fi/ohjelma/25619>
- Perusopetuslaki 1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pollari, P., Salo, O.-P., & Koski, K. (2018). In teachers we trust – the Finnish way to teach and learn. *Inquiry in Education*, 10(1), Article 4. <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol10/iss1/4/>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE Publications.
- Shepherd, K. G., Fowler, S., McCormick, J., Wilson, C. L., & Morgan, D. (2016). The search for role clarity. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Council for Exceptional Children*, 39(2), 83–97. <https://doi.org/10.1177/0888406416637904>
- Skolverket (20.5.2023). Elevhälsa och stöd till elever inom komvux. En kartläggning. Skolverket: Stockholm. <https://www.skolverket.se/getFile?file=11345>.
- Stahl, N. A., & King, J. R. (2020). Expanding approaches for research: Understanding and using trustworthiness in qualitative research. *Journal of Developmental Education*, 44(1), 26–28.
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Ström, K. (2021). Special teachers and the use of co-teaching in Swedish-speaking schools in Finland. *Education Inquiry*, 12(2), 111–126. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1793490>
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2018). Oppimisen tuki [verkkojulkaisu]. Liitetaulukko 5. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat opetuksen toteutuspaikan mukaan 2018. Tilastokeskus. https://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tau_005_fi.html
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2020). Oppimisen tuki [verkkojulkaisu]. Liitetaulukko 4. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat opetuksen toteutuspaikan mukaan 2020. Tilastokeskus. [https://www.stat.fi/til/erop/2020_2021-06-08_tau_004_fi.html](https://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tau_004_fi.html)
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2021a). Oppimisen tuki [verkkojulkaisu]. Liitetaulukko 6. Osa-aikaista erityisopetusta saaneet peruskoulun oppilaat lukuvuodesta 2001–2002 lukuvuoteen 2019–2020. Tilastokeskus. https://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tau_006_fi.html
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2021b). Oppimisen tuki [verkkojulkaisu]. Liitetaulukko 4. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat opetuksen toteutuspaikan mukaan 2020. Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tau_004_fi.html
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2022). Oppimisen tuki [verkkojulkaisu]. Tilastokeskus. <http://www.stat.fi/til/erop/>
- Takala, M., Mäkinen, M., Eskola, S., Saarinen, M., & Sutela, K. (2021). Mitä erityisopettajien koulutuksissa opetetaan? – Havaintoja yliopistojen ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmista. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(2), 32–49.
- Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). Research section: Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162–173. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>
- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 600–609. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.956545>
- Tonga, F. E., Eryiğit, S., Yalçın, F. A., & Erden, F. T. (2019). Professional development of teachers in PISA achiever countries: Finland, Estonia, Japan, Singapore and China. *Professional Development in Education*, 48(1), 88–104. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689521>
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. [Uudistettu laitos.] Tammi.
- Valtioneuvoston asetus (2004). Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794>.
- Vanhanen, S., Vainikainen M.-P., & Mäkihönko, M. (2022). Inklusio Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin, 32(2), 86–102. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2022/05/Vanhanen-NMI-Bulletin_2_2022.pdf
- Vural, Ö. F., & Basaran, M. (2021). The reasons for teachers' preference for master's degree. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 589–613. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1285806.pdf>

Minna Kyttälä
Milla Rantamäki
Mervi Lahtomaa

Erityisopettajan arviointityössä kohtaamat kompromissit

Kohokohdat

- Erityisopettajat joutuvat tekemään työssään monenlaisia arviointiin liittyviä kompromisseja.
- Arviointityöhön liittyvissä kompromisseissa näkyivät toisaalta arvosanan antamisen ja arvioinnin ristipaine sekä toisaalta oman osaamisen, työn vaatimusten ja olosuhteiden ristipaine.
- Erityisopettajien esiin nostamat arviointiin liittyvät kompromissit nivoutuvat vahvasti ihmisen kohtaamiseen ja eettiseen neuvotteluun yhdenvertaisesta ja reilusta kohtelusta.
- Opettajan jaksamista ja arviointitaidon kehittymistä voidaan tukea koulutuksella, järjestelmätason linjauksia täsmentämällä, resursseja kohdentamalla sekä käytäntöjä ja toimintatapoja kehittämällä.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, minkälaisia arviointityöhön liittyviä kompromisseja erityisopettaja työssään kohtaa. Aineisto koostuu yhdeksän erityisopettajan haastatteluista, jotka analysoitiin laadullisesti sisällönanalyysia hyödyntäen. Tulosten mukaan erityisopettajat kohtaavat työssään monenlaisia arviointiin liittyviä kompromisseja ja joutuvat punnitsemaan oman toimintansa seurauksia oppijan, itsensä

ja yhteiskunnan odotusten näkökulmista. Erityisopettajien arviointityössä tekemät kompromissit edustivat kahta pääluokkaa: 1) arvosanan antamisen ja arvioinnin ristipaine sekä 2) oman osaamisen, työn vaatimusten ja olosuhteiden ristipaine. Erityisopettajien esiin nostamat kompromissit nivoutuivat vahvasti ihmisen kohtaamiseen ja eettiseen neuvotteluun yhdenvertaisesta ja reilusta kohtelusta. Vaik-

ka tietynlainen kompromissien tekeminen ja niiden sietäminen kuuluvat erityisopettajan työhön, opettajan jaksamista ja arviointitaidon kehittymistä voidaan tukea koulutuksella, järjestelmätason linjauksia täsmentämällä, resursseja kohdentamalla sekä käytäntöjä ja toimintatapoja kehittämällä.

Asiasanat: erityisopettaja, arviointi, arviointiosaaminen, työ, ristipaine

JOHDANTO

Erityisopettajan työ on vaativaa asiantuntija- ja ihmissuhdetyötä, joka nivoutuu monella tavalla arviointiin. Arviointia tarvitaan tuen tarpeen tunnistamisessa, tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä tuen vaikuttavuuden seurannassa. Myös osaamistason monenlainen arviointi kuuluu erityisopettajan työhön. Erityisopettaja joutuu arviointityössään toimimaan oman osaamisensa ja erilaisten vaatimusten ja odotusten ristipaineessa. Vaikka opettajilla on Suomessa melko laaja pedagoginen autonomia (Pollari ym., 2018), heidän työnsä reunaehdot muodostuvat järjestelmätason linjauksista (esim. opetussuunnitelmalinjaukset) ja toisaalta myös tarpeesta tehdä yhä enenevässä määrin yhteistyötä eri ammattilaisten ja perheiden kanssa. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme, minkälaisia arviointityöhön liittyviä kompromisseja erityisopettaja kohtaa varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa.

Opettajan toimintaa ohjaavat ammatillinen identiteetti ja ammatillinen toimijuus, jotka nivoutuvat vahvasti toisiinsa (Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016). Ammatillinen toimijuus liittyy työntekijän mahdollisuuksiin vaikuttaa omaan työhönsä ja tehdä erilaisia työhön liittyviä valintoja

(Eteläpelto ym., 2014), ja se ruokkii omalta osaltaan opettajan ammatillista identiteettiä, joka on yksinkertaistettuna opettajan käsitys opettajana olemisestaan (Mockler, 2011). Ammatillinen identiteetti ja toimijuus eivät ole pysyviä vaan alati muovautuvia ja vaativat jatkuvaa neuvottelua omien ja muiden odotusten kanssa (Ruohotie-Lyhty, 2018). Tämä tarkoittaa myös jatkuvaa kompromissien tekemistä tilanteissa, joissa opettajan omat työlleen asettamat odotukset eivät täysin kohtaa esimerkiksi oppilaiden vanhempien tai yhteiskunnan asettamia odotuksia. Se voi aiheuttaa myös erilaisia riittämättömyyden tunteita, jotka ovat erityisesti aloitteleville opettajille hyvin tyypillisiä (Heikonen ym., 2017; Ojala, 2017).

Arviointi on ennen kaikkea sosiaalista toimintaa, jota sosiaaliset toimijat tekevät sosiaalisissa ympäristöissä (Black, 1998). Tämä tarkoittaa sitä, että vaikka opettaja tekee arviointeja ja niihin liittyviä johtopäätöksiä työssään näennäisen itsenäisesti, hänen osaamisensa ja toimintatansa ovat muotoutuneet ja muotoutuvat edelleen vuorovaikutuksessa yhteiskunnan eri tasojen kanssa ja hän joutuu huomioimaan toiminnassaan jatkuvasti myös ympäristön odotukset ja arvot.

Arviointi taitona, ihmisen kohtaamisena ja identiteettinä

Erilaiset arviointitehtävät vaativat erityisopettajalta moninaista arviointiosaamista. Opettajan arviointiosaaminen rakentuu laajalle arviointiin liittyvälle tietopohjalle ja arviointikäytäntöjen perustana oleville arviointikäytöksille, arviointikäytännöille sekä kyvyille reflektoida sekä omia käytäntöjä että käsityksiä (Xu & Brown, 2016).

Arviointiosaamisen kärki on opettajan arviointi-identiteetti eli käsitys itsestä arvioijana. Se pitää sisällään omaa arviointityötä ohjaavien tietojen, tunteiden ja uskomusten tiedostamista sekä moninaisia käsitteitä esimerkiksi omasta arviointiosaamisesta ja omasta roolista arviointityössä (Looney ym., 2018).

Keskeisiä perustaitoja ovat taito valita oikeat menetelmät, toteuttaa ja tulkita arviointituloksia sekä hyödyntää niitä opetuksen ja tuen suunnittelun tukena (Xu & Brown, 2016). Opettajan arviointiosaaminen on perinteisesti vaatinut tietoa myös keskeisten taitojen kehityksestä (esim. lukeminen, matematiikka) ja keskeisten taitojen kehitystä uhkaavista tekijöistä (Xu & Brown, 2016). Tämä on ollut erityisen oleellista erityisopettajan työssä, jonka yksi keskeisistä tehtävistä on ollut tuen tarjoaminen silloin, kun lapsen taidot eivät kehity odotetusti. Tänä päivänä yhä suurempi merkitys on taidolla hyödyntää arviointitietoa opetuksen ja oppimisympäristön kehittämisessä ja tuen vaikuttavuuden arvioinnissa (Fuchs ym., 2010).

Erityisopettajan arviointiosaaminen sisältää myös vahvan ihmisen kohtaamisen ulottuvuuden (Kyttälä ym., 2022), johon liittyy taito kohdata oppilaat, vanhemmat ja muut ammattilaiset eettisesti ja yhdenvertaisesti. Tämä edellyttää erityisopettajalta riittäviä vuorovaikutustaitoja (Tynjälä ym., 2016) ja eettistä herkkyyttä (Tirri, 2019). Eettisellä herkkyydellä viitataan kykyyn asettua toisten asemaan ja ymmärtää oman toimintansa vaikutuksia. Tämä on tärkeää erityisopettajan työssä, jossa opettaja on vastuussa monenlaisesta oppilaaseen kohdistuvasta arvioinnista, arvioinnin seurauksista ja siitä, miten moninaisen oppilasjoukon tarpeet tulevat ar-

vioinnin ja siihen liittyvän päätöksenteon kautta kohdatuiksi. Tämä nivoutuu myös opettajan työhön vahvasti liitettyyn eettis-moraaliseen pyrkimykseen tehdä hyvää ja saada oppilaiden elämässä aikaan myönteisiä muutoksia (ks. Mockler, 2011). Tämä pyrkimys saattaa kuormittaa opettajaa itseään, koska erityisopettajan työssä kaikki seuraukset eivät aina yrityksistä huolimatta välttämättä ole myönteisiä.

Mocklerin (2011) mukaan opettajan ammatillinen identiteetti kehittyy henkilökohtaisessa, ammatillisessa ja poliittisessa kontekstissa. Erityisopettajan arviointiosaamisen ja arviointi-identiteetin näkökulmasta keskeisiä ammatillisia ympäristöjä ovat erityisopettajankoulutus ja ne erilaiset koulutuksen instituutiot (esim. päiväkodit, peruskoulut), joissa työkokemusta kartutetaan. Tutkimusten mukaan opettajaksi opiskelevien arviointiosaaminen kehittyy koulutuksen aikana (Smith ym., 2014; Xu & He, 2019) mutta taidoissa ja käsityksissä on eroja myös koulutuksen jälkeen (Brown, 2004; Remesal, 2011).

Opintojen lisäksi opettajan arviointiosaamista muokkaavat opetustyössä kertyvät arviointiin liittyvät kokemukset (Xu & He, 2019). Näitä kokemuksia opiskelijan on tietysti mahdollista saada jo opiskeluaikana esimerkiksi opetusharjoitteluiden yhteydessä. Tämä edellyttää kuitenkin sitä, että arviointimahdollisuuksia on tarjolla riittävästi ja että opiskelijaa ohjataan tunnistamaan erilaisia arviointitilanteita ja kehittämään omia taitojaan. Oleellista on myös tässä yhteydessä korostaa, että arviointiosaaminen ei ole staattinen tiettyyn pisteeseen kehittyvä taito vaan erityisopettajan ammattitaidon alati kehittyvä ja muotoutuva osa (Xu & Brown, 2016), joka jatkaa muovautumistaan koulutuksen jälkeen.

Sekä moninaisissa henkilökohtaisissa että ammatillisissa konteksteissa kehittyä myös erityisopettajan käsitys itsestään vuorovaikutustilanteiden toimijana ja ratkaisijana (ks. esim. Spitzberg & Cupach, 2011; Tynjälä ym., 2016). Ihmisen kohtaamiset erilaisissa konteksteissa muokkaavat niin ikään opettajan arvomaailmaa ja tunteita (Zembylas, 2003). Poliittinen konteksti sisältää laajasti sekä julkisen keskustelun että toisaalta järjestelmätason linjaukset, jotka luovat reunaehdot arvioinnille. Molempien kautta välittyy myös kuva siitä, minkälaista hyvä arviointi on ja mitä hyvältä arvioijalta odotetaan. Tätä erityisopettaja joutuu edelleen peilaamaan käsityksiin omista odotuksistaan, omasta osaamisestaan ja olosuhteista, joissa hän työskentelee.

Arviointi järjestelmätason ilmiönä

Erityisopettajan käsityksiä arvioinnista ja siitä, mitä heiltä odotetaan, ohjaavat niin lainsäädäntö kuin opetussuunnitelmien asettamat linjaukset. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (tästä eteenpäin POPS; Opetushallitus, 2014b) muodostavat keskeisen järjestelmätason linjauksen erityisopettajille, jotka toimivat perusopetuksessa. Uudistetun arviointiluvun (Opetushallitus, 2020) mukaan arvioinnilla on kaksi toisiaan tukevaa tehtävää: ensinnäkin oppilaan oppimista edistävää formatiivinen arviointi ja itsearviointin taitojen kehittäminen sekä toiseksi oppiaineille asetettujen tavoitteiden saavuttamisen määrittäminen (summatiivinen arviointi), johon sisältyy myös arvosanan antaminen. Jos oppilas opiskelee jossain oppiaineessa yksilöllistetyn oppimäärän mukaan, tavoitteiden saavuttamista ar-

vioidaan suhteessa henkilökohtaisessa opetuksen järjestämisestä koskevassa suunnitelmassa (HOJKS) määriteltyihin, yksilöllisesti asetettuihin tavoitteisiin.

Arvioinnille on määritelty myös periaatteet, joita ”tulee noudattaa kaikilla luokka-asteilla” (Opetushallitus, 2020). Näitä periaatteita ovat arvioinnin yhdenvertaisuus, edellytys avoimuudesta, yhteistyötä ja osallisuudesta, suunnitelmallisuus, johdonmukaisuus ja monipuolisuus. Tämän lisäksi arvioinnin tulee perustua tavoitteisiin ja kriteereihin ja arvioinnissa on otettava huomioon oppilaiden ikäkausi ja edellytykset.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014a) arvioinnille määritellään kaksi päätehtävää. Arviointia käytetään sekä opetuksen suunnittelun ja kehittämisen pohjana että lapsen hyvinvoinnin, kasvun ja oppimisen tukena. Arviointi perustuu jatkuvaan havainnointiin ja havainnoidun dokumentointiin sekä yhteistyöhön lapsen ja lapsen huoltajien kanssa. Elokuussa 2022 voimaan astuneissa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa keskeiset arviointia koskevat linjaukset liittyvät pedagogisen toiminnan sekä lasten varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumisen arviointiin (tästä eteenpäin VASU-perusteet; Opetushallitus, 2022). Painopiste sekä esiopetuksen että varhaiskasvatuksen linjauksissa on selkeästi enemmän opettajan toiminnan arvioinnissa ja opettajan toimintaa tukevassa arvioinnissa kuin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, joissa keskiössä on oppijan arviointi.

Arviointi nivoutuu erityisopettajan työssä keskeisesti myös tuen järjestämiseen ja toteuttamiseen niin varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa kuin perusopetuksessakin (Opetushallitus, 2014a,

2014b, 2022). Suomessa käytössä oleva oppimisen ja koulunkäynnin tuen malli (Opetushallitus, 2014b) perustuu vahvaan yleiseen tukeen ja tarvittaessa yksilöllisempiin tarpeisiin pohjautuvaan tehostettuun ja erityiseen tukeen. Esiopetuksen kontekstissa käytetään ilmaisua kasvun ja oppimisen tuki ja varhaiskasvatuksen kontekstissa ilmaisua lapsen tuki. Tukea tarjotaan heti tuen tarpeen ilmetessä kaikilla tuen tasoilla niin varhaiskasvatuksessa (Opetushallitus, 2022), esiopetuksessa (Opetushallitus, 2014a) kuin perusopetuksessakin (Opetushallitus, 2014b).

Jotta tuki voidaan kohdentaa ajallisesti ja laadullisesti oikein, ammattilaisten on tunnistettava tuen tarve, pystyttävä määrittelemään sen tavoitteet ja muodot, seurattava sen vaikuttavuutta ja päivitettävä tarvittaessa sen toteutusta (ks. esim. tukivastemalli; Kinnunen ym, 2021). Tuen toteutus sisältää jo sinänsä muodollisia arviointiin liittyviä dokumentteja pedagogisen arvion ja selvityksen muodossa ja sen myötä jatkuvaa arviointia ja sen dokumentointia koskevia tehtäviä. Vaikka pedagogisen arvion ja selvityksen kaltainen dokumentointi ja siihen liittyvä ohjeistus yhtenäistävät tuen tarjoamisen käytäntöjä, sen on myös koettu joskus lisäävän opettajien työtaakkaa (Kokko ym., 2014) eikä se aina välttämättä toteudu ohjeistusten mukaisesti (Vehkakoski & Rantala, 2020).

Arviointityötä ohjaavat myös eettiset velvoitteet. Suomen perustuslain (1999/731) ja yhdenvertaisuuslain (1325/2014) tavoitteena on edistää yhdenvertaisuutta ja ehkäistä syrjintää. Tämän tulee luonnollisesti näkyä myös kaikessa arviointiin liittyvässä toiminnassa. Opettajan ammatillinen eetos edellyttää korkean ammattietiikan noudattamista ja

yhteiskunnan luottoa siihen, että opettajat toimivat aina eettisesti (esim. Tirri, 1999; OAJ, 2019). Arviointiin liittyy aina myös vallankäyttöä (Atjonen, 2007), mikä tarkoittaa sitä, että kaikessa arviointitoiminnassa on tärkeää miettiä myös toiminnan eettisiä ongelmakohtia, jotka voivat liittyä arviointiin hyvin monella tavalla ja tasolla (ks. esim. Alm & Colnerud, 2015; Fan ym., 2019).

Ongelmallista näissä järjestelmäta-son linjauksissa on Suomessa se, että ne määrittelevät melko ylimalkaiset tavoitteet sille, minkälaista hyvän arvioinnin pitäisi olla, mutta eivät tarjoa täsmällisiä toimintamalleja tai kriteereitä (Atjonen, 2021).

Tutkimuksen tavoitteet

Olemme esittäneet edellä erityisopettajan arviointityöhön kohdistuvia monenlaisia odotuksia. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, minkälaisia arviointityön kompromisseja erityisopettajat itse puheessaan tuottavat puhuessaan arvioinnista. Tutkimus täydentää viimeaikaisia opettajien arviointityössä kohtaamia ristiriitoja tarkastelleita tutkimuksia (Atjonen, 2012; Ketonen ym., 2021) ja keskittyy erityisesti erityisopettajiin. Se lisää teoreettista ja käytännöllistä ymmärrystä siitä, 1) minkälaisissa ristipaineissa erityisopettajat arviointityötään tekevät, 2) minkälaiset oppilaaseen, opettajaan ja yhteiskuntaan liittyvät tekijät ristipainetta luovat ja 3) minkälaisen ristipaineiden ratkaisemiseen erityisopettajat saattaisivat tarvita tukea sekä opettajankoulutuksessa että täydennyskoulutuksessa. Tutkimuskysymys on, minkälaisia arviointityön kompromisseja erityisopettajat kuvaavat arviointia käsittelevässä puheessaan.

MENETELMÄT

Osallistujat ja aineistonhankinta

Aineisto koottiin haastatteluissa. Niihin osallistui yhdeksän eri-ikäistä (27–62 vuotta) erityisopettajaa, joilla oli vaihteleva määrä opetuskokemusta (alle vuosi – 20 vuotta). Erityisopettajista viidellä oli opetuskokemusta alle viisi vuotta. Kaikki olivat suorittaneet erityisopettajan kelpoisuuden tuottavat opinnot, joko osana maisterintutkintoa tai erillisinä opintoina. Osa haastatelluista toimi varhaiskasvatuksessa ja osa perusopetuksessa. Aineiston pienen koon ja siihen liittyvien tutkimuseettisten syiden vuoksi emme tarkastele haastattelujen puhetta yksilöittäin taustatekijöiden pohjalta vaan osana varhaiskasvatuksen ja toisaalta perusopetuksen erityisopettajien puhetta.

Aineisto kerättiin etähaastatteluin, jotka toteutettiin Zoomin välityksellä ja tallennettiin. Kuusi haastateltavista rekrytoitiin OPA-hankkeen (Opettajien arviointiosaaminen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä, 2018–2021) kyselytutkimukseen vastanneiden joukosta ja erityisopettajille suunnattujen Facebook-sivustojen kautta. Haastateltavat valikoituivat mukaan oman kiinnostuksensa perusteella, ja he ottivat itse yhteyttä tutkijoihin, joiden yhteystiedot olivat verkkokyselylomakkeen ja Facebook-ilmoituksen lopussa. Kolme haastateltavista rekrytoitiin puolestaan suoraan henkilökohtaisesti kysymällä. Haastateltavat antoivat haastattelun alussa suostumuksensa haastatteluun ja haastatteluaineiston käyttämiseen tutkimustarkoituksissa.

Haastattelutilannetta ohjasi puolistrukturoitu haastattelurunko, joka pe-

rustui ennalta muotoiltuihin tiettyjen pääteemojen alle sijoittuviin kysymyksiin ja tiettyyn järjestykseen. Haastattelijalla oli kuitenkin mahdollisuus kysyä tarkentavia kysymyksiä. Haastateltavat eivät saaneet kysymysrunkoa etukäteen nähtäväkseen. Haastattelukysymykset sijoituivat seuraavien teemojen alle: 1) koulutus ja työhistoria, 2) henkilökohtainen arviointihistoria ja arvot, 3) arviointia koskevat käsitykset ja 4) käsitys omasta arviointiosaamisesta. Haastatteluiden pituus vaihteli 14 minuutista 51 minuuttiin. Tyypillinen haastattelu kesti hieman yli puoli tuntia. Haastattelut litteroitiin sanatarkasti säilyttäen mahdolliset kielivirheet ja murreilmaisut. Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi 46.5 sivua rivivälillä 1 ja fonttikoolla 12 (Times New Roman).

Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin laadullisesti sisällönanalyysiä hyödyntäen (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ensin aineistosta poimittiin tutkimuskysymyksen mukaisesti kaikki arviointityöhön liittyviä kompromisseja koskevat kuvaukset. Kuvaus tulkittiin kompromissikuvaukseksi, jos se sisälsi vastakkainasettelun, jossa opettaja tasapainoili tiettyjen päämäärien tai vaatimusten välillä joutuen tekemään myönnytyksiä. Alkuperäiset kompromissin vastinpareja koskevat ilmaisut pelkistettiin ja luokiteltiin aineistolähtöisesti seitsemään alaluokkaan (taulukko 1). Alaluokat ja niiden keskeiset kriteerit on avattu tarkemmin tulosten yhteydessä.

Analyysiä jatkettiin tarkastelemalla alaluokkien yhteneväisyyksiä ja eroja, joita myös väljästi peilattiin arviointia koskevaan tutkimuskirjallisuuteen (ks. Tuomi &

Sarajärvi, 2018). Tämän tarkastelun perusteella alaluokkien havaittiin jakaantuvan selkeästi kahteen pääluokkaan. Ensimmäiseen pääluokkaan sijoittuivat alaluokat, joille oli tyypillistä, että kompromissi liittyi tasapainoiluun arvosanan antamisen tar-

peen ja muunlaisen arvioinnin välillä. Toisen pääluokan alle sijoittuivat alaluokat, joille tyypillistä oli tasapainoilu oman osaamisen, työn vaatimusten ja olosuhteiden ristipaineessa.

Taulukko 1

Erityisopettajan arviointityössä kohtaamat kompromissit

Pääluokat	Alaluokat	Haastateltavat
Arvosanan antamisen ja arvioinnin ristipaine	Kannustava, motivoiva arviointi vs. Realistinen, vertailukelpoinen arvosana	H2, H4, H5, H9
	Todellinen osaaminen vs. Arvosana	H2, H8, H9
	Arvioitavan ”tieto” vs. Arvioijan ”tieto”	H1
Oman osaamisen, vaatimusten ja olosuhteiden ristipaine	Arviointityön koetut vaatimukset vs. Oma koettu osaaminen	H1, H2, H6
	Teoria, järjestelmätaso vs. Todellisuus koulussa	H3, H5, H9
	Tiedon leimaavuus vs. Tiedon tarve	H6
	Objektiivinen mittaaminen vs. Subjektiivinen havainnointi	H7

TULOKSET

Erityisopettajien kuvaamat arviointityöhön liittyvät kompromissit luokiteltiin seitsemään alaluokkaan, jotka edustavat kahta pääluokkaa: 1) arvosanan antamisen ja muunlaisen arvioinnin ristipaine ja 2) oman osaamisen, vaatimusten ja olosuhteiden ristipaine (taulukko 1). Vaikka nämä kompromissineuvottelut menevät osittain myös lomittain, kompromissi on luokiteltu sen ydinsisällön mukaan tiettyyn yhteen alaluokkaan.

Arvosanan antaminen – arviointi

Ensimmäisen pääluokan alle kuuluvat sellaiset kompromissit, jotka perustuvat tasapainoiluun arvosanan antamisen tarpeen ja muunlaisen arvioinnin välillä. Nämä kompromissit sijoittuvat selkeästi perusopetuksen kontekstiin. Ensimmäinen kompromissi (alaluokka 1) liittyy *tasapainoiluun toisaalta oppilasta kannustavan ja motivoivan arvioinnin ja toisaalta realistisen ja vertailukelpoisen arvosanan antamisen välillä*. Samalla vaakakupissa on myös yksilön ja yhteiskunnan tarpeiden painottamisen eettinen pohdinta, koska tarve

vertailukelpoisen arviointitiedon tuottamiseen nousee nimenomaan yhteiskunnan tarpeesta valikoida yksilöitä jatko-opintoihin jollain kriteerillä. Vertailukelpoista arviointia edellytetään myös perusopetusta koskevilla järjestelmätason linjauksissa (esim. POPS). Nämä yhdenvertaisuuteen ja reiluuteen liittyvät ulottuvuudet onkin liitetty vahvasti osaamistason arviointiin ja erityisesti sellaiseen arviointiin, jolla on erityinen painoarvo oppijan tulevaisuuden näkökulmasta (Alm & Colnerud, 2015). Seuraavassa katkelmassa opettaja pohtii suorittamaansa numeroarviointia, jonka ei koe aidosti soveltuvan erityisen tuen piirissä olevan oppilaan taitotason osoittamiseen.

”Et tää mun mun ysi ei osaa nyt persoonapronomineja enkussa, nii annaks mä sille vaan vitosen, ku se on tosi huono siinä vai annaks mä sille seisakan, koska se kuitenkin yrittää, et ehkä se numeroarviointi ei aina tunnu must ainakaan just erityisopetuksessa kauheen hedelmälliseltä.” (H2)

Seuraavassa katkelmassa erityisopettaja puolestaan kuvaa tasapainoilua sen välillä, että loppujen lopuksi oppilaat tuntuvat itsekin arvostavan numeroarviointia muuta arviointia enemmän, vaikka esimerkiksi sanallinen arviointi voisi toimia kannustavampana ja vähemmän vertailuun houkuttelevana. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että painetta voi tulla myös oppilaiden vanhemmilta (Ketonen ym., 2021).

” – et he haluis olla tosi hyviä ja sit ku sieltä numeroina tulee kuitenkin tosi heikkoi, nii sit aina miettii, et miten näitä yrittää kuitenkin motivoida. Että et auttaaks se semmonen sanallinen. Kyl

se jonkun verran auttaa, mut loppujen lopuks merkitsee ne numerot.” (H4)

Toinen kompromissi (alaluokka 2) liittyy tasapainoiluun arvosanan ja todellisen osaamisen välillä. Se liittyy edelliseen neuvotteluun realistisesta ja vertailukelpoisesta arvioinnista mutta kohdentuu kuitenkin täsmällisemmin annettuun arvosanaan ja sen kuvaamaan osaamisen tasoon oppilaan näkökulmasta. Seuraavassa katkelmassa erityisopettaja havainnollistaa, miten arvosana ja osaaminen eivät aina vastaa toisiinsa ja mitä konkreettisia seurauksia sillä voi olla oppilaalle.

”Yks oppilas on saanu koko yläkoulun kasin aina kaikesta ja hän on tossa ryhmässä aika hyvä, mutta jos miettii, että minkälaista on yleisopetuksessa kasin oppilas, nii ei hän oo sillä tasolla ollenkaan. Nii sit hän nyt halua väkisin mennä lukioon ja hän ajattelee, et koska hän on aina saanu hyviä numeroita, nii hän pärjää siel tosi hyvin ja hän on siellä tosi hyvä, mut ku hän ei vaik pysty kirjottaa itsenäisesti oikeestaan mitään, nii se lukio ei ehkä oo hälle se oikee paikka.” (H2)

Edeltävän kompromissin tapaan myös tähän liittyy vahva eettinen ulottuvuus. Kun se ensimmäisessä kompromississa liittyi oman toiminnan seurausten pohtimiseen oppilaan tarpeen ja yhteiskunnan vaatimusten näkökulmasta, tässä se kohdistuu oman toiminnan seurausten pohtimiseen tilanteessa, jossa tietyllä toiminnalla on samanaikaisesti oppilaalle sekä myönteinen että kielteinen seuraus. Kannustava ja motivoiva arviointi muokkaa oppilaan käsitystä itsestään oppijana mutta voi tuottaa myös hänelle epärealistisen kuvan omista

kouluttautumismahdollisuuksistaan.

Kolmas kompromissi liittyy *tasapainoiluun eri informanttien tuottaman tiedon välillä* (alaluokka 3). Se nivoutuu neuvotteluun arvosanan antamisen ja arvioinnin ristipaineesta mutta kohdentuu kuitenkin hyvin täsmällisesti konkreettiseen arviointitilanteeseen ja siihen, kenen tieto arvotetaan paremmaksi tai oikeammaksi. Tämä liittyy myös laajempaan neuvotteluun koulutiedon ja tietämisen luonteesta (ks. esim. Sormunen, 2004) ja kyseenalaistaa opettajan rooliin ammattilaisena, joka asemansa perusteella määrittelee tiedon ”oikeellisuuden”. Seuraavassa katkelmassa erityisopettaja pohtii, onko erityisopettajan oma ”tieto” oikeampaa kuin oppilaan ”tieto”.

” – – et semmosta tietynlaista avoimuutta, silleen että pystyy näkemään sen laajemmin sen asian, kun vaan sen, mitä mä ite tiedän siitä tai ajattelen. Et se mitä se oppija on se lapsi tai aikuinen, mitä se tuottaa, nii se voiki olla jotain ihan yhtä arvokasta, ku se, mitä mä tiän siitä asiasta ja mitä mä odotan, mitä se oppija vastaa siihen.” (H1)

Edellisessä esimerkissä tulkitsemme, että kyse on vastaamisesta johonkin kysymykseen ja neuvottelu liittyy siihen, voiko oppijan tieto olla oikeampaa tai vähintäänkin samanarvoista kuin opettajan tieto. Toisaalta neuvottelu voisi yhtä hyvin liittyä siihen, onko esimerkiksi oppilaan itsearvioinnin tieto samanarvoista kuin opettajan arviointitieto. POPSissa (Opetushallitus, 2020) itsearviointi on rajattu itsearviointitaitojen harjoitteluun eikä tulosten ole tarkoitus vaikuttaa oppiaineesta saatavaan arvosaan tai sanalliseen arvioon. Se pi-

tää jo lähtökohtaisesti sisällään linjauksen siitä, että arviointitulokset eivät ole tasavertaisessa asemassa arvosanan antamisen näkökulmasta.

Oma osaaminen – työn vaatimukset – olosuhteet

Toiseen pääluokkaan kuuluvat sellaiset kompromissit, joissa tasapainoiltaan oman osaamisen, työn vaatimusten ja olosuhteiden ristipaineessa, ja ne voivat liittyä sekä varhaiskasvatukseen että perusopetuksen kontekstiin. Neljäs kompromissi (alaluokka 4) liittyy *tasapainoiluun erityisopettajan työn koettujen vaatimusten ja oman koetun osaamisen välillä*, ja sitä kuvaavat seuraavat katkelmat. Ensimmäisessä katkelmassa erityisopettaja kuvaa yläkoulun puolella opettavalle erityisopettajalle tyypillistä tilannetta, jossa erityisopettajan pitäisi pystyä tukemaan ja arvioimaan oppilasta oppiaineissa, joissa hänellä ei ole aineenopettajan oppiainehallintaa. Tähän liittyy epävarmuus omasta osaamisesta sekä toisaalta valittujen oppisisältöjen ja opetusmenetelmien mutta myös arvosanan antamisen näkökulmasta.

”Et eihän mulla ole mitään koulutusta opettaa mitään fysiikkaa, mut silti mä oon yläkoulun erkaopettajana pätevä opettamaan sitä – – että enhän mä oo sen aineen mikään asiantuntija millään tavalla ja sit silti mä sitä pidän ja sit mä niinku annan niille siitä numerot.” (H2)

Toisessa katkelmassa erityisopettaja puolestaan pohtii arviointia vallankäyttönä ja toimintana, joka vaikuttaa vahvasti oppilaaseen, ja toisaalta sitä, miten vastuulliset tehtävät herättävät epävarmuutta arvioinnin onnistumisesta. Näihin neuvot-

teluihin sisältyy niin ikään oikeudenmukaisuuden toteutumisen pohdinta ja sen kautta eettinen ulottuvuus.

”Se on niin siitä opettajasta kiinni, miten hän arvioi. Siihen liittyy niin paljon myös valtaa, et sen vuoks siihen liittyy tietynlaista niinku epävarmuutta. Se ei tarkoita sitä, et tuntuis, ettei kykene siihen mutta sellasta tietynlaista mä en tiitä, onks se epävarmuutta vai nöyryyden tunnetta, et arvostaa sitä arvioinnin merkitystä.” (H1)

Erityisopettajien kuvaama epävarmuus henkii myös riittämättömyyden tunnetta, joka on tyypillistä opettajille, erityisesti uran alkuvaiheessa (Heikonen ym., 2017). Erityisopettajien on osoitettu kokevan riittämättömyyttä esimerkiksi siitä, että he eivät osaa riittävästi tai eivät tee riittävästi (Ojala, 2017). Jälkimmäisessä esimerkissä epävarmuus liitetään erityisesti arvioinnin vallankäytön ulottuvuuteen ja siihen, miten yksittäinen opettaja omaa osaamistaan yksilöllisesti soveltamalla käyttää samalla myös valtaa tehdessään ratkaisuja ja johtopäätöksiä, jotka vaikuttavat edelleen monella tavalla oppilaiden elämään myös tulevaisuudessa. Esimerkissä toisaalta painotetaan, ettei kyse ole niinkään kykenemisestä vaan muunlaisesta epävarmuudesta, mutta sanoessaan ”se on niin siitä opettajasta kiinni, miten hän arvioi” opettaja puhuu paitsi yksittäisen opettajan taidoista myös hänen tekemistään valinnoista ja siitä, miten opettaja tulkitsee esimerkiksi järjestelmätason linjauksia. Samansuuntaisia havaintoja esiintyi myös Atjosen aineistossa (2021).

Kuten aiemmin totesimme, Suomessa opettajien pedagoginen autonomia on perinteisesti vahva (Pollari ym., 2018) ja

järjestelmätason arviointilinjaukset puolestaan heikkoja (Björn ym., 2018; Vainikainen ym., 2017), ja nämä voivat olla omiaan ylläpitämään myös yksittäisen opettajan epävarmuuden tunnetta siitä, onko oma toiminta odotuksiin nähden oikeanlaista. Toisaalta tietyn epävarmuuden arvellaan olevan tarpeen, jotta opettajalla säilyy herkkyys reflektoida omia arviointiratkaisujaan ja niiden oikeudenmukaisuutta.

” – – tietyl taval mä toivon, että säilyy se tietynlainen epävarmuus siinä, että siin säilyis se herkkyys miettiä sitä, että onks tää nyt niinku oikeudenmukaisesti tehty arviointi.” (H1)

Myös Atjonen (2021) on todennut, että koulun kontekstissa tapahtuva arviointi ei milloinkaan voi olla sellaista mekaanista, objektiivista toimintaa, josta puuttuisi täysin inhimillinen tekijä ja tulkinta. Osittain on siis kyse epävarmuudesta ja riittämättömyydestä, jota on siedettävä ja joka on välttämätöntä, jotta opettaja tulee mietti-neeksi toimintansa seurauksia myös eettisestä näkökulmasta.

Viides kompromissi (alaluokka 5) liittyy *tasapainoiluun teoreettisen arvioinnin koskevan tiedon ja järjestelmätason linjausten ja toisaalta työssä vallitsevien olosuhteiden välillä*. Edellisen kompromissin tapaan tässä keskeisenä neuvottelun osapuolena ovat arvioinnille asetetut odotukset, joita peilataan opettajan oman osaamisen sijaan olosuhteisiin, joissa erityisopettaja toimii. Arviointilinjausten ei aina koeta soveltuvan sellaisenaan siihen kontekstiin, jossa erityisopettaja työtään tekee. Seuraavat katkelmat kuvaavat erityisopettajan kokemusta siitä, että koulun todelliset olosuhteet eivät mahdollista

sellaista yksilöllistä tai monipuolista arviointia, jota järjestelmätason linjaukset edellyttävät.

”Mun mielestä arviointi sellasena, kun minkälaisia vaateita sille asetetaan, on täysin mahdotonta – et se herättää sitä hämmennystä ja riittämättömyyttä. Must se on täysin mahdotonta arvioida jokasta oppilasta yksilöllisesti suhteessa yksilöllisiin tavoitteisiin, koska mulla on 10 oppilasta, mulla ei oo avustajaa, mä opetan ryhmää.” (H3)

”Ei se ainakaan selkeytä sitä [erityisopettajan työtä], kun täytyy ottaa monipuolinen näyttö huomioon. Et millä tavalla mä esimerkiks taltioin jotain opitunneilla käytäviä keskusteluja?” (H9)

Kuvaukset henkivät neljännen kompromissin tapaan riittämättömyyden tunnetta, mutta se ei tässä liity omaan osaamiseen vaan siihen, että ulkoiset vaatimukset koetaan epärealistisiksi. Erityisesti ensimmäisen kuvauksen voi tulkita ilmentävän myös resurssien puutetta (”mulla ei oo avustajaa”) ja kiireeseen liittyvää riittämättömyyden tunnetta, kun ei pysty yksin huolehtimaan kaikesta siitä, mistä pitäisi. Ajankäyttöön ja kiireeseen liittyvät riittämättömyyden tunteet ovat tulleet arvioinnin yhteydessä esiin myös Ketosen ja muiden (2021) suomalaisaineistossa. Toinenkin haastateltavista (H8) tunnistaa kiireen aiheuttaman kuormituksen, mutta ajattelee sen kuuluvan kiinteästi erityisopettajan työhön: ”Et jos on paljon [arviointia] kerralla, se voi tuskastuttaa mut mä ajattelen et ei kannattais, koska se kuuluu osaks mun työhön.”

Järjestelmätason linjausten lisäksi neuvottelua liittyi myös yliopisto-opintojen tarjoamaan ”arviointitodellisuuteen” ja to-

delliseen arviointiin koulussa, kuten seuraava katkelma osoittaa.

”Yliopistossa painotettiin ehkä just sitä semmosia positiivisia puolia, että mielummin parempi numero ku huonompi ja näin, että se kannustaa mutta sitte että et työelämässä on tullu enemmän se, että sen pitäis myös olla vertailukelpoinen.” (H2)

Esimerkki yliopisto-opintojen epärealistisuudesta alleviivaa myös sitä, että opettajankoulutus ylipäättään tarjoaa melko vähän mahdollisuuksia kokeilla asioita käytännössä erityisesti silloin, jos opiskelijalla ei ole juurikaan aiempaa opetuskokemusta (ks. esim. Kyttälä & Björn, 2023). Silloin arvioinnista saadut tiedot tulevat testatiksi vasta työelämässä. Teorian ja käytännön siltaamisen tärkeydestä on opettajankoulutuksessa puhuttu paljon (ks. esim. Grima-Farrell ym., 2019). Siitä huolimatta opettajana toimivat tietävät usein enemmän kuin taitavat tai kuin he haluavat tai pystyvät käytännössä toimimaan (esim. Siegel & Wissehr, 2012).

Kuudes kompromissi (alaluokka 6) kuvaa *tasapainoilua sen välillä, että arviointi tuottaa oppijaa ja hänen tukitoimiaan hyödyttävää tietoa mutta vaikuttaa myös leimaavasti*. Tämä liittyy laajempaan keskusteluun erilaisten haasteiden nimeämisestä ja nimeämisen leimaavista seurauksista (ks. esim. Kauffman & Badar, 2013; Niemi, 2014). Tätä keskustelua on käyty niin aktiivisesti erityispedagogiikan ja inklusiivisen koulujärjestelmän kontekstissa, että on jopa yllättävää, että tämä ristipaine tuli esiin vain yhdessä haastattelussa. Diagnoosi voi olla tärkeä kuvaus lapsen haasteista, mutta samalla se voi suunnata esimerkiksi sitä, miten lapseen suhtaudu-

taan, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

” – [arviointi] voi olla leimaava asia elikkä henkilökunta, joka voisko nyt sanoa, että ei tiedä, et mitä joku diagnoosi pitää sisällään, ni voi leimata jonkun lapsen sen mukaisesti tavallaan, et se tuki mitä lapsi saa, ni mennään se diagnoosi edellä.” (H6)

Keskustelu ei koske pelkästään diagnooseja, vaan ylipäänsä kaikkea sitä arvioinnista saatavaa tietoa, jonka avulla oppilaasta rakennetaan tietynlainen. Esimerkki kuvaa valmiuksia pohtia myös arvioinnin laajempia seurauksia tuen oikeanlaisen kohdentumisen näkökulmasta. Kysymys liittyy toisaalta siihen, kuka on oikeutettu tukeen ja millä perusteella, ja toisaalta siihen, miten tukea toteutetaan. Kolmiportaisen tukijärjestelmän tarkoitus oli tarkoituksenmukaistaa tuen antamisen perusteita ja irrottaa tukea diagnoosiperusteisuudesta (OKM, 2014). Tuen saamisen edellytyksenä ei näin ollen ole se, että lapsen tai nuoren haasteille on pystytty antamaan jokin tietty nimi, vaan se, että lapsi tai nuori arvioinnin perusteella tarvitsee lisätukea. Myös tuen toteutusmuotojen perustana tulisi olla yksilölliset tarpeet, eivät diagnoosit ja niihin kaavamaisesti liitetyt tukimuodot. Toisaalta edellinen aineistoesimerkki myös ulkoistaa kompromissin ”henkilökuntaan”, ja jää epäselväksi, kokeeko vastaaja itse olevansa osa sitä vai kokeeko hän ylipäänsä ”henkilökunnan” olevan jotain muuta kuin erityisopettajia.

Seitsemäs kompromissi (alaluokka 7) käsittelee *ristipainetta objektiiviseksi koetun testaamisen ja opettajan subjektiiviseen havainnointiin perustuvan arvioinnin välillä*. Testit ovat yksi tyypillisimmistä erityisopettajan käyttämistä ar-

viointivälineistä (Virinkoski ym., 2018), ja niitä käytetään erityisesti silloin, kun pyritään tunnistamaan oppijan tuen tarpeita tai seuraamaan tuen vaikuttavuutta. Testeihin perustuva arviointi koetaan monesti välttämättömäksi, mutta se on myös lasta kuormittavaa eikä välttämättä tuota erityisopettajan työn näkökulmasta sen enempää informaatiota kuin opettajan havainnointiin perustuva arviointikaan, kuten seuraava katkelma osoittaa.

” – ja jos se tulee sellaiseksi hallitsevaksi, et koko ajan teetetään lapsilla [testejä], et lapsi turtuu siihen stressitilanteeseen ja et nyt katsotaan, miten osaatte numerot ja laitetaan se paperi eteen – et kun sä näät siellä arjessa nää ihan samat, jos vaan osaat kysyä ja riittävästi vaan toistoa, et niistä tulee luotettavia.” (H7)

Katkelmassa puhutaan erityisopettajalle työvuosien karttuessa vahvistuvasta taidosta ”nähdä” asioita ilman muodollisia arviointivälineitä. Tämä epämuodollinen havainnointi on merkityksellinen arvioinnin osa-alue, koska se laajentaa arviointikäsitystä kaikkiin niihin havaintoihin, joita opettaja oppijoista, oppimisympäristöstä ja omasta toiminnastaan tekee, eikä rajaa arviointia tiettyihin erityistilanteisiin tai erityisvälineisiin. Tällainen jatkuva havainnointi on myös oppimisen tuen edellytys. Keskeistä on, että vaikka havainnointi itsessään voi olla epämuodollista, havainnoita dokumentoidaan kuitenkin josain muodossa tuen ratkaisuja koskevaa päätöksentekoa varten (ks. esim. Björn ym., 2018). Keskeistä on myös tarkkaila oman havainnoinnin ja johtopäätösten luotettavuutta, kuten haastateltavakin tuo esiin, koska välillä erityisopettaja voi

"jättää jonkun asian näkemättä", erehtyä tai tulkita väärin. Lisäksi tutkimukset osoittavat, että testiarviointi ja erityisopettajan havaintoihin perustuva arviointi tuottavat vain osittain yhdenmukaista tietoa oppijan tilanteesta (Südkamp ym., 2012; Virinkoski ym., 2018). Testiarviointiakin tarvitaan erityisopettajan työn tukena, mutta se ei voi korvata sitä moninaista arviointia, jota erityisopettaja työssään päivittäin tekee.

POHDINTA

Tulosten mukaan erityisopettajat kohtaavat työssään monenlaisia arviointiin liittyviä kompromisseja ja joutuvat punnitsemaan oman toimintansa seurauksia oppijan, itsensä ja yhteiskunnan odotusten näkökulmista. Vaikka erityisopettajan työssä vaaditaan monenlaista arvioinnin suorittamista, iso osa erityisopettajien mainitsemista kompromisseista perusopetuksen kontekstissa liittyy arvosanan antamisen ja muiden arvioinnin tavoitteiden väliseen ristipaineeseen. Haastateltavien puheessa vertailukelpoisen arvosanan antamisesta muotoutuu "todellista osaamistasoa" kuvaava ulottuvuus, joka perustuu siihen, että kaikki yksilöt arvioidaan samoilla kriteereillä. Näin ollen esimerkiksi yksilöllistettyä oppimäärää suorittavan oppijan yksilöllisiin tavoitteisiin perustuva arviointi ei voi koskaan täysin täyttää näitä "todellisen osaamistason" kriteereitä, vaikka se sinällään täyttääkin perusopetuksen opetussuunnitelmassa määritellyt kriteerit yksilöllistettyä oppimäärää suorittavien oppilaiden osalta (ks. Opetushallitus, 2020).

Erytisopettajat kokevat, että pyrkiminen vertailukelpoisen arvosanan antamiseen on ristiriidassa arvioinnin muiden

tavoitteiden kanssa. Jos oppilaan osaamistaso on joissain, joskus useissakin, oppiaineissa heikko, yleisten arviointikriteerien soveltaminen (ks. Opetushallitus, 2020) voi tuottaa hänelle hyvin lannistavan kuvan itsestään oppijana ja osajana. Vaikka opettaja hyödyntäisi numeerisen arvioinnin rinnalla kannustustarkoituksessa erilaisia arvioinnin muotoja, myös oppilaille ja heidän vanhemmilleen "todellinen osaamistaso" välittyy arvosanojen kautta. Mitä heikompia arvosanat ovat, sitä vaikeampaa erityisopettajan on toteuttaa arvioinnin kannustavaa tehtävää.

Toisaalta jatkokouluttautumisen näkökulmasta olisi tärkeää, että perusopetuksen oppilaat tulisivat mahdollisimman vertailukelpoisesti arvioiduiksi ja että oppilaalle itselleenkin tulisi riittävän realistinen kuva siitä, mihin hänen kannattaa perusopetuksen jälkeen suuntautua. Tämä vähentää todennäköisesti myös toisen asteen opintojen keskeyttämistä ja parantaa tavoiteajassa valmistumisen todennäköisyyttä.

Edellä mainitut havainnot viittaavat siihen, että vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014b) arviointilukua on jo kertaalleen uudistettu (Opetushallitus, 2020; Rautopuro, 2021), se näyttää tuottavan edelleen opettajan näkökulmasta enemmän vaatimuksia kuin ratkaisuja. Täsmällisten toimintamallien ja kriteerien puute voi aiheuttaa virhetulkintojen mahdollisuuksia ja tuo yksittäiselle opettajalle epävarmuutta siitä, mitä häneltä itse asiassa odotetaan. Lisätukea tarvitaan myös paikallisten opetussuunnitelmien kehittämiseen, jotta opettajat saisivat konkreettisempaa tukea omaan arviointityöhönsä.

Opetussuunnitelmalinjausten tarken-

tamisen lisäksi pitää kuitenkin myös resursseja olla riittävästi ja on kehitettävä konkreettisia käytäntöjä ja toimintatapoja, jotta opettajien työaika riittäisi oppilaiden yksilölliseen kohtaamiseen ja arvioinnin erilaisten tavoitteiden välillä tasapainoilemiseen. Kyse ei ole vain opettajan työn mielekkyydestä ja työhyvinvoinnista, vaan myös siitä, miten tämänhetkinen arviointityö vaikuttaa oppilaiden oppimiseen, käsitykseen itsestään oppijana ja sitä kautta tulevaisuuden kouluttautumismahdollisuuksiin.

Haastateltavien puheessa ilmenee kaksi eri arviointitodellisuutta, joista toinen on yksittäisen erityisopettajan todellisuus osaamisineen ja olosuhteineen ja toinen on yhteiskunnan todellisuus, jossa arvioinnista rakennetaan tietyillä järjestelmätason linjauksilla ja tutkimustiedolla tietynlainen, jopa opettajan näkökulmasta ”epärealistinen”. Tähän liittyviä kompromissikokemuksia oli sekä varhaiskasvatuksessa että perusopetuksessa työskentelevillä erityisopettajilla.

Opettajan oma arviointitodellisuus onkin tulkittavissa tasapainoiluksi monenlaisten riittämättömyyden tunteiden kanssa. Riittämättömyyden tunteita on tutkittu monenlaisissa konteksteissa (Heikonen ym., 2017; Ojala, 2017; Rokala ym., 2022), ja tulokset osoittavat, että liian voimakkaaksi kasvava tasapainoilu oman riittämisen kanssa voi vähentää työhyvinvointia ja altistaa opettajan työuupumukselle (Hakanen ym., 2006; Soini ym., 2019). Erityisesti aloittelevan opettajan se saattaa jopa saada siirtymään jollekin muulle alalle (Heikonen ym., 2017).

Onkin syytä miettiä, miten erityisopettajankoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa luodaan siltoja järjestel-

mätason odotusten ja opettajan oman todellisuuden välille. Nythän haastattelut osoittivat, että kyse ei ollut pelkästään epärealistisilta tuntuista järjestelmätason linjauksista vaan myös siitä, minkälainen kuva arviointitodellisuudesta esimerkiksi erityisopettajankoulutuksessa rakennetaan. Tämä nivoutuu laajempaan keskusteluun, voiko opettajankoulutus tukea teoreettisen tiedon muovautumista käytännöllisiksi valmiuksiksi, jotka puolestaan tukevat opetustyössä selviytymistä (ks. esim. Grima-Farrell ym., 2019). Työelämävalmiuksien vahvistaminen on nostettu myös yhdeksi korkeakoulutuksen lähivuosien kehittämiskohteeksi (Toom, 2023). Tämä koskee luonnollisesti myös opettajankoulutusta.

Erityisopettajien esiin nostamat kompromissit nivoutuvat vahvasti ihmisen kohtaamiseen ja eettiseen neuvotteluun yhdenvertaisesta ja reilusta kohtelusta. Tämän kaltainen pohdinta viittaa siihen, että haastatelluilla erityisopettajilla on Tirrin (2019) kuvaamaa eettistä herkkyyttä, joka liittyy opettajan kykyyn asettua toisten asemaan ja ymmärtää oman toimintansa vaikutuksia ja joka on vahvasti yhteydessä myös kykyyn tulla toimeen toisten kanssa. Tämä on tärkeää kaikessa opetustyössä, jossa opettaja on vastuussa erilaisesta oppijoihin kohdistuvasta arvioinnista, arvioinnin seurauksista ja siitä, miten moninaisen oppijajoukon tarpeet tulevat arvioinnin ja siihen liittyvän päätöksenteon kautta kohdatuiksi. Haastatteluista välittyä eettisesti tiedostava huolenpidon eetos, joka on aiemminkin yhdistetty erityisen tuen tarpeessa olevien oppijoiden kanssa työskentelyyn (Korn ym., 2016). Se on erityisen tärkeää, kun tehdään monella tavalla oppijoiden elämään myös tulevaisuudessa

vaikuttavia ratkaisuja ja johtopäätöksiä.

Tässä tutkimuksessa erityisopettajia ei pyydetty nimenomaisesti kuvailemaan ristipaineita tai jännitteitä, vaan ne tulivat esiin spontaanisti. Voidaan olettaa, että jännitteitä olisi kenties tullut esiin enemmänkin, jos niitä olisi nimenomaisesti kysytty. Toisaalta tässä nyt esiin nousseet jännitteet ovat todennäköisesti hyvin keskeisiä ja sellaisia, joita juuri nämä erityisopettajat ovat työssään kohdanneet ja ehkä myös sellaisia, joita erityisopettajat eivät varsinaisesti tunnista kompromisseiksi. Huomioitavaa on myös se, että vaikka erityisopettajat kuvasivat erilaisia kompromissitilanteita ja puheesta välittyi kriittisiäkin asenteita järjestelmätason arviointilinjauksia kohtaan, he eivät spontaanisti hakeneet puheessaan tilanteisiin mitään ratkaisuja. Toisaalta tätä ei myöskään heiltä suoraan kysytty. Jatkossa olisi-kin tärkeää tutkia laajemmin sekä kompromissien tunnistamista että pyrkimystä ratkaista ne.

Vaikka erilaiset ristipaineet koetaan lähtökohtaisesti usein kielteisiksi ja niihin pyritään hakemaan ratkaisua, on tiedostettava, että opettajan työhön kuuluu luonnollisena osana tietynlainen kompromissien tekeminen ja niiden sietäminen. Tämä on tullut esiin myös muissa arviointia koskevissa suomalaistutkimuksissa (Atjonen, 2021; Ketonen ym., 2021). Kun ihminen arvioi ihmistä ja tekee johtopäätöksiä, jotka vaikuttavat toisen ihmisen elämään, prosessi ei voi koskaan olla täysin objektiivinen ja mekaanisen helppo. Vaikka arvioinnin kriteerit olisivat tarkat, opettaja joutuu kuitenkin edelleen päättämään, milloin kriteerit täyttyvät. Vaikka tuen ohjeistukset olisivat vielä tarkempia, opettaja joutuu edelleen tekemään moni-

naista arviointitietoon perustuvaa päätöksentekoa esimerkiksi siitä, miten tuki on oppijaa hyödyttänyt. Sellaisia arviointivälineitä, jotka poistaisivat osaavan ja arviointi-identiteetistään tietoisien erityisopettajan tekemien ratkaisujen ja johtopäätösten tarpeen, ei ole, kun työ perustuu ihmisen kohtaamiseen.

Nämä kompromisseihin päätyvät neuvottelut erilaisten odotusten välillä ovat myös tärkeitä erityisopettajan ammatti-identiteetin ja toimijuuden rakennuspalikoita (ks. Ruohotie-Lyhty, 2018) ja siten välttämättömiä ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Opettajaksi opiskelevan pitäisikin jo opiskeluaikanaan saada paremmat valmiudet kohdata ohjatusti päätöksentekotilanteita, joissa eri ratkaisuvaihtoehdoilla voi olla sekä myönteisiä että kielteisiä seurauksia. Tämä toisi lisää varmuutta arviointityöhön erityisesti uran alkuvaiheessa. Myös kentällä jo toimivat erityisopettajat hyötyisivät mahdollisuuksista arvioida kokemiaan arviointityön kompromisseja järjestelmätason linjauksien ja odotusten täyttymisen näkökulmasta. Mikäli tällaista keskustelua käydään vain yksittäisten koulujen tai päiväkotien sisällä ja yksittäisten opettajien välillä, on vaara, että yksikössä ylläpidetään perinteisiä tulkintoja ja toimintatapoja, jotka ovat yhä voimakkaammin ristiriidassa uusien järjestelmätason linjausten ja tavoitteiden kanssa.

Kirjoittajatiedot:

Minna Kyttälä, FT, apulaisprofessori (Tenure Track), Kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Milla Rantamäki, KM, projektitutkija, väitöskirjatutkija, Kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Mervi Lahtomaa, KM, väitöskirjatutkija, Kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

LÄHTEET

- Alm, F., & Colnerud, G. (2015). Teachers' experiences of unfair grading. *Educational Assessment*, 20(2), 132–150. <https://doi.org/10.1080/10627197.2015.1028620>
- Atjonen, P. (2007). Eettinen näkökulma arviointiin: Miten ja kenen hyvää etsitään? *Didacta Varia*, 12, 31–41.
- Atjonen, P. (2021). Opettajien arviointiosaamisen tietoperusta, arviointikäsitteet ja arviointikäytänteitä haastavat kompromissit. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 31(2), 4–21.
- Björn, P. M., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2018). Response-to-intervention in Finland and the United States: Mathematics learning support as an example. *Frontiers of Psychology*, 9:800. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00800>
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 25(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 11(3), 301–318. <https://doi.org/10.1080/0969594042000304609>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Patoniemi, S. (2014). Miten käsitteellistä ammattillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus*, 34(3), 202–214. <https://doi.org/10.33336/aik.94100>
- Fan, X., Johnson, R., Liu, J., Zhang, T., Zhang, X., & Liu, X. (2019). A comparative study of pre-service teachers' views on ethical issues in classroom assessment in China and the United States. *Frontiers of Education in China*, 14(2), 309–332. <https://doi.org/10.1007/s11516-019-0015-7>
- Fuchs, D., Fuchs L. S., & Stecker, P. (2010). The “blurring” of special education in a new continuum of general education placements and services. *Exceptional Children*, 76(3), 301–323. <https://doi.org/10.1177/001440291007600304>
- Grima-Farrell, C., Loughland, T., & Nguyen, H. T. M. (2019). *Theory to practice in teacher education: The critical challenge of translation*. Springer.
- Hakanen, J., Bakker, A., & Schaufeli, W. (2006). Burnout and engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., & Soini, T. (2017). Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: Associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher–student interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(3), 250–266. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1169505>
- Kauffman, J. M., & Badar, J. (2013). How we might make special education for students with emotional or behavioral disorders less stigmatizing. *Behavioral Disorders*, 39(1), 16–27. <https://doi.org/10.1177/019874291303900103>
- Ketonen, L., Lehesvuori, S., Pöysä, S., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Ristiriitoja ja reflektiota: opettajien näkemyksiä vuorovaikutuksessa tapahtuvasta arvioinnista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 31(2), 41–60.
- Kinnunen, A.-M., Aro, M., Närhi, V., & Savolainen, H. (2021). Tukivastemallilla selkeyttä ja vaikuttavuutta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 31(2), 116–124.
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T., & Pirttimaa, R. (2014). Eryitynen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi. *Veturi-hankkeen kartoitus 2013*. Helsingin yliopisto ja Jyväskylän yliopisto.
- Korn, M., Woodard, C., & Tucker, C. (2016). Positive character traits of special education staff: Commonalities and applications. *International Journal of Special Education*, 31(3).
- Kyttälä, M., & Björn, P. M. (2023). Opettajaksi opiskelevien erilaisia käsityksiä arviointitavoista. *Kasvatus*, 54(1), 34–50. <https://doi.org/10.33348/kvt.127185>
- Kyttälä, M., Lahtomaa, M., & Rantamäki, M. (2022). Hyvän arvioitsijan muotokuva – erityisopettajaksi opiskelevien käsityksiä hyvän arvioitsijan ominaisuuksista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 32(4), 35–55.
- Looney, A., Cumming, J., van Der Kleij, F., & Harris, K. (2018). Reconceptualising the role of teachers as assessors: Teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 25(5), 442–467. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1268090>
- Luttenberg, J., Van Veen, K., & Imants, J. (2013). Looking for cohesion: The role of search for meaning in the interaction between teacher and reform. *Research Papers in Education*, 28(3), 289–308. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.630746>

- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517–528. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602059>
- Niemi, A.-M. (2014). Tuki, tarve, leima, oikeus? Erityisyyden muotoutuminen ammatillisen koulutuksen diskursseissa. *Kasvatus*, 45(4), 349–363.
- OAJ (2019). Opettajan arvot ja eettiset periaatteet. <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/> (luettu 17.3.2023).
- Ojala, T. (2017). Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti: Opettajien kokemuksia. *Jyväskylän Studies in Education: Psychology and Social Research*, 575. Jyväskylän yliopisto.
- Opetushallitus (2014a). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/8566224> (luettu 17.3.2023).
- Opetushallitus (2014b). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet> (luettu 17.3.2023).
- Opetushallitus (2020). Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_2.pdf (luettu 17.3.2023).
- Opetushallitus (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/8931215> (luettu 17.3.2023).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014). Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2014:2.
- Pollari, P., Salo, O.-P., & Koski, K. (2018). In teachers we trust – the Finnish way to teach and learn. *Inquiry in Education*, 10(1), Article 4. <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol10/iss1/4>
- Rautopuro, J. (2021). Perusopetuksen arviointi uudistuu: arvosanoille kriteerit. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 31(2), 139–140.
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 472–482. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.017>
- Rokala, V., Pakarinen, E., Eskelä-Haapanen, S., & Lerkkanen, M.-K. (2022). Teachers' perceived self-efficacy and sense of inadequacy across grade 1: Bidirectional associations and related factors. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Early online. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2116482>
- Ruohotie-Lyhty, M. (2018). Identity-agency in progress: Teachers authoring their identities. Teoksessa P. A. Schutz, J. Hong, & D. C. Francis (toim.) *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations*. Springer, 25–36. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_3
- Ruohotie-Lyhty, M., & Moate, J. (2016). Who and how? Preservice teachers as active agents developing professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 55, 318–327. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.022>
- Siegel, M. A., & Wissehr, C. (2011). Preparing for the plunge: Pre-service teachers' assessment literacy. *Journal of Science Teacher Education*, 22(4), 371–391. <https://doi.org/10.1007/s10972-011-9231-6>
- Smith, L. F., Hill, M. F., Cowie, B., & Gilmore, A. (2014). Preparing teachers to use the enabling power of assessment. Teoksessa C. Wyatt-Smith, V. Klenowski, & P. Colbert (toim.) *Designing assessment for quality learning. The enabling power of assessment*. Springer, 303–323.
- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Haverinen, K., Jindal, S. D., & Kontu, E. (2019). Special education teachers' experienced burnout and perceived fit with the professional community: A 5-year follow-up study. *British Educational Research Journal*, 45(3), 622–639. <https://doi.org/10.1002/berj.3516>
- Sormunen, K. (2004). Seitsemäsluokkalaisten episteemiset näkemykset luonnontieteiden opiskelun yhteydessä. *Joensuun yliopistopaino*.
- Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (2011). Interpersonal skills. Teoksessa M. L. Knapp, & J. Daly (toim.) *The Sage handbook of interpersonal communication*. Sage, 481–527.
- Suomen perustuslaki (1999). 731/11.6.1999.
- Südkamp, A., Kaiser, J., & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 743–762. <https://doi.org/10.1037/a0027627>
- Tirri, K. (1999). Teachers' perception of moral dilemmas at school. *Journal of Moral Education*, 28(1), 31–47. <https://doi.org/10.1080/030572499103296>
- Tirri, K. (2019). Ethical sensitivity in teaching and teacher education. Teoksessa M. A. Peters (toim.) *Encyclopedia of teacher education*. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6>

- Toom, A., Heide, T., Jäppinen, V., Karjalainen, A., Mäki, K., Tynjälä, P., Huusko, M., Nurkka, N., Vahtivuori-Hänninen, S., & Karvonen, A. (2023). Korkeakoulupedagogiikan tila ja uudistaminen -arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Tammi.
- Tynjälä, P., Virtanen, A., Klemola, U., Kostiainen, E., & Rasku-Puttonen, H. (2016). Developing social competence and other generic skills in teacher education: Applying the model of integrative pedagogy. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 368–387. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1171314>
- Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H., Marjanen, J., Hautamäki, J., Kupiainen, S., & Hotulainen, R. (2017). How do Finns know? Educational monitoring without inspection and standard setting. Teoksessa S. Blömeke, & J.-E. Gustafsson (toim.) *Standard setting in education: The Nordic countries in an international perspective*. [Methodology of educational measurement and assessment.] Springer, 243–259. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50856-6_14
- Vehkakoski, T., & Rantala, A. (2020). Oppilaalle tarjottavan tuen perusteleminen esi- ja perusopetuksessa laadituissa pedagogisissa arvioissa ja selvityksissä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 30(4), 4–21.
- Virinkoski, R., Lerkkanen, M.-K., Holopainen, L., Eklund, K., & Aro, M. (2018). Teachers' ability to identify children at early risk for reading difficulties in grade 1. *Early Childhood Education Journal*, 46(5), 497–509. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0883-5>
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 9(3), 213–238. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>
- Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>
- Xu, Y., & He, L. (2019). How pre-service teachers' conceptions of assessment change over practicum: Implications for teacher assessment literacy. *Frontiers in Education*, 4:145, 1–16. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00145>
- Yhdenvertaisuuslaki (2014). 1325/30.12.2014.

Riikka Heikkilä
Pirita Korpivaara
Maria Niskakoski

Digilukiseulassa yhdistyvät tutkimustieto ja käyttäjälähtöisyys

Kohokohdat

- DigiLukiseula on helppokäyttöinen, tutkimusperustainen ja kattava väline lukitaitojen tuen tarpeen arviointiin.
- DigiLukiseuloja on kaikille luokka-asteille alakoulusta aikuisuuteen. Väline on maksuton luokille 1–2.
- Ryhmäarviointi kestää 45–60 minuuttia. Arviointiväline pisteyttää tehtävät, ja tulokset ovat heti saatavilla. Tuloksia voi tarkastella eri tasoilla.
- Perehdytysvideot ja käyttäjätuki opastavat ja palvelevat arvioinnin teettäjiä.

Niilo Mäki Instituutin luku- ja kirjoitustaidon sähköiset arviointivälineet luokille 1–9 sekä peruskoulun jälkeiseen arviointiin ovat valmiit. DigiLukiseula on ajantasainen ja helppokäyttöinen tuen tarpeen tunnistamisen väline, joka perustuu tieteelliseen tutkimukseen ja on kehitetty yhteistyössä koulujen kanssa. Esitutkimukset on tehty huolellisesti, ja normiaineistot ovat kattavia ja edustavia. DigiLukiseula kattaa kaikki olennaiset luku- ja kirjoitustaidon osa-alueet. Tehtävät on suunniteltu kullekin ikä-

tasolle sopiviksi. DigiLukiseula mahdollistaa varhaisen tuen tarpeen tunnistamisen ja tuen aloittamisen tukivastemallin mukaisesti. DigiLukiseulan käsikirjat ovat luettavissa DigiLukiseula-sivustolla osoitteessa <https://digilukiseula.nmi.fi/>

Asiasanat: digitaalinen arviointi, luku- ja kirjoitustaito, kokonaisvaltainen arviointi, seulonta, tuen tarpeen tunnistaminen

SÄHKÖINEN SEULONTA TEHOSTAA TUEN TARPEEN TUNNISTAMISTA

Noin 5–20 prosentilla kouluikäisistä lapsista ja nuorista on vaikeuksia luku- ja kirjoitustaidossa (esim. International Dyslexia Association, 2020). Näiden vaikeuksien varhainen tunnistaminen mahdollistaa tuen tarjoamisen vaiheessa, jossa se on tehokkainta. Varhain annettu tuki ennaltaehkäisee myös pulmien kasautumista (Fletcher ym., 2021). Niilo Mäki Instituutissa tutkimusperustaisesti kehitetty DigiLukiseula nopeuttaa tuen tarpeen tunnistamista luku- ja kirjoitustaidossa. Tutkimusperustaisuudella viitataan siihen, että menetelmän kehittämistyö perustuu tutkimustietoon luku- ja kirjoitustaidon kehittymisestä ja lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista. Lisäksi välineen kehittämistyössä on tehty huolelliset esitutkimukset ennen varsinaisten normien keräämistä ja menetelmän luotettavuutta ja validiteettia on tarkasteltu tutkimuksellisesti.

Sähköinen seulonta mahdollistaa kokonaisten ryhmien arvioinnin yhden oppitunnin aikana, eikä opettajan aikaa kulu tehtävien pisteyttämiseen. Tehokkaamman arvioinnin ansiosta säästyy aikaa ja resursseja, tukitoimet voi aloittaa aikaisemmin ja niiden toteuttamiseen jää enemmän aikaa. Tuen kohdistamisessa ja seurannassa tarvitaan kuitenkin myös yksilöllisen arvioinnin välineitä. Tukivastemallin mukaan arvioinnin on hyvä olla kokonaisvaltaista, jotta se onnistuu tavoitteessaan. Olennaista on arvioinnin ja tuen systemaattisuus ja tutkimusperustaisuus – että käytetään menetelmiä, joiden vaikuttavuudesta on näyttöä (Kinnunen ym., 2021). Tukivastemallissa arviointi ja tuki

kulkevat tiiviisti käsi kädessä.

DigiLukiseula on luku- ja kirjoitustaidon digitaalinen arviointivälineistö luokille 1–9 sekä nuorille ja aikuisille. Niilo Mäki Instituutissa on jo pitkään tehty tutkimus- ja kehittämistyötä luku- ja kirjoitusvaikeuksien (lukivaikeuksien) arvioinnin ja lukitaitojen tukemisen parissa yhteistyössä eri yliopistojen kanssa. Instituutissa on ollut sekä sisällöllistä että teknistä asiantuntemusta arviointimenetelmien tutkimusperustaiseen kehittämiseen sekä levittämiseen ja päivittämiseen. DigiLukiseulan suunnitteluun on osallistunut luku- ja kirjoitustaitoihin sekä arviointimenetelmien kehittämiseen perehtyneitä asiantuntijoita kasvatustieteen, erityispedagogiikan, psykologian, logopedian, kielitieteen, psykometriikan, tilastotieteen ja tietotekniikan aloilta.

DigiLukiseulan kehitystyö lähti Niilo Mäki Instituutissa liikkeelle, kun toisen asteen oppilaitoksissa laajasti käytössä ollut Nuorten ja aikuisten lukivaikeuksien seulontamenetelmää (Holopainen ym., 2004) haluttiin päivittää ja sähköistää. Toisen asteen aloittaneiden opiskelijoiden lukitaitojen arviointi paperisella arviointimenetelmällä on opettajille työlästä ja viivästyttää tukitoimien aloittamista. Uusi digitaalinen versio tuo kaivattua ajansäästöä, kun tarkastus- ja pisteytystyö hoituu välittömästi. Arvioivalle ammattilaiselle vapautuu aikaa tulosten laadulliseen tarkasteluun, opiskelijoiden tapaamiseen ja tukitoimien suunnitteluun ja toteuttamiseen. Toisaalta lukeminen ja kirjoittaminen erityisesti nuorilla on siirtynyt enenevässä määrin verkkoon (digitaaliset tekstit; Häkkinen ym., 2019), ja siksi myös arvioinnin on hyvä tapahtua samassa ympäristössä. *DigiLukiseula – digitaalinen luku- ja kirjoitustaidon*

arviointimenetelmä nuorille ja aikuisille (Paananen ym., 2019) valmistui vuonna 2019.

Jatkoksi toisella asteella käytössä olevalle DigiLukiseulalle kehitettiin *Yläkoulun DigiLukiseula – Digitaalinen luku- ja kirjoitustaidon arviointimenetelmä 7. ja 8. -luokkalaisille* (Niskakoski ym., 2021). Se on tarkoitettu perusopetuksen seitsemäs- ja kahdeksaslukkalaisten luku- ja oikeinkirjoitustaidon sekä luetun ymmärtämisen arviointiin.

Arviointivälineitä haluttiin uudistaa ja kehittää myös koulupolun alkupäähän, ja niin DigiLukiseulaperheen kuopus, *Alakoulun DigiLukiseula* (Heikkilä ym., 2023a), valmistui vuonna 2023. Se nojautui aikaisempaan tutkimustietoon luku- ja kirjoitustaidon kehittymisestä sekä jo kehitettyihin arviointimenetelmiin (DigiLukiseulan aiemmat versiot: Niskakoski ym., 2021; Paananen ym., 2019, ja LukiMatin tuen tarpeen tunnistamisen ja oppimisen seurannan välineet: Salmi ym., 2011a; 2011b; 2011c).

Alakoulun DigiLukiseula on tarkoitettu luokilla 1–6 olevien lasten lukemisen, oikeinkirjoituksen, luetun ymmärtämisen (luokat 3–6) ja peruslaskutaidon sujuvuuden arviointiin. Se sisältää kaksi eri osaa. Perusopetuksen ensimmäisen ja toisen luokan oppilaille suunnattu *LukiMat – Oppimisen arviointi: Lukemisen, kirjoittamisen ja peruslaskutaidon tuen tarpeen tunnistamisen sähköiset välineet 1. ja 2. luokalle* (Heikkilä ym., 2023c) sisältää sähköistettynä LukiMat-palvelun kevään ryhmätehtävät. Ne ovat maksutta koulujen käytössä. Luokille 3–6 suunnatut sähköiset tuen tarpeen tunnistamisen välineet sisältyvät *AKI – Luku- ja kirjoitustaidon arviointimenetelmä alakoulun luokille 3–6 -arviointivälineistöön* (Heikkilä ym., 2023b), johon kuuluu

lisäksi yksilöllisen arvioinnin ja seurannan välineitä.

Kuhunkin DigiLukiseulaan on kerätty alueellisesti edustavat normit kultakin ikäryhmältä erikseen. Normitukseen on osallistunut yhteensä 401 koulua eri puolilta Suomea. Alakoulun DigiLukiseulan luokkien 1–2 normiaineisto on kerätty keväällä 2022 ($n = 637$ luokalla 1 ja 723 luokalla 2) ja luokkien 3–6 keväällä 2021 ja 2022 ($n = 1206$ –1439/luokka). Yläkoulun DigiLukiseulan normiaineisto on kerätty syksyllä 2020 ($n = 1183$ –1389), ja DigiLukiseula nuorille ja aikuisille on normitettu yhdeksännen luokan keväällä 2019 ($n = 1152$ –1170).

Tässä artikkelissa esitellään Niilo Mäki Instituutin DigiLukiseula-tuoteperhe pääpiirteissään ja tarkastellaan tuen tarpeen tunnistamista osana kokonaisvaltaista arviointia. Tarkemmat tiedot arviointivälineistä, tehtävistä, niiden pisteytyksestä ja normeista ovat luettavissa käsikirjoista, jotka löytyvät DigiLukiseula-sivustolta osoitteesta <https://digilukiseula.nmi.fi/>.

TUEN TARPEEN TUNNISTAMINEN OSANA KOKONAISSVALTAISTA ARVIOINTIA

Jotta arviointi olisi kokonaisvaltaista, sen on kohdennettava niihin taitoihin, jotka ovat tuen tarpeen tunnistamisen kannalta olennaisia kussakin ikävaiheessa kyseessä olevassa kielessä ja kulttuurissa. Suomalaislasten ja -nuorten lukivaikkeudet ilmenevät erityisesti lususujuvuuden ja oikeinkirjoittamisen työläytenä (Eklund ym., 2015) sekä luetun ymmärtämisen vaikeuksina (Aro & Lerkkanen, 2019; Torppa ym., 2020). Osa lukivaikkeuksista tulee esiin jo

koulupolun alkuvaiheessa, osa vasta myöhemmin (Torppa ym., 2015). Siksi taitoja on tärkeää arvioida ikä- ja kehitystasoon sopivilla menetelmillä pitkin koulupolkua.

Tutkimukset ovat osoittaneet, että mitä varhemmin tukea lukitaitoihin annetaan, sitä tehokkaampaa se on. Varhais- ta tukea saaneet oppilaat myös tarvitsevat myöhemmin vähemmän tukea kuin ne, joilla tuki on aloitettu myöhemmin (Lovett ym., 2017; Zijlstra ym., 2020). Näin mahdollisimman varhainen tuen tarpeen tunnistaminen ja tuen toteuttaminen ennalta- ehkäisevät oppimisvaikeuksien kasautuvia vaikutuksia.

Kuvio 1

Arvioinnin tasot tunnistamisesta tukemiseen



Tuen tarpeen tunnistaminen

Tuen tarpeen tunnistamisen, eli ensimmäisen arvioinnin tason, tavoitteena on tunnistaa ne oppilaat, joiden taidot ovat selvästi heikommät kuin ikätovereilla eli joilla on kohonnut riski oppimisvaikeuksiin. Opettajan oman asiantuntemuksen lisäksi arvioinnin apuna käytetään tavallisesti normitetuja ryhmätason seulontatehtäviä. Nämä menetelmät antavat karkeaa kuvaa siitä, poikkeako oppilaan taitotaso ikäryhmästä ja kuinka paljon. DigiLukiseula sisältää

Olennaista kokonaisvaltaisessa arvioinnissa on myös se, että taitoja arvioidaan monella tasolla. Luku- ja kirjoitustaidon arvioinnissa voidaan erottaa kolme tasoa: tuen tarpeen tunnistaminen, taitojen yksilöllinen arviointi ja tuen vaikuttavuuden seuranta (Heikkilä ym., 2019). Tasot kietoutuvat yhteen tuen suunnittelun ja toteutuksen kanssa tukivastemallin mukaisesti (Kinnunen ym., 2021). Arviointia voi ajatella prosessina: sitä tarvitaan tuen tarpeen tunnistamiseen, tuen suunnitteluun sekä sen vaikuttavuuden seurantaan (kuva 1). Prosessi jatkuu, kunnes tavoiteltu kehitys oppijan taidoissa on saavutettu.

sähköiset tuen tarpeen tunnistamisen välineet luokille 1–9, ja niissä arvioidaan lukujuvuuden, oikeinkirjoittamisen sekä kolmannelta luokalta lähtien myös luetun ymmärtämisen taitoja (kuva 2).

Alakoulun DigiLukiseula sisältää lisäksi välineet myös yhteen- ja vähennyslaskujuvuuden arviointiin (Matsu). Matsu-tehtävien perusteella voidaan tunnistaa oppilaat, joiden peruslaskutaidot eivät ole automatisoituneet ja joilla on sen vuoksi riski matemaattisiin oppimisvaikeuksiin. Yhdistettyinä luku- ja kirjoitustaidon

arviointiin nämä tehtävät antavat tietoa päällekkäisten oppimisvaikeuksien riskistä. Alakoulun DigiLukiseulassa luokkien 1–2 arviointimenetelmät vastaavat LukiMat-palvelun 1. ja 2. luokan kevään tuen tarpeen tunnistamisen välineitä ja ovat maksutta koulujen käytössä. Luokkien 3–6 tuen tarpeen tunnistamisen välineissä tehtävät ovat samat luokille 3 ja 4 sekä luokille 5 ja 6, mutta joka luokka-asteelle on omat norminsa. Normit on kerätty maaliskuuhun. Alakoulun DigiLukiseulaa suositellaan käytettäväksi kevätlukukaudella.

Yläkoulun DigiLukiseula sisältää tehtäviä luokille 7 ja 8. Tehtävien normit on kerätty syys-lokakuussa. Yläkoulun DigiLukiseulaa suositellaan käytettäväksi syyslukukaudella. Se sisältää myös opintoihin liittyvän kyselyn. Kummallekin luokka-asteelle on omat tehtäväsisältönsä ja norminsa.

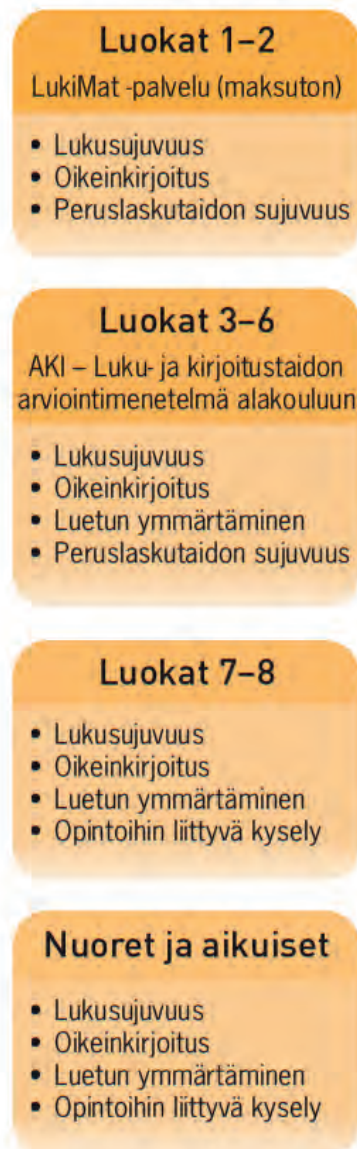
DigiLukiseula nuorille ja aikuisille (ks. esittely Paananen ym., 2020) on tarkoitettu yli 15-vuotiaiden arviointiin. Se sisältää myös opintoihin liittyvän kyselyn. Normaineisto tehtäviin on kerätty keväällä, kun koko ikäluokka oli vielä peruskoulussa. DigiLukiseulaa suositellaan käytettäväksi tuen tarpeen tunnistamiseen erityisesti toisen asteen opintojen alkuvaiheessa.

Taitojen yksilöllinen arviointi

Jos oppilaan taidoista herää seulontatutkimuksen perusteella huoli, tarvitaan lisäksi tarkempaa tietoa vaikeuksien laadusta ja syistä ja toisaalta oppijan vahvuuksista. Arvioinnin toisen tason eli yksilöllisen arvioinnin avulla luodaan ymmärrystä siitä, mistä oppijan vaikeuksissa on kysymys ja mihin ne rajautuvat. Näiden tietojen pohjal-

Kuvio 2

DigiLukiseulan sisältämät tehtävät eri luokka-asteille



ta ryhdytään suunnittelemaan sopivia tukitoimia.

LukiMatin (Salmi ym., 2011a; 2011b) ja AKIn (Heikkilä ym., valmisteilla) yksilöllisen arvioinnin välineet sisältävät lukusujuvuuden arviointitehtäviä sana- ja tekstitasolla. Yläkoululaisten kanssa tarkempaa arviointia jatketaan yksilöllisesti käyttämällä esimerkiksi *YKÄ – luku- ja kirjoitustaidon arviointimenetelmä yläkouluun* -testistön yksilötehtäviä (Lerkanen ym., 2018), ja nuorten ja aikuisten tarkempaa arviointia jatketaan käyttämällä esimerkiksi *Lukemis- ja kirjoittamistaitojen yksilötestistö nuorille ja aikuisille* -arviointimenetelmää (Nevala ym., 2006). Seulontatehtävissä käytettyjä tehtäviä voidaan tässä vaiheessa analysoida tarkemmin kokonaiskuvan muodostamiseksi oppijan lukitaidoista sekä luetun ymmärtämisestä.

Tuen vaikuttavuuden seuranta

Yksilöllisen edistymisen seuraaminen sopivilla menetelmillä on tärkeää, kun haasteet on havaittu ja taitoja jo tuetaan. Arvioinnin kolmannella tasolla huomio kohdistuu oppimisen ja tuen vuorovaikutukseen. Tuen vaikuttavuutta pystytään arvioimaan, kun taitoja ja oppimista seurataan ennen tuen aloittamista, sen aikana ja sen jälkeen. Seurannassa ei verrata oppijan suoriutumista ikäryhmään vaan seurataan sitä, edistyykö oppija omaan tasoonsa nähden tuen tavoitteiden mukaisesti. Seurannan välineissä olennaista on, että ne ovat vertailukelpoisia keskenään ja sopivat oppijan luku- ja kirjoitustaidon tasoon.

Arviointimenetelmiä, joilla seurataan luku- ja kirjoitustaidon oppimista, on melko niukasti. Tuen tarve on usein pitkäkestoinen, ja siksi aiempien ensimmäiselle ja

toiselle luokalle tarkoitettujen seurannan välineiden (LukiMat; Salmi ym., 2011c) lisäksi käytetään uutta AKI-arviointimenetelmää (Heikkilä ym., valmisteilla). Se tarjoaa tavu- ja sanatason, tekstien sekä aivan uutena luetun ymmärtämisen strategioiden seurannan menetelmiä perusopetuksen luokka-asteille 3–6.

Yhteenvetona arvioinnin tavoitteesta voi sanoa, että kattavan arvioinnin tuloksena saadaan tietoa siitä, millaiset vaikeudet ja vahvuudet vaikuttavat oppijan suoriutumiseen sekä siitä, millaisin keinoin oppimista voidaan tukea ja miten tuki vaikuttaa. Näin arviointi ja tuen suunnittelu ja toteuttaminen kulkevat käsi kädessä tukeen toisiaan. LukiMat-palvelu sekä AKI-arviointimenetelmä kattavat kaikki kolme arvioinnin tasoa tuen tarpeen tunnistamisesta tuen vaikuttavuuden seurantaan saakka koko alakoulun tarpeisiin (Niilo Mäki Instituutti, 2022). Yläkouluun ja toiselle asteelle ei toistaiseksi ole olemassa seurannan välineitä, mutta alakouluun suunniteltuja menetelmiä voitaneen hyödyntää oppijan taitotasosta riippuen myös ylemmillä luokilla.

Alakoulun luokille 1–2 sekä luokille 3–6 on siis jatkossa tarjolla kokonaisvaltainen arviointipaketti, joka kattaa seulonnan lisäksi myös yksilöllisen arvioinnin ja oppimisen seurannan välineistön. AKI-arviointimenetelmä ilmestyy osissa; Alakoulun DigiLukiseula julkaistiin vuonna 2023, ja yksilöllisen arvioinnin ja seurannan välineet julkaistaan vuonna 2024.

DIGILUKISEULA APUNA OPETTAJAN ARJESSA

DigiLukiseulan tehtävät perustuvat

ajantasaiseen tutkimustietoon lukitaitojen kehittymisestä ja lukivaikeuksien ilmene- misestä suomen kielessä. Ne lukemisen ja kirjoittamisen osa-alueet, joiden on havait- tu kuvaavan lukivaikeutta kielessämme, on huomioitu välineistössä ikätason mu- kaisesti (kuva 2). Lisäksi materiaali luokil- le 1–6 sisältää tehtäviä peruslaskutaidon tuen tarpeen tunnistamiseen.

Tehtävien sisällöissä on huomioitu lasten ja nuorten ikä- ja kehitystaso: pe- rusopetuksen luokille 1 ja 2 on omat sisäl- tönsä, luokille 3–4, 5–6 ja 7–9 omansa. Jokaiselle luokka-asteelle on myös kerät- ty omat norminsa, eli suoriutumista verra- taan oman ikäisten suoriutumiseen. Teh- tävien kehittämistyö on tehty huolellisesti hyödyntäen moniammatillista asiantunte- musta. Esitutkimukset on tehty kattavas- ti jokaiselle ikäryhmälle erikseen yhteis- työssä opettajien kanssa. Opettajat ovat myös osallistuneet aineistonkeruuseen ja antaneet palautetta tehtävien toimivuu- desta ja arviointitilanteessa vaikuttaneis- ta tekijöistä. Pilotointivaiheen palautetta ja tutkimustuloksia on hyödynnetty menetel- mien kehittämisessä esimerkiksi paranta- malla ohjeistuksia sekä karsimalla tehtävä- osioita, jotka eivät ole erotelleet hyviä ja heikkoja lukijoita erityisen hyvin toisistaan. Käyttäjiltä saatua palautetta on hyödyn- netty tehtävien käytettävyyden kehittämi- sessä. Arviointimenetelmän kuvauksesta ja tehtävistä voi lukea lisää DigiLukiseulan käsikirjoista.

DigiLukiseula on helppokäyttöinen selainpohjainen arviointimenetelmä. Sen käyttöönotto ei vaadi laajaa teknistä osaa- mista. Selaimeksi käyvät Chrome ja Fire- fox. Laitteistotuki koskee myös iPadeja. Käsikirjat ja perehdytysvideot ovat va- paasti tutustuttavissa osoitteessa digiluki-

seula.nmi.fi. DigiLukiseulan käyttöön tarjo- taan myös henkilökohtaista käyttäjätukea joka arkipäivä sekä käyttäjäkoulutusta, joka sisältää tietoa myös arviointitulosten tulkinnasta ja tuen suunnittelusta.

DigiLukiseulan käyttö on kustan- nustehokasta. Sähköiset arviointivälineet myydään lisenssiperiaatteella, jolloin kus- tannukset syntyvät todellisen käyttäjämää- rän perusteella. Säätyneet lisenssit ovat käytettävissä seuraavina vuosina. Seulan avulla ryhmätason arviointi on nopeaa; se vie yhden oppitunnin ja seulontatehtävien palaute on käytettävissä suoraan arvioin- nin jälkeen. DigiLukiseulan tulokset esite- tään Arvio-palvelussa helposti ymmärrettä- vässä muodossa. Näin havaitaan nopeasti oppilaat, joilla ilmenee riskiä oppimisvai- keuksiin ja joiden osaamista on tärkeää arvioida yksilöllisemmin. DigiLukiseulan tuloksia voidaan tarkastella eri tasoilla: kokonaisen ryhmän tai luokan tulosten tar- kastelun lisäksi voidaan tutkia yksittäisen oppilaan suoriutumista tehtävissä joko yleisesti, tehtävittäin tai yksittäisten vasta- usten tasolla (kuviot 3).

Näin ollen tuloksia voidaan hyödyn- tää osana yksilöllistä arviointia esimer- kiksi tutkimalla, viittaavatko mahdolliset oikeinkirjoitusvirheet äänteiden erotte- lun haasteisiin vai onko niissä kyse huoli- mattomuusvirheistä. On kuitenkin tärkeää huomioida, että lukivaikeuden toteamiseksi tarvitaan seulonta-arvioinnin lisäksi yksi- löllistä arviota, jossa voidaan varmentaa saatu tulos.

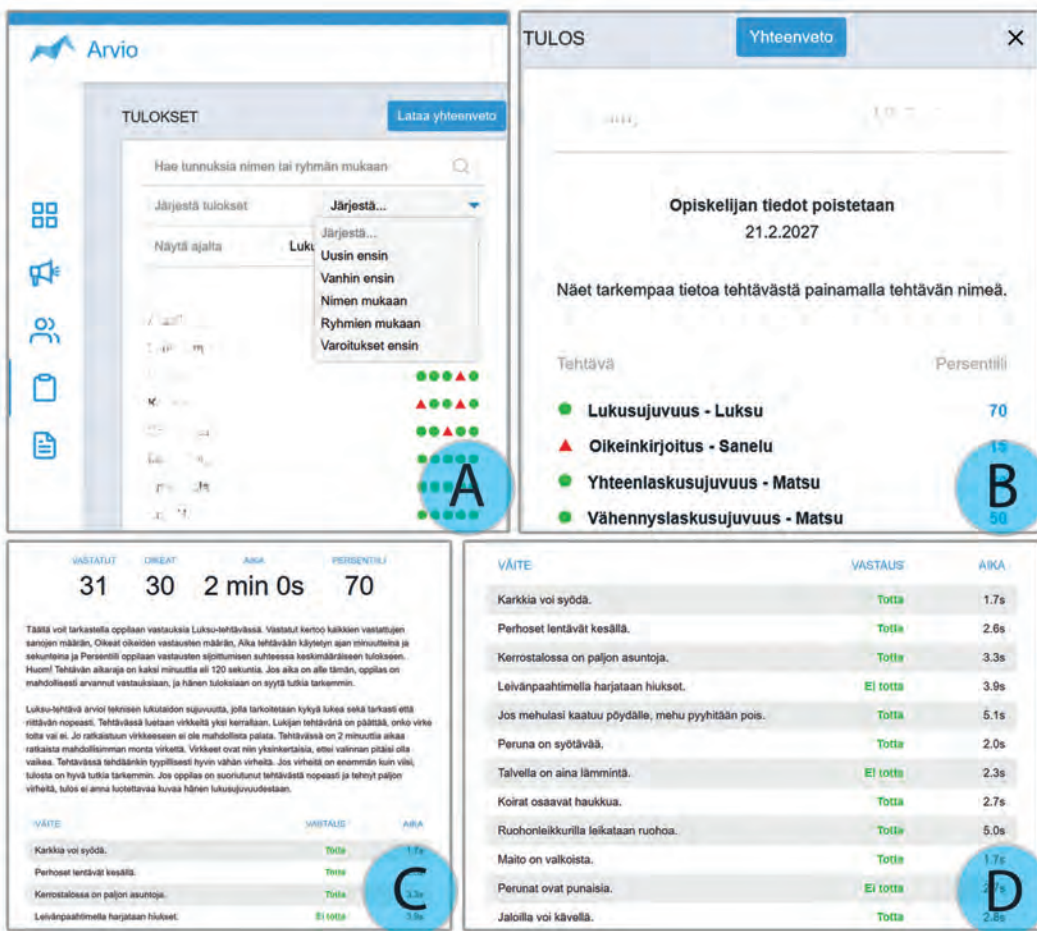
Sen lisäksi, että tuloksia voidaan helposti tarkastella DigiLukiseulan opet- tajan käyttöliittymässä, ne voidaan siirtää tallennettavaksi myös muualle. Tulokset voidaan ladata ja tulostaa palvelusta pdf- muodossa tai CSV-tiedostona, joka avau-

tuu useimmissa taulukkolaskentaohjelmis-
sa (esim. Excel). Se mahdollistaa niiden
käsittelyn ja muokkaamisen käyttäjän tar-

peiden mukaisesti. Koosteeseen voidaan
valita tiedot halutulla tarkkuudella (ryhmä-,
yksilö-, tehtävä- tai osiotasoilla).

Kuvio 3

DigiLukiseulan tuloksia voi tarkastella ryhmä-, yksilö- tehtävä- tai osiotasolla



DigiLukiseulaa on kehitetty tiiviissä yhteis-
työssä koulujen kanssa. Normiaineistojen
keruuvaiheessa opettajat ovat saaneet
menetelmän käyttöön koulutusta, ja hei-
dän on ollut mahdollista antaa jokaisessa
vaiheessa palautetta DigiLukiseulan sisäl-

löistä ja toimivuudesta. Yhteistyön tulokse-
na on syntynyt arviointiväline, jonka käyt-
täjäpalaute on ollut erittäin myönteistä.
DigiLukiseulaa on kehitetty erityisesti sen
kattavuudesta, helppokäyttöisyydestä,
selkeydestä ja perehdytyskoulutuksista.

Palautteen perusteella tulokset vastaavat hyvin opettajien arjen havaintoja oppilaiden luku- ja kirjoitustaidoista.

"Sanelun sanasto oli mielestäni todella hyvää ja monipuolisesti testaavaa. Erityisesti epäselvyyksien osaaminen vaihteli suuresti." – Esitutkimuksessa mukana ollut opettaja

"Itse koin hyvänä, että lapsi saa edetä omaan tahtiinsa ja ohjeet tulevat kuu- lokkeista. Rauhoitti myös niitä, joilla on keskittymisvaikeuksia. Luokassa oli todella hyvä työrauha testin ajan." – Normituksessa mukana ollut opettaja

"Kiitos, kun saimme olla mukana tutkimuksessa. Teen itse ensimmäistä työvuottani erityisopettajana ja tähän tutkimukseen osallistuminen oli minulle paljon muutakin kuin pelkkä tiedonkeruu. Luentotallenteet olivat erinomaiset ja vahvistivat omaa osaamista huikasti, vaikka vuosi sitten valmistuinkin erkaksi. Ryhmäarvioinnit ja erityisesti yksilöarvioinnit toivat rutiinia oppilaiden kohtaamiseen ja siihen, kuinka arviointitietä oppilaiden kanssa tehdään. Upeaa oli nähdä myös osaamisen ääri- laitoja, kun erkan työssä ne painottuvat sinne toiseen "päähän". Yllätyin myös oppilaiden innokkuudesta tehtävien tekemiseen. 5.– 6.-luokkalaiset ovatkin käyneet kyselemässä, kuinka arviointi sujui. Teette upeaa tutkimustyötä! Tsemppiä työhönne!" – Normituksessa mukana ollut erityisopettaja

Opettajat ovat antaneet DigiLukiseulan käytettävyydestä myös arvokasta kriittistä palautetta, jota on huomioitu palvelun ke-

hitystyössä pitkin matkaa. Eräs käyttäjältä saatu palaute kiteyttää sen, mihin kehitystyössä on pyritty: "DigiLukiseulassa tutkimus kohtaa arjen!"

KOKONAISVALTAISEN ARVIOINNIN KEHITTÄMINEN MAHDOLLISTAA TEHOKKAAN TUEN

Luku- ja kirjoitustaidon arvioinnissa hyödynnetään opettajan, erityisopettajan tai muun ammattilaisen oppilaan tuntemuksen ja ammattitaidon lisäksi taidon arviointiin kehitettyjä normitettuja välineitä. Kokonaisvaltaiseen arviointiin soveltuvien menetelmien tulee kattaa kaikki luku- ja kirjoitustaidon olennaiset osa-alueet ikävaihe huomioiden sekä huomioida arvioinnin eri tasot tunnistamisesta tuen seurantaan saakka. Hyvin toimiva kokonaisvaltainen arviointi ja sitä seuraava tuki lisäävät koulutuksellista tasa-arvoa ja ennaltaehkäisevät syrjäytymistä. Mitä aikaisemmin lisätukea annetaan, sitä tehokkaampaa se on. Toisaalta taitojen pitkäkestoinen seuranta antaa tietoa, jonka avulla myöhemmin ilmeneviin vaikeuksiin voidaan puuttua ennen kuin ne pääsevät kasautumaan. DigiLukiseuloista kertyy aineistoa lukuvuosittain kymmeniltä tuhansilta oppilailta. Tätä tietoa voi hyödyntää myös tutkimuksissa, ja luku- ja kirjoitustaitojen kehittymistä voi seurata kansallisella tasolla.

Hankkeen seuraavissa vaiheissa tässä esiteltyjä tuen tarpeen tunnistamisen arviointimenetelmiä täydennetään yksilöllisen arvioinnin ja oppimisen seurannan välineillä. Myös DigiLukiseulan kehitystyö jatkuu: jatkossa välineistöstä saatava palaute palvelee myös kuntatason päätök-

sentekoa koskien resursointia ja kohdentamista. Arviointimenetelmiä kehitetään tarpeen mukaan uuden tutkimustiedon ja käyttäjiltä saadun palautteen pohjalta.

Kirjoittajatiedot:

Riikka Heikkilä, PsT, vastaava tutkija, Niilo Mäki Instituutti

Pirita Korpivaara, FM, projektisuunnittelija, Niilo Mäki Instituutti

Maria Niskakoski, KM, EO, erityisopetuksen lehtori, Schildtin lukio, Jyväskylä; vastaava tutkija, Niilo Mäki Instituutti

LÄHTEET

- Aro, M., & Lerkkanen, M.-K. (2019). Lukutaidon kehitys ja lukemisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen, & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s. 252–289). Niilo Mäki Instituutti.
- 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://doi.org/10.1037/a0037121>
- Fletcher, J. M., Francis, D. J., Foorman, B. R., & Schatschneider, C. (2021). Early detection of dyslexia risk: Development of brief, teacher-administered screens. *Learning Disability Quarterly*, 44(3), 145–157. <https://doi.org/10.1177/0731948720931870>
- Heikkilä, R., Korpivaara, P., Kettunen, A., Nivala, A.-B., & Salmi, P. (valmisteilla). AKI – Luku- ja kirjoitustaidon arviointimenetelmä alakoulun luokille 3–6. Yksilöllinen arviointi ja oppimisen seuranta. Niilo Mäki Instituutti.
- Heikkilä, R., Korpivaara P., Kettunen, A., Shenouda Khalil, K., Ryssy, J., Stylman, E., Westerholm, J., Hautala, J., & Niskakoski, M. (2023a). Alakoulun DigiLukiseula. Luku- ja kirjoitustaidon sähköiset tuen tarpeen tunnistamisen välineet luokille 1–6. Niilo Mäki Instituutti. <https://digilukiseula.nmi.fi/alakoulun-digilukiseula/>
- Heikkilä, R., Korpivaara P., Kettunen, A., Westerholm, J., Hautala, J., & Niskakoski, M. (2023b). AKI – Luku- ja kirjoitustaidon arviointimenetelmä alakoulun luokille 3–6. Sähköiset tuen tarpeen tunnistamisen välineet (AKI-seula). Niilo Mäki Instituutti. <https://digilukiseula.nmi.fi/alakoulun-digilukiseula/>
- Heikkilä, R., Korpivaara, P., Niskakoski, M., Oraluoma, E., & Salmi, P. (2023c). LukiMat – Oppimisen arviointi: Lukemisen, kirjoittamisen ja peruslaskutaidon tuen tarpeen tunnistamisen sähköiset välineet 1. ja 2. luokalle. Niilo Mäki Instituutti. <https://digilukiseula.nmi.fi/alakoulun-digilukiseula/>
- Heikkilä, R., Puttonen, J., & Siiskonen, T. (2019). Virtaa ja välineitä luku- ja kirjoitustaidon arviointiin. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 29(1), 54–62. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2019/11/bulletin_1_2019_virtaa_ja_valineita.pdf.
- Holopainen, L., Kairaluoma, L., Nevala, J., Ahonen, T., & Aro, M. (2004). Lukivaikeuksien seulontamenetelmä nuorille ja aikuisille. Niilo Mäki Instituutti.

- Häkkinen, P., Kiili, C., Hautala, J., Pöytä-Tarhonen, J., Kanninen, L., & Leppänen, P. H. (2019). Lukemisen ja oppimisen vaikeudet digitaalisissa ympäristöissä. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen, & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s. 206–221). Niilo Mäki Instituutti.
- International Dyslexia Association (2020). *Dyslexia basics*. <https://dyslexiaida.org/dyslexia-basics-2/>
- Kinnunen, A.-M., Aro, M., Närhi, V., & Savolainen, H. (2021). Tukivastemallilla selkeyttä ja vaikuttavuutta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 31(2), 106–115.
- Lerkkanen, M.-K., Eklund, K., Löytynoja, H., Aro, M., & Poikkeus, A.-M. (2018). YKÄ – Luku- ja kirjoitustaidon arviointimenetelmä yläkouluun. Niilo Mäki Instituutti.
- Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A., & Morris, R. D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109, 889–914. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000181>
- Nevala, J., Kairaluoma, L., Ahonen, T., Aro, M., & Holopainen, L. (2006). Lukemisen ja kirjoittamisen taitojen yksilöttestistö nuorille ja aikuisille. Niilo Mäki Instituutti.
- Niilo Mäki Instituutti (2022). Luku- ja kirjoitustaidon arviointimenetelmät alakoulun luokille 1–6. <https://koju.nmi.fi/wp-content/uploads/2022/06/LUKINO-esite.pdf>
- Niskakoski, M., Määttä, S., Korpivaara, P., & Westerholm, J. (2021). Yläkoulun DigiLukiseula – Digitaalinen luku- ja kirjoitustaidon arviointimenetelmä 7. ja 8.-luokkalaisille. Niilo Mäki Instituutti. <https://digilukiseula.nmi.fi/ylakoulun-digilukiseula/>
- Paananen, M., Pöyliö, H., Määttä, S., Hautala, J., Eklund, K., Kinnunen, M., Westerholm, J., & Holopainen, L. (2019). DigiLukiseula – digitaalinen luku- ja kirjoitustaidon arviointimenetelmä nuorille ja aikuisille. Niilo Mäki Instituutti. <https://digilukiseula.nmi.fi/digilukiseula/>
- Paananen, M., Pöyliö, H., Määttä, S., & Holopainen, L. (2020). Digitaalisesti kiinni nuorten luku- ja oikeinkirjoitustaidon arviointiin toisella asteella. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 30 (3), 85–94. <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2020/10/Paanane.pdf>
- Salmi, P., Eklund, K., Järvisalo, E., & Aro, M. (2011a). *LukiMat – Oppimisen arviointi: Lukemisen ja kirjoittamisen tuen tarpeen tunnistamisen välineet 1. luokalle. Käyttäjän opas*. Niilo Mäki Instituutti. <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/materiaalit/tuen-tarpeen-tunnistaminen/1lk/lukeminen/kayttajan-opas>
- Salmi, P., Eklund, K., Järvisalo, E., & Aro, M. (2011b). *LukiMat – Oppimisen arviointi: Lukemisen ja kirjoittamisen tuen tarpeen tunnistamisen välineet 2. luokalle. Käyttäjän opas*. Niilo Mäki Instituutti. <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/materiaalit/tuen-tarpeen-tunnistaminen/2lk/lukeminen/kayttajan-opas>
- Salmi, P., Järvisalo, E., Eklund, K., Polet, J., & Aro, M. (2011c). *LukiMat – Oppimisen arviointi: Lukemisen ja kirjoittamisen oppimisen seurannan välineet*. Käsikirja. <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/materiaalit/oppimisen-seuranta/lukeminen-ja-kirjoittaminen/seurannan-valineiden-kasikirja>
- Torppa, M., Eklund, K., van Bergen, E., & Lyytinen, H. (2015). Late-emerging and resolving dyslexia: A follow-up study from age 3 to 14. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(7), 1389–1401. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0003-1>
- Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., Sulkunen, S., & Niemi P. 2020. Reading comprehension difficulty is often distinct from difficulty in reading fluency and accompanied with problems in motivation and school well-being. *Educational Psychology* 40, 62–81. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1670334>
- Zijlstra, H., van Bergen, E., Regtvoort, A., de Jong, P. F., & van der Leij, A. (2021). Prevention of reading difficulties in children with and without familial risk: Short- and long-term effects of an early intervention. *Journal of Educational Psychology*, 113(2), 248–267. <https://doi.org/10.1037/edu0000489>

Opassarja lukemisen ja matematiikan oppimisvaikeuksista kuunneltavissa äänitiedostoina

Oppimisvaikeudet ja lapsen oma kokemus -hankkeen tavoitteena oli lisätä tietoa lasten ja nuorten oppimisvaikeuksiin liittyvistä kokemuksista. Hankkeessa tehtiin kahdeksan oppaan sarja oppimisvaikeuksista lapsille, nuorille ja heidän vanhemmilleen. Oppaissa kuvataan lukemisen ja matematiikan taitojen kehitystä ja niihin liittyviä vaikeuksia, vaikeuksien syitä, apukeinoja ja sitä, miltä vaikeus voi tuntua. Oppaat on tarkoitettu lapsen tai nuoren itsensä luettavaksi tai yhdessä aikuisen kanssa työstettäväksi. Vanhemmille on lisäksi omat oppaat.

Opas lukivaikeudesta lapsille on kuunneltavissa Youtube-videona tämän linkin takaa



Opas matematiikan oppimisvaikeuksista lapsille on kuunneltavissa Youtube-videona tämän linkin takaa.



Opas lukivaikeudesta nuorille on kuunneltavissa Youtube-videona tämän linkin takaa.



Opas matematiikan oppimisvaikeuksista nuorille on kuunneltavissa Youtube-videona tämän linkin takaa.



Opas lukivaikeudesta lasten vanhemmille on kuunneltavissa Youtube-videona tämän linkin takaa.



Opas matematiikan oppimisvaikeuksista nuorten vanhemmille on kuunneltavissa Youtube-videona tämän linkin takaa.



Opas lukivaikeudesta nuorten vanhemmille on kuunneltavissa Youtube-videona tämän linkin takaa.



Lataa oppaat tästä (pdf):



Nuorten luku- ja kirjoitustaidot ovat heikentyneet – erityisesti ammattiin opiskelevilla nuorilla naisilla

Niilo Mäki instituutin digilukiseulan luki-indeksi: toisen asteen aloittavien opiskelijoiden perusluku- ja oikeinkirjoitustaitojen kehityksen tarkastelu vuosina 2019–2022

Niilo Mäki Instituutin nuorten ja aikuisten DigiLukiseulan aineistolle suoritettujen analyysien mukaan suomea äidinkielenään puhuvien opiskelijoiden kaikki lukemisen osataidot ovat heikentyneet vuosittain aikavälillä 2019–2022. Heikkeneminen oli voimakkainta aikavälillä 2019–2021, mikä voi johtua osaltaan koronapandemian vaikutuksista opetuksen järjestämiseen. Vaikka peruslukutaitoja mittaavien tehtävien keskiarvotuloksissa vuosittainen heikkeneminen on hyvin pientä, tarkastelujaksolla 2019–2022 heikosti lukevia opiskelijoita oli huomattavasti aiempaa enemmän. Erityinen havainto oli, että taidot näyttivät heikentyneen eniten ammatillista oppilaitosta käyvien naisten keskuudessa vuodesta 2019 vuoteen 2020.

DigiLukiseula – Digitaalinen luku- ja kirjoitustaidon arviointimenetelmä nuorille ja aikuisille -seulontatesti (2019) tunnistaa ne toisen asteen opiskelijat, joilla mahdollisesti on lukivaikeus. DigiLukiseula arvioi lukemisen tarkkuutta ja sujuvuutta, oikeinkirjoitusta ja luetun ymmärtämistä suhteessa ikätasoon. Testistön on suorittanut noin 100 000 pääasiassa lukio- ja ammatillisten oppilaitosten opiskelijaa eli noin 25 000 opiskelijaa vuosittain. Mittava ja useamman vuoden kattava aineisto mahdollistaa luotettavan lukitaitojen kehitystrendin arvioimisen viime vuosilta.

Tarvitaan tarkkaa tunnistamista ja tukea

Digilukiseula luokka-asteille 1–2, 3–6 sekä 7 ja 8 mahdollistaa lukemisen ja kirjoittamisen osaitojen kehityksen tarkan seurannan myös perusopetuksen puolella. Kun pyritään ylläpitämään tai kehittämään väestön osaamista, on varmistettava riittävän varhainen tuen tarpeen tunnistaminen, kohdennettu tuki sekä perusluku- ja kirjoitustaidon entistä vahvempi huomioiminen opetuksessa. Nyky-yhteiskunnassa pärjääminen vaatii monipuolista osaamista, etenkin kykyä lukea ja ymmärtää kirjallista materiaalia riittävän sujuvasti.

Niilo Mäki Instituutin DigiLukiseulan Luki-indeksi: Toisen asteen aloittavien opiskelijoiden perusluku- ja oikeinkirjoitustaitojen kehitys vuosina 2019–2022 -raportti on luettavissa digilukiseula.nmi.fi/raportit/ sekä tämä QR-koodin takaa:





OLISITKO HALUKAS KIRJOITTAMAAN NMI-BULLETINIIN?

NMI-Bulletin – oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti julkaisee vertaisarvioinnin läpikäyneitä artikkeleita ja katsauksia, jotka käsittelevät lasten ja nuorten kehitystä ja oppimista sekä näiden alueiden ongelmia ja kuntoutusta. Lehdessä julkaistaan lisäksi erilaisia kokeiluja ja käytännön työtä esitteleviä kuvauksia. Toivottavia ovat myös väitöstilaisuuksien avauspuheenvuorot (lectio praecursoria), juhlapuheet, kriittiset puheenvuorot vastineineen, julkaisujen esittelyt ja muut lyhyemmät katsaukset ajankohtaisista oppimiseen ja oppimisvaikeuksiin liittyvistä aiheista. Lehti on julkaisufoorumien luokituksessa tasolla 1.

Lehden kohderyhmänä ovat opetus-, kasvatus- ja terveysalan ammattilaiset ja tutkijat sekä yhteiskunnalliset vaikuttajat. Lehden tavoitteena on yhtäältä palvella kentän toimijoita ja yhteiskunnallisia vaikuttajia julkaisemalla ymmärrettävässä muodossa olevaa tietoa oppimisen ja oppimisvaikeuksien ajankohtaisesta tutkimuksesta ja kentällä toimiviksi todetuista käytänteistä. Toisaalta lehden tavoitteena on julkaista korkeatasoista tutkimusta lasten ja nuorten kognitiivisesta kehityksestä, oppimisesta ja oppimisvaikeuksista ja olla yksi Suomen johtavista julkaisufoorumeista tällä erityisalueella.

Olisitko halukas tarjoamaan käsikirjoitusta tutkimuksestasi tai hyväksi koetusta käytänteestä julkaistavaksi lehdessämme?

Entä olisitko halukas esittelemään kansainvälisillä foorumeilla julkaisemiasi tutkimustuloksia NMI-Bulletinin Tutkittu juttu -artikkelityypissä?

NMI-Bulletinin tutkittu juttu -artikkelityypissä esitellään ja pohditaan kansainvälisten alkuperäisartikkelien tutkimushavaintojen merkitystä sekä tulosten soveltamismahdollisuuksia käytännön työn ja suomalaisten toimintatapojen kannalta. Tämän artikkelimuodon tavoitteena on tuoda ajantasainen suomalainen oppimiseen ja oppimisvaikeuksiin liittyvä huippututkimus yleistajuisesti palvelemaan ja kehittämään suomalaista yhteiskuntaa ja sen palvelujärjestelmiä.

Lehden uudistetut kirjoittajaohjeet (sekä kaikkia kirjoituksia koskevat ohjeet että eri tekstityyppien tarkemmat ohjeet) löytyvät osoitteesta <https://bulletin.nmi.fi/>

Kirjoittajille lähetetään **kaksi vapaakappaletta** sen lehden numeroa, jossa artikkeli on julkaistu. Eripainoksia ei toimiteta eikä kirjoituspalkkioita makseta.

Lehden julkaisija Niilo Mäki Instituutti pidättää oikeuden julkaistuihin kirjoituksiin. Poikkeustapauksista sovitaan kirjallisesti erikseen. Kaikissa epäselvissä kysymyksissä pyydetään kääntymään toimituksen puoleen.

<https://bulletin.nmi.fi/>

Bulletinin tilaushinta vuodelle 2023 on 42 euroa.
Irttonumerohinta 15 euroa.



OPPIMISEN JA OPPIMISVAIKEUKSIEN ERITYISLEHTI

NUMERO 3/2023

LECTIO PRAECURSORIA

Päiväkoti-ikäisten lasten kognitiivisten ja varhaisten akateemisten taitojen tukeminen motoristen taitojen ja fyysisen aktiivisuuden interventioilla.....4
Pinja Jylänki

TUTKIMUKSET

Toisen asteen opettajien inklusioasenteet ja -minäpystyvyydet.....11
Joni Forsell, Marita Mäkinen, Mari-Pauliina Vainikainen,
Minna Mäkihonko & Minna Seppälä

Laaja-alainen erityisopettaja tuen antajana.....30
Marjatta Takala, Ninnu Kotilainen & Riikka Sirkko

Erityisopettajan arviointityössä kohtaamat kompromissit.....48
Minna Kyttälä, Milla Rantamäki & Mervi Lahtomaa

KOKEILUT JA KÄYTÄNTEET

Digilukiseulassa yhdistyvät tutkimustieto ja käyttäjälähtöisyys.....66
Riikka Heikkilä, Pirita Korpivaara & Maria Niskakoski