

OPPIMISEN JA OPPIMISVAIKEUKSIEN ERITYISLEHTI

NMI-Bulletin



4/2023

OPPIMISEN JA OPPIMISVAIKEUKSIEN ERITYISLEHTI

NMI-Bulletin

33. VUOSIKERTA

NUMERO 4/2023

Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityis-
lehti ilmestyy neljä kertaa vuodessa.
Vuositilaushinta on 42 euroa.
Irtonumerohinta 18 euroa.

TOIMITUS

Sirpa Eskelä-Haapanen & Matti Rautiainen,
päätoimittajat
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
Grafikka: Atte Palokangas

Kannen kuva:
Jenny Kirkkomäki
Luokanopettajaopiskelija
Opettajankoulutuslaitos JYU

ISSN 2342-9046

Copyright 2023 Niilo Mäki -säätiö



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ



Niilo Mäki
INSTITUUTTI

SISÄLTÖ

TUTKIMUKSET

Osallisuuden valokeiloja ja katveita suomalaislukioissa.....6

Mikko Hiljanen, Eija Räikkönen & Matti Rautiainen

Onko terveyteen liittyvä tieto yhdenvertaisesti nuorten saatavilla? WHO-koululaistutkimuksen yhdeksäsluokkalaisten terveyden lukutaidon tuloksia vuosilta 2014, 2018 ja 2022..27

Leena Paakkari, Markus Kulmala, Mari Manu, Jenni Ruotsalainen, Jenni Salminen, Olli Paakkari & Minna Torppa

”Pääsen vihdoinkin puhumaan tästä” – Venäläistaustaiset yliopisto-opiskelijat Ukrainan sodan varjossa.....50

Sanna Mustonen & Eija Aalto

Opettajien käsityksiä roolistaan kotouttamisen edistäjinä.....71

Vilma Komulainen, Inka Perokorpi, Sanna Mustonen & Sirpa Eskelä-Haapanen

Pedagoginen yhteistyö kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisessa koulu yhteisössä.....91

Mirja Tarnanen, Mira Kalalahti & Tuire Palonen

Opettajien välittäminen ja oppilaiden koulutyöhön kiinnittyminen yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden kokemana.....108

Maarit Hosio & Teija Koskela

Osaaminen, koulu ja koulun uupumus kaupunkikoulujen eriytyneissä oppilasryhmissä: painotetun ja yleisopetuksen luokat Turussa.....124

Mari Siipola, Satu Koivuhovi, Piia Seppänen, Faruk Nazeri, Arja Rimpelä & Mari-Pauliina Vainikainen

Huoltajien näkemyksiä lapsensa oppimisesta etäopetuksessa ja lapsen tuen tarpeiden heijastuminen niihin.....143

Sanni Pöytä, Eija Pakarinen & Marja-Kristiina Lerkkanen

Luokan kertaajien taidot ja taitojen kehitys luokilla 1–4.....159

Jenni Ruotsalainen, Minna Torppa, Tuire Koponen, Martti Siekinen, Anna-Maija Poikkeus & Marja-Kristiina Lerkkanen

Musiikkikasvatus esteettisenä kasvatuksena ja taidekasvatuksena ehkäisemässä polarisoitumista.....179

Katri-Helena Rautiainen

KATSAUS

Oppijan ja opettajan oikeus digitaaliseen osaamiseen – digitaalisen polarisaation uhkakuviosta tasa-arvoiseen osaamisen kehittämiseen.....198

Piia Näykki, Emilia Ahlström, Mari Manu, Silja Penttinen & Tuula Nousiainen

Toimitukselta

Suomalaisen koulun ja koulutuksen rakentaminen ovat perustuneet kykyyn muodostaa keskustelun avulla toimivia kompromisseja. Kehittämisen suunnalla on ollut laaja ja yhteisesti jaettu tavoite kohti tasa-arvoista yhteiskuntaa. Sen kirkkain helmi on ollut laadukas peruskoulu. Viime vuodet ovat kuitenkin osoittaneet, että hyvä suunta ei ole loputon. Oppimistulosten heikentyminen, nuorten ja lasten kiinnittyminen kouluun ja koulutuksen periytyvyys ovat esimerkkejä viime vuosina huolta herättäneistä ilmiöistä. Polarisoituneita näkemyksiä jaetaan niin kasvatusalan asiantuntijoiden kuin poliitikkojenkin parissa. Inklusio, ilmiöoppiminen ja erilaiset oppimisympäristöt ovat esimerkkejä asioista, joiden ympärille muodostuu herkästi vastakkainasetteluja.

Suomalainen opettajankoulutus juhlii 160-vuotista taivaltaan vuonna 2023. Ensimmäinen kansakoulunopettajia kouluttava seminaari aloitti toimintansa Jyväskylässä elokuussa 1863. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos nosti juhlavuotensa teemaksi polarisaation sekä sen ehkäisemisen. Vuoden 2023 viimeinen NMI Bulletin valottaa koulutuksen ja polarisaation suhdetta 12 tutkimusartikkelin kautta. Erityisnumero on toteutettu Niilo Mäki Instituutin ja Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen yhteistyönä.

Neljässä ensimmäisessä artikkelissa näkökulma on vahvasti yhteiskunnallinen. Teemanumeron avaa Mikko Hiljasen, Eija Räikkösen ja Matti Rautiaisen artikkeli lukiolaisten osallisuudesta ja vaikuttamismahdollisuuksista omassa oppilaitoksessaan. Yli 3 500 lukiolaisen kokemukset antavat laajan kuvan nuorten osallisuusmahdollisuuksista, mutta myös niiden puuttumisesta. Leena Paakkari, Markus Kulmala, Mari Manu, Jenni Ruotsalainen, Jenni Salminen, Olli Paakkari ja Minna Torppa käsittelevät artikkelissaan, onko terveyteen liittyvä tieto yhdenvertaisesti nuorten saavutettavissa. Tätä analysoidaan WHO-Koululaistutkimuksen vuosien 2014, 2018 ja 2022 aineistoilla. Ukrainan sota näkyy myös suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulutuksen arjessa. Sanna Mustosen ja Eija Aallon artikkelissa tutkittiin Suomessa asuvien, venäläistaustaisen yliopisto-opiskelijoiden positiointeja suhteessa Venäjään ja venäläisyyteen. Kriittisen diskurssintutkimuksen lähestymistapaa ja positiointianalyysia käyttävä tutkimus tekee näkyväksi kielellä rakennettuja eriarvoisuuksia ja asemointeja. Inka Perokorpi, Vilma Komulainen, Sanna Mustonen ja Sirpa Eskelä-Haapanen selvittivät tutkimuksessaan opettajien kokemuksia roolistaan maahanmuuttotastausten äitien kotouttamisprosessissa sekä opettajien näkemyksiä toimista, joilla on vaikutusta onnistuneeseen kotoutumiseen, esimerkiksi kielitaidon kehittämiseen. Tutkimusaineisto kerättiin osana Äidit mukana -hanketta.

Polarisaation ehkäisemisessä ei voi olla korostamatta liikaa tutkimustietoa koulun arjesta. Mirja Tarnanen, Mira Kalalahti ja Tuire Palonen tarkastelevat artikkelissaan henkilöstön pedagogista yhteistyötä kahdessa koulussa, joissa on keskimääräistä enemmän maahanmuuttotaustaisia oppilaita kuin suomalaisissa kouluissa yleensä. Maarit Hosio ja Teija Koskela puolestaan avaavat omassa tutkimuksessaan oppilaiden näkökulmaa siihen, millainen vuorovaikutus ja opetus tukevat oppimista ja koulutyöhön kiinnittymistä. Tämän lisäksi artikkelissa pohditaan 9-luokkalaisilta kerätyn aineiston avulla, millainen opettajan toiminta saa oppilaat tuntemaan opettajan välittävän heistä.

Perusopetuksen oppilaiden osaamisen lasku on ollut jo vuosia yhteiskunnallisen keskustelun kestoaihe. Mari Siipola, Satu Koivuhovi, Piia Seppänen, Faruk Nazeri, Arja Rimpelä ja Mari-Paoliina Vainikainen tarkastelevat artikkelissaan valikoivan painotetun opetuksen mukaisen oppilasryhmittelyn yhteyttä kuudennen luokan oppilaiden osaamiseen sekä kouluintoon ja koulu-uupumukseen. Aineisto on kerätty 6-luokkalaisilta oppilaita. Sanni Pöysä, Eija Pakarinen ja Marja-Kristiina Lerkkanen kohdistavat tutkimuksessaan katseensa huoltajien näkemyksiin lapsensa oppimisesta koronapandemian aikaisessa etäopetuksessa sekä kysymykseen siitä, missä määrin huoltajien näkemys lapsen tuen tarpeista oli yhteydessä heidän näkemyksiinsä lapsen oppimisesta etäopetuksessa.

Perusopetuksen alkuvaiheen tukea tarkastelevat artikkelissaan Jenni Ruotsalainen, Minna Torppa, Tuire Koponen, Martti Siekkinen, Anna-Maija Poikkeus ja Marja-Kristiina Lerkkanen. Heidän artikkelinsa lähestyy aihetta 1. luokan kerranneiden oppilaiden luku- ja laskutaitojen sekä oikeinkirjoituksen kehityksen sekä heidän saamaansa erityisopetuksen kautta. Teemanumeron viimeisessä tutkimusartikkelissa Katri-Helena Rautiainen esittelee musiikkikasvatuksen mahdollisuuksia toimia polarisaatiota ehkäisevänä kasvatuksena. Teemanumeron päättää katsausartikkeli, jossa Piia Näykki, Emilia Ahlström, Mari Manu, Silja Penttinen ja Tuula Nousiainen tarkastelevat oppilaiden ja opettajien digitaalista osaamista ja osaamisen kehittämistä aihepiiristä tehtyjen empiiristen tutkimusten kautta.

Toivotamme lukijoillemme kiinnostavia lukukokemuksia ja hyvää joulunaikaa!

Toimituskunta

Mikko Hiljanen
Eija Räikkönen
Matti Rautiainen

Osallisuuden valokeiloja ja katveita suomalaislukioissa

Kohokohdat

- Lukion koola ja sisäänpääsyrajalla ei ole vaikutusta lukiolaisten käsityksiin osallisuudestaan eikä heidän tietoihinsa siitä, miten yhteisiä asioita lukioissa hoidetaan.
- Mitä paremmin lukio menestyy ylioppilaskirjoituksissa, sitä enemmän lukiolaiset kokevat pääsevänsä osallistumaan yhteisten asioiden hoitoon. Ylioppilaskirjoituksissa menestyneillä lukiolaisilla on myös paremmat tiedot siitä, miten asioihin vaikutetaan, kun heidän tietojaan verrataan heikommin ylioppilaskirjoituksissa menestyneisiin opiskelijoihin.
- Itäsuomalaisissa lukioissa opiskelijat kokivat olevansa enemmän osallisia päätöksenteossa ja heillä on muilla alueilla opiskelevia lukiolaisia paremmat tiedot vaikuttamisesta.

Artikkelissa tarkastellaan suomalaislukioita, lukiolaisten taustatekijöitä sekä heidän osallisuuttaan ja tietojaan omien sekä yhteisten asioiden hoitamisesta. Tutkimuksessa selvitettiin, millaiset opiskelijat (sukupuoli, vuosikurssi, kieli ja äidin koulutustaso), missä päin Suomea ja millaisissa lukioissa (opiskelijamäärä,

sisäänpääsypistemäärä lukioon ja lukion menestyminen ylioppilaskirjoituksissa) kokevat suurinta osallisuutta ja tietävät parhaiten, miten hoitaa omia ja yhteisiä asioita. Artikkelin tulokset perustuvat keväällä 2019 tehtyyn lukiolaiskyselyyn, jossa kerättiin taustatekijöiden lisäksi tietoa lukioiden demokratiakasvatuksen

tilasta sekä opiskelijoiden osallisuudesta lukioissa sekä yhteiskunnassa laajemmin. Kyseeseen vastasi 3 476 opiskelijaa ympäri Suomen. Lisäksi aineistona on käytetty Opetushallinnon (Vipunen, 2019) tarjoamia tietoja lukioiden koosta, sisäänpääsyrajoista sekä ylioppilaskirjoituksissa menestymisestä.

Kaikkiaan osallisuus ja tiedot vaikuttamisesta olivat korkealla tasolla. Opiskelijan taustatekijöistä ruotsinkielisyys kytkeytyi myönteisempään osallisuuden kokemukseen kuin suomenkielisyys ja sukupuoli erotteli tietojen osalta: miesopiskelijoilla oli naisopiskelijoita paremmat tiedot yhteisiin asioihin vaikuttamisesta. Lukiokohtaisista tekijöistä sijainnilla ja ylioppilaskokeiden kokonaismenestyksellä oli merkitystä sekä osallisuuden kokemisessa että tietojen määrässä. Itäsuomalaisissa lukioissa ja toisaalta keskimääräistä paremmin ylioppilaskirjoituksissa menestyneissä lukioissa opiskelijat kokivat olevansa muita enemmän osallisia päätöksentekoon ja heillä on muita paremmat tiedot vaikuttamisesta. Äidin koulutustasolla, lukion koolla tai sisäänpääsyrajalla ei ollut merkitystä.

Asiasanat: lukiokoulutus, demokratia, osallisuus, opiskelijat, tasa-arvo

JOHDANTO

Lukio tutkimuskohteena

Sähköiset ylioppilaskirjoitukset, pienempien lukioiden opiskelijapula, jättilukiot, pääsykoeuudistus, lukion uudistunut opetussuunnitelma laaja-alaisine osaamisalueineen, maksuton toinen aste, lukiolaisien stressin ja väsymyksen lisääntyminen sekä nuorten aktivoituminen ilmastonmuutoksen vastaisiin toimiin – kuluneen kymmenen vuoden aikana lukiokoulutuksessa

on tapahtunut lukuisia muutoksia, jotka määrittelevät suomalaisnuorten elämää nyt ja pitkään tulevaisuudessa. Suhteessa muutosten määrään ja merkittävyyteen lukiokoulutuksesta keskustellaan verrattain vähän ja yksipuolisesti.

Varsinkin julkisuudessa käyty keskustelu tyypistyy usein siihen, miten lukiot tai yksittäiset lukiolaiset menestyvät ylioppilaskirjoituksissa. Kuvaava esimerkki tästä on jokakeväinen lukioranking, jossa Suomen merkittävimmät mediat (YLE, STT ja Helsingin Sanomat) asettavat lukiot paremmuusjärjestykseen kirjoituksissa menestymisen mukaan. Myös ylioppilaskirjoituksiin kohdistuvat muutosehdotukset herättävät poikkeuksetta laajaa ja tunnepitoista keskustelua. Pääministeri Sanna Marinin hallituksen tiede- ja kulttuuriministeri Petri Honkonen ehdotti MTV Uutisille 28.9.2022 ylioppilaskirjoitusten lakkauttamista vanhoillisena jäänteinä ja sai hyvin vähän kannatusta ehdotukselleen.

Julkisen keskustelun pelkistyminen pelkästään lukioiden rankinglistoihin on ongelmallista, sillä koulutuksen kautta nuoret kiinnittyvät yhteiskuntaan (Ristikari ym., 2016) ja sillä, miten tämä kiinnittymisen tapahtuu, on merkitystä sekä yksilölle että yhteiskunnalle. Yksilötasolla koulutuksen on huomattu olevan yhteydessä toimeentuloon, rikollisuuteen sekä fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen niin, että vain perusasteen suorittaneilla ihmisillä on matlampi toimeentulo ja heikompi terveys ja he tekevät useammin rikoksia kuin toisen asteen tutkinnon suorittaneet (Ristikari ym., 2016; Rumberger & Lim, 2008). Näiden lisäksi koulunsa kesken jättäneet äänestävät vaaleissa harvemmin kuin koulusta valmistuneet (Rumberger & Lim, 2008).

Yhteiskunnalliselta kannalta koulutuksen ulkopuolelle putoaminen tulee kalliiksi esimerkiksi sosiaalimaksujen muodossa, sillä korkeasti koulutetut usein työllistyvät helpommin, tienaavat enemmän ja näin maksavat myös enemmän veroja kuin matalasti koulutetut ihmiset, jotka puolestaan käyttävät sosiaalietuuksia, esimerkiksi työttömyysturvaa (Rumberger & Lim, 2008). Yhteiskunnallisen merkittävyytensä vuoksi tutkijoita on kiinnostanut koulun keskeyttämisen syyt (ks. esim. Rumberger, 1983; Rumberger & Lim, 2008), esimerkiksi nuorten kokemukset osallisuudesta koulussa ja sen vaikutukset koulupolkujen pituuteen (Merikukka ym., 2019) ja nuorten sitoutuminen kouluun ja koulutukseen (Vanttaja ym., 2019).

Koulutuksella on siis suuri merkitys siinä, miten polarisoituneita yhteiskunnat ovat ja miten tasa-arvoisia yhteiskuntien yksilöt ovat. Tässä lukiokoulutuksella on oma merkittävä roolinsa, sillä perinteisesti lukiokoulutus on toiminut väylänä korkeakouluopintoihin, jotka taas ovat taanneet korkeamman elintason kuin matalampi koulutus. Silti lukiokoulutusta on tutkittu kokonaisuutena yllättävän vähän.

Koulutuksen tasa-arvoa on tutkittu sekä koko (lukio)koulutusjärjestelmän sisällä että maantieteellisesti. Ensin mainitussa ylioppilaskirjoitukset korostuvat siksi, että kirjoituksia on kehitetty toimimaan yhä laajemmin myös ”pääsykokeena” kolmannen asteen opiskelijavalinnassa, joskin järjestelmää ollaan tätä kirjoittaessa muuttamassa taas. Jotta valinta olisi tasa-arvoinen, pitäisi kirjoitusten arvioinnin olla myös. Kupiainen ja muut (2018) ovat kuitenkin huomanneet, että opiskelijan osaaminen ja ylioppilaskirjoituksen arvosana eivät aina vastaa toisiaan. Esimerkiksi op-

piaineissa, joissa on vähän kirjoittajia, saa paremmat arvosanat heikommalla osaamisella. Tutkimusten pohjalta ylioppilaskirjoitusten arviointia onkin kehitetty tasa-arvoisempaan suuntaan (Kupiainen ym., 2018).

Toisaalta koulutuksen taloustieteessä ylioppilaskirjoituksia on tutkittu koulutuksen tehokkuuden indikaattorina. Mitä paremmin ylioppilaat kirjoittavat suhteessa arvosanoihin, joilla he ovat päässeet opiskelemaan lukioon, sitä tehokkaampaa koulutuksen ajatellaan olevan (ks. esim. Kirjavainen, 2007; Kortelainen & Manninen, 2019).

Koulutuksen tasa-arvon maantieteellinen tarkastelu keskittyy yleensä suurten kaupunkien ja siellä asuvien lasten ja nuorten sekä heidän kouluvalintojensa tutkimiseen. Näin on selvitetty muun muassa kaupunkien, eri asuinalueiden ja koulujen sisäistä tai niiden välistä segregatiota (esim. Bernelius, 2013), kouluvalintaa ja sen syitä ja seurauksia koulujen ja asuinalueiden väliselle tasa-arvolle (Kosunen, 2016), eri koulujen ja oppilaiden välistä tasa-arvoa ja sen taustoja (Hotulainen ym., 2016) sekä laajemmin suomalaisen koulutuspolitiikan vaikutuksia koulutuksen tasa-arvoiseen jakautumiseen (Seppänen ym., 2015; Simola, 2015).

Tutkimuksissa on huomattu, että Suomen koulutuspolitiikka muuttui 1990-luvulla, kun koulutuksen järjestäminen siirtyi valtiolta kuntien hoidettavaksi ja perheet saivat aiempaa suuremman valinnan päättää, mihin kouluun lapsensa laittaa (ks. esim. Seppänen ym., 2015). Tämä on luonut esimerkiksi yhteiskuntaluokkasi-donnaisia eroja koulujen ja asuinalueiden välille, minkä lisäksi eri kaupungit ovat alkaneet eriytyä toisistaan koulutuspolitiik-

kansa perusteella (ks. esim. Bernelius, 2013; Seppänen ym., 2015). Oppimistuloksilla mitattuna Suomen heikoimmin menestyvät koulut löytyvätkin suurista kaupungeista ja niiden tietyistä lähiöistä. Näitä voidaan kutsua urbaaneiksi periferioiksi, joilla tarkoitetaan syrjään jääviä suurempien kaupunkien osia, jotka ovat myös koulutuksellisesti syrjäseutua (Bernelius & Huilla, 2021). Huomattavaa on, että nämä tutkimukset tarkastelevat pääsääntöisesti peruskoulua, kun taas lukiota tai peruskoulunsa päättävien lukiovalintaa on tutkittu vähemmän.

Suurten kaupunkien ja metropoli-alueen lisäksi koulutuksen saavuttamista on tutkittu myös niin sanotuilla syrjäseuduilla – Suomen kontekstissa tämä merkitsee Itä- ja Pohjois-Suomea (ks. Armila ym., 2016; Armila & Käyhkö, 2018; Armila ym., 2018; Järvinen, 2000) sekä edellä mainittuja urbaaneja periferioita (Bernelius & Huilla, 2021). Alueina etenkin Itä- ja Pohjois-Suomi ovat jo pidemmän aikaa kärsineet yhteiskunnan rakennemuutoksesta, jonka myötä väki on siirtynyt syrjäseuduilta etelän kasvukeskuksiin. Muutos on väistämättä kaventanut kouluverkkoa ja synnyttänyt koulutuksellisia tyhjiöitä tiettyihin osiin Suomea (Armila & Käyhkö, 2018; Käyhkö, 2016). Toisaalta valtakunnallinen koulutuspolitiikka on suosinut kasvukeskuksia esimerkiksi siten, että lukioita, joilla on erityinen koulutustehtävä, on perustettu pääasiassa Etelä-Suomeen (Järvinen, 2000). Tutkimusten mukaan muutosten vuoksi syrjäseutujen nuoret ovat epätasa-arvoisessa asemassa kasvakeskusten nuoriin verrattuna ja joutuvat sopeuttamaan elämäänsä harvenevaan kouluverkkoon, esimerkiksi valitsemaan pitkien koulumatkojen vuoksi heille toissi-

jaisen opiskelupaikan (Armila & Käyhkö, 2018; Armila ym., 2018).

Tiivistetysti lukiota koskevan tutkimuksen pohjavireenä on ollut selvittää koulutuksen tasa-arvoista jakautumista oppilaiden ja koulujen välillä. Tutkimuksissa ovat erityisesti korostuneet ylioppilaskirjoitukset, jotka toimivat koulutuksen laadun mittarina sekä tulevan työelämässä menestymisen indikaattorina. Se, että keskustelu lukioista tyypistyy ylioppilaskirjoituksiin ja niissä menestymiseen, kieli ajan hengen mukaisesta keskustelutavasta, jossa koulua (instituutiona) ja koulutusta (yksilön ominaisuutena) kuvataan pääasiassa taloustieteellisin käsittein (Simola, 2015; Vanttaja ym., 2019). Tällöin esimerkiksi kouluttautumista tai tarvetta koulutusasteen nostoon perustellaan osaavalla työvoimalla, joka on Suomen kilpailuetu globaaleilla markkinoilla.

Lukion yhteiskunnallinen kasvatustehtävä

Lukio on kuitenkin paljon muutakin kuin ylioppilaskirjoitukset ja ylioppilaskirjoitukset ovat muutakin kuin välietappi nuoren matkalla kehdosta tuottavaksi työntekijäksi ja veronmaksajaksi. Työelämän lisäksi lukio valmistaa nuoria elämään eri yhteisöiden ja yhteiskunnan jäsenenä. Lukio-koulutuksen opetussuunnitelma korostaa paitsi yleissivistyksen vahvistamista myös koulutuksen yhteiskunnallista merkitystä: ”Lukion opetussuunnitelman perusteiden arvoperusta rakentuu demokratialle ja suomalaiselle sivistysihanteelle, jonka mukaan opiskelu ja oppiminen uudistavat yhteiskuntaa ja kulttuuria.” (LOPS 2019, 16.) Tässä mielessä koulu on paikka erilaisten tietojen ja taitojen oppimiseen sekä

osallisuuden ja vaikuttamisen eri puolten opiskeluun.

Osallisuus ja vaikuttaminen ovat tämän tutkimuksen keskeiset käsitteet. Suppeimmillaan osallisuudella tarkoitetaan osallistumista yhteiskuntaan, ja tässä merkityksessä se lähestyy toimintana vaikuttamista (Myllyniemi, 2014). Toisaalta osallisuus voidaan ajatella tunteeksi, jota ihminen kokee silloin, kun hän pääsee osallistumaan johonkin itselleen merkitykselliseen asiaan, jonka lähtökohtia ja tavoitteita hän pääsee määrittelemään ja jonka lopputuloksia pääsee arvioimaan. Tätä tunnetta voidaan kuvata englanninkielisellä sanalla *empowerment*, jolla tarkoitetaan voimaantumista tai valtautumista. (Gretschel, 2002.)

Tällainen voimaannuttava osallisuus on merkittävä yhteisöön kuulumisen ja kiinnittymisen kannalta. Suomalaisen yhteiskunnan normatiivinen perusta paitsi tukee myös velvoittaa ottamaan lapset ja nuoret osallisiksi yhteiskunnan kehittämiseen (ks. lisää Lukiolaki 417/2018; Suomen perustuslaki 731/1999 § 6; Valtioneuvosto 2021, 36). Koulussa koetulla osallisuudella voidaankin ajatella olevan laajoja ja pitkäkestoisia vaikutuksia ihmisen elämään, sillä sen on havaittu lisäävän koulutuspolkujen pituutta niin, että mitä vahvempi osallisuuden kokemus yläkouluissa on, sitä vähemmän on nuoria, jotka jäävät ilman toisen asteen tutkintoa (Merikukka ym., 2019).

Osallisuus ja tiedot yhdistyvät toisiinsa vaikuttamisen kautta. Vaikuttaessaan erilaisiin itselleen tärkeisiin tai yhteiskunnallisiin asioihin yksilö hyödyntää hänellä olevia tietoja ja taitoja. Vaikuttamisen muotoja on paljon, ja myös lukiokoulutuksessa on lakiperustaisia vaikuttamiskana-

via, kuten opiskelijakunta ja erityisesti sen hallitus, joka on pakollinen kaikissa lukioissa ja edustaa koko opiskelijakuntaa lukion toimintakulttuurissa. On olennaista ymmärtää, kuinka osallisuus ja vaikuttaminen kiinnittyvät demokratiakulttuurin neljään lohkoon: arvoihin, asenteisiin, taitoihin ja tietoihin (Coe, 2017). Jotta osallisuutta ja vaikuttamista voidaan arvostaa ja edistää, koko yhteisön asenteiden ja arvojen pitää tukea sitä ja lukion opiskelun ja toiminnan pitää kehittää vaikuttamiseen liittyviä tietoja ja taitoja.

Tarkastelemme tässä tutkimuksessa suomalaislukioita rakenteena, jossa nuorten osallisuus ja vaikuttaminen tapahtuvat. Peilaamme rakennetta Anu Gretschelin väitöstutkimuksessaan (2002) käyttämään osallisuusympäristön käsitteeseen. Osallisuusympäristö voidaan määritellä väyläksi ja alustaksi, joissa tai joiden kautta ihmisillä on osallisuus- ja vaikuttamismahdollisuuksia (Gretschel, 2002). Tässä viitekehityksessä koulu voidaan ajatella nuorten osallisuusympäristöksi, jossa nuorten sosiaaliset (esimerkiksi opiskelijoiden keskinäinen tai opiskelijoiden ja opettajien välinen vuorovaikutus) ja poliittisuuntoiset suhteet (esimerkiksi opiskelijakunta ja sen vaikutustyö) ilmenevät sekä suorana että edustuksellisenä toimintana (Gretschel, 2002; ks. myös Stenvall, 2018; osallisuudesta ja sen jakautumisesta sosiaalisiin ja poliittisiin suhteisiin ks. Kiilakoski & Gretschel, 2012; Merikukka ym., 2019).

Koulu, tai tämän tutkimuksen kannalta spesifimmin lukio, on siis osallisuusympäristö, jossa nuorten sosiaalinen ja poliittinen osallisuus pääsevät tai eivät pääse esiin. Käytännössä ympäristön olemusta määrittelevät opiskelijoiden ja heidän toimintansa lisäksi myös koulun henkilökun-

ta, opettajat ja ennen kaikkea rehtorit, mutta laajemmin myös kunnan tai kaupungin virkamiehistö (esimerkiksi sivistystoimen johtajat) (Gretschel, 2002; Merikukka ym., 2019). Nuorten osallisuusympäristö syntyy näiden ihmisten dialogisessa yhteistyössä, ja nuorten asemaa osallistumisympäristössä määrittelee se, pääsevätkö he itse mukaan osallisuusympäristön muodostamisprosessiin (Gretschel, 2002; Merikukka ym., 2019).

Toisaalta osallisuusympäristöä määrittelevät myös lukioissa olevat institutionaaliset rakenteet, joilla on laissa määriteltyjä tehtäviä ja joiden kautta opiskelijoiden ääni tulee virallisesti kuulluksi. Lukioissa tällainen rakenne on ennen kaikkea opiskelijakunta ja sen hallitus, joiden roolista ja tehtävistä määrätään lukiolaissa (Lukiolaki 2018/714, luku 5, § 33). Näin ajateltuna tarkastelemme artikkelissa lukiolaisten osallisuusympäristöä, joka muodostuu lukioiden jokapäiväisessä toiminnassa sekä laissa määritellyissä edustuksellisissa rakenteissa (Merikukka ym., 2019). Pyrkimyksemme on ymmärtää nuorten lukio-osallisuusympäristöä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti.

Tiivistetysti tarkastelemme tässä artikkelissa, miten opiskelijoiden kokemus osallisuudesta sekä tiedot yhteisten asioiden hoitamisesta kytkeytyvät heidän taustaansa (sukupuoli, vuosikurssi lukiossa, kielitausta ja äidin koulutustaso) ja miten ne jakautuvat alueellisesti sekä lukion koon ja sisäänpääsyrajan sekä ylioppilaskirjoitusten lopputulosten mukaisesti. Ky symme, millaiset ja millaisissa lukioissa opiskelevat opiskelijat kokevat pääsevänsä osallistumaan päätöksentekoon ja tietävät, miten osallistua omien asioidensa sekä yhteisten asioiden hoitamiseen.

MENETELMÄT

Aineisto

Tutkimuksen aineisto koostuu keväällä 2019 tekemästämme lukiolaiskyselystä, jolla selvitettiin demokratiakasvatuksen tilaa sekä lukiolaisten osallisuutta kouluissaan sekä yhteiskunnassa laajemmin. Kysely lähetettiin Suomen Lukiolaisten Liiton (SLL) sekä Finlands Svenska Skolförbundetin (FSS) jäsenille sähköpostilistojen kautta. Kyselykutsun sai yhteensä 33 474 lukiolaista ympäri Suomea. Vuonna 2019 lukiossa opiskeli 105 249 opiskelijaa (Vipunen, 2019), joten kyselykutsun sai kaikkiaan 32 prosenttia suomalaisista lukiolaisista. Kyselyyn osallistui 3 476 opiskelijaa, eli vastausprosentti on 10.4. He edustivat 349:ää eri lukiota tai lukiokoulutusta tarjoavaa tahoa. Osallistujien tarkempia taustatietoja on esitetty taulukossa 1.

Aineisto on maantieteellisesti edustava, mutta sukupuolitunut, sillä vastaa- jista noin kolme neljästä ilmoitti olevansa nainen, kun taas valtakunnallisesti naisten osuus lukiolaisista oli 58 % (SVT, 2019). Lisäksi tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat valikoituneita lukion oppilasmäärän mukaan siten, että pienistä lukioista (korkeintaan 299 opiskelijaa sekä 300–499 opiskelijaa) kyselyyn osallistui harvempi (ks. taulukko 1; vastaavat osuudet kohdejoukossa 29 % ja 22.4 %; Vipunen, 2019) kuin suurista lukioista (vähintään 700 opiskelijaa; ks. taulukko 1; vastaava osuus kohdejoukossa 21.1 %; Vipunen, 2019).

Muuttujat

Osallisuus. Opiskelijoiden osallisuutta tiedusteltiin viidellä väittämällä: 1) Lukiota koskevista asioista keskustellaan lukiossani niin, että ymmärrän sisällön, 2) Erilaisia lukiossa tehtyjä kyselyitä (esim. terveystarkastus) hyödynnetään koulutoiminnan kehittämisessä, 3) Opiskelijat pääsevät ääneen yhteisissä tapaamisissa halutessaan yhtä usein kuin opettajatkin, 4) Opiskelijoilla on mahdollisuus pitää puheenvuoroja lukion tilaisuuksissa ja 5) Jos koen tulleeni epäoikeudenmukaisesti kohdelluksi jossakin asiassa (esim. kurssiarvostelu), saan asialleni oikeudenmukaisen käsittelyn koulusani. Väittämiin vastattiin neliportaisella asteikolla: 1 = ei koskaan, 2 = harvoin, 3 = toisinaan, 4 = usein. Väittämistä muodostettiin keskiarvosummamuuttuja, ja sen reliabiliteetti oli $\alpha = .71$.

Tiedot vaikutusmahdollisuuksista lukiossa. Lukiolaisten tietoja omista vaikutusmahdollisuuksistaan koulussaan mitattiin kolmen väittämän kautta. Vastaajat arvioivat, tietävätkö he, 1) miten toimia tilanteissa, joissa heitä on kohdeltu epäasiallisesti koulussa, 2) miten he voivat vaikuttaa koulussa itseään koskeviin asioihin ja 3) onko heidän lukiossaan rakenteita, joiden kautta opiskelijat pääsevät vaikuttamaan itseään koskeviin asioihin. Väittämiä arvioitiin kolmiportaisella asteikolla (kyllä, ei ja en osaa sanoa), joka tutkimusta varten koodattiin kaksiportaiseksi: 0 = ei, 1 = kyllä. Tulkitsimme ”en osaa sanoa” -vastausvaihtoehdon vastaavan sisällöllisesti ”ei”-vastausta, ja näin ollen nämä vastausvaihtoehdot sisällytettiin luokkaan 0. Väittämistä muodostettiin summamuuttuja, ja sen reliabiliteetti oli $\alpha = .63$.

Taustatekijät. Taustatekijöinä tarkastelimme opiskelijaan ja lukioon liittyviä tekijöitä. Opiskelijan sukupuolta tiedusteltiin neljällä vastausvaihtoehdolla: 1 = nainen, 2 = mies, 3 = muu, 4 = en halua kertoa. Analyyseissa luokka 1 valittiin vertailuryhmäksi ja luokka 4 koodattiin puuttuvaksi tiedoksi, koska vastauksia tässä luokassa oli liian vähän analysoitavaksi omana ryhmänään. Muina opiskelijaan liittyvinä taustatekijöinä tarkastelimme äidin koulutusta- soa (1 = perusaste, 2 = toinen aste, 3 = korkea-aste, joka toimi vertailuryhmänä analyyseissa), vastauskieltä (0 = ruotsi, 1 = suomi) sekä opiskelijan vuosikurssia (1., 2., 3., 4. tai myöhempi). Vuosikurssi-muuttujassa 3. vuosikurssi toimi analyyseissa vertailuryhmänä.

Lukioiden taustatietoina hyödynnettiin oppilaitoksen kokoa (1 = 1–299 opiskelijaa, 2 = 300–499 opiskelijaa, 3 = 500–699 opiskelijaa, 4 = 700 opiskelijaa tai enemmän; luokka 4 toimi analyyseissa vertailuryhmänä) sekä maantieteellistä sijaintia jaettuna kuuteen alueeseen: 1 = Etelä-Suomen lääni, pl. pääkaupunkiseutu, 2 = pääkaupunkiseutu (Helsinki, Espoo, Vantaa ja Kauniainen), 3 = Länsi-Suomen lääni ja Ahvenanmaa, 4 = Itä-Suomen lääni, 5 = Oulun lääni, 6 = Lapin lääni. Maantieteellisessä jaottelussa poikettiin tavallisesta läänijaottelusta siksi, että pääkaupunkiseutu poikkeaa Länsi-Suomesta ja muusta maasta muun muassa asukasmäärältään ja -tiheydeltään niin paljon, että aluetta on syytä tarkastella itsenäisenä. Analyyseissa Itä-Suomen lääni toimi vertailuryhmänä. Lisäksi lukioista tarkasteltiin alinta pistemäärää, jolla lukioon pääsi opiskelemaan keväällä 2019, sekä kevään 2019 ylioppilaskirjoitusten arvosanojen keskiarvoa. Analyseja varten nämä kaksi muuttujaa

keskistettiin. Lukioita koskevat tiedot saatiin opetushallinnon Vipunen -tietopalvelusta.

Tilastolliset analyysit

Tutkimuksemme tavoitteena oli tarkastella opiskelijoiden ja lukioiden piirteiden yhteyksiä osallisuuteen sekä tietoon vaikutusmahdollisuuksista lukiossa. Keskeinen lähtökohta tarkastelussamme oli se, että osallisuus ja tieto vaikutusmahdollisuuksista eivät ole vain opiskelijan yksilötason ilmiötä, vaan niitä muovaa myös lukio opiskelijoiden opiskeluympäristönä. Tämän vuoksi valitsimme analyysimenetelmäksi monitasomallinnuksen (Duncan ym., 1997), sillä se mahdollistaa sekä yksilö- eli opiskelijatason että ryhmä- eli lukiotason muuttujien tarkastelun samassa tilastollisessa mallissa ottaen samalla huomioon, miten muuttujien välisiin yhteyksiin vaikuttavat aineiston hierarkkisuus (kukin opiskelija edustaa tiettyä koulua, ja saman lukion opiskelijat muistuttavat enemmän toisiaan verrattuna toisen lukion opiskelijoihin) ja mahdollinen sisäkorrelaatio (intraclass correlation, ICC). Kuvailuvina tietoina kategoristen muuttujien osalta tarkastelimme frekvenssejä ja suhteellisia frekvenssejä, sekä jatkuvien muuttujien osalta keskiarvoja ja -hajontoja. Lisäksi tarkastelimme muuttujien variansseja sekä muuttujien välisiä korrelaatioita opiskelija- ja lukiotasolla. Lukioiden välisiä eroja osallisuudessa ja vaikutusmahdollisuuksiin liittyvässä tiedossa tarkastelimme sisäkorrelaation avulla.

Sisäkorrelaatio on luku, joka vaihtelee 0:n ja 1:n välillä. Muuttujan sisäkorrelaatio saadaan jakamalla muuttujan ryhmä- eli lukiotason varianssi muuttujan ryhmä- ja

yksilötason yhteenlasketulla varianssilla eli kokonaisvarianssilla. Kertomalla saatu luku sadalla sisäkorrelaatio voidaan tulkita prosenttiosuutena, joka kertoo, kuinka suuri osuus muuttujaan liittyvästä vaihtelusta selittyy ryhmätason yksiköiden eli lukioiden välisillä eroilla; loppuosa vaihtelusta selittyy yksilötason yksiköiden eli opiskelijoiden välisillä eroilla. Mitä lähempänä sisäkorrelaatio on sataa prosenttia, sitä samankaltaisempia samaa lukiota edustavat opiskelijat ovat osallisuuden tai tietämyksen osalta.

Varsinaisessa tutkimuskysymyksiin vastauksia antavassa monitasoisessa selitysmallissamme riippuvina muuttujina sekä opiskelija- että lukiotasolla toimivat osallisuus sekä tieto vaikutusmahdollisuuksista lukiossa. Riippumattomina muuttujina opiskelijatasolla tarkastelimme opiskelijan sukupuolta, äidin koulutustasoa, kyselyyn vastaamisen kieltä sekä opiskelijan vuosikurssia lukiossa. Lukiotason riippumattomina muuttujina käytimme lukion kokoa, sijaintia ja alinta sisäänpääsysteemäärää sekä lukion menestymistä ylioppilaskirjoituksissa.

Valitsimme estimaattoriksi robustin suurimman uskottavuuden estimaattorin (maximum likelihood estimation with robust standard errors, MLR), sillä muuttujat olivat hieman vinoja. Muuttujissamme oli myös puuttuvaa tietoa (vaihteluväli opiskelijatasolla 2.5–8.0 %), joten monitasomallin estimoinnissa hyödynnettiin täyden informaation menetelmää (Enders, 2010). Analyysit toteutettiin Mplus-ohjelmiston avulla (versio 8.6; Muthén & Muthén, 1998–2018).

TULOKSET

Osallisuus ja tieto vaikutusmahdollisuuksista lukiossa

Tarkastelimme aluksi tutkittujen muuttujien kuvailevia tietoja opiskelijatasolla. Nämä tiedot on esitetty taulukossa 1. Taulukossa 2 puolestaan on esitetty tarkasteltujen muuttujien väliset korrelaatiot sekä varianssiestimaatit opiskelija- ja lukiotasolla. Sekä opiskelijoiden osallisuus että tiedot mahdollisuuksista vaikuttaa lukiossa omen ja yhteisten asioiden hoitamiseen olivat varsin hyvällä tasolla (taulukko 1). Varianssiestimaattien tarkastelu kuitenkin osoitti, että sekä osallisuudessa että vaikutusmahdollisuuksiin liittyvässä tietämyksessä oli tilastollisesti merkitsevää ($p < .001$) vaihtelua sekä yksilö- että lukiotasolla.

Sisäkorrelaatioiden tarkastelusta havaitaan, että 5.8 prosenttia ($p < .001$) osallisuuden kokonaisvaihtelusta selittyi lukioiden välisillä eroilla eli sillä, että samassa koulussa eli opiskeluympäristössä opiskelevat lukiolaiset muistuttavat enemmän toisiaan verrattuna toisen lukion opiskelijoihin. Sen sijaan tietämykseen liittyvästä vaihtelusta lukioiden väliset erot selittivät 4.3 prosenttia ($p < .001$). Näin ollen noin 95 prosenttia kummankin muuttujan vaihtelusta selittyi opiskelijoiden keskinäisillä eroilla.

Taulukko 1

Tutkittavien muuttujien kuvailevat tiedot osallistuneiden opiskelijoiden mukaan ilmoitettuna

Muuttujat		<i>n</i>	%
Sukuoli (N = 3343)	nainen	2628	78.6
	mies	660	19.7
	muu	55	1.6
Äidin koulutustaso (N = 3198)	perusaste	61	1.9
	toinen aste	806	25.2
	korkea-aste	2331	72.9
Kieli (N = 3390)	ruotsi/suomi	252/3138	7.4/92.6
Vuosiurssi (N = 3383)	1	984	29.1
	2	1187	35.1
	3	1156	34.2
	4	56	1.7
Lukion koko (N = 3348)	1–299 opiskelijaa	805	24.0
	300–499 opiskelijaa	602	15.5
	500–699 opiskelijaa	918	27.4
	700 opiskelijaa tai enemmän	1005	30.0
Lukion sijainti (N = 3384)	Etelä-Suomen lääni, pl. pääkaupunkiseutu	618	18.3
	Pääkaupunkiseutu	732	21.6
	Länsi-Suomen lääni ja Ahvenanmaa	1317	38.9
	Itä-Suomen lääni	336	9.9
	Oulun lääni	299	8.8
	Lapin lääni	82	2.4
		Ka (Kh)	Vinous (Huipukkuus)
Alin sisäänpääsysteemäärä lukioon (N = 3318) ^b		9.08 (2.05)	0.75 (-0.07)
Lukion menestyminen ylioppilaskirjoituksissa (N = 3338) ^c		4.51 (0.48)	0.81 (0.64)
Osallisuus (N = 3381) ^d		3.22 (0.50)	-0.68 (0.49)
Tieto omista vaikutusmahdollisuuksista (N = 3377) ^e		1.99 (1.01)	-0.59 (-0.84)

Huom. Havaittu vaihteluväli aineistossa: ^b5.42–15.99, ^c3.3–6.1, ^d1–4, ^e0–3.

Taulukko 2

Tutkittavien muuttujien väliset opiskelija- (diagonaalin alapuolella) ja lukiotason (diagonaalin yläpuolella) korrelaatiokertoimet

Muuttujat	1	2	3	4	5	6	7	8	Varianssi lukiotaso
1 Äidin koulutus- taso ^a	1	–	–	–	–	–	–	–	–
2 Kieli ^a	-.06***	1	–	–	–	–	–	–	–
3 Vuosikurssi ^a	.03	-.07***	1	–	–	–	–	–	–
4 Lukion koko ^b	–	–	–	1	.55**	.21***	-.04	-.21	1.30***
5 Alin sisäänpää- systeemimäärä ^b	–	–	–	–	1	.28***	.07	-.11	3.62***
6 Lukion menesty- minen ylioppilas- kirjoituksissa ^b	–	–	–	–	–	1	.27**	.14	0.18***
7 Osallisuus ^c	-.01	-.04	-.00	–	–	–	1	.69***	0.02***
8 Tieto vaikutus- mahdollisuuksista ^c	.01	-.02	.01	–	–	–	.41***	1	0.05***
Varianssi ^d opiskelijataso	0.24***	0.07***	0.69***	–	–	–	0.24***	0.99***	

Huom. ^aopiskelijatason muuttuja, ^blukiotason muuttuja, ^copiskelija- ja lukiotason muuttuja, – ei estimoitu.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Opiskelijan ja lukion taustatekijät osallisuutta ja vaikutusmahdollisuuksiin liittyvää tietoa selittävinä tekijöinä

Varsinaisena tutkimuskysymyksenä tarkastelimme opiskelijoiden taustatekijöiden (sukupuoli, vuosikurssi, kyselyyn vastaamisen kieli sekä äidin koulutustaso) sekä lukioon liittyvien tekijöiden (lukion koko, sijainti ja alin sisäänpääsysteemimäärä sekä lukion menestys ylioppilaskirjoituksissa) yhteyttä osallisuuteen sekä tietoon mahdollisuuksista vaikuttaa lukiossa omien ja yhteisten asioiden hoitamiseen. Tulokset on esitetty taulukossa 3.

Opiskelijoiden taustatekijöistä kyselyyn vastaamisen kieli oli yhteydessä

osallisuuden kokemukseen: ruotsinkieliseen kyselyyn vastanneilla opiskelijoilla oli enemmän osallisuuden kokemusta kuin suomenkieliseen kyselyyn vastanneilla. Muut taustatekijät eivät selittäneet tilastollisesti merkitsevästi opiskelijan osallisuuden kokemuksen tasoa.

Tietoa vaikutusmahdollisuuksista omassa lukiossa puolestaan selitti opiskelijan ilmoittama sukupuoli. Miesopiskelijat tunsivat vaikutusmahdollisuudet naisopiskelijoita paremmin. Sen sijaan muunsukupuoliset eivät eronneet naisopiskelijoista. Opiskelijan vuosikurssi tai äidin koulutustaso eivät selittäneet osallisuuskokemuksia eivätkä vaikutusmahdollisuuksien tuntemista.

Taulukko 3

Opiskelijan taustatekijöiden sekä lukioon liittyvien tekijöiden yhteydet osallisuuteen sekä tietoon vaikutusmahdollisuuksista lukiossa

Opiskelijatason selittäjät	Osallisuus	Tieto vaikutusmahdollisuuksista
	R^2 yksilötaso = 0.5 % R^2 lukiotaso = 19.5 %	R^2 yksilötaso = 1.7 % R^2 lukiotaso = 24.8 %
Sukupuoli ^a	βyksilötaso	βyksilötaso
nainen	–	–
mies	.02	.13***
muu	.01	.02
Äidin koulutustasoa		
perusaste	-.02	-.02
toinen aste	.03	.00
korkea-aste	–	–
Kieli (0 = ruotsi, 1 = suomi)	-.06*	-.02
Vuosikurssia	-.02	.00
1. vuosikurssi	.01	-.01
2. vuosikurssi	.00	-.04
3. vuosikurssi	–	–
4. vuosikurssi	-.02	-.01
<i>Lukiotason selittäjät</i>	βlukiotaso	βlukiotaso
Lukion koko ^a		
1–299 opiskelijaa	.15	.27
300–499 opiskelijaa	-.01	.04
500–699 opiskelijaa	.10	.15
700 opiskelijaa tai enemmän	–	–
Lukion sijainti ^a		
(1) Etelä-Suomen lääni, pl. pääkaupunkiseutu	-.35*	-.46**
(2) Pääkaupunkiseutu	-.22	-.34*
(3) Länsi-Suomen lääni ja Ahvenanmaa	-.39*	-.34*
(4) Itä-Suomen lääni	–	–
(5) Oulun lääni	-.06	-.14
(6) Lapin lääni	-.01	-.07
Alueiden väliset parivertailut	4, 5 > 1, 3	4 > 1, 2, 3
Alin sisäänpääsysteemäärä lukioon	.06	-.07
Lukion menestyminen ylioppilaskirjoituksissa	.28**	.22*

Huom. ^aKukin ryhmä toimi vuorollaan vertailuryhmänä. Lukion sijainnin osalta alueiden välisten parivertailujen tulokset raportoidaan erillisellä rivillä, koska eroja löytyi useiden alueiden välillä. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Lukiokohtaisista taustatekijöistä lukion sijainti sekä lukion menestyminen ylioppilaskirjoituksissa olivat yhteydessä osallisuuteen sekä tietoon mahdollisuuksista vaikuttaa asioihin lukiossa (taulukko 3). Itä-Suomen ja Oulun läänin lukioissa osallisuuden tunne oli vahvempi kuin Etelä- ja Länsi-Suomen läänien sekä Ahvenanmaan lukioissa. Lisäksi Itä-Suomen läänin lukioissa tietämys vaikutusmahdollisuuksista oli korkeammalla tasolla kuin Etelä- ja Länsi-Suomen läänien, Ahvenanmaan ja pääkaupunkiseudun lukioissa. Myös lukion menestyminen selitti osallisuutta ja tietoutta vaikutusmahdollisuuksista: mitä paremmin lukio oli menestynyt ylioppilaskirjoituksissa, sitä korkeammalla tasolla olivat sekä osallisuus että tiedot vaikutusmahdollisuuksista. Sen sijaan lukion koko tai alin lukioon opiskelemaan pääsyyn vaadittu pistemäärä eivät olleet tilastollisesti merkittävästi yhteydessä osallisuuteen tai tietoon vaikutusmahdollisuuksista.

POHDINTA

Hyvät ylioppilastulokset – vahva osallisuus

Suomalainen koulutuspolitiikka perustuu pyrkimykseen taata tasa-arvoiset ja yhdenvertaiset mahdollisuudet laadukkaaseen koulutukseen kaikkialla Suomessa. Viime vuosikymmenen aikana tapahtuneet muutokset lukiokoulutuksessa ovat kuitenkin osoittaneet, että toimintaympäristöllä on entistä suurempi vaikutus siihen, kuinka hyvin esimerkiksi uudistuksiin ja muutoksiin kyetään arjen tasolla vastaamaan. (OKM, 2017; Saarinen ym., 2023.)

Tutkimuksemme mukaan lukion koko ja sisäänpääsyraja eivät kytkeydy lukiolaisen käsityksiin osallisuudestaan tai heidän tietoihinsa siitä, miten yhteisiä asioita lukioissa hoidetaan. Sen sijaan sillä, kuinka hyvin lukiossa (keskimäärin) kirjoitetaan ylioppilaskirjoituksissa, on merkitystä – mitä paremmin lukio menestyy ylioppilaskirjoituksissa, sitä enemmän lukiolaiset kokevat pääsevänsä osallistumaan yhteisten asioiden hoitoon. Sen lisäksi lukioissa, joissa opiskelijat menestyvät ylioppilaskirjoituksissa, tiedetään paremmin, miten asioihin vaikutetaan.

Koulutuksen tasa-arvon näkökulmasta tulokset ovat osaltaan rohkaisevia. Lukiokoulutuksen trendinä on yhtäältä ollut keskittyminen kasvukeskusten suurlukioihin ja toisaalta syrjäisempien paikkakuntien lukioiden koon kutistuminen, millä on monenlaisia vaikutuksia lukiolaisten elämään (ks. esim. Armila & Käyhkö, 2018). Tulostemme mukaan lukiolaiset saavat kaikenkokoisissa lukioissa kokemuksia osallisuudesta ja tietoja siitä, miten yhteisiä asioita osallisuusympäristössä hoidetaan. Tämän lisäksi vaikuttaa siltä, että myöskään lukioiden ”oppilasaineksella” ei ole merkitystä osallisuuden kokemiseen tai tietoihin yhteisten asioiden hoitamisesta. Tasa-arvon ja polarisaation näkökulmasta on tärkeää, että myös heikommilla valmiuksilla lukioon tulevat nuoret tulevat osallisiksi lukiossaan ja saavat tietoja ja taitoja yhteisten asioiden hoitamiseen. On kuitenkin syytä huomata, että kyselyymme vastasi enimmäksään määrin erinomaisesti koulussa menestyviä nuoria ja vähemmän huonosti menestyviä.

Vaikka sisäänpääsyrajalla ei ollut merkitystä, lukion menestyminen ylioppilaskirjoituksissa sen sijaan on yhteydessä

sekä lukiolaisten osallisuuden kokemukseen että tietoihin vaikuttamisesta. Ylioppilaskirjoitukset pitkälti mittaavat opiskelijoiden tietopohjaa, ja siksi on luonnollista, että hyvin menestyvien lukioiden opiskelijoilla on muita opiskelijoita paremmat tiedot myös vaikuttamistavoista. Tässä mielessä lukiokoulutus näyttää eriyttävän lukiolaisia toisistaan. Myös aiemmissa tutkimuksissa on huomattu, että paremmin menestyvät opiskelijat ovat kiinnostuneempia seuraamaan ja keskustelemaan yhteisistä asioista kuin heikommin menestyvät (Vesänen ym., 2012). Tutkimuksemme tulokset ovatkin linjassa tämän kanssa.

Tuloksiamme on perusteltua verrata myös kansainvälisen, nuorten yhteiskunnallisia tietoja ja taitoja mittaavan ICCS-tutkimuksen tuloksiin. Pitkän aikavälin trendinä on havaittu, että suomalaisnuorten tiedot yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta ovat kansainvälisesti korkealla tasolla, mutta samaan aikaan nuorten kiinnostus yhteiskunnallista osallistumista kohtaan on verrokkimaita (esim. Latinalaisen Amerikan maat) matalampaa (Mehtäläinen ym., 2017). Viimeisin ICCS-tutkimusaineisto on kerätty Suomessa vuonna 2016. Sen mukaan vastaajan sukupuoli, vastauskieli sekä sosioekonominen tausta olivat yhteydessä yhteiskunnallisiin tietoihin niin, että tietämys oli parempaa a) tytöillä kuin pojilla, b) kyselylomakkeen kanssa samaa kieltä kotonaan puhuvilla kuin jotain muuta kieltä puhuvilla ja c) korkean sosioekonomisen taustan perheistä lähtöisin olevilla opiskelijoilla (Mehtäläinen ym., 2017).

Tulostemme perusteella opiskelija-kohtaisista taustatekijöistä vain sukupuolella oli merkitystä: miesopiskelijoiden tiedot mahdollisuuksista vaikuttaa asioihin

lukiossa olivat paremmat kuin naisopiskelijoiden. Sen sijaan muunsukupuolisten ja naisopiskelijoiden välillä ei havaittu eroja osallisuudessa tai tiedoissa. Opiskelijan vuosikursilla, vastaamisen kielellä ja äidin koulutuksella ei ollut yhteyttä tietojen määrään. Esiin tulleeeseen sukupuolten eroon on kuitenkin syytä suhtautua varauksella, sillä vastaajista vain viidennes oli miehiä. Saattaa olla niin, että miesopiskelijoista kyselyyn ovat vastanneet ne, joilla tiedot vaikuttamisesta ovat keskimääräistä paremmat.

Muutoin oman tutkimuksemme ja ICCS-tutkimuksen eroja selittää ainakin osin se, että ICCS-tutkimus tehdään yläkouluikäisille ja oman tutkimuksemme kohteena olivat lukiolaiset ja lukiot kokonaisuudessaan. On perusteltua olettaa, että lukioon hakeutuvien opiskelijoiden kotitusta eroaa koko ikäluokan kotitautasta niin, että nämä muuttajat menettävät merkityksensä selitettäessä lukiolaisten tieto- ja yhteisten asioiden hoitamisesta.

Sukupuolen yhteydestä osallisuuteen ja vaikuttamiseen on aiemmissa tutkimuksissa ja selvityksissä (ks. Malin ym., 2015; Vesänen ym., 2012) tullut esiin, että nuorten naisten ja miesten innokkuus osallistumiseen ja toimintaan eroavat toisistaan. Miehet ovat naisia aktiivisempia poliittisia osallistujia, siinä missä naisten kiinnostus kohdistuu kansalaistoimintaan ja haluun auttaa muita yhteiskunnassa (Malin ym., 2015; Vesänen ym., 2012). Tyttöjen kansalaispätevyyden, jolla tarkoitetaan kykyä vaikuttaa yhteiskuntaan, on todettu tutkimuksissa olevan poikia heikompi. Kuilu tyttöjen ja poikien välillä on edelleen varsin suuri, sillä yli puolella 15–16-vuotiaista pojista on melko korkea tai korkea kansalaispätevyys, kun taas tytöillä vastaava luku

on alle 40 prosenttia (Kestilä-Kekkonen & Sipinen, 2022).

Selvitysten mukaan mitä parempi lukiolaisen opintomenestys on, sitä kiinnostuneempi hän on vaikuttamisesta sekä innostuneempi yhteisten asioiden hoitamisesta (Vesänen ym., 2012). Silti, kuten todettua, suomalaisnuorten into yhteiskunnalliseen toimintaan on laimeaa (Mehtäläinen ym., 2017). Syyksi tähän on arveltu sitä, että nuorten tyytyväisyys elämään vähentää osallistumishalukkuutta. Tämä on Suomen lisäksi havaittavissa myös muista vakaista demokratioista kuten muista Pohjoismaista (esim. Pisa 2015 -tutkimus; ks. Rautopuro & Juuti, 2018).

Nuoret eivät siis koe voivansa vaikuttaa yhteiskunnallisiin asioihin, mutta kokemus omaan elämään vaikuttamisesta on suurempi. Voidaan sanoa, että mitä kauemmaksi siirrytään nuorten omasta elämästä, sitä pienemmiksi lukiolaiset vaikutusmahdollisuutensa kokevat. Tässä oma lukio asettuu henkilökohtaisiin asioihin (kuten omaan terveydentilaan ja toimeentuloon) vaikuttamisen ja kotikunnan toimintaan vaikuttamisen väliin: lukiolaiset kokevat voivansa vaikuttaa selvästi vähemmän lukioon kuin henkilökohtaisiin asioihin, mutta vastaavasti enemmän lukioon kuin kotikunnan, koko Suomen tai EU:n laajuisiin asioihin. Samaan aikaan nuoret ovat eniten kiinnostuneita osallistumaan lukion toimintaan (Vesänen ym., 2012).

Tutkimuksemme tukee havaintoa nuorten osallisuuden kokemuksen ja vaikuttamisen kohteen etäisyyden yhteydestä, joskaan aihepiiriä ei tässä suoraan tutkita. Silti vaikuttaa siltä, että nuorten kokemus osallisuudesta kouluyhteisössä on suurempaa kuin koko yhteiskunnan tasolla. Toisin sanoen nuorten näyttää olevan

helpompi kiinnittyä kouluyhteisöön ja sen osallisuusympäristöön kuin kaukaisempaan ja abstraktimpaan yhteiskuntaan.

Tämä havaittiin myös KARVIN tutkimuksessa (Hakamäki-Stylman ym., 2021), jossa korostui osallisuus omassa oppilaitosyhteisössä ja myös lukiolaisten hyvä ymmärrys siitä, miten ja mihin he voivat omassa lukiossaan vaikuttaa. Yleisimmäksi osallistumattomuuden syyksi lukiolaiset nimesivät tutkimuksessa kiinnostumattomuuden tai motivaation puutteen.

Lukiokoulutuksen kannalta edellinen havainto on tärkeä. Lukion voidaan perustellusti ajatella olevan lähiosallisuusympäristö, jossa nuoren henkilökohtainen ja sitä laajempi sekä julkisempi yhteiskunnallinen elämä risteävät. Lukio voitaisiinkin ajatella eräänlaiseksi välittäjärakenteeksi nuorten henkilökohtaisen osallisuuden ja yhteiskunnallisen osallisuuden väliin. Tämä avaisi oven kasvatukselle, jonka kautta lukiolaisten osallisuusympäristöä laajennetaan koskemaan kunnallista ja lopulta yhteiskunnallista tasoa. Lukion opetussuunnitelman perusteet mahdollistavat tällaisen kasvatuksen, mutta samaan aikaan se ei kuitenkaan parhaalla mahdollisella tavalla tue osallisuusympäristön laajentamista, sillä opetussuunnitelma (LOPS, 2019) keskittyy ennen kaikkea yhteiskunnallisella tasolla tapahtuvaan vaikuttamiseen ja osallistumiseen, mutta samaan aikaan omassa lähiympäristössä tapahtuva vaikuttaminen on pienemmässä roolissa (Hiljanen ym., 2022).

Suomalaiskouluilla olisi rakenteellisesti ja muutenkin hyvä mahdollisuus toteuttaa osallisuusympäristöä laajentavaa koulutusta, sillä opiskelijoiden ja opettajien väliset suhteet ovat hyvät, opiskelijoille tarjotaan lukuisia erilaisia osallistumismah-

dollisuuksia ja opettajilla on hyvät valmiudet yhteiskunnallisten aiheiden ja taitojen opettamiseen (Mehtäläinen ym., 2017). Silti pelkästään hyvät lähtökohdat eivät yksin riitä, varsinkaan jos panostus yhteiskunnalliseen kasvatukseen on vähäistä tai sen sisältö ei aktivoi nuoria, kuten tutkimukset ovat osoittaneet (Hiljanen, 2022; Suutarinen, 2000). Lukioissa – ja koulunstituutioissa laajemminkin – tarvitaankin kulttuurinmuutos, jossa lapset ja nuoret otetaan aidosti mukaan erilaisiin osallisuusympäristöihin, ei vain perässätulijoiksi, vaan myös suunnanmäärittelijöiksi ja toimijoiksi aikuisten rinnalle (Ahonen, 2005; Gretsche, 2002).

Vaikka tutkimuksessamme ei oteta kantaa erilaisiin vaikuttamisen tapoihin, näyttää siltä, että lukio osallistumisympäristönä, jossa sekä poliittisluontoinen että sosiaalisiin suhteisiin perustuva vaikuttaminen tulevat esille, tarjoaa eri sukupuolille alustan harjoittaa ja harjoitella osallisuutta. Kuitenkin lukioissa on pidettävä huolta, että myös sosiaalinen osallisuus tulee näkyväksi ja tunnustetuksi poliittisluonteisen osallistumisen rinnalla – vaikka lasten ja nuorten osallisuudesta puhuttaessa sosiaalisten suhteiden huomioiminen ei ole tavallista (Stenvall, 2018), se olisi tärkeää, jotta osallisuus ja mahdollisuus osallistua jakautuisivat tasa-arvoisesti sukupuolten kesken.

Monipuolisen osallisuusympäristön avulla moni nuori taustaan katsomatta pääsee käsiksi osallisuuteen. Sukupuolen lisäksi on huomattava myös muut kategoriat, vähemmistöt sekä erityisesti näiden intersektionaalisuus niin, että osallisuus ja mahdollisuus osallistua jakautuisivat mahdollisimman laajasti. Kaiken kaikkiaan vaikuttaakin siltä, että osallisuuden kokemus

ja tiedot siitä, miten hoitaa yhteisiä asioita, ovat varsin tasa-arvoisella tolalla suomalaislukioissa. Tulostemme mukaan näyttää siltä, että eri taustoista tulevilla oppilailla on varsin tasa-arvoinen käsitys osallisuudesta ja tiedot siitä, miten yhteisiin asioihin voi vaikuttaa.

Silti lukioissa ei ole syytä heittäytyä lepäämään laakereille, vaan on tehtävä töitä, että tilanne pysyy tulevaisuudessa vähintään samana, sillä yhteiskunnan yleinen polarisaatio ja esimerkiksi demokratian rapautuminen vaativat alati laaja-alaisempaa ja syvällisempää tietoa yhteisten asioiden hoitamisesta sekä kokemusta osallisuudesta, jotta kansalaiset voivat vaikuttaa näihin megatrendeihin.

Lukion maantieteellisellä sijainnilla on merkitystä

Toinen keskeinen tutkimuksemme havainto on alueellisen sijainnin merkitys opiskelijoiden osallisuuden kokemukseen sekä heidän tietoihinsa vaikuttamisesta yhteisiin asioihin. Itäsuomalaisissa lukioissa opiskelijat kokivat olevansa muita lukiolaisia enemmän osallisia päätöksenteossa ja heillä on muita paremmat tiedot vaikuttamisesta.

Aiemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Armila & Käyhkö, 2018; Armila ym., 2018) Itä-Suomi – erityisesti Pohjois-Karjala ja Koillismaa – on näyttäytynyt koulutusyhteiskunnan reuna-alueena. 1990-luvun alussa alkanut koulutuspolitiikan muutos ja sen käytännön seuraukset, esimerkiksi lukioverkon kaventuminen, ovat iskeneet erityisesti Itä-Suomeen, minkä vuoksi lukiolaisten matka syntymäkodista kouluun on kasvanut (ks. esim. Armila & Käyhkö, 2018; Armila ym., 2018). Usea nuori

joutuukin pakon edessä muuttamaan pois kotoa nuorena tai vastaavasti tekemään pitkiä koulumatkoja toisen asteen koulutusta varten (Armila ym., 2018).

Toisaalta harvan lukio- ja kouluverkon vuoksi nuorilla ei ole niin paljon valinnan varaa opiskelupaikan suhteen kuin muualla Suomessa (Armila & Käyhkö, 2018; Järvinen, 2000). Vaihtoehtojen vähyyks voi johtaa siihen, että nuoret joutuvat valitsemaan koulutusvalintoja tehdessään tarjolla olevista vaihtoehdoista välttävän, vaikka heidän kiinnostuksensa kohde olisi toinen tai heidän osaamisensa riittäisi korkeamman keskiarvon lukioon (Armila & Käyhkö, 2018; Armila ym., 2018; Käyhkö, 2016). Joissain tapauksissa valintaa ohjaavat nuoren käsitykset perheensä taloudellisista resursseista (Armila & Käyhkö, 2018; Armila ym., 2018). Tällöin jääminen kotipaikkakunnalle on kompromissi, jossa nuori asettaa perheen taloudelliset realiteetit omien koulutus- ja urahaaveidensa edelle (Armila & Käyhkö, 2018; Armila ym., 2018).

Tutkimuksemme tuo toisenlaista sävyä Itä-Suomen koulutustilanteeseen. Osallisuuden ja vaikutusmahdollisuuksia koskevien tietojen näkökulmista katsottuna itäsuomalaiset lukiot ovat muun Suomen lukioita edellä ja lukiot muualla Suomessa voisivat ottaa oppia niistä. Mikä tekee Itä-Suomessa sijaitsevista lukioista poikkeuksellisia? Mitä niissä tehdään siten, että opiskelijoiden osallisuus on korkealla tasolla? Vaikka tässä tutkimuksessa käytyllä aineistolla tai menetelmällä ei voi suoraan vastata näihin kysymyksiin, esitämme joitain perusteltuja ajatuksia, joita jatkotutkimuksissa voi lähestyä tarkemmin.

Ensinnäkin vastauksia voi hakea lukioista ja niiden toimintakulttuureista sekä

Itä-Suomen ”erikoisuudesta” suhteessa muihin alueisiin. Saattaa olla niin, että valinnan vähyyden vuoksi itäsuomalaiset lukiolaiset sitoutuvat opinahjoonsa vankemmin kuin alueilla, joissa nuoret valitsevat lukionsa useampien joukosta. Tämä sitoutuminen näkyy aineistossamme lukiolaisien korkeina osallisuuden kokemuksina sekä tietoina siitä, miten yhteisiin asioihin voi koulussa vaikuttaa. Syrjäseudun nuorien siirtymistä toiselle asteelle ja koulutuksen alueellista eriarvoisuutta tutkinut Mari Käyhkö (2016) onkin huomannut, että syrjäseudun nuoret eivät välttämättä pidä koulutuspaikan valintamahdollisuuksien niukkuutta negatiivisena tai merkille pantavana asiana.

Toiseksi itäsuomalaisten lukioiden erityisyyttä voidaan tarkastella myös lukioiden näkökulmasta. Tuloksemme antavat viitteitä siitä, että alueilla, joissa lukiot joutuvat kamppailemaan vähenevistä opiskelijoihin, opiskelijoihin sitoudutaan vahvemmin. Toisaalta paine opiskeluun ja menestykseen saattaa olla pienempi pienissä ja syrjäisissä lukioissa (Armila & Käyhkö, 2018). Näin ollen saattaa olla niin, että paineettomuus keskiarvorajoista ja opiskelu ilman suorituspaineita heijastuu vahvempana osallisuutena koulun toimintaan. Toisin sanoen, kun ei ole paineita koulumenestyksestä, voi antaa aikaansa myös osallisuuden kehittämiseen ja yhteisten asioiden hoitamiseen. On kuitenkin huomioitava, että tulostemme mukaan koulun koolla ei ollut merkitystä. Siksi kysymys saattaakin olla siitä, että pienellä paikkakunnalla (olipa lukion koko mikä tahansa) elämä on, tai sen koetaan olevan, yhteisöllisempää, mikä heijastuu myös lukioon ja sen toimintakulttuuriin.

Kolmanneksi nostamme esiin vielä kulttuurisen näkökulman. Perinteisesti Suomi on jaettu kahteen kansankulttuuriin, itäiseen ja läntiseen. Kulttuurien välille eroja tuovat paitsi murteet, myös tavat ja yleisesti elämäntapa, jotka heijastuvat myös koulujen kulttuureihin (Talve, 1979).

Kaikki nämä kolme näkökulmaa vaativat kuitenkin lisää tarkentavaa tutkimusta. Mikäli haluamme ymmärtää paremmin syitä, jotka parantavat tai heikentävät lukioalaisten osallisuutta sekä heidän tietojaan osallistumisesta, on pureuduttava lukioiden jokapäiväiseen toimintaan. Tämä artikkeli antaa viitteitä siitä, missä ja millaisia osallisuuden valokeiloja ja katvealueita lukioissa on. Seuraava askel on seurata viittoja ja tarkastella tarkemmin syitä, jotka tuottavat vahvaa ja heikkoa osallisuutta sekä vaikuttamista.

Tutkimuksemme tuloksia tulkittaessa on syytä huomioida menetelmällisenä rajoitteena se, että tutkimuksessamme on suhteellisesti enemmän osallistujia suurlukioista ja vähemmän alle 500 opiskelijan lukioista. Merikukka ja muut (2019) ovat huomanneet, että oppilasmäärän ja osallisuuden välillä on negatiivinen yhteys ja oppilasmäärältään suuremmissa kouluissa yksittäinen opiskelija saattaa jäädä kauemmaksi järjestelmästä, jossa päätöksiä koulussa tehdään (Merikukka ym., 2019). Hyvin todennäköisesti ilmiö vaikuttaa tämän tutkimuksen tuloksiin. Vaikka käyttämämme aineisto on laaja, tarvitaan tulevaisuudessa vielä rikkaampaa aineistoa, jotta muodostamaamme kuvaa voidaan tarkastella yksityiskohtaisemmin.

Toisena rajoitteena on tärkeää ottaa huomioon se, että aineistomme opiskelijoiden osallisuus ja tietous vaikutusmahdollisuuksista lukiossa olivat varsin hyvällä

tolalla. Onkin mahdollista, että kyselyymme on jättänyt vastaamatta opiskelijoita, joiden mielestä lukio ei mahdollista osallisuutta ja vaikuttamista heidän haluamallaan tavalla. Toisin sanoen saattaa olla niin, että kyselyyn vastasivat useammin ne opiskelijat, jotka ovat (yhteiskunnallisesti) kiinnostuneita ja aktiivisia, kuin ne, jotka eivät näitä kysymyksiä koe itselleen tärkeiksi. Mikäli näin on, antaa aineisto vääristyneen kuvan todellisuudesta. Toisaalta aineisto on kerätty ennen koronapandemiaa ja Venäjän hyökkäyssotaa Ukrainassa, jotka ovat vaikuttaneet koulutusinstituutioihin, myös lukioihin, laajasti. Aineistossa eivät vielä näy myöskään sen keräämisen jälkeen lukiokentässä tapahtuneet muutokset (esimerkiksi ylioppilaskirjoitusten rooli yliopiston ”pääsykokeena”, maksuton toinen aste ja keskustelu eri oppiaineiden tuomista pisteistä jatkokoulutusvalinnoissa ja niiden vaikutukset oppiaineiden opiskeluun lukioissa).

Kaiken kaikkiaan tutkimuksemme pohjalta vaikuttaa siltä, että siinä missä ylioppilaskirjoituksissa menestyminen ja sen vaikutukset nuorten elämään näyttävät jakautuvan epätasa-arvoisesti, myös mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa asioihin lukioissa jossain määrin polarisoi suomalaisnuoria. Tällä on merkittäviä kerrannaisvaikutuksia sekä nuoriin itseensä että ennen kaikkea suomalaiseen yhteiskuntaan. Mikäli eripuolilla asuvat ja erilaisissa lukioissa opiskelevat nuoret eivät pääse osallisiksi tai saa riittäviä tietoja ja taitoja osallistumiseen ja vaikuttamiseen, ei ole uskottavaa, että he täysi-ikäistyttyään yhtäkkiä muuttuisivat yhteiskunnallisesti aktiivisiksi vain sen vuoksi, että he pääsevät esimerkiksi äänestämään tai asettumaan ehdolle vaaleissa.

Vaarana osallisuuden ja vaikuttamisen epätasa-arvoisessa jakautumisessa on, että joillekin alueille ja joidenkin nuorten keskuuteen syntyy osallistumisen ja vaikuttamisen katveita, joista ponnistaminen yhteiskunnan jäseneksi on hankalaa. Tulevaisuudessa tarvitaan toimenpiteitä, joilla nuorten osallisuutta lukioissa (ja laajemmin toisella asteella) lisätään. Koska opettajien merkitys osallisuutta ja vaikuttamista mahdollistavina aikuisina on koulun arjessa keskeinen, aineenopettajien perus- ja täydennyskoulutus ovat muutoksen kannalta olennaisia (Gretschel ym., 2023).

Tutkimuksemme haastaakin aineenopettajakoulutusta pohtimaan, kuinka lukiolaisten osallisuutta ja vaikuttamista vahvistava toimintakulttuuri tehdään mahdolliseksi kaikissa suomalaisissa lukioissa. Jotta toimenpiteet osataan kohdentaa oikein, lukioita ja lukiolaisia on tutkittava nykyistä laaja-alaisemmin.

Kirjoittajatiedot:

Mikko Hiljanen FT, yliopistonopettaja, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Eija Räikkönen, FT, dosentti, yliopistonlehtori, Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, Jyväskylän yliopisto

Matti Rautiainen, KT, dosentti, vanhempi yliopistonlehtori, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

LÄHTEET

- Ahonen, S. (2005). Opettaja kansalaisen mallina ja mentorina. Teoksessa J. Rantala & A. Siikaniva (toim.), *Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena* (s. 19–32). Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Armila, P., Halonen, T., & Käyhkö, M. (2016). Reunamerkintöjä Hylkysyrjästä. Nuorten elämänraameja ja tulevaisuudenkuvia harvaanasutulla maaseudulla. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisu 117. Nuorisotutkimusseura.
- Armila, P., & Käyhkö, M. (2018). Koulutusyhteiskunnan reunamerkintöjä – Syrjäseuduilla asuvat nuoret ja toisen asteen koulutukseen hakeutuminen. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti, & J. Varjo (toim.), *Koulutuksen lupaukset ja koulutususko* (s. 129–161). Kasvatustieteiden tutkimuskeskus. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Armila, P., Käyhkö, M., & Pöysä, V. (2018). On the educational edges of a learning society: the Finnish hinterland as a framework of educational choices for young people. *Journal of Youth Studies*, 21(9), 1198–1215. <https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1453128>
- Bernelius, V. (2013). Eriytyvät kaupunkikoulut. Helsingin peruskoulujen oppilaspuhjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Bernelius, V. & Huilla, H. (2021). Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. Valtioneuvoston julkaisu 2021:7. Valtioneuvosto.
- Bottiani, J. H., Bradshaw, C. P., & Mendelson, T. (2016). Inequality in black and white high school students' perceptions of school support: An examination of race in context. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 1176–1191. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0411-0>
- Council of Europe (CoE). (2017). Reference framework of competences for democratic culture (vol. 1–3).
- Duncan, T. E., Duncan, S. C., Alpert, A., Hops, H., Stoolmiller, M., & Muthén, B. (1997). Latent variable modeling of longitudinal and multilevel substance use data. *Multivariate Behavioral Research*, 32, 275–318. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3203_3
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. Guilford Publications.

- Gretschel, A. (2002). Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 85.
- Gretschel, A., Rautiainen, M., Vanhanen-Nuutinen, L., & Tarvainen, K. (2023). Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatusta Suomessa. Tilannekuva ja suositukset 2023. Valtioneuvoston kanslia. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja, 2023:24.
- Hakamäki-Stylman, V., Huhtanen, M., Pusa, A.-M., Rumpu, N., Venäläinen, S., Huhtala, O., Multasuo, S., Mustonen, T., Viljanen, V., & Wahlström, N. (2021). Osallisuus tehdään yhdessä – Opiskelijoiden kasvu aktiivisiksi ja kriittisiksi kansalaisiksi toisella asteella. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi), 28.
- Hiljanen, M. (2022). Koulukuva – Suomalaisen koulun demokratiakulttuuri kehyksissään. Teoksessa M. Rautiainen, M. Hiljanen, & P. Männistö (toim.), *Lupaus paremmasta. Demokratia ja koulu Suomessa*. Into.
- Hiljanen, M., Karisto, R., Keijonen, J., Kouhia, T., & Oikari, N. (2022). Tavoitteena demokratia – vai sittenkin jotain muuta? Opetussuunnitelmien perusteet ja demokratiakasvatusta. Teoksessa N. Heinonen, P. Nilivaara, M. Saarnio, & M.-P. Vainikainen (toim.), *Laaja-alainen osaaminen koulussa. Ajattelijana ja oppijana kehittyminen*. Gaudeamus.
- Hotulainen, R., Rimpelä, A., Hautamäki, J., Karvonen, S., Kinnunen, J. M., Kupiainen, S., Lindfors, P., Minkkinen, J., Pere, L., Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P., & Wallenius, T. (2016). Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle. Tutkimus metropolialueen nuorista. Tutkimuksia 398. Helsingin yliopisto. <https://doi.org/10.1111/j.1467-842X.2012.00656.x>.
- Järvinen, T. (2000). Erikoislukiot, valikointi, eriarvoisuus. *Yhteiskuntapolitiikka*, 65(4), 293–302.
- Kestilä-Kekkonen, E. & Sipilinen, J. (2022). Sukupuolen ja vanhempien poliittisen kiinnittymisen vaikutus kansalaispätevyteen. Teoksessa E. Kestilä-Kekkonen, & A. Tiihonen (toim.), *Nuoret kansalaiset. Tilastollinen tutkimus yhdeksäsluokkalaisten kansalaispätevydestä* (s. 46–59). Oikeusministeriön julkaisuja 2022: 11.
- Kosunen, S. (2016). Families and the social space of school choice in urban Finland. Helsingin yliopisto.
- Kupiainen, S., Marjanen, J., & Ouakrim-Soivio, N. (2018). Ylioppilas valintojen pyörteissä. Lukio-opinnot, ylioppilastutkinto ja korkeakoulujen opiskelijavalinta. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisu. Ainedidaktisia tutkimuksia 14. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Käyhkö, M. (2016). Kotoa pois pakotetut? Syrjäseutujen nuorten toiselle asteelle siirtyminen ja koulutuksen alueellinen eriarvoisuus. Teoksessa P. Armila, T. Halonen, & M. Käyhkö (toim.), *Reunamerkitöjä Hylkysyrjästä. Nuorten elämänraameja ja tulevaisuudenkuvia harvaanasutulla maaseudulla* (s. 74–96). Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. *Verkkojulkaisuja* 117. Nuorisotutkimusseura.
- Lukiolaki 10.8.2018/714.
- Malin, H., Tirri, K., & Liauw, I. (2015). Adolescent moral motivations for civic engagement: Clues to the political gender gap? *Journal of Moral Education*, 44(1), 34–50. <https://doi.org/10.1080/03057240.2015.1014324>
- Mehtäläinen, J., Niilo-Rämä, M., & Nissinen, V. (2017). Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälinen ICCS 2016 -tutkimuksen päätulokset. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Merikukka, M., Ristikari, T., & Kiilakoski, T. (2019). Suojaako yläkouluikäisten nuorten osallisuuden kokemus koulussa lyhyeltä koulutuspolulta? *Yhteiskuntapolitiikka* 84(4), 403–415.
- Muthén, L., & Muthén, B. (1998–2018). *Mplus user's guide*. Muthén & Muthén.
- Myllyniemi, S. (2014). Esipuhe. Teoksessa S. Myllyniemi, *Vaikuttava osa. Nuorisobarometri 2013* (s. 5–8). Nuorisosaainneuvottelukunnan julkaisuja 50. Nuorisotutkimusseura.
- OKM 2017. Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). Lukioselvitys. Kooste lukion nykytilaa ja kehittämistarpeita koskevista selvityksistä ja tutkimuksista. 2017:49. Opetusministeriö.
- Rautopuro, J. & Juuti, K. (2018). PISA pintaa syvemmältä. PISA 2015 Suomen pääraportti. Kasvatustieteellinen seura.
- Ristikari, T., Törmäkangas, L., Lappi, A., Haapakorva, P., Kiilakoski, T., Merikukka, M., Hautakoski, A., Pekkarinen, E., & Gissler, M. (2016). Suomi nuorten kasvuympäristönä. 25 vuoden seuranta vuonna 1987 Suomessa syntyneistä nuorista aikuisista. Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 101. Nuorisotutkimusseura.
- Rumberger, R. W. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*, 20(2), 199–220. <https://doi.org/10.3102/00028312020002199>

- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). Why students dropout of School: A review of 25 years of research. California dropout research project report 15. University of California.
- Saarinen, J., Hellgren, J., Lepola, L., Marjanen, J., Ahola, S., Engblom-Pelkkala, K., Eriksson, M., Fredriksson, P., Hynönen, I., Karjalainen T., & Värrä, K. (2023). Lukiokoulutusta uudistetaan – uudistuvatko lukiot? Julkaisut 8:2023. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R., & Simola H. (2015). Suomalainen lohkoutuva peruskoulu vanhempien näkemänä. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne, & H. Simola (toim.), Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka (s. 511–529). Kasvatusalan tutkimuksia 68. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R., & Simola, H. (toim.) (2015). Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Simola, H. (2015). Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Vastapaino.
- Stenvall, E. (2018). Yhteiskunnallinen osallisuus ja toimijuus. Lasten osallistuminen, kansalaisuus ja poliittisuus arjen käytäntöinä. Acta Universitatis Tamperensis 2407. Tampereen yliopisto.
- Suomen perustuslaki 731/1999. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Suomen virallinen tilasto (SVT). Lukiokoulutus (2019). Haettu 3.5.2023 osoitteesta http://www.stat.fi/til/lop/2019/lop_2019_2020-06-16_tie_001_fi.html. Tilastokeskus 2019.
- Suutarinen, S. (toim.) (2000). Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskouluissa. IEA Civics – Nuori kansalainen tutkimuksen julkaisu 1. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Talve, I. (1979). Suomen kansankulttuuri. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 355. SKS.
- Vanttaja, M., Af Ursin, P., & Järvinen, T. (2019). Kouluun sitoutumattomien nuorten tausta ja tulevaisuusodotukset. Yhteiskuntapolitiikka 84(5–6), 491–503.
- Vesänen, M., Koivukangas, P., Thuneberg, M., & Mikkilä, J. (2012). Tulevaisuuden tekijät. Tutkimus lukiolaisten arvomaailmasta ja yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta. Suomen Lukiolaisten Liitto.
- Vipunen (2019). Lukiokoulutuksen oppilaitokset oppilasmäärän mukaan. Haettu 4.5.2023 osoitteesta https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Oppilaitosverkosto%20-%20lukio%20-%20oppilasm%C3%A4%C3%A4r%C3%A4.xlsb

Leena Paakkari
Markus Kulmala
Mari Manu
Jenni Ruotsalainen
Jenni Salminen
Olli Paakkari
Minna Torppa

Onko terveyteen liittyvä tieto yhdenvertaisesti nuorten saatavilla? WHO-koululaistutkimuksen yhdeksäsluokkalaisten terveyden lukutaidon tuloksia vuosilta 2014, 2018 ja 2022

Kohokohdat

- Terveyteen liittyvän luotettavan tiedon tulisi olla yhdenvertaisesti nuorten saavutettavissa. Sen toteutumista voidaan arvioida terveyden lukutaidon näkökulmasta koettuna kykyä löytää ymmärrettävää tietoa sekä kykyä vertailla ja arvioida tiedon paikkansapitävyyttä. Suomessa terveyden lukutaitoa opitaan etenkin koulun terveystieto-oppiaineessa.
- Koetun terveyden lukutaidon kautta arvioituna terveyteen liittyvä luotettava tieto ei ole yhdenvertaisesti kaikkien saatavilla. Tiedon saavuttivat etenkin nuoret, joilla oli hyvä äidinkielen numero, jotka aikoivat jatkaa lukioon ja joilla oli vahva perheen tuki.
- Vuosina 2014, 2018 ja 2022 nuorten koettu osaaminen heikkeni, mutta muutos oli varsin pientä eivätkä nuorten väliset erot suurentuneet. Mahdollista osaamisen eriytymiskehitystä ei siten havaittu, mutta osaamisen muutosta tulee seurata.
- Tulosten perusteella voidaan ehdottaa, että 1) kaikkien nuorten ja erityisesti osaamistasoltaan heikkojen nuorten terveyteen liittyvää osaamista ja luottamusta omaan osaamiseensa on vahvistettava, 2) yhdenvertainen mahdollisuus oppia terveyden lukutaitoa on turvattava niin perusopetuksessa kuin toisella asteella, 3) pärjäämistä äidinkielen oppiaineessa on tuettava, ja 4) on tunnistettava keinoja, joilla perheen tukea lapselle ja nuorelle voitaisiin lisätä.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella, onko terveyteen liittyvä tieto yhdenvertaisesti nuorten saavutettavissa. Tätä arvioitiin terveyden lukutaidon näkökulmasta itse arvioituna, koettuna osaamisena eli taitona etsiä tietoa, jota ymmärtää, sekä kyknä vertailla sitä ja arvioida tiedon paikkansapitävyyttä, sekä suhteessa eri taustatekijöihin (sukupuoli, arvossana äidinkieleessä, koulutusorientaatio, perheen varallisuus, perheen tuki, perherakenne, yksinäisyys ja alakuloisuus). Aineistona käytettiin keväällä 2014, 2018 ja 2022 kerättyä WHO-koululaistutkimuksen yhdeksäsluokkalaisten kyselyaineistoa (n = 981–2 476).

Terveyden lukutaito heikkeni vuosien 2014 ja 2022 välillä, mutta muutos oli pientä eivätkä nuorten väliset erot kasvaneet. Kouluun, hyvinvointiin ja perheeseen liittyvät tekijät selittivät eri vuosina 11–15 prosenttia nuorten välisistä terveyden lukutaidon eroista. Selittäjät olivat pääosin samoja kaikkina vuosina, ja vahvimpia selittäjiä olivat äidinkielen numero, akateeminen orientaatio ja perheen tuki. Perheen monitoroinnin ja perherakenteen vaikutus terveyden lukutaitoon oli vuosien välillä tilastollisesti merkitsevästi poikkeava. Monitorointi selitti terveyden lukutaitoa vähemmän vuonna 2018 kuin muina vuosina, ja perherakenne selitti terveyden lukutaitoa enemmän vuonna 2022 kuin aiempina vuosina.

Koetun terveyden lukutaidon kautta arvioituna terveyteen liittyvä luotettava tieto ei ole yhdenvertaisesti kaikkien saatavilla. Tiedon saavuttivat etenkin nuoret, joilla oli hyvä äidinkielen numero, jotka aikoivat jatkaa lukioon ja joilla oli vahva perheen tuki. Mahdollista polarisaatiokehitystä terveyden lukutaidossa ei havaittu, vaikka kehityssuunta oli negatiivinen, mikä voi tarkoittaa merkittävää heikkenemistä pitkällä aikavälillä.

Asiasanat: terveyden lukutaito, tiedon saavutettavuus, yhdenvertaisuus, nuoret

JOHDANTO

Pääsy tiedon äärelle on jokaisen ihmisen oikeus, joka turvaa monen muun ihmisoi-keuden toteutumisen, kuten oikeuden terveyteen (United Nations, 2012). Yhdenvertaisuuden puute terveyteen liittyvän tiedon saavuttamisessa on keskeinen terveys-erojen syy, myös nuorilla. Tässä ajassa terveyteen liittyvää tietoa on paljon, mutta se on laadultaan hyvin vaihtelevaa (Cinelli ym., 2020). Vuonna 2022 joka kymmenes koululainen Suomessa ilmoitti kohtaavansa sosiaalisessa mediassa väärää tietoa päivittäin ja liki kolme viidestä viikoittain tai useammin (Lahti ym., 2023). Ymmärrettävän ja luotettavan tiedon saavuttamiseen nuoret tarvitsevat valmiuksia etsiä, vertailla ja arvioida tietoa ja tietolähteitä (Paakkari ym., 2022; World Health Organization, 2021). Jotta voidaan arvioida, onko terveyteen liittyvä tieto yhdenvertaisesti nuorten saavutettavissa, tarvitaan ymmärrystä siitä, mitkä tekijät selittävät valmiuksia etsiä, vertailla ja arvioida tietoa, sekä tietoa siitä, missä määrin ja miten niiden merkitys on muuttunut ajassa.

Suomalaisnuorten terveyden lukutaidon taso

Terveyttä ennakoivia valmiuksia voidaan kutsua terveyden lukutaidoksi. Se voidaan määritellä kyvyksi hankkia, rakentaa, arvioida ja käyttää sellaista tietoa, jonka pohjalta ihminen pystyy ymmärtämään syvemmin itseään, muita ihmisiä ja ympäröivää maailmaa terveyden näkökulmasta sekä tekemään perusteltuja terveyteen liittyviä päätöksiä (Paakkari & Paakkari, 2012; World Health Organization, 2021). Terveyden lukutaidossa olevien tasoerojen voi-

daan ajatella rapauttavan yhdenvertaisuutta tiedon saavuttamisessa ja terveydessä. Hyvä terveyden lukutaito on liitetty useisiin myönteisiin terveyden osoittimiin, kuten liikuntasuosituksen mukaiseen liikkumiseen (Buja ym., 2020; Paakkari ym., 2023) ja korkeampaan koettuun terveyteen (Garcia-Garcia & Perez-Rivaz, 2022; Paakkari ym., 2019). Vastaavasti heikko terveyden lukutaito on yhdistetty moniin kielteisiin terveyden osoittimiin, kuten ylipainoisuuteen (Sanson-Daly ym., 2016; Shih ym., 2016) ja päihteiden käyttöön (Kinnunen ym., 2022; Kleszczewska ym., 2022; Paakkari ym., 2019).

Kansallisissa ja kansainvälisissä tutkimuksissa terveyden lukutaitoa on useimmiten arvioitu koettuna osaamisena eli tutkittavan omana arviona taidotaan. Suomessa vuosina 2014 (Paakkari ym., 2014, 2019) ja 2018 (Paakkari ym., 2020) noin joka kolmas yläkoululainen arvioi terveyteen liittyvän osaamisensa hyväksi, joka kymmenes heikoksi ja loput kohtalaiseksi. Kansainvälisissä vertailuisissa suomalaisnuorten koettu terveyden lukutaito on ollut hyvällä tasolla. Esimerkiksi 38 prosenttia 15-vuotiaista suomalaisnuorista arvioi osaamisensa hyväksi, mutta Saksassa ja Belgiassa vain 13 prosenttia (Paakkari ym., 2020). Hyvästä osaamisen tasosta huolimatta Suomen alueelliset (Simonsen-Rehn ym., 2021) ja yksilöiden väliset (Paakkari ym., 2020) erot ovat olleet suuret. Eroja ilmenee siitä huolimatta, että Suomi on yksi harvoja maita, joissa terveyden lukutaitoa opitaan osana kansallista terveystiedon opetussuunnitelmaa: vuosiluokilla 1–6 terveystieto on osa ympäristöopin kokonaisuutta ja vuosiluokasta 7 eteenpäin itsenäinen oppiaine.

Suomalaisnuorten terveyden lukutaidon tasoa on tarkasteltu myös testillä mitattuna osaamisena osana Opetushallituksen vuonna 2013 toteuttamaa kansallista terveystiedon oppimistulosten arviointia. Arviointi osoitti, että osaaminen oli tyydyttävällä tasolla (Summanen, 2014; Summanen ym., 2022). Eniten haasteita oli muun muassa analysoinnin ja arvioinnin osioissa (Summanen, 2014). Vaikka koettun osaamisen tarkastelu antaa hieman eri tietoa kuin mitatun osaamisen tarkastelu, on asioiden välillä positiivinen yhteys. Summanen (2014) havaitsi, että koettu osaaminen selitti 23 prosenttia kansallisessa arviointikokeessa menestymisestä.

Tämän tutkimuksen keskiössä olevan terveyden lukutaidon tarkastelua rajoittaa se, ettei tarkempaa väestötasoista tutkimustietoa ole saatavilla siitä, miten nuoret arvioivat osaamistaan terveyteen liittyvän tiedon saavuttamisessa eli kykyään löytää helposti ymmärrettävää terveyteen liittyvää tietoa sekä taitoaan vertailla ja arvioida sitä. Tämänkaltaista tarkempaa analyysiä terveyden lukutaidon osaamisesta ei vielä ole. Yleisesti tietoa 15-vuotiaiden tiedonhaun, tiedon ymmärtämisen ja tulkinnan sekä tiedon pohdinnan ja arvioinnin taidoista on kuitenkin saatavilla PISA-tutkimuksen lukutaidon mittauksista, joihin viittaamme tässä artikkelissa.

Lukutaitoon ja terveyden lukutaitoon yhteydessä olevat tekijät

Viimeisimpien, vuoden 2018 PISA-tulosten mukaan suomalaisnuorten lukutaito on hyvällä tasolla (Leino ym., 2019). Erinomaisiin ja heikkoihin lukijoihin lukeutui kumpankin noin 15 prosenttia tutkimukseen osallistuneista nuorista. Vaikka tulokset

ovat keskimäärin hyvät, huolestuttavaa oli etenkin heikosti suoriutuvien osuuden kasvu vuodesta 2009 liki 8 prosenttiyksiköllä. Nuorten tiedonhaun valmiudet olivat muita osa-alueita paremmalla tasolla. Haastavinta tytöille oli lukemisen osa-alueista pohdinta ja arviointi, kun taas pojille ymmärtäminen ja tulkinta. Tulosten perusteella nähtiin, että olisi ”ensiarvoisen tärkeää kiinnittää nyt huomiota siihen, että jokainen peruskoulunsa päättävä saa riittävät lähtökohdat tulkita ja arvioida eri lähteistä saamaansa tietoa” (Leino ym., 2019, s. 25).

Niin terveyden lukutaidon kuin PISA-tutkimuksen tulokset ovat nostaneet esiin huolen suomalaisnuorten osaamisen eriarvoistumisesta sukupuolen, koulutusorientaation, koulumenestyksen ja erilaisen perhetekijöiden suhteen. Molempien tutkimuskenttien perusteella osaaminen on ollut parempaa tytöillä kuin pojilla (Manu ym., 2021; OECD, 2019; Paakkari ym., 2018; Summanen, 2014; Summanen ym., 2022).

Suomessa tyttöjen ja poikien välinen lukutaidon sukupuoliero on yksi PISA-maiden suurimmista, vaikka samanaikaisesti Suomi kuuluu parhaiten menestyvien maiden joukkoon (OECD, 2019). Sukupuolten välinen epäsuhta näkyykin niin, että parhaiten suoriutuvien joukossa tyttöjen määrä on poikia suurempi, kun taas poikia on runsaasti enemmän heikoiten suoriutuvien joukossa (Ahonen, 2021). Sukupuoliero on selitetty muun muassa tyttöjen runsaammalla lukukiinnostuksella (OECD, 2010) sekä paremmalla lukujuvuudella (Eklund ym., 2018; Torppa ym., 2018).

Lukujuvuuden on todettu eriytyvän peruskoulun aikana tyttöjen eduksi (Manu ym., 2023). Näyttääkin siltä, että erityi-

sesti osalla pojista on lukujuvuudessa sellaisia haasteita, jotka voivat osaltaan heikentää heidän kykyään etsiä, vertailla ja arvioida tietoa. Myös kansallisessa yhdeksäsluokkalaisten (noin 11 % kaikista yhdeksäsluokkalaista lukuvuonna 2018–2019) äidinkielen osaamista koskevassa selvityksessä osaamiserot olivat eriytyneet sukupuolen mukaan: osaamiseroa oli tyttöjen hyväksi keskimäärin yhden kouluarvosanan verran (Kauppinen & Marjanen, 2020). Vastaavanlaisia tuloksia havaittiin kevään 2013 terveystiedon kansallisessa arviointikokeessa, mukaan lukien analysointia ja arviointia vaativat tehtävät (Summanen, 2014).

Sukupuolen lisäksi myös koulutusorientaatio ja koulumenestys liittyvät sekä lukutaitoon että terveyden lukutaitoon. Vuoden 2018 PISA-tulokset osoittivat, että parhaiten suoriutuvat ja tytöt tähtäsivät ylioppilastutkintoon useammin kuin heikommin suoriutuvat ja pojat (Pulkkinen & Siren, 2021). Tulokset koulutusorientaation ja terveyden lukutaidon välisestä yhteydestä ovat samansuuntaisia (Paakkari ym., 2018; Summanen, 2014; Summanen ym., 2022). Lisäksi hyvään terveyden lukutaitoon on liitetty myös parempi koulumenestys (Kinnunen ym., 2022; Paakkari ym., 2017, 2018; Summanen, 2014), joka niin ikään on yhteydessä hakeutumiseen akateemiselle opintopolulle ammatillisen polun sijaan (Dobewall ym., 2019).

Perhetekijöiden vaikutus suomalaisnuorten lukutaitoon ja terveyden lukutaitoon on selkeä. PISA-tutkimuksessa korkeimman ja matalimman sosioekonomisen kvartaalin välinen piste-ero lukutaidossa on kasvanut vuoden 2000 ensimmäisistä PISA-tuloksista alkaen (Lahelma ym., 2020). Korkeimman sosioekonomi-

sen kvartaalin nuoret menestyivät edellisessä PISA-tutkimuksessa (2018) keskimäärin paremmin, sillä heidän saamiensa lukutaidon pisteiden keskiarvo oli 562, kun taas koko joukon keskiarvo oli 520 (Ahonen, 2021).

Lisäksi vuoden 2000 PISA-tulosten pohjalta havaittiin, että parhaiten suoriutuvien ryhmään kuului eniten sellaisia lapsia, joiden perheissä asui kaksi aikuista (Hampden-Thompson, 2009). Huomioitavaa on, että kun joukosta poistettiin parhaiten menestyvät nuoret, perherakenteiden välinen ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä (Linnakylä ym., 2004). Vanhemman yksinhuoltajuus on osaltaan ollut selittämässä heikoiten suoriutuvien poikien tulosta, mutta ei vastaavasti tyttöjen (Sulkunen & Nissinen, 2012).

Yksinhuoltajaperheen matalampi varallisuus tai vähäisempi osallistuminen nuoren arkeen eivät kuitenkaan Suomessa selitä lukutaitoa yhtä vahvasti kuin useassa muussa länsimaassa (Hampden-Thompson, 2009). Vuonna 2021 suomalaisista lapsiperheistä 23 prosenttia oli yhden aikuisen perheitä (Suomen virallinen tilasto, 2023). Terveyden lukutaidossa vastaavia tuloksia perherakenteesta ei ole saatavilla, mutta vanhempien korkeamman koulutustason (Summanen, 2014) ja perheen korkeamman varallisuuden (Paakkari ym., 2020) on havaittu olevan yhteydessä parempaan terveyden lukutaitoon.

Nuorten hyvinvointi voi olla terveyden lukutaidon kannalta merkityksellistä. Sitä, miten nuoren hyvinvointi selittää lukutaidon tai terveyden lukutaidon tasoa, on tutkittu niukasti, mutta esimerkiksi mielen hyvinvoinnin ja terveyden lukutaidon välistä yhteyttä on tarkasteltu jossain määrin. Nämä tutkimukset osoittavat, että heikko

terveyden lukutaito on yhteydessä yksinäisyyteen (Lyyra ym., 2022) sekä esimerkiksi psykosomaattiseen oireiluun (Gustafsson ym., 2023; Paakkari ym., 2019). Sen sijaan meta-analyyseissä on havaittu heikko yhteys hyvinvoinnin ja koulusuoriutumisen välillä (mm. Bücker ym., 2018; Kaya ym., 2021).

Terveyden lukutaidon ja hyvinvoinnin välisen yhteyden on todettu vaihtelevan muun muassa tutkimusasetelman (yhteys poikkileikkaustutkimuksissa; Amholt ym., 2020), tutkittavien iän (yhteys voimakkaampi nuoremmilla oppilailla; Amholt ym., 2020) sekä sukupuolen (yhteys vain tytöillä; Bortes ym., 2021) suhteen. Lisäksi yhteyden tarkasteluun saattaa vaikuttaa se, että hyvinvoinnin ongelmat eivät jakaudu tasaisesti taidon mukaan, vaan esimerkiksi oppimisen vaikeudet lisäävät hyvinvoinnin ongelmien todennäköisyyttä (Aro ym., 2022; Morgan ym., 2012). Tämä antaa viitteitä siitä, että ongelmat kasautuvat tiettyille ryhmille. Toisin kuin osaaminen, tyttöjen terveys ja hyvinvointi ovat tutkimusten mukaan kuitenkin heikompia kuin poikien. Ero näkyy huolimatta erilaisista tarkastelutavoista (mielenterveyden profiilianalyysi, Gustafsson ym., 2023; koettu hyvinvointi, Bjørnsen ym., 2019; Bortes ym., 2021; masennusoireet, Parviainen ym., 2020).

Viime vuosina koronapandemian ja sen taltuttamiseen liittyvien toimien, kuten koulujen sulkemisen, on havaittu kasvattaneen entisestään eriarvoisuutta oppimisessa ja osaamisessa (Betthäuser ym., 2023; Lerkkanen ym., 2023). Eriarvoisuuden kasvua on selitetty kulttuurisilla (esim. oppimisen arvostaminen), digitaalisilla (esim. tarvittavat välineet ja osaaminen), rakenteellisilla (esim. koulusta saatu tuki) ja taloudellisilla (esim. kodin

oppimisen olosuhteet, ruoan saata-
vuus) tekijöillä (Goudeau ym., 2021; Van
Lancker & Parolin, 2020) sekä perheiden
erilaisilla ajallisilla ja taidollisilla mahdolli-
suuksilla tukea lasten koulunkäyntiä (Go-
man ym., 2021; Metsämuuronen & Sep-
pälä, 2021). Avoimia kysymyksiä on vielä
useita, kuten se, miten oppimis- ja osaa-
misvaje kietoutuvat hyvinvointivajeeseen
(Metsämuuronen & Seppälä, 2021).

TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tar-
kastella seuraavia asioita:

1. Miten nuorten terveyden lukutaidon
taso (koettu kyky saavuttaa tervey-
teen liittyvää tietoa) on muuttunut
vuosien 2014, 2018 ja 2022 välillä?
2. Miten sukupuoli, perhetekijät (per-
heen varallisuus, perheen tuki, per-
herakenne), koulutusorientaatio ja
koulumenestys äidinkielessä sekä
hyvinvointi (yksinäisyys ja alakuloi-
suus) selittävät terveyden lukutaitoa
eri vuosina?

Tutkimuksen avulla voidaan arvioida, onko
valmiuksissa saavuttaa terveyteen liitty-
vää tietoa eriytymisen merkkejä vai onko
tieto yhdenvertaisesti suomalaisnuorten
saavutettavissa.

MENETELMÄT

Aineisto

Aineistona käytettiin vuosina 2014, 2018
ja 2022 kerättyä WHO-koululaistutkimuk-
sen (engl. Health Behaviour in School-

aged Children -study, HBSC) kyselyaineis-
toa, joka kartoittaa viides-, seitsemäs- ja
yhdeksäsluokkalaisten raportoimaa terve-
yttä ja terveystottumuksia sekä niihin liit-
tyviä ilmiöitä, kuten terveyden lukutaitoa.
Kyselyn tekemisessä noudatettiin kullekin
aineistonkeruuvuodelle laadittua kansain-
välistä, HBSC-maille yhteistä tutkimus-
protokollaa (Inchley ym., 2018). Tähän
tutkimukseen sisällytettiin yhdeksäsluok-
kalaisten aineisto.

Tilastokeskuksen koulurekisteristä
tehtiin ositettu ryväsotanta, jossa otos-
yksikkönä oli koulu, ja otanta suhteutet-
tiin koulun kokoon. Kustakin koulusta ky-
selyyn arvottiin yksi luokka. Vuonna 2014
kysely tehtiin kirjallisena ja vuosina 2018
sekä 2022 sähköisellä Webropol-lomak-
keella. Anonyymi kyselyaineisto kerättiin
koulupäivän aikana. Osallistuminen oli va-
paaehtoista.

Vastausprosentit eri vuosina olivat 85
(vuosi 2014), 64 (vuosi 2018) ja 80 (vuo-
si 2022). Tutkimukseen osallistui yhdek-
säsluokkalaisia seuraavasti: vuonna 2014
oppilaita oli 2 476 (tyttöjä 1 263, poikia 1
213), vuonna 2018 oppilaita oli 1 045 (tyt-
töjä 530, poikia 515) ja vuonna 2022 oppi-
laita oli 981 (tyttöjä 509, poikia 472).

Mittarit

Terveyden lukutaito. Terveyden lukutai-
toa mitattiin Health Literacy for School-
aged Children (HLSAC) -mittarilla (Paak-
kari ym., 2016), joka mittaa koettua eli
vastaajan itse arvioimaa osaamista ter-
veyteen liittyvissä asioissa. Mittarin kym-
menestä väittämästä tähän tutkimukseen
valittiin kolme väittämää kuvaamaan ter-
veyteen liittyvän tiedon saavutettavuutta.
Valitut väittämät olivat ”Löydän tarvittaes-

sa terveyteen liittyvää tietoa, jota minun on helppo ymmärtää”, ”Osaan vertailla keskenään eri tietolähteistä saatua terveyteen liittyvää tietoa” ja ”Osaan yleensä selvittää onko jokin terveyteen liittyvä tieto oikea vai väärä”. Vastaajaa pyydettiin valitsemaan vaihtoehdoista se, joka parhaiten kuvaa hänen mielipidettään. Neliportaisen Likert-skaalan arvot vaihtelivat välillä ”1 = ei lainkaan totta” ja ”4 = täysin totta”. Analyysijä varten muuttujista muodostettiin summamuuttuja. Summamuuttujien Cronbachin alfat olivat .89, .91 ja .84 vuosina 2014, 2018 ja 2022.

Koulumenestys. Koulumenestystä äidinkielellä tai pääasiallisessa opetuskiellessä kartoitettiin viimeisimmän todistusarvosanan avulla (numeerinen arvosana 4–10). Vastaajilla oli myös mahdollisuus valita vaihtoehto ”En ole vielä saanut arvosanaa”, joka merkattiin puuttuvaksi tiedoksi ja poistettiin analyseistä.

Koulutusorientaatio. Koulutusorientaatiota tiedusteltiin kysymyksellä ”Mitä teet peruskoulun jälkeen?”. Vuosina 2014 ja 2018 vastausvaihtoehdot olivat: ”Pyrin lukioon”, ”Pyrin ammattikouluun tai muuhun ammatilliseen koulutukseen”, ”Pyrin suorittamaan kaksoistutkintoa”, ”Pyrin oppisopimuskoulutukseen”, ”Menen töihin”, ”Jään työttömäksi” ja ”En osaa sanoa”. Vuonna 2022 oppimisvelvollisuus laajeni 18-vuotiaisiin, minkä vuoksi vastausvaihtoehdot muuttuivat osittain: ”Pyrin lukioon”, ”Pyrin ammattikouluun tai muuhun ammatilliseen koulutukseen”, ”Pyrin suorittamaan kaksoistutkintoa”, ”Pyrin koulutukseen valmistavaan lisäopetukseen (kymppiluokka, VALMA, LUVU)” ja ”En osaa sanoa”. Analyysijä varten muodostettiin dikotominen

muuttuja, jossa vastausvaihtoehdot ”Pyrin lukioon” ja ”Pyrin suorittamaan kaksoistutkintoa” yhdistettiin yhteen luokaksi ”Akaateeminen polku” ja loput muodostivat luokan ”Muu”.

Perheen varallisuus. Perheen suhteellista varallisuutta mitattiin Family Affluence Scale (FASIII) -mittarin avulla (Torsheim ym., 2016). FAS-mittari koostuu kuudesta kysymyksestä (autojen lukumäärä, oma huone, tietokoneiden lukumäärä, kylpyhuoneiden lukumäärä, astianpesukoneen omistaminen, ulkomaanmatkojen lukumäärä viime vuonna), mutta tähän analyysiin ulkomaanmatkojen lukumäärä jätettiin pois koronapandemia vuosien takia. FAS-mittari muodostettiin laskemalla ensin vastusten summa ja luokittelemalla sitten saatu summa kolmeen kategoriaan niin, että ensimmäiseen kategoriaan kuului vastaajien FAS-pistemäärän alin 20 prosenttia, toiseen kategoriaan keskimääräinen 60 prosenttia ja kolmanteen kategoriaan ylin 20 prosenttia. Summamuuttujien Cronbachin alfat olivat .41, .45 ja .50 vuosina 2014, 2018 ja 2022.

Perheen tuki. Perheen tukea kartoitettiin neljän väittämän avulla: ”Perheeni todella yrittää auttaa minua”, ”Saun perheeltäni tarvitsemani avun ja tunnetuen”, ”Voin puhua ongelmistani perheeni kanssa” ja ”Perheeni on halukas auttamaan minua päätöksenteossa” (Currie ym., 2014). Seitsemänportainen Likert-asteikko vaihteli välillä ”1 = hyvin vahvasti eri mieltä” ja ”7 = hyvin vahvasti samaa mieltä”. Analyysijä varten muuttujista muodostettiin summamuuttuja. Summamuuttujien Cronbachin alfat olivat .96, .97 ja .95 vuosina 2014, 2018 ja 2022.

Perherakenne. Perheen rakennetta kartoitettiin seuraavasti: ”Merkitse seuraavaan kysymykseen ne perheenjäsenet, jotka asuvat kanssasi kotona, jossa elät tai vietät suurimman osan ajastasi”. Vastausvaihtoehdot olivat ”Äiti”, ”Isä”, ”Äitipuoli (tai isän naisystävä/kumppani)”, ”Isäpuoli (tai äidin miesystävä/kumppani)”, ”Asun sijaiskodissa tai lastenkodissa” ja ”Asun jonkun muun kanssa tai jossain muualla (sisarukset, isovanhemmat)”. Analyysijä varten vaihtoehdot luokiteltiin kolmeen luokkaan: 1 = Asuu kahden aikuisen kanssa, 2 = Asuu yhden aikuisen kanssa ja 3 = Muu.

Vanhempien monitorointi. Vanhempien monitorointia (seuranta, ”parental monitoring”) kartoitettiin kahden kysymyksen avulla (ks. Currie ym., 2014): 1) ”Kuinka paljon äitisi todella tietää siitä...?” ja 2) ”Kuinka paljon isäsi todella tietää siitä...?”. Molemmissa kohdissa oli viisi alakysymystä: ”...keitä ystäväsi ovat?”, ”...kuinka käytät rahasi?”, ”...missä vietät aikaasi koulun jälkeen?”, ”...missä olet iltaisin?” ja ”...mitä teet vapaa-aikanasi?”. Vastausasteikko kussakin kysymyksessä oli ”1 = hän tietää paljon”, ”2 = hän tietää jonkin verran”, ”3 = hän ei tiedä mitään” ja ”4 = ei ole äitiä/isää tai en tapaa häntä”. Analyysijä varten skaala käännettiin. Muuttujista muodostettiin summamuuttuja, joka voi saada arvon 10–40; mitä suurempi luku on, sitä enemmän perhe tietää lapsen arjesta. Summamuuttujien Cronbachin alfat olivat vuosina 2014, 2018 ja 2022 isän monitoroinnille .94, .95 ja .95 sekä äidin monitoroinnille .89, .89 ja .92.

Nuorten hyvinvointi. Nuorten hyvinvoinnin mittaamiseen valittiin kaksi kysymystä (alakuloisuus ja yksinäisyys). Alakuloisuutta kartoitettiin yhden väittämän avulla, osana laajempaa oiremittaria (Currie ym., 2014). Vastaajaa pyydettiin arvioimaan alakuloisuutta vastaamalla kysymykseen ”Kuinka usein sinulla on ollut seuraavia oireita viimeisen 6 kuukauden aikana?” Vastausvaihtoehdot olivat ”1 = lähes päivittäin”, ”2 = useammin kuin kerran viikossa”, ”3 = noin kerran viikossa”, ”4 = noin kerran kuukaudessa” ja ”5 = harvemmin tai ei koskaan”.

Yksinäisyyttä mitattiin yhden kysymyksen avulla, joka vuosina 2014 ja 2018 oli ”Tunnetko koskaan itseäsi yksinäiseksi?”. Vastausvaihtoehdot olivat ”kyllä, hyvin usein”, ”kyllä, melko usein”, ”kyllä, joskus” ja ”en”. Vuonna 2022 kysymys oli ”Kuinka usein olet tuntenut itsesi yksinäiseksi viimeisen 12 kuukauden aikana?” ja vastausvaihtoehdot olivat ”en koskaan”, ”harvoin”, ”joskus”, ”suurimman osan ajasta” ja ”aina”. Analyysijä varten vastausvaihtoehdot luokiteltiin siten, että vuosien 2014–2018 ”kyllä, hyvin usein” ja ”kyllä, melko usein” sekä vuoden 2022 vastausvaihtoehdot ”suurimman osan ajasta” ja ”aina” yhdistettiin luokaksi ”1 = usein” ja muut luokaksi ”0 = muu”.

Aineiston analyysi

Vuosien välisiä eroja muuttujien tasossa tarkasteltiin jatkuvien muuttujien osalta F-testien avulla sekä hajontojen eroa Levenen testin avulla (taulukko 1). Luokittelevien muuttujien osalta analyysimenetelmänä käytettiin ristiintaulukointia. Koska aineisto

on suuri, tilastolliset testit ovat liian herkkiä, minkä vuoksi tarkastelimme myös efektikokoa. Cohenin d -efektikokoa tulkitaan siten, että kun $d > .20$, efekti on pieni, kun $d > .50$, efekti on keskikokoinen, ja kun $d > .80$, efekti on suuri.

Taustamuuttujien yhteyttä terveyden lukutaitoon eri vuosina tutkittiin regressiomallien avulla. Mallit estimoitii ensin erikseen osaamiseen ja kouluun liittyville tekijöille (äidinkielen arvosana ja koulutusorientaatio), hyvinvointimuuttujille (alakuoloisuus ja yksinäisyys) ja perhetekijöille (perheen tuki, vanhempien monitorointi, perheen varallisuus ja perherakenne). Lo-

puksi estimoitii malli, jossa kaikki selittävät muuttujat olivat mukana ennustamassa terveyden lukutaitoa. Malleissa jatkuvat muuttujat (alakuoloisuus, terveyden lukutaito, arvosana äidinkielessä, perheen tuki sekä perheen monitorointi) keskitettiin ja skaalattiin niin, että kunkin muuttujan keskiarvo on 0 ja hajonta 1. Jokaisessa mallissa kontrolloitiin sukupuolen vaikutus. Lopuksi testattiin, oliko vuosien välillä ero siinä, miten hyvin nuorten eroja terveyden lukutaidossa pystyttiin selittämään valittujen muuttujien avulla yhdessä sekä erikseen.

Taulukko 1

Käytetyt analyysimenetelmät

Mitä tutkittiin	Millä tutkittiin
Erot jatkuvien muuttujien tasossa mittausvuosien välillä	F-testi sekä Cohenin d efektikoko
Erot jatkuvien muuttujien hajonnassa mittausvuosien välillä	Levenen testi
Erot luokittelevien muuttujien jakaumissa mittausvuosien välillä	Ristiintaulukointi, χ^2 -testi (Khiin neliö -testi)
Raa'at korrelaatiokertoimet muuttujien välillä vuosittain	Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin
Selitysmuuttujien yhteys terveyden lukutaitoon muuttujaryhmittäin	Regressiomalli
Selitysmuuttujien yhteyden terveyden lukutaitoon eroavaisuus vuosien välillä	Rakenneyhtälömalli

TULOKSET

Vuosien 2014, 2018 ja 2022 aineistojen kuvailu ja vuosien väliset erot

Taulukossa 2 raportoidaan jatkuvien muuttujien keskiarvot, hajonnat sekä vuosien väliset erot ja taulukossa 3 luokittelevien muuttujien prosentuaaliset jakaumat ja vuosien väliset erot. Vuosien välillä ei havaittu eroja tyttöjen ja poikien suhteelli-

sissa osuuksissa, äidinkielen arvosanojen tasossa eikä vanhempien monitoroinnin määrässä.

Terveysten lukutaito heikkeni tilastollisesti merkitsevästi vuosien 2014 ja 2022 aineistojen välillä, mutta vuosien väliset efektikoot olivat hyvin pieniä. Lisäksi terveyden lukutaidon hajonta nuorten välillä kasvoi vuodesta 2014 vuoteen 2018, mutta pieneni jälleen vuonna 2022 lähelle vuoden 2014 tasoa.

Taulukko 2

Kuvailevat tiedot jatkuvien muuttujien osalta

	2014		2018		2022		Keskiarvojen vertailu F (df=2)	Hajonnan vertailu (Levene)	Keskiarvojen parittaiset erot	Erojen efektikoot (Cohen d)
	KA	KH	KA	KH	KA	KH				
Terveysten lukutaito	9.82	1.75	9.70	2.04	9.65	1.83	3.69*	9.46***	2022<2014	2014 vs 2018: 0.07 2018 vs 2022: 0.03 2014 vs 2022: 0.10
Arvosana äidinkielessä	7.88	1.18	7.95	1.20	7.93	1.18	1.47	0.63	-	2014 vs 2018: 0.06 2018 vs 2022: 0.02 2014 vs 2022: 0.04
Alakuloisuus	2.08	1.16	2.49	1.30	2.63	1.37	81.19***	48.96***	2022>2014. 2022>2018. 2018>2014	2014 vs 2018: 0.31 2018 vs 2022: 0.14 2014 vs 2022: 0.45
Perheen tuki	22.19	5.99	22.12	6.44	21.14	6.67	9.48***	11.14***	2022<2018. 2022<2014	2014 vs 2018: 0.01 2018 vs 2022: 0.15 2014 vs 2022: 0.17
Vanhempien monitorointi	33.25	5.11	33.39	5.67	33.10	6.38	0.63	17.77***	-	2014 vs 2018: 0.03 2018 vs 2022: 0.05 2014 vs 2022: 0.03

Huom. * p < .05, **p < .01, ***p < .001

Alakuloisuuden osalta tilastollisen testin tulos ja efektikoko viittasivat merkittäviin eroihin vuosien välillä. Alakuloisuuden taso ja hajonta olivat pienimmillään vuonna

2014 ja suurimmillaan vuonna 2022. Perheeltä saadun tuen tasossa havaittiin laskua vuodesta toiseen ja hajonnassa kasvua, mutta efektikoot osoittivat vuosien

välisten erojen olevan hyvin pieniä.

Myös koulutusorientaatiossa, yksinäisyydessä, perheen varallisuudessa ja

perherakenteessa havaittiin eroja vuosien välillä (taulukko 2).

Taulukko 3

Kuvailevat tiedot luokittelevien muuttujien osalta

	2014	2018	2022	χ^2 (vapausasteet)
<u>Sukupuoli</u>				0.31 (2)
Tytöt	1263 (51 %)	530 (51 %)	509 (52 %)	
Pojat	1213 (49 %)	515 (49 %)	472 (48 %)	
<u>Akateeminen orientaatio</u>				18.80 (2)***
Lukio tai kaksoistutkinto	1600 (65 %)	684 (66 %)	565 (58 %)	
Muu	858 (35 %)	359 (34 %)	414 (42 %)	
<u>Yksinäisyys</u>				10.533 (2)**
Ei yksinäisyyttä kokevat	2090 (85 %)	809 (80 %)	814 (84 %)	
Vähintään melko usein yksinäisyyttä kokevia	365 (15 %)	194 (20 %)	156 (16 %)	
<u>Perheen varallisuus</u>				10.595 (4)*
Aiin	441 (18 %)	144 (15 %)	156 (16 %)	
Keskimmäinen	1354 (56 %)	558 (56 %)	537 (56 %)	
Yiin	614 (26 %)	289 (29 %)	271 (28 %)	
<u>Perherakenne</u>				184.93 (4)***
Kaksi aikuista	2079 (85 %)	806 (79 %)	726 (79 %)	
Yksi aikuinen	353 (14 %)	115 (11 %)	102 (11 %)	
Muu	27 (1 %)	105 (10 %)	90 (10 %)	

Huom. * p < .05, **p < .01, ***p < .001

Lukioon suuntaavien määrä oli suurimmillaan vuonna 2014 (65 %, sovitettu jäännös 2.3) ja pienimmillään vuonna 2022 (58 %, sovitettu jäännös -4.3). Yksinäisyyttä kokevien määrä kasvoi vuodesta 2014 (15 %, sovitettu jäännös -2.6) vuoteen 2018 (20 %, sovitettu jäännös 3.1) ja oli vuonna 2022 (16 %) jälleen hyvin samalla tasolla kuin vuonna 2014. Perheen varallisuuden osalta eri vuosien aineistot poikkesivat

hieman siten, että vuoden 2014 aineistossa alinta perheen varallisuusluokkaa oli vähemmän (18 %, sovitettu jäännös 2.6) ja ylintä luokkaa vähemmän (26 %, sovitettu jäännös -2.3) kuin muina vuosina. Perherakenteessa havaittiin myös eroja. Vuonna 2014 sekä kahden aikuisen perheitä (85 %, sovitettu jäännös 4.9) että yhden aikuisen perheitä (14 %) oli enemmän kuin myöhemminä vuosina. Perherakenteen luokka

”muu”, joka sisälsi sijaiskodit, lastenkodit sekä muut järjestetyt kuten sisarukset tai isovanhemmat, oli vuosina 2018 (10 %, sovitettu jäännös 8.7) ja 2022 (10 %, sovitettu jäännös 7.4) yleisempi kuin vuoden 2014 aineistossa (1 %).

Terveyden lukutaitoa selittävät tekijät eri vuosina

Taulukossa 4 raportoidaan korrelaatiot muuttujien välillä. Vuoden 2022 aineistossa terveyden lukutaito korreloi kaikkien muiden muuttujien kanssa. Vuosina 2014 ja 2018 yhteyttä ei ollut terveyden lukutaidon ja sukupuolen tai terveyden lukutaidon ja perherakenteen välillä. Tarkastelemme seuraavaksi regressiomallien avulla, mitkä muuttujat selittivät terveyden lukutaitoa eri vuosina ja olivatko selittäjät erilaisia eri vuosina.

Ensimmäisissä regressiomalleissa (taulukko 5) tarkastelimme äidinkielen arvosanan ja koulutusorientaation yhteyttä terveyden lukutaitoon. Mallit sovitettiin erikseen vuosille 2014, 2018 ja 2022. Äidinkielen arvosanalla ja koulutusorientaatiolla oli jokaisena tarkasteluvuonna tilastollisesti merkitsevä positiivinen yhteys terveyden lukutaitoon. Jos nuori menestyi äidinkielessä ja aikoi mennä lukioon, todennäköisyys korkeampaan terveyden lukutaitoon kasvoi.

Äidinkielen arvosana, koulutusorientaatio sekä sukupuoli selittivät yhdessä 4–10 prosenttia terveyden lukutaidon vaihtelusta; selitysaste oli korkein, 10 %, vuonna 2022 ja toiseksi korkein vuonna 2014 (9 %). Lopuksi verrattiin eri vuosien regressiomalleja keskenään ja havaittiin, että vuosien välillä ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitseviä eroja yhteyksien voi-

makkuudessa. Koulutusorientaatio ja äidinkielen arvosana olivat siis yhtä vahvasti yhteydessä terveyden lukutaitoon kaikkina vuosina.

Seuraavissa regressiomalleissa (taulukko 6) tarkastelimme hyvinvointiin liittyvien muuttujien, alakuloisuuden ja yksinäisyyden, yhteyttä terveyden lukutaitoon. Mallit sovitettiin erikseen vuosille 2014, 2018 ja 2022. Alakuloisuus ja yksinäisyys olivat jokaisena tarkasteluvuonna negatiivisesti yhteydessä terveyden lukutaitoon. Ne, jotka tunsivat itsensä alakuloisiksi ja yksinäisiksi, arvioivat myös terveyden lukutaitonsa keskimäärin muita heikommaksi.

Taulukko 4

Korrelaatiot (Spearman)

	Terveyden lukutaito	Arvosana äidinkielessä	Alakuloisuus	Perheen tuki	Vanhempien monitorointi	Sukupuoli	Yksinäisyys	Perherakenne	Koulutusorientaatio
2014									
Terveyden lukutaito	1								
Arvosana äidinkielessä	.24***	1							
Alakuloisuus	-.11***	.09***	1						
Perheen tuki	.27***	.08***	-.27***	1					
Vanhempien monitorointi	.23***	.19***	-.16***	.36***	1				
Sukupuoli	.02	.38***	.29***	-.01	.04*	1			
Yksinäisyys	-.10***	.02	.41***	-.27***	-.14***	.18***	1		
Perherakenne	-.03	-.10***	.04	-.07***	-.19***	-.01	.05*	1	
Koulutusorientaatio	.25***	.52***	.02	.07***	.15***	.19***	-.02	-.09***	1
Perheen varallisuus	.07***	.05*	.02	.05*	.06**	.03	-.03	.03	.12***
2018									
Terveyden lukutaito	1								
Arvosana äidinkielessä	.17***	1							
Alakuloisuus	-.18***	.11***	1						
Perheen tuki	.28***	.06	-.34***	1					
Vanhempien monitorointi	.14***	.16***	-.23***	.33***	1				
Sukupuoli	.01	.36***	.31***	-.07*	-.02	1			
Yksinäisyys	-.14***	.02	.44***	-.30***	-.17***	.16***	1		
Perherakenne	.00	-.08*	.04	-.05	-.19***	.01	.03	1	
Koulutusorientaatio	.14***	.57***	.09**	.06	.11***	.19***	.01	-.07*	1
Perheen varallisuus	.09**	.07*	-.01	.00	.05	-.03	-.03	-.01	.07*
2022									
Terveyden lukutaito	1								
Arvosana äidinkielessä	.24***	1							
Alakuloisuus	-.09*	.05	1						
Perheen tuki	.26***	.14***	-.37***	1					
Vanhempien monitorointi	.21***	.21***	-.23***	.47***	1				
Sukupuoli	.08*	.31***	.40***	-.12**	-.04	1			
Yksinäisyys	-.11**	-.03	.33***	-.31***	-.23***	.18***	1		
Perherakenne	-.14***	-.12***	.05	-.14***	-.17***	-.03	.09**	1	
Koulutusorientaatio	.22***	.51***	-.04	.18***	.19***	.13***	-.10**	-.08*	1
Perheen varallisuus	.08*	-.01	-.01	.06	.12***	-.01	-.14***	-.08*	.03

Huom. * p < .05, **p < .01, ***p < .001

Taulukko 5

Terveyden lukutaitoa selittävä regressiomalli, jossa selittäjinä sukupuoli, akateeminen orientaatio ja arvosana äidinkielessä

	Standardoitu Beta			Mallien välinen khin neliö testin p-arvo
	2014	2018	2022	
Sukupuoli	-0.12**	-0.04	-0.02	.09 ^a
Akateeminen orientaatio	0.35***	0.19*	0.21**	.35 ^b
Arvosana äidinkielessä	0.17***	0.16***	0.25***	.18 ^b

Huom. *p < .05, **p < .01, ***p < .001

^a sukupuolen, akateemisen orientaation ja äidinkielen arvosanan sisältävän mallin p-arvo vuosien välillä

^b vain rivillä olevan muuttujan sisältävän mallin p-arvo vuosien välillä

Taulukko 6

Terveyden lukutaitoa selittävä regressiomalli, jossa selittäjinä sukupuoli, yksinäisyys ja alakuloisuus

	Standardoitu Beta			Mallien välinen khin neliö testin p-arvo
	2014	2018	2022	
Sukupuoli	0.17***	0.25**	0.33***	34 ^a
Yksinäisyys	-0.25***	-0.23*	-0.24*	.75 ^b
Alakuloisuus	-0.11***	-0.19***	-0.15***	.30 ^b

Huom. *p < .05, **p < .01, ***p < .001

^a sukupuolen, yksinäisyyden ja alakuloisuuden sisältävän mallin p-arvo vuosien välillä

^b vain rivillä olevan muuttujan sisältävän mallin p-arvo vuosien välillä

Alakuloisuus, yksinäisyys sekä vakioimassa ollut sukupuoli selittivät yhteensä likimain 5 prosenttia terveyden lukutaidon vaihtelusta vuosina 2018 ja 2022 sekä 3 prosenttia vuonna 2014. Vuosien välillä hyvinvointimuuttujien ja terveyden lukutaidon välisten yhteyksien voimakkuudessa

ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Hyvinvointimuuttujat olivat siis yhtä vahvasti yhteydessä terveyden lukutaitoon kaikkina vuosina.

Seuraavissa regressiomalleissa (taulukko 7) tarkastelimme perheeseen liittyvien muuttujien yhteyttä terveyden lukutai-

toon. Mitä korkeampi perheen varallisuus oli, sitä parempi nuoren terveyden lukutaito oli vuosina 2014 ja 2018. Vuonna 2022 yhteyttä ei havaittu. Koettu perheen tuki oli positiivisesti yhteydessä terveyden lukutaitoon kaikkina tarkasteluvuosina. Mitä vahvempaa tuki oli, sitä paremmaksi nuoret arvioivat osaamisensa. Vanhempien monitorointi oli positiivisesti yhteydessä terveyden lukutaitoon vuosina 2014 ja 2022 mutta ei vuonna 2018. Mitä enemmän vastaaja koki perheen tietävän hänen

elämästään, sitä parempi terveyden lukutaidon taso oli. Perherakenteella oli yhteys terveyden lukutaitoon vuonna 2022 mutta ei vuosina 2014 ja 2018. Kahden aikuisen perhetaustaan verrattuna yhden aikuisen perheestä tai muusta perhetaustasta tuleva nuori arvioi terveyden lukutaitonsa keskimäärin matalammaksi vuonna 2022. Mallit selittivät terveyden lukutaidon vaihtelusta likimain 8 prosenttia vuosina 2014 ja 2018 ja 10 prosenttia vuonna 2022.

Taulukko 7

Terveyden lukutaitoa selittävä regressiomalli, jossa selittäjinä sukupuoli ja perheeseen liittyvät tekijät

	Standardoitu Beta			Mallien välinen khin neliö testin p-arvo
	2014	2018	2022	
Sukupuoli	0.05	0.13	0.15*	.04 ^a
Sosioekonominen tausta	0.10***	0.16**	0.09	.40 ^b
Perheen tuki	0.17***	0.27***	0.14***	.27 ^b
Vanhempien monitorointi	0.16***	0.04	0.12**	.01 ^b
Perherakenne	-0.01	0.03	-0.13*	.03 ^b

Huom. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

^a sukupuolen, sosioekonomisen taustan, perheen tuen, vanhempien monitoroinnin ja perherakenteen sisältävän mallin p-arvo vuosien välillä

^b vain rivillä olevan muuttujan sisältävän mallin p-arvo vuosien välillä

Verrattaessa eri vuosien malleja keskenään havaittiin, etteivät yhteyksien vahvuudet eronneet tilastollisesti merkitsevästi perheen varallisuuden tai perheen tuen osalta. Monitoroinnin ja perherakenteen osalta vuosien väliset erot olivat kuitenkin tilastollisesti merkitsevät. Monitorointi selitti

terveyden lukutaitoa vähemmän vuonna 2018 kuin muina vuosina, ja perherakenne selitti terveyden lukutaitoa enemmän vuonna 2022 kuin aiempina vuosina.

Viimeisessä regressiomallissa olivat mukana kaikki terveyden lukutaitoa selittävät muuttujat, jotta pystyttiin tunnistamaan

tärkeimmät selittäjät ja laskemaan kaikkien selittävien tekijöiden yhteinen selitysoosuus. Mallien regressiokertoimien estimaatit, merkitsevyydet sekä selityssasteet esitetään taulukossa 8. Jokaisena tarkasteluvuonna äidinkielen arvosana, akateeminen orientaatio sekä perheen tuki olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä terveyden lukutaitoon. Alakuloisuus oli merkitsevästi yhteydessä terveyden lukutaitoon vuosina 2014 ja 2018, mutta tilastollisesti merkitsevä yhteys hävisi vuoden

2022 mallissa. Niin ikään perheen varallisuus oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä terveyden lukutaitoon vain vuosina 2014 ja 2018. Lisäksi vanhempien monitorointi oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä terveyden lukutaitoon vain vuonna 2014. Äidinkielen arvosanan, akateemisen orientaation, perheen tuen ja varallisuuden sekä vanhempien monitoroinnin yhteys terveyden lukutaitoon oli positiivinen, kun taas alakuloisuuden yhteys negatiivinen.

Taulukko 8

Terveyden lukutaitoa selittävä regressiomalli, jossa selittäjinä kaikki selittävät muuttujat

	Standardoitu Beta			Mallien välinen khin neliö testin p-arvo
	2014	2018	2022	
Sukupuoli	-0.07	0.11	0.11	.05 ^a
Akateeminen orientaatio	0.30***	0.19*	0.16*	
Arvosana äidinkielessä	0.15***	0.10*	0.14**	
Yksinäisyys	-0.10	-0.06	-0.03	
Alakuloisuus	-0.06*	-0.16***	-0.05	
Perheen varallisuus	0.07*	0.15**	0.09	
Perheen tuki	0.13***	0.19***	0.12**	
Vanhempien monitorointi	0.12***	-0.00	0.08	
Perherakenne	0.04	0.04	-0.10	

Huom. * p < .05, **p < .01, ***p < .001

^a kaikkien muuttujien sisältävän mallin p-arvo vuosien välillä

Kaikki muuttujat selittivät terveyden lukutaidon vaihtelusta 15 prosenttia vuonna 2014, 11 prosenttia vuonna 2018 ja 14 prosenttia vuonna 2022. Vuosien välisen

vertailun testin p-arvo oli .053, jota voidaan pitää viitteellisesti merkitseväenä tuloksena.

POHDINTA

Tutkimuksessa tarkasteltiin, onko terveyteen liittyvä tieto yhdenvertaisesti nuorten saavutettavissa ja onko tilanne muuttunut vuosien 2014 ja 2022 välillä. Tiedon saavutettavuutta arvioitiin terveyden lukutaidon näkökulmasta itse arvioituna kykynä etsiä tietoa, jota ymmärtää, sekä vertailla ja arvioida sen paikkansapitävyyttä. Lisäksi tutkittiin, selittivätkö sukupuoli, perhe-tekijät (perheen varallisuus, perheen tuki, perherakenne), koulutusorientaatio, koulumenestys äidinkiessä sekä hyvinvointi (yksinäisyys ja alakuloisuus) terveyden lukutaitoa eri vuosina.

Terveyden lukutaidon keskiarvotarkastelu osoitti, että vuosina 2014, 2018 ja 2022 nuoret kokivat terveyteen liittyvän tiedon olevan keskimäärin melko hyvin heidän saavutettavissaan (ks. Paakkari ym., 2018). Kuitenkin koettu osaamisen taso laski hieman vuosien välillä, ja vuonna 2022 terveyden lukutaito oli tilastollisesti merkittävästi matalampi kuin vuonna 2014. Muutosten efektiivisyys oli kuitenkin pieni, eikä hajonta kasvanut systemaattisesti vuodesta toiseen. Nämä tulokset viittaavat siihen, että muutos koetussa terveyden lukutaidon tasossa on ollut varsin pientä eivätkä nuorten väliset erot ole suurentuneet. Mahdollista eriytymis- eli polarisaatiokehitystä ei siis löytynyt, vaikka kehityssuunta oli negatiivinen. Jatkuessaan tämä voi tarkoittaa merkittävääkin eriytymistä.

Yksilöiden välillä oli kuitenkin selviä eroja osaamisessa kaikkina vuosina. Tutkimuksessa tarkasteltiin, mikä näitä eroja selittää. Tilastollisesti merkittävät terveyden lukutaidon selittäjät olivat pääosin samoja, mutta erojakin löytyi vuosien välillä. Kun

kaikki selittävät tekijät huomioitiin, kokonaismalli selitti 11–14 prosenttia terveyden lukutaidosta. Merkittäviä tekijöitä vuoden 2022 mallissa olivat äidinkielen arvosana, aikomus jatkaa lukioon peruskoulun jälkeen ja perheen tuki. Vuosina 2014 ja 2018 eroja selittivät myös perheen varallisuus ja nuoren alakuloisuus ja vuonna 2014 näiden lisäksi vanhempien monitorointi.

Tulosten perusteella voidaan sanoa, että koetun terveyden lukutaidon kautta arvioituna terveyteen liittyvä luotettava tieto ei ole yhdenvertaisesti kaikkien nuorten saatavilla. Tiedon saavuttavat etenkin ne nuoret, jotka pärjäävät hyvin koulussa (tässä tutkimuksessa äidinkielen arvosana) ja jotka aikovat jatkaa lukioon.

Kun otetaan huomioon terveyden lukutaidon yhteys terveyteen (Fleary ym., 2018; Paakkari ym., 2021), tulos vahvistaa aiempia pohdintoja siitä, että koulussa heikommin pärjäävillä on korkeampi riski jäädä jälkeen koulunkäynnin ja oppimisen lisäksi myös mahdollisuuksissa saavuttaa hyvä terveys (Karvonen & Koivusilta, 2010; Summanen ym., 2022). Sama huomio koskee akateemiselle polulle suuntautuvia. Tällä hetkellä terveyden lukutaidon oppiminen osana terveystieto-oppiainetta on huomioitu systemaattisesti lukion opetussuunnitelmassa, mutta ei juurikaan ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmassa. Lisäksi terveyteen liittyvään opetukseen käytettävä oppituntimäärä on selvästi vähäisempi ammatillisessa koulutuksessa kuin lukiossa.

Vaarana on, että tämän koulutuspoliittisen ratkaisun myötä erot terveyden lukutaidossa kasvavat ja osaaminen eriytyy toisen asteen opintojen aikana. On laajaa tutkimusnäyttöä siitä, että erilaiset terveydelle haitalliset elintavat ovat

ammattillisessa koulutuksessa opiskelevilla yleisempiä kuin lukiossa opiskelevilla. Esimerkiksi vuonna 2021 ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevista 18 prosenttia ilmoitti tupakoivansa päivittäin, mutta vastaava osuus lukiolaisilla oli 2 prosenttia (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2021).

Tässä tutkimuksessa sukupuoli ei liittynyt terveyden lukutaitoon vuosina 2014 ja 2018, mutta pieni merkitsevä korrelaatio löydettiin vuodelta 2022 tyttöjen hyväksi (ks. myös Summanen ym., 2022). Tulos antaa viitteitä siitä, että terveyden lukutaito ja pääsy luotettavan tiedon äärelle on vaarassa eriytyä niin, että suurempi osa pojista kuin tytöistä ei saavuta yhtä hyvää terveyden lukutaitoa tai pääse luotettavan tiedon äärelle (ks. myös Pöysä & Kupiainen, 2018; Summanen ym., 2022). Tulosta tulkittaessa on tärkeä huomioida, että tilastollisesti merkitsevästä yhteydestä huolimatta sukupuolen ja koetun terveyden lukutaidon välinen yhteys oli myös vuonna 2022 hyvin heikko. Tätä mahdollista kehityskulkua on kuitenkin syytä seurata tulevana vuosina.

Lisäksi jatkossa on tärkeää seurata tarkemmin sitä, miten tyttöjen ja poikien mielen hyvinvointi kietoutuu osaamiseen ja sen kehittymiseen, vaikka alakuloisuus ja yksinäisyys selittivät muuttujina vähiten terveyden lukutaitoa. Gustafssonin ja hänen kollegojensa tuoreessa tutkimuksessa (2023) tunnistettiin neljä erilaista mielen terveyden profiilia. Alhainen terveyden lukutaito oli yhteydessä heikoimpaan mielen terveyden profiiliin (enemmän psyykkistä ja somaattista oireilua sekä yksinäisyyttä kuin kolmessa muussa profiilissa), mutta vastaavaa yhteyttä ei löydetty kohdalaisesta tai korkeasta terveyden lukutaidosta (Gustafsson ym., 2023).

Koulumenestyksen, koulupolun, hyvinvoinnin ja sukupuolen lisäksi nuorten ”terveyttä kehystävien elinolojen” eli perheen voimavarojen merkitys mahdollisessa terveyden ja hyvinvoinnin kasautumisessa on puhuttanut pitkään (Karvonen & Koivusilta, 2010). Tässä tutkimuksessa erilaiset perhetekijät selittivät terveyden lukutaidosta 8–10 prosenttia. Lisäksi verrattaessa vuotta 2022 aiempiin vuosiin perheen varallisuuden merkitys hävisi samalla kun perherakenteen yhteys terveyden lukutaitoon tuli merkitykselliseksi. Vaikka yhteys ei jäänyt merkitseväksi kaikki selittävät tekijät huomioivassa kokonaisuudessa, perherakenteen rooli terveyden lukutaidon taustalla kasvoi vuosien aikana.

Kun huomioidaan perheen tuen vaikutus terveyden lukutaitoon, kyse saattaa olla perheen erilaisista resursseista (ks. European Commission, 2020), joita kahden aikuisen perheissä on keskimäärin enemmän saatavilla kuin yhden aikuisen perheissä (mm. Karvonen & Koivusilta, 2010). Toisaalta ei tule unohtaa monilapsista perherakennetta, jonka merkitys oppimisen ja oppimisvajeen taustalla on pohdituttanut etenkin koronapandemian ja koulujen sulkemisen aikana (de Leeuw ym., 2023). Tässä tutkimuksessa monilapsisen perherakenteen tarkastelu ei kuitenkaan ollut mahdollista.

Jatkossa olisi tärkeää tutkia tarkemmin, vaikuttaako perheen tuki heikon koulumenestyksen ja terveyden lukutaidon väliseen suhteeseen eli voitaisiinko perheen tukea lisäämällä kaventaa koulumenestykseen liittyvää eriarvoisuutta taidoissa, joiden avulla pääsy luotettavan tiedon äärelle mahdollistuu.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin terveyteen liittyvän luotettavan tiedon saa-

vutettavuutta nuorten itse arvioiman eli koetun osaamisen kautta. Jatkossa olisi tärkeä myös arvioida nuorten mitattua osaamista eli mitata heidän taitojaan etsiä, vertailla ja arvioida terveyteen liittyvää tietoa (vrt. Summanen, 2014). Lisäksi tärkeää olisi kartoittaa, etsiytyvätkö esimerkiksi osaamisensa hyväksi kokevat nuoret luotettaville tietolähteille yhtä todennäköisesti kuin ne, joilla on mittausten perusteella hyvä osaaminen.

Tutkimus perustui kansallisesti edustaviin, kolmena eri vuonna poimittuihin otoksiin, joiden mittaus oli samanlainen, ja siksi vertailu oli mahdollista. Käytettyjen mittareiden reliabiliteetit olivat korkeat. Ainoastaan perheen varallisuuden kartoittamiseen käytetyn FAS-mittarin reliabiliteetti oli verrattain matala, minkä vuoksi tuloksiin tulee suhtautua varauksella. Aineiston luonne (poikkileikkausaineisto) ei anna mahdollisuuksia tehdä syy-seuraus-tulkintoja eri tekijöiden välillä.

Havaittuja yhteyksiä terveyden lukutaitoon ja niiden kehittymistä tulee tutkia tarkemmin, jotta mahdolliset tiedon saavuttavuuden eriytymisen ja eriarvoisuuden kehitykset voidaan tunnistaa ajoissa ja niihin voidaan reagoida. Lisäksi tarvitaan ajankohtaista tietoa siitä, miten esimerkiksi eri kotikieli (muu kuin viralliset kielet suomi ja ruotsi) tai oppimisvaikeudet ovat yhteydessä terveyden lukutaitoon. Viimeisin tutkimus oli vuoden 2013 keväällä tehty kansallinen yhdeksäsluokkalaisten terveystiedon arviointikoe, joka osoitti, että tukea tarvitsevien ja äidinkieleltään muiden kuin suomen- tai ruotsinkielisten oppilaiden osaaminen oli heikompaa kuin muiden oppilaiden (Summanen, 2014).

Jotta nuorilla olisi terveyden lukutaidon näkökulmasta tarkasteltuna yhden-

vertaiset mahdollisuudet saavuttaa terveyteen liittyvää tietoa, ehdotamme muutamia toimenpiteitä:

1. Kaikkien nuorten terveyteen liittyvää osaamista ja luottamusta omaan osaamiseensa (koettua osaamista; vrt. Saarinen ym., 2021) vahvistetaan – etenkin niiden, joiden koettu osaaminen on heikkoa (suhteellinen universalismi; Marmot, 2010), jotta mahdollinen eriytymiskehitys saadaan estettyä.
2. Yhdenvertainen mahdollisuus oppia terveyden lukutaitoa on turvattava niin perusopetuksessa kuin toisella asteella.
3. Pärjäämistä äidinkielen oppiaineessa on tuettava (ks. myös Saarinen ym., 2021).
4. On tunnistettava keinoja, joilla perheen tukea lapselle ja nuorelle voitaisiin lisätä.

Pääsy luotettavan tiedon äärelle on jokaisen oikeus, ja sen toteutumista on arvioitava säännöllisin väliajoin.

Tämän tutkimuksen tekemistä on rahoittanut Strategisen tutkimuksen neuvosto (#335727 ja #335625) ja Juho Vainion säätiö.

Kirjoittajatiedot:

Leena Paakkari, TtT, apulaisprofessori, Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto

Markus Kulmala, FM, projektitutkija, Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto

Mari Manu, KM, FM, väitöskirjatutkija, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Jenni Ruotsalainen, KT, PsM, tutkijatohtori, Opettajakoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Jenni Salminen, KT, tutkijatohtori, Opettajakoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Olli Paakkari, TtT, yliopistonlehtori, Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto

Minna Torppa, PsT, professori, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

LÄHTEET

- Ahonen, A. K. (2021). Finland: Success through equity—The trajectories in PISA performance. Teoksessa N. Crato (toim.), *Improving a country's education* (s. 121–136). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59031-4_6
- Amholt, T. T., Dammeyer, J., Carter, R., & Niclase, J. (2020). Psychological well-being and academic achievement among school-aged children: a systematic review. *Child Indicators Research*, 13, 1523–1548. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09725-9>
- Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A.-K., Ahonen, T., & Rescorla, L. (2022). Learning disabilities elevate children's risk for behavioral-emotional problems: Differences between LD types, genders, and contexts. *Journal of Learning Disabilities*, 55(6), 465–481. <https://doi.org/10.1177/00222194211056297>
- Bethhäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M., & Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*, 7, 375–385. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4>
- Bjørnsen, H. N., Espnes, G. A., Eilertsen, M.-E. B., Ringdal, R., & Moksnes, U. K. (2019). The relationship between positive mental health literacy and mental well-being among adolescents: Implications for school health services. *The Journal of School Nursing*, 35(2), 107–116. <https://doi.org/10.1177/1059840517732125>
- Bortes, C., Ragnarsson, S., Strandh, M., & Petersen, S. (2021). The bidirectional relationship between subjective well-being and academic achievement in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 50, 992–1002. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01413-3>
- Buja, A., Rabensteiner, A., Sperotto, M., Grotto, G., Bertocello, C., Cocchio, S., Baldovin, T., Contu, P., Lorini, C., & Baldo, V. (2020). Health literacy and physical activity: A systematic review. *Journal of Physical Activity & Health*, 17(12), 1259–1274. <https://doi.org/10.1123/jpah.2020-0161>
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83–94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Cinelli, M., Quattrocioni, W., Galeazzi, A., Valensise, C. M., Brugnoti, E., Schmidt, A. L., Zola, P., Zollo, F., & Scala, A. (2020). The COVID-19 social media infodemic. *Scientific reports*, 10, 16598. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-73510-5>

- Currie, C., Inchley, J., Molcho, M., Lenzi, M., Veselska, Z., & Wild, F. (toim.) (2014). Health behaviour in school-aged children (HBSC) study protocol: background, methodology and mandatory items for the 2013/14 survey. CAHRU.
- de Leeuw, S., Haelermans, C., Jacobs, M., van Der Velden, R., van Vugt, L., & van Wetten, S. (2023). The role of family composition in students' learning growth during the COVID-19 pandemic. *Journal of Marriage and Family*. <https://doi.org/10.1111/jomf.12912>
- Dobewall, H., Lindfors, P., Karvonen, S., Koivusilta, L., Vainikainen, M.-P., Hotulainen, R., & Rimpelä, A. (2019). Health and educational aspirations in adolescence: a longitudinal study in Finland. *BMC Public Health*, 19, 1447. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7824-8>
- Eklund, K., Torppa, M., Sulkuinen, S., Niemi, P., & Ahonen, T. (2018). Early cognitive predictors of PISA Reading in children with and without family risk for dyslexia. *Learning and Individual Differences*, 64, 94–103. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.012>
- European Commission (2020). Educational inequalities in Europe and physical school closures during COVID-19. *Fairness Policy Briefs Series 4*. https://knowledge4policy.ec.europa.eu/publication/educational-inequalities-europe-physical-school-closures-during-COVID-19_en
- European Commission (2021). Polarisation in education. https://knowledge4policy.ec.europa.eu/foresight/polarisation-education_en
- Fleary, S. A., Joseph, P., & Pappagianopoulos, J. E. (2018). Adolescent health literacy and health behaviors: A systematic review. *Journal of Adolescence*, 62, 116–127. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.010>
- García-García, D., & Pérez-Rivas, F. J. (2022). Health literacy and its sociodemographic predictors: A cross-sectional study of a population in Madrid (Spain). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), 11815. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811815>
- Goman, J., Huusko, M., Isoaho, K., Lehikko, A., Metsämuuronen, J., Rumpu, N., Seppälä, H., Venäläinen, S., & Åkerlund, C. (2021). Opetusjärjestelyjen vaikutukset tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen eri koulutusasteilla. Osa III: Kansallisen arvioinnin yhteenveto ja suositukset. *Julkaisut 8. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus*.
- Goudeau, S., Sanrey, C., Stanczak, A., Manstead, A., & Darnon, C. (2021). Why lockdown and distance learning during the COVID-19 pandemic are likely to increase the social class achievement gap. *Nature Human Behaviour*, 5(10), 1273–1281. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01212-7>
- Gustafsson, J., Lyyra, N., Jasinskaja-Lahti, I., Simonsen, N., Lahti, H., Kulmala, M., Ojala, K., & Paakkari, L. (2023). Mental health profiles of Finnish adolescents before and after the peak of the COVID-19 pandemic. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 17(1), 54. <https://doi.org/10.1186/s13034-023-00591-1>
- Hampden-Thompson, G. (2009). Are two better than one? A comparative study of achievement gaps and family structure. *Compare*, 39(4), 517–534. <https://doi.org/10.1080/03057920802366372>
- Inchley, J., Currie, D., Cosma, A., & Samdal, O. (toim.) (2018). Health behaviour in school-aged children (HBSC) study protocol: background, methodology and mandatory items for the 2017/18 survey. CAHRU.
- Karvonen, S., & Koivusilta, L. (2010). Väestöryhmien terveyden erot – onko väite nuorten terveyskehityksen polarisoitumisesta totta? *Teoksessa T. Ståhl & A. Rimpelä (toim.), Terveyden edistäminen tutkimuksen ja päätöksenteon haasteena (s. 79–92). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos*.
- Kauppinen, M., & Marjanen, J. (2020). Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen? Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019. *Julkaisut 13:2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus*.
- Kaya, M., & Erdem, C. (2021) Students' well-being and academic achievement: A meta-analysis study. *Child Indicators Research*, 14, 1743–1767. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09821-4>
- Kinnunen, J. M., Paakkari, L., Rimpelä, A. H., Kulmala, M., Richter, M., Kuipers, M. A., Kunst, A. E., & Lindfors, P. L. (2022). The role of health literacy in the association between academic performance and substance use. *European Journal of Public Health*, 32(2), 182–187. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckab213>
- Kleszczewska, D., Mazur, J., Porwit, K., & Kowalewska, A. (2022). Who is able to resist what is forbidden?—The relationship between health literacy and risk behaviours in secondary school students in the broader social and educational context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 9381. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159381>

- Lahelma, E., Lappalainen, S., & Kurki, T. (2020). PISA-arvioinnissa rakentuva tasa-arvo ja sukupuoli. *Sukupuolentutkimus*, 33(3), 5–20. <http://hdl.handle.net/10138/334739>
- Lahti, H., Kokkonen, M., Hietajärvi, L., Lyyra, N., & Paakkari, L. (2023, lähetetty arviointiin). Adolescents' social media threats and mental health.
- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P., & Vetterranta, J. (2019). PISA 18: ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 40. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-678-2>
- Lerikkanen, M.-K., Pakarinen, E., Salminen, J., & Torppa, M. (2023). Reading and math skills development among Finnish primary school children before and after COVID-19 school closure. *Reading and Writing*, 36(2), 263–288. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10358-3>
- Linnakylä, P., Malin, A., & Taube, K. (2007). Factors behind low reading literacy achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48(3), 231–249. <https://doi.org/10.1080/00313830410001695718>
- Lyyra, N., Junttila, N., Gustafsson, J., Lahti, H., & Paakkari, L. (2022). Adolescents' online communication and well-being: Findings from the 2018 health behavior in school-aged children (HBSC) study. *Frontiers in Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.976404>
- Manu, M., Torppa, M., Eklund, K., Poikkeus, A.-M., Lerikkanen, M.-K., & Niemi, P. (2021). Kindergarten pre-reading skills predict Grade 9 reading comprehension (PISA Reading) but fail to explain gender difference. *Reading and Writing*, 34(3), 753–771. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10090-w>
- Manu, M., Torppa, M., Vasalampi, K., Lerikkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Niemi, P. (2023). Reading development from kindergarten to age 18: The role of gender and parental education. *Reading Research Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/rrq.518>
- Marmot, M. (2010). Fair society, healthy lives. The Marmot Review. Strategic Review of Health Inequalities in England post-2010. <https://www.instituteofhealthequity.org/resources-reports/fair-society-healthy-lives-the-marmot-review/fair-society-healthy-lives-full-report-pdf.pdf>
- Metsämuuronen, J., & Seppälä, H. (2021). COVID-19-pandemia, osaamisvaje ja osaamisen eriytyminen. Policy Brief 1. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/12/KARVI_Policy_brief_0121.pdf
- Morgan, P. L., Farkas, G., & Wu, Q. (2012). Do poor readers feel angry, sad, and unpopular? *Scientific Studies of Reading*, 16(4), 360–381. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.570397>
- OECD (2010). PISA 2009 results: Learning to learn: Student engagement, strategies and practices (Vol. III). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264083943-en>.
- OECD (2019). PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed, PISA. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Paakkari, L., Okan, O., & Torppa, M. (2022). "Missed" information : A moral failing that erodes efforts to tackle the COVID-19 pandemic. *International Journal of Public Health*, 66, 1604667 <https://doi.org/10.3389/ijph.2021.1604667>
- Paakkari, L., & Paakkari, O. (2012). Health literacy as a learning outcome in schools. *Health Education*, 112(2), 133–152. <https://doi.org/10.1108/09654281211203411>
- Paakkari, L., Paakkari, O., Tynjälä, J., & Kokko, S. (2023). Itsearvioidun terveyden lukutaidon yhteys liikunta-aktiivisuuteen ja urheiluseuratoimintaan osallistumiseen. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.), Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2022 (s. 129–132). Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2023:1. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Paakkari, L., Torppa, M., Mazur, J., Boberova, Z., Sudeck, G., Kalman, M., & Paakkari, O. (2020). A comparative study on adolescents' health literacy in Europe: findings from the HBSC Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3543. <https://doi.org/10.3390/ijerph17103543>
- Paakkari, L. T., Torppa, M. P., Paakkari, O. P., Välimaa, R. S., Ojala, K. S., & Tynjälä, J. A. (2019). Does health literacy explain the link between structural stratifiers and adolescent health? *European Journal of Public Health*, 29(5), 919–924. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckz011>
- Paakkari, O., Torppa, M., Kannas, L., & Paakkari, L. (2016). Subjective health literacy: Development of a brief instrument for school-aged children. *Scandinavian Journal of Public Health*, 44(8), 751–757. <https://doi.org/10.1177/1403494816669639>
- Paakkari, O., Torppa, M., Villberg, J., Kannas, L., & Paakkari, L. (2018). Subjective health literacy among school-aged children. *Health Education*, 118(2), 182–195. <https://doi.org/10.1108/HE-02-2017-0014>

- Parviainen, M., Aunola, K., Torppa, M., Poikkeus, A.-M., & Vasalampi, K. (2020). Symptoms of psychological ill-being and school dropout intentions among upper secondary education students: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 80, 101853. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101853>
- Pulkkinen, J., & Sirén, M. (2021). Lukutaidon, sukupuolen ja vanhempien koulutuksen yhteys nuorten koulutusodotuksiin. Teoksessa K. Leino, J. Rautopuro & P. Kulju (toim.), *Lukutaito – Tie tulevaisuuteen. PISA 2018 Suomen pääraportti* (s. 289–308). Kasvatusalan tutkimuksia 82. Suomen kasvatus-tieteellinen seura.
- Saarinen, J., Siekkinen, K., Laimi, T., Ahonen, A., Bernelius, V., Brunila, K., Gustavsson, M., Kauppinen, M., & Norrena, J. (2021). Tasa-arvo teoiksi ja todeksi. Sukupuolten sisäisten ja välisten oppimistuloseröjen syitä ja taustoja perusopetuksessa. Julkaisut 19. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Sansom-Daly, U. M., Lin, M., Robertson, E. G., Wakefield, C. E., McGill, B. C., Girgis, A., & Cohn, R. J. (2016). Health literacy in adolescents and young adults: an updated review. *Journal of Adolescent and Young Adult Oncology*, 5(2), 106–118. <https://doi.org/10.1089/jayao.2016.0024>
- Shih, S. F., Liu, C. H., Liao, L. L., & Osborne, R. H. (2016). Health literacy and the determinants of obesity: a population-based survey of sixth grade school children in Taiwan. *BMC Public Health*, 16(1), 1–8. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-2879-2>
- Simonsen-Rehn, N., Wackström, N., Roos, E., Suominen, S., Välimaa, R., Tynjälä, J., & Paakkari, L. (2021). Does health literacy explain regional health disparities among adolescents in Finland? *Health Promotion International*, 36(6), 1727–1738. <https://doi.org/10.1093/heapro/daaa122>
- Sulkunen, S., & Nissinen, K. (2012). Heikot lukijat Suomessa. Teoksessa J. Välijärvi & S. Sulkunen (toim.), *PISA09. Kestääkö osaamisen pohja?* (s. 46–61). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79125/okm12.pdf>
- Summanen, A.-M. (2014). Terveystiedon oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Koulutuksen seurantaraportit 2014:1. Opetushallitus.
- Summanen, A.-M., Rautopuro, J., Kannas, L. K., & Paakkari, L. T. (2022). Objective health literacy skills among ninth graders in Finland: outcomes from a national learning assessment. *Scandinavian Journal of Public Health*, 50(5), 646–653. <https://doi.org/10.1177/14034948211019798>
- Suomen virallinen tilasto (2023). Perheet 2021. Sähköinen tietokanta. <https://stat.fi/tilasto/perh>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2021). Kouluterveyskysely 2006–2021. Sähköinen tietokanta. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely/kouluterveyskyselyntulokset>
- Torppa, M., Eklund, K., Sulkunen, S., Niemi, P., & Ahonen, T. (2018). Why do boys and girls perform differently on PISA Reading in Finland? The effects of reading fluency, achievement behaviour, leisure reading and homework activity. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 122–139. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12103>
- Torsheim, T., Cavallo, F., Levin, K. A., Schnohr, C., Mazur, J., Niclasen, B., Currie, C., & FAS Development Study Group (2016). Psychometric validation of the revised family affluence scale: a latent variable approach. *Child Indicators Research*, 9, 771–784. <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9339-x>
- United Nations (2012). Human rights indicators. A guide to measurement and implementation.
- Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), e243–e244. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0)
- World Health Organization (2021). Health promotion glossary of terms 2021. Geneva.

Sanna Mustonen
Eija Aalto

”Pääsen vihdoinkin puhumaan tästä” – Venäläistaustaiset yliopisto- opiskelijat Ukrainan sodan varjossa

Kohokohdat

- Venäjän hyökkäyssota Ukrainassa merkitsi haastateluille identiteettiristiriitaa.
- Venäläistaustaiset opiskelijat positioivat itseään osin syyllisiksi ja vastuullisiksi poliittisesta tilanteesta, ja heitä positioidaan selitysvelvollisiksi.
- Pelon diskurssi ilmeni tarpeena sekä suojautua itse että suojella omaa perhettä ja sukua; oman taustan ilmaisemista välteltiin.
- Haastateltavat pitivät yllä myös toivon diskurssia ja tulevina opettajina näkivät oman roolinsa sillanrakentajina.

Tässä artikkelissa tarkastellaan neljän Suomessa asuvan venäläistaustaisen yliopisto-opiskelijan positiointeja suhteessa Venäjään ja venäläisyyteen, kun Ukrainan sodan syttymisestä oli kulunut vuosi. Monet venäläistaustaiset ihmiset joutuvat kohtaamaan syrjintää elämän eri osa-alueilla taustansa vuoksi. Taivotteena oli antaa ääni ihmisille, joiden ta-

rinoita on konfliktin eskaloitumisen jälkeen vähemmän kuultu. Aineisto koostui neljästä puolistrukturoidusta haastattelusta, ja se analysoitiin hyödyntäen kriittisen diskurssintutkimuksen lähestymistapaa ja positiointianalyysia, jotka molemmat kiinnittävät kielen ajalliseen ja paikalliseen kontekstiin ja tekevät näkyväksi kielellä rakennettuja eriarvoisuuks-

sia ja aseointeja. Tunnistimme aineistosta identiteettiristiriidan, pelon ja toivon diskursseja, jotka ovat rakentuneet vastaan vallalla olevaa diskurssia pahasta Venäjästä. Osallistujien positiointeja tarkasteltiin suhteessa kolmeen tarinalinjaan. Aineistosta havaittiin, että sodan syttymisen jälkeen osallistujien positioinneissa oli tapahtunut muutos niin oman elämänkaaren ja venäläistaustaisen perheen kuin Suomessa olevien sosiaalisten verkostojen ja instituutionaalisten tarinalinjojen osalta. Polarisaation ehkäisemiseksi erityisesti kouluissa ja oppilaitoksissa tulisi nostaa esiin venäläistaustaisten, kuten muidenkin vähemmistöjä edustavien oppilaiden, ääni ja rakentaa näin ymmärrystä ja dialogia eri ihmisryhmien kesken.

Asiasanat: polarisaatio, venäläistaustaisuus, positiointi, diskurssit

JOHDANTO

Tarkastelemme tässä artikkelissa suomalaisen yhteiskunnan polarisaatiota (Brandsma, 2017; Saresma, 2019) venäläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden kertomien kokemusten kautta, kun Ukrainan sodan syttymisestä oli kulunut vuosi. Venäjän hyökkäyssota herätti oikeutetusti myötätunnon ukrainalaisia kohtaan. Toisaalta se kiristi ilmapiiriä suhteessa kaikkiin venäläisiin ja venäjänkielisiin – myös niihin, jotka eivät ole osallisia sotaan.

Venäjänkieliset ovat Suomen suurin kielivähemmistö (Tilastokeskus, 2023). Vuonna 2021 venäjänkielisiä oli Suomessa Tilastokeskuksen (2022) mukaan noin 87 500. Venäjänkielisten ihmisten tausta voi olla muuallakin kuin Venäjällä. Esimerkiksi Ukrainasta paenneiden äidinkieli on usein venäjä. Kuitenkin myös venäläistaustaisten ihmisen määrä on kasvanut Suomes-

sa: joulukuun 2021 jälkeen on Suomesta hakenut oleskelulupaa 23 207, kansainvälistä suojelua 1 773 ja kansalaisuutta 3 952 venäläistä (Maahanmuuttovirasto, 2023a). Lisäksi suomalais-venäläisten (avio)liittojen myötä on paljon kaksikielisiä ja kahden kulttuurin välillä eläviä lapsia, nuoria ja aikuisia, jotka joutuvat nyt useilla elämänalueilla navigoimaan uudella tavalla taustansa ja identiteettinsä kanssa. Venäjänkielisten ja venäläistaustaisten joukko Suomessa on siis varsin moninainen.

Tutkimuksissa on pitkään raportoitu Suomessa asuvien venäläistaustaisten ihmisten kokemuksia syrjinnästä, vaikeuksia integroitua ja saada ystäviä sekä omien etnisten yhteisöjen tiivyyttä ja tärkeyttä (Rynkänen & Pöyhönen, 2010; Varjonen ym., 2017). Hyökkäyssota on lisännyt eristäytymistä, ja mediakeskustelussa on tullut esiin, että venäläistaustaiset ovat joutuneet piilottelemaan omaa taustaansa, identiteettiään ja kieltään eri tilanteissa (Pöyhönen, 2023). Taloustutkimuksen vuoden 2023 alussa tekemän kyselytutkimuksen mukaan venäläistaustaisiin maahanmuuttajiin suhtaudutaan nyt eri tulijaryhmistä kaikista negatiivisimmin (Valtanen & Hanska, 2023). Tämän tutkimuksen tekemisen aikaan esimerkiksi liike-elämässä, urheilussa sekä kulttuuri- ja taidealoilla kansainvälinen kanssakäyminen Venäjän kanssa on pakotteiden myötä lähes lakannut. Myös Suomessa asuvat venäjänkieliset tai venäläistaustaiset henkilöt joutuvat kantamaan osansa tästä poliittisesta tilanteesta, vaikka pakotteet eivät virallisesti heitä kosketakaan.

Toisaalta Suomen vieraskielisen väestön rakenne on viime aikoina muuttunut, kun Suomi on vastaanottanut paljon myös ukrainalaisia; tilapäistä suojelua on

hakenut sodan syttyä puolentoista vuoden aikana lähes 54 000 Ukrainan kansalaista (Maahanmuuttovirasto, 2023b). Sodan ei odoteta päättyvän pian, ja myös jälleenrakentamisen aika tulee olemaan pitkä. Voidaan siis olettaa, että ukrainalaisia jää Suomeen vielä vuosiksi, osa heistä pysyvästi.

Polarisaation ja eri väestöryhmien välisen segregaatoin ehkäisemiseksi on ensiarvoisen tärkeää alkaa etsiä keinoja, kuinka rakentaa dialogia ja ymmärrystä (Saukkonen, 2023; <http://www.depolarize.fi/>). Sekä venäläistaustaisten että ukrainalaisten on tärkeää voida kokea kuuluvansa osaksi suomalaista yhteiskuntaa. Lisäksi on tarpeen pitää esillä molempien ryhmien moninaisuutta ja myös keskinäistä limittyneisyyttä: Ukrainalla ja Venäjällä on pitkät yhteiset juuret ja suvuilla voi olla kytköksiä molempiin maihin. Ukrainassa puhutaan yleisesti ukrainaa ja venäjää yhdistävää sosiolektia, suržykiä. Lisäksi merkittävä osa Suomeen tulleista ukrainalaisista on venäjänkielisiä.

Polarisaatiossa on kyse me vastaan ne -ajatusmallista (Brandsma, 2017). Ongelmallisen siitä tekee asetelma, jossa ryhmiä asetetaan mustavalkoisesti ja ehdottomasti vastakkain ryhmien oletettujen ominaisuuksien perusteella. Polarisaatiota lietsotaan identiteettipuheella, jossa tiettyä ihmisryhmää käsitellään yhtenäisenä ryhmänä, esimerkiksi ”venäläisinä”, ja ryhmään kuuluvat kohdataan kielteisen stereotyyppisen mielikuvan kautta. (Brandsma, 2017.) Brandsma huomauttaa, että myös positiiviset mielikuvat voivat olla mustavalkoisia ja siten vahvistaa polarisaatiota, me vastaan ne -kahtiajakoa. Saresma (2019) toteaa, että myös solidaarisuus perustuu ajatukseen meistä

ja muista. Hänen mukaansa olennaista onkin, korostaako ajattelutapa ryhmien välistä erontekoa ja joidenkin poissulkemista vai kytketäänkö ”meihin” myös ne, joihin koetaan solidaarisuutta.

Tämän tutkimuksen tavoitteena ja motivaationa on nostaa kuuluville venäläistaustaisten ihmisten ääniä ja kokemuksia, joita on sodan syttymisen jälkeen vähemmän kuultu. Kuten Brandsma (2017) toteaa, ensimmäinen askel kohti polarisaation purkamista on sävyjen näkeminen ihmisryhmissä ehdottomien luokkien asemesta. Lisäksi hänen mukaansa on tärkeä havaita, että polarisaatio rakentuu tunnekokemuksille ja vaistomaiselle tunnedy namiikalle, eikä sitä siksi voi ehkäistä pelkästään faktoja esittämällä. Tarvitaan siis ihmisten tarinoita.

Tarkastelemme, kuinka osallistajat diskursiivisin keinoin positioivat itseään ja kuinka heitä positioidaan suhteessa muihin. Positiointi merkitsee osista ja identiteeteistä neuvottelua: mistä yksilöitä pidetään vastuullisina ja syyllisinä ja mikä on heidän ansiotaan, mistä he kieltäytyvät ja mitä hyväksyvät, miten heidät hyväksytään ja mistä he joutuvat kamppailemaan yhteisöissään (esim. Harré, 2012). Positiointi voi merkitä myös sisäisiä konflikteja, ristiriitoja yksilön itsensä positioinnissa (Harré & Moghaddam, 2008). Positioinnit kytkeytyvät siihen, keitä pidetään luotettavina, ”meihin” kuuluvina, ja ketkä asemoidaan ulkopuoliseksi (Moghaddam & Harré, 2010; vrt. myös Brandsma, 2017).

Positiointeihin kuuluu myös kulttuurisesti rakentuvia odotuksia moraalisisista velvoitteista ja oikeuksista – esimerkiksi tietyissä asemissa tai rooleissa (kuten vaikkapa opettajina) toimivilta ihmisiltä odotetaan tietynlaista tapaa toimia ja pu-

hua – ja mikäli näitä odotuksia ei täytetä, sitä joudutaan selittämään (Harré & Van Langenhove, 1999). Positiointien moraalinen ulottuvuus voi merkitä myös sisäistä reflektointia omista vastuista, kasvokkai- sassa vuorovaikutuksessa tapahtuvaa itsen ja toisen positioiden moraalista punnitsemista ja laajemmin ottaen valtion välisten suhteiden moraalista arvottamista (Harré, 2012).

Tässä tutkimuksessa selvitämme, 1) miten venäläistaustaiset yliopisto-opiskelijat positioivat itsensä ja 2) miten he kokevat tulevansa positioiduksi suhteessa Venäjään ja venäläisyyteen. Tarkastelemme myös, mitä ovat tarinalinjat (*story-lines*) (Harré & Van Langenhove, 1999), joissa positioinneista neuvotellaan, eli suhteessa keneen sekä millaisissa ajallisissa ja paikallisissa konteksteissa venäläistaustaiset opiskelijat neuvottelevat omista positioistaan.

AINEISTO JA MENETELMÄT

Aineistomme koostuu neljästä yliopisto-opiskelijan haastattelusta (haastattelu 1: 59 min; haastattelu 2: 61 min; haastattelu 3: 66 min; haastattelu 4: 46 min). Haastateltavat opiskelevat eri aineiden opettajiksi. Kaikilla osallistujilla on venäläistä sukutaustaa ja läheisiä ihmissuhteita Venäjällä. Kolme haastateltavista on syntynyt Suomessa, ja heidän äitinsä on venäläinen, yhdellä on myös isän puolelta venäläistä taustaa. Neljäs haastateltavista on syntynyt Venäjällä venäläiseen perheeseen, opiskellut siellä suomea ja muuttanut sittemmin Suomeen jatkamaan opintojaan. Haastattelut tehtiin suomeksi ja puolistrukturoituina teemahaastatteluina alkuvuo-

desta 2023, kun sodan syttymisestä oli kulunut vuosi, ja ne nauhoitettiin. Molemmat tutkijat olivat läsnä haastattelijoina.

Kysymykset koskivat opiskelijoiden kokemuksia kuluneesta vuodesta sekä heidän kohtaamiaan tilanteita ja ihmisiä, käymään keskusteluja, seuraamiaan medioita sekä tapaansa käsitellä sodan järjestämää ilmapiiriä venäläisyyttä kohtaan. Haastatteluissa opiskelijoille annettiin tilaa reflektoida kokemuksiaan, ajatuksiaan, tunteitaan ja omaa venäläistä taustaansa mahdollisimman vapaasti. Haastateltavat olivat puhujina ja oman elämänsä erittelijöinä hyvin erilaisia: joku puhui tiiviimmin ja yleisemmällä tasolla ja toinen taas kuvasi ajatuksiaan ja kokemuksiaan hyvin konkreettisesti ja lukuisin esimerkein.

Tutkimukseen pyydettiin kirjalliset tutkimusluvut jokaiselta haastateltavalta. Haastateltavien anonymiteettiä suojattiin mahdollisimman tarkasti: heille ei annettu esimerkiksi sukupuolen paljastavia pseudonyymeja, vaikka tutkimustulosten kannalta voisikin olla relevantti taustatieto, onko haastatelluilla realistinen pelko tulla värvätyiksi Venäjän tai Suomen puolustusvoimien palvelukseen. Venäläistaustaisten opiskelijoiden määrä on Suomessa kuitenkin siinä määrin rajallinen, että heidän sukupuoltaan, kansallisuuttaan tai tarkkaa ikäänsä ei taustatietona kerrota. Haastateltavilla on sukua Venäjällä, joten heidän tunnistettavuutensa oli siitäkin näkökulmasta tärkeä suojata.

Tutkimusprosessin eettisyydestä on kaikkiaan huolehdittu tarkasti: aiheen sensitiivisyys otettiin huomioon varmistamalla, että haastattelutilanne oli mahdollisimman turvallinen ja kunnioittava, ja haastateltavilla oli vapaus nostaa esiin näkökulmia tai jättää niitä myös kertomatta.

Tekemiemme tulkintojen varmistamiseksi ja mahdollisten tunnistettavien yksityiskohtien eliminoimiseksi haastateltaville on myös annettu mahdollisuus kommentoida artikkelia käsikirjoitusvaiheessa.

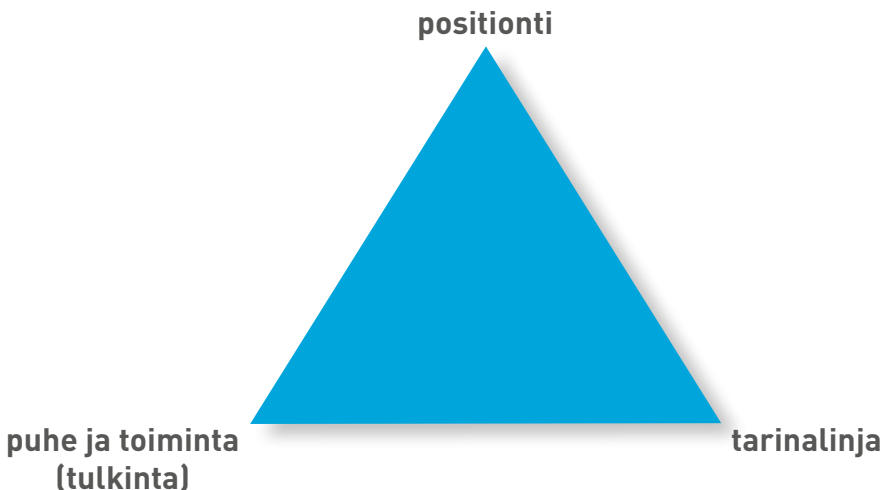
Analysoimme haastattelut hyödyntäen kriittisen diskurssintutkimuksen lähestymistapaa (Heller, 2001; Pietikäinen & Mäntynen, 2019; Heller ym., 2018). Kriittinen diskurssintutkimus kiinnittää kielen ajalliseen ja paikalliseen kontekstiin ja auttaa tarkastelemaan, kuinka kielenkäytön tavat heijastavat ja myös rakentavat sosiaalista todellisuutta ja eriarvoisuuksia ihmisten välille. Kriittisessä diskurssintutkimuksessa ensimmäinen askel on kartoittaa aineistosta toistuvat teemat (Heller ym., 2018). Aineistossamme on tunnistettavissa isona taustadiskurssina Suomessa ja läntisessä maailmassa vallalla oleva ”paha Venäjä” -diskurssi, johon kaikki osallistujat joutuvat peilaamaan ja positioimaan itseään.

Lisäksi tunnistimme osallistujien puheesta kolme muuta keskeistä puhumisen tapaa, joita rakennettiin suhteessa tähän valtakurssiin: 1) identiteettiristiriidan, 2) pelon ja 3) toivon diskurssi.

Hyödynnämme diskurssien analyysissä positiointiteorian viitekehystä (Harré & Van Langenhove, 1999; ks. myös Depperman, 2015; positiointiteoriasta analyttisenä välineenä kriittisessä diskurssin tutkimuksessa Kayi-Aydar, 2018). **Positiointi** on diskursiivista toimintaa ja saan näin ollen ilmenemismuotonsa **puheena ja toimintana**. Positiointi on myös dynaamista: neuvottelemme positioinneistamme jatkuvasti suhteessa erilaisiin ajallisiin ja paikallisiin **tarinalinjoin** (*story-lines*) (Harré, 2012; Harré & Van Langenhove, 1999). Seuraavassa kuviossa Harré, 2012; Harré & Van Langenhove, 1999) on tiivistettynä nämä kolme toisiinsa kietoutunutta ulottuvuutta.

Kuvio 1

Analyysissa käytetty positiointiteorian viitekehys



Positiointi kytkeytyy alati kehkeytyvään, ajalliseen ja paikalliseen **tarinalinjaan** (Harré, 2012). Olemme tunnistaneeet haastateltavien puheesta kolme keskeistä tarinalinjaa: 1) oma elämäнкаari perhesuhteineen, 2) sosiaaliset verkostot Suomessa ja 3) institutionaaliset tilanteet. Kussakin tarinalinjassa venäläistaustainen opiskelija positioituu eri tavoin: hänellä on erilaisia oikeuksia ja vastuita ja hän on eri tavoin haavoittuvainen. Näin **puhe ja toiminta** erilaisissa tilanteissa saa merkityksensä

positiointien ja tarinalinjojen tuottaman tulokintakehyksen kautta (Harré, 2012).

TULOKSET

Seuraavaan taulukkoon on koottu haastateltavien puheesta tunnistamamme diskurssit (sarakkeissa), tarinalinjat (riveillä) sekä keskeiset positiointeihin kytkeytyvät kokemukset (ks. taulukko 1).

Taulukko 1

Diskurssit ja niiden sisältämät tarinalinjat

Tarinalinjat	Identiteettiristiriidan diskurssi	Pelon diskurssi	Toivon diskurssi
Oma elämäнкаari, perhe ja suku	Sodan aiheuttama <ul style="list-style-type: none"> käänne omassa suhteessa Venäjään ja venäläisyyteen syllisyyden ja voimattomuuden tunne vahvistunut ideologinen ristiriita perheen tai suvun kesken 	<ul style="list-style-type: none"> Sodasta puhumisen sisällä Läheisten suojelu (esim. sosiaalinen media) Perheen itseän kohdistama suojelu 	Toivo siitä, että <ul style="list-style-type: none"> pääsee vielä Venäjälle tapaamaan sukua omat lapset oppivat venäjää ja tuntemaan sukuaan
Sosiaaliset verkostot Suomessa	<ul style="list-style-type: none"> Yksinäisyyden kokemus Venäläiseksi positiointi Tiedonlähteeksi ja so-tautisoinnin selittäjäksi positiointi 	<ul style="list-style-type: none"> Loukkaavilta kommenteilta suojautuminen Negatiiviset asenteet Historian tapahtumien negatiivinen painolasti Oman taustan piilottaminen 	Toive <ul style="list-style-type: none"> dialogista ja turvallisuuden tunteesta
Institutionaaliset tilanteet	Oppilaiden kohtaaminen opetusharjoittelussa <ul style="list-style-type: none"> puolustautuminen opettajapositiassa tunne, että on vastuullinen selittämään 	<ul style="list-style-type: none"> Turvattomuus viranomaisten kanssa asioidessa Huhut maasta poistamisesta Pelko oppilaiden suhtautumisesta 	<ul style="list-style-type: none"> Toive siitä, että opettajat tukisivat ja näkisivät venäläisen vähemmistön tilanteen Tulevina opettajina opiskelijat rakentavat dialogia koulussa ja tukevat eri vähemmistöjä

Analysoimme ja kuvaamme näihin diskursseihin ja tarinalinjoihin kytkeytyviä haastelavien kokemuksia seuraavissa alaluvuissa.

Identiteettiristiriidan diskurssi

Tarinalinjana oma elämäkaari, perhe ja suku. Identiteettiristiriidan diskurssi rakentuu haastateltavilla etenkin suhteessa oman elämäkaaren tarinalinjaan. Sota on aiheuttanut syyllisyyden ja voimatomuuden tunnetta, ja omaa positiota on haastava jäsentää: ”kun puhutaan Venäjän tai siis Ukrainan tilanteesta, on vaikea hahmottaa, että miten mä voisin tästä kertoa” (haastateltava 2).

Haastateltavat ovat lapsuudessaan positioineet itseään myönteisesti suhteessa venäläisyyteen, vaikka Suomessa lapsuutensa asuneet kertovat myös syrjäntäkokemuksista: ”No semmoisia satunnaisia niinku ryssittelyä joo sitähan se on ollut” (haastateltava 1). Kokemukset ovat saataneet pakottaa puolustautumaan ja positioimaan itseä etenkin suomalaiseksi. Kuitenkin haastateltava 1 kuvaa, että hän on ollut ylpeä taustastaan, etenkin kahdesta kielestään, ja arvelee tämän johtuvan erityisesti siitä, että ”äiti ei ole itse yrittänyt suomalaistua”.

Haastateltava 1 kiteyttää kokemukseensa sodan ajalta sanaan ”ristiriitainen”. Hän pohtii yhden yön aikana tapahtunutta käännettä, joka pakotti hänet reflektimaan positioitaan uudella tavalla:

– – ei tarkoita että se mun koko identiteetti pyyhkiytyy sillä pois, että mä en niinku hyväksy tota niinku noita sotatoimia ja tommoista että kun se on paljon muutakin kuin se ja – – kuin se yks päättäj se mitä mä ajattelen sii-

tä maasta – – käytännössä mulla on niinku kaksi eri maailmankuvaa. Mulla on se niinku suomen kielen kautta tullut maailmankuva ja sitten venäjän kielen kautta tullut maailmankuva – – ja mä sitten tavallaan niinku ajatuksissani pompin niitten välillä ja joskus ne sekoittuu (Haastateltava 1)

Myös haastateltava 2 reflektoi identiteettiään ristiriitaiseksi sodan syttymisen jälkeen. Hän kuvaa kokemuksiaan ja tunteitaan, joiden kautta positioi itsensä myös syylliseksi ja vastuulliseksi tilanteessa, vaikka hänellä ei ole mahdollisuuksia vaikuttaa siihen. Toisaalta hän ei halua positioida itseään ”uhriksi” vaan katsoo tilannetta ukrainalaisten näkökulmasta:

– – kyllä aika rankka vuosi oli – – pyrin tuota tekemään kaikki mitä mä pystyn. Mutta alussa oli ihan niinku tosi raskasta se niinku ajatus, että miksi tämmöinen tapahtui ja miksi se tapahtui ne kaikki meille – – mä olen tosi syyllinen vaikkapa mulla ei ole niinku minkäänlaista suhdetta sinne asiaan että mä en pysty niinku milläkin tavalla vaikuttamaan siihen (Haastateltava 2)

– – ja se on niinku tässä ristiriitainen tilanne, koska mä oon itte mun mielestäni – – en voi sanoa en halua sanoa uhri, koska varmasti Ukrainassa on oikeasti ihan niinku ihmiset jotka kokevat ja tää sotaa mutta mä koen vähän eri tavalla. Ja miten mä voisin muille vielä auttaa, jos mulla ei ole niinku resursseja itse autta ketään? (Haastateltava 2)

Haastateltava 3 taas ei ole kertomansa mukaan ennen sotaa problematisoinut omaa identiteettiään: ”Mä en ole koskaan

ajatellut itseäni toisen sukupolven maa-
hanmuuttajana – – mä oon ihan yhtä sa-
malla tavalla suomalainen kun mitä kaikki
muutkin”. Haastattelussa rakentuu kuiten-
kin ristiriitainen positiointi venäläisyyden
ja suomalaisuuden ristivedossa. Haasta-
teltava 3 kertoo positioineensa itsensä
suomalaiseksi, missä venäläistaustaisen
äidin vaikutus on ollut merkittävä: ”Ehkä
mun perhe on siinäkin vähän kummallinen
venäläinen perhe tai ainakin mitä mä oon
kuullut muilta. Meillä ei kauheasti ole muita
venäläisiä kavereita. Äiti on kauheasti ha-
lunnut olla niinku suomalainen.” Toisaalta
hän toteaa, että syvemmin ajatellessa ve-
näläinen kulttuuri on kuitenkin tärkeä asia
heidän elämässään, ja hän on myös posi-
tioninut itseään vastoin äitinsä toiveita ve-
näläiseksi:

*Mä en ainakaan aio niinku vaikka kuinka
äiti haluaa sullei että voisitko sä olla vä-
hän enemmän suomalainen mut en mä
tiedä, mä olen tyytyväinen siihen mitä
mä olen tällä hetkellä se on ihan fine.
Mä tykkään mun nimestä, mä tykkään
niinku, niin jos tulee esimerkiksi mun
kotiin niin huomaa, että siellä on sel-
laisia pieniä venäläissävytteisiä, mulla
on ikoni seinällä ja muuten tämmöistä*
(Haastateltava 3)

Sota on kuitenkin pakottanut hänet miet-
timään ”omaa elämää uudestaan”. Vallal-
la oleva diskurssi on ristiriidassa hänen
oman lämpimän suhteensa kanssa.

*Mä niinku en mä tiedä mä tykkään niin-
ku Venäjästä. Venäjä on niinku ihana.
Mä niinku mulla on tosi lämpimiä filiksiä
sitä kohtaan ja se on jotenkin tosi vai-
kea tällä hetkellä niinku olla sulleen niin-
ku positiivinen Venäjää kohtaan, koska
yleinen asenne on hyvin negatiivinen,*

*niin sitten just tavallaan on vaikea ehkä
puhuakin – –.* (Haastateltava 3)

Ristiriitainen positiointi korostuu oman
perheen ja suvun kanssa vuorovaikutta-
essa. Sota on synnyttänyt kaikilla haas-
tateltavilla jonkinvertaisen ideologisen
ristiriidan perheen tai suvun kesken. Haas-
tateltavat ymmärtävät venäläisen median
ja propagandan vaikutuspiirissä elävää
perhettään, vaikka eivät jaa heidän aja-
tusmaailmaansa. Tilannetta mutkistaa se,
että läheisiä suhteita on myös Ukrainaan:
”lähes kaikilla venäläisillä tai venäjänkieli-
sillä kenet tunnen tai tiedän niin heillä on
Ukrainassa joko sukua tai – – kavereita,
ystäviä” (Haastateltava 1). Kaksi haasta-
teltavista on tehnyt myös Suomessa va-
paaehtoistöitä ukrainalaisten pakolaisten
hyväksi.

Seuraavassa katkelmassa haastatel-
tava 1 kuvaa ristiriitaisia tunteitaan suh-
teessa venäläisiin ja ukrainalaisiin läheisiin-
sä, joilla on erilainen ymmärrys nykyisestä
poliittisesta tilanteesta. Toisaalta hän to-
teaa, että lähtökohtaisesti kansat tai kan-
salaiset eivät ole [sodassa] vastakkain, ja
positioi näin sekä ”kansalaiset” että myös
itsensä irti poliittisista ideologioista:

*Oon yrittänyt olla puhumatta siitä. Ihan
sen takia koska en varmaan pärjää
pärjäisikään sen kanssa – – kyllähän
se surettaa kun tuntee ne ihmiset ja
oon aina ajatellut niin hyvää niistä ja
sitten joskus paljastuukin että no toi ei
ihan. Ihan nyt sitten niinku. Oo niinku
samoilla linjoilla, mutta sitten taas jos
sen venäläisen television avaa niin siinä
varmaan löytyy niinku se syy miksi on
vääriä käsityksiä. Mutta ei siellä kuiten-
kaan ei nyt lähtökohtaisesti niinku kan-
sat – – kansalaiset siinä ole vastakkain.*

Mutta se menee kanssa niin poliittiseksi, että mä en. Mä halunnut pystyä siihen myöskään. (Haastateltava 1)

Myös haastateltava 2 kuvaa ideologista ristiriitaa venäläisen perheensä kanssa: ”ensin se näytti vähän siis yleisellä tasolla tosi kauhealta niinku pelottavalta, mutta sitten se on tullut ihan käytännössä esiin, että perheessä meillä on vähän niinku aika monimutkaiset suhteet.” Hän kokee perheensä elävän propagandakuplassa mutta tulee samalla tavoin Venäjällä asuvan perheensä positioimaksi: ”Hän on nyt ihan se Suomessa asuva ihminen, hän ei varmasti ymmärrä meitä – – siis heidän mielestä – – mä oon kuplassa.”

Tarinalinjana sosiaaliset verkostot Suomessa. Sodan syttymisen jälkeisissä kokemuksissa kaikkien haastateltavien puheesta välittyä yksinäisyys omien tunteiden, kokemusten ja ajatusten kanssa. Haastateltava 1 puolestaan kuvaa sosiaalisia verkostojaan ja yksinäisyyttään tässä tilanteessa seuraavasti:

– – mulla on paljon paljon paljon niinku kavereita ja tuttuja jotka on puoliksi venäläisiä ja venäläisiä mutta kaikista lähimmät on kuitenkin suomalaisia niin tuntuu että on tosi yksin siinä ja sitten samalla että koko maailma on vastaan ja kukaan ei ymmärrä. (Haastateltava 1)

Sota on tehnyt kääntein myös siinä, että sekä kaverit että puolituttemattomat ovat alkaneet positioida haastateltavia ennen kaikkea venäläisiksi. Haastateltava 3 positioi itsensä tässä tarinalinjassa ennen kaikkea suomalaiseksi ja kokee, että Venäjän hyökkäyssodan alettua suomalaiset ovat al-

kaneet positioida hänet paitsi venäläiseksi, myös Venäjän politiikan asiantuntijaksi:

Ehkä tää on se päällimmäinen filis, että musta on tehty enemmän venäläinen kuin mitä mä olen, niinku omassa päässäni ikinä aikaisemmin ollut. Niinku mä olen kaikkien venäläisten edustaja kaikille kavereilleni – – mulla on ristiriitaisia filiksiä tästä. – – Mua jotenkin ärsyttää kun koko aika joku tulee ja kysyy – – mitä ne venäläiset sanoo siitä mitä Putin sanoo ja sitten tekee mieli sanoa no ne sanoo sen mitä niinku valtion propaganda sanoo sitten valtion propagandasta on varmaan suomenkin lehdet ihan täynnä. (Haastateltava 3)

Toisaalta haastateltavilla on läheisiä ystäviä, jotka eivät positioi heitä stereotyyppisesti eivätkä kytke heidän venäläisyyttään politiikkaan, vaikka tilanne vaikuttaakin niin ”monimutkaiselta”, ettei kenenkään uskota täysin ymmärtävän heidän kokemaansa (haastateltava 2). Muiden kuin aivan läheisten kanssa haastateltavat ovat jatkuvasti varovaisia.

– – mun ystävät ja kaverit pystyvät suhtautumaan tähän vähän avoimesti ja ilman mitään stereotyyppiä – – Jos mä oon tuntemattomien ihmisten kanssa, mä en ole varma pystyvätkö ne ymmärtämään tätä, että pystyvätkö ne vähän säätelemään semmoisia ilkeitä kommentteja. (Haastateltava 2)

Tarinalinjana institutionaaliset tilanteet. Haastateltavat ovat päätyneet neuvottelemaan positioistaan myös tulevina opettajina. Opettajan rooliin kuuluu odotuksia vastuusta sekä oppilaiden luottamuksen ja kunnioituksen saavuttamisesta. Venäläistaustaisena opettajana

positio näyttäytyy haastavana: haastattelutavat ovat pelänneet oppilaiden reaktiota ja sitä, kyseenalaistetaanko heidät tai heidän opettajapositionsa. Seuraavassa esimerkkikatkelmassa haastateltava 1 kuvaa tilannetta, jossa hän kohtasi yläkoulu-ryhmän sodan juuri syttyä. Opiskelija positioi itsensä moraalisesti vastuulliseksi käsittelemään tilannetta ja kuvaa avuttomuuttaan ja ponnisteluaan tilanteessa:

– – mä olin kanssa hukassa, että mitä mä niille sanon kun vaan tarttis itsenkin jonkun joka mulle sanoo että kaikki on hyvin ja näin niin ihan siis että kysyn että onko, haluatteko niinku sanoa jotain tai kysyä – – ja yritin niinku tavaltaan kuunnella, mutta ei niillä hirveästi sitten ollut siinä mitään ja sitten siinä piti sanoa just se että nyt se on venäjän merkitys venäjän kielen merkitys varmaan kasvaa just että kun Ukrainassa puhutaan kuitenkin venäjää. (Haastateltava 1)

Haastateltava 1 perusteli oppilaille ”venäjän” (ja tarkensi: ”venäjän kielen”) merkitystä ennen kaikkea sillä, että kieltä puhutaan Ukrainassa. Näin haastateltava irrottautuu ja irrottaa myös kielensä Venäjästä, vaikka hänen omat juurensa ovat siellä.

Haastateltava 2 puolestaan kertoo tilanteesta, jossa oppilaat positioivat hänet negatiiviseen sävyyn venäläiseksi. Hän vastusti tätä positiointia keskeyttämällä keskustelun nopeasti:

– – joku oppilas – – etkö sä huomannut, että hän on venäläinen [”venäläinen” hyvin painokkaasti ja ilkeään sävyyn]. Näin että niinku sävyssä oli jotain mä oon huomannut. Mä huomasin sitä heti sen heti ja kerroin okei, no tää tää ei niinku liity milläkin tavalla nyt asiaan

ja – – mä siis mä estin tätä keskustelua heti (Haastateltava 2)

Haastateltava 3 puolestaan kuvaa ristiriitaisia tunteita tilanteessa, jossa hänen odotettiin kohtaavan osana opintojaan ukrainalaisia lapsia, kun samaan aikaan oma sukulainen on sodassa ukrainalaisia vastaan. Hän ymmärtää ukrainalaisten ”iso paha” -diskurssin, mutta samanaikaisesti ei voi positioida perhettään ja sukuaan ”pahoiksi tyypeiksi” lämpimien lapsuusmuistojen vuoksi.

– – mä ajattelin että mä en halua mennä niinku sinne missä on ukrainalaisia lapsia, koska sitten ne muistuttaa tästä koko sen niinku ajan kun mä oon siellä – – mä ymmärrän tietysti niinku ukrainalaisten pointin sille että niille niinku venäläiset on niinku se iso paha tällä hetkellä. Mä en voi ajatella että sillä tavalla, koska ne on – – mun sukulaisia, ne on niitä tyyppisiä, jotka silloin kun mä olin pieni niin nosti mut niinku maasta ja heilutti ympäriinsä ja antoi aina suklaata kun mä tulin käymään niinku mä en voi ajatella että ne on pahoja tyyppisiä. (Haastateltava 3)

Pelon diskurssi

Haastateltavat kuvasivat pelkoa, jota kiristyneet asenteet venäläisyyttä kohtaan aiheuttavat. Pelon diskurssiin liittyivät myös kuvaukset siitä, miten yhtäältä itse suojaudutaan ja toisaalta suojellaan läheisiä. Toiminnan tasolla nämä merkitsivät esimerkiksi jatkuvaa ympäristön monitorointia ja oman käytöksen kontrollointia sekä poliittisten puheenaiheiden välttelyä tai oman venäläisyyden piilottamista sosiaalisissa verkostoissa. Osallistujat eivät enää

tuottaneet venäläisyyteen liittyvää sisältöä sosiaaliseen mediaan tai keskustelleet sodasta tai politiikasta mahdollisesti edes perheensä kanssa. Huomionarvoista on, että haastateltavan 2 puheessa sana pelottava toistuu 17 kertaa ja sana pelko kolme kertaa.

Tarinalinjana oma elämänkaari, perhe ja suku. Oman elämänkaaren, perheen ja suvun tarinalinjassa haastateltavat positioivat itsensä vastuullisiksi suojaamaan läheisiään ja perheen ja suvun sisäisiä suhteita. He mm. välttävät sodasta puhumista, mikäli perheen sisällä on poliittisia näkemyseroja. Haastateltava 4 positioi oman äitinsä vahvatahtoiseksi ”tyypilliseksi venäläiseksi”, joka seuraa enemmän venäläistä mediaa ja jonka kanssa hän ei halua joutua riitoihin ja väistää siksi puheenaihetta:

No niin äiti seuraa ehkä valitettavasti enemmän Venäjän uutisia kuin Suomen uutisia, niin sitten se tavallaan ehkä näkyykin sitten siinä – – sen takia mä en ei me sen kanssa ihan hirveästi puhuta niinku vaikka tästä tilanteesta koska niinku en mä halua tavallaan joutua mihinkään ristituleen niin sitten se saattaa heittäytyä marttyyriksi ja niin sitten mä en niinku jaksa lähteä vaikka väentää sen kanssa sitten niistä asioista niin. – – Mä vaan yritän välttää että en mä sitä tavallaan halua miettiä sen kummallisemmin ja kun ei me niinku puhuta siitä kumminkaan mitenkään usein, niin ei ole mitenkään ole silleen raskasta, että näin on. – – Se nyt on kuitenkin meidän perheessä hyvin tunnettua, että äiti on – – ehkä vähän semmoinen aika tyypillinen venäläinen, se on ehkä lähinnä vaan semmoinen no vitsi ollut jo

kauan että se on semmoinen aika kovääninen ja tosi voimakastahtoinen – –. (Haastateltava 4)

Haastateltava 4 vaalii näin perhesuhteitaan eikä provosoi perheen sisäisiä näkemyksistiriitoja.

Positioituminen läheisten suojelijoiksi näkyy myös haastateltavien toiminnassa perheen ulkopuolella. Haastateltavan 3 äiti on linjannut, että perhe ei esitä minkäänlaisia mielipiteitä sosiaalisessa mediassa niin kauan kuin Venäjällä asuvat sukulaiset eivät ole tehneet valintaa olla julkisesti sota vastaan. Näin Suomessa asuva perhe suojelee Venäjällä asuvaa sukua ja myös rintamalle lähdössä olevaa nuorta sukulaismiestä, vaikka venäläissyntyinen äiti on muuten jo pitkään identifioitunut suomalaiseksi ja ”hylännyt Venäjän”.

Mutta niinku Venäjän puolesta äiti on niinku hylännyt sen maan niinku silleen jotenkin niin äiti ei halua myöskään mitenkään sekottaa pakkaa muille sukulaisille varsinkin kun nyttien se yks [sukulainen] on siellä koulutuksessa niin tota meillä on just se, että mitään ei laiteta mihinkään niinku sosiaaliseen mediaan tai – – mihinkään mikä voi mitenkään niinku – – negatiivisesti vaikuttaa sukulaisiin. Yksityisesti saa puhua mutta niinku mitään ei julkisesti laiteta mihinkään suuntaan, ei sodan puolesta eikä sota vastaan. – – Mä että okei ne on sopinut jotain keskenään sukulaisien kanssa – – ja jos ne lähtee siellä osoittamaan mieltään ja barrikaadeille niin – – sitten ne on tehnyt sen tietoisensa valinnan että ne haluaa niinku olla julkisesti sitä sota vastaan mutta niin kauan kun ne ei tee mitään niinku tämmöistä isompaa julkista niinku osoitus-

ta me ei sanota mitään. Ei oo meidän juttu sanoo joo. (Haastateltava 3)

Toisaalta haastateltavat kertovat, kuinka myös heidän perheensä on pyrkinyt suojelemaan heitä. Jo ennen sotaa haastateltavan 3 äiti oli huolissaan venäläisperäiseen nimeen liittyvistä positioinneista: haasteista työllistymisessä ja syrjinnän riskistä. Haastateltava 3 halusi kuitenkin vaihtaa itselleen sukunsa venäläisen sukunimen ja positioi näin vahvasti itsensä osaksi venäläistä sukutaustaansa.

Äiti oli sillei et ootko sä ihan varma että sä et halua vaihtaa takaisin [haastateltavan sukunimi]? Äiti oli kauhean huolissaan siitä, että niinku tyyliin työpaikan saaminen tai tämmöinen että jos niinku sua syrjitään sen takia että sulla on tommonen nimi että kun ne näkee sen nimen siinä hakemuksessa niin se että juu ei ainakaan tota. (Haastateltava 3)

Haastateltavan 4 perheessä puolestaan isä suojelee lastaan ja kehottaa välttämään matkustamista sodan aikana Venäjälle sukujuhlisiin. Vaikka haastateltava positioi itsensä kaksoiskansalaiseksi, joka voi ylittää rajan ilman ongelmia, isä kokee tilanteen turvattomana.

Kun mun serkulla on toukokuussa kolmekymppiset ja sinne olisi tulossa niinku koko se meidän suku niin äiti toivoo, että mäkin olisin sitten lähtenyt juhlistamaan niitä. Niin sitten isä oli vähän silleen, että jos et nyt niinku sodan aikaan sinne menisi vaikka on mullakin niinku kaksoiskansalaisuus ja ei tavallaan rajalla tulis mitään ongelmia. (Haastateltava 4)

Haastateltavat perheineen siis kokevat tarvetta sekä suojautua että suojella läheisiään.

Tarinalinjana sosiaaliset verkostot Suomessa. Kaikki haastateltavat kuvaivat, miten sodan syttymisen jälkeen pelko ja positiointi venäläiseksi ovat johtaneet oman taustan piilottamiseen. Opiskelijat kontrolloivat ja monitoroivat omaa käytöstään, välttävät venäjän puhumista julkisilla paikoilla ja pelkäävät paljastumista esimerkiksi aksentin perusteella. Omasta taustasta mieluiten vaietaan, kuten haastateltava 3 kertoo:

Tavallaan tällä hetkellä niinku jos niinku tapaa uusia ihmisiä, niin esimerkiksi se että niinku mun äiti on venäläinen ei ole ensimmäinen asia minkä minä tuon niinku esille itsestäni – – mä en edes soita äidille kun mä oon yliopistolla – – niinku en mä niinku tavallaan ei ole tullut tänä vuonna sellaisia tilanteita missä mä niinku kulkisin tuolla ja puhuisin venäjää. (Haastateltava 3)

Haastateltava 2 puolestaan kokee, että venäläisen taustan paljastaminen vaatii hyvin turvallisen ympäristön:

Haastattelija: Sä jossain kohti alkua sanoit, että sä et enää haluaisi kertoa sun taustasta niin onko se muuttunut nyt vuoden aikana?

Haastateltava 2: Joo joo kyllä just se se muuttui ennen sitä mä muistan kun mä olin vielä siis [kaupungin nimi] sitä kannustettiin ja mä puhuin avoimesti siitä. Nyt tällä hetkellä mun pitäisi ensin niinku miettii OK onko mä niinku turvalisessa ympäristössä – – tällä hetkellä se on huomattavasti muuttunut että en mä halua enää tuoda mun taustaa tai esiin. (Haastateltava 2)

Haastateltava 1 kertoo pohtivansa tarkkaan, jakaako sosiaalisessa mediassa mitään venäläiseen kulttuuriin liittyvää:

– – sitten myös niinku mitä itse jakaa omassa somessa. Oon tietysti jakanut venäläiseen kulttuuriin ja tämmöiseen liittyviä juttuja, joskus kirjoittanut niihin venäjäksi jotain ja kun on venäläisiä tai venäjänkielisiä seuraajia mutta niin vähän niinku miettiä kaksi kertaa taas että laitanko vai ei. (Haastateltava 2)

Katkelmassa haastateltava viittaa venäläisyyteen ennen kaikkea kulttuurin ja kielen kautta. Hän myös korjaa puheessaan seuraajiensa positiointia venäläisistä venäjänkieliseksi, minkä voi myös tulkita suojautumiseksi venäläisyyden kategorialta.

Haastateltavien kokemus pelko kytkeytyy Venäjään ja venäläisyyteen kohdistettuihin negatiivisiin asenteisiin ja jopa avoimeen vihaan. Haastateltavat ovat törmänneet venäläisiin liittyviin stereotyyppioihin: esimerkiksi haastateltavan 4 äkkipikaisuus jossakin tilanteessa on tulkittu venäläiseksi piirteeksi.

Haastateltavat kuvasivat suojaavansa itseään loukkaavilta kommenteilta venäläisyyttä kohtaan ”laittamalla korvat tukkoon” (haastateltava 1) tai jättämällä muiden mielipiteet huomiotta (haastateltava 4):

Aina kun se niinku keskustelu lähtee menemään sinne suuntaan niin tekee vaan mieli laittaa siis korvat tukkoon kun että en halua edes kuunnella koska en halua vahingossakaan kuulla että joku sanoo jotain semmoista tosi negatiivista. – – Totta kai siis jos sodasta puhutaan niin negatiivista se on mutta siis semmoista niinku loukkaava semmoista syrjivää – – kun se on vaan

justiin että mäkään en voi mitään sille että oon puoliksi venäläinen eikä tarvitsekaan voida. Mutta kun ei ole itsellä vaikutusvaltaa tuohon asiaan. (Haastateltava 1)

Mä en ihan hirveästi ota kuuleviin korviin tavallaan muiden ihmisten semmoisia turhia mielipiteitä. – – Äiti on aina sanonut, että kun ei sitä pidä hävetä – – totta kai saa puhua omaa toista äidinkieltä vapaasti ja niin sitten tietenkin kasvanut sillain – – ne jotka ajattelee sitten huonommin antaa niitten ajatella jos se niitten päivää piristää mutta ei se niinku mun päivää liikuta. (Haastateltava 4)

Yllä olevissa katkelmissa molemmat haastateltavat positioivat itsensä puoliksi venäläiseksi ja toteavat, ettei sitä tarvitse hävetä eikä sille ”tarvitsekaan voida” mitään. Syrjivät kommentit kuitenkin kohdistuvat heihin, vaikka heillä ei ole vaikutusvaltaa sotaan – eikä myöskään historian tapahtumiin (talvi- ja jatkosota tai isoviha), jotka ovat osaltaan rakentaneet Suomessa jopa sukupolvia kestänyttä syrjintää venäläisyyttä kohtaan. Haastateltava 1 kuvasikin Ukrainan sodan syttymistä pelottavana uutena taitekohtana ja positiivisen kehityksen jälkeisenä ”paluuna alkuun”:

No se on se iso asia mikä pelottaa että kun jotenkin sitä ajatteli että on päästy kun se toinen maailmansota ja se aika jätti tietysti sen ajan ihmisiin tietynlaisen asenteen venäläisiä kohtaan minkä ymmärrän toisaalta niin ajattelin että siitä ollaan niinku pääsemässä yli. Että yhä harvempi ajattelee sillä lailla ja yhä useammalla on positiivisia kokemuksia venäläisistä ja Venäjältä. Mutta nyt tun-

tuu vähän että nyt palattiin niinku taas alkuun. (Haastateltava 1)

Historian pitkä jatkumo on siis raskas ja pelottava painolasti, kun haastateltavat positioivat itsensä ja tulevat positioiduiksi venäläisiksi.

Tarinalinjana institutionaaliset tilanteet. Haastatellut kertoivat pelottavista tai huolta herättäneistä institutionaalisista tilanteista rajaviranomaisten kanssa, yliopistolla ja myös opetusharjoittelussa. Haastateltava 2 kertoi pelänneensä tiukoissa kuulusteluissa Venäjän puolella rajaa, jossa hänet positioitiin kahteen kertaan potentiaaliseksi Venäjän vastustajaksi ja ”salatiedon kuljettajaksi”, koska hän oli ollut vaihto-opiskelijana Yhdysvalloissa. Haastateltava 2 koki nämä positioinnit yksityisyyden loukkaamisena ja väärinä syyteinä ja vastusti niitä puheessaan.

Multa kysyttiin hirveästi kysymyksiä ennen siitä kahdeskymmenesneljäs päivänä, että miksi mä olin vaihto-opiskelijana – ja ketkä mun ystävät ja mitä mä teen – ei mulla ole mitään salatietoa – Mustatuntuu että se on ollut hyökkäys – henkilökohtaisen elämän yli, että mun ei välttämättä tarvi sitä kertoa. Oli pelottavaa – nyt on vähän pelottava lähteä takaisin kotiin. (Haastateltava 2)

Yliopistolla venäläistäustaiset opiskelijat oli haastateltavan 2 kuulemien huhujen perusteella positioitu jollakin tapaa syyllisiksi sotaan. Oli pelkoa siitä, että venäläistäustaiset opiskelijat lähetettäisiin pois maasta (haastateltava 2) tai venäjän opiskelijoiden ainejärjestöä boikotoitaisiin (haastateltava 1).

Oli pelottavaa just niinku koulussa: Miten muut suhtautuvat? Ja ensin oli vähän epäselvää, mitä mulle tapahtuu – jos mä oon Venäjältä kotoisin, jos mulla on opiskelun perusteella oleskelulupa. Aika paljon huhuja oli, että lähetetään kaikki opiskelijat takaisin kotimaahan, että ne ansaitsevat sitä, heidän pitäis lähteä pois. – Pelottavalta tuntui mitä mulle tapahtuu. Mä en siis tehnyt miten pahaa kenellekään. Miksi mun pitäisi kärsiä? (Haastateltava 2)

On ollut semmoista syrjivää ja provoisoivaakin käytöstä meidän ainejärjestöjä kohtaan – osoittelua ja supinaa ja on kierretty kaukaa ja vähän niinku katsottu väärällä silmällä ja sitten ihan silloin alkuaikoina kun tuli nää että pistettiin niinku boikottiin vähän kaikkea ja kaikki lähti kaikki firmat sieltä Venäjältä niin oli jodelissa joku kun sehän on siis nimetön palvelu niin siellä oli joku tämmöinen että pitäisikö meidän nyt boikotoida [venäjänopiskelijoiden] ainejärjestöä. (Haastateltava 1)

Haastateltavaa 3 taas on nimitelty yliopistolla sukunimen perusteella ”vitun venäläiseksi”:

Ja sitten ne jakoi sieltä jotain papereita missä oli niinku meidän kaikkien nimet. Ja sitten tietysti se että luettiin [osalistujan nykyinen venäläinen nimi] niin sitten joku oli että vitun venäläinen mä että kiitos. – mun kaverit oli silleen niinku että mitä hittoa, mutta niinku mä olin sillei, että ei nosteta tästä enempää niinku meteliä niinku tästä tulee vaan isompi sotku jos tästä lähtee niinku silleen nostaa ääntä silleen että okei mennään matalan profiilin niinku antaa

mennä, se unohtuu koska en mä tiedä mä jaksa alkaa tappelee ihmisten kanssa koska musta tuntuu että sitten on vaan enemmän niinku haittaa kun löytyy. (Haastateltava 3)

Haastateltavan 3 kaverit reagoivat nimitelyyn ja osoittivat näin suojelevansa ystävänsä, mutta hän itse suojautui välttämällä reagointia tai provosoitumista, koska piti sitä hyödyttömänä tai jopa haitallisena.

Myös opetusharjoittelutilanteet koulussa ja oppilaiden mahdolliset positioinit ja asenne haastateltavan 2 venäläistä taustaa kohtaan aiheuttivat pelkoa:

Koulussa oli pelottavalta, miten niinku oppilaat suhtautuvat tähän? Miten mä voisin vastata? Harjoittelujaksossa oli pari kertaa, että no kyllä oppilaat huomaavat. Mulla on aksentti ja mä en ole Suomesta kotoisin. (Haastateltava 2)

Haastateltava 2 kuvaa myös välttelevänsä puheenvuorojen ottamista luentotilanteissa, vaikka hänellä olisi keskusteluun hyödyllisiä näkökulmia. Hän ei halua kiinnittää huomiota taustaansa:

– – vaikkapa luennon aikana keskustelussa mä yritän välttää, tai siis kyllä mä puhun joskus, mutta joo, aika siis nyt mietin pitkään pitäisikö puhua tästä vai ei. Jos se liittyy jollakin tavalla – – kyllä mä niinku ymmärrän että se liittyy meidän keskusteluun, ehkä mä voisin tuoda jotain hyvää ja hyödyllistä ja jakaa omia ajatuksia, mutta nyt pitäisi miettiä viis kertaa – – ennen kun kerrot jostakin koska et halua saada semmoista lisää huomiota sun persoonaa ja sun omaan taustaan tai aiheuta mitään keskustelua. (Haastateltava 2)

Institutionaalisissa tilanteissa koettu suojautumisen tarve kattoi siis niin viranomais- kuin opiskelutilanteita.

Toivon diskurssi

Vaikka viha venäläisiä kohtaan koetaan tällä hetkellä syväksi ja sota pitkäkestoiseksi, haastatteluissa nostetaan esiin toivo tulevaisuuden suhteen. Haastateltavat toivovat pääsevänsä tapaamaan Venäjällä asuvia perheitään. He odottavat asenteiden muuttumista ja toivovat avoimuutta myös läheisissä suomalaisissa verkostoissaan. Tulevina opettajina he myös positioivat itsensä sillanrakentajiksi (käsitteestä tarkemmin ks. Brandsma, 2017).

Tarinalinjana oma elämänkaari, perhe ja suku. Tulevaisuudenpelon lisäksi kaikkien haastateltujen puheessa rakentui varovainen toivo sodan loppumisesta ja uuden yhteyden ja dialogin syntymisestä. Haastateltavat ylläpitävät mielessään toivon ajatuksia: ”yritän miettiä sitä, että kyllä tämä tästä järjestyy kun itse tiedän että venäläiset on tosi sydämellisiä ja semmoisia, itse tunnen niitä” (haastateltava 1). Seuraavassa katkelmassa haastateltava 1 puhuu toiveestaan nähdä itselleen tärkeitä ihmisiä Venäjällä ja myös esittää vahvan näkökantansa seuraavasta sukupolvesta: pelosta huolimatta puheessa rakentuu toivo venäläisen identiteetin ja kielen säilymisestä.

No siis kyllä mua joo pelottaa että – – loppuuko tämä koskaan ja jos loppuu niin muuttuuko mikään – – kyllä mä haluaisin Venäjälle mennä käymään, että se on mulle tärkeä paikka ja siellä on tärkeitä sukulaisia – – kyllä mua niinku silleen pelottaa, mutta sitten taas

samaan aikaan mä oon tosi vahvasti sitä mieltä, että kun aikanaan saan itse lapsia niin kyllä se tulee sen kielen osaamaan myös ja kulttuurin että kyllä niiden pitää pystyä puhua niiden sukulaisten kanssa Venäjällä. Että se olisi ollut ihan järkyttävää, jos mä en olisi pystynyt vaikka mummon kanssa jutella kun hän ei puhu suomea. (Haastateltava 1)

Myös haastateltavalla 3 on Venäjällä läheistä perhettä ja tärkeitä suvun paikkoja. Toivon diskurssi on jopa malttamaton: ”No mielessä että heti kun sota loppuu ja kaikki rajoitukset nostetaan pois, niin meikäläinen on ensimmäisenä rajan toisella puolella.”

Tarinalinjana sosiaaliset verkostot Suomessa. Dialogin toivo liittyy menneeseen vuoteen, tähän hetkeen ja myös tulevaisuuteen. Haastateltava 1 toivoisi läheisiltä ystäviltään avointa, kiinnostunutta keskustelua:

No ehkä jotkut niinku lisäkysymykset – – että näyttää sen että on niinku kiinnostunut, koska siitä jäi vähän niinku – – että aijaa ettei tota nyt kiinnostanakaan sitten että tuntuu että kysyy sen takia että on pakko kysyä. Mutta tota kysyä justiin jotain lisäkysymyksiä tai sanoa että voit kertoa lisää jos haluat – – että mä olisin saanut ehkä puhua enemmän koska silloin aluksi tuntui että on niinku tosi yksin. (Haastateltava 1)

Vaikka konfliktin ratkaisua ei näy lähitulevaisuudessa, haastateltavat puhuvat myös toiveestaan siitä, että sekä venäläiset että ukrainalaiset voisivat tuntea olonsa turvallisiksi Suomessa:

Ja sitten niinku toivon myös että ukrainalaiset pääsee niinku hyvin mukaan vaikka varmastikaan kaikki ei Suomeen tule jäämään mutta kuitenkin että ne sais ainakin sitä turvallisuudentunnetta. (Haastateltava 1)

Haastateltavan 2 puheessa toistuu toive siitä, että ”joskus se loppuu”. Hän toivoo myös Suomessa elävien ukrainalaisten ymmärtävän, että hän sanoutuu irti Venäjän sotatoimista ja propagandasta. Hänellä on pelon rinnalla toivo siitä, että joskus tulevaisuudessa rakennetaan dialogia eri ihmisryhmien kesken: ”Toivon että joskus me voisimme avoimesti tästä keskustella ihan yleisellä tasolla.”

Tarinalinjana institutionaaliset tilanteet. Kukaan haastatelluista ei ole saanut yliopiston henkilökunnalta toivomaansa henkilökohtaista tukea: ”No ei ei tukea en oo kyllä saanut. En ole kyllä osannut myöskään pyytää, mutta en ole saanut” (haastateltava 1). Myös haastateltava 3 esitti toiveen, että yliopisto ja koko suomalainen yhteiskunta olisi huomioinut venäläistä vähemmistöä paremmin. Nyt niille, joiden sukulaisia on ”väärällä puolella sotaa”, ei ole osoitettu myötätuntoa. Haastateltava 3 kritisoi polarisaatiota hyvä Ukraina – paha Venäjä ja yliopistollakin yleistynyttä mustavalkoista ajattelua. Tilanteet ovat hänen mukaansa monimutkaisia ja molemmilla puolilla on ”ihmisiä”. Esimerkiksi hänen sukulaisensa olisi päässyt Venäjän liikekannallepanoa pakoon, mikäli Suomi ei olisi laittanut rajojaan kiinni.

Mutta niinku mä tiedän kaikki ne nyanssit mistä puhutaan – – yliopistossakin että ei niinku ole vaan sellaista yksi niinku valkoinen ja musta niinku hyvä

ja paha, on harmaan eri sävyjä, mutta just tuntuu että tässä kohtaa tää niinku ajattelutapa pyyhittiin pöydältä pois kokonaan on hyvä Ukraina ja paha Venäjä. (Haastateltava 3)

Haastateltava 4 puolestaan toteaa, että yliopistolla ainelaitoksen henkilökunta ei ole keskustellut Venäjä–Ukraina-tilanteesta venäläistaustaisten opiskelijoiden kanssa, mutta ensimmäisen vuoden opiskelijat ovat itse nostaneet asian esiin ja keskustelleet lukuvuoden alussa tutoreiden kanssa. Opiskelukaverit ovat muidenkin puheessa niitä, joilta on saatu tukea: he eivät ole vältelleet aihetta eivätkä myöskään positioineet heitä ainoastaan venäläisyyden edustajiksi.

Kaikkien haastateltavien puheessa nämä yksinjäämisen kokemukset, kuten myös muut syrjintäkokemukset, kääntyivät toivon diskurssissa myös vahvuukiksi. Haastateltavalle 3 sodan aikaiset vähemmistökokemukset ovat antaneet tärkeää ymmärrystä vähemmistöistä yleisemminkin, mikä on tärkeää tulevassa opettajan työssä:

– – jotenkin tuli semmoinen olo että musta on tehty niinku vähemmistö silleen tekemällä tehty ja sitten niinku sympatit muita vähemmistöjä kohtaan nousi kyllä suuresti siinä kohtaa – – osaa suhtautua niinku tuolla luokkahuoneessakin eri tavalla sillä, että siellä voi olla takana mitä tahansa niillä lapsilla (Haastateltava 3)

Myös haastateltava 2 reflektoi, että hän pystyy ymmärtämään maahanmuuttotautaisia oppilaita: ”Mä tiedän kuinka haastava voi olla oppilaille koulussa – – ihan istua kaveriporukassa ja keskustella – – se

vaatii joskus ihan hirveästi.” Koulua hyödyttäisi, jos muualta tuleva opettaja positioitaisiin asiantuntijaksi ja erilaisia näkökulmia kuultaisiin: ”Ehkä meidän mielipidettä olisi hyvä ottaa huomioon, koska meillä on vähän erilainen näkökulma, kriittinen ajattelu vähän on kehittynyt.” Nyt suhtautuminen venäläiseen taustaan pelottaa, mutta hän kokee, että voisi jatkossa tukea venäläistaustaisia oppilaita. Toisaalta hän ei positioi itseään erityisesti venäläiseksi vaan ”mistä tahansa muualta” tullee, jolla on erilainen ja tuore näkökulma moneen asiaan. Tällaiseen moninaisuuteen hänen tietääkseen Suomessa kannustetaan:

Mulla on itsellä niin positiiviset kokemukset siitä niin mä haluan niinku tuoda niitä myös muille varsinkin semmoisille jos on niinku syystä tai toisesta muuttanut toisesta maasta Suomeen, niin sitten varsinkin niinku vielä korostaa sitä oman kielen ja maan merkitystä. Ja no kyllähän mä nyt tietysti haluan poistaa tai yrittää vähentää ainakin sitä stigmaa venäjän kielen ympäriltä (Haastateltava 3)

Kouluilla on iso rooli myös siinä, miten venäläisyyttä representoidaan ja miten venäläisiä opitaan positioimaan. Haastateltava 3 pohtii, että venäläisyyttä ja venäläistä kulttuuria voisi historian tunneilla tuoda esiin muutoinkin kuin sotien kautta:

Ehkä siitä voisi niinku opettaa tyyliin venäjän kulttuuriin silleen positiivisessa mielessä, koska musta tuntuu että siitä puhutaan vaan kauhean negatiivisesti koko aika just sillee että mistä suomalaiset saa tietää venäjästä sitten on niinku historiantunti missä puhutaan sodasta ja kuinka niinku venäläiset tappoi suomalaisia. Jee mutta sitten ei hir-

veästi ole mitään positiivista. Että niinku siitakin voisi puhua jossain kohtaa. Mä en tiedä mihin kurssille sen ujuttaisi muuta kuin venäjän tunneilla. (Haastateltava 3)

Haastateltavat 3 ja 1 esittävät selkeän toivomuksen siitä, että opettajat eivät kouluissa välttelisi oppilaiden opiskelijoiden taustojen, ajatusten ja kokemusten käsittelyä vaan oppilailta kysyttäisiin suoraan, miten he toivovat taustojaan käsiteltävän:

Haluatteko, että näistä asioista puhutaan? Haluatteko tuoda omaa kulttuurianne esiin täällä? Vai haluatteko että ignorataan ja mennään asiassa eteenpäin? Kumpi on teidän mielestä kivempi? Kysy ihan vaan kysy. (Haastateltava 3)

Kyllä mä ainakin toivon että saa jokainen olla niinku vapaasti oma itsensä – ja kysellään (Haastateltava 1)

Myös tämän tutkimuksen haastattelutilanne tuntui kaikista mahdollisuudelta jäsentää omia ajatuksia:

Kun tuli tästä teiltä viestiä niin mä olin sillein että hei että mä pääsen vihdoinkin niinku puhumaan tästä niin että joku kysyy osaa kysyä varmastikin ne oikeat asiat, että kun näitä on nyt vuoden niinku pyöritelty päässä. Ja kun en tiedä, ei niitä pysty jäsentämään niitä ajatuksia jos vaan sanotaan että no kerro milmä susta tuntuu. Mutta sitten kun joku kysyy niinku konkreettisesti niin sitten niinku helpottaa. (Haastateltava 1)

JOHTOPÄÄTÖKSET

Olemme tässä artikkelissa tarkastelleet neljän venäläistäustaisen yliopisto-opiskelijan pohdintaa siitä, kuinka he positioivat itsensä ja kuinka heitä positioidaan suhteessa venäläisyyteen ja vallalla olevaan diskurssiin pahasta Venäjästä. Keskeinen tarinalinja tässä tutkimuksessa on Venäjän hyökkäyssota Ukrainaan (ks. positioinneista kehkeytyvissä ja eskaloituissa konflikteissa myös Moghaddam ym., 2008): se värittää ajallisena ja paikallisena tapahtumana kaikissa muissakin tilanteissa tapahtuvaa positiointia. Toisaalta osallistujilla on tarinalinjanaan koko elämänkaarensa, johon suhteet perheeseen ja sukuun liittyvät tiivistä. Toisena tarinalinjana hahmotuivat sosiaaliset verkostot Suomessa ja kolmantena ajallisesti ja paikallisesti tarkarajaisemmat tarinalinjat institutionaalisissa tilanteissa, kuten viranomaisten kanssa asioidessa ja yliopisto-opinnoissa. Paikoin nämä tarinalinjat myös risteävät keskenään.

Aineistossamme oli nähtävissä, että haastateltavat neuvottelevat oman positionsa lisäksi myös kansojen – suomalaisten ja venäläisten sekä ukrainalaisten ja venäläisten – välisistä suhteista nykyisessä maailmanpoliittisessa tilanteessa ja myös peilaten kauemmas historiallisiin tapahtumiin. Positiointeja voikin tarkastella sekä kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa että laajemmissa, myös institutionaalisissa ja valtioiden välisissä tarinalinjoissa, joissa esimerkiksi vihollisuudet ovat voineet rakentua sukupolvien ajan (Harré ym., 2009; Moghaddam ym., 2008).

Kaikki haastateltavat ovat olleet yllepeitä taustastaan ja tulleet pääosin positioivasti positioiduiksi lapsuudessaan ja

nuoruudessaan, vaikka kaikilla on myös syrjäntäkokemuksia. Syrjivä puhe ja käytös positioidi heidät ”toisiksi”, ei ”meihin” kuuluviksi (Moghaddam & Harré, 2010; Saukkonen, 2023). Venäjän hyökkäysoota on kuitenkin ollut kaikille käännekohta, joka on rakentanut **identiteettiristiriidan diskurssin**. Venäläisyyteen kiinnitytään ennen kaikkea läheisten ihmissuhteiden, mutta myös kielen ja kulttuurin kautta.

Venäjän valtiollisesta politiikasta tai venäläisen median propagandasta sen sijaan irrottaudutaan, mitä osoitetaan myös konkreettisin teoin, esimerkiksi tekemällä vapaaehtoistyötä ukrainalaistaustaisten pakolaisten hyväksi. Samanaikaisesti poliittisesta tilanteesta koetaan venäläistautan vuoksi myös syyllisyyttä ja vastuuta. Tätä vahvistaa se, että sodan syttymisen jälkeen ympäristö positioidi heidät entistä vahvemmin venäläisiksi ja asettaa heidät myös sodan asiantuntijoiksi ja selitysvollisiksi poliittisista käänneistä.

Moraalinen reflektointi (Harré, 2012) näkyikin vahvasti haastateltaviemme positioinneissa. Tämä liittyi sisäiseen konfliktiin (Harré & Moghaddam, 2008), perheen ja suvun välien säilyttämiseen ja suojeluun, ystävien ja tuttavien kanssa vuorovaikuttamiseen sekä myös tulevaisuuden rakentamiseen tulevana opettajina suomalaisessa yhteiskunnassa. Haastateltavat reflektoivat myös historian tapahtumia, ja näin moraalinen positiointi ulottui valtioiden välisiin suhteisiin saakka (Harré, 2012).

Pelon diskurssi näkyy haastateluissa konkreettisesti suojautumisena sekä oman perheen suojelemisena. Oma taustaa on jouduttu piilottelemaan, ja pelko on liittynyt jopa siihen, lähetetäänkö opiskelija pois maasta. Kaikki haastateltavat korostivat, etteivät halua tehdä itses-

tään numeroa. Haastateltavien diskursseja ja positiointeja voidaankin suhteuttaa myös Brandsman (2017) polarisaation dynamiikkaa kuvaavaan malliin, jossa viisi toimijaroolia (yllyttäjät, liittyvät, hiljaiset, sillanrakentajat ja syntipukit) muodostaa polarisaation mekanismin. Näistä haastateltaviemme toimijaroolia voidaan verrata hiljaisiin, jotka eivät julkisesti ota kantaa ja paljasta näkemyksiään, vaikka heillä voi olla moninaisia ajatuksia ja motiiveja. Vaikka hiljaisten joukko voi olla heterogeeninen ja syyt hiljaisuuteen moninaisia, venäläistaustaisilla opiskelijoilla tärkeimpiä syitä ovat kenties suojautuminen ja läheisten suojelu mutta myös se, että he tarkastelevat tilanteita hienovireisesti ja näkevät niissä monia puolia.

Heillä olisi kokemustaustansa turvin eväitä toimia myös sillanrakentajina, jotka voisivat kumota ennakkoluuloja ja tehdä näkyväksi yhteiskunnassa vaikuttavien diskurssien ja asenteiden leimaavuutta ja mustavalkoisuutta. Tämä näkökulma tulee esiin haastateluissa rakentuneessa **toivon diskurssissa**, jossa toivotaan sodan loppumista ja dialogin rakentumista eri ihmisryhmien välille. Siinä haastateltavamme tulevana opettajina vaikuttavat tiedostavan roolinsa mahdollisina sillanrakentajina omien vähemmistökokemustensa takia. Brandsma (2017) korostaa, että kaikki toimijaroolit ovat osa polarisaation rakenteellista mekanismia, eivät sinällään hyviä tai huonoja, mutta yksilöiden tulisi tiedostaa ja tietoisesti valita oma roolinsa. Tämä vaatii yksilöiltä rohkeutta, mutta se on keino purkaa vastakkainasetteluja.

Tutkimuksemme rajoitteita pohtiessa on tärkeä huomata, että haastattelutilanne itsessään muodosti yhden ajallisen ja paikallisen tarinalinjan. Osallistujat rakensivat

positiointeja myös luodessaan meille tutkijoille jollain tapaa koherenttia narratiivia elämänsä tapahtumista ja omasta venäläisestä identiteetistään sekä hahmottaessaan syy-seuraussuhteita ja positioidessaan itseään suhteessa muihin ihmisiin (ks. esim. Depperman, 2015). Haastattelut tehtiin suomeksi, mikä varmasti vaikutti jotenkin haastateltavien identiteettipohdintoihin, vaikka suomen kielen taito ei estänyt tai rajoittanut heidän ilmaisuaan. Venäjän kielellä identiteettipohdinta olisi voinut olla toisenlaista. Vaikka tutkimuksemme on laadullinen ja perustuu pieneen aineistoon, tulokset sodan aiheuttamista identiteettiristiriidan sekä turvattomuuden kokemuksista ovat linjassa esimerkiksi Culturas-säätiön tekemän laajemman selvityksen kanssa (<https://culturas.fi/hankeemme/suomen-venajankieliset-2022/>).

Myös haastattelutilanne rajasi näkökulmia: tutkijapositiomme ja ennen kaikkea poliittinen tilanne ja Venäjällä asuvan perheen asema vaikuttivat siihen, mitä haastateltavista tuntui turvalliselta kertoa. Haastateltavat olivat pohtineet ja keskustelleet lähteistensä kanssa turvallisuustekijöistä jo ennakolta. On muistettava, että vaikeneminen ja väistäminenkin ovat yksi diskursiivinen valinta. Toisaalta opiskelijat toivat selvästi ilmi, että haastattelu oli heille ensimmäinen tilanne, jossa heidän kokemuksistaan oltiin kiinnostuneita ja jossa he pääsivät sisäisen reflektoinnin asemasta jäsentämään ajatuksiaan ja positiointejaan jollekin ulkopuoliselle.

Eri ihmisryhmiin kohdistuvat positioinnit, uskomukset ja asenteet ruokkivat konfliktien kehittymistä ja syventävät polarisaatiota. Positioinnit näkyvät puheessa ja konkreettisesti toiminnassa mutta voivat silti olla luonteeltaan tiedostamat-

tomia ja kyseenalaistamattomia (Moghaddam ym., 2008). Niitä voidaan kuitenkin kyseenalaistaa ja purkaa tekemällä narratiiveja näkyviksi kysymällä ihmisiltä itsestään, mihin haastateltavammekin kannustivat (vrt. ”Why not ask them?” Moghaddam ym., 2008).

Polarisaatiokehitykseen voidaan näin ollen puuttua koulutuksen kontekstissa (Miles & Singal, 2010). Kestävän tulevaisuuden, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja demokratian vahvistamiseksi dialogia eri taustoista tulevien opiskelijoiden välillä tulisi edelleen rakentaa ja vahvistaa (Saukkonen, 2023; depolarize.fi). Opettajien tulisi kaikilla koulutusasteilla ottaa vastuuta turvallisempien tilojen luomisesta, jotta erilaisista taustoista tulevien ja marginalisoitujen yksilöiden tarinat pääsevät kuuluville. Sensitiivisten aiheiden välttely on ymmärrettävää – opettajat haluavat ehkäistä konflikteja ja suojella näin opiskelijoitaan. Opettajilta voi myös puuttua taitoja rakentaa dialogia vaikeista, henkilökohtaisistakin teemoista. Samalla kun tulisi olla kriittinen eri valtioiden harjoittamaa diktatuuria ja kolonialismia kohtaan, tulisi ymmärtää yksilöiden identiteettiristiriitoja.

Tärkeintä lieneekin tiedostaa, että yksilöiden tarinoiden sivuuttaminen vahvistaa entisestään polarisaatiota. Me itsekkin tutkijoina epäröimme tarttua teemaan ja pohdimme pitkin matkaa, miten aiheesta tulisi kirjoittaa. Haastattelutilanteet olivat kuitenkin sekä osallistujille että meille tutkijoille huojentavia ja ymmärrystä lisääviä hetkiä.

Kirjoittajatiedot:

Sanna Mustonen, FT, yliopistonopettaja, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Eija Aalto, FT, yliopistonlehtori, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

LÄHTEET

- Brandsma, B. (2017). Polarisation. Understanding the dynamics of Us versus Them. BB in Media. *Culturas* (2022). Suomen venäjänkieliset 2022 -selvityksen alustava raportti. <https://culturas.fi/hankkeemme/suomen-venajankieliset-2022/>
- Depolarize.fi. Vastakkainasettelun purkaminen ja toimivien väestösuhteiden edistäminen dialogilla ja sovittelulla. <http://www.depolarize.fi/>
- Depperman, A. (2015). Positioning. Teoksessa A. De Fina, & A. Georgakopoulou (toim.), *The handbook of narrative analysis* (s. 369–387). Wiley Blackwell.
- Harré, R. (2012). Positioning theory: moral dimensions of social-cultural psychology. Teoksessa J. Valsiner (toim.), *The Oxford handbook of culture and psychology* (s. 191–206). Oxford University Press.
- Harré, R., & Moghaddam, F. M. (2008). Intrapersonal conflict. Teoksessa F. M. Moghaddam, R. Harré, & N. Lee (toim.), *Global conflict resolution through positioning analysis* (s. 65–78). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-72112-5_4
- Harré, R., Moghaddam, F., Pilkerton Cairnie, T., Rothbart, D., & Sabat, S. (2009). Recent advances in positioning theory. *Theory and Psychology*, 19(1), 5–31. <https://doi.org/10.1177/0959354308101417>
- Harré, R., & Van Langenhove, L. (1999). *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Blackwell.
- Heller, M. (2001). Critique and sociolinguistic analysis of discourse. *Critique of anthropology*, 21(2), 117–141. <https://doi.org/10.1177/0308275X0102100201>
- Heller, M., Pietikäinen, S., & Pujolar, J. (2018). *Critical sociolinguistic research methods: studying language issues that matter*. Routledge
- Kayi-Aydar, H. (2018). Positioning theory and discourse analysis. Teoksessa H. Kayi-Aydar: *Positioning theory in applied linguistics: Research design and applications* (s. 27–40). Palgrave Macmillan.
- Maahanmuuttovirasto (2023a). Tilastot - hakemukset. <https://tilastot.migri.fi/#applications> [20.8.2023]
- Maahanmuuttovirasto (2023b). Tilapäisen suojelun tilastot. <https://migri.fi/tilapaisen-suojelun-tilastot> [8.5.2023]
- Miles, S., & Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603110802265125>
- Moghaddam, F., & Harré, R. (2010). Words, conflicts and political processes. Teoksessa F. Moghaddam, & R. Harré (toim.), *Words of conflict, words of war: How the language we use in political processes sparks fighting*. Praeger.
- Moghaddam, F., Harré, R., & Lee, N. (2008). Positioning and conflict: An introduction. Teoksessa F. M. Moghaddam, R. Harré, & N. Lee (toim.), *Global conflict resolution through positioning analysis*. Springer.
- Pietikäinen, S., & Mäntynen, A. (2019). Uusi kurssi kohti diskurssia. Vastapaino.
- Pöyhönen, S. (24.2.2023). Rovaniemellä asuva venäläinen Maria, 24, harkitsee, mitä kieltä puhuu julkisilla paikoilla, mutta kokee olevansa suhteellisen turvassa. *Yle uutiset*. <https://yle.fi/a/74-20019197>
- Rynkänen, T., & Pöyhönen, S. (2010). Russian-speaking young immigrants in Finland: educational and linguistic challenges for integration. Teoksessa M. Lähteenmäki, & M. Vanhala-Aniszewski (toim.), *Language ideologies in transition: Multilingualism in Russia and Finland* (s. 175–194). Peter Lang.
- Saresma, T. (18.12.2019). "Me": solidaarisuus, polarisaatio ja poteroituminen. *Politiikasta*. <https://politiikasta.fi/me-solidaarisuus-polarisaatio-ja-poteroituminen/>
- Saukkonen, P. (2023). Sallitaan, kielletään, siedetään. Yhteiset pelisäännöt moninaiseen yhteiskuntaan. Tankesmedjan Magma. https://magma.fi/wp-content/uploads/2023/01/Saukkonen_fi_-1.pdf
- Tilastokeskus (2022). Vieraskielisten määrä kasvoi ennätyskellisen paljon vuonna 2021 – venäjää puhuvat suurin vieraskielisten ryhmä. <https://www.stat.fi/uutinen/vieraskielisten-maara-kasvoi-ennatyskellisen-paljon-vuonna-2021-venajaa-puhuvat-suurin-vieraskielisten-ryhma>
- Tilastokeskus (2023). Maahanmuuttajat väestössä. Vieraskieliset. <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html> [1.2.2023]
- Valtanen, J., & Hanska, J. (22.1.2023). IL-kysely: Venäläisistä maahanmuuttajista tuli erittäin epätoivottuja. *Iltalehti*. <https://www.iltalehti.fi/politiikka/a/d43fea86-f59f-46f5-9215-a245af49e10f>
- Varjonen, S., Zaniatis, A., & Ritas, M. (2017). Venäjänkieliset Suomessa. *Culturas* -säätö. https://culturas.fi/wp-content/uploads/2020/05/Venajankieliset_Suomessa_fi.pdf

Vilma Komulainen
Inka Perokorpi
Sanna Mustonen
Sirpa Eskelä-Haapanen

Opettajien käsityksiä roolistaan kotouttamisen edistäjinä

Kohokohdat

- Kaksisuuntaista kotoutumista edistävien käytänteiden ja koulutusmallien tutkimus on erityisen merkityksellistä segregaaation ja polarisaation ehkäisemiseksi.
- Äidit mukana -hankkeessa äidit osallistuivat koulunkäyntiin lastensa kanssa. Opettajien toimiminen kotouttajana osoittautui myönteiseksi kokemukseksi, ja opettajat kokivat edistävänsä maahanmuuttajaäitien kotoutumista sekä yhteiskuntaan integroitumista.
- Maahanmuuttajaäitien toimijuuden, koulutuksen ja työllistymisen edistäminen tukee koko perheen kotoutumista ja myös lasten koulupolkua.
- Kielitaito ei yksin takaa yhteiskuntaan integroitumista, vaan tarvitaan kokonaisvaltaisia, kaksisuuntaista kotoutumista tukevia toimia. Opettajat tarvitsevat tähän edelleen koulutusta.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin opettajien kokemuksia roolistaan maahanmuuttotaustaisten äitien kotouttamisprosessissa sekä toimista, joilla heidän nähdäkseen on vaikutusta onnistuneeseen kotoutumiseen. Aineisto kerättiin yksilohaastatteluina kuudelta Äidit mukana -hankkeessa toimivalta opettajalta helmikuussa 2022. Tutkimus toteutettiin laadullisella tutkimusotteella ja sen analyysitapa oli ongelmalähtöinen sisällönanalyysi.

Opettajat näkivät oman roolinsa kotouttajina yhteiskunnallisesti merkityksellisenä. He kokivat pystyvänsä omalla toiminnallaan edistämään hankkeeseen osallistuneiden äitien kotoutumista tukemalla muun muassa heidän kielitaitonsa kehittymistä, kohtaamalla heitä sekä vahvistamalla heidän toimijuuttaan. Kielitaito nähtiin tärkeänä kotoutumista edistävänä tekijänä, mutta vastauksista ilmeni, ettei kielitaito yksin riitä kotoutumiseen. Keskeistä

on, että maahanmuuttajat pääsevät osallistumaan heille merkityksellisiin yhteisöihin ja toimintaan ja että myös vastaan ottava yhteisö on valmis oppimaan uutta.

Kotoutumisen kaksisuuntaisuus on ennistä ajankohtaisempi aihe kielellisesti ja kulttuurisesti moninaistuvassa ja segregoituvassa yhteiskunnassamme. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä kasvaa kaikilla koulutusasteilla, ja jokaiselta opettajalta edellytetään kielellistä ja kulttuurista vastuullisuutta. Opettajille tulisikin tarjota niitä taitoja ja tietoja, joita maahanmuuttajaopetuksessa työskentelevät opettajat ovat ilmaisseet tarvitsevansa. Lisäksi kotoutumiskoulutusmalleja tulisi kehittää sellaisiksi, että ne kohtaisivat erilaisista taustoista tulleiden maahanmuuttajien tarpeet ja mahdollistaisivat aidosti kaksisuuntaisen integraation.

Asiasanat: kotoutuminen, kotoutumisen edistäminen, maahanmuuttaja, kielitaito

JOHDANTO

Maahanmuuttajien määrä kasvaa Suomessa vuosi vuodelta (Tilastokeskus, 2022), ja aiheesta käydään erittäin vilkasta yhteiskunnallista ja poliittista keskustelua (Eduskunta, 2022). Myös kotoutuminen ja erityisesti työmarkkinoille kiinnittyminen puhuttavat laajalti (esim. Kiviholma & Karhunen, 2022). Maahanmuutto tuo yhteen maita, kansoja ja kansalaisyhteiskuntia ja on näin yksi aikakautemme suurista ilmiöistä (Hämäläinen, 2019; McAuliffe & Triandafyllidou, 2022). Lisääntynyt maahanmuutto on Suomessa mahdollistanut kulttuurisen moninaisuuden monilla aloilla, ja se vaikuttaa myös koulun kehityksessä ja kehittämisessä (Sinkkonen & Kyttälä, 2014; Virta & Tuittu, 2020). Hämäläisen

(2020) mukaan Suomi tarvitsee maahanmuuttoa, sillä yhtenä ratkaisuna väestörakenteen vinoutumisen – vanhenevan väestön osuuden suurenemisen ja jatkuvasti pienenevän syntyvyyden (Tilastokeskus, 2023) – tasapainottamiseen on maahanmuuttajien kotoutuminen osaksi Suomen kestävästä tulevaisuudesta. Maahanmuuttajalla tarkoitetaan tässä artikkelissa maasta toiseen muuttanutta henkilöä (Maahanmuuttovirasto, 2023).

Kotoutuminen on kaksisuuntaista vuoropuhelua ja yhteistoimintaa (Sam & Berry, 2010; Työ- ja elinkeinoministeriö, 2016), jonka päämäärä on, että maahanmuuttajalle syntyy tunne, että hän on yhteiskunnan aktiivinen ja täysivaltainen jäsen (IOM, 2012; Työ- ja elinkeinoministeriö, 2020). Kotoutumiseen liittyy keskeisesti kielen oppiminen (esim. Tarnanen ym., 2015). Suomi toisena kielenä (S2) taas on käsitteenä vakiintunut viittaamaan kieleen, jota opitaan sen käyttöympäristössä, erotuksena luokkahuoneissa opiskeltavasta vieraasta kielestä (Suni, 2008). S2-alan tutkimusta aikuisten ja lasten suomen kielen oppimisesta on tehty 1990-luvulta saakka runsaasti sekä formaaleissa että informaaleissa oppimisympäristöissä (ks. aikuisten S2-oppijoiden alkuvaiheesta esim. Eilola, 2023; Laine, 2014; Lesonen, 2020; Lilja ym., 2022; Suni, 2008; Tammelin-Laine, 2014). Useimmat tutkimukset sijoittuvat soveltavan kielentutkimuksen alueelle ja ottavat kantaa myös pedagogisiin ratkaisuihin ja koulutuksen kehittämiseen.

Viimeaikainen tutkimus painottaa myös kielitietoista (esim. Aalto, 2019) ja kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa (Aliisaari & Heikkola, 2020; Lucas & Villegas, 2013), jotka ottavat huomioon oppijoiden

osallisuuden eri oppiaineissa ja vuorovaikutustilanteissa. Kielitietoinen pedagogiikka lävistää eri koulutusasteiden opetussuunnitelmien perusteet, mikä merkitsee sitä, että jokaisen opettajan vastuulla on tukea S2-oppijoiden osallisuutta ja kielitaidon kehittymistä sisältöjen rinnalla. Opettajien kokemuksia kielellisesti ja kulttuurisesti monimuotoisten oppijoiden opettamisesta on Suomessa tutkittu vähän (ks. kuitenkin Kärkkäinen, 2017; Mustonen ym., 2021; Vigren ym., 2022), vaikka kansainvälisesti opettajien näkökulmaa on tutkittu pitkään (Padilla, 2004; Vigren ym., 2022). Tässä artikkelissa keskitytään suomalaisten opettajien kokemuksiin.

Tutkimuksemme kontekstina on Äidit mukana -hanke (ks. <https://aiditmukana.fi/>). Hanke alkoi vuonna 2017, ja siinä mukana olivat ammatillinen oppilaitos, sivistystoimi ja osaamiskeskus. Hanketta rahoittivat Opetushallitus, opetus- ja kulttuuriministeriö sekä Euroopan sosiaalirahasto. Hankkeen tavoitteena oli edistää maahanmuuttajataustaisten äitien kotoutumista ja työllistymistä vahvistamalla heidän suomen kielen oppimistaan, kotoutumistaan ja integroitumistaan yhteiskuntaan sekä luomalla heille uusia mahdollisuuksia sosiaaliseen kanssakäymiseen valtaväestön kanssa. Maahanmuuttajaäidit olivat kotona olevia vanhempia, joiden lapsi oli aloittanut koulunkäyntinsä perusopetuksessa. Äidit osallistuivat koulunkäyntiin yhdessä lastensa kanssa ja opiskelivat heidän kanssaan suomen kieltä, luku- ja kirjoitustaidon sekä matematiikan perusteita sekä syvensivät ymmärrystään suomalaisesta koulusta ja yhteiskunnasta. Samanaikaisesti tämä vahvisti heidän vanhemmuuttaan: maahanmuuttajaäidit tukivat lastensa suomen kielen oppimista ja

sopeutumista suomalaiseen varhaiskasvatus- ja koulutusjärjestelmään (Äidit mukana, 2019).

Kotoutuminen ja kotouttaminen

Suomalaista kotoutumispolitiikkaa määrittelee kotoutumislaki (Laki kotoutumisen edistämisestä 2010/1386). Kotoutumislainsäädännössä kotoutuminen määritellään maahanmuuttajan ja yhteiskunnan vuorovaikutteiseksi kehitykseksi, jossa yhteiskunta kehittyy väestön monimuotoistuksessa ja maahanmuuttaja saa yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia taitoja ja tietoja (ks. myös Työ- ja elinkeinoministeriö, 2020; Valtioneuvosto, 2021). Työ- ja elinkeinoministeriön (2016) mukaan samalla tuetaan oman kielen ja kulttuurin ylläpitämistä sekä edistetään yhdenvertaisuutta ja naisten ja miesten välistä tasa-arvoa. Onnistunut kotoutuminen osaksi suomalaista yhteiskuntaa lähtee myös yksilöstä itsestään ja vaatii osallistujaltaan vastuullisuutta ja aktiivisuutta (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2016).

Kotouttamisella taas tarkoitetaan viiranomaistoimenpiteitä, joilla edistetään yksilön kotoutumista hyvinvoinnin, koulutuksen ja työllistymisen keinoin (THL, 2022). Koulutus, kielitaito tai muut maahanmuuttajan yksilölliset ominaisuudet eivät yksin selitä kotouttamisen onnistumista tai maahanmuuttajien työllistymistä, sillä kyseessä on laajempi maahanmuuttopolitiikan muodostama ympäristö, johon vaikuttavat myös yhteiskunnan asenteet (Valtioneuvosto, 2020). Bijlin ja Verweijin (2012) mukaan mitä lähempänä maahanmuuttajien työssäkäynti, opiskeluaste sekä kielitaito ovat valtaväestöön nähden, sen onnistuneempaa kotouttamista voidaan

pitää. Kotouttamista ja kotoutumista voidaan tarkastella niin yksilön, perheen, yhteisön kuin yhteiskunnankin tasolla (Schubert, 2013; Yijälä & Luoma, 2018). Tämä artikkeli tarkastelee kotouttamista yhteiskunnan ja kotoutumista yksilön tasolla.

Nykyinen käsitys kielitaidosta on kommunikatiivinen ja tilanteinen (Euroopan neuvosto, 2018). Erityisesti kielitaidolla on nähty olevan kriittinen merkitys maahanmuuttajan kotoutumisessa (Adamuti-Trache, 2013; Karayilan ym., 2017; St. John & Liubinienè, 2021) ja työllistymisessä (Abdulla, 2017). Kotoutumiskoulutuksen kielikoulutukset rakentuvat eurooppalaisen viitekehyksen (Euroopan neuvosto, 2018) varaan, ja esimerkiksi kansalaisuutta hakiessa kielitaitoedellytykset on määriteltä viitekehyksen taitotasolle B1 (Yleisen kielitutkinnon taso 3). Suomen kielen oppiminen tukee kotoutumista suomalaiseseen yhteiskuntaan (esim. Ikkänen, 2017; 2020; Lilja ym., 2022).

Adamuti-Trachen (2013) tutkimus taas osoittaa, että maahanmuuttajien kielitaidon kehitys on yhteydessä siihen, kuinka paljon kieltä käytetään erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Toisen kielen oppimiseen vaikuttaa ratkaisevasti se, millaisissa sosiaalisissa tilanteissa kieltä pääsee käyttämään (Atkinson, 2011; Intke-Hernandez, 2021; Mustonen, 2015). Oikea-aikainen tuki (scaffolding) vuorovaikutuskumppaneilta ja opettajilta edistää ja nopeuttaa ympäristön kielenkäyttötapojen ja muiden merkityksiä välittävien resurssien havainnoimista ja hyödyntämistä tarkoituksenmukaisella tavalla (Van Lier, 2000). Maahanmuuttajat tarvitsevatkin kielitaidon lisäksi tukea myös muilla elämänalueilla, jotta kotoutuminen onnistuisi (Intke-Hernández, 2015).

Useissa tapauksissa maahanmuuttajien lapset koulutautuvat vähemmän kuin valtaväestöön kuuluvat lapset (Teräs & Kilpi-Jakonen, 2013). Tähän nähdään syyksi vanhempien sosioekonominen asema, joka on maahan muuttaneilla vanhemmilla keskimäärin heikompi kuin valtaväestöllä, mikäli lähtömaan koulutusjärjestelmä on ollut puutteellinen tai heillä on ollut työllistymisvaikeuksia (Teräs & Kilpi-Jakonen, 2013). Vanhemmilla voi olla kielivaikeuksien lisäksi myös hankaluuksia ymmärtää suomalaista koulutusjärjestelmää (Alba ym., 2011). On tutkittu, että vanhempien koulutusmahdollisuuksia edistämällä perheen sosioekonominen asema kohentuisi ja lasten koulumenestys parantuisi (Kosonen ym., 2019; Teräs & Kilpi-Jakonen, 2013).

Erityisesti äitien rooli onnistuneessa kotoutumisessa on todettu tutkimuksissa merkittäväksi ja koko perheen kotoutumista edistäväksi (Banulescu-Bogdan, 2020; EMN, 2022; Kosonen ym., 2019). Maahanmuuttajataustaisten naisten työllistymisen vahvistaa perheissä käsitystä naisen tasa-arvoisesta asemasta suomalaisessa yhteiskunnassa (Kosonen ym., 2019). Työllistymisessä maahanmuuttajanaisten ja -miesten välillä on kuitenkin paljon eroja, sillä naisten työllisyysaste on huomattavasti heikompi kuin miesten (Çelikaksoy & Wadensjö, 2015; Larja, 2019). Näitä edellä mainittuja seikkoja tukemaan kehitettiin Äidit mukana -hanke, jossa vahvistettiin maahanmuuttajataustaisten äitien kielitaidon kehittymistä ja yhteiskuntaan integroitumista ja mahdollistettiin heille sosiaalinen kanssakäyminen valtaväestön kanssa (Äidit mukana, 2019).

Opettaja kotouttamisen edistäjänä

Opettajat tarvitsevat työssään yhä enemmän kulttuurien ymmärtämistä ja valmiuksia toimia kansainvälistyvässä ympäristössä eri kieli- ja kulttuuritaustaisten ihmisten kanssa (May, 2017; OAJ, 2019; OKM, 2022). Maahanmuuttajien lisääntynyt määrä tuo mukanaan tarpeen uudistaa koulua (Mustonen ym., 2021) ja kouluttaa osaavia aikuisopettajia (Alfred, 2005). Aikuisopetuksella taas on merkittävä rooli kotoutumisessa, kun tutustutaan uuden kotimaan erilaisiin kulttuurijärjestelmiin (Pöyhönen ym., 2010; Swaminathan & Alfred, 2001). Opetuksen järjestäminen maahanmuuttajaopiskelijoiden monipuolisiin tarpeisiin haastaa opettajien ammatillista osaamista, ja pedagogisten taitojen lisäksi opettajilta vaaditaan osaamista arkisten asioiden hoitamisessa (Maunonen-Eskelinen ym., 2005; Swaminathan & Alfred, 2001).

Aikuisen oppimisessa keskeisiä tekijöitä ovat omien kokemusten lisäksi asiantuntijuuteen kannustaminen sekä sosiaalisten suhteiden vahvistaminen (Gay, 2018; Nieto, 2010; Pöyhönen ym., 2019). Opettajien ja opiskelijoiden kulttuurierot ja heidän reaktionsa niihin vaikuttavat taas siihen, miten opiskelijat näkevät oman kulttuurinsa, oppimisensa ja itsensä (Chiswick & Miller, 2003; Lee & Sheared, 2002).

Kielen oppiminen ei ole vain kognitiivinen vaan myös sosiaalinen ja kulttuurinen prosessi (Hulstijn ym., 2014), jonka avulla maahanmuuttajalle avautuu jäsenyyksiä, kuulumisen tunnetta ja merkityksellisyyttä (Kazi ym., 2019). Monet tarvitsevat tukea päästäkseen vuorovaikutukseen uudella kielellään ja saadakseen poimittua käyt-

töönä kielityökaluja uudessa ympäristössä (Eilola, 2023; Suni & Tammelin-Laine, 2020).

Valtaväestön puhuman kielen osaminen luo mahdollisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Intke-Hernández & Holm, 2015), mutta maahanmuuttajakotiäideillä voi olla hyvin rajattu sosiaalinen piiri, ja luokkahuonekonteksti voi olla ainoa ympäristö, jossa he pääsevät käyttämään kieltä (Sunni & Tammelin-Laine, 2020). Nämä aikuiset tarvitsevatkin kohdistettua tukea kielen käyttämiseen arkielämässään (Intke-Hernández & Holm, 2015). Myös kulttuuriset arvot ja uskomukset vaikuttavat sekä maahanmuuttotaustaisten että valtaväestön ajatusmaailmaan, asenteisiin ja käyttäytymiseen sosiaalistumisprosesseissa (esim. Lee & Sheared, 2002). Yllä mainitut asiat tuovat koulutukseen ja ohjaukseen useita mahdollisuuksia, mutta myös haasteita, jotka on voitettava prosessin aikana (Maunonen-Eskelinen ym., 2005).

Selvitimme tässä tutkimuksessa opettajien kokemuksia heidän roolistaan maahanmuuttajataustaisten äitien kotouttamisprosessissa sekä niistä toimista, joilla on heidän mukaansa vaikutusta onnistuneeseen kotoutumiseen. Tarvitsemme erityisesti opettajien ääntä voidaksemme kehittää opettajankoulutusta tarjoamaan opettajille valmiuksia toimia kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisessa koulussa. Tämän perusteella tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat:

1. Miten opettajat kuvaavat hanketointaan osallistuneiden äitien kotoutumista?
2. Mitkä tekijät opettajien mielestä edistävät onnistunutta kotouttamista?

OSALLISTUJAT JA MENETELMÄT

Tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien kielentämiä merkityksiä kokemuksilleen, jotka muodostuivat heidän ja hankkeessa mukana olleiden äitien välisessä vuorovaikutuksessa. Tutkimuksen analyysitapana toimii ennalta määriteltyjen tutkimuskysymysten ja ontologisen sitoumuksen johdosta ongelmalähtöinen sisällönanalyysi (Krippendorff, 2013; Patton, 2015). Tavoitteenamme oli muodostaa mahdollisimman laaja ja kattava kuva aiheesta, haastateltavien käsityksistä ja niiden avulla ilmiöstä itsestään (Guest ym., 2012), ja siksi oli olennaista tavoittaa tutkimukseen osallistuvien näkökulmia ja kokemuksia (Patton, 2015). Tutkimukseemme valikoitui fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa tavoitellessamme opettajien kokemusten merkityksiä (Laine, 2015; Perttula, 2008) ja pyrkiessämme mahdollisimman lähelle opettajien elämänsä maailman tulkintaa (Laine, 2015).

Tutkimuksemme kohdejoukkoon kuuluivat Äidit mukana -hankkeen parissa toimineet opettajat. Kyseisenä vuonna hankkeessa oli mukana 23 luokanopettajaa ja viisi ammatillista opettajaa. Tähän tutkimukseen haastateltiin kuutta hankkeessa toiminutta opettajaa. Heistä neljä oli luokanopettajia ja kaksi ammatillisia opettajia. Tutkimusta varten oli hankittu kirjalliset ja allekirjoitetut luvat sekä suostumukset kaikilta osallistujilta ennen haastatteluja.

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä toimivat puolistrukturoidut yksilöhaastattelut (Puusa, 2020). Haastattelut pidettiin Zoom-videopuhelun välityksellä koronapandemian vuoksi sekä xxx yliopiston tietoturvasuositusten mukaisesti (ks. [suoja/ohjeet/tietosuojaohjeet-opiskelijoille\). Videopuhelu mahdollisti myös keskustelun tallentamisen. Tutkimuksemme aineisto kerättiin helmikuussa 2022. Jokainen haastattelu kesti noin 30 minuuttia. Haastattelukysymykset lähetettiin opettajille etukäteen tutustumista varten.](https://www.xxx.fi/fi/yliopisto/tieto-</p></div><div data-bbox=)

Ongelmalähtöisen analyysitavan omaisesti haastatteluihin oli päätetty ennalta teemat sekä niiden mukaan haastattelukysymykset, joiden järjestystä voitiin mukauttaa haastattelun edetessä (Laine, 2015; Patton, 2015; Syrjälä ym., 1998). Haastattelurunko koostui 12 kysymyksestä, ja haastattelun edetessä esitettiin tarvittaessa tarkentavia lisäkysymyksiä.

Ongelmalähtöisen sisällönanalyysin avulla aineisto on järjestetty selkeämpään ja tiiviimpään muotoon siten, että loimme siitä tulkintoja ja lisäsimme näin ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Krippendorff, 2013). Liitimme ongelmalähtöiseen analyysiin myös abduktiivisen päättelyn, jossa päättelyä ohjasi todennäköisin lopputulos ja oleellista oli ennakkotietojen sekä oletamusten vaikutus tutkimuskysymysten syntymiseen (Krippendorff, 2013). Saimme aineistosta esiymmärryksen jo litteointivaiheessa ja luimme sen kokonaisuutena lävitse useaan kertaan muodostaen samalla tulkintaa (Patton, 2015).

Tutkimuskysymyksiin löydettyt lainaukset erotettiin muusta tekstistä värikoodein. Näistä lainauksista luotiin analyttisiä polkuja esimerkiksi yhdensuuntaisten lyhyiden ilmausten avulla. Molemmat tutkimuskysymykset analysoitiin näitä vaiheita noudatellen. Tutkimuskysymyksiä koskevat värikoodatut lainaukset siirrettiin erillisille dokumenteille jatkoanalyysia varten.

Tutkimuskysymyksiin vastanneista lainauksista ja analyttisistä poluista yhdis-

tettiin seuraavaksi merkityksiä (Krippendorff, 2013). Ensimmäinen ja toinen kirjoittaja päättivät yhdessä merkitysyksiköt neuvotellen. Tällä lisättiin analyysin luotettavuutta (vrt. myös tutkijatriangulaatio luotettavuutta lisäämässä, esim. Puusa, 2020). Merkitysyksikköjen tunnistamisen jälkeen niistä muodostettiin käsitteellisemmät päämerkitykset (Krippendorff, 2013). Ensimmäisestä tutkimuskysymyksestä saatiin muodostettua 14 päämerkitystä ja toisesta tutkimuskysymyksestä vastaavasti 13 päämerkitystä. Viimeisessä analyysivaiheessa päämerkitykset yhdistettiin vielä tutkimuskysymyksittäin kolmeksi kategoriaksi.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä kategoriat olivat opettajien ilmaiset käsitykset kokemuksistaan, opettajien havaitsemat vaatimukset sekä yhteiskunnallinen merkitys. Toisen tutkimuskysymyksen kategorioiksi muodostuivat kielelliset tukitoimet, käytännön konkreettiset tukitoimet sekä opettaja tuen tarjoajana. Oheinen esimerkki (taulukko 1) kuvaa aineiston muuttamista tiiviimpään muotoon sekä havainnollistaa hyvin myös analyysiprosessia (Krippendorff, 2013; Patton, 2015).

Analyysiprosessin loppuksi tutkijat keskustelivat kategorioista uudelleen yhdessä ja varmistivat niiden johdonmukaisuuden. Tutkimuksessa noudatettiin eettisiä periaatteita ja käytänteitä sen alusta loppuun (TENK, 2023). Osallistuneiden anonymiteetin turvaamiseksi emme julkaise kaupunkeja tai kouluja, joissa tutkimukseen osallistuvat opettajat työskentelevät, tai ilmoita haastateltavien nimiä, ikää tai muita tietoja. Analysoinnissa pseudonymisoimme aineiston ja käytimme samoja koodinimiä valmiissa tutkimuksessa.

Videoidut haastattelut säilytettiin yliopiston tarjoamassa henkilökohtaisessa tallennustilassa, jonka käyttöön vaadittiin kaksoiskirjautuminen ja erillinen salasana. Tämän jälkeen ne hävitettiin asianmukaisella tavalla (TENK, 2023). Litteroitua aineistoa säilytetään kryptatussa tallennustilassa mahdollisia jatkotutkimuksia varten.

Taulukko 1

Esimerkki aineiston analyysistä toisessa tutkimuskysymyksessä

Pseudo-nyymi	Suora lainaus	Merkitys	Päämerkitys	Kategoria
Silja	<i>“Koen että jo pelkästään arki meidän luokassa sellaisenaan on jo semmonen heidän kielenoppimista auttava asia. Toki ne kaikki kielen sisällöt omaan arkeen, kaikki sit oo ollu ajankohtaisia.”</i>	Luokassa käytetyn kielen käytännönläheisyys	Opettajan käyttämä opetuskieli	Kielelliset tukitoimet
Elisa	<i>“Suomen kieli, aattelen ehkä näin, että on tärkeää, että se kotouttaja myös tarjoaa sitä suomen kielen oppimista, vahvistetaan sitä suomen kieltä, erityisesti vahvistetaan sitä puhuttua kieltä, tää on kuitenkin kommunikatiivista tämä työskentely täällä, tarjotaan myös eväät siihen että tarjotaan sitä kirjoittamisen opetteluun tai lukemista tai kuuntelua koska suomen kieli kuitenkin on semmonen asia mitä vaaditaan kun lähet sinne ammattikouluun.”</i>	Opettaja tarjoaa mahdollisuuksia suomen kielen oppimiseen kirjoittamisen, lukemisen ja kuulemisen muodossa	Opettajan toiminta kielitaidon kehittäjänä	
Silja	<i>“Luokassa valmiiksi käytetään pienille oppilaille kuvatuksia ja kieli on hyvin sellaista selkeää ja niinkuin sanoin tossa kun on 1k luokasta kyse ja joka tapauksessa opetellaan lukemaan niin tahti on joka tapauksessa verkkainen ja rauhallinen.”</i>	Kuvatuen ja yksinkertaisen ja selkeän kielen käyttäminen opetuksen tukena	Opettajan käyttämät tukitoimet	Käytännön konkreettiset tukitoimet
Olivia	<i>“Toki sitä kielen oppimista ja huoltajalla tai äidillä tässä tapauksessa on koulukirjat, paljon ihan kieli-tehtäviä, käsitteitä jos ollu käsityötunneilla, tää on neula tää on ommella tää on pykäpistö, varsinkin näytti kouluympäristö, kuvatuksi yhtäläillä oppilaillekin että tältä näyttää.”</i>	Käsitteiden selkeyttäminen ja käytäntöön yhdistäminen äitien oppimisen tukemiseksi	Opettajan konkreettiset toimet oppimisen edistämiseksi	
Kerttu	<i>“Tavallaan sillä tavalla tukeminen ja semmonen aito kohtaaminen, jos pitäis nostaa joku noista tärkeimmäksi, mä sanoisin ehkä että se on se aito kohtaaminen.”</i>	Aidon kohtaamisen avulla äitien opiskelun tukeminen	Opettaja aito-na kohtajana	Opettajan tuen tarjoajana
Aurora	<i>“Yrittää niinkun, pitää heidät siinä mukana vaikka he vähän ujosti lähtisivät mukaan. Hei kyllä sä osaat ja pistää oppilaita pareiksi heidän kanssaan, yritän niillä tunneilla vähän miettiä sitä että mitä tehdään, että ne on semmosia missä hän pystyy vähän ole mukana ja tai jopa vähän avuksi että hän tuntee että hänestä on siellä jotain apuakin.”</i>	Pyrkimys osallistaa ja tukea äitien opiskelua luomalla tilanteita, joissa ilmenee tarpeellisuuden tunne	Opettaja osallistajana	

TULOKSET

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää opettajien omia käsityksiä kokemuksistaan kotouttajina sekä siitä, mitkä asiat edistävät kotoutumista. Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme tarkasteli opettajien kokemuksia hankkeesta. Niissä nousivat esille opettajien ilmaisemat käsitykset, opettajien kokemat vaatimukset kotouttajina sekä kotouttamisen yhteiskunnallinen merkitys. Toisen tutkimuskysymyksemme avulla saimme selville, mitkä tekijät opettajien mielestä edistävät onnistunutta kotouttamista. Tunnistimme sellaisiksi kielelliset tukitoimet, käytännön konkreettiset tukitoimet luokassa ja opettajan tuen tarjoajana.

Opettajien kokemukset kotouttajana toimimisesta

Opettajien kokemukset kotouttajana toimimisesta olivat pelkästään myönteisiä. Opettajat pitivät hanketta toimivana, käytännönläheisenä ja mielenkiintoisena.

”Mulle hanke näyttäytyy tosi myönteisenä koska mulla ei oo ollu mitään haasteita, äiti on tullu luokkaan ja ei oo kuormittanu millään tavalla mun tekemisiä tai toiminut asiattomasti.” (Olivia)

”Tosi hyödylliseksi ja opettavaiseksi myös itselle, on saanut tutustua uusiin ihmisiin ja mun mielestä se kehittää myös tavallaan sellaista omaa opettajuutta, kun on erilaisia ihmisiä täällä luokassa, on niitä oppilaita ja vähä vanhempia näitä äitejä. Tosi mielenkiintoista ollut.” (Pinja)

Opettajien kuvausten perusteella luokissa oli jatkunut tavanomainen arki, vaikka äidit olivat liittyneet osaksi toimintaa. Opettajat olivat saaneet mahdollisuuksia tutustua uusiin ihmisiin ja kulttuureihin, ja he tunsivat opettajuutensa kehittyneen äitejä opettaessaan. Lisäksi opettajat käsitteellistivät kouluttajan roolin merkitykselliseksi niin kotoutumisen edistäjänä kuin äitien suomen kielen oppimisen ja yhteiskuntaan kiinnittymisen tukijana.

”Kyllä koen työni olevan merkittävää, saadaan kotoutettua, sehän tässä on se suomen kielen oppimisen lisäksi, se suomen kieli on yks näkökulma tässä mutta se että meidän maahanmuuttajat eivät jäisi sinne koteihin liian pitkäksi ajaksi ja siten jää yhteiskunnan ulkopuolelle.” (Kerttu)

”Kyllä näen mitä mä pienillekin aina puhun, että semmosella hymyllä ja lämmöllä on hirveen iso merkitys ja ehkä toivon tai ajattelen näin, että semmonen ystävällinen hymy ja kuulumisten vaihto vaikkei yhteistä kieltä oo, niin ihan kenelle tahansa tässä elämässä ja maailmassa on niin kun merkityksellistä.” (Silja)

Opettajat nostivat esiin luokassa ja kouluympäristössä käytetyt pienet toimet, joilla luotiin äideille tervetullut olo yhteisen kielen puutteesta huolimatta. Opettajat kertoivat huomioivansa äitien mukanaolon suunnittelussa, vaikka heitä oli ohjeistettu pitämään tunteja tavalliseen tapaan. Lisätyötä pidettiin kuitenkin palkitsevana.

”Tottakai se vie enemmän aikaa välillä että pitää totta kai vähän suunnitella ja tälle, mutta mä koen että myös lopputulos on ollu semmonen että antaa

takasin ja äidit on ollu tosi kiitollisia ja innostuneita ite niin se tarttuu itteensäkin.” (Pinja)

”Lähinnä oikeesti vaan se mitä meillekin on sanottu, että pidätte vaan tavallisia tunteja ja he ovat siinä mukana. Kyllä mä vähän sitä tunneissa mietin, että en tee semmosta tuntia että lapset on pelkästään vaikka tietokoneilla, vaan että on tunti mistä hekin saavat enemmän irti mutta en varsinaisesti suunnittele enkä tee työtä sen eteen että äidit mukana, täytyy tehdä tämmönen tästä tunnista.” (Aurora)

Äitien innostus ja heissä tapahtunut muutos sitouttivat opettajia hankkeeseen.

”Mun mielestä se oli niin mahtava muutos mitä hanke sai vanhemmissa aikaan, että se on ollu mulla motivaattori minkä takia tässä hankkeessa oon halunnut olla mukana.” (Elisa)

Äitien asennetta ja sitoutumista pidettiin ratkaisevan tärkeinä asioina kotoutumisessa ja kouluun kiinnittymisessä.

”koen että tää kyseinen äiti toimii hyvin aktiivisesti, hän saa enemmän irti. Kahden kauppa.” (Olivia)

Äitien panostus koulunkäyntiin hyödytti heidän omaa opiskeluaan ja sai myös opettajissa aikaan positiivisia kokemuksia.

Opettajien havainnoissa siitä, mitä kotouttajilta vaaditaan, nousivat esiin pedagoginen osaaminen ja ymmärrys äitien kieli- sekä kulttuuritaustoista. Lisäksi kotouttajalta edellytetään opettajien mielestä muuntautumiskykyä, joustavuutta ja kykyä hoitaa useampaa asiaa yhtäaikaisesti.

”No aika kameleontti, muuntautumiskykyinen, semmonen joka pystyy tarttumaan hetkeen ja pystyy ottamaan selvää ja tämmösessä ryhmässä handlaamaan monenlaisia lankoja pitämään käsissään samaan aikaan.” (Kerttu)

Opettajien mukaan heiltä vaaditaan herkkyyttä tunnistaa oppilaiden tarpeet. Vuorovaikutustaidot ja ihmisten kohtaaminen nostettiin esiin useassa vastauksessa.

”Mut kyl se ihmisten kohtaamisen taito ja vuorovaikutustaidot on varmasti tärkeämmässä roolissa kuin onko se opetus niin kauhean kielitietoista koko ajan. Se on ehkä mun mielestä, ihmisen kohtaamisen taito ja vuorovaikutustaidot.” (Silja)

Myös oman asenteen huomattiin vaikuttavan työhön. Opettajien mukaan onnistunut kotouttaminen edellyttää opettajienkin myönteistä asennetta äitien kotoutumista kohtaan.

”Ehkä semmonen, into ja halu oppia ja olla siinä myös ite opettamassa, molemminpuolinen. Muuten ei se oikeen toimi eikä onnistu.” (Pinja)

”Kunhan on valmis avaamaan ovet heille, niin ei mun mielestä hirveesti muuta vaadi. Olla ystävällinen ja avata ovet ja ottaa heidät mukaan. Monesti he haluavatkin auttaa, niin ottaa sitä apuakin heiltä vastaan.” (Aurora)

Hyvä kotouttaja on ominaisuuksiltaan kuin hyvä opettaja, kuten tutkimukseen osallistunut opettaja kuvailee:

” – – samalla kun olen hyvä opettaja, samoilla ominaisuuksilla toimin hyvänä opettajana myös tälle äidille.” (Olivia)

Opettajien vastauksista ilmeni, ettei ole vain yhtä oikeaa tapaa olla osaava kotouttaja, vaan pikemminkin on olemassa ominaisuuksia, joista on hyötyä kotouttajana toimimisessa.

Kaikki opettajat kokivat työnsä kotouttajana olevan **yhteiskunnallisesti merkittävää**: he auttoivat äitejä pääsemään kiinni työelämään ja koko perhettä integroitumaan yhteiskuntaan. Kielitaitoa pidettiin kotoutumisen kannalta merkittävänä, mutta osallistujat toivat kuitenkin esiin, että yksin kielitaidon kehittäminen ei takaa kotoutumisen onnistumista.

”Tulee se turvallisuus, että mähän voin ja mähän osaan, vanhempi alkaa luottaa siihen että voi itse hoitaa omat asiat, ei tarvitse antaa miehen kautta tehdä juttuja tai lapsen, se itsepystyvyys että pystyn itse. Kun saadaan nämä yhdelle henkilölle, autetaan välillisesti koko perhettä — se kotoutuminen ei oo pelkästään sitä että opin sen suomen kielen, se ei kauheen onnistunu oo se kotoutumispolku, jos henkilö sen suomen kielen kurssin jälkeen jää kotiin moneksi vuodeksi. Nään että se onnistunu kotoutumisprosessi on se että se vanhempi pääsee yhteiskuntaan kiinni, että lähtee itse opiskelemaan tai hän lähtee töihin.” (Elisa)

Avaimet onnistuneeseen kotoutumiseen

Kielellisillä tukitoimilla tarkoitamme opettajan tietoista huomiota luokassa käytettyyn kieleen sekä pedagogista toimintaa, joka tukee kielitaidon eri osa-alueiden kehittymistä. Kielen kuuleminen ja käyttäminen ovat merkityksellisiä kielen oppimisen kannalta. Opettajan käyttämässä kie-

lessä oli haastateltavien mielestä tärkeintä käytännönläheisyys ja arkikielen käyttö.

” – mä koen että se on tosi tärkeää, että kuulee peruskeskustelua, keskustellaan jostain perusarkipäivän, käydään läpi tehtäviä yhdessä, – että jos he ei osallistu niin tavallaan kun he kuuntelee ja sillä tavalla saa irti jotain.” (Pinja)

Alkuopetusluokkien kielen yksinkertaisuus ja arkisuus helpottivat kielen oppimista, ja luokat olivat opettajien mielestä otollisia paikkoja kielen oppimiselle. Yksinkertainen kieli edisti kotouttamista ja kielenoppimista.

”Koen että ollaan kuitenkin niin perusasioissa, lukemista jankattu paljon oppilaiden kanssa. Se on varmaan se suurin tavallaan hyöty ollu heillä tässä. Lukemaan opettelu ja kirjoittamisen opettelu.” (Silja)

Opettajat tarjosivat äideille mahdollisuuksia suomen kielen oppimiseen kirjoittamisen, lukemisen ja kuulemisen muodossa ja näin tukivat äitien kotoutumista.

” – – vahvistetaan sitä suomen kieltä, erityisesti vahvistetaan sitä puhuttua kieltä, tää on kuitenkin kommunikatiivista tämä työskentely täällä, tarjotaan myös eväät siihen että tarjotaan sitä kirjoittamisen opetteluun tai lukemista tai kuuntelua koska suomen kieli kuitenkin on semmonen asia mitä vaaditaan kun lähet sinne ammattikouluun.” (Elisa)

Luokassa tapahtuvissa konkreettisisissa tukitoimissa korostuivat opettajien käyttämät tuki- ja opetusvälineet sekä opettajien konkreettinen toiminta, esimer-

kiksi mallintaminen ja yhdessä tekeminen. Opettajat kertoivat käyttävänsä monenlaisia materiaaleja ja opetusvälineitä, lisäksi luokissa vallitsi selkeä toiminnan struktura.

"Muutenkin mulla on luokassa kuvatuksia, on S2-oppilaita, on erityisen tuen oppilaita että joka tapauksessa pitää miettiä tarkasti että miten ohjeistan, ota esille kirjan sivu, näytetään kuvana että näkee että tän näkönen kirjan sivu ja tehdään yhdessä, kun se ei oo akateemisesti kauheen haastavaa vielä niin uskon että matalampi, helpompi päästä mukaan." (Olivia)

"Paljon mulla on myös maahan-, S2 oppilaita näitä suomi toisena kielenä oppilaita niin valmiiksi jo meidän arki on hyvin semmosta tarkasti strukturoitua, se kieli, meillä on hyvin kielitietoista opetusta paljon suomen kieleen huomiota, paljon opiskellaan kieltä koko ajan koko ajan vaikkei ois suomen kielen tunti. Paljon rutiineja valmiiksi, niinkun sanoin struktuuria on. Meillä on paljon keskustelua myös eri aihepiireistä täällä mitä oon pyrkinyt tuomaan kun vanhemmat on mukana. Aamupiirissä keskustellaan säästä, mitä kuuluu, mikä viikonpäivä, tällaisia mitä kaikki ekaluokkalaiset varsinkin harjoittelee." (Silja)

Opettajan rooli tuen tarjoajana nähtiin merkityksellisenä äitien kotoutumisen onnistumisessa. Äiteihin tutustuminen teki opettajien mielestä mahdolliseksi aidon kohtaamisen ja yksilöllisen huomioimisen.

"Jos pitäis nostaa joku noista tärkeimmäksi mä sanoisin ehkä, että se on se aito kohtaaminen." (Aurora)

"No varmaan oon hirveesti pyrkinyt siihen että he kokisi olonsa tervetulleeksi meidän luokkaan ja aina jos ei vaan oo mikään tilanne päällä niin aina haluan heidän kuulumiset kysellä ja pyrin auttamaan myös yksilöllisesti heitä jos me tehdään tehtäviä." (Silja)

Opettajat pyrkivät osallistamaan äitejä ja tukemaan heidän opiskeluaan luomalla tilanteita, joissa äidit kokivat itsensä tarpeelliseksi. Opettajat tarjosivat äideille onnistumisen kokemuksia.

"Yrittää niinkun, pitää heidät siinä mukana vaikka he vähän ujosti lähtisivät mukaan. Hei kyllä sä osaat ja pistää oppilaita pareiksi heidän kanssaan, yritän niillä tunneilla vähän miettiä sitä että mitä tehdään, että ne on semmosia missä hän pystyy vähän olee mukana ja tai jopa vähän avuksi että hän tuntee että hänestä on siellä jotain apuakin." (Aurora)

Opettajat huomioivat äitien osallistamisen sekä tunteja suunnitellessaan että niiden aikana. Oppitunneilla opettajat kohtasivat aidosti äitejä ja ottivat heitä aktiivisesti mukaan toimintaan. Kaikkien edellä mainittujen toimintatapojen koettiin edistävän äitien kielitaidon kehittymistä, yhteiskuntaan osalliseksi pääsemistä ja kotoutumista.

POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten Äidit mukana -hankkeessa toimivat opettajat kielensivät kokemuksiaan kouluttajana toimimisesta sekä tekijöitä, jotka heidän mukaansa edistivät onnistunutta kotoutumista. Tutkimusaihe liittyy ajan-

kohtaiseen yhteiskunnalliseen ilmiöön (ks. Eduskunta, 2022; EMN, 2022; Tilastokeskus, 2022). Kielitietoisia tai kielellisesti vastuullisia, kaikkien osallisuutta tukevia toimintatapoja edellytetään käytettävän kaikilla koulutusasteilla kuten myös työyhteisöissä. Tämä on myös keino tarttua yhteiskunnan segregaatio- ja polarisaatiokehitykseen.

Tutkimus tuotti uutta tietoa Äidit mukana -hankkeesta sekä opettajien kokemuksista kotouttamishankkeesta. Kotouttajan työtä pidettiin käytännönläheisenä, toimivana ja mielenkiintoisena, ja kokemukset kotouttajana toimimisesta olivat myönteisiä (vrt. OAJ, 2019; OPH, 2022; Äidit mukana, 2019). Opettajat tunsivat voivansa edistää maahanmuuttajaäitien kotoutumista, mikä loi työhön merkityksellisyttä. Kokemukset tukevat aikaisempaa tutkimustietoa opettajan merkityksestä maahanmuuttajien kotoutumisessa (ks. Swaminathan & Alfred, 2001). Kotouttajana toimimisen positiivisena seurauksena oli myös mahdollisuus itsensä kehittämiseen.

Oppimisen ja opintoihin kiinnittymisen kannalta olennaista oli äitien sitoutuneisuus. Sitoutuneisuuden merkitys oppimisessa on linjassa Vigrenin ja kumppaneiden (2022) tekemän tutkimuksen kanssa, jossa opettajien mukaan oppilaiden koulumenestys riippuu yksilön omasta työstä ja motivaatiosta edistää omaa kotoutumistaan (ks. Työ- ja elinkeinoministeriö, 2016). Avainasemassa on myös opettajien sitoutuneisuus, sillä molempien osapuolten ollessa sitoutuneita he osallistuvat toimintaan siksi, että he ovat kiinnostuneita ja nauttivat siitä (Eccles & Wigfield, 2002). Näin positiiviset kokemukset ja integroituminen mahdollistuvat.

Kaksisuuntainen kotoutumisprosessi (ks. Työ- ja elinkeinoministeriö, 2016; Sam & Berry, 2010) korostui tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa: maahanmuuttajaäidit tutustuivat suomalaisen koulun kulttuuriin ja toimintatapoihin ja opettajat puolestaan heille uusiin maahanmuuttajaäitien kulttuureihin. Suomalaisuuden kuvan monipuolistuminen on merkittävä osa kaksisuuntaista kotoutumista (Hyökki, 2019).

Opettajat saattoivat mielestään hyödyntää maahanmuuttajaäitien opetuksessa samoja keinoja kuin oppilaidensa opettamisessa. Tulosten perusteella voidaan todeta, että opettajat hyötyivät kieli- ja kulttuuritaustojen tuntemisesta sekä taidosta tukea kielen oppimisen alkuvaihetta; niiden pohjalta opettajat tunsivat pystyvänsä edistämään äitien positiivista minäkäsitystä sekä koulutuspolkuja (ks. Chiswick & Miller, 2003; Lee & Sheared, 2002). Opettajat mainitsivat myös kyvyn hoitaa useita asioita samanaikaisesti. Tästä puhutaan myös muissa tutkimuksissa: opettajien pitäisi pystyä auttamaan opiskelijoitaan pedagogisten taitojen lisäksi myös arkisten asioiden hoitamisessa (ks. Maunonen-Eskelinen ym., 2005; Swaminathan & Alfred, 2001).

Opettajat pitivät äitien osallistamista yhteiskuntaan yhteiskunnallisesti merkittävänä työnä ja kielitaitoa kotoutumisen kannalta merkittävänä. Aikaisemmat tutkimukset tukevat heidän käsityksiään (ks. Adamuti-Trache, 2013; Sinkkonen & Kyttälä, 2014; St. John & Liubinienė, 2021). Opiskelu alkuopetusluokissa edistää opettajien näkemyksen mukaan kielen oppimista, sillä siellä käytettävä kieli on käytäntöön sidottua ja yksinkertaista ja opettajilla on pedagogista taitoa tukea luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä niiden alkuvaiheessa.

Kielitaidon kehittymiseen vaikuttaa tutkitusti se, kuinka paljon kielen kanssa on tekemisissä (ks. Adamuti-Trache, 2013). Keskeistä on myös toiminnan ja vuorovaikutuksen merkityksellisyys, oikea-aikainen tuki sekä yksilön toimijuuden vahvistaminen (Van Lier, 2007). Näihin kaikkiin opettajat kiinnittivät huomiota toiminnassaan.

Kielitaidon merkitystä kotoutumisen edellytyksenä on painotettu (ks. Adamuti-Trache, 2013; Sinkkonen & Kyttälä, 2014; St. John & Liubiniene, 2021), mutta opettajat tiedostivat, ettei se yksin riitä kotoutumiseen. Tätä tukee Intke-Hernándezin (2015) tutkimus, jonka mukaan koko kotoutumisprosessia edistävät maahanmuuttajien rohkaisu ja tukeminen eri elämänavalueilla (ks. Intke-Hernández, 2015). Kotoutumiskoulutus jakaa nämä samat tavoitteet (ks. OPH, 2022). On siis merkittävä huomio, ettei kielitaito yksin takaa yhteiskuntaan osalliseksi pääsyä, vaan sen rinnalle kaivataan myös muita maahanmuuttajien kotoutumista tukevia toimia, kuten sen varmistamista, että heillä on pääsy merkityksellisiin yhteisöihin ja toimintaan, joissa kielitaidon on mahdollista kehittyä. Kotoutumismalleja ja -koulutuksia tulisikin kehittää sellaisiksi, että ne aidosti mahdollistaisivat kaksisuuntaisen integraation.

Kotoutuminen on moniulotteinen prosessi: Rakenteellisessa kotoutumisessa keskeistä on pääsy koulutusjärjestelmään ja työllistymiseen. Kulttuurisessa kotoutumisessa avainasemaan nousevat kielen oppiminen sekä uusien normien ja yhteisöjen arvojen ymmärtäminen. Vuorovaikutuksellinen kotoutuminen on uusien sosiaalisten suhteiden rakentamista, ja identifioiva kotoutuminen tuo puolestaan kokemuksen yhteenkuuluvuudesta ja tasa-arvoises-

ta osallisuudesta uudessa yhteiskunnassa (Heckmann, 2005; Saukkonen, 2013).

Opettajien kokemusten mukaan nämä kotoutumisen eri ulottuvuudet toteutuvat Äidit mukana -hankkeessa, jossa äidit osallistetaan yhteisön toimintaan. Etenkin länsimaiden ulkopuolelta tulleiden maahanmuuttajataustaisten äitien mahdollisuudet osallistua formaaliin koulutukseen tai ylipäättään yhteiskunnan toimintoihin voivat olla muita vähäisempiä, ja heidän tarpeidensa ja aiemman koulutustaustansa huomioiminen edellyttää osallistavia koulutusmuotoja sekä pedagogiikan kehittämistä (Nieuwboer & Van't Rood, 2016). Maahanmuuttajataustaisten äitien kohdalla tulisikin tunnistaa uudenlaisia kielen oppimisen ja kotoutumisen konteksteja sekä keinoja tukea heidän osallisuuttaan ja oppimistaan (Intke-Hernandez, 2020).

Opettajat puhuivat aidon kohtaamisen merkityksestä kotoutumisprosessissa. Aito kohtaaminen liittyy vahvasti opettamiseen (Van Manen, 2016; Wihersaari, 2011), ja kohtaamalla äidit aidosti opettajat tukivat heidän koulunkäyntiään ja oppimistaan (ks. Maunonen-Eskelinen ym., 2005; Lee & Sheared, 2002). He huomioivat äitien läsnäolon luokassa suunnittelussa ja osallistamisessa, vaikka heitä oli ohjattu pitämään tunteja tavalliseen tapaan. Intke-Hernandez (2020) nostaa esiin, että maahanmuuttajaäitien osallisuus ja sosialisointuminen kielenkäyttäjyhteisöön kietoutuu emotionaalisen, sosiaalisen ja kielellisen tuen ympärille.

Nykyisessä hallitusohjelmassa (ks. Valtioneuvosto, 2023) maahanmuuttajille annetaan aiempaa enemmän vastuuta omasta kotoutumisestaan. Ohjelman mukaan kotoutumista tehostetaan, kotoutumisaikaa lyhennetään, pysyvän oleske-

luluvan saamisen ehtoja tiukennetaan ja kotoutumista seurataan usein eri mittarein. Lisäksi hallitusohjelma nostaa esiin pyrkimyksen estää rinnakkaisyhteiskuntien muodostuminen, ja ohjelmassa korostetaan yhteiskuntaamme avoimena ja maahanmuuttajia kannustavana.

Hallitusohjelma siis vastuuttaa maahanmuuttajia omasta kotouttamisprosessistaan ja esittää merkittäviä tiukennuksia oleskelulupaprosesseihin, mikä ei nähdäksemme heijasta tutkimusperustaista näkemystä integraation kaksisuuntaisuudesta tai polarisaation ehkäisemisestä. Toteutettavissa uudistuksissa vastaanottavan yhteisön roolin tunnistavaa on se, että myös työpaikoille ja kolmannelle sektorille annetaan vastuuta kotouttamisesta, muun muassa kielikoulutuksen järjestämisestä, mutta konkreettisia velvoitteita ei esitetä.

Maahanmuuttajataustaisten kotiäitien työllistyminen on yksi keskeinen hallituksen tavoite (Valtioneuvosto, 2023). Toimenpiteeksi esitetään lasten laajempaa osallistumista varhaiskasvatukseen ja sitä, että vanhemmat voivat saada kotihoitontukea vasta usean vuoden asumisen jälkeen. Nämä rakenteelliset uudistukset voivat kannustaa äitejä kodin ulkopuolelle kouluttautumaan ja työllistymään, mutta ne voidaan nähdä myös eriarvoistavina, maahanmuuttajataustaisten vanhempien valinnan vapautta kaventavina. Tulee myös pohtia, ovatko ne riittäviä keinoja äitien toimijuuden tukemiseksi tai luovatko ne aidosti mahdollisuuksia päästä osalliseksi yhteiskuntaamme.

Polarisaatiota edistäväksi sekä yhteiskuntamme velvoitteistaan ja vastuistaan osittain vapauttavaksi voidaan tulkita hallitusohjelman linjaus luopua kotoutumisen polun alkuun liittyvästä alkukartoituk-

sesta, jossa tarkastellaan maahanmuuttajien erilaisia taustoja, tarpeita ja valmiuksia. Kuten kansainvälisesti (Nieuwboer & Van't Rood 2016) on osoitettu, esimerkiksi lukuja kirjoitustaidottomat kotiäidit tarvitsevat yhteiskuntaan kiinnittyäkseen koulutusmalleja, jotka huomioivat heidän aiemman koulutuksensa, kielitaitonsa ja valmiutensa, ja he tarvitsevat myös vastaan otettavia yhteisöjä, joissa he voivat kokea osallisuutta ja toimijuutta.

Hallitusohjelmassa todetaan kotoutumisen perustuvan kielen oppimiseen, työntekoon sekä yhteiskuntaamme perehtymiseen ja sen sääntöjen noudattamiseen. Tutkimuksemme osoittaa kohtaamisen tärkeyden onnistuneessa kotoutumisessa kielen oppimisen rinnalla. Hallitusohjelman kotoutumista koskevia linjauksia tulisikin kriittisesti tarkastella myös kohtaamisen mahdollisuuksien tarjoamisen näkökulmasta.

Aineisto oli suhteellisen pieni, mutta siihen nähden riittävä, että jo neljännessä haastattelussa alkoi aineistossa esiintyä saturaatiota. Tutkimuksen rajoitteeksi muodostuu käytetty puolistrukturoitu haastattelumuoto, jossa käsitellään vain haastattelurunkoon otettuja aiheita (Patton, 2015). On myös mahdollista, että haastateltavat pyrkivät antamaan sosiaalisesti mahdollisimman hyväksytyjä vastauksia, mikä saattaa heikentää tutkimuksemme luotettavuutta (Puusa, 2020).

Tutkimus tuotti tärkeää tutkimustietoa siitä, miten opettajat kielentävät kotouttajana toimimisen ja millaisia taitoja he kokevat työssään tarvitsevansa. Kielitaidon kehittymistä, kuten myös muita kotoutumisen ulottuvuuksia, voidaan tukea tehokkaasti maahanmuuttajalle merkityksellisessä ympäristössä. Lisäksi ajatus

aidon kohtaamisen merkityksestä täydentää aiempaa kotouttamistutkimusta. Tutkimuksen havainnot ovat arvokkaita, sillä maahanmuuttajien määrän kasvaessa ja Äidit mukana -hankkeen kaltaisten mallien lisääntyessä on kriittisen tärkeää huolehtia siitä, että opettajilta löytyvät riittävät resurssit maahanmuuttajien opettamiseen ja kotoutumisen tukemiseen (Hökkä ym., 2011; OKM, 2022) pyrittäessä kohti yhdenvertaisuutta ilmentävää demokratiaa.

Kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisista taustoista tulevia oppilaita on yhä enemmän (Mustonen ym., 2021; Palkoaho, 2023). Meidän on varmistettava opettajille valmiudet opettaa moninaistuvassa maailmassa (Vigren ym., 2022). Kotouttamisohjelman (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2016) toimenpiteissä suositellaan, että opettajankoulutuksen sisältöjä tarkistetaan ja maahanmuuttajien parissa tehtävässä työssä tuetaan opettajia. Suomalaisen yhteiskunnan tulisi vastata koulujen yhä kasvavaan kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen (ks. OKM, 2022) sekä tarjota tulevaisuuden opettajille sellaista tietoa ja taitoa, joita maahanmuuttajaopetuksessa työskentelevät opettajat ovat ilmaisseet tarvitsevansa.

Kirjoittajatiedot:

Vilma Komulainen, KM, laaja-alainen erityisopettaja, KIETU-opetus, Ahvenisjärven koulu, Tampere

Inka Perokorpi, KM, luokanopettaja, Korpilahden yhteiskoulu, Jyväskylä

Sanna Mustonen, FT, yliopistonopettaja, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Sirpa Eskelä-Haapanen, KT, dosentti, yliopistonlehtori, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

LÄHTEET

- Aalto, E. (2019). Pre-service subject teachers constructing pedagogical language knowledge in collaboration. *JYU Dissertations* 158. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7950-8>
- Abdulla, A. (2017). Readiness or resistance? Newly arrived adult migrants' experiences, meaning making, and learning in Sweden. *Linköpings universitet*. <https://doi.org/10.3384/diss.diva-142934>
- Adamuti-Trache, M. (2013). Language acquisition among adult immigrants in Canada: The effect of premigration language capital. *Adult Education Quarterly*, 63(2), 103–126. <https://doi.org/10.1177/0741713612442804>
- Alba, R., Sloan, J., & Spurling, J. (2011). The integration imperative: The children of low-status immigrants in the schools of wealthy societies. *Annual Review of Sociology*, 37, 395–415. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-081309-150219>
- Alfred, M. V. (2005). Overlooked in academe: What do we know about immigrant students in adult and higher education? *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 19(1), 4–14. <https://doi.org/10.1002/nha3.10203>
- Alisaari, J., & Heikkola, L. M. (2020). Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista: Suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa. *Kasvatus* 51(4), 395–408. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202201148084>
- Atkinson, D. (toim.) (2011). *Alternative approaches to second language acquisition*. Taylor & Francis.
- Banulescu-Bogdan, N. (2020). Beyond work: Reducing social isolation for refugee women and other marginalized newcomers. *Transatlantic Council on Migration*.
- Bijl, R., & Verweij, A. (2012). Measuring and monitoring immigrant integration in Europe. *Integration*.
- Çelikaksoy, A., & Wadensjö, E. (2015). *De ensamkommande flyktingbarnen och den svenska arbetsmarknaden*. The Stockholm University.
- Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (2003). The complementarity of language and other human capital: Immigrant earnings in Canada. *Economics of Education review*, 22(5), 469–480. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(03\)00037-2](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(03)00037-2)
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych.53.100901.135153>
- Eduskunta (19.12.2022). Eduskunnan täysistunto. Pöytäkirja 145/2022. https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Poytakirja/Sivut/PTK_145+2022.aspx
- Eilola, L. (2023). Aikuisten luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien suomenopiskelijoiden vuorovaikutuskompetenssi ja sen kehittyminen luokkahuoneen ja arjen vuorovaikutustilanteissa. Tampereen yliopisto.
- EMN (European Migration Network) (2022). Integration of migrant women – National report of Finland. https://emn.fi/wp-content/uploads/2022/11/EMN_Maahanmuuttajanaisten-kotoutuminen_2022_EN_FI_NETTI.pdf
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3. painos). Teachers College Press.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. Sage.
- Heckmann, F. (2005). Integration and integration policies: IMISCOE network feasibility study. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-192953>
- Hulstijn, J. H., Young, R. F., Ortega, L., Bigelow, M., DeKeyser, R., Ellis, N. C., Lantolf, J. P., Mackey, A., & Talmy, S. (2014). Bridging the gap. Cognitive and social approaches to research in second language learning and teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 36(3), 361–421. <https://doi.org/10.1017/S0272263114000003>
- Hyökki, L. (2019). Sosiokulttuurisen tiedon ja tunnustuksen rooli kaksisuuntaisessa kotoutumisessa: Esimerkinä musliminaisten päähuivien käyttö. *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019*, 221.
- Hämäläinen, S. (2019). *Esipuhe*. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitammo, & A. Kaihovaara (toim.), *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., & Saarinen, J. (2011). Toimijuuden tilat ja tunnot: opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatioissa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus* (s. 141–160). WSOY.
- likkanen, P. (2017). The use of language in migrant stay-at-home parents' process of integration: Experiences of inclusion and exclusion. *Journal of Applied Language Studies*, 11(3), 121–142. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201712104587>
- likkanen, P. (2020). The role of language in integration. A longitudinal study of migrant parents' trajectories. *JYU Dissertations*.

- Intke-Hernández, M. (2015). Stay-at-home mothers learning Finnish. Teoksessa J. Simpson & A. Whiteside (toim.), *Adult language education and migration. Challenging agendas in policy and practice* (s. 119–127). Routledge.
- Intke-Hernandez, M. (2020). Maahanmuuttajaäitien arjen kielitarinat: Etnografinen tutkimus kieliyhteisöön sosiaalistumisesta. Helsingin yliopisto.
- Intke-Hernandez, M. (2021). Kahvikupposen verran osallisuutta. *Tempus*, 2021(01).
- Intke-Hernandez, M., & Holm, G. (2015). Migrant stay-at-home mothers learning to eat and live the Finnish way. *Nordic Journal of Migration Research*, (5)2, 75–82. <https://doi.org/10.1515/njmr-2015-0012>
- IOM (2012). International Organization for Migration. IOM and migrant integration. https://www.iom.int/sites/g/files/tmzbd1486/files/migrated_files/What-We-Do/docs/IOM-DMM-Factsheet-LHD-Migrant-Integration.pdf
- Karayilan, S., Wallin, A., Harju-Autti R., & Eskola J. (2017). Kielitaito – avain moneen lukkoon. Maahanmuuttajien näkemyksiä kotoutumisen onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää, & A. Wallin (toim.), *Eläytymismenetelmä. Perusteema ja 11 muunnelmaa* (s. 171–195). Tampere University Press.
- Kazi, V., Alitolppa-Niitamo, A., & Kaihovaara, A. (2019). Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Kiviholma, S., & Karhunen, H. (2022). Systematic review of active labor market policies' effects on immigrants' employment. *Publications of the Ministry of Economic Affairs and Employment* 2022:27.
- Kosonen, R., Saari, E., Aaltonen, S., Heponiemi, T., Jauhiainen, S., Kankaanpää, R., Palander, J., Pöllänen, P., Steel, T., & Yijälä, A. (2019). Maahanmuuttaja osalliseksi ja työhön. Suomen työterveyslaitos.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3. painos). SAGE.
- Kärkkäinen, K. (2017). *Learning, teaching and integration of adult migrants in Finland* [Doctoral dissertation]. University of Jyväskylä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 594. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7212-7>
- Laine T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (4. painos) (s. 28–45). PS-kustannus.
- Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386>
- Larja, L. (2019). Maahanmuuttajanaiset työmarkkinoilla ja työmarkkinoiden ulkopuolella. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.), *Kotoutumisen kokonaiskatsaus. Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10 (s. 28–42). Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Lee, M. Y., & Sheared, V. (2002). Socialization and immigrant students' learning in adult education programs. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (96), 27–36. <https://doi.org/10.1002/ace.76>
- Lesonen, S. (2020). Valuing variability: dynamic usage-based principles in the L2 development of four Finnish language learners. *Groningen Dissertations in Linguistics* 184. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-94-034-2675-4>
- Lilja, N., Eilola, L., Jokipohja, A.-K. & Tapaninen T. (toim.) (2022). Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa: Suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdollisuudet. Vastapaino.
- Lucas, T., & Villegas, A.-M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory into Practice* 52(2), 98–109. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770327>
- Maahanmuuttovirasto (2023). Sanasto. Keskeisiä maahanmuuttoon liittyviä termejä. https://migri.fi/sanasto#M_fi
- Maunonen-Eskelinen, I., Kaikkonen, L., & Clayton, P. (2005). Counselling immigrant adults at an educational institution. Teoksessa M. Launikari & S. Puukari (toim.), *Multicultural guidance and counselling: Theoretical foundations and best practices in Europe* (s. 265–286). Institute for Educational Research and CIMO.
- May, S. (2017). Language education, pluralism, and citizenship. Teoksessa T. L. McCarty & S. May (toim.), *Language policy and political issues in education* (s. 2–16). Springer.
- McAuliffe, M., & A. Triandafyllidou (toim.) (2022). *World migration report 2022*. International Organization for Migration (IOM).
- Mustonen, S. (2015). Käytössä kehittyvä kieli: Paikat ja tilat suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä. *Jyväskylä Studies in Humanities*, (255).
- Mustonen, S., Reiman, N., Bogdanoff, M., Vaarala, H., & Tarnanen, M. (2021). Opettajat aikuisten maahanmuuttajien perustaitoja kehittämässä. *Aikuiskasvatus*, 41(3), 208–221. <https://doi.org/10.33336/aik.111577>
- Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. Teachers College Press.

- Nieuwboer, C., & Van't Rood R. (2016). Learning language that matters: A pedagogical method to support migrant mothers without formal education experience in their social integration in Western countries. *International Journal of Intercultural Relations*, 51, 29–40. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.01.002>
- OAJ. Opettajien ammattijärjestö (2019). *Kotoutumiskompassi 2019*. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2019/kotoutumiskompassi-2019/>
- OKM. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022). *Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022–2026*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164087/OpettajankoulutuksenKehittamisohjelma.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- OPH. Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- OPH. Opetushallitus (2022). *Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2022*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Kotoutumiskoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf
- Padilla, A. M. (2004). Quantitative methods in multicultural education research. Teoksessa J. A. Banks, & C. A. Banks (toim.), *Handbook of research on multicultural education* (s. 127–145). Jossey-Bass.
- Palkoaho, M. (20.1.2023). ”Oppilaat puhuvat keskenään englantia.” *Helsingin Sanomat*, A22.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4. painos). SAGE.
- Perttula, J. (2008). *Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria*. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. Dialogia, 115–162.
- Puusa, A., & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen tieteentieteiden tausta*. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus, 25–40.
- Pöyhönen, S., Suni, M., & Tarnanen, M. (2019). *Kieli kotouttamispolitiikan ytimessä: aikuiset maahanmuuttajat matkalla työelämään*. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.), *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Vastapaino.
- Pöyhönen, S., Tarnanen, M., Vehviläinen, E. M., Virtanen, A., & Pihlaja, L. (2010). *Osallisenä Suomessa: Kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (2010). Acculturation: When individuals and groups of different cultural backgrounds meet. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 472–481. <https://doi.org/10.1177/1745691610373075>.
- Saukkonen, P. (2013). *Maahanmuutto- ja kotouttamispolitiikka*. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Gaudeamus.
- Schubert, C. (2013). *Kotoutumisen psykologiaa*. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, S. Fågel & M. Säävälä (toim.), *Olemme muuttaneet ja kotoudumme, maahanmuuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä* (s. 63–77). Väestöliitto.
- Sinkkonen, H. M., & Kyttälä, M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 167–183.
- St. John, O., & Liubinienė, V. (2021). “This is not my world”. Essential support strategies for newly arrived adult immigrants learning Swedish. *Sustainable Multilingualism*, (18), 85–110. <https://doi.org/10.2478/sm-2021-0005>
- Suni, M. (2008). *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. *Jyväskylä Studies in Humanities* 94. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3209-1>
- Suni, M., & Tammelin-Laine, T. (2020). *Language and literacy in social context*. Teoksessa J. K. Peyton, & M. Young-Scholten (toim.), *Teaching adult immigrants with limited formal education: Theory, research and practice*. *Multilingual Matters*, 11–29.
- Swaminathan, R., & Alfred, M. V. (2001). Strangers in the mirror: Immigrant students in the higher education classroom. *Adult Learning*, 12/13 (4/1). <https://doi.org/10.1177/104515950101200408>
- TENK. *Tutkimuseettinen neuvottelukunta* (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023*. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Teräs M., & Kilpi-Jakonen E. (2013). *Maahanmuuttajien lapset ja koulutus*. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.), *Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta* (s. 184–202). Gaudeamus.

- THL. Terveys ja hyvinvoinnin laitos (2022). Maahanmuutto ja kulttuurin moninaisuus: kotoutuminen ja osallisuus. <https://thl.fi/web/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/kotoutuminen-ja-osallisuus>
- Tilastokeskus (2022). Ulkomaan kansalaiset. <https://www.tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaan-kansalaiset.html>
- Tilastokeskus (2023). Syntyvyyslaskiennätyksellisen alas – kokonaishedelmällisyysluku mittaushistorian matalin. <https://www.stat.fi/uutinen/syntyvyyslaskiennätyksellisen-alas-kokonaishedelmällisyyslukumittaushistorian-matalin>
- Työ- ja elinkeinoministeriö (2016). Valtion kotouttamisohjelma vuosille 2016–2019. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. <https://tem.fi/documents/1410877/3506436/Valtion+kotouttamisohjelma+vuosille+2016-2019.pdf>
- Työ- ja elinkeinoministeriö (2020). Maahanmuuttajien kotouttaminen edellyttää yhdenvertaisuutta ja yhteistyötä. <https://tem.fi/maahanmuuttajien-kotouttaminen>
- Ukkola, A., & Metsämuuronen J. (2023). Matematiikan ja äidinkielen taidot alkuopetuksen aikana. Perusopetuksen oppimistulosten pitkittäisarviointi 2018–2020. Julkaisut 1:2023. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Valtioneuvosto (2020). Valtioneuvoston tiedote 21.1.2020. Maahanmuuttajien onnistunut kotoutuminen on monen tekijän summa. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410877/maahanmuuttajien-onnistunut-kotoutuminen-on-monen-tekijan-summa>
- Valtioneuvosto (2021). Kotoutumisen sanasto yhdenmukaistaa kotoutumiseen liittyvien käsitteiden käyttöä. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410877/kotoutumisen-sanasto-yhdenmukaistaa-kotoutumiseen-liittyvien-kasitteiden-kayttoa>
- Valtioneuvosto (2023). Maahanmuutto- ja kotoutumispolitiikka. Valtioneuvoston julkaisuja 2023:58. <https://valtioneuvosto.fi/hallitukset/hallitusohjelma#/10/3>
- Van Lier, L. (2000). From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.), Sociocultural theory and second language learning (s. 245–259). Oxford University Press.
- Van Lier, L. (2007). Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1, 46–65. <https://doi.org/10.2167/ilt42.0>
- Van Manen, M. (2016). Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing. Routledge.
- Vigren, H., Alisaari, J., Heikkola, L. M., Acquah, E. O., & Commins, N. L. (2022). Teaching immigrant students: Finnish teachers' understandings and attitudes. *Teaching and Teacher Education* (114), 103689. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103689>
- Virta, A., & Tuittu, A. (2020). Miten koulu vastaa kulttuurisen moninaisuuden haasteeseen. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyssölä (toim.), *Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät*. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu.
- Wiheraari, J. (2011). Kohtaaminen – opettajuuden ydin? Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8310-3>
- Yijälä, A., & Luoma, T. (2018). "En halua istua veronmaksajan harteilla, haluan olla veronmaksaja itse": Haastattelututkimus maahanmuuttajien työmarkkinapoliista ja työnteon merkityksestä heidän hyvinvoinnilleen. *Tutkimuksia* 2018:2. Helsingin kaupunginkanslia. https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/18_06_20_Tutkimuksia_2_Yijala_Luoma.pdf
- Äidit mukana (2021). <https://aiditmukana.fi>

Mirja Tarnanen
Mira Kalalahti
Tuire Palonen

Pedagoginen yhteistyö kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisessa koulu yhteisössä

Kohokohdat

- Pedagogisen yhteistyön merkitys korostuu moninaistuvissa koulu yhteisöissä, ja se on keskeistä sekä polarisaation ehkäisemisessä että oppilaiden oppimisen tukemisessa.
- Oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin kohdistuvan tiedon välittäminen on koulu yhteisöjen tihein verkostoulottuvuus.
- Kouluhenkilöstön pedagogisen yhteistyön tekemistä kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisessa koulu yhteisössä haastavat oppilaiden tuen tarpeiden lisääntyminen, johtamisen kysymykset sekä ajan ja ammatillisen osaamisen puutteet.

Artikkelissa tarkastellaan henkilöstön pedagogista yhteistyötä kahdessa koulussa, joissa on enemmän maahanmuuttotataustaisia oppilaita kuin suomalaisissa kouluissa yleensä. Pedagogisella yhteistyöllä tarkoitetaan henkilöstön yhteistä toimintaa, jonka tavoitteena on parantaa kaikkien oppilaiden oppimisen mahdollisuuksia ja vahvistaa oppimista tukevien käytänteiden soveltamisesta siten, että se eh-

käisee polarisaatiota ja tukee oppimisen lisäksi osallistavan koulu yhteisön kehittämistä. Tutkimusaineisto koostuu kahden koulun henkilöstölle lähetetyn verkostokyselyn vastauksista (n = 115) ja kahdeksasta kyselyyn vastanneelle tehdystä teemahaastattelusta. Sähköisellä lomakkeella kerätty verkostoanalyysiaineisto perustuu vastaajien raporttoimiin verkostoulottuvuuksiin (tiedonvaihto oppilaisiin liittyvistä

asioista, yhteistyö, maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tuki, emotionaalinen tuki ja inspiraation tuominen) omissa kouluissaan. Verkostokyselyn tulosten mukaan oppimiseen ja oppilaiden hyvinvointiin liittyvä tietämyksen vaihto on tihein verkostouuttavuus, ja koulu yhteisöjen keskiössä näyttävät olevan erityisesti tiettyihin tehtäviin keskittyvät asiantuntijat, eivät niinkään opettajat yleensä. Haastatteluai- neiston mukaan yhteistyön tekemistä haastavat monenlaiset tekijät, kuten työn rakenteet, lisääntyneet oppimisen tuen tarpeet, johtami- nen, oman ammatillisen osaamisen riittävyys sekä jotkin kielelliset ja kulttuuriset tekijät. Pedagogisessa yhteistyössä pyritään ehkäise- mään polarisaatiota, mutta toisaalta yhteistyö, tiivistyessään tiettyjen henkilöiden välille, myös ylläpitää polarisoivaa ajattelua ja toimintaa.

Asiasanat: monikielinen ja -kulttuurinen koulu, pedagoginen yhteistyö, polarisaatio

JOHDANTO

Suomalaisten koulujen kulttuurinen ja kie- lellinen diversiteetti on lisääntynyt erityi- sesti 2010-luvulta lähtien (Portin, 2017). Kun koulu yhteisön moninaisuus lisääntyy, on sen keskustelukulttuuria, toimintatapo- ja sekä yhteistyön laatua ja määrää tarkas- teltava kriittisesti ja kehitettävä tietoisesti oppilaiden ja koulu yhteisön osallistumisen ja hyvinvoinnin tukemiseksi. Tällainen inklusiivinen koulu yhteisö pystyy toden- näköisemmin vastaamaan oppilaiden mo- ninaisuuteen ja kohtelevaan heitä oikeu- denmukaisesti ja myötätuntoisesti (Booth, 2017; Vanhanen ym., 2022) ja näin myös ehkäisemään polarisoivaa kehitystä. Epä- tasapainoisesti polarisoitunut koulu y- teisö on jakaantunut ryhmiin, joiden välil- le syntyy ajattelua ja puhetta ”meistä” ja

”muista” sekä kuulumista ja oppimista ra- joittavia käytänteitä ja rakenteita (Attias, 2020; Manninen & Tarnanen, 2019).

Maahanmuuttotaustaisten oppilai- den integroituminen koulu yhteisöihin on kompleksinen prosessi, jossa vaikutta- vat monenlaiset, esimerkiksi fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen, sosioemotionaa- liseen kiinnittymiseen sekä akateemiseen ja koulun kielen oppimiseen liittyvät tekijät (Charbonneau ym., 2022). Maahanmuut- totaustaisilla oppilailla on suurempi kou- lunkäynnin keskeyttämisen riski, ja heidän koulutuspolkunsu ovat kansainvälisesti- kin tarkasteltuna pirstaleisempia muuhun väestöön nähden (Unesco, 2010). Kan- sainväliset tutkimukset osoittavat, että maahanmuuttotaustaiset oppilaat, joiden oppimistulokset ovat heikkoja, kärsivät stressistä ja epävarmuudesta ja arvioivat omia mahdollisuuksiaan muita negatiivi- semmin (esim. Giavrimis ym., 2003).

Myös suomalaisissa kouluissa näkyv- vanhoja ja ilmenee uusia eriytymiskehi- tyksiä, jotka liittyvät alueelliseen eriarvoi- suuteen, yhdenvertaisuuden koulutuspolku- hin ja oppimistuloksiin (Bernelius & Huilla, 2021; Jahnukainen ym., 2019; Leino ym., 2019). Koulujen toimintaympäristöt eriy- tyvät oppilaiden kulttuurisen ja kielellisen moninaistumisen lisäksi esimerkiksi kou- lupalintojen ja kouluja ympäröivien asuin- alueiden eriytymisen mukaisesti (Oitti- nen ym., 2022; Seppänen ym., 2015). Toimintaympäristöjen eriytyminen näkyv- koulujen arjessa ja toimintakulttuureissa; koulut etsivät yhä monimutkaisempia rat- kaisuja huono-osaisuuden ja moninaisuu- den kohtaamiseen koulun arjessa (Huilla, 2022; Kalalahti, 2019; Peltola 2020). Sik- si muutokset koulukulttuurissa – sen y- teisissä oletuksissa, rituaaleissa, arvoissa

ja ilmapiirissä sekä niiden muokkaamisessa vuorovaikutuksessa ja käyttäytymisessä (Schein, 2010) – ovat keskeisiä polarisaation ehkäisemisen sekä oppilaiden oppimisen, osallisuuden ja hyvinvoinnin tukemisen kannalta.

Suomalaisen opettajan työn on luonnehdittu perustuvan vahvaan autonomiaan ja luottamuksen kulttuuriin, mikä ilmenee opettajan itsenäisen ammattitaidon arvostamisena (Ropo & Välijärvi, 2010). Pedagoginen autonomia viittaa muun muassa opetushenkilöstön vapauteen painottaen opetuksen tavoitteita eri tavoin ja tehdä itsenäisiä päätöksiä oppimateriaalien ja oppilaan oppimista tukevien opetustapojen valinnassa (Erss, 2018). Autonomian kääntöpuolena voi olla yksin tekemisen ehtoksen vahvistuminen, mikä saattaa johtaa työmäärän epätasaiseen jakautumiseen ja siihen, että yhteistyön tekeminen ei ole yhteisöllistä vaan riippuu yksilöistä ja heidän intresseistään (Manninen ym., 2022; Vankriegen ym., 2017).

Tarkastelemme tässä artikkelissa kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisen koulun henkilöstön pedagogista yhteistyötä kahdesta yläkoulusta kerätyn aineiston valottamana. Pedagogista yhteistyötä tarvitaan polarisaation ehkäisemiseen, ja sen merkitys kasvaa, kun diversiteetti lisääntyy. Opettajilta ja koulun henkilöstöltä odotetaan aiempaa enemmän yhteistyötä, joustavuutta ja aktiivista oman osaamisen kehittämistä (esim. Sinkkonen ym., 2018; Vangrieken ym., 2017), sillä on todennäköisempää, että yhteistyötä tekevä henkilöstö pystyy paremmin vastaamaan monialaisiin tuen vaateisiin sekä yllättäviin ja uusiin tilanteisiin koulun arjessa. Tutkimuskysymyksiä on kolme: 1) millaisia verkostosidoksia koulu yhteisössä työs-

kentelevällä henkilöstöllä on, 2) millaista pedagogista yhteistyötä koulu yhteisössä on ja 3) miten pedagogista yhteistyötä tulisi kehittää?

PEDAGOGINEN YHTEISTYÖ KOULUYHTEISÖSSÄ

Tarkastelemme tässä artikkelissa koulun henkilöstön tekemää pedagogista yhteistyötä, joka ymmärretään yleisesti ottaen luokanopettajien, aineenopettajien, erityisopettajien, koulun johdon ja muun henkilöstön yhteiseksi tavoitteeksi parantaa oppilaiden oppimisen mahdollisuuksia ja vahvistaa oppimista tukevien käytänteiden soveltamista refleктоivan vuorovaikutuksen avulla (Woodland ym., 2013). Jotta pedagoginen yhteistyö on laadukasta, sen pitää olla tiivistä ja päivittäistä ja oppimiseen liittyviä ongelmia on ratkottava yhteisten päätösten, niihin perustuvan toiminnan ja toiminnan vaikuttavuuden arvioinnin kautta (esim. City ym., 2009).

Toimivan pedagogisen yhteistyön mahdollistamisen näkökulmasta keskeistä on pedagoginen johtaminen. Johtamisessa pyritään paitsi saavuttamaan koulun toiminnan tavoitteet myös tukemaan kaikkien koulu yhteisön jäsenten ammatillisen osaamisen kehittymistä sekä vahvistamaan vuorovaikutusta eri toimijoiden välillä varaamalla siihen aikaa päivittäisessä työssä (Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015).

Koulu yhteisöt, joissa opettajat tekevät yhteistyötä, vahvistavat opetuksen vaikuttavuutta ja laatua (Hattie, 2015; Hochweber ym., 2012). Tutkimusten mukaan opettajien yhteistyö ja parempi työtyytyväisyys ovat tilastollisesti merkitävästi yhteydessä toisiinsa (Mostafa & Pál,

2018; OECD, 2014). Kun opettajat suunnittelevat opetusta yhteistyössä ja keskustelevat siitä, he siis hyötyvät siitä emotionaalisesti ja kokevat vähemmän stressiä (Burns & Darling-Hammond, 2014). Opettajien yhteistyöllä on osoitettu olevan positiivinen vaikutus myös oppilaiden oppimistuloksiin (Dumay ym., 2013), esimerkiksi lukemisessa ja matematiikassa (Goddard ym., 2007), joskin tutkimusnäyttöön sen vähäisyyden vuoksi suhtaudutaan varauksella (Moolenaar ym., 2012).

Jos opettajat ratkaisevat ongelmia yhdessä sekä kehittyvät ja oppivat työsäään yhdessä – siis tekevät yhteistyötä –, he voivat luoda yhteisön, jolla on positiivisia vaikutuksia kulttuuriseen muutokseen, (Darling-Hammond ym., 2017). Yhteistyön merkityksen on katsottu korostuvan erityisesti inklusiivisissa opetusryhmissä, joissa erityisopettaja ja luokanopettaja tai aineenopettaja tekevät pedagogista yhteistyötä (esim. Gebhardt ym., 2015). Opettajien yhteistyön kautta voidaan kehittää opetusta, reflektoida aktiivisemmin omia opetuskäytänteitä sekä soveltaa oppilaan toimijuutta vahvistavia pedagogisia lähestymistapoja (esim. Svendsen, 2016).

Pedagogisen yhteistyön avulla voidaan myös purkaa oppilasryhmissä ilmenneviä hierarkioita. Koulujen oppilasryhmissä on läsnä yhteiskunnallinen ja kouluihin kiinnittynyt eriytyminen, joka saattaa johtaa niissä ilmenevien kulttuuristen käytäntöjen polarisaatioon, vastakkainasetteluun (Ojalehto ym., 2017). Jotta koulukulttuurin ja siihen liittyvien toimintatapojen polarisointumista saadaan estettyä, on yhteistyössä paikannettava, kohdattava ja purettava polarisaation moninaisia syntymekanismia (esimerkiksi kulttuurisia, kielellisiä, sosiaalisia ja institutionaalisia). Tätä yhteistyötä

on suomalaista koulukulttuuria koskevissa tutkimuksissa tarkasteltu esimerkiksi kohtaamisen tiloina (Kalalahti, 2019; Oittinen ym., 2022), moninaisuuden normalisoimisena (Huilla, 2021) ja oppilaiden intersektionaalisenä kohtaamisena (Souto & Sotkasiira, 2022).

Pedagogiset käytänteet, esimerkiksi eriyttäminen ja oppilasvalinta, voivat ylläpitää polarisoivia mekanismeja. Toisaalta pedagogisella yhteistyöllä voidaan myös purkaa luokahuoneiden ja oppilasryhmien välisiä rajoja niiden tunnistamisen ja oppilasryhmien sekoittamisen avulla (Hannus, 2018; Peltola, 2021). Yhteisöllisillä toimintatavoilla ja monimenetelmällisillä oppimistiloilla voidaan edistää hierarkioiden purkamista (Hannus, 2018). Pedagogisen yhteistyön tavoitteeksi tulee silloin kuitenkin yhteisesti asettaa hierarkioiden tiedostaminen ja tilan tarjoaminen niiden purkamiselle. Hierarkioita purkava pedagogiikka tarjoaa oppilaille ja opettajille yhteisiä keinoja tunnistaa koulun arjessa tehtäviä erotteluja ja vastakkainasetteluja.

Aikaisempi tutkimus osoittaa, että koulun henkilöstön mielestä oppilaiden taustojen moninaistuminen vahvistaa sisäisiin työnkuviin, vastuisiin ja niistä neuvottelemiseen liittyviä jännitteitä (Manninen ym., 2022). Nykyisten toimintatapojen ja työkäytänteiden ei myöskään koeta vastaavan kielellisesti ja kulttuurisesti yhä monimuotoisempien opiskelijoiden tarpeisiin riittävästi (esim. Manninen ym., 2022).

Aikaisempien tutkimusten pohjalta jo tiedetään, että koulu yhteisöissä yhteistyön tekemistä haastavat tietyt rakenteet ja olosuhteet, kuten ajan ja tilan puute, sekä yhteistyötä huonosti tukevat työskentelyolosuhteet ja työkäytänteet (esim. Opper & Pedder, 2011; Toikka & Tarnanen,

2022). Rakenteiden lisäksi yhteistyön tekemisen ja kehittämisen esteinä voivat olla organisaation piirteet ja tavat, kuten yksin tekemisen eetos – esimerkiksi se, että erityisopettaja on yksin vastuussa erityistukea tarvitsevista oppilaista –, epäluottamusta synnyttävä ilmapiiri, yhteisen vision puute sekä vanhoja rakenteita ylläpitävä johtajuus (De Jong ym., 2022).

Yleisesti ottaen kansalliset tutkimukset ovat nostaneet esiin, että myös suomalaisien koulujen pedagogisessa johtajuudessa on vajetta (esim. Kovalainen, 2020). Esimerkiksi rehtorit ajattelevat, että heillä on monipuolistuneiden ja lisääntyneiden hallinnollisten työtehtävien vuoksi vähemmän aikaa pedagogiselle johtajuudelle (Taajamo & Puhakka, 2019). Rajakaltio (2011) on lisäksi esittänyt, että koulujen yhteistoiminnallista kehittämistä ja henkilöstön yhteistyötä vaikeuttavat myös virkaehtosopimukset, koska ne eivät tue yhteistä aikaa vaativaa yhteissuunnittelua ja -ideointia ja koska niiden vuoksi yhteistyöhön tarkoitettua aikaa on lähes mahdotonta sovittaa pakkotahtiseen kouluarkeen.

AINEISTO JA MENETELMÄT

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty osana kansainvälistä tutkimushanketta Teaching that matters for immigrant students (TEAMS), joka on Nordforskin rahoittama (2020–2024) ja jossa tutkitaan toimivia ja tehokkaita tukikeinoja sekä käytäntöjä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulu yhteisöihin integroitumisen tukemiseksi Skotlannissa, Suomessa ja Ruotsissa (TEAMS, 2023). Hankkeessa tehdään pit-

kittäistä tutkimusta kussakin maassa kahdessa sellaisessa yläkoulussa, joissa on alueellisesti paljon maahanmuuttotaustaisia oppilaita. Aineiston keruussa hyödynnetään sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä (TEAMS, 2023).

Suomessa tehtävän tutkimuksen molemmat koulut sijaitsevat suurehkoissa kaupungeissa, ja niissä on yli 10 prosentilla oppilaista maahanmuuttotausta (ensimmäinen tai toinen sukupolvi), joten henkilökunta on tottunut työskentelemään heidän kanssaan. Vertailun vuoksi voidaan todeta, että vuonna 2021 Suomen peruskoulujen vieraskielisten opiskelijoiden osuus oli 8,6 prosenttia (OPH, 2023).

Tässä tutkimuksessa käytettävä aineisto koostuu sosiaalisesta verkostanalyysiaineistosta ja teemahaastattelusta. Verkostanalyysiä varten kerättiin kummassakin koulussa kyselyaineisto, joka kertoo haastateltavien keskeisyydestä omassa työyhteisössään, mitattuna verkostoyhteyksien määränä. Verkostanalyysikyselyyn vastasi yhteensä 115 työyhteisöjen jäsentä. Kysely lähetettiin kummassakin koulussa kaikille aineistonkeruun ajankohtana työskennelleille, koulujen antaman nimilistan mukaan. Koulussa 1 kysely lähetettiin 90 henkilölle, joista 69 (77 %) palautti vastauksensa tutkijoille ja koulussa 2 yhteensä 63 henkilölle, joista 46 (73 %) vastasi kyselyyn.

Kyselyyn vastanneet täyttivät verkkokyselynä lomakkeelle tiedon yhteyksistä kollegoihinsa viidessä eri verkostokysymyksessä. Niissä kysyttiin: 1) keneltä vastaaja kysyy tietoa oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin liittyvissä asioissa, 2) kenen kanssa hän tekee yhteistyötä, 3) keneltä hän saa erityisesti maahanmuutto-

taustaisiin oppilaisiin liittyvää tietoa, 4) kuka antaa emotionaalista tukea ja 5) kuka inspiroi vastaajaa hänen työssään.

Menetelmä on verkostoanalyysille tyypillinen, mutta poikkeaa perinteisestä lomaketutkimuksesta (Palonen, 2022; Scott, 2000). Kysely toteutettiin siten, että osallistujat vastasivat edellä mainittuihin kysymyksiin jokaisen työtoverinsa osalta kyselylomakkeen viiteen sarakkeeseen. Työtovereista koostuvaan listaan ei voinut lisätä nimiä. Vastaaja sai tehdä annettuun nimilistaan jokaiseen sarakkeeseen niin monta merkintää verkostosuhteistaan kuin halusi (ks. Cillessen & Borch, 2006). Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista. Vastausprosentin voidaan arvioida olevan riittävän korkea verkostoanalyysiä varten, sillä sosiaalisen verkostoanalyysin käyttö edellyttää hyvää vastausprosenttia.

Sähköisesti kerätyistä lomaketiedoista koottiin analyysiä varten viisi neliömatriisia, yksi jokaista kysymystä varten, joihin vastaajien raportoimat yhteydet merkittiin koodaamalla "1", ja tyhjiin soluihin koodattiin "0". Artikkelissa hyödynnetään vain neliömatriisien sarakesummiä eli kollegoiden raportoimia yhteyksiä, jotka kertovat, montako kertaa kukin vastaaja on eri verkostokysymyksissä nimetty. Haastateltavien omia verkostovastauksia ei siis hyödynnetä tuloksissa, vaan kyseessä on eräänlainen toveriarvio. Tulosten tulkinnan tueksi esitetään kummankin koulun yhteenlaskettujen verkostosuureiden keskiarvot eri verkostokysymyksistä, jotta vastaajien omaa verkostoasemaa on helpompi arvioida keskeisyyden osalta. Lisäksi verkostoyhteyksiä tarkasteltiin epäparametrisen Spearmanin korrelaatiokerroimen avulla.

Verkostoanalyysille on tyypillistä,

että verkostoulottuvuudet (kysymykset) eroavat tiheydeltään ja että verkostoasemat poikkeavat toisistaan eli osa erilaisiin verkostoihin kuuluvista on muita henkilöitä selvästi keskeisemmässä asemassa. Verkostoyhteyksien määrä ei siis tyypillisesti noudata normaali jakaumaa (Borgatti ym., 2002). Eri verkostoulottuvuuksien tiheyttä on mahdollista verrata verkostoyhteyksien keskiarvojen avulla. Koulut eroavat vähän kooltaan, mutta eivät liikaa vertailun kannalta.

TEAMS-hankkeen teemahaastattelut tehtiin niissä kahdessa koulussa, joista kerättiin verkostoanalyysiaineisto. Haastattelujen tavoitteena oli selvittää koulun henkilöstön näkemyksiä ja kokemuksia maahanmuuttotustaisten oppilaiden integroitumisen ja oppimisen tukemisesta. Tämän tutkimuksen aineistoksi (n = 8) valittiin kummastakin koulusta neljä haastattelua. Haastateltavat toimivat aineiston keruuajana eri tehtävissä, kuten erityisopettajana, opinto-ohjaajana, apulaisrehtorina, luokanopettajana tai aineenopettajana, ja heidän ikänsä ja työkokemuksensa vaihtelivat. Haastateltavat valittiin toimenkuvien perusteella, jotta haastatteluaineisto heijastaisi yhtenäiskoulujen henkilöstörakennetta ja kuvaisi syvemmin, millaista pedagogista yhteistyötä koulussa tehdään. Haastateltavien valinnassa ei siis hyödynnetty verkostoanalyysin tuloksia, mutta koska molemmat aineistot on kerätty samoista kouluyhteisöistä, verkostoanalyysin tuloksia oli mahdollista tarkastella suhteessa haastatteluaineistoon.

Tässä tutkimuksessa ei kuvata haastateltavien taustatietoja tätä yksityiskohtaisemmin yksityisyyden suojan vuoksi. Tulosluvussa ei myöskään identi-

fioida haastateltavia koulun tai ammattinimikkeeseen mukaan, vaan heistä käytetään pseudonyymejä H1–H8. Haastateltavien puheessa sen sijaan ammattinimikkeitä saatetaan käyttää, kun viitataan puheen kohteena olevaan kollegaan. Haastateltavien luaineisto kerättiin vuonna 2021. Kaikki haastateltavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti.

Haastattelun teemat liittyivät haastateltavan omaan työhön, kuten yhteistyöhön, pedagogiikkaan ja sen kehittämiseen sekä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamiseen ja oppimisen tukemiseen sekä koulu yhteisöön kuulumisen tukemiseen. Tässä tutkimuksessa huomio kohdistuu erityisesti pedagogiseen yhteistyöhön. Kahdeksan haastattelun kesto vaihteli neljästäkymmenestä minuutista yli kahteen tuntiin. Litteroidun haastattelun pituus oli 150 sivua pistekoolla 12.

Haastateltavien aineisto analysoitiin teemaattisella analyysillä (Braun & Clarke, 2006; Lochmiller, 2021). Analyysiprosessi jakautui seuraaviin vaiheisiin: Ensimmäisessä vaiheessa tutustuttiin aineistoon ja luettiin sitä. Toisessa vaiheessa tehtiin

alustava aineiston koodaus, jonka aikana etsittiin tutkimuskysymysten ohjaamina merkityksellisiä jaksoja ja ilmauksia sekä muodostettiin yleiskäsitys siitä, kenen kanssa ja millaista pedagogista yhteistyötä henkilöstö kuvasi tekevänsä tukieensa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimista.

Kolmannessa ja neljännessä vaiheessa aineisto luettiin uudelleen, identifioitiin pedagogiseen yhteistyöhön liittyviä alateemoja, joita olivat esimerkiksi johtajuus, kulttuuritaustat, kielitaito, yhteistyö kodin kanssa ja yhteistyörakenteet (ks. esimerkiksi taulukko 1), ja keskusteltiin yhdessä, miten teemat ja koodatut aineisto-osuudet vastaavat toisiaan. Viidennessä vaiheessa teemat viimeisteltiin ja yhdistettiin siten, että niistä muodostui neljä pääteemaa: pedagogiset yhteistyötahot, pedagogisen yhteistyön sisältö, pedagogisen yhteistyön haasteet ja pedagogisen yhteistyön kehittäminen. Kuudennessa vaiheessa muodostettiin tutkimuskysymysten ohjaamina aineistosta tulokset ja valittiin edustavaksi tulkitut aineistoesimerkit tukemaan aineistosta tehtäviä päätelmiä.

Taulukko 1

Esimerkki teema-analyysin toteutuksesta (analyysin vaiheista 2–5)

Aineistoesimerkki	Alustavat koodit	Alateemat	Pääteemat
Monesti, jos on vaikka yhteisiä kokouksia, niin niiden asiat vois ihan hyvin vaan lähettää sähköpostilla, ja sit jokainen vois lukea ne omalla ajallaan ja sitten sen xx suunnittelun vois oikeesti käyttää johonkin järkevään. Mun mielestä siinä on... Se voitais organisoida paremmin ja samoten tää työryhmäasia.	Yhteistyötapaamiset	Yhteistyörakenteet	Pedagogisen yhteistyön haasteet
me on kyl huomattu, huomattu että tota, jos maahanmuuttajataustaisia kulttuurista niin maahanmuuttajataustaisen perheen vanhin poika jos hänellä on paljon tuen tarvetta ni me on huomattu se et sen selittäminen ja sen hyväksymisen perheelle saattaa olla hyvin vaikeeta.	Tulkinnat tuen tarpeesta Kodin ja koulun erilaiset odotukset	Kulttuuritaustat Yhteistyö kodin kanssa	

TULOKSET

Verkostosidokset kouluyhteisöissä

Tarkastelemme ensin verkostoanalyysin kautta saatuja tuloksia. Verkostoulottuvuuksia toisiinsa verrattaessa tuli esiin (ks. taulukko 2), että oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin kohdistuvan tiedon välittäminen oli kouluyhteisöjen tihein verkostoulottuvuus. Tämä näkyi siinä, että raportoitujen verkostosuhteiden määrä sai

korkeimman arvon keskiarvoissa. Tulos oli odotettu ja kuvaa koulutuksen perustehtävää. Muut välineelliset (yhteistyö ja maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tukeminen) sekä ekspressiiviset (emotionaalinen tuki ja inspiraation tuominen) verkostosidokset olivat tätä selvästi alemmalla tasolla; niiden tiheydet olivat suunnilleen samalla tasolla, vaikka ne jakautuivat eri tavoin vastaajien kesken. Kaikkiaan oppimiseen ja oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen liittyvää tietämystä jaetaan kouluissa paljon.

Taulukko 2

Haastateltavien verkostosidokset omien kollegoidensa raportoimana ja kouluyhteisöjen keskiarvot eri verkostokysymyksissä

Haastateltujen koodit ja kaikkien osallistujien keskiarvot	Yhteistyösidokset	Oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin liittyvät yhteydet	Maahanmuutto-taustaisiin oppilaisiin liittyvät yhteydet	Sosiaalinen tuki	Inspiraation tuominen työyhteisöön
H1	13	19	18	6	9
H2	7	20	9	7	12
H3	12	28	29	18	21
H4	7	11	3	0	4
H5	6	9	10	4	2
H6	11	37	11	21	5
H7	3	9	3	3	1
H8	23	36	28	18	21
Vastaajien ka. (N=115)	5	11,8	4,2	4,8	5,2

Tarkastelemme seuraavaksi, miten haastateltavaksi valittujen henkilöiden verkostoasemat näyttäytyivät eri verkostoulottuvuuksissa (ks. taulukko 2). Yhtä haastateltavaa (H7) lukuun ottamatta kaikilla oli vähintään keskiarvon verran (H2,

H4 ja H5) tai selvästi enemmän (H1, H3, H6 ja H8) yhteistyösidoksia. Erityisen paljon yhteistyösuhteita oli haastateltavalla H8. Yhteistyöstä kysyttäessä ei aineistonkeruun yhteydessä viitattu mihinkään tiettyyn asiakokonaisuuteen, vaan tarkoitukse-

na oli kerätä tietoa määrittelemättömästä ja molemminpuolisesta vuorovaikutuksesta.

Sitä vastoin oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin kohdistuva kysymys esitettiin sillä tavoin, että verkostoyhteys mahdollisesti liittyi vain toiseen suuntaan kulkevan tiedon välittämiseen ja erityisesti oppilaisiin. Vaikka oppilaisiin liittyvä tiedonvaihto oli odotetusti huomattavasti yhteistyötä tiheämpi verkostoulottuvuus, sitä koskevat tulokset olivat muutoin samansuuntaisia kuin yhteistyötä koskevien yhteyksien. Vain kolme haastateltavaa (H4, H5 ja H7) oli keskiarvon tienoilla tai hieman sen alapuolella, muut haastateltavat olivat hyvin keskeisiä toimijoita kouluissaan, ja heillä oli keskiarvoon verrattuna moninkertaisesti yhteyksiä kollegoihinsa. Kahdella haastateltavalla (H6 ja H8) oli yli kolme kertaa keskiarvon ylittävä määrä sidoksia.

TEAMS-hanke kohdistuu erityisesti maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tukemiseen. Tähän liittyvää verkostokysymystä luonnehti suuri vaihtelu verkostosuhteiden määrässä, ja on ymmärrettävää, että näitä yhteyksiä oli vähemmän kuin mihin tahansa oppilaisiin liittyvää tiedonvaihtoa (min. = 3, maks. = 29, KA 4,2). Erityisesti kahdelta haastateltavalta (H3 ja H8) heidän kollegansa kysivät paljon maahanmuuttotaustaisiin oppilaisiin liittyviä asioita. Nämä haastateltavat olivat keskeisiä myös muilla verkostoyhteyksillä mitaten, joten maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opintojen tukeminen kiinnittyi muuhun yhteistyöhön erityisesti heidän kauttaan. Toisaalta maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opintoihin liittyvien moninaisten erityiskysymysten, kuten kielinoppimisen, oman äidinkielen, kulttuurin ja uskonnon oppimisen, voisi olettaa muodostavan kytköksiltään tätä moninaiseman yhteistyöverkoston.

Edellä kuvattujen välineellisten eli erityisesti oppilaisiin, yhteistyöhön ja maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tukeen liittyvien verkostokysymysten lisäksi verkostokyselyssä kerättiin tietoa ekspressiivisistä yhteyksistä eli emotionaalisesta tuesta ja inspiraatiosta. Ekspressiivisten sidosten tiedetään olevan apuna myös välineellisten tavoitteiden saavuttamisessa, esimerkiksi luottamuksen ja positiivisen ilmapiirin luomisen kautta.

Välineellisen tuen tavoin myös emotionaaliseen tukeen liittyvien yhteyksien määrä vaihteli koulu yhteisössä paljon (min. = 0, maks. = 21, KA 4,8), samoin inspiraation tuomisessa koulu yhteisöön (min. = 1, maks. = 21, KA 5,2). Kolme haastateltavaa (H4, H5 ja H7), joilla oli vain vähän ekspressiivisiä sidoksia, oli muutenkin vähempien yhteyksien varassa. Tämä tulos kuvastaa sitä, että verkostoyhteyksien määrä korreloi usein eri verkostoulottuvuuksia toisiinsa verrattaessa.

Tässä aineistossa verkostoyhteyksien määrä korreloi kaikissa verkostokysymyksissä epäparametrisen Spearmanin korrelaatiokertoimen mukaan laskettuna; alin korrelaatiokerroin ($r = .487$; $N = 115$, $p < 0.01$) oli inspiraation tuomisen ja maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tukeen liittyvissä yhteyksissä ja ylin korrelaation ($r = .787$; $N = 115$, $p < 0.01$) oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin liittyvän tietämisen ja inspiraation tuomisen välillä. Välineellisten ja ekspressiivisten yhteyksien määrä korreloi siis vahvasti, kuten kaikki muutkin verkostoulottuvuudet, ja samat henkilöt ovat keskeisiä eri verkostoulottuvuuksia mitattaessa.

Kaikkiaan verkostanalyysi osoitti haastateltavien joukon koostuvan paria poikkeusta lukuun ottamatta koulu-

yhteisöjen- keskeisimmistä työntekijöistä. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tukijoilla oli kouluissaan muutoinkin keskeinen rooli. Tosin TEAMS-hankkeen joissakin kenttäkouluissa on raportoitu esimerkiksi oppilaiden oman äidinkielen tai uskonnon opettajien reunaisesta asemasta niissä tapauksissa, joissa heidän työkenttäänsä kuuluu useita kouluja tai osapäiväistä työtä.

Pedagogiset yhteistyötahot ja yhteistyön sisältö kouluyhteisössä

Haastateltavien mukaan kouluyhteisössä on tarvetta pedagogiselle yhteistyölle. Pedagoginen yhteistyö on merkittävä resursi, kun opetustyötä suunnitellaan uudelleen, kohdataan ja opetetaan monenlaista tukea tarvitsevia oppilaita tai tehdään yhteistyötä esimerkiksi taustaltaan monikielisten ja -kulttuuristen huoltajien kanssa. Koulun arjessa on erilaisia vakiintuneita yhteistyömuotoja (kuten tiedonsiirtopalaverit), mutta myös tilanteisesti syntyvää ja sovittavaa yhteistyötä. Kun pedagoginen yhteistyö yleisesti ottaen haastateltavien mielestä toimi, se vahvisti luottamuksen ja jakamisen kulttuuria sekä työhyvinvointia. Pedagoginen yhteistyö tiivistyi kuitenkin haastateltavien mukaan usein tiettyihin keskeisiin toimijoihin, kuten suomi toisena kielenä (S2) -opettajan ja erityisopettajan kanssa tehtävään yhteistyöhön. Tätä tulosta vahvistivat myös verkostoaanalyysin tulokset.

Yhteistyön sisällöksi rajautui tyypillisesti oppimisen tukeminen keskeisten toimijoiden työtehtävien mukaisesti. Erityisopettajan kanssa työskenneltiin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisen varmistamiseksi, S2-opettajan kanssa

kulttuurisen moninaisuuden sekä suomen kielen taitoon liittyvissä kysymyksissä ja oman oppiaineen opettajien kanssa oppiaineen opetuksen kysymyksissä. Lisäksi oppimisen tuen kysymyksiä käsiteltiin moniammatillisen pedagogisen tuen tiimissä, jossa olivat mukana muun muassa erityisopettajat, koulupsykologi, koulukuraattori ja terveydenhoitaja.

1. Erityisesti noiden erityisopettajien kanssa tulee tossa enemmän oltua yhteyksissä, että sitten just vaikka ysiluokan erityisopettajan kanssa, nyt näitten just näitten ysiluokkalaisten suhteen on kyllä silleen että keskustellaan aika usein tuntien jälkeen että mitä ollaan tehty ja mitä, tota – – Millä lailla tuosta sitten voi tehdä eteenpäin. Semmosta kyllä, mutta itessään meillä ei oo ollut sitä yhteisopettajuutta silleen samassa luokassa, vaan että on ollut sitten oma luokka jossa sitten on sitten erityisopetusta sitten saaneet, sitten semmosilla hetkin kun ollaan niin sovittu, että sitten ollaan niitä justiin erkan kanssa sovittu niitä, että ketkä nyt sitten voisivat olla siellä minäkin hetkenä ja milloinko sitten vois olla siellä yhteisesti luokan mukana. (H4)
2. Me siirryttiin tähän malliin, että mä oon siinä niin kuin takapiruna, mutta en varsinaisesti tämän oppilaan arjessa niin kiinteästi läsnä, että enemmän arvioinnissa ja suunnittelussa ja tavallaan varmistamassa sitä, että S2-opettaminen toteutuu. (H5)

Sen lisäksi, että pedagoginen yhteistyö keskittyi tietyille keskeisille toimijoille ja oli usein oppimiseen liittyvien haasteiden ja ongelmien ratkaisemista, sitä luonnehti haastattelujen mukaan yksilökeskeisyys, esimerkiksi yksittäisten oppilaiden oppimisen vaikeudet, kuten aineistoesimerkit 1 ja 2 havainnollistavat. Muun muassa pedagoginen yhteistyö oppilaiden ryhmittymisen ja keskinäisten vuorovaikutussuhteiden edistämiseksi sai haastateltavat puntaroimaan opettajien ja oppilaiden vastuuta – oppilaiden ryhmittymisen kuvattiin vievän opettajilta aikaa, ja se miellettiin myös osin oppilaiden omaksi tehtäväksi.

3. Opettajat voi tehdä tiettyyn rajaan asti, mut sit oppilailla on aina oma vastuu, tavallaan. Ne on niin paljon keskenään ja yks aineopettaja on heidän kanssaan vaan hetken. (H1)

Sosiaalisten tilanteiden yhteinen ohjaus rajautui tyypillisesti haastatteluissa pedagogisen yhteistyön ulkopuolelle.

Pedagogisen yhteistyön haasteet ja yhteistyön kehittäminen

Haastatteluissa keskusteltiin myös tekijöistä, jotka haastateltavien kokemuksen ja näkemysten mukaan vaikeuttivat tai estivät pedagogisen yhteistyön tekemistä. Nämä tekijät ryhmiteltiin analyysissa koulun johtamiseen, työn tekemistä ohjaaviin rakenteisiin, lisääntyneeseen oppimisen tuen tarpeeseen, omaan ammatilliseen osaamiseen sekä kielellisiin ja kulttuurisiin tekijöihin ja usein niiden myötä myös kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

Rakenteellisia tekijöitä olivat muun muassa yhteistyölle allokoitun ajan määrä ja sen sisällöllinen suuntaaminen sekä

yhteistyön vapaaehtoisuus työyhteisössä.

4. Monesti, jos on vaikka yhteisiä koukousia, niin niiden asiat vois ihan hyvin vaan lähettää sähköpostilla, ja sit jokainen vois lukee ne omalla ajallaan ja sitten sen viikottaisen suunnittelun vois oikeesti käyttää johonkin järkevään. (H5)

Joskus yhteistyötä esti konkreettisesti yhteisen, jaetun tilan puute, mikä myös saattoi vähentää vuorovaikutteisuutta henkilöstön keskuudessa:

5. Tavallaan tuli semmonen just mieleen, että kun täällä esimerkiks yläkoulun opettajat eivät löydy kaikki aina tuosta taukotilasta tavallaan, niin semmonen ainakin ero tavallaan tulee, että on vaikeempi löytää sitten tavallaan, jos haluaisi etsiä jonkun tietyn, niin sitten on vähän isompi alue mistä lähteä etsimään, tai isompi kynnys lähteä puhumaan jonkun opettajan kanssa, kun taas sitten voi huomata sen siinä samassa tilassa johonka kaikki mahtuu taas. (H4)

Jos yhteisten tavoitteiden ja työtapojen suunnittelulle ei ollut järjestetty riittävästi aikaa tai tilaa, pedagoginen yhteistyö saattoi jäädä tarkkarajaiseksi ja erottelevaksi, esimerkiksi tukea tarvitsevan oppilaan siirtämiseksi yksilöopetukseen tai yksittäisen oppilaan oppimisen kielentämiseksi. Yhteisopettajuus ei myöskään ollut mahdollista, jos oppilaan oma tilanne ei mahdollistanut opiskelua muiden oppilaiden kanssa samassa tilassa. Erityisopettajan pedagoginen yhteistyö oli tällöin keskustelua opettavista sisällöistä ja oppilaiden tuen tarpeista.

Pedagogista yhteistyötä kaivattiinkin erityisesti kielellisen, kouluvalmiuksiin sekä oppilasarviointiin liittyvän osaamisen vahvistamiseksi.

6. Tai sitten pohdittua kanssa tätä että kuinka paljon antaa sen kielen vaikuttaa johonkin arvosanaan tai tämöseen näin, niin sitä kyllä tulee jo pohdittua, että kun nyt vaikka sitten näkee että jonkunnäköset vaikka laskut periaatteessa onnistuu, mutta sitten taas että ei voi kuitenkaan sanoa, että pärjäisi matematiikassa, koska taas sitten jotkut asiat, esimerkiksi ne tehtävät ei – -. Ei ymmärretä, että mitä niissä halutaan tehdä. Sitten, että voinko minä antaa tavallaan korkeamman arvosanan, kuin mitä nyt on sitten ehkä mahdollista. (H4)

Koulun kiireisessä arjessa pedagoginen yhteistyö koettiin työlääksi, ja siihen käytettävää aikaa jouduttiin arvioimaan osana muun työn kokonaisuutta; pedagoginen yhteistyö tuntui jäävän arjessa kiireisempien asioiden alle. Pedagogisesta vastuunotosta haastavan oppimisen ohjaamisessa ei käyty yhteistä keskustelua, eikä siihen koettu aina olevan osaamista. Myös johtamiseen liittyviä haasteita nostettiin esiin, ja johtamisen kehittämiseksi toivottiin esimerkiksi päätöksiin liittyvää avoimuutta ja läpinäkyvyyttä sekä tilaa keskustella enemmän.

7. Mä henkilökohtaisesti en kokenu saavani ymmärrystä oikeestaan ja koin, että siinä oli jopa vähän vilkupeliä, et mä olin joutunu tän oppilaan opettajaksi ihan sen takia, koska kukaan muu ei halunnu häntä opettaa – – Mulla ei oo minkään näköisiä

välineitä tähän asiaan, ja sit me ihan vaan omaa mielikuvitustamme ja luovuuttamme käyttämällä selvitettiin tämä asia sit sen – – opettajan kanssa... (H5)

8. Kyl mä ehkä toivoisin nimenomaan sitä semmoista lisäkoulutusta ja sitä, että niistä puhuttais enemmän, tuotais niitä mahdollisuuksia esiin ja, että johto ois esimerkiksi avoin niistä asioita eikä vähän silleen. (H8)

Jähmeisiin rakenteisiin liittyivät myös lain-säädännölliset ja byrokraattiset reunaehdot, joiden puitteissa luovia pedagogisia ratkaisuja ja oppilaiden toimijuutta vahvistavia pedagogisia lähestymistapoja oli vaikea suunnitella ja toteuttaa.

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä kuvattiin haastavaksi silloin, kun koulun viestiä oppilaan tuen tarpeista tai erityisjärjestelyistä ei saatu välitettyä kulttuuristen erojen tai puutteellisen kielitaidon vuoksi. Kulttuurisina eroina nostettiin esiin esimerkiksi perheen sukupuolittuneet tai ylimitoitettut odotukset koulumenestyksestä ja se, ettei koulunkäynti kiinnostanut vanhempia. Yhteisen kielen puutetta kuvattiin muun muassa kielimuuriksi, joka esti olemasta huoltajiin yhteydessä muutoin kuin Wilman tai oppilaan itsensä kautta. Joissakin tapauksissa tulkin käytöstä huolimatta saatettiin kokea, että kommunikointi huoltajien kanssa ei sujunut odotetulla tavalla. Kodin ja koulun yhteistyö vaikutti olevan tiettyjen opettajien ja huoltajien yhteistyötä oppilaan haasteiden ympärillä sen sijaan, että sitä olisi tehty yhteisöllisesti. Aineistoesimerkki 9 osoittaa, että henkilöstö ei pääsyt välttämättä mukaan kodin ja koulun yhteistyöhön halustaan huolimatta.

9. Mä esimerkiksi mielelläni olisin jos-

sakin vanhempain palaverissa joskus mukana. Ja sitten ois hyvä, että – – No, mä en tiedä, ei se nyt varmaan korona-aikana oo ollu mahdollista, mutta ois just semmoisia, että ois vaikka koulun ja kodin yhteisiä päiviä. (H5)

Aineistoesimerkissä 9 esitetty ehdotus kodin ja koulun yhteistyöstä havainnollistaa puolestaan sitä, miten kodin ja koulun yhteistyötä voitaisiin kehittää yhteisöllisemmäksi.

POHDINTA: KOULUYHTEISÖN YHTEINEN PEDAGOGINEN TYÖ

Monikielisen ja -kulttuurisen koulun henkilöstön pedagoginen yhteistyö vaikutti tulosten mukaan molemmissa kouluyhteisöissä tihtentyvän keskeisten toimijoiden kanssa tehtäväksi yhteistyöksi. Pedagoginen yhteistyö on erityisesti suomi toisena kielenä -opettajien ja erityisopettajien ja koulun muun henkilöstön yhteistyötä. Verkostoanalyysi osoitti myös, että yhteistyö tiivistyy oppilaiden oppimisen ja oppilaiden hyvinvointia tukevan tiedon välittämiseen. Muu yhteistyö ja ekspressiiviset sidokset (emotionaalinen tuki ja inspiraation tuominen) olivat harvempia verkostoulottuvuuksia.

Yhteistyön tekeminen tiettyjen henkilöstön jäsenten välillä näyttäisi kaventavan yhteistyön tapoja ja sisältöjä. Koska yhteistyö keskittyy tietyille keskeisille toimijoille, ovat he myös vastuussa omaan erityisosaamiseensa liittyvien oppimisen haasteiden ratkaisemisesta. Samalla yhteistyö tihtentyy muutamien erityisalueiden ympärille, vaikka esimerkiksi maahanmuut-

totaustaisten oppilaiden koulunkäynnin tukemisen voisi olettaa sisältävän hyvin moninaisia erityiskysymyksiä. Myös opiskelu eriytyy erillisiin oppilasryhmiin tai oppimisen tuki suunnataan yksittäiselle oppilaalle yhteisessä ryhmässä.

Verkostoanalyysin osoittama pedagogisen yhteistyön tihtentyminen tiettyihin erityisteemoihin ja avainhenkilöihin tekee näkyväksi sen, että verkostossa ilmenevä emotionaalinen tuki, inspiraatio ja yhteisöllisyys ovat harvempia. Kaikkineen kouluyhteisön monialaista yhteistyötä, jossa mukana olisi useampi opettaja, oppilaat, vanhemmat tai rehtori, ei haastattelupuheessa oikeastaan tuotu esiin. Huolimatta myös esimerkiksi siitä, että oppilaiden ryhmäytyminen on osa oppimista tukevaa toimintaa, sen ohjaamisen yhteisillä toimintatavoilla koettiin jääneen vähäiseksi ja oppilaiden itseohjautuvuuden varaan.

Käytännön toiminnan näkökulmasta tämäntyyppinen yhteistyörakenne sisältövuineen voi vaikeuttaa lisääntyvään moninaisuuteen reagoimista yhteisöllisesti ja proaktiivisesti ja siten, että pedagoginen yhteistyö osaltaan rakentaa osallistavaa ja oikeudenmukaista toimintaa kouluyhteisössä (Booth, 2017; Vanhanen ym., 2022). Toisin sanoen, jos oppimiseen sekä kielellisiin ja kulttuurisiin haasteisiin liittyvät kysymykset kuuluvat vain tietyille henkilöstön jäsenille, se ei kehitä muun henkilöstön tiedostumista ja ammatillista osaamista eikä myöskään pedagogista yhteistyötä sisällöllisesti. Huomiotta voivat myös jäädä heikosti menestyvien maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kokemana stressi ja epävarmuus sekä vähäinen usko omiin mahdollisuuksiin (Giavrimis ym., 2003).

Tällöin koulukulttuurin toimintatapojen muuttaminen ei edisty parhaalla mahdollisella tavalla, ja pedagoginen yhteistyö saattaa jäädä toistamaan jo olemassa olevia vastakkainasetteluja (Ojalehto ym., 2018) ja ongelmakeskeistä suhtautumista eteen tuleviin uusiin tilanteisiin. Yhteistyö, joka osallistaa vain osan koulu yhteisöä ja keskittyy ongelmien ratkaisemiseen, ei parhaalla mahdollisella tavalla edesauta polarisaation moninaisten syntymekanismien – esimerkiksi kulttuuristen, kielellisten, sosiaalisten ja institutionaalisten syiden – paikantamista, kohtaamista ja purkamista.

Tulosten mukaan pedagogisen työn esteiksi nähtiin johtamiskäytänteet, työn tekemistä ohjaavat rakenteet, lisääntyneet tuen tarpeet, oman ammatillisen osaamisen puutteet sekä jotkin kielelliset ja kulttuuriset tekijät. Pedagogisen yhteistyön kulmakivenä pidetään johdon ja muun henkilöstön yhteistä tavoitetta parantaa oppilaiden oppimisen mahdollisuuksia (Woodland ym., 2013) sekä heidän välitensä toimivaa päivittäistä vuorovaikutusta (Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015), joten näiltä osin pedagoginen yhteistyö ei toimi aineistomme valossa kaikilta osin hyvin. Pedagogisen yhteistyön laatua mutta myös määrää nakertavat haasteltavien esiin nostama refleктоivan keskustelun vähyys ja kiireisen arjen paine, jota osaltaan ylläpitää virkaehtosopimusten muokkaama työnkuva (Rajakaltio, 2011).

Pedagogisen yhteistyön haasteisiin pitäisi pystyä vaikuttamaan nykyistä tehokkaammin, sillä aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että suomalaisissa kouluissa on nähtävissä eriarvoisuuden vahvistumista sekä koulutuspolkujen ja oppimistulosten eriytymistä (Bernelius & Huilla, 2021;

Jahnukainen ym., 2019). Pedagogisen yhteistyön tavoitteita tulisi myös tarkastella laajemmassa sosiaalisessa kontekstissa ja kriittisesti, etteivät ne kilpisty pelkätään yksilöiden haasteiden reaktiiviseksi ratkaisemiseksi. Polarisaatiota vahvistavien hierarkioiden tiedostamista, yhteistä tahtoa kohdata ne ja tilan tarjoamista niiden purkamiseksi voidaan edistää pedagogisella yhteistyöllä.

Jos koulu yhteisöjä halutaan kehittää myös maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulutuspolkua ja osallisuutta tukeviksi, koulun henkilöstöltä odotetaan aiempaa tiiviimpää yhteistyötä, joustavuutta ja oman osaamisen aktiivista kehittämistä. Koulun henkilöstö tarvitsee kuitenkin tukea, sillä pedagogista yhteistyötä tukeva toimintakulttuuri ja opettajien yhteistyötaidot ja -käytänteet eivät kehity itsestään. OECD-maiden vertailussa syitä, jotka estivät suomalaisia opettajia osallistumasta ammatillista kehittymistä tukevaan toimintaan, olivat muun muassa ajan puute, taloudelliset seikat ja kannustamisen puute (Taajamo & Puhakka, 2019).

Näin ollen tarvitaan uudenlaisia tapoja tukea koulu yhteisöjen henkilöstön ammatillista kehittymistä pedagogisen yhteistyön näkökulmasta. Tämän lisäksi tarvitaan uusia tapoja rakentaa yhteistyötä huoltajien kanssa sekä valmiuksia kohdata rakentavasti ja tukevasti kielellisiltä ja kulttuurisilta taustoiltaan moninaisia huoltajia (ks. myös Sinkkonen ym., 2018).

Työssä olevien opettajien ammatillisen kehittymisen tukemisen ja työn tekemistä ohjaavien rakenteiden ja organisaattoristen tekijöiden (De Jong ym., 2022) lisäksi tulisi kehittää opettajien perustutkintokoulutusta. Opettajankoulutuksessa ei riitä, että opettajien pedagogista yhteis-

työtä tai yhteisopettajuutta käsitellään teoreettisesti, jos opettajaopiskelijoilla ei ole mahdollisuutta harjoitella yhteissuunnittelua ja -toteutusta opintojen alusta alkaen pitkäjänteisesti osana harjoittelua. Myös tutkinto-ohjelmien erillisyyttä, esimerkiksi luokanopettaja- ja aineenopettajakoulutuksen sekä näiden ja erityisopettajakoulutuksen erillisyyttä, tulisi tarkastella kriittisesti pedagogisen yhteistyön näkökulmasta, ettei opettajankoulutus tiedostamattaan vahvista yksin tekemisen eetosia (ks. myös Vankriegen ym., 2017).

Tutkimustamme voi luonnehtia sensitiiviseksi sekä henkilöstön että oppilaiden näkökulmasta. Verkostoanalyysissä kerätävä aineisto liittyy suoraan vastaajien nimiin, ja siksi tutkimuksesta kerrottaessa tarvitaan erityistä huolellisuutta. Verkostoanalyysin tulokset jaettiin kouluille ryhmätason tuloksina ennalta sovitulla tavalla kertoen. Lupaus siitä, että koulut voivat hyödyntää tuloksia koulukohtaisesti, edisti aineiston keräämistä. Se oli tärkeää, sillä verkostoanalyysin käyttö edellyttää korkeaa vastausprosenttia. Lisäksi aineiston keräämiseen tarvittiin vastaajien ja tutkijoiden välistä luottamusta, jota kerrytetään yhteisen monivuotisen tutkimusprojektin aikana. Haastateltavien henkilöllisyyttä on suojattu siten, ettei aineistoesimerkkejä ole identifioitu ammattinimikkeiden mukaan, mikä toki voi osaltaan häivyttää tutkimuksen kannalta relevanttia tietoa.

Tutkimustamme voi pitää tapaustutkimuksena, joskin sen ansioksi voi katsoa sen, että se antaa melko kokonaisvaltaista tietoa kahden koulu yhteisön pedagogisesta yhteistyöstä eri tehtävissä toimivien työntekijöiden näkökulmasta. Jatkotutkimuksessa voisikin tutkimuksen edustavuutta vahvistaa analysoimalla useampia

haastatteluja. Pedagogisen yhteistyön yhteydestä oppimistuloksiin on toistaiseksi vähänlaisesti näyttöä, joten tutkimuksen laajentaminen tähän suuntaan olisi kiinnostavaa. Myös huoltajien näkökulman mukaan ottaminen joko haastatteleamalla tai/ja verkostoanalyysin keinoin antaisi tietoa kodin ja koulun välisistä verkostoutuvuuksista ja yhteistyön laadusta. Koska pedagogisen yhteistyön tekemistä haastavat opettajan työn autonomia ja yksin tekemisen perinne (Johnston & Tsai, 2018; Ropo & Välijärvi, 2010), pedagogisen yhteistyön kehittämisen keinojen ja niiden vaikuttavuuden tutkiminen olisi keskeistä.

Kirjoittajatiedot:

Mirja Tarnanen, professori, apulaisprofessori, opettajan koulutuslaitos, Jyväskylä yliopisto

Mira Kalalahti, opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Tuire Palonen, yliopistotutkija, opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto

LÄHTEET

- Attias, M. (2020). Vastakkainasettelut ja konfliktit koulussa. Teoksessa Resilienssiä rakentamassa – demokratiakasvatuksen tueksi (s. 19–45). Opetushallitus.
- Bernelius, V., & Huilla, H. (2021). Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. Valtioneuvosto.
- Booth, T. (2017). Promoting educational development led by inclusive values in England. Teoksessa F. Davigo (toim.), Special educational needs and inclusive practices (s. 3–19). Brill.
- Borgatti, S. P., Everett, M. G., & Freeman, L. C. (2002). UCInet for Windows: Software for social network analysis. Analytic Technologies.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Burns, D. & Darling-Hammond, L. (2014). Teaching around the world: What can TALIS tell us? Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

- Charbonneau, S., de Leyer-Tiarks, J., Caterino, L. C., & Bray, M. (2022). A meta-analysis of school-based interventions for student refugees, migrants, and immigrants. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 50, 434–449.
- Cillessen, A. H., & Borch, C. (2006). Developmental trajectories of adolescent popularity: A growth curve modelling analysis. *Journal of Adolescence*, 29(6), 935–959.
- City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, S. E., & Teitel, L. (2009). *Instructional rounds in education: A network approach to improving teaching and learning*. Harvard Education Press.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- De Jong, L., Meirink, J., & Admiraal, W. (2022). School-based collaboration as a learning context for teachers: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 112, 101927.
- Dumay, X., Boonen, T., & Van Damme, J. (2013). Principal leadership long-term indirect effects on learning growth in mathematics. *The Elementary School Journal*, 114, 225–251. <http://www.doi.org/10.1086/673198>
- Erss, M. (2018). Complete freedom to choose within limits—teachers' views of curricular autonomy, agency and control in Estonia, Finland and Germany. *The Curriculum Journal*, 29, 238–256. <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1445514>
- Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M., & Gegenfurtner, A. (2015). General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. *The Journal of Educational Research*, 7, 129–146. <https://doi.org/10.25656/01:11493>
- Giavrimis, P., Konstantinou, E., & Hatzichristou, C. (2003). Dimensions of immigrant students' adaptation in the Greek schools: Self-concept and coping strategies. *Intercultural Education*, 14, 423–434.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109, 877–896. <https://doi.org/10.1177/016146810710900401>
- Hannus, S. (2018). *Pienten askelten tanssi. Performatiivinen etnografia hierarkioiden rakentumisista ja purkamisen mahdollisuuksista kahdella yläkoululla*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1, 1, 79–91. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>
- Hochweber, J., Steinert, B., & Klieme, E. (2012). Lehrkooperation, unterrichtsqualität und lernergebnisse im fach englisch. *Unterrichtswissenschaft* 40, 351–370.
- Huilla, H. (2022). *Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Jahnukainen, M., Kalalahti, M., & Kivirauma, J. (2019). *Oma paikka haussa: maahanmuuttajanuoret ja koulutus*. Gaudeamus.
- Johnston, W. R., & Tsai, T. (2018). The prevalence of collaboration among American teachers. National findings from the American Teacher Panel. RAND, corporation. <https://doi.org/10.7249/RR2217>
- Kalalahti, M. (2019). Inter-ethnic relations and bounding agency in educational transitions – the social space of study guidance and counselling. *Intersections. East European Journal of Society and Politics*, 5(4), 59–78. <https://doi.org/10.17356/ieejsp.v5i4.574>
- Kovalainen, M. T. (2020). *Pedagoginen johtajuus ja sen vaje yleissivistävän perusopetuksen järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Lahtero, T. & Kuusilehto-Awale, L. (2015). Possibility to engage in pedagogical leadership as experienced by Finnish newly appointed principals. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 318–329. <https://doi.org/10.12691/education-3-3-11>
- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P., & Vettenranta, J. (2019). *PISA18. Ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriö*.
- Lochmiller, C. R. (2021). Conducting thematic analysis with qualitative data. *The Qualitative Report*, 26(6), 2029–2044. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.5008>
- Manninen, E., Hökkä, P., Tarnanen, M., & Vähäsantanen, K. (2022). Staff members' professional agency within the staff community and the education policies: Supporting integration in multicultural and multilingual school communities. *Education Sciences*, 12(12), 900. <https://doi.org/10.3390/educsci12120900>
- Manninen, E., & Tarnanen, M. (2019). Yläkouluikäisten diskursseja turvapaikanhakijoista ja moninaistuvasta kouluuyhteisöstä. *Kasvatus*, 50(4), 284–296.
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28, 251–262. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.001>

- Mostafa, T., & Pál, J. (2018). Science teachers' satisfaction: evidence from the PISA 2015 teacher survey. OECD Education Working Papers, 168. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1ecdb4e3-en>
- OECD (2014). What helps teachers feel valued and satisfied with their jobs? Teaching in Focus, 5. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jxzbw4gzg3-en>
- Oittinen, R., Peltola, M., & Bernelius, V. (2022). "Mä tunnistan kaltaiseni, kun mä nään sen" – Etnografinen tutkimus kaupunkikoulun oppilaiden arkitodellisuuksien eriytymisestä. *Terra*, 134(1), 3–16.
- Ojalehto, L., Kalalahti, M., Varjo, J., & Kosunen, S. (2017). Differentiation and diversification in compulsory education: A conceptual analysis. Teoksessa K. Kantasalmi & G. Holm (toim.), *The state, schooling and identity. Education dialogues with/in the global south* (s. 125–147). Palgrave Macmillan.
- Opetushallitus (OPH) (2023). Opetushallinnon tietopalvelu Vipunen. <https://vipunen.fi/fi-fi>
- Opfer, V. D. M., & Pedder, D. (2011). "Conceptualizing teacher professional learning." *Review of Educational Research* 81(3), 376–407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>.
- Palonen, T. (2022). Seeing workplaces from a social network analysis (SNA) approach. Teoksessa *Methods for researching professional learning and development: Challenges, applications and empirical illustrations* (s. 491–512). Springer
- Peltola, M. (2021). Everyday consequences of selectiveness. *Borderwork in the informal sphere of a lower secondary school in the metropolitan area of Helsinki, Finland*. *British Journal of Sociology of Education*, 42(1), 97–112. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1861930>
- Portin, M. (2017). Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla. Raportit ja selvitykset, 10. Opetushallitus.
- Rajakaltio, H. (2011). *Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Ropo, E., & Välijärvi, E. (2010). School-based curriculum development in Finland. Teoksessa H. Law & N. Nieveen (toim.), *Asian and European perspectives on school-based curriculum development* (s. 197–216). Sense.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4. painos). Jossey-Bass.
- Scott, J. (2000). *Social network analysis: A handbook* (2. painos). Sage
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R., & Simola, H. (toim.) (2015). *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Sinkkonen, H. M., Koskela, T., Moisio, K., & Suolonen, S. (2018). Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. *Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista*. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 28(2), 14–34.
- Souto, A.-M. & Sotkasiira, T. (2022). Towards intersectional and anti-racist career guidance. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50(4), 577–589. <https://doi.org/10.1080/03069885.2022.2073583>
- Svendsen, B. (2016). Teachers' experience from a school-based collaborative teacher professional development programme: reported impact on professional development. *Teacher Development*, 20, 313–328. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.11495>
- Taajamo, M., & Puhakka, E. (2019). Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018. Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 ensitulosia, osa 1. Raportit ja selvitykset 2019:8.
- TEAMS. Teaching that matters for migrant students (2023). (11.9.2023.) <https://migrant-education.net/>
- Toikka, T., & Tarnanen, M. (2022). Understanding teachers' mental models of collaboration to enhance the learning community. *Educational Studies*, Early online. <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2052809>
- United nations educational, scientific, and cultural organization (UNESCO). (2010). *Education for All Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized*. UNESCO.
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302–315. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.021>
- Vanhanen, S., Vainikainen, M.-P., & Mäkihönko, M. (2022). *Inklusio Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014*. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 32, 2. <https://bulletin.nmi.fi/2022/05/24/inkluisio-perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteissa-2014/>
- Woodland, R., Lee, M. K., & Randall, J. (2013). A validation study of the Teacher Collaboration Assessment Survey. *Educational Research and Evaluation*, 19(5), 442–460. <https://doi.org/10.1080/13803611.2013.795118>

Maarit Hosio
Teija Koskela

Opettajien välittäminen ja oppilaiden koulutyöhön kiinnittyminen yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden kokemana

Kohokohdat

- Oppilaille se, että opettaja välittää heistä – tai ei välitä – kävi ilmi opettajan arkityöskentelyssä tunnistettavista toimintatavoista ja osoittamista pyrkimyksistä.
- Oppilaat kokivat merkityksellisiksi opettajan ja oppilaan väliset henkilökohtaiset kontaktit opetuskontekstin ulkopuolella, opetuksen ilmapiiriin sekä keskustelut, joilla tähdättiin oppimisen tukemiseen.
- Se, että opettaja tuntuu välittävän oppilaistaan, vahvistaa oppilaiden kiinnittymistä koulutyöhön.

Tämä tutkimus avaa näkökulman oppilaiden käsityksiin siitä, millainen vuorovaikutus ja opetus tukevat oppimista ja koulutyöhön kiinnittymistä, sekä siitä, millainen opettajan toiminta saa oppilaat tuntemaan opettajan välittävän heistä. Tutkimus vastaa kysymykseen ”Miten koulutyöhön kiinnittyminen ilmenee op-

pilaiden kokemuksissa opettajien välittävästä toiminnasta?”

Tutkimus tehtiin puolistrukturoituna haastattelututkimuksena, ja kohderyhmänä olivat yhdeksäsluokkalaisten oppilaat. Analysointiprosessi noudatteli kvalitatiivisen sisälönanalyysin menetelmää, ja siinä tarkasteltiin

aineistolähtöisesti oppilaiden koulutyöhön kiinnittymisen ja välittämisen kokemuksia.

Tulokset esitellään kolmessa pääluokassa: *henkilökohtaiset kontaktit opetuskontekstin ulkopuolella, kiinnittymistä tukeva ilmapiiri sekä henkilökohtainen keskustelu ja työ oppimisen tukemiseksi*. Tulosten mukaan oppilasta huomioiva ja kunnioitava vuorovaikutus ja luottamuksellisen suhteen syntyminen vahvistavat oppilaan kiinnittymistä koulutyöhön. Oppilaiden mukaan myös hyvin suunnitellut opitunnit ja hyvä oppimisilmapiiri vahvistavat kouluun kiinnittymistä. Varhaisessa vaiheessa havaittu tuen tarve ja annettu tuki auttavat oppilasta opinnoissa lisäämällä innostumista ja koulutyöhön kiinnittymistä.

Onnistuneilla vuorovaikutustilanteilla, oppilaita ja oppimista kunnioittavan ilmapiirin luomisella ja vaalimisella sekä oppilaita sitouttavalla opettamisella voi sekä tämän että aiempien tutkimusten mukaan olla vaikutusta oppilaiden poissaolojen ja koulusta pois jäämisen vähenemiseen, mikä korostaa tämän tutkimuksen sosiaalista merkitystä kasvatuksellisen ja opetuksellisen merkityksen lisäksi.

Asiasanat: välittäminen, vuorovaikutus, oppimisen tukeminen, kiinnittyminen

JOHDANTO

Osaaminen perusopetuksessa on polarisoitumassa. Kansallisen tason kattavat oppimistulosaineistot ja selvitykset osoittavat, että osaaminen jakautuu yhä vahvemmin. Yhä selkeämpiä eroja löytyy esimerkiksi tyttöjen ja poikien, maahanmuuttotustaisten ja kantasuomalaisten sekä erityisryhmissä opiskelevien ja yleisopetuksessa opiskelevien oppilaiden väliltä (Leino ym., 2019; Vettenranta ym., 2020). Erot ilmenevät nykyisin yhtä lailla

koulujen välillä kuin niiden sisälläkin.

Tuen tarve lisääntyy (Tilastokeskus, 2022), ja huoli perusopetusikäisten fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin jakautumisesta kasvaa. Polarisoituneessa yhteiskunnassa koulun merkitys lapsen ja nuoren elämässä korostuu. Suomessa koulutusta pidetään keskeisenä tasa-arvoa ja demokratiaa edistävänä rakenteena, ja sen vuoksi huomiota tulee kiinnittää koulun kykyyn tukea oppilaiden kiinnittymistä kouluun. Opettajan tehtäväksi osoittautuu yhä selkeämmin lapsesta ja nuoresta välittäminen.

Koulutyöhön kiinnittymiseen (engl. *engagement*) kuuluvat oppilaan koulutyötä tukeva käyttäytyminen (*behavior*), opiskeluun suhtautuminen (*cognition*) ja oppilaan omat tunteet (*emotion*) (Fredricks ym., 2004). Wangin ja Ecclesin (2012) mukaan se, että opettaja osoittaa välittävänsä oppilaistaan, kytkeytyy koulutyöhön kiinnittymiseen. Myös laajempi, koko kouluyhteisön toiminnasta ja keskinäisistä suhteista syntyvä välittävä ilmapiiri on liitetty kiinnittymisen tukemiseen (Fredricks ym., 2004). Opettajan ja oppilaan suhdetta voidaan kuvata henkilökohtaisesti koetuna kaksisuuntaisena, interaktiivisena ja molempiin osapuoliin vaikuttavana vuorovaikutuksena (Korthagen ym., 2014). Onnistunut vuorovaikutus tukee kiinnittymistä (ks. Pöysä, 2021; Rautanen ym., 2021; Roorda ym., 2011; Thornberg ym., 2022).

Opettajan tarjoama sosiaalinen ja emotionaalinen tuki on yhteydessä kiinnittymiseen, jossa vuorovaikutuksen erot vaikuttavat yksittäisen oppilaan (ks. Pöysä ym., 2018, 2019) ja ryhmän tasolla (Hosan & Hoglund, 2017; Rautanen ym., 2021). Kiinnittymistä tiettyyn oppiaineeseen tukee aineenopettajan lisäksi myös

luokan ohjausvastuussa olevan opettajan toiminta (Engels ym., 2021). Näin opettaja määrittyy merkittäväksi toimijaksi oppilaan ja koko oppilasryhmän kiinnittymisessä koulutyöhön. Myös oppilaiden iällä on merkitystä: oppilaiden emotionaalinen kiinnittyminen (Thornberg ym., 2022; Wang & Eccles, 2012), koulumyönteisyys (school compliance), oppimisen arvostaminen (Wang & Eccles, 2012) sekä oppilaan toiminnallinen ja kognitiivinen kiinnittyminen vähenevät ylemmille luokille siirryttäessä (Wang & Fredricks, 2014).

Opettaja voi tukea koulutyöhön kiinnittymistä esimerkiksi vastaamalla oppilaan psykologisiin tarpeisiin (Roorda ym., 2011), tukemalla emotionaalisesti (ks. Pöysä ym., 2018, 2019) ja kehittämällä myönteisiä oppilas-opettajasuhteita (Korthagen ym., 2014). Tutkimusten pohjalta annetut toimenpide-ehdotukset ovat kuitenkin kovin yleisellä tasolla. Esimerkiksi Engels ryhmineen (2021) ehdottaa, että opettajat voisivat lisätä oppilaiden osallisuutta ja kiinnostusta tehtäviin sekä olla tietoisia yksilöllisten suhteiden merkityksellisyydestä kollektiivisten opiskelijasuhteiden sijaan. Siksi onkin tärkeää tutkia yksityiskohtaisemmin, mitkä opettajien toimet tuntuvat oppilaista tärkeiltä.

Välittäminen (*caring*) viittaa valmiuteen vastata toisen ihmisen tarpeisiin, ja kasvatuksen kentällä tämä tarkoittaa aikuisten valmiutta toimia lasten parhaaksi: kuunnella, ohjata ja tukea lasta (Noddings, 2005). Välittämistä pidetään sosiokulttuurisena, tilannesidonnaisena ja autenttisena ilmiönä, joka näkyy sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa toisen etuja edistävänä tarkkaavaisuutena, vastavuoroisuutena ja huomion tietoisena suuntaamisena toiseen ihmiseen (Lave, 2009; Louis ym.,

2016; Wenger, 2009). Välittäminen ja välittämisen kohteena oleminen voivat myös sisältyä kokemukseen yhteisöön kuulumisesta ja mahdollisuuteen toimia yhteisön hyväksi (Noddings, 2005, 2012; Ryan & Deci, 2002).

Välittämistä pidetään osana opettajan ammatin eettisyyttä (Noddings, 2012; Tirri, 2008). Oikeudenmukainen, oppilaiden kasvua ja oppimista tukeva sekä toista ihmistä kunnioittava toiminta onkin opettajien yleisesti jakamien arvojen mukaista (Hallinan, 2008; Schussler & Collins, 2006). Opettajien pyrkimys toisten hyvinvoinnista huolehtimiseen, ihmissuhteiden vaalimiseen ja hyvään vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa kuvaa myös suomalaisten opettajien työn eettistä luonnetta (Ronkainen ym., 2021).

Turvallisuuden ja välittävän ilmapiirin on havaittu lisäävän oppilaiden hyvinvointia (Schussler & Collins, 2006). Opettajan rakentama ilmapiiri vaikuttaa oppilaiden välisiin suhteisiin ja koulukiusaamisen ilmenemiseen (Havik ym., 2015). Oppilaan kokemus koulutyön turvallisuudesta tukee myös oppimista (Korthagen ym., 2014). Turvallisessa, välittävässä, vastuullisessa ja osallistavassa kouluilmapiirissä ruokitaan kouluun kiinnittymistä ja luodaan siten perustaa emotionaaliselle ja oppiaineiden sisällölliselle oppimiselle (Thapa ym., 2013). Toisaalta välittäminen koetaan henkilökohtaisena suhteena, johon on liitetty valmius kuunnella ja auttaa oppilasta, ottaa hänen tarpeensa huomioon, kunnioittaa oppilasta ja pitää hänestä huolta (Hosio, 2021; Noddings, 2005; Teven, 2007). Välittämisen kokemus voi syntyä oppilaan ja opettajan välisen lämpimän ja kunnioittavan vuorovaikutuksen seurauksena (Noddings, 2012).

Opettajien oppituntien aikainen välittäminen koettu toiminta vaikuttaa myös oppimisilmapiiriin (ks. Ryan & Deci, 2009; Sherblom ym., 2006; Schussler & Collins, 2006). Oppilaat kiinnittyvät opetustilanteeseen vahvemmin silloin, kun he saavat vuorovaikutuksellista tunnetukea opettajalta (Pöysä, 2021; Pöysä ym., 2019). Tunnetuen lisäksi opettajan tulee tukea myös eritasoisten oppilaiden oppimista. Opetuksen suunnitteluvaiheesta alkava ja oppimisen monenlaisuutta huomioiva eriyttäminen sekä kannustava tavoitteenasettelu edistävät oppijoiden positiivista oppimiskäsitystä (Roiha & Polso, 2020).

Myös opiskelua tukevilla järjestelyillä ja menetelmillä sekä oppituntin ajankäytön suunnittelulla on havaittu olevan vaikutusta siihen, miten vahvasti oppilaat kiinnittyvät työskentelyyn oppitunneilla (ks. Allen ym., 2013; Hafen ym., 2015). Opettajan ja oppilaan välinen välittävä ja oppilasta tukeva suhde, ja se, millaisia odotuksia opettaja kohdistaa oppilaaseen, vaikuttavat oppilaiden koulunkäyntiin kiinnittymiseen (Teuscher & Makarova, 2018), ja koulusta pois jäämisen todennäköisyyteen (Karlberg ym., 2022; Ramberg ym., 2019). Myös Payne ja Zeichner (2017) painottavat opettajien mahdollisuuksia toimia osana lasten ja nuorten kasvuyhteisöjä ja rohkaisevat opettajia pohtimaan kiinnittymistä moniulotteisena, sekä koulunkäyntiä että yhteisöä vahvistavana ilmiönä.

Aiempi kiinnittymisen tutkimus on painottanut määrälliseen analyysiin sekä luokahuone- ja oppiainekonteksteihin. Määrällisen tutkimuksen merkityssisältöjen vahvistamiseksi tarvitaan myös laadullista ja oppilaiden itse sanoittaman kokemuksen tutkimusta. Laadullisin menetelmin on esimerkiksi havaittu, että vapaamuotoiset

ja ilman opetuskontekstia tai valta-asemaa käydyt oppilaan ja opettajan keskustelut, joissa puhutaan sekä koulusta että koulun ulkopuolisista asioista, edistävät kiinnittymistä koulun vuorovaikutussuhteisiin (Yu ym., 2018).

Tässä tutkimuksessa selvitetään, millaisia kiinnittymistä tukevia kokemuksia oppilaat sisällyttävät kuvauksiinsa opettajan välittävästä toiminnasta.

MENETELMÄ

Tämän tutkimuksen keskeinen tavoite on tarkastella oppilaiden kiinnittymisen kokemuksia. Tutkimusaineisto on osa oppilaiden välittämisen kokemuksia kartoittanutta tutkimuskokonaisuutta (Hosio, 2021), jossa kohderyhmänä olivat suomalaisia yläkouluja käyvät yhdeksäsluokkalaiset. Haastateltavat olivat kolmen eri yläkoulun oppilaita samalta alueelta pääkaupunkiseudulta. Koulut valittiin tutkimukseen yhtenevän sijainnin, alueen sosioekonomisen rakenteen ja koulujen koon perusteella. Osallistumiskutsu ja tutkimustiedote lähetettiin kaikille tutkimukseen valikoitujen koulujen yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden vanhemmille.

Haastatteluihin kutsuttiin oppilaat, joiden vanhemmilta oli saatu suostumus ja jotka henkilökohtaisesti olivat halukkaita osallistumaan (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Tutkimukseen osallistui 51 nuorta (15–16-vuotiaita), joista 27 oli tyttöjä ja 24 poikia. Osallistuneille oppilaille annettiin ennen haastattelua tietoa tutkimuksen tarkoituksesta sekä aineiston keräämisestä ja käyttämisestä. Lisäksi heille annettiin mahdollisuus vetäytyä halutessaan haastattelusta (ks. TENK, 2019).

Yksilöhaastattelut tehtiin oppilaiden omilla kouluilla koulupäivien aikana. Haastattelut olivat puolistrukturoituja, eli ne noudattelivat temaattista suunnitelmaa, joka antoi oppilaille mahdollisuuden määritellä välittämisen kokemuksen syntyyn vaikuttaneita tekijöitä. Käsiteltyjä teemoja olivat opetusjärjestelyt ja tuki, vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä, oppilaan sama palaute, oppimisesta välittäminen ja oikeudenmukaisuus. Haastattelu aloitettiin (esimerkiksi) seuraavaan tapaan: ”Onko sinulla ollut tai onko tällä hetkellä opettajaa, josta voi sanoa, että hän välittää sinusta tai sinun oppimisestasi?” Tämän jälkeen siirryttiin konkreettisiin esimerkkeihin opettajien välittämiseltä tuntuvasta toiminnasta. Näin oppilaat saivat kertoa välittämisestä oman tulkintansa itse valitsemiin ilmaisuja käyttäen. Kaikki haastattelut äänitettiin haastateltavan suostumuksella. Haastattelun kestoksi tuli keskimäärin 20–30 minuuttia. Tutkimusaineisto litteroitiin sanatarkasti ja anonymisoitiin (ks. TENK, 2019). Kirjoitettu aineisto on kooltaan noin 56 500 sanaa.

Aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti, materiaalin luokitteluun, teemoitteluun ja tyypittelyyn perustuvalla menetelmällä (Flick, 2007; Hsieh & Shannon, 2005; Kvale, 2007; Ruusuvuori ym., 2010). Aineiston tulkinta noudatteli erityisesti Ruusuvuoren ynnä muiden (2010) kuvaamia analyysin vaiheita. Aineisto luettiin aluksi kokonaisuudessaan kokonaiskuvan muodostamiseksi (tutustuminen), minkä jälkeen analysointi aloitettiin lukemalla aineisto sanatarkasti merkitysyksiköitä etsien (*coding scheme*, aineiston luokittelu), teemoitellen (ilmiöiden löytäminen) ja luokitellen välittämisen kokemuksen kuvaukset pää- ja alaluokkiin (teemojen ja ilmiöi-

den vertailu) (Flick, 2007; Kvale, 2007, Ruusuvuori ym., 2010).

Tässä osatutkimuksessa aineiston analysointia jatkettiin etsimällä välittämisen kokemuksista kuvauksia oppilaiden kouluun kiinnittymisestä ja sen tukemisesta. Näin muodostuneita luokkia tarkasteltiin rinnakkain opettajien välittävänä koettua toimintaa kuvaavien luokkien kanssa (ks. Cohen ym., 2018; Hsieh & Shannon, 2005). Taulukossa 1 on kuvattu aineisto-esimerkein kiinnittymistä kuvaavia välittämisen kokemuksia. Toinen tutkijoista vastasi pääosin analyysin alkuvaiheen teemoittelusta ja luokittelusta. Toinen tutkijoista varmensi luokittelun, osallistui luokkien nimeämiseen sekä luokkien keskinäisten suhteiden määrittämiseen ja tulosten tulkitsemiseen (ks. Tong ym., 2007).

TULOKSET

Opettajien välittävänä koettu toiminta vaikuttaa tämän tutkimuksen tulosten mukaan monin tavoin siihen, miten oppilaat kiinnittyvät koulutyöhön. Tulokset esitellään aineistolähtöisesti muodostetuissa luokissa: *henkilökohtaiset kontaktit opetuskontekstin ulkopuolella, kiinnittymistä tukeva ilmapiiri opetuksessa sekä henkilökohtainen keskustelu ja työ oppimisen tukemiseksi*. (Kuvio 1.)

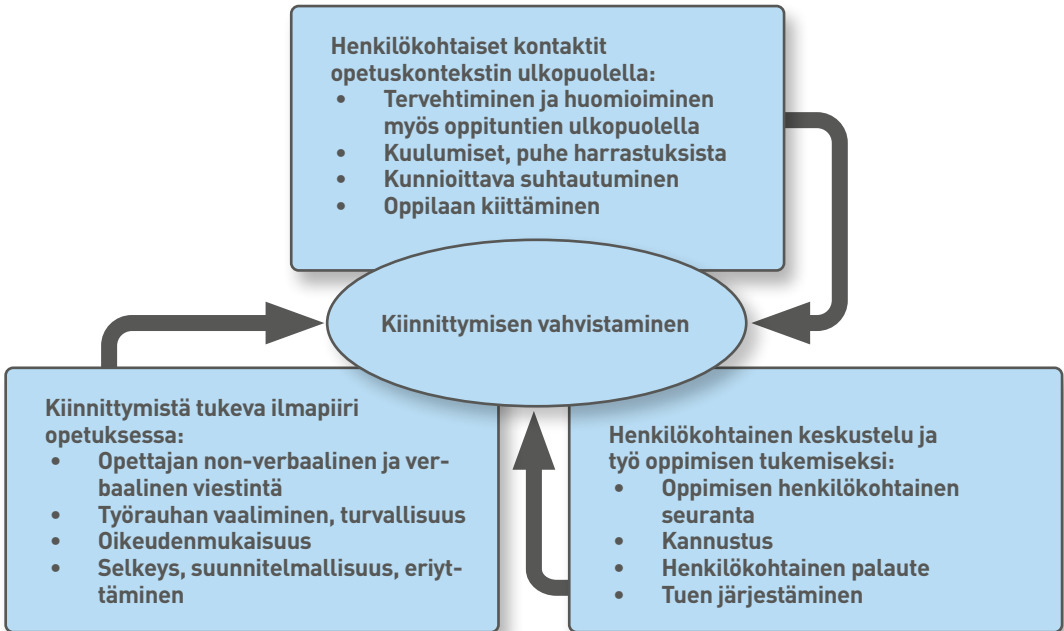
Taulukko 1

Oppilaan kiinnittymistä tukevat ja välttävänä koetut opettajan toiminnan kuvaukset

Pääluokka	Kuvaus	Aineistolainaus (esimerkki)
Henkilökohtaiset kontaktit opetuskontekstin ulkopuolella	Tervehtiminen ja huomioiminen myös oppituntien ulkopuolella	"Vapaa-aikana tervehtii ja moikkaa ni se tuntuu kivalta, et ei olla niinku liian ylpeit." (oppilas 22)
	Kuulumiset, puhe harrastuksista	"Liikkamaikka kyselee kaikkee, et mitä harrastetaan ja kuinka on menny..." (oppilas 44).
	Kunnioittava suhtautuminen Oppilaan kiittäminen	"Kiitos tuntu kyl hyvältä, kyllähän se on mukava, kun kiitetään... ei ystävällisyydelle ole rajaa!" (oppilas 17).
Kiinnittymistä tukeva ilmapiiri opetuksessa	Opettajan non-verbaalinen ja verbaalinen viestintä	"Opettajasta näkee, että (hän) haluaa tulla pitämään niitä tunteja, että se tykkää siitä (opettamisesta)." (oppilas 51).
	Työrauhan vaaliminen, turvallisuus	"(Luokassa on) sellanen rento ja hyvä fiilis, että ei jotenki pelota sanoo asioita...et jotenki kehtaa paremmin." (oppilas 42).
	Oikeudenmukaisuus	"Ei niinku pitäis suosikkei...et olis niinku reilu just kaikille ja silleen...et vaatis kaikilta niinku ne samat (asiat)." (oppilas 25).
	Selkeys, suunnitelmallisuus, eriyttäminen	"Et ei olis aina sitä samaa. Esim. ruotsissa tehdään usein et kuunnellaan, luetaan, käännetään ja tehdään kirjan tehtävät. Ei sitä jaksa. Ei se kauaa kiinnosta." (oppilas 28).
Henkilökohtainen keskustelu ja työ oppimisen tukemiseksi	Oppimisen henkilökohtainen seuranta	"... jotkut kiertää luokassa ja seuraa...Ne voi ottaa tietysti silleen yleisesti sen asian uudestaan, että jos se (kysymys) on monella..." (oppilas 44).
	Kannustus Henkilökohtainen palaute	"...opettaja on tullu selittämään niinku kahdenkesken siit asiasta..." (oppilas 2).
	Tuen järjestäminen	"Englannissa niinku valo sytty siel tukkarissa päähän...ja kyl kävi sama ruotsissa ni sit alko kiinnostaa enemmän..." (oppilas 2).

Kuvio 1

Oppilaiden kokemukset koulutyöhön kiinnittymistä tukevasta opettajan välittämisestä



Henkilökohtaiset kontaktit opetus kontekstin ulkopuolella. Oppilaiden kokemukset opettajien välittävästä, oppilaita huomioivasta toiminnasta syntyivät tilanteissa, joissa opettaja on ollut ystävällinen oppilaalle ja hän on tuntunut läheiseltä. Tunne on voinut syntyä lyhyissä keskusteluissa koulun käytävillä tai koulupäivän ulkopuolella. Ystävällisyyden kokemus syntyy opettajan äänensävyistä tai ilmeistä. Oppilaat arvostivat opettajalta saamaansa huomiota ja tekivät näistä tilanteista tulkin-toja myös opettajan suhtautumisesta heihin. Välittävänä koettu opettaja on osoittanut kiinnostustaan oppilasta kohtaan esimerkiksi kysymällä hänen kuulumisiaan tai keskustelemalla harrastusten sujumisesta. Vastaavasti oppilaan tarpeisiin rea-

goimaton opettaja ei anna vaikutelmaa välittämisestä.

”Se on ärsyttävää, kun joku ei kuule sua, et jos samalla tekee vielä jotain muuta tai käytävässä, et jos ois asiaa, ni toinen vaan viipottaa menemään – et niinku pysähtyis siks sekunniks.” (oppilas 23)

Kun oppilas tarvitsee tukea opiskeluun kiinnittymisessä, on opettajan positiivinen huomio merkityksellistä. Oppilas tulkitsee opettajan puhetta suhteessa itseensä ja toisaalta suhteessa tekoihinsa. Oppilaastaan välittävä opettaja osaa erottaa toisistaan oman suhtautumisensa oppilaaseen ja oppilaan teot. Kun opettaja keskittyy tekoihin kuitenkin oppilasta ymmärtäen, vuo-

rovaikutustilanne tuntuu oppilasta kunnioitavalta.

”Kunnioitus, molemmin puolin, just sitä et ei – – oppilaitten pitää kunnioittaa opettajaa...ja et ku ei aina jaksa tulla tulla kouluun, ni siit huolimatta puhutaan nätisti niinku oppilaalle, eikä heti ruveta niinku moittii siit et sä et oo tehny läksyi – – et sä et oo ite huono ihminen, vaan et sul on vaan ne läksyt tekevä. Et kunnioittaa niinku oppilasta.” (oppilas 9)

Opettaja voi myös osoittaa ystävällistä ja oppilasta kunnioittavaa suhtautumistaan kiittämällä häntä jostain erityisestä, esimerkiksi toisten auttamisesta.

Kiinnittymistä tukeva ilmapiiri opetuksessa. Oppilaan kiinnittymistä tukeva ilmapiiri opetuksessa sisältää tilannekuvia, joissa opettajan oppimisilmapiiristä huolehtiminen on vaikuttanut myönteisesti oppimisilmapiiriin vahvistaen siten oppilaan opiskeluun kiinnittymistä. Opettajien odotetaan huolehtivan siitä, että ilmapiiri on turvallinen ja oppimiseen kannustava. Opettajan toiminnalla on oppilaiden mukaan merkittävä vaikutus oppimisilmapiiriin, ja se voi myös muuttua nopeasti, esimerkiksi opettajan vaihtuessa.

”– mut sitte keväällä (opettaja vaihtui) – – sellanen rauhallinen ilmapiiri lähti kokonaan pois ja sit kukaan ei enää halunnu opiskella mitään.” (oppilas 24)

Oppilaat tekivät paljon tulkintoja opettajan suhtautumisesta heihin ja opetukseen esimerkiksi opettajan nonverbaalisen viestinnän perusteella. Oppilaiden mukaan opettaja ilmentää käyttäytymisellään ja eleillään, onko hän mielellään oppilaiden

kanssa ja pitääkö hän työstään. Opettajan nonverbaalinen viestintä vaikuttaa osaltaan luokassa vallitsevaan ilmapiiriin. Jos opettaja on jatkuvasti ärsyyntynyt, välittämisen kokemuksesta ei synny. Opettajan huonotulisuudella on negatiivista vaikutusta myös siihen, miltä opiskelu tuntuu oppilaasta.

”(opettaja on) – – huonolla päällä tunnillakin, ni sit se ainekin tuntuu tosi – – ei niinku yhtään kiinnostosta opiskella.” (oppilas 2)

Oppimista tukeva ilmapiiri luokassa ei oppilaiden mielestä välttämättä tarkoita täydellistä hiljaisuutta, vaan riittävää ja tarkoituksenmukaista työskentelyrauhaa. Opettajan tyytymättömyyden tai suuttumuksen tunteiden näyttäminen häiriötilanteissa voivat osoittaa oppilaille, että opettaja välittää heistä ja että ryhmä tarvitsee ohjausta huonon työrauhan tai muun häiriökäyttäytymisen vuoksi. Huolehtimalla oppimisilmapiirin turvallisuudesta opettaja ilmaisee arvostavansa oppilaiden työskentelyä. Välittävä opettaja kykenee vaikuttamaan oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen myös ryhmätasolla luomalla luokkaan toisia kunnioittavan, virheitä sallivan ja kysymiseen rohkaisevan ilmapiirin. Jos oppilas kokee turvattomuutta ja pelkää esimerkiksi toisten nauravan, hänen innostuksensa opiskelua kohtaan heikkenee.

”(Opettaja) välillä suuttu, et huomasi, et sille ei oo ihan sama et miten me ollaan.” (oppilas 1)

”Et jos ne kaikki nauraa siinä tai sanoo silleen et etsä nyt tota tajunnu – – niin ni sit ei silleen viitti (yrittää).” (oppilas 4)

Turvallisesta ilmapiiristä huolehtiminen vaatii opettajalta omien tunteiden hallintaa. Oppilaat odottavat opettajilta ammatillista käyttäytymistä ja siihen liittyvää itsehillintää. Erityisesti mainitaan tilanne, jossa opettajan kuvattiin menettäneen malttinsa ja huutaneen oppilaalle. Epäreilulta tuntuva kohtelu sai oppilaan passivoitumaan. Oppilas-opettajasuhteen heikkeneminen vaikutti myös oppiaineeseen kiinnittymiseen.

”ku mä en tehny mitään – – ni se vaan varmisti sen, ku ne alko huutaa mulle, et mä en tehny seuraavallakaan tunnilla mitään.” (oppilas 27)

Oppilaiden kokemuksen mukaan opettaja, joka pyrkii luomaan ja ylläpitämään oppimista tukevaa ilmapiiriä, haluaa myös oppilaiden saavuttavan mahdollisimman hyviä tuloksia. Oppilaat odottavat opettajilta aktiivista osallistumisen tukea, mikä näkyy esimerkiksi puheenvuorojen antamisessa tai kysymysten kohdentamisessa. Jos opettaja ei huolehdi oppilaiden tasapuolisesta huomioimisesta opetustilanteessa, oppilas voi kokea opettajan välipitämättömänä.

”Niin, no sehän on ihan hyvä oikeestaan, ku muut saa olla aika rauhassa siel (tunnilla). Et ei tartte olla niin skarpina ku ei se (opettaja) kuitenkaan kysy mitään. Antaa niitten vaan viittailla siin eturivis” (oppilas 51)

Myös opettajan luotettavuus, oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus liittyvät siihen, miten välittävältä opettaja tuntuu. Oppilaille annettujen lupausten pitäminen kuuluu luottamuksen rakentamiseen ja voi vaikuttaa oppilaan opiskeluuntoon ja koulutyöhön kiinnittymiseen. Luottamuksen pettäminen

ja eriarvoinen kohtelu vaikuttavat niin ryhmän työskentelyilmapiiriin kuin yksittäisen oppilaankin suhtautumiseen.

”Luottamus menee, jos ope ei pidä niitä sen lupauksia. Se kyl vaikutti vähän koko oppiaineeseenkin siin ruotsissa just.” (oppilas 7)

Monien oppilaiden mielestä oppilaan oppimisesta välittävät opettajat suunnittelevat oppituntien tehtävät, toteutettavat opetusta ammattitaitoisesti ottaen huomioon oppilaiden aiemman osaamisen ja osoittavat kiinnostustaan opetettavaa aihetta kohtaan. Oppilaat tunnistavat hyvän ja innostavan opettamisen. He arvostivat opetuksessa monipuolisia ja tarkoituksenmukaisia tehtäviä, opettajan omien kokemusten tai kiinnostuksen kohteiden käsittelyä ja opettajan oman innostumisen välittymistä. Opettaja myös tuntee ja huomioi oppilaiden mielenkiinnon kohteita. Jos opettaja on oppilaiden mielestä suunnitellut oppitunnit huolellisesti, hänen koetaan olevan kiinnostunut oppilaiden oppimisesta ja tekevän työtään mielellään.

”No ensinnäkin, osaa opettaa, et jos on sellanen opettaja, joka opettaa tosi huonosti, ni motivaatio hiipuu. Että, vaikka selittää jotenki, et painuu mieleen ne asiat, ni sit se kiinnostus lisääntyy tietenkin. Ja sitten joku huonompi opettaja niin voi lässäyttää koko mielenkiinnon totaalisesti!” (oppilas 36)

”Ne (opettajat) tietää meidän liikuntaharrastuksista ja muusta. Se on tärkeä, et ne tietää et mikä meitä kiinnostaa.” (oppilas 8)

Oppilaat pitävät monipuolisia menetelmiä hyödyntävää opetusta mielenkiintoisem-

pana ja innostavampana kuin kaavamais- ta tunnin kulkua. Monet oppilaista pitävät mahdollisuudesta opiskella ryhmässä tai toisen oppilaan kanssa opettajan pitämän monologin kuuntelemisen sijasta. Oppilaiden käsityksen mukaan oppilaan tarpeet huomioiva opettaja osaa eriyttää oppimis- tilanteessa käytettyä materiaalia varmis- taakseen, että jokainen oppilas saa mah- dollisuuden oppia omalla tasollaan, minkä myös etevä oppilas on kokenut innostava- na.

"Siinähan tehdään oman osaamistason mukaan, ni – – sit tehdään semmonen mis pärjää, ei se mitenkään pahalta tunnu, ei se haittaa vaikka joku tekis vähän enemmän aikaa tai jotenki" (op- pilas 17)

"Joo, no mä en jaksais tehdä tunnilla aina niit samoja (tehtäviä). Ku mul on tää et mä oon – – no mä osaan matik- kaa aika hyvin, ni sit on välil aika puu- duttavaa ku teet vaan niit – – et sellä- set maikat on hyvii, joilta saa sit jotain – – et voi tehdä jotain uutta tai silleen." (oppilas 42)

Myös oppitunnin ajankäytön suunnittelu kertoo opettajan ammattitaidosta: tunnil- la ehditään opiskella se, mitä on tarkoitus- kin. Välittävinä koetut opettajat myös huo- lehtivat siitä, että oppitunnilla on riittävästi aikaa tehtävien tekemiseen ja siitä, että valitut tehtävät ovat mielekkäitä ja edistä- vät opiskeltavan asian oppimista.

"Kyllä se näkyy siinä, et toiset haluaa tehdä kaikkensa, että me opittais, siis miettii kaikkia ohjeita ja tehtäviä ja har- joituksia ja vaikka mitä." (oppilas 44)

Välittävänä koettu opettaja osoittaa kiin-

nostusta ainetta ja oppimisprosessia koh- taan. Hyvin suunnitellun ja toteutetun op- pitunnin jälkeen oppilaalle on syntynyt kokemus oppimisesta. Välittävältä tuntu- va opettaja on tunnilla aktiivisesti läsnä ja keskittyy opettamiseen ja vuorovaikutuk- seen oppilaiden kanssa.

"Sen (opettajan) tunneilla tulee aina sel- lanen olo, et nyt mä sain ainakin tän tehtyä, tai opin jonku jutun, et ei oo tur- haan siel tunnil." (oppilas 31)

Henkilökohtainen keskustelu ja työ oppimisen tukemiseksi.

Henkilökoh- tainen keskustelu ja työ oppimisen tueksi -luokassa kuvataan oppituntien aikaisia tilanteita, joissa oppilas on kokenut opet- tajalta saamansa palautteen ja lisätuen vahvistaneen kiinnittymistä. Opettaja on esimerkiksi tarkkaillut työskentelyn edis- tymistä ja varmistanut, että kaikki ovat ymmärtäneet annetut tehtävät, rohkaissut heitä yrittämään ja auttanut heitä henkilö- kohtaisesti joskus jo ennen kuin he ehtivät apua pyytääkään. Toisaalta oppilaan jou- tuessa odottamaan apua pitkään voi yrit- tämisen into myös hiipua.

Oppimisen tukemiseen kuuluu myös opettajalta saatu kannustava ja positiivi- nen palaute, jossa opettaja on kiinnittä- nyt huomiota onnistumisiin ja yrittämiseen epäonnistumisten tai virheiden sijasta. Pa- lautetta on voinut saada kirjallisessa muo- dossa, esimerkiksi kokeen arvioinnin yhtey- teen kirjoitettuna huomiona ja hymiöinä tai tuntimerkintänä Wilma-järjestelmässä. Myös suullinen palaute on koettu kannus- tavana, joskaan kaikki eivät pidä positiiv- isenkaan palautteen antamista muiden kuullen miellyttävänä. Oppilaiden mukaan positiivinen palaute on kannustavaa ja roh- kaisee yrittämään.

"Positiivinen palaute on muutenkin parempi, kannustaa paremmin. Jos tulee paljon negatiivista palautetta, sitten ehkä viitsi edes yrittää, tulee (tunne), että mä olen huono, että palautetta voi kyllä antaa positiivisemmalla tavalla." (oppilas 1)

Jos negatiivista palautetta on kuitenkin annettava, se on oppilaiden mielestä parasta saada henkilökohtaisesti eikä esimerkiksi koko luokan kuullen. Henkilökohtaisesti saatu ohjaus lisää oppilaiden mielestä opiskeluintoa. Wilma-viestintäjärjestelmään etenkin oppilaan tietämättä tehdyt negatiivista palautetta sisältävät merkinnät taas eivät oppilaiden mukaan lisää opiskeluintoa. Pikemminkin ne saattavat heikentää oppilaan halukkuutta mennä tunnille, ja kiinnostus opiskeltavaa oppiainnettakin kohtaan saattaa heikentyä. Monien oppilaiden mielestä kiinnostuksen opiskelua kohtaan tulisikin löytyä oppilaasta itsestään, eikä kenenkään pitäisi opiskella opettajan tai vanhemman vuoksi.

"(Epäonnistumisen sattuessa) opettaja on tullu selittämään niinku kahdenkesken siit asiasta. Se on tuntunut vähän ärsyttävältä kyllä – – mut kyl se saa tsemppaamaan lisää sitte, et jatkossa opettelee taas paremmin ja ettei tuu uudestaan niinku huonoo arvosanaa." (oppilas 2)

Opettajan tunneilmallisella on merkitystä palautteen antamisessa. Oppilaan epäonnistuessa välittävänä koettu opettaja ei käyttäydy vihaisesti, vaan tukee oppilasta, kääntää hänen katsettaan tulevaan ja antaa hänelle uuden mahdollisuuden tehdä tehtävä.

"Jos on mennyt huonosti niin valaa us-

koa, että seuraavassa kokeessa menee paremmin." (oppilas 7)

Oppimisen vaikeudet heikentävät oppilaiden kokemuksen mukaan nopeasti opiskeluintoa ja voivat aiheuttaa haluttomuutta tulla kouluun. Vaikeudet voivat käynnistää epäsäännöllisen koulunkäynnin kierteen. Oppilas, joka on tarvinnut runsaasti tukea koulunkäyntiinsä, tunnistaa itsekin syyt kierteen syntymiseen ja syvenemiseen:

"Sitte, ku on paljon poissaoloja, ni onhan se takasin tuleminen aina vaikeempaa, et kyllä se sitte rupesi olemaan se syy, et ei vaan voinu tulla." (oppilas 35)

Varhaisessa vaiheessa havaittu tuen tarve saattaa ehkäistä koulusta poisjäämistä. Kun opettaja on havainnut tuen tarpeen ja onnistunut tuen tarjoamisessa, on oppilas kokenut saaneensa apua. Näin sitoutuminen omaan oppimiseen on osaamisen kokemuksen vahvistuttua parantunut. Monet haastatelluista oppilaista ovat saaneet tukea kielten ja matematiikan opinnoissa.

"Ehkä se on sillä lailla, että jos ei tajua, niin ajattelee, että mä en varmaan opi ollenkaan ja sitten ei jaksa yrittää, mutta sitten kun alkaa oppia, niin alkaa taas haluta – – että yrittääkin opiskella." (oppilas 7)

Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat tuntevat myös sen, että kouluun kiinnittymisen ongelmat ovat alkaneet jo varhain ensimmäisten oppimiseen liittyneiden vaikeuksien myötä. Kierteen pysäyttäminen ja tilanteen korjaaminen vaikeutuvat, kun koulutyöhön sitoutuminen heikkenee. Tilanteen huononuttua riittävästi oppilas ei välttämättä enää halua ottaa tarjottua tukea vastaan. Työelämäpainotteisessa

opetuksessa yläkouluun suorittavalla oppilaalla on siitä kokemusta:

”No ehkä silloin ihan pienenä ni ois – – ennen ku mä tipuin kärryiltä kokonaan, ni jotenki siin ois voinu huomata sitä tilannetta – – et meni liian pitkään se kuitenkin – – ei sitä nyt enää voi paikata, enkä mä sitä nyt silleen mietikään, mut – – ois tärkeätä seurata niit et kukaan ei tipu ihan kokoaan, koitetaan, et kaikki pysysi mukana.” (oppilas 33)

”Kyl ne on yrittänyt kaikenlaista, mut mä en oo oikein ottanu mitään apuu vastaan, et en mä haluu jäädä mihinkään tukiopetukseen et mä oon aina ottanu hatkat niist – – et ei mua oo oikeen ollu helppo auttaa.” (oppilas 33)

Tulosten mukaan oppilaan kohtaaminen, lämmin vuorovaikutus sekä oppimista tukevan ilmapiirin luominen ja vaaliminen muodostavat perustan koulutyölle, jossa oppilaan kiinnittymisen on mahdollista vahvistua. Vaikeuksien ilmetessä tuen tarpeen varhainen huomaaminen ja tuen järjestäminen voivat ehkäistä jopa koulunkäynnin keskeyttämistä.

POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kysymystä, miten koulutyöhön kiinnittyminen ilmenee oppilaiden kokemuksissa opettajien välittävästä toiminnasta. Yhteiskunnan polarisoituminen ja oppilaiden tuen tarpeiden lisääntyminen asettavat kouluille ja niiden henkilöstölle merkittävän tehtävän tukea oppilaiden kiinnittymistä kouluyhteisöön ja koulutyöhön. Oppilaiden osaamisen erot ja kotien vaihtelevat

mahdollisuudet tukea lasten koulunkäyntiä lisäävät riskiä polarisaatiokehityksen etenemiseen. Opettaja voi kuitenkin vahvistaa kouluun kiinnittymistä (ks. myös Chan, 2023; Pöysä ym., 2018, 2019), ja siinä onnistuminen koskettaa yksittäisten oppilaiden kasvun myötä koko tulevaisuuden yhteiskuntaa. Näin välittäminen nivoutuu osaksi opettajuuden yhteiskunnallista ulottuvuutta.

Aiemmassa määrällisessä tutkimuksessa on tutkittu toimintaa luokissa. Oppilaiden esiin nostama opettajan ja oppilaan henkilökohtainen kontakti opetustilanteen ulkopuolella onkin siten mielenkiintoinen näkökulma. Se, että oppilaista tuntuu tärkeältä, että opettaja panostaa vuorovaikutukseen ja osoittaa olevansa kiinnostunut oppilaiden laajemmastakin elämänpäästä, on linjassa Yun (2018) johtaman ryhmän tulosten kanssa. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan saada nostettua esiin uusia tärkeitä näkökulmia.

Tämän tutkimuksen raportoinnissa korostetaan luokkahuoneen ulkopuolelle sijoittuvaa epämuodollista oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta, jota voi verrata myös Paynen ja Zeihnerin (2017) esittelemään yhteisönäkökulmaan: kiinnittyminen voidaan ymmärtää myös koulun ja lapsen kasvuyhteisön laajemmaksi keskinäisen vuorovaikutuksen ilmiöksi. Suomalaisten oppilaiden käsitykset siitä, millainen ilmapiiri tukee kouluun kiinnittymistä, ovat samankaltaisia kuin aiempien tutkimusten tulokset oppilaita ja oppimista tukevasta vuorovaikutuksesta (ks. Havik ym., 2015; Teuscher & Makarova, 2018) ja myönteisestä suhteesta opettajaan (Korthagen ym., 2014).

Oppilaiden painottamat hyvä oppimisilmapiiri, kiusaamiseen puuttuminen

sekä oikeudenmukainen päätöksenteko sisältyvät aiempien tutkimusten havaintoihin emotionaalisesta tuesta ja turvallisuudentunteesta (esim. Chan ym., 2023; Havik ym., 2015; Pöysä ym., 2018; Roorda ym., 2011). Oppimisilmapiiriin vaikuttaa myös se, tuntuuko opetus oppilaiden mielestä suunnitellulta, kiinnostavalta ja oppilaiden tarpeisiin vastaavalta. Oppilaan passiivisuus opetustilanteissa voikin olla tietoista vetäytymistä turvattoman tunteesta ilmapiiristä tai mahdollisesti merkki heikosta sitoutumisesta työskentelyyn.

Tulokset tuovat esiin, että laadukas opetus innostaa ja kiinnittää oppilaita koulutyöhön (ks. myös Allen ym., 2013; Chan, 2023). Henkilökohtainen keskustelu opettajan kanssa ja oppimisen tuki ovat tärkeitä silloin, kun oppilas tarvitsee tukea oppimistavoitteiden saavuttamisessa. Jotkut oppilaat tunnistavat vasta jälkikäteen tarvitseensa tukea. Ajoissa oppilaalle annettu ja riittävä tuki tuntuukin tärkeältä osalta opettajan osoittamaa välittämistä, ja tästä oppilaat olivat saaneet kokemusta esimerkiksi vieraan kielen oppimisessa.

Koulussa heikosti menestyvillä oppilaille tyytymättömyyden tunteet ovat yleisempiä kuin hyvin menestyvillä (Pöysä ym., 2018). Aiemman tutkimuksen mukaan matematiikassa ja luonnontieteissä menestyvien oppilaiden toiminnallinen, emotionaalinen ja kognitiivinen kiinnittyminen olivat vahvempia kuin heikommin menestyvillä ja lisäksi saman ryhmän positiivisemmat kyvykkyyksiasitykset vaikuttivat heidän koulutyöhön kiinnittymiseensä (Fredricks ym., 2018). Näin voidaankin pohtia, olisiko jonkun tutkimukseemme osallistuneen oppilaan kokemus ollut erilainen, jos opetuksen eriyttämisen keinoja (ks. Roiha & Polso, 2018) olisi käytetty

monipuolisemmin. Tutkimusta tulisikin jatkossa kohdentaa esimerkiksi eri oppiaineisiin (ks. Pöysä ym., 2018).

Haastatteluissa pyrittiin antamaan oppilaille mahdollisimman laaja tulkintavapaus. Koska aiemman tutkimuksen mukaan oppilaat tulkitsevat tilanteita hyvin eri tavoin (esim. Yu ym., 2018), halusimme kuunnella oppilaiden tilannekohtaisia tulkintoja. Toisaalta tämä muodostaa myös tutkimuksen rajoitteen. Vaikka oppilaiden haastattelut olivat temaattisella tasolla yhteneviä, tulee analyysi ymmärtää nimenomaan tulkintojen analyysiksi. Rajoitteeksi voidaan ajatella myös aikuisen haastattelijan ja oppilaan valtapositioiden epätasapaino (esim. Brinkmann, 2018; Wrede-Jäntti, 2019). Haastattelija tuli kuitenkin kunkin kouluyhteisön ulkopuolelta, eikä muita kontakteja haastateltaviin ollut. Haastateltavat saivat vapaaehtoisina osallistujina itse päättää, miten laajasti he halusivat kokemuksistaan kertoa.

Aineistoa kerättiin kolmelta eri koululta, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Johnson & Christensen, 2014). Aineistonkeruussa rajoituksena voidaan pitää haastattelupaikkaa, joka voi tuottaa vinoumaa (Wrede-Jäntti, 2019). Haastattelut tehtiin koulussa ja koulupäivän aikana. On mahdollista, että kouluyhteisön valtapositiot vähentävät kriittisiä sisältöjä ja näin opettajien positiivinen toiminta korostuu.

Johnsonin ja Christensenin (2014) kuvailema tulkinnallinen validiteetti (interpretive validity), jolla viitataan kykyyn ymmärtää tutkittavien käsityksiä, on tutkimukseemme paradoksaalisesti sekä vahva että haavoittuva: molemmilla tutkijoilla on pitkä kokemus perusopetuksesta sen eri tehtävissä, mikä voi vahvistaa ja toisaalta myös vääristää tulkintoja. Tut-

kimusprosessin aikana on kuitenkin pyritty jatkuvaan reflektointiin ja mahdollisten vääristymien huomiointiin (Johnson & Christensen, 2014). Kriittistä lukemista on pyritty helpottamaan kuvaamalla prosessin eri vaiheita sekä kertomalla kirjoittajien opettajataustasta.

Tutkimusta tulisi jatkossa kohdentaa erityisesti polarisoituvan yhteiskunnan haavoittuvammalle puolelle päätyvien oppilaiden koulukokemuksiin sekä kouluhyteisen ja opettajien mahdollisuuksiin tukea heikommassa asemassa olevien oppilaiden kiinnittymistä koulutyöhön. Tutkimusdataa koulusta tulisi kerätä myös koulun ulkopuolella, jotta kouluissa ilmenevät valta-asetelmat eivät vaikuttaisi tutkimukseen.

Tulosten perusteella voidaan väittää, että oppilaiden kokemuksen mukaan opettajan toiminta ja vuorovaikutus myös oppituntien ulkopuolella on merkityksellistä ja voi vaikuttaa oppilaiden koulutyöhön kiinnittymiseen (ks. myös Wang & Eccles, 2012). Oppilaat tekevät tulkintoja opettajien osoittamasta välittämisestä oppitunneilla ja oppituntien ulkopuolella. Onnistuneilla vuorovaikutustilanteilla, oppilaita ja oppimista kunnioittavan oppimisilmapiirin luomisella sekä oppilaita kannustavalla ja tukevalla opettamisella voi kiinnittymisen vahvistuessa olla vaikutusta oppilaiden poissaolojen ja koulupudokkuuden vähentämiseen. Oppilaiden koulutyöhön kiinnittymisen vahvistaminen kohtaamisen ja opetuksen keinoin voi olla ratkaisemassa polarisaatioketkeytyksen haasteita.

Kirjoittajatiedot:

Maarit Hosio, KT, rehtori, Kytöpuiston koulu, Vantaa

Teija Koskela, KT, dosentti, yliopistotutkija, Turun yliopisto

LÄHTEET

- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the Classroom Assessment Scoring System – Secondary. *School Psychology Review*, 42, 76–97.
- Brinkmann, S. (2018). The interview. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (s. 576–599). Sage.
- Chan, S. W., Pöysä, S., Lerkkanen, M.-K., & Pakarinen, E. (2023). Teachers' occupational well-being in relation to teacher-student interactions at the lower secondary school level. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2204114>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Engels, M. A., Split, J., Denies, K., & Verschueren, K. (2021). The role of affective teacher-student relationships in adolescents' school engagement and achievement trajectories. *Learning and Instruction*, 75, 101485. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101485>
- Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. The Sage Qualitative Research Kit. Sage
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A., Hofkens, T., Wang, M.-T., Mortenson, E., & Scott, P. (2018). Supporting girls' and boys' engagement in math and science learning: A mixed methods study. *Journal of Research in Science Teaching* 55(2), 271–298. <https://doi.org/10.1002/tea.21419>
- Hafen, C. A., Hamre, B., Allen, J. P., Courtney, A. B., Gitomer, D. H., & Pianta, R. C. (2015). Teaching through interactions in secondary school classrooms: Revisiting the factor structure and practical application of the classroom assessment scoring system – secondary. *Journal of Early Adolescence*, 35, 651–680. <https://doi.org/10.1177/0272431614537117>
- Hallinan, M. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81, 271–283. <https://doi.org/10.1177/003804070808100303>
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education* 18(2), 221–240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>

- Hosan, N. E., & Hoglund, W. (2017). Do teacher-child relationship and friendship quality matter for children's school engagement and academic skills? *School Psychology Review*, 46 (2), 201-218. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0043.V46-2>
- Hosio, M. (2021). Välittävä kasvatus ja opetus peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten kokemana. Turun yliopisto.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2014). Educational research - quantitative, qualitative and mixed approaches. Sage.
- Karlberg, M., Klang, N., Andersson, F., Hancock, K., Ferrer-Wreder, L., Kearney, C., & Galanti, M. R. (2022). The importance of school pedagogical and social climate to students' unauthorized absenteeism - a multilevel study of 101 Swedish schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 88-104. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833244>
- Korthagen, F. A. J., Attema-Noordewier, A., & Zwart, R. C. (2014). Teacher-student contact: Exploring a basic but complicated concept. *Teaching and Teacher Education* 40, 22-32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.006>
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Sage.
- Lave, J. (2009). The practice of learning. Teoksessa K. Illeris (toim.), *Contemporary theories of learning, learning theorists...in their own words*. Routledge.
- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkinen, J., Rautopuro, J., Siren, M., Vainikainen, M.-P., & Vettenranta, J. (2019). Pisa 18. Ensituloksia. Julkaisuja 2019:40. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Louis, K., Murphy, J., & Smylie, M. (2016). Caring leadership in schools: Findings from exploratory analyses. *Educational Administration Quarterly* 52(2), 1-39. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1177/0013161X15627678>
- Noddings, N. (2005). The challenge to care in schools, an alternative approach to education. Teachers College Press.
- Noddings, N. (2012). *Philosophy of education*. Westview Press.
- Payne, K., & Zeichner, K. (2017). Multiple voices and participants in teacher education, Teoksessa D. J. Clandinin, & J. Husu (toim.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (s. 1101-1116). Sage.
- Pöysä, S. (2021). Oppilaan tilannesidonnainen kiinnittyminen yläkoulussa: yhteydet yleiseen kiinnittymiseen ja eri tilannetekijöihin, *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 31(3), 2-9.
- Pöysä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2018). Variation in situation-specific engagement among lower secondary school students. *Learning and Instruction* 53, 64-73.
- Pöysä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2019). Teacher-student interaction and lower secondary school students' situational engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 89, 374-392. <https://doi.org/10.1111/bjep.12244>.
- Ramberg, J., Låftman, S. B., Fransson, E., & Modin, B. (2019). School effectiveness and truancy: a multilevel study of upper secondary schools in Stockholm. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(2), 185-198. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1503085>
- Rautanen, P., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2021). Primary school students' perceived social support in relation to study engagement. *European Journal of Psychology of Education* 36, 653-672. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00492-3>
- Roiha, A., & Polso, J. (2020). Eriyttämiseen tarvitaan laajempaa näkökulmaa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 30(4), 93-102.
- Ronkainen, R., Kuusisto, E., Eisenschmidt, E., & Tirri, K. (2021). Ethical sensitivity of Finnish and Estonian teachers. *Journal of Moral Education* 52(2), 172-188. <https://doi.org/10.1080/03057240.2021.1960491>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research* 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.
- Ryan, R., & Deci, E. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. Teoksessa R. Ryan, & E. Deci (toim.), *Handbook of self-determination research*. The University of Rochester Press.
- Ryan, R., & Deci, E. (2009). Promoting self-determined school engagement: motivation, learning and well-being. Teoksessa K. R. Wentzel, & A. Wigfield (toim.), *Handbook of motivation at school*. Routledge.
- Schussler, D., & Collins, A. (2006). An empirical exploration of the who, what, and how of school care. *Teachers College Record*, 108(7). Teachers College, Columbia University. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00700.x>

- Sherblom, S., Marshall, J., & Sherblom, J. (2006). The relationship between school climate and math and reading achievement. *Journal of Research in Character Education*, 4(1–2).
- Teuscher, S., & Makarova, E. (2018). Students' school engagement and their truant behavior: Do relationships with classmates and teachers matter? *Journal of Education and Learning*, 7(6), 124–137. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n6p124>
- Teven, J. J. (2007). Teacher caring and classroom behavior: relationships with student affect and perceptions of teacher competence and trustworthiness. *Communication Quarterly*, 55(4), 433–450. <https://doi.org/10.1080/01463370701658077>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Thornberg, R., Forsberg, C., Hammar Chiriac, E., & Bjereld, Y. (2022). Teacher–student relationship quality and student engagement: A sequential explanatory mixed-methods study. *Research Papers in Education*, 37(6), 840–859. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1864772>
- Tilastokeskus (2022). Peruskoulun oppilaista 23 % sai tehostettua tai erityistä tukea vuonna 2021. <https://stat.fi/julkaisu/cktyiw7xc2e8w0c586gqxm122>
- Tirri, K. (2008). Etiikan ”uusi tulo” opettajuuteen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari, & K. Kumpulainen (toim.), *Ihmistä kasvattamassa: koulutus – arvot – uudet avaukset* (s. 215–230). Kasvatusalan tutkimuksia 40. Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349–357. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. TENK.
- Vettenranta, J., Hiltunen, J., Kotila, J., Lehtola, P., Nissinen, K., Puhakka, E., Pulkkinen, J., & Ström, A. (2020). Tulevaisuuden avaintaidot puntarissa – Kahdeksannen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8474-8>
- Wang, M.-T., & Eccles, J. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877–895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Wang, M.-T., & Fredricks, J. (2014). The reciprocal links between school engagement. Youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722–737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Wenger, E. (2009). A social theory of learning. Teoksessa K. Illeris (toim.), *Contemporary theories of learning, learning theorists...in their own words*. Routledge.
- Wrede-Jääntti, M. (2019). Tutkijan suhde nuoreen tutkittavaan kasvokkain toteutetussa laadullisessa pitkäaikaistutkimuksessa. Teoksessa N. Rutanen & T. Vehkalahti (toim.), *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen* (s. 155–172). Nuorisotutkimusverkosto.
- Yu, M. V. B., Johnson, H. E., Deutsch, N. L., & Varga, S. M. (2018). “She calls me by my last name”: Exploring adolescent perceptions of positive teacher–student relationships. *Journal of Adolescent Research* 33(3), 332–362. <https://doi.org/10.1177/0743558416684958>

Mari Siipola
Satu Koivuhovi
Piia Seppänen
Faruk Nazeri
Arja Rimpelä
Mari-Pauliina Vainikainen

Osaaminen, kouluinto ja koulu-uupumus kaupunkikoulujen eriytyneissä oppilasryhmissä: painotetun ja yleisopetuksen luokat Turussa

Kohokohdat

- Oppilaiden osaamisen erot 6. luokalla selittyivät vahvemmin luokalla kuin alakoululla, jossa oppilas opiskeli.
- Oppilaita valikoiva painotetun opetuksen mukainen oppilasryhmittely muodosti koululuokkia, jotka poikkesivat yleisopetuksen ryhmistä oppilaiden taustan ja osaamisen suhteen.
- Painotetun opetuksen luokissa opiskelevat oppilaat tulivat yleisopetuksen ryhmiin verrattuna keskimääräistä korkeammasta sosioekonomisesta taustasta, olivat harvemmin tehostetun tai erityisen tuen tarpeessa eivätkä yleensä opiskelleet suomi toisena kielenä -oppimäärän mukaisesti. Painotetun opetuksen luokalla opiskelu oli yhteydessä oppilaiden korkeampiin testituloksiin matemaattisia ajattelutaitoja ja lukutaitoa mittaavissa tehtävissä.
- Kouluintoa koettiin useammin luokissa, joissa oli keskimääräistä suurempi osuus soomea toisena kielenä opiskelevia oppilaita.
- Oppilaat kokivat saman verran koulu-uupumusta koululuokan kokoonpanosta riippumatta, ja erityisesti tytöt kokivat koulu-uupumusta useammin kuin pojat.

Artikkelissa tarkastellaan painotetun opetuksen mukaisen oppilasryhmittelyn yhteyttä kuudennen luokan oppilaiden osaamiseen sekä kouluintoon ja koulu-uupumukseen. Tutkimuksessa käytettiin Turussa kerättyä aineistoa kuudennen luokan oppilaiden ($N = 876$) vastauksista kysely- ja tehtäväpakettiin. Oppilaat tulivat 22 alakoulusta, yhteensä 49 luokalta, ja neljäsosa heistä opiskeli painotetun opetuksen luokalla. Sisäkorrelaatioiden ja kaksitasomallien avulla analysoitiin oppilasryhmittelyn yhteyttä oppilaiden osaamiseen, kouluintoon ja koulu-uupumukseen. Oppilaiden välisiä osaamiseroja selitti erityisesti luokka, kun taas koulun merkitys osaamiseroissa oli pieni. Oppilaita valikoiva painotetun opetuksen mukainen oppilasryhmittely muodostaa koululuokkia, jotka poikkeavat yleisopetuksen ryhmistä oppilaiden taustan ja osaamisen suhteen. Painotetun opetuksen luokissa oppilaat tulevat yleisopetuksen oppilaisiin verrattuna korkeammasta sosioekonomisesta taustasta, ja yleisopetukseen näyttää muodostuvan luokkia, joiden oppilaita useampi tarvitsee tehostettua tai erityistä tukea ja suomi toisena kielenä -opetusta verrattuna painotetun opetuksen ryhmiin. Koulunnon tai uupumuksen kokemukset eivät olleet yhteydessä siihen, opiskeliko lapsi yleisopetuksen vai painotetun opetuksen luokalla. Koulunnon kokemuksiin oli yhteydessä luokan kokoonpanoon liittyviä tekijöitä: Mitä enemmän luokassa oli suomea toisena kielenä opiskelevia oppilaita tai mitä korkeammasta taustasta luokan oppilaat keskimäärin tulivat, sitä enemmän luokassa koettiin kouluintoa. Koulu-uupumuksen kokemukset eivät selity luokan kokoonpanolla. Tulokset vahvistavat käsitystä siitä, että koulutasolla peruskoulujärjestelmä on melko tasalaatuinen eikä koulujen välillä ole suuria eroja oppilaiden osaamisessa. Koulujen sisään kuitenkin kätkeytyy luokkien välisiä eroja.

Asiasanat: oppilasryhmittely, painotettu opetus, yleisopetus, eriytyminen, alakoulu

JOHDANTO

Koulujen ja oppilaiden välisistä osaamiseroista on viime aikoina keskusteltu runsaasti (mm. Grönholm, 2022; Kalenius, 2023; Loula, 2023; Terävä ym., 2023). Kansainvälisessä vertailussa koulujen väliset osaamiserot ovat Suomessa verrattain pieniä, mutta eroja nähdään erityisesti koulujen sisällä, saman luokka-asteen opetusryhmien välillä (Ukkola & Metsämuuronen, 2023). Oppimistulosten arviointien perusteella tiedetään, että peruskoulun oppilaiden matematiikan ja äidinkielen osaamisesta koulu selittää noin 2–10 prosenttia ja luokka 11–26 prosenttia (Kupiainen & Hotulainen, 2019; Ukkola & Metsämuuronen, 2023; Vettenranta ym., 2020; Yang Hansen ym., 2014).

Koulujen ja luokkien väliset osaamiserot liittyvät siihen, että niin koulut kuin luokat voivat olla keskenään monin tavoin erilaisia: koulut esimerkiksi sijaitsevat erilaisilla asuinalueilla ja eri luokilla on oma opettajansa sekä erilaisia oppilaita. Yksi luokkien välisiin osaamiseroihin yhteydessä oleva tekijä on oppilaiden ryhmittely painotetun opetuksen luokille (Kupiainen & Hotulainen, 2019; Ukkola & Metsämuuronen, 2023; Vettenranta ym., 2020), mikä on yhteydessä myös laajemmin oppilasryhmien ja koulujen väliseen sosioekonomiseen eriytymiseen (mm. Bernelius, 2011; Kosunen ym., 2016; Seppänen ym., 2012).

Osaamisen eriytymisen ohella huolta herättävät lasten ja nuorten mielenterveyden ongelmat: ahdistuneisuus ja koulu-uupumus ovat viime vuosina lisääntyneet erityisesti tytöillä, Etelä Suomessa ja yleensä kaupunkialueilla (Khanal ym., 2022; Read ym., 2022; THL, 2023). Oppilaiden

hyvinvointi on lisäksi eriytynyt koulujen välillä, mikä on yhteydessä koulujen sosioekonomiseen eriytymiseen (Karvonen ym., 2018). Tutkimukset Pohjoismaissa ovat osoittaneet, että koululuokkien vaikutukset oppilaiden hyvinvointiin voivat vaihdella luokkien välillä ja vaihtelua selittävät mm. luokan psykososiaalinen ympäristö (Lindfors ym., 2018; Torsheim & Wold, 2001) ja koulutyön koettu vaativuus (Eriksson & Sellström, 2010).

Luokan yleiseen ilmapiiriin yhteydessä olevat tekijät, kuten opettajan kannustavuus ja luokkatovereiden suhtautuminen koulunkäyntiin, ovat yhteydessä oppilaiden koulu uupumukseen ja kouluuntoon (Salmela-Aro, 2017). Lisäksi terveyden kannalta haitalliset tottumukset ja heikompi itse arvioitu terveys ovat liittyneet heikompaan koulumenestykseen (Hotulainen ym., 2016; Minkkinen ym., 2018).

Oppilasryhmittelyn ja oppilaiden valikoimisen käytännöt vaihtelevat kunnittain ja koulujen välillä. Kansallisesti on linjattu, että oppilaan peruskoulu määräytyy pääasiassa lähikouluperiaatteen mukaisesti, eli kunta osoittaa oppilaalle lähikoulun mahdollisimman lyhyen ja turvallisen koulumatkan päästä (Perusopetuslaki [POL], 6 §). Oppilaalla on kuitenkin oikeus hakea muuhun kuin hänelle osoitettuun lähikouluun. Jos koulu järjestää painotettua opetusta, oppilaaksiotossa voidaan käyttää ”oppilaan taipumuksia edellä tarkoitettuun opetukseen osoittavaa koetta” (POL, 28 §).

Oppilasvalikointia käytetään lähikouluperiaatteen rinnalla etenkin suurimpien kaupunkien kouluissa, joissa painotetun opetuksen oppilaaksioton perusteena käytetään paitsi erilaisia valintakokeita, myös haastattelua, aiempia kouluarvosanoja tai opettajan suositusta (ks. Pasu

ym., 2023). Nämä oppilaiden valikoimisen käytännöt luovat muodollisesti yhtenäisen peruskoulun sisään polarisoivia rakenteita, kun oppilaat valikoituvat myös sosioekonomisen taustan suhteen eri luokille. Tietyille luokille pääseminen edellyttää oppilaalta maksullisissa harrastuksissa harjoitettuja taitoja ja huoltajilta monenlaista pääomaa tehdä kouluvalintoja (Kosunen & Seppänen, 2015; Pasu ym., 2023; Seppänen ym., 2023). Painotettua opetusta jopa markkinoidaan perheille reitteinä, jossa valikointikriteerit täyttävä oppilas pääsee opetusryhmään, jossa oppilaat opiskelevat kaikki oppiaineet omassa, muilta suljetussa ryhmässään (Pasu ym., 2023).

Aiemmissa oppilasryhmittelyyn ja oppilasvalikointiin liittyvissä tutkimuksissa on osoitettu, että verrattuna yleisluokkiin painotetun opetuksen luokissa oppilaat tulevat keskimäärin korkeamman sosioekonomisen taustan perheistä (mm. Seppänen ym., 2012; Silvennoinen ym., 2015), asuvat keskimäärin korkeamman tulotason kortteleissa (Kosunen ym., 2016), ovat harvemmin tehostetun tai erityisen tuen tarpeessa, ovat pääasiassa suomen- tai ruotsinkielisiä (Lempinen ym., 2016) ja saavat keskimäärin parempia kouluarvosanoja (Berisha & Seppänen, 2017). Oppilasryhmien välisiä osaamiseroja koskevissa tutkimuksissa painotettujen luokkien ja yleisluokkien oppilaiden osaamiserot ovat selittyneet pääasiassa valikoimisen aiheuttamalla lasten sosioekonomisen taustan eroilla (Koivuhovi ym., 2020, 2021; Ukola & Metsämuuronen, 2023).

Oppilasvalikointiin perustuvan oppilasryhmittelyn on yläkouluun siirtyvien lasten huoltajien laajassa haastattelututkimuksessa (Seppänen ym., 2015) todettu tuottavan erontekoa oppilaiden välille,

kun heistä puhutaan hierarkisoivin nimityksin, kuten ”eliitti”, ”hikari”, ”nörtti”, ”luuseri”, ”tavikset”, ”jämät”, mikä on yksi sosiaalisen todellisuuden polarisaation muoto luokkien ja oppilaiden välillä. Uusimmissa etnografisissa tutkimuksissa koululuokkien oppilaspuhujan eriytymisen on havaittu heijastuvan myös laajemmin siihen, miten oppilaista puhutaan, miten heitä puhutellaan ja miten heidän käytöstään kontrolloidaan koulussa: vilkkaaksi ja äänekkääksi koettu käyttäytyminen nähtiin painotetun opetuksen luokissa tyypillisemmin positii-visena, mutta yleisopetuksen luokissa työrauhaa häiritsevänä (Luoma, 2021).

Lisäksi oppilaat ovat haastattelututkimuksessa (Peltola, 2021) kertoneet opettajan puhuvan koulun painotusluokasta suosikkiluokkana ja yleisopetuksen luokasta ongelmaluokkana. Oppilaiden ryhmitteily painotetun ja yleisopetuksen luokkiin näyttääkin lisäävän koululuokkien välistä ja osin sosioekonomisiin taustoihin kytkeytyvää polarisaatiota, sillä oppilaat tuovat puheessaan esille, miten painotus- ja yleisluokkien oppilaat eroavat toisistaan mm. kouluun suhtautumisen, pukeutumisen ja harrastusten suhteen (Peltola, 2021).

Oppilaiden osaamisen kehitykseen ja kouluhyvinvointiin voi vaikuttaa luokan oppilaspuhujan eli esimerkiksi tuen saajien tai ulkomaalaistaustaisten oppilaiden osuus luokassa sekä luokan oppilaiden sosioekonominen tausta (Alivernini ym., 2020; Hienonen ym., 2018; Hornstra ym., 2013; Peetsma ym., 2006; Vainikainen ym., 2017). Hienosen ja kollegoiden (2018) tutkimuksessa havaittiin, että tehostettua tai erityistä tukea saavien oppilaiden osuus luokassa oli yhteydessä oppilaiden osaamiseen siten, että tukea tarvitsevat oppilaat hyötyivät siitä, että samalla luokalla

oli myös muita tukea tarvitsevia oppilaita. Sen sijaan oppilaat, jotka eivät saaneet tehostettua tai erityistä tukea, pärjäsivät sitä heikommin, mitä enemmän luokalla oli tukea tarvitsevia oppilaita (Hienonen ym., 2018).

Tukea saavien oppilaiden osuuden vaikutuksista luokan oppilaiden osaamiseen on kuitenkin myös toisenlaisia tuloksia: Vainikaisen ja kollegoiden (2017) tutkimuksen mukaan tukea saavien oppilaiden suurempi osuus luokassa oli yhteydessä oppilaiden parempaan osaamiseen. Muualla Euroopassa tehdyissä tutkimuksissa on saatu vaihtelevia tuloksia. Hornstran ja kollegoiden (2013) tutkimuksessa Alankomaissa matalan sosioekonomisen taustan ja ulkomaalaistaustaisten oppilaiden osuus luokassa ei ollut yhteydessä luokan keskimääräiseen osaamiseen. Peetsma ja kollegat (2006) eivät havainneet luokan sosioekonomisen taustan olevan yhteydessä luokan oppilaiden kouluhyvinvointiin. Aliverninin ja kumppaneiden (2020) tutkimuksessa Italiassa luokan oppilaiden keskimääräistä korkeampi sosioekonominen tausta oli yhteydessä negatiivisiin tunteisiin koulua kohtaan.

PISA-tutkimusten perusteella tiedetään, että oppilaiden osaaminen eroaa useiden yksilöllisten taustatekijöiden suhteen. Ensimmäisistä PISA-tutkimuksista alkaen tytöt ovat tyypillisesti menestyneet lukutaidon tehtävissä poikia paremmin, vanhempien sosioekonominen tausta on ollut yhteydessä oppilaiden osaamiseen ja tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevien sekä ulkomaalaistaustaisten oppilaiden lukutaito on ollut muita oppilaita heikompi (Kupari ym., 2013; Leino ym., 2019; Sul-kunen ym., 2002). Tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden heikompi

lukutaito selittyy Hienosen ja kollegoiden (2021) mukaan pääasiassa tukipäätösten taustalla olevilla oppimisen ja koulunkäynnin haasteilla.

Lisäksi tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla on keskimääräistä matalampi sosioekonominen tausta, ja pojat sekä ulkomaalaistaustaiset ovat yliedustettuina tukea saavien joukossa (Hienonen ym., 2021). Heikompi lukutaito selittää osin ulkomaalaistaustaisten oppilaiden heikompia tuloksia matematiikassa, mutta lukutaitoa vahvemmin matematiikan osaaminen selittyy sillä, paljonko oppilas on käyttänyt aikaa matematiikan osaamista mittaavien tehtävien tekemiseen (Nazeri & Vainikainen, arvioitavana).

Oppilaiden osaamisen ja hyvinvoinnin eriytymisen sekä siihen kytkeytyvien koululuokkien osaamiserojen ja oppilaspohtijien polarisaation vuoksi tutkimme, onko oppilaiden ryhmittely painotetun opetuksen ja yleisopetuksen luokille yhteydessä kuudennen luokan oppilaiden osaamiseen sekä hyvinvointiin, jota mitataan kouluinnolla ja koulu-uupumuksella. Oppilaiden osaamisella tarkoitetaan matemaattisia ajattelutaitoja ja lukutaitoa. Tutkimus toteutettiin Turussa, jossa joka kolmas alakoulu ja kaksi kolmesta yläkoulusta valikoi oppilaita painotetun opetuksen luokille. Tämä on huomattavan suuri osa verrattuna muihin suuriin kaupunkeihin (ks. Seppänen ym., 2023).

Painotettu opetus järjestetään Turussa pääasiassa luokkamuotoisesti, eli oppilaat on ryhmitelty luokkiin kaikkien oppiaineiden opiskelua varten, ei ainoastaan painotetun oppiaineen opiskelemiseksi. Perheet voivat hakea lapselleen koulupaikkaa painotetun opetuksen luokalla, kun lapsi siirtyy ensimmäiselle, kolmannelle

tai seitsemännelle luokalle. Ensimmäisellä luokalla alkaa kielipainotteinen opetus (englanti, ranska, ruotsi, saksa ja venäjä), kolmannelle luokalle musiikin, kuvataiteen, liikunnan ja matematiikan painotettu opetus ja seitsemännellä luokalla urheilupainotteinen opetus (Seppänen ym., 2023). Oppilasvalikointiin käytettiin laajasti soveltuuskokeita (Pasu ym., 2023).

TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuskysymys 1: Kuinka paljon koulu ja luokka selittävät kuudesluokkalaisten osaamisen sekä kouluinnon ja koulu-uupumuksen vaihtelusta?

Hypoteesi 1: Odotamme, että oppilaiden osaaminen vaihtelee sekä koulun että luokan mukaan ja että luokkien välinen vaihtelu on suurempaa kuin koulujen (Kupiainen & Hotulainen, 2019; Ukkola & Metsämuuronen, 2023; Vettenranta ym., 2020; Yang Hansen ym., 2014). Kouluinnon ja koulu-uupumuksen osalta odotamme, että vaihtelua esiintyy sekä koulujen että luokkien välillä (Eriksson & Sellström, 2010; Karvonen ym., 2018; Lindfors ym., 2018; Salmela-Aro, 2017; Torsheim & Wold, 2001).

Tutkimuskysymys 2: Miten koululuokan tyyppi (yleisopetus ja painotettu opetus) on yhteydessä luokkien välisiin eroihin osaamisessa ja hyvinvoinnissa (kouluinto ja koulu-uupumus), kun huomioidaan muut luokkien välisiin eroihin heijastuvat taustatekijät (sukupuoli, sosioekonominen tausta, tuen tarve ja ulkomaalaistausta)?

Hypoteesi 2: Odotamme, että painotetun opetuksen luokilla oppilaat saavat tutkimusaineistossa parempia testituloksia matemaattisten ajattelutaitojen ja lukutaidon tehtävissä ja erot selittyvät sillä, että korkeammasta sosioekonomisesta taustasta tulevat oppilaat valikoituvat painotetun opetuksen luokille muita useammin, jolloin erot eri luokilla opiskelevien oppilaiden välillä selittyvät oppilaiden sosioekonomisella taustalla (Koivuhovi ym., 2020, 2021; Ukkola & Metsämuuronen, 2023). Koulu-uupumuksen ja kouluinnon yhteyksistä luokkatyyppiin on sen verran vähän tutkimustietoa, että hypoteesia ei aseteta.

MENETELMÄT

Aineisto

Tutkimusaineistona käytetään Turun kaupunkitutkimusohjelmassa toteutettavassa tutkimushankkeessa ”Peruskoulut oppimisen ja hyvinvoinnin keskuksina Turussa” (2022–2023) kerättyä aineistoa Turun kuudennen luokan oppilaista. Tutkimusaineisto kerättiin monitieteisen konsortion yhteistyönä: Turun yliopistosta Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tutkimuskeskus CELE, Tampereen yliopistosta Koulutuksen, arvioinnin ja oppimisen tutkimusryhmä REAL sekä Lasten ja nuorten terveyden edistämisen tutkimusryhmä NEDIS.

Kaikkia kuudesluokkalaisia suomenkielisissä kouluissa Turussa (pl. erityiskoulut ja sairaalakoulut) pyydettiin osallistumaan tutkimukseen, ja oppilaat saivat päättää itse osallistumisestaan. Ennen tehtävien tekemistä oppilaat lukivat tutkimuksesta kertovan tiedotteen ja katsoivat tutkimuksen tietosuojasta kertovan

videon, minkä jälkeen oppilas antoi digitaalisessa arviointiympäristössä suostumuksensa osallistua tutkimukseen. Myös oppilaiden huoltajia tiedotettiin tutkimuksesta, ja heillä oli oikeus kieltää lapsen osallistuminen tutkimukseen, mistä huoltajia pyydettiin olemaan yhteydessä opettajaan. Turun yliopiston eettinen toimikunta on antanut myönteisen lausunnon tutkimuksesta keväällä 2022.

Toukokuussa 2022 oppilaat tekivät koulussa luokanopettajan johdolla digitaalisessa arviointiympäristössä (ks. Vainikainen ym., 2022) kysely- ja tehtäväpaketin kahden oppitunnin aikana. Oppilaat, jotka eivät osallistuneet tutkimukseen, tekivät opettajan harkinnan mukaan muita tehtäviä. Tehtäväpaketit sisälsivät yleisiä päätelytaitoja, matemaattisia ajattelutaitoja ja lukutaitoa mittaavia kognitiivisia testejä. Tehtävien ohessa kartoitettiin kyselyllä oppilaiden oppimiseen liittyviä uskomuksia ja oppimisasenteita sekä käsityksiä omasta hyvinvoinnista, sosiaalisista suhteista ja luokan oppimisilmapiiristä.

Kyselyn osana oppilaat vastasivat taustatietoja koskeviin kysymyksiin sukupuolestaan, omasta ja vanhempiensa syntymämaasta sekä vanhempiensa koulutuksesta, ammatista ja työssäkäynnistä. Koulujen oppilasrekistereistä saatiin lisäksi tieto oppilaan tuen tarpeesta (kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti: yleinen, tehostettu tai erityinen tuki) sekä suomen kielen oppimäärästä (suomi äidinkielenä tai toisena kielenä).

Aineisto on kokonaisuus ($N = 1\ 301$) Turun kuudennen luokan oppilaista, joista 77 prosenttia ($N = 1\ 007$) opiskeli yleisopetuksen luokilla ja 23 prosenttia ($N = 294$) painotetun opetuksen luokilla yhteensä 25 alakoulussa, 64 luokalla. Tutkimukseen

osallistumisaste oli yleisopetuksen oppilaila 69 prosenttia ($N = 691$) ja painotetussa opetuksessa 88 prosenttia ($N = 260$). Tässä artikkelissa on käytössä aineisto, jossa on 876 kuudennen luokan oppilasta, jotka opiskelevat 22 alakoulussa, yhteensä 49 luokalla, joista 10 oli painotetun opetuksen luokkia. Mukana ovat vain sellaiset luokat, joilla on joko yleisopetuksessa tai painotetussa opetuksessa olevia oppilaita, eli tutkimusasetelmasta jätettiin pois sellaiset luokat, joissa oli sekoitettuna molempia opetuslinjoja. Lisäksi mukana ovat vain sellaiset painotusluokat, joille oli käytössä soveltuvuuskoe tai muita valikointikriteereitä. Painotetun opetuksen luokilla painotettiin vieraita kieliä (englantia, ranskaa, ruotsia, saksaa tai venäjää), musiikkia, kuvataidetta tai matematiikkaa. Yleisopetuksen luokilla opiskelevia oppilaita oli 76 prosenttia ($n = 666$) ja painotetun opetuksen luokilla opiskelevia 24 prosenttia ($n = 210$) aineiston oppilaita.

Mittarit

Oppilaiden osaamista mitattiin matemaattisia ajattelutaitoja ja lukutaitoa mittaavilla tehtävillä ja hyvinvointia kouluinnon ja koulu-uupumuksen mittareilla. Matemaattisia ajattelutaitoja ja lukutaitoa mittaavat tehtävät on kehitetty Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen (HEA) ja Tampereen yliopiston REAL-tutkimusryhmän pitkäaikaisena teorioihin nojaavana kehitystyönä (ks. Vainikainen & Hautamäki, 2020).

Matemaattiset ajattelutaidot. Oppilaiden matemaattisia ajattelutaitoja mitattiin adaptiivisella testillä, joka sisälsi kahdenlaisia tehtäväosioita (ks. kuvaus tehtävistä

Vainikainen ym., 2022, 22–23). Aritmeettisten operaatioiden tehtävissä (Demetriou ym., 1996) oppilas täydensi laskutehtävän oikealla merkillä (lisääminen +, vähentäminen -, kertominen \times tai jakaminen \div), ja vaikeustasosta riippuen yksi tehtäväosio sisälsi yhdestä neljään täydennettävää operaatiota. Keksittyjen matemaattisten käsitteiden tehtävissä (Sternberg ym., 2001) aritmeettiset operaatiot määrittivät sen mukaan, minkä arvon tehtävässä käytetyt luvut muodostivat (esim. keksitty käsite "lag" merkitsee vähennyslaskua, jos $a > b$, mutta muulloin kertolaskua).

Adaptiivista testiä varten kumpaankin tehtävätyyppiin on useamman vuoden kehitystyön tuloksena rakennettu laajat tehtäväpankit, jotka on kalibroitu vuosina 2010–2018 kymmeniltä tuhansilta oppilailta kerättyjen arviointiaineistojen avulla määrittelemällä Item Response Theory (IRT) -menetelmällä jokaiselle osiolla erottelukykyyä ja vaikeustasoa kuvaavat parametrit (Vainikainen ym., 2022). Adaptiivisen testin aluksi oppilaat tekivät neljä kaikille yhteistä ankkuriosiota, minkä jälkeen testi alkoi tarjota oppilaalle vaikeustasoltaan sopivia tehtäviä osaamisen ylärajan löytämiseksi. Tehtävä päättyi mitaustarkkuuden ollessa tarpeeksi hyvä tai jos tehtävään varattu aikaraja ylitettiin. Tehtävien pisteitys on skaalattu siten, että 500 pistettä vastaa kalibroitaineiston kuudesluokkalaisten keskimääräistä suoritustasoa.

Lukutaito. Oppilaiden lukutaitoa mitattiin luetun ymmärtämisen tehtävällä, joka perustuu alun perin Kintschin ja van Dijkn (1978) kehittämään teoriaan tekstin ymmärtämisen hierarkkisuudesta (ks. Lehto ym., 2001). Oppilas luki ensin asiatekstin,

ja sen jälkeen vastasi 12 väittämään lukemastaan tekstistä. Oppilaan piti pohtia, onko esitetty väite tosi vai epätosi. Lisäksi väitteen ollessa totta oppilaan piti vielä pohtia, kuvaako väite tekstin yksityiskohtaa vai keskeistä sanomaa. Oppilaan sama pistemäärä muutettiin oikeiden vastausten prosenttiosuudeksi (vaihteluväli 0–100).

Kouluinto ja koulu-uupumus. Oppilaiden kouluintoa mitattiin Schoolwork Engagement Inventory -kyselyn lyhyellä versiolla (Salmela-Aro & Upadaya, 2012) ja koulu-uupumusta Short School Burnout Inventory -kyselyllä (Salmela-Aro ym., 2008). Kouluintoa mittaavissa kysymyksissä oppilaat vastasivat, kuinka usein (1 = en juuri koskaan, 2 = muutaman keran kuukaudessa, 3 = muutamana päivänä viikossa, 4 = lähes joka päivä) he olivat kokeneet seuraavia koulutyöhönsä liittyviä tunteita: ”Koulussa olen täynnä energiaa”, ”Olen innostunut opiskelusta” ja ”Olen uupunut opiskeluun”.

Koulu-uupumusta mittaavissa kysymyksissä oppilaat vastasivat samalla asteikolla, kuinka usein he olivat kokeneet koulutyöhönsä liittyviä tunteita: ”Tunnen hukkuvani koulutyöhön”, ”Tuntuu, ettei opinnoillani ole enää merkitystä” ja ”Minulla on riittämättömyyden tunteita opinnoissani”. Vastausvaihtoehdot luokiteltiin uudelleen (1 = 0, 2 = 0, 3 = 1, 4 = 2) ja osioiden pistemäärät laskettiin yhteen, jolloin kouluinnon ja koulu-uupumuksen summamuuttujat saavat arvoja välillä 0–6 (THL, 2023). Cronbachin α kouluinnolle oli .75 ja koulu-uupumukselle 0.750.

Perheen sosioekonominen tausta. Kyselyn osana oppilaat vastasivat heidän äi-

tiään ja isäänsä koskeviin tietoihin. Oppilailta kysyttiin äidin ja isän koulutusta (1 = peruskoulu, 2 = ammattikoulu, 3 = yliopilastutkinto, 4 = ammattikorkeakoulu, 5 = yliopisto, 6 = en tiedä), ammattia (avoin vastauskenttä) ja käykö äiti/isä töissä (1 = kyllä, 2 = ei, 3 = en tiedä). Avoimet vastaukset äidin ja isän ammatista luokiteltiin kansallisen Ammattiluokituksen 2010 (Tilastokeskus, 2011) mukaisesti ja sen jälkeen jaettiin kahteen ryhmään: (1) johtajat, erityisasiantuntijat ja asiantuntijat ja (2) muut työntekijät (toimisto- ja asiakaspalvelutyöntekijät, palvelu- ja myyntityöntekijät, maanviljelijät ja metsätyöntekijät, rakennus-, korjaus- ja valmistustyöntekijät, prosessi- ja kuljetustyöntekijät, muut työntekijät sekä sotilait).

Äitiä ja isää koskevien tietojen (koulutus, ammatti ja työssäkäynti) perusteella oppilaat luokiteltiin perheen sosioekonomista taustaa kuvaaviin ryhmiin: matala sosioekonominen tausta ja korkea sosioekonominen tausta. Kahteen ryhmään luokittelussa käytettiin latenttia luokkianalyysiä (latent class analysis), jolla on mahdollista jakaa yksilöt ryhmiin havaittujen muuttujien perusteella (Muthén & Muthén, 1998–2017). Latentin luokkianalyysin kulku esitetään tarkemmin lisämateriaalissa (ks. Lisämateriaali 1).

Analyysi

Koulun ja luokan selitysosuuksia osaamisessa ja kouluhyvinvoinnissa tarkasteltiin sisäkorrelaatioiden (intraclass correlation) avulla. Sisäkorrelaatiot laskettiin Mplus-ohjelmistolla (versio 8.4, Muthén & Muthén, 1998–2017) matemaattisille ajattelutaidoille, lukutaidolle, kouluinnolle ja koulu-uupumukselle kolmitasoisesti (koulu, luokka

ja yksilö). Sisäkorrelaatio saa arvoja 0:n ja 1:n välillä ja kuvaa ryhmän sisäistä korreloituneisuutta eli havaintojen tilastollista riippuvuutta tietyn ryhmän sisällä tietyn ilmiön suhteen (Ellonen, 2006).

Esimerkiksi lukutaidon sisäkorrelaatio luokan tasolla kertoo, kuinka paljon kahden samassa luokassa opiskelevan oppilaan lukutaito keskimäärin korreloi: Jos sisäkorrelaatio on nolla, samassa luokassa opiskelevien oppilaiden lukutaito on täysin riippumaton eli yhden oppilaan lukutaidon perusteella ei voida ennustaa toisen samalla luokalla olevan oppilaan lukutaitoa. Jos sisäkorrelaatio saa arvon 1, oppilaiden lukutaito on luokassa täysin samanlaista (kaikki luokassa ovat yhtä hyviä tai yhtä huonoja), jolloin luokkien välillä on suurimpia mahdollisia eroja.

Sisäkorrelaatio kertoo myös sen, kuinka suuri osa muuttujan kokonaisvarianssista on selitettävissä ryhmien välisillä keskiarvoeroilla (Ellonen, 2006). Jos esimerkiksi lukutaidon sisäkorrelaatio olisi 0.10, luokkien väliset erot selittäisivät 10 prosenttia kokonaisvarianssista – eli tietyssä luokassa opiskelu selittäisi 10 prosenttia yksilöiden välisistä eroista lukutaidossa. Sisäkorrelaatiot laskettiin sekä luokkien että koulujen suhteen, jotta pystyttiin arvioimaan luokkien ja koulujen selitysosuuksia ja vertaamaan niitä toisiinsa.

Koululuokan tyyppiin (yleisopetus ja painotettu opetus) yhteyttä luokkien osaamisen ja kouluhyvinvoinnin eroihin tarkasteltiin monitasoanalyysillä, joissa estimaattorina käytettiin suurimman uskottavuuden menetelmää (maximum likelihood). Monitasoanalyysillä on mahdollista ottaa huomioon eri tasojen välinen vaihtelu (Ellonen, 2006). Tässä tutkimuksessa analyysi tehtiin kaksitasoisena, eli yksilöta-

son ja luokkatason efektit pystyttiin erottamaan toisistaan. Malliin lisättiin sekä yksilö- että luokkatason muuttujia. Sopivuuden raja-arvoiksi määriteltiin CFI & TLI > 0.95 ja RMSEA & SRMR < 0.05 (hyvä malli) sekä CFI & TLI > 0.90 ja RMSEA & SRMR < 0.08 (hyväksyttävä malli) (Kline, 2005).

Yksilötason muuttujia olivat oppilaan sukupuoli, sosioekonominen tausta, tuen tarve ja ulkomaalaistausta. Sukupuoli ja sosioekonominen tausta olivat analyysissä kaksiluokkaisia (tyttö/poika ja matala/korkea sosioekonominen tausta). Tuen tarve oli analyysissä jatkuva muuttuja (1 = yleinen tuki, 2 = tehostettu tuki, 3 = erityinen tuki). Ulkomaalaistaustaa kuvaavia muuttujia oli kaksi, ja ne muodostettiin oppilaiden vastausten perusteella oppilaan oman syntymämaan ja oppilaan vanhempien syntymämaan perusteella seuraavasti: ensimmäisen sukupolven ulkomaalaistaustaiset (oppilas sekä molemmat vanhemmat syntyneet muualla kuin Suomessa) ja toisen sukupolven ulkomaalaistaustaiset (oppilas syntynyt Suomessa, mutta molemmat vanhemmat muualla). Molemmat muuttujat saivat arvoja 1 tai 0 sen mukaan, oliko oppilaalla edellä mainitun mukaisesti ulkomaalaistausta (1) vai ei (0).

Luokkatason muuttujia olivat luokkatyyppi (yleisopetus tai painotettu opetus), erityistä tai tehostettua tukea saavien oppilaiden osuus luokassa (%) sekä suomen toisena kielenä -oppimäärää (S2) opiskelevien oppilaiden osuus luokassa (%). Lisäksi luokan tasolle lisättiin oppilaiden sosioekonominen taustan aggregaattimuuttuja, joka kuvaa luokan keskimääräistä sosioekonomista taustaa. Analyysit tehtiin ensin käyttämällä luokkatasolla selittävänä muuttujana S2-oppimäärää opiskelevien oppilaiden osuutta luokassa ja toisen ker-

ran vaihtamalla kyseinen muuttuja ulkomaalaistaustaisten (ensimmäinen ja toinen sukupolvi) oppilaiden osuudeksi luokassa. Muuttujan vaihtaminen ei vaikuttanut tuloksiin. Artikkelissa raportoidaan tulokset S2-oppimäärää opiskelevien oppilaiden osuuden sisältävien analyysien mukaisesti.

TULOKSET

Koulujen ja luokkien väliset erot osaamisessa, kouluinnossa ja koulu-uupumuksessa

Kuten oletimme (hypoteesi 1), luokka selitti oppilaiden välisestä osaamisesta ja kouluhyvinvoinnin eroista suuremman osuuden kuin koulu, paitsi kouluinnon osalta koulul-

la oli luokkia suurempi selitysosuus (taulukko 1). Luokka selitti oppilaiden välisiä osaamiseroja erityisesti matemaattisissa ajattelutaidoissa (12 %), mutta myös lukutaidossa (7 %). Matemaattiset ajattelutaidot myös vaihtelivat kouluintoa ja koulu-uupumusta vahvemmin luokkien välillä.

Oppilaiden välisissä kouluhyvinvoinnin eroissa koulun tai luokan merkitys ei ollut erityisen suuri, mutta kouluinnon kokemukset vaihtelivat sen mukaan, missä koulussa oppilas opiskeli. Kouluinnon vaihtelu koulujen välillä (7 %) oli voimakkaampaa kuin matemaattisten ajattelutaitojen (5 %), lukutaidon (1 %) tai koulu-uupumuksen (1 %) vaihtelu koulujen välillä. Valtaosa (83–97 %) osaamisen, kouluinnon ja koulu-uupumuksen vaihtelusta selittyy yksilötasolla.

Taulukko 1

Koulujen, luokkien ja oppilaan selitysosuudet (%) oppilaiden osaamisessa, kouluinnossa ja koulu-uupumuksessa

	Selitysosuudet (%)		
	Koulu	Luokka	Oppilas
Matemaattiset ajattelutaidot	5.1	12.1	82.8
Lukutaito	1.2	6.6	92.2
Kouluinto	6.9	1.4	91.7
Koulu-uupumus	0.7	2.6	96.7

Oppilasryhmittelyn yhteys oppilaiden osaamiseen, kouluuntoon ja koulu-uupumukseen

Koska oppilaiden osaamisen erot olivat vahvemmin yhteydessä luokkaan kuin kouluun, seuraavissa analyysissä selvitettiin,

millaiset oppilaaseen ja luokkaan liittyvät tekijät selittivät eroja. Selitettäviä muuttujia (matemaattiset ajattelutaidot, lukutaito, kouluinto ja koulu-uupumus) selitettiin kaksitasomalleissa yksilötason ja luokkatason muuttujilla. Selitettävien muuttujien keskiarvot ja keskihajonnat sekä kaksitaso-

mallien visualisoinnit esitetään lisämateriaalissa (ks. Lisämateriaali 2 ja Lisämateriaali 3).

Yksilötason muuttujia olivat oppilaan sukupuoli, sosioekonominen tausta, tuen tarve sekä ensimmäisen sukupolven ulkomaalaistausta ja toisen sukupolven ulkomaalaistausta. Tukea saivat useammin pojat ($r = 0.12, p < 0.05$), matalasta sosioekonomisesta taustasta tulevat ($r = 0.15, p < 0.001$) sekä ensimmäisen ($r = 0.20, p < 0.001$) ja toisen ($r = 0.13, p < 0.05$) sukupolven ulkomaalaistaustaiset oppilaat. Ensimmäisen ($r = -0.19, p < 0.001$) ja toisen ($r = 0.25, p < 0.001$) sukupolven ulkomaalaistausta oli yhteydessä matalaan sosioekonomiseen taustaan.

Luokkatason muuttujia olivat luokkatyyppi (yleisopetus tai painotettu opetus), erityistä tai tehostettua tukea saavien oppilaiden osuus luokassa (%), suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärää opiskelevien oppilaiden osuus luokassa (%) ja luokan oppilaiden keskimääräinen sosioekonominen tausta. Painotetun opetuksen luokilla oli vähemmän tukea tarvitsevia ($r = 0.36, p < 0.001$) ja suomi toisena kielenä -oppimäärää opiskelevia oppilaita ($r = -0.22, p < 0.05$) sekä enemmän korkeasta sosioekonomisesta taustasta tulevia oppilaita ($r = 0.48, p < 0.001$). Lisäksi suomi toisena kielenä -oppimäärää opiskelevien oppilaiden osuus luokassa korreloi vahvasti tukea tarvitsevien oppilaiden osuuden ($r = 0.70, p < 0.001$) ja luokan oppilaiden keskimääräistä matalamman sosioekonomisen taustan kanssa ($r = -0.67, p < 0.001$). Tukea tarvitsevien oppilaiden osuus luokassa korreloi myös luokan keskimääräistä matalamman sosioekonomisen taustan kanssa ($r = -0.58, p < 0.001$).

Matemaattiset ajattelutaidot. Yksilötasolla oppilaan tuen tarve ($\beta = -0.16, p < 0.001$) ja toisen sukupolven ulkomaalaistausta ($\beta = -0.10, p < 0.001$) olivat yhteydessä heikompiin tuloksiin matemaattisia ajattelutaitoja mittaavissa tehtävissä. Luokkatasolla matemaattisten ajattelutaitojen testitulosta selitti luokkatyyppi ($\beta = 0.58, p < 0.001$), eli painotetun opetuksen luokalla opiskelu oli yhteydessä parempiin tuloksiin. Malli sopi aineistoon hyvin ($\chi^2 = 317.586, df = 25; RMSEA = 0.035; CFI = 0.986; TLI = 0.911; SRMR$ yksilötasolla = 0.017; SRMR luokan tasolla < 0.001).

Lukutaito. Yksilötasolla lukutaidon testitulosta selitti sukupuoli ($\beta = -0.13, p < 0.05$), sosioekonominen tausta ($\beta = 0.10, p < 0.05$), tuen tarve ($\beta = -0.11, p < 0.05$) ja toisen sukupolven ulkomaalaistausta ($\beta = -0.09, p < 0.05$): tyttöjen ja korkeammasta sosioekonomisesta taustasta tulevien oppilaiden luetun ymmärtämisen testitulokset olivat korkeampia, ja tuen tarve sekä toisen sukupolven ulkomaalaistausta olivat yhteydessä heikompiin testituloksiin. Luokkatasolla lukutaidon testitulosta selitti luokkatyyppi ($\beta = 0.50, p < 0.05$), eli painotetun opetuksen luokalla opiskelu oli yhteydessä parempaan lukutaitoon. Malli sopi aineistoon hyvin ($\chi^2 = 319.949, df = 25; RMSEA = 0.035; CFI = 0.985; TLI = 0.908; SRMR$ yksilötasolla = 0.017; SRMR luokan tasolla = 0.002).

Kouluinto. Pojat kokivat kouluintoa useammin kuin tytöt ($\beta = 0.11, p < 0.05$). Tukea tarvitsevat oppilaat kokivat kouluintoa muita harvemmin ($\beta = -0.06, p < 0.05$). Sekä ensimmäisen ($\beta = 0.11, p < 0.05$) että toisen sukupolven ($\beta = 0.10,$

$p < 0.05$) ulkomaalaistaustaiset oppilaat kokivat kouluintoa muita useammin. Kouluintoa koettiin enemmän luokissa, joissa oppilaiden sosioekonominen tausta oli keskimääräistä korkeampi ($\beta = 0.88$, $p < 0.001$). Mitä enemmän luokassa oli suomea toisena kielenä opiskelevia oppilaita, sitä useammin oppilaat kokivat kouluintoa ($\beta = 0.79$, $p < 0.05$). Malli sopi aineistoon hyvin ($\chi^2 = 295.886$, $df = 25$; RMSEA = 0.035; CFI = 0.984; TLI = 0.903; SRMR yksilötasolla = 0.017; SRMR luokan tasolla = 0.001).

Koulu-uupumus. Koulu-uupumusta selitti sukupuoli ($\beta = -0.10$, $p < 0.05$) – tytöt kokivat enemmän koulu-uupumusta kuin pojat. Luokkatyyppi tai muut luokan kokoonpanoon liittyvät tekijät eivät olleet yhteydessä koulu-uupumuksen kokemisiin luokassa. Malli sopi aineistoon melko hyvin ($\chi^2 = 271.852$, $df = 25$; RMSEA = 0.041; CFI = 0.976; TLI = 0.853; SRMR yksilötasolla = 0.017; SRMR luokan tasolla = 0.016).

POHDINTA

Tässä artikkelissa tutkimme oppilaita valikoivan painotetun opetuksen mukaisen oppilasryhmittelyn yhteyttä kuudennen luokan oppilaiden osaamiseen, kouluuntoon ja koulu-uupumukseen. Ensiksi selvitimme, kuinka paljon koulu ja luokka selittivät osaamisen ja hyvinvoinnin vaihtelusta. Odotustemme mukaisesti oppilaiden välisiä osaamiseroja selittivät yksilötason erot sekä oppilaan luokka, kun taas koulun merkitys osaamiseroissa oli pieni. Tämä vastaa aikaisempia suomalaisia tutkimuksia (Kupiainen & Hotulainen, 2019;

Vettenranta ym., 2020; Yang Hansen ym., 2014), joissa peruskoulujen väliset erot oppilaiden osaamisessa ovat olleet vähäisiä, mutta luokkien väliset osaamiserot polarisoituvat. Suomessa koululuokka on se tekijä, joka yksilöllisten erojen ohella selittää oppilaiden osaamistuloksia. Kouluinto ja koulu-uupumus taas eivät vaihdelleet luokan mukaan, vaan oppilaiden väliset erot selittyivät ensisijaisesti yksilötason tekijöillä.

Toiseksi analysoimme, miten oppilaiden ryhmittely painotetun ja yleisopetuksen luokille on yhteydessä luokkien välisiin osaamisen ja hyvinvoinnin eroihin, kun huomioidaan oppilaiden taustatekijät. Kuten aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, myös tässä oppilasvalikoinnin mukaisella oppilasryhmittelyllä painotetun opetuksen luokalla opiskelevien sosioekonominen tausta oli korkeampi (mm. Seppänen, 2006; Seppänen ym., 2012; Silvennoinen ym., 2015), tehostetun tai erityisen tarve vähäisempi (Lempinen ym., 2016) ja suomi toisena kielenä -oppimäärä harvinaisempi verrattuna asuinalueperustaisiin yleisopetuksen oppilasryhmiin.

Osaamisen suhteen alakoululuokkien polarisaatio näkyi siten, että painotetun opetuksen luokilla opiskelevien matemaattisten ajattelutaitojen ja luetun ymmärtämisen testitulokset olivat parempia kuin yleisluokilla opiskelevilla. Luokan oppilaiden keskimääräinen sosioekonominen tausta ei kuitenkaan ollut yhteydessä parempiin testituloksiin. Tutkimustulos oli erilainen kuin tutkimusasetelmaltaan erilaisissa pääkaupunkiseudulla tehdyissä kahden mittauspisteen pitkittäistutkimuksissa (Koi-vuhovi ym., 2020, 2021), joissa luokkien väliset osaamiserot selittyivät oppilaiden sosioekonomisella taustalla. Pääkaupunki-

seudulla asuinalueiden eriytymisen suhde kouluihin hakeutumiseen on erilainen kuin Turussa. Myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) pitkittäisarvioinnissa luokkien väliset osaamiserot selittyivät oppilaiden sosioekonomisella taustalla, kun tarkasteltiin alakoulun ensimmäisiä ja kolmansiä luokkia koko Suomen otoksella (Ukkola & Metsämuuronen, 2023).

Toisin kuin Koivuhovin (2020, 2021) ja Karvin (Ukkola & Metsämuuronen, 2023) tutkimuksissa, joissa oppilaiden sosioekonomista taustaa koskevat tiedot kerättiin huoltajilta, omassa tutkimusessamme sosioekonomisen aseman mittari perustui lapsen ilmoittamaan vanhempien ammattiin ja koulutukseen. Tämä tulee ottaa huomioon tulkittaessa tutkimuksemme tuloksia, ja sen vuoksi tutkimusta tulisi jatkossa täydentää tilastotiedoilla huoltajien sosioekonomisesta asemasta.

Odotusten vastaisesti luokkien väliset osaamiserot eivät selittyneet luokkien erilaisilla oppilas pohjilla eli luokkien erilaisilla tukea tarvitsevien tai suomea toisena kielenä opiskelevien oppilaiden osuuksilla. Tulos poikkeaa vuotta vanhemmista eli seitsemäsluokkalaisista pääkaupunkiseudulla tehdystä tutkimuksesta (Hienonen ym., 2018), jossa tukea tarvitsevien oppilaiden suurempi osuus oli yhteydessä oppilaiden hieman heikompaan osaamiseen. Tulosten eroon voi vaikuttaa mm. tutkimusjoukkojen ikäero tai se, että Turussa erilaisten oppilaiden tarpeet pystyttiin paremmin ottamaan huomioon opetuksessa.

Oppilaiden kouluinnon tai -uupumuksen kokemukset eivät olleet osaamisen tavoin yhteydessä siihen, opiskeliko lapsi yleisopetuksen tai painotetun opetuksen luokalla alakoulun lopussa. On kiinnostavaa, että painotetun opetuksen ja yleis-

opetuksen luokkien oppilaat eivät eronneet raportoimansa kouluinnon suhteen, koska painotetun opetuksen oppilasvalintakuvauksissa hakijoilta toivotaan mm. motivaatiota ja kiinnostusta painotettuun oppiaineeseen ja näiden arvioinnilla perustellaan oppilasvalikoinnissa käytettyjä haastatteluja (Pasu ym., 2023).

Oppilaiden havainnot painotus- ja yleisluokkien oppilaiden erilaisesta suhtautumisesta kouluun (Peltola, 2021) voivat perustua polarisaation tuottamiin mielikuviiin, eivätkä mielikuvat välttämättä ole yhteneviä oppilaiden kouluinnon kokemusten kanssa. Kouluinto oli yhteydessä muihin luokan kokoonpanoon liittyviin tekijöihin: Mitä enemmän luokassa oli suomea toisena kielenä opiskelevia oppilaita tai mitä korkeampi luokan oppilaiden keskimääräinen sosioekonominen tausta oli, sitä enemmän luokassa koettiin kouluintoa. Lisäksi kouluinto vaihteli kouluittain, eli jotkin koulutason tekijät, joita emme tutkineet, voivat olla yhteydessä oppilaiden kokemaan kouluuntoon.

Koulu-uupumuksen kokemukset puolestaan eivät selittyneet koululla tai luokalla, jossa oppilas opiskeli, eivätkä luokan kokoonpanoon liittyvät tekijät (tukea tarvitsevien ja S2-oppimäärää opiskelevien osuus luokassa sekä luokan oppilaiden keskimääräinen sosioekonominen tausta) olleet yhteydessä koulu-uupumuksen kokemuksiin. Tulosten perusteella koulu-uupumus ei siis liity oppilasryhmän kokoonpanoon ainakaan vielä kuudennella luokalla; luokassa kuin luokassa voi olla uupuneita oppilaita.

Koulu-uupumusta esiintyy jopa kolmasosalla oppilaista (THL, 2023), joten oppilaiden hyvinvoinnin turvaamiseksi tarvitaan laajoja toimenpiteitä. Vähäisem-

pään koulu-uupumukseen ovat yhteydessä esimerkiksi koulun positiivinen ilmapiiri ja koulussa hyvin saatavilla olevat sosiaali- ja terveystalvet (Lindfors ym., 2017; Salmela-Aro ym., 2008). WHO (2023) suosittelee mielenterveyden edistämiseksi koko koulun kattavia toimenpiteitä, kuten opettajien mielenterveysosaamisen vahvistamista, sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen opetusta eri oppiaineiden yhteydessä, koko koulua yhdistävien harrastusmahdollisuuksien tarjoamista ja helppoa pääsyä mielenterveyspalveluihin.

Tutkimuksessamme oppilaiden väliset erot osaamisessa, kouluinnossa ja koulu-uupumuksessa selittyivät enimmäkseen oppilaiden yksilöllisillä eroilla, kuten sukupuolella, tukitarpeilla, ulkomaalaistaustalla ja sosioekonomisella taustalla. Osaamistehtävissä muita oppilaita heikommin pärjäivät tukea tarvitsevat ja toisen sukupolven ulkomaalaistaustaiset oppilaat. Muissa tutkimuksissa (Nazeri & Vainikainen, arvioitavana) on havaittu, että ulkomaalaistaustaisten oppilaiden matematiikan osaamista selitti tehtävän ratkaisussa yrittäminen, eli oppilaan matematiikan tehtävien tekemiseen käyttämä aika, enemmän kuin hänen suomen kielen taitonsa. Heikompiin luetun ymmärtämisen taitoihin oli puolestaan yhteydessä oppilaan matala sosioekonominen tausta, ja lisäksi poikien tulokset olivat heikompia kuin tyttöjen, kuten usein aiemmissakin tutkimuksissa (esim. Leino ym., 2019). On hyvä huomata, että vaikka tuen tarpeet, toisen sukupolven ulkomaalaistausta ja matala sosioekonominen tausta olivatkin yhteydessä heikompaan osaamiseen yksilötasolla, ei näiden oppilaiden suurempi osuus luokassa ollut negatiivisesti yhteydessä koko luokan keskimääräiseen osaamiseen.

Aineistomme perusteella kouluintoa kokivat alakoulun lopussa useammin pojat, mikä poikkeaa aiemmista tutkimuksista: tyypillisesti tytöt ovat kokeneet kouluintoa enemmän kuin pojat (esim. Salmela-Aro & Upadyaya, 2012). Ensimmäisen ja toisen sukupolven ulkomaalaistaustaiset oppilaat kokivat kouluintoa enemmän kuin muut oppilaat. Myös Harju-Luukkaisen ja kumppaneiden (2014) mukaan ulkomaalaistaustaiset oppilaat ovat keskimäärin valtaväestöä motivoituneempia opiskelemaan. Lisäksi tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevat oppilaat kokivat kouluintoa vähemmän kuin muut. Oppilaiden välisiin eroihin koulu-uupumuksessa oli yhteydessä vain sukupuoli, ja aiempien tutkimusten (Khanal ym., 2022; Read ym., 2022; THL, 2023) mukaisesti tytöt olivat poikia uupuneempia.

Tässä artikkelissa oppilaiden osaamisen, kouluinnon ja koulu-uupumuksen tarkastelu oli poikkileikkaus alakoulun lopussa kuudennella luokalla, mikä rajoittaa syy-seuraussuhteiden tarkastelua. Emme voi tietää, ovatko painotetun opetuksen oppilaat olleet jo aloittaessaan painotetussa opetuksessa osaamiseltaan parempia kuin yleisopetuksen oppilaat vai ovatko he saaneet lisähyötyä painotetusta opetuksesta. Karvin pitkittäisarvioinnissa (Ukkola & Metsämuuronen, 2023) painotetun opetuksen luokalla opiskelu ei tuonut lisähyötyä osaamisen kehittymiseen kansallisella tasolla tarkasteltuna.

Tutkimuksemme koski vain yhtä suomalaista kaupunkia, joten tulosten yleistettävyyden kannalta vastaavia tutkimuksia tarvittaisiin muilta paikkakunnilta. Jatko-tutkimuksissa on tärkeää analysoida osaamisen ja hyvinvoinnin muutoksia ja niihin vaikuttavia tekijöitä luokka-asteelta toiselle

siirryttäessä. Seuraamme jatkotutkimuksessa näiden samojen kuudennen luokan oppilaiden osaamista ja hyvinvoinnin kokemuksia yläkoulun aikana. Koulupolun edetessä ja oppilaiden vanhetessa nyt havaitut erot luokkatyyppien välillä voivat vahvistua. Lisäksi jatkotutkimuksissa tulisi harkita tutkimusasetelman laajentamista siten, että siinä voitaisiin ottaa huomioon myös muut oppimiseen vaikuttavat tekijät, kuten oppimisilmapiiri ja opettajan toiminta, jotka voivat olla erilaisia eri luokissa (Salmela-Aro, 2017).

Koulujen polarisaation kannalta olennaista on huomata, että painotetun opetuksen oppilasvalikointi ja sen mukainen oppilasryhmittely kytkeytyvät koululuokkien oppilaspuhien eriytymiseen ja sitä kautta luokkien osaamistason polarisoitumiseen, vaikka kouluinnossa ja -uupumuksessa luokat eivät eronneetkaan. Koulutuksen tasa-arvoisuuden kannalta tarkasteltuna erilaisista taustoista tulevilla oppilailla ei ole yhdenvertaista mahdollisuutta hakeutua painotettuun opetukseen, koska valituksi tulemiseen edellytetään mm. maksullisissa harrastuksissa harjoitettuja taitoja ja huoltajien sitoutumista koulutyöhön (Pasu ym., 2023). Tutkimus herätteleekin kysymään, miten koululuokat tulisi muodostaa, jotta jokaisen oppilaan osaaminen kehittyisi ja kaikki lapset voisivat hyvin riippumatta siitä, missä luokassa ja koulussa he koulua käyvät.

Kiitokset

Tutkimusta on rahoittanut Turun kaupunkitutkimusohjelma tutkimushankkeella ”Peruskoulut oppimisen ja hyvinvoinnin keskuksina Turussa” (2022–2023), Juho Vainion säätiö (1.2.2021), Tampereen yliopistollinen sairaala, Pirkanmaan hyvinvointialue (valtion yliopistotasoinen tutkimus, 9AB061) sekä INVEST Tutkimuskeskus ja lippulaiva (Suomen Akatemia, päätösnumero 345536).

Kirjoittajatiedot:

Mari Siipola, KM, väitöskirjatutkija, Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tutkimuskeskus CELE, Turun yliopisto

Satu Koivuhovi, KT, erikoistutkija, INVEST tutkimuskeskus ja lippulaiva, Turun yliopisto

Piia Seppänen, KT, professori, Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tutkimuskeskus CELE, Turun yliopisto

Faruk Nazeri, KM, väitöskirjatutkija, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto

Arja Rimpelä, professori, Terveystieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto & Tampereen yliopistollinen sairaala, Nuorisopsykiatrian yksikkö

Mari-Pauliina Vainikainen, KT, professori, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto

Katso artikkelin lisämateriaalit Bulletin-verkkosivulta:



<https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2023/12/siipola-lisamateriaalit.pdf>

LÄHTEET

- Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Chirico, A., & Lucidi, F. (2020). Students' psychological well-being and its multilevel relationship with immigrant background, gender, socioeconomic status, achievement, and class size. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 172–191. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1642214>
- Asikainen, M. S., Gustavson, N., Hienonen, N., Koivuhovi, S., Kulju, P., Kupiainen, R., Lindgren, E., Mergianian, C., Nazeri, F., Nyman, L., Oinas, S., Salonen, V., & Vainikainen, M.-P. (2022). Oppimaan oppiminen Vantaan peruskouluissa 2018–2021. Vantaan kaupunki, 9/2022. <http://hdl.handle.net/10138/350539>
- Berisha, A.-K., & Seppänen, P. (2017). Pupil selection segments urban comprehensive schooling in Finland: composition of school classes in pupils' school performance, gender, and ethnicity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 240–254. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1120235>
- Bernelius, V. (2011). Osoitteenmukaisia oppimistuloksia? Kaupunkikoulujen eriytymisen vaikutus peruskoululaisten oppimistuloksiin Helsingissä. *Yhteiskuntapolitiikka*, 76(5), 479–493. <https://core.ac.uk/download/pdf/12383972.pdf>
- Demetriou, A., Pachaury, A., Metallidou, Y., & Kazi, S. (1996). Universals and specificities in the structure and development of quantitative-relational thought: A cross-cultural study in Greece and India. *International Journal of Behavioural Development*, 19(2), 255–290. <https://doi.org/10.1080/016502596385785>
- Ellonen, N. (2006). Monitasoanalyysit ja niiden soveltaminen sosiaalitieteissä. *Janus*, 14(2), 127–138. <https://journal.fi/janus/article/download/50369/15219>
- Eriksson, U., & Sellström, E. (2010). School demands and subjective health complaints among Swedish schoolchildren: A multilevel study. *Scandinavian Journal of Public Health*, 38, 344–350. <https://doi.org/10.1177/1403494810364683>
- Grönholm, P. (26.2.2022). Heikoimmat koulut ovat jo jopa kaksi vuotta jäljessä matematiikassa ja lukutaidossa – Nyt oppimiseröjen repeäminen halutaan kuriin. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000008594752.html>
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkuinen, S., Suni, M., & Vetterranta, J. (2014). Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen: selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5752-0>
- Hienonen, N., Lintuvuori, M., Jahnukainen, M., Hotulainen, R., & Vainikainen, M.-P. (2018). The effect of class composition on cross-curricular competences – Students with special educational needs in regular classes in lower secondary education. *Learning and Instruction*, 58, 80–87. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.005>
- Hienonen, N., Lintuvuori, M., & Vainikainen, M.-P. (2021). Tehostettua ja erityistä tukea saavat oppilaat PISA-tutkimuksessa. Teoksessa K. Leino, J. Rautopuro & P. Kulju (toim.), *Lukutaito – tie tulevaisuuteen: PISA 2018 Suomen pääraportti* (s. 195–224). Kasvatusalan tutkimuksia, 48. Suomen kasvatus-tieteellinen seura. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7411-16-2>
- Hornstra, L., van der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2015). Does classroom composition make a difference: Effects on developments in motivation, sense of classroom belonging, and achievement in upper primary school. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 125–152. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.887024>
- Hotulainen, R., Rimpelä, A., Hautamäki, J., Karvonen, S., Kinnunen, J. M., Kupiainen, S., Lindfors, P., Minkkinen, J., Pere, L., Thurneberg, H., Vainikainen, M.-P., & Wallenius, T. (2016). Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle. Tutkimus metropolialueen nuorista. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 398. <http://hdl.handle.net/10138/301729>
- Kalenius, A. (2023). *Sivistyskatsaus 2023. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:3*. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164564>
- Karvonen, S., Tokola, K., & Rimpelä, A. (2018). Well-being and academic achievement: Differences between schools from 2002 to 2010 in the Helsinki metropolitan area. *Journal of School Health*, 88(11), 821–829. <https://doi.org/10.1111/josh.12691>
- Khanal, P., Ståhlberg, T., Luntamo, T., Gyllenberg, D., Kronström, K., Suominen, A., & Sourander, A. (2022). Time trends in treated incidence, sociodemographic risk factors and comorbidities: a Finnish nationwide study on anxiety disorders. *BMC Psychiatry*, 22. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-03743-3>

- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 8(5), 363–394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2. painos). Guilford Press.
- Koivuhovi, S., Vainikainen, M.-P., & Kalalahti, M. (2020). The effect of studying in selective classes on the change in pupils' action-control beliefs during lower secondary school in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 105–118. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833246>
- Koivuhovi, S., Vainikainen, M.-P., & Kalalahti, M. (2021). Oppilaiden matemaattisten ajattelutaitojen ja matemaattisen minäkäsityksen kehitys painotetun opetuksen ja yleisopetuksen luokilla neljänneltä luokalta kuudennelle. *Kasvatus*, 1, 22–36. <https://doi.org/10.33348/kvt.107962>
- Kosunen, S., & Seppänen, P. (2015). The transmission of capital and a feel for the game: Upper-class school choice in Finland. *Acta Sociologica*, 58(4), 329–342. <https://doi.org/10.1177/0001699315607968>
- Kosunen, S., Seppänen, P., & Bernelius, V. (2016). Naapurustojen segregaatio ja kaupunkilaisperheiden eriytyvät kouluvalintastrategiat. *Kasvatus*, 3, 230–244. <https://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/47/3/naapurus.pdf>
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E., & Vettenranta, J. (2013). PISA 2012 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2013:20. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75271/okm20.pdf>
- Kupiainen, S., & Hotulainen, R. (2019). Erilaisia luokkia, erilaisia oppilaita. Teoksessa J. Hautamäki, I. Rämä & M.-P. Vainikainen (toim.), *Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen*. Valtakunnallinen arviointitutkimus peruskoulun päättövaiheesta (s. 139–165). Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, 52:2019. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/344072/Verkko_peruskoulutus_taa-arvo_ja_oppiminen_2019.pdf?sequence=1
- Lehto, J. E., Scheinin, P., Kupiainen, S., & Hautamäki, J. (2001). National survey of reading comprehension in Finland. *Journal of Research in Reading*, 24(1), 99–110. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00135>
- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lämsä, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P., & Vettenranta, J. (2019). PISA 18 : ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2019:40. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-678-2>
- Lempinen, S., Berisha, A.-K., & Seppänen, P. (2016). Inklusion ja kouluvalinnan dilemma – Oppilaan tuen taso ja yläkoulujen oppilaaksiotto Turussa. *Kasvatus*, 2, 125–138. <https://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/47/2/inklusi.pdf>
- Lindfors, P., Minkkinen, J., Rimpelä, A., & Hotulainen, R. (2018). Family and school social capital, school burnout and academic achievement: a multilevel longitudinal analysis among Finnish pupils. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(3), 368–381. <https://doi.org/10.1080/02673843.2017.1389758>
- Loula, P. (12.1.2023). Oppimistulokset romahtavat, eikä kukaan tunnu tietävän miksi – Mitä kouluissa on tapahtunut? Helsingin Sanomat. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000009322569.html>
- Luoma, T. (2021). Oppilaiden yksilöllistä kehittymistä tukevat ja estävät käytänteet yhdessä pääkaupunkiseudun yläkoulussa. *Kasvatus ja aika*, 15(3–4), 245–262. <https://doi.org/10.33350/ka.105327>
- Luukkonen, J., Bernelius, V., Palmqvist, R., & Raitasalo, K. (2023). School segregation, selective education, and adolescents' alcohol use – is there a connection? *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2175251>
- Minkkinen, J., Kinnunen, M., Karvonen, S., Hotulainen, R., Lindfors, P., & Rimpelä, A. (2018). Low schoolwork engagement and schoolwork difficulties predict smoking in adolescence? *European Journal of Public Health*, 29(1), 44–49. <https://doi.org/10.1093/eurpub/cky179>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus user's guide*. Eighth edition. Muthén & Muthén. https://www.statmodel.com/download/usersguide/MplusUserGuideVer_8.pdf
- Nazeri, F., & Vainikainen, M.-P. (arvioitavana). Suomen kielen taito ulkomaalaistaustaisten oppilaiden koulumenestyksen esteenä? – Valtaväestön ja ulkomaalaistaustaisten oppilaiden matematiikan osaamiserot ja niiden selittäjät.
- Pasu, T., Seppänen, P., & Kosunen, S. (2023). Painotetun opetuksen oppilasvalikointi Suomen kaupunkikouluissa: valintakriteerit ja ideaalioppilaan normi. *Hallinnon Tutkimus*, 42(1). <https://doi.org/10.37450/ht.115579>

- Peetsma, T., van der Veen, I., Koopman, P., & van Schooten, E. (2006). Class composition influences on pupils' cognitive development 1. School Effectiveness and School Improvement, 17(3), 275–302. <https://doi.org/10.1080/13803610500480114>
- Peltola, M. (2021). Everyday consequences of selectiveness. Borderwork in the informal sphere of a lower secondary school in the metropolitan area of Helsinki, Finland. *British Journal of Sociology and Education*, 42(1), 97–112. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1861930>
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.
- Read, S., Hietajärvi, L., & Salmela-Aro, K. (2022). School burnout trends and sociodemographic factors in Finland 2006–2019. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 57, 1659–1669. <https://doi.org/10.1007/s00127-022-02268-0>
- Salmela-Aro, K. (2017). Dark and bright sides of thriving – school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 337–349. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1207517>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12–23. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.12>
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2012). The schoolwork engagement inventory. *European Journal of Psychological Assessment*, 28(1), 60–67. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000091>
- Seppänen, P. (2006). Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa: suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Seppänen, P., Kosunen, S., Vartiainen, H., & Murto, V. (2015). Oppilaiden kouluihin sijoittamisen politiikan oikeutus, eronteot ja vaihtoehdot vanhempien puheessa. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne, & H. Simola (toim.), *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka* (s. 153–200). Kasvatusalan tutkimuksia, 68. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Seppänen, P., Pasu, T., & Kosunen, S. (2023). Pupil selection and enrolment in comprehensive schools in urban Finland. Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen (toim.), *Finland's famous education system – Unvarnished insights into Finnish schooling* (s. 193–210). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5>
- Seppänen, P., Rinne, R., & Riipinen, P. (2012). Yläkouluvalinnat, koulujen suosio ja perheiden sosiaalinen asema – Lohkoutuuko perusopetus kaupungeissa? *Kasvatus*, 3, 226–243. <https://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/43/3/ylakoulu.pdf>
- Silvennoinen, H., Rinne, R., Kosunen, S., Kalalahti, M., & Seppänen, P. (2015). Yhteiskuntaluokat ja kouluvalinta. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne, & H. Simola (toim.), *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka* (s. 325–369). Kasvatusalan tutkimuksia, 68. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Sternberg, R., Castejon, J. L., Prieto, M. D., Hautamäki, J., & Grigorenko, E. (2001). Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in three international samples. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 1–16. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.17.1.1>
- Sulkunen, S., Kupari, P., Törnroos, J., Reinikainen, P., Malin, A., Leino, K., Linnakylä, P., & Välijärvi, J. (2002). Tulevaisuuden osaajat: PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, Opetushallitus. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-1183-7>
- Terävä, H., Malminen, U., Fross, H., Kemppinen, I., & Lampén, M. (20.2.2023). Kone näyttää, millaisista taustoista sinun lähikoulusi oppilaat tulevat. *Yle*. <https://yle.fi/a/74-20018233>
- THL (22.9.2023). Kouluterveyskyselyn tulokset. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely/kouluterveyskyselyn-tulokset>
- Tilastokeskus (2011). Ammattiluokitus 2010. Käsikirjoja nro 14. <https://www2.tilastokeskus.fi/fi/luokitukset/ammatti/>
- Torsheim, T., & Wold, B. (2001). School-related stress, support, and subjective health complaints among early adolescents: a multilevel approach. *Journal of Adolescence*, 24(6), 701–713. <https://doi.org/10.1006/jado.2001.0440>
- Ukkola, A., & Metsämuuronen, J. (2023). Matematiikan ja äidinkielen taidot alkuopetuksen aikana – Perusopetuksen oppimistulosten pitkätaisarviointi 2018–2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus [Karvi]. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_0123.pdf

- Vainikainen, M.-P., Gustavson, N., Rämä, I., Kupiainen, S., & Hautamäki, J. (2022). Oppimaan oppimisen arviointi. Teoksessa J. Hautamäki & I. Rämä (toim.), *Oppimaan oppiminen Helsingissä. Pitkittäistutkimus peruskoulun ensimmäiseltä luokalta toiselle asteelle* (s. 11–31). Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit, 1/2022. <http://hdl.handle.net/10138/339690>
- Vainikainen, M.-P., & Hautamäki, J. (2020). Three studies on learning to learn in Finland: Anti-Flynn effects (2001–2017). *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 43–58. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833240>
- Vainikainen, M.-P., Hienonen, N., & Hotulainen, R. (2017). Class size as a means of three-tiered support in Finnish primary schools. *Learning and Individual Differences*, 56, 96–104. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.05.004>
- Vettenranta, J., Hiltunen, J., Kotila, J., Lehtola, P., Nissinen, K., Puhakka, E., Pulkkinen, J., & Ström, A. (2020). Perustaidoista vauhtia koulutielelle. Neljännen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainvälinen TIMSS 2019 -tutkimus Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8473-1>
- WHO (3.5.2023). How school systems can improve health and well-being. Topic brief: mental health. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240064751>
- Yang Hansen, K., Gustafsson, J.-E., & Rosén, M. (2014). School performance differences and policy variations in Finland, Norway and Sweden. Teoksessa K. Yang Hansen, J.-E. Gustafsson, M. Rosén, S. Sulkunen, K. Nissinen, P. Kupari, R. F. Ólafsson, J. K. Björnsson, L. S. Grønmo, L. Rønberg, & J. Mejdning (toim.), *Northern Lights on TIMSS and PIRLS. Differences and similarities in the Nordic countries*. TemaNord, 528, 25–47. <https://doi.org/10.6027/TN2014-528>

Sanni Pöysä
Eija Pakarinen
Marja-Kristiina Lerkkanen

Huoltajien näkemyksiä lapsensa oppimisesta etäopetuksessa ja lapsen tuen tarpeiden heijastuminen niihin

Kohokohdat

- Huoltajat tunnistivat erilaisia lapsensa oppimista tukevia ja heikentäviä tekijöitä.
- Huoltajien näkemys lapsensa tuen tarpeesta ennen koronapandemiaa heijastui näkemyksiin lasten oppimisesta etäopetuksen aikana.
- Lähiopetuksen keskeyttäminen on voinut heikentää tuen tarpeessa olevien lasten yhdenvertaista mahdollisuutta oppimiseen.
- Opetuksen järjestämiseen liittyvissä muutoksissa on kiinnitettävä erityistä huomiota siihen, että etäopetus ei lisää oppilaiden polarisaatiota.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin huoltajien näkemyksiä lapsensa oppimisesta koronapandemian aikaisessa etäopetuksessa. Lisäksi selvitettiin, missä määrin huoltajien näkemys lapsen tuen tarpeista oli yhteydessä heidän näkemyksiinsä lapsen oppimisesta etäope-

tuksessa. Teemahaastatteluun osallistui 114 huoltajaa, joiden alakouluikäinen lapsi oli osallistunut etäopetukseen keväällä 2020. Teemaattisessa analyysissä aineisto jäsennettiin kolmeen teemaan sekä niiden alla lukeutuviin alateemoihin. Teemat olivat: 1) Oppimista

tukevia tekijöitä (esim. Lapsen hyvät työskentelytaidot ja Huoltajan panostus lapsen oppimiseen), 2) Oppimista heikentäviä tekijöitä (esim. Pulmat lapsen työskentelytaidoissa ja Etäopetuksen heikko laatu) ja 3) Oppimiseen liittyviä huolia (esim. Huoli riittävästä edistymisestä). Laadullista analyysia täydennettiin numeerisesti ja verrattiin tuloksia sen mukaan, oliko huoltajan mukaan lapsella ollut tuen tarpeita ennen koronapandemiaa vai ei. Tulokset osoittivat, että huoltajien vastauksissa painoutuivat erilaiset asiat sen mukaan, oliko lapsella tuen tarvetta vai ei. Esimerkiksi huoltajilla, joiden lapsilla oli tuen tarpeita, korostui työskentelytaitojen ja huoltajan panostuksen merkitys lapsen oppimiselle enemmän kuin niillä huoltajilla, joiden lapsilla ei ollut tuen tarpeita. Tulokset vahvistavat aiempaa näkemystä siitä, että etäopetus asetti tuen tarpeessa olevat lapset epätasa-arvoiseen asemaan oppimisensa suhteen. Opetuksen järjestämisessä on kiinnitettävä erityistä huomiota siihen, että kaikkien lasten yhdenvertainen mahdollisuus opiskeluun kyetään takaamaan myös mahdollisessa etäopetuksessa.

Asiasanat: etäopetus, oppiminen, huoltajien näkemykset, oppimisen tuki, koulutuksen yhdenvertaisuus

JOHDANTO

Koronapandemia asetti lapset ja heidän perheensä uuteen tilanteeseen keväällä 2020. Valtioneuvoston maaliskuussa 2020 antaman ohjeistuksen mukaan tavanomainen lähiopetus keskeytettiin ja annettiin valtakunnallinen etätyösuositus ja suositus välttää ylimääräisiä sosiaalisia kontakteja (Valtioneuvosto, 2020). Toimet, joilla tähdättiin koronaviruksen leviämisen hidastamiseen, johtivat muun muassa sii-

hen, että valtaosa perusopetusikäisistä lapsista opiskeli etäopetuksessa kotoa käsin kaikkiaan kahdeksan viikon ajan.

Viimeaikaisten tutkimusten mukaan näyttää siltä, että etäopetus ei kaikilta osin mahdollistanut lasten oppimista samalla tavoin kuin tavanomainen lähiopetus (mm. Lerkkanen ym., 2022; Molnár & Hermann, 2023). Etäopetus esimerkiksi edellytti sellaisia oppimis- ja opiskeluvalmiuksia, joita kaikilla ei ollut (Goman ym., 2021), ja osalla lapsista ilmeni oppimisvajetta (Betthäuser ym., 2023). Erilaiset selvitykset ovat osoittaneet, että etäopetus heikensi yhdenvertaisuuden toteutumista (Booth ym., 2021; Goman ym., 2021; Valtioneuvosto, 2021), ja sen voi nähdä aiheuttaneen oppimisvajetta erityisesti oppilailla, joilla oli tuen tarpeita jo ennen koronapandemiaa (Breux ym., 2022; Valtioneuvosto, 2021).

Aiempi tutkimus osoittaa, että huoltajat kokivat vastuuta lapsensa oppimisesta koronapandemian aikana (Sorkkila ym., 2023), ja alakouluikäiset oppilaat ovat kuvanneet tukeutuneensa etäopetuksessa apua tarvitessaan useammin huoltajiin kuin opettajaan (Pöysä ym., 2023). Aikaisemmat tutkimukset eivät kuitenkaan ole raportoineet kattavasti vanhempien näkemyksiä lapsensa oppimisesta koronapandemian aikaisessa etäopetuksessa. Erityisesti tarvitaan tietoa Suomessa järjestetystä etäopetuksesta. Lisäksi koska lähiopetuksen puutteen on nähty olleen erityisen haastavaa niille lapsille, joilla oli jo ennen koronapandemiaa muita enemmän pulmia opinnoissaan (Breux ym., 2022; Goman ym., 2022), tarvitaan tietoa siitä, kuinka vanhemmat kokevat lapsen tuen tarpeiden heijastuneen etäopetuksessa oppimiseen.

Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan huoltajien näkemyksiä alakouluikäisen lapsensa oppimisesta etäopetuksessa. Lisäksi tarkastellaan, missä määrin huoltajien näkemys lapsen tuen tarpeista oli yhteydessä näkemyksiin etäopetuksessa oppimisesta.

Opiskelu ja oppiminen etäopetuksessa

Lähiopetuksen keskeyttäminen sekä poikkeuksellisiin opetusjärjestelyihin siirtyminen keväällä 2020 muutti useimpien perusopetusikäisten lasten kouluarkea tavoilla, joita ei aiemmin ollut osattu ennakoida. Lasten koulunkäynti tapahtui tuolloin tavanomaisen lähiopetuksen sijaan erilaisilla etäopetuksen toteutustavoilla. Koska yhtenäisiä suosituksia perusopetusikäisten lasten etäopetuksesta ei ollut, koulut ja opettajat päättivät käytänteistään itsenäisesti (Vuorio ym., 2021). Käytännössä etäopetus koostui tyypillisesti reaaliaikaisesta opetuksesta erilaisin etäyhteyksin ja erilaisista itsenäiseen työskentelyyn pohjautuvista oppimismenetelmistä sekä näiden yhdistelmistä (Vuorio ym., 2021).

Aiemmin julkaistuissa selvityksissä on käynyt ilmi, että etäopetuksessa tarvitaan sellaisia oppimis- ja opiskeluvalmiuksia, joihin kaikilla lapsilla ei ollut edellytyksiä (mm. Goman ym., 2021; Lau & Lee, 2021; Sonnenschein ym., 2022; Vuorio ym., 2021). Etäopetus edellyttää esimerkiksi lähiopetusta enemmän kykyä itsenäiseen työskentelyyn ja oman toiminnan ohjaukseen (Goman ym., 2021; Valtioneuvosto, 2021; Vuorio ym., 2021). Etäopetuksen on nähty lisänneen huoltajien vastuuta lapsensa opiskelusta (Blikstad-Balas ym., 2022), ja lapset ovat tarvinneet huol-

tajiensa tukea opiskeluunsa (Lau & Lee, 2021). Sekä huoltajilla että opettajilla oli huoli lasten oppimisesta etäopetuksen aikana (Booth ym., 2021; Champeaux ym., 2022; Kim ym., 2021).

Viimeaikainen tutkimus on kohdistunut siihen, miten etäopetus näkyy lasten oppimistuloksissa. Alakouluikäisillä oppilailla oppimisvajetta on tunnistettu olevan esimerkiksi lukemisessa (mm. Engzell ym., 2021; Lerkkanen ym., 2022; Molnár & Hermann, 2023) ja matematiikassa (Engzell ym., 2021; Molnár & Hermann, 2023). Oppimisvajeen laajuuden on myös osoitettu olevan yhteydessä lähiopetuksen keskeytyksen keston (Schult ym., 2022). Tulokset mahdollisesta oppimisvajeesta ovat kuitenkin jossain määrin ristiriitaisia, sillä vaikka kasvava tutkimusnäyttö osoittaa etäopetuksen olevan yhteydessä perusopetusikäisten lasten oppimisvajeeseen (Betthäuser ym., 2023), kaikissa tutkimuksissa oppimisvajetta ei ole kuitenkaan havaittu (mm. Gore ym., 2021).

Oppilaiden erilaiset lähtökohdat etäopetuksessa

Koronapandemia on tuonut esiin huolen kasvavasta koulutukseen liittyvästä polarisaatiosta niin kansallisesti kuin kansainvälisesti (mm. Maailmanpankki, UNESCO ja UNICEF, 2021; Valtioneuvosto, 2021; Vuorio ym., 2021). Kaikilla lapsilla ei ollut yhdenvertaisia opiskelumahdollisuuksia lähiopetuksen ollessa keskeytettynä (Betthäuser ym., 2023; Blaskó ym., 2022). Myös Suomessa Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on raportoinut, että kaikilla oppilailla ei ollut etäopetuksen edellyttämiä oppimis- ja opiskeluvalmiuksia (Vuorio ym., 2021).

Tutkimuksissa on tunnistettu erilaisia perheeseen ja lapseen liittyviä tekijöitä, jotka lisäsivät mahdollisen oppimisvajeen riskiä. Esimerkiksi perheen matalampi koulutustaso (Engzell ym., 2021) ja heikompi sosioekonominen asema (Molnár & Hermann, 2023) olivat yhteydessä suurempaan koronapandemiaan liittyvään oppimisvajeeseen. Haelermans kollegoineen (2022) on ehdottanut tämän johtuvan mahdollisesti siitä, että näissä perheissä oli vähemmän taloudellisia ja ajallisia resursseja panostaa lapsen opiskeluun. Aiemmat tutkimukset ovat myös osoittaneet, että vanhempien tuntema vastuu lapsen oppimisesta sekä koulunkäynnin tukemiseen käytetty aika olivat yhteydessä vanhempien kokemaan uupumukseen koronapandemian aikana (Sorkkila ym., 2023). Tämä on huolestuttavaa, koska vanhemman uupumus voi heikentää hänen mahdollisuksiensa tukea lapsensa koulunkäyntiä.

Perhetaustaan liittyvien tekijöiden ohella on tunnistettu myös lapseen liittyviä yksilöllisiä tekijöitä, jotka asettavat erilaisia lähtökohtia oppimiselle etäopetuksessa. Koska etäopetus edellyttää lapsilta hyviä oppimis- ja opiskelunvalmiuksia, tutkimuksissa on tarkasteltu esimerkiksi niitä oppilaita, joilla oli jo ennen koronapandemiaa tuen tarvetta oppimisessaan. Esimerkiksi Sonnenschein kollegoineen (2022) tutki erityisopetukseen osallistuvien lasten huoltajien näkemyksiä etäopetuksesta. Tutkimus osoitti muun muassa, että huoltajien mielestä heidän lapsensa erityisopetuksen määrä väheni etäopetuksessa ja lapsen osallistuminen etäyhteyksin tapahtuvaan opiskeluun edellytti huomattavaa tukea huoltajalta. Vastaavia tuloksia sai myös Averett (2021) haastattellessaan huoltajia, joiden lapsilla oli eri

syistä tuen tarpeita oppimisessaan.

Koronapandemian aikaisiin oppimistuloksiin tai mahdolliseen oppimisvajeeseen keskittyvissä tutkimuksissa on tarkasteltu verrattain vähän lapseen liittyvien yksilöllisten tekijöiden yhteyttä oppimistuloksiin. Esimerkiksi kehityksellisiin neuropsykiatrisiin häiriöihin lukeutuvan aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön on kuitenkin osoitettu olevan yhteydessä koronapandemian aikana heikentyneeseen koulumenestykseen (Breux ym., 2022). Lisäksi esimerkiksi Grewing kollegoineen (2021) osoitti, että ennen koronapandemiaa heikommin menestyvät perusopetusikäiset oppilaat käyttivät lähiopetuksen keskeytyksen aikana opiskeluunsa vähemmän aikaa kuin paremmin menestyneet ikätoverinsa. Schult kollegoineen (2022) puolestaan havaitsi, että ennen pandemiaa heikommin menestyneiden alakouluikäisten oppilaiden oppimisvaje oli keskimääräistä suurempi. Näin ollen koronapandemiaa edeltäneen akateemisen taitotason voi nähdä olleen yhteydessä siihen, kuinka lapset ovat opiskelleet ja oppineet etäopetuksessa.

Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on nostaa esille huoltajien näkemyksiä lapsensa oppimisesta kevään 2020 etäopetuksessa. Pyrkimyksenä on täydentää aiempaa tutkimuskirjallisuutta laajalla haastattelunaineistolla. Aineiston erityispiirteenä on, että osa haastatteluihin osallistuneista huoltajista kertoi lapsellaan olleen oppimiseen tai opiskeluun liittyviä tuen tarpeita ennen koronapandemiaa. Tämä mahdollistaa tulosten vertailun lapsen tuen tarpeiden mukaan. Tarkemmat tutkimuskysymykset

ovat seuraavat: 1) Miten huoltajat kuvaavat lapsensa oppimista kevään 2020 etäopetuksessa? sekä 2) Missä määrin huoltajien näkemys lapsen tuen tarpeista on yhteydessä heidän näkemyksiinsä lapsensa oppimisesta etäopetuksessa?

MENETELMÄ

Tutkimuksen aineisto

Tämä tutkimus on osa laajempaa TESSI-tutkimusta (Teacher and student stress and interaction in classroom, Lerkkanen & Pakarinen 2021; Pakarinen, 2021). Tutkimus sai myönteisen ennakoarvion Jyväskylän yliopiston eettiseltä toimikunnalta, ja tutkimuksen toteutus noudattaa tieteelliselle tutkimukselle asetettuja tutkimuseettisiä periaatteita (TENK, 2019). Tutkimuksessa käytetty aineisto kerättiin niiltä TESSI-tutkimukseen osallistuneiden lasten huoltajilta, jotka osallistuivat vapaaehtoisin koronapandemian aikaista etäopetusta käsitteleviin tutkimushaastatteluihin. Osallistujien kiinnostusta osallistua tutkimushaastatteluun tiedusteltiin TESSI-tutkimuksen kirjallisessa suostumuslomakkeessa. Kiinnostuksensa ilmaiseisiin huoltajiin oltiin erikseen yhteydessä, ja heille kerrottiin lisätietoa haastattelun toteutuksesta ja sisällöstä.

Huoltajat haastateltiin joulukuun 2020 ja helmikuun 2021 välisenä aikana. Haastatteluihin osallistuneista huoltajista neljä jätettiin tämän tutkimuksen ulkopuolelle, koska heidän TESSI-tutkimukseen osallistuneet lapsensa eivät olleet osallistuneet keväällä 2020 lainkaan etäopetukseen. Tähän tutkimukseen osallistuneiden huoltajien ($N = 114$) TESSI-tutkimukseen

osallistuvista lapsista kolme opiskeli kevään 2020 etäopetuksen ajan osin etäopetuksessa ja osin lähiopetuksessa. Muiden 111 huoltajan TESSI-tutkimukseen osallistuvat lapset opiskelivat kyseisen etäopetusjakson ajan kokonaisuudessaan etäopetuksessa. Kaikkien tähän tutkimukseen osallistuneiden huoltajien TESSI-tutkimukseen osallistuvat lapset kävivät haastatteluiden tekohetkellä neljättä vuosiluokkaa ja keväällä 2020 kolmatta vuosiluokkaa.

Teemahaastatteluiden tavoitteena oli selvittää huoltajien kokemuksia koronapandemian aikaisesta etäopetuksesta. Huoltajia pyydettiin muun muassa kuvailemaan etäopetukseen liittyviä käytännön järjestelyitä ja omaa rooliaan etäopetuksessa sekä kertomaan näkemyksiään lapsensa oppimisesta etäopetuksen aikana ja mahdollisista etäopetuksen aiheuttamista huolista. Teemahaastattelun runko pilotoitiin ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja. Pilotoinnin perusteella kysymyksiä muokattiin hieman ymmärrettävyyden lisäämiseksi.

Haastattelijoina oli seitsemän kasvatustieteen syventävien opintojen opiskelijaa. Haastattelijat osallistuivat ensimmäisen kirjoittajan järjestämään haastattelukoulutukseen. Etäyhteyksin tehdyt haastattelut tallennettiin videopuheluohjelmalla ja tallenteet litteroitiin sanatar-kasti. Anonymisoidut litteraatit tallennettiin TESSI-tutkimuksen osallistujille annettuja tunnistenumeroita käyttäen. Tutkimukseen osallistuneiden huoltajien haastatteluiden kesto oli keskimäärin 22,5 minuuttia (kestoltaan 11–48 min), ja haastatteluista kertyi yhteensä 225 673 sanaa litteroitua tekstiä.

Tutkimusaineiston analyysi

Tutkimusaineisto analysoitiin temaattisen analyysin periaatteita noudattaen (Braun & Clarke, 2006). Analyysiprosessin alussa aineistoon tutustuttiin huolellisesti ja luotiin aineistolähtöinen luokittelurunko. Luokittelurungon toimivuutta testattiin, ja alustavia teemoja hahmoteltiin analysoimalla noin neljännes kokonaisaineistosta. Testausvaiheen jälkeen luokittelurunkoon tehtiin täydennyksiä ja parannuksia.

Varsinainen aineiston luokittelu tehtiin lopullista luokittelurunkoa hyödyntäen koko aineistolle kaksivaiheisesti. Ensin aineiston luokitteli itsenäisesti työskennellyt tutkimusavustaja. Toisessa vaiheessa kertaalleen luokiteltu aineisto tarkastettiin ja tarvittaessa uudelleen koodattiin; tätä vaihetta oli tekemässä kuusi tutkimusavustajaa siten, että kutakin litteraattia tarkasti kaksi tutkimusavustajaa. Tutkimusavustajat tarkastivat ja mahdollisesti uudelleen koodasivat kunkin litteraatin ensin itsenäisesti. Tämän jälkeen samaa litteraattia työstäneet tutkimusavustajat tapasivat vertaillakseen luokituksia ja muodostaakseen konsensuksen lopullisesta luokituksesta. Ensimmäinen kirjoittaja koulutti kaikki tutkimusavustajat käyttämään luokittelussa hyödynnettyä Atlas.ti-ohjelmistoa sekä luokitusrunkoa.

Kokonaisaineiston luokittelun jälkeen temaattista analyysia jatkettiin hyödyntäen huoltajien haastattelulitteraateista erityisesti niitä osia, joissa keskityttiin tälle tutkimukselle keskeisiin sisältöihin. Seuraavaksi arvioitiin, sopivatko luokittelurunko ja alustavat teemat aineistoon, ja tehtiin tarvittavia muutoksia ja täydennyksiä. Tällä haluttiin varmistua siitä, että temaattisessa analyysissa valitut teemat edustivat

aineistoa riittävän kattavasti ja että kunkin teeman alle lukeutuva aineisto muodosti riittävän yhtenevän kokonaisuuden. Tämän jälkeen tehtiin vaiheittain alateemojen, teemojen ja pääteeman lopulliset määrittelyt ja nimeämiset. Myös näissä vaiheissa palattiin alkuperäisiin litteraatteihin, jotta mahdollistettiin aineistolähtöinen analyysi.

Lopuksi temaattisen analyysin tuloksia täydennettiin muuntamalla litteraateista saatua tietoa numeeriseen muotoon. Tällä haluttiin selvittää, missä määrin huoltajien näkemys lapsen tuen tarpeista oli yhteydessä heidän kuvauksiinsa lapsensa oppimisesta. Numeeriseen muotoon tallennettiin IBM SPSS Statistics 28 -ohjelmistoa hyödyntäen huoltajien vastaukset heille esitettyihin kysymyksiin siitä, onko lapsella ollut tuen tarpeita ennen koronapandemiaan liittynyttä etäopetusta (1 = kyllä; 2 = ei) sekä siitä, onko huoltajalle syntynyt huolta lapsensa oppimisesta tai kehityksestä etäopetuksen aikana (1 = kyllä; 2 = ei). Lisäksi kustakin laadullisessa analyysissa muodostetusta alateemasta tallennettiin dummy-muuttujina tietoa siitä, oliko huoltaja maininnut kyseisen alateeman (1 = kyllä; 2 = ei). Numeerista tietoa hyödynnettiin frekvenssien ja prosentuaalisten osuuksien laskemisessa sekä t-testeissä.

TULOKSET

Temaattisessa analyysissa aineisto jaettiin kolmeen teemaan ja niiden alle luokituttiin 25 alateemaan (taulukko 1). Teemat olivat 1) oppimista tukevia tekijöitä, 2) oppimista heikentäviä tekijöitä ja 3) oppimiseen liittyviä huolia. Pääteemaksi määriteltiin huoltajien näkemyksiä lapsensa

oppimisesta etäopetuksessa. Tuloksissa esitellään ensin temaattisen analyysin tulokset kolmeen teemaan keskittyen ja autenttisia aineistolainauksia hyödyntäen. Tämän jälkeen tarkastellaan numeerista tietoa hyödyntäen sitä, missä määrin huoltajien näkemys lapsen tuen tarpeista oli yhteydessä heidän kuvauksiinsa lapsensa oppimisesta.

Oppimista tukevia tekijöitä

Huoltajien kuvauksissa esiintyi useita heidän lapsensa oppimista heikentäneitä tekijöitä (taulukko 1). Usein ne liittyivät erilaisiin pulmiin etäopetuksen edellyttämässä työskentelytaidoissa, kuten puutteisiin itsenäiseen työskentelyyn tarvittavassa oman toiminnan ohjauksessa tai sinnikkyydessä. Huoltajat kuvasivat lapsensa oman toiminnan ohjausta esimerkiksi seuraavasti: ”– – vaikka opettajan ohje oli, että ’hypää sen yli ja tee joku seuraava asia, et ei jääädä jumittamaan’, mut saatto olla, et lapsi* tunti-pariki jumitti johonki. Ja sitte eksyi taas jonnekin pelailemaan tai tota videoita kattomaan ja mitä kaikkee.”

Vanhemmat kuvasivat myös sinnikkyyden puutetta: ”– – lapset keksii helposti kepulikonsteja sitte niinku läksyjen tekoon. Että ku tota ei oo kukaan valvomassa, niin käytetään laskinta matematiikassa ja tämmösiä että helposti mennään siitä mistä on aita matalin sitte ku on saatu vähän siimaa.” Eräs huoltaja pohti lapsensa työskentelytaitojen kehittymisen vaihetta: ”Oman lapsen kohalla niin ehkä kypsyys vielä siihe, että jaksaa keskittyä ja ymmärtää sen vastuun kantamisen sen päivän aikana – – niin ehkä siinä vielä tiettyjä haasteita – – niin vielä ainaki hänen kohallaan tässä iässä ni oli vielä, oli vie-

lä vähä, vähä kehitysvaiheessa.” Huoltajat siis myös kyseenalaistivat, onko heidän lapsillaan kehitystasonsa puolesta vielä riittäviä etäopetuksen edellyttämiä työskentelytaitoja.

Monet huoltajat kokivat myös, että etäopetuksen heikko laatu oli heikentänyt heidän lapsensa mahdollisuuksia oppia. Etäopetuksen laatu nousi esille eri tavoin. Osa vanhemmista pohti esimerkiksi työmäärän tai työtapojen soveltuvuutta lapselleen, ja moni huoltaja nosti esille puutteet tehtävänantojen selkeydessä: ”[Lapsi* on] noheva lapsi ja – – se on neljävuotiaana opetellu ite lukemaan ja muuta. Ni siitä huolimatta niin haastavia ohjeita, että tosi vaikea itsenäisesti selviytyä jo niistä ohjeista. Ja sitte just se, että niin valtava määrä sitä kirjottamista, ku se kasautuu sit niinku tavallaan niissä kaikissa aineissa niihin.”

Etäopetuksen heikkoon laatuun liittyi myös se huoltajien kokemus, että opetusta ei ylipäättäen ollut. Opetus jäi puutteelliseksi esimerkiksi, jos opettajan ja oppilaiden välillä ei ollut mahdollisuutta riittävään vuorovaikutukseen: ”– – se semmonen opetus jäi puuttumaan eli tehtiin tehtäviä, mutta niitä asioita ei sinänsä niinku opetettu. Et toki sitte, kun ne teams-palaverit alko, ni siellä saatettiin vaikka matikassa käydä joku asia yhteisesti läpi, mutta ku se oli semmonen tunnin palaveri – – ja siin on niiku viistoist minuuttia sitä opetusta, ni kylhän se [opetus] jäi niiku kokonaan puuttumaan. Et ne piti tehdä hirveen itsenäisesti, niiku oppia uusia asioita, mikä oli just mun mielestä ehkä vähän kyseenalaista.” Lisäksi huoltajat toivat esille, että etäopetuksessa oppimista heikensivät erilaiset tekniset ongelmat, kuten puutteet laitteissa ja verkkoyhteyksissä.

Taulukko 1

Huoltajien näkemyksiä lapsensa oppimisesta etäopetuksessa. Temaattisessa analyysissä jäsennetyt alateemat ja teemat

Teema	Alateema	Mainitsijat (N = 114) f(%) ^a	Huoltajan mukaan lapsella ei ollut tuen tarpeita (n = 84) f(%) ^b	Huoltajan mukaan lapsella oli tuen tar- peita (n = 30) f(%) ^c
Oppimista tukevia tekijöitä	Lapsen hyvät työskentelytaidot	59 (51.8)	51 (60.7)	8 (26.7)
	Lapsen hyvä akateeminen taitotaso	42 (36.8)	37 (44.0)	5 (16.7)
	Huoltajan panostus lapsen oppimiseen	28 (24.6)	15 (17.9)	13 (43.3)
	Mahdollisuus vaikuttaa työskentelytahtiin	27 (23.7)	20 (23.8)	7 (23.3)
	Lapsen totutut arkirutiinit jatkuivat	22 (19.3)	16 (19.0)	6 (20.0)
	Etäopetuksen lisäämä työskentelyrauha	18 (15.8)	13 (15.5)	5 (16.7)
	Vapaa-ajan lisääntyminen	16 (14.0)	12 (14.3)	4 (13.3)
	Toimivat etäopetuskäytänteet	14 (12.3)	13 (15.5)	1 (3.3)
	Etäopetuksessa huomioidut lapsen tarpeet	10 (8.8)	3 (3.6)	7 (23.3)
	Lapsen ikä	9 (7.9)	6 (7.1)	3 (10.0)
	Lapsen tietotekniset taidot	7 (6.1)	6 (7.1)	1 (3.3)
	Huoltajan asennoituminen tilanteeseen	2 (1.8)	1 (1.2)	1 (3.3)
Oppimista heikentäviä tekijöitä	Pulmat lapsen työskentelytaidoissa	47 (41.2)	28 (33.8)	19 (63.3)
	Etäopetuksen heikko laatu	39 (34.2)	23 (27.4)	16 (53.3)
	Sosiaalisten suhteiden vähäisyys	34 (29.8)	27 (32.1)	7 (23.3)
	Etäopetuksen tekniset ongelmat	30 (26.3)	22 (27.4)	8 (26.7)
	Kouluarjen strukturoimattomuus	17 (14.9)	10 (11.9)	7 (23.3)
	Etäkoulun tuoma henkinen kuormitus	15 (13.2)	10 (11.9)	5 (16.7)
	Erityisopetuksen puuttuminen	11 (9.6)	3 (3.6)	8 (26.7)
	Huoltajan vähäinen mahdollisuus auttaa	6 (5.3)	4 (4.8)	2 (6.7)
	Henkilökohtaiset kriisit	2 (1.8)	1 (1.2)	1 (3.3)
Rauhaton työskentelyympäristö	2 (1.8)	1 (1.2)	1 (3.3)	
Oppimiseen liittyviä huolia	Huoli riittävästä edistymisestä	20 (17.5)	6 (7.1)	14 (46.7)
	Huoli heikentyneestä motivaatiosta ja työskentelytaidoista	8 (7.0)	5 (6.0)	3 (10.0)
	Huoli sosiaalisesta kanssakäymisestä	5 (4.4)	4 (4.8)	1 (3.3)

Huom. yksittäinen osallistuja on voinut mainita useampia alateemoja, mutta vaikka yksittäinen osallistuja olisi maininnut saman alateeman monta kertaa, on tämä laskettu vain yhdeksi mainitsijaksi kussakin alateemassa.

^a = kyseisen alateeman mainitsijoiden osuus suhteessa kaikkiin tutkimukseen osallistuneisiin huoltajiin, ^b = kyseisen alateeman mainitsijoiden osuus suhteessa niihin huoltajiin, joiden mukaan heidän lapsillaan ei ollut tuen tarpeita ennen kevään 2020 etäopetusjaksoa, ^c = kyseisen alateeman mainitsijoiden osuus suhteessa niihin huoltajiin, joiden mukaan heidän lapsillaan oli ollut tuen tarpeita ennen kevään 2020 etäopetusjaksoa

Osin näiden puutteiden koettiin lisänneen esimerkiksi etäopetuksen heikkoon laatuun liittyvää työtapojen epäsovivuutta.

Koulun toiminta heikensi oppimista silloin, kun erityisopetuksen koettiin puuttuneen eikä etäopetuksessa ollut huomioitu lapsen yksilöllisiä tarpeita. Huoltajat kuvasivat, että heillä ei ollut kykyä korvata koulun tarjoamaa erityisopetusta ja tukea. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden koettiin joskus unohtuneen, vaikkakin huoltajat pohtivat myös sitä, että etäopetukseen osallistuminen on ollut heidän oma valintansa, koska koulut olisivat mahdollistaneet heidän lapselleen myös lähiopetuksen. Oppimisen kannalta erityisopetusta pidettiin kuitenkin tärkeänä.

Sosiaalisten suhteiden vähäisyys -alateemassa oppimisen heikentymistä perusteltiin kahdella tavalla. Toisaalta huoltajat pohtivat sitä, että etäopetuksessa lapset olivat uudessa tilanteessa, kun oppimisesta puuttui lähes kokonaan sosiaalinen kanssakäyminen vertaisten kanssa. Tämän ajateltiin esimerkiksi vähentäneen lapsen motivoitumista oppimiseen ja vaatineen uudenlaista tapaa oppia. Toisaalta huoltajat pohtivat myös sitä, että muutokset sosiaalisten suhteiden ylläpidossa estivät osaltaan sosiaalisten taitojen oppimista. Tätä pidettiin valitettavana, koska sosiaaliset taidot nähtiin keskeiseksi koulussa opittavaksi asiaksi: ”– – juurikin ne mitä myöski koulussa tarvii oppia, sitä ryhmässä toimimista ja toisten huomioimista, nää sosiaaliset taidot – – et niitten taitojen treenaaminen se on kuitenkin koulussa yks, et ku pitää oppia olemaan muitten kanssa, kuunnella ohjeita. Ohan se helppoa täällä kotona kun on yks joka sanoo tai kaks, niinku vanhemmat, että se on kuitenkin eri asia siellä, siellä tuota koulussa.”

Oppimista heikentäviin tekijöihin kuului vielä viisi alateemaa: kouluarjen strukturoimattomuus, etäkoulun tuoma henkinen kuormitus, huoltajan vähäinen mahdollisuus auttaa, henkilökohtaiset kriisit ja rauhaton työskentelyympäristö. Huoltajat kertoivat muun muassa toivoneensa, että koulupäivä olisi edennyt tavanomaisen lukujärjestyksen mukaan erillisine oppitunteineen ja välitunteineen. Strukturoimattomuus hankaloitti oppimista, koska lapsilla ei välttämättä ollut kykyä itse rytmittää työskentelyä, mistä vanhempien mukaan seurasi väsymystä ja keskittymisvaikeuksia. Huoltajilla ei myöskään ollut aina mahdollisuutta auttaa lapsiaan tehtävissä.

Huoltajat kuvasivatkin, että etäkoulu oli toisinaan henkisesti raskasta niin lapselle kuin huoltajalle. Eräs huoltaja kuvasi lapsensa kuormittumista: *”Vaikka me oltiin kaikki kotona, niin aika itsekseen se lapsi* siellä omassa huoneessaan niitä teki ja sitte huomasi, että paineistuu jonku verran siitä hommasta. Ihan siitä, että tyyliin missä ne tehtävät on. Eli, eli et onko hänellä oikeet tehtävät, onko hän lukenu oikeen alueen, niin että semmosta niinku painetta tuli.”* Usein sekä lapsen että huoltajan kuormituksen kuvattiin syntyneen erilaisen käytännön asioiden yhdistämisestä.

Oppimiseen liittyviä huolia

Huoltajien nimeämät oppimisen huolet jäsennettiin tutkimuksessa omaksi teemakseen (taulukko 1). Tavallisimmin huolet liittyivät lapsen riittävään edistymiseen etäopetuksessa. Usein siitä oltiin huolissaan jossain tietyssä oppiaineessa, yleensä sellaisessa, jossa oli ollut pulmia jo ennen etäopetusjaksoa. Lisäksi erityisesti vieraan kielen oppiminen oli aiheuttanut

huolta, koska sen nähtiin hankaloituneen etäopetuksessa.

Aina huolet eivät kuitenkaan liittyneet mihinkään tiettyyn oppiaineeseen, vaan yleisemmin esimerkiksi siihen, pystyikö lapsi etäopetuksen vuoksi saavuttamaan kolmannelle vuosiluokalle asetetut tavoitteet: *"Kyllä se ehkä niinku se kokonaiskoulun edistyminen oli se huolenaihe. Että ei varmaan päästä samalle tasolle, kun mikä se sitten lähiopetuksessa on ja pysty välttämättä huomaamaan niitä erityisen tuen tarpeita, jos niitä sinällään ois ollut. Mut et kuitenkin se, että koulussa on kuitenkin se koulutettu henkilökunta ja opettajat, jotka pystyy paremmin ehkä näkemään sen, kun ne lapset on siinä päivittäin paikalla. Luulen, että tekivät kaiken sen minkä silloin pystyivät, mut en usko, että se oppimistulos on ihan yhtä hyvä etäopetuksessa kuin tossa päivittäisessä lähiopetuksessa."*

Huoltajilla oli huoli heikentyneestä motivaatiosta ja työskentelytaidoista. Eräs huoltaja kertoi, että hänen lapsensa motivaatio käydä lähiopetuksessa on muuttunut: *"Kyl mä oon miettinyt, että tuo koulumotivaatio on ollut tosi huono tänä syksynä. Et onko vaikutust tota – – Silloin keväällä oli niin päin, että lapsi* toivo, et pääsee kouluun takasi. Mutta nyt koko syksyn toivoo, et miksei taas mennä etäopetukseen. Että haluaisi mieluummin olla kotona."*

Lisäksi koettiin huolta sosiaalisesta kanssakäymisestä. Lasten eristämisen ikätovereista ja tavanomaiseen koulunkäyntiin liittyvän vuorovaikutuksen puuttumisen nähtiin jopa heikentäneen lapsen sosiaalisia taitoja: *"Et eniten ehkä lapsen* kohalla, tavallaan semmoset myös niinku kaverikuviot on sen pitkän tauon jälkee*

ollu hankalampia ja takkusempia. Niinku se semmonen sosialisointi, mitä oli ennen sitä koronakevättä, ni se ei oo nyt niinku käynnistynyt sillä tavalla."

Lapsen tuen tarpeiden heijastuminen oppimista koskeviin näkemyksiin

Kaikkiaan 26,3 prosenttia huoltajista kertoi lapsellaan olleen tuen tarpeita ennen kevään 2020 etäopetusjaksoa. Huoltajat jaettiin kahteen ryhmään sen mukaan, oliko lapsi tarvinnut tukea vai ei. Ryhmiä vertailtiin sen selvittämiseksi, missä määrin huoltajien näkemys lapsen tuen tarpeista oli yhteydessä heiden kuvauksiinsa lapsensa oppimisesta. Tietyn alateeman mainitteiden prosenttiosuudet osoittivat, että tuen tarpeen mukaisesti jaetuissa ryhmissä huoltajien vastauksissa painottuivat eri asiat (taulukko 1). Myös t-testien tulokset osoittivat tilastollisesti merkitseviä eroja näiden kahden ryhmän välillä.

Oppimista tukevia tekijöitä -teeman viidessä alateemassa havaittiin ryhmien välillä tilastollisesti merkitseviä eroja. Tulokset osoittivat, että huoltajat, joiden lapsilla ei ollut tuen tarpeita, mainitsivat lapsen hyvät työskentelytaidot ($t(55.47) = 3,47, p = .001$), lapsen hyvän akateemisen taitotason ($t(67.10) = 3,11, p = .003$) ja toimivat etäopetuskäytänteet ($t(99.60) = 2,34, p = .021$) oppimista tukeneiksi tekijöiksi useammin kuin huoltajat, joiden lapsilla oli tuen tarvetta. Sen sijaan huoltajat, joiden lapsilla oli tuen tarpeita, mainitsivat huoltajan panostuksen lapsen oppimiseen ($t(41.73) = -2.52, p = .016$) ja etäopetuksessa huomioitujen tuen tarpeiden ($t(32.98) = -2.44, p = .02$) oppimista tukeneiksi tekijöiksi useammin kuin muut.

Oppimista heikentäviä tekijöitä -teeman kolmessa alateemassa havaittiin tilastollisesti merkitseviä eroja. Tukea tarvitsevien lasten huoltajat mainitsivat oppimista heikentäneiksi tekijöiksi muita huoltajia useammin pulmat lapsen työskentelytaidoissa ($t(49.69) = -2.90, p = .006$), etäopetuksen heikon laadun ($t(46.19) = -2,48, p = .017$) ja erityisopetuksen puuttumisen ($t(32.64) = -2,73, p = .01$).

Tulokset osoittivat, että huoltajilla, joiden lapsilla oli tuen tarpeita, oli syntynyt etäopetuksen aikana huolta lapsensa oppimisesta tai kehityksestä useammin kuin huoltajilla, joiden lapsilla ei ollut tuen tarvetta ($t(37.34) = -2,38, p = .023$). Myös oppimiseen liittyviä huolia -teemassa havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero yhdessä alateemassa, sillä tulokset osoittivat, että huoltajat, joiden lapsilla oli tuen tarpeita, mainitsivat huolia riittävästä edistymisestä ($t(34.55) = -4,08, p < .001$) useammin kuin huoltajat, joiden lapsilla ei ollut tuen tarpeita.

POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella huoltajien näkemyksiä alakouluikäisen lapsensa oppimisesta tavanomaisen lähiopetuksen ollessa koronapandemian vuoksi keskeytettyinä. Tulokset osoittavat huoltajien pitävän etäopetuksessa oppimisen kannalta erityisen keskeisenä asiana lapsen työskentelytaitoja: hyvien työskentelytaitojen koettiin tukeneen ja huonojen heikentäneen oppimista. Erilaisten työskentelytaitojen, kuten itseohjautuvuuden, tärkeä asema etäopetuksessa on nostettu esille myös aikaisemmin etäopetusta käsitelleissä kansallisissa raporteissa (mm.

Goman ym., 2021; Valtioneuvosto, 2021).

Etäopiskelu näytti edellyttävän oppimis- ja opiskeluvalmiuksia, joita kaikilla lapsilla ei ollut (Goman ym., 2021). Lasten eriarvoinen asema riittävien työskentelytaitojen suhteen nousi esille myös tässä tutkimuksessa, sillä tuen tarvitsemisen mukaan jaetut ryhmät erosivat työskentelytaidoiltaan toisistaan. Sekä aiempi tutkimus (Avalett, 2021; Sonnenschein ym., 2022) että tämän tutkimuksen tulokset alleviivaavat tukea tarvitsevien oppilaiden työskentelytaitojen tukemisen tärkeyttä.

Vaikka työskentelytaitojen edistäminen on kiinteä osa perusopetusta (Opetushallitus, 2014) ja Suomessa käytössä oleva kolmiportaisen tuen järjestelmä ohjaa kohdistamaan tuen lapsen tarpeisiin (Perusopetuslaki 1998/628), tämän tutkimuksen tulokset kertovat tarpeesta löytää vielä tehokkaampia keinoja lasten työskentelytaitojen vahvistamiseen. Tulokset antavat aihetta pohtia, josko oppimisessaan tukea tarvitsevien lasten työskentelytaitoja vahvistamalla voitaisiin osaltaan kaventaa koulutuksellista eriarvoistumista ja kasvavaa polarisaatiota.

Huoltajien mielestä toinenkin lapsen ominaisuuksiin liittyvä piirre, hyvä akateeminen taitotaso, tuki keskeisesti oppimista etäopetuksessa. Myös aiempi tutkimus on osoittanut, että ennen koronapandemiaa saavutettu hyvä koulumenestys voi suojata lähiopetuksen keskeytykseen liittyneeltä oppimisvajeelta (Schult ym., 2022). Työskentelytaitojen ohella tulisikin huomioida oppilaan akateemisten perustaitojen taso, kun pohditaan etäopetuksessa oppimisen eriarvoisuutta tuottavia tekijöitä.

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että hyvän akateemisen taitotason hyödyllisyyden mainitsivat useammin ne huoltajat,

joiden lapsella ei ollut tuen tarpeita. Vastaavasti huoltajien nimeämässä oppimisen huolissa lasten akateemisiin taitoihin liittyvät huolet nousivat esille useammin niillä, joiden lapsella oli tuen tarpeita. Lasten akateemista taitotasoa ei tässä tutkimuksessa arvioitu, mutta aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet tukea tarvitsevien lasten saavuttaneen keskimäärin heikompia akateemisia tuloksia vertaisiinsa nähden (mm. Schulte & Stevens, 2015) ja etäopetukseen liittyvän oppimisvajeen riski on nähty suuremmaksi niillä lapsilla, jotka tarvitsevat tukea oppimiseensa (Breux ym., 2022). Jotta lapsille voitaisiin tarjota YK:n lapsen oikeuksien julistuksessa mainitut yhdenvertaiset oppimismahdollisuudet, olisi tärkeää tunnistaa, ketkä tarvitsevat akateemisen taitotasonsa takia etäopetuksessa erityistä huomiota.

Huoltajan tarjoama panostus oli huoltajien näkemyksen mukaan edistänyt lapsen oppimista. Myös aiempi tutkimuskirjallisuus osoittaa, että huoltajat kantoivat vastuuta lapsensa oppimisesta etäopetuksen aikana (Blasko ym., 2022; Blikstad-Balas ym., 2022; Sorkkila ym., 2023). Tässä tutkimuksessa aineistosta välittyi lisäksi se, että toisten lasten kohdalla huoltajan panostus oli suhteellisen kevyttä, toisilla taas erityisen voimakasta.

Tulosten mukaan tukea tarvitsevien lasten huoltajat pitivät huoltajan panostusta lapsen oppimista tukeneena tekijänä useammin kuin huoltajat, joiden lapsilla ei ollut tuen tarpeita. Myös aiemmissa tutkimuksissa tukea tarvitsevien lasten huoltajat ovat sanoneet, että heidän lapsensa osallistuminen etäopetukseen ei olisi onnistunut ilman huoltajan vahvaa tukea (Sonnenschein ym., 2022). Kaikilla huoltajilla ei ole kuitenkaan ollut yhtäläisiä mah-

dollisuuksia tukea lastaan etäopetuksessa (mm. Betthäuser ym., 2023; Engzell ym., 2021; Haelermans ym., 2022; Sonnenschein ym., 2022).

Sekä lasten yksilölliset erot tuen tarpeen määrässä että perheiden väliset erot huoltajien kyvyssä tukea lapsiaan lisäsivät koulutuksellista epätasa-arvoa etäopetuksessa. Koulutuksen yhdenvertaisuuden näkökulmasta opetus ei voi nojautua huoltajan panostukseen, vaan opetuksen järjestäjän tulee huolehtia siitä. Polarisatiokehityksen ehkäisemiseksi on syytä pohtia, miten koulu kykenee jatkossa turvaamaan opetuksen yhdenvertaisuuden myös tilanteissa, joissa tavanomainen lähiopetus ei ole mahdollista. Selvää on, että tämä edellyttää yhtenäisiä linjauksia päätöksenteossa sekä sitä, että rehtoreiden ja opettajien valmiuksia toimia ketterästi myös poikkeustilanteissa vahvistetaan.

Kouluun liittyvistä tekijöistä etäopetuksen heikko laatu nousi vahvasti esille lapsen etäopetuksessa oppimista heikentäneenä seikkana. Myös aiempi tutkimus on osoittanut etäopetuksen laadun olevan yhteydessä oppimiseen (Clark ym., 2021). Tässä tutkimuksessa ei eritelty tarkemmin, millä perusteella huoltajat pitivät etäopetuksen laatua heikkona, mutta aiempien tutkimusten mukaan huoltajien mielestä parhaat etäopetuksen muodot perustuvat reaaliaikaiseen vuorovaikutukseen (Champeaux ym., 2022). Ne vahvistaisivat myös aiemmin tunnistettua oppilaiden tarvetta pitää yllä totuttua koulupäivän työskentelyrytmiä (Pöysä ym., 2023).

Tukea tarvitsevien lasten huoltajat nostivat esille etäopetuksen heikon laadun oppimista heikentävänä tekijänä useammin kuin huoltajat, joiden lapsilla ei ollut tuen tarpeita, jotka taas kertoivat muita

vanhempia useammin toimivien etäopetuskäytänteiden tukeneen lastensa oppimista. Erityisopetuksen puuttumisesta puhuivat erityisesti tukea tarvitsevien lasten huoltajat. Lähiopetuksen keskeytyksen aikaiset erityisopetuksen puutteet ovat nousseet esille sekä kansallisissa raporteissa (Goman ym., 2021; Valtioneuvosto, 2021; Vuorio ym., 2021) että kansainvälisissä tutkimuksissa (mm. Averett, 2021; Sonnenschein ym., 2022). Vaikka tähän tutkimukseen osallistuneet huoltajat kuvasivat osittain ymmärtäneensä, miksi poikkeaviin opetusjärjestelyihin siirtyminen johti erityisopetuksen puuttumiseen, se aiheutti huoltajille kuitenkin huolta. Koulutuksen yhdenvertaisuuden ja polarisaatiokehityksen estämisen näkökulmasta erityisopetuksesta ei tule tinkiä missään olosuhteissa – päinvastoin etäopetuksen aikaiseen oppimisen tukeen on varmistettava riittävät resurssit.

Tutkimuksen rajoitukset ja jatkotutkimushaasteet

Tässä tutkimuksessa on myös rajoitteita, jotka tulee huomioida tuloksia tarkasteltaessa. Haastatteluaineiston yhteydessä ei kerätty tietoja esimerkiksi huoltajien sukupuolesta, koulutustasosta eikä perheen sosioekonomisesta taustasta. Koska aiempi tutkimus osoittaa erilaisten taustatekijöiden olevan yhteydessä etäopetuksessa oppimiseen (mm. Betthäuserym., 2023; Molnár & Hermann, 2023), on syytä tiedostaa, että tuloksissa olisi voinut painottua erilaisia asioita, mikäli aineisto olisi jaoteltu taustatekijöiden mukaisesti ryhmiin. Osallistujien taustaa kartoittavien tietojen puuttumisen vuoksi ei myöskään voida tietää, onko aineisto niiden suhteen edustava.

Lisäksi on hyvä huomioida, että vaikka mahdollisuutta haastatteluihin tarjottiin kaikille TESSI-tutkimuksessa mukana olleille huoltajille, osallistuminen perustui täysin vapaaehtoisuuteen. On siis mahdollista, että haastatteluihin osallistui jollain lailla valikoitunut joukko huoltajia (esim. etäopetukseen kielteisesti suhtautuneita). Vaikka kaikki kiinnostuneet haastateltiin, ei ole varmuutta siitä, miten kattavasti osallistujat edustavat huoltajia. On tarpeen huomata myös, että aineisto kerättiin seuraavana lukuvuonna kevään 2020 etäopetuksen jälkeen. Vaikka huoltajat kuvasivat kokemuksiaan kattavasti, on mahdollista, että he eivät muistaneet kaikkea.

Tutkimustietoa tarvitaan lisää, jotta päättäjät ja koulujen henkilökunta oppivat ymmärtämään etäopetuksen vaikutuksia ja etäopetuksen käytänteitä ja pedagogiikkaa pystytään kehittämään oikeaan suuntaan. Jatkotutkimuksissa on tarpeen kartoittaa osallistujien taustatekijöitä tarkemmin, jotta niiden suhteen voidaan tehdä syvällisempää analyysia. Olisi tärkeää saada lisätietoa esimerkiksi siitä, kuinka perheen sosioekonominen asema on yhteydessä huoltajien näkemyksiin lapsensa oppimisesta etäopetuksessa. Lisäksi olisi hyvä kuulla lasten omia kokemuksia sekä verrata niitä huoltajien näkemyksiin.

Johtopäätökset

Tämä tutkimus toi uutta tietoa huoltajien näkemyksistä siitä, miten hyvin heidän lapsensa on oppinut koronapandemian aikaisessa etäopetuksessa; erityisesti tarkasteltiin, kuinka lapsen tuen tarpeet heijastuvat huoltajien näkemyksiin. Huoltajat kuvasivat oppimista tukeneita ja heikentäneitä asioita, joista osa liittyi lapsen

taitoihin ja ominaisuuksiin ja osa huoltajien, koulun ja opettajan toimintaan. Tuloksia on tärkeää hyödyntää opetuksen kehittämisessä, ja ne vahvistavat esimerkiksi käsitystä opetuksen yksilöllistämisen merkityksestä.

Lisäksi tutkimus osoittaa, että opetuksen kehittämisessä on kiinnitettävä erityistä huomiota siihen, että mahdollinen etäopetus ei tulevaisuudessa lisäisi koulutuksellista polarisaatiota. Tämä on tärkeää, koska tulokset vahvistivat näkemystä siitä, että etäopetus asetti tukea tarvitsevat lapset niin opetuksen kuin tuen saavutettavuuden näkökulmasta heikompaan asemaan. Tulosten valossa näyttäisi siltä, että tukea tarvitsevien lasten oli kenties vaikeampi sopeutua etäopetuksen vaatimuksiin; erityisesti korostui työskentelytaitojen suuri merkitys. Tämän tiedostaminen voi ohjata rehtoreita, opettajia ja erityisopettajia kohdentamaan käytettävissä olevia resursseja tarkoituksenmukaisella tavalla mahdollisissa tulevilla etäopetustilanteissa.

Jatkossa on myös tärkeää harjoittaa oppilaiden itsesätelytaitoja ja työskentelytaitoja, jotta ne tukisivat oppimista myös poikkeusoloissa ja ehkäisisivät eriarvoistumista. Opetuksen järjestäjien on pystyttävä lakisääteisen vastuunsa mukaisesti järjestämään lasten opetus myös etäopetustilanteissa, jotta lasten yhdenvertaiset mahdollisuudet oppimiseen eivät jää huoltajien panostuksen varaan. Yhdenvertaisten oppimisedellytysten ja koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta suomalaisessa yhteiskunnassa tulee kiinnittää huomiota etäopetuksen käytänteisiin, ohjeistusten ja erityisesti kodin ja koulun yh-

teistyötä koskevien ohjeiden yhtenäistämiseen sekä opettajankoulutuksen antamiin valmiuksiin etäopetuksen pedagogiikassa.

TUTKIMUKSEN RAHOITUS

Tutkimus kuuluu EduRESCUE – resilientti koulu ja koulutus -hankkeeseen. Tutkimusta rahoittaa strategisen tutkimuksen neuvosto (STN), joka toimii Suomen Akatemian yhteydessä (#234196). Lisäksi tätä tutkimusta on rahoittanut Suomen Akatemia (#335635 ja #317610) sekä Opetusalan Ammattijärjestö OAJ.

Kirjottajatiedot:

Sanni Pöysä, KT, tutkijatohtori, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Eija Pakarinen, PsT, professori, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

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

LÄHTEET

- Averett, K. H. (2021). Remote learning, COVID-19, and children with disabilities. *AERA Open*, 7. <https://doi.org/10.1177/23328584211058471>
- Bethhäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M., & Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour* 7, 375–385. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4>
- Blaskó, Z., da Costa, P., & Schnepf, S. V. (2022). Learning losses and educational inequalities in Europe: Mapping the potential consequences of the COVID-19 crisis. *Journal of European Social Policy*, 32(4), 361–375. <https://doi.org/10.1177/09589287221091687>
- Blikstad-Balas, M., Roe, A., Dalland, C. P., & Klette, K. (2022). Homeschooling in Norway during the pandemic-digital learning with unequal access to qualified help at home and unequal learning opportunities provided by the school. Teoksessa F. M. Reimers (toim.), *Primary and secondary education during COVID-19. Disruptions to educational opportunity during a Pandemic* (s. 177–201). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_7
- Booth, C., Villadsen, A., Goodman, A., & Fitzmons, E. (2021). Parental perceptions of learning loss during COVID-19 school closures in 2020. *British Journal of Educational Studies* 69(6), 657–673. <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.1984390>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breaux, R., Dunn, N. C., & Becker, S. P. (2021). COVID-19 Resulted in lower grades for male high school students and students with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 26(7), 1011–1017. <https://doi.org/10.1177/10870547211104421>
- Champeaux, H., Mangiavacchi, L., Marchetta, F., & Piccoli, L. (2022). Child development and distance learning in the age of COVID-19. *Review of Economics of the Household*, Springer, 20(3), 659–685. <https://doi.org/10.1007/s11150-022-09606-w>
- Clark, A. E., Nong, H., Zhu, H., & Zhu, R. (2021). Compensating for academic loss: Online learning and student performance during the COVID-19 pandemic. *China Economic Review*, 68, 101629. <https://doi.org/10.1016/j.chieco.2021.101629>
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 118(17), e2022376118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Goman, J., Huusko, M., Isoaho, K., Lehikko, A., Metsämuuronen, J., Rumpu, N., Seppälä, H., Venäläinen, S., & Åkerlund, C. (2021). Poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen vaikutukset tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen eri koulutusasteilla. Osa III: Kansallisen arvioinnin yhteenvedo ja suosituksset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. *Julkaisut* 8:2021. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/04/KARVI_0821.pdf
- Gore, J., Fray, L., Miller, A., Harris, A., & Taggart, W. (2021). The impact of COVID-19 on student learning in New South Wales primary schools: an empirical study. *The Australian Educational Researcher*, 48, 605–637. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00436-w>
- Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., Woessmann, L., & Zierow, L. (2021). COVID-19 and educational inequality: How school closures affect low- and high-achieving students. *European Economic Review*, 140, 103920. <https://doi.org/10.1016/j.eurocorev.2021.103920>
- Haelermans, C., Korthals, R., Jacobs, M., de Leeuw, S., Vermeulen, S., van Vugt, L., Aarts, B., Prokic-Breuer, T., van der Velden, R., van Wetten, S., & de Wolf, I. (2022). Sharp increase in inequality in education in times of the COVID-19-pandemic. *Plos One* 17(2): e0261114. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0261114>
- Kim, L. E., Leary, R., & Asbury, K. (2021). Teachers' narratives during COVID-19 partial school reopenings: An exploratory study. *Educational Research*, 63(2). <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1918014>
- Lau, E. Y. H., & Lee, K. (2021). Parents' views on young children's distance learning and screen time during COVID-19 class suspension in Hong Kong. *Early Education and Development*, 32:6, 863–880. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1843925>
- Lerikkanen, M.-K. & Pakarinen, E. 2021. Teacher and student stress and interaction in classroom (TESSI). <https://doi.org/10.17011/jyx/dataset/77741>

- Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Salminen, J., & Torppa, M. (2023). Reading and math skills development among Finnish primary school children before and after COVID-19 school closure. *Reading and Writing*, 36(2), 263–288. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10358-3>
- Maailmanpankki, UNESCO ja UNICEF (2021). The state of the global education crisis: A path to recovery. The World Bank, UNESCO, and UNICEF. <http://dx.doi.org/10.1596/34700>
- Molnár, G. & Hermann, Z. (2023). Short- and long-term effects of COVID-related kindergarten and school closures on first- to eighth-grade students' school readiness skills and mathematics, reading and science learning. *Learning and Instruction*, 83, 101706. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101706>
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96.
- Perusopetuslaki (1998). 628/21.8.1998.
- Pöysä, S., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M.-K. (2023). Psykososiaalisen hyvinvoinnin heijastuminen oppilaiden kokemuksiin kevään 2020 etäopetuksesta. *Kasvatus* 54(4), 311–325. <https://doi.org/10.33348/kvt.138068>
- Schult, J., Mahler, N., Fauth, B., & Lindner, M. A. (2022). Long-term consequences of repeated school closures during the COVID-19 pandemic for reading and mathematics competencies. *Frontiers in Education*, 7, 867316. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.867316>
- Schulte, A. C., & Stevens, J. J. (2015). Once, sometimes, or always in special education: mathematics growth and achievement gaps. *Exceptional Children*, 81(3), 370–387. <https://doi.org/10.1177/0014402914563695>
- Sonnenschein, S., Stites, M. L., Grossman, J. A., & Galczyk, S. H. (2022). "This will likely affect his entire life": Parents' views of special education services during COVID-19. *International Journal of Educational Research*, 112, 101941. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101941>
- Sorkkila, M., Alasuutari, M., Pakarinen, E., Lammi-Taskula, J., Niuru, N., & Aunola, K. (2023). Vanhempien uupumus ja etäopetusjärjestelyt COVID-19-poikkeusoloaikana. *Kasvatus*, 54(2), 101–117.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.
- Valtioneuvosto (2020). Hallitus on todennut yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa Suomen olevan poikkeusoloissa koronavirustilanteen vuoksi. Tiedote 16.3.2020. <https://valtioneuvosto.fi/-/10616/hallitus-totesi-suomen-olevan-poikkeusoloissa-koronavirustilanteen-vuoksi>
- Valtioneuvosto (2021). Lapset, nuoret ja koronakriisi. Lapsistrategian koronatyöryhmän arvio ja esitykset lapsen oikeuksien toteuttamiseksi. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:2. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-674-7>
- Vuorio, J., Ranta, M., Korksinen, K., Nevalainen-Sumkin, T., Helminen, J., & Miettunen, A. (2021). Etäopetuksen tilannekuva koronapandemiassa vuonna 2020. Raportit ja selvitykset 2021:4. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/etaopetuksen-tilannekuva-koronapandemiassa-vuonna-2020>

Jenni Ruotsalainen
Minna Torppa
Tuire Koponen
Martti Siekkinen
Anna-Maija Poikkeus
Marja-Kristiina Lerkkanen

Luokan kertaajien taidot ja taitojen kehitys luokilla 1–4

Kohokohdat

- Luokan kertaaminen on Suomessa verrattain harvinaista, mutta vuosittain yli kolmesataa oppilasta (0.6 % ikäluokasta) kertaava ensimmäisen luokan.
- Aiempaa tietoa luokan kertaamisen yhteydestä taitojen kehitykseen sekä oppilaan saamaan tukeen on Suomessa hyvin vähän.
- Tutkimuksessa tarkasteltiin kolmea ryhmää: 1) pääaineiston kanssa samanikäisten kertaajien ryhmää, 2) pääaineiston kanssa samalla luokalla olevien, vuotta vanhempien, kertaajien ryhmää sekä 3) verrokkiryhmää, jolla oli ensimmäisen luokan keväällä samat taidot kuin ryhmällä 1 mutta jotka siirtyivät tavanomaisesti seuraavalle luokka-asteelle. Ryhmien taitojen kehitystä tarkasteltiin neljän seurantavuoden ajan vuosiluokilla 1–4.
- Samanikäisten kertaajien ja verrokkien luku- ja laskusujuvuudessa ei ollut eroja seurannan aikana. Samalla luokalla olevien kertaajien lukusujuvuus oli seurannan alussa parempi kuin kahdella muulla ryhmällä, mutta ero hävisi seurannan aikana.
- Kertausvuotensa aikana samanikäiset kertaajat eivät saaneet yhtä todennäköisesti erityisopetusta kuin seuraavalle luokalle siirretyt, taidoiltaan samanlaiset verrokkit.

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella 1. luokan kerranneiden oppilaiden luku- ja laskutaitojen sekä oikeinkirjoituksen kehitystä sekä heidän saamaansa erityisopetusta luokilla 1–4. Tutkimuksessa tunnistettiin kaksi luokan ker-

ranneiden oppilaiden ryhmää: *samanikäiset kertaajat* ($n = 34$) sekä *samalla luokalla olleet kertaajat* (oppilaat muita oppilaita vuoden vanhempia; $n = 32$). Näihin kertaajaryhmiin kuuluvien oppilaiden taitoja tarkasteltiin suhteessa

samanikäisten kertaajien *verrokkeihin* ($n = 34$), jotka eivät kerranneet luokkaa, ja pääaineistoon, jonka muodostivat muut seuranta-aineiston oppilaat ($n = 1\ 828$). Lisäksi tarkasteltiin, olivatko samanikäiset kertaajat ja näiden verrokkit saaneet seurannan aikana erityisopetusta. Ryhmien välisiä eroja taidoissa tarkasteltiin mittapisteittäin yksisuuntaisella varianssianalyysillä ja taitojen kehitystä ensimmäiseltä neljännelle mittapisteelle toistomittausten varianssianalyysillä. Erityisopetuksen saantia tarkasteltiin kuvailevien tietojen ja ristiintaulukoinnin avulla erikseen kunkin neljän seurantavuoden osalta. Seuranta-aikana *samanikäisten kertaajien* taitojen ero pysyi luku- ja laskusujuvuudessa samanlaisena suhteessa verrokkeihin. Tämän kertaajaryhmän oikeinkirjoituksen taidot olivat hyvin heikkoja seurannan alussa, mutta ero muihin ryhmiin pieneni seurannan aikana. *Samalla luokalla olleet kertaajat* olivat seurannan alussa taidoissaan toista kertaajaryhmää ja näiden verrokkeja edellä lukusujuvuudessa, mutta ero hävisi seurannan aikana. Erityisopetuksen osalta havaittiin, että samanikäiset kertaajat eivät saaneet kertausvuonna yhtä todennäköisesti erityisopetusta kuin 2. luokalle siirretyt verrokkit. Tutkimuksen tulokset eivät selkeästi puolla luokan kertaamisen hyödyllisyyttä keinona tukea oppilaan luku- ja laskutaitojen kehitystä, vaan pikemminkin tarvetta tukea taitoja pitkäkestoisesti.

Asiasanat: luokan kertaaminen, lukutaito, laskutaito, oikeinkirjoitus, oppimisen tuki

JOHDANTO

Viimeaikaiset oppimistulokset (Leino ym., 2019; 2023; Lerkkanen ym., 2023; Ukkola & Metsämuuronen, 2023) ovat herättäneet huolta oppilaiden akateemisten taitojen heikentymisestä ja osaamiserojen

kasvusta. Yhdeksi ratkaisuksi perustaitojen takaamiseen on esitetty vuosiluokan kertaamista (esim. Ukkola & Metsämuuronen, 2023). Luokan kertaaminen on ollut Suomessa vähäistä ja vähentynyt entisestään: vuonna 2000 ikäluokasta 0.96 prosenttia (624 oppilasta) kertasi ensimmäisen luokan ja vuonna 2019 kertaajia oli 0.57 prosenttia (348 oppilasta) (Vipunen, 2023).

Luokan kertaaminen on painottunut Suomessa vuosiluokille 1 ja 2 sekä 7, 8 ja 9, joilla kertaajia oli vuonna 2019 oppilasta 0.29–0.57 prosenttia; vuosiluokkia 3–6 kerranneiden oppilaiden osuus oli 0.08–0.13 prosenttia. Tutkimustietoa siitä, tukeeko luokan kertaaminen oppilaan taitojen kehitystä, ei Suomesta kuitenkaan juuri ole. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella 1. luokan kerranneiden oppilaiden luku- ja laskutaidon sekä oikeinkirjoituksen kehitystä sekä heidän saamaansa erityisopetusta luokilla 1–4.

Aiemmissä kansainvälisissä tutkimuksissa on saatu ristiriitaisia tuloksia kertaamisen vaikuttavuudesta; tuloksiin on vaikuttanut muun muassa se, keihin luokan kerranneiden oppilaiden taitoja verrataan, kuinka pitkältä ajalta seurantatietoa on sekä missä maassa tutkimus on toteutettu (mm. Allen ym., 2009; Goos ym., 2021; Valbuena ym., 2021). Tutkimuksissa luokan kerranneiden oppilaiden taitoja on verrattu 1) heidän kanssaan samanikäisiin, mutta seuraavalle luokka-asteelle siirtyneisiin oppilaisiin (ikäryhmän keskimääräinen osaaminen), 2) lähtötaitoiltaan mahdollisimman samankaltaisiin mutta seuraavalle luokalle siirtyneisiin oppilaisiin sekä 3) kertaamisen aikana ja sen jälkeen samalla luokka-asteella oleviin (iältään vuotta nuorempiin) oppilaisiin.

Vertailuryhmä vaikuttaa tuloksiin siksi, että oppilaat kehittyvät iän myötä ja eri-ikäiset ovat saaneet eri määrän opetusta – joko kerranneet yhden vuoden oppisisällöt tai opiskelleet jo seuraavan luokan asioita. Tässä laajassa seurantatutkimuksessa tarkastellaan ensimmäistä kertaa suomalaisten, luokan kerranneiden oppilaiden luku-, oikeinkirjoitus- ja laskutaitojen kehitystä neljän ensimmäisen kouluvuoden aikana hyödyntäen edellä mainittuja vertailuryhmiä. Lisäksi tarkastelemme, olivatko luokan kerranneet oppilaat ja näiden verrokkit saaneet seurannan aikana erityisopetusta.

Luokan kertaaminen ja taitojen kehitys

Vuosiluokan kertaamisesta käytetään käsitteitä *vuosiluokalle jättäminen* (eng. *grade retention*; mm. Davoudzadeh ym., 2015) ja luokan kertaaminen (*grade repetition*; mm. OECD, 2020). Suomen perusopetusasetuksessa (852/1998, 11 §) puhutaan luokalle jäämisestä, jonka yhteydessä viimeisimmän luokan suoritukset raukeavat. Koska kyseessä on oppilaan kannalta aktiivinen prosessi, joka edellyttää häneltä vuosiluokan oppimäärän suorittamista uudelleen, käytetään tässä tutkimuksessa käsitettä *luokan kertaaminen*.

Keskeisimpiä syitä luokan kertaamiselle ovat heikot akateemiset taidot ja se, että oppilas ei ole saavuttanut vuosiluokalle määritellyä taitotasoa (Davoudzadeh ym., 2015; Goos ym., 2013; Vandecandelaere ym., 2016). Akateemisten taitojen lisäksi heikkoudet muissa kouluvalmiuksissa, kuten toiminnanohjauksessa, hieno- ja karkeamotoriikassa ja käyttäytymisessä, on yhdistetty varhaisten kouluvuosien ker-

taamisen todennäköisyyteen (Bonvin ym., 2008; Davoudzadeh ym., 2015).

Kuten edellä todettiin, kansainväliset tutkimustulokset siitä, miten luokan kertaaminen on yhteydessä lasten luku- ja laskutaitoihin, ovat ristiriitaisia. Eri katsaukset ja meta-analyysit (Allen ym., 2009; Goos ym., 2021; Valbuena ym., 2021) ovat osoittaneet, että yksi keskeinen eroja selittävä tekijöistä on se, mihin viiteryhmään luokan kerranneiden oppilaiden taitoja on verrattu. Kertaamisen vaikutukset vaikuttavat kielteisemmiltä eli taitoerot kasvavat, kun luokan kerranneiden oppilaiden taitoja verrataan omaan ikäryhmään eli samanikäisiin, seuraavalle luokka-asteelle siirrettyihin oppilaisiin.

Omaan ikäryhmään tehtävää vertailua mielekkäämpänä on pidetty vertailua taidoiltaan samankaltaisiin oppilaisiin. Silloinkin eri tutkimusten tulokset eivät ole täysin yhtenevät, sillä eroja on havaittu niin kertaajien kuin verrokkien eduksi tai eroja ei ole havaittu lainkaan (Allen ym., 2009; Goos ym., 2021; Valbuena ym., 2021). Allenin ja muiden (2009) meta-analyysi osoitti, että luokan kertaajien ja verrokkien välillä ei havaittu eroa silloin, kun verrokkien valinnassa oli huomioitu useita taustatekijöitä (esim. samantasoiset taidot vs. katkaisurajan käyttö vertailuryhmän valinnassa, käyttäytyminen ja vanhempien koulutustaso).

Luokan kerranneiden oppilaiden taitojen vertailua samanikäisten mutta seuraavalle luokka-asteelle siirtyneiden oppilaiden taitoihin vaikeuttaa se, että luokan kerranneet oppilaat eivät ole saaneet vielä samaa opetusta kuin seuraavalle luokka-asteelle siirtyneet oppilaat. Tämä on ongelmallista etenkin silloin, kun arvioidaan edistyneemmän tason taitoja.

Kolmas vaihtoehtoinen tapa tarkastella luokan kertaamisen vaikutuksia onkin verrata luokan kerranneiden oppilaiden taitoja samalla luokalla oleviin vuotta nuorempiin oppilaisiin. Tämän tarkastelutavan osalta katsaukset ja meta-analysit (Allen ym., 2009; Goos ym., 2021; Valbuena ym., 2021) ovat osoittaneet, että luokan kertaamisesta on lyhytaikaista etua oppilaalle. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että taitoero luokan kerranneiden oppilaiden ja vuotta nuorempien luokkakaverien välillä on kertausvuonna edeltävää vuotta pienempi. Taitoeron on kuitenkin osoitettu kasvavan taas seuraavina vuosina vuotta nuorempien luokkakaverien taitojen kehityksessä nopeammin.

Suomessa luokan kertaamiseen liittyvä tutkimus on rajoittunut oppinäytetöihin. Norrback (2020) tarkasteli pro gradu -tutkielmassaan 1. tai 2. luokan kerranneiden oppilaiden luku- ja laskusujuvuuden kehitystä ja vertasi sitä samanikäisten oppilaiden (koko ikäryhmän) tuloksiin luokilla 1–4. Norrbackin tutkimus perustui samaan aineistoon kuin tämä tutkimus. Seurannan aikana luokan kerranneiden oppilaiden laskusujuvuus heikkeni muuhun ikäluokkaan nähden. Tältä osin tulos oli yhtenevä kansainvälisen kirjallisuuden kanssa (Vandecandelaere ym., 2016). Sen sijaan lukusujuvuudessa ero luokan kerranneiden ja seuraavalle luokalle siirrettyjen oppilaiden välillä pysyi pääosin sama seurannan ajan.

Kertausvuoden aikana havaittiin pieni lukusujuvuuden heikentyminen suhteessa ikäluokan keskimääräiseen osaamiseen, mutta kertausvuoden jälkeen ero palautui entiselle tasolle. Lyhytaikaista taitoeron kasvua luokan kerranneiden ja muiden oppilaiden välillä saattaa selittää muun mu-

assa se, että 1. luokalla ensimmäisen lukukauden aikana opetuksen painopiste on lukutarkkuudessa, minkä jälkeen opetus alkaa painottua lukusujuvuuden tukemiseen (Ruotsalainen, Pakarinen ym., 2022; Ruotsalainen, Soodla ym., 2022).

Tulkintaa haastaa se, että osa Norrbackin (2020) analyysissä mukana olleista luokan kertaajista kertasi vasta 2. luokan. Tulkinnan varmistamiseksi tässä tutkimuksessa keskitytään 1. luokan kerranneisiin oppilaisiin. Koska Norrback käytti vertailuryhmänä samanikäisiä, mutta vuosiluokkaa ylempänä olevia oppilaita, analyysistä ei saatu myöskään tietoa, miten luokan kerranneiden oppilaiden taidot kehittyivät suhteessa taidoiltaan samankaltaisiin mutta seuraavalle luokalle siirrettyihin oppilaisiin tai millä tasolla luokan kerranneiden oppilaiden taidot olivat suhteessa samalla luokalla olevien vuotta nuorempien luokkatovereiden taitoihin (vrt. Allen ym., 2009; Goos ym., 2021; Valbuena ym., 2021).

Luokan kertaaminen ja oppimisen tuki

Pohdittaessa luokan kertaamisen vaikutusta oppilaan taitojen kehitykseen on keskeistä, mitä muuta tukea on oppilaan saatavilla. Goos ja kollegat (2021) tarkastelivat meta-analysissään, miten kertaaminen suhteutuu muihin tukikeinoihin eri maissa ja miten tämä on yhteydessä kertaamisen vaikutuksiin. Tutkimusta varten Goos ja muut hyödynsivät Monsin (2007) jaottelua maihin, joissa luokan kertaamista käytetään 1) ensisijaisena tapana tukea oppilaan taitoja ("yhtenäisen integraation maat"; esim. Ranska ja Portugali), 2) yhdessä muiden kykyyn perustuvien ryhmitelyjen kanssa ("separaatiomaat"; esim.

Saksa, Belgia), 3) yhdessä muiden tukikeinojen kanssa ("à la carte -integraation maat"; esim. Yhdysvallat, Yhdistynyt kuningaskunta) tai 4) harvoin tai ei koskaan – pääpaino erilaisissa eriyttämisen ja yksilöllistämisen keinoissa ("yksilöllisen integraation maat"; esim. Suomi, Ruotsi).

Ryhmittely kuvastaa myös luokan kertaamisen yleisyyttä näissä maissa: kertaaminen on yleisintä kahteen ensimmäiseen ryhmään kuuluvissa maissa, keskimääräistä tai vähäistä kolmanteen ryhmään kuuluvissa maissa ja harvinaista neljanteen ryhmään kuuluvissa maissa. Esimerkiksi vuoden 2018 PISA-tutkimukseen osallistuneista 15-vuotiaista 28.7 prosenttia espanjalaisista, 30.2 prosenttia belgialaisista, 9.1 prosenttia yhdysvaltalaisista ja 3.3 prosenttia suomalaisista nuorista ilmoitti kerranneensa luokan ainakin kerran (OECD, 2020).

Kertaamisen yleisyydestä huolimatta Goosin ja muiden (2021) tulosten mukaan kertaamisen vaikutukset näyttäytyivät kielteisimpinä juuri kahteen ensimmäiseen ryhmään kuuluvissa maissa, joissa kertaamista hyödynnetään ensisijaisena tukikeinona (ryhmä 1) tai oppilaita jaetaan opetusryhmiin kykyjen perusteella (ryhmä 2). Kertaamisella ei havaittu olevan vaikutuksia neljanteen ryhmään kuuluvissa maissa, mihin tämän luokituksen mukaan Suomikin lukeutuu. Tulokseen on kuitenkin suhtauduttava varauksella, sillä tulokset perustuivat vain PISA-aineistoihin eikä tietoa taitojen kehittymisestä kertaamisen yhteydessä ole. Myönteisimmät vaikutukset havaittiin kolmannessa ryhmässä, jossa kertaamista hyödynnetään yhdessä muiden tukikeinojen kanssa. Tosin on huomioitava, että kaikki tähän ryhmään lukeutuvat tutkimukset on tehty Yhdysvalloissa. Tä-

män lisäksi meta-analyysiin sisällytetyistä tutkimuksista kaiken kaikkiaan puolet oli Yhdysvalloista.

Tarkempaa yksilötason tietoa siitä, miten tuki rakentuu luokan kertaajilla verrattuna taitotasoltaan samankaltaisiin mutta seuraavalle vuosiluokalle siirrettyihin oppilaisiin, on vähän. Goos ja muut (2013) tarkastelivat Belgiassa toteutetussa laajassa seurantatutkimuksessa taitojen kehittymisen lisäksi sitä, kuinka todennäköisesti ensimmäisen luokan kerranneet oppilaat saivat erityisopetusta tai siirron erityiskouluun. Tulokset osoittivat, että 1. luokan kerranneet oppilaat saivat viiden seurantavuoden aikana todennäköisemmin erityisopetusta ja siirtyivät todennäköisemmin erityiskouluun kuin taidoiltaan samanlaiset mutta 2. vuosiluokalle siirretyt oppilaat. Tutkimuksesta ei käynyt kuitenkaan ilmi, kuinka suuri osuus oppilaista sai tukea oppimiseensa jo ennen luokan kertaamista ja muuttuiko tuki kertausvuoden aikana.

Peterson ja Hughes (2011) havaitsivat Yhdysvalloissa tehdyssä tutkimuksessa, että vaikka kertaamista edeltävänä vuonna luokan kerranneet oppilaat olivat saaneet yhtä todennäköisesti tukea oppimiseensa kuin muut heikosti suoriutuvat oppilaat, kertausvuonna nämä oppilaat eivät saaneet yhtä todennäköisesti tukea kuin seuraavalle luokalle siirretyt oppilaat.

Silversteinin ja muiden (2009) yhdysvaltalaisutkimuksessa raportoitiin, että esiopetusvuoden tai 1. luokan kerranneista lapsista vain 13 prosenttia oli kertaamista edeltävänä vuonna kuulunut yksilöllistetyn opetuksen piiriin, jossa lapsen tuen tarpeet ja niihin vastaamisen toimet määritellään. Lisäksi viisivuotisen seurannan aikana huomattiin, että kertaamisen

jälkeen vain 18 prosenttia lapsista sai yksilöllistettyä tukea ja että lähes 70 prosenttia kertaajista ei saanut kertaamisen lisäksi arviointiin pohjaavaa tukea kuuden vuoden tarkasteluajan sisällä. Silverstein kollegoineen nosti erityiseksi haasteeksi sen, että nämä lapset eivät mahdollisesti koskaan päässeet tarkempaan arviointiin, jonka kautta heille olisi määritelty tuen tarve sekä tukikeinot.

Näihin vertailumaihin nähden Suomen tilanne on erilainen, sillä kaikilla oppilailla on oikeus saada tukea oppimiseensa (Perusopetuslaki 642/2010, § 16), eikä tämä edellytä erillistä diagnoosia (vrt. esim. Silverstein ym., 2009). Lähtökohtaisesti siis ennen kertaamispäätöstä oppilaan olisi tullut saada tukea oppimiseensa. Yksi yleisimmistä oppimiseen tarjotun tuen muodoista on osa-aikainen erityisopetus. Lukuvuonna 2021–2022 osa-aikaista erityisopetusta sai kaikkiaan 23.5 prosenttia peruskoululaisista (Oppimisen tuki, 2023). Tämän tutkimuksen ensimmäinen seuranta vuosi on lukuvuosi 2007–2008, jolloin nykyisen mallinen kolmiportainen tuki (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki) ei ollut vielä voimassa. Osa-aikaista erityisopetusta saaneiden oppilaiden määrä oli tuolloin kuitenkin samaa luokkaa (22.1 %) kuin lukuvuonna 2021–2022 (Oppimisen tuki, 2023). Tarkempaa tietoa siitä, ovatko luokan kerranneet oppilaat saaneet erityisopetusta ennen kertaamista, kertaamisen aikana ja sen jälkeen, ei kuitenkaan ole.

Tutkimuksen tavoite

Luokan kertaamisen vaikutuksia on kansainvälisissä tutkimuksissa tarkasteltu useita vuosikymmeniä (Goos ym., 2021). Tulokset Suomesta tai Suomen koulutus-

kontekstia vastaavista maista ovat rajoittuneet PISA-aineistoa hyödyntäviin poikileikkaustutkimuksiin, mikä rajoittaa kertaamisen vaikutusten arviointia näissä maissa. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella 1. luokan kerranneiden oppilaiden taitojen kehitystä neljän ensimmäisen kouluvuoden aikana sekä sitä, ovatko luokan kerranneet oppilaat saaneet erityisopetusta ennen luokan kertaamista, kertaamisen aikana ja kertaamisen jälkeen.

Tutkimuksessa tunnistettiin kaksi luokan kerranneiden oppilaiden ryhmää: *samanikäiset kertaajat* ja *samalla luokalla olevat kertaajat*. Näihin kertaajaryhmiin kuuluvien oppilaiden taitoja tarkastellaan suhteessa samanikäisten kertaajien *verrokkeihin* ja *pääaineistoon* neljän seuranta vuoden aikana (kuvio 1). Verrokkeihin kuului sellaisia oppilaita, joiden luku- ja laskusujuvuus olivat samaa tasoa kuin *samanikäisten kertaajien* taidot 1. luokan lopussa ennen luokan kertaamista, kun taas pääaineisto edustaa ikäluokan keskimääräistä osaamista.

Luku- ja laskusujuvuuden lisäksi tarkastelun kohteena olivat oppilaiden oikeinkirjoitus ja luetun ymmärtäminen. Lisäksi tarkastellaan, ovatko samanikäiset kertaajat ja näiden verrokkit saaneet eri seuranta vuosina erityisopetusta. Koska aiempaa tutkimusta luokan kertaamisesta Suomessa tai vastaavassa koulutus kontekstissa ei ole, emme aseta oletuksia tutkimuksemme.

Tutkimuskysymyksiä oli kolme:

1. Eroavatko kertaajaryhmät, verrokiryhmä ja pääaineiston oppilaat toisistaan lukemisen, kirjoittamisen tai laskemisen taidoissa eri ajankohdina?

2. Onko kertaajaryhmien ja verrokkien taitojen kehityksessä eroa neljän vuoden seuranta-aikana?
3. Ovatko samanikäiset kertaajat sekä heidän verrokkinsa saaneet erityisopetusta ja onko ryhmien välillä eroa eri seurantavuosina?

Kuvio 1

Tutkimusasetelma, jossa kuvataan millä Luokalla Lapset olivat Mittapisteissä

	1. mittapiste (T1)	2. mittapiste (T2)	3. mittapiste (T3)	4. mittapiste (T4)
Samanikäiset kertaajat: 1. luokan jälkeen vuotta alemmalla luokka-asteella olevat oppilaat (n = 34)	1. lk (7 v)	1. lk (kertausvuosi) (8 v)	2. lk (9 v)	3. lk (10 v)
Samalla luokalla olevat kertaajat: seurannan ensimmäinen vuosi kertausvuosi, pääaineiston kanssa koko seurannan ajan samalla luokalla olevat oppilaat (n = 32)	1. lk (kertaus- vuosi) (8 v)	2. lk (9 v)	3. lk (10 v)	4. lk (11 v)
Verrokki: Oppilaat, joilla oli yhtä heikot luku- ja lasku- juvuuden taidot kuin samanikäisillä kertaajilla, mutta jotka siirtyivät normaalisti seuraavalle luokka-asteelle (n = 34)	1. lk (7 v)	2. lk (8 v)	3. lk (9 v)	4. lk (10 v)
Pääaineisto (n = 1828)	1. lk (7 v)	2. lk (8 v)	3. lk (9 v)	4. lk (10 v)

MENETELMÄT

Osallistujat ja toteutustapa

Tutkimus on osa laajaa Alkuportaattutkimusta (Lerikkanen, Niemi ym., 2006), jossa noin 2 000 lapsen taitojen ja motivaation kehitystä on seurattu esiopetusvuodesta 9. luokalle. Tutkimus toteutettiin neljällä paikkakunnalla, joista kolmesta tutkimukseen osallistui koko ikäluokka ja yhdessä puolet ikäluokasta. Tutkimus on saanut Jyväskylän yliopiston eettisen toimikunnan puoltavan arvion kesäkuussa 2006. Tämän tutkimuksen aineisto koostuu luokkien 1–4 kevätlukukausina ke-

rätyistä oppilaiden testituloksista sekä samaan aikaan kerätyistä opettajien lapsikohtaisista arvioista. Tutkimusta varten oppilaista muodostettiin neljä ryhmää:

1) **Samanikäiset kertaajat.** Ensimmäisen ryhmän muodostivat pääaineiston oppilaiden kanssa samanikäiset oppilaat ($n = 34$; $n_{\text{tytöt}} = 9$, $n_{\text{pojat}} = 25$), joilla seurannan toinen vuosi oli 1. luokan kertausvuosi. He siis aloittivat ikäluokan mukaisesti koulun seurannan alussa, mutta ensimmäisen mittapisteen jälkeen olivat sijoitettuna ikätovereitaan vuotta alemmalle luokalle. Seurannan aikana he suorittivat 1. luokan kahteen kertaan ja tämän jälkeen 2. ja 3. luokan.

2) Samalla luokalla olevat kertaajat.

Toisen ryhmän muodostivat oppilaat ($n = 32$; $n_{\text{tytöt}} = 11$, $n_{\text{pojat}} = 21$), jotka kertasivat 1. luokkaa seurannan alkaessa. Oppilaat olivat näin ollen vuoden vanhempia kuin muut tutkimukseen osallistuneet oppilaat. Seurannan aikana nämä oppilaat siirtyivät 2., 3. ja 4. luokalle.

3) **Verrokkit.** Kolmannen ryhmän muodostivat samanikäisille kertaajille (ryhmälle 1) valitut verrokkioppilaat ($n = 34$; $n_{\text{tytöt}} = 10$, $n_{\text{pojat}} = 24$), joilla oli mahdollisimman samanlainen testitulos sekä luku- että laskusujuvuuden tehtävissä, mutta jotka siirtyivät normaalisti 2. luokalle toisena seuranta-vuonna. Koska aineistossa oli useita oppilaita, joiden taidot olivat samankaltaiset 1. luokan keväällä, valinnassa huomioitiin mahdollisuuksien mukaan myös oppilaan sukupuoli, paikkakunta, esiopetusvuonna tunnistettu riski lukivaikeuteen sekä vanhemman ammattiasema. Verrokkiryhmään valittiin ensisijaisesti oppilas, jolla mahdollisimman moni edellä mainituista taustatekijöistä oli sama luokkaa kertaavan oppilaan kanssa.

Verrokkit eivät eronneet samanikäisistä kertaajista sanatasoiselta luskusujuvuudeltaan ($t(66) = -.74$, $p = .231$), laskusujuvuudeltaan ($t(66) = .14$, $p = .444$), sukupuoleltaan ($\chi^2(1) = .07$, $p = .787$), paikkakunnaltaan ($\chi^2(3) = 2.70$, $p = .440$) eivätkä tunnistetun riskin osalta (sekä kertaajista että verrokeista puolella oli esiopetusvuonna tunnistettu riski lukivaikeuteen). Vanhempien ammattiasemaksi merkittiin perheen korkein ammattiasema. Tavoitteena oli, että vertaisten vanhemmat olisivat täysin tai lähes samassa ammattiasemassa kuin luokan kerranneiden oppilaiden vanhemmat. Ammattiaseman

osalta verrokkit kuitenkin erosivat samanikäisistä kertaajista ($\chi^2(4) = 13.35$, $p = .010$): Verrokkien vanhemmista useampi toimi yrittäjänä ($n_{\text{verrokkit}} = 8$; $n_{\text{samanikäiset kertaajat}} = 1$) tai ylempänä toimihenkilönä ($n_{\text{verrokkit}} = 11$; $n_{\text{samanikäiset kertaajat}} = 3$) ja harvempi alempana toimihenkilönä ($n_{\text{verrokkit}} = 11$; $n_{\text{samanikäiset kertaajat}} = 19$). Ryhmät eivät eronneet sen suhteen, kuinka moni vanhemmista toimi työntekijänä ($n_{\text{verrokkit}} = 2$; $n_{\text{samanikäiset kertaajat}} = 4$).

4) **Pääaineisto.** Pääaineiston muodostivat kaikki loput seurantaan osallistuneet oppilaat ($n = 1\ 828$; $n_{\text{tytöt}} = 897$, $n_{\text{pojat}} = 931$). Pääaineistoon kuului valtaosa tutkimuspaikkakuntien oppilaista, joten tähän ryhmään kuuluvien oppilaiden osaaminen edustaa ikäryhmän keskimääräistä osaamista.

Lasten taitoja arvioitiin kunkin luokan (luokat 1–4) keväällä kolmen oppitunnin aikana niin, että korkeintaan kaksi tutkimustuntia oli saman koulupäivän aikana. Tässä tutkimuksessa hyödynnetyt lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan taitojen tehtävät tehtiin luokissa ryhmänä. Lisäksi opettajia pyydettiin vuosittain raportoimaan, ovatko tarkempaan seurantaan kuuluvat oppilaat saaneet kuluvana lukuvuonna erityisopetusta.

Tarkempaan seurantaan kuului noin kolmannes tutkimukseen osallistuneista oppilaista. Puolella heistä oli esiopetusvuonna tunnistettu riski lukivaikeuteen (fonologisen tietoisuuden, kirjaintunteuksen sekä nopean nimeämisen testipistemäärien ja lukivaikeuteen liittyvän sukuriskin perusteella), ja puolet lapsista oli arvottu luokilta kontrolliryhmään. Seurannan alkaessa samanikäisistä kertaajista

24 (70.6 %) kuului tarkempaan seurantaan, ja lisäksi loput 10 oppilasta otettiin mukaan tarkempaan seurantaan kertaustavuodesta (T2) alkaen. Verrokeista 22 (64.7 %) kuului tarkempaan seurantaan.

Vanhemmat ilmoittivat oman sekä toisen huoltajan ammattiaseman vanhempien kyselyn yhteydessä. Koko aineistossa vanhemmista 9.4 prosenttia toimi yrittäjinä, 36.0 prosenttia ylempinä toimihenkilöinä, 35.1 prosenttia alemmina toimihenkilöinä ja 8.1 prosenttia työntekijöinä. Verrattuna vuoden 2010 tietoihin (Tilastokeskus, 2023) ylempät toimihenkilöt (21.27 %) ovat aineistossa yliedustettuina, kun taas työntekijät (28.28 %) ovat aliedustettuina. On kuitenkin huomioitava, että perheestä huomioitiin vain ylin ammattiasema, mikä vaikutti etenkin palkansaajien luokitukseen. Lisäksi tieto vanhempien ammattiasemasta puuttuu 211 oppilaalta (10.9 %).

Mittarit ja muuttujat

Lukusujuvuus. Lasten lukusujuvuutta arvioitiin sekä sanatasoisella että lausetasoisella aikarajoitteisella tehtävällä. *Sanatasoisen lukusujuvuuden* tehtävänä käytettiin rinnakkaisversioita teknisen lukutaidon tehtävästä (ALLU – Ala-asteen lukutesti; Lindeman, 1998). Lapsen tehtävänä oli kussakin osiossa tunnistaa ja yhdistää viivalla oikea sana neljästä fonologisesti samanlaisesta sanasta (esim. suu / muu / puu / luu) vieressä esitettyyn kuvaan niin nopeasti kuin mahdollista. Aikaa tehtävän tekemiseen oli 2 minuuttia ja osioita maksimissaan 80. Lapsi sai pisteen jokaisesta oikeasta vastauksesta (maksimi 80 pistettä). Analyysija varten oikeiden vastausten määrästä vähennettiin väärin vastausten

määrä (arvausstrategian vaikutuksen vähentämiseksi).

Lausetasoisen lukusujuvuuden (Wagner, 2008) tehtävässä lapsen tuli lukea mahdollisimman nopeasti väittämiä (esim. ”Kala elää maalla”) ja merkitä, onko lause totta vai ei. Aikaa tehtävän tekemiseen oli 3 minuuttia ja tehtäviä maksimissaan 60. Pisteitä sai jokaisesta oikeasta vastauksesta (maksimi 60 pistettä). Kuten sanatasoisen lukusujuvuuden tehtävässä, analyysija varten oikeiden vastausten määrästä vähennettiin väärin vastausten määrä. Peräkkäisten mittausten väliset korrelaatiot olivat korkeita ($V_{\text{sanataso}} = .68-.73$, $p < .001$; $V_{\text{lausetaso}} = .72-.77$, $p < .001$).

Oikeinkirjoitus. Oikeinkirjoitusta arvioitiin viiden sanan (Lerkanen, Poikkeus ym., 2006) ja kahdeksan epäsanavan avulla. Sanojen oikeinkirjoitusta arvioitiin kolmessa ensimmäisessä mittapisteessä (luokilla 1–3) ja epäsanojen oikeinkirjoitusta joka mittapisteessä. Koulutettu tutkija saneli kunkin sanan kaksi kertaa, ja lapsia kannustettiin kirjoittamaan sanasta niin paljon kuin osaavat. Lasten taitojen kehittyessä sanoja vaikeutettiin kattoefektin pienentämiseksi.

Sanojen oikeinkirjoitustehtävässä sanellut sanat vaihtuivat kullakin mittapisteellä. Cronbachin alfat sanojen oikeinkirjoitukselle olivat .72 (T1), .57 (T2) ja .46 (T3). Epäsanoissa viisi sanoista pysyi samana kaikissa tehtäväversioissa, mutta kolmannessa mittapisteessä (T3) kolme helpointa epäsanava vaihdettiin vaikeampiin epäsanoihin. Sama tehtävä oli käytössä myös neljännessä mittapisteessä (T4). Lapsi sai pisteen jokaisesta oikeasta vastauksesta (maksimi_{sanat} 5 p.; maksimi_{epäsanat} 8 p.). Cronbachin alfat epäsanojen

oikeinkirjoitukselle olivat .76 (T1), .65 (T2), .57 (T3) ja .49 (T4). Peräkkäisten mittausten väliset korrelaatiot olivat kohtalaisia ($VV_{\text{sanat}} = .46-.54, p < .001$; $VV_{\text{epäsanat}} = .42-.49, p < .001$).

Luetun ymmärtäminen. Luetun ymmärtämistä arvioitiin ALLU – Ala-asteen luke-testin (Lindeman, 1998) avulla. Lapsen tehtävänä oli jokaisena ajankohtana lukea sivun mittainen asiateksti sekä vastata 12 kysymykseen. Luettava teksti vaihtui ajankohdasta toiseen (T1: LY2:1 Judo; T2: LY3:2 Voimisteluohje; T3: LY3:1 Kameran toiminta; T4: LY4:1 Kasvien valontarve). Ensimmäisen, toisen ja kolmannen mittapisteen kysymyksistä yksitoista oli monivalintatehtäviä, ja yhdessä tehtävässä tuli järjestää väittämät oikeaan järjestykseen. Neljännessä mittapisteessä kaikki kaksitoista tehtävää olivat monivalintatehtäviä. Tehtävän tekoon varattiin puoli tuntia, minkä lisäksi lapsi sai tarvittaessa jatkaa tehtävän tekoa välitunnin ajan. Lapsi sai pisteen jokaisesta oikeasta vastauksesta (maksimi 12 p.). Cronbachin alfat luetun ymmärtämiselle olivat .69 (T1), .77 (T2), .65 (T3) ja .67 (T4).

Laskusujuvuus. Laskusujuvuuden tehtävässä (Aunola & Räsänen, 2007) lapsen tehtävänä oli ratkaista mahdollisimman monta laskua kolmen minuutin aikana. Tehtävästä oli käytössä sama versio kolmen ensimmäisen mittapisteen aikana. Neljättä mittapistettä varten kuusi helpointa tehtävää korvattiin kuudella vaikeammalla tehtävällä. Valtaosa tehtävistä oli yhteen- ja vähennyslaskuja. Neljännen mittapisteen tehtävässä oli lisäksi yksi kertolasku ja kaksi jakolaskua. Jokaisesta oikeasta vastauksesta sai pisteen (maksimi 28 p.). Pe-

räkkäisten mittausten väliset korrelaatiot olivat korkeita ($VV = .69-.76, p < .001$).

Erityisopetus. Opettajat ilmoittivat, oliko tarkempaan seurantaan osallistuva lapsi saanut kuluvana lukuvuonna erityisopetusta. Erityisopetusta koskeva tieto oli saatavilla mittapisteissä 1–3. Luokan keranneilta tieto kerättiin siis kaksi kertaa ensimmäisellä luokalla ja kerran toisella luokalla ja verrokeilta tieto kerättiin kerran ensimmäisellä, toisella ja kolmannella vuosiluokalla.

Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin IBM SPSS Statistics 28 -ohjelmalla. Ryhmien (samanikäiset kertaajat, samalla luokalla olevat kertaajat, verrokkit ja pääaineisto) välisiä eroja eri mittapisteillä tarkasteltiin yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. Muuttujat olivat pääosin normaalisti jakautuneita, mutta seuraavissa mitoissa havaittiin jakaumien huipukkuutta (> 2) tarkasteltaessa muuttujia ryhmittäin: *samanikäiset kertaajat*: laskusujuvuus T1 ja T2; *verrokkit*: epäsanojen kirjoittaminen T4; *pääaineisto*: sanojen kirjoittaminen T1–T3 ja epäsanojen kirjoittaminen T2. Pääaineistossa sanojen kirjoittamisen muuttujat olivat myös vinoja (> 2) kahdessa ensimmäisessä mittapisteessä. Koska oletukset muuttujien normaalijakautuneisuudesta eivät täyttyneet jokaisen mittapisteen kaikissa tehtävissä ja kaikissa ryhmissä, tulokset tarkistettiin tarvittaessa ei-parametrisin menetelmin. Koska ei-parametrisilla testeillä tulokset pysyivät samoina, raportoimme parametristen testien tulokset.

Eroja kertaaja- ja verrokkiryhmien taitojen kehityskuluissa ensimmäisen (T1) ja

neljännen (T4) mittapisteen välillä tarkasteltiin toistomittausten varianssianalyysillä. Pääaineisto jätettiin pois tästä analyysistä muista otoksista poikkeavan suuren koon vuoksi. Koska osa tehtävistä muuttui mittapisteiden välillä, toistomittausanalyysi tehtiin standardoituja muuttujia käyttäen ($KA = 0$, $KH = 1$). Sekä yksisuuntaisen että toistomittausten varianssianalyysien efektikoon mittana käytettiin osittais-etan neliötä (η_p^2). Pientä efektikokoa kuvaa arvo $\eta_p^2 > .010$, kohtalaista $\eta_p^2 > 0.060$ ja suurta $\eta_p^2 > 0.140$ (Cohen, 1988).

Lopuksi tarkasteltiin ristiintaulukoinnin avulla, saivatko samanikäiset kertaajat ja näiden verrokkit yhtä todennäköisesti erityisopetusta. Tässä efektikoon mittana käytettiin Cramérin V :tä. V -arvon osalta > 0.10 kuvaa pientä efektiä, > 0.30 kohtalaista efektiä ja > 0.50 suurta efektiä (Cohen, 1988).

TULOKSET

Ryhmiä väliset erot taidoissa ja taitojen kehitys seurannan aikana

Oppilaiden taitotestien tulokset sekä ryhmien väliset erot on esitetty taulukossa 1. Sekä kertaajaryhmät että verrokkiryhmä erosivat taidoiltaan pääaineistosta lähes kaikissa taidoissa joka mittapisteellä. Poikkeuksen muodostivat vain epäsanojen kirjoittaminen sekä luetun ymmärtäminen, joissa verrokkiryhmään kuuluvat eivät enää viimeisellä mittapisteellä (T4) eronneet pääaineistosta.

Samanikäisten kertaajien taidot eivät eronneet missään mittapisteessä verrokkien taidoista luku- ja laskusujuvuudessa, joiden mukaan verrokkiryhmä oli muodos-

tettu (samanlaiset taidot 1. luokan keväällä kuin samanikäisillä kertaajilla). Oikeinkirjoituksessa verrokkiryhmän oppilaat olivat kuitenkin taitavampia kuin samanikäiset kertaajat kaikissa mittapisteissä ja luetun ymmärtämisessä kaikissa muissa paitsi ensimmäisessä mittapisteessä.

Samalla luokalla olevat kertaajat olivat kahdessa ensimmäisessä mittapisteessä vuotta nuorempia samanikäisiä kertaajia edellä luku- ja oikeinkirjoitustaidoissa. Luetun ymmärtämisen osalta ensimmäisessä ja kolmannessa mittapisteessä samalla luokalla olevien kertaajien taidot olivat samanikäisiä kertaajia paremmat, kun taas toisessa ja neljännessä mittapisteessä kertaajaryhmät eivät eronneet toisistaan. Viimeisen mittapisteen (T4) aikaan kertaajaryhmien välillä ei ollut kuitenkaan eroa enää missään osataidossa.

Samalla luokalla olevien kertaajien taidot eivät kahden ensimmäisen mittapisteen aikaan eronneet lausetasoisien luskusujuvuuden ja epäsanojen oikeinkirjoituksen verrokkiryhmästä. Kolmannessa mittapisteessä samalla luokalla olevien kertaajien ja verrokkien ei havaittu eroavan sanojen oikeinkirjoituksessa ja luetun ymmärtämisessä. Toisin kuin lukemisessa ja kirjoittamisessa, laskusujuvuudessa ei havaittu eroja kertaajaryhmien tai verrokkien välillä missään mittapisteessä: molempien kertaajaryhmien ja verrokkiryhmään kuuluvien oppilaiden laskusujuvuus oli pääaineiston oppilaita merkitsevästi heikompa kaikissa mittapisteissä. Standardipisteinä arvioituna (koko aineiston keskiarvo oli 0 ja keskihajonta 1) kertaajaryhmien osaaminen myös heikkeni seurannan aikana (samanikäiset kertaajat: $z_{T1} = -1.00$, $z_{T4} = -1.38$; samalla luokalla olevat kertaajat: $z_{T1} = -.56$, $z_{T4} = -.99$).

Taulukko 1

Luku-, oikeinkirjoitus- ja laskutehtävät oppilasryhmittäin sekä ryhmien väliset erot

	1.	2.	3.	4.	F	df	η_p^2	Parivertailut ^a
	Samankäi- set kertaajat (n = 34)	Samalla luokalla ole- vat kertaajat (n = 32)	Verrokit (n = 34)	Pääaineisto (n = 1828)				
	KA (KH)	KA (KH)	KA (KH)	KA (KH)				
Lukusujuvuus:								
sanataso								
T1	5.12 (3.98)	13.44 (9.99)	5.82 (3.89)	18.76 (8.73)	55.13***	3, 1912	.08	1, 2, 3 < 4; 1, 3 < 2
T2	12.26 (4.96)	18.66 (9.01)	15.21 (5.49)	24.38 (7.43)	51.20***	3, 1904	.08	1, 2, 3 < 4; 1 < 2
T3	24.42 (7.91)	24.75 (12.02)	24.41 (7.83)	35.76 (8.52)	54.38***	3, 1913	.08	1, 2, 3 < 4
T4	25.26 (7.00)	25.19 (10.69)	27.28 (10.00)	36.50 (8.84)	43.77***	3, 1863	.07	1, 2, 3 < 4
Lukusujuvuus:								
lausetaso								
T1	3.91 (4.69)	9.72 (7.61)	6.97 (5.46)	17.42 (7.96)	60.32***	3, 1912	.09	1, 2, 3 < 4; 1 < 2
T2	14.56 (8.45)	21.11 (8.17)	19.00 (8.54)	29.19 (8.22)	58.68***	3, 1896	.09	1, 2, 3 < 4; 1 < 2
T3	24.21 (8.30)	28.00 (9.04)	26.03 (9.39)	38.26 (8.66)	52.94***	3, 1907	.08	1, 2, 3 < 4
T4	31.62 (9.70)	32.50 (12.09)	34.45 (10.21)	44.71 (9.04)	51.78***	3, 1863	.08	1, 2, 3 < 4
Oikeinkirjoitus:								
sanat								
T1	1.76 (1.71)	3.59 (1.60)	3.26 (1.68)	4.64 (.84)	148.61***	3, 1916	.19	1, 2, 3 < 4; 1 < 2, 3
T2	2.38 (1.72)	3.32 (1.45)	3.26 (1.69)	4.47 (.83)	95.84***	3, 1907	.13	1, 2, 3 < 4; 1 < 2, 3
T3	2.79 (1.61)	3.69 (1.23)	3.68 (1.51)	4.48 (.79)	61.83***	3, 1912	.09	1, 2, 3 < 4; 1 < 2, 3
Oikeinkirjoitus:								
epäsanat								
T1	1.24 (1.94)	2.81 (2.26)	2.68 (2.33)	5.54 (2.09)	82.81***	3, 1914	.12	1, 2, 3 < 4; 1 < 2, 3
T2	3.79 (2.81)	5.39 (1.60)	5.03 (2.44)	6.87 (1.34)	79.81***	3, 1902	.11	1, 2, 3 < 4; 1 < 2, 3
T3	4.09 (2.39)	4.66 (2.42)	5.21 (2.32)	6.52 (1.45)	50.16***	3, 1910	.07	1, 2, 3 < 4; 1 < 3
T4	4.97 (2.28)	4.97 (2.07)	6.34 (1.88)	6.75 (1.28)	38.83***	3, 1865	.06	1, 2 < 3, 4
Luetun								
ymmärtäminen								
T1	1.13 (1.36)	3.19 (2.52)	2.82 (2.67)	5.75 (3.11)	39.10***	3, 1904	.06	1, 2, 3 < 4; 1 < 2
T2	4.68 (2.67)	6.00 (2.83)	6.36 (2.68)	8.72 (2.54)	45.16***	3, 1876	.07	1, 2, 3 < 4; 1 < 3
T3	6.18 (2.81)	7.62 (2.19)	8.15 (2.60)	9.23 (2.05)	31.75***	3, 1908	.05	1, 2, 3 < 4; 1 < 2, 3
T4	5.09 (2.02)	5.93 (2.14)	7.17 (2.80)	8.26 (2.44)	28.58***	3, 1961	.04	1, 2, < 4; 1 < 3
Laskusujuvuus								
T1	6.56 (3.72)	7.97 (3.92)	6.44 (3.12)	10.86 (4.02)	30.80***	3, 1914	.05	1, 2, 3 < 4
T2	10.09 (4.31)	11.48 (4.58)	10.62 (4.97)	16.48 (4.69)	47.25***	3, 1902	.08	1, 2, 3 < 4
T3	13.53 (5.29)	14.31 (5.93)	14.35 (4.70)	19.98 (4.36)	57.18***	3, 1914	.08	1, 2, 3 < 4
T4	11.56 (4.97)	12.38 (5.62)	13.55 (4.56)	17.37 (3.82)	49.57***	3, 1864	.07	1, 2, 3 < 4

Huom. T1 = Ensimmäinen mittapiste, 1. luokka; T2 = Toinen mittapiste; T3 = Kolmas mittapiste; T4 = Neljäs mittapiste;
*** $p < .001$; ^aBonferroni-korjaus; ryhmien väliset erot, kun $p < .05$

Havaitut efektikoot olivat pääosin koh-
talaisia siten, että lasten kuuluminen eri
ryhmiin selitti 6–19 prosenttia eri mitta-
pisteillä arvioitujen taitojen vaihtelusta.
Suurimmat ryhmäerot havaittiin sanojen

oikeinkirjoituksessa, jonka vaihtelusta 1.
luokalla (T1) ryhmien väliset erot selitti-
vät 19 prosenttia. Effektikoko väheni vuosi
vuodelta ja oli pienin kolmannessa mitta-
pisteessä, jolloin ryhmät selittivät 9 pro-

senttia sanojen oikeinkirjoituksen vaihtelusta. Luetun ymmärtämisessä efektikoko oli pienin ja ryhmä selitti vain 4–6 prosenttia vaihtelusta.

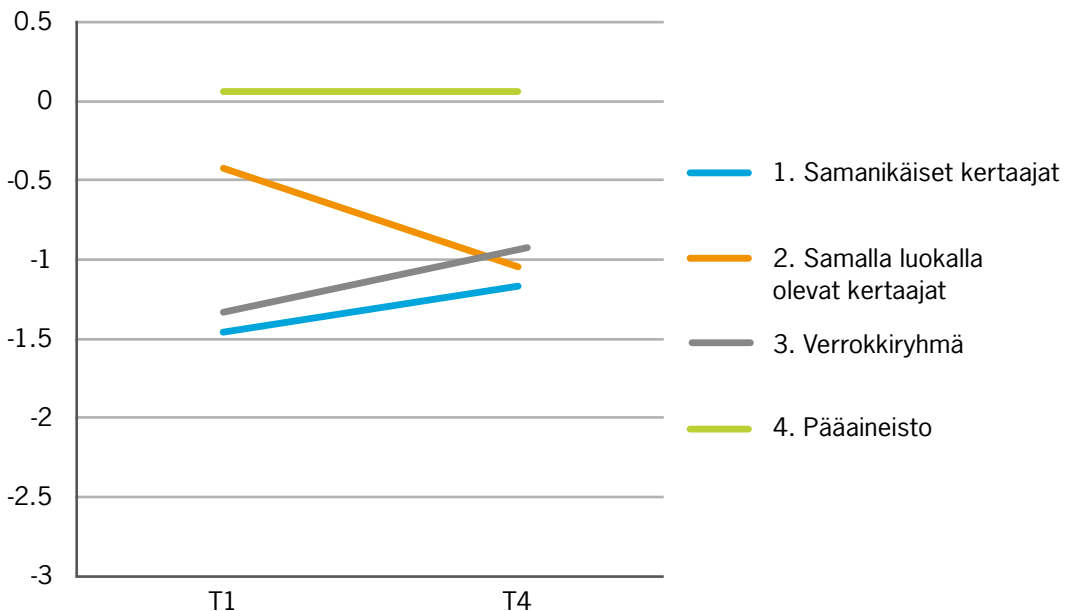
Seuraavaksi kahden kertaajaryhmän ja verrokkiryhmän taitojen kehittymistä tarkasteltiin toistomittausten varianssianalyysillä. Taitojen kehittymistä analysoitiin vain luku- ja oikeinkirjoitustehtävien osalta, koska niissä oli aiemmin havaittu ryhmien välisiä eroja. Analyyseja varten testitulokset standardoitiin kussakin mittapisteessä, jolloin koko aineiston keskiarvo kaikissa tehtävissä on 0 ja keskihajonta 1. Vaikka pääaineisto ei ollut ryhmänä mukana näissä analyyseissä, lisäsimme sen kuvioihin 2–4 kuvataksemme ryhmien kehitystä suhteessa ikäryhmän yleiseen keskiarvoon standardoidulla asteikolla.

Koska ryhmät olivat varsin pieniä, kertaajaryhmien ja verrokkiryhmän taitojen kehityksen eroja tarkasteltiin vain ensimmäiseltä (T1) viimeiselle (T4) mittapisteelle. Poikkeuksena tähän on sanojen oikeinkirjoitus, jonka jälkimmäinen arviointiajankohta sijoittui kolmannelle mittapisteelle (T3). Ryhmien havaittiin kehittyneen eri tavalla kolmessa taidossa: sanatasoisessa lukusujuvuudessa ($F(2, 92) = 12.12, p < .001, \eta_p^2 = .21$; kuvio 2), sanojen oikeinkirjoituksessa ($F(2, 94) = 3.64, p = .03, \eta_p^2 = .07$; kuvio 3) ja epäsanon oikeinkirjoituksessa ($F(2, 92) = 3.99, p = .02, \eta_p^2 = .08$; kuvio 4).

Sanatasoisessa lukusujuvuudessa vuotta vanhemmat *samalla luokalla olevat kertaajat* olivat ensimmäisen luokan keväällä (T1) taidossaan edellä vuotta

Kuvio 2

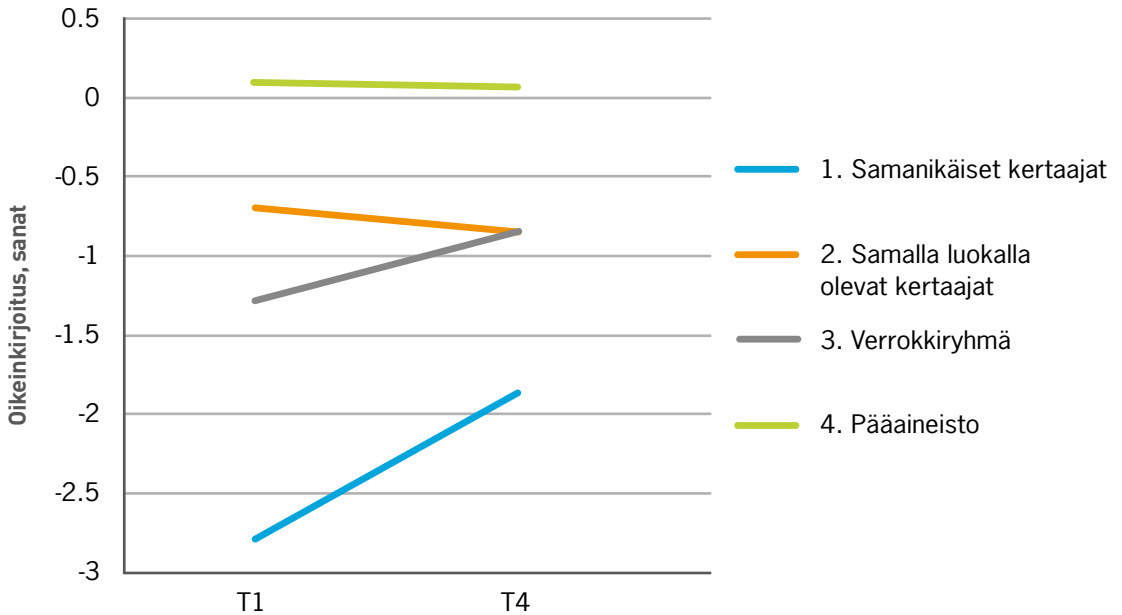
Sanatason Lukusujuvuuden Kehitys Seurannan aikana Kertaaja- ja Verrokkiryhmillä. Tulokset esitetty Z-arvoina



Huom. Pääaineisto mukana kuviossa havainnollistamassa kertaajaryhmien ja verrokkien suoriutumisen eroa suhteessa ikäluokan keskimääräiseen osaamiseen. Analyyseissä huomioitu vain samanikäiset kertaajat, samalla luokalla olevat kertaajat ja verrokkit.

Kuvio 3

Sanojen Oikeinkirjoituksen Kehitys Seurannan aikana Kertaaja- ja Verrokkiryhmillä. Tulokset esitetty Z-arvoina



Huom. Pääaineisto mukana kuviossa havainnollistamassa kertaajaryhmien ja verrokkien suoriutumisen eroa suhteessa ikäluokan keskimääräiseen osaamiseen. Analyseissa huomioitu vain samanikäiset kertaajat, samalla luokalla olevat kertaajat ja verrokkit.

nuorempia *samanikäisiä kertaajia* ja näiden *verrokkeja*. Tämä etumatka kuitenkin hälveni seuranta-aikaan niin, että neljännen mittapisteen kohdalla ryhmät eivät enää eronneet toisistaan. Samanikäisten kertaajien ja verrokkien lukusujuvuuden kehityksessä ei havaittu eroa.

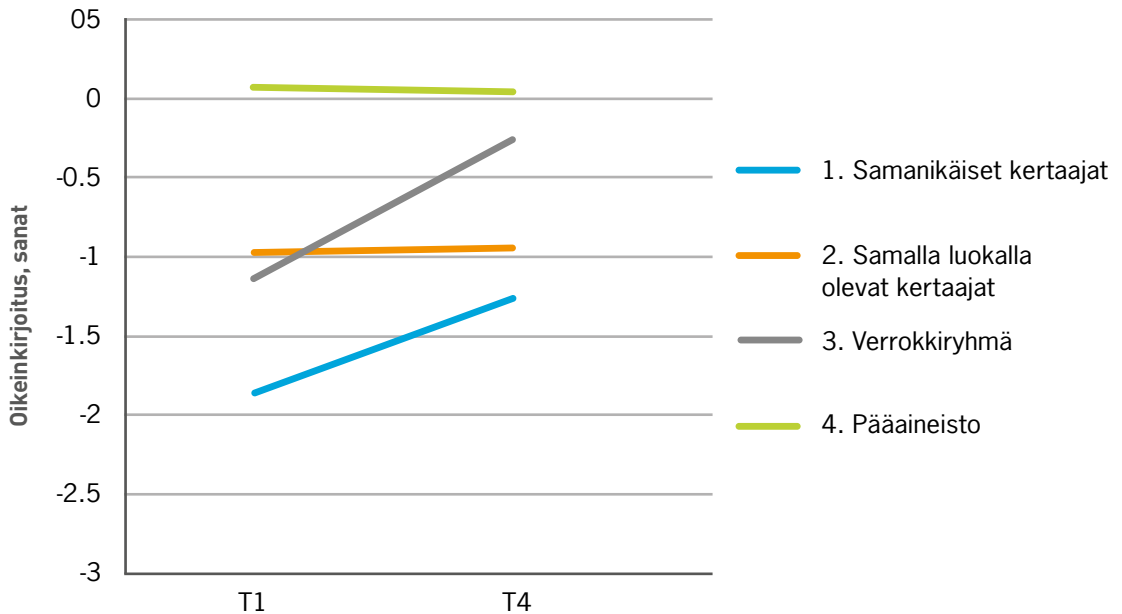
Sanojen oikeinkirjoituksessa samanikäisten kertaajien taidot kehittyivät nopeammin kuin verrokkien tai samalla luokalla olevien kertaajien. Ensimmäisen mittapisteen kohdalla samanikäisten kertaajien oikeinkirjoitus oli hyvin heikkoa ($z = -2.78$) ja he kirjoittivat keskimäärin vain 1–2 sanaa

oikein. Samaan aikaan verrokkit ja samalla luokalla olevat kertaajat osasivat kirjoittaa keskimäärin 3 sanaa oikein ja pääaineiston oppilaat kaikki viisi sanaa. Seurannan aikana ero verrokkeihin sekä samalla luokalla oleviin kertaajiin kaventui.

Epäsanojen kirjoittamisessa samanikäisten kertaajien tulos oli ensimmäisessä mittapistessä ryhmistä heikointa ($z = -1.86$). Seurannan aikana samanikäiset kertaajat saavuttivat vanhemmat kertaajat, joilla ero pääaineistoon säilyi samankaltaisena seurannan ajan ($z = -0.97 - -0.94$). Verrokkiryhmän lasten oikeinkir-

Kuvio 4

Sanojen Oikeinkirjoituksen Kehitys Seurannan aikana Kertaaja- ja Verrokkiryhmillä. Tulokset esitetty Z-arvoina



Huom. Pääaineisto mukana kuviossa havainnollistamassa kertaajaryhmien ja verrokkien suoriutumisen eroa suhteessa ikäluokan keskimääräiseen osaamiseen. Analyseissa huomioitu vain samanikäiset kertaajat, samalla luokalla olevat kertaajat ja verrokkit.

joituksen kehitys oli seurannan aikana suurinta niin, että seurannan lopussa heidän epäsanojen oikeinkirjoituksensa ei enää eronnut pääaineistosta (ks. taulukko 1).

Erityisopetus

Opettajia pyydettiin raportoimaan, saivatko samanikäiset kertaajat ja näiden verrokkit erityisopetusta kolmen ensimmäisen seurantavuoden aikana. Ensimmäisen mittapisteen aikaan (1. luokka) sekä samanikäiset kertaajat ($n = 22$) että verrokkiryhmän oppilaat ($n = 15$) olivat saaneet erityisopetusta lukuun ottamatta kahta verrokkiryhmään kuuluvaa oppilasta. Toi-

sen mittapisteen kohdalla verrokkiryhmän kaikki lapset ($n = 18$) saivat erityisopetusta, kun taas 1. luokkaa kertaavista 16 lasta (72.73 %) sai erityisopetusta mutta kuusi lasta (27.27 %) ei. Kolmannen mittapisteen kohdalla erityisopetusta sai 18 kertaajaa 27:stä (66.67 %) ja 12 verrokkia 17:stä (70.59 %). Ryhmät eivät eronneet erityisopetuksen suhteen ensimmäisen ja kolmannen mittapisteen kohdalla, mutta toisen mittapisteen kohdalla ero oli merkitsevä verrokkiryhmän lasten eduksi ($\chi^2(1, n = 40) = 5.78, p = .016, V = .38$).

POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin luokan kerranneiden oppilaiden taitojen kehittymistä sekä erityisopetusta saaneiden oppilaiden osuutta neljän ensimmäisen kouluvuoden aikana. Ensimmäisen luokan kerranneiden oppilaiden taitojen kehitystä verrattiin sekä samanikäisiin että samalla luokka-asteella oleviin oppilaisiin ja 1. luokan lopulla taidoiltaan samantasoiisiin oppilaisiin, jotka siirrettiin toiselle luokalle ikäluokan mukaisesti. Tulokset osoittivat, että erot lukutaidoissa pysyivät seurannan ajan samankaltaisena suhteessa samanikäisiin oppilaisiin (sekä koko ikäryhmään että taitoverrokkeihin), kun taas laskutaidossa taitoero kasvoi seurannan aikana. Verrattaessa samalla luokka-asteella oleviin, vuotta nuorempiin oppilaisiin huomattiin, että luokan kertaamisesta vaikutti olevan kertausvuonna lyhytaikainen etu oppilaille. Etu kuitenkin hävisi taitoeron kasvaessa kahden viimeisen seurantavuoden aikana. Tulokset viittasivat siihen, että kertaamisen avulla ei kurottu osaamiseroa umpeen.

Tutkimuksen tulokset ovat näin ollen pääosin yhteneviä aiempien tutkimusten kanssa niin samanikäisten kuin samalla luokalla olevien kertaajien osalta (Allen ym., 2009; Goos ym., 2021; Valbuena ym., 2021). Ero aiempiin tuloksiin oli siinä, että ero koko ikäryhmän keskimääräiseen osaamiseen kasvoi vain laskutaidossa. Aiempiä tutkimusta maista, joissa sekä kieli että koulutuskonteksti vastaisivat Suomen vastaavia, ei ole. Suomen säännönmukainen kirjoitusjärjestelmä (Seymour ym., 2003) saattaa kuitenkin osaltaan selittää sitä, miksi taitoerot eivät lukutaidossa kasvaaneet seurannan aikana.

Kaiken kaikkiaan luokan kerranneiden oppilaiden taidot olivat heikot seurannan ajan. Luokan kertaamisen voidaan katsoa etenkin luku- ja oikeinkirjoitustaidoissa tasanneen hieman eroja muihin oppilaisiin, mutta kovin tehokkaana ja pitkäkestoisena tukimuotona kertaamista ei voida pitää suomalaisessakaan kontekstissa (ks. Goos ym., 2021). Huolestuttavaa oli kuitenkin se, että laskutaidon ero pääaineistoon kasvoi kummassakin kertaajaryhmässä, mikä saattaa lisätä eroja muuhun väestöön.

Viimeaikaiset tutkimukset ovat osoittaneet, että erityisesti ongelmat laskutaidossa ovat olleet yhteydessä mielenterveyden ongelmiin niin lapsuudessa kuin aikuisuudessa sekä vähäisempään koulutautumiseen ja heikompaan työllisyyteen (Aro ym., 2019; 2022; Hakkarainen ym., 2016). Opetuksessa ja kohdennetussa tuessa olisikin tärkeä huomioida vahvasti myös oppilaiden laskutaidot. Ensimmäisinä kouluvuosina matematiikan opetuksen keskiössä on sujuvan yhteen- ja vähennyslaskutaidon saavuttaminen, sillä se on keskeinen pohja myöhemmin opittaville taidoille. Aiemmasta tutkimuksesta tiedetään, että laskusujuvuus ei kaikilla kehity pelkästään laskemalla vaan osa lapsista tarvitsee kohdennetumpaa, strategioita tukevaa ohjausta (Koponen ym. 2018).

Oppimisen tuen osalta havaittiin, että osa kertaajista ei ollut saanut kertausvuonna erityisopetusta, mutta kaikki ne verrokkit, joista tieto oli saatavilla, olivat saaneet erityisopetusta toisena seurantavuonna. Ennen kertaamista ja kertausvuoden jälkeen ryhmät eivät eronneet sen suhteen, kuinka moni oppilaista oli saanut kulu-neena lukuvuonna erityisopetusta. Vaikka erityisopetusta koskevissa tiedoissa on

runsaasti puuttuvaa tietoa, tulos vastaa Petersonin ja Hughesin (2011) Yhdysvalloissa tekemän tutkimuksen tuloksia.

Tutkimusaineiston perusteella ei voida kuitenkaan päätellä, miksi osa oppilaisista ei kertausvuonna saanut erityisopetusta tai miten laajasta ilmiöstä todellisuudessa oli kyse. Tähän on syytä kiinnittää huomiota niin tulevaisuuden tutkimuksissa kuin käytännön tasolla pohdittaessa tuen keinoja. On todennäköistä, että ainakin osalla oppilaisista heikkojen akateemisten taitojen taustalla on oppimisvaikeuksia, jolloin pelkkä luokan kertaaminen ei riitä vaan oppilas todennäköisesti hyötyisi kohdennetummas-ta tuesta (Judge & Bell, 2010; Judge & Watson, 2011; Keller-Margulis & Gisclar, 2014).

Tällä tutkimuksella on rajoitteita, jotka tulee ottaa huomioon tuloksia tulkittaessa. Ensinnäkin tutkimuksen aineisto on koottu yli kymmenen vuotta sitten ja kertauspäätösten kriteerit ja käytännöt ovat voineet kouluissa muuttua sen jälkeen. Toisaalta aineisto muistuttaa iältään ja rakenteeltaan useita tutkimuksia, jotka on julkaistu edeltävien parin vuosikymmen aikana (ks. Goos ym., 2021).

Toiseksi ryhmät ovat varsin pieniä erityisesti erityisopetusta koskevissa vertailuissa, ja etenkin verrokkiryhmästä on jäänyt puuttumaan tietoja. Verrokkiryhmän oppilaisista kaikki eivät missään vaiheessa kuuluneet tutkimushankkeen tarkempaan seurantaan, ja näin ollen heidän osallistumisestaan erityisopetukseen ei ole tietoja.

Kolmanneksi, koska laajemman tutkimuksen kohteena ei ollut nimenomaan luokan kertaamisen yhteys oppilaan taitojen kehitykseen sekä oppimisen tukeen, ei tässä ollut mahdollista tarkastella kertauspäätöksen taustalla olleita tekijöitä eikä

sitä, millaista tukea luokan kerranneet oppilaat saivat. Esimerkiksi verrokkien valinta tehtiin tähän tutkimukseen vain luku- ja laskusujuvuuden taitojen perusteella, mutta kertaamis päätös tehdään kouluilla laajan arvioinnin perusteella. Samanikäiset kertaajat ja verrokkit voivatkin erota toisistaan useissa eri taidoissa (vrt. Allen ym., 2009).

Tämän tutkimuksen perusteella ei voidakaan päätellä, johtuvatko samanikäisten kertaajien erot verrokkeihin esimerkiksi heidän taustataidoistaan, kuten fonologisesta prosessoinnista tai kuulun ymmärtämisestä (Torppa ym., 2013; 2016). Tulevissa tutkimuksissa olisi tärkeä selvittää tarkemmin, mihin tietoihin kertauspäätökset perustuvat, mitä tukea oppilas on saanut ennen kertauspäätöstä ja miten tuki toteutetaan kertauspäätöksen jälkeen. Lisäksi oppilaiden akateemisten taitojen kehityksen ja oppimisen tuen ohella olisi tärkeä tarkastella myös luokan kertaamisen vaikutusta motivaatioon ja oppijaminäkuvaan sekä oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin.

Rajoitteista huolimatta tämä pitkittäistutkimus tuotti arvokasta tietoa luokan kertaamisen yhteydestä akateemisten perustaitojen kehitykseen ja oppimisen tukeen, mistä tietoa on toistaiseksi Suomessa vielä vähän. Nämä tiedot ovat tärkeitä suunniteltaessa tuen keinoja. Luokan kertaamista on ehdotettu yhdeksi keinoksi varmistaa riittävät perustaidot kaikille ja ehkäistä osaamiserojen kasvua (esim. Ukkola & Metsämuuronen, 2023). Tutkimuksen tulokset eivät kuitenkaan selkeästi puoltaneet luokan kertaamisen hyödyllisyyttä keinona tukea oppilaan luku- ja laskutaitojen kehitystä, siitä näkökulmasta, että oppilaiden välisten erojen kasvua

ei pystytty kertaamalla estämään.

Kertaamisen kulut yhteiskunnalle ovat merkittävät (OPH, 2023). Onkin syytä tarkasti pohtia, onko käytettävissä tehokkaampia keinoja tukea oppilaan taitoja niin koulun sisällä kuin parantamalla yhteistyötä koulun ulkopuolisten palvelun tuottajien kanssa silloin, kun oppilas on koulun tavoitettavissa (vrt. Määttä ym., 2020). Kouluille tuleekin taata riittävät resurssit tarjota oppilaalle riittävästi tukea sekä opettajille mahdollisuus kehittää omaa osaamistaan.

Tässä esitettyjen näkökohtien ohella on huomioitava, että joissain tilanteissa luokan kertaaminen voi olla perusteltua ja oppilaan edun mukaista. Yleisestä heikosta osaamistasosta huolimatta tässäkin tutkimuksessa tunnistetut luokan kerranneet oppilaat eivät muodostaneet yhdenmukaista ryhmää, vaan oppilaiden taidoissa oli osin suurtakin vaihtelua. Mikäli luokan kertaamista harkitaan ja käytetään keinona tukea oppilaan taitojen kehitystä, ratkaisun tulee perustua huolelliseen kokonaisvaltaiseen arvioon oppilaan tilanteesta ja tarkoituksenmukaisen taitoja vahvistavan ympäristön ja ryhmän tuen saatavuudesta. Ennen kaikkea on tarpeen huolehtia riittävästä ja oikein kohdennetusta tuesta kertaamisen aikana ja sen jälkeen.

Kirjoittajatiedot:

Jenni Ruotsalainen, KT, PsM, tutkijatohtori,
Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Minna Torppa, PsT, professori,
Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Tuire Koponen, PsT, apulaisprofessori,
Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

Martti Siekkinen, KT, vanhempi yliopistonlehtori,
Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen
osasto, Itä-Suomen yliopisto, Joensuu kampus

Anna-Maija Poikkeus, PsT, professori,
Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

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

LÄHTEET

- Allen, C. S., Chen, Q., Willson, V. L., & Hughes, J. N. (2009). Quality of research design moderates effects of grade retention on achievement: A meta-analytic, multilevel analysis. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 480–499. <https://doi.org/10.3102/0162373709352239>
- Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A. K., Ahonen, T., & Rescorla, L. (2022). Learning disabilities elevate children's risk for behavioral-emotional problems: Differences between LD types, genders, and contexts. *Journal of Learning Disabilities*, 55(6), 465–481. <https://doi.org/10.1177/00222194211056297>
- Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A. K., Närhi, V., Korhonen, E., & Ahonen, T. (2019). Associations between childhood learning disabilities and adult-age mental health problems, lack of education, and unemployment. *Journal of Learning Disabilities*, 52, 71–83. <https://doi.org/10.1177/0022219418775118>
- Aunola, K., & Räsänen, P. (2007). The basic arithmetic test. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti ja Jyväskylän yliopisto.
- Bonvin, P., Bless, G., & Schuepbach, M. (2008). Grade retention: decision-making and effects on learning as well as social and emotional development. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/09243450701856499>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* [2. painos]. Erlbaum.
- Davoudzadeh, P., McTernan, M. L., & Grimm, K. J. (2015). Early school readiness predictors of grade retention from kindergarten through eight grade: A multilevel discrete-time survival analysis approach. *Early Childhood Research Quarterly*, 32(3), 183–192. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.04.005>
- Goos, M., Pipa, J., & Peixoto, F. (2021). Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, 100401. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100401>
- Goos, M., Van Damme, J., Onghena, P., Petry, K., & de Bilde, J. (2013). First-grade retention in the Flemish educational context: Effects on children's academic growth, psychosocial growth, and school career throughout primary education. *Journal of School Psychology*, 51(3), 323–347. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.03.002>
- Hakkarainen, A. M., Holopainen, L. L., & Savolainen, H. K. (2016). The impact of learning difficulties and socioemotional and behavioural problems on transition to postsecondary education or work life in Finland: a five-year follow-up study. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 171–186. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125688>
- Judge, S., & Bell, S. M. (2010). Reading achievement trajectories for students with learning disabilities during the elementary school years. *Reading & Writing Quarterly*, 27(1–2), 153–178. <https://doi.org/10.1080/10573569.2011.532722>
- Judge, S., & Watson, S. M. R. (2011). Longitudinal outcomes for mathematics achievement for students with learning disabilities. *The Journal of Educational Research*, 104(3), 147–157. <https://doi.org/10.1080/00220671003636729>
- Keller-Margulis, M., & Gischlar, K. (2014). Response to intervention and retention for children with specific learning disabilities: Differences in academic achievement between retained and non-retained students. *Contemporary School Psychology*, 18, 35–43. <https://doi.org/10.1007/s40688-013-0007-1>
- Koponen, T., Sorvo, R., Dowker, A., Räikkönen, E., Viholainen, H., Aro, M., & Aro, T. (2018). Does multi-component strategy training improve calculation fluency among poor performing elementary school children? *Frontiers in Psychology*, 9, 1187. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01187>
- Leino, K., Ahonen, A., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P., & Vettenranta, J. (2019). PISA2018 ensituloksia: Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Leino, K., Sirén, M., Nissinen, K., & Puhakka, E. (2023). Puoli tuntia lukemista. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2021). Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://doi.org/10.17011/ktl-t/37>
- Lerikkanen, M.-K., Niemi, P., Poikkeus, A.-M., Poskiparta, E., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2006). Alkuportaatt-seurantatutkimus. Jyväskylän yliopisto, Turun yliopisto ja Itä-Suomen yliopisto. <https://jyu.fi/alkuportaatt>
- Lerikkanen, M.-K., Pakarinen, E., Salminen, J., & Torppa, M. (2023). Reading and math skills development among Finnish primary school children before and after COVID-19 school closure. *Reading and Writing*, 36, 263–288. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10358-3>
- Lerikkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Ketonen, R. (2006). ARMI – Luku- ja kirjoitustaidon arviointimateriaali 1. luokalle. WSOY.
- Lindeman, J. (1998). ALLU – Ala-asteen lukutesti. Oppimistutkimuksen keskus. Turun yliopisto.
- Määttä, S., Pelkonen, J., Lehtisare, S., & Määttä, M. (2020). Kouluikäikäymättömyys Suomessa. Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston tilannekartoitus. Raportit ja selvitykset 2020:9. Opetushallitus.

- Norrback, E. (2020). Tuplata vai ei? Ensimmäisen tai toisen luokan kertaamisen ja oppilaan taustatekijöiden yhteys luku- ja laskutaidon kehitykseen ensimmäiseltä neljännelle luokalle. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-202006164218>
- OECD (2020). PISA 2018 results. (Volume V:) Effective policies, successful schools. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>
- Opetushallitus (2023). Koulutuksen kustannukset jatkoivat kasvua myös vuonna 2022. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2023/koulutuksen-kustannukset-jatkoivat-kasvua-myos-vuonna-2022>
- Oppimisen tuki (2023). Tiedote 17.8.2023. Peruskoulun oppilaista 24 % sai tehostettua tai erityistä tukea vuonna 2022. Oppimisen tuki -tilasto. Tilastokeskus. <https://stat.fi/julkaisu/ci8lmq0ndqqf0dutte806lj3>
- Perusopetusasetus 852/20.11.1998, 11 §. Opintoissa eteneminen ja vuosiluokalta siirtyminen. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>
- Perusopetuslaki 628/21.8.1998, 16 §. Tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Perusopetuslaki 640/24.6.2010, 16 §. Tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Peterson, L. S., & Hughes, J. N. (2011). The differences between retained and promoted children in educational services received. *Psychology in the Schools*, 48(2), 156–165. <https://doi.org/10.1002/pits.20534>
- Ruotsalainen, J., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., & Lerkkanen, M.-K. (2022). Literacy instruction in first grade: classroom-level associations between reading skills and literacy instruction activities. *Journal of Research in Reading*, 45(1), 83–99. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12384>
- Ruotsalainen, J., Soodla, P., Räikkönen, E., Poikkeus, A.-M., Kikas, E., & Lerkkanen, M.-K. (2022). Literacy instruction activities and their associations with first graders' reading performance in two transparent orthographies. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 52(1), 92–109. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1742093>
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143–174. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Silverstein, M., Guppy, N., Young, R., & Augustyn, M. (2009). Receipt of special education services following elementary school grade retention. *JAMA Pediatrics*, 163(6), 547–553. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2009.54>
- Torppa, M., Georgiou, G. K., Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2016). Examining the simple view of reading in a transparent orthography: A longitudinal study from kindergarten to grade 3. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62, 179–206. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.62.2.0179>
- Torppa, M., Parrila, R., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2013). The double deficit hypothesis in the transparent Finnish orthography: A longitudinal study from kindergarten to Grade 2. *Reading and Writing*, 26, 1353–1380. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9423-2>
- Ukkola, A., & Metsämuuronen, J. (2023). Matematiikan ja äidinkielen taidot alkuopetuksen aikana. Perusopetuksen oppimistulosten pitkittäisarviointi 2018–2020. *Julkaisuja 1:2023. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus*.
- Valbuena, J., Mediavilla, M., Choi, Á., & Gil, M. (2021). Effects of grade retention policies: A literature review of empirical studies applying causal inference. *Journal of Economic Surveys*, 35(2), 375–652. <https://doi.org/10.1111/joes.12406>
- Vandecandelaere, M., Vansteelandt, S., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2016). The effects of early grade retention: Effect modification by prior achievement and age. *Journal of School Psychology*, 54, 77–93. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.10.004>
- Vipunen - opetushallinnon tietopalvelu: Perusopetuksessa luokalle jääneet. Opetushallinnon ja Tilastokeskuksen tietopalvelusopimuksen aineisto R2.22. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Esi-%20ja%20perusopetus%20-%20luokalle%20j%C3%A4%20j%C3%A4neet%20-%20aikasarja.xlsb
- Wagner R. K., Torgesen J. K., Rashotte C. A., & Pearson N. A. (2009). TOSREC: Test of sentence reading efficiency and comprehension. Pro-Ed.

Katri-Helena Rautiainen

Musiikkikasvatus esteettisenä kasvatuksena ja taidekasvatuksena ehkäisemässä polarisoitumista

Kohokohdat

- Esteettiset kokemukset syntyvät oppijan havaintojen, itseilmaisun ja toiminnan keinoin. Opetuksen järjestelyssä tähän on annettava riittävästi aikaa, ja siinä on hyödynnettävä oppilaan kiinnostuksen kohteita.
- Ihmisyiden, luonnon ja maailmankäsityksen rakentuminen hahmottuu moniaistisesti taiteen välityksellä.
- Esteettisessä kasvatuksessa harjoitellaan ymmärtämään ja sallimaan moninaisuutta sekä ehkäisemään vastakkainasettelujen polarisoitumista.
- Esteettiset kokemukset vaikuttavat positiivisesti oppijan hyvinvointiin muun muassa voimaannuttamalla ja vahvistamalla minäkuvaa, mielikuvitusta ja luovuutta.
- Opettajan pedagogiikan ja substanssin hallinta on edellytys esteettisen kasvatuksen tukemisessa.

Tutkimuksessa tarkastellaan suomalaisten luokanopettajaopiskelijoiden ($N = 43$) käsityksiä esteettisestä kasvatuksesta ja sen ohjaamisesta sekä esteettisen kasvatuksen keinoista ehkäistä polarisoitumista musiikkikasvatuksen kontekstissa. Tutkimuksessa avataan esteettisen kasvatuksen olemusta vastakkainasette-

lujen avulla: elämys – kokemus, kauneus – rumaus, vaistonvarainen kokemus – analyttinen pohdinta, me ja he -ajattelu ja esteettinen – praksiainen musiikkikasvatus. Viitekehyksessä käsitellään myös taidekasvatuksen mahdollisuuksia oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisessa sekä vuoropuhelun edistämässä. Aineistona

käytetään opiskelijoiden oppimispäiväkirjoja. Analysointimenetelmänä sovelletaan aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Tulosten mukaan opetuksessa on tuettava oppilaiden moninaisia mahdollisuuksia kohdata, tulkita ja ilmentää luovan itseilmaisuuden välityksellä perusolemustaan ja maailmankuvaansa. Esteettisten elämysten ja kokemusten avulla myös ohjataan oppijan hyvinvointia ja oppimista. Luokanopettajan esteettisen kasvatuksen keinot ja niiden pedagogiset ratkaisut ovat avainasemassa, kun pohditaan, miten estetiikkaa voidaan opettaa koulussa. Tässäkin ratkaisevina tekijöinä ovat opettajan oma ymmärrys estetiikan ja ihmisyiden perusolemuksesta. Tuloksena syntynyt pedagoginen jatkumo pyrkii ilmentämään ja jäsentämään esteettisen kasvatuksen oppimisprosessia, jota voidaan soveltaa käytännön opetustyössä. Esteettinen tarkastelu auttaa havainnoimaan ja kohtaamaan moninaisuutta ja ymmärtämään ja sallimaan niiden erilaisia ilmenemismuotoja. Voidaankin katsoa, että esteettisen kasvatuksen keinoin voidaan auttaa havaitsemaan polarisoitumisen ääri-ilmiöitä ja ohjata keskustelua moniaistillisin keinoin dialogiseen suuntaan.

Asiasanat: esteettinen kasvatusta, musiikkikasvatusta, taidekasvatusta, opettajankoulutus, polarisaatio

JOHDANTO

Aikakautemme maailmanlaajuisena ilmiönä pidetään polarisoitumista eli jakautumista (Kuismanen, 2021; Nousiainen, 2021): eri ajattelutapojen edustajat puolustavat omia näkemyksiään ja etujaan. Vastakkainasettelusta syntyneet erimielisyydet voivat lopulta johtaa polarisaatiokehityksen kärjistymiseen. Tämä ilmenee esimerkiksi vihapuheena, ääriajatteluna

leina, konflikteina ja väkivaltaisuuksina.

Suomessa useat asiantuntijat ovat ottaneet kantaa polarisoitumisen synnyttämiin ilmiöihin (Kawecki, 2022; Leiviskä, 2022; Saarinen, 2022; Tilander, 2023). Polarisoitumisen ennaltaehkäisyyn keinoksi on esitetty demokratiakasvatusta (Leiviskä, 2021; 2022; Männistö & Fornaciari, 2017; Rautiainen & Fornaciari, 2017). Näissä keskusteluissa on esitelty demokraattiselle yhteiskunnalle kuuluvia arvoja sekä ihmisoikeuksien ja tasa-arvon kunnioittamista. Vuoropuhelun edistämisen eri ryhmittymien välillä todetaan lisänsä avoimuutta ja sovittelujen ja kompromissien tekemistä sekä vähentäneen tai parhaimmillaan estäneen polarisoituneeseen konfliktiin ajautumista.

Tässä artikkelissa halutaan laajentaa polarisoitumisen ehkäisemiseen liittyvää keskustelua vähemmän tutkitulle alueelle. Tutkimuksen kohteeksi nostetaan luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset esteettisestä kasvatuksesta ja sen ohjaamisesta sekä esteettisen kasvatuksen keinoista ehkäistä polarisoitumista peruskoulun musiikinopetuksessa. Tarkastelu painottuu esteettiseen kasvatukseen ja musiikkikasvatukseen esteettiseen alueeseen. Lisäksi musiikkikasvatusta sisällytetään taidekasvatukseen käsitteen alle (ks. myös Fancourt & Finn, 2019). Hirvi-Ijäksen ja kumppaneiden (2018) mukaan taiteella on oma itseisarvonsa. Siihen voidaan sisällyttää myös välinearvo jonkin tavoitteen saavuttamiseksi. Näin ollen itseisarvo ei välttämättä poissulje taiteen sovellettavuutta (Hirvi-Ijäs ym., 2018).

Tämän tutkimuksen määriteltäviin käsitteisiin lukeutuvat aineiston perusteella luontosuhde, maailmasuhde sekä polarisaatio. Luontosuhteella tarkoitetaan ihmi-

sen tai yhteisön tapaa suhtautua luontoon (esim. Salonen, 2005). Maailmankäsitykseen sisältyy se, miten ihminen hahmottaa maailman. Tässä kaiken olevaisen kesken vallitsee keskinäinen riippuvuus, jossa luonto mielletään perustaksi. Ihmisillä on vastuu ekosysteemin säilymisestä. Ekosiaalisesti sivistynyt ihminen tekee valintoja vastuullisen maailmasuhteen pohjalta. Olemme velvollisia huomioimaan toisemme ja edistämään toisten huomioimista omalla toiminnallamme. (Salonen & Bardy, 2015.) Ympäriällä olevan huomioiminen ja moniäänisen yhteiskunnan toteutuminen merkitsevät vuorovaikutuksen lisäämistä.

Tässä tutkimuksessa polarisoitumisen ehkäisemisen määrittelyssä sovelletaan Brandsmanin (2017), Deweyn (1958), Kajannon (2004), Smithin (2019) ja Vilkan (2006) ajatuksia. Esteettisten elämysten ja kokemusten havainnointit sekä esteettinen kasvatus ohjaavat pohtimaan eri näkökulmia. Esteettisessä kasvatuksessa luonnon ja maailman moninaisuuden havainnointi avaa ikkunoita vastakkainasettelujen käsittelemiselle. Sen, miten taide vaikuttaa hyvinvointiin ja oppimiseen, ajatellaan johtuvan muun muassa esteettisistä kokemuksista, tunteiden käsittelemisestä ja aistien ja ajattelun aktivoitumisesta (Fancourt & Finn, 2019). Näin ollen viitekehyksessä paneudutaan esteettisen elämyksen, kokemuksen ja kasvatuksen merkityksiin.

Lisäksi vertaillaan kahta musiikkikasvatuksen filosofista suuntausta ja tarkastellaan taidekasvatuksen merkitystä hyvinvoinnin tukemisessa. Polarisoitumisen näkökulmat nivoutuvat näihin teemoihin.

TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Esteettinen elämys, kokemus ja kasvatus

Esteettinen elämys syntyy usein yllättäen ja tiedostamatta (Granö & Niinistö, 2022), kun aistit ovat heränneet ja huomio on siirtynyt itsestä pois (Gordon, 2012). Yksittäiset ja spontaanit lyhyet huudahdukset ja mielihyvän ja -pahan tunteet eivät välttämättä riitä erittelemään yksilön arvomaailmaa ja tunteita (Ingarden, 1961; Kinnunen, 1969). Esteettinen elämys -käsitettä voidaan käyttää silloin, kun elämyksellä on kohde eli objekti ja ihminen ilmaisee suhtautumisensa siihen. Elämyksen tunnistettaviin piirteisiin kuuluvat kokijan ilmaisemat tunnepohjaiset arvotermit. Ne paljastavat henkilön ideologian ja maailmankuvan. (Kinnunen, 1969.)

Esteettisen elämyksen prosessissa havainnoijan subjektiivinen tietoisuus muuttuu aktiiviseksi tietoisuudeksi, joka määrittyy elämysobjektin, esimerkiksi taideteoksen, formaalirakenteen mukaisesti. Havainnoijan herkkyys ja kyky objektin ominaislaatuja yksilöintiin vaikuttavat kokijan esteettisen elämyksen sisältöön ja syvyyteen. (Itkonen, 1999.)

Esteettisessä kokemuksessa on kysymys kokijan ja kohteen välille syntyneestä suhteesta, jossa elämykset ja kokemukset ovat keskeisessä osassa (Kajanto, 2004). Elämyksellisessä oppimisessä tieto syventää ja jäsentää kokemusta. Siten kokemus ei kulje vain ohi hetkelisenä läpivirtaavana elämyksenä. Taitoon liittyy osaamisesta syntynyt esteettinen nautinto. (Kajanto, 2004.) Lisäksi taidon kautta syvenee ymmärryksemme laadullisista eroista: asiat eivät näy meille vain

yksittäisinä kappaleina, vaan niihin nivoutuu hienojakoista erittelyä (Vilka, 2006). Esteettisen kokemuksen syvyys riippuu maailmankuvasta ja kokemuksen sanoittamisen kielellisistä valmiuksista (Kinnunen, 2000), joten kokemus vaihtelee, vaikka itse objekti, esimerkiksi taideteos, olisi sama. Näin ollen esteettinen kokemus ei ole objektiivisesti neutraali. (Suojanen, 2014.)

Puolakka (2021) on määritellyt deweyläistä esteettistä kokemusta. Hän on löytänyt esteettisestä kokemuksesta rakenteen, joka etenee kolmivaiheisena: alku, kehitys ja toteutuma (Puolakka, 2021). Esteettiseen kokemukseen vaikuttaa myös sen kesto. Lisäksi kokemusten eri osien välillä tapahtuu kumuloitumista. Uudet kokemukset vievät aikaisempia kokemuksia eteenpäin, ja niihin tiivistyy aistihavaintoja. Lopuksi esteettinen kokemus saavuttaa loppupisteen, joka summaa kokemuksen. (Puolakka, 2021.)

Esteettistä elämystä ei osata aina havaita. Tätä varten tarvitaan *esteettistä kasvatusta*, joka opettaa huomaamaan ja arvostamaan sitä. Kasvatukseen liittyy myös oppimisprosessi, joka tukee esteettistä ymmärrystä ja omaa suhdetta siihen. Myönteisen ja onnistuneen kuvan muodostuminen edellyttää tulkintaa ja kriittistä tarkastelua. Tieto voi lisätä myös ristiriitaisuutta. Se, minkä olimme ennen sallineet, voi esteettisen tarkastelun jälkeen näyttää rumalta tai epätydyttävältä. Kasvatus avartaa ajattelemaan molempiin suuntiin. Estetiikka sisältää koko skaalan, ei vain kauneuden tarkastelun. (Kajanto, 2004.)

Esteettisessä kasvatuksessa tarvitaan sekä vaistonvaraista että analyyttistä pohdintaa (Kajanto, 2004). Esteettisen kokemuksen reflektoinnissa opimme ha-

vaitsemaan esteettisen objektin totuuden (Dufrenne, 2001). Esimerkiksi musiikin kuuntelussa kuulija reflektoi kaikkea sitä, mikä on koskettanut ja resonoinut. Siinä kuulija tarkastelee ja miettii syitä kokeamaansa. Hän voi kuunnella jopa lisää ja tehdä samalla kokemastaan analyysiä. (Kajanto, 2004.)

Soittimen tekniikan harjoittelussa soittajan (subjektin) on oltava läsnä ja tarjottava objektille resonoiva substanssinensa. Lisäksi subjektilla pitää olla tieto tunnemerkituksista, joita esteettinen objekti tuottaa. Näin ollen muusikon on kyettävä ensin tunnistamaan affektiivisia ominaisuuksia ennen kuin hän pystyy antamaan objektille muodon. (Dufrenne, 2001.) Kasvatuksen avulla herätetään pohtimaan, mikä oli kokemuksessa vaikuttavaa ja miten opittua voi soveltaa uusissa yhteyksissä. Erilaisuus asettaa kokijan punnitsemaan moninaisuutta ja sallimaan erilaiset tulkinat ja kokemukset. (Granö & Niinistö, 2022; Kajanto, 2004.)

Kasvatuksessa harjoitellaan pedagogiikan keinoin tekemään uusia havainnon muotoja ja objektien havaintoja (Dewey, 1958). Oppija johdatetaan avaamaan ja muodostamaan merkityksiä sekä tulkitsemaan maailmaa esteettisiksi kokemuksiksi (Väkevä, 2004). Voidaankin sanoa, että esteettisyys nivoutuu kasvattavaan kokemukseen (Dewey, 1958). Kasvattajan tehtäväksi jää rakentaa avoin ja luottavainen ilmapiiri, joka mahdollistaa turvallisen oppimisympäristön elämysten ja kokemusten jakamiselle (Granö & Niinistö, 2022).

Esteettisessä kasvatuksessa lähdeään siitä, että esteettiset kokemukset ja valinnan vapaus kuuluvat kaikille. Näin ollen siihen sisältyy demokraattisuus, jossa yhteisön jäsenten tarpeet ja ajatukset

huomioidaan. Estetiikkaan liittyvät myös eettisyys ja moraalisuus: mikä on sallittua ja oikeaa toimintaa toisiamme ja ympäristöä kohtaan? (Dewey, 1951.) Esteettisen kasvatuksen arvoista tärkeimpinä voidaan pitää esteettisen älyn ja herkkyyden kasvattamista. Tavoitteina on syrjinnän vähentäminen sekä arvostelukyvyn ja mielikuvituksen kehittäminen. (Smith, 2001.)

Voidaankin ajatella, että *esteettinen kasvatus voi parhaimmillaan ehkäistä polarisoitumista*. Vastakkainasettelun, me ja he -ajatusrakenteen, purkamiseen tarvitaan ryhmään kuulumista, leimallisesti erittelevien ajatusmallien ja tunnereaktioiden rikkomista. Brandsmanin (2017) mukaan ääri-ilmiöiden ja vastakkainasettelujen murtamiseen ja ennaltaehkäisemiseen tarvitaan havainnoinnin, kysymysten asettelun ja kuuntelemisen taitoja. Kun näemme ilmiöiden taakse, voimme paremmin nähdä myös niihin liittyvät oman maailmamme rakenteet. (Brandsma, 2017.)

Musiikkikasvatuksessa erilaisuutta käsitellään toiminnallisin työtavoin. Kokeusten välityksellä havainnoidaan, aistitaan, analysoidaan, vertaillaan ja eläydytään. Havainnoinnin kohteina on kaikki ympärillä oleva: musiikkikulttuurit, laulujen tekstit, aikakaudet, musiikkigenret ja esitämistulkinnat sekä erilaiset elämykset ja kokemukset. Opetustilanteissa ohjataan havaintojen vertailemiseen ja tunnekokeusten sanoittamiseen. (POPS, 2014.) Siten esteettisessä kasvatuksessa lähdetään liikkeelle omasta ymmärryksestä, jota laajennetaan ympärillä olevaan, kuten ihmisiin, luontoon ja maailmankäsitykseen. Opettajan toimet ja valinnat linkittyvät näin ollen ihmiskäsitykseen. (Martinez & Nolte-Yupari, 2015.)

Esteettinen ja praksiainen musiikkikasvatus sekä taidekasvatus

Reimer (1989) ja Elliott (1995) edustavat kahta suuntausta, jotka ovat vaikuttaneet musiikkikasvatuksen filosofiin lähtökohtiin. Reimerin (1989) esteettinen tarkastelu rakentuu musiikin ilmaukselliseen tekemiseen ja kokemiseen. Sitä vastoin Elliott (1995) painottaa praksiainalasta lähestymistä, jossa muusikkoutta kehitetään käytännön toiminnan kautta. Näitä suuntauksia pidetään toistensa vastakohtina (MacCarthy & Goble, 2002). Päinvastoin kuin esteettisessä filosofiassa praksiainalaiseen filosofiaan perustuva musiikkikasvatus korostaa tekemällä oppimisen lähestymistapaa ja musiikillis-kulttuurisen autenttisuuden vaatimusta (Westerlund & Väkevä, 2009). Esteettinen lähtökohta painottuu näkemään musiikkiteoksia taiteen muotona, joka herättää esteettisiä kokemuksia (MacCarthy & Goble, 2002).

Suomen koulutusjärjestelmässä ja opetussuunnitelmissa praksiainismi näkyy selkeämmin kuin esteettinen lähestyminen (Juvonen & Anttila, 2006). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että esteettinen tarkastelu olisi jäänyt taka-alalle tai että näille suuntauksille olisi ryhmittynyt omat kannattajansa (Westerlund & Väkevä, 2009). Voidaankin katsoa, että Suomessa näiden suuntausten vastakkainasettelusta on irtaannuttu ja molempien suuntausten arvo ja merkitys tunnustetaan.

Esteettisen suuntauksen ja praksiainaisen suuntauksen erottelua on myös kritisoitu. Esteettisen käsitteen sijaan on esitetty käytettäväksi taiteen kokemista. Adorno (2022) perustelee tätä näkemystä sillä, että taiteen kokemiseen ei sisälly yksistään esteettinen puoli vaan mukana

on laajempi sisältö, esimerkiksi sosiaalinen näkökulma. Käsitteenä esteettinen kasvatus nähdään jopa niin ongelmalliseksi, että sen tilalla ehdotetaan mieluummin käytettäväksi taidekasvatusta (Honkanen, 2001). Toisaalta esteettisellä kokemuksella nähdään edelleen olevan merkitystä. Sen olemassaolo halutaan säilyttää koulun opetussuunnitelmassa, koska esteettinen kokemus ja taiteen arvostaminen liittyvät tärkeänä osana "kukoistavaan" ja merkitykselliseen elämään (D'Olimpio, 2022).

Monien kansainvälisten tutkimusten mukaan taiteella ja taidekasvatuksella on selkeä vaikutus yksilöitten ja yhteisöjen hyvinvointiin ja oppimiseen (Fancourt & Finn, 2019). Esimerkiksi Maailman terveysjärjestön (WHO) vuonna 2019 tekemän raportin mukaan taiteen hyvinvointiin vaikuttavia osatekijöitä ovat muun muassa esteettiset kokemukset, mielikuvituksen, aistien ja älyllinen aktivoituminen sekä tunteiden kehittyminen. Raportin tulosten mukaan taidetoimintaa voidaan pitää multimodaalisena interventiona. Siinä yhdistyy useita tekijöitä, joiden tiedetään edistävän hyvinvointia. Tulokset pohjautuvat yli 3 000:een alan tutkimukseen. (Fancourt & Finn, 2019.)

Tenhun (2019) mukaan taiteen kokeamiseen ja tekemiseen linkittyä identiteettiä ja maailmasuhteen prosessointia. Siten taide voi rakentaa positiivista minäkuva (Liddle ym., 2013). Taiteessa oman identiteetin prosessointi jatkuu merkitysten pohdintana, jossa taide kietoutuu osaksi omaa elämisaailmaa (Køppe, 2013; Laitinen, 2003; Roald & Lang, 2013). Bensonin (2013) mukaan taiteen kautta identiteetin kehityksen voi tuntea ja tehdä näkyväksi. Maailmasuhteen muodostumisessa taide luo identiteettisuhteen teoksen ja elämis-

maailman välille (Tenhu, 2019). Elinympäristön havainnointiin vaikuttavat esimerkiksi luonnossa koetut ja havainnoidut asiat (Tenhu, 2019). Taide mahdollistaa vuorovaikutuksen myös muiden kanssa (Titus & Sinacore, 2013). Tällöin identiteettiä suhteutetaan ympäristöön ja siinä toimiviin yhteisöihin tai henkilöihin ja tekijä tai kokija on esteettisessä vuorovaikutuksessa taideobjektiin (Benson, 2013).

Kuten edellä on nousnut esille, taidekasvatus herättää ajattelemaan ja työstämään identiteettiä, vuorovaikutustaitoja sekä sosiaalisten suhteiden ja maailmasuhteen havaitsemista. Näiden erilaisten rakenteiden ja sisältöjen tiedostaminen avartaa ajattelua. Tämä voi auttaa hillitsemään polarisoitumista. Dialogisuuden, moninäkökulmaisuu den ja tasa-arvoisten oikeuksien kunnioittamisen keinoin erilaiset ryhmittymät voisivat lopulta löytää kompromisseja, joiden avulla liennytettäisiin polarisaatiokehitystä (Leiviskä, 2022). Yksilöiden ja yhteisöjen elämisaailmasta tulisi ehyempi ja yhdenvertaisempi kuin se on tällä vuosikymmenellä.

Musiikkikasvatuksen kontekstissa polarisaation käsitettä ei ole juurikaan määritelty eikä tutkittu. Woodford (2018) viittaa siihen tutkimuksessaan epäsuorasti, mutta yksiselitteistä määrittelyä tai käsitteen käyttöä ei ole tehty. Woodford (2018) tarkastelee musiikki- ja taidekasvatuksen käyttöä ja kannanottoja sosiaalisten ja poliittisten ongelmien kontekstissa. Tutkimus keskittyy tarkastelemaan musiikkikasvatuksen mahdollisuutta auttaa torjumaan demokratian murenemistä lisäämällä ihmisten tietoisuutta musiikin roolista niin hyvässä kuin pahassa yleisen mielipiteen ja totuuskäsitteen muovaamisessa (Woodford, 2018).

Tämä tutkimus täyttää tutkimusaukon, jossa tarkastellaan musiikkikasvatusta esteettisenä kasvatuksena ja taidekasvatuksena ehkäisemässä polarisoitumista. Lisäksi se tuo tieteelliseen keskusteluun uusia ennaltaehkäiseviä pedagogisia keinoja. Näin ollen tämä tutkimus sisältää uutuusarvon. Kuten artikkelin alussa mainittiin, polarisoitumisen ehkäisyn määrittelyssä sovelletaan esteettisten elämysten ja kokemusten sekä esteettisen kasvatuksen periaatteita, kuten moninaisuuden sallimista, suvaitsevaisuutta, havaitsemista ja kuuntelemisen taitoja sekä dialogisuutta.

TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimustehtävänä on etsiä käytännöllisiä keinoja ohjata esteettisen osaamisen kehittymistä musiikkikasvatuksessa. Tutkimuksella halutaan myös lisätä keskustelua mahdollisuuksista vaikuttaa musiikkikasvatukseen ja muidenkin taideaineiden keinoin ennaltaehkäisevästi yhteiskunnan eri ilmiöiden polarisoitumiseen ja vastakkainasettelujen syntymiseen (esimerkiksi rasismi – ihmisoikeus, ääriajattelu – suvaitsevaisuus, väkivalta – sovittelu).

Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on esteettisestä kasvatuksesta ja sen ohjaamisesta peruskoulun musiikinopetuksessa?
2. Miten esteettisellä kasvatuksella voi ehkäistä polarisoitumista peruskoulun musiikinopetuksessa?

TUTKIMUSASETELMA

Tutkimusjoukko ja taustaa opintojaksosta

Aineistoa kerättiin laadullisella tutkimusotteella. Tämä mahdollisti luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten analysoinnin moniulotteisena reflektointina, jossa opiskelijoiden ääni tuli kuulluksi. Tutkimusjoukko muodostui suomalaisen yliopiston ensimmäisen vuosikurssin ($N = 43$) luokanopettajaopiskelijoista, jotka osallistivat musiikkikasvatukseen opintojaksolle. Opiskelijat oli koottu kolmesta eri opetusryhmästä. Tutkija toimi näissä ryhmissä kouluttajan roolissa ja oli siten vastuussa opintojakson kokonaisuuden toteutuksesta ja sisällöstä. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Osallistumiseen pyydettiin kirjallinen tutkimuslupa, ja opiskelijoiden oli mahdollista vetäytyä tutkimuksesta missä tahansa vaiheessa.

Musiikkikasvatukseen opintojaksolla opiskelijat osallistuivat ryhmäopetukseen (14 x 90 minuuttia). Opetus toteutettiin opintojakson aikana koronapandemian antamien rajoitteiden puitteissa lähiopetuksena, etäopetuksena Zoomin kautta ja hybridiopetuksena. Lähiopetus toteutui yhdeksän kertaa (yhteensä 9 x 90 min).

Opetuksessa ei käsitelty erillisenä aiheena tai demokokonaisuutena esteetiikkaa, vaan sitä käsiteltiin tilannekohtaisesti. Esteettinen tarkastelu oli sulautettu opetuksessa käsiteltäviin teemoihin (esimerkiksi koulun opetussuunnitelma, laulun, rytmikan ja koulusoittimien opetus, musiikkikäsitteet, musiikkikasvatusteknologia, luova ilmaisu) koko opetusperiodin ajalle. Esteettistä näkökulmaa sivuttiin toiminnallisten tehtävien kuten musiikin

tekemisen ja kuuntelun yhteydessä. Näissä tilanteissa opiskelijat prosessoivat esteettistä tarkastelua varsin vapaasti ja luontevasti kokemuksiinsa peilaten. Estetiikkaa käsittelevissä keskusteluissa viitattiin opintojakson esteettisen osaamisen tavoitteisiin. Opettajan ohjaus rakentui ongelmälähtöisen opetuksen ympärille. Opiskelijat reflektoivat musiikkikasvatuksen esimerkkiharjoitusten avulla niin pedagogisia kysymyksiä kuin estetiikkaan liittyviä näkökulmia.

Aineiston kerääminen ja analysointi

Tutkimuksen aineistona käytettiin opiskelijoiden oppimispäiväkirjoja. Aineisto koottiin opintojakson päätteeksi keväällä 2021. Opiskelijat reflektoivat oppimispäiväkirjassaan muun muassa jakson tavoitteita, oppimiskokemuksia, taidon oppimista, arviointia ja esteettistä kasvatusta. Aineistoa käsiteltiin eettisten periaatteiden mukaisesti. Opintojen aikana opiskelijoilla oli mahdollisuus halutessaan jakaa tai lukea toistensa oppimispäiväkirjoja tai niiden otteita. Koska tätä toimintaa ei voitu tarkistaa aukottomasti, normaali anonymisointikäytäntö ei riittänyt. Näin ollen tuloksissa ei esitetä opiskelijoiden suoria lainauksia. Sitä vastoin aineistosta nostetaan asiasanakokonaisuuksia. Tällä haluttiin varmistaa, että aineistossa mukana olleet eivät pysty tunnistamaan toistensa vastauksia (Anttila, 2000).

Oppimispäiväkirjojen analysoinnissa käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Analysointi suoritettiin kolmivaiheisena: 1) pelkistäminen, 2) ryhmittely ja 3) teoreettisten käsitteiden luominen. Itse analysointi eteni seuraavasti: 1) oppimispäiväkirjojen lukeminen, 2) pelkistettyjen

ilmausten alleviivaaminen, 3) ilmausten listaaminen, 4) ilmausten ryhmittely, 5) ryhmien yhdistäminen ja alaluokkien muodostaminen, 6) alaluokkien yhdistäminen yläluokiksi ja 7) kokoavan käsitteen muodostaminen. (Patton 2015; Tuomi & Sarajärvi 2009.) Tuloksista nousseita käsitteitä tarkastellaan pedagogisena jatkumona ensisijaisesti musiikkikasvatuksen kontekstissa.

TULOKSET

Estetiikan määrittely

Estetiikan määrittelyä käsittelevä aineisto jakaantui kolmeen pääluokkaan: määrittelmä, elämykset ja kokemukset sekä opetuksessa saadut havainnot (ks. kuvio 1). Luokanopettajaopiskelijat määrittelivät estetiikan filosofian osa-alueeksi. Estetiikka liitettiin taiteeseen tai siihen verrattavaan elämykseen. Esteettisiin elämyksiin ja kokemuksiin sisällytettiin aistillisuus ja tunteet sekä niistä saatu nautinto. Tätä pidettiin hyvänä keinona arvioida, mitkä arvot (yhteys eettisyyteen) ovat itselle tärkeimpiä. Aistien hyödyntäminen koettiin varsin tärkeäksi esteettisissä elämyksissä ja kokemuksissa. Esteettisiä kokemuksia pidettiin voimaannuttavina.

Opiskelijoiden mukaan esteettiset elämykset ja kokemukset ovat kaikilla erilaisia ja ne ulottuvat eri aistien kautta tietoisuuteemme (ks. kuvio 1). Havainnoimme ja koemme eri tavalla ympäristöämme. Kokemukset rikastuttavat ajatteluamme; näemme maailman monipuolisempänä. Se, mitä ja miten koemme, on suhteessa siihen, mikä on itselle merkityksellistä. Esteettiset elämykset kiinnittyvät omaan pe-

rusolemukseemme. Ne toimivat voimavaroina jokapäiväisessä elämässä, ja niiden kautta ilmennämme tunteita.

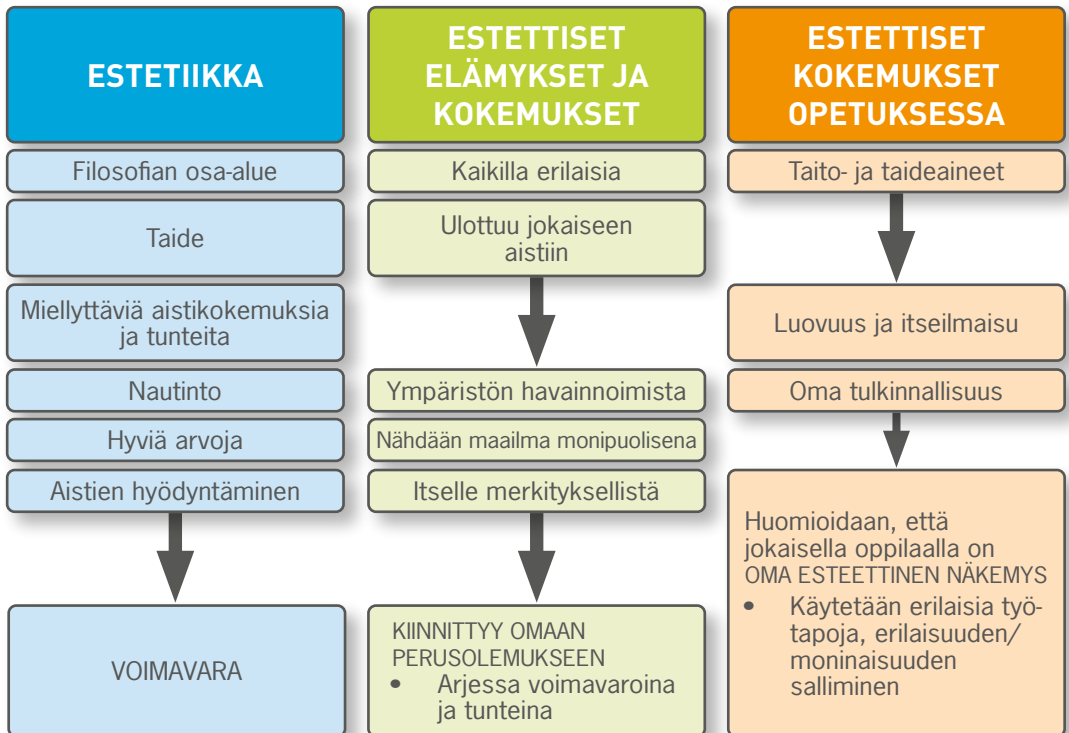
Opiskelijat painottivat, että esteettiset elämykset ja kokemukset ilmenevät erityisesti taito- ja taideaineissa. Näiden aineiden kautta kehitetään luovuutta, itseilmaisua ja tulkintaa. Opettajana on huolehdittava, että jokaisen oppijan esteettiset näkemykset pääsevät esille ja niiden olemassaolot sallitaan arvostavasti. Jotta tämä toteutuu opetuksessa, on käytettävä erilaisia työtapoja sekä sallittava moninaisuutta, ilmauksen vapautta sekä erilaisia lähestymistapoja ilmentää ja kuvata elä-

myksiä, kokemuksia ja merkityksiä. Samalla opetuksessa rakennetaan moninaisuuden ja erilaisuuden salliva, arvostava ilmapiiri. (Ks. kuvio 1.)

Kuviosta 1 voidaan huomata, että opiskelijat liittivät esteetikan määritelmään ja esteettisiin elämyksiin ja kokemuksiin sanat voimavara ja voimaantuminen. Nämä syntyvät aistikokemusten välityksellä. Voimaantumisella voidaan nähdä olevan yhteys hyvinvoinnin tukemiseen, ja taidetta ja taiteen tekemistä voidaan hyödyntää arjen voimavarana ja tunteiden ilmaisukanavana.

Kuvio 1

Esteetiikka ja esteettiset elämykset ja kokemukset opetuksessa



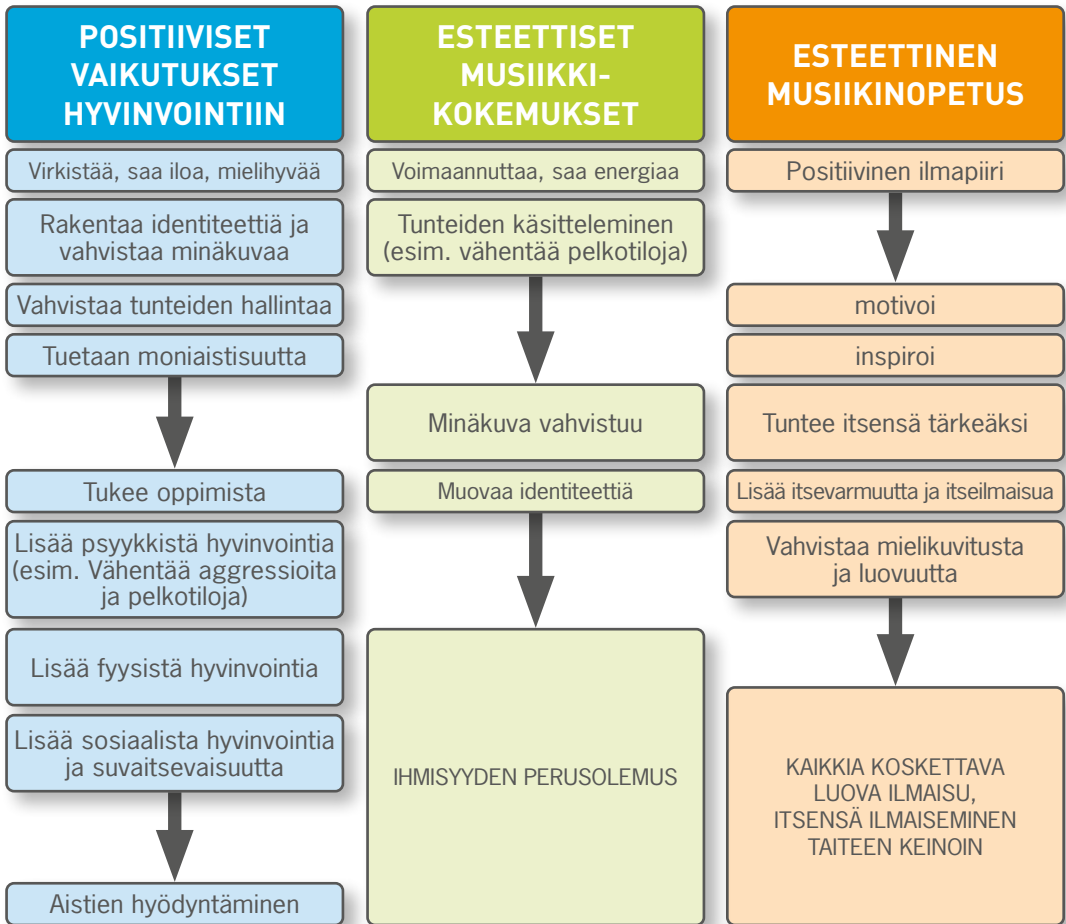
Estetiikka tukee hyvinvointia ja oppimista

Estetiikan positiivista vaikutusta yksilön hyvinvointiin pidettiin ilmeisenä. Opiskelijoiden mielestä esteettiset elämykset ja kokemukset synnyttävät virkistystä, iloa ja mielihyvää sekä antavat energiaa. Niiden avulla voidaan rakentaa ja vahvistaa identiteettiä ja minäkuvausta sekä harjoitella tunteiden hallintaa. Luovuus antaa mahdollisuuden itsensä toteuttamiseen ja tunteiden ilmaisuun. Samalla se korjaa mieltämme. Luovuus tukee moniaistisuutta, joka avaa maailmankuvaa ja itsensä ymmärtämistä. Lisäksi esteettiset kokemukset ja elämykset innostavat arvioimaan ihmisyiden perusolemusta (ihmiskäsitykset). Kaikki tämä lisää psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista hyvinvointia, mutta samalla vähentää aggressioita ja pelkotiloja sekä kanavoituneita tunnetiloja. (Ks. kuvio 2.)

Opiskelijat pitivät tärkeänä, että musiikin oppitunnille rakentuisi positiivinen ilmapiiri. Myönteinen ja kannustava ympäristö motivoi ja inspiroi, ja samalla oppija tuntee itsensä tärkeäksi ryhmässä. Tämä lisää itsevarmuutta, luovuutta, mielikuvitusta ja rohkeutta ilmaista. Syntyy kaikkia koskettava luova ilmaisu, jossa rohkaistutaan ilmaisemaan yksin tai yhteisönä taiteen keinoin. (Ks. kuvio 2.)

Kuvio 2

Estetiikka hyvinvointia, musiikkikokemuksia ja oppimista tukevana



Estetiikan opettaminen ja ohjaaminen

Opiskelijat painottivat, että opetustilanteissa oppijoille on tarjottava riittävästi aikaa omien havaintojen tekemiseen. Tällä mahdollistetaan esteettisen osaamisen, luontosuhteen ja maailmankäsityksen prosessimainen eteneminen. (Ks. kuvio 3.)

Opiskelijat esittivät tarvitsevansa esteettisen ajattelun ja ymmärryksen kehittä-

misen lähtökohdaksi jonkinlaisen taiteellisen lähestymistavan, jonka avulla oppijaa ohjataan havaintojen kautta prosessoimaan esteettisiä elämyksiä. Lisäksi opetustilanteessa on hyvä hyödyntää oppijan kiinnostuksen kohteita. Harjoituksissa voidaan käyttää moniaistisuutta ja mielikuvia. Lähestymiskeinoina voidaan soveltaa esimerkiksi satuja ja kertomuksia.

Opetus voidaan rakentaa leikkimielisille harjoitteille, joihin oppijoiden on helppo heittäytyä. Työtapojen vaihtelu tuo moniulotteisen lähestymisen oppijoihin ja oppimiseen. Ohjattujen harjoitteiden avulla eläytymiskyky ja moraalisuus vahvistuvat. Kaikki tämä vaatii opettajalta pedagogisia taitoja. Erityisesti opettajan on oltava kannustava, rohkaiseva ja aidosti läsnä.

Opiskelijoiden mukaan myös esteettisen kehityksen huomaaminen tuo oppijalle onnistumisen elämyksiä ja kokemuksia (ks. kuvio 3). Tätä voidaan pitää tärkeänä opiskelijoiden havaintona. Usein huomio keskittyy yksistään taideprojektin toteutukseen ja esteettisen ajattelun kehittymisen arviointi jää jopa huomioimatta.

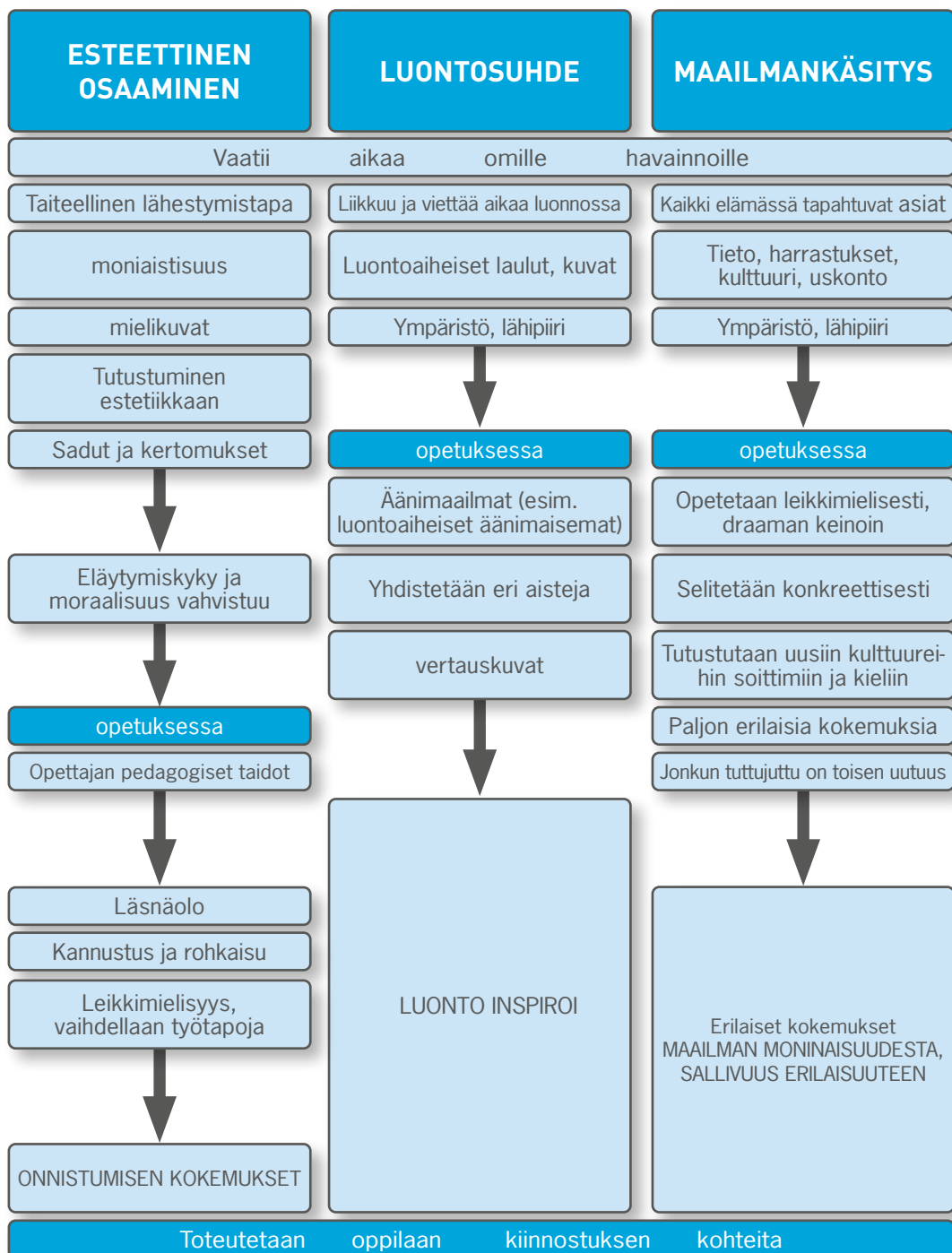
Opiskelijat nostivat esille, että luontosuhteen muodostuminen vaatii omakohtaisia kokemuksia luonnosta. Myös tähän opiskelijat antoivat konkreettisia toiminnallisia esimerkkejä: kokemuksia voidaan herättää tai vahvistaa luontoaiheisilla kuvilla ja lauluilla. Musiikin opetuksessa luontosuhdetta voidaan vahvistaa rakentamalla esimerkiksi luontoaiheisia äänimaisemia, joissa yhdistetään eri aisteja. Vertauskuvat ja mielikuvat vahvistavat eläytymistä ja luovaa toimintaa. Näin luonto toimii inspiraation lähteenä. Opiskelijat pitivät tärkeänä, että ensin tutustutaan lähiympäristöön ja tehdään siitä havaintoja. Myöhemmin luontosuhdetta voidaan avartaa laajemmalle alueelle. Siten myös luontosuhteen muodostuksessa lähtökohtana ovat oppijoiden kiinnostuksen kohteet, joiden rajoja lähetään myöhemmin avartamaan kohti tuntemattomia alueita. (Ks. kuvio 3.)

Opiskelijoiden mukaan maailmankäsityksen muodostumisessa havainnoidaan kaikkia elämässä ja ympärillä tapahtuvia asioita ja ilmiöitä. Siihen sisältyvät esimer-

kiksi harrastukset, kulttuurit ja uskonnot. Samoin kuin luontosuhteessa, ympäristö ja lähipiiri toimivat ensisijaisina havainnoinnin kohteina. Opetuksessa maailmasuhteen muodostumista voidaan harjoitella leikkimielisesti esimerkiksi draaman keinoin, ja tutustuminen uusiin kulttuureihin voi avautua esimerkiksi soittimien avulla. Lisäksi opiskelijat kuvasivat, että havaintojen tekeminen vaatii paljon opettajan ja oppijoiden havaintojen selittämistä konkreettisten esimerkkien avulla. Parhaimmillaan jaetut kokemukset rikastuttavat luokkayhteisön ajattelua. Erilaiset kokemukset avaavat ymmärtämään ja sallimaan maailman moninaisuuden. Samalla havaitaan, että toisen tuttu juttu on toiselle vieras tai uusi tuttavuus. (Ks. kuvio 3.)

Kuvio 3

Esteettinen osaaminen, luontosuhde ja maailmankäsitys oppimisessa ja opetuksessa



Kuten edellä on käynyt ilmi, esteettisen osaamisen kehittämisessä sekä luontosuhteen ja maailmankäsityksen muodostumisessa on tärkeää hyödyntää oppijoiden kiinnostuksen kohteita. Ne synnyttävät merkityksellisiä kokemuksia. Samalla ne kiinnittyvät meihin ja eheyttävät ihmisenä olemista. Lisäksi opiskelijat painottivat, että omien havaintojen tekemiselle on annettava riittävästi aikaa. Opetuksen järjestämisen kannalta tämä huomio on tärkeä. Riittävän pitkää työskentelyaika mahdollistaa sen, että oppija ehtii rauhassa luovien prosessien kautta ajattelemaan omaa suhdettaan ja suhtautumistaan itseän, toisiin, yhteisöön ja ympärillä olevaan sekä ilmentämään kokemaansa tai havaintojaan.

TULOSTEN TARKASTELU JA POHDINTA

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden (N = 43) käsityksiä esteettisestä kasvatuksesta ja sen ohjaamisesta sekä esteettisen kasvatuksen keinoista ehkäistä polarisoitumista peruskoulun musiikinopetuksessa. Tässä tutkimuksessa musiikkikasvatus nähdään osana taidekasvatusta, ja siten se on sidottu tutkimustehtävään.

Tulosten tarkastelu tiivistyy analysoinnin viimeisen vaiheen mukaisesti aineistosta esiin nousseiden käsitteiden tarkasteluun ja pohdintaan: 1) ihmisyyys, 2) itsensä ilmaiseminen, 3) esteettinen elämys ja kokemus, 4) maailmankäsitys ja luontosuhde, 5) hyvinvointi ja 6) pedagogiset toimet ja oppimaan ohjaaminen (ks. toinen tutkimuskysymys). Niitä tarkastellaan käytännön ohjaamisen kannalta käytännöllisesti ja kumulatiivisesti, jotta niitä voi so-

veltaa polarisoitumisen ehkäisemisessä jatkumona. Tämä toimintamalli sisältää kokemukseen, toimintaan ja toimijuuteen pohjautuvia esteettisiä lähtökohtia (ks. myös Denac, 2014; Dewey, 1934) sekä johtaa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden merkityksen vahvistumiseen taiteen piirissä (Hirvi-Illjäs ym., 2019).

Esteettisen kasvatuksen ydinolemus on *ihmisyyden* kohtaaminen sekä moninaisuuden eri ulottuvuuksien tunnistaminen ja salliminen (Rauhala, 1990; 2014). Myös tämän tutkimuksen mukaan keskiöön asemoituu ihmisyyys ja sen perusolemus, joka muokkautuu ja rakentuu *itsensä ilmaisemisen* kautta. Tämä tapahtuu taiteen avulla, jossa ihminen reflektoi itseään sekä suhdettaan maailmaan ja luontoon. Taidetta pidetään myös turvallisena paikana itsenäistystä (Tenhu, 2019) ja arvioida omaa identiteettiä (Benson, 2013; Kørpe, 2013; Laitinen, 2003; Roald & Lang, 2013; Räsänen, 2015; Titus & Sinacore, 2013).

Itsensä havainnointi ja ymmärrys ihmisyyden perusolemuksista avaavat portteja kohtaamiseen. Taide ja itsensä ilmaiseminen toimivat väylinä näiden kysymysten reflektointiin. Ilmaisemisen kautta ihminen saa äänensä kuuluviin. Siten itsensä ilmaiseminen taiteen keinoin voi toimia purkautumisväylänä esimerkiksi turhautumille, jotka muuten ilmenisivät esimerkiksi rasistisina tai väkivaltaisina toimintoina.

Tämän tutkimuksen mukaan taiteen merkitysten muodostamisessa ovat mukana *esteettiset elämykset ja kokemukset*. Ilman havainnointia tai kokemusta ei synny esteettisiä elämyksiä ja merkityksellisiä kokemuksia. Näin ollen voidaan ajatella, että esteettisen ja praksiialisen musiikkikasvatuksen lähtökohdat täydentävät

toisiaan (ks. myös Westerlund & Väkevä, 2009).

Havainnoimalla, vertailemalla ja analysoimalla voimme huomata toistemme ja maailmojen erilaisuuden (Kajanto, 2004).

Polarisoitumisen ehkäisemisen näkökulmasta on tärkeää, että esteettisiin elämyksiin ja kokemuksiin liitettyjen tunnepohjaisten arvotermien avulla opettaja saa reflektiivistä palautetta oppijoiden ideologiasta ja maailmankuvasta (myös ks. Kinnunen, 1969). Samalla opetellaan ymmärtämään ja hyväksymään moninaisuuden kirjoa sekä laajennetaan lähiympäristön, maailmankäsityksen ja luontosuhteen muodostumista (ks. myös Martinez & Nolte-Yupari, 2015). Lisäksi saavutetaan kulttuurista ymmärrystä, avoimuutta ja osallisuutta, kun sallitaan erilaiset näkökulmat ja ilmaisumuodot (ks. myös Brouillette & Jennings, 2010; Saraniero ym., 2014). Samalla pohditaan omaa ihmiskäsitystä (Rauhala 1990; 2014) ja harjoitellaan kuuntelemisen taitoja (Brandsma, 2017).

Esteettisen kasvatuksen yhtenä tavoitteena onkin syrjinnän ja konflikteihin ajautuvien vastakkainasettelujen vähentäminen (Smith, 2001). Polarisoitumista ennaltaehkäisevässä toiminnassa on tärkeää jo varhaisessa vaiheessa vahvistaa demokratiaan liitettyjä arvokäsityksiä, maailmankäsitystä ja luontosuhdetta. Tämän tutkimuksen mukaan tässä työssä apuna toimisivat oppilaiden esteettiset elämyskokemukset.

Tulosten mukaan luovien vaihtoehtojen kokeiluille olisi varattava riittävä aika. Esteettisten havaintojen ja toimintaprosessien kautta edetään tutusta tuntemattomaan. Nämä luovat pohjan sille, että oppija voi hyvin, oppii ja innostuu sekä saa onnistumisen elämyksiä. Esteettiset elä-

mykset ja kokemukset voimaannuttavat. Syntyy tunne vaikuttamisesta ja osallisuudesta. Tunteitten käsittely ja aistikokemukset sekä mielikuvat ovat läsnä. Kokemusten ja yhteisön tuella yksilö rakentaa ja vahvistaa omaa minuuttaan ja muodostaa identiteettiään. Kaikki nämä edellä mainitut tekijät tukevat *hyvinvoinnin* ja positiivisen minäkuvan muodostumista (ks. myös Liddle ym., 2013; Nevanen, 2015; Titus & Sinacore, 2013). Voidaan ajatella, että kun yksilö voi hyvin, hänellä on paremmat mahdollisuudet kohdata erilaisuutta, saada tasapainoa elämäänsä ja kokea yhteisön hyväksyntää.

Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että koulu toimii sosiaalisena yhteisönä, jossa opettaja voi *pedagogisilla toimilla ja oppimaan ohjaamisen* keinoilla rikastuttaa oppijoitten esteettisiä elämyksiä ja kokemuksia sekä tukea ihmisyyden ja sen perusolemuksen tuntemusta. Tässä oppijan ymmärryksen laajeneminen edellyttää esteettisten kokemusten analyttistä pohdintaa ja vertailua erilaisten kokemusten välillä (ks. myös Dewey, 1958; Kajanto, 2004; Väkevä, 2004). Näin esteettiset elämykset kiinnittyvät ja muuttuvat merkitykselliseksi. Koska poikkeamme toisistamme jo ominaisuuksiltamme ja arvomaailmoiltamme, havaintokokemuksemme eivät ole objektiivisesti neutraaleja (Suojanen, 2014).

Esteettiset kokemukset voivat synnyttää myös kielteisiä tunteita. Näissä tilanteissa musiikkikasvatuksen pedagogisilla toimilla on mahdollisuus edistää vuoropuhelua ja laajentaa osapuolten maailmankäsitystä ja kunnioitusta ihmisoikeuksia kohtaan (ks. myös Kaweck, 2022; Leiviskä, 2022; Saarinen, 2022; Tilander, 2023). Demokratiaan kuuluvista arvoista voidaan löytää yhtymäkohtia esteettiseen

kasvatukseen (vrt. esim. Leiviskä, 2021; Rautiainen & Fornaciari, 2017). Erona ovat ne (musiikkikasvatuksen) työtavat, joilla pyritään ehkäisemään polarisaatiota.

Luokanopettajaopiskelijat painottivat opettajan merkitystä siinä, että oppilaat oppivat havaitsemaan ja refleктоimaan esteettisiä elämyksiä ja kokemuksia sekä soveltamaan niitä yksin ja yhteisöllisesti (ks. myös Dufrenne, 2001; Granö & Niinistö, 2022). Musiikin opetustyössä tämä tarkoittaa sitä, että opettajan on ohjattava oppilaita yksilöimään objektin eli havainnoinnin kohteen ominaislaatuja (ks. myös Iltkonen, 1999). Tunneperhajaisten arvotermien käyttö paljastaa ja laajentaa oppijoiden maailmankuvaa ja näkökulmia (ks. myös Ingarden 1961; Kinnunen, 1969). Samalla ne tukevat kielellisiä valmiuksia itsensä ilmaisemiseen ja kielen ymmärtämiseen (Kinnunen, 2000).

Esteettinen kasvatusta syventää elämysten ja kokemusten laadullisia eroavuuksia (ks. myös Vilka, 2006). Syntyy tunne, että uudet kokemukset vievät aikaisempia kokemuksia eteenpäin. Voidaan sanoa, että esteettisellä kokemuksella on alku, kehitysvaiheet ja päätepiste, johon se lopulta päättyy ennen seuraavia kokemuksia (Puolakka, 2021). Havaintojen ja tulkintojen tekemisen harjoitteluun avartaa ajattelua erilaisille tulkinnoille. Samalla punnitaan ja vertaillaan omaa ja toisten ajattelua. Musiikillisten tehtävien aikana voidaan polarisoituvuuteen keskusteluihin löytää tarttumapintaa ja ymmärrystä sekä ehkäisevää liennytyä. Siten taide voidaan nähdä myös opetuksen eheyttäjänä (Gibson & Larson, 2007; Kim & Wiehe-Beck, 2016; Tenhu, 2019; Wright ym., 2017).

Tämän tutkimuksen mukaan opettajan pedagogisilla taidoilla sekä myönteis-

sellä ja kannustavalla ilmapiirillä on merkitystä oppijoiden minäpystyvyyden ja opiskelumotivaation vahvistumisessa (ks. myös Amerstorfer & von Münster-Kistner, 2021; Segler-Heikkilä, 2023). Näin ollen opettajan näkemyksen estetiikasta ja taidon ohjata oppijaa rakentamaan omaa suhdetta estetiikkaan katsotaan vaikuttavan lopputulokseen, kun arvioidaan esteettisen kasvatuksen toteutumista. Deweyn (1958) sanoin voidaan myös tässä tutkimuksessa todeta, että esteettisyys nivoutuu kasvattavaan kokemukseen.

Polarisoitumisen ehkäisyn onnistumiseen liittyvät tärkeänä osana opettajan pedagogiset toimet ja taidot. On siis tärkeää, että koulutuksessa tarjotaan ja tuodaan esille niitä keinoja, joilla pystytään vastaamaan mitenkään alkuisiin kysymyksiin polarisoitumisen ehkäisemisessä. Tässä tutkimuksessa on tähän kysymykseen pyritty vastaamaan ja löytämään pedagogisia toimintamalleja polarisoitumisen ehkäisemiseen.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa suositellaan käytettäväksi kahta tai useampaa aineistonkeruumenetelmää (Creswell, 2013). Tässä tutkimuksessa esimerkiksi haastattelut olisivat lisänneet tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksessa päädyttiin kuitenkin ottamaan validointistrategiaksi apututkijan tekemä analysointi (Creswell, 2013). Se mahdollisti avainsanojen ja lauseiden luokitusten vertailun ja muokkauksen. Toisen tutkijan riippumaton työskentelyvaihe asetti tutkijan subjektiivisen tarkastelun uudelleen arvioitavaksi. Analysoinneissa ei juuri ollut eroja.

Luotettavuutta lisäsi myös se, että tutkija toimi opintojakson kouluttajana. Demokohtaisten tapaamisten aikana kouluttaja sai käsityksen siitä, mitä opiskelijat

pitävät esteettisenä kasvatuksena. Tämän voidaan katsoa lisänneen tulkinnan luotettavuutta sekä vahvistaneen tutkimuskohteen ymmärtämistä ja kykyä analysoida oppimispäiväkirjoja. Tutkimuksen rajoitteina ovat voineet olla esimerkiksi opiskelijoiden tekstien epätarkkuus ja halu kirjoittaa toivotulla tavalla (Creswell, 2013).

Tutkimus lukeutuu laadullisen tutkimuksen piiriin, jossa tulosten yleistettävyyttä pidetään joissakin tapauksissa heikompana kuin määrällisissä tutkimuksissa (Patton, 2015). Laadullisen tutkimuksen tavoitteena onkin kuvata tutkittavaa ilmiötä. Aineiston analysoinnin jälkeen syntyy teoria, joka vaikuttaa edelleen aineiston tulkintaan. (Anttila, 2000.) Tätä kutsutaan hermeneuttiseksi spiraaliksi (Syrjälä ym., 1994). Toimivan teorian ja aineiston välisen kehän löytäminen edellyttää, että teoria rakentuu aineistosta. Se selittää ja tulkitsee tutkittavaa ilmiötä ja sisältää käytännön sovellusarvon, ja sitä voidaan myös kehittää edelleen uusin tutkimusten avulla. (Glaser, 1978.) Näiden kriteerien voidaan katsoa toteutuneen tässä tutkimuksessa. Polarisoitumista ehkäisevän toimintamallin havainnollistaminen musiikkikasvatuksen kontekstissa toimikoon seuraavan jatkotutkimuksen arvioinnin kohteena.

Kirjoittajatiedot:

Katri-Helena Rautiainen, MuT, lehtori (musiikkikasvatus), Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

LÄHTEET

- Amerstorfer, C. M., & von Münster-Kistner, C. F. (2021). Student perceptions of academic engagement and student-teacher relationships in problem-based learning. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713057>
- Anttila, P. (2000). Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet (3. painos). Akatiimi.
- Benson, C. (2013). Acts not tracts: Why a complete psychology of art and identity must be neuro-cultural. Teoksessa T. Roald & J. Lang (toim.), *Art and identity: Essays on the aesthetic creation of mind* (s. 39–66). Brill Academic Pub.
- Brandsma, B. (2017). Polarisation: understanding the dynamics of us versus them [eng. käännös Ragini Werner]. BB in Media. (Alkuperäisteos julkaistu 2016: *Polarisatie: het begrijpen van de dynamiek van wij versus zij.*)
- Brouillette, L., & Jennings, L. (2010). Helping children cross cultural boundaries in the Borderlands: Arts program at freese elementary in San Diego creates cultural bridge. *Journal for Learning through the Arts*, 6(1), 21–23. <https://doi.org/10.21977/D96110020>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design* (3. painos). Sage.
- Denac, O. (2014). The significance and role of aesthetic education in schooling. *Creative Education*, 5(19). <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.519190>
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch.
- Dewey, J. (1951). *Democracy and education* (24. painos). Macmillan Company.
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. Dover Publications.
- D'Olimpio, L. (2022). Defending aesthetic education. *British Journal of Educational Studies*, 70(3), 263–279. <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.1960267>
- Dufrenne, M. (2001). Intentionaalisuus ja estetiikka. Teoksessa A. Haapala & M. Lehtinen (toim.), *Elämys, taide, totuus. Kirjoituksia fenomenologisesta estetiikasta* (s. 27–37). Yliopistopaino.
- Elliott, D. (1995). *Music matters. A new philosophy of music education*. Oxford university press.
- Fancourt, D., & Finn, S. (2019). What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review. Health Evidence Network synthesis report 67. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/329834>
- Gibson, M., & Larson, M. (2007). Visual arts and academic achievement. *Journal for Learning through the Arts*, 3(1), 1–43. <https://doi.org/10.21977/D93110057>

- Glaser, B. (1978). Theoretical sensitivity. *Advances in the methodology of grounded theory*. The Sociology Press.
- Gordon, M. (2012). Exploring the relationship between humor and aesthetic experience. *Journal of Aesthetic Education* 46(1), 110-121. <https://www.researchgate.net/publication/236767323>
- Granö, P., & Niinistö, H. (2022). Esteettinen elämys ja kokemus lasten taidekasvatuksen perustana. Teoksessa I. Ruokonen (toim.), *Ilmaisun ilo. Käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen* (s. 45–59). PS-kustannus.
- Hirvi-Ijäs, M., Rensujeff, K., Sokka, S., & Koski, E. (2018). Taiteen ja kulttuurin barometri 2017. Nuoret taiteentekijät. Cuporen verkkojulkaisu 47. Kulttuuripoliittikan tutkimuskeskus Cupore. Taiteen edistämiskeskus.
- Ingarden, R. (1961). Aesthetic experience and aesthetic object. *Philosophy and Phenomenological Research*, 21(3), 289-313. <https://doi.org/10.2307/2105148>
- Itkonen, M. (1999). Esteettinen kasvatus. *Filosofisia lähtökohtia*. Kirjayhtymä.
- Juvonen, A., & Anttila, M. (toim.) (2006). Challenges and visions in school music education: Focusing on Finnish, Estonian, Latvian and Lithuanian music education realities. *Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita*. Nro 100. Joensuun yliopisto.
- Kajanto, A. (2004). Esteettinen kasvatus avaa silmät niin kauneuden kuin rumuudenkin huomaamiseen. *Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 24, 1/2004, 60–62. <https://doi.org/10.33336/aik.93535>
- Kawecki, D. (2022). End of consensus? Ideology, partisan identity, and affective polarization in Finland 2003–2019. *Scandinavian Political Studies*, 45(4), 478–503. <https://doi.org/10.1111/1467-9477.12238>
- Kim, J.-H., & Wiehe-Beck, A. (2016). Understanding "the other" through art: Fostering narrative imagination in elementary students. *International Journal of Education & the Arts*, 17(2), 1–34. <http://www.ijea.org/v17n2/>
- Kinnunen, A. (1969). Esteettisestä elämyksestä. WSOY.
- Kinnunen, A. (2000). *Estetiikka*. WSOY.
- Kuismanen, R. (9.8.2021). Polarisoituminen rapauttaa yhteiskuntamme demokratiaa ja eheyttä. *Turun Sanomat*. <https://www.ts.fi/lukijoilta/5390027>
- Køppe, S. (2013). Sense, modality, and aesthetic experience. Teoksessa T. Roald & J. Lang (toim.), *Art and identity: Essays on the aesthetic creation of mind*, 32(s. 93–111). Brill. https://doi.org/10.1163/9789401209045_006
- Laitinen, S. (2003). Hyvää ja kaunista: Kuvataideopetuksen mahdollisuuksia nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena. Väitöskirja. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu, A 39. Taideteollinen korkeakoulu.
- Leiviskä, A. (2021). Demokratia, kasvatus ja inklusion haaste: Demokratiasvatuksen teorian uudelleenarviointia rakenteellisen eriarvoisuuden näkökulmasta. *Kasvatus & Aika*, 15(3–4), 10–27. <https://doi.org/10.33350/ka.107684>
- Leiviskä, A. (21.2.2022). Demokratiasvatus ehkäisee polarisoitumista Kansalaisyhteiskunta-verkkolehti (2/2022). <https://kansalaisyhteiskunta.fi/verkkolehti/demokratiakasvatus-ehkaisee-polarisaatiota/>
- Liddle, J. L. M., Parkinson, L., & Sibbritt, D. W. (2013). Purpose and pleasure in late life: Conceptualising older women's participation in art and craft activities. *Journal of Aging Studies*, 27(4), 330–338. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2013.08.002>
- Martinez, U., & Nolte-Yupari, S. (2015). Story bound, map around: Stories, life and learning. *Art Education*, 68(1), 12–18. <https://doi.org/10.1080/00043125.2015.11519301>
- McCarthy, M., & Goble, J. S. (2002). Music education philosophy: Changing time. *Music Educators Journal*, 89(1), 19–26. <https://doi.org/10.2307/3399880>
- Männistö, P., & Fornaciari, A. (2017). Demokratiasvatuksen lähtökohdat ja peruseriaatteet. Teoksessa P. Männistö, M. Rautiainen & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Hyvän lähteellä – Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyydyssä* (s. 36–55). Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Nevanen, S. (2015). Focusing on arts education from the perspectives of learning, wellbeing, environment and multiprofessional collaboration. Evaluation research of an arts education project in early childhood education centres and schools. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. HELDA-julkaisuarkisto. <http://hdl.handle.net/10138/156298>
- Nousiainen, L. (21.2.2021). Maailma ympärillä tuntuu jakautuvan kahtia – ratkaisu ongelmaan on kuunteleminen. Yle, kulttuuri. <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2021/01/21/maailma-ymparilla-tuntuu-jakautuvan-kahtia-ratkaisu-ongelmaan-on-kuunteleminen>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. painos). Sage.
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
- Puolakka, K. (2021). John Deweyn estetiikka. Kokemus, luonto ja kulttuuri. Gaudeamus.

- Rauhala, L. (1990). Humanistinen psykologia. Yliopistopaino
- Rauhala, L. (2014). Ihmiskäsitys ihmistyössä. Gaudeamus.
- Rautiainen, M., & Fornaciari, A. (2017). Tulevaisuuden koulun demokraattiset tilat ja muodot. Teoksessa P. Männistö, M. Rautiainen & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), Hyvän lähteellä – Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatusta opetustyössä (s. 36–55). Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Reimer, B. (1989). A philosophy of music education [2. painos]. Prentice Hall.
- Roald, T., & Lang, J. (2013). Introduction. Teoksessa T. Roald & J. Lang (toim.), Art and identity: Essays on the aesthetic creation of mind, 32 (s. 7–14). Editions Rodopi. <https://doi.org/10.1163/9789401209045>
- Räsänen, M. (2015). Visuaalisen kulttuurin monilukukirja. Aalto-yliopiston julkaisusarja, Taide + muotoilu + arkkitehtuuri 4/2015. Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:aalto-201705164746>
- Saarinen, A. (2022). Vastakkainasetteluiden aika: poliittinen polarisaatio ja Suomi. Gaudeamus.
- Salonen, A., & Bardy, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. Aikuiskasvatusta, 35(1), 4–15. <https://doi.org/10.33336/aik.94118>
- Salonen, K. (2005). Mieli ja maisemat: eko- ja ympäristöpsykologian näkökulma. Suomen psykologiliitto.
- Saraniero, P., Goldberg, M. R., & Hall, B. (2014). "Unlocking my creativity": Teacher learning in arts integration professional development. Journal for Learning through the Arts, 10(1), 1–23. <https://doi.org/10.21977/D910119060>
- Smith, R. A. (2001). A view from aesthetic education. Research Studies in Music Education, 17(1), 61–69. <https://doi.org/10.1177/1321103X010170010701>
- Suojanen, M. (2014). Esteettinen kokemus taideteoksessa. Teoksessa K. Koivisto, J. Kukkola, T. Lataamo & P. Sandelin (toim.), Kokemuksen tutkimus IV. Annan kokemukselle mahdollisuuden (s. 57–72). Lapin yliopistokustannus.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. (1994). Laadullisen tutkimuksen työpaja. Kirjayhtymä.
- Tenhu, T. (2019). Taide mielessä – mieli taiteessa. Opettajien kuvataidekokemuksien narratiivista tarkastelua. Väitöskirja. Oulun yliopisto. JULTIKA-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526223483>
- Tilander, E. [28.6.2023]. Tutkimus: suomalaisia yhdistää työperäinen maahanmuutto ja tyytymättömyys sote-uudistukseen – polarisaatio puoluoleirien välillä kasvanut. Turun Sanomat. <https://www.ts.fi/uutiset/6036364>
- Titus, J. E., & Sincore, A. L. (2013). Art-making and well-being in healthy young adult women. The Arts in Psychotherapy, 40(1), 29–36. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2012.09.006>
- Villa, V.-M. (2006). Aistimaan pitää oppia. Teoksessa M. V. Volanen, M. Friman, O. Lampinen & P. Nummela (toim.), Ammattien kutsu: Ammattikorkeakoulut ja estetiikka (s. 104–110). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-485-137-7>
- Väkevä, L. (2004). Kasvatuksen taide ja taidekasvatusta. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Dewey'n naturalistisessa pragmatismissa. Väitöskirja. Oulun yliopisto. JULTIKA-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9514273109>
- Westerlund, H., & Väkevä, L. (2009). Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), Musiikkikasvatusta. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen (s. 93–105). Suomen musiikkikasvatusseura - FISME.
- Woodford, P. G. (2018). Music education in an age of virtuality and post-truth. Routledge. Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429451775>
- Wright, S., Watkins, M., & Grant, G. (2017). Making visual arts learning visible in a generalist elementary school classroom. International Journal of Education & the Arts, 18(13), 1–22. <http://www.ijea.org/v18n13/>

Piia Näykki
Emilia Ahlström
Mari Manu
Silja Penttinen
Tuula Nousiainen

Oppijan ja opettajan oikeus digitaaliseen osaamiseen – digitaalisen polarisaation uhkakuviasta tasa-arvoiseen osaamisen kehittämiseen

Kohokohdat

- Tutkimuksissa on käynyt ilmi, että suomalaislasten ja -nuorten digitaalisessa osaamisessa (esim. ohjelmoinnillisen ajattelun ja digitaalisen viestinnän taidoissa) on sukupuoleen ja sosioekonomiseen taustaan liittyviä eroja, mutta havainnot ovat osittain ristiriitaisia.
- Tutkimusten mukaan opettajien digitaaliset taidot ja kiinnostus digitaalisia ilmiöitä ja digitaalista oppimista ja opetusta kohtaan vaihtelee suuresti.
- Digitaalisen osaamisen eriytymisen kannalta on uhkana, että etenkin vapaaajallaankin yksipuolisiin teknologiaympäristöjen ja medioiden käyttäjiin lukeutuvat lapset ja nuoret jäävät vaille tilaisuuksia oppia digitaalisen teknologian luovaa, yhteisöllistä ja kriittistä hyödyntämistä sekä sen avulla tapahtuvaa tiedonrakentelua.
- On käytettävä monipuolisia tutkimusmenetelmiä ja tutkittava autenttisia luokkahuonetilanteita, jotta saamme lisää tietoa digitaalisen teknologian mahdollisuuksista ja haasteista oppimis- ja opetustilanteissa.

Tämän narratiivisen katsausartikkelin tavoitteena on osallistua keskusteluun digitaalisesta polarisaatiosta ja tuoda esiin näkökulmia oppilaiden ja opettajien digitaalisesta osaamisesta

ja osaamisen kehittamisestä. Kirjallisuuskatsaus aloitettiin hakemalla tietokannoista aihepiiriin liittyviä aiempia empiriisiä tutkimuksia, jotka on tehty vuosien 2014–2023 aikana suo-

malaisessa kontekstissa. Kirjallisuuskatsauksen avulla muodostettiin kolme teemakokonaisuutta: 1) suomalaisen peruskoulun nykytila: oppilaiden ja opettajien digitaalinen osaaminen sekä digitaalisen teknologian hyödyntämisen luokkahuonekäytänteet, 2) digitaalisen teknologian opetuskäytön vaikutukset oppilaiden oppimistuloksiin ja 3) oppilaiden ja opettajien digitaalisen osaamisen kehittäminen. Artikkeleissa tarkastellaan eriarvoistuvan yhteiskunnan huoltien ohella myös vastuullisia tekoja, jotka liittyvät koulujen digitaalisten toimintaympäristöjen kehittämiseen sekä oppilaiden ja opettajien digitaalisen osaamisen tukemiseen. Yhteenvetona toteamme, että tarvitsemme kriittistä yhteiskunnallista tarkastelua ja keskustelua digitaalisia ympäristöjä ja työkaluja hyödyntävän oppimisen ja opettamisen nykytilasta sekä konkreettisia toimenpiteitä osaamisen kehittämiseen nyt ja tulevaisuudessa.

Asiasanat: digitaalinen osaaminen, digitaalinen teknologia, opettajankoulutus, peruskoulu

JOHDANTO

Tämän artikkelin tavoitteena on tarkastella suomalaista digitaalisen oppimisen ja opetuksen nykytilaa ja kehittämismahdollisuuksia. Aihe on ajankohtainen, koska toimintaympäristömme on digitalisoitunut nopeasti ja teknologian kehittyminen tuottaa jatkuvasti uusia ihmisen toimintaan vaikuttavia välineitä ja sovelluksia. Tämän päivän lapset ja nuoret ovat olleet syntymästään lähtien digitaalisen teknologian ympäröimiä, ja heidän jokapäiväinen elämänsä ja toimintatapansa ovat laajalti kietoutuneet älypuhelinien ja internetin käyttöön. Digitaalinen teknologia on juurtunut perusteellisesti siihen, miten elämme,

olemme vuorovaikutuksessa, opimme ja teemme työtä. Voidaan kuitenkin kysyä, ovatko lapset ja nuoret valmiita entistä teknologisempaan tulevaisuuteen ja onko heillä kriittistä ja uutta luovaa osaamista yli teknologian viihdekäytön.

COVID 19 -pandemia muutti nopeasti ja laaja-alaisesti sekä opettajien että oppijoiden digitaalisia osaamistarpeita ja toi esiin yhteiskunnan digitaalista valmiusastetta. Tämä perinpohjainen ja äkillinen siirtymä antoi arvokasta tietoa rehtoreiden (Ahtiainen ym., 2022), opettajien (Dindar ym., 2021; Niemi & Kousa, 2020) sekä oppijoiden (Orbach ym., 2023) ja heidän huoltajiensa (Sorkkila ym., 2023) haasteista ja valmiuksista digitaalisessa muutoksessa. Nyt tiedossamme on, että ajanjakso paljasti digitaalisen osaamisen ja mahdollisuuksien eriarvoisuutta yksilöiden, koulujen ja alueiden välillä (Lavonen & Salmela-Aro, 2022) sekä opetuksen muutoksesta seurannutta oppimisvajetta ja hyvinvoinnin haasteita (Donnelly & Patrinos, 2022; Engzell ym., 2021; Lerkkanen ym., 2023; Loukomies & Juuti, 2021; Näykki ym., 2023).

Eriarvoistuva digitaalisen osaamisen kehityskulku asettaa siten haasteita oppijoiden yhdenvertaisuudelle. Digitaalinen osaaminen ja digitaaliset kriisivalmiudet tulisikin nähdä tasa-arvon asiana. Tässä on avainasemassa perusopetus, jossa sekä digitaalisen teknologian mielekkään käytön että sen kriittisen tarkastelun on mahdollista tavoittaa kaikki lapset ja nuoret omasta harrastuneisuudesta tai muista koulun ulkopuolisista tekijöistä riippumatta.

Vaikka pandemia toi mukanaan äkillisen muutostilanteen, teknologinen ja digitaalinen kehittyminen on ollut nopeaa ja

laaja-alaista myös yleisesti. Vuonna 2022 olimme esimerkiksi yllättäen tilanteessa, jossa opetuksen asiantuntijat kaikilla koulutusasteilla maailmanlaajuisesti joutuivat pohtimaan suhtautumistaan tekoälyn sovelluksiin, kun OpenAI-yhtiön kehittämään kielimalliin perustuva ChatGPT-sovellus tuli avoimesti kaikkien saataville. Ajassamme on toisin sanoen paljon nopeasti kehittyviä digitaalisuuteen liittyviä ilmiöitä, joiden vaikutusten ymmärtämisessä kasvattajalla ja opettajalla on keskeinen rooli lasten ja nuorten tukena.

Viimeaikaiset tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että digitaalisen infrastruktuurin kehittymisestä ja laitteiden saatavuudesta huolimatta laajamittaista digitaalisen osaamisen muutosta ei suomalaisissa perusasteen kouluissa ole tapahtunut (Tanhua-Piironen ym., 2020). Usein myös opetusteknologian käyttöönoton tavat – kuten kirjojen korvaaminen digitaalisella oppimateriaalilla – ja taustalla olevat ajatukset sen vaikutuksista ovat yksinkertaisia (esim. Mertala, 2020). Teknologiaa ei juuri hyödynnetä ajattelua aktivoivilla, tutkivilla ja yhteisöllistä oppimista edistävillä tavoilla (Leino ym., 2019; Vainikainen ym., 2023). Lisäksi suomalaiset oppilaat näyttävät omaksuvan suurimman osan digitaalisesta osaamisestaan koulun ulkopuolella, mikä lisää oppilaiden sosioekonomisesta taustasta johtuvaa eriarvoisuutta ja luo riskejä digitaalisen teknologian sääntelemättömälle yliannostukselle vapaa-ajalla (Leino ym., 2019).

Tutkimuksissa on havaittu, että opettajien välillä on suuria eroja siinä, missä määrin ja millaisiin tarkoituksiin he digitaalista teknologiaa omassa opetuksessaan hyödyntävät (Kaarakainen & Saikkonen, 2021). Epätasa-arvoiset osaamisen

kehittämismahdollisuudet lisäävät eriytymisen uhkakuvia, joissa osa lapsista ja nuorista kehittää digitaalisen teknologian osaamispääomaansa ja osa jää digitaalisten mahdollisuuksien ulkopuolelle. Tässä artikkelissa määrittelemme digitaalisen osaamisen tarkoittavan osaavaa, kriittistä ja vastuullista digitaalisten teknologioiden käyttöä oppimisessa, työssä ja yhteiskunnan toimintaan osallistumisessa (Euroopan komissio, 2019).

Kahtiajako digitaalisen teknologian hyödyntämismahdollisuuksien ja osaamista kehittävien kokemustarjoamien suhteen liittyy niin sanottuun toisen asteen digitaaliseen kuiluun (Selwyn & Facer, 2014; van Deursen & van Dijk, 2014; Zillien & Hargittai, 2009). Vaikka digitaalisen teknologian saatavuuteen ja käyttöön liittyviä ensimmäisen asteen digitaalisia kuiluja on tutkittu jo varsin laajasti (ks. esim. Agarwal ym., 2009; Riggins & Dewan, 2005), nykyinen digitaalinen kuilu liittyy erityisesti epätasa-arvoisiin digitaalisiin kokemustarjoamiin (Dodel & Mesch, 2018) sekä haasteisiin edistää datalukutaitoa ja kykyä ymmärtää ja kriittisesti tarkastella ns. datafikaatiota elämän eri osa-alueilla (ks. esim. Mertala, 2021; Pangrazio & Sefton-Green, 2020).

Tähän liittyy muun muassa uuden teknologian, kuten tekoälykehityksen, mukanaan tuoma kuilu algoritmitietoisuudessa (Cotter & Reisdorf, 2020; Gran ym., 2021) ja esimerkiksi erilaisten automaattisten suosittelujärjestelmien vaikutusten arviointikyvyssä (Claes & Philippette, 2020). Algoritmitietoisuudella tarkoitetaan käyttäjien ymmärrystä digitaalisten järjestelmien roolista tiedon luomisessa ja käsittelemisessä (Gran ym., 2021; Shin ym., 2022). Kyseessä on asteittain syvenevä ymmärrys, joka voidaan jakaa kolmeen

vaiheeseen: perustietoisuus algoritmien olemassaolosta, käsitys algoritmien toimintalogiikasta ja kyky hyödyntää algoritmeja omassa toiminnassa kriittisesti ja eettisesti kestäväällä tavalla (Cotter & Reisdorf, 2020).

Cotter ja Reisdorf (2020) osoittavat tutkimuksessaan, että algoritmitietoisuuteen liittyvä osaaminen ei jakaannu tasaisesti, vaan korkeammassa sosioekonomisessa asemassa olevassa väestöryhmässä on enemmän tietoa algoritmien toiminnasta kuin alhaisemmassa sosioekonomisessa asemassa olevilla. Tämän kuilun on selitetty johtuvan muun muassa erilaisten resurssien kerrostuneisuudesta, jolla tarkoitetaan, että etuoikeutetummasa asemassa olevilla on käytössään enemmän resursseja ja mahdollisuuksia tiedon hankintaan ja käsittelyyn (Cotter & Reisdorf, 2020).

Algoritmitietoisuuden puute voi vaikuttaa yhteiskunnallisella tasolla osallisuuden ja vaikuttamisen mahdollisuuksiin ja esimerkiksi vahvistaa olemassa olevia näkemyksiä luomalla niin sanottuja kaikkammioita tai suodatinkuplia, joissa yksilöt tulevat tiedostamattaan vahvistaneiksi poliittisia tai kaupallisia viestejä (Gran ym., 2021). Parempi tietoisuus algoritmien ja esimerkiksi tekoälyn toiminnasta luo pohjan yksilöiden aktiiviselle toimijuudelle ja antaa välineitä ymmärtää ympäröivää maailmaa (Gran ym., 2021; Vartiainen ym., 2021).

Haasteena ei siten ole pelkästään digitaalisen teknologian saatavuus tai käyttö, vaan kyky hyödyntää teknologiaa merkityksellisiin tiedollisiin ja sosiaalisiin käytänteisiin sekä mahdollisuus osallistua teknologian suunnitteluun ja kehittämiseen. On toisin sanoen tärkeää, että lap-

set ja nuoret suhtautuvat digitaaliseen teknologiaan kriittisesti ja ennakoivasti ja että he pohtivat teknologian luonnetta ja mahdollisuuksia eivätkä vain hyväksy sitä käyttöönsä kriittittömästi. Jotta näin tapahtuisi, lasten ja nuorten on hankittava taitoja ja valmiuksia innovoida, suunnitella, ohjelmoida ja rakennella tietoa digitaalista teknologiaa hyväksi käyttäen (Huang ym., 2020). Tärkeitä eivät ole esimerkiksi vain ohjelmointi- tai laskentataidot, vaan myös suunnitteluun ja innovointiin liittyvä osaaminen, mukaan lukien luovat ja yhteisölliset ongelmanratkaisutaidot (Häkkinen ym., 2017). Nämä taidot lisäävät yhteiskunnallista osallisuutta, ja niiden vahvistamisessa kouluilla, opettajilla ja kasvattajilla on keskeinen rooli.

Kokonaiskäsitys suomalaisten oppilaiden ja opettajien tilanteesta digitaalisen osaamisen suhteen sekä digitaalisen teknologian roolista oppimisessa on vielä melko hajanainen. Tämän narratiivisen katsausartikkelin tavoitteena on vastata tähän tutkimustarpeeseen ja saattaa yhteen empiiristä tutkimustietoa digitaalisen osaamisen nykytilanteesta. Artikkelin osallistuu digitaalisen polarisaation keskusteluun ja tuo esiin näkökulmia oppilaiden ja opettajien digitaalisesta osaamisesta ja osaamisen kehittämisestä sekä digitaalisen teknologian roolista oppimisessa ja vaikutuksista oppimistuloksiin. Artikkelin huomioi eriarvoistuvan yhteiskunnan huolten ohella myös vastuullisia tekoja, jotka liittyvät koulujen digitaalisten toimintaympäristöjen tarkastelemiseen sekä oppilaiden ja opettajien digitaalisen osaamisen tukemiseen. Tarvitsemme kriittistä yhteiskunnallista tarkastelua ja keskustelua digitaalisia ympäristöjä ja työkaluja hyödyntävän oppimisen ja opettamisen nykytilasta

sekä konkreettisia toimenpiteitä osaamisen kehittämiseen nyt ja tulevaisuudessa.

NARRATIIVINEN KIRJALLISUUSKATSAUS TUTKIMUSMENETELMÄNÄ

Lähestymistavaksi valittiin kirjallisuuskatsaus, koska tavoitteena oli luoda kokonaiskuva suomalaisen perusasteen oppilaiden ja opettajien digitaalisesta osaamisesta ja sen kehittamisestä. Aihepiiriin liittyvät ja laajaa näkyvyyttä saaneet ICILS 2018 -tutkimuksen (International Computer and Information Literacy Study) raportti (Leino ym., 2019) ja Digiajan peruskoulu -selvitykset (Tanhua-Piironen ym., 2019; 2020) toimivat kirjallisuuskatsauksen lähtökohtana.

Tavoitteena oli selvittää, millaisia empiirisiä tutkimuksia digitaalisesta osaamisesta on Suomessa tehty. Kohteeksi rajattiin siis Suomessa toteutetut empiiriset tutkimukset, joissa on tarkasteltu digitaalista oppimista ja osaamista peruskoulun kontekstissa. Aihepiiriin liittyvissä julkaisuissa käytetään vaihtelevia asiasanoja ja termejä, minkä vuoksi pyrittiin löytämään mahdollisimman kattavasti digitaaliseen osaamiseen liittyviä hakusanoja. Kirjallisuuskatsauksen aineisto haettiin englanninkielisillä hakusanoilla digital competence, digital skills, digital literacy, digital teaching, digital education, educational technology ja computational thinking sekä suomenkielisillä hakusanoilla digitaalinen osaaminen, ICT-taidot, digipedagogiikka, digiosaaminen, digitaidot, ohjelmoinnillinen ajattelu ja koulutuksen digitalisaatio.

Aineistoa haettiin ERIC- ja FINNA-tietokannoista. ERIC-tietokanta on erityises-

ti kasvatustieteen tietokanta, jossa haku oli mahdollista rajata koskemaan haluttuja kouluasteita. FINNA-tietokanta tarjoaa puolestaan suomeksi kirjoitettuja julkaisuja. Haku rajattiin koskemaan vuosia 2014–2023, koska kulunut vuosikymmen sisältää viimeaikaisimman tutkimustiedon ja kertoo ajanjaksosta, jolloin uusin peruskoulun opetussuunnitelma (POPS, 2014) on juuri ollut tulossa voimaan. Ensimmäisen vaiheen kirjallisuushaku tuotti yhteensä 334 hakutulosta ERIC-tietokannassa ja 190 hakutulosta FINNA-tietokannassa.

ERIC Proquest -tietokantahaussa suodatettiin pois artikkelit, jotka eivät kohdistuneet peruskouluun tai eivät olleet empiirisiä tutkimuksia, jolloin jäljelle jäi 81 hakutulosta. FINNA-tietokannassa tämä vaihe tehtiin käsin abstraktien ja otsikoiden perusteella, sillä tietokanta ei mahdollista hakutulosten suodattamista suoraan kouluasteen perusteella, ja jäljelle jäi 3 hakutulosta. Duplikaattien karsimisen jälkeen kirjallisuuskatsauksen materiaalina oli yhteensä 48 yksittäistä julkaisua.

Aineiston käsittely eteni vaiheittain seuraavasti: 1) aineiston hakeminen tietokannoista ERIC ja FINNA, 2) julkaisujen suodattaminen kouluasteen mukaan (ERIC), 3) julkaisujen suodattaminen otsikon ja abstraktin perusteella (FINNA), 4) käsin poimitun aineiston valikointi, 5) julkaisujen lukeminen ja valintakriteerien soveltaminen aineistoon ja 6) aineiston laadullinen tarkastelu ja johtopäätösten kirjoittaminen.

Haun tuottama kirjallisuus käytiin huolellisesti läpi ja aineistoa järjesteltiin narratiivisen kirjallisuuskatsauksen orientaatiota hyödyntäen teema-alueisiin, joita esiteltiin laadullisesti kuvaillen ja tuoden esiin myös empiirisiä esimerkkejä (Baumeister & Leary, 1997; Siddaway

ym., 2019). Prosessin aikana näkökulmiksi tiivistyivät (ks. liite 1) seuraavat kolme teemakokonaisuutta:

1. suomalaisen peruskoulun nykytila: oppilaiden ja opettajien digitaalinen osaaminen sekä digitaalisen teknologian hyödyntämisen luokkahuonekäytänteet
2. digitaalisen teknologian opetuskäytön vaikutukset oppilaiden oppimistuloksiin
3. oppilaiden ja opettajien digitaalisen osaamisen kehittäminen.

Artikkelin ensimmäisessä osassa luodaan katsaus oppilaiden ja opettajien digitaalista osaamista käsitteleviin tutkimuksiin, ja huomiota kiinnitetään valtavirran ohella nouseviin näkökulmiin ja havaintoihin. Tällä pyritään varmistamaan, että artikkelin kokonaisuudessa huomioidaan useita näkökulmia, vaikka näistä ei olisikaan saatavilla vielä paljoa empiiristä tutkimusta. Artikkelin toisessa osassa esitellään tutkimuksia, joissa on tarkasteltu digitaalisen teknologian opetuskäytön ja oppimistulosten välisiä yhteyksiä. Kolmannessa osiossa tarkastellaan digitaalisen osaamisen kehittämistä, tehdään havaintojen perusteella suosituksia ja pohditaan tulevaisuuden suuntaviivoja narratiivisen kirjallisuuskatsauksen orientaation mukaisesti.

SUOMALAISEN PERUSKOULUN NYKYTILA

Mitä suomalaislasten ja -nuorten digitaalisesta osaamisesta tiedetään?

Kirjallisuuskatsaus osoitti seitsemän tutkimusta, joissa on tarkasteltu suomalais-

lasten ja -nuorten digitaalista osaamista. Fraillon kollegoineen (2019) samoin kuin Leino kollegoineen (2019) hyödynsivät vuonna 2018 toteutetun OECD-maita vertailevan ICILS 2018 -tutkimuksen (International Computer and Information Literacy Study) aineistoa, jossa tutkittiin kahdeksannen vuosiluokan oppilaiden monilukutaitoa ja ohjelmoinnillisen ajattelun taitoja. ICILS-tutkimuksessa (Leino ym., 2019) monilukutaidon määriteltiin tarkoittavan taitoja, joiden avulla oppilaat käsittelevät tietoa tietokonetta hyödyntäen, erityisesti verkkoympäristöissä. Taitoihin kuuluu tiedon kuluttamisen ohella myös sen muokkaaminen ja jakaminen. Ohjelmoinnillisen ajattelun taidot puolestaan määriteltiin ICILS-tutkimuksessa kyvyksi tunnistaa tosielämään perustuvien ongelmien ohjelmoinnillisia piirteitä sekä arvioida ja kehittää ongelmiin algoritmisia ratkaisuja, myös tietokonetta hyödyntäen (Leino ym., 2019).

Molempien tutkimusten (Fraillon ym., 2019; Leino ym., 2019) mukaan kolmasosalla suomalaisista nuorista monilukutaito oli korkealla tasolla, mutta noin neljäsosalla oppilaista taidot olivat heikot. Lisäksi ohjelmoinnillisen ajattelun taidot olivat kolmen parhaan tutkittavan maan joukossa (Tanska, Korea ja Suomi) ja tyttöjen taitotasot olivat poikia paremmat (Leino ym., 2019). Suomalaisnuorten digitaalisissa taidoissa onkin havaittavissa lieviä sukupuolieroja, sillä tutkimuksen mukaan tytöt menestyivät poikia paremmin sekä ohjelmoinnillisessa ajattelussa että digitaaliseen viestintään liittyvissä tehtävissä (Leino ym., 2019), kun taas aiempi tutkimus (esim. Kaarakainen ym., 2017) on osoittanut poikien suoriutuvan paremmin ohjelmoinnillisessa ajattelussa ja teknisissä tehtävissä.

ICILS-tutkimus (Leino ym., 2019) osoitti myös joitakin alueellisia eroja digitaalisen osaamisen tasossa Etelä- ja Länsi-Suomen eduksi, mutta syvällisempi arviointi osoitti erojen selittyvän perheiden sosioekonomisilla eroilla. Toisin sanoen vanhempien tai huoltajien koulutuksella ja ammatilla sekä kotona olevien kirjojen määrällä oli selvä vaikutus oppilaiden digitaaliseen taitotasoon. Maahanmuuttajataustaisilla nuorilla oli selvästi alhaisempi mitattu taitotaso. Lisäksi ne oppilaat, jotka olivat käyttäneet tietokoneita pidempään, saivat parempia tuloksia digitaalisen osaamisen testeissä kuin ne, joilla oli vähemmän kokemusta (Leino ym., 2019).

Kaarakainen ja Saikkonen (2015) tarkastelivat digitaalista osaamista selvittäen suomalaisnuorten teknologian käyttötöytämuksia ja informaationlukutaitoa. Tulokset osoittivat, että nuorten tiedonhakutaidot olivat yleisesti ottaen riittämättömät. Myös tässä tutkimuksessa oli havaittavissa sukupuolieroja: pojat suoriutuivat tyttöjä paremmin tehtävissä, joissa vaadittiin tietolähteiden paikantamista, ja tytöt suoriutuivat poikia paremmin hakutulosten arvioinnissa.

Kaarakainen ja Saikkonen (2015) havaitsivat, että sekä tytöillä että pojilla oli haasteita keksiä oikeita ja kattavia hakusanoja. Tulosten perusteella havaittiin, että oppilaat, jotka suoriutuvat muita paremmin tiedonhakutehtävissä, olivat myös muita aktiivisempia digitaalisen teknologian käyttäjiä ja että he käyttivät aktiivisemmin uuden median palveluja ja teknologiaa esimerkiksi oman sisällöntuotamisen välineenä ja tiedonhaussa.

Lisäksi muutama empiirinen tutkimus tarkasteli ajankohtaisia, muun muassa algoritmitietoisuuteen ja datan roo-

lin ymmärrykseen linkittyviä digitaalisen osaamisen erityisalueita, ohjelmoinnillista ajattelua ja lasten tekoälykäsityksiä. Esimerkiksi Fagerlundin ja kollegoiden (2020) tutkimuksessa tutkittiin neljännen luokan oppilaiden ($N = 57$) ohjelmoinnillista ajattelua arvioimalla heidän Scratch-projektejaan. Tulokset osoittivat monipuolista ohjelmoinnillisen ajattelun harjoittelua. Mertala kollegoineen (2022) tutki viides- ja kuudesluokkalaisten ($N = 195$) tekoälyä koskevia käsityksiä ja havaitsi oppilaiden tekoälykäsitysten olevan moninaisia ja usein aiheeseen syvällisesti perehtymättömiä.

Kaarakainen ja Kaarakainen (2018) puolestaan tutkivat, millaisia nuorten digitaalisen teknologian käyttäjäprofiilit ovat, miten sukupuoli ja kouluaste vaikuttavat nuorten jakautumiseen erilaisiin käyttäjäprofiileihin ja miten erilaiset profiilit yhdistyvät nuorten digitaaliseen osaamiseen. Klusterianalyysin perusteella he tunnistivat neljä toisistaan tilastollisesti merkitsevästi eroavaa digitaalisen teknologian käyttäjäryhmää: "normikäyttäjät", poikavoittoiset monipuoliset aktiivikäyttäjät, tyttövoittoiset sosiaaliset aktiivikäyttäjät ja yksipuoliset käyttäjät. Tässä havainnossa merkityksellistä on pohtia, miten koulu voisi tukea erityisesti yksipuolisten käyttäjien osamista.

Yhteiskunnassamme tuodaan alati esiin digitaalisen osaamisen tärkeys osallisuuden ja tasa-arvoisten toimintamahdollisuuksien takaajana. Kirjallisuuskatsauksen perusteella voidaan todeta, että suomalaisten lasten ja nuorten digitaalista osaamista ei ole juurikaan vielä systemaattisesti tarkasteltu, ja empiiristä tutkimusaineistoa on aiheesta vain rajallisesti. Laaja ICILS-tutkimus kohdentuu kahdek-

sasluokkalaisiin, ja tärkeää olisi saada tietoa myös nuorempien oppilaiden digitaalisesta osaamisesta.

Tutkimusten (esim. Leino ym., 2019) esiin nostamat sukupuolten väliset erot ohjelmoinnillisen ajattelun ja digitaalisen viestinnän taidoissa sekä perheen sosioekonomisen taustan vaikutukset digitaalisessa osaamisessa edellyttävät lisätutkimuksia ja tutkimusten tulosten mukaisia tukitoimia. Keskeisenä havaintona on, että oppilaat eivät ole heterogeeninen ryhmä, vaan ryhmien sisällä on erilaisia taitotasojen ja digitaalisen teknologian käyttämisen alaryhmiä. Opetuksen tietoisempi monipuolistaminen digitaalista teknologiaa hyödyntäen voisi tuoda tukea myös sosioekonomiselta asemaltaan heikommassa asemassa oleville ja digitaalisia välineitä yksipuolisesti käyttäville lapsille ja nuorille sekä niille, jotka ovat vaarassa jäädä kokonaan lasten ja nuorten keskinäisen digitaalisen kulttuurin ulkopuolelle (Kaarakainen & Kaarakainen, 2018).

Millaista on opettajien digitaalinen ja digipedagoginen osaaminen?

Toinen kirjallisuuskatsauksen suomalaisen peruskoulun nykytilaan liittyvä teema tarkastelee opettajien digitaalista ja digipedagogista osaamista. Yhteiskunnan digitaalinen kehitys haastaa opettajia kahdella tasolla, oman digitaalisen osaamisen, mutta myös digipedagogisen osaamisen kehittäjinä. Hyvä ja luova, mutta myös kriittinen ja vastuullinen digitaalinen osaaminen on tärkeää kaikissa työnkuissa ja tehtävissä.

Digipedagogista osaamista voidaan puolestaan kuvata opettajan pedagogi-

seksi taidoksi suunnitella ja toteuttaa opetusta erilaisten digitaalisten sovellusten ja ympäristöjen avulla siten, että oppijoiden sisällöllinen osaaminen ja oppimistaidot vahvistuvat (esim. Caena & Redecker, 2019). Tällöin huomioidaan, miten opettajat kykenevät omassa opetustyössään myös tukemaan lasten ja nuorten digitaalisen osaamisen kehittymistä esimerkiksi edistäen digitaalisen monilukutaidon kehitystä (Caena & Redecker, 2019; Harteis, 2019; Tsai & Chai, 2013) tai algoritmitietoisuuden vahvistumista (Cotter & Reisdorf, 2020; Gran ym., 2021; Shin ym., 2022).

Esimerkiksi DigCompEdu-viitekehys (Euroopan komissio, 2017) on korostanut opettajien digitaalisen ja digipedagogisen osaamisen kehittämistä, joka pitäisi nähdä yhteen kietoutuneena opettajan ammatillisen ja pedagogisen osaamisen kanssa. Olennaista on tukea opettajien osaamista erilaisten digitaalisten välineiden vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamisessa sekä digitaalisten työkalujen holistisessa tarkastelussa toisiaan – ja muita opetusmateriaaleja – täydentävänä kokonaisuutena (esim. Carrillo & Flores, 2020; Kalantzis & Cope, 2020). Opettajan osaaminen liittyy erityisesti siihen, miten ja millaisiin oppimistilanteisiin digitaalista teknologiaa hyödynnetään ja millaisista tilanteista se suunnitelmallisesti jätetään pois hyödyntäen toisenlaisia välineitä, kuten oppikirjoja, videoita, kyniä ja kasvokkaisia keskusteluja.

Tunnistimme kirjallisuuskatsauksessa 13 tutkimusta, joissa oli tarkasteltu suomalaisten opettajien digitaalista osaamista. Sipilä (2014) korosti, että suurella osalla kyselytutkimukseen osallistuneista opettajista oli haasteita tieto- ja viestintäteknikan täysimääräisessä oppimista

edistävässä hyödyntämisessä. Lisäksi opilaitosten virallisissa rakenteissa ja päivittäisissä luokkahuonekäytännöissä koettiin olevan digitaalisen osaamisen suhteen risiiritiitoja.

Myös Tanhua-Piironen kollegoineen (2020) tarkasteli, miten koulujen digitalisaatio on edennyt koulujen kehittämisen ja arjen toimintojen eri osa-alueilla. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajien digitaalisen osaamisen kehitys on ollut maltillista. He myös korostivat, että osaamisen kehittymisessä on ollut merkityksellistä koulujen tutorointia ja täydennyskoulutus, joiden avulla opettajien luottamus omiin taitoihinsa on vahvistunut. Tanhua-Piironen ja kollegoiden (2019) aiempi julkaisu toi esiin, että koulujen strategiatyössä on tapahtunut positiivista, mutta hidasta kehitystä, jonka ansiosta digitalisaatioon on suhtauduttu aiempaa tavoitteellisemmin ja kokonaisvaltaisemmin ja myös opettajien henkilökohtaiset kehitystavoitteet on otettu huomioon.

Tutkimukset osoittavat, että opettajien välillä on suuria eroja digitaalisessa osaamisessa. Esimerkiksi Cai ja Gut (2020), Hämäläinen kollegoineen (2021), Kaarakainen kollegoineen (2018), Kaarakainen ja Saikkonen (2021) sekä Tanhua-Piironen kollegoineen (2019) ovat osoittaneet, että miesopettajat hyödyntävät digitaalista teknologiaa naisopettajia useammin opetuksessaan ja nuoret opettajat vanhempia kollegojaan aktiivisemmin. ICILS 2018 -tutkimuksessa on havaittu miesopettajien digitaalisten kyvykkyyden olevan vahvempia kuin naisopettajilla (Fraillon ym., 2019). Iän suhteen on havaittu, että alle 40-vuotiaat opettajat uskovat omiin digitaalisiin taitoihinsa vanhempia opettajia enemmän (Fraillon ym.,

2019; Leino ym., 2019). Myös Kyllösen (2020) haastattelututkimus osoitti, että opettajan digipedagoginen osaaminen on yhteydessä hänen ikäänsä sekä työ- ja opetuskokemukseensa.

Tutkimuskatsauksessa tunnistettiin myös digitaaliseen osaamiseen liittyvä uusi tutkimusalue, opettajien käsitykset ja valmiudet opettaa ohjelmoinnista ajattelua ja koodaustaitoja. Tässä teemassa esitellään kolme aihetta tarkastelevaa tutkimusta (Korhonen ym., 2023; Pörn ym., 2022; Wu ym., 2020). Korhonen kollegoineen (2023) kartoitti kyselylomakkeella suomalaisten esi-, ala- ja yläkoulun opettajien ($N = 943$) käsityksiä, asenteita ja tunteita ohjelmoinnin sisällyttämisestä opetussuunnitelman perusteisiin niiden käyttöönoton aikaan. Tulokset havainnollistivat, että opettajien suhtautuminen vaihteli kielteisestä myönteiseen ja että tukitoimien suunnittelussa olisi tärkeää huomioida koulutuksen muutoksen kokonaisvaltaisuus ja muutosten affektiivinen luonne.

Pörnin ja kollegoiden (2022) tutkimus selvitti, miten suomalaiset vuosiluokkien 1–6 opettajat ($N = 91$) suhtautuivat ohjelmointiin ja ohjelmoinnin opettamiseen vuosi sen jälkeen, kun opetussuunnitelman perusteet, joihin ohjelmointi sisältyi, oli otettu käyttöön. Opettajien suhdetta ohjelmointiin tutkittiin analysoimalla heidän näkemyksiään ohjelmoinnista, itse arvioituja valmiuksiaan opettaa ohjelmointia ja asenteitaan ohjelmoinnin opettamista kohtaan. Tulosten mukaan opettajat suhtautuivat ohjelmointiin koulussa vaihtelevin tuntein, mutta enemmistö koki olevansa riittävän valmistautuneita opettamaan ohjelmointia, ja monet suhtautuivat aiheeseen myönteisesti. Tutkimus osoitti myös, että tietämys

aiheesta oli tärkein valmiuteen ja myönteiseen asenteeseen vaikuttava tekijä.

Wu kollegoineen (2020) tutki opettajien käsityksiä koodaamisesta ja selvitti, millaista tukea opettajat ovat saaneet sekä millaisia koodaamisen opettamiseen liittyviä valmiuksia ja haasteita heillä oli. Tutkimus oli kansainvälinen vertailututkimus, joka toteutettiin Suomessa, Manner-Kiinassa, Singaporessa, Taiwanissa ja Etelä-Koreassa. Tulokset osoittivat suomalaisopettajien pitävän koodausosaamista oppilaille yleishyödyllisenä taitona tulevaisuutta varten.

Digitaalisen osaamisen suhteen suurimmat erot vaikuttaisivat olevan yksilöiden välillä, mutta löysimme muutamia tutkimuksia, joissa oli havaittavissa eroja alueellisessa kehityksessä myös kunta- ja koulutasolla. Digiajan peruskoulu -raportit (Tanhua-Piironen ym., 2019; Tanhua-Piironen ym., 2020) toivat esiin, että koulujen digitaalinen toimintakulttuuri ja asennerympäristö sekä mahdollisuudet hyödyntää digitaalisia opetus- ja oppimismahdollisuuksia ovat edelleen hyvin erilaiset. Tanhua-Piironen ja kollegat (2019) havaitsivat, että digitalisaatioprosessissa on nähtävissä eroja kuntien välillä ja niiden sisällä.

Kaarakaisen ja Saikkosen (2021) tutkimus osoitti, että opettajien teknologian käyttö vaihtelee pääasiassa yksilötasolla, mutta myös koulujen välillä on pientä vaihtelua. Uhka koulujen välisestä eriytymisestä ja alueellisten erojen kasvamisesta voi merkitä myös kehityskulkua polarisaatiota kohti. Jo nyt on havaittavissa koulujen välisiä eroja digitaalisen toimintakulttuurin edistämisessä, digitaalisessa infrastruk-

tuurissa ja resursseissa (Tanhua-Piironen ym., 2020; Tanhua-Piironen ym., 2016).

Tutkimukset osoittavat, että opettajien digitaaliset taidot ja kiinnostus digitaalisia ilmiöitä sekä digitaalista oppimista ja opetusta kohtaan vaihtelevat suuresti, millä on väistämättä seurauksensa digitaalisen teknologian hyödyntämiseen tai hyödyntämättömyyteen luokahuoneissa (Kaarainen & Saikkonen, 2021; Leino ym., 2021). Tanhua-Piironen kollegoineen (2020) nostaa esiin, että koulujen erilaisista mahdollisuuksista hyödyntää digitaalisia opetus- ja oppimismenetelmiä on riskinä seurata eriarvoistuva tilanne lapsille ja nuorille, millä on myös seurauksensa yhteiskunnassa, jatko-opinnoissa ja työelämässä tarvittavien digitaalisten oppimismenetelmien kehityksestä on jatkossa syytä hankkia ajantasaista tietoa, jotta korjaavat toimenpiteet osataan kohdistaa oikein.

Tulevaisuuden kansalaisuuden näkökulmasta on tärkeää tarjota lapsille ja nuorille tasavertaiset mahdollisuudet kartuttaa digiosaamistaan osana perusopetusta. Yksi tapa tarjota rakenteita, jotka tukevat digitaalisen teknologian pedagogisesti mielekästä käyttöä, ja edistää valtakunnallisesti yhdenvertaisuutta digitaalisen osaamisen opetuksessa, ovat vuosiluokkakohtaiset osaamisen kuvaukset, jotka on kehitetty Uudet lukutaidot -kehittämishjelmassa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, ei pvm.). Vaikka osaamisen kuvaukset ja niiden rinnalle luodut tukimateriaalit jo itsessään tuovat opetussuunnitelman tavoitteita konkreettisemmalle tasolle, on silti tärkeää edelleen tukea kaikkia opettajia niiden integroimisessa omaan työhönsä.

Mihin digitaalista teknologiaa suomalaisissa peruskouluissa käytetään?

Oppijoiden ja opettajien digitaalisen osaamisen tarkastelun ohella on tärkeää selvittää, mitä aiheesta tehtyjen tutkimusten perusteella tiedetään digitaalisen teknologian hyödyntämisestä suomalaisissa peruskouluissa. Kirjallisuuskatsauksessa löydettiin kymmenen vuoden tarkasteluajanjaksolta viisi kyselytutkimukseen perustuvaa empiiristä tutkimusta, joissa on selvitetty digitaalisen teknologian käyttöä osana kouluopetusta. Lisäksi löydettiin 14 sellaista digitaalisen teknologian opetus- ja oppimiskäyttöön ja sen oppimisvaikutuksiin liittyvää empiiristä tutkimusta, joissa on hyödynnetty koe-kontrolliasetelmaa tai tapaus- tai design-tutkimuksen orientaatiota. Kuvailimme ensin kyselytutkimusten antia ja esittelemme sen jälkeen empiirisiä esimerkkejä digitaalisen teknologian opetuskäytön tutkimuksista suomalaisissa peruskouluissa.

ICILS-tutkimukseen pohjautuvassa raportissaan Leino kollegoineen (2019) toi esiin, että vain reilu kymmenesosa suomalaisnuorista kertoi käyttävänsä digitaalisia laitteita päivittäin koulussa opiskellakseen, mutta sen sijaan he käyttivät laitteita päivittäin koulussa muihin kuin koulun ja opiskeluun liittyviin tarkoituksiin muita tutkittuja maita enemmän. Suomen prosenttiosuus (56 %) oli OECD:n vertailumaiden suurin. Kymmenen vuotta sitten toteutettu ESSIE-vertailututkimus (European Survey of School: ICT in Education, Euroopan komissio, 2013) osoitti, että suomalaiset koulut olivat oppilaiden digitaalisen teknologian opiskelukäytön määrää mitattaessa vertailun viimeisiä. Samaa viestiä välitti

OECD:n (2015) raportti, josta ilmeni, että suomalaisnuorten digitaalisen teknologian hyödyntäminen koulutyössä ja kotitehtävien teossa oli erityisen vähäistä.

ICILS-tutkimuksessa (Leino ym., 2019) selvitettiin myös opettajilta, mihin eri tarkoituksiin he kertoivat käyttävänsä digitaalisia laitteita oppitunneilla opettaessaan. Vertailu osoitti, että opettajat käyttivät teknologiaa eniten viestintään vanhempien ja huoltajien kanssa (77 %) sekä tiedon esittämiseen opettajajohtoisesti suorana luokkaopetuksena (70 %). Koearviointi, palautteen antaminen, taitojen vahvistaminen esimerkkejä toistamalla sekä oppilaiden yhteistyön ja tutkivan oppimisen tukeminen olivat sellaisia osa-alueita, joilla teknologiaa hyödynnettiin melko vähän verrattuna siihen, miten yleisiä näiden toimintojen kerrottiin olevan opetuksessa (Leino ym., 2019). Tutkimus toisin sanoen osoitti, että suomalaisissa kouluissa hyödynnetään vain harvoin digitaalista teknologiaa oppijan aktiivisen toimijuuden ja keskustelevan, merkityksiä neuvottelevan, uutta luovan ja tuotoksiaan jakavan oppijayhteisön rakentamisen tukena; pääpaino on sen sijaan yksinkertaisissa informaation hakemisen, jakamisen ja tallentamisen tavoissa (Leino ym., 2021).

DigiVoo-hankkeen raportti (Vainikainen ym., 2022) esitti samansuuntaisia tuloksia tuoden esille, että yläkouluissa käytetään digitaalista teknologiaa varsin vähän ja käyttö on luonteeltaan yksipuolista (tiedonhaku, tiedon muokkaus ja tallennus). Sekä ICILS-tutkimus (Leino ym., 2021) että DigiVoo-hankkeen tutkimus osoittavat oppilaiden olevan harvoin aktiivisen ja luovan toimijan roolissa digitaalisuutta hyödyntäessään (Vainikainen ym., 2022).

Tanhua-Piironen ja kollegat (2019) tuovat esiin, että oppilaiden digitaalinen osaaminen on kehittynyt hitaasti. He korostavat, että oppilaiden digitaalisen osaamisen kehittymistä olisi syytä seurata ja mittaustuloksia pitäisi kerätä systemaattisesti pidemmältä ajalta. Empiiristen havaintojen perusteella vaikuttaa siis siltä, että peruskoulussa käytetään edelleen ensisijaisesti perinteisempiä välineitä kuten kirjoja, vihkoja ja monisteita, jolloin digitaalisen osaamisen karttuminen jää ohueksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) perusteiden laaja-alaisissa osaamistavoiteissa korostettu oppilaiden oma aktiivisuus teknologian käytössä ei siten vielä toteudu.

Digitaalisen osaamisen eriytymisen kannalta uhkana digitaalisten työkalujen opetuskäytön yksipuolisuudessa on se, että etenkin ne lapset ja nuoret, jotka lukeutuvat myös vapaa-ajallaan yksipuolisten teknologiaympäristöjen ja medioiden käyttäjiin (Kaarainen & Kaarainen, 2018), jäävät vaille tilaisuuksia oppia digitaalisen teknologian luovaa ja yhteisöllistä hyödyntämistä sekä sen avulla tapahtuvaa tiedonrakentelua.

Empiiriset esimerkit kvasikokeellisista sekä tapaus- ja design-tutkimuksista tarjoavat kyselytutkimuksia monipuolisemman kuvan digitaalisen teknologian opetus- ja oppimiskäytön kontekstien tutkimuksesta. Kirjallisuuskatsaus osoitti, että suomalaisissa tutkimuksissa konteksteina ovat olleet matematiikan ja luonnontieteen opetus (Christopoulos ym., 2020; Hautala ym., 2018; Kiili ym., 2018; Laherto & Laherto, 2018; Oikarinen ym., 2022), marker- ja STEAM-opetus (Espino ym., 2019; Loukomies ym., 2020; Vuopala ym., 2020), musiikin opetus (Juntunen, 2020;

Ojala, 2018) ja digitaalinen tarinankerronta (Byman ym., 2022; Kumpulainen ym., 2020; Niemi ym., 2018; Niemi & Multsilta, 2016).

Näissä tutkimuksissa on muun muassa tarkasteltu kehitettyjä työkaluja matematiikan ja luonnontieteen opetuksessa sekä työkalujen vaikutuksia oppimistuloksiin (esim. Christopoulos ym., 2020). Lisäksi tutkimuksissa on kehitetty opetusta esimerkiksi STEAM-sisältöjä (esim. Espino ym., 2019) ja digitaalista tarinankerrontaa hyödyntäen (esim. Byman ym., 2022). Luonnollisestikaan opetuksen koko todellisuus ja teknologian opetuskäytön pedagogiset innovaatiot eivät välity pelkästään näiden artikkelien kautta, vaan paljon digitaalisen opetuksen ja oppimisen esimerkkejä jää pimentoon siitä syystä, että niistä ei ole tehty empiiristä tutkimusta.

Joka tapauksessa aineistosta välittyy havainto, että tarvitaan monipuolisia tutkimusmenetelmiä ja mahdollisuuksia tarkastella aitoja luokkahuonetilanteita, jotta saisimme lisää tietoa digitaalisen teknologian mahdollistamista oppimis- ja opetustilanteista. Olisi tärkeää tarkastella, millaista opettajan pedagogista toimintaa kyseisiin opetustilanteisiin liittyy ja miten oppilaat niissä toimivat yksin ja yhdessä ja teknologian tukemana. Lisäksi tulisi tutkia aidoissa luokkahuonetilanteissa, miten digitaaliselta osaamiseltaan ja digitaalisen teknologian käyttäjäprofiililtaan erilaiset oppilaat hyödyntävät digitaalisen oppimisen mahdollisuuksia, millaisia haasteita heidän toimintaansa kyseisissä tilanteissa mahdollisesti liittyy ja miten heidän oppimistaan voitaisiin tukea.

DIGITAALISEN TEKNOLOGIAN OPETUSKÄYTÖN VAIKUTUKSET OPPIMISTULOKSIIN

Seuraava kirjallisuuskatsauksen teemakonaisuus liittyy digitaalisen teknologian oppimis- ja opetusikäytön oppimistulosvaikutusten tarkasteluun. Kolmessa tutkimuksessa aihetta oli tutkittu kyselytutkimuksen avulla ja saatu osittain ristiriitaisia havaintoja; tutkimuksissa käytettiin myös PISA-tutkimuksen aineistoja (Programme for International Student Assessment) (Bulut & Cutumisu, 2018; Odell ym., 2020; Saarinen ym., 2021).

Bulut ja Cutumisu (2018) tarkastelivat tutkimuksessaan vuoden 2012 PISA-aineistoa. Tutkimuksessa selvitettiin, vaikuttavatko digitaalisen teknologian käyttö ja saatavuus kotona ja koulussa eri tavoin matematiikan ja luonnontieteiden PISA-tuloksiin. Tulokset osoittivat, että digitaalisen teknologian käyttäminen matematiikan oppitunneilla ja kotiympäristössä koulutehtäviin oli negatiivisesti yhteydessä matematiikan ja luonnontieteiden oppimistuloksiin. Lisäksi digitaalisen teknologian viihdekäyttö oli negatiivisessa yhteydessä molempien aineiden oppimistuloksiin.

Odellin ja kollegoiden (2020) tutkimuksessa hyödynnettiin vuoden 2015 PISA-aineistoa ja arvioitiin digitaalisen teknologian käytön, saatavuuden ja pysyvyyssuomusten vaikutusta oppilaiden luonnontieteiden PISA-tuloksiin, kun oppilaiden sosioekonominen asema otettiin huomioon. Tulokset osoittivat, että 1) digitaalisen teknologian runsas käyttö ja saatavuus sekä kotona että koulussa olivat yhteydessä matalampiin luonnontieteiden tuloksiin ja 2) oppilaat, jotka käyttivät digitaalista teknologiaa muita mieluummin,

suoriutuivat luonnontieteissä paremmin. Saarinen kollegoineen (2021) hyödynsi myös vuonna 2015 kerättyä PISA-aineistoa ja tarkasteli digitaalisen teknologian käytön yhteyttä oppimistuloksiin. Tulokset osoittivat teknologian käytön ennustavan oppilaiden heikompaa suoriutumista oppimistuloksissa.

Kolmessa tutkimuksessa tarkasteltiin digitaalisen teknologian opetusikäytön vaikutuksia matematiikan ja luonnontieteiden oppimiseen koe-kontrolliasemaa käyttäen (Christopoulos ym., 2020; Hautala ym., 2018; Kurvinen ym., 2020). Christopoulos kollegoineen (2020) tutki matematiikan opetusta, jonka yhteydessä hyödynnettiin Suomessa suunniteltua digitaalista harjoitustyökalua (Eduten Playground, ViLE). Kyseessä on työkalu matematiikan, ohjelmoinnin ja kielten harjoitteluun (Laakso ym., 2018). Työkalussa on lähes 150 erilaista harjoitusta, jotka perustuvat opetussuunnitelmaan ja mahdollistavat automaattisen arvioinnin ja välittömän palautteen. Työkalussa hyödynnetään lisäksi pelillistämisen elementtejä, kuten virtuaalisia palkintoja. Työkalua kokeiltiin 135 kolmasluokkalaisten kanssa. Oppilaat jaettiin satunnaisesti koe- tai kontrolliryhmään, jotka työskentelivät kahdeksan viikon ajan. Tulokset osoittivat, että digitaalinen harjoitustyökalu voi edesauttaa matematiikan hallinnan kehittymistä ja lisätä aritmeettisten faktojen laskemisen tarkkuutta.

Hautala kollegoineen (2018) puolestaan tarkasteli luonnontieteellisten ilmiöiden oppimista virtuaalisen tutorin tukemana. Tutkimukseen osallistui 61 ensimmäisen luokan oppilasta, jotka saivat kuusi noin 20 minuutin mittaista luonnontieteiden tutorointijaksota. Jaksot koostuivat multimediaesityksistä, joiden aikana

virtuaalinen tutor selitti kuvissa esitettyjä luonnontieteellisiä ilmiöitä. Kerrattuja luonnontieteellisiä selityksiä seurasi yksi tai useampi monivalintakysymys, johon liittyi välitön palaute oppilaiden valinnoista ja mahdollinen toinen yritys, jonka aikana oppilaat saavuttivat 97 prosentin tarkkuuden. Esi- ja jälkitestin avulla arvioitiin oppilaiden käsitteellistä ymmärrystä. Tulokset osoittivat, että luonnontieteellisten käsitteiden ymmärrys kehittyi. Oppilaiden virhevastausten yksityiskohtainen analyysi antoi myös syvällisemmän käsityksen oppilaiden aiempien tietojen, multimediatunneilla opettujen aiheiden ja oppimisen arviointitavan monimutkaisesta vuorovaihtuksesta.

Kolmannessa tutkimuksessa Kurvinen kollegoineen (2020) tarkasteli pitkäaikaisen teknologiavälitteisen oppimisen vaikutuksia matematiikan oppimistuloksiin ja laskusujuvuuteen sekä sitä, miten teknologiavälitteinen oppiminen voidaan integroida tavalliseen opetussuunnitelmaan. Tutkimuksen koeryhmät (kaksi 5. luokkaa) hyödynsivät digitaalista teknologiaa matematiikan tunnilla 18–24 kuukauden ajan. Kolme luokkaa toimi kontrolliryhmänä, jonka opetusta ei kyseisellä ajanjaksolla muutettu. Ryhmien välisiä oppimistulosten eroja testattiin jälkitestillä, jossa mitattiin oppimistavoitteita vastaavia matematiikan taitoja sekä laskusujuvuutta. Tulokset osoittivat, että teknologiaa hyödyntävä koeryhmä pärjäsikin kontrolliryhmää paremmin taitotestissä, mutta laskusujuvuudessa ei ryhmien välillä ollut tilastollisesti merkitsevää eroa, joskin virheiden määrä oli koeryhmällä pienempi.

Oppilaiden itsearviointeihin perustuvat tutkimukset ovat herättäneet paljon keskustelua. Tutkimuksissa oppilaat arvioi-

vat digitaalisen teknologian käyttömääriä, ja tällaisissa tutkimuksissa jää pimentoon muun muassa se, millaisiin pedagogisiin käytäntöihin teknologiaa on luokkahuoneissa hyödynnetty. Keskeisenä viestinä näistä tutkimuksista voi päätellä sen, että tarvitsemme lisää luokkahuoneissa tapahtuvaa tutkimusta, joiden avulla olisi mahdollista saada tietoa myös pedagogisista käytänteistä ja tavoista hyödyntää digitaalista teknologiaa esimerkiksi matematiikan ja luonnontieteiden oppimisen tukena. Lisäksi tarvitsemme monipuolisemman tavoin tarkastella teknologian opetuskäytön yhteyksiä oppimistuloksiin. Ainespesifin osaamisen rinnalle tarvitaan myös laajalaisempaa, esimerkiksi taitoihin liittyvää tarkastelua.

Erilaisten digitaalisten työkalujen ja menetelmien vaikutuksia oppimistuloksiin koe-kontrolliasetelman avulla tarkastelevat artikkelit puolestaan nostavat osaamisen kuilujen näkökulmasta esiin muun muassa kysymyksen siitä, miten hyvin ja tehokkaasti tutkimustietoa – sekä oppimista tukevista elementeistä että siitä, millaisilla ratkaisuilla ei ole todettu olevan vaikuttavuutta – onnistutaan tuomaan opettajien tietoisuuteen. Opettajat tarvitsevat osaamista sen arvioimiseen, millainen digitaalisen teknologian käyttö on heidän opetuskontekstissaan ja pedagogisissa käytänteissään mielekäästä ja miten tässä päästään pitkäjänteiseen ja holistiseen suunnitteluun.

DIGITAALISEN OSAAMISEN KEHITTÄMINEN

Viimeinen teemakokonaisuus liittyy oppilaiden ja opettajien digitaalisen osaamisen

kehittämiseen. Kolme tutkimusta tarkastelee oppilaiden osaamisen kehittämiseen liittyviä merkityksellisiä tekijöitä. Esimerkiksi Mustafa (2022) havaitsi tutkimuksessaan, että sukupuolen ja sosioekonomisen taustan ohella myös tietokoneen käytön kokemus ja yleinen digitaalinen minäpystyvyyden korostuivat oppilaille merkityksellisinä tekijöinä ja piirteinä, jotka edesauttoivat digitaalisen osaamisen kehittämistä.

Pöntinen ja Rätty-Záborszky (2020; 2022) toteuttivat kaksivuotisen tapaus-tutkimuksen, jossa he pyrkivät löytämään keinoja edistää nuorten oppilaiden digitaalista osaamista peruskoulun ensimmäiseltä toiselle luokalle. Tulokset osoittivat, että spontaanit ongelmat (kuten tilanteet, joissa jonkin laitteen tai sovelluksen ominaisuuden käyttäminen ei onnistunut ilman yhteistyötä) tarjosivat oppilaille tilaisuuksia osoittaa osaamistaan ja edistivät heidän sitoutumistaan digitaalisten taitojen oppimiseen. Osallistujat olivat innokkaita käyttämään digitaalista teknologiaa oppimisessa, mutta heidän sitoutumisensa oman kehityksensä seuraamiseen ja digitaalisen teknologian käyttämiseen oppimisensa läpinäkyväksi tekemiseen vaihteli. Tutkimus osoitti, että edistettäessä nuorten oppilaiden kehittyvää digitaalista osaamista opettajien on tarkasteltava digitaalisen teknologian käyttöä kokonaisvaltaisesti ja pitkällä aikavälillä (Pöntinen & Rätty-Záborszky (2020).

Pöntisen ja Rätty-Záborszky (2022) tutkimus hyödynsi aineistonaan oppilaiden piirustuksia ja haastatteluja. Tämän tutkimuksen tulokset heijastivat monia tärkeitä digitaalisen osaamisen opettamiseen ja oppimiseen liittyviä näkökohtia. Oppilaat muun muassa odottivat, että digitaalisia laitteita käytettäisiin oppitunneilla op-

pimiseen eikä viihteeseen. Lisäksi heidän ajatuksissaan näkyi sekä opettaja- että oppilaskeskeinen lähestymistapa digitaalisten taitojen oppimiseen. Edellä mainitut Pöntisen ja Rätty-Záborszky tutkimukset (2020; 2022) tuovat esiin tarpeen kuulla digitaalisen osaamisen kehittämisessä myös oppijoita sekä heidän tarpeitaan ja toiveitaan.

Kirjallisuuskatsauksessa löydettiin neljä tutkimusta, joissa tarkasteltiin opettajien digitaalisen osaamisen kehittämistä. Esimerkiksi Veermans ja kollegat (2018) toivat tutkimuksessaan esiin digipedagogisen kehittämisen haasteita. Keskeinen tekijä, jonka heidän tutkimukseensa osallistuneet opettajat kaikilta koulutusasteilta olivat tunnistaneet, liittyi digipedagogisen muutoksen systemaattiseen johtamiseen. Ratkaisuksi digitaalisen osaamisen kehittämishaasteisiin Veermans kumppaneineen (2018) esitti osaamisen kehittämisen tavoitteellistamista, systemaattista seurantaa ja resursointia sekä opettajien sitouttamista ja palkitsemista. Myös oppilaitos- ja kuntarajat ylittävä yhteistyö nostettiin ratkaisuksi digiratkaisujen ja osaamisen kehittämiseen, minkä lisäksi digipedagogisen kehittämisen kansallisten linjausten nähtiin ylläpitävän kehityksmyönteistä orientaatiota (Veermans ym., 2018).

Digipedagogiikan koulutuksen vaikuttavuuden on havaittu olevan riippuvainen opettajien digitaalisen osaamisen luottamustasosta (Pongsakdi, Kortelainen & Veermans, 2021). Jos opettajalla oli lähtökohtaisesti heikko luottamus osaamiseensa digitaalisen teknologian opetuskäytössä, luottamus lisääntyi täydennyskoulutuksen aikana, kun taas jo ennestään korkea luottamustaso ei muuttunut merkittävästi. Myös Tanhua-Piironen

ja kollegoiden (2019) selvitysraportti sekä Kaarakaisen ja Saikkosen (2021) tutkimus toivat esiin, että opettajien vahvempi digitaalinen osaaminen oli yhteydessä heidän saamaansa digitaaliseen täydennyskoulutukseen ja omia taitojaan kohtaan tuntemaansa luottamukseen.

Kokonaisuudessaan vaikuttaa siltä, että opettajien digitaalisen ja digipedagogisen osaamisen kehittäminen ja vahvistaminen ovat suurelta osin jääneet opettajien oman kiinnostuksen ja orientoituneisuuden varaan eikä osaamisen kehittämistä ole systemaattisesti tarkasteltu ja johdettu. Riskinä tällaisessa kehityksessä on perusasteen opettajien digitaalisen osaamisen ja digitaalisen teknologian opetusikäikäytön eriytyminen opetuksessa. Tällöin aiheesta kiinnostuneet ja omiin taitoihinsa luottavat opettajat käyttävät digitaalista teknologiaa luovasti opetustaan rikastaen ja monipuolistaen, kun taas opettajilla, joilla ei ole digitaaliseen teknologiaan kohdistuvaa kiinnostusta eikä luottamusta osaamiseensa, käyttö jää yksipuoliseksi, jolloin he tarjoavat myös oppilailleen vähemmän mahdollisuuksia harjaannuttaa omaa digitaalista osaamistaan.

Aiempi tutkimus on tuonut esiin täydennyskoulutuksen ja tavoitteellisen osaamisen kehittämisen merkityksen. Olenaista onkin saada täydennyskoulutuksiin myös niitä opettajia, joiden osaamistaso on matalampi ja käsitys omasta osaamisesta heikompi. Täydennyskoulutusta on saatavilla paljon, ja erityisesti sellaiset koulutukset, jotka ovat yhdistettävissä oman työn kontekstiin ja antavat samalla mahdollisuuden työssä oppimiseen vertaistuen avulla, tarjoavat tehokkaita ympäristöjä digitaalisen osaamisen kehittämiseen (Näykki ym., 2021).

POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä artikkelissa tarkasteltiin oppijan ja opettajan oikeutta tasa-arvoiseen digitaalisen osaamisen kehittämiseen osana koulun oppimis- ja toimintaympäristöjä. Peruskoulu ja siihen liittyen opettajankoulutus ovat erityisasemassa digitaalisten oppimismahdollisuuksien kehittämisessä, sillä yhtenäisellä peruskoululla on mahdollisuus saavuttaa kokonaisia ikäluokkia ja tarjota heidän oppimisensa ja osaamisensa kehittämiseksi tasa-arvoisia mahdollisuuksia.

Teknologian integrointi oppimiseen ja opetukseen on edennyt suomalaisissa kouluissa epätasaisesti ja hitain askelin (Leino ym., 2019). Liian usein digitaalisen osaamisen harjaannuttaminen jää suomalaisessa koulumaailmassa vapaa-ajan toiminnaksi, jolloin ennestään osaavat ja aiheesta kiinnostuneet oppilaat ja opettajat sekä ne, joilla on taloudellisia resursseja panostaa digitaalisiin välineisiin, edistyvät ja toiset jäävät osaamisen kehittämismahdollisuuksien ulkopuolelle.

Toisaalta vapaa-ajallaan digitaalisuudessa harjaantuneet lapset ja nuoret saattavat kokea haasteita kouluympäristössä toimiessaan (Hietajarvi ym., 2020). He eivät pääse hyödyntämään kehittyntä osaamistaan, jolloin menetetään oppimismotivaation kannalta merkityksellisiä mahdollisuuksia. Toisaalta oppilaat eivät välttämättä myöskään koe vapaa-ajan toimintaa vastaavien aktiviteettien olevan koulukontekstissa heille merkityksellisiä, ja ylhäältä annettuina ne voivat pikemminkin heikentää motivaatiota (ks. Mertala, 2020). Opettajan digitaalisessa osaamisessa olennaista on siis myös laajempi ymmärrys lasten ja nuorten digitaalisesta kulttuurista ja siitä, millä tavoin sen elementtejä

on mielekästä pyrkiä integroimaan opetukseen.

Suomi on saanut maailmanlaajuis-ta tunnustusta koulutusjärjestelmästä, jossa korostetaan tasa-arvoa, laadukasta opetusta ja kokonaisvaltaista lähestymistapaa oppimiseen. Yleisesti ottaen koulutusta arvostetaan Suomessa suuresti, ja sitä pidetään henkilökohtaisen kehityksen kulmakivenä ja elintärkeänä yleisen yhteiskunnallisen hyvinvoinnin ja talouden kannalta. Viimeisten 20 vuoden aikana Suomi on myös panostanut voimakkaasti yhteiskunnan digitaaliseen infrastruktuuriin, joka on yksi kansainvälisesti kehittyneimmistä ja tarjoaa hyvät mahdollisuudet sekä digitaalisia välineitä hyödyntävään oppimiseen että opettajien ja opiskelijoiden taitojen kehittämiseen.

Vaikka nuorempien sukupolvien toimintaympäristöt ovat aiempaa teknologisoituneempia ja esimerkiksi erilaiset palvelut jatkavat digitalisoitumista, ei ole tutkimusnäyttöä siitä, että lapset ja nuoret automaattisesti osaisivat hyödyntää teknologiaa oman toimintansa tukena oppimista, vuorovaikutusta ja hyvinvointia edistävällä tavalla. Aktiivinen arki- ja viihdekäyttö luonnollisestikin tekee teknologisia ympäristöjä lapsille ja nuorille tutummiksi, mutta lapset ja nuoret eivät luonnostaan ole taitavia digiosaajia, ja tähän ajatteluun liittyvä diginatiivimyytti on jo kauan sitten purettu (Kirschner & De Bruyckere, 2017; Smith ym., 2013). Myös Leino ja kollegat (2019) ovat korostaneet, että digitaalinen osaaminen ei ole niin sanottu sisäsyntyinen taito, vaan sitä opitaan harjoittelemalla. Lisäksi he tuovat esiin, että digitaalisen osaamisen harjoitteluun vaikuttavat oppijan perhetausta ja harrastuneisuus, aivan kuten esimerkiksi perinteiseen luku-taitoonkin.

Tutkimusten mukaan digitaalista teknologiaa käytetään Suomessa edelleen vain harvoin ajattelua aktivoiviin tai tutkiviin ja yhteisöllisiin tapoihin (Leino ym., 2019; Vainikainen ym., 2022). Koulujärjestelmän keskeisenä tehtävänä on taata oppijoille yhdenvertaiset oppimismahdollisuudet ja ehkäistä yksilöiden välistä eriarvoisuutta. Kuitenkin digitaalinen osaaminen on tekijä, jonka suhteen paitsi oppijat myös opettajat ovat edelleen keskenään eriarvoisessa asemassa (Leino ym., 2019; Tanhua-Piironen ym., 2020), ja eriarvoisuuden kasvaminen tuo mukanaan uhkakuvia polarisatiosta. Digitaalista osaamista vahvistavat toimenpiteet ovat merkityksellisiä sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta.

Tasa-arvoinen osallisuus ja aktiivinen yhteiskunnallinen toimijuus edellyttävät yhä kasvavassa määrin myös digitaalista osaamista. Tasa-arvoisten mahdollisuuksien tarjoaminen digitaalisen osaamisen lisäämiseksi on tärkeää yhteiskunnallisen osallisuuden kannalta. Muun muassa digitaalisten oppimisympäristöjen, välineiden ja sovellusten käytön seurausten ymmärrys ja mahdollisten haittojen torjuminen ovat keskeisiä taitoja, joiden kehittämiseen perusopetuksen olisi tarjottava mahdollisuuksia kaikille lapsille ja nuorille (Tanhua-Piironen ym., 2019). Digitaalisen osaamisen karttuminen antaa lapsille ja nuorille valmiuksia arvioida omaa toimintaansa suhteessa ympäristöön ja omaan hyvinvointiin. Lapset ja nuoret tarvitsevat tukea esimerkiksi oman toimintansa säätelyssä myös suhteessa digitaalisiin laitteisiin ja niiden käyttämiseen (Domoff ym., 2019; Kosola ym., 2019; Raudaskoski ym., 2019). Tällaiset taidot eivät pääse harjaantumaan, jos digitaalisten laitteiden hyödyntämistä oppimisessa ei harjoitella,

vaan laitteiden käytön pääpaino on vain vapaa-ajan viihdekäytössä.

Alati digitalisoituvan yhteiskunnan tulevaisuus asettaa yhä enemmän osaamisvaateita yksilöille sekä arjen tilanteisiin että työelämässä toimimiseen. Koulutuspoliittinen keskustelu on pyrkinyt vastaamaan muutosten tuomiin haasteisiin asettamalla lasten ja nuorten koulutukselle sivistys- ja hyvinvointitehtävän ohella tavoitteita myös heidän digitaaliselle osaamiselleen. Näitä koulutuspoliittisia tavoitteita ja toimenpiteitä Suomessa edustavat muun muassa Kasvatuksen ja koulutuksen digitalisaation linjaukset 2027 (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023), opettajankoulutuksen kehittämiseen kohdistuneet opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamat kärkihankkeet (Lavonen ym., 2020; Lavonen ym., 2021) sekä erityisesti Uudet lukutaidot -kehittämisohjelma (Opetus- ja kulttuuriministeriö, ei pvm.), jossa on korostettu oppijan oikeutta digitaaliseen osaamiseen, joka mahdollistaa muun muassa itseilmäisyyden ja osallisuuden, aktiivisen ja vastuullisen toimijuuden sekä monipuolisten kriittisen ajattelun taitojen kehittämisen. Nämä toimenpiteet ovat osaltaan ottaneet kantaa digitaalisen osaamisen kehittämistarpeisiin, mutta nähtäväksi jää, ovatko ne olleet riittäviä.

Oppijat tarvitsevat toimintansa tueksi opettajan tekemää pedagogista suunnittelua ja valintaa (Bielaczyc, 2013; Häkkinen ym., 2017) sekä esimerkkejä ja kokemuksia erilaisten työvälineiden käyttämisestä oppimisessa. Huolta kannetaan usein siitä, että kouluikäiset käyttävät digitaalisia laitteita liikaa tai tavoilla, jotka heikentävät heidän hyvinvointiaan. Vastavoimana pitäisikin olla pedagogisesti suunniteltuja ja oppimista edistäviä tilanteita, joissa op-

pijat harjoittelevat digitaalisten laitteiden käyttöä tavoilla, jotka tukevat heidän oppimistaan, hyvinvointiaan ja sosiaalisen vuorovaikutuksen taitojaan. Tutkimukset, joissa on selvitetty yhteyksiä oppimistulosten ja runsaan digitaalisen teknologian käyttämisen välillä (esim. Saarinen, 2021), eivät avaa yksityiskohtaisesti, mihin teknologiaa on hyödynnetty tai millaista pedagogista toimintaa sovellukset ja työvälineet ovat olleet mahdollistamassa. Tästä syystä huomiota tulisikin kiinnittää myös opettajan toimintaan, pedagogisiin valintoihin ja periaatteisiin sekä oppijoiden toimintaan oppimistaitojensa kehittäjinä.

Nykyisenä vaarana on, että jo entuudestaan osaavat, harrastuneet ja aiheesta kiinnostuneet sekä paremmasta sosioekonomisesta taustasta tulevat lapset ja nuoret kehittävät taitojaan yhä edistyneemmiksi samaan aikaan kun yksipuolisesti digitaalista teknologiaa käyttävät ja taidoiltaan heikot (ks. esim. Kaarakainen & Kaarakainen, 2018) jäävät vaille digitaalisten taitojen kehittämismahdollisuuksia. Näiden mahdollisuuksien puute asettaa siten lapset ja nuoret eriarvoiseen asemaan ja vaarantaa mahdollisuuden harjaannuttaa jatko-opinnoissa, työelämässä ja aktiivisena kansalaisena toimimisessa tarvittavia digitaalisia taitoja.

Tämän pahimmillaan polarisaatiota rakentavan kehityskulun ehkäisemisessä peruskoululla ja opettajankoulutuksella on keskeinen tehtävä (Hietajarvi ym., 2020; Reinius ym., 2022). Koulujen digitalisaatioprosessi samoin kuin lasten ja nuorten digitaalisen osaamisen tasa-arvoinen edistäminen edellyttävät toimenpiteitä ja tukea sekä opettajien digitaalisen ja digipedagogisen osaamisen vahvistamista (Falloon, 2020; Fernández-Batanero ym., 2022).

Rehtorit ja koulutoimenjohtajat ovat avainasemassa, jotta kouluissa käydään riittävästi yhteistä keskustelua siitä, millaiset toimet auttaisivat opettajien digitaalisen osaamisen kehittämisessä ja digitaalisten mahdollisuuksien hyödyntämisessä opetuksessa (Leino ym., 2019).

Peruskoulujen ohella opettajankoulutus on olennaisessa roolissa tasa-arvoisten oppimismahdollisuuksien rakentamisessa, myös digitaalisen osaamisen kehittämisessä (Aagaard ym., 2022; Brevik ym., 2019; Pongsakdi ym., 2021; Reisoglu & Cebi, 2020). Esimerkiksi Cho kollegoineen (2021) on korostanut, että opettajankoulutuksen on pohdittava teknologioiden integrointia opetukseen sekä digitaalisia opetuksen käytänteitä aiempaa aktiivisemmin. Leinon ja kollegoiden (2019) tekemän yllättävän havainnon mukaan opettajat hyödynsivät harvoin teknologiaa oppilaiden osaamisen arvioinnissa, oppilaiden töistä annetussa palautteessa, taitojen vahvistamisessa toistojen avulla sekä tutkivan ja yhteisöllisen oppimisen tukemisessa. Nämä ovat esimerkkejä alueista, joihin digitaalinen teknologia soveltuu, ja näihin liittyvän osaamisen edistäminen onkin selkeä haaste opettajankoulutuksen kehittämiselle.

Yksi ajankohtaisista opettajankoulutuksen haasteista liittyy myös ohjelmoinnillisen ajattelun opettamiseen ja oppimiseen osana eri oppiaineita. Tämä perusopetuksen opetussuunnitelman lisäys on varsin uusi ja vielä verrattain vähän tunnettu aihe. Opettajankoulutuksella on mahdollisuus ja velvollisuus tarjota tuleville opettajille monipuolisia oppimiskokemuksia digitaalisten oppimisympäristöjen, sovellusten ja laitteiden hyödyntämisen harjoittelemiseksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022). Opettajaopiskelijoiden omien taito-

jen kehittämisen ohella tämä on keskeistä myös, jotta heillä olisi osaamista ja valmiuksia hyödyntää digitaalisia laitteita ja sovelluksia omassa opetuksessaan pedagogisesti merkityksellisellä ja monipuolisella tavalla (Häkkinen ym., 2017). Tulevat opettajat tarvitsevat tukea ja kokemuksia digitaalisen teknologian pedagogisesta soveltamisesta. Digitaalisen osaamisen kehittäminen on koko yhteisön asia, mikä edellyttää myös osaamisen kehittämisen johtamista (Illumäki & Lakkala, 2018).

Kirjallisuuskatsauksen tekemisessä oli erityisiä käsitteistöön liittyviä haasteita. Digitaalista osaamista käsiteltiin tutkimuksissa hyvin erilaajuisesti aina kapeista, yksittäisistä osa-alueista hyvin laveisiin näkökulmiin. Osa tutkimuksista keskittyi nimenomaan digitaaliseen osaamiseen, kun taas osassa se oli sivuroolissa. Mahdollisena rajoitteena on myös käytettyjen hakusanojen rajaus: on mahdollista, että katsauksesta on rajautunut pois joitakin tutkimuksia, joissa digitaalinen osaaminen on ollut implisiittisesti mukana, mutta sitä on tarkasteltu eri käsitteitä käyttäen. Pyrimme kuitenkin vastaamaan tähän rajoitteeseen huomioimalla laajasti erilaisia hakusanoja (sekä suomeksi että englanniksi). Lisäksi on hyvä huomioida, että kirjallisuuskatsaus tuo tietoa vain empiirisistä tutkimuksista. Luonnollisesti suomalaisissa kouluissa on paljon enemmän digitaalista osaamista kehittäviä sisältöjä ja toimintamuotoja kuin kirjallisuuskatsaus kykenee tuomaan esille. Kuitenkin tutkimuksessa tehtyihin kriittisiin huomioihin on syytä suhtautua vakavasti ja edistää tutkimusperustaista kehittämistä ja samaan aikaan kerätä lisää tietoa digitaalisen osaamisen nykytilasta ja kehittämismahdollisuuksista.

Niin tulevaisuudessa kuin myös jo nyt on olennaista ymmärtää teknologian ja digitaalisen periaatteita sekä osata kriittisesti arvioida ajan ilmiöitä niitä haastaen, mutta myös uteliaisuutta korostaen. Erilaiset kriisit ovat jo osoittaneet digitaalisen osaamisen merkityksellisyyden, jotta toimijat kykenevät säilyttämään toimintakykynsä ja vahvistamaan osaamistaan myös kriisien aikana ja kohdatuista kriiseistä huolimatta (Greenhow ym., 2021; Kumpikaitė-Valiūnienė ym., 2021). Opettajien digitaalisen ja digipedagogisen osaamisen kehittämisen tarpeet haastavat sekä perusasteen opetuksen että opettajankoulutuksen miettimään uudenlaisia ratkaisuja digitaalisen osaamisen kehittämiseen, jaottamiseen ja johtamiseen. Jotta välttäisimme digitaalisen osaamisen eriarvoistavan kehityskulun, olisi tärkeää selvittää, miten digitaalista teknologiaa olisi mahdollista hyödyntää oppimista tukien ja miten opettajien perus- ja täydennyskoulutus tukevat heidän digitaalisen teknologian hyödyntämisen osaamistaan oppijälähtöisesti ja pedagogisesti perustellulla tavalla.

Kirjoittajatiedot:

Piia Näykki, KT, apulaisprofessori, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Emilia Ahlström, KM, yliopistonopettaja, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Mari Manu, KM, FM, väitöskirjatutkija, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Silja Penttinen, KM, yliopistonopettaja, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Tuula Nousiainen, KT, yliopistonopettaja, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

LÄHTEET

- Aagaard, T., Bueie, A., & Hjukse, H. (2022). Teacher educator in a digital age: A study of transformative agency. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 17(1), 31–45. <https://doi.org/10.18261/njdl.17.1.3>
- Agarwal, R., Animesh, A., & Prasad, K. (2009). Research note—Social interactions and the “digital divide”: Explaining variations in internet use. *Information Systems Research*, 20(2), 277–294.
- Ahtiainen, R., Eisenschmidt, E., Heikonen, L., & Meristo, M. (2022). Leading schools during the COVID-19 school closures in Estonia and Finland. *European Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1177/1474904221138989>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology*, 1(3), 311–320. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.3.311>
- Bielaczyc, K. (2013). Informing design research: Learning from teachers’ design of social infrastructures. *The Journal of the Learning Sciences*, 22, 258–311. <https://doi.org/10.1080/10508406.2012.691925>
- Brevik, L. M., Gudmundsdottir, G. B., Lund, A., & Strømme, T. A. (2019). Transformative agency in teacher education: Fostering professional digital competence. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102875. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.005>
- Bulut, O., & Cutumisu, M. (2018). When technology does not add up: ICT use negatively predicts mathematics and science achievement for Finnish and Turkish students in PISA 2012. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 27(1), 25–42.
- Byman, J., Kumpulainen, K., Wong, C., & Renlund, J. (2022). Children’s emotional experiences in and about nature across temporal-spatial entanglements during digital storytelling. *Literacy*, 56(1), 18–28. <https://doi.org/10.1111/lit.12265>
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu). *European Journal of Education*, 54(3), 356–369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Cai, J., & Gut, D. (2020). Literacy and digital problem-solving skills in the 21st century: What PIAAC says about educators in the United States, Canada, Finland and Japan. *Teaching Education*, 31(2), 177–208. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1516747>

- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466–487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Cho, B.-Y., Hwang, H., & Jang, B. G. (2021). Predicting fourth grade digital reading comprehension: A secondary data analysis of (e)PIRLS 2016. *International Journal of Educational Research*, 105, 101696. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101696>
- Christopoulos, A., Kajasilta, H., Salakoski, T., & Laakso, M. (2020). Limits and virtues of educational technology in elementary school mathematics. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 59–81. <https://doi.org/10.1177/0047239520908838>
- Claes, A., & Philippette, T. (2020). Defining a critical data literacy for recommender systems: A media-grounded approach. *Journal of Media Literacy Education*, 12(3), 17–29. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2020-12-3-3>
- Cotter, K., & Reisdorf, B. C. (2020). Algorithmic knowledge gaps: A new dimension of (digital) inequality. *International Journal of Communication*, 14, 745–765.
- Dindar, M., Suorsa, A., Hermes, J., Karppinen, P., & Näykki, P. (2021). Comparing technology acceptance of K-12 teachers with and without prior experience of learning management systems: A COVID-19 pandemic study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37, 1553–1565. <https://doi.org/10.1111/jcal.12552>
- Dodel, M. & Mesch, G. (2018). Inequality in digital skills and the adoption of online safety behaviors. *Information, Communication & Society*, 21(5), 712–728. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2018.1428652>
- Domoff, S. E., Radesky, J. S., Harrison, K., Riley, H., Lumeng, J. C., & Miller, A. L. (2019). A naturalistic study of child and family screen media and mobile device use. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 401–410. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1275-1>
- Donnelly, R., & Patrinos, H. A. (2022). Learning loss during COVID-19: An early systematic review. *PROSPECTS*, 51(4), 601–609. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09582-6>
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17). <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Espino, D. P., Lee, S. B., Van Tress, L., Baker, T. T., & Hamilton, E. R. (2020). Analysis of U.S., Kenyan, and Finnish discourse patterns in a cross-cultural digital makerspace learning community through the IBE-UNESCO global competences framework. *Research in Social Sciences and Technology*, 5(1), 86–100. <https://doi.org/10.46303/ressat.05.01.5>
- Euroopan komissio (2013). Survey of schools: ICT in education. Benchmarking access, use and attitudes to technology in Europe's schools. Brussels, Belgium. <https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digitalagenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf>
- Euroopan komissio (2019). Key competences for lifelong learning. Koulutuksen, nuorisoasioiden, urheilun ja kulttuurin pääosasto. Euroopan unionin julkaisutoimisto. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Euroopan komissio (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Yhteinen tutkimuskeskus. Euroopan unionin julkaisutoimisto. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770>
- Fagerlund, J., Häkkinen, P., Vesisenaho, M., & Viiri, J. (2020). Assessing 4th grade students' computational thinking through scratch programming projects. *Informatics in Education*, 19(4), 611–640. <https://doi:10.15388/infedu.2020.27>
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: The teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2449–2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & García-Martínez, I. (2022). Digital competences for teacher professional development. *Systematic review. European Journal of Teacher Education*, 45(4), 513–531. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827389>
- Frailon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (toim.) (2019). Preparing for life in a digital world: IEA international computer and information literacy study 2018. International report. IEA. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-38781-5>
- Gran, A.-E. Booth, P. & Bucher, T. (2021). To be or not to be algorithm aware: a question of a new digital divide? *Information, Communication & Society*, 24(12), 1779–1796. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2020.1736124>
- Greenhow, C., Lewin, C., & Willet, K. B. S. (2021). The educational response to COVID-19 across two countries: A critical examination of initial digital pedagogy adoption. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 7–25. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1866654>

- Harteis, C. (2019). Supporting learning at work in an era of digitalization of work. Teoksessa A. Bahl, & A. Dietzen (toim.), *Work-based learning as a pathway to competence-based education* (s. 85–97). Barbara Budrich.
- Hautala, J., Baker, D. L., Keurulainen, A., Ronimus, M., Richardson, U., & Cole, R. (2018). Early science learning with a virtual tutor through multimedia explanations and feedback on spoken questions. *Educational Technology Research and Development*, 66(2), 403–428. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9558-6>
- Hietajärvi, L., Lonka, K., Hakkarainen, K., Alho, K., & Salmela-Aro, K. (2020). Are schools alienating digitally engaged students? Longitudinal relations between digital engagement and school engagement. *Frontline Learning Research*, 8(1), 33–55. <https://doi.org/10.14786/flr.v8i1.437>
- Huang, K.-T., Ball, C., Cotton, S. R., & O'Neal, L. T. (2020). Effective experiences: A social cognitive analysis of young students' technology self-efficacy and STEM attitudes. *Social Inclusion*, 8(2), 213–221. <https://doi.org/10.17645/si.v8i2.2612>
- Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo-Siegl, K., Ahonen, A., Näykki, P., & Valtonen, T. (2017). Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP 21): A framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills. *Teachers and Teaching*, 23(1), 25–41. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203772>
- Hämäläinen, R., Nissinen, K., Mannonen, J., Lämsä, J., Leino, K., & Taajamo, M. (2021). Understanding teaching professionals' digital competence: What do PIAAC and TALIS reveal about technology-related skills, attitudes, and knowledge? *Computers in Human Behavior*, 117, 106672. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106672>
- Ilomäki, L., & Lakkala, M. (2018). Digital technology and practices for school improvement: innovative digital school model. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 13(25), 1–32. <https://doi.org/10.1186/s41039-018-0094-8>
- Juntunen, M. (2020). Embodied learning through and for collaborative multimodal composing: A case in a Finnish lower secondary music classroom. *International Journal of Education & the Arts*, 21(29). <http://doi.org/10.26209/ijea21n29>
- Karakainen, S.-S., & Karakainen, M.-T. (2018). Tulevaisuuden toivot – Digitaalisten medioiden käyttö nuorten osallisuuden ja osaamisen lähteenä. *Media & Viestintä*, 41(4). <https://doi.org/10.23983/mv.77458>
- Karakainen, M., Kivinen, O., & Vainio, T. (2018). Performance-based testing for ICT skills assessing: A case study of students and teachers' ICT skills in Finnish schools. *Universal Access in the Information Society*, 17(2), 349–360. <https://doi.org/10.1007/s10209-017-0553-9>
- Karakainen, M., & Saikkonen, L. (2015). Tiedonhakutaidot testissä – nuorten osaaminen hakukanavan valinnassa, hakulausekkeen muotoilussa ja hakutulosten arvioinnissa. *Informaatiotutkimus*, 34(4).
- Karakainen, M., & Saikkonen, L. (2021). Multilevel analysis of the educational use of technology: Quantity and versatility of digital technology usage in Finnish basic education schools. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(4), 953–965. <https://doi.org/10.1111/jcal.12534>
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2020). After the COVID-19 crisis: Why higher education may (and perhaps should) never be the same. *Contemporary Issues in Education*, 40(1), 51–55. <https://doi.org/10.46786/ac20.9496>
- Kiili, K., Ojansuu, K., Lindstedt, A., & Ninaus, M. (2018). Exploring the educational potential of a game-based math competition. *International Journal of Game-Based Learning*, 8(2), 14–28. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2018040102>
- Kirschner, P. A., & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135–142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>
- Korhonen, T., Salo, L., Laakso, N., Seitamaa, A., Sormunen, K., Kukkonen, M., & Forsström, H. (2023). Finnish teachers as adopters of educational innovation: Perceptions of programming as a new part of the curriculum. *Computer science education*, 33(1), 94–116. <https://doi.org/10.1080/08993408.2022.2095595>
- Kosola, S., Moisala, M., & Ruokoniemi, P. (toim.) (2019). *Lapset, nuoret ja älylaitteet – Taiten tasapainoon*. Duodecim.
- Kumpikaitè-Valiünienè, V., Aslan, I., Duobienè, J., Glińska, E., & Anandkumar, V. (2021). Influence of digital competence on perceived stress, burnout and well-being among students studying online during the COVID-19 lockdown: A 4-country perspective. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 1483–1498. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S325092>
- Kumpulainen, K., Byman, J., Renlund, J., & Wong, C. C. (2020). Children's augmented storying in, with and for nature. *Education Sciences*, 10(6). <https://doi.org/10.3390/educsci10060149>

- Kurvinen, E., Kaila, E., Laakso, M., & Salakoski, T. (2020). Long term effects on technology enhanced learning: The use of weekly digital lessons in mathematics. *Informatics in Education*, 19(1), 51–75. <https://doi.org/10.15388/infedu.2020.04>
- Kyllönen, M. (2020). Teknologian pedagoginen käyttö ja hyväksyminen: Opettajien digipedagoginen osaaminen (JYU Dissertations 191) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8057-3>
- Laherto, A., & Laherto, J. (2018). Video-mediated physics instruction from preservice teachers to elementary students: Experiences and reflections. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 34(2), 103–114. <https://doi.org/10.1080/21532974.2017.1416712>
- 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.
- Lavonen, J., Mahlamäki-Kultanen, S., Vahtivuori-Hänninen, S., & Mikkola, A. (2021). Implementation of a national teacher education strategy in Finland through pilot projects. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(10), 21–42. <https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n10.2>
- Lavonen, J., & Salmela-Aro, K. (2022). Experiences of moving quickly to distance teaching and learning at all levels of education in Finland. In F. M. Reimers (toim.), *Primary and secondary education during COVID-19* (s. 105–123). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4>
- Leino, K., Puhakka, E., & Niilo-Rämä, M. (2021). Tieto- ja viestintäteknologia koulujen arjessa: ICILS Opettajaneeli 2020 -tutkimuksen tuloksia. Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8913-2>
- Leino, K., Rikala, J., Puhakka, E., Niilo-Rämä, M., Siren, M., & Fagerlund, J. (2019). Digiloikasta digitaalisiin: kansainvälinen monilukutaidon ja ohjelmoinnillisen ajattelun tutkimus (ICILS 2018). Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7937-9>
- Lerikkanen, M.-K., Pakarinen, E., Salminen, J., & Torppa, M. (2023). Reading and math skills development among Finnish primary school children before and after COVID-19 school closure. *Reading and Writing*, 36(2), 263–288. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10358-3>
- Loukomies, A., & Juuti, K. (2021). Primary students' experiences of remote learning during COVID-19 school closures: A case study of Finland. *Education Sciences*, 11.
- Loukomies, A., Juuti, K., Lavonen, J., & Salmela-Aro, K. (2019). Change in first graders' science-related competence beliefs during digitally intensive science workshops. Teoksessa E. McLoughlin, O. E. Finlayson, S. Erduran, & P. E. Childs (toim.), *Bridging research and practice in science education. Contributions from Science Education Research*. ol 6. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17219-0_18
- Mertala, P. (2020). Paradoxes of participation in the digitalization of education: A narrative account. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 179–192. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1696362>
- Mertala, P. (2021). Koulutuksen digitaalinen datafik(s)saatio. *Kasvatus & Aika*, 15(1), 43–61. <https://doi.org/10.33350/ka.100161>
- Mertala, P., Fagerlund, J., & Calderon, O. (2022). Finnish 5th and 6th grade students' pre-instructional conceptions of artificial intelligence (AI) and their implications for AI literacy education. *Computers and education. Artificial Intelligence*, 3, 100095. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100095>
- Mustafa, A. (2022). A multilevel modeling approach to investigating factors impacting computer and information literacy: ICILS Korea and Finland sample. *Education and Information Technologies*, 27(2), 1675–1703. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10690-1>
- Niemi, H. M., & Kousa, P. (2020). A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 352–369. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.167>
- Niemi, H., & Multisilta, J. (2016). Digital storytelling promoting twenty-first century skills and student engagement. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(4), 451–468. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2015.1074610>
- Niemi, H., Niu, S., Vivitsou, M., & Li, B. (2018). Digital storytelling for twenty-first-century competencies with math literacy and student engagement in China and Finland. *Contemporary Educational Technology*, 9(4), 331–353. <https://doi.org/10.30935/et.470999>
- Näykki, P., Kontturi, H., Seppänen, V., Impiö, N., & Järvelä, S. (2021). Teachers as learners – a qualitative exploration of pre-service and in-service teachers' continuous learning community OpenDigi. *Journal of Education for Teaching*, 47(4), 495–512. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1904777>

- Näykki, P., Nousiainen, T., Ahlström, E., Inananen, H., Martin, A., Kainulainen, J., & Mäkinen, T. (2023). Etäopiskelun kuormittavuus- ja voimavaratekijät: Opettajaopiskelijöiden kokemuksia COVID-19-pandemian ajalta. *Kasvatus*, 54, 23–39. <https://doi.org/10.33348/kvt.130128>
- Odell, B., Galovan, A. M., & Cutumisu, M. (2020). The relation between ICT and science in PISA 2015 for Bulgarian and Finnish students. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(6). <https://doi.org/10.29333/ejmste/7805>
- OECD (2015). *Students, computers and learning: Making the connection*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264239555-en>.
- Oikarinen, R. M., Oikarinen, J. K., Havu-Nuutinen, S., & Pöntinen, S. (2022). Students' collaboration in technology-enhanced reciprocal peer tutoring as an approach towards learning mathematics. *Education and Information Technologies*, 27(6), 7519–7548. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10799-3>
- Opetushallitus (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. painos). Määräykset ja ohjeet 2014:96. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu 19.5.2023.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022). *Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022–2026*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022051234795>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2023). *Kasvatuksen ja koulutuksen digitalisaation linjaukset 2027*. Valtioneuvoston julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-963-9>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (lei pvm.). *Uudet lukutaidot -kehittämisohjelma*. <https://okm.fi/uudet-lukutaidot>
- Orbach, L., Fritz, A., Haase, V. G., Dowker, A., & Räsänen, P. (2023). Conditions of distance learning and teaching and their relation to elementary school children's basic number skills after the suspension of face-to-face teaching during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Education*, section Educational Psychology. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1083074>
- Pangrazio, L., & Sefton-Green, J. (2020). The social utility of 'data literacy.' *Learning, Media and Technology*, 45(2), 208–220. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1707223>
- Pongsakdi, N., Kortelainen, A., & Veermans, M. (2021). The impact of digital pedagogy training on in-service teachers' attitudes towards digital technologies. *Education and Information Technologies*, 26, 5041–5054. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10439-w>
- Pöntinen, S., & Rätty-Záborszky, S. (2020). Pedagogical aspects to support students' evolving digital competence at school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(2), 182–196. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1735736>
- Pöntinen, S., & Rätty-Záborszky, S. (2022). Student-initiated aspects as starting points for teaching digital competence in the early years of primary education. *Pedagogies: An International Journal*, 17(3), 227–250. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2020.1870469>
- Pörn, R., Hemmi, K., & Kallio-Kujala, P. (2021). Inspiring or confusing – a study of Finnish 1–6 teachers' relation to teaching programming. *LUMAT*, 9(1). <https://doi.org/10.31129/LUMAT.9.1.1355>
- Raudaskoski, S., Mantere, E., & Valkonen, S. (2019). Älypuhelin ja kasvokkaisen vuorovaikutuksen muuttuvat käytänteet. *Sosiologia*, 56, 282–299.
- Reinius, H., Kaukinen, I., Korhonen, T., Juuti, K., & Hakkarainen, K. (2022). Teachers as transformative agents in changing school culture. *Teaching and Teacher Education*, 120, 103888. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103888>
- Reisoglu, I., & Cebi, A. (2020). How can the digital competences of pre-service teachers be developed? Examining a case study through the lens of DigComp and DigCompEdu. *Computers and Education*, 156, 103940. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103940>
- Riggins, F. J., & Dewan, S. (2005). The digital divide: Current and future research directions. *Journal of the Association for Information Systems*, 6(12). <https://doi.org/10.17705/1jais.00074>
- Saarinen, A., Lipsanen, J., Hintsanen, M., Huutilainen, M., & Keltikangas-Järvinen, L. (2021). The use of digital technologies at school and cognitive learning outcomes: A population-based study in Finland. *International Journal of Educational Psychology*, 10(1), 1–26. <https://doi.org/10.17583/ijep.2021.4667>
- Selwyn, N., & Facer, K. (2014). The sociology of education and digital technology: Past, present and future. *Oxford Review of Education*, 40(4), 482–496. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.933005>
- Shin, D., Kee, K. F., & Shin, E. Y. (2022). Algorithm awareness: Why user awareness is critical for personal privacy in the adoption of algorithmic platforms? *International Journal of Information Management*, 65, 102494. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2022.102494>

- Siddaway, A. P., Wood, A. M., & Hedges, L. V. (2019). How to do a systematic review: A best practice guide for conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses and meta-syntheses. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 747–770. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803>
- Sipilä, K. (2014). Educational use of information and communications technology: Teachers' perspective. *Technology, Pedagogy and Education*, 23(2), 225–241. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2013.813407>
- Smith, J., Skrbis, Z., & Western, M. (2013). Beneath the 'Digital Native' myth. *Journal of Sociology*, 49(1), 97–118. <https://doi.org/10.1177/1440783311434856>.
- Sorkkila, M., Alasuutari, M., Pakarinen, E., Lammi-Taskula, J., Kiuru, N., & Aunola, K. (2023). Vanhempien uupumus ja etäopetusjärjestelyt COVID-19-poikkeusoloaikana. *Kasvatus*, 54(2), 101–117. <https://doi.org/10.33348/kvt.129150>
- Tanhua-Piironen, E., Kaarakainen, S.-S., Kaarakainen, M.-T., & Viteli, J. (2020). Digiajan peruskoulu II. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162236>.
- Tanhua-Piironen, E., Kaarakainen, S.-S., Kaarakainen, M.-T., Viteli, J., Syvänen, A., & Kivinen, A. (2019). Digiajan peruskoulu. Valtioneuvoston kanslia. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161383>.
- Tanhua-Piironen, E., Viteli, J., Syvänen, A., Vuorio, J., Hintikka, K. A., & Sairanen, H. (2016). Perusopetuksen oppimisympäristöjen digitalisaation nykytilanne ja opettajien valmiudet hyödyntää digitaalisia oppimisympäristöjä. Valtioneuvoston kanslia. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/79573>.
- Tsai, C. C., & Chai, C. S. (2012). The "third"-order barrier for technology integration instruction: Implications for teacher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(6), 1057–1060. <https://doi.org/10.14742/ajet.810>
- Vainikainen, M.-P., Oinas, S., Koivuhovi, S., Polso, K.-M., Leinonen, J., Nazeri, F., Nyman, L., Mergianian, C., Gustavson, N., Lindgren, E., Asikainen, M., Ihantola, P., & Hotulainen, R. (2022). Digitalisaation vaikutus oppimiseen, oppimistilanteisiin ja oppimistuloksiin: DigiVOO-hankkeen väliraportti 2022. Tampereen yliopisto ja Helsingin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2377-6>.
- van Deursen, A. J., & van Dijk, J. A. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. *New Media & Society*, 16(3), 507–526. <https://doi.org/10.1177/1461444813487959>
- van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., & de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 72, 577–588. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>
- Vartiainen, H., Tedre, M., Jormanainen, I., Kahila, J., & Valtonen, T. (2021). Tekoäly, koneoppiminen ja teknologinen murros: Kohti datatoimijuutta ja tulevaisuuden design-taitoja. *Ainedidaktiikka*, 5(2), 103–120. <https://doi.org/10.23988/ad.90776>
- Veermands, M., Ryymin, E., Korhonen, A., Lallimo, J., Airola, J., & Niinimäki, J. (2018). Jaetut haasteet ja ratkaisut – opettajien digipedagogisten erikoistumiskoulutusten koulutusasteet ylittävä yhteistyöpaja. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 51–69.
- Vuopala, E., Guzmán Medrano, D., Aljabaly, M., Hietavirta, D., Malacara, L., & Pan, C. (2020). Implementing a maker culture in elementary school – students' perspectives. *Technology, Pedagogy and Education*, 29(5), 649–664. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1796776>
- Wu, L., Looi, C., Multisilta, J., How, M., Choi, H., Hsu, T., & Tuomi, P. (2020). Teacher's perceptions and readiness to teach coding skills: A comparative study between Finland, Mainland China, Singapore, Taiwan, and South Korea. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 29(1), 21–34. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00485-x>
- Zillien, N., & Hargittai, E. (2009). Digital distinction: Status-specific types of Internet usage. *Social Science Quarterly*, 90(2), 274–291. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2009.00617.x>

Liite 1

Kirjallisuuskatsaukseen valitut tutkimukset teemoittain

Tutkimuskohde	Tutkimusten määrä	Kirjoittajat
1. Suomalaisen peruskoulun nykytila		
Oppilaiden digitaalinen osaaminen	7 tutkimusta	Fagerlund ym., 2020 Frailon, 2019 Kaarakainen ym., 2017 Kaarakainen & Kaarakainen, 2018 Kaarakainen & Saikkonen, 2015 Leino ym., 2019 Mertala ym., 2022
Opettajien digitaalinen osaaminen	13 tutkimusta	Cai & Gut, 2020 Frailon ym., 2019 Hämäläinen ym., 2021 Kaarakainen & Kaarakainen, 2018 Kaarakainen & Saikkonen, 2021 Korhonen ym., 2023 Kyllönen, 2020 Leino ym., 2019 Pörn ym., 2021 Sipilä, 2014 Tanhua-Piiroinen ym., 2020 Tanhua-Piiroinen ym., 2019 Wu ym., 2020
Digitaalisen teknologian hyödyntäminen kouluissa/ luokkahuonekäytänteet	17 tutkimusta	Byman ym., 2022 Christopolous ym., 2020 Espino ym., 2019 Hautala ym., 2018 Juntunen, 2020 Kiili ym., 2018 Kumpulainen ym., 2020 Laherto & Laherto, 2018 Leino ym., 2019 Loukomies ym., 2020 Niemi ym., 2018 Niemi & Multisilta, 2016 Oikarinen ym., 2022 Ojala, 2018 Tanhua-Piiroinen ym., 2019 Vainikainen ym., 2022 Vuopala ym., 2020
2. Digitaalisen teknologian opetuskäytön vaikutukset		
Digitaalisen teknologian opetuskäytön vaikutukset oppilaiden oppimistuloksiin	6 tutkimusta	Bulut & Cutumisu, 2018 Christopoulos ym., 2020 Hautala ym., 2018 Kurvinen ym., 2020 Odell ym., 2020 Saarinen ym., 2021
3. Digitaalisen osaamisen kehittäminen		
Oppilaiden digitaalisen osaamisen kehittäminen	3 tutkimusta	Mustafa, 2022 Pöntinen ja Rätý- Záborszky, 2020 Pöntinen ja Rätý- Záborszky, 2022
Opettajien digitaalisen osaamisen kehittäminen	4 tutkimusta	Kaarakainen & Saikkonen, 2021 Pongsakdi ym., 2021 Tanhua-Piiroinen ym., 2019 Veermans ym., 2018

OPPIMISEN JA OPPIMISVAIKEUKSIEN ERITYISLEHTI

NUMERO 4/2023

TUTKIMUKSET

Osallisuuden valokeiloja ja katveita lukioissa.....	6
Mikko Hiljanen, Eija Räikkönen & Matti Rautiainen	
Nuorten terveyden lukutaito.....	27
Leena Paakkari, Markus Kulmala, Mari Manu, Jenni Ruotsalainen, Jenni Salminen, Olli Paakkari & Minna Torppa	
Venäläistaustaiset yliopisto-opiskelijat Ukrainan sodan varjossa.....	50
Sanna Mustonen & Eija Aalto	
Opettajat kotouttajina.....	71
Vilma Komulainen, Inka Perokorpi, Sanna Mustonen & Sirpa Eskelä-Haapanen	
Pedagoginen yhteistyö koulu yhteisössä.....	91
Mirja Tarnanen, Mira Kalalahti & Tuire Palonen	
Opiskeluun sitoutuminen välittämisen kokemuksissa.....	108
Maarit Hosio & Teija Koskela	
Kaupunkikoulujen eriytyneet oppilasryhmät.....	124
Mari Siipola, Satu Koivuhovi, Piia Seppänen, Faruk Nazeri, Arja Rimpelä & Mari-Pauliina Vainikainen	
Huoltajien näkemyksiä oppimisesta etäopetuksessa.....	143
Sanni Pöysä, Eija Pakarinen & Marja-Kristiina Lerkkanen	
Luokan kertaaminen.....	159
Jenni Ruotsalainen, Minna Torppa, Tuire Koponen, Martti Siekkinen, Anna-Maija Poikkeus & Marja-Kristiina Lerkkanen	
Musiikkikasvatus ehkäisemässä polarisoitumista.....	179
Katri-Helena Rautiainen	
KATSAUS	
Oppijan ja opettajan oikeus digitaaliseen osaamiseen.....	198
Piia Näykkö, Emilia Ahlström, Mari Manu, Silja Penttinen & Tuula Nousiainen	