

OPPIMISEN JA OPPIMISVAIKEUKSIEN ERITYISLEHTI

NMI-Bulletin



1/2023

OPPIMISEN JA OPPIMISVAIKEUKSIEN ERITYISLEHTI

NMI-Bulletin

33. VUOSIKERTA

NUMERO 1/2023

Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti ilmestyy neljä kertaa vuodessa. Vuositilaushinta on 37 euroa. Irtonumerohinta 12 euroa.

TOIMITUS

Sirpa Eskelä-Haapanen, päätoimittaja
Maria Haakana
Sami Määttä
Paula Salmi
Tiina Siiskonen
Minna Torppa
Tuomo Virtanen
sähköposti: nmi-bulletin@nmi.fi

TOIMITUKSEN OSOITE JA TILAUKSET

Niilo Mäki Instituutti
PL 29, 40101 Jyväskylä
Puh: 050 368 5741
Sähköposti: nmi@nmi.fi
bulletin.nmi.fi

TAITTO

Atte Palokangas
Layout: Lasse Eskola
Grafikka: Atte Palokangas

Kannen kuva:
Helli

ISSN 2342-9046

Copyright 2023 Niilo Mäki -säätiö

SISÄLTÖ

LECTIO PRAECURSORIA

Vertaisryhmämentorointi uusien opettajien
tukena.....4
Matti Pennanen

TUTKIMUKSET

Vaativa erityinen tuki. Kuinka vaativan erityisen
tuen teemoja käsitelleisiin täydennyskoulutukseen
osallistuneet opettajat ymmärsivät käsitteen ja mitä
ajatuksia heillä oli sen sisällöstä ja merkityksestä
suomalaisessa koulutusjärjestelmässä?.....12
Merja Mannerkoski, Kwok Ng,
Mirva Poikola & Eija Kärnä

Motivonaaliset ulottuvuudet tutkivassa
nettilukemisessa.....35
Laura Kannianen, Carita Kiili, Askto Tolvanen,
Jukka Utriainen & Paavo H.T. Leppänen

Lukutaidon yhteys suomi toisena kielenä ja kirjallisuus
(S2) -oppimäärän valitsemiseen toisella ja
seitsemännellä luokalla.....54
Lauri Ståhlberg, Lotta Uusitalo & Risto Hotulainen

PUHEENVUORO

Oivalluksia luku- ja kirjoitustaitojen kehittämiseen
muuttuvissa lukuympäristöissä.....73
Merja Kuosmanen, Auli Lehtinen, Sanna Luokomaa,
Elina Mäkinen, Tiina Siiskonen,
Sirpa Eskelä-Haapanen & Marja-Kristiina Lerkkanen

Toimitukselta

Pennasen väitöstutkimuksen tavoitteena oli tuottaa tutkimusperustaista tietoa vertaisoppimisen soveltamisesta osana opettajien ammatillista oppimista ja kehittymistä. Havaittiin, että vertaisryhmämentorointi tukee opettajien ammatillista kehittymistä. Vertaisryhmämentorointia voidaan soveltaa opettajien perehdyttämiseen tuettaessa opettajien välistä vertaisoppimista.

Kanniainen, Kiili, Tolvanen, Utriainen ja Leppänen tarkastelivat 6.-luokkalaisten motivaatiota ja tutkivaa nettilukutaitoa. Nettilukutaidon motivaatio sisälsi neljä ulottuvuutta: kiinnostus nettilukemiseen, nettilukemisen arvostaminen, minäpystyvyys nettilukemisessa ja nettilukutaitojen kehittämiseen liittyvät uskomukset. Kaikkien motivaatiotekijöiden havaittiin olevan yhteydessä tutkivaan nettilukutaitoon.

Mannerkosken, Ng'n, Poikolan ja Kärnän tutkimuksessa puolestaan tarkasteltiin opettajien käsityksiä vaativan erityisen tuen käsitteestä. Tutkimus osoitti, ettei opettajilla ole yhtenäistä käsitystä siitä, mitä käsitteellä tarkoitetaan. Opettajien käsityksissä vaihtelivat lasta, tuen toteutustapoja ja tuen keskeisiä elementtejä korostavat näkemykset. Tutkijat toteavatkin, että vaativan erityisen tuen käsitteen sisältö tulee tarkistaa ja määritellä siten, että se korostaa konkreettisia tukitoimia sekä monialaisen yhteistyön tarvetta ja merkitystä.

Ståhlberg, Uusitalo ja Hotulainen tutkivat S2-oppimäärää opiskelevien lukutaitoa. Joka viidennen lukutaitotaso riittäisi S1-oppimäärän opiskeluun. Viidesosa luki sujuvammin ja ymmärsi paremmin tekstejä kuin kolmasosa S1-oppimäärää opiskelevista. S2-oppimäärän ja lukemisen tuen valitsemiseen tulee kiinnittää kouluissa erityistä huomiota.

Juuri päättyneessä LUKILOKI-koulutuksessa vahvistettiin opetushenkilöstön osaamista luku- ja kirjoitustaitojen opettamisessa ja tukemisessa. Koulutushankkeen toteuttajien puheenvuorossa kuvataan hankkeen antia, jota on nyt koottu kaikille avoimelle LUKILOKI – Oivalluksia luku- ja kirjoitustaitojen opettamiseen ja tukemiseen -verkkosivulle. Pitkäjänteinen työ näiden asioiden parissa edellyttää jatkuvaa oppimista, jotta kasvatusala pysyy mukana tekstiympäristöjen muutoksessa.

Toivotamme lukijoillemme antoisia lukuhetkiä!

Toimituskunta

Matti Pennanen



Vertaisryhmämentorointi uusien opettajien tukena

KM Matti Pennanen kasvatustieteen väitöskirja "Practice Architectures of Peer-Group Mentoring in New Teachers' Professional Development" tarkastettiin 14.1.2023 Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnassa. Vastaväittäjänä toimi professori Laura Hirsto Itä-Suomen yliopistosta ja kustoksena professori Hannu L. T. Heikkinen Koulutuksen tutkimuslaitoksesta (KTL).

TUKI ON TÄRKEÄÄ OPETTAJAN URAN ALKUVAIHEESSA

"Alkava opettaja ei ole erikoisen kadehdittavassa asemassa. Lieneeköhän muuta ammattia, jossa aloittelija yhdellä kertaa pannaan niin monien ja suurten vaikeuksien eteen." (Koskenniemi ym., 1959, 19)

Näin 50-luvulla kuvattiin kokemusta opettajan työuran alkuvaiheesta. Se kiteyttää yhden opetusalan keskeisimmistä ja pitkäkestoisimmista haasteista: siirtymävaiheen opettajankoulutuksesta työelämään. Työuran alkuvaihe on nuorelle opettajalle monella tapaa merkityksellinen, ja siksi alkuvaiheessa annettu tuki on tärkeää (Tynjälä ym., 2013).

Keskeisimmät tuen muodot ovat perehdytys ja mentorointi. Perehdytyksellä tarkoitetaan työhön opastamista, jossa huolehditaan, että uusi työntekijä tulee tutuksi työpaikan käytänteiden kanssa ja pääsee osaksi työyhteisöä (Heikkinen ym., 2015). Suomessa perehdytyksen järjestäminen on työnantajan lakisääteinen velvoite, ja siihen on työpaikalla usein nimetty vastuuhenkilö. Perehdytykseen voi kuulua myös mentorointi, mutta sen järjestämi-

seen työnantajalla ei ole säädettyä veloitusta. Mentoroinnissa kokeneempi kollega tukee ja opastaa uutta työntekijää (Heikkinen ym., 2015).

Väitöstyöni aiheena on Suomessa kehitetty vertaisryhmämentoroinnin malli, verme, jolla uusia opettajia voidaan tukea. Vermessä opettajat kokoontuvat noin kerran kuussa keskustelemaan työhön liittyvistä asioista koulutetun vertaisryhmämentorin ohjaamana. Tutkimuksessa tarkasteltiin vermen käytäntöjä ja niiden käytäntöarkkitehtuureja. Käytäntöarkkitehtuurien ytimenä on muodostaa käytäntöjä kielestä, toiminnasta ja sosiaalisista suhteista, joita mahdollistavat ja rajoittavat tietyt ennakkoehdot.

Tämä artikkelimuotoinen väitöstyö koostui neljästä osatutkimuksesta, joissa tätä teoriaa sovellettiin. Ensimmäisessä osatutkimuksessa tarkasteltiin opettajien käsityksiä verme-tapaamisten keskeisimmistä tekijöistä. Toisessa osatutkimuksessa selvitettiin opettajien käsityksiä ryhmäläisten ja mentoreiden hyveistä. Kolmas osatutkimus oli katsaus aiempaan tutkimukseen vertaisryhmämentoroinnista, ja neljäs osatutkimus tarkasteli väitöstyöhön liittyvää tutkimusprosessia. Osatutkimusten perusteella voidaan sanoa, että vertaisryhmämentorointi on helposti järjestettävissä. Tarvitaan kuitenkin opetusalan osapuolten yhteinen näkemys perehdyttämisestä, jotta uusien opettajien asemaa voidaan parantaa valtakunnallisesti.

Uusi opettaja tarvitsee tukea, jotta ei joudu kohtaamaan työelämän vaikeuksia yksin. Mentoroinnin avulla voidaan rikkoa yksilökeskeistä toimintakulttuuria lisäämällä opettajien välistä yhteistyötä, jolloin opettajat pääsevät jakamaan kokemuksiaan, saamaan palautetta työstään ja

käymään ammatillista keskustelua työhön liittyvistä asioista (Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi, 2008).

Perehdyttämishajelmilla ja mentoroinnilla on havaittu olevan myönteisiä vaikutuksia muun muassa nuorten ja uusien opettajien motivaatioon, itseluottamukseen ja työssä viihtymiseen, oppilaiden oppimistuloksiin sekä hyvien oppimisympäristöjen kehittymiseen (Frederiksen, 2021). Suomessakin mentoroinnin merkitys on hyvin tiedostettu, josta osoituksena ovat useat kehittämishankkeet ja tutkimukset parin viime vuosikymmenen ajalta (esim. Heikkinen ym., 2008; Heikkinen ym., 2012; Niemi & Siljander, 2013).

OPETTAJIEN OSALLISTUMINEN PEREHDYTTÄMISEEN JA MENTOROINTIIN

Opettajien perehdyttämisen ja mentoroinnin tarve on havaittu jo vuosikymmeniä sitten. Silti perehdyttämisen järjestäminen on opetuslalla edelleen heikolla tasolla. Esimerkiksi vuonna 2019 julkaistussa Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liiton selvityksessä todettiin opettajien perehdyttämisen olleen riittämätöntä ja kapea-alaista.

Samoin TALIS 2018 -tutkimuksessa (Taajamo & Puhakka, 2019) havaittiin, että enemmistö opettajista ei ole osallistunut perehdyttämistoimintaan lainkaan. Tukea uusille opettajille tarjottiin pääsääntöisesti epävirallisten perehdytysohjelmien kautta, ja noin 60 prosentissa kouluista oli virallinen perehdyttämishajelma. Mentorointia oli vielä heikommin saatavilla. Rehtoreiden mukaan mentorointitoimintaa oli vain neljäsosassa suomalaisista kouluista, joka

on huomattavasti vähemmän kuin keskimäärin muissa TALIS-tutkimukseen osallistuneissa maissa (Taajamo & Puhakka, 2019). Kaksi kolmasosaa rehtoreista kuitenkin piti uusien opettajien tukemista hyvin tärkeänä (Taajamo & Puhakka, 2019). Oppilaitosjohto suhtautuu mentorointiin siis myönteisesti, mutta mistä suomalaisen opetusalan perehdyttämisen ja mentoroinnin vähäinen tarjonta ja osallistuminen johtuvat?

MENTOROINNIN LÄHIKÄSITTEITÄ

Perehdytys ja mentorointi ovat käsitteinä lähellä toisiaan, koska ne liitetään työuran alkuvaiheeseen. Perehdytyksen ja mentoroinnin lisäksi opetuslalla on muitakin käsitteitä, joilla kuvataan opettajien vertaistuen ja vertaisoppimisen käytänteitä. Näitä Suomessa ovat muun muassa työnohjaus ja tutorointi. Työnohjausta on opetuslalla ollut 1980-luvulta lähtien, kun opettajien ammatillisen kasvun ja työhyvinvoinnin tukemiseksi käynnistettiin kokeiluluontoinen opettajien työnohjaajakoulutus (Ojanen, 1985). Työnohjauskella tuetaan nykyäänkin opettajia työssään, mutta näkökulma on siirtynyt ammatillisesta kasvusta työssä jaksamiseen (Onnismaa, 2010).

Tutorointi tuli opetuslalla laajasti käyttöön, kun vuonna 2016 käynnistettiin kansallinen tutoropettajatoiminta. Sipilän hallituksen Uusi peruskoulu -ohjelman tavoitteena oli saada jokaiseen peruskouluun tutoropettaja, ja neljän vuoden aikana Suomessa toimikin yli 2 000 tutor-opettajaa. Tutor-opettajalla tarkoitetaan sellaista opettajaa, joka tukee muita opettajia koulun arjessa (Pennanen ym., 2021). Näin määriteltynä ero tutoroinnin ja mentoroin-

nin välillä on olematon, mutta käytännössä eroja löytyy, ainakin Suomessa.

Mentorointi liitetään erityisesti aloitavien opettajien tukemiseen, ja opettajien ammatillista kehittymistä tarkastellaan kokonaisvaltaisesti. Tutoroinnilla tuetaan opettajia uravaiheesta riippumatta, ja siinä saatetaan keskittyä tarkasti rajattuun aiheeseen. Tutor-opettaja pystyi tukemaan opettajia oppituntien aikana tai järjestämään oppituntien ulkopuolista vertaisohjausta tai -koulutusta. Vertaisohjausta ja -koulutusta hyödynnetään opetuslalla siis monella tapaa, mutta käsitteiden erottaminen toisistaan voi olla hankalaa.

Mentoroinnin järjestämiseen vaikuttaa myös opettajien peruskoulutuksen rakenne. Suomalainen opettajankoulutus pohjautuu yliopistoissa suoritettavaan maisteritasoiseen koulutukseen, poikkeuksena varhaiskasvatuksen opettajat ja ammatillisen koulutuksen opettajat. Opettajankoulutus antaa perusvalmiudet opettajan ammatin harjoittamiseen, ja valmistunut opettaja saa saman oikeuden sekä muodollisen pätevyyden opettamiseen kuin kokeneempikin kollega. Opettajankoulutukseen kuuluvat opetusharjoittelut, joissa opettajaopiskelijoita ohjataan ja opastetaan opettajan työhön. Harjoittelussa saatavaa ohjausta ei kuitenkaan nimetä mentoroinniksi, koska ohjaus kuuluu osaksi koulutusta.

MENTOROINNIN MÄÄRITTELY

Voisiko olla, ettemme tunnista mentorointia riittävällä tasolla? Mentoroinnin tunnistamiseksi pitäisi määritellä, mitä sillä tarkoitetaan. TALIS-tutkimuksessa mentorointi määritellään *koulun tukirakenteek-*

si, jossa kokeneemmat opettajat tukevat kokemattomampia opettajia¹. Lähtökohdana tässä määritelmässä on perinteinen käsitys mentoroinnista, mutta siihen liitetään vielä sanat *koulu* ja *tukirakenne*. Koulu-sana ohjaa tarkastelemaan koulu-kohtaista mentorointia, eikä määritelmä välttämättä huomioi koulujen yhteistyössä tekemää alueellista tai verkostossa tapahtuvaa mentorointia. Suomessa on kymmeniittäin opetusalan kehittämisverkostoja ja hankkeita, joiden puitteissa kokeneempien opettajien on mahdollista tukea kollegoitaan. Tällaiset mentorointikäytänteet voivat jäädä huomiotta, jos tarkastellaan vain koulukohtaista mentorointia.

Lisäksi tukirakenne-sana viittaa siihen, että mentorointi on jollakin tavalla kiinnitetty koulun toimintaan ja tehty näkyväksi, esimerkiksi mentorointiin on nimetty vastuuhenkilö, mentoroinnille on luotu ohjeistus tai säännöt ja siihen on osoitettu käytettävissä oleva aika. Mikäli rakennetta ei ole olemassa, voiko silti olla mentorointia? Tutkimuskirjallisuuden perusteella kyllä, ja sitä nimitetään epäviralliseksi mentoroinniksi (informal mentoring, esimerkiksi Desimone ym., 2014).

Epävirallisessa mentoroinnissa uusi opettaja saattaa kysyä neuvoa luotettavaksi kokemaltaan kollegalta, jota ei ole erikseen nimetty mentoriksi. Tällainen vuorovaikutussuhde saattaa muodostua sattumalta, jolloin sen tunnistaminen mentoroinniksi voi olla hankalaa. Sattuman varaan opettajien perehdyttämistä ei pidä kuitenkaan jättää, ja tästä syystä suomalaisen opetusalan perehdyttämisen ja mentoroinnin nykytilanteesta pitää olla

huolissaan. Perehdyttämiskoulutuksen tilaa on selvitetty Opettajankoulutusfoorumeissa, joka on toiminut Suomessa vuodesta 2016 lähtien.

MENTOROINTIA ESTÄVÄT JA EDISTÄVÄT TEKIJÄT

Opettajankoulutusfoorumeissa kartoitettiin, mitkä asiat ehkäisevät ja edistävät perehdyttämiskoulutuksen uudistumista (Niemi ym., 2018). Ehkäiseviä tekijöitä olivat muun muassa rahoituksen ja ajan puute, sopimusten, velvoitteiden ja ohjeistusten puute sekä johtamisen, koulutuksen ja toimintamallien puute. Perehdyttämistä voisi edistää muun muassa rahoitusmallia ja lainsäädäntöä uudistamalla, koulujen ja opettajankouluttajien yhteistyötä kehittämällä sekä lisäämällä kannusteita opettajille. Kartoitus antoi yleiskatsauksen nykytilanteesta ja toi esiin myös kehittämisen ongelmakohtia niin perehdyttämisessä kuin mentoroinnissakin.

Tällä hetkellä työturvallisuuslain 14 § velvoittaa työnantajaa järjestämään työntekijälle riittävän perehdytyksen työtehtävään. Perehdytystä tulkitaan vahvemmin työturvallisuuden näkökulmasta, esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ohjeistukset perehdytyksestä liittyvät työturvallisuuteen, tietosuojaan ja salassapitoon. Mentoroinnista vastaavaa lainsäädäntöä ei ole olemassa. Toisaalta laki työnantajan ja henkilöstön välisestä yhteistoiminnasta velvoittaa kuntia laatimaan henkilöstö- ja koulutussuunnitelman, jossa yhtenä asiana tulee huomioida koko

¹Alkuperäinen määritelmä: Mentoring is defined as a support structure in schools where more experienced teachers support less experienced teachers. (OECD, 2019)

henkilöstön ammatillisen osaamisen kehittäminen. Opetusalalla on selvästi tullut ilmi perehdytyksen ja mentoroinnin puute, joka vaikuttaa opettajien ammatilliseen osaamiseen.

Perehdyttämisen ja mentoroinnin voisi siis huomioida osana henkilöstö- ja koulutussuunnitelmaa, jolloin se olisi myös perusteltu lain näkökulmasta. Lainsäädäntöä on yritetty myös uudistaa, sillä vuonna 2019 kansanedustaja Paula Risikko teki ehdotuksen lakialoitteesta (LA 11/2019). Ehdotuksessa varhaiskasvatuksen, opetuksen ja koulutuksen järjestäjälle olisi säädetty velvollisuus huolehtia henkilöstön ammatillisen osaamisen kehittämisestä, perehdytys mukaan lukien. Lakiehdotus on kuitenkin edelleen käsittelyssä.

Lain lisäksi opettajien työtä määrittää työehtosopimus. Opetusalan työehtosopimuksesta ei löydy mainintaa perehdytyksestä, mutta se sisältää työaikaan liittyviä kirjauksia mentoroinnista ja tutoroinnista. Työehtosopimuksen soveltamisohjeissa mentorointi käsitetään uuden työntekijän perehdyttämiseksi ja tutoroinnilla tarkoitetaan muiden opettajien vertaistukea. Tässä yhteydessä siis mentorointi tarkoittaa selvästi perehdyttämistä. Nykyisessä opetusalan työehtosopimuksessa opettajien on mahdollista vaihtaa opetustyötä enintään 76 tuntia kehittämistyöhön, mentorointiin tai tutorointiin. Vaihdeettävien tuntien enimmäismäärä nousi edellisestä työehtosopimuksesta huomattavasti, sillä aiemmin käytettävissä oli enintään 24 tuntia.

Mahdollisuus vaihtaa opetustyötä toisten opettajien ohjaamiseen soveltuu parhaiten yhden opettajan työpanoksen huomioimiseen, mutta ratkaisematta on muiden mentorointiin tai tutorointiin osallis-

tuvien opettajien työajan kohdentaminen. Ongelmaa ei ole, mikäli opettajia tuetaan oppituntien aikana, kuten tutoropettajamallissa oli mahdollista. Jos tuki tapahtuu oppituntien ulkopuolella, niin nykyisessä työehtosopimuksessa vaihtoehtoina ovat vesopäivät ja opettajien ys-aika.

Vesopäivät ovat suunnittelu- ja koulutuspäiviä, joihin opettajilla on velvollisuus osallistua. Vesopäivät ovat kuuden tunnin mittaisia, ja niitä on lukuvuoden aikana kolme. Yksi näistä koulutuspäivistä voidaan jakaa kahteen tilaisuuteen, joiden yhteispituus on kuusi tuntia. Vesopäivien soveltaminen esimerkiksi kuukausittain toistuvaan tunnin tai kahden mittaisiin mentorointitapaamisiin ei ole mahdollista nykyisillä sopimusehdoilla, jolloin jäljelle jää opettajien ys-aika. Ys-aika tarkoittaa yhteissuunnittelutyöaika, joka sisältää suuren osan oppituntien ulkopuolelle jäävästä työstä. Siihen kuuluvat muun muassa yhteiset kokoukset, tiedottaminen ja viestintä, arviointikeskustelut, pedagogisten asiakirjojen laatiminen ja niin edelleen.

Mentorointia olisi mahdollista sisällyttää ys-aikaan, mutta ongelmaksi muodostuu jälleen käsitteen määrittely. Ys-aikaa ei ole tarkoitettu koulutukseen tai opinto-toimintaan, ja opetuslalla mentorointi on nähty yhdeksi täydennyskoulutuksen muodoksi. Jos mentorointi halutaan sisällyttää ys-aikaan, joko mentoroinnin määrittely tai sopimusten ehtojen pitäisi joustaa.

Keskeisimpänä haasteena on kuitenkin mentoroinnin rahoitus, kuten monissa muissakin opetusalan kysymyksissä. Monien kuntien taloudellinen tilanne on heikko, ja rahoitus kohdennetaan vain pakollisiin menoihin. Toisaalta on myös kuntia, joissa opettajat ovat voineet vaihtaa opetustuntejaan mentorointiin niin mentorina

kuin mentoroitavana. Yksi esimerkki tällaisesta kunnasta on Helsinki. Tilanteen kohentamiseksi on ehdotettu valtion rahoitusta, jolla mentorointia saataisiin toteutumaan valtakunnallisesti (OAJ, 2021). Tähän asti mentoroinnin edistäminen valtakunnallisella tasolla on pohjautunut määräaikaisiin tutkimus- ja kehittämishankkeisiin, joiden kautta toimintaa ei ole pystytty vakiinnuttamaan laajemmin kuntiin. Hyviä toimintamalleja on kuitenkin pystytty luomaan. Vertaisryhmämentorointi eli verme on ollut yksi näistä tutkimus- ja kehittämishankkeiden tuloksista.

VERTAISRYHMÄMENTOROINTI OPETUSALALLA

Mentoroinnin ensimmäiset vaiheet nähtiin Helsingissä, jossa 2000-luvun alkupuolella kokeiltiin opettajien parimentorointia. Parimentoroinnin vahvuudeksi koettiin ammatilliset ja henkilökohtaiset keskustelut luottamuksellisessa ilmapiirissä, mutta haasteeksi muodostuivat työajan korvaaminen ja mentorien rekrytoiminen (Heikkinen ym., 2008). Mentorina toimiville opettajille ei maksettu korvausta, eikä kokeneita opettajia saatu toimintaan riittävästi mukaan.

Näitä ongelmia ratkottiin ryhmämuotoisella mallilla, jota kokeiltiin uusien opettajien perehdyttämiseen Kokkolan kaupungissa vuonna 2003. Se osoittautui toimintamallina kustannustehokkaaksi ja joustavaksi. Muutama vuosi myöhemmin myös Jyväskylässä kokeiltiin ryhmämuotoista mentorointia, johon osallistui opettajia eri uravaiheista. Keskiössä olivat tietyn oppiaineen tai pedagogisen lähestymistavan teemat. Kaikkia kolmea mallia

pidettiin onnistuneina ja tarpeellisina opettajien ammatilliselle kehitymiselle, mutta ryhmämuotoinen mentorointi osoittautui helpommaksi järjestää kuin parimentorointi. Tästä muodostui lähtökohta vertaisryhmämentoroinnin kehittämiseksi.

Kehitystyö jatkui Koulutuksen tutkimuslaitoksen Verme-hankkeessa, joka sai Työsuojelurahaston rahoituksen vuosille 2008–2010. Hankkeen aikana vertaisryhmämentoroinnille muodostettiin selkeät toimintaperiaatteet, vankka teoriaperusta sekä jäsenetty koulutusohjelma ryhmiä ohjaaville mentoreille (Heikkinen ym., 2012). Käytännössä vermen perusajatuksena oli järjestää säännöllisiä kokoontumisia ryhmässä, jota ohjaa koulutettu verme-mentor. Ryhmässä sovitaan yhteiset säännöt jäsenten kesken ja keskustellaan luottamuksellisesti työhön liittyvistä asioista. Verme-ryhmiä alkoi olla jo useissa kaupungeissa, muun muassa Kokkolassa, Oulussa, Hämeenlinnassa ja Jyväskylässä.

Vuonna 2010 opetus- ja kulttuuriministeriö käynnisti Osaava-ohjelman, jonka tavoitteena oli opetusalan henkilöstön ammatillisen osaamisen vahvistaminen. Verme valittiin yhdeksi valtakunnalliseksi hankkeeksi, joka toimi Osaava verme-verkostona. Verkostossa olivat mukana opettajankoulutusta järjestävät yliopistot ja ammattikorkeakoulut sekä myös edustus muun muassa OAJ:sta ja SOOL:sta. Parin vuoden kuluessa verkosto oli kouluttanut jo noin 430 mentoria, joiden ryhmiin oli osallistunut yhteensä yli 2 000 opettajaa noin 120 paikkakunnalla (Tynjälä ym., 2013). Koulutuksen tutkimuslaitos vastasi verkoston koordinoinnista, yliopistot ja ammattikorkeakoulut alueellisesta mentorikoulutuksesta sekä kunnat ja ammatillisen koulutuksen järjestäjät

alueensa verme-toiminnan järjestämisestä (Pennanen ym., 2019). Osaava verme-verkostossa toteutui useita asioita, jotka tukivat toimivan mentoroinnin järjestämistä valtakunnallisesti.

Osaava verme -verkoston toiminta jatkui vuoteen 2017 asti, jolloin Osaava-ohjelman toimintakausi päättyi. Verkoston työ ei kuitenkaan päätynyt vaan sai jälleen jatkoa yhtenä Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman hankkeista vuoteen 2020 asti. Verme2-verkostossa jatkettiin työtä Osaavan Vermen jäljiltä, mutta toimintaa myös laajennettiin uusille aloille. Vertaisryhmä-mentorointia sovellettiin 1) opettajaksi opiskeleville, 2) oppilaitosten esimiehille, 3) varhaiskasvatuksen, perusopetuksen ja nuorisotyön monialaisen yhteistyön tueksi, 4) vapaan sivistystyön opettajille, 5) monikulttuurisen kasvatuksen asiantuntijoille sekä 6) korkeakoulupedagogiikan tueksi (Pennanen, Markkanen & Heikkinen, 2021).

Kokemukset uusilta aloilta olivat myönteisiä, ja verme osoittautui olevan toimiva ja joustava menetelmä, jota voidaan soveltaa opetusalan eri ammattilaisille. Sen kautta on mahdollista tukea käytännön osaamista ja työhyvinvointia, mutta toki haasteitakin tunnistettiin. Keskeisimpiä haasteina olivat ajankäyttö, opettajien sitoutumisen vaikeus, koulutukseen osallistumisen esteet, työajan korvaaminen sekä rahoitusmallin löytäminen (Pennanen ym., 2019). Verme2-hankkeen päätyttyä uutta rahoitusta verkoston toiminnalle ei löytynyt, jolloin myös verkoston toiminta lakkasi.

MENTOROINNIN TULEVAISUUS?

Pitkän tutkimus- ja kehittämistyön tuloksena olemme saaneet kokemuksia toimivista mentorointikäytännöistä, mutta edelleen opetusosalta puuttuu kansallinen malli. Keskustelu perehdyttämisestä ja mentoroinnista opetusosalalla jatkuu, ainakin opetus- ja kulttuuriministeriön julkaiseman uuden Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022–2026 puitteissa (OKM, 2022). Ohjelman tavoitteissa mainitaan selvästi opetus- ja kasvatustieteiden perehdyttämiskoulutuksen kehittäminen, johon myös korkeakoulut osallistuvat. Uudet opettajat tarvitsevat monipuolisia keinoja, joilla siirtymää koulutuksesta työelämään voidaan helpottaa. Lähtökohdaksi tulee muodostaa kansallinen näkemys ja sopimus siitä, miten opettajien perehdytys ja mentorointi Suomessa voidaan parhaalla mahdollisella tavalla järjestää.

Väitöstyöni yhtenä tarkoituksena on tukea tätä keskustelua tutkimuksen näkökulmasta. Vertaisryhmämentoroinnin ei ole tarkoitus olla ainoa vastaus opetusalan perehdytyksen ja mentoroinnin vajeeeseen, mutta on tutkitusti yksi toimiva mentorointimalli. Vertaisryhmämentoroinnin käytännön toteuttaminen ei vaadi mittavia panostuksia, mutta se tarvitsee ohjausta, koordinaatiota ja selkeän rahoitusmallin. Toimiva mentorointi osana perehdyttämistä on satsaus opettajien osaamisen kehittämiseen ja työhyvinvointiin, jolla varmistetaan, että opettajat jaksavat työssään ja myös jakavat osaamistaan toisilleen.

Kirjoittajatiedot

Matti Pennanen, KT, luokanopettaja, Muuratsalon päiväkotikoulu, Jyväskylä

LÄHTEET

- Desimone, L. M., Hochberg, E. D., Porter, A. C., Polikoff, M. S., Schwartz, R., & Johnson, L. J. (2014). Formal and informal mentoring: complementary, compensatory, or consistent? *Journal of Teacher Education*, 65(2), 88–110.
- Frederiksen, L. L. (2021). Support for newly qualified teachers through teacher induction programs – a review of reviews. In K.-R. Olsen, E. M. Bjerkholt & H. L. T. Heikkinen (Eds.) *New Teachers in Nordic Countries – Ecologies of Mentoring and Induction*. Cappelen Damm Akademisk.
- Heikkinen, H. L. T., Aho, J. & Korhonen, H. (2015). Ope (ei) saa oppia. Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Heikkinen, H., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (2012). Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. PS-kustannus.
- Heikkinen, H., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (2010). Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Tammi.
- Heikkinen, H. L., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. (2008). Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus* 39(3), 205–217.
- Koskeniemi, M., Lahti, I. & Hollo, J. A. (1959). Opettämisen taito: Johdatusta oppi- ja ammatillisten koulujen opettajan työhön. Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Lakialoite 11/2019. Lakialoite laeiksi varhaiskasvatustalain 39 § muuttamiseksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Lakialoite/Sivut/LA_11+2019.aspx
- Niemi, H. & Siljander, A. M. (2013). Uuden opettajan mentorointi: Mentoroinnilla oppilaan ja opettajan hyvinvointiin. Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia. <http://www.helsinki.fi/palmenia/hankkeet/2013/mentorointi.pdf>
- Niemi, H., Erma, T., Lipponen, L., Pietilä, M., Rintala, R., Ruokamo, H., ... & Huhtanen, M. (2018). Maailman parhaiksi opettajiksi. Vuosina 2016–2018 toimineen Opettajankoulutusfoorumien arviointi. *Julkaisu 27:2018*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- OAJ (2021). Suomi jättää uudet opettajat tuuliajolle – mentorointi kirjattava lakiin. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/nakemyksemme/2021/suomi-jattaa-uudet-opettajat-tuuliajolle--mentorointi-kirjattava-lakiin/>
- OECD (2019). A Teachers' guide to TALIS 2018. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Teachers-Guide-to-TALIS-2018-Vol-I_ENG.pdf
- Ojanen, S. (1985). Opettajien työnohjaus kasvattajan tukena. Weilin+Göös.
- OKM (2022). Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022–2026. Opetus ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164087/OpettajankoulutuksenKehittamisohjelma.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Onnismaa, J. (2010). Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Raportit ja selvitykset 2010:1. Opetushallitus.
- Pennanen, M., Bristol, L., Wilkinson, J., & Heikkinen, H. L. (2016). What is 'good' mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 27–53.
- Pennanen, M., Markkanen, I. & Heikkinen, H. L. T. (2019). Verme2 testaa: Kokemuksia vertaisryhmämentoroinnin soveltamisesta. Jyväskylän yliopisto.
- Pennanen, M., Taajamo, M., Risku, M., Rautopuro, J. & Häkkinen, P. (2021). Tutkimus perusopetuksen tutoropettajatoiminnasta ja sen vaikutuksista. Raportit ja selvitykset 2021:7. Opetushallitus.
- SOOL (2019). Selvitys opettajien perehdytyksestä. Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL ry. https://www.sool.fi/site/assets/files/3335/opettajien_perehdytys_selvitys_2019_alustavat_tulokset.pdf
- Taajamo, M. & Puhakka, E. (2019). Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018. Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 ensituloksia, osa 1. Raportit ja selvitykset 2019:8. Opetushallitus.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T. & Jokinen, H. (2013). Opettajankoulutuksesta opettajan työhön – uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja. Teoksessa J. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen 25-vuotisjuhlaulkaisu* (s. 37–56).

Merja Mannerkoski
Kwok Ng
Mirva Poikola
Eija Kärnä

Opettajien käsityksiä vaativasta erityisestä tuesta

Kohokohdat

- Vaativan erityisen tuen käsite on syntynyt kuvaamaan laajaa ja vahvaa tukea, jota jotkut, usein kehittämistyön kohderyhmien ulkopuolelle jääneet lapset ja nuoret tarvitsevat. Käsite on vähitellen vakiintunut käyttöön perusopetuksessa, mutta sitä ei löydy perusopetuksen lainsäädännöstä eikä normiohjauksesta.
- Vaativan erityisen tuen suhde perusopetuksen tuen tasoihin on epäselvä, eikä opettajilla ole yhtenäistä käsitystä siitä, mitä käsitteellä tarkoitetaan.
- Opettajat painottavat vaativassa erityisessä tuessa erilaisia asioita: lasta, tuen toteutustapoja tai tuen keskeisiä elementtejä.
- Käsite tulisi tarkistaa ja määritellä siten, että se korostaisi erilaisten tarvittavien palvelujen ja tukitoimien määrää, intensiteettiä ja yksilöllisyyttä sekä monialaisen yhteistyön tarvetta ja merkitystä.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettajien käsityksiä vaativan erityisen tuen käsitteestä. Käsitettä ei löydy perusopetuksen lainsäädännöstä, mutta se on vähitellen vakiintunut käyttöön myös perusopetuksessa. Aiemmissä tutkimus- ja kehittämishankkeissa on ajateltu, että vaativaa ja moniammatillista erityistä tu-

kea oppimiseensa ja kuntoutumiseensa tarvitsevat lapset ja nuoret, joilla on vakavia psyykkisiä pulmia, moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvammaisuutta tai autismin kirjoa. Lisäksi ryhmään saattaa kuulua kotiopetuksessa olevia lapsia. Kansallisen vaativan erityisen tuen VIP-verkoston toiminnassa (2018–2022)

vaativan erityisen tuen tarpeisiin on liitetty myös kouluakäymättömyys. Vaativan erityisen tuen kehittämisryhmän (2015–2017) loppuraportin kehittämisehdotuksissa nostettiin esiin opettajankoulutuksen ja opettajien täydennyskoulutuksen kehittämistarpeet myös vaativan erityisen tuen opintosisältöjen osalta. Tutkimusperustaisessa vaativan erityisen tuen (TU-VET) kehittämishankkeessa (2018–2020) järjestettiin tähän tarpeeseen vastaten kaikille avoimia täydennyskoulutuksia neljästä vaativaan erityiseen tukeen liittyvästä teemasta, ja koulutusten toteutumista ja tuloksia arvioitiin kolmivaiheisessa kyselytutkimuksessa. Tämän osatutkimuksen aineisto koostuu opettajavastaajien alkukyselyvastauksista ($n = 431$). Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin. Tutkimustulosten mukaan kasvatusalan ammattilaisilla ei ole annetuista määritelmistä huolimatta yhteistä näkemystä vaativan erityisen tuen käsitteestä ja sisällöstä. Opettajat määrittelivät sitä eri tavoin, ja määritelmistä oli tunnistettavissa erilaisia lapsen, tuen toteutukseen ja tuen keskeisiin elementteihin liittyviä painotuksia. Tutkimuksen tulosten mukaan käsitettä on tarpeen tarkistaa siten, että se korostaisi tarvittavien palvelujen ja tukitoimien määrää, intensiteettiä ja yksilöllisyyttä sekä monialaisen yhteistyön tarvetta ja merkitystä.

Asiasanat: inklusio, perusopetuksen pedagoginen tuki, vaativa erityinen tuki, monialainen yhteistyö

JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, kuinka koulutusjärjestelmän eri asteilla opetus-tehtävissä työskentelevät ymmärtävät perusopetuksessa vähitellen käyttöön vakiintuneen käsitteen ”vaativa erityinen tuki”. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä py-

ritään kansainvälisten sopimusten ohjaamana inklusiiviseen, kaikille yhteiseen kouluun, jossa osallisuuden tavoittelun tulisi koskea kaikkia oppilaita, riippumatta heidän tarvitsemansa tuen määrästä ja laadusta. Tutkimuksessa selvitettiin lisäksi, mitä opetuksen ammattilaiset inklusiivisuuden pyrkivässä koulutusjärjestelmässä ajattelevat lasten ja nuorten vaativammista tuen tarpeista.

Inklusio ja perusopetuksen pedagoginen tuki

Inklusion ja inklusiivisen koulun käsitteiden esiin nostamisesta Salamancan julistuksessa (1994) on aikaa lähes kolme vuosikymmentä, mutta edelleen inklusio on käsitteenä täsmentymätön ja ymmärrys siitä vaihtelee eri lainkäyttöalueilla (Byrne, 2022). Selkeän, täsmällisen ja maailmanlaajuisesti yhteneväisen, sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen perustuvan inklusion määritelmän puuttuminen haastaa sen laajamittaista toteuttamista koulutuksessa (Shyman, 2015). Koulutukseen liittyvien kansainvälisten sopimusten pohjalla ovat ihmisoikeudet, jotka on kuvattu YK:n ihmisoikeusjulistuksen julkilausumassa (YK, 1948). Sen tavoite kaikille lapsille ja nuorille kuuluvasta oikeudesta koulutukseen on vahvistunut erityisesti erilaisissa vuosituhannen vaihteen kansainvälisissä linjauksissa ja julkilausumissa ja esimerkiksi YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen 24 artiklassa (YK, 2006).

Juridisesti velvoittaviin kansainvälisiin sopimuksiin sitoutumisen lisäksi inklusiivisen koulun tavoitteluun on Suomessa vaikuttanut laaja koulutuksen muutos, joka käynnistyi perusopetuksen muotoutuessa

koulutusjärjestelmäksemme 1970-luvulla. Vuonna 1997 vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetus siirtyi koulu-toimen tehtäväksi, ja lähikouluperiaatetta vahvistivat myös vuoden 1998 perusopetuslaki sekä erityisopetuksen laadun kehittämiseen tähdänneet hankkeet vuosituhannen vaihteessa. Tuen toteuttaminen oppilaan lähikoulussa vahvistettiin normaatiivisesti vuonna 2010 laissa perusopetuslain muuttamisesta (Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta, HE 109/2009, Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010; Jahnu-kainen ym., 2015; Lintuvuori ym., 2017; Pulkkinen ym., 2019).

Varhaiskasvatustalakeia puolestaan muutettiin 1.8.2022 siten, että varhaiskasvatuksen tavoitteeksi määritellään lapsen oppimisen edellytyksien tukeminen ja elinikäisen oppimisen ja koulutuksellisen tasa-arvon edistäminen inklusiivisten periaatteiden mukaisesti (Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi varhaiskasvatustalain muuttamisesta, HE 148/2021; Laki varhaiskasvatustalain muuttamisesta 453/2021). Perusopetuksen lainsäädännössä inklusion käsite ei tällä hetkellä sellaisenaan esiinny.

Perusopetuksen pedagoginen tuki on järjestetty kolmitasoisesti siten, että sen muodot ja intensiteetti kasvavat tuen tasolta seuraavalle siirryttäessä (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010; Opetushallitus, 2014). Varhaista tuen tarpeen tunnistamista korostetaan myös oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 1 luku, 2 §) ja sitä koskevassa hallituksen lakiesityksessä (Hallituksen esitys eduskunnalle oppilas- ja opiskelijahuoltolaiksi, HE 67/2013). Yhdessä pedagogisen tuen

järjestelmä ja oppilas- ja opiskelijahuolto muodostavat vaikeuksien ennaltaehkäisyä ja varhaista tunnistamista korostavan kokonaisuuden.

Vaativa erityinen tuki

Suomalaisessa perusopetuksessa on lapsia ja nuoria, jotka pedagogisen tuen lisäksi tarvitsevat kasvuunsa ja oppimiseensa vaativaa moniammatillista tukea. Vastaavia tuen tarpeita lapsilla ja nuorilla on perusopetuksen lisäksi myös varhaiskasvatuksessa ja toisen asteen koulutuksessa. Tällaisiin suunnitelmallisuutta, intensiivisyyttä ja eri alojen ammattilaisten yhteistyötä vaativiin tuen tarpeisiin viitataan tässä tutkimuksessa käsitteellä vaativa erityinen tuki. Perusopetuksen osalta käsite otettiin käyttöön vuosina 2012–2015 Jyväskylän ja Helsingin yliopistojen VETURI-hankkeessa eli Vaativan erityisen tuen tutkimus- ja kehittämishankkeessa (Kontu ym., 2017), mutta perusopetusta säätelevästä normistosta tai virallisista tilastoista sitä ei löydy.

VETURI-hankkeessa keskiössä olivat oppimiseensa ja kuntoutumiseensa moniammatillista erityistä tukea tarvitsevat oppilaat. Heistä useilla todettiin olleen myös pidennetty oppivelvollisuus. Hankkeen kohdejoukon kuvaamiseksi otettiin käyttöön vaativan erityisen tuen käsite, joka määriteltiin seuraavasti: ”Vaativaa ja moniammatillista erityistä tukea oppimiseensa ja kuntoutumiseensa tarvitsevat lapset ja nuoret, joilla on vakavia psyykkisiä pulmia, moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvammaisuutta tai autismin kirjoa. Lisäksi tähän ryhmään saattaa kuulua kotiopetuksessa olevia lapsia.” Kotiopetuksessa olevilla lapsilla viitataan esimerkik-

si oppilaisiin, joille opetuksen järjestäjä on tehnyt perusopetuslain 18 §:n mukaisia erityisiä opetusjärjestelyjä.

Taustalla oli havainto siitä, että aikaisemmissa kehittämishankkeissa näihin erityisen tuen haastavimman reunusalueen oppilaisiin oli kiinnitetty niukasti huomiota. Kohderyhmän senhetkisestä opetuksesta pyrittiin saamaan kokonaiskuva kansallisen kartoituksen avulla. Lisäksi hankkeen aikana koottiin aineistoa useisiin autismin kirjoon, kehitysvammaisuuteen ja yleensä vammaisuuteen sekä lasten psyykkisiin oireisiin ja lastensuojeluun liittyviin tutkimuksiin (Kontu ym., 2015; Pesonen, ym., 2015).

Vaativan erityisen tuen käsitettä käytettiin myös opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman vaativan erityisen tuen kehittämisryhmän loppuraportissa (Pihkala ym., 2017), jonka tarkoituksena oli yleiskatsauksen laatiminen vaativan erityisen tuen tilasta Suomessa. Kehittämisryhmän ehdotuksesta vuonna 2018 käynnistettiin yhteistyön kehittämistä ja vakiinnuttamista varten vaativan erityisen tuen ohjaus- ja palveluverkoston kehittämistoiminta eli VIP-verkosto (Jahnukainen ym., 2015; Pihkala ym., 2017).

VIP-verkoston työ jatkui vuosina 2021–2022 uudella kaksivuotisella toimikaudella, jonka aikana tavoitteena oli verkoston yhteistyön vakiinnuttaminen. VIP-verkoston kehittämiseen osoitetulla määrärahalla toteutettu toiminta päättyi vuoden 2022 lopussa, mutta kahden toimintakauden aikana muodostuneiden eri toimijoista koostuvien verkoston yhteistyö jatkuu edelleen esimerkiksi Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin organisoimina VIPU-yhdyshenkilöiden verkostotapaamisina sekä valtion erityisavustuksella toteutetta-

vissa alueellisissa hankkeissa.

Vaativan erityisen tuen termi on käytössä ammatillisen koulutuksen lainsäädännössä, mutta se poikkeaa kuitenkin merkitykseltään perusopetuksen käsitteestä. Perusopetuksen käytännön tarpeista syntynyt vaativan erityisen tuen käsite oli VETURI-hankkeessa jo muotoutunut ja otettu käyttöön tutkimus- ja kehittämistyössä, kun sama termi kirjattiin lakiin ammatillisesta koulutuksesta (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017). Käsitteeseen viitataan lain 65 §:ssä, jossa todetaan, että vaativan erityisen tuen tehtävän saaneen koulutuksen järjestäjän pitää tarjota koulutusta sellaisille opiskelijoille, jotka tarvitsevat yksilöllistä, laajaa ja monipuolista kyseisen lain 64 §:ssä määriteltyä erityistä tukea vaikeiden oppimisvaikeuksien, vaikean vamman tai sairauden vuoksi. Hieman erilaisesta määrittelystä ja erilaisesta lainsäädännöllisestä kontekstista huolimatta vaativan erityisen tuen käsitteellä viitataan sekä perusopetuksessa että ammatillisessa koulutuksessa ainakin osittain samankaltaista vaativaa tukea tarvitseviin oppilaisiin tai opiskelijoihin.

Aikaisemmissa tutkimuksissa vaativan erityisen tuen käsitettä on juuri tässä merkityksessä käytetty vain vähän. Perusopetuksen kontekstissa käsite on VETURI-hankkeen raporttien ja vaativan erityisen tuen kehittämisryhmän raportin jälkeen esiintynyt joissakin opinnäytetöissä ja aiheeseen liittyvässä kirjallisuudessa (Kokko ym., 2013; Kontu ym., 2015; Määttä ym., 2020; Pesonen ym., 2015; Pihkala ym., 2017). TUVET-hankkeessa keskityttiin vaativaan erityiseen tukeen liittyvän osaamisen vahvistamiseen opettajankoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa sekä tutkimusperustaiseen kehittämiseen. Äikäs ja

Pesonen (2022) esittelevät TUVET-hankkeeseen liittyvässä design-tutkimuksessaan uuden käsitteen ”vaativa monialainen tuki”, jonka synonyyminä voidaan käyttää myös ilmaisua ”vaativa tuki”, sekä sitä selventävän kuvion, mutta toistaiseksi laajemmin on edelleen ollut käytössä käsite ”vaativa erityinen tuki”.

Äikkään ja Pesosen (2022) tutkimuksessa kartoitettiin myös vaativan erityisen tuen käsitteen kansainvälistä käyttöä. Kansainvälisessä kirjallisuudessa ja tutkimuksissa vaativaa erityistä tukea kuvaamaan on käytetty käsitettä ”significant support needs” (Kurth ym. 2018; Äikäs & Pesonen, 2022). Käytössä on ollut myös käsite ”extensive support needs” (Taub ym., 2017). Lisäksi kansainvälisessä kirjallisuudessa on käytetty esimerkiksi käsitettä ”complex support needs” viittamaan kehitysvammaisiin, autistisiin tai monivammaisiin oppilaisiin (Zagona ym., 2020). Kansainvälisessä kirjallisuudessa on siis käytössä useita käsitteitä ja niiden määrittelyjä (Äikäs & Pesonen, 2022), mutta eri ammattiryhmien käsityksiä käsitteestä tai sen määrittelystä on tutkittu varsin vähän.

Sen sijaan sellaisia oppimiseen, kasvuun ja kehitykseen liittyviä tuen tarpeita, joita vaativan erityisen tuen käsitteellä suomalaisessa perusopetuksen kontekstissa alun perin pyrittiin kuvaamaan, on tutkittu niin meillä Suomessa kuin kansainvälisestikin. Tutkimuksissa on tarkasteltu tuen tarpeita sellaisilla oppilailla, joilla on autismikirjoja, moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvammaisuutta tai vakavia psyykkisiä pulmia (esim. Bortoli ym. 2012; Daniel ym. 2013; Fuentes ym. 2020; Määttä ym. 2020).

Vaativaa erityistä tukea tarvitsevat lapset ja nuoret

Seuraavaksi tarkastellaan tarkemmin VE-TURI-hankkeen vaativan erityisen tuen määritelmään liitettyjä diagnoosiperustaisia käsitteitä sekä niitä koskevaa tutkimusta. Aiempia tutkimuksia tarkastellaan erityisesti inklusiivisen koulutuksen näkökulmasta: mitä havaintoja tutkimuksissa on tehty kaikille yhteisistä koulutusjärjestelyistä autismikirjon lasten ja nuorten, kehitysvammaisten tai moni- ja vaikeavammaisten oppilaiden tai lasten ja nuorten psyykkisten haasteiden näkökulmasta?

Autismikirjo. WHO:n julkaisema ICD-11-tautiluokitus (World Health Organization, 2022), jota ei vielä tätä kirjoitettaessa ole Suomessa otettu käyttöön, poikkeaa autismin osalta aiemmasta ICD-10-luokituksen määritelmästä (Terveystieteiden tutkimuskeskus ja Hyvinvoinnin laitos, 2011). Uudessa luokituksessa ei enää käytetä erikseen käsitteitä lapsuusiän autismi, epätyypillinen autismi ja Aspergerin oireyhtymä, vaan kaikkien näiden katsotaan kuuluvan laajemman autismikirjon häiriöiden käsitteen alle (Stein ym., 2020). Tutkimuksissa käsitteitä autismi tai autismikirjon häiriö on käytetty aiemminkin (Fuentes ym., 2020; Majoko, 2016; van Kessel ym., 2019; Wehman ym., 2017).

Autististen lasten erityistarpeita ja oikeutta koulutukseen on tutkittu Pohjoismaissa kartoittamalla aihetta käsitteleviä poliittisia käytäntöjä, lainsäädäntöä sekä tutkimusta Tanskassa, Ruotsissa ja Suomessa. Tutkimuksen mukaan autististen lasten erityisen tuen tarpeet voivat vaihdella merkittävästi (Van Kessel ym., 2019). Kaikissa tutkimuksissa inklusio on

johtavana koulutuksen järjestämisen periaatteena ja tukea pyritään tarjoamaan oppilaalle hänen omassa lähikoulussaan niin kauan, kun se tuen tarpeiden haastavuuden vuoksi lakkaa olemasta lapsen edun mukaista.

Kansainvälinen suuntaus on, että autismikirjon lapset opiskelevat entistä useammin yleisopetuksen ryhmissä, mutta tutkimuksissa on osoitettu, että heidän inklusiivisen opetuksensa järjestämiseen liittyy tiettyjä haasteita (Lindsay ym., 2013; Lindsay ym., 2014; Majoko, 2016). Kanadalaiset opettajat esittivät haastattelututkimuksessa, että haasteellista on erityisesti käyttäytymisen ymmärtäminen ja hallinta, koulutuksen ja resurssien puute sekä inklusiivisen ympäristön luominen eli muiden opettajien ja vanhempien ymmärryksen puute (Lindsay ym., 2013).

Toisessa tutkimuksessa zimbabwelaiset opettajat esittivät autististen lasten inklusion haasteiksi heidän omaehtoisen sosiaalisen eristäytyneisyytensä, käyttäytymisen, kiusaamisen, sääntöihin sitoutuneen luonteen, siirtymät ja näiden lasten sosiaalisen hylkäämisen (Majoko, 2016). Lisäksi inklusiivisen pedagogiikan toteuttaminen koetaan monimutkaiseksi ja inklusion saavuttaminen vaikeaksi erityisesti sellaisilla vaikeasti autistisilla oppilailla, jotka vaativat usein huomiota käyttäytymisen ongelmien ratkaisemiseen (Lindsay ym., 2014).

Kehitysvammaisuus sekä moni- ja vaikeavammaisuus. Vaativaa erityistä tukea tarvitsevien moni- ja vaikeavammaisten sekä kehitysvammaisten oppilaiden tutkimuksissa keskeisinä tutkimuskohteina ovat olleet kommunikaatio ja oppilaiden vuorovaikutustaitojen lisääminen hen-

kilöstön ammatillisen kehittymisen avulla (Bortoli ym., 2012; Foreman ym., 2014). Samanikäisten oppilaiden läsnäolon yleisopetuksen luokissa on arveltu kannustavan moni- ja vaikeavammaisia oppilaita luontaisesti valppauteen ja vuorovaikutukseen, mutta kuitenkin juuri heidän osaltaan inklusion edistymisen on todettu olleen vuosituhaten alun aikana hidasta (Taub ym., 2017; Thompson ym., 2018). Näiden oppilaiden inklusio on edelleen suuri haaste. Osasyynä tähän voi olla laajasti vallitseva käsitys siitä, että intensiivisiin tuen tarpeisiin vastaaminen edellyttäisi erillisiä kouluja tai opetusryhmiä. Pyrkiminen kehitysvammaisten sekä moni- ja vaikeavammaisten oppilaiden koulutukselliseen inklusioon on kuitenkin maailmanlaajuisesti tärkeää, sillä koulutuksen inklusio on heidänkin oikeutensa (Mortier, 2020; YK, 2006).

Vakavat psyykkiset pulmat. Vakavat psyykkiset pulmat voivat aiheuttaa haasteita oppilaan jaksamiselle ja uusien asioiden oppimiselle, ja lapset ja nuoret, joilla on vakavia psyykkisiä pulmia, tarvitsevat vaativaa ja moniammatillista tukea. Lapsuusiän psykiatrisia häiriöitä on aiemmissa tutkimuksissa tarkasteltu esimerkiksi opettajien kokemusten sekä heidän tietojensa ja täydennyskoulutustarpeidensa näkökulmasta (esim. Ojala, 2017). On arveltu, että opettajien parempi tietämys psykiatrisista häiriöistä voisi auttaa sekä niiden varhaisessa tunnistamisessa että sitä kautta niistä aiheutuvien haittojen vähentämisessä. Yksi keino tiedon lisäämiseksi olisi opettajien täydennyskoulutus (Daniel ym., 2013).

Lapsen varhaisilla traumakokemuksilla on merkitsevä yhteys psykiatriisiin

diagnooseihin sekä vaikutusta akateemiseen suoriutumiseen ja sitä kautta koulunkäynnin keskeyttämisen riskiin. Erityisesti päihteiden väärinkäytön ja käyttäytymishäiriöiden on välillisesti havaittu vaikuttavan myös yhteyteen lapsuusiän traumaattisten kokemusten ja myöhemmän koulunkäynnin keskeyttämisen välillä.

Opettajankoulutus ja täydennyskoulutus eivät tarjoa opettajille riittävästi tietoa mielenterveydestä. Tämä on käynyt ilmi yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa, jossa tutkittiin lapsuuden traumojen, psykiatristen diagnoosien ja mielenterveyspalvelujen saamisen vaikutusta koulunkäynnin keskeyttämiseen sekä Yhdysvalloissa syntyneillä että maahanmuuttajanuorilla (Porche ym., 2011). Suomalaisesta aineistosta tehdyssä väitöstutkimuksessa esiin nousi erityisesti opettajien huoli psyykkisesti oireilevan oppilaan kohtaamisesta ja omista osaamattomuuden, riittämättömyyden ja neuvottomuuden kokemuksistaan (Ojala, 2017).

Tukea ajatukselle, että opettajat tarvitsisivat entistä vahvempaa tietämystä näistä lasten ja nuorten oppimiseen ja koulunkäyntiin keskeisistä vaikuttavista haasteista, on saatu myös esimerkiksi Suomea, Ruotsia, Tanskaa ja Länsi-Australiaa koskevasta kuvailevasta vertailututkimuksesta (Atladottir ym., 2015), jonka aiheena oli lapsuusiän psykiatristen häiriöiden diagnoosien esiintyvyys. Siinä todettiin pakko-oireisen häiriön ja autisikirjon diagnoosien, samoin kuin lapsuusiän autismin, hyperkineettisen häiriön ja jossain määrin myös Touretten syndrooman diagnoosien yleistyneen 1990-luvulta 2010-luvulle saakka nopeasti ja johdonmukaisesti kaikissa tutkimuksen kohteena olleissa maissa.

Kouluakäymättömyys. Kouluakäymättömyys otettiin vuosina 2018–2020 esiin VIP-verkoston toiminnassa yhtenä vaativan erityisen tuen osa-alueena. Koulunkäynnin keskeyttämisen on havaittu esimerkiksi Porchen ja muiden (2011) tutkimuksessa olevan yhteydessä psykiatrisiin häiriöihin ja mielenterveyden ongelmiin. Kouluakäymättömien oppilaiden määrä vaikuttaa aiheesta tehdyn tilannekartoituksen perusteella lisääntyneen myös meillä Suomessa. Kartoituksen perusteella Suomessa noin 2–3 % yläkoululaisista voidaan laskea kouluakäymättömiksi (Määttä ym., 2020). Näiden tutkimustulosten pohjalta on perusteltua tarkastella myös kouluakäymättömiä lapsia ja nuoria yhtenä vaativaa erityistä tukea tarvitsevana oppilasryhmänä, sillä ilman riittävästi moniammatillista tuen tarpeisiin vastaamista mielenterveyteen ja koulupoissaoloihin liittyvät haasteet voivat johtaa myös siihen, että nuori jää ilman perusopetuksen päättötodistusta.

Edellä kuvattuja vaativaa erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten tuen tarpeita on tutkimuksissa tarkasteltu ryhmäkohtaisesti, mutta aiempaa tutkimusta vaativampien, intensiivisten ja moniammatillista yhteistyötä edellyttävien tuen tarpeiden laajemmasta kokonaisuudesta, varsinkin opettajien näkökulmasta, ei juurikaan ole. Tällä laadullisella tutkimuksella pyrittiin täyttämään tuota tutkimuksellista aukkoa. Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää opettajien käsityksiä vaativasta erityisestä tuesta. Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat seuraavat: Mitä eri käsityksiä opettajilla on vaativasta erityisestä tuesta? Millaisia painotuksia opettajien vaativan erityisen tuen käsityksistä on tunnistettavissa? Tutkimuksen aineisto muodostuu opettajilta kyselylomakkeen

avoimella kysymyksellä kerätyistä vastauksista.

MENETELMÄ

TUVET-hanke tutkimuskontekstina

Opetus- ja kulttuuriministeriön vaativan erityisen tuen kehittämisryhmän loppuraportti (2017) sisälsi erilaisia kehittämisehdotuksia, joissa yhdeksi kehittämiskohteeksi nostettiin opettajankoulutus. Ehdotuksen mukaan opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota vaativan erityisen tuen opintojen osuuteen, työskentelyn aloittamiseksi tarvittavien realististen valmiuksien tarjoamiseen sekä erityisen tuen oppilaiden kanssa toimimiseen. Täydennys- ja lisäkoulutuksessa toivottiin kiinnitettävän huomiota pedagogiseen ohjaamiseen ja kaikkien opettajien koulutuksessa työn substanssin osaamiseen. (Pihkala ym., 2017). Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama tutkimusperustainen, opettajankoulutuksen ja opettajien täydennyskoulutuksen osaamisen vahvistamiseen tähdännyt TUVET-hanke käynnistyi vuoden 2018 lopussa vastaamaan näihin tarpeisiin.

TUVET-hankkeessa tavoitteina oli vaativaan erityiseen tukeen liittyvän tutkimus- ja arviointitiedon kokoaminen, tutkimusperustaisen tiedon lisääminen sekä moniammatillisen yhteistyön toimintamallin kehittäminen. Lisäksi tavoitteena oli kehittää vaativan erityisen tuen sisältöjä opettajankoulutuksessa sekä vahvistaa jo työssä olevien opettajien ja muiden ammattilaisten osaamista kaikille avoimien täydennyskoulutusten avulla (Kärnä & Äikäs, 2018). Yhdeksi tavoitteeksi otettiin

myös tutkimukseen perustuvien tukiratkaisujen luominen sekä hyvien pedagogisten ja moniammatilliseen yhteistyöhön liittyvien käytäntöjen tuominen opettajien saataville.

Näitä käytäntöjä jaettiin hankkeen aikana eteenpäin kaikille avoimissa ja maksuttomissa täydennyskoulutuksissa. Hanke toteutettiin Itä-Suomen yliopiston koordinoimana yhteishankkeena Jyväskylän ja Helsingin yliopistojen kanssa. Tiiviissä hankeyhteistyössä oli mukana myös Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri. Hankkeella tuettiin kansallista VIP-verkostoa, jonka operatiivisesta toiminnasta vastasi Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri yhdessä Opetushallituksen kanssa.

TUVET-hankkeessa toteutettuja täydennyskoulutuksia arvioidaan Kirkpatrickin koulutusten arviointimallin mukaisesti neljällä eri tasolla. Ensimmäisellä tasolla arvioidaan, kuinka koulutukseen osallistuvat reagoivat siihen, eli selvitetään asiakas-tyytyväisyyttä. Toisella arviointitasolla arvioidaan osallistujien oppimista eli sitä, miten osallistujien asenteet muuttuvat, tieto lisääntyy tai taidot kehittyvät koulutukseen osallistumisen myötä. Kirkpatrickin mallin kolmannella tasolla arvioidaan käyttäytymistä eli pyritään arvioimaan, missä määrin osallistujien käyttäytymisessä tapahtuu muutosta koulutukseen osallistumisen vuoksi. Neljäs arvioinnin taso ovat tulokset, joilla viitataan sellaisiin lopullisiin tuloksiin, joita on syntynyt koulutukseen osallistumisen vuoksi (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006).

Hankkeen täydennyskoulutusten arvioinnissa ja tämän tutkimuksen eri osissa mallia sovellettiin tekemällä koulutusten yhteydessä alku- ja loppukyselyt, joiden avulla selvitettiin osallistujien tyytyväisyyttä

koulutuksen sisältöihin ja toteutukseen. Toisen tason eli osallistujien oppimisen ja kolmannen tason eli käyttäytymisen arvioimista varten tarkastellaan loppukyselyyn ja puoli vuotta koulutuksen jälkeen tehtyyn seurantakyselyyn annettuja vastauksia. Tuloksia pyritään arvioimaan seurantakyselyvastausten perusteella.

Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tämä tutkimus on osa kolmivaiheista kyselytutkimusta, johon vastasivat TU-VET-hankkeen täydennyskoulutuksiin eri puolilla Suomea tai webinaareihin osallistuneet. Täydennyskoulutukset olivat kaikille avoimia, joten tutkimusryhmää ei rajattu tietylle maantieteelliselle alueelle, vaan tutkimusaineisto kattaa kaikissa eri koulutuksissa annetut kyselyvastaukset. Lähes kaikki koulutuksiin osallistuneet vastasivat alkukyselyyn ennen koulutuspäivää, mutta loppukyselyyn koulutuspäivän jälkeen osa mukana olleista jätti vastaamatta, ja

pienimmäksi vastaajamäärä jäi noin puoli vuotta myöhemmin tehdyssä seurantakyselyssä.

Koska tässä tutkimuksessa haluttiin tarkastella nimenomaan opettajien käsitteiksi vaativan erityisen tuen käsitteestä ja sen sisällöstä, rajattiin laajemmasta aineistosta ja vastaajajoukosta tähän tutkimukseen lopulta mukaan ainoastaan opettajien vastaukset alkukyselyyn. Aineistossa oli 431 vastausta, ja vastaajista 403 oli naisia ja 23 miehiä. Viisi vastaajaa ei halunnut kertoa sukupuoltaan. Vastauksista 355 saatiin lähikoulutuksiin osallistuneilta ja 76 webinaareihin osallistuneilta opettajilta. Erityisluokanopettajien vastauksia oli yhteensä 144, varhaiskasvatuksen opettajien tai varhaiskasvatuksen erityisopettajina työskentelevien vastauksia 134, erityisopettajina työskentelevien vastauksia 97, luokan- tai aineenopettajina tai opinto-ohjaajina työskentelevien vastauksia 44 ja muissa opetustehtävissä olevien, kuten ohjaavien opettajien tai ammatillisten opettajien, vastauksia 11.

Taulukko 1

Vastaajien ilmoittamat tiedot sukupuolesta ja ammatista

	Vastaajan ilmoittama tieto	Lukumäärä
Sukupuoli	Nainen	403
	Mies	23
	En halua kertoa	5
Ammatti	Varhaiskasvatuksen opettaja / varhaiskasvatuksen erityisopettaja	134
	Luokan- tai aineenopettaja	44
	Erityisluokanopettaja	144
	Erityisopettaja	97
	Muissa opetustehtävissä	11

Useista alkukyselyssä esitetystä kysymyksistä tähän tutkimukseen rajattiin taustatietojen lisäksi mukaan ainoastaan vastaajien käsityksiä vaativasta erityisestä tuesta ja käsitteen sisällöstä kartoittava avoin kysymys ”Mitä vaativa erityinen tuki mielestäsi on?”. Kyselylomake sisälsi muitakin kysymyksiä, mutta ne eivät kohdistuneet tämän artikkelin aiheeseen, joten niiden vastaukset jätettiin tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Kyselyt toteutettiin Webropol-ohjelmalla laaditulla verkkokyselyllä, mutta lähikoulutuksissa kysymyksiin voitiin vastata myös paperilla. Molemmat kyselymuodot olivat samansisältöisiä, ja ennen analyysivaihetta paperikyselyiden vastaukset siirrettiin sellaisinaan verkkokyselylomakkeelle. Analyysia varten aineistosta on erotettu tähän tutkimukseen sellaisten opettajiksi itsensä määritelleiden vastaukset, jotka antoivat kyselyssä luvan vastaustensa käyttämiseen tutkimustarkoituksiin.

Analyysimenetelmät

Vastaukset analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä Atlas.ti 9 -analyysi-ohjelman avulla. Aineiston kuvailussa käytettiin sisällönanalyysin lisäksi myös sisällön erittelyä. Analyysivaiheessa aineisto järjestettiin luokittelemalla ja laskemalla erilaisten luokkien esiintyvyyksiä aineistossa sekä ryhmittelemällä samankaltaisia analyysiyksiköitä eli teemoittelemalla se vastausten sisällön mukaan (Puusa & Juuti, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi valittiin, koska tutkimuksen lähtökohtana oli, ettei opettajien käsityksiä vaativan erityisen tuen käsitteestä ja vaativasta erityisestä tuesta il-

miönä aiemmin ole tutkittu ja tutkimustieto vaativan erityisen tuen käsitteestä yleensäkin on melko vähäistä ja hajanaista (Kyn-gäs ym., 2020).

Kokonaiskäsityksen muodostamiseksi vastausaineisto luettiin läpi useaan kertaan (Puusa & Juuti, 2020). Sen jälkeen jokainen vastaus luettiin sanasta sanaan, kaikki vastaukset jaettiin pienempiin osiin ja niistä etsittiin teemoja (Ryan & Bernard, 2003), jotka kuvasivat opettajien käsityksiä vaativan erityisen tuen sisällöstä ja tunnuspiirteistä. Seuraavaksi näitä käsityksiä ilmaisevat lauseet pelkistettiin yksittäisiksi ilmaisuiksi, jotka ryhmiteltiin samankaltaisiin ja erilaisiin ilmaisuihin. Näin tunnistettiin samaa tarkoittavat sanat tai yhtenäisiä merkityksiä sisältävät lauseet, ja ne merkittiin koodilla muokaten vastaukset siten analysoitavaan muotoon (Krippendorf, 2019; Puusa & Juuti, 2020). Vastauksista etsittiin sellaisia erottuvia osia, jotka ilmaisivat jonkin erillisen ajatuksen, joka vastaajalla oli vaativan erityisen tuen käsitteestä.

Seuraavaksi koodatusta aineistosta esiin nousseista teemoista muodostettiin sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti kategorioita, teemaryhmiä, jotka perustuvat ensihavaintoihin, vaikutelmiin ja alustavaan analyysiin. Analyysin edetessä teemoja järjesteltiin, yhdisteltiin ja nimettiin uudelleen niin, että ne kuvasivat paremmin opettajien käsityksiä ja niiden väliltä voitiin löytää yhteyksiä teemaryhmien muodostamiseksi. Yhteyksien hahmottamisessa käytettiin apuna käsiteverkostojen muodostamista ja puukaavioita. Muistiinpanojen avulla määriteltiin kullekin teemalle ja teemaryhmälle kuvaukset sekä tunnistettiin aineistosta esimerkit kullekin teemalle.

(Elo & Kyngäs, 2008; Hsieh & Shannon, 2005; Puusa & Juuti, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Tässä tutkimuksessa ei ollut mahdollista hyödyntää tutkijatiimin tai tutkijakollegojen työpanosta, eikä koko koodausvaiheen toteuttaminen sekä koodikirjan laatiminen useamman tutkijan yhteistyönä siten ollut mahdollista. Tulosten toistettavuutta tutkijoiden välillä on kuitenkin mahdollista tarkastella myös tekstinäytteen perusteella (Kurasaki, 2000; Popping, 2010). Sisällön analyysin koodausprosessissa nimettyjen koodien tarkoituksenmukaisuuden tarkistamiseksi sekä tutkimuksen luotettavuuden todentamiseksi toinen tutkija kävi läpi 10 % vastauksista toistaen varsinaisen tutkijan tekemän koodausprosessin itsenäisesti alkuperäisestä koodausprosessista luodun koodikirjan avulla. Tämän määrän arvioitiin riittävän tulosten toistettavuuden arvioimiseen. Rinnakkaiskoodauksen tarkoituksena oli arvioida, kuinka toinen tutkija teemoittelisi saman aineiston hyödyntäen Atlas.ti 9 -ohjelmalla jo laadittua koodikirjaa (Krippendorf, 2019).

Rinnakkaiskoodausta varten noin 10 % alkukyselyn vastauksista siirrettiin Word-tiedostoon ilman koodeja tai merkintöjä. Lisäksi toinen tutkija sai käyttöönsä Atlas.ti 9 -ohjelman koodeista laaditun koodikirjan, johon koodit oli nimetty, numeroitu aakkosjärjestyksessä ja merkitty omalla väritunnuksella. Koodikirja sisälsi myös esimerkkejä kyseisestä koodista, ja niistä oli tarvittaessa pääteltävissä, millaisten erilaisten vastausten perusteella teeman nimeämiseen oli päädytty. Toinen tutkija koodasi 10 % koko vastausaineistosta samankaltaisella prosessilla alkuperäisen koodauksen kanssa ja merkitsi oman koo-

dauksensa sekä koodinumeroilla että väreillä vertailun helpottamiseksi.

Tämän vaiheen jälkeen tutkittiin, kuinka hyvin kahden tutkijan itsenäisesti suorittamat koodaukset vastasivat toisiaan. Tutkimuskirjallisuuden perusteella tutkijoiden välisen luotettavuuden eli toistettavuuden arvioinnissa päädyttiin noudattamaan Milesin ja Hubermanin esittämää mallia (Miles & Huberman, 1994), jossa molempien tutkijoiden käyttämien koodien määrä jaetaan yhtenevästi ja eri tavalla nimettyjen koodien yhteismäärällä eli kaikilla käytetyillä koodeilla. Tämän tutkimuksen aineistoon voidaan soveltaa Campbellin ja muiden esittämiä perusteluja käyttää monimutkaisempien tilastollisten menetelmien, kuten Cohenin Kappan, sijasta yksinkertaisempaa tapaa tarkastella tutkijoiden välistä yksimielisyyttä koodauksesta (Campbell ym., 2013).

Ensinnäkin aineiston koodaus tuotti suuren määrän koodeja, yhteensä 89, mikä vähentää sattuman aiheuttaman yksimielisyyden todennäköisyyttä. Toiseksi koodien suuren määrän ansiosta sama tekstikohta on mahdollista koodata useammalla eri tavalla. Tämä luo ongelmia tutkijoiden välisen yksimielisyyden ja tutkijoiden välisen luotettavuuden laskemiselle. Kolmanneksi, päinvastoin kuin sellaisissa tilanteissa, joissa tulosten toistettavuuden laskemiseen käytetään monimutkaisempia tilastollisia analyysimenetelmiä, koodausprosessin alkuperäisenä tarkoituksena ei ollut laatia muuttujia tilastolliseen analyysiin. Näin ollen tässä, samoin kuin Campbellin ja muiden (2013) artikkelissaan esittelemässä tutkimuksessa, kyse on tutkimuksesta, jossa joidenkin tutkijoiden mukaan myös suhteellisen yksimielisyyden laskeminen on hyväksyttävä tapa

selvittää toistettavuutta ja tutkija voi käyttää tilanteeseensa parhaiten soveltuvaa menetelmää (Campbell ym., 2013; Kurasaki, 2000).

Tutkijoiden välisen koodauksen yksimielisyyden laskemiseksi varsinaisen tutkijan ja toisen tutkijan käyttämät koodit listattiin Exceliin numeroituina koodikirjassa annetuilla numeroilla. Tähän lisättiin tieto molempien tutkijoiden osalta siitä, käytettiinkö koodauksessa kyseistä koodia (= 1) vai ei (= 0). Miles ja Huberman (1994) käyttävät seuraavaa kaavaa tutkijoiden välisen luotettavuuden laskemiseen:

$$\frac{\text{Molempien tutkijoiden samalla tavalla käyttämien koodien lkm.}}{\text{Yhtenevästi ja eri tavalla nimettyjen koodien yhteismäärä (kaikkien käytettyjen koodien lkm.)}}$$

Tarkastelluissa 10 % vastauksista jompikumpi tutkijoista tai molemmat käyttivät yhteensä 404 koodia, joista 288 oli molemmilla yhtenevästi nimettyjä. Tällöin tutkijoiden välinen yksimielisyys koodien käyttämisessä on yksinkertaisesti ilmaistuna $288 : 404 \approx 0.712$ eli noin 71 %. Milesin ja Hubermanin mukaan tällä tavalla toistettavuutta eli tutkijoiden välistä luotettavuutta tarkasteltaessa ei yleensä saavuteta yli 70 % arvoa (Miles & Huberman, 1994). Siten 71 % yksimielisyyttä voidaan pitää hyvänä.

Toistettavuutta esitetyllä tavalla tarkasteltaessa lukema vaihteli neljän eri vaiheessa kerätyn kyselyaineiston välillä. Paras tutkijoiden välinen yksimielisyys saavutettiin ensimmäisen kyselyaineiston eli kevään 2019 koulutuksissa tehdyn alkukyselyn koodaamisessa, jossa lukema oli 75,6 %. Tässä aineistossa 20 rinnakkais-

koodattua vastausta sisälsi yhteensä 123 koodia, joita jompikumpi tai molemmat tutkijoista käyttivät. Alhaisin yhteneväisyys oli kolmannessa, keväällä 2020 tehdyssä kyselyssä, jossa vastausten kokonaismäärä oli alhaisempi ja rinnakkaiskoodattu 10 % vastauksista tarkoitti 15:tä vastausta. Niissä tutkijat käyttivät yhteensä 77 koodia ja yhteneväisyyttä osoittava arvo oli 67,5 %.

Kevään 2020 kysely tehtiin varsin erilaisissa olosuhteissa kuin aiemmat kyselyt. Osallistujamäärä ja samalla kyselyyn vastanneiden määrä jäivät Covid-19-pandemian alkuvaiheen vuoksi ennakoitua pienemmiksi, ja koska koulutus oli muuttunut webinaariksi, kyselyaineistoa kerättiin ilman lähikontaktia koulutuksen osallistujiin ja ilman mahdollisuutta varmistaa, että kyselyyn vastaamiseen varattu aika käytettiin siihen tarkoitukseen. Syksyllä 2020 kaikki koulutukset toteutettiin webinaareina. Esimerkiksi näiden muuttuneiden olosuhteitten takia on kyselyaineistoa ja siten myös tutkijoiden välistä yksimielisyyttä tässä tutkimuksessa syytä tarkastella kokonaisuutena.

TULOKSET

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusteella kyselyyn vastanneiden opettajien käsitykset ja määritelmät vaativasta erityisestä tuesta vaihtelivat eikä kasvatusalan ammattilaisilla näyttänyt olevan yhteistä näkemystä siitä, mitä vaativa erityinen tuki on ja mitä tällä käyttöön vakiintuneella käsitteellä tarkoitetaan. Vaikka käsite on ollut käytössä lähes vuosikymmenen ajan, se oli osalle kyselyyn vastanneista edelleen vieras. Kyselyyn vastanneet opettajat kuitenkin antoivat käsitteelle useita erilaisia

määritelmiä, ja heidän vastauksistaan oli havaittavissa myös erilaisia vaativan erityisen tuen painotuksia. Tässä osiossa kuvataan, miten opettajat määrittivät vaativaa erityistä tukea, ja avataan tarkemmin erilaisia painotuksia, joita opettajien vastauksista oli tunnistettavissa.

Opettajien antamia määritelmiä vaativan erityisen tuen käsitteelle

Yhteensä 42 vastauksessa ei ollut lainkaan vaativan erityisen tuen kuvausta tai määritelmää, tai niissä ilmaistiin, ettei vastaajalla ollut tietoa, mitä vaativa erityinen tuki on. Lopuissa eli 388 vastauksessa vastaaja jollain tavalla kuvasi käsitystään vaativasta erityisestä tuesta. Opettajat antoivat vaativalle erityiselle tuelle useita erilaisia määritelmiä. Vastaajien taustatiedot esimerkeissä ovat ammatti (VEO = varhaiskasvatuksen erityisopettaja, EO = erityisopettaja, ELO = erityisluokanopettaja, LO = luokanopettaja), sukupuoli (M = mies, N = nainen, X = ei tietoa) sekä kyseilyn toteuttamisaika (K = kevät, S = syksy, vuosi).

Tässä tutkimusaineistossa vaativan erityisen tuen tärkeänä osana pidettiin monialaista ja moniammatillista yhteistyötä ($n = 152$): "Oppilaan koulunkäynnin eteneminen edellyttää runsasta tukea pedagogisten keinojen lisäksi, mm. psykiatria ja lastensuojelu" (ELO, N, K20). Muun kuin pedagogisen tuen lisäksi vastauksissa nostettiin esiin myös lapsen tai nuoren ja huoltajan kanssa tehtävä yhteistyö ($n = 19$), vaikka se ei vastauksissa saanutkaan samanlaista painoarvoa kuin moniammatillinen yhteistyö: "Vaativa erityinen tuki vaatii erityisen vahvaa yhteistyötä koulun, huoltajien ja oppilaan muiden tukitahojen kesken"

(LO, N, S20). Monialaisen ja moniammatillisen yhteistyön merkitys nostettiin esiin myös vaativan erityisen tuen kehittämissryhmän loppuraportissa, jossa jatkossa tapahtuvan kehittämistyön toivottiin perustuvan nimenomaan toimiville yhteistyöverkostoille (Pihkala ym., 2017).

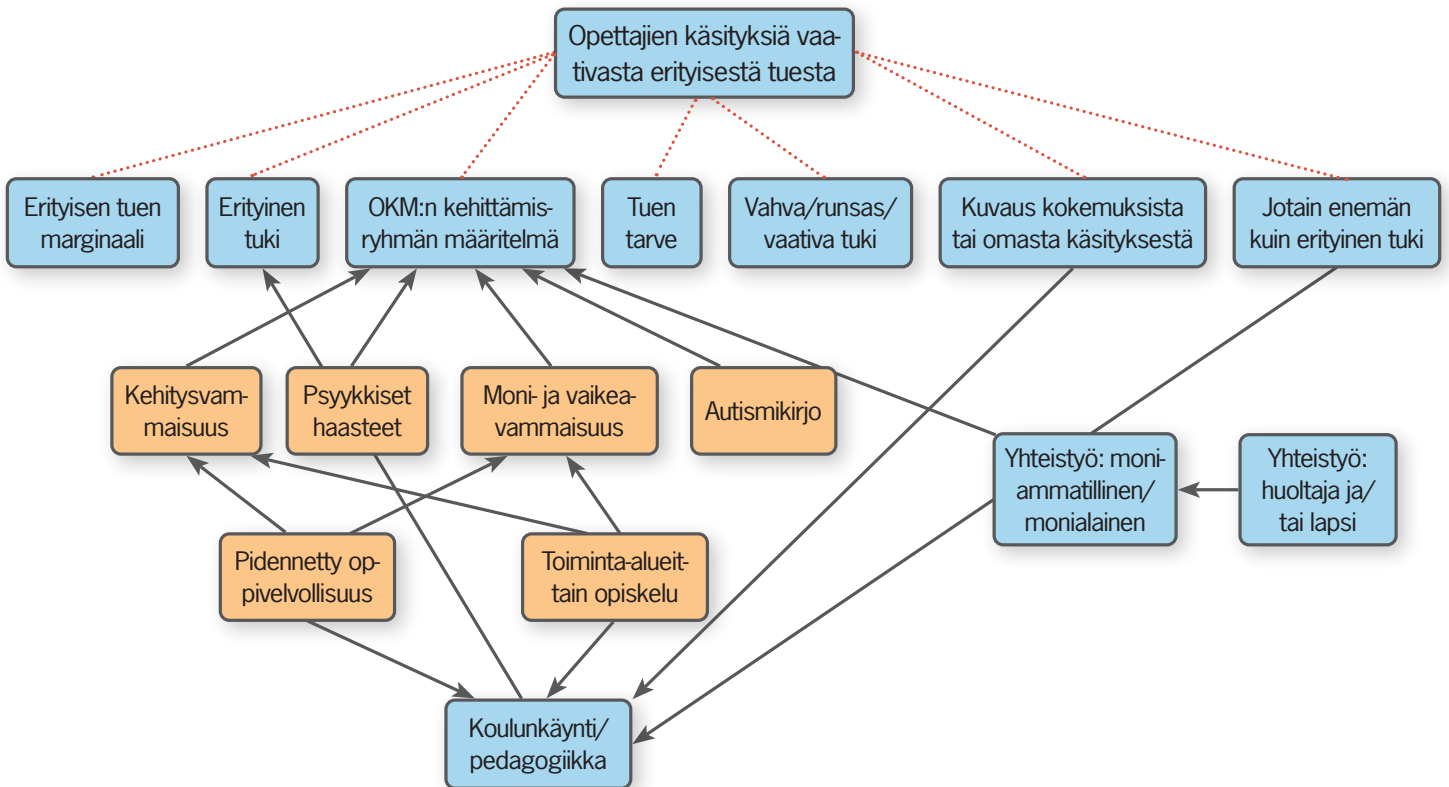
Monet vastaajat (83) rinnastivat vaativan erityisen tuen sellaisenaan suoraan pedagogisen tuen tasojen erityiseen tukeen. Eräs varhaiskasvatuksen erityisopettaja vastasi, että kyseessä on "tuen portilla ylin, erityinen tuki" (VEO, N, K19). Jotkut pitivät käsitettä turhana tai keksitynä. Eräs erityisopettaja, jolla oli pitkä työkokemus, totesi, että vaativa erityinen tuki on "entistä erityistä tukea": "Erityisen tuen käsite on kokenut inflaation, joten on keksitty uusi" (EO, X, S19). Jotkut vastaukset heijastelivat jossain määrin myös käsitystä opettajien erilaisesta osaamisesta tai erillisistä tehtäväkuvista; esimerkiksi erään luokanopettajan mukaan käsitteellä tarkoitettaisiin "erityisopettajan antamaa erityistä tukea" (LO, N, S20).

Opettajat näkivät, että vaativassa erityisessä tuessa kyse on nimenomaan oppilaan tuen tarpeesta. Tästä näkökulmasta he määrittivät vaativan erityisen tuen vahvaksi, runsaaksi tai vaativaksi tueksi ($n = 71$), esimerkiksi "Lapsi tarvitsee tukea laaja-alaisesti tai yhdellä osa-alueella erittäin syvästi" (ELO, N, K19).

Monet muotoilivat määritelmän ominen kokemustensa ja käsitystensä pohjalta ($n = 37$), kuten voi päätellä erityisluokanopettajan vastauksesta: "Jos oppilas ei pärjää pienryhmässä, ollaan vaativan erityistuen parissa" (ELO, M, K20).

Kuvio 1

Opettajien määritelmiä vaativalle erityiselle tuelle



Taulukko 1

Opettajien antamien määritelmien esiintyminen vastauksissa

Opettajan käsitys vaativasta erityisestä tuesta	Esiintyi vastauksissa x kertaa
Tuen tarve	156
Yhteistyö: moniammatillinen/monialainen	152
Erityinen tuki	83
Vahva/runsas/vaativa tuki	71
Koulunkäynti/pedagogiikka	68
Kehitysvammaisuus	54
Psyykkiset haasteet	53
Autismikirjo	42
Kuvaus kokemuksista tai omasta käsityksestä	37
Moni- ja vaikeavammaisuus	32
Jotain enemmän kuin erityinen tuki	29
Yhteistyö: huoltaja ja/tai lapsi	19
Pidennetty oppivelvollisuus	4
Erityisen tuen marginaali	2
Toiminta-alueittain opiskelu	2

Useat opettajat määrittivät vaativan erityisen tuen olevan jotain enemmän kuin erityinen tuki ($n = 29$): ”sellaista lasten tukemista, jotka tarvitsevat laajempaa tukea oppimisensa tueksi, kuin mitä tavanomaiset oppimisen tukikeinot varhaiskasvatuksessa/ koulussa pystyy tarjoamaan” (VEO, N, S20).

Merkillepantavaa on, että vaikka vaativan erityisen tuen käsitteellä ei alun perin ole tarkoitettu ainoastaan pedagogista tukea eikä kyseessä ole uusi tuen porras oppimisen ja koulunkäynnin kolmitasoiseen tukeen, opettajien mielessä se yhdistyy kuitenkin vahvasti pedagogiikkaan, koulunkäyntiin ja oppimiseen ($n = 68$). Esimerkiksi erityisopettajan mukaan vaativa erityinen tuki on ”erityistä tukea niille oppilaille, jotka tarvitsevat erityisiä tukitoimia koulunkäyntiinsä/oppimiseensa” (EO, N, K19). Suoraan opettajien omia kokemuksia kuvanneiden vastausten lisäksi myös tästä voidaan päätellä, että opetusalan ammattilaiset tulkitsevat käsitteen merkitystä kukin omasta viitekehiksestään käsin.

Varsinaisen määrittelemisen lisäksi opettajat kuvasivat vaativaa erityistä tukea esittelemällä siihen liittyviä syitä ja tekijöitä. Vaikka kyselytutkimukseen vastanneet opettajat eivät omissa määritelmässään yhtä vastaajaa lukuun ottamatta viitanneetkaan suoraan opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman kehittämissuunnan käyttämään määritelmään, nostettiin merkittävässä osassa vastauksia kuitenkin esiin siinäkin mainitut kehitysvammaisuus ($n = 54$), psyykkiset haasteet ($n = 53$), moni- ja vaikeavammaisuus ($n = 32$) sekä autismitilasto ($n = 42$) syinä tai perusteina vaativan erityisen tuen tarpeeseen. ”Kyseessä ovat yleensä autismin kirjon, psyykkisesti oireilevien tai toiminta-alueit-

tain opiskelevien lasten ja nuorten joukko, joiden tukitoimien järjestämisessä on merkittäviä haasteita” (EO, N, K19). Lisäksi vaativaan erityiseen tukeen mainittiin muutamissa vastauksissa liittyvän myös toiminta-alueittain opiskelu ($n = 2$) ja pidennetty oppivelvollisuus ($n = 4$), jotka on nostettu esiin myös vaativan erityisen tuen kehittämissuunnan loppuraportissa ja sen jälkeen VIP-verkoston työskentelyssä.

Muutama vastaaja näki, että kyseessä on jonkinlainen erityisen tuen marginaaliryhmä ($n = 2$). Opetus- ja kulttuuriministeriön kehittämissuunnan loppuraportissa käytettyyn määritelmään viittasi ainoastaan yksi ($n = 1$) vastaaja. Vastauksista nähdään, ettei VETURI-hankkeessa luotu ja vaativan erityisen tuen kehittämissuunnan raportissa käytetty vaativan erityisen tuen määritelmä, jota myös VIP-verkoston kehittämissuunnassa käytettiin, ole kaikille opetuksen tai varhaiskasvatuksen kentällä työskenteleville opettajille tuttu ja että tähän kyselyyn vastanneilla oli siitä tavalla tai toisella kehittämissuunnassa annetusta määritelmästä poikkeava käsitys.

Vaativaan erityiseen tukeen liitetyt painotuksia

Sen lisäksi, että vastauksissa oli pyritty määrittelemään vaativaa erityistä tukea, niistä erottui kahdeksan erilaista vaativaan erityiseen tukeen liitettävää painotusta. Ne voidaan ryhmitellä kolmen yläotsikon alle.

Ensimmäisessä, lapsen liittyvissä kuvauksissa, painotettiin lapsen roolia tuen saajana ja lapsen tuen tarpeita. Toiseksi tuen toteutuksen kuvailuissa painotettiin tuen tavoitteita, tukeen liittyvää toimintaa ja toimenpiteitä sekä tuen ominaisuuksia. Kolmanneksi tuen keskeisten

elementtien kuvailuissa painottuivat yhteistyö, tuen laajuus ja aika.

Vaativa erityinen tuki kohdistetaan useimpien vastaajien mielestä oppilaalle tai opiskelijalle, hieman tätä harvemman joukon mielestä lapselle tai nuorelle, ja jotkut vastaajista käyttivät vastauksessaan enemmän henkilöön yleisesti viittaavaa määritelmää rajaamatta tarkasti ikäryhmää tai liittämättä tuen tarvitsijaa erityisesti oppimiseen tai opiskeluun. Syyn vaativan erityisen tuen tarpeeseen opettajat liittivät usein lapseen, ja opettajien esittämät syyt olivat moninaisempia kuin VETU-RI-hankkeessa tai vaativan erityisen tuen kehittämissyöryhmän loppuraportissa käytetyssä määritelmässä on kuvattu. Tuen tarpeen syiksi vastauksissa mainitut vammat tai sairaudet voivat merkitä sellaista moni- tai vaikeavammaisuutta, jota nykyisessä määritelmässäkin kuvataan, mutta monissa vastauksissa syiksi sanottiin myös fyysiset haasteet, liikuntavammat ja aistivammat. Syitä vaativan erityisen tuen tarpeelle kuvattiin vastauksissa varsin laajasti, ja aiheeseen liittyvää julkista keskustelua mukaillen vastauksissa tuotiin usein esiin myös käyttäytymisen ja tunne-elämän sekä sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen haasteet.

Se, että vastaajat olivat opetus- ja kasvatusalan ammattilaisia, näkyi muun muassa siinä, että vaativan erityisen tuen tavoitteena pidettiin useimmiten oppimista. Lisäksi tavoitteina pidettiin myös kehitystä, kasvua ja kasvatusta. Monet opettajat kuvasivat vaativaa erityistä tukea toimintana ja erilaisina toimenpiteinä. Sen kuvattiin olevan tukemista, opettamista, ohjaamista, työskentelyä tukea tarvitsevien kanssa ja auttamista. Vaativa erityinen tuki liitettiin vahvasti koulunkäyntiin ja oppimiseen, ja

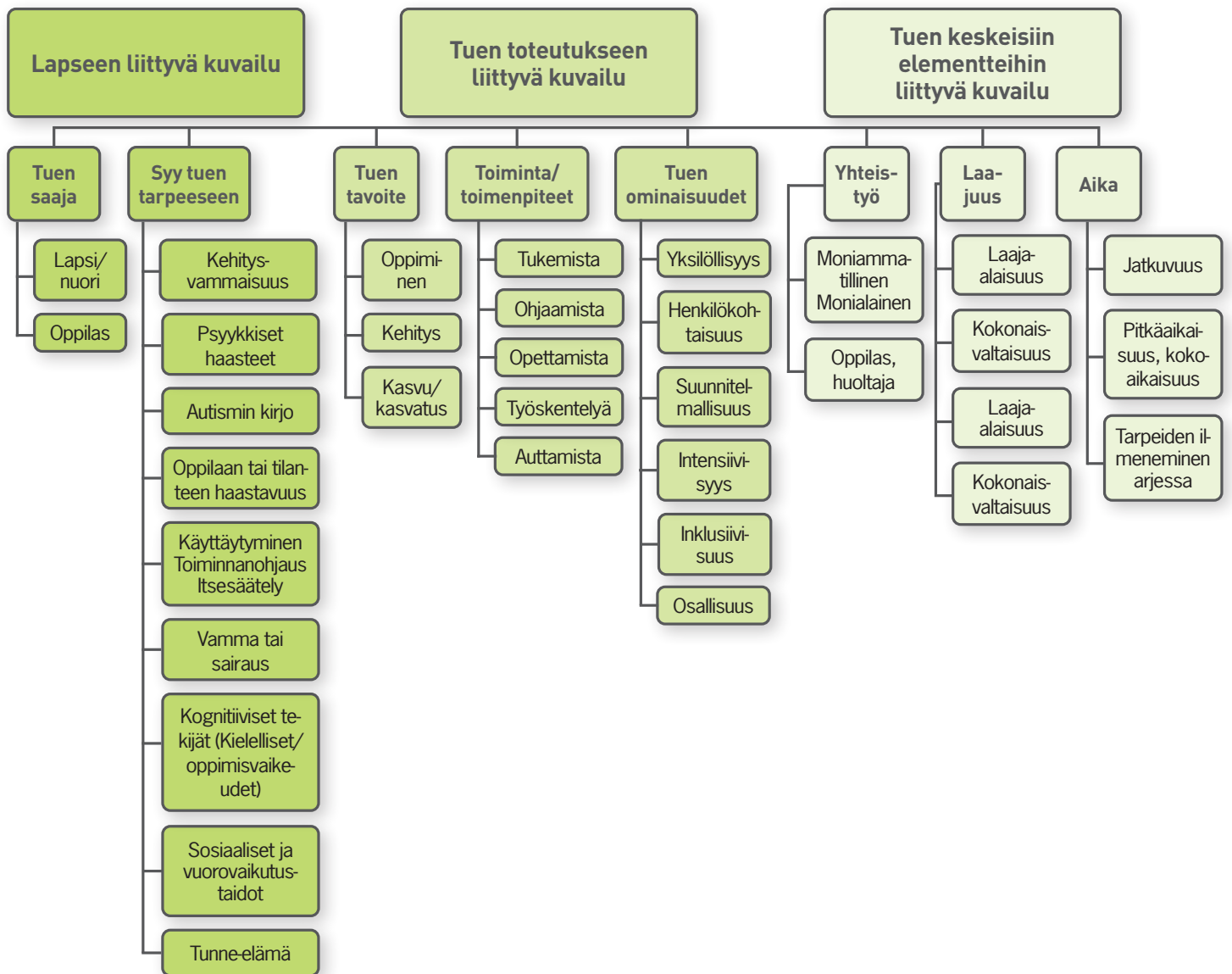
varsin moni vastaaja pitikin sen mahdollisena toteuttamispaikkana erityisluokkaa, pienryhmää tai erityiskoulua. Myös avustaja- ja tulkitsemispalvelut sekä apuvälineet ja muut käytössä olevat resurssit nähtiin vastauksissa tärkeäksi osaksi vaativan erityisen tuen toteuttamista.

Vaativan erityisen tuen toteutukseen liitettiin vastauksissa monia ominaisuuksia. Vastaajat käyttivät kuvailevia ilmauksia, joissa tuki määriteltiin yksilölliseksi, henkilökohtaiseksi, suunnitelmalliseksi ja intensiiviseksi. Lisäksi mainittiin inkluusiivisuus ja osallisuus ja luonnehdittiin toiminta- tai oppimisympäristöä, joskaan nämä eivät vastauksissa määrällisesti erityisesti korostuneet.

Kolmannessa pääkategoriassa, tuen keskeisissä elementeissä, vastaajat nostivat esiin yhteistyön. Tämä kuvaa sitä, kuinka tärkeää opettajien näkökulmasta on, että vaativaa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan ympärillä on vahva moniammattilainen ja monialainen tukiverkko suunnittelemassa ja järjestämässä sopivia tukimuotoja niin oppimisessa, opiskelussa tai varhaiskasvatuksessa kuin lapsen tai nuoren muussa elämässä. Opettajat kuvasivat myös vaativan erityisen tuen laajuutta: he nostivat esiin sen laaja-alaisuuden, kokonaisvaltaisuuden, tuen tarpeiden moninaisuuden ja tuen monimuotoisuuden. Ajallisesta näkökulmasta korostuivat erityisesti tuen jatkuvuus ja pitkäaikaisuus tai kokoaikaisuus sekä tuen tarpeiden ilmeneminen arjessa.

Kuvio 2

Vaativaan erityiseen tukeen liitetyjä painotuksia



POHDINTA

Samana diagnoosin saaneiden, esimerkiksi autismikirjolla olevien oppilaiden tuen tarpeet voivat vaihdella merkittävästi (esim. van Kessel ym., 2019), ja ehkä sen vuoksi vain osa vastaajista nimesi autismikirjon tai jonkin muun tietyn diagnoosin syyksi tarvita vaativaa erityistä tukea. Sen sijaan,

että pitäisivät jotakin diagnoosia tuen tarpeen syynä, opettajat ajattelivat vaativan erityisen tuen tarpeisiin vastaamisen edellyttävän, että opettajalla on erityistä osaamista tai koulutusta. Opettajat eivät myöskään nostaneet vastauksissaan esiin muiden oppilaiden ja vertaisten merkitystä, vaikka inklusiivisuus joissakin vastauksissa mainittiinkin ja aiemmissa tutkimuk-

sisä on todettu, että vertaisten läsnäolo vaikuttaa moni- ja vaikeavammaisten oppilaiden vuorovaikutukseen myönteisesti (esim. Taub ym., 2017). Muiden samankäisten kanssa järjestettävän opetuksen sijasta vaativan erityisen tuen tarpeisiin vastaamisen ajateltiin edellyttävän, että oppilaan opetus järjestetään erityisluokalla.

Jotta inklusiivinen koulutus voisi toteutua kaikkien oppilaiden kohdalla tuen tasosta ja tarpeesta riippumatta, tulisi oppimisen ja koulunkäynnin tukea kehittää niin, että oppilaiden erityistarpeet tulisivat otetuiksi huomioon. Lisäksi tulisi huomioida opettajien koulutuksen tarpeet ja tarve saada lisää tietoa erityisesti mielenterveydestä ja psyykkisesti oireilevien oppilaiden kohtaamisesta (esim. Ojala, 2017; Porche ym. 2011). Tämän tutkimuksen aineistossa psyykinen oireilu mainittiin vaativan erityisen tuen syyksi lähes yhtä usein kuin kehitysvammaisuus ja useammin kuin esimerkiksi autismitkirjo. Tämä tukee omalta osaltaan aiempien tutkimusten havaintoja siitä, että opettajat pitävät erityisesti oppilaiden mielenterveyteen liittyviä tuen tarpeita ja tukitoimia vaikeina järjestää (esim. Ojala, 2017; Porche ym. 2011).

Erilaisista mielipiteistä ja kokemuksista huolimatta tulisi kuitenkin muistaa, että oikeus osallisuuteen ja inklusiiviseen koulutukseen koskee myös niitä oppilaita, joiden tarpeisiin oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmä ei yksinään riitä, vaan jotka tarvitsevat intensiivisempää, vaativaa ja moniammatillisesti toteutettua tukea. Vaativalle erityiselle tuelle on ominaista moniammatillisuus ja tuen toteuttaminen monialaisesti (esim. Äikäs & Pesonen, 2022) mutta myös sisällöllinen laajuus ja tukea tarjoaviin ammattilaisiin

kohdistuvat osaamisen ja ammattitaidon vaatimukset. Myös tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat puhuivat osaamisen ja ammattitaidon vaatimuksista ja niistä saamistaan kokemuksista, ja he myös korostivat moniammatillisuutta.

Tietyt edellä kuvatut käsitykset nousivat heti esiin tutkimusaineistoa tarkasteltaessa, mutta aineistoon tarkemmin syventyessä saattoi huomata, että opettajat liittivät vaativaan erityiseen tukeen hyvin monia muitakin ulottuvuuksia. Yksinään mikään tässä tutkimuksessa opettajien nimeämistä vaativan erityisen tuen syistä, kuvauksista tai ulottuvuuksista ei välttämättä ole sellainen, että lapsi tai nuori sen vuoksi tarvitsisi vaativaa erityistä tukea tai TUVET-hankkeen myötä ehdotettua vaativaa moniammatillista tukea (Äikäs & Pesonen, 2022). Toisaalta on olemassa monenlaisia yksilöllisiä tilanteita, joissa kuka tahansa lapsi tai nuori voi jonkin aikaa tarvita hyvin intensiivistä ja monipuolista moniammatillista tukea, kuten tämänkin tutkimuksen aineisto ja opettajien kuvaukset osoittavat.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat yhdistivät vaativan erityisen tuen vahvasti oppimisen ja koulunkäynnin erityiseen tukeen, mutta vaativaa moniammatillista tukea tarvitsevalle oppilaalle ei välttämättä aina tehdä edes hallintopäätöstä perusopetuslain mukaisesta erityisestä tuesta. Tällainen voi olla tilanne esimerkiksi sairaalaopetuksessa olevalla oppilaalla. Kun käsitettä ja sen määritelmää VETURI-hankkeessa ja vaativan erityisen tuen kehittämisryhmässä lanseerattiin käyttöön, sillä ei erityisesti pyritty kuvaamaan pedagogisia tukitoimia, vaan korostamaan monialaisen yhteistyön merkitystä sekä tarjottavan tuen laajuutta, intensiivisyyttä ja vaativuutta. Vaa-

tivan erityisen tuen käsitteellä ei missään vaiheessa myöskään ole tavoiteltu uuden, neljännen tason syntymistä oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Koska merkittävä osuus vastaajista kuitenkin liittyy vaativan erityisen tuen pedagogiseen kolmitasoiseen tukeen, tukevat myös tämän tutkimuksen tulokset tarvetta tarkistaa käytössä olevaa vaativa erityinen tuki -käsitettä.

Käsite ”vaativa monialainen tuki”, joka syntyi Äikkään ja Pesosen (2022) tutkimuksen tuloksena, korostaisi ”vaativaa erityistä tukea” paremmin erilaisten tarvittavien palvelujen ja tukitoimien määrää, intensiteettiä ja yksilöllisyyttä sekä monialaisen yhteistyön tarvetta ja merkitystä; se voisi myös vähentää vaativan tuen tarpeen määrittämistä diagnostisten kategorioiden mukaisesti. Myös tästä tutkimusaineistosta tehtyjen havaintojen pohjalta on perusteltua, että käsite muotoiltaisiin ja määriteltäisiin siten, ettei sen sekoittaminen perusopetuslain mukaiseen erityiseen tukeen olisi mahdollista. Käytäntöön paremmin soveltuva vaihtoehto olisi edellä esitetty käsite ”vaativa monialainen tuki”, joka ei liitä tukea niin vahvasti pedagogiikkaan tai perusopetuksen normeissa jo esiintyvään erityisen tuen normatiiviseen käsitteeseen, vaan korostaa niitä vaatimuksia, joita tuen toteuttaminen ja tarjoaminen asettavat ammattilaisille ja heidän yhteistyölleen.

Kyselyyn vastanneiden opettajien vastauksista nähdään, että vaativan tuen tarpeet ovat monimuotoisia ja voivat liittyä hyvin erilaisiin tilanteisiin. Vaativa tuki on usein hyvin kokonaisvaltaista ja liittyy lapsen ja nuoren elämään laajasti, ei vain oppimiseen ja koulunkäyntiin. Tiedämme, että oppiminen ja koulukäynti ovat merkittävä osa lasten ja nuorten elämää, mutta

hyvinvointi ja osallisuus on nähtävä laajempaan kokonaisuutena. Koulussa tarjottu pedagoginen tuki ei yksin riitä vastaamaan kaikkiin tähän kokonaisuuteen liittyviin tarpeisiin, vaan joissakin tilanteissa tarvitaan lisäksi moniammatillista ja monialaista yhteistyötä. Sen vuoksi on edelleen perusteltua käyttää laajasta tuen tarpeesta omaa käsitettään, tarkentaa yhteistä käsitystä vaativan tuen sisällöistä ja myös lisätä kaikkien opettajien sekä muiden lasten ja nuorten kanssa työskentelevien tietoa, osaamista ja ymmärrystä asiasta.

Tämän tutkimuksen rajoituksina voidaan pitää sitä, että opettajien vastauksia tarkastellaan kokonaisuutena, erittelemättä esimerkiksi eri koulutusasteiden tai eri tehtävissä toimivien opettajien vastauksia toisistaan, sekä sitä, ettei tutkimus yhdistä tai vertaile moniammatillisen yhteistyön muiden osapuolien näkemyksiä opettajavastaajien näkemyksiin. Samasta aineistosta on kuitenkin jo aiemmin tutkittu myös muiden kuin opettajavastaajien näkemyksiä TUVET-hankkeeseen liittyvässä opinnäytetyössä (Tillonen, 2022). Lisäksi moniammatillisten vastaajien ajatuksia on kartoitettu Äikkään ja Pesosen (2022) tutkimuksessa.

Tutkimuksen rajoituksista huolimatta havaittua vaativaan erityiseen tukeen liittyvää tutkimuksellista aukkoa pystyttiin tällä aineistolla ja tutkimuksella kattamaan osittain. Lisätutkimusta ja seurantaä tarvitaan kuitenkin edelleen siitä, kuinka hyvin tämän käsitteen yhteisessä määrittelyssä on onnistuttu, kuinka sen vakiinnuttamisessa onnistutaan jatkossa sekä kuinka aiheesta tarjottava koulutus vastaa opettajien odotuksiin. Opettajille tarjotaan täydennyskoulutusta myös monista muista teemoista. Jotta voitaisiin varmistua sii-

tä, että opettajille on tarjolla juuri heidän ajankohtaisiin tarpeisiinsa soveltuvaa ja laadukkaasti toteutettua koulutusta, myös koulutuksia olisi tarpeen arvioida tutkimuksen keinoin.

Lisäksi monialaisen tuen järjestäminen on muutosten keskellä, kun opiskelehuoltopalvelujen ammattilaiset ja muu sosiaali- ja terveydenhuoltohenkilöstö ovat siirtyneet hyvinvointialueiden työntekijöiksi. Tämänkin muutoksen vaikutuksia monialaisen yhteistyön tekemiseen sekä erilaisten lapsille ja nuorille suunnattujen palvelujen saatavuuteen olisi syytä arvioida tarkemmin, kun siirtymävaiheesta päästään vakiintuneempiin käytäntöihin.

Kirjoittajatiedot:

Merja Mannerkoski, KM, väitöskirjatutkija, Itä-Suomen yliopisto

Kwok Ng, LT, yliopistotutkija, Itä-Suomen yliopisto

Mirva Poikola, KM, väitöskirjatutkija, Itä-Suomen yliopisto

Eija Kärnä, KT, professori, Itä-Suomen yliopisto

LÄHTEET

- Atladottir, H. O., Gyllenberg, D., Langridge, A., Sandin, S., Hansen, S. N., Leonard, H., Gissler, M., Reichenberg, A., Schendel, D. E., Bourke, J., Hultman, C. M., Grice, D. E., Buxbaum, J. D., & Parner, E. T. (2015). The increasing prevalence of reported diagnoses of childhood psychiatric disorders: A descriptive multinational comparison. *European Child & Adolescent Psychiatry, 24*(4), 173–183. <https://doi.org/10.1007/s00787-014-0553-8>
- Bortoli, T. D., Balandin, S., Foreman, P., Mathisen, B., & Arthur-Kelly, M. (2012). Mainstream teachers' experiences of communicating with students with multiple and severe disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 47*(2), 236–252.
- Byrne, B. (2022). How inclusive is the right to inclusive education? An assessment of the UN convention on the rights of persons with disabilities' concluding observations. *International Journal of Inclusive Education, 26*(3), 301–318. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1651411>
- Campbell, J. L., Quincy, C., Osserman, J., & Pedersen, O. K. (2013). Coding in-depth semistructured interviews: Problems of unitization and intercoder reliability and agreement. *Sociological Methods & Research, 42*(3), 294–320. <https://doi.org/10.1177/0049124113500475>
- Daniel, L., Gupta, S., & Sagar, R. (2013). Effect of educational module on knowledge of primary school teachers regarding early symptoms of childhood psychiatric disorders. *Indian Journal of Psychological Medicine, 35*(4), 368–372. <https://doi.org/10.4103/0253-7176.122228>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Foreman, P., Arthur-Kelly, M., Bennet, D., Neilands, J., & Colyvas, K. (2014). Observed changes in the alertness and communicative involvement of students with multiple and severe disability following in-class mentor modelling for staff in segregated and general education classrooms: Students with multiple and severe disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 58*(8), 704–720. <https://doi.org/10.1111/jir.12066>
- Fuentes, J., Hervás, A., & Howlin, P. (2021). ESCAP practice guidance for autism: A summary of evidence-based recommendation for diagnosis and treatment. *European Child & Adolescent Psychiatry, 30*(6), 961–984. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01587-4>
- Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta, HE 109/2009. <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2009/20090109#idp447019504>.
- Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi varhaiskasvatustulain muuttamisesta, HE 148/2021. <https://finlex.fi/fi/esitykset/he/2021/20210148>
- Hallituksen esitys eduskunnalle oppilas- ja opiskelijahuoltolaiksi, HE 67/2013. <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2013/20130067?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=oppilas-%20ja%20opiskelijahuoltolaki>
- Hsieh, H. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H., & Vainikainen, M.-P. (2015). Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. (2006). Evaluating training programs: The four levels (3rd. ed.). Berrett-Koehler Publishers.
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T., & Pirttimaa, R. (2013). VETURI-hankkeen kartoitus 2013. Helsingin yliopisto, Jyväskylän yliopisto.
- Kontu, E., Ojala, T., Pesonen, H., Kokko, T., & Pirttimaa, R. (2017). Vaativan erityisen tuen käsite ja tutkimustuloksia (VETURI-hanke 2011–2015). Teoksessa J. Pihkala, K. Lamberg & T. Ojala (toim.) Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisyhmän loppuraportti (s. 34–37). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 34/2017. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kontu, E., Pirttimaa, R., Ojala, T., Kokko, T., Rätty, L., Lassinpelto, O.-P., & Pesonen, H. (2015). Loppuraportti opetus- ja kulttuuriministeriölle. Vaativan erityisen tuen tutkimus- ja kehittämishanke VETURI vuosina 2012–2015. Helsingin yliopisto, Jyväskylän yliopisto.
- Krippendorff, K. (2019). Content analysis: an introduction to its methodology (4th edition). SAGE Publications, Inc.
- Kurasaki, K. S. (2000). Intercoder reliability for validating conclusions drawn from open-ended interview data. *Field Methods, 12*(3), 179–194. <https://doi.org/10.1177/1525822X0001200301>
- Kurth, J. A., Ruppert, A. L., McQueston, J. A., McCabe, K. M., Johnston, R., & Toews, S. G. (2018). Types of supplementary aids and services for students with significant support needs. *The Journal of Special Education, 52*(4), 208–218. <https://doi.org/10.1177/0022466918791156>

- Kyngäs, H. (2020). Inductive content analysis. In H. Kyngäs, K. Mikkonen, & M. Kääriäinen (Eds.) *The application of content analysis in nursing science research* (pp. 13–21). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-30199-6>
- Kärnä, E. & Äikäs, A. (2018). TuVET-hanke – opettajien ja opettajiksi opiskelevien ammatillisen osaamisen kehittäminen. E-Erika: Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia 2/2018, 43–45. <https://journals.helsinki.fi/e-erika/article/view/17>
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 11.8.2017/531. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531#L7P65>
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 2.7.2010/642. https://www.finlex.fi/fi/laki/kokoelma/2010/?_offset=5
- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 101–122. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.758320>
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013). Educators' challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 60(4), 347–362. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470>
- Lintuvuori, M., Hautamäki, J., & Jahnukainen, M. (2017). Perusopetuksen tuen tarjonnan muutokset 1970–2016 – erityisopetuksesta oppimisen ja koulukäynnin tukeen. *Kasvatus & Aika* 11(4) 2017, 4–21. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68762>
- Majoko, T. (2016). Inclusion of children with autism spectrum disorders: Listening and hearing to voices from the grassroots. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(4), 1429–1440. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2685-1>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Mortier, K. (2020). Communities of practice: A conceptual framework for inclusion of students with significant disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 24(3), 329–340. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1461261>
- Määttä, S., Pelkonen, J., Lehtisare, S., & Määttä, M. (2020). Kouluikäikäymättömyys Suomessa. Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston tilannekartoitus, raportit ja selvitykset 2020:9. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kouluakaymattomyys-suomessa>
- Ojala, T. (2017). Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti: Opettajien kokemuksia. *Jyväskylä studies in education, psychology and social-research* 575, University of Jyväskylä.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetusministeriö (2007). Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/79498>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 30.12.2013/1287. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Pesonen, H., Ojala, T., Itkonen, T., & Kontu, E. (2015). Miten vaativa erityinen tuki toteutuu? Teoksessa M. Jahnukainen, T. Ojala, T. Itkonen & E. Kontu (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 163–177). Suomen kasvatustieteellinen seura ry.
- Pihkala, J., Lamberg, K., & Ojala, T. (2017). Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisyöryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 34/2017. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Popping, R. (2010). Some views on agreement to be used in content analysis studies. *Quality & Quantity*, 44(6), 1067–1078. <https://doi.org/10.1007/s11135-009-9258-3>
- Porche, M. V., Fortuna, L. R., Lin, J., & Alegria, M. (2011). Childhood trauma and psychiatric disorders as correlates of school dropout in a national sample of young adults. *Child Development*, 82(3), 928–998. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01534.x>
- Pulkkinen, J., Räikkönen, E., Jahnukainen, M., & Pirttimaa, R. (2019). How do educational reforms change the share of students in special education? *Trends in special education in Finland. European Educational Research Journal EERJ*, 19(4), 364–384. <https://doi.org/10.1177/1474904119892734>
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. *Gaudeamus*.
- Ryan, G. W. & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15(1), 85–109. <https://doi.org/10.1177/1525822X02239569>
- Shyman, E. (2015). Toward a globally sensitive definition of inclusive education based in social justice. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 62(4), 351–362. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1025715>

- Stein, D. J., Szatmari, P., Gaebel, W., Berk, M., Vieta, E., Maj, M., de Vries, Y. A., Roest, A. M., de Jonge, P., Maercker, A., Brewin, C. R., Pike, K. M., Grilo, C. M., Fineberg, N. A., Briken, P., Cohen-Kettenis, P., & Reed, G. M. (2020). Mental, behavioral and neurodevelopmental disorders in the ICD-11: An international perspective on key changes and controversies. *BMC Medicine* 18(19), 21. <https://doi.org/10.1186/s12916-020-1495-2>
- Taub, D. A., McCOrd, J. A., & Ryndak, D. L. (2017). Opportunities to learn for students with extensive support needs: A context of research-supported practices for all in general education classes. *The Journal of Special Education* 51(3), 127–137. <https://doi.org/10.1177/0022466917696263>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2011). Tautiluokitus ICD-10. Klassifikation av sjukdomar. Luokitukset, termistöt ja tilasto-ohjeet. Klassifikationer, terminologier och statistikanvisningar. Suomalainen 3. uudistettu painos Maailman terveysjärjestön (WHO) luokituksesta ICD-10. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201205085423>
- Thompson, J. R., Walker, V. L., Shogren, K. A., & Wehmeyer, M. L. (2018). Expanding inclusive educational opportunities for students with the most significant cognitive disabilities through personalized supports. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(6), 396–411. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-56.6.396>
- Tillonen, S. (2022). TUVET-hankkeen täydennyskoulutukseen osallistuneiden käsityksiä vaativasta erityisestä tuesta. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma, Itä-Suomen yliopisto. https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/27677/urn_nbn_fi_uef_20220575.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.
- van Kessel, R., Walsh, S., Ruigrok, A. N. V., Holt, R., Yliherva, A., Kärnä, E., Moilanen, I., Hjørne, E., Johansson, S. T., Schendel, D., Pedersen, L., Jørgensen, M., Brayne, C., Baron-Cohen, S., & Roman-Urrestarazu, A. (2019). Autism and the right to education in the EU: Policy mapping and scoping review of Nordic countries Denmark, Finland, and Sweden. *Molecular Autism*, 10:44. <https://doi.org/10.1186/s13229-019-0290-4>
- Wehman, P., Schall, C. M., McDonough, J., Graham, C., Brooke, V., Riehle, J. E., Brooke, A., Ham, W., Lau, S., Allen, J., & Avellone, L. (2017). Effects of an employer-based intervention on employment outcomes for youth with significant support needs due to autism. *Autism*, 21(3), 276–290. <https://doi.org/10.1177/1362361316635826>
- World Health Organization (2022). ICD-11 for mortality and morbidity statistics. ICD-11 MMS. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus (1948). <https://ihmisoikeusliitto.fi/ihmisoikeudet/ihmisoikeuksien-julistus/>
- YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus (2006). https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2
- Zagona, A. L., Lansey, K. R., Kurth, J. A., & Kuhlmeier, A. (2020). Fostering participation during literacy instruction in inclusive classrooms for students with complex support needs: Educators' strategies and perspectives. *The Journal of Special Education*, 55(1), 34–44. <https://doi.org/10.1177/0022466920936671>
- Äikäs, A. & Pesonen, H. (2022). Vaativa erityinen tuki perusopetuksessa: käsitteen tarkastelua design-tutkimuksen avulla. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin, 32(2), 67–85.

Laura Kanniainen
Carita Kiili
Asko Tolvanen
Jukka Utriainen
Paavo H.T. Leppänen

Motivatioonalliset ulottuvuudet tutkivassa nettilukemisessa

Kohokohdat

- Nettilukemisen tutkimuksessa olisi syytä huomioida entistä paremmin myös lukijan motivaatio.
- Nettilukemisen motivaatiossa havaittiin neljä ulottuvuutta: kiinnostus nettilukemiseen, nettilukemisen arvostaminen, minäpystyvyys nettilukemisessa ja nettilukutaitojen kehittämiseen liittyvät uskomukset.
- Nettilukemisen motivaatioonalliset ulottuvuudet selittivät 24 prosenttia tutkivan nettilukemisen tehtävässä menestymisestä.
- Minäpystyvyydellä oli voimakkain yhteys tutkivan nettilukemisen tehtävässä menestymiseen.

Tutkimuksessa tarkasteltiin kuudesluokkalaisten nettilukemisen motivaatioonallisia ulottuvuuksia ja niiden yhteyttä tutkivan nettilukemisen tehtävässä menestymiseen. Tutkimukseen osallistui 426 kuudesluokkalaista oppilasta. Nettilukemisen motivaatioonallisia ulottuvuuksia

mitattiin Yhdysvalloissa validoidulla mittarilla. Tutkivan nettilukemisen taitoja arvioitiin verkopohjaisella tehtävällä, jossa oppilaat tutkivat energiajuomien terveysvaikutuksia. Tehtävä mittasi oppilaiden tiedonhakutaitoja, arviointitaitoja, taitoa laatia synteesi usean nettitekstin

pohjalta sekä taitoja muodostaa ja kommunikoida perusteltu kanta tutkimastaan asiasta. Konfirmatorisessa faktorianalyysissä havaittiin neljä nettilukemisen motivationaalista ulottuvuutta: kiinnostus nettilukemiseen, nettilukemisen arvostaminen, minäpystyvyys nettilukemisessa ja nettilukutaitojen kehittämiseen liittyvät uskomukset. Tilastollinen mallinnus osoitti, että nämä neljä ulottuvuutta selittivät yhteensä 24 prosenttia oppilaiden suoriutumisesta tutkivaa nettilukutaitoa mittaavassa tehtävässä. Minäpystyvyydellä oli voimakkain yhteys tutkivan nettilukemisen tehtävässä menestymiseen. Tutkimus osoittaa, että oppilaiden nettilukutaitojen kehittymistä voidaan edistää taitojen opettamisen lisäksi myöskin tukeamalla oppilaiden motivaatiota nettilukemiseen.

Asiasanat: motivationaaliset ulottuvuudet, digitaalinen lukutaito, tutkiva nettilukeminen, minäpystyvyys

Oppilaat käyttävät yhä enenevässä määrin internetiä koulutyössään (Frailon ym., 2014). Internetin käyttö, joka edistää oppilaiden oppimista, vaatii tutkivan nettilukemisen taitoja. Tutkiva nettilukeminen on tavoitteellista toimintaa, jossa lukija paneutuu jonkin kysymyksen tai ongelman selvittämiseen ja hyödyntää siinä netistä löytyvää informaatiota (Kiili & Laurinen, 2018). Tutkiva nettilukeminen on syklinen prosessi, jossa lukija 1) määrittelee tiedontarpeensa, 2) hakee tietoa, 3) arvioi löytämänsä informaation hyödyllisyyttä ja luotettavuutta, 4) tekee synteysin löytämästään informaatiosta sekä 5) muodostaa ja kommunikoi perustellun kannan tutkimastaan asiasta (Leu ym., 2013). Tämän lisäksi lukijan on vielä osattava säädellä toimintaansa, jolla hän pyrkii kohti tavoitettaan (Quintana ym., 2005).

Kuten yllä oleva kuvaus osoittaa, tutkivassa nettilukemisessa on kyse vaativasta taidosta. Siihen vaikuttavat hyvin monet lukijaan, teksteihin ja lukemisaktiiviteetteihin liittyvät tekijät sekä sosiokulttuurinen konteksti (Coiro, 2021). Suurin osa tutkivan nettilukemisen tutkimuksesta on keskittynyt selvittämään, millaiset kognitiiviset, lukijaan liittyvät tekijät selittävät taitavaa nettilukemista. Aiemmissä tutkimuksissa on esimerkiksi selvitetty, millainen merkitys nettilukutehtävissä menestymisen kannalta on lukusujuvuudella (Kanniainen ym., 2019), luetun ymmärtämisellä, aikaisemmalla tiedolla (Coiro, 2011), tietokäsityksillä (Kammerer ym., 2021) sekä tarkkaavuudella ja toiminnanohjauksella (Kanniainen ym., 2021).

List ja Alexander (2018) kuitenkin peräänkuuluttavat tutkijayhteisöä huomiomaan paremmin myös motivationaaliset ja affektiiviset ulottuvuudet tutkimuksissa, joissa lukijoiden on hyödynnettävä useita tekstilähteitä ongelmien ratkaisemisessa. E erityisen tärkeää tämä voi olla esimerkiksi silloin, kun oppimiseen liittyvät vaikeudet, kuten lukemisen ja tarkkaavuuden vaikeudet, hankaloittavat nettilukemista (Kanniainen ym., 2022). Hyvän opiskelumuotivaation on havaittu tukevan opintojen edistymistä erityisesti niillä oppijoilla, joilla on oppimisvaikeuksia (Salmi ym., 2020). Oppijoiden tutkivaan nettilukemiseen vaikuttavan motivaation arviointi on kuitenkin vaikeaa ilman sopivia arviointivälineitä. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, miten Forzanin ja muiden (2021) Yhdysvalloissa kehittämä nettilukemisen motivaatiomittari soveltuu suomalaiseen aineistoon ja miten motivationaaliset ulottuvuudet olivat yhteydessä kuudesluokkalaisten tutkivan nettilukemisen taitoihin.

OPPILAIEN TUTKIVAN NETTILUKEMISEN TAIDOT

Oppilaiden tutkivan nettilukemisen taidoissa on suuria eroja (Coiro, 2011; Leu ym., 2015). Osa oppilaista on taitavia nettilukijoita, kun taas osalla voi olla ongelmia useilla nettilukemisen osa-alueilla. Tiedonhaussa ongelmat voivat ilmetä hakukyselyjen muotoilemisessa (van Deursen & Van Diepen, 2013) tai hakutulosten lukemisessa (Hautala ym., 2018). Hautala ja muut (2018) havaitsivat, että jotkut oppilaat lukivat hakutuloksista vain otsikon eivätkä kiinnittäneet huomiota verkko-osoitteisiin tai esimerkkiteksteihin. Näin toimivien oppilaiden tiedonhaku oli sattumanvaraista, ja he päätyivät muita oppilaita useammin sivuille, joista ei ollut hyötyä tehtävän tekemisessä. Taitavimmat oppilaat puolestaan kiinnittivät huomiota hakutulosten tarjoamaan informaatioon kattavasti, kun he tekivät päätelmiä siitä, millä nettisivulla kannattaisi vieraila.

Koska internetissä on laadultaan hyvin erilaisia tekstejä, oppilaiden pitäisi myös osata arvioida, mihin teksteihin voi luottaa. Tekstien luotettavuuteen vaikuttavat monet eri tekijät. Tällaisia ovat kirjoittajan asiantuntijuus ja tarkoituksellisuus, julkaisupaikka ja sen julkaisukäytänteet sekä tekstissä esiteltyjen perustelujen laatu (Forzani, 2020). Vaikka taitavimmat oppilaat osaavat arvioida useita erilaisia luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä (Kiili ym., 2018a), nettitekstien luotettavuuden arviointi on kuitenkin monille oppilaille vaikeaa. He saattavat kiinnittää huomiota luotettavuuden kannalta epäolennaisiin seikkoihin, kuten tekstin ulkoisiin piirteisiin (Coiro ym., 2015; McGrew ym., 2020).

Kun nettiä käytetään monimutkais-

ten ilmiöiden tutkimiseen, on luettava useita erilaisia nettitekstejä. Näistä teksteistä oppilaiden pitäisi muodostaa jäsentynyt kokonaiskuva eli synteesi tutkittavasta ilmiöstä (Leu ym., 2015). Tämä edellyttää eri tekstien sisältöjen vertailua. Taitava lukija hahmottaa, miten tekstit tukevat toisiinsa ja millaisia ristiriitaisia näkemyksiä ne pitävät sisällään. Tämä on erityisen vaativa osa-alue tutkivassa nettilukemisessä (Cumming ym., 2016). Myös hyvin perustellun kannan muodostaminen ja kommunikointi on vaativaa, ja etenkin alakoulussa oppilaiden taidoissa on suuria eroja (Kiili ym., 2020).

MOTIVATIONAALISET ULOTTUVUDET LUETUN YMMÄRTÄMISESSÄ

Motivaatio suuntaa ja ylläpitää yksilön toimintaa (Schunk & DiBenedetto, 2020). Lukemisen motivaatiolla tarkoitetaan luetuviin aiheisiin ja lukemisen prosesseihin liittyviä tavoitteita, arvoja ja uskomuksia (Guthrie & Wigfield, 2000). Lukemisen motivaatiota, kuten motivaatiota ylipäätään, voidaan tarkastella useista teoreettisista näkökulmista (Koenka, 2020).

Tässä tutkimuksessa käytimme Forzanin ja muiden (2021) kehittämää ja validoimaa nettilukemisen motivaatiomittaria, joka koostuu neljästä motivationaalisesta ulottuvuudesta. Nämä ovat kiinnostus lukemiseen, lukemisen arvostaminen, lukemisen minäpystyvyys ja omien taitojen kehittämiseen liittyvät uskomukset. Seuraavaksi tarkastelemme näitä neljää ulottuvuutta ja niiden merkitystä luetun ymmärtämiselle.

Kiinnostus lukemiseen kumpuaa

usein lukijan sisäisistä motiiveista (Wigfield & Guthrie, 1997). Ryanin ja Decin (2000; 2020) itsemääräämisteorian mukaan sisäisesti motivoituneen henkilön toimintaa voi ohjata esimerkiksi uteliaisuus tai tiedonhalu. Itsemääräämisteoria perustuu oletukseen, että ihmisellä on luontainen pyrkimys psykologiseen kehittymiseen, kuten oppimiseen. Forzanin ja muiden (2021) kehittämässä nettilukemisen motivaatiomittarissa kiinnostusta lukemiseen tarkastellaankin juuri innostuneisuuden ja tiedonhalun näkökulmasta.

Laajassa Saksassa tehdyssä pitkittäistutkimuksessa (Miyamoto ym., 2020) havaittiin, että sisäinen lukemisen motivaatio oli positiivisesti yhteydessä oppilaiden luetun ymmärtämisen taitoon viidennellä luokalla. Viidenneltä luokalta kymmenennelle luokalle oppilaiden sisäinen motivaatio kuitenkin heikkeni, ja se heijastui heidän luetun ymmärtämisen kehittymiseen. Tutkimuksissa onkin havaittu kiinnostuksen lukemista kohtaan vähenevän iän myötä (ks. katsaus, Wigfield ym., 2016).

Lukemisen arvostaminen viittaa siihen, että lukija pitää lukemista hyödyllisenä ja tärkeänä (Guthrie ym., 2013). Lukija, joka arvostaa lukemista, uskoo, että hyvä lukutaito auttaa häntä saavuttamaan itselleen tärkeitä tavoitteita (Eccles & Wigfield, 2020) ja että lukemalla voi oppia uusia asioita (Wolters ym., 2014). Lukija voi myös pitää tietyssä lukutehtävässä menestymistä itselleen tärkeänä (Forzani ym., 2021).

Tutkimustulokset lukemisen arvostamisen merkityksestä ovat kuitenkin olleet ristiriitaisia. Durikin ja muiden (2006) pitkittäistutkimuksessa havaittiin, että koettu lukemisen tärkeys neljännellä luokalla ja lukiossa ennusti sitä, kuinka monta äidin-

kielen kurssia lukiolaiset valitsivat. Sen sijaan Bråten ja muut (2013) sekä Wolters ja muut (2014) eivät löytäneet vastaavaa yhteyttä lukemisen arvostamisen ja luetun ymmärtämisen väliltä. Tulokset voivat johtua siitä, että oppilaat, joilla on luetun ymmärtämisen pulmia, saattavat pitää lukemista yhtä tärkeänä ja hyödyllisenä kuin oppilaat, joilla luetun ymmärtämisen pulmia ei ole (Wolters ym., 2014). Guthrien ja muiden (2013) tutkimuksessa, johon osallistui yli tuhat seitsemäsluokkalaista, lukemisen arvostamisen ja luetun ymmärtämisen välinen yhteys oli jopa negatiivinen. Saattaa hyvin olla, että kun luetun ymmärtäminen on vaikeaa ja sen kohtaa kouluarjessaan jatkuvasti, osaa arvostaa lukutaitoa.

Minäpystyvyydellä tarkoitetaan henkilön käsityksiä kyvyistään ja siitä, kuinka hyvin hän pystyy suoriutumaan tietyissä tehtävissä (Bandura, 1997). Minäpystyvyys voi olla spesifiä, tilannesidonnaista ja tulevaisuuteen orientoituvaa (Bandura, 1997; Schunk & DiBenedetto, 2016). Täten lukemisen minäpystyvyys voi vaihdella tilanteesta toiseen ja siihen pystytään myös vaikuttamaan esimerkiksi minäpystyvyyttä tukevilla interventioilla (Unrau ym., 2018).

Minäpystyvyydellä on tärkeä merkitys oppimisessa ja koulumenestyksessä, sillä se vaikuttaa yksilöiden tekemiin valintoihin, heidän asettamiinsa tavoitteisiin ja ponnisteluun vaikeissa tehtävissä (Schunk & DiBenedetto, 2016; Zimmermann, 2000). Linnenbrinkin ja Pintrichin (2003) mukaan oppilaat, joilla on korkea lukemisen minäpystyvyys, ovat todennäköisesti aktiivisempia lukijoita kuin oppilaat, joilla on alhainen minäpystyvyys. He myös jatkavat, että nämä oppilaat luultavimmin

panostavat enemmän lukutehtäviin ja yrittävät ymmärtää vaikeita tekstejä sitkeämmin. Lukemisen minäpystyvyyden onkin havaittu selittävän lukutehtävissä menestymistä (Guthrie ym., 2013; Lee & Jonson-Reid, 2016; Unrau ym., 2018).

Uskomuksilla lukijana kehittymisestä viitataan siihen, missä määrin lukija uskoo, että harjoittelu auttaa häntä tulemaan paremmaksi lukijaksi (Forzani ym., 2021). Tämä motivationaalinen ulottuvuus liittyy Dweckin (2006) esittämään kasvun ajattelutapaan. Tällaisessa ajattelutavassa henkilö uskoo, että hän pystyy kehittämään älykkyyttään ja kykyjään haastamalla itseään ja ponnistelemalla kohti tavoitteitaan. Kasvun ajattelutapa kohottaa motivaatiota, kun taas ajattelutapa, jonka mukaan kykyjä ei voi kehittää, heikentää motivaatiota. Braasch ja muut (2014) tarkastelivat näiden kahden ajattelutavan yhteyttä menestymiseen lukutehtävissä, joka edellytti useiden tekstien luotettavuuden arviointia ja tekstien välisten yhteyksien hahmottamista. Tutkimus, johon osallistui 59 lukio-laista, osoitti, että mitä voimakkaammin lukiolaiset ajattelivat älykkyyden olevan mukautuvaa, sitä paremmin he menestyivät lukutehtävissä.

Yllä kuvatut motivationaaliset ulottuvuudet on kielennetty Forzanin ja muiden (2021) motivaatiomittarissa nettilukemisen kontekstiin seuraavasti: kiinnostus nettilukemiseen, nettilukemisen arvostaminen, nettilukemiseen liittyvä minäpystyvyys ja nettilukutaitojen kehittämiseen liittyvät uskomukset. Forzanin ja muiden (2021) tutkimukseen osallistui 1 798 yhdysvaltalaisista seitsemäsluokkalaista oppilasta. Motivationaaliset ulottuvuudet latautuivat kolmelle faktorille siten, että kiinnostusta nettilukemiseen ja nettiluke-

misen arvostamista mittaavat havainnot latautuivat samalle faktorille ja nettilukemiseen liittyvä minäpystyvyys ja nettilukutaitojen kehittämiseen liittyvät uskomukset molemmat omille faktoreilleen.

Forzanin ja muiden (2021) tutkimuksessa havaittiin, että mitä korkeampi oppilaan minäpystyvyys oli, sitä paremmin oppilaat menestyivät tutkivan nettilukemisen tehtävässä. Minäpystyvyys selitti 12 prosenttia tutkivan nettilukemisen pistemäärin vaihtelusta. Nettilukutaitojen kehittämiseen liittyvien uskomusten selitysaste oli 5 prosenttia ja kiinnostuksen ja nettilukemisen arvostamisen selitysaste oli puolestaan vain 2 prosenttia. Vaikka tyttöjen ja poikien lukemisen motivaatiossa on havaittu eroja (esim. Brozo ym., 2014), niin Forzani ja muut (2021) havaitsivat, että tyttöjen ja poikien nettilukemisen motivaation rakenne olisi samanlainen.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten Forzanin ja muiden (2021) kehittämä nettilukemisen motivaatiomittari soveltuu suomalaisten oppilaiden, sekä tyttöjen että poikien, nettilukemisen motivaation arviointiin. Tarkastelemme ensin nettilukemisen motivaation sekä tutkivan nettilukemisen faktorirakennetta. Tämän jälkeen selvitämme, miten nettilukemisen motivationaaliset ulottuvuudet ovat yhteydessä oppilaiden suoriutumiseen tutkivan nettilukemisen tehtävässä.

MENETELMÄT

Tutkittavat ja aineistonkeruu

Tutkimukseen osallistui 426 kuudesluokkalaista oppilasta kahdeksasta keski-suomalaisesta koulusta. Oppilaat olivat

12–13-vuotiaita ($ka = 12.34$, $kh = 0.32$) ja heistä 207 oli tyttöjä ja 219 poikia. Tässä tutkimuksessa käyttämämme aineisto on kerätty kahden erillisen oppitunnin aikana osana Suomen Akatemian rahoittamaa *Internet ja oppimisvaikeudet: Monitieteinen lähestymistapa tiedon hankkimiseen uudessa mediassa* -hanketta (eSeek, nro 274022, nro 32452). Ensimmäisellä oppitunnilla oppilaat täyttivät motivaatiokyselyn ja toisella tunnilla tekivät tutkivan nettilukemisen tehtävän tietokoneilla. Kaikki oppilaat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti, huoltajien kirjallisella suostumuksella. Jyväskylän yliopiston eettinen toimikunta on todennut tutkimussuunnitelmaa arvioidessaan, ettei suunnitelma sisällä eettisiä ongelmia.

Tutkivan nettilukemisen arviointi

Tutkivan nettilukemisen taitoja arvioitiin yhdysvaltalaisen tutkijoiden kehittämällä testillä (Leu ym., 2015), jonka pohjalta olemme kehittäneet suomalaisen testiversion. Suomalainen nettilukutaitoja mittaava testi on validoitu samalla aineistolla, jota käytimme tässä tutkimuksessa (Kiili ym., 2018b). Testi mittaa lukijan taitoja 1) hakea tietoa hakukoneilla, 2) arvioida löytämänsä informaation luotettavuutta, 3) laatia synteesi useamman tekstin pohjalta sekä 4) muodostaa ja kommunikoida perusteltu kanta tutkimastaan asiasta (Leu ym., 2015).

Tutkivan nettilukemisen testissä oppilaiden tehtävänä oli selvittää energiajuomien terveysvaikutuksia. Oppilaat saivat tehtävänannon sähköpostilla kuvitteellisen koulun rehtorilta, joka pyysi heitä ottamaan selvitystyönsä pohjalta kantaa siihen, pitäisikö koululle hankkia energia-

juoma-automaatti vai ei. Rehtorin lisäksi kaksi virtuaalista oppilashahmoa ohjasi oppilaita tehtävän tekemisessä. Virtuaalihahmot antoivat oppilaille ohjeita keskustelupalstalla ja chatissä.

Tehtävän aikana oppilaat lukivat neljä eri nettitekstiä, joista he poimivat pääideat talteen muistiinpanotyökalulla. Teksteistä kaksi oli uutistekstejä (T1, T4). Lisäksi oppilaat lukivat yhden akateemisen, neutraalin tekstin (T2) sekä yhden kaupallisen tekstin (T3). Oppilaat hakivat kaksi tekstiä hakukoneen avulla (T2, T4), ja kaksi tekstiä heille annettiin. Jos oppilas ei löytänyt oikeita nettitekstejä hakukoneella, virtuaalihahmo antoi myös ne heille. Tällä pyrittiin varmistamaan, että jokainen oppilas luki kaikki tehtävän kannalta relevantit tekstit. Tämän lisäksi oppilaat arvioivat kahden tekstin (T2, T3) luotettavuutta chat-keskustelussa virtuaalihahmon kanssa. Virtuaalinen oppilashahmo kysyi, onko nettitekstin kirjoittaja energiajuomien terveysvaikutusten asiantuntija ja onko nettisivulla annettu tieto luotettavaa.

Luettuaan tekstit oppilaat laativat synteessin siitä, mitä he olivat oppineet energiajuomien terveysvaikutuksista lukemistaan teksteistä. Synteessin laatimisesa he saivat hyödyntää muistiinpanojaan. Lopuksi oppilaat vielä vastasivat rehtorin sähköpostiin, johon he kirjoittivat perustellun kantansa energiajuoma-automaatin hankinnasta. Oppilaiden vastaukset pisteytettiin, ja pisteiden kuvailevat tiedot sekä pisteytysten reliabiliteetit eli arvioitsijoiden välisten pisteytysten yhteneväisyys (Kappa) on koottu taulukkoon 1 (Kiili ym., 2018b).

Taulukko 1

Nettilukutaitoja mittaavan testin pisteytys, kuvailevat tiedot ja arvioitsijoiden välisten pisteytysten reliabiliteetit muuttujittain

Havaittu muuttuja	Pisteet	KA	KH	Reliabiliteetti (Kappa)
<i>Tiedonhaku</i>				
1. Hakukyselyn muotoilu (T2)	0–2	0.40	0.76	1.00
2. Hakuun käytetty aika (T2)	0–4	1.81	1.29	-
3. Hakukyselyn muotoilu (T4)	0–2	0.84	0.44	1.00
4. Hakuun käytetty aika (T4)	0–4	2.08	1.30	-
<i>Arviointi</i>				
5. Kirjoittaja asiantuntijuus (T2)	0–3	1.67	1.16	0.97
6. Nettitekstin luotettavuus (T2)	0–3	1.67	0.79	0.95
7. Kirjoittaja asiantuntijuus (T3)	0–3	1.35	1.27	0.95
8. Nettitekstin luotettavuus (T3)	0–3	1.07	1.19	0.98
<i>Synteesi</i>				
9. Pääideoiden poimiminen (T1)	0–2	0.98	0.53	1.00
10. Pääideoiden poimiminen (T2)	0–2	1.31	0.77	0.92
11. Pääideoiden poimiminen (T3)	0–2	0.65	0.68	0.86
12. Pääideoiden poimiminen (T4)	0–2	1.16	0.71	0.87
13. Käytettyjen lähteiden määrä synteesissä	0–3	1.49	1.12	0.81
14. Synteesin laatu	0–3	0.89	0.86	0.78
<i>Kommunikointi</i>				
15. Argumentaation laatu sähköpostiviestissä	0–5	2.12	1.42	0.94
16. Vastaanottajan huomioiminen sähköpostiviestissä	0–5	2.19	1.23	0.72

Huom. Tarkemmat pisteytyskriteerit saa pyydettäessä ensimmäiseltä kirjoittajalta.

Tiedonhaussa pisteitä sai esimerkiksi siitä, kuinka relevantteja hakutermejä oppilas käytti muotoilemassaan hakukyselyssä. Kirjoittajan asiantuntijuuden arvioimisessa oppilas sai pisteen, jos osasi varmentaa luotettavana pidettävän tekstin laatijan tai kyseenalaistaa epäluotettavana pidettävän tekstin laatijan asiantuntijuuden. Oppilas sai lisäpisteitä sen perusteella, kuinka hyvin hän osasi perustella arvionsa. Synteesin laadun pisteytykses-

sä taas huomioitiin oppilaan laatiman yhteenvedon monipuolisuus ja sidosteisuus. Kommunikoinnin pisteytyksessä oppilaan kirjoittaman sähköpostin argumentoinnin laatua arvioitiin puolestaan huomioimalla oppilaan esittämä kanta (yhdenmukaisuus luotettavana pidettävien tekstin kanssa) sekä esitettyjen perusteluiden ja perustelunäkökulmien määrä.

Motivaatio nettilukemiseen

Tässä tutkimuksessa arvioimme nettilukemisen motivaatiota Forzanin ja muiden (2021) kehittämällä mittarilla (Motivations for Online Reading Questionnaire), joka muokattiin suomalaiseseen kontekstiin sopivaksi. Mittari koostui neljästä motivaationalisesta ulottuvuudesta: 1) kiinnostus nettilukemiseen (alkuperäisessä mittarissa käytetään termiä uteliaisuus), 2) nettilukemisen arvostaminen, 3) minäpystyvyys nettilukemisessa ja 4) nettilukutaitojen kehittämiseen liittyvät uskomukset. Kutakin ulottuvuutta arvioitiin viidellä väittämällä. Käytimme mittarissa viiden skaalaa ("Väite sopii minuun 1 = erittäin huonosti, 2 = melko huonosti, 3 = ei hyvin eikä huonosti, 4 = melko hyvin, 5 = erittäin hyvin") alkuperäisen mittarin neljän skaalan sijaan.

Yhdysvaltalais tutkimuksessa havaittiin, että kolme mittarin väittämää eivät faktoroituneet millekään esitetyistä ulottuvuuksista. Näin ollen ne pudotettiin pois mittarin validoinnissa (Forzani ym., 2021). Näitä väittämiä ei myöskään sisällytetty tämän tutkimuksen analyysihin. Taulukossa 2 on esitetty analyysihin sisällytetyt 17 väittämää, väittämien keskiarvot ja keskihajonnat sekä ulottuvuuksien reliabiliteettikertoimet.

Tilastolliset analyysit

Kuvailevat tilastolliset analyysit sekä reliabiliteettikertoimet laskettiin SPSS-ohjelman versiolla 26. Tutkivan nettilukemisen taitojen ja nettilukemisen motivaation mittamallit testattiin konfirmatorisella faktorianalyysillä. Mittamallien välisiä yhteyksiä tarkasteltiin puolestaan Choleskyn hajotelmalla. Choleskyn hajotelman avul-

la voidaan rakenneyhtälömallinnuksessa muodostaa hierarkkinen regressioanalyysi (de Jong, 1999). Mallintamisessa hyödynsimme Mplus-ohjelman versiota 8 (Muthen & Muthen, 1998–2017). Osa tarkasteltavista muuttujista oli kategorisia, joten käytimme tilastollisten mallien muuttujien estimoinnissa keskiarvot ja varianssit sopeuttavaa painotetun pienimmän neliosumman WLSMV-menetelmää. Tilastomallien sopivuutta tarkasteltiin seuraavilla yleisesti hyväksyttävillä hyvän mallin raja-arvoilla (Hu & Bentler, 1999): khiin neliö (χ^2) -testi, $p > .05$, RMSEA $\leq .06$ (aproximointivirhe), TLI ja CFI $\geq .95$ (Tucker-Lewis-indeksi, suhteellinen yhteensopivuusindeksi) sekä SRMR $\leq .08$ (standardoitu keskimääräinen jäännös).

Nettilukutaitojen mittamallin muodostamisessa hyödynsimme aiemmissä tutkimuksissamme validoituja malleja (Kanniainen ym., 2019; Kiili ym., 2018b). Nettilukutaidot (15 havaittua muuttujaa) jaettiin konfirmatorisella faktorianalyysillä kuuteen faktoriin: 1) tiedonhaku, 2) luotettavuuden varmentaminen, 3) luotettavuuden kyseenalaistaminen, 4) pääideoiden poimiminen yksittäisistä teksteistä, 5) yhteenvedon eli synteesin laatiminen useasta tekstistä ja 5) perustellun kannanoton laatiminen. Koska nämä kuusi faktoria korreloivat merkittävästi keskenään ($r = .29$ – $.73$), niistä muodostettiin kokoava, toisen kertaluvun faktori kuvaamaan tutkivan nettilukemisen osataidoille yhteistä vaihtelua (Kanniainen ym., 2019).

Aiemmassa tutkimuksessa (Kanniainen ym., 2019) havaitsimme, että luotettavuuden kyseenalaistamisen ja synteesin laatimisen jäännösvariانسsien välillä oli negatiivinen korrelaatio. Tämä tarkoittaa sitä, että joillekin lukijoille tekstin luotet-

Taulukko 2

Nettilukemisen motivaatiomittarin väittämien keskiarvot ja -hajonnat sekä ulottuvuuksien reliabiliteetit

Väittäjä	KA	KH	Reliabiliteetti
<i>Kiinnostus nettilukemiseen</i>			0.80
A. Minusta tiedon etsiminen ja lukeminen netissä on kivaa.	3.64	0.93	
B. Pidän uusien asioiden etsimisestä ja lukemisesta netissä.	3.62	0.90	
C. Etsin tietoa lempiaiheistani ja luen niistä netissä niin usein kuin voin.	3.16	1.06	
D. Minulla on lempiaiheita, joista etsin tietoa ja joista luen mielelläni netissä.	3.67	1.07	
E. Jos jokin aihe kiinnostaa minua, yritän aina etsiä tietoa ja lukea siitä netissä.	3.75	0.88	
<i>Nettilukemisen arvostaminen</i>			0.67
F. Kun etsin tietoa ja luen netissä, siihen käytetty aika ei mene hukkaan.	3.50	0.84	
G. Koen tärkeäksi sen, mitä opin netissä.	3.31	0.84	
H. Minusta sellaiset koulutehtävät, joissa etsitään tietoa ja luetaan netissä, ovat hyödyllisempiä kuin muunlaiset tehtävät.	3.22	0.92	
I. Minulle on tärkeää, että olen hyvä etsimään tietoa ja lukemaan netissä.	3.38	0.88	
<i>Minäpystyvyys nettilukemisessa</i>			0.71
J. Kun etsin tietoa ja luen netissä, onnistun siinä yleensä hyvin.	4.00	0.68	
K. Kun etsin tietoa ja luen netissä, osaan kertoa omin sanoin sen, mitä luin.	3.79	0.66	
L. Osaan selvittää netissä, mitä nettisivuilla vastaan tulevat vieraat sanat tarkoittavat.	3.81	0.92	
M. Olen erittäin hyvä etsimään tietoa ja lukemaan netissä.	3.73	0.80	
<i>Nettilukutaitojen kehittämiseen liittyvät uskomukset</i>			0.81
N. Uskon, että pystyn kehittämään tiedon etsimisessä ja lukemisessa netissä, kun yritän kovasti.	3.92	0.79	
O. Uskon, että kun yritän kovasti, osaan etsiä tietoa ja lukea netissä entistä paremmin.	3.72	0.86	
P. Uskon, että harjoittelu auttaa minua kehittämään tiedon etsimisessä ja lukemisessa netissä.	3.71	0.84	
Q. Voin kehittyä tiedon etsimisessä ja lukemisessa netissä, kun näen vaivaa sen eteen.	3.93	0.82	

Huom. Väittämien skaala oli 1–5. Väittämien järjestys mittarissa oli eri kuin tässä esitetty, motivaatiolukemisen ulottuvuuksien mukainen järjestys.

tavuuden kyseenalaistaminen oli vaikeaa, vaikka he onnistuivatkin synteetisessä laa-
misessa, ja joillekin taas toisinpäin. Myös
tässä tutkimuksessa korrelaatio oli nega-
tiivinen, mutta ei tilastollisesti merkitsevä
($-0.31, p = .06$). Muutoin nettilukutaitojen

mittamallin rakenne oli samanlainen kuin
aiemmissa tutkimuksissamme.

Motivaatiolukemisen ulottuvuuksien
mittamallin testauksessa lähtökohtana oli
yhdysvaltalais tutkimuksen validoima kol-
men faktorin malli (Forzani ym., 2021).

Siinä kiinnostus nettilukemiseen ja nettilukemisen arvostaminen faktoritoivat samalle faktorille ja minäpystyvyys nettilukemisessa sekä nettilukutaitojen kehittämiseen liittyvät uskomukset omille faktoreilleen. Lisäksi Forzanin ja muiden mallissa yksi nettilukemisen arvostamiseen liittyvistä muuttujista asetui minäpystyvyyttä kuvaavalle faktorille. Tämän kolmen faktorin mallin (17 havaittua muuttujaa) lisäksi testasimme myös kahta vaihtoehtoista neljän faktorin mallia, joissa havaitut muuttujat jaettiin faktoreihin teoreettisten konstruktioiden mukaisesti. Näiden vaihtoehtoisten sisäkkäisten mallien paremmuutta arvioitiin χ^2 -arvojen peräkkäistestillä (Asparouhov & Muthen, 2006). Rajoitetumpaa mallia verrattiin vähemmän rajoitettuun malliin.

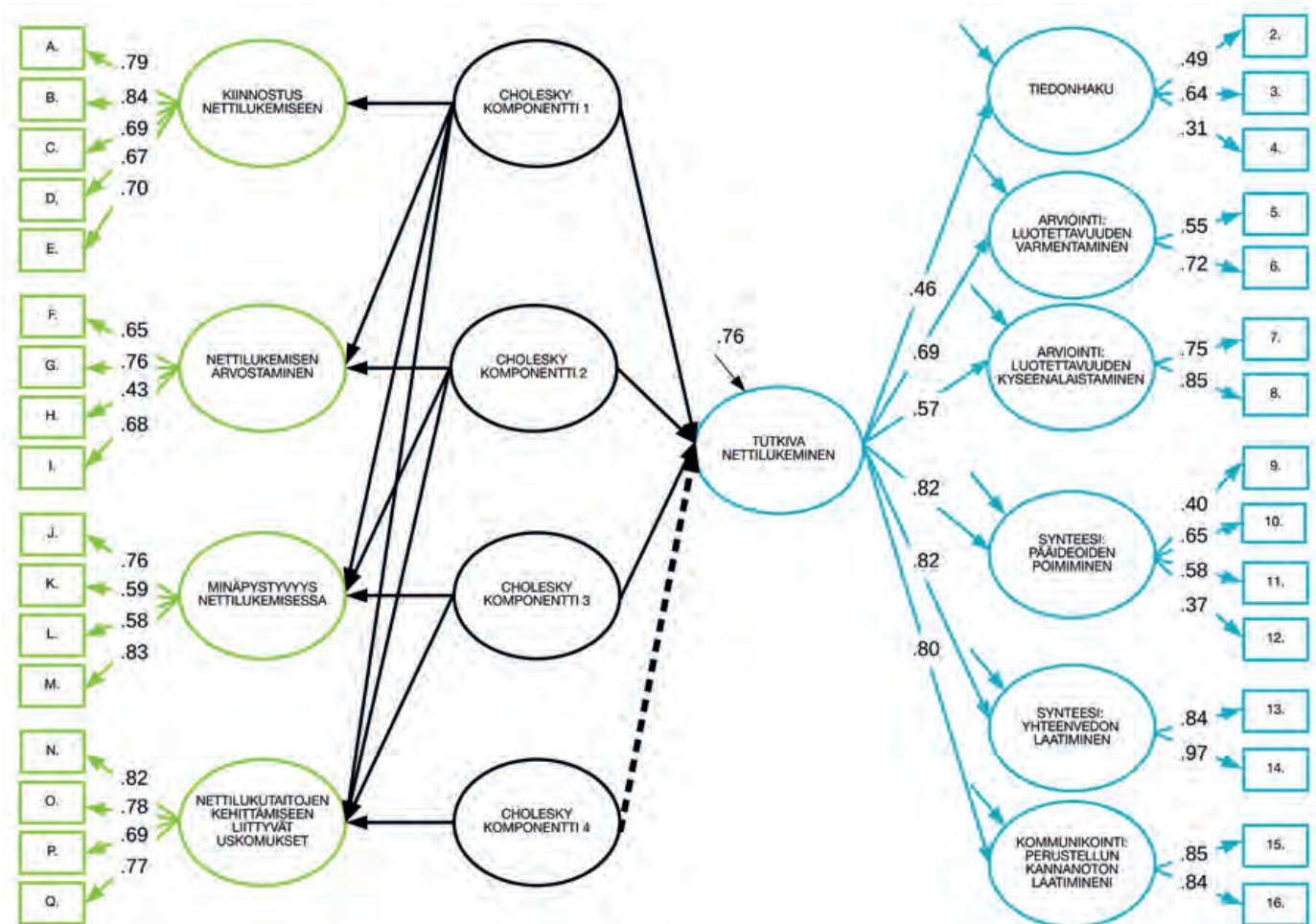
Lopuksi nettilukutaitojen ja nettilukemisen motivaation mittamallit asetettiin samaan rakenneyhtälömalliin, jossa oppilaiden suoriutumista tutkivassa nettilukemisessa selitettiin nettilukemisen motivationaalisilla ulottuvuuksilla. Koska nettilukemisen motivationaalisten ulottuvuuksien välillä oli korkeat korrelaatiot, tarkastelimme yhteyksiä Choleskyn hajotelman avulla. Choleskyn menettelyn mukaisesti teimme neljä erillistä hierarkkista regressioanalyysiä (de Jong, 1999).

Motivatioonaaalisia ulottuvuuksia kuvaavat faktorit asetettiin neljään ennalta määritettyyn järjestykseen siten, että jokainen faktori asetettiin vuorollaan regressiomallin viimeiseksi. Kun asetimme tietyn selittävän motivaatiofaktorin hajotelman viimeiseksi, saimme selville, kuinka paljon kyseinen faktori pystyi selittämään nettilukemista, kun muiden motivaatiofaktorien vaikutus oli kontrolloitu. Kaikissa malleissa kontrolloitiin myös oppilaiden luokan

vaikutus. Esimerkki Choleskyn hajotelman nettilukutaitojen ja nettilukemisen motivaation yhteyksiä selvittävässä rakenneyhtälömallissa on esitetty kuviossa 1.

Kuvio 1

Esimerkki Choleskyn hajotelmasta nettilukutaitojen ja nettilukemisen motivaation yhteyksiä selvittävässä rakenneyhtälömallissa



TULOKSET

Tutkivan nettilukutaidon faktorirakenne

Kuten kuviosta 1 (turkoosilla) voidaan havaita, nettilukutaidot koostuvat kuudesta osataidosta: 1) tiedonhakutaito, 2) taito varmentaa asiantuntijan laatiman tekstin luotettavuus, 3) taito kyseenalaistaa kaupallisen tekstin luotettavuus, 4) taito tunnistaa keskeisimmät asiat yksittäisistä teksteistä, 5) taito laatia synteesi useasta

tekstistä ja 6) taito kommunikoida perusteltu kanta. Eri osataitojen latautumisen nettilukutaitoja kokoavalle faktorille vaihteli .46:n ja .82:n välillä ($p < .001$). Tiedonhakutaidoilla ($\lambda = .46$) ja arviointitaidoilla ($\lambda = .69$, $\lambda = .57$) oli matalimmat lataukset ja pääideoiden poiminnalla ($\lambda = .82$), synteessin laadinnalla ($\lambda = .82$) sekä perustellun kannan kommunikoinnilla ($\lambda = .80$) korkeimmat. Tämä tarkoittaa sitä, että jälkimmäisten taitojen merkitys painottuu tutkivassa nettilukemisessa.

Leun ja muiden (2013) esittämästä

nettilukemisen mallista poiketen nettitekstien luotettavuuden arviointi jakautui kahteen eri osataitoon. Arvioinnin jakautuminen kahtia kertoo siitä, että luotettavuuden arviointi edellyttää ainakin kuudesluokkalaisilta hieman erilaista osaamista silloin, kun he arvioivat asiantuntijan ja toisaalta kaupallisen toimijan laatimaa tekstiä. Kaupallisen tekstin arviointi oli monille oppilaille vaikeampaa kuin asiantuntijatekstin arviointi. Leun ja muiden (2013) mallissa synteessin laatiminen usean tekstin pohjalta on myös kuvattu yhtenä osataitona. Tutkimustulostemme mukaan näyttää kuitenkin siltä, että keskeisimpien ideoiden tunnistaminen yksittäisistä teksteistä vaatii hieman erilaisia taitoja kuin synteessin laatiminen useista teksteistä.

Nettilukemisen motivaation faktorirakenne

Motivatiionaalisten ulottuvuuksien faktorirakenteen arviointi aloitettiin tarkastelemalla yhdysvaltalaisstudiumissa (Forzani ym., 2021) validoidun kolmen faktorin mallin (kiinnostus nettilukemiseen / nettilukemisen arvostaminen, minäpystyvyys nettilukemisessa ja nettilukutaitojen kehittämiseen liittyvät uskomukset) sopivuutta tämän tutkimuksen aineistoon. Vaikka kaikki muuttujien estimaatit olivat tilastollisesti merkitseviä ($p:t < .001$), kolmen faktorin malli ei kuitenkaan yhteensopivuuksien perusteella ollut täysin hyväksyttävissä ($\chi^2(116) = 367.92$, $p < .001$; RMSEA = .07; CFI = .94; TLI = .92; SRMR = .07).

Forzanin ja muiden (2021) kehittämä motivaatiomittari on muodostettu neljän motivaatiolähteen konstruktion pohjalta. Siinä kiinnostuksen nettilukemiseen ja nettilukemisen arvostamisen oli alun perin

ajateltu olevan erillisiä motivaatiolähteenä ulottuvuuksia. Siten päädyimme jakamaan ne omille faktoreilleen ja jatkoimme faktorirakenteen tarkastelua arvioimalla neljän faktorin mallia.

Tämä neljän faktorin malli (kiinnostus nettilukemiseen, nettilukemisen arvostaminen, minäpystyvyys nettilukemisessa ja nettilukutaitojen kehittämiseen liittyvät uskomukset) istui aineistoon paremmin. Tämäkään malli ei kuitenkaan ollut vielä yhteensopivuuksien perusteella täysin hyväksyttävissä ($\chi^2(113) = 330.03$, $p < .001$; RMSEA = .07; CFI = .94; TLI = .93; SRMR = .06). Vaihtoehtoisten sisäkkäisten mallien paremmuutta arvioitiin χ^2 -peräkkäistestien avulla ja havaittiin, että vähemmän rajoitettu neljän faktorin malli sopi aineistoon paremmin kuin rajoitumpi kolmen faktorin malli (χ^2 -diff (3) = 58.41, $p < .001$). Jatkoimme faktorirakenteen tarkastelua arvioimalla modifikaatioindeksien arvoja.

Modifikaatioindeksejä tarkasteltaessa havaitsimme, että vaikka yhdysvaltalaisstudiumissa yksi nettilukemisen arvostamisen muuttujista asetui minäpystyvyyden faktorille, niin tämän tutkimuksen aineistossa kyseinen muuttuja asetui selvästi nettilukemisen arvostamisen faktorille. Koska motivaatiolähteenä ulottuvuuksien teoreettinen tausta puolsi tätä modifikaatiota, muutos voitiin tehdä.

Näin ollen neljän faktorin malli ajettiin uudestaan sillä muutoksella, että edellä kuvattu muuttuja asetettiin latautumaan nettilukemisen arvostamisen faktorille. Yhteensopivuuksien testit, χ^2 -testiä lukuun ottamatta, puolsivat mallin hyväksymistä ($\chi^2(113) = 265.88$, $p < .001$; RMSEA = .06; CFI = .96; TLI = .95; SRMR = .05). Koska edellä kuvatut neljän faktorin mal-

lit eivät olleet enää sisäkkäisiä malleja, χ^2 -peräkkäistestiä ei voitu tehdä. Yhteensopivuuksien tarkastelu kuitenkin osoittaa, että tämä alkuperäisiä teoreettisia konstruktioita mukaileva neljän faktoriin malli istui tutkimusaineistoomme parhaiten.

Tämä lopullinen motivationaalisten ulottuvuuksien mittamalli on esitetty osana kuviota 1 (vihreällä). Faktorilataukset olivat kiinnostuksessa nettilukemiseen .67–.84 ($p < .001$), nettilukemisen arvostamisessa .43–.76 ($p < .001$), nettilukemisen minäpystyvyydessä .58–.83 ($p < .001$) ja

nettilukutaitojen kehittämiseen liittyvissä uskomuksissa .69–.82 ($p < .001$). Motivationaalisten ulottuvuuksien faktoreiden keskinäiset korrelaatiot vaihtelivat .41:n ja .83:n välillä, ja ne on esitetty tarkemmin taulukossa 3. Korrelaatiot osoittavat, että motivationaalisten ulottuvuuksien välillä on multikollineaarisuutta eli päällekkäisyyttä. Tämän päällekkäisyyden vuoksi hyödynsimme lopullisessa rakenneyhtälömallissa Choleskyn hajotelmaa (kuvio 1, mustalla). Taulukossa 3 on myös esitetty motivationaalisten ulottuvuuksien ja tutkivan nettilukemisen väliset korrelaatiot.

Taulukko 3

Motivatioonaalisten ulottuvuuksien ja tutkivassa nettilukemisessa suoriutumisen väliset korrelaatiot

Muuttujat	1.	2.	3.	4.
1. Kiinnostus nettilukemiseen	-			
2. Nettilukemisen arvostaminen	0.83***	-		
3. Minäpystyvyys nettilukemisessa	0.50***	0.58***	-	
4. Nettilukutaitojen kehittämiseen liittyvät uskomukset	0.47***	0.68***	0.41***	-
5. Suoriutuminen tutkivan nettilukemisen tehtävässä	0.18**	0.11*	0.36***	0.26***

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

Motivatioonaalisten ulottuvuuksien yhteydet nettilukemiseen

Tilastollinen mallinnus (kuvio 1) osoitti, että edellä kuvatut neljä motivationaalista ulottuvuutta (kuvio 1, vihreällä) selittivät yhteensä 24 prosenttia oppilaiden suoriutumisesta tutkivaa nettilukutaitoa mittaavassa tehtävässä (kuvio 1, turkoosilla). Yhteensopivuuksien χ^2 -testiä lukuun ot-

tamatta puolsivat rakenneyhtälömallin hyväksymistä ($\chi^2(447) = 547.84$, $p < .001$; RMSEA = .02; CFI = .97; TLI = .97; SRMR = .05), joten lopullinen rakenneyhtälömalli sopi aineistoon hyvin. Kaikilla neljällä motivationaalisella ulottuvuudella, jotka vuorollaan asetettiin Choleskyn hajotelman viimeiseksi (kuvio 1, mustalla katkoviivalla), oli myös oma yhteytensä oppilaiden suoriutumiseen nettilukutehtävässä. Mitä

korkeampi oppilaiden minäpystyvyys oli ($\beta = .36$ $p < .001$), mitä voimakkaammin he uskoivat pystyvänsä kehittymään nettilukijoina ($\beta = .27$; $p < .01$) ja mitä kiinnostuneempia he olivat ($\beta = .20$; $p < .05$), sitä paremmin he suoriutuivat nettilukutehtävistä. Sen sijaan nettilukemisen arvostamisen yhteys nettilukutaitoon oli negatiivinen ($\beta = -.31$; $p < .01$). Tämä tarkoittaa sitä, että osa oppilaista kertoi arvostavansa netissä lukemista, mutta suoriutui nettilukutehtävästä heikosti, tai toisinpäin eli suoriutui tehtävästä hyvin matalasta arvostuksesta huolimatta. Motivationaalista ulottuvuuksista minäpystyvyys selitti siis eniten eli 13 prosenttia nettilukutehtävässä menestymisestä. Nettilukutaidon kehittämiseen liittyvät uskomukset selittivät puolestaan 7 prosenttia ja kiinnostus nettilukemiseen 4 prosenttia tehtävässä menestymisestä.

POHDINTA

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, miten Yhdysvalloissa kehitetty ja validoitu nettilukemisen motivaatiomittari soveltuu suomalaiseen aineistoon. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, miten nettilukemisen motivationaaliset ulottuvuudet ovat yhteydessä tutkivan nettilukemisen tehtävässä menestymiseen. Tarkastelimme myös tutkivan nettilukemisen faktorirakennetta, mutta olemme raportoineet nettilukemisen faktorirakenteeseen liittyviä tuloksia jo aiemmin (Kanniainen ym., 2019; Kiili ym., 2018b). Pohdinnassa keskityimme nettilukemisen motivationaalisiin ulottuvuuksiin ja niiden merkitykseen nettilukutehtävässä menestymisessä. Tutkimustulokset osoittavat, että motivationaaliset

ulottuvuudet, eli kiinnostus nettilukemiseen, nettilukemisen arvostaminen, minäpystyvyys nettilukemisessa ja nettilukutaitojen kehittämiseen liittyvät uskomukset, olivat havaittavissa myös suomalaisella motivaatiomittarin versiolla. Nämä motivationaaliset ulottuvuudet selittivät yhteensä 24 prosenttia oppilaiden suoriutumisesta tutkivan nettilukemisen tehtävässä.

Nettilukemisen motivaation mittaaminen

Yhdysvaltalaisella aineistolla (Forzani ym., 2021) validoitu nettilukemisen motivaatiomittari näyttäisi soveltuvan myös suomalaisten kuudesluokkalaisten oppilaiden motivaation tarkastelemiseen. Mittari ei kuitenkaan toiminut täysin samalla tavalla Yhdysvalloissa ja Suomessa. Kun yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa mittarin väittämät latautuivat kolmelle faktorille (kiinnostus nettilukemiseen / nettilukemisen arvostaminen, minäpystyvyys nettilukemisessa ja nettilukutaitojen kehittämiseen liittyvät uskomukset), tutkimuksemme ne latautuivat neljälle faktorille.

Nämä neljä faktoria – kiinnostus nettilukemiseen, nettilukemisen arvostaminen, minäpystyvyys nettilukemisessa sekä nettilukutaitojen kehittämiseen liittyvät uskomukset – mukailevat mittarin kehittäjien valitsemia neljää, motivaatioteoreettista ulottuvuutta. Vaikka korrelaatio nettilukemisen kiinnostuksen ja nettilukemisen arvostamisen välillä oli varsin korkea ($r = .83$), jäi jokaiselle motivationaalille ulottuvuudelle kuitenkin itsenäistä selitysvoimaa, kun muiden ulottuvuuksien selitysaste oli lopullisessa rakenneyhtälömallissa kontrolloitu (kuvio 1). Ylipäätään molemmissa tutkimuksissa (suomalainen

ja yhdysvaltalainen) havaittiin multikollineaarisuutta motivaation eri ulottuvuuksien välillä, mutta tässä tutkimuksessa multikollineaarisuutta kontrolloitiin Choleskyn hajotelman avulla.

Validoimaamme motivaatiomittariin liittyy myös tiettyjä rajoitteita. Yhtenä rajoitteena voidaan pitää sitä, että vaikka mittarin väittämät ovat jossain määrin kontekstualisoituja, ovat ne edelleen hyvin yleisiä (ks. taulukko 2). Esimerkiksi vain yhdessä väittämässä viitataan koulutehtäviin. Jatkossa mittaria voitaisiin kehittää esimerkiksi siten, että siinä tarkasteltaisiin motivaatiota tutkivaan nettilukemiseen osana koulutyötä. Tällöin olisi mielenkiintoista tarkastella, miten koulutyöhön yhdistetty motivaatiomittari olisi yhteydessä tutkivassa nettilukemisen tehtävässä menestymiseen. Yhteydet motivaation ja tutkivan nettilukemisen välillä saattaisivat olla jopa voimakkaammat.

Toisena rajoitteena voidaan pitää minäpystyvyyden väittämien muotoilua. Forzanin ja muiden (2021) alkuperäisessä motivaatiomittarissa minäpystyvyyden väittämien ”I can.../I will do well the next time...” suomennoksissa on käytetty sanoja ”osaan/onnistun” (taulukko 2), vaikka sanan ”pystyn” käyttäminen olisi suositelumpaa (ks. esim. Korpipää ym., 2021). Lisäksi yksi minäpystyvyyden väittämistä (”Olen erittäin hyvä etsimään tietoa ja lukemaan netissä”) on lähempänä minäkäsityksen kuin minäpystyvyyden käsitettä (ks. Nurmi & Aunola, 2005). Väittämä kuitenkin latautui minäpystyvyyden ulottuvuudelle, joten se päädyttiin pitämään mukana Forzanin ja muiden (2021) alkuperäisen mallin mukaisesti. Väittämän sisällyttäminen malliin puoltaa myös se, että minäkäsityksen ja minäpystyvyyden käsitteet ovat

lähellä toisiaan (Bong & Skaalvik, 2003; Eccles & Wigfield, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2006; Wigfield & Eccles, 2000) ja erityisesti nuoremmilla oppilailla jopa päällekkäisiä (esim. Bong ym., 2012). Jatkossa mittarin minäpystyvyyden väittämät tulisi kielentää siten, että ne heijastavat paremmin oppilaiden pystyvyyden kokemuksia.

Lisätarkasteluna selvitimme motivaatiomittarin faktorirakennetta erikseen tyttöillä ja pojilla, eikä faktorilatauksissa juuri ollut eroja (ks. verkkoliite 1 <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2023/03/Verkkoliite1-scaled.jpg>). Vaikkei tutkimuksemme osallistujamäärä ($N = 426$) riittänyt tyttöjen ja poikien motivaatiomallin mittausinvarianssin testaamiseen, havaittiin yhdysvaltalaisen tutkimuksen mittausinvarianssitestissä mallin kuitenkin mittaavan tyttöillä ja pojilla samoja nettilukemisen motivaatioonaisia ulottuvuuksia. Täten voisi olettaa, että tutkimuksessa käytetyllä mittarilla voidaan arvioida melko luotettavasti suomalaistenkin tyttöjen ja poikien motivaatiota nettilukemiseen. Lopullisen mittausinvarianssin varmistaminen jää kuitenkin tulevien tutkimusten varaan. Vaikka tutkivan nettilukemisen motivaatiomittaria voidaan hyödyntää suomalaisten koulu- ja opiskelijoiden motivaation tutkimiseen, jää tulevien tutkimusten selvittäväksi lisäksi se, miten opettajat voisivat hyödyntää sitä oppilaidensa nettilukemisen motivaation arvioinnissa ja tukemisessa.

Nettilukemisen motivaation yhteydet tutkivaan nettilukutaitoon ja motivaation tukeminen

Nettilukemisen motivaatioonaisien ulottuvuuksien yhteydet tutkivaan nettiluku-

taitoon olivat samankaltaisia kuin yhdysvaltalaisessa aineistossa. Molemmissa tutkimuksissa minäpystyvyys nettilukemisessa oli voimakkain nettilukutehtävissä menestymisen selittäjä (suomalainen tutkimus 13 %; yhdysvaltalainen tutkimus 12 %) ja nettilukutaitojen kehittämiseen liittyvät uskomukset toiseksi voimakkain (7 %; 5 %). Tutkimuksessamme kiinnostus nettilukemiseen selitti vain neljä prosenttia nettilukutehtävissä menestymisestä, ja vastaava selitysosuus yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa oli vieläkin pienempi, vain kaksi prosenttia kiinnostuksella ja nettilukemisen arvostamisella yhteensä.

Tässä tutkimuksessa nettilukemisen arvostamisen yhteys tutkivan nettilukemisen tehtävissä menestymiseen oli negatiivinen, toisin kuin yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa. Negatiivinen yhteys ei kuitenkaan ole poikkeuksellista. Esimerkiksi Guthrie ja muut (2013) havaitsivat samankaltaisen negatiivisen yhteyden lukemisen arvostamisen ja perinteisen luetun ymmärtämisen tehtävissä menestymisen välillä. He arvelivat, että negatiivista yhteyttä voisi selittää se, että vaikka osa oppilaista ei välttämättä arvosta tietotekstien lukemista, he voivat kuitenkin akateemisten taitojensa puolesta suhtautua luetun ymmärtämisen tehtävään omistautuen.

Jang ja muut (2021) taas havaitsivat, että yläkouluikäiset asennoituivat eri tavoin painettuihin ja digitaalisiin teksteihin. Osa oppilaista suosi painettuja lähteitä digitaalisten sijaan. Saattaa siis olla, että jotkut oppilaista arvostavat enemmän painettujen tekstien lukemista, mutta akateemisten taitojensa ansiosta he kuitenkin menestyvät myös nettilukemisen tehtävissä. Lisäksi joukossa voi olla oppilaita, joilla on heikot nettilukutaidot mutta jotka

kuitenkin pitävät nettiä tärkeänä tiedonlähteenä.

Yhteenvedona voidaan todeta, että motivaatio nettilukemiseen voi edistää nettilukutehtävissä menestymistä, sillä nettilukemisen neljä ulottuvuutta selittivät 24 prosenttia tutkivan nettilukemisen tehtävissä menestymisestä. Tämä puoltaa sitä, että kognitiivisten tekijöiden lisäksi nettilukemisen tutkimuksessa olisi syytä huomioida entistä paremmin myös motivationaaliset ulottuvuudet.

Opettaja voi tukea nettilukutaitojen kehittymistä kiinnittämällä huomiota oppilaiden nettilukemisen motivaatioon. Minäpystyvyys näyttäisi olevan tärkein tutkivaan nettilukemiseen yhteydessä oleva motivationaalinen ulottuvuus, joten sen tukeminen opetuksessa olisi erityisen tärkeää. Koska minäpystyvyys on tilannesidonnaista (Bandura, 1997), tulisi sitä tukea sopivilla tehtävillä, joissa oppilaat pääsevät harjoittelemaan nettilukemisen eri osa-alueita. Minäpystyvyyden tärkein lähde on onnistumisen kokemukset, joita voidaan tarjota vaikeustasoltaan sopivilla tehtävillä ja antamalla oppilaille kannustavaa, mutta rakentavaa palautetta (Linnenbrink & Pintrich, 2003).

Pelkkä motivaation ja pystyvyyden tukeminen ei kuitenkaan yksistään riitä. Linnenbrinkin ja Pintrichin (2003) mukaan luokassa voi olla esimerkiksi oppilaita, joiden minäpystyvyys on liian korkealla, vaikka opeteltava asia ei olisikaan vielä hallussa. Lisäksi he toteavat, ettei minäpystyvyys välttämättä pääse kehittymään, jos oppilaat kokevat, ettei opettaja usko heidän kykyihinsä ja tarjoaa heille liian helppoja tehtäviä. Opettajan onkin tärkeä tuntea oppilaidensa taitotaso, kohdentaa palautetta myös tietyn taidon harjoitteluun

ja korostaa, että harjoittelemalla nettilukutaitojen eri osa-alueita, kenestä tahansa voi tulla taitava nettilukija (Hautala ym., 2022; Kanninen ym., 2022).

Nettilukutaitojen eri osa-alueita voi harjoitella vähitellen, osa-alue kerrallaan (Kanninen ym., 2022). Esimerkiksi tiedonhakustrategioiden hallinta voi tukea nettissä lukemista (Hautala ym., 2022). Myös hyvät nettilukutaidot saattavat motivoida. Lisäksi oppilaita voi kannustaa nettilukutaitojen harjoitteluun herättämällä heidän kiinnostuksensa ja uteliaisuutensa kysymyksiin, joihin he etsivät vastauksia netistä. Erityisen motivoivaa voi olla, kun oppilaat saavat itse keksiä kysymyksiä, joita ryhtyvät selvittämään (Coiro ym., 2019).

Kirjoittajatiedot:

Laura Kanninen, tutkijatohtori, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto

Carita Kiili, akatemiatohtori, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto

Asko Tolvanen, professori, Psykologian laitos, Jyväskylän yliopisto

Jukka Utriainen, väitöskirjatutkija, Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

Paavo H. T. Leppänen, professori, Psykologian laitos, Jyväskylän yliopisto

LÄHTEET

Asparouhov, T., Muthén, B., & Muthén, B. O. (2006). Robust chi square difference testing with mean and variance adjusted test statistics. *Mplus Web Notes: No. 10*, 1–6. <https://www.statmodel.com/download/webnotes/webnote10.pdf>

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. *Freeman*.

Bong, M., Cho, C., Ahn, H. S., & Kim, H. J. (2012). Comparison of self-beliefs for predicting student motivation and achievement. *The Journal of Educational Research*, 105(5), 336–352. <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.627401>

Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>

Braasch, J. L., Bråten, I., Strømsø, H. I., & Anmarkrud, Ø. (2014). Incremental theories of intelligence predict multiple document comprehension. *Learning and Individual Differences*, 31, 11–20. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.012>

Brandmo, C. & Bråten, I. (2021). Measuring internet-specific reading motivation and engagement in an academic domain. *Nordic Journal of Literacy Research*, 7(1), 21–44. <https://doi.org/10.23865/njlr.v7.2215>

Brozo, W. G., Sulkunen, S., Shiel, G., Garbe, C., Pandian, A., & Valtin, R. (2014). Reading, gender, and engagement: Lessons from five PISA countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(7), 584–593.

Bråten, I., Ferguson, L. E., Anmarkrud, Ø., & Strømsø, H. I. (2013). Prediction of learning and comprehension when adolescents read multiple texts: The roles of word-level processing, strategic approach, and reading motivation. *Reading and Writing*, 26(3), 321–348. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9371-x>

Coiro, J. (2011). Predicting reading comprehension on the Internet: Contributions of offline reading skills, online reading skills, and prior knowledge. *Journal of Literacy Research*, 43(4), 352–392. <https://doi.org/10.1177/1086296X11421979>

Coiro, J. (2021). Toward a multifaceted heuristic of digital reading to inform assessment, research, practice, and policy. *Reading Research Quarterly*, 56(1), 9–31. <https://doi.org/10.1002/rrq.302>

Coiro, J., Coscarelli, C., Maykel, C., & Forzani, E. (2015). Investigating criteria that seventh graders use to evaluate the quality of online information. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(3), 287–297. <https://doi.org/10.1002/jaal.448>

Coiro, J., Dobler, E., & Pelekis, K. (2019). From curiosity to deep learning: Personal digital inquiry in grades K-5. *Stenhouse Publishers*.

Cumming, A., Lai, C., & Cho, H. (2016). Students' writing from sources for academic purposes: A synthesis of recent research. *Journal of English for Academic Purposes*, 23, 47–58. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2016.06.002>

de Jong, P. F. (1999). Hierarchical regression analysis in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(2), 198–211. <https://doi.org/10.1080/10705519909540128>

- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Forzani, E. (2020). A three-tiered framework for proactive critical evaluation during online inquiry. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 63(4), 401–414. <https://doi.org/10.1002/jaal.1004>
- Forzani, E., Leu, D. J., Yujia Li, E., Rhoads, C., Guthrie, J. T., & McCoach, B. (2021). Characteristics and validity of an instrument for assessing motivations for online reading to learn. *Reading Research Quarterly*, 56(4), 761–780. <https://doi.org/10.1002/rrq.337>
- Frailon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Gebhardt, E. (2014). Preparing for life in a digital age: The IEA International Computer and Information Literacy Study international report. Springer.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L., & Ho, A. N. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48(1), 9–26. <https://doi.org/10.1002/rrq.035>
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil & P. B. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 403–422). Erlbaum.
- Hautala, J., Kiili, C., Kammerer, Y., Loberg, O., Hokkanen, S., & Leppänen, P. H. (2018). Sixth graders' evaluation strategies when reading Internet search results: an eye-tracking study. *Behaviour & Information Technology*, 37(8), 761–773. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1477992>
- Hautala, J., Salmerón, L., Tolvanen, A., Loberg, O., & Leppänen, P. (2022). Task-oriented reading efficiency: interplay of general cognitive ability, task demands, strategies and reading fluency. *Reading and Writing* 35, 1787–1813. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10265-7>
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jang, B. G., Ryoo, J. H., & Smith, K. C. (2021). Latent profiles of attitudes toward print and digital reading among adolescents. *Reading and Writing*, 34(5), 1115–1139. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10104-7>
- Kammerer, Y., Gottschling, S., & Bråten, I. (2021). The role of internet-specific justification beliefs in source evaluation and corroboration during web search on an unsettled socio-scientific issue. *Journal of Educational Computing Research*, 59(2), 342–378. <https://doi.org/10.1177/0735633120952731>
- Kanniainen, L., Kiili, C., Tolvanen, A., Aro, M., Anmarkrud, Ø., & Leppänen, P. H. (2021). Assessing reading and online research comprehension: Do difficulties in attention and executive function matter? *Learning and Individual Differences*, 87, Article 101985. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101985>
- Kanniainen, L., Kiili, C., Tolvanen, A., Aro, M., & Leppänen, P. H. (2019). Literacy skills and online research and comprehension: struggling readers face difficulties online. *Reading and Writing*, 32(9), 2201–2222. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09944-9>
- Kanniainen, L., Kiili, C., Tolvanen, A., Utriainen, J., Aro, M., Leu, D. J., & Leppänen, P. H. (2022). Online research and comprehension performance profiles among sixth-grade students, including those with reading difficulties and/or attention and executive function difficulties. *Reading Research Quarterly* 57(4), 1213–1235. <https://doi.org/10.1002/rrq.463>
- Kiili, C., Bråten, I., Kullberg, N., & Leppänen, P. H. (2020). Investigating elementary school students' text-based argumentation with multiple online information resources. *Computers & Education*, 147, Article 103785. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103785>
- Kiili, C. & Laurinen, L. (2018). Monilukutaidon mestariksi: Opettaja nettulukemisen ohjaajana. Niilo Mäki Instituutti.
- Kiili, C., Leu, D. J., Marttunen, M., Hautala, J., & Leppänen, P. H. T. (2018a). Exploring early adolescents' evaluation of academic and commercial online resources related to health. *Reading and Writing*, 31, 533–557. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9797-2>
- Kiili, C., Leu, D. J., Utriainen, J., Coiro, J., Kanniainen, L., Tolvanen, A., Lohvansuu, K., & Leppänen, P. H. (2018b). Reading to learn from online information: Modeling the factor structure. *Journal of Literacy Research*, 50(3), 304–334. <https://doi.org/10.1177/1086296X18784640>
- Koenka, A. C. (2020). Academic motivation theories revisited: An interactive dialog between motivation scholars on recent contributions, underexplored issues, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, Article 101831. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101831>

- Korpiää, H., Koponen, T. & Lerkkänen, M. K. (2021). Minäuskomukset ja matematiikan oppiminen: Matematiikan Maailmaan -hankkeen kokemuksia. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 31(1), 60–67.
- Lee, Y. S. & Jonson-Reid, M. (2016). The role of self-efficacy in reading achievement of young children in urban schools. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33(1), 79–89. <https://doi.org/10.1007/s10560-015-0404-6>
- Leu, D. J., Forzani, E., Rhoads, C., Maykel, C., Kennedy, C., & Timbrell, N. (2015). The new literacies of online research and comprehension: Rethinking the reading achievement gap. *Reading Research Quarterly*, 50(1), 37–59. <https://doi.org/10.1002/rrq.85>
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2013). New literacies: A dual level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, M. Sailors, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Literacy*, 7th Edition (pp. 1150–1181). Taylor & Francis.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119–137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- List, A. & Alexander, P. A. (2018). Cold and warm perspectives on the cognitive affective engagement model of multiple source use. In J. L. G. Braasch, I. Bråten, & M. T. McCrudden (Eds.), *Handbook of multiple source use* (pp. 34–54). Routledge.
- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 46(2), 165–193. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>
- Miyamoto, A., Murayama, K., & Lechner, C. M. (2020). The developmental trajectory of intrinsic reading motivation: Measurement invariance, group variations, and implications for reading proficiency. *Contemporary Educational Psychology*, 63, Article 101921.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus user's guide*, 8th ed. Muthén & Muthén.
- Nurmi, J. E. & Aunola, K. (2005). Task-motivation during the first school years: A person-oriented approach to longitudinal data. *Learning and Instruction*, 15(2), 103–122. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.009>
- Quintana, C., Zhang, M., & Krajcik, J. (2005). A framework for supporting metacognitive aspects of online inquiry through software-based scaffolding. *Educational Psychologist*, 40(4), 235–244. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4004_5
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860.
- Salmi, E., Määttä, S., Vehkakoski, T., Aunola, K., Kairaluoma, L., & Piirtimaa, R. (2020). Oppimisvaikeuksien, motivaation ja oppijaminäkäsityksen merkitys ammatillisista opinnoista valmistumisessa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 30(3), 50–66.
- Schunk, D. H. & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2. ed.; pp. 34–54). Routledge.
- Schunk, D. H. & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, Article 101832.
- Unrau, N. J., Rueda, R., Son, E., Polanin, J. R., Lundeen, R. J., & Muraszewski, A. K. (2018). Can reading self-efficacy be modified? A meta-analysis of the impact of interventions on reading self-efficacy. *Review of Educational Research*, 88(2), 167–204. <https://doi.org/10.3102/0034654317743199>
- van Deursen, A. J. A. M. & Van Diepen, S. (2013). Information and strategic Internet skills of secondary students: A performance test. *Computers & Education* 63, 218–226. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.007>
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190–195. <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Wolters, C. A., Denton, C. A., York, M. J., & Francis, D. J. (2014). Adolescents' motivation for reading: Group differences and relation to standardized achievement. *Reading and Writing*, 27(3), 503–533. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9454-3>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Lauri Ståhlberg
Lotta Uusitalo
Risto Hotulainen

Lukutaidon yhteys suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) -oppimäärän valitsemiseen toisella ja seitsemännellä luokalla

Kohokohdat

- Noin joka viidennen suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) -oppimäärää opiskelevan lukutaitotaso riittäisi S1-oppimäärän mukaiseen opiskeluun.
- Noin viidesosa S2-oppimäärää opiskelevista luki suomenkielisiä tekstejä sujuvammin ja ymmärsi niitä paremmin kuin noin kolmasosa S1-oppimäärää opiskelevista.
- Lukutaidon vahvistamiseen suunnattua tukea annettiin tilastollisesti merkitsevästi enemmän S2- kuin S1-oppimäärää opiskeleville, ja tuki kohdentui osittain epätarkasti.
- S2-oppimäärän ja lukemisen tuen valitsemiseen tulee kiinnittää kouluissa erityistä huomiota resurssien yhdenvertaisen, tarkoituksenmukaisen ja eettisen kohdentumisen varmistamiseksi.

Tutkimme suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) -oppimäärää opiskelevien lukutaitoa ja S2-oppimäärän valitsemisen perusteita. Tarkas- telimme, kuinka suuri osuus S2-oppimäärää opiskelevista toisen ja seitsemännen luokan oppilaista luki tasolla, joka voidaan katsoa riit-

täväksi suomen kieli ja kirjallisuus (S1) -op- pimäärän mukaiseen opiskeluun. Tutkimme lisäksi, miten tarkasti toisluokkalaisten luku- taidon vahvistamiseen suunnattu tuki kohden- tui tukea tarvitseville ja millainen oli heidän lukutaitonsa. Vertasimme S1-oppimäärää [2.

luokalla 4 146 oppilasta ja 7. luokalla 1 531 oppilasta) ja S2-oppimäärää (2. luokalla 1 412 oppilasta ja 7. luokalla 439 oppilasta) opiskelevien teknistä lukutaitoa ja tekstinyymmärtämistä. Arviointi toteutettiin digitaalisella Lukuseulalla vuonna 2021. Tulokset osoittivat, että S1-oppimäärää opiskelevien lukutaito oli tilastollisesti merkitsevästi korkeammalla tasolla kuin S2-oppimäärää opiskelevien. Kuitenkin noin viidesosa ($n = 362$) S2-oppimäärää opiskelevista luki teknisesti ja ymmärsi suomenkielisiä tekstejä tasolla, joka riittäisi todennäköisesti S1-oppimäärän mukaiseen opiskeluun. Tutkimuksesta ilmeni myös, että lukutaidon vahvistamiseen suunnattua tukea annettiin toisella luokalla merkitsevästi enemmän S2- kuin S1-oppimäärää opiskeleville. Lisäksi lukemisen tuki näyttäisi kohdistuvan osittain oppilaille, jotka eivät tarvitse sitä, eivätkä kaikki tarvitsevat saa tukea.

Asiasanat: S2-oppimäärä, lukemisen tuki, lukutaito, lukutaidon arviointi, Lukuseula

JOHDANTO

Suomen väestönkasvu nojaa maahanmuuttoon. Vieraskielisten määrä kasvoi vuoden 2020 aikana

20 203 henkilöllä, ja suomea, ruotsia tai saamea puhuvien määrä väheni 11 702 henkilöllä (Suomen virallinen tilasto, 2021). Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) -oppimäärää opiskelevia peruskoululaisia oli lukuvuonna 2011–2012 noin 19 000 ja lukuvuonna 2019–2020 noin 40 000 (Vipunen, 2022).

S2-opetuksen laadukkuus ja se, että oppimäärää opiskelevat ne, jotka sitä tarvitsevat, ovat keskeisiä asioita koulutuksellisen yhdenvertaisuuden ja yhteiskuntaan integroitumisen näkökulmista.

S2-oppimäärän yhdenvertaiseen valitsemiseen ja oppimäärän opetukseen on tärkeä kiinnittää aiempaa enemmän huomiota, koska vieraskielisten määrä kasvaa. Koulutuksellista yhdenvertaisuutta sekä S2-oppimäärää opiskelevien kouluosaaamista ja -polkuja käsittelevät tutkimukset ja selvitykset tarjoavat kuitenkin kirjavan kuvan oppimäärään liittyvistä käytännöistä (esim. Airas ym., 2019; Kuukka & Metsämuuronen, 2016; Owl Group, 2022; Souto, 2020; Tiilikainen, 2014).

S2-oppimäärän valitseminen ja oppimäärän tarkoitus

S2-oppimäärää voi opiskella, jos oppilaan äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame tai jos oppilaalla on muuten monikielinen tausta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Oppimäärän valitsemisen tulee perustua kokonaisvaltaiseen arvioon oppilaan opetuskielen taidosta sekä asianosaisten mielipiteen kuulemiseen (Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -esite, 2019; Peltola & Souto, 2021). Opetuksesta vastuussa olevat opettajat määrittävät kullekin oppilaalle parhaiten soveltuvan oppimäärän, ja oikeus lopullisen valinnan tekemiseen on huoltajalla (OPH, 2014; Perusopetuslaki, 628/1998, 30 §).

Huoltajat eivät kuitenkaan aina saa päättää huollettavansa oppimäärästä lain tarkoittamalla tavalla (Owal Group, 2022; Perusopetuslaki, 628/1998, 30 §). Näyttää siltä, että huoltajien päätös vaikuttaa suhteellisen harvoin S2-oppimäärän valintaan, vaikka heitä kyllä informoidaan asiasta ja heidän mielipiteitään kuunnellaan (Owal Group, 2022; ks. myös Tiilikainen ym., 2014). Syy saattaa liittyä osittain

siihen, ettei monilla maahanmuuttotautisten oppilaiden huoltajilla ole perusteltuun valintaan tarvittavaa tietoa suomalaisesta koulutusjärjestelmästä tai riittävää ymmärrystä kielivalinnan kokonaisvaikutuksista oppilaan koulupolkuun (ks. esim. Airas ym., 2019; Owal Group, 2022; Tiilikainen ym., 2014).

Oppimäärää käsittelevissä asiakirjoissa (OPH, 2014, 2019) kerrotaan, että S2-oppimäärän opetus järjestetään oppilaan edellytysten ja ikäkauden mukaan. Oppimäärässä kehitetään suomen kielen kuullun- ja tekstinymmärtämisen taitoja sekä vuorovaikutustaitoja ja kirjoittamista. Päämääränä on saavuttaa sellaiset suomen kielen perustaidot, joiden avulla oppilas kykenee jatkamaan opintojaan ja toimimaan yhdenvertaisena kouluyhteisön jäsenenä päivittäisessä vuorovaikutuksessa ja koulutyöskentelyssä. Oppimäärän opiskelu ei ole suomen kielen tuki- tai erityisopetusta vaan oma suomen kieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimäärä tavoitteen ja arviointikriteereineen (OPH, 2014, 2019).

S2-oppimäärän valitsemisen perusteita

S2-oppimäärän tulisi olla tarjolla vain niille, joiden kielelliset valmiudet eivät riitä S1-oppimäärän mukaiseen opiskeluun (Kuukka & Metsämuuronen, 2016; OPH, 2019). Keskeistä on, että oppilas opiskelee hänelle parhaiten soveltuvaa oppimäärää (OPH, 2014). Aina ei ole kuitenkaan selvää, kumpi oppimäärä sopii oppilaalle paremmin (Tiilikainen ym., 2014). Valintaperusteet vaihtelevat, ja oppilas saattaa päätyä S2-oppimäärän opiskelijaksi pelkän maahanmuuttotautien perusteella (esim. Airas

ym., 2019). Kriteerinä voi olla esimerkiksi väestörekisteriin merkitty äidinkieli tai etninen tausta (Owal Group, 2022).

Ongelma liittyy ainakin osittain maahanmuuttotautisten kohtelemiseen homogeenisenä ryhmänä (Peltola & Souto, 2021). Tällaiseen ajattelutapaan viittaavat esimerkiksi huoltajien haastattelut, joista ilmenee, että maahanmuuttotautisia oppilaita ohjataan S2-oppimäärän opiskelijaksi, vaikka he olisivat syntyneet Suomessa ja heidän vahvempi kielensä olisi suomi (Tiilikainen ym., 2014). Toisaalta kouluissa lienee myös sellaisia maahanmuuttotautisia oppilaita, joiden vahvin kieli on suomi, mutta suomen kielen taito on silti sellaisella tasolla, ettei se riitä S1-oppimäärän opiskeluun.

Oppimäärän valintaan voi vaikuttaa myös se, että kielivaikeuksia ja oppimisvaikeuksia on usein vaikea erottaa toisistaan (Owal Group, 2022). Suuriniemen (2019) mukaan kouluyhteisön puhetavoissa jäävät edelleen tunnistamatta toisen kielen oppimiseen liittyvät periaatteet ja kehittyvä kielitaito rinnastuu usein kielellisiin erityisvaikeuksiin. Esimerkiksi luke- ja kirjoittamisvaikeuksien erottaminen kielivaikeuksista on haastavaa, koska tarjolla on vain vähän tarkoitukseen sopivia ajantasaisia testejä (Owal Group, 2022). Joitain viitteitä löytyy myös siitä, että S2-oppimäärää opiskelevia siirretään automaattisesti tehostettuun tukeen (Owal Group, 2022).

S2-oppimäärän vaikutukset koulupolkuun ja oppimäärän pysyvyys

Kaikille tulisi taata yhdenvertaiset mahdollisuudet jatkaa opintojaan (Kalalahti ym.,

2020; Yhdenvertaisuuslaki, 2014/1325, 6§). Koska opetuskielen taitotaso vaikuttaa jatko-opintomahdollisuuksiin, yhdenvertaisuus saattaa horjua, jos oppilaalle valitaan S2-oppimäärä jollain muulla kuin kielitaitoperusteella. Akateeminen kielitaito voi kehittyä hitaammin, jos oppilas opiskelee useita lukuvuosia S2-oppimäärää, vaikka hänen kielitaitonsa riittäisi S1-oppimäärän mukaiseen opiskeluun (Airas ym., 2019; Yhdenvertaisuusvaltuutettu, 2020). Oppilaan etua parhaiten palvelevan suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän lisäksi kielitaidon kehittymiseen vaikuttaa suuresti kielitietoinen opetus kaikissa koulun oppiaineissa (esim. Young, 2018).

Tutkimushaastatteluihin on havaittu, että jotkut opinto-ohjaajat korostavat kielitaidon merkitystä opintomahdollisuuksien kartoituksessa (Souto, 2020), ja tällaiset käytännöt rajoittavat koulutusmahdollisuuksia (Holmberg ym., 2019). Lisäksi ylioppilaskokeissa kirjoitettu oppimäärä (S1 tai S2) on suosinut aiemmin S1-oppimäärän kirjoittaneita, mutta asiaan on puututtu, ja oppimäärien arvosanoja on kohdeltu kevästä 2021 lähtien ainakin pääosin yhdenvertaisesti korkeakouluihin haettaessa (Owal Group, 2022; Yhdenvertaisuusvaltuutettu, 2020).

S2-oppimäärän pysyvyys tulee esiin Kuukan ja Metsämuuronen (2016) raportissa. Arvioiduista 350 yhdeksäsluokkalisesta maahanmuuttotaustaisesta oppilaasta valtaosa oli suorittanut koko koulupolkinsa Suomessa. Oppilaat olivat mahdollisesti opiskelleet S1-ryhmässä ja he saavuttivat kielitaidon arvioinnista vähintäänkin hyvän osaamisen tason. Tästä huolimatta heidän osaamistaan arvioitiin päättötodistuksessa S2-oppimäärän mukaan, koska oppilastietojärjestelmässä oli

S2-merkintä (Kuukka & Metsämuuronen, 2016; ks. myös Owl Group 2022).

Yhtenä syynä tähän saattaa olla se, että Suomessa syntyneiden oppilaiden kieliympäristö on jokin muu kuin suomen opetuskieltä lukuun ottamatta (Kuukka & Metsämuuronen, 2016). Toisena syynä lienee se, ettei Suomessa ole yhteismallista ja selkeästi tulkittavaa kielitaitotestiä, joka ohjaisi S2-oppimäärän valitsemista ja S2-oppimäärästä S1-oppimäärään siirtymistä (Owal Group, 2022). Myös taloudellisilla tekijöillä voi olla vaikutusta, koska kouluja tuetaan osittain S2-oppimäärää opiskelevien osuuden perusteella (esim. Kähkönen ym., 2021). Tällainen toimintamalli voi kannustaa pitämään oppilaita S2-oppimäärän opiskelijoina.

S2-oppimäärä saatetaan kokea myös hiljaisena syrjäntämekanismina (Tiilikainen ym., 2014). Sen opiskelulla voi olla vaikutusta oppilaiden ryhmäytymiseen sekä oppilaiden keskinäisiin, oppilaiden ja opettajien sekä opettajien ja huoltajien välisiin suhteisiin. (esim. Owl Group, 2022; Peltola & Souto, 2021). Oppimäärän valitsemisella on siis moniulotteisia ja kauaskantoisia vaikutuksia oppilaan koulupolkuun ja laajemmin koko elämään. Tästä syystä on tärkeää, että S2-oppimäärän valitsemiseen kiinnitetään kouluissa erityistä huomiota.

TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimme S1- ja S2-oppimäärää opiskelevien teknistä lukutaitoa ja tekstinymmärtämistä. Käytimme tutkimusaineistona tois- ja seitsemäsluokkalaisten lukutaitotuloksia. Lukutaitoa arvioitiin Lukuseulalla (Ståhlberg ym., 2020). Koska S2-opetusta

annetaan kouluissa S2-pienryhmässä ja samanaikaisopetuksena S1-ryhmässä (OPH, 2019), jaoimme oppimäärää opiskelevat kahteen ryhmään. Tarkastelimme, eroavatko S1-ryhmässä, S2-samanaikaisryhmässä ja S2-pienryhmässä opiskelevien lukutaidot toisistaan (esim. Alisaari ym., 2021).

Seuraavaksi selvitimme, kuinka suuri osuus S2-oppimäärää opiskelevista luki tasolla, joka riittäisi S1-oppimäärän mukaiseen opiskeluun. Määritelmä riittävälle lukutaidolle S1-oppimäärään esitetään menetelmäosiossa. Tiedostamme, että S2-oppimäärä sisältää lukutaidon lisäksi monia muita kielitaidon osa-alueita, kuten puheen ymmärtämisen, vuorovaikutustaidot ja kirjoittamisen, ja että kielen oppimisessa tuottaminen kehittyy yleensä vastaanottamista ja ymmärtämistä hitaammin (esim. Suni, 2008).

Lopuksi tutkimme toisluokkalaisten lukutaidon vahvistamiseen suunnatun tuen kohdentumista ja lukemisen tukea saavien lukutaitoa. Jaoimme lukutaidon vahvistamiseen suunnatun tuen lukemisen tukiopeutukseen ja tehostettuun lukemisen tukeen, joiden määrittelystä kerromme tarkemmin menetelmissä. Teimme analyysit ainoastaan toisluokkalaisille, koska vain 2.8 prosenttia (n = 55) seitsemännen luokan oppilaista sai lukemisen tukea; tukea koskevat tiedot on saatu opettajien Lukuseulaan tekemistä vapaaehtoisista merkinnöistä.

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Ovatko S1-ryhmän, S2-samanaikaisryhmän ja S2-pienryhmän lukutaitotulokset erilaisia?
2. Kuinka suuri osuus S1-ryhmän, S2-

samanaikaisryhmän ja S2-pienryhmän tois- ja seitsemäsluokkalaisista oppilaista lukee tasolla, joka riittäisi S1-oppimäärän opiskeluun?

3. Kuinka suuri osuus S1-ryhmän, S2-samanaikaisryhmän ja S2-pienryhmän toisluokkalaisista saa lukemisen tukea ja eroavatko heidän lukutaitotuloksensa sen mukaan, kuinka vahvaa tukea heidän on Lukuseulassa merkitty saavan.
4. Kuinka suuri osuus kolmen ryhmän lukemisen tukea saavista toisluokkalaisista lukee sellaisella tasolla, ettei lukemisen tuki ole välttämättä tarpeellista?

MENETELMÄ

Lukutaidon arvioinnissa käytettiin digitaalista Lukuseula-testiä (Ståhlberg ym., 2020). Opettajat teettivät arvioinnin oppilasryhmille osana normaalia koulutyötä lukuseula.fi-sivustolla. Arviointi tehtiin pääasiassa kahdella erillisellä oppitunnilla. Ensimmäisellä tunnilla tehtiin teknisen lukutaidon ja toisella tekstinymmärtämisen tehtävät. Tehtävien jälkeen Lukuseula tallensi tulokset suojatulle palvelimelle pseudonymisoituna. Aineiston keräyksessä ja säilytyksessä noudatettiin henkilötietojen käsittelyä sääntelevää tietosuojasetusta (2016/679), jota alettiin soveltaa EU-maissa keväällä 2018.

Lukuseula alkaa lyhyellä taustakyselyllä, johon oppilaiden on vastattava, ennen kuin he pääsevät tehtäviin. Toisella luokalla oppilailta kysyttiin sukupuolta ja ikää, seitsemännellä luokalla edellisten lisäksi viimeisintä äidinkielen, englannin ja matematiikan arvosanaa. Lisäksi opetta-

jilla oli mahdollisuus täyttää alla esitetyn kaltainen vapaaehtoinen oppilaskohtainen kysely. Vastausten tuli perustua siihen tilanteeseen, jossa oppilas oli ennen arviointia. Kyselyssä merkittiin rasti ruutuun, jos oppilas sai

1. suomi toisena kielenä -opetusta (pääasiassa omassa luokassa, samanaikaisryhmä)
2. suomi toisena kielenä -opetusta (pääasiassa muualla kuin omassa luokassa, pienryhmä)
3. tukiopetusta lukemiseen (tukiopetusryhmä)
4. tehostettua lukemisen tukea erityisopettajalta (tehostetun tukiopetuksen ryhmä)

Ohjeissa ja käyttökoulutuksissa samanaikaisryhmään neuvotaan merkitsemään oppilaat, jotka opiskelevat S2-oppimäärää pääasiassa samanaikaisesti S1-oppimäärää opiskelevien kanssa. Pienryhmään taas ne, jotka opiskelevat S2-oppimäärää pääasiassa luokan ulkopuolella S2-opettajan ohjauksessa. Yleensä samanaikaisopetuksessa luokanopettaja tai äidinkielen opettaja ja S2-opettaja opettavat yhdessä, mutta meillä ei ole tietoa siitä, miten usein opetus todellisuudessa tapahtui yhteistyönä. Emme siis tiedä, olivatko samanaikaisryhmän oppilaat vain merkitty oppilastietojärjestelmään S2-oppimäärän opiskelijoiksi vai opetettiin heitä todellisuudessa S2-oppimäärän mukaan.

Tukiopetusryhmään ohjeistetaan merkitsemään oppilaat, jotka ovat yleisessä tuessa ja saavat esimerkiksi luokanopettajalta ylimääräistä lukemisen tukea koulun jälkeen. Tehostetun tukiopetuksen ryhmään merkitään taas ne, joilla on tehostetun tai erityisen tuen päätös, ja jotka

saavat lukemisen tukea myös erityisopettajalta. Kun puhumme tutkimuksessa molemmista ryhmistä, käytämme termiä lukemisen tukea saavat.

Tarkoituksena oli paikantaa lukemisen tukeen liittyvillä kysymyksillä oppilaat, joiden tekninen lukutaito ja/tai tekstinymmärtäminen poikkeaa ikätasoisesta lukutaidosta. Päämääränä oli, että opettajat merkitsisivät lukemisen tukea saaviksi oppilaat, jotka tarvitsevat erimuotoisia tukitoimia lukutaitonsa vahvistamiseen. Osa opettajista on saattanut kuitenkin ymmärtää kysymykset toisin ja merkitä lukemisen tukea saaviksi myös sellaisia oppilaita, joiden oppimaan oppimisen taitoja vahvistetaan yleisemmin.

Jos tutkimustulokset osoittavat, että vahvemman lukemisen tuen piirissä (tehostetun tukiopetuksen ryhmä) olevat oppilaat lukevat keskimäärin huonommin kuin ne, jotka saavat kevyempää lukemisen tukea (tukiopetusryhmä) tai eivät saa lukemisen tukea, voimme todeta oppilaskohtaisten lukemisen tuen kysymysten erottelevan oppilaat odotetulla tavalla.

Aineisto

Aineisto kerättiin kahdeksassa kunnassa ja 142 koulussa vuonna 2021. Poistimme aineistosta 2 836 toisluokkalaisen ja 3 114 seitsemäsluokkalaisen tulokset, koska oppilaat opiskelivat luokilla, joihin opettajat eivät olleet merkinneet ainutkään S2-oppimäärää opiskelevaa oppilasta. Otaksuimme, että poistettujen koululuokkien opettajat olivat jättäneet vapaaehtoisen oppilaskohtaisen taustamuuttujan täyttämättä koko luokalta, vaikka S2-oppimäärää opiskelevia olisi ollutkin. Vastaavasti otaksuimme taustamuuttujien

merkitsemisen menneen oikein koko luokalle, mikäli opettaja oli merkinnyt yhden-

kin oppilaan S2-oppimäärän opiskelijaksi.

Taulukko 1

Arviointiin osallistuneet oppilaat

Ryhmä	Kaikki		S1-ryhmä		S2-saman-aikaisryhmä		S2-pienryhmä	
	N	%	n	%	n	%	n	%
2. lk.	5558	100	4146	74.6	842	15.1	570	10.3
7. lk.	1970	100	1531	77.7	278	14.1	161	8.2

Lukuseulan tehtävät ja luotettavuus

Tässä tutkimuksessa Lukuseulalla (Ståhlberg ym., 2020) arvioitiin teknistä lukutaitoa (TL) ja tekstinymmärtämistä (TY). Alaluokilla tehtävät ohjeistetaan teettämään opettajajohtoisesti niin, että oppilaat etenevät samassa tahdissa, ja yläluokilla niin, että oppilaat etenevät itsenäisesti ohjeita seuraten. Tehtävät alkavat aina harjoitustehtävillä, joissa opetetaan tehtävien toimintalogiikka.

Harjoitustehtävät tulee saada täysin oikein molempien luokka-asteiden TL- ja toisluokkalaisten TY-tehtävissä, ennen kuin pääsee etenemään varsinaisiin tehtäviin. Seitsemännän luokan TY-tehtävien harjoituksia ei tarvitse saada täysin oikein, mutta palvelu antaa tuloksen perusteella palautetta siitä, mitä oppilaan tulee huomioida tehtävää tehdessään. Näillä toiminnoilla palvelussa kontrolloidaan sitä, että oppilaat ymmärtävät tehtävien toimintalogiikan, ennen kuin siirtyvät tekemään niitä.

Lukuseulassa arvioidaan teknistä lukutaitoa (TL) epäsanana-, kirjoitusvirhe-, sa-

najono- ja tavutustehtävällä. Päämääränä on lukea tekstiä tai sanalistoja niin pitkälle kuin määräajassa ehtii. Arviointikohteina ovat lukunopeus, huolellinen dekodaus, sanantunnistus, sanavarasto ja tavutustaito.

Lukuseulan epäsanatehtävissä (Mynttinen & Lahti, 1999; Takala & Kuusela, 2009) tekstiä luetaan eteenpäin merkiten tekstiin lisättyjä pseudosanoja. Kirjoitusvirhetehtävissä (Katz & Frost, 2001; Nevala & Lyytinen, 2000) merkitään virheellisesti kirjoitettuja sanoja sanalistasta. Sanajonotehtävissä (Jacobson, 1995; Lindeman, 1998) katkaistaan sanoja yhteenkirjoitetuista sanajonoista pystyviivoilla niin, että pystyviivojen väliin jää suomen kielen sana. Tavutustehtävissä (Nevala & Lyytinen, 2000) tavutetaan sanoja sanalistasta. Tavutustehtävä kuuluu Lukuseulassa vuosiluokkien 1–3 tehtäviin, ja tässä tutkimuksessa sen tekivät vain toisluokkalaisten.

Tekstinymmärtämistä (TY) arvioidaan toisella luokalla koherenssi- ja otsikkotehtävällä (Aro, 2002; Kintsch & van Dijk,

1978). Tehtävissä arvioidaan muun muassa oppilaan ymmärrystä tekstin johdonmukaisesta etenemisestä ja kykyä tiivistää tekstin pääajatus otsikkoon. Koherenssi-tehtävässä päämääränä on löytää kuudesta neljän virkkeen tekstistä ne virkkeet, jotka rikkovat tekstin johdonmukaisen etenemisen, eli virkkeet, jotka ovat vähiten tärkeitä tekstin kokonaisuuden ymmärtämisen kannalta. Otsikkotehtävässä oppilaan tulee valita kuudelle 3–5 virkkeen tekstille neljästä valmiiksi muodostetusta otsikosta ne otsikot, jotka kuvaavat tekstejä tarkimmin kokonaisuutena eli tiivistävät tekstien sisällöt parhaiten. Koska toisen luokan TY-tehtävät ovat lyhyitä, niitä ei erotella tämän tutkimuksen analyyseissa, vaan kumpaakin tehtävää tarkastellaan yhtenä tekstinymmärtämisen kokonaisuutena.

Seitsemännellä luokalla tekstinymmärtämistä arvioidaan hierarkiatestillä (Lyytinen & Lehto, 1998; Kintsch & van Dijk, 1978) ja virkkeiden arviointitestillä (Royer ym., 1979; Kintsch & van Dijk, 1978). Hierarkiatestissä on kaksi osatehtävää (tekstien pituudet 279 ja 475 sanaa), jotka mittaavat kykyä prosessoida tekstiä sekä testattavan ymmärrystä siitä, mikä tekstissä on tärkeää ja mikä vähemmän tärkeää (Lehto ym., 2001). Virkkeiden arviointitestissä on kolme osatehtävää (120–150 sanaa), jotka mittaavat tekstistä muodostetun mentaalisen representaation tarkkuutta eli ”ymmärtämistä” ja lisäksi myös muistia (Royer, 2001).

Tarkastelimme Lukuseulan tehtävien luotettavuutta reliabiliteettikertoimien sekä Lukuseulan kolmen tehtäväkokonaisuuden yhteistuloksen (L3) ja oppilaiden itse taustakyselyyn kirjaamien kouluarvosanojen (äidinkieli, matematiikka ja englan-

ti) korrelaatioiden avulla. Analyysin perusteella reliabiliteettikertoimet olivat riittäviä: α (TL) = 0.89–0.90; α (TY) = 0.75–0.80 (esim. Nunnally, 1978). Yhteistuloksen ja kouluarvosanojen yhteydet taas olivat tilastollisesti merkitseviä ja suhteellisen korkeita: (L3 ja AI) $n = 1970$, $r = 0.55$, $p < 0.001$; (L3 ja MA) $r = 0.50$, $p < 0.001$; (L3 ja EN) $r = 0.40$, $p < 0.001$. Tehtävät näyttäisivät siis arvioivan seitsemäsluokkalaisten osalta opettajien oppilasarviointien kaltaista kouluosaamista.

S1-oppimäärään riittävä lukutaito

Lukuseula on ohjelmoitu jakamaan tehtävistä saadut ratkaisuprosentit (0–100 prosenttia oikein) eli tulokset kahdeksaan persenttiin: alin 5, 12, 20, 20–50, 50–80, ylin 20, 12 ja 5 prosenttia. Persentit perustuvat S1-oppimäärää opiskelevilta vuonna 2020 kerättyihin normiaineistoihin: n (2. lk., kevät) = 4 419–5 627; n (7. lk., syksy) = 1 768–2 724. Lukuseulan ohjeissa suositellaan yksilöllistä lukutaidon arviointia lukemisen pulmien varmistamiseksi, jos vähintään yhden tehtäväkokonaisuuden tulos jää jakaumassa alimpaan 5 tai 12 prosenttiin. Jos tehtäväkokonaisuus jää alimpaan 20 prosenttiin, kehoitetaan harkitsemaan yksilöttestausta. Jos tulokset sijoittuvat persenttiin 20–50 prosenttia, lukutaitoa pidetään riittävänä.

Aiempien tutkimusten mukaan dysleksian diagnosoimissa on käytetty kriteerinä standardoidusta lukutestistä saatua tulosta, joka poikkeaa ikätasoisesta keskiarvosta 1.0–2.5 keskihajontaa alaspäin, olettaen, että testattavan kognitiiviset taidot ovat ikätasoisia (ks. Hammill & Allen, 2020). Tässä tutkimuksessa kerätyssä aineistossa eri tehtävistä saadut tulokset

poikkesivat alimman 5, 12 ja 20 prosentin ylärajalla 1.1–1.6, 0.8–1.1 ja 0.5–0.9 keskihajontaa keskiarvosta alaspäin.

Tutkimuksessa määrittelimme riittävän lukutaidon S1-oppimäärään lukutaidon, persentiilin ja tuloksen keskiarvopoikkeaman perusteella. Peilasimme riittävää lukutaitoa myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitettyihin vuosiluokakohtaisiin lukutaidon tavoitteisiin (OPH, 2014). Saavuttaakseen riittävän lukutaidon oppilaan tuli lukea pääasiassa sellaisella tasolla, että jokaisen tehtäväkonaisuuden tulos oli 20.-50. persentiilin välissä.

Pohdimme rajaksi myös jakauman alinta 12 prosenttia, koska viimeisin PISA-tutkimus viittaa siihen, että noin 14 prosentilla peruskoulun päättävistä suomalaisista oppilaista on heikko lukutaito (Leino ym., 2019). Koska halusimme varmistaa, että rajan ylittäneiden lukutaito riittää S1-oppimäärän mukaiseen opiskeluun eli on sellaisella tasolla, että oppilas kykenee lukemaan ja ymmärtämään ikätasoisia tekstejä, päädyimme jakauman alimpaan 20 prosenttiin.

Toisella luokalla määrittelimme teknisen lukutaidon tuloksen riittäväksi S1-oppimäärän opiskeluun, jos oppilas sai neljäsosatehtävästä vähintään 29 prosenttia oikein. Kerätyssä aineistossa tulos sijoittui enintään 0.5 keskihajontaa keskiarvon alapuolelle (persentiilin 20–50 % alaraja). Jakauman 20–50 prosentissa toisen luokan oppilas luki minuutin aikana epäsanatehtävässä keskimäärin 31 sanaa ja löysi kolme epäsananaa, kirjoitusvirhetehtävässä hän luki 12 sanaa ja löysi kuusi virheellisesti kirjoitettua sanaa, sanajonotehtävässä tunnisti 10 sanaa sekä tavutustehtävässä tavutti 11 sanaa oikein. Arvioimme

näiden tulosten kertovan siitä, että oppilaan teknisen lukutaidon perusta on vähintään melko hyvällä tasolla, oppilas kykenee hyödyntämään teknistä lukutaitoa muiden oppiaineiden opiskelussa ja hänellä on melko laaja sanavarasto (ks. OPH, 2014).

Tekstinymmärtämisen tuloksen määrittelimme riittäväksi, jos oppilas sai molemmista tehtävistä vähintään viisi oikein (41 %) siten, että koherenssitehtävistä tuli saada kaksi oikein ja otsikkotehtävistä kolme oikein tai päinvastoin. Kerätyssä aineistossa tulos sijoittui enintään 0.6 keskihajontaa keskiarvon alapuolelle, ja tulos oli selkeästi jakauman 20–50 prosentissa. Tällä tuloksella oppilas löysi epäolennaisen virkkeen kahdessa tehtävässä kuudesta ja tiivisti tekstin sisällön otsikoksi oikein kolmessa tehtävässä kuudesta tai toisinpäin. Oppilas hahmotti siis vähintään melko hyvin tekstin johdonmukaisen etenemisen periaatteen, ymmärsi tekstin otsikoinnin idean ja hallitsi joitain tekstinymmärtämisen strategioita (ks. OPH, 2014).

Seitsemännellä luokalla määrittelimme teknisen lukutaidon riittäväksi, jos oppilas sai kolmesta osatehtävästä vähintään 41 prosenttia oikein. Kerätyssä aineistossa tulos sijoittui enintään 0.5 keskihajontaa keskiarvon alapuolelle (persentiilin 20–50 % alaraja). Jakauman 20–50 prosentissa oppilas luki minuutin aikana epäsanatehtävässä keskimäärin 83 sanaa ja löysi kahdeksan epäsananaa, kirjoitusvirhetehtävässä hän luki 36 sanaa ja löysi 17 virheellisesti kirjoitettua sanaa ja sanajonotehtävässä tunnisti 21 sanaa. Arvioimme näiden tulosten kertovan siitä, että oppilas kykenee hyödyntämään teknistä lukutaitoa muiden oppiaineiden opiskelussa ja oppilaalla on valmiuksia jatko-

opintoihin teknisen lukutaidon osalta (ks. OPH, 2014).

Hierarkiatestissä määrittelimme lukutaidon riittäväksi, jos oppilas sai kahdesta tehtävästä vähintään 58 prosenttia oikein. Tällä tuloksella oppilas löysi vähintään toisesta tekstistä pääasian eli osasi tiivistää tekstin pääajatuksen ja pystyi erottamaan suurimmaksi osaksi tärkeät tekstiin liittyvät asiat epäoleellisista yksityiskohdista. Virkkeiden arviointitestissä määrittelimme tuloksen riittäväksi, jos oppilas sai kolmesta tehtävästä vähintään 71 prosenttia oikein. Tuloksella oppilas merkitsi oikein alkuperäisen virkkeen keskimäärin kahdeksan kertaa yhdeksästä, rinnakkaisilmaisun seitsemän kertaa yhdeksästä, merkitys muutettu -virkkeen viisi kertaa yhdeksästä ja häiritsevän virkkeen seitsemän kertaa yhdeksästä (ks. virketyypit: Royer ym., 2001).

Aineistossa nämä tulokset sijoittuivat enintään 0.4 keskihajontaa keskiarvon alapuolelle ja tulokset olivat selkeästi jakautuneita 20–50 prosentissa. Arvioimme, että näillä tuloksilla oppilas osaa melko hyvin käyttää tekstinymmärtämisen strategioita itsenäisesti, tehdä teksteistä havaintoja sekä tulkita erilaisia ja myös itselleen uudenlaisia tekstejä (ks. OPH, 2014).

Riittävään lukutaitoon ylsivät pääasiassa ne, jotka täyttivät edellä mainitut kriteerit kaikissa tehtävissä. Koska näillä kriteereillä kaikista aineiston seitsemäsluokkalaisista ainoastaan 43 prosentilla oli riittävä lukutaito S1-oppimäärän opiskeluun, hyväksyimme myös tuloksen, jossa yksi kolmesta tehtäväkokonaisuudesta jäi määritellyn rajan alle, kuitenkin niin, että tämä tulos oli vähintään jakauman alimassa 20 prosentissa. Riittävän lukutaidon saavutti näin 58.8 prosenttia.

AINEISTON ANALYYSI

Arviointitulokset esitetään Lukuseulassa ratkaisuprosentteina, jotka kertovat oppilaan oikeiden vastausten osuuden (0–100 %). Lukuseula laskee tehtäväkokonaisuusien ratkaisuprosentit automaattisesti summaamalla osatehtävien ratkaisuprosentit yhteen ja jakamalla summan osatehtävien määrällä (esim. [epäsana-% + kirjoitusvirhe-% + sanajono-%] / 3). Käytimme analyyseissä pääosin kyseistä muuttujaa (analyysityökalut; IBM SPSS Statistics 28; Lenhard & Lenhard, 2016).

Tutkimme S1-ryhmän, S2-samanikäisryhmän ja S2-pienryhmän ratkaisuprosentteja toisella ja seitsemännellä luokalla. Laskimme ryhmien ratkaisuprosentit ja niiden väliset tilastolliset erot yksisuuntaisella varianssianalyysillä ja ryhmien väliset efektikoot Cohenin d :n mukaisesti (Cohen, 1988: 0.2 pieni; 0.5 keskisuuri; 0.8 suuri).

Laskimme kolmessa mainitussa ryhmässä niiden tulosten määrät ja suhteelliset osuudet, jotka alittivat ja ylittivät määrittelemämme S1-lukutaitorajan. Vertasimme määriä vetosuhteen (odds ratio, OR) avulla. Vetosuhde osoittaa, kuinka tyypillisesti kaksi tekijää esiintyvät yhdessä (esim. Rita, 2004). Laskimme vetosuhteen Lenhardin ja Lenhardin (2016) kehittämällä laskurilla. Syötimme laskuriin riittämättömän lukutaidon ja riittävän lukutaidon ilmaantuvuudet ryhmissä ja vertasimme ryhmien ilmaantuvuuslukuja. Tämän jälkeen muunsimme vetosuhteen efektikooksi samalla laskurilla. Arvioimme vetosuhteen ja efektikoon avulla, kuinka voimakkaasti kolmeen eri ryhmään kuuluminen ennusti lukutaidon riittämättömyyttä S1-oppimäärään.

Taulukko 2

Ryhmien ratkaisuprosentit ja hajonnat sekä ryhmien väliset erot

Tehtävät*	Kaikki		S1-ryhmä		S2-samanaikaisryhmä		S2-pienryhmä		Ryhmien erot			Efektikoko d						
	N	KA %	KH %	n	KA %	KH %	n	KA %	KH %	f	df	p	I ^a	I ^b	I ^c			
2. lk.																		
TL	5558	39.5	21.2	4146	44.7	20.0	842	26.1	17.1	570	21.2	14.6	623.8	2	<.001	0.95	0.31	1.21
TY	5558	56.6	25.7	4146	62.9	24.3	842	40.3	21.3	570	34.7	18.4	606.7	2	<.001	0.95	0.27	1.19
7. lk.																		
TL	1970	49.9	16.9	1531	54.0	15.0	278	39.0	15.4	161	29.8	13.5	274.1	2	<.001	0.99	0.62	1.62
TY1	1970	66.3	20.2	1531	69.5	20.1	278	57.1	16.7	161	51.3	14.1	102.2	2	<.001	0.63	0.36	0.93
TY2	1970	76.3	13.9	1531	79.0	12.7	278	68.1**	14.1	161	64.1**	12.5	163.3	2	<.001	0.85	0.30	1.18

*TL = tekninen lukutaito, TY = koherenssi & otsikkotehtävä, TY1 = hierarkia, TY2 = virkkeiden arviointi; **p < 0,01

I^a = S1-ryhmä vs. S2-samanaikaisryhmä, df (2. lk.) = 4 986, (7. lk.) = 1 807; I^b = S2-samanaikaisryhmä vs. S2-pienryhmä, df (2. lk.) = 1 410, (7. lk.) = 437; I^c = S1-ryhmä vs. S2-pienryhmä, df (2. lk.) = 4 714, (7. lk.) = 1 690

Tarkastelimme, kuinka suuri määrä ja osuus toisluokkalaisista oppilaista oli merkitty lukemisen tukiryhmiin Lukuseula-palvelussa (tukiopetusryhmä, tehostetun tukiopetuksen ryhmä tai molemmat). Tutkimme vetosuhteen ja efektikoon avulla, miten voimakkaasti S1-ryhmään ja S2-ryhmiin kuulumisen ennusti lukemisen tukeen kuulumista. Tarkastelimme myös sitä, erosiko lukutaito sen perusteella, miten vahvaa lukemisen tukea opettajat olivat merkinneet oppilaiden saavan. Lopuksi analysoimme, kuinka suuri osuus S1-ryhmän, S2-samanaikaisryhmän ja S2-pienryhmän lukemisen tukea saavista alitti tai ylitti S1-lukutaitorajan. Ryhmien vertailu toteutettiin samalla tavalla kuin aiemmissa analyyseissa.

Suoritimme lukemisen tukeen liittyvät analyysit vain toisluokkalaisille, koska tukea annettiin opettajien merkintöjen perusteella ainoastaan 2.8 prosentille (n = 55) seitsemännen luokan oppilaista. Vähäistä lukemisen tukea saattaa selittää todellisen tilanteen ohessa kyseisten merkintöjen puutteet tai se, ettei Lukuseula-palvelun oppilaskohtainen kysymyksenasettelu toimi odotetulla tavalla yläkouluissa.

Ratkaisuprosentit ovat korkeimpia S1-ryhmässä ja matalimpia pienryhmässä. Ryhmien välinen ero on tilastollisesti merkitsevä kaikissa tehtäväkokonaisuuksissa molemmilla luokka-asteilla (p < 0.001). Efektikoko on S1-ryhmän ja samanaikaisryhmän välillä yhtä poikkeusta lukuun ottamatta suuri. Samanaikaisryhmän ja pienryhmän välillä taas yhtä poikkeusta lukuun ottamatta pieni. S1-ryhmän ja pienryhmän ratkaisuprosenttien välinen efektikoko on suuri.

S1-oppimäärään riittävä lukutaito toisella ja seitsemännellä luokalla

Taulukosta 3 nähdään, kuinka suuri osuus toisluokkalaisista ei saavuttanut lukutaitorajaa teknisessä lukutaidossa (TL), tekstinyymmärtämisessä (TY) tai molemmissa (TL & TY).

Lukutaitorajan alle jääminen on S1-ryhmässä jonkin verran ja S2-ryhmissä selvästi yleisempää teknisessä lukutaidossa kuin tekstinyymmärtämisessä. S2-ryhmissä on todennäköistä jäädä rajan alle molemmissa tehtäväkokonaisuuksissa. Lukutaitorajan saavutti S1-ryhmässä noin 64 prosenttia, samanaikaisryhmässä

Taulukko 3

Toisluokkalaisten määrät ja suhteelliset osuudet alle riittävässä ja riittävässä lukutaidossa ja ryhmien välinen vertailu riskistä alittaa S1-opetukseen riittävän lukutaidon raja

Ryhmä	TL alle		TY alle		TL & TY alle		Alle riittävä		Riittävä		Ver- tailu	OR*	d	
2. lk.	N	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Kaikki	5558	852	15.3	655	11.8	1153	20.7	2660	47.9	2898	52.1	–	–	
S1-ryhmä	4146	544	13.1	474	11.4	490	11.8	1508	36.4	2638	63.6	1a	6.26	1.01
S2-samanaikaisryhmä	842	193	22.9	111	13.2	354	42.0	658	78.1	184	21.9	1b	1.82	0.33
S2-pienryhmä	570	115	20.2	70	12.3	309	54.2	494	86.7	76	13.3	1c	11.37	1.34

Huom. OR (odds ratio, vetosuhde): Cohenin $d < 0.2$ kun $OR < 1.5$ ja Cohenin $d > 0.8$ kun $OR > 5$ (Chen ym., 2010)

1a = S1-ryhmä vs. S2-samanaikaisryhmä; 1b = S2-samanaikaisryhmä vs. S2-pienryhmä;

1c = S1-ryhmä vs. S2-pienryhmä

noin 22 prosenttia ja pienryhmässä noin 13 prosenttia oppilaista. Riski alittaa lukutaitorajaa on samanaikaisryhmässä yli kuusi kertaa suurempi ja pienryhmässä yli 11 kertaa suurempi kuin vertailun kohteena olevassa S1-ryhmässä.

Taulukosta 4 nähdään, kuinka suuri osuus seitsemäsluokkalaisista ei saavuttanut lukutaitorajaa yhdessä tehtävässä (TL, hierarkia, virkkeiden arviointi), kahdessa tehtävässä (TL ja hierarkia, TL ja virkkeiden arviointi, hierarkia ja virkkeiden arviointi) tai kolmessa tehtävässä.

Lukutaitorajan alle jääminen on S1-ryhmässä ja samanaikaisryhmässä yleisintä kahdessa ja pienryhmässä kolmessa tehtäväkokonaisuudessa. Lukutaitorajan saavutti S1-ryhmässä 69 prosenttia, samanaikaisryhmässä noin 30 prosenttia ja pienryhmässä noin 12 prosenttia oppilaista. Riski lukutaitorajan alittamiseen on samanaikaisryhmässä yli viisi kertaa suurempi ja pienryhmässä lähes 16 kertaa suurempi kuin vertailun kohteena olevassa S1-ryhmässä. Pienryhmäläisen riski jäädä lukutaitorajan alle on noin kolminkertainen

verrattuna samanaikaisryhmäläiseen.

Taulukko 4

Seitsemäsluokkalaisten määrät ja suhteelliset osuudet alle riittävässä ja riittävässä lukutaidossa ja ryhmien välinen vertailu riskistä alittaa S1-opetukseen riittävän lukutaidon raja

Ryhmä	Yksi alle		Kaksi alle		Kolme alle		Alle riittävä		Riittävä		Ver- tailu	OR*	d	
	N	n	%	n	%	n	%	n	%	n				%
Kaikki	1970	191	9.7	380	19.3	241	12.2	812	41.2	1158	58.8	–	–	
S1-ryhmä	1531	136	8.9	240	15.7	99	6.5	475	31.0	1056	69.0	1a	5.31	0.92
S2-samanaikaisryhmä	278	39	14.0	91	32.7	66	23.7	196	70.5	82	29.5	1b	2.95	0.60
S2-pienryhmä	161	16	9.9	49	30.4	76	47.2	141	87.6	20	12.4	1c	15.67	1.52

Huom. OR (odds ratio, vetosuhte): Cohenin $d < 0.2$ kun $OR < 1.5$ ja Cohenin $d > 0.8$ kun $OR > 5$ (Chen ym., 2010)

1a = S1-ryhmä vs. S2-samanaikaisryhmä; 1b = S2-samanaikaisryhmä vs. S2-pienryhmä; 1c = S1-ryhmä vs. S2-pienryhmä

Lukemisen tuki, tukea saavien lukutaito ja lukemisen tuen tarve

Taulukosta 5 nähdään toisluokkalaisten määrät ja osuudet lukemisen tuessa: tukiopetusryhmä, tehostetun tukiopetuksen ryhmä tai molemmat ryhmät. Taulukon alapuolelta nähdään, kuinka suuren osan lukemisen tukeen merkityt oppilaat saivat ratkaistua tehtävistä oikein.

Taulukko 5

Kolmen ryhmän oppilaiden määrät ja osuudet lukemisen tuessa ja ennuste sille, että S1-ryhmään, S2-samanaikaisryhmään ja S2-pienryhmään kuuluva oppilas saa lukemisen tukea

Ryhmä	2. lk N	Tukiopetus lukemi- seen		Tehostettu lukuopetus		Tukiopetus ja tehos- tettu		Lukemisen tuessa		Ei lukemisen tukea		Ryh- mät	OR*	d
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Kaikki	5558	165	13.6	586	50.7	396	33.5	1147	20.6	4411	79.4		–	–
S1-ryhmä	4146	76	1.8	283	6.8	196	4.7	555	13.4	3591	86.6	1a	4.43	0.82
S2-saman- aikaisryh- mä	842	68	8.1	163	19.4	111	13.2	342	40.6	500	59.4	1b	1.14	0.07
S2-pienryh- mä	570	21	3.7	140	24.6	89	15.6	250	43.9	320	56.1	1c	5.05	0.89

Huom. OR (odds ratio, vetosuhde): Cohenin $d < 0.2$ kun $OR < 1.5$ ja Cohenin $d > 0.8$ kun $OR > 5$ (Chen ym., 2010)

1a = S1-ryhmä vs. S2-samanaikaisryhmä; 1b = S2-samanaikaisryhmä vs. S2-pienryhmä; 1c = S1-ryhmä vs. S2-pienryhmä

Tukiopetusryhmässä on opettajien merkintöjen perusteella vähemmän oppilaita kuin tehostetun tukiopetuksen ryhmässä. Myös molempien tukimuotojen saaminen on yleisempää kuin pelkän tukiopetuksen. Lukemisen tuessa oli noin 13 prosenttia S1-ryhmäläisistä, noin 41 prosenttia samanaikaisryhmäläisistä ja noin 44 prosenttia pienryhmäläisistä. Vetosuhde ja efektikoko osoittavat, että S2-ryhmiin kuuluminen ennustaa voimakkaasti lukemisen tuen saamista. Tuen saaminen on S2-ryhmissä 4–5 kertaa yleisempää kuin S1-ryhmässä. Lisäksi näyttää siltä, että mitä vahvempaa lukemisen tukea oppilas saa, sitä matalammalla tasolla lukutaitotulokset ovat: ryhmien erot (TL) $df = 2$, $F = 15.43$, $p < .001$; (TY) $df = 2$, $F = 2.87$, $p = ns$.

Taulukosta 6 nähdään, kuinka suuri osuus toisluokkalaisista lukemisen tukea saavista ei saavuttanut lukutaitorajaa teknisessä lukutaidossa, tekstinyymmärtämisessä tai molemmissa.

Lukemisen tukea saivat suurimmaksi osaksi oppilaat, jotka jäivät teknisessä lukutaidossa ja tekstinyymmärtämisessä (TL & TY) lukutaitorajan alle. Teknisen lukutaidon vuoksi lukemisen tuen saaminen on selvästi yleisempää kuin tekstinyymmärtämisessä. Tulosten perusteella noin 94 prosenttia S2-ryhmäläisistä tarvitsee saamaansa lukemisen tukea. Lisäksi noin 20 prosenttia (112 oppilasta) S1-ryhmäläisistä suoriutui testissä niin hyvin, ettei lukemisen tuki ehkä ole välttämätöntä.

Taulukko 6

Toisluokkalaisten lukemisen tukea saavien määrät ja suhteelliset osuudet alle riittävässä ja riittävässä lukutaidossa ja ryhmien välinen vertailu riskistä alittaa S1-opetukseen riittävän lukutaidon raja

Ryhmä	2. lk. N	TL alle		TY alle		TL & TY alle		Alle riittävä		Riittävä		Ryh- mät	OR*	d
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Kaikki	1147	322	28.1	85	7.4	594	51.8	1001	87.3	146	12.7		–	–
S1-ryhmä	555	186	33.5	47	8.5	210	37.8	443	79.8	112	20.2	1a	4.07	0.77
S2-samanaikaisryhmä	342	80	23.4	22	6.4	220	64.3	322	94.2	20	5.8	1b	1.05	0.03
S2-pienryhmä	250	56	22.4	16	6.4	164	65.6	236	94.4	14	5.6	1c	4.26	0.80

Huom. OR (odds ratio, vetosuhde): Cohenin $d < 0.2$ kun $OR < 1.5$ ja Cohenin $d > 0.8$ kun $OR > 5$ (Chen ym., 2010)

1a = S1-ryhmä vs. S2-samanaikaisryhmä; 1b = S2-samanaikaisryhmä vs. S2-pienryhmä;

1c = S1-ryhmä vs. S2-pienryhmä

POHDINTA

Tutkimme S1- ja S2-oppimäärää opiskelevien tois- ja seitsemäsluokkalaisten lukutaitoa, jota arvioitiin Lukuseulalla (Ståhlberg ym., 2020). Tarkastelimme, kuinka suuri osuus S2-oppimäärää opiskelevista luki sellaisella tasolla, että lukutaito riittäisi S1-oppimäärän mukaiseen opiskeluun. Analysoimme lukemisen tukea saavien lukutaidon tasoa ja sitä, eroavatko lukutaitotulokset sen perusteella, miten vahvaa lukemisen tukea oppilaat oli merkitty saamaan Lukuseula-palvelussa. Lopuksi tutkimme, miten tarkasti lukutaidon vahvistamiseen suunnattu tuki kohdentui tukea tarvitseville oppilaille.

Tulokset osoittivat, että S1-oppimäärää opiskelevien teknisen lukutaidon ja tekstinymmärtämisen ratkaisuprosentit olivat tilastollisesti merkitsevästi korkeampia kuin S2-oppimäärää opiskelevien (esim. Alisaari ym., 2021). Kun vertasimme S2-samanaikaisryhmän (joka saa opetusta S1-opetuksen yhteydessä) ja S2-pienryhmän (opetus erillisessä ryhmässä)

lukutaitotuloksia, havaitsimme, että samanaikaisryhmän ratkaisuprosentit olivat merkitsevästi korkeampia kuin pienryhmän. Tyypillisesti S2-pienryhmässä opiskellaankin silloin, kun opetuskielen perustaidoissa on isoja puutteita (OPH, 2022).

Seuraavaksi tutkimme, kuinka suuri osuus oppilaista luki tasolla, joka riittäisi S1-oppimäärän mukaiseen opiskeluun. S2-samanaikaisryhmässä ja pienryhmässä tutkimuksessa määritellyn lukutaitorajan saavutti toisella luokalla 184 ja 76 oppilasta (noin 22 % ja 13 %) ja seitsemännellä luokalla 82 ja 20 oppilasta (noin 30 % ja 12 %) eli yhteensä 362 oppilasta. Koska suomen kielen vastaanottamis- ja ymmärtämistaidot kehittyvät usein nopeammin kuin tuottamistaidot (esim. Suni, 2008), saattaa olla, että nämä oppilaat opiskelivat S2-oppimäärää vahvistaakseen jotakin muuta kielitaidon osa-alueita kuin varsinaista lukutaitoa, esimerkiksi kirjoitustaitoa. On myös mahdollista, ettei osa oppilaista halua siirtyä S1-oppimäärän opiskelijaksi, koska korkeiden arvosanojen saavuttaminen on helpompaa

S2-oppimäärässä ja ylioppilaskokeiden arvosanoja kohdellaan jatko-opintoihin haettaessa molemmissa oppimäärissä (S1 ja S2) ainakin pääosin yhdenvertaisesti (esim. Owl Group, 2022). Toisaalta tulos saattaa kertoa siitä, ettei oppimäärän valitseminen ole perustunut suomen kielen taitotasoon (esim. Airas ym., 2019; Owl Group, 2022).

Kun tarkastelimme samojen kriteerien perusteella S1-ryhmäläisiä, havaitsimme, että toisella luokalla 1 508 (noin 36 %) ja seitsemännellä luokalla 475 (31 %) alitti lukutaitorajan. Nämä oppilaat opiskelivat S1-oppimäärää, vaikka heidän lukutaitonsa oli matalammalla tasolla kuin mainituilla 362 oppilaalla, jotka opiskelivat S2-oppimäärää.

Vaikka noin viidesosa kaikista S2-oppimäärää opiskelevista ylitti lukutaitorajan, selvästi suurin osa luki tasolla, joka ei ollut määritelmän mukaan riittävä S1-oppimäärään. Myös vetosuhteen ja efektikoon tarkastelu osoitti S2-samanaikaisryhmässä tai pienryhmässä opiskelun ennustavan selvästi vahvemmin lukutaitorajan alittamista kuin S1-ryhmässä opiskelun. Tulosten perusteella on selvää, että S2-oppimäärää opiskelevat dekoddaavat ja ymmärtävät suomenkielisiä tekstejä keskimääräisesti huonommin kuin S1-oppimäärää opiskelevat (esim. Alisaari ym., 2021).

Lopuksi tutkimme Lukuseulaan tehtyjä lukemisen tuen merkintöjä, lukemisen tuen kohdentumista ja lukemisen tukea saavien lukutaitoa. Tulokset viittaavat siihen, että opettajien Lukuseulaan tekemät oppilaskohtaiset lukemisen tuen merkinnät olivat oikeansuuntaisia. Mitä vahvempaa tukea oppilaiden oli merkitty saavan, sitä heikommalla tasolla heidän lukutaitonsa oli (ks. OPH, 2014). Merkintöjen mu-

kaan tilastollisesti merkitsevästi vähäisempi osuus S1-ryhmän (noin 13 %) kuin S2-samanaikaisryhmän (noin 41 %) ja pienryhmän (noin 44 %) oppilaista sai lukemisen tukea. Molempiin S2-ryhmiin kuuluminen ennusti myös efektikoon perusteella voimakkaasti sitä, että oppilas sai lukemisen tukea. Kuitenkin osa lukemisen tukeen merkityistä S1-ryhmäläisistä (noin 20 %, $n = 112$) ja S2-ryhmäläisistä (noin 11 %, $n = 34$) suoriutui testistä niin hyvin, ettei lukemisen tuki ehkä olisi ollut tarpeellista.

Tulos saattaa kertoa siitä, että oppilaita siirretään tukeen väärin perustein (esim. Owl Group, 2022). Yleisemmin tulokset viittaavat siihen, että lukemisen tukea annetaan osittain oppilaille, jotka eivät sitä tarvitse, ja siihen, etteivät kaikki tarvitsevat saa tukea. Toisaalta lukutaidon vahvistamiseen suunnattu tuki lienee hyödyllistä suurimmalle osalle oppilaista, mutta resurssienkin rajallisuuden vuoksi tuen kohdentamiseen tulee kiinnittää huomiota (esim. Kuukka & Metsämuuronen, 2016).

Eri oppimääriä opiskelevien heterogeeniset lukutaitotulokset johtavat pohtimaan S2-oppimäärän tehtävää. Oppimäärän ”tehtävänä on tukea lapsen ja nuoren kasvua kieliyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi, jolla on kielelliset valmiudet jatko-opintoihin” (OPH, 2014, 117). Tehtävään kuuluu siis pyrkimys saavuttaa sellainen lukutaidon taso, jonka avulla kykenee selviämään arjen lukutaitoa vaativista tilanteista ja jatkamaan opintojaan. Onko oppimäärän tehtävä sitten saavutettu, jos S2-oppimäärää opiskeleva lukee suomenkielisiä tekstejä sujuvammin ja ymmärtää niitä paremmin kuin noin kolmasosa S1-oppimäärää opiskelevista?

Kysymykseen on vaikea vastata, koska lukutaito ei takaa esimerkiksi sitä,

että oppilas kykenee kommunikoimaan suomeksi tai kirjoittamaan riittävän virheetöntä suomenkielistä tekstiä. Käytännössä tehokkain tapa määritellä oppilaalle sopivin tuki ja oppimäärä on systemaattinen arviointi, jonka avulla kehitystä voidaan seurata ja tehdä kerättyyn tietoon perustuvia päätöksiä oppilaan parhaaksi.

Tärkeää on huomioida, että S2-oppimäärää opiskelevien suomen kielen taidon ja lukutaidon optimaaliseen kehittymiseen tarvitaan kaikkien oppilaita opettavien opettajien yhteistyötä ja kielitietoisien opetuksen kehittämistä. Näiden taitojen vahvistaminen ei ole ainoastaan S2-opettajien vastuulla. Lopulta kaikille oppilaille tulisi taata kielitaidosta riippumatta yhdenvertaiset mahdollisuudet oppia samat perusopetuksen opetussuunnitelman sisällöt.

Tutkimuksen rajoitteet, suositukset ja johtopäätökset

S1-oppimäärän opiskeluun riittävän lukutaidon määrittelemisen on ongelmallista, koska määrittelemisen tueksi ei ole selkeitä kriteereitä. Oppilas voi siirtyä S2-oppimäärästä S1-oppimäärään silloin, kun hänellä on riittävät edellytykset S1-oppimäärän tavoitteiden mukaiseen opiskeluun (OPH, 2014). Tutkimuksessa määritelmän ongelmallisuus tulee selvimminkin esiin siinä, että noin kolmasosalla S1-oppimäärää opiskelevista ei ollut Lukuseulalla tehdyn arvioinnin mukaan oppimäärään riittävää lukutaitoa. Koska riittävän lukutaidon raja asetettiin korkeaksi, voimme kuitenkin otaksua, että rajan ylittäneiden S2-oppimäärää opiskelevien lukutaito riittäisi S1-oppimäärän mukaiseen opiskeluun.

Tiedostamme, että oppilaan määrittelemisen S1-oppimäärän mukaiseen

opiskeluun kykeneväksi pelkän lukutaidon perusteella on kapea-alaista. Kattavan määrittelyn tueksi tarvittaisiin ainakin puheen ymmärtämisen, vuorovaikutustaitojen ja kirjoitustaidon arviointia. Tässä tutkimuksessa keskityimme lukutaitoon (esim. lukunopeus, huolellinen dekooodaus, sanantunnistus, sanavarasto, tekstin tiivistys, otsikointi, tekstin johdonmukaisuus, päätelmien tekeminen tekstistä ja erilaisten tekstirakenteiden hahmotus). Arviointi tehtiin luotettavalla ja laajasti lukutaitoa mittaavalla useamman oppituntin aikana teetetävällä testillä (Ståhlberg ym., 2020). Reliabiliteettitarkastelu osoitti osatehtävien mittaavan teknistä lukutaitoa ja tekstinymmärtämistä johdonmukaisesti. Oppilaiden kouluarvosanojen ja lukutaitotulosten vertailu taas osoitti Lukuseulan tehtävien mittaavan samankaltaista osamista kuin opettajien oppilasarvioinnit.

Tulosten perusteella suosittelimme sellaisen toimintamallien uudelleenarviointia, jotka saattavat kannustaa S2-oppimäärän säilyttämiseen (esim. rahoituksen jakamista S2-oppimäärää opiskelevien osuuden perusteella). Myös lukemisen tukea voisi olla tarkoituksenmukaista lisätä yläkouluissa. Resursseja tulisi suunnata etenkin niiden maahanmuuttotauttaisten oppilaiden suomen kielen taidon kehittämiseen, joiden vahvin kieli on suomi, mutta suomenkielisten tekstien ymmärtäminen on silti heikolla tasolla. Lisäksi S2-oppimäärän valitsemisen ja siitä S1-oppimäärään siirtymisen tukena tulisi käyttää tarkoitukseen suunniteltua ajantasaista arviointimateriaalia, jolla pystyttäisiin määrittämään, riittääkö oppilaan opetuskielen taitotaso oppiaineiden opiskeluun. Ihanteellisessa tilanteessa opettajat voisivat käyttää arviointivälinettä, joka

tarjoaisi vuosiluokkatasoiset kielitaidon normiarvot, joiden perusteella mainittuja asioita voitaisiin perustella. Koska arviointivälineelle on tarvetta, olemme aloittaneet S2-kielitaitotestin kehitystyön.

Havainto, että noin viidesosa S2-oppimäärää opiskelevista luki suomenkielisiä tekstejä sujuvammin ja ymmärsi niitä paremmin kuin vähintään kolmasosa S1-oppimäärää opiskelevista, saattaa olla ongelmallinen yhdenvertaisuuden näkökulmasta (Yhdenvertaisuuslaki, 2014/1325, 6§). Erilaisten suomen kieli ja kirjallisuus-oppimäärien opiskelulla voi kuitenkin olla vaikutusta osallistumisen ja vaikuttamisen tavoitteiden toteutumiseen (esim. Airas ym., 2019; OPH, 2014; Tiilikainen ym., 2014). S2-oppimäärän ja lukemisen tuen valitsemiseen tuleekin kiinnittää kouluissa erityistä huomiota resurssien yhdenvertaisen, tarkoituksenmukaisen ja eettisen kohdentumisen varmistamiseksi.

Kirjoittajatiedot:

Lauri Ståhlberg, väitöskirjatutkija, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto

Lotta Uusitalo, yliopistolehtori, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto

Risto Hotulainen, professori, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto

LÄHTEET

- Airas, M., Delahunty, D., Laitinen, M., Saarilampi, M.-L., Sarparanta, T., Shemsedini, G., Stenberg, H., Vuori, H., & Väätäinen, H. (2019). Taustalla on väliä. Ulkomaalaiset opiskelijat korkeakoulupolulla. Julkaisut 22:2019. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Alisaari, J., Turunen, T. & De Luca, S. (2021). Alakoululaisten suomenoppijoiden opetusjärjestelyt ja kielitaidon tason yhteys luetun ymmärtämiseen. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin, 31(1), 20–42.
- Aro, T. (2002). Kummi 1. Luetun ymmärtämisen teoriaa ja harjoituksia. Niilo Mäki Instituutti.

- Chen, H., Cohen, P., & Chen, S. (2010). How big is a big odds ratio? Interpreting the magnitudes of odds ratios in epidemiological studies. *Communications in statistics – simulation and computation*, 39(4), 860–864.
- Cohen J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge Academic.
- Hammill, D. D. & Allen, E. A. (2020). A revised discrepancy method for identifying dyslexia. *Journal of Pediatric Neuropsychology*, 6(1), 27–43.
- Holmberg, L., Kalalahti, M., Varjo, J., & Jahnukainen, M. (2019). Kohti ”omaa juttua”. Koulutusvalinnat nuorten elämänsäntulussa. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.), *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotilastaisesta nuoret ja koulutus* (s. 106–134). Gaudeamus.
- Jacobson, C. (1995). Word Recognition Index (WRI) as a quick screening marker of dyslexia. *The Irish Journal of Psychology*, 16(3), 260–266.
- Kalalahti, M., Jahnukainen, M., Kivirauma, J., Varjo, J., & Zacheus, T. (2020). Koulutuspolun löytämistä ja sitoutumista – Toisen asteen opintojen uudelleensuuntaaminen ja maahanmuuttotilastaisuus. *Kasvatus*, 51(4), 409–425.
- Katz, L. & Frost, S. J. (2001). Phonology constrains the internal orthographic representation. *Reading and Writing*, 14(3), 297–332.
- Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review* 85(5), 363–394.
- Kuukka, K. & Metsämuuronen, J. (2016). Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015. Julkaisut 13:2015. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kähkönen, L., Huhta-Keskinen, M., & Havukainen, A. (2021). Positiivisen diskriminaation määrärahojen vaikutukset peruskouluissa. Tarkastusviraston arviointimuistio. 10.3.2021. Helsinki. <https://www.arviointikertomus.fi/fi/arviointikertomus-2020>
- 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.
- Leino, K., Ahonen, A., Heinonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautapuro, J., Siren, M., Vainikainen, M.-P., & Vettenranta, J. (2019). PISA 18 – ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2019: 40. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2016). Computation of effect sizes. *Psychometrica*. https://www.psychometrica.de/effect_size.html.
- Lindeman, J. (1998). Ala-asteen lukutesti ALLU. Turun yliopisto, Oppimistutkimuksen keskus.

- Lyytinen, S. & Lehto, J. E. (1998). Hierarchy rating as a measure of text macroprocessing: Relationship with working memory and school achievement. *Educational Psychology*, 18(2), 157–169.
- Mynttinen, S. & Lahti, P. (1999). Hiljainen lukeminen. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Proseminaaritutkielma. Helsingin yliopisto.
- Nevala, J. & Lyytinen, H. (2000). Sanaketjutesti. Niilo Mäki Instituutti.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- OPH (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.
- OPH (2019). Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -esite. Opetushallitus.
- OPH (2022). Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/suomi-toisena-kielena-ja-kirjallisuus>.
- Owal Group (2022). Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arviointi. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Peltola, M. & Souto, A.-M. (2021). Lausunto oikeus oppia -ohjelman tasa-arvoa koskevaan selvitykseen. Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/e57d8e02-1729-464d-8610-6178679904f8/8d9285a2-ee7e-42f8-8120-309df34c784b/KIRJE_20210128093639.PDF
- Perusopetuslaki 1998/628. Eduskunnan päätöksen mukaisesti säädetään 21.8.1998.
- Rita, H. (2004). Vetosuhde (odds ratio) ei ole todennäköisyyksien suhde. *Metsätieteen aikakauskirja* 2004 (2), 207–212.
- Royer, J. M. (2001). Developing reading and listening comprehension tests based on the Sentence Verification Technique (SVT). *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(1), 30–41.
- Royer, J. M., Hastings, C. N., & Hook, C. (1979). A Sentence Verification Technique for measuring reading comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 11(4), 355–363.
- Souto, A.-M. (2020). Väistelevää ohjausta – Opinto-ohjauksen yksin jättävät käytänteet maahanmuuttotaustaisten nuorten parissa. *Kasvatus*, 51(3), 317–329.
- Ståhlberg, L., Hotulainen, R., & Lehto, J. E. (2020). Lukuseulan toimivuus ja luotettavuus peruskoululaisten lukutaidon arvioinnissa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 30(3), 67–84.
- Suni, M. (2008). Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. *Humanistinen tiedekunta 94. Väitöskirja*. Jyväskylän yliopisto.
- Suomen virallinen tilasto (2021). Vieraskieliset. Tilastokeskus. https://www.stat.fi/til/vaerak/2020/vaerak_2020_2021-03-31_tie_001_fi.html
- Suuriniemi, S.-M. (2019). Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa. Teoksessa M. Kok, H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.), *Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmö kielet elävinny*. AFinLAN vuosikirja 2019. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA42–59.
- Takala, M. & Kuusela, J. (2009). Tarzan helps to find dyslexics: A pseudo-word test. *Support for Learning*, 24(2), 81–85.
- Tiilikainen, M., Ismail, A., Tuusa, E., Abdulkarim, M., & Abdirashid, A. (2014). *Somalit Helsingissä*. Open Society Foundations. Q.E.D. Publishing.
- Tikkanen, T. (2021). S2-opetukselle on selkeä tarve, mutta opettajia on liian vähän. *Blogikirjoitus*. <https://www.opettaja.fi/tyossa/s2-opetus-kuntoon/>.
- Vipunen (2022). Opetushallinnon tilastopalvelu. Ainevalinnat. <https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Kieli--ja-muut-ainevalinnat.aspx>
- Yhdenvertaisuuslaki 2014/1325. Annettu Helsingissä 30.12.2014.
- Yhdenvertaisuusvaltuutettu (2020). *Selvitys afrikkalaistaustaisten henkilöiden kokemasta syrjinnästä*. Yhdenvertaisuusvaltuutettu.
- Young, A. S. (2018). Language Awareness, Language Diversity and Migrant Languages in the Primary School. Teoksessa P. Garrett & J. M. Cots (toim.), *The Routledge Handbook for Language Awareness* (s. 23–39). New York: Routledge.

Merja Kuosmanen
Auli Lehtinen
Sanna Luokomaa
Elina Mäkinen
Tiina Siiskonen
Sirpa Eskelä-Haapanen
Marja-Kristiina Lerkkanen

Oivalluksia luku- ja kirjoitustaitojen kehittämiseen muuttuvissa lukuympäristöissä

Kohokohdat

- LUKILOKI-koulutuksessa vahvistettiin opetushenkilöstön osaamista luku- ja kirjoitustaitojen opettamisessa ja tukemisessa.
- Tuen tarpeen tunnistaminen ja tuen kohdentaminen edellyttävät luku- ja kirjoitustaitojen kehitysvaiheiden tuntemisen lisäksi myös näiden taitojen kielellisten edellytysten ja riskitekijöiden tunnistamista.
- Tukivastemalli on tuen suunnittelun ja toteuttamisen työväline, joka jäsentää oppimisen tuen vaiheita. Tuen vaikuttavuuden arviointi on olennainen ja erottamaton osa tukea.
- Monilukutaidon ohjaaminen edellyttää tekstivalintojen monipuolistamista ja siltoja arjen ja koulun tekstimaailmojen välille. Nopeasti muuttuvissa viestintäympäristöissä tarvitaan entistä laaja-alaisempia tekstien tulkinnan, tuottamisen ja kriittisen arvioinnin taitoja.
- Lukemiselle on annettava riittävästi aikaa, ja menetelmiä tulee kehittää yhteisöllisiksi ja elämyksellisiksi. Myös kotien lukukulttuuria on syytä tukea.

Oman osaamisen vahvistaminen ja hyvien käytänteiden ja kokemusten jakaminen vertaisten kanssa antaa parhaimmillaan uutta intoa ja edistää työhyvinvointia. LUKILOKI-koulu-

tus toi vuosina 2018–2022 yhteen suuren joukon kasvatusalan ammattilaisia, joille luku- ja kirjoitustaitojen oppiminen ja opettaminen on merkityksellinen osa työtä. Tässä artikkelissa

kuvataan koulutushankkeen antia, jota on nyt koottu kaikille avoimelle LUKILOKI – Oivalluksia luku- ja kirjoitustaitojen opettamiseen ja tukemiseen -verkkosivulle tukemaan ymmärrystä luku- ja kirjoitustaitojen kehityksestä, oppimisen tuesta, kielitietoisesta opetuksesta ja monilukutaidosta. Pitkäjänteinen työ näiden asioiden parissa edellyttää jatkuvaa oppimista, jotta kasvatusala pysyy mukana tekstiympäristöjen muutoksessa.

Asiasanat: jatkuva oppiminen, kielitietoinen opetus, lukivaikeudet, lukumotivaatio, monilukutaito

Kasvaneet erot luku- ja kirjoitustaidoissa sekä lukemismotivaatiossa on tunnistettu pitkään (Leino ym., 2021). Jo vuoden 2018 Pisa-tutkimuksessa (Leino ym., 2019) todettiin, että erityisesti nuorten lukutaito on heikentynyt selvästi 2000-luvulla: lähes 14 prosentilla suomalaisnuorista on riittämätön lukutaito arjen tilanteissa selviämiseen. Nämä havainnot saivat vahvistusta tuoreesta alkuopetukseen kohdistuneesta perusopetuksen oppimistulosten pitkittäisarvioinnista (Ukkola & Metsämurtonen, 2023). Siinä todettiin muun muassa, että päivittäin lukemista harrastavat oppijat voivat olla osaamisessaan jopa yli vuoden edellä niitä, jotka lukevat harvemmin kuin kerran viikossa.

Tutkimustulokset ovat herättäneet tarpeen tarkastella koulujen käytäntöjä uudella tavalla: Millaisin keinoin kiinnitämme lapset ja nuoret lukevaan elämäntapaan? Kuinka tuemme varhaisia oppimisen valmiuksia ja huomioimme kunkin oppijan yksilölliset tarpeet? Miten ohjaamme luku- ja kirjoitustaitoja kaikessa oppimisessa? Miten tuemme monikielisten oppijoiden osallisuutta ja luku- ja kirjoitustaitojen oppimista? Kuinka tuemme lukijaksi kasvamista,

edistämme motivaatiota ja oppimisen iloa kaikilla oppijoilla, ja erityisesti heillä, joilla lukeminen tai kirjoittaminen ei suju?

Nämä näkökulmat olivat keskiössä luku- ja kirjoitustaitojen opetuksen ja oppimisen LUKILOKI-koulutusohjelmassa. Vuosina 2018–2022 LUKILOKI-koulutus tarjosi tutkimustietoa ja käytännön välineitä lähes kolmelletuhannelle kasvatus- ja opetusalan ammattilaiselle varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle. Yli sata asiantuntijaa ja lukuisia yhteistyötahoja osallistui koulutuksen toteuttamiseen. Läpäiseviä teemoja olivat motivaatiotekijät, oppimisen arviointi sekä luku- ja kirjoitustaitojen tukeminen erityisesti lukivaikeuksien, S2-opetuksen ja monikielisyyden näkökulmista. Koulutuksessa vahvistettiin ymmärrystä luku- ja kirjoitustaitojen opetuksen jatkumosta opetussuunnitelmien perusteiden sekä tutkimusten pohjalta.

LUKILOKI – Oivalluksia luku- ja kirjoitustaitojen opettamiseen ja tukemiseen -sivustolle on koottu koulutuksen antia. Toivomme, että opetushenkilöstö voi hyödyntää sivustoa ammatillisen kehittymisen tukena, mielellään yhdessä kollegojen ja oman työyhteisön kanssa. Moni LUKILOKI-koulutukseen osallistunut ammattilainen kuvasi saaneensa uudenlaista intoa ja jakamista työhönsä – ja osa kertoi, että työ tuntui uudelta koulutuksen myötä.

LUKU- JA KIRJOITUSTAITOJEN KEHITYS MUODOSTAA JATKUMON

Oheisessa *Luku- ja kirjoitustaidon kehityksen jatkumo* -kuvassa (Heikkilä ym., 2018) havainnollistetaan kehitystä varhaisista valmiuksista kohti kirjoitetun kielen käyttö-

taitoja. Varhaislapsuudessa kehittyvät kielelliset valmiudet ja taidot luovat perustan kirjoitetun kielen taidoille. Kun tarkan teknisen lukemisen ja kirjoittamisen taidot on opittu, ne sujuvoituvat harjoituksen myötä. Ymmärtävän lukemisen ja tuottavan kirjoittamisen hyvä hallinta rakentuu aikaisemmin opittujen taitojen päälle, ja erilaisten tekstien arvioinnin, tulkinnan ja tuottamisen taidot kehittyvät oppijan elämänkaaren ajan. Yksittäisten oppijoiden luku- ja kirjoitusvalmiuksissa ja -taidoissa voi kussakin ikävaiheessa sekä eri kasvatus- ja koulutusasteilla olla kuitenkin huomattavaa vaihtelua.

Yksi LUKILOKI-koulutuksen keskeisistä viesteistä onkin ollut se, että opettajan on tärkeää tuntea luku- ja kirjoitustaitojen hierarkkinen rakentuminen, jotta tavoitteissa voidaan siirtyä taitojen kehityksen portailla ylös- tai alaspäin oppijan yksilöllisten tarpeiden mukaisesti luokka- ja ikätasosta riippumatta (Heikkilä, 2018a). Tuen tarpeen tunnistaminen ja tuen kohdentaminen edellyttävät luku- ja kirjoitustaitojen kehitysvaiheiden tuntemisen lisäksi myös näiden taitojen kielellisten edellytysten ja riskitekijöiden tunnistamista kehityksen eri vaiheissa ja osa-alueilla (Eklund & Torppa, 2022; Puttonen & Siiskonen, 2019). Vaikeuksien riskitekijöitä voidaan havaita jo hyvin varhain, ja mahdollisimman aikaisin aloitettu tuki on tehokkainta.

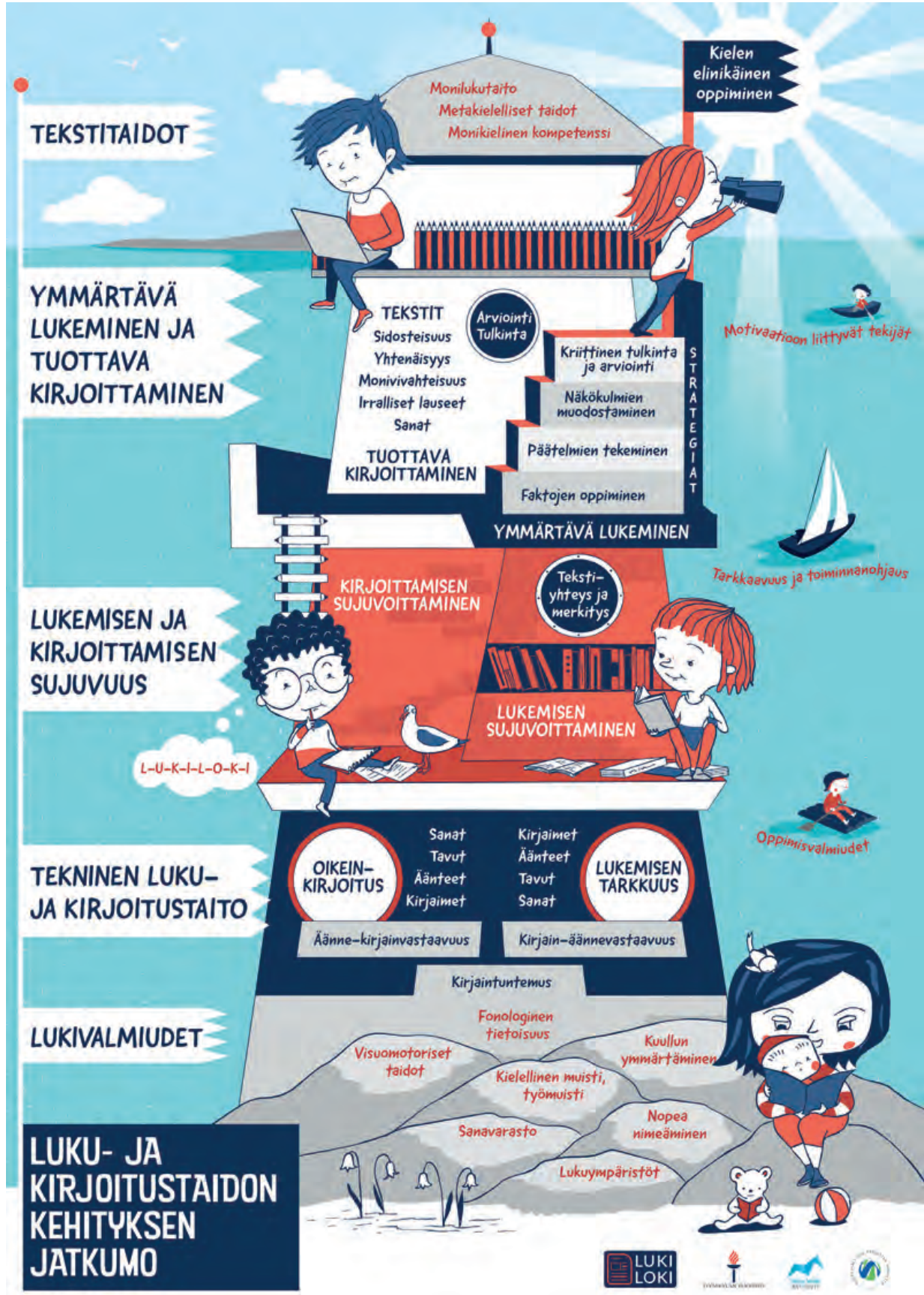
Opiskelussa tarvittavien tekstitaitojen oppiminen muulla kuin ensikielellä tuo mukanaan omat erityispiirteensä. Toisen kielen oppimiseen vaikuttavat lukuisat tekijät: esimerkiksi se, millainen oppijan elämäntilanne, kielirepertuaari ja aiempi koulupolku on sekä se, millaista tukea hän saa ympäristöltä ja lähipiiriltään. LUKILOKI-koulutuksessa on kiinnitetty erityistä huomiota

oppimisen ja osallisuuden tukemiseen monikielisten oppijoiden näkökulmasta. Kielitietoinen pedagogiikka tukee kaikkien oppijoiden kielellisten taitojen sekä eri tiedonalojen ja oppiaineiden kielen oppimista. Näihin näkökulmiin ja tuen periaatteisiin löytyy tietoa sekä LUKILOKI-sivustolta että Monikielisen oppijan matkassa -sivustolta (Aalto ym., 2019).

Tuen kohdentaminen edellyttää arviointia. On tunnistettava, missä vaiheessa oppija lukutaidon kehityksessään on ja missä osataidossa hänellä on ongelmia. Tuen tarpeen tunnistaminen ja yksilöllinen arviointi ovat kuitenkin vasta arviointiprosessin alku. Niissä arvioidaan yleensä osaamista suhteessa ikä- tai luokkatason ja opetussuunnitelmien tavoitteisiin. Lisäksi tuen suunnittelussa on otettava huomioon muut oppimiseen vaikuttavat tekijät, kuten yleiset oppimisvalmiudet, tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen taidot sekä motivaatioon liittyvät tekijät. Tuen vaikuttavuuden arviointi on sen sijaan jatkuvaa ja järjestelmällistä oppimisen ja tuen vaikuttavuuden seuranta. Oppijan ominaisuuksien arvioinnin sijaan arvioidaankin tukea: auttaako se tai miten sitä tulisi muokata (Aro, 2022; Heikkilä 2018b). LUKILOKI-sivustolla olevissa materiaaleissa, joissa käsitellään arviointia, on otettu huomioon nämä arvioinnin eri tasot ja vaiheet. Ne sisältävät *tukivastemalliin*, jossa arviointi on olennainen ja erottamaton osa tukea (Heikkilä ym., 2019; Kinnunen ym., 2021).

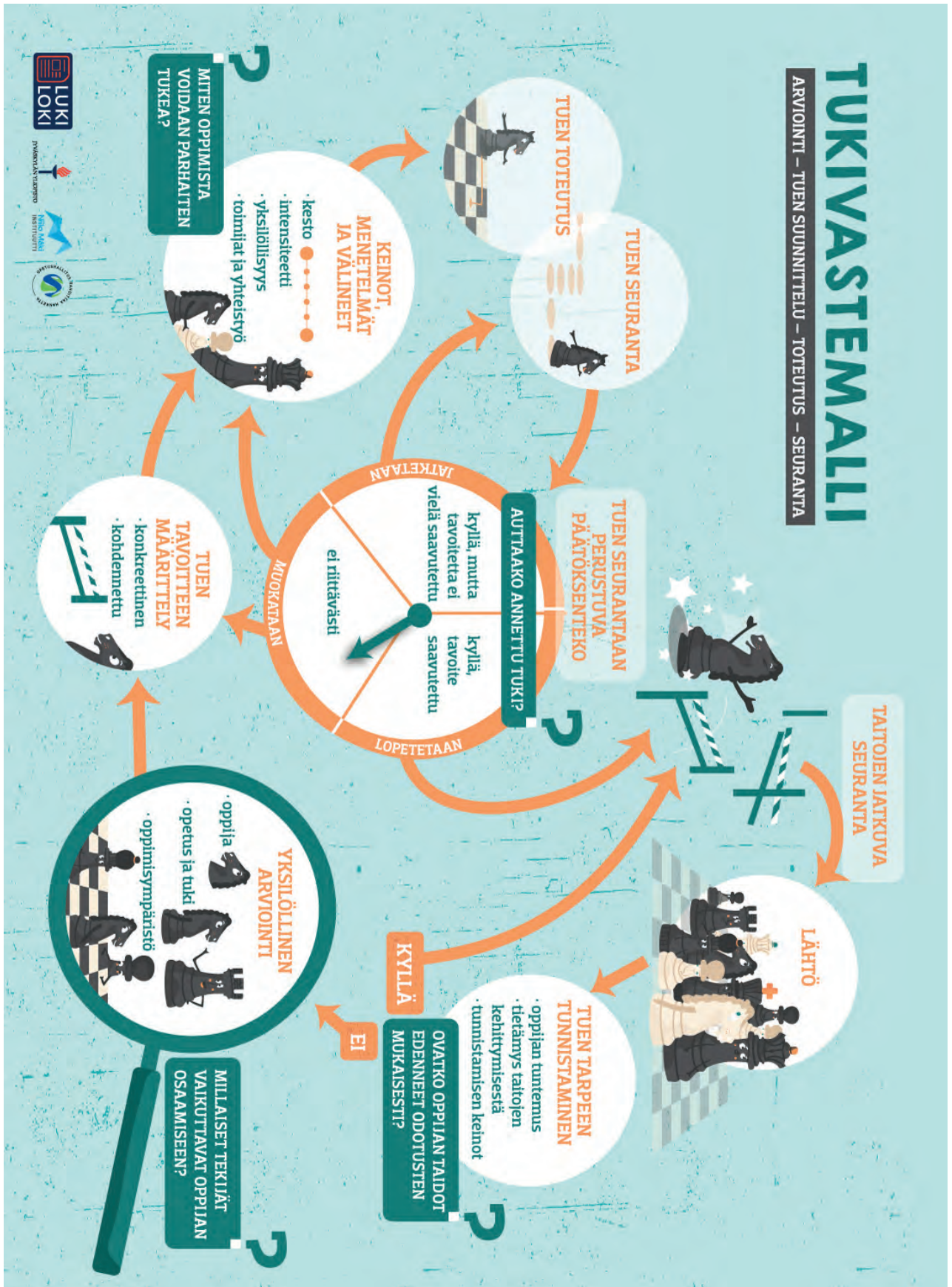
Kuvio 1

Luku- ja kirjoitustaidon kehityksen jatkumo (Heikkilä ym., 2018)



Kuvio 2

Tukivastemalli (Heikkilä ym., 2019)



PERUSTELLUISTA TUEN KEINOISTA ONNISTUMISEN KOKEMUKSIIN

LUKILOKI-koulutuksessa ja -sivustolla esitelty tukivastemalli kuvaa toimintatapaa, joka jäsentää oppimisen tuen vaiheita. Moni LUKILOKI-koulutukseen osallistuja koki sen selkeyttävän tuen suunnittelua ja toteutusta. Osa osallistujista huomasi jo toteuttaneensakin tukivastemallin periaatteita, mutta sai nyt vahvistusta ja nimen toimintatavalleen.

Oheisessa kuvassa 2 tämä toimintatapa on esitetty vaiheittain etenevänä kehämäisenä prosessina, jossa opettaja suunnittelee ja toteuttaa oppimisen tukea nojautuen joko tutkittuihin keinoihin tai hyvin perusteltuihin oletuksiin toimivista tukikeinoista. Lisäksi hän kerää tietoa tuen vaikutuksista järjestelmällisellä tutkivalla työotteella, jota Aro (2022) kuvaa näin: ”tunnistetaan tukea tarvitseva oppija, mietitään mihin osataitoon, kehitysvaiheeseen tai tarpeeseen tuki kohdennetaan, mietitään tuen konkreettiset välitavoitteet, suunnitellaan perustellut keinot osaamistavoitteisiin pääsemiseksi, toteutetaan tuki, ja tuen aikana arvioidaan systemaattisesti sen vaikutusta.” Tukivastemalli on samalla myös työväline opetuksen ja tuen jatkuvaan kehittämiseen.

Kun tuen tavoite on riittävän konkreettinen ja kohdennettu, myös sen vaikuttavuuden arviointi on mahdollista. Kun taidot kehittyvät hyvin hitaasti, edistymistä saattaa olla joskus vaikea havaita. Tällöin jo pienenkin edistymisen näkyväksi tekeminen on oppijalle erityisen tärkeää palautetta. Järjestelmällinen kehityksen seuranta antaa myös opettajalle tietoa siitä, onko tuki oikein kohdennettua ja riittävää. Tuen vaikuttavuuden arviointi on siten käytännössä

formatiivista arviointia (ks. Atjonen, 2023).

Myönteiset oppimiskokemukset luovat uskoa omiin kykyihin, muistuttaa Peura (2022) minäuskomusten merkityksestä oppimisessa. Uskomukset ja ajatukset itsestä vaikuttavat merkittävästi siihen, suuntaudummeko oppimisen äärelle vai siitä pois päin. Oppija voi kokea onnistumista, kun luku- ja kirjoitustaitoja harjoitellaan hänelle sopivalla taitotasolla. Se mahdollistaa edistymisen ja oppimisen näkyväksi tekemisen. Konkreettinen ja kohdennettu palaute taas kannustaa ponnistelemaan edelleen. Hyvä oppimismotivaatio mahdollistaa sinnikkään harjoittelun, joka on luku- ja kirjoitustaitojen kehittymisen edellytys, etenkin jos oppimisessa on vaikeuksia. Määttä (2022) toteaa, että lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet vaikuttavat heikentävästi opinnoissa menestymiseen vain silloin, kun ne liittyvät myös heikkoon oppimismotivaatioon.

LUKILOKI-sivustolla on tarjolla tutkittua tietoa sekä paljon siihen perustuvia ideoita, keinoja ja menetelmiä oppimisen tukemiseen. Tutkittuja keinoja ja menetelmiä, joita voisi sellaisenaan käyttää tuen toteuttamiseen, ei kuitenkaan aina ja kaikkiin tarpeisiin ole saatavilla. Tällöin tarvitaan teoreettista tietoa taitojen kehityksestä sekä esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista, joiden pohjalta opettaja voi tehdä oletuksia tehokkaista tukemisen tavoista ja soveltaa niitä käytännön tarpeisiin (Aro & Siiskonen, 2022).

Lukemisen ja kirjoittamisen perustaitojen hyvää hallintaa tarvitaan opinnoista ja arjesta selviämiseen sekä työelämän tarpeisiin. Sen lisäksi nopeasti muuttuvissa viestintäympäristöissä toimiminen edellyttää entistä laaja-alaisempia ja monimuotoisempia tekstien tulkinnan, tuottamisen ja arvioinnin taitoja.

KOHTI MONILUKUTAIDON

Valeuutiset, disinformaatio ja eri medioita lävistävä sisältömarkkinointi haastavat kriittistä lukutaitoa. Tekstien tulkinta ja tuottaminen ovat jatkuvassa muutoksessa: esimerkiksi tekoäly voi paitsi tukea tiedonhaussa ja kielenkäännöksissä, myös tuottaa rajattomasti disinformaatiota. Lisäksi tekoälyn ja datan avulla tapahtuva huomaamaton ohjailu vaatii kriittisyyttä (Vartiainen & Tedre, 2022). Globalisaatio ja digitalisaatio ovat monimuotoistaneet osaamisen vaatimuksia ja teksteillä toimimista. Oppijan on pystyttävä navigoimaan monikielisessä ja multimodaalisessa teksti- ja tietotulvassa. Niin sanottu perinteinen tekstikäsitelmä ei enää riitä, vaan tarvitaan laajaa tekstikäsitelmää, joka on monilukutaidon ytimessä, sekä monilukutaitoon kytkeytyvää kriittistä tietoisuutta siitä, että tekstit eivät ole neutraaleja (Opetushallitus, 2014; Tarnanen, 2019a; Tarnanen, 2019b).

Monilukutaito on käsitteenä ensimmäistä kertaa nykyisissä opetussuunnitelmien perusteissa. Monilukutaito viittaa erilaisten tekstien tulkinnan, tuottamisen ja arvioinnin taitoihin sekä joustavaan toimintaan tekstien kanssa vaihtelevissa ympäristöissä ja tilanteissa. Osallistuminen erilaisiin kieli- ja tekstiyhteisöihin esimerkiksi sosiaalisessa mediassa kytkeytyy vahvasti myös identiteetin rakentamiseen. LUKILOKI-sivustolla Luukka (2018) kertoo monilukutaidosta ja kielitietoisuudesta osana opetussuunnitelmatyötä ja taustoittaa sitä, miten muuttuva maailma, muuttuva käsitys osaamisesta ja sivistyksestä sekä oppimiskäsityksen muutos vaikuttivat opetussuunnitelmatyöhön.

LUKILOKI-koulutukseen osallistuneiden

kasvattajien ja opettajien tekstivalintoja on tutkittu kyselyaineistolla (Tarnanen ym., 2021). Tulosten perusteella eri opettajaryhmien, eli varhaiskasvatuksen, luokan-, aineen- ja erityisopettajien, kuvaama tekstien käyttö luku- ja kirjoitustaitojen opetuksessa oli pääpiirteissään monipuolista. Kuitenkaan digitaalisia ja audiovisuaalisia tekstejä ja ympäristöjä ei opettajien kertoman mukaan käytetä kovin usein. Tarnanen ym. (2021) toteavat, että perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2018) monilukutaidon ideaali ei toteudu varhaiskasvatuksen opettajia lukuun ottamatta kovin hyvin tekstivalintojen osalta. Pitkäjänteiseen lukemiseen ja painettujen tekstien äärelle kannustaminen on tarkoituksenmukaista, mutta samaan aikaan on tärkeää rakentaa yhteyksiä vapaa-ajan ja koulun tekstikäytänteiden välille (Tarnanen ym., 2021). Opettajan on hyvä pohtia, millaisia tekstejä hän arvostaa, miten arvottaa oppilaiden tekstimaailmoja ja missä määrin oppijoilla on mahdollisuus vaikuttaa tekstejä ja työtapoja koskeviin valintoihin (Sulkunen & Hankala, 2018).

SILTOJA ARJEN JA KOULUN TEKSTIMAILMOJEN VÄLILLE

Oppijoiden tekstimaailmojen huomioiminen voi tukea motivaatiota esimerkiksi merkityksellisyyden, pystyvyyden ja yhteenkuuluvuuden kokemusten kautta. Eräs LUKILOKI-koulutukseen osallistunut opettaja pohti oppijoille läheisten tekstien merkitystä: ”Monilukutaitoon liittyvä laaja tekstikäsitelmä antaa oppijoille enemmän mahdollisuuksia onnistua, mikä lisää

motivaatiota lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Koulun opetus näyttäisi painottuvan aika vahvasti peruslukutaitoon ja kuvanlukutaitoon sekä itsenäiseen tehtävien tekemiseen ja kysymyksiin vastaamiseen. Oppilaiden omia, autenttisia tekstejä, joiden kanssa oppijat ovat tekemisissä koulun ulkopuolella harrastuksissaan, ja arjessa pitäisi tuoda enemmän koulun arkeen.”

LUKILOKI-koulutuksessa opetushenkilöstöä on ohjattu perehtymään oppijoidensa tekstimaailmihin. Opettajat ovat tutkineet, miten laaja tekstikäsitys näkyy oppijoiden arjessa. Tekstimaailmoissa hahmottuu myös monikielinen arki: oppijat katsovat esimerkiksi YouTube-videoita omalla äidinkielellään ja osallistuvat verkossa peliyhteisöihin englannin kielellä. Eräässä yläkoulussa koko koulu sai saman tehtävän, jossa koostettiin kollektiivinen tekstimaailma. Tavoite oli kaksi-suuntainen: oppilaat tutkivat laajaa tekstikäsitystä vapaa-ajallaan sekä koulussa, ja opettajat lisäsivät ymmärrystään oppijoiden arjesta ja tekstimaailmoista. Tekstejä tarkasteltiin luokanohjaajien tunneilla. Opettaja kuvasi, että nuoret jakoivat innolla tekstejä yhteiselle digitaaliselle alustalle ja kertoivat mielellään lisää tekstivalinnoistaan. Tekstit herättivät nuorissa yhteenkuuluvuutta ja yhteistä huumoria. Opettaja pohti, että voisi jatkossa aloittaa uudet ryhmät tekstimaailmatehtävällä, jonka varaan ryhdyttäisiin yhdessä rakentamaan opetusta. Koulutukseen osallistunut lukion opettaja puolestaan kertoi asenteensa muuttuneen: ”Nuorten lukumaailman hyödyntäminen on ennen tätä tuntunut jotenkin teennäiseltä, mutta nyt ymmärrän sen merkityksen. Olen suotta ylenkatsonut opiskelijoiden omaa tekstimaailmaa; en ole tiedostanut, että sitä voi hyödyntää

esimerkiksi aiempien tietojen aktivoimisessa.”

Monilukutaidon oppimista voidaan kuvata erilaisilla jatkumoilla, joissa opetusta rakennetaan aiemmin opitun päälle sekä tavoitteellisesti tuetaan oppimista arkipäiväisestä ja läheisestä kielenkäytöstä kohti akateemisempaa, tiedonalakohtaista kielellistä toimintaa (Luukka, 2018). Kaikessa pedagogiikassa on tärkeää lähteä liikkeelle oppijoiden lähtötilanteesta, eli kielenkäytön suhteen arkikielestä (Saario & Sulkunen, 2022). Kuten lukion opettaja edellä kuvaa, samalla voidaan hahmottaa aiempia tietoja ja ymmärrystä. Tiedonalan kielen opetuksessa olennaista on, että kieltä tutkitaan osana sisältöjen oppimista, ei irrallaan (Saario & Sulkunen, 2022). Monilukutaidon opetus ei koskekaan vain äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta – siitäkin näkökulmasta se haastaa perinteistä käsitystä luku- ja kirjoitustaidosta. Kielitietoisessa varhaiskasvatuksessa ja koulussa jokainen on kielenopettaja.

Kollegojen välinen yhteistyö mahdollistaa monilukutaidon merkityksellisen oppimisen. LUKILOKI-koulutukseen osallistujan kommentti havainnollistaa yhteistyön merkitystä tiedonalan tekstitaitojen opetuksessa: ”Yksin en olisi saanut mitään aikaan. Pistimme toisen kollegan kanssa sisällissodan opettamisen aivan uusiin ulottuvuuksiin ja ensimmäistä kertaa kohta 15-vuotisen työuran aikana tuntui siltä, että oppilaat oikeasti ymmärsivät aiheen: käytimme laulunsanoja, karttoja, videoita, kuvia ja monta eri tekstityyppiä tietotekstin rinnalla. Tätä voisi vielä kehittää muihinkin haastaviin juttuihin.” Lainauksessa näkyvät laaja tekstikäsitys, monimediaisuus sekä jatkumo oppijoille läheisistä teksteistä kohti käsitteellisempää historian opetusta.

Kuvio 3

Monilukutaidon jatkumot (Luukka, 2018)



ELÄMYSMATKALLA LUKIJAKSI

Luku- ja kirjoitustaitojen pohjaa aletaan luoda jo varhaislapsuuden lukuhetkissä. Vanhemman lukeminen lapselle ennustaa parempaa lukutaitoa läpi koulupolun (Torpaa ym., 2022). Laadukas ja kielitietoinen kirjallisuuskasvatus varhaiskasvatuksessa on keskeisessä roolissa, kun puhutaan kielen kehityksen tukemisesta ja lukumotiivaatiosta (Lamminen & Mäkinen, 2021b). Myös Kansallisen arvioinnin tutkimuskeskuksen viesti uusien oppimistulosten arviointien valossa on yksiselitteinen: lukemiselle on annettava varhaiskasvatuksessa ja kouluissa säännöllisesti aikaa (Ukkola & Metsämuuronen, 2023). Ajankäyttö ei kuitenkaan yksin riitä, jos se, millä tavalla luetaan ja miten lukevaan elämäntapaan sitoutumista tuetaan, ei lähde oppijan yk-

silöllisistä tarpeista ja vahvista myönteistä oppijaminäkuva.

Tutkimusperustaista työtä luku- ja kirjoitustaitojen kehittämiseksi sekä lukumotiivaation tukemiseksi tehdään koko ajan. Näiden taitojen opettamiseen liittyvät asenteet ja toimintatavat kaipaavat silti edelleen ravistelua. Kirjallisuuden opetuksessa käytetään paljon kirjaraportteja tai kokeenkaltaisia työtapoja, joissa näkyy pyrkimys kontrolloida luettua (Aaltonen, 2020), vaikka opetussuunnitelman perusteidenkin mukaisesti keskeistä on innostaa kirjallisuuden pariin (Opetushallitus, 2014). Mekaaniset, luettua kontrolloivat tehtävämonisteet eivät parhaalla tavalla tue kielenoppimista (Aerila & Kauppinen, 2019). LUKILOKI-sivustolla avataankin monesta näkökulmasta sitä, miten esimerkiksi kirjan maailmaa laajentavat,

sanataiteesta ammentavat yhteisölliset tehtävät ja keskustelu luetusta sitouttavat oppijoita lukemiseen, antavat heidän luku-kokemukselleen merkityksen ja tukevat kaikkien oppijoiden oppimista. Käytänteiden suunnittelussa tulisi opetussuunnitelmien perusteiden lisäksi lähteä tutkimustiedon soveltamisesta.

Kun kirjallisuutta ei lähestytä pelkän lukemisen, vaan aktiivisen toiminnan kautta, on mahdollista aktivoida kaikki kielen osa-alueet. Monipuolisen tekstimaailman käsittely yhteisöllisten ja toiminnallisten menetelmien kautta tukee siten myös monikielisiä oppijoita ja mahdollistaa oppijan pääsyn osaksi kulttuurisia ilmiöitä sekä omanikäisten lasten ja nuorten kokemusmaailmaa (Heinonen ym., 2020). LUKILOKI-koulutuksessa on kiinnitetty huomiota myös selkokieleen ja selkokirjojen käyttöön opetuksen tukena sekä oppijan oman äidinkielen tukemiseen. Kirjallisuudesta nauttiminen on jokaisen oikeus: omalla äidinkielellä luetut kirjat tai selkokirjat tukevat parhaimmillaan kiinnittymistä lukevaan elämäntapaan. Kirjallisuuden valinnassa tulisikin aina edetä oppijälähtöisesti ja oppijan omaa valinnanmahdollisuutta tukien. On tärkeää muistaa, että vaatimus lukemiseen käytettävästä ajasta koskee kaukokirjallisuuden lisäksi monipuolisesti erilaisten tekstien lukemista. Tutkimusten mukaan paras lukutaito saavutetaan, kun tutustutaan laaja-alaisesti erilaisiin teksteihin ja hallitaan monenlaisia lukutaidon alueita (Lehtinen & Leino, 2019).

Opetus tarjoaa yhden paikan tukea lukijuutta, mutta avainroolissa ovat silti kodit. Ne muodostavat ensimmäisen lukijayhteisön, johon lapsi kiinnittyy jo ennen syntymäänsä (Heikkilä-Halttunen, 2019). Osa oppijoista jää kuitenkin vaille tätä en-

simmäistä yhteisöä. Perhelukemista tulisi tukea etenkin niiden perheiden kohdalla, joille lukeminen ei ole osa arjen rutiineja. LUKILOKI-sivuston Kodit mukaan lukutaitotyöhön -osiossa tarkastellaan erilaisia menetelmiä, joiden avulla opettaja voi tukea kotien lukukulttuuria.

Heikkilä-Halttusen (2018) ajatuksia mukaillen lukeminen pitäisi brändätä uudelleen: kodit tarvitsevat viestiä siitä, miten lukuhetket arjen keskellä rauhoittavat ja tarjoavat vastapainoa kiireelle, harrastusrumballe, tekstitulvalle ja miten tärkeää tämä rauhoittuminen on (Lamminen & Mäkinen, 2021a). Lukuharrastuksen ohella kirjallisuus ja lukeminen tulisikin ajatella kiinteänä osana arkea. Ajatusta hitaasta lukemisesta ja kirjojen läsnäolosta on hyvä soveltaa myös opetuksessa, johon on luotava tilaa ja aikaa uppoutua fiktion maailmaan. Kirjat voidaan ottaa osaksi kaikkea oppimista, ja niiden avulla voidaan käsitellä erilaisia ilmiöitä (Heinonen ym., 2020). Kirjallisuus ei ole erillinen saareke – lasten- ja nuortenkirjallisuudesta on moneksi.

JATKUVA OPPIMINEN ON OPETTAJAN OIKEUS

Huoli oppimistulosten erojen kasvusta vaikutti LUKILOKI-koulutuksen suunnitteluun, ja huoli on yhä ajankohtainen (Ukkola & Metsämuuronen, 2023). Luku- ja kirjoitustaitojen kehittäminen ei kuitenkaan ole ainoastaan kasvatus- ja koulutusjärjestelmän vastuulla. Kansallisen lukutaitostrategian (Opetushallitus, 2021) visiossa lukutaidon merkitys tunnustetaan laajasti kaikilla aloilla yhteiskunnassamme, ja tavoitteena on monipuolinen, vahva ja osallistava lukemisen kulttuuri. Tärkeitä ovat

Kuvio 4

Monta polkua lukijaksi (Heikkilä-Halttunen, 2019)



resurssit, asenne ja toimijoiden rajat ylittävä yhteistyö. Lukutaitostrategiassa korostetaan, että kasvatuksen, koulutuksen, vapaan sivistystyön sekä neuvoloiden lisäksi lukutaitotyötä edistävät media-, kustannus- ja kirja-alan toimijat, yhdistykset, järjestöt, rahoittajat ja päättäjät. LUKILO-

KI-koulutus toi yhteen lukutaitotyön eri toimijoita ja vei yhteistyössä näiden verkostojen osaamista kasvatukseen ja opetuksen arkeen.

”Mukavaa, kun tutkimus kohtaa arjen”, eräs LUKILOKI-koulutuksen osallistuja kiteytti. Tutkimusten antia sovellettiin

suoraan käytäntöön – ja syntyi oivalluksia esimerkiksi lukemisen rikastamisesta sanataiteen keinoin, tiedonhaun systemaattisesta ohjaamisesta tukea tarvitsevien oppijoiden kanssa tai siitä, mikä on ammatillisessa koulutuksessa alakohtaista luku- ja kirjoitustaidon ydintä. Oivallukset eivät synny hetkessä, vaan oman työn kehittämiseen tarvitaan aikaa. Siksi olisi tärkeää mahdollistaa opetushenkilöstön jatkuva oppiminen. Jatkossakin tarvitaan jatkuvan oppimisen kokonaisuuksia, jotka tukevat tutkimusperustaisesti eri alojen ammattilaisten kykyä ohjata luku- ja kirjoitustaitoja muuttuvassa maailmassa.

Kirjoittajatiedot

Merja Kuosmanen, KM, yliopistonopettaja,
Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Auli Lehtinen, FM, yliopistonopettaja,
Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Sanna Luokomaa, FM, yliopistonopettaja,
Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Elina Mäkinen, projektisuunnittelija,
Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Tiina Siiskonen, KT, yliopistonopettaja,
Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

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

Marja-Kristiina Lerkkanen, professori,
Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

LÄHTEET

- Aalto, E., Mustonen, S., Järvenoja, M. & Saario, J. (2019). Monikielisen oppijan matkassa. Verkkosivusto opettajakoulutukseen. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. <https://monikielisenoppijanmatkassa.fi>
- Aaltonen, L-S. (2020). Lukuklaani-tutkimus: Ala- ja yläkoulujen alkukartoitusten koosteet, analyysi ja tiedottaminen. Suomen kulttuurirahasto. <https://skr.fi/lukuklaanitutkimus>
- Aerila, J-A., & Kauppinen, M. (2019). Yhteisöllisyys on voimavara myös lukemisessa. *Onnimanni* 4(2). Lastenkirjainstituutti, 30–31.
- Aro, M. (2022). Tukivastemalli ja tuen vaikuttavuuden seuranta. [Video.] Sivustolla LUKILOKI – Oivalluksia luku- ja kirjoitustaitojen opettamiseen ja tukemiseen (toim. M. Kuosmanen, A. Lehtinen, S. Luokomaa, E. Mäkinen, S. Rantala, T. Siiskonen & M-K. Lerkkanen). <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukivaikeuksien-arviointi-ja-tuen-suunnittelu>
- Aro, M., & Siiskonen, T. (2022). Oppimisen tuen menetelmien ja keinojen perusteet. [Podcast.] Sivustolla LUKILOKI – Oivalluksia luku- ja kirjoitustaitojen opettamiseen ja tukemiseen (toim. M. Kuosmanen, A. Lehtinen, S. Luokomaa, E. Mäkinen, S. Rantala, T. Siiskonen & M-K. Lerkkanen). <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukivaikeuksien-arviointi-ja-tuen-suunnittelu>
- Atjonen, P. (2023). Formatiivinen arviointi perusopetuksessa. Itä-Suomen yliopisto. https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/29078/urn_isbn_978-952-61-4784-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Eklund, K. & Torppa, M. (2022). Lukivaikeuksien varhaiset riskitekijät ja kehityspolut. [Video.] Sivustolla LUKILOKI – Oivalluksia luku- ja kirjoitustaitojen opettamiseen ja tukemiseen (toim. M. Kuosmanen, A. Lehtinen, S. Luokomaa, E. Mäkinen, S. Rantala, T. Siiskonen & M-K. Lerkkanen). <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukivaikeuksien-riskitekijät>
- Heikkilä, R. (2018a). Luku- ja kirjoitustaidon kehityksen jatkumo. [Animaatio.] Sivustolla LUKILOKI – Oivalluksia luku- ja kirjoitustaitojen opettamiseen ja tukemiseen (toim. M. Kuosmanen, A. Lehtinen, S. Luokomaa, E. Mäkinen, S. Rantala, T. Siiskonen & M-K. Lerkkanen). <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/luku-ja-kirjoitustaitojen-kehityksen-vaiheet>

- Heikkilä, R. (2018b). Lukivaikeuksien tunnistaminen ja arviointi. [Podcast.] Sivustolla LUKILOKI – Oivalluksia luku- ja kirjoitustaitojen opettamiseen ja tukemiseen (toim. M. Kuosmanen, A. Lehtinen, S. Luokomaa, E. Mäkinen, S. Rantala, T. Siiskonen & M-K. Lerkkanen). <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukivaikeuksien-arviointi-ja-tuen-suunnittelu>
- Heikkilä, R., Leiviskä, R., Puttonen, J., Ruotsalainen, J., & Siiskonen, T. (2019). Tukivastemalli. [Kuva.] Sivustolla LUKILOKI – Oivalluksia luku- ja kirjoitustaitojen opettamiseen ja tukemiseen (toim. M. Kuosmanen, A. Lehtinen, S. Luokomaa, E. Mäkinen, S. Rantala, T. Siiskonen & M-K. Lerkkanen). <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukivaikeuksien-arviointi-ja-tuen-suunnittelu>
- Heikkilä, R., Puttonen, J., & Siiskonen, T. (2018). Luku- ja kirjoitustaidon kehityksen jatkumo. [Kuva.] Sivustolla LUKILOKI – Oivalluksia luku- ja kirjoitustaitojen opettamiseen ja tukemiseen (toim. M. Kuosmanen, A. Lehtinen, S. Luokomaa, E. Mäkinen, S. Rantala, T. Siiskonen & M-K. Lerkkanen). <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/luku-ja-kirjoitustaitojen-kehityksen-vaiheet>
- Heikkilä, R., Puttonen, J., & Siiskonen, T. (2019). Virtaa ja välineitä luku- ja kirjoitustaidon arviointiin. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin 29(1), 54–62.
- Heikkilä-Haluttunen, P. (2018). Lue lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen. Atena.
- Heikkilä-Haluttunen, P. (2019). Monta polkua lukijaksi. [PDF-teksti.] Sivustolla LUKILOKI – Oivalluksia luku- ja kirjoitustaitojen opettamiseen ja tukemiseen (toim. M. Kuosmanen, A. Lehtinen, S. Luokomaa, E. Mäkinen, S. Rantala, T. Siiskonen & M-K. Lerkkanen). <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/sanataide-ja-kirjallisuus-ilmaisun-voimaa>
- Heinonen, A., Luokomaa, S., & Mäkinen, E. (2020). Elämysmatkalla lukijaksi. [PDF-teksti.] Sivustolla LUKILOKI – Oivalluksia luku- ja kirjoitustaitojen opettamiseen ja tukemiseen (toim. M. Kuosmanen, A. Lehtinen, S. Luokomaa, E. Mäkinen, S. Rantala, T. Siiskonen & M-K. Lerkkanen). <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/sanataide-ja-kirjallisuus-ilmaisun-voimaa>
- Kinnunen, A-M., Aro, M., Närhi, V., & Savolainen, H. (2021). Tukivastemallilla selkeyttä ja vaikuttavuutta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin 31(2), 106–115.
- Kuosmanen, M., Lehtinen, A., Luokomaa, S., Mäkinen, E., Rantala, S., Siiskonen, T., & Lerkkanen, M-K. (toim.), LUKILOKI – Oivalluksia luku- ja kirjoitustaitojen opettamiseen ja tukemiseen. Opetushallituksen verkkosivut: <https://www.oph.fi/lukiloki>. Julkaistu: 1.1.2023.
- Lamminen, A. & Mäkinen, E. (2021a). Mitä perhelukeminen on ja miksi sitä kannattaa tukea? [Podcast.] Sivustolla LUKILOKI – Oivalluksia luku- ja kirjoitustaitojen opettamiseen ja tukemiseen (toim. M. Kuosmanen, A. Lehtinen, S. Luokomaa, E. Mäkinen, S. Rantala, T. Siiskonen & M-K. Lerkkanen). <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/sanataide-ja-kirjallisuus-ilmaisun-voimaa>
- Lamminen, A., & Mäkinen, E. (2021b). Varhaiskasvatuksen lukuympäristöt. [PDF-teksti.] Sivustolla LUKILOKI – Oivalluksia luku- ja kirjoitustaitojen opettamiseen ja tukemiseen (toim. M. Kuosmanen, A. Lehtinen, S. Luokomaa, E. Mäkinen, S. Rantala, T. Siiskonen & M-K. Lerkkanen). <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/sanataide-ja-kirjallisuus-ilmaisun-voimaa>
- Lehtinen, A., & Leino, K. (2019). Mistä nettilukutaidoissa on kyse? [Podcast.] Sivustolla LUKILOKI – Oivalluksia luku- ja kirjoitustaitojen opettamiseen ja tukemiseen (toim. M. Kuosmanen, A. Lehtinen, S. Luokomaa, E. Mäkinen, S. Rantala, T. Siiskonen & M-K. Lerkkanen). <https://www.oph.fi/fi/tulkinnan-ja-tuottamisen-taitoja-digiajassa>
- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., ... & Vettenranta, J. (2019). PISA 18: ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2019:40. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161922/Pisa18-ensituloksia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Leino, K., Lerkkanen, M.-K., & Nissinen, K. (2021). Lukustrategioiden tunnistaminen lukutaidon vahvistajana. In K. Leino, J. Rautopuro, & P. Kulju (Toim.), Lukutaito – tie tulevaisuuteen: PISA 2018 Suomen pääraportti (s. 15–43). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia, 82. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7411-16-2>
- Luukka, M-R. (2018). Kielitietoisuus ja monilukutaito opetussuunnitelmissa. [Video.] Sivustolla LUKILOKI – Oivalluksia luku- ja kirjoitustaitojen opettamiseen ja tukemiseen (toim. M. Kuosmanen, A. Lehtinen, S. Luokomaa, E. Mäkinen, S. Rantala, T. Siiskonen & M-K. Lerkkanen). <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/monilukutaito-ja-kielitietoisuus>
- Määttä, S (2022). Oppimisvaikeudet ja motivaatio. [Video.] Sivustolla LUKILOKI – Oivalluksia luku- ja kirjoitustaitojen opettamiseen ja tukemiseen (toim. M. Kuosmanen, A. Lehtinen, S. Luokomaa, E. Mäkinen, S. Rantala, T. Siiskonen & M-K. Lerkkanen). <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukivaikeudet-esteettomyys-ja-osallisuus>

- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteet. Opetushallitus.
- Opetushallitus(2018).Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.
- Opetushallitus(2021).Kansallinen lukutaitostrategia 2030. Opetushallitus, Lukuliike. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kansallinen_lukutaitostrategia_2030_0.pdf
- Peura, P. (2022). Minäuskomukset oppimisen tukena. [PDF-teksti.] Sivustolla LUKILOKI – Oivalluksia luku- ja kirjoitustaitojen opettamiseen ja tukemiseen (toim. M. Kuosmanen, A. Lehtinen, S. Luokomaa, E. Mäkinen, S. Rantala, T. Siiskonen & M-K. Lerkkanen). <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukivaikeudet-esteettomyys-ja-osallisuus>
- Puttonen, J., & Siiskonen, T. (2019). Puhutun ja kirjoitetun kielen kehityksen vaikeudet. [Podcast.] Sivustolla LUKILOKI – Oivalluksia luku- ja kirjoitustaitojen opettamiseen ja tukemiseen (toim. M. Kuosmanen, A. Lehtinen, S. Luokomaa, E. Mäkinen, S. Rantala, T. Siiskonen & M-K. Lerkkanen). <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/luku-ja-kirjoitustaitojen-kehityksen-vaiheet>
- Saario, J. & Sulkunen, S. (2022). Arkikielestä kohti tiedonalan kieltä.[Video.]Sivustolla LUKILOKI – Oivalluksia luku- ja kirjoitustaitojen opettamiseen ja tukemiseen (toim. M. Kuosmanen, A. Lehtinen, S. Luokomaa, E. Mäkinen, S. Rantala, T. Siiskonen & M-K. Lerkkanen). <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/monilukutaito-ja-kielitetoisuus>
- Sulkunen, S., & Hankala, M. (2018). Kriittinen lukutaito – tietoisuutta tekstien ideologisista kytköksistä. [PDF-teksti.] Sivustolla LUKILOKI – Oivalluksia luku- ja kirjoitustaitojen opettamiseen ja tukemiseen (toim. M. Kuosmanen, A. Lehtinen, S. Luokomaa, E. Mäkinen, S. Rantala, T. Siiskonen & M-K. Lerkkanen). <https://www.oph.fi/fi/tulkinnan-ja-tuottamisen-taitoja-digijassa>
- Tarnanen, M. (2019a). Monilukutaito sosiokulttuurisena lukutaitona. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-bulletin, 29(4), 21–29.
- Tarnanen, M. (2019b). Monilukutaito. [Kuva.] Sivustolla LUKILOKI – Oivalluksia luku- ja kirjoitustaitojen opettamiseen ja tukemiseen (toim. M. Kuosmanen, A. Lehtinen, S. Luokomaa, E. Mäkinen, S. Rantala, T. Siiskonen & M-K. Lerkkanen). <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/monilukutaito-ja-kielitetoisuus>
- Tarnanen, M., Ruotsalainen, J., Lerkkanen, M-K., Sulkunen, S., Leino, K., Aro, M. & Luukka, M-R. (2021). Luku- ja kirjoitustaidon opetuksen tekstivalinnat eri opettajaryhmien kuvaamina. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-bulletin, 31(4), 10–28.
- Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., & Niemi, P. (2022). Long-term effects of the home literacy environment on reading development: Familial risk for dyslexia as a moderator. *Journal of Experimental Child Psychology*, 215, 105314. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105314>
- Ukkola, A., & Metsämuuronen, J. (2023). Matematiikan ja äidinkielen taidot alkuopetuksen aikana. Perusopetuksen oppimistulosten pitkittäisarviointi 2018–2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 1:2023. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2023/01/KARVI_0123.pdf
- Vartiainen, H. & Tedre, M. (2022). Tekoäly, koneoppiminen ja datatoimijuus. [PDF-teksti.] Sivustolla LUKILOKI – Oivalluksia luku- ja kirjoitustaitojen opettamiseen ja tukemiseen (toim. M. Kuosmanen, A. Lehtinen, S. Luokomaa, E. Mäkinen, S. Rantala, T. Siiskonen & M-K. Lerkkanen). <https://www.oph.fi/fi/tulkinnan-ja-tuottamisen-taitoja-digijassa>

Oppimis- ja oppimisvaikeustutkijatapaaminen Jyväskylässä 5.-6.10.2023

Jyväskylän yliopiston ja Niilo Mäki Instituutin puolesta kutsumme koolle suomalaiset oppimis- ja oppimisvaikeustutkijat eri tieteenaloilta esittelemään meillä olevaa työtään sekä tutkimustuloksiaan. Tapaamisen tarkoituksena on luoda katsaus alan tutkimuksen nykytilaan sekä pohtia tutkijoiden keskinäisen yhteistyön kehittämistä.

Päästäksesi mukaan tutkijatapaamiseen, ilmoittaudu tapahtumaan osoitteessa <https://koju.nmi.fi/ilmoittautuminen/> 21.8.2023 mennessä. Varaudu noin 20 minuutin esitysaikaan. Ohjelma kootaan abstraktien perusteella siten, että pyrimme saamaan kaikki esitykset mahtumaan ohjelmaan. Tutkijatapaaminen on osallistujille ilmainen. Esitysten pitäjien matkatms. kuluja ei ole mahdollista korvata. Tutkijatapaamisen www-sivut täydentyvät osoitteessa <https://www.nmi.fi/tutkijatapaaminen-2023/>

Lisätietoja osoitteesta tiedotus@nmi.fi.

Lämpimästi tervetuloa Jyväskylään!
Järjestelytoimikunnan puolesta,

Paavo Leppänen
professori

Jarkko Hautala
tutkimuspäällikkö

Ilmoittaudu tutkijatapaamiseen:



OPPIMISEN JA OPPIMISVAIKEUKSIEN ERITYISLEHTI

NUMERO 1/2023

LECTIO PRAECURSORIA

Vertaisryhmämentorointi uusien opettajien tukena.....4
Matti Pennanen

TUTKIMUKSET

Vaativa erityinen tuki. Kuinka vaativan erityisen tuen teemoja käsitelleisiin täydennyskoulutukseen osallistuneet opettajat ymmärsivät käsitteen ja mitä ajatuksia heillä oli sen sisällöstä ja merkityksestä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä?.....12
Merja Mannerkoski, Kwok Ng, Mirva Poikola & Eija Kärnä

Motivatioonalliset ulottuvuudet tutkivassa nettilukemisessa.....35
Laura Kanninen, Carita Kiili, Asko Tolvanen, Jukka Utriainen & Paavo H.T. Leppänen

Lukutaidon yhteys suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) -oppimäärän valitsemiseen toisella ja seitsemännellä luokalla.....54
Lauri Ståhlberg, Lotta Uusitalo & Risto Hotulainen

PUHEENVUORO

Oivalluksia luku- ja kirjoitustaitojen kehittämiseen muuttuvissa lukuympäristöissä...73
Merja Kuosmanen, Auli Lehtinen, Sanna Luokomaa, Elina Mäkinen,
Tiina Siiskonen, Sirpa Eskelä-Haapane & Marja-Kristiina Lerkkanen