

OPPIMISEN JA OPPIMISVAIKEUKSIEN ERITYISLEHTI

NMI-Bulletin



4/2022

OPPIMISEN JA OPPIMISVAIKEUKSIEN ERITYISLEHTI

NMI-Bulletin

32. VUOSIKERTA

NUMERO 4/2022

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 (painettu)
ISSN 2953-996X (verkkojulkaisu)
Copyright 2022 Niilo Mäki -säätiö

SISÄLTÖ

LECTIO PRAECURSORIA

Tutkivan nettilukemisen taidot alakoululaisilla:
Lukivaikeuksien sekä tarkkaavuuden ja
toiminnanohjauksen vaikeuksien merkitys.....4
Laura Kannainen

Lukemaan opettaminen ja lukutaito ensimmäisellä
luokalla.....9
Jenni Ruotsalainen

TUTKIMUKSET

Käännekohtia koulussa: Opetushenkilökunnan yhteenukuuluu-
vuuden tunteen rakentuminen.....17
Satu Peltomäki, Veera Rautiainen, Henri Pesonen,
Anu Kajamaa, Birgit Paju & Elina Kontu

Hyvän arvioitsijan muotokuva – erityisopettajaksi
opiskelevien käsityksiä hyvän arvioitsijan
ominaisuuksista.....35
Minna Kyttälä, Mervi Lahtomaa & Milla Rantamäki

Tarkkaamattomuuden sekä yliaktiivisuuden ja im-
pulsiiivisuuden yhteys sosioemotionaaliseen oirei-
luun lapsilla, joilla on oppimisen vaikeuksia.....56
Veera Koivulahti & Laura Lehtinen

Opettajien puhe aggressiivisesti käyttäytyvinä
pidetyistä oppilaista.....80
Laura Liukko, Jaana Viljaranta & Airi Hakkarainen

Toimitukselta

Tämä lehden kaksi ensimmäistä artikkelia ovat väitöskirjatutkimusten lektioita, joissa käsitellään lukutaitoa eri näkökulmista. Laura Kanniaisen lektiossa tarkastellaan, miten lukemisen ja tarkkaavuuden pulmat heijastuvat nettilukemisessa, millaisia yllättäviäkin sukupuolten välisiä eroavaisuuksia ilmenee, millainen on peruslukutaidon merkitys nettilukemisessa, sekä miten nettilukemista voitaisiin tukea. Jenni Ruotsalaisen lektiossa taas kuvataan lukemaan opettamisen ja lukutaidon suhdetta ensimmäisellä luokalla. Suomessa koulunsa aloittavien lasten lukutaidon taso vaihtelee suuresti ja haastaa opettajat huomioimaan opetuksessaan erilaisten oppijoiden tarpeet.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki on toinen tämän lehden teemoista. Peltomäki kanssakirjoittajineen tutki opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumista usean alakoulun yhdistyessä yhdeksi kouluksi. Tulokset osoittivat muun muassa, että kouluissa tulee järjestää kiireettömiä tilanteita, joissa henkilökunnan arvostava kohtaaminen on mahdollista. Lisäksi yhteenkuuluvuutta voidaan lisätä organisoimalla oppimisen ja koulunkäynnin tuki kolmiportaisen tukimallin mukaisesti yleis- ja erityisopetus -kaksoisjärjestelmän sijasta.

Arviointiosaaminen on olennainen osa erityisopettajan ammattitaitoa. Kyttälä, Lahtomaa ja Rantakari tutkivat erityisopettajiksi opiskelevien käsityksiä hyvän arvioitsijan ominaisuuksista. Hyvä arvioitsija on erityisopettajaksi opiskelevien mielestä toisaalta pedagogisesti taitava palautteenantaja ja toisaalta eettisesti tietoinen ihmissuhdeosaaja, mutta käsityksissä oli kuitenkin myös yksilöllisiä eroja.

Veera Koivulahti ja Laura Lehtinen tarkastelivat tutkimuksessaan ADHD-oireiden yhteyttä sosioemotionaaliseen oireiluun alakouluikäisillä lapsilla, joilla oli oppimisen vaikeuksia. Sekä tarkkaamattomuus että yliaktiivisuus ja impulsiivisuus olivat yhteydessä uhmakkuuteen ja käytösongelmiin. Tekijät havainnoivat myös kognitiivisen kyvykkyyden ja sukupuolierojen vaikutusta ADHD-oireisiin ja sosioemotionaalisen oireiluun.

Liukko, Viljaranta ja Hakkarainen selvittivät tutkimuksessaan, miten koulussa esiintyvät kontrollin ja hallinnan muodot rakentavat käsitystä aggressiivisena pidetystä käyttäytymisestä, ja miten nämä käsitykset vaikuttavat oppilaisiin. Kun koulussa tunnistetaan erilaiset hallinnan muodot ja siirrytään tietoisesti kohti oppilaan autonomiaa kunnioittavaa opetusta, voi parhaimmillaan syntyä koulukulttuuri, joka laventaa kapeaa normaaliuden käsitettä ja laajentaa oppilaan mahdollisuuksia tulla hyväksytyksi omana itsenään.

Innostavia lukuhetkiä!

Laura Kanniainen



Tutkivan nettilukemisen taidot alakoululaisilla: Lukivaikeuksien sekä tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen vaikeuksien merkitys

KM Laura Kanniaisen psykologian väitöskirja "Reading for Learning on the Internet at School Age: The Role of Difficulties with Reading and with Attention and Executive Function" tarkastettiin keskiviikkona 22.6.2022 Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnassa. Vastaväittäjänä toimi apulaisprofessori Mônica Macedo-Rouet (Associate Professor; University of Paris 8, France) ja kustoksena professori Paavo Leppänen (Jyväskylän yliopisto).

Alkaessani kirjoittaa tätä lektiota surffailiin ja googlailiin selvittääkseni, mistä tällaisessa puheenvuorossa oikein on kyse.

Jatkoin lektioni hahmottelua tiedonhaulla ja valitsin hakukyselyyni pääkäsitteeksi lukutaidon ja sitä rajaavaksi käsitteeksi kielikuvat. Yksi minua eniten miellyttäneistä kielikuvista vertasi lukutaitoa polkupyörällä ajoon. Pyöräily taitona kiehtoo, sillä olen päässyt seuraamaan taidon kehittymistä läheltä kolmivuotiaani potkupyörällä. Tekemäni tiedonhaun perusteella sekä lukutaidon että polkupyörälläajon ajateltiin edellyttävän oppijan omaa oivallusta (Oppi & ilo, 2022; Valtari, 2021). Näiden taitojen rinnastaminen sai kuitenkin osakseen myös kritiikkiä (Salusjärvi, 2017): pyöräilyä pidettiin suoraviivaisempänä kuin lu-

kutaitoa, joka taas on taitona selvemmin kumuloituva eli kehittyvä vähitellen matkan varrella. Tyttäreni ensimmäisten potkupyöräilyhetkien perusteella voin sanoa ainakin sen, ettei tasapainon kehittymiseen ja matkan taittamiseen tarvita edes polkimia. Mutta entäpä, jos matkaa taitetaan netissä? Mitä silloin tarvitaan?

Netissä tarvitaan ainakin taitoa asettaa kysymyksiä. Millaista tietoa olen etsimässä? Lisäksi tarvitaan kykyä etsiä tietoa hakukoneen, kuten vaikkapa Googlen, avulla ja kykyä tunnistaa luotettavat lähteet. Lähteiden kriittinen arviointi on esimerkiksi sitä, että tarkastelee, kuka nettitekstin on kirjoittanut ja miksi hän on sen kirjoittanut. Onko tekstin sisältö ajantasaista, ja onko se luotettavaa?

Kun etsimme tietoa netissä, luemme usein monia eri nettitekstejä. Netissä luettaessa keskeistä onkin osata nivoa yksittäisiä tietoja yhteen, sillä näin muodostuu usein monipuolisempi ymmärrys aiheesta kuin jos tukeutuisimme vain yhteen nettitekstiin. Varsinkin koulumaailmassa tietoa myös jaetaan usein muiden oppilaiden kanssa, esimerkiksi esitysten ja kirjoitusten avulla.

Väitöskirjatutkimuksessani (Kannainen, 2022) tutkin yli 400 kuudesluokkalaisten nettilukutaitoja ja erityisesti niitä koululaisia, joilla on oppimiseen liittyviä vaikeuksia. Oppimiseen liittyvillä vaikeuksilla tarkoitan tässä sekä lukemisen vaikeuksia että tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen vaikeuksia. Lukemisen vaikeudet voivat tarkoittaa hidasta lukemista tai sitä, että oppilas tekee lukiessaan paljon virheitä. Tällöin lukeminen ei ole sujuvaa. Lukemisen takkuaminen hankaloittaa usein myös luetun ymmärtämistä. Tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen vaikeudet taas

tarkoittavat esimerkiksi haasteita keskittymisessä, oman vuoron odottamisessa tai vaikkapa tehtävän loppuun saattamisessa. Lukemisen sekä tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen vaikeuksia esiintyy noin 5–15 prosentilla oppilaista.

Tutkimukseni aineisto on kerätty osana Suomen Akatemian rahoittamaa hanketta *Internet ja oppimisvaikeudet: Monitieteinen lähestymistapa tiedon hankkimiseen uudessa mediassa* (eSeek). Aineistonkeruu tapahtui vuosien 2014 ja 2016 välisenä aikana Keski-Suomen alueella. Paperisten lukutehtävien ja kyseilyiden täytön ohella oppilaat tekivät tutkivan nettilukemisen tehtävän tietokoneilla Internetiä simuloivassa, rajatussa tehtäväympäristössä. Tehtäväympäristössä kuvitteellisen koulun rehtori pyysi sähköpostilla, että oppilaat selvittäisivät energijuomien terveysvaikutuksia. Lisäksi rehtori pyysi, että oppilaat esittäisivät perustellun kantansa siihen, pitäisikö koululle hankkia energijuoma-automaatti vai ei. Tehtävän aikana oppilaat lukivat neljä eri nettitekstiä: kaksi uutistekstiä, akateemisen tietotekstin ja kaupallisesti värityneen tekstin. Tehtävä sisälsi siis tutkivassa nettilukemisessa tarvittavia taitoja eli tiedonhaku, arviointia, tietojen yhteen nivomista sekä opitun jakamista. Tämä suomenkielinen tehtäväympäristö pohjautui Yhdysvalloissa kehitettyyn ja laajasti testattuun Online Research and Comprehension Assessment -tehtäväympäristöön (Leu ym., 2015; Kiili ym., 2018).

Kuten pyöräillessä, netissäkin tasapainoa voi horjuttaa moni kivi ja kuoppa. Jos lukemisen perusta horjuu, on hyvin todennäköistä, että oppilaalla on vaikeuksia myös netissä lukiessaan. Niinpä väitöskirjatutkimukseni kolmesta tutkimuskysy-

myksestä ensimmäisessä etsin vastausta siihen, miten oppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen perustaidot – lukusujuvuus, oikeinkirjoitustaito ja luetun ymmärtäminen – sekä lukutottumukset, ei-kielellinen päättelykyky ja aiemmat ennakkotiedot energiajuomien terveystaustasta olivat yhteydessä heidän suoriutumiseensa tutkivan nettilukemisen tehtävässä. Tutkimukseni tulokset osoittavat, että lukusujuvuus, oikeinkirjoitustaidot sekä luetun ymmärtäminen ovat juuri niitä taitoja, jotka rakentavat tutkivan nettilukemisen perustaa. Luetun ymmärtäminen nousi muita lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä taitoja merkittävämmäksi. Myös ei-kielellinen päättelykyky näyttää olevan yhteydessä oppilaiden menestymiseen nettilukutehtävässä. Sen sijaan aiemmat ennakkotiedot energiajuomista eivät olleet yhteydessä oppilaiden pärjäämiseen, mikä saattaa tuki johtua siitä, miten ennakkotietoja arvioidaan, tai mahdollisesti siitä, että alakoulun lopussa tietovarantoja vasta rakennetaan.

Jos palaamme vielä pyöräilyyn liittyvään kielikuvaan, voimme pohtia, kehittyvätkö tasapaino ja pyöräilytaito, jos aina vain poljetaan samoja reittejä? Tarvittaisiinko tutun päiväkotimatkan lisäksi vaihtelevampia maastoja metsäpoluilla pyöräilytaitojen tietovarantoja rakentamaan? Tutkimustulosteni perusteella nettilukemisen tietovarantoja voidaan rakentaa ainakin hyvillä lukutottumuksilla. Vaikuttaa siltä, että erityisesti kirjojen, e-kirjojen ja blogitekstien lukeminen edesauttaa koululaisten pärjäämistä tutkivan nettilukemisen tehtävässä. Sitä vastoin sarjakuvien tai keskustelupalstaviestien lukemisella ei ollut yhteyttä tehtävässä menestymiseen. Kirjat ja blogit tarjoavat pidempiä ja mahdollisesti myös kielellisesti rikkaampia reit-

tejä kuin lyhyemmät tekstit ja kirjoitukset. On siis erittäin tärkeää tukea koulussa peruslukutaitojen kehittymistä, mutta myös kannustaa ja motivoida lapsia ja nuoria vapaa-ajallakin lukemisen ja erityisesti pidempien tekstien pariin.

Kuten eivät kaikki pyöräilijäkään, eivät myöskään kaikki nettilukijat ole samanlaisilla taidoilla varustettuja. Väitöskirjatutkimukseni toisessa tutkimuskysymyksessä vastasin siihen, miten lukemisen sekä tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen vaikeudet ovat yhteydessä oppilaiden suoriutumiseen nettilukutehtävässä. Tutkimustulokseni osoittavat, että lukemisen tai tarkkaavuuden vaikeudet hankaloittavat koululaisten nettilukemista. On silti hyvä huomata, ettei näin ollut aivan kaikkien kohdalla. Nimittäin neljännes oppilaita, joilla oli lukemisen vaikeuksia, suoriutui haasteistaan huolimatta nettilukutehtävässä hyvin. Näyttää siltä, että oppimisvaikeuksia voi siten kompensoida nettilukemisessa. Hyvät lukutottumukset ja laaja sanavarasto voivat mahdollisesti olla yksi kompensatiotekijöistä.

Vastaavasti joukkoon mahtui myös oppilaita, joilla ei ollut tunnistettuja lukemisen tai tarkkaavuuden vaikeuksia, mutta joille nettilukemisen tehtävä oli silti hankala. Netti lukuympäristönä voikin asettaa oppimiselle aivan uudenlaisia haasteita, joiden tunnistaminen ja arvioiminen on tärkeää.

Väitöskirjatutkimukseni viimeisessä, kolmannessa tutkimuskysymyksessä selvitin sitä, eroavatko tytöt ja pojat toisistaan nettilukijoina. Tutkimustulokseni osoittavat, että pääasiassa tytöt näyttivät pärjäävän tutkivan nettilukemisen tehtävässä poikia paremmin. Tämän suuntaisiin tutkimustuloksiin olemme jo tottuneet kan-

sainvälisten oppimisen tutkimusten, kuten PISA-tutkimusten, tulosten myötä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019). Opetus- ja kulttuuriministeriön (2019) mukaan suomalaisten tyttöjen ja poikien välinen lukutaidon osaamisero on pitkään ollut PISA-tutkimuksissa mukana olevien maiden suurimpia. Siksi olikin yllättävää ja huomiolarvoista, että tytöillä, joilla oli tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen vaikeuksia, oli nettilukutehtävässä enemmän hankaluuksia kuin pojilla, joilla oli tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen vaikeuksia.

Tyttöjen ja poikien tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen vaikeudet voivat näkyä hieman eri tavoin. Tytöillä ajatus voi harhailla, ja pojilla vaikeudet voivat näkyä enemmän levottomuutena kuin keskittymisen herpaantumisenä. Netti lukuympäristönä saattaa siis naulita levottomampia oppilaita tehtävän pariin, mikä voisi selittää tarkkaavuuspulmaisten tyttöjen heikompa suoriutumista tehtävän aikana. Tämä on kuitenkin hyvin yksinkertaistettu selitys, sillä tutkimuksessani tyttöjen ja poikien tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen vaikeuksien erot olivat luonteeltaan pieniä. Lisätutkimukset esimerkiksi mahdollisista motivaatioeroista olisivatkin paikallaan.

On silti selvää, että erilaiset lukijat tarvitsevat kohdennettua tukea nettilukemisessa. Vaikka lukemisen ja kirjoittamisen perustaidot muodostavat vankan pohjan tutkivan nettilukemisen taitojen kehittymiselle, ei pelkkä perustaitojen tukeminen riitä. Pyöräillessä taidon kehittymistä ja uskallusta yrittää voi olla varmistamassa ainakin kypärä ja lisätukea antamassa esimerkiksi apupyörät. Netissäkin voidaan lukemisen ja tarkkaavuuden tukena käyttää erilaisia avustavia teknolo-

gioita ja tekniikoita. Jos kirjaimet pomppivat, voi nettitekstin kuunnella näytönlukijan avulla. Kevyempää tukea taas voi saada fonttikoon suurentamisesta tai selaimen koon muuttamisesta siten, että selainikunassa näkyy vain pieni osa tekstistä kerrallaan. Tekstin voi myös kopioida kirjoitusohjelman puolella luettavaksi, jolloin mainoskuvat ja -bannerit saadaan pois.

Teknologiaankaan perustuva tuki ei kuitenkaan yksistään riitä. Pienen pyöräilijän kypärä tai apupyörät eivät nimittäin tarkoita, että häntä voisi päästää pyöränsä kanssa yksin liikenteen sekaan. Samalla tavoin aloittelevaa nettilukijaakaan ei pitäisi heittää avoimeen Internetiin suoriltaan, vaikka hän osaisikin lukea, klikata nettiselaimen auki ja kirjoittaa osoiteriville YouTube. Pieni pyöräilijä tuntuu usein olevan varustettu formulakuskin itseluottamuksella, mutta hän voi kuitenkin eksyä ilman reittisuunnitelmaa tai joutua vaaratilanteeseen ilman liikennesääntöjen tuntemista. Älylaitteiden keskellä kasvanut nettilukija saattaa usein kokea samankaltaista itsevarmuutta, mutta voi silti myös eksyä epäluotettaville sivustoille tai jäädä junaamaan samaa tiedonhakua uudestaan ja uudestaan. Näyttää siis vahvasti siltä, että pitää panostaa myös esimerkiksi hyvien tiedonhaun ja arviointitaitojen kehittymiseen, jotta aloitteleva nettilukija löytää sopivat reitit luotettavien ja laadukkaiden nettitekstien ääreen.

Väitöskirjatutkimuksessani oppilaat etsivät ja lukivat tietoa rajatussa, Internetiä simuloivassa tehtäväympäristössä. Nettilukutaitojen harjoittelu kannattaakin aloittaa rajaten, yksi osataito kerrallaan. Ensin voidaan miettiä, mitä hyvä haku sanat tarkoittavat ja miten niitä muodostetaan. Mikä on pääkäsite, ja miten sitä

rajataan? Lisäksi voidaan myös yhdessä tutkia hakukoneen antamaa hakutulostusta ja arvioida otsikoiden sekä URL-osoitteiden avulla hakutulosten luotettavuutta. Minkälaisia sivustoja hakutuloksiin on noussut, ja mikä niistä kannattaisi klikata auki?

Arviointia voidaan jatkaa avaamalla nettiteksti ja tarkastelemalla, kuka sen on kirjoittanut ja miksi. Kun ensin arvioidaan, mitä nettitekstiä ylipäätään kannattaa alkaa lukea tarkemmin, jää lukemiselle enemmän aikaa. Tämä palvelee kaikkia oppilaita, mutta erityisesti niitä, joille lukeminen on syystä tai toisesta vaikeaa. On tärkeää, ettei oppitunti tuhlattu aiheen vierestä olevien tai epäluotettavien tekstien lukemiseen, vaan aikaa ja energiaa jää luetun ymmärtämiselle ja olennaisten asioiden yhdistelylle.

Jos tarkkaavuus meinaa herpaantua ja mainokset häiritsevät, mikään ei myöskään estä tulostamasta hakukoneen antamaa hakutulostusta tai nettitekstejä ja tekemään arviointia paperilla. Tekstien määrää rajaamalla voidaan kiinnittää huomiota itse taitojen harjoitteluun. Vastavasti nettitekstien määrää ja vaikeustasoa voidaan lisätä taitojen karttuessa.

Uskon, että tämäntyyppiset konkreettiset keinot ovat tärkeitä tutkivan nettilukemisen taitojen kehittämisessä. Konkreettisten keinojen perään kuulutettiin myös äskettäin Opetushallituksen (2021) julkaisemassa Kansallisessa lukutaitostrategiassa 2030, jossa oltiin erityisen huolissaan juuri lukutaidon eriytymisestä peruskoulun aikana. Sama huoli ja toive konkreettisista lukutaidon tukemisen keinoista nostettiin esiin myös Helsingin Sanomien alkuvuodesta teettämässä opettajien verkkokyselyssä, johon vastasi yli

200 opettajaa (Riiali, 2022). Tällä väitöskirjatutkimuksella (Kanniainen, 2022) toivon voivani edes osaltaan vastata tähän tarpeeseen.

Kirjoittajatiedot:

Laura Kanniainen, FT, työskentelee tutkijatohtorina Tampereen yliopistossa.

LÄHTEET

- Kanniainen, L. (2022). Reading for learning on the internet at school age: The role of difficulties with reading and with attention and executive function. *JYU Dissertations 520*. Jyväskylän yliopisto.
- Kiili, C., Leu, D. J., Utriainen, J., Coiro, J., Kanniainen, L., Tolvanen, A., Lohvansuu, K., & Leppänen, P. H. (2018). Reading to learn from online information: Modeling the factor structure. *Journal of Literacy Research, 50*(3), 304–334. <https://doi.org/10.1177/1086296X18784640>
- 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>
- Opetushallitus (16.11.2021). Kansallinen lukutaitostrategia 2030. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Kansallinen_lukutaitostrategia_2030
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (3.12.2019). PISA 2018: Suomi lukutaidossa parhaiden joukossa. <https://okm.fi/-/pisa-2018-suomi-lukutaidossa-parhaiden-joukossa>
- Oppi & ilo (2022). Miten lapsi oppii lukemaan? – Viisi oivallusta vanhemmalle. <https://www.oppijailo.fi/miten-lapsi-oppii-lukemaan/>
- Riiali, M. (2022). Oppilaiden heikko lukutaito näkyy jo koulujen arjessa: ”Oppilaat kysyvät tavallisten sanojen merkitystä”. *Helsingin Sanomat* 12.1.2022. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000008515893.html>
- Salusjärvi, A. (2017). Lukeminen ei ole hauskaa, se on eloonjäämistaito. Kolumni. *YLE* 31.1.2017. <https://yle.fi/uutiset/3-9428600>
- Valtari, H. (2021). Lukutaidon löytämisen taika – kirjasuosituksia lukemaan opettelevalle. *Lähiömutsi-blogi* 29.10.2021. <https://lahiomutsi.fi/2021/10/29/lukutaidon-loytamisen-taika-kirjasuosituksia-lukemaan-opettelevalle/>

Jenni Ruotsalainen



Lukemaan opettaminen ja lukutaito ensimmäisellä luokalla

Jenni Ruotsalaisen kasvatustieteen väitöskirja "Literacy instruction and reading performance in first grade classrooms" tarkastettiin Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen ja psykologian tiedekunnassa 20.5.2022. Vastaväittäjänä toimi professori Krista Uibu Tarton yliopistosta ja kustoksena professori Anna-Maija Poikkeus Jyväskylän yliopistosta.

Koulun alku mielletään Suomessa ajaksi, jolloin lapsi oppii lukemaan. Osalle lapsista ensimmäinen luokka merkitseekin odotetun ja arvostetun taidon saavuttamista, ja niille, jotka jo osaavat lukea, se tarkoittaa taidon vahvistumista ja iloa osaamisesta uudessa ympäristössä. Vaikka lasten kielellisiä taitoja ja lukivalmiuksia tuetaan jo varhaiskasvatuksessa, systemaattinen kirjain-äännevastaavuuksiin perustuva lu-

kutaidon opetus alkaa Suomessa ensimmäisellä luokalla. Käytännössä koulunsa aloittavien lasten lukutaito vaihtelee suuresti aloittelevista lukijoista sujuviin lukijoihin. Suuri vaihtelu oppilaiden taidoissa etenkin lukuvuoden alkaessa haastaa opettajat huomioimaan opetuksessaan erilaiset oppijat, ja tähän myös opetussuunnitelmamme (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014) ohjaa.

Aiemmat tutkimukset ovat valottaneet, millaisia yhteyksiä on oppilaan taitoihin mukautetun opetuksen ja oppilaiden lukutaidon kehityksen välillä (Connor ym., 2004; 2011). Luokassa tapahtuva opetus kohdentuu kuitenkin suuressa määrin koko ryhmälle. Vaikka koulujen ja luokkien väliset erot ovat Suomessa vähäisiä, käytännön työn kannalta on merkityksellistä,

onko luokassa monia aloittelevia lukijoita vai hallitseeko valtaosa oppilaista jo lukutaidon alkeet. Väitöstutkimuksen tavoitteena oli selvittää, onko ryhmän lukutaidon taso yhteydessä lukutaidon opetukseen, sekä toisaalta tarkastella, miten opetus on yhteydessä oppilaiden lukutaitoon. Tutkimus koostuu kolmesta osatutkimuksesta, joissa hyödynnettiin äidinkielen tuntien äänitai videonauha-aineistoja sekä oppilaiden lukutaidon testituloksia. Lisäksi ensimmäisessä osatutkimuksessa hyödynnettiin Suomessa ja Virossa kerättyjä vertailuaineistoja.

Suomen ja viron kielten kirjoitusjärjestelmät ovat hyvin säännönmukaisia: lähes jokaista äännettä vastaa aina yksi tietty kirjain. Kirjain-äännevastaavuuksiin perustuvan luku- ja kirjoitustaidon opetuksen alkamisajankohta kuitenkin eroaa maiden kesken siten, että Virossa tämä opetus alkaa jo esiopetusvuonna. Virolaisten lasten lukutaito onkin koulun alkaessa parempi kuin suomalaislasten (Soodla ym., 2015). Soodlan ja muiden tutkimus kuitenkin osoitti, että ero pienenee ensimmäisen kouluvuoden aikana, sillä suomalaiset lapset saavuttavat nopeasti saman tason lukusujuvuudessa ja luetun ymmärtämisessä.

Kirjoitusjärjestelmän säännönmukaisuuden vuoksi lukutaidon eteneminen on nopeaa, ja maassamme useimmat lapset oppivat tarkan ja varsin sujuvan lukutaidon viimeistään ensimmäisen kouluvuotensa aikana (Soodla ym., 2015). Lukutaito ei kuitenkaan rajoitu vain mekaaniseen kykyyn muuntaa kirjaimia äänneiksi ja yhdistää nämä sanoiksi, vaan lukijan tulee pystyä myös ymmärtämään lukemaansa. Tunnetuin kuvaus kahden luetun ymmärtämisen osataidon – tarkan ja sujuvan lu-

kutaidon ja toisaalta kielellisen ymmärtämisen – kietoutumisesta on Goughin ja Tunmerin (1986) esittämä ja kansainvälisesti laajalti käytetty ”lukutaidon yksinkertainen malli”, ja sitä hyödynnettiin myös tässä väitöstutkimuksessa.

Lukutaidon yksinkertaisen mallin oleustusten mukaan koulunsa aloittava lapsi ymmärtää kieltä ikäänsä nähden yleensä hyvin, mutta puuttuva tai vasta alkava lukutaito rajoittaa hänen kykyään ymmärtää lukemaansa. Vaikka lukutaidon yksinkertaista mallia ei ole kehitetty suoraan opetuskäyttöön, se tarjoaa mielekkään jaotellun toisistaan eriävistä mutta yhdessä kehittyvistä tarkan ja sujuvan lukutaidon sekä kielellisen ymmärtämisen osataidoista, jotka kummatkin tulisi huomioida opetuksessa etenkin lukutaidon kehityksen alkuvaiheissa. Riittävän lukusujuvuuden saavuttaminen alkuopetuksen aikana on tärkeää, jotta lukemisen sujuvuus tukee oppilaan taitoa ymmärtää lukemaansa eikä aseta rajoituksia sen kehittymiselle. Lukusujuvuuden kehittymistä tukevan opetuksen rinnalla on kuitenkin alusta lähtien tärkeä vahvistaa tavoitteellisesti myös ymmärtämisen taitoja.

Tutkimuksessa on perinteisesti tarkasteltu, mitkä keinot ja menetelmät tukevat parhaiten lukutaidon eri osataitojen kehitystä. On esimerkiksi todettu, että erityisesti aloittelevat ja heikot lukijat hyötyvät opettajan tukemasta tarkan ja sujuvan lukutaidon harjoittelusta ja asteittaisesta tekstitasoisen itsenäisen harjoittelun lisääntymisestä (Connor ym., 2004). Sen sijaan lukutaidossa jo edistyneempien oppilaiden on huomattu hyötyvän säännöllisestä itsenäisestä tekstitasoisesta harjoittelusta osana opetusta (Connor ym., 2011). Opetus ei ole pelkkää tietojen siir-

tämistä opettajalta oppilaille, vaan myös oppilaiden taidot vaikuttavat opetukseen. Nämä molemmat näkökulmat, siis opetuksen merkitys oppilaiden lukutaidon kehityksen kannalta sekä oppilaiden taitotason opettajan toimintaa suuntaava merkitys, yhdistyvät tässä väitöstutkimuksessa.

Lukutaidon opetusta on tutkittu ennen kaikkea kyselyiden sekä erilaisten havainnointimenetelmien avulla. Väitöstutkimukseen valittu Connorin ja Morrisonin tutkimusryhmän Yhdysvalloissa kehittämä Individualizing Student Instruction -havainnointimenetelmä (Connor ym., 2009) eli lyhyemmin ISI kohdentuu lukutaidon varhaisvaiheen opetuksen yksityiskohtaiseen tarkasteluun. Yhdysvalloissa ISI:ä on käytetty oppilaskohtaisissa analyyseissä, joiden tavoitteena on ollut tukea opetuksen yksilöllistämistä interventioiden yhteydessä. Väitöskirjatyön keskeisenä osana ISI mukautettiin Suomen ja Viron kieli- ja koulutusympäristöihin sekä luokkatason havainnointeihin. Tavoitteena oli mahdollistaa luotettava sisältöjen ja käytäntöjen analyysi opetusryhmissä.

Havainnointimenetelmässä opetuksesta tarkastellaan etenkin kahta osaa: ensinnäkin lukutaidon opetuksen sisältöä ja toiseksi työskentelytapaa eli sitä, kuka on ensisijaisesti vastuussa oppilaiden huomion suuntaamisesta, kun he tekevät lukutaidon oppimista tukevia harjoitteita. Lukutaidon sisältöalueiden luokittelu noudattaa lukutaidon yksinkertaisen mallin pääjaottelua foneemipohjaisiin ja merkityspohjaisiin opetussisältöihin. Foneemipohjaiset opetussisällöt, kuten äännetietoisuuden harjoitukset sekä toistolukuharjoitukset, kehittävät tarkkaa ja sujuvaa lukutaitoa, kun taas merkityspohjaiset opetussisällöt, kuten kuullun ym-

märtämisen ja sanaston laajentamiseen liittyvä harjoittelu, tukevat ymmärtämisen taitoja. Vastuun huomion suuntaamisesta katsotaan olevan koko ryhmän opetustilanteissa pääasiassa opettajalla ja itsenäisen työskentelyn aikana oppilailla.

TAVOITTEET

Väitöstutkimuksen yleisenä tavoitteena oli selvittää lukutaidon opetuksen ja oppilaiden lukutaidon välisiä yhteyksiä ensimmäisen luokan aikana. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Miten äidinkielen oppituntien opetusajankäyttö jakautuu lukutaidon opetuksen käytäntöihin syksyllä ja keväällä?
2. Missä määrin luokan oppilaiden lukutaidon lähtötaso on yhteydessä lukutaidon opetukseen syksyllä ja keväällä?
3. Missä määrin erilaiset lukutaidon opetuksen käytännöt (sisältö ja huomion suuntaaminen) ovat yhteydessä oppilaiden lukutarkkuuteen ja -sujuvuuteen sekä luetun ymmärtämiseen keväällä?

AINEISTO JA MENETELMÄT

Väitöstutkimuksessa hyödynnettiin ensimmäisen luokan aikana kerättyjä osaineistoja kolmesta pitkittäistutkimuksesta, joissa on seurattu oppilaiden taitojen kehittymistä ja opettajien lukutaidon opetusta oppituntien aikana. Ensimmäisen osatutkimuksen suomalainen aineisto (12 luokkaa, joissa 154 oppilasta) kerättiin osana Alkuportaatt-seurantatutkimusta, ja

lisäksi tässä osatutkimuksessa hyödynnettiin Virossa kerättyä Reading study -aineistoa (21 luokkaa, joissa 415 oppilasta). Toisen ja kolmannen osatutkimuksen aineisto on kerätty osana Stressi ja vuorovaikutus luokassa -seurantatutkimusta (2. osatutkimuksessa 35 luokkaa, joissa 616 oppilasta; 3. osatutkimuksessa 30 luokkaa, joissa 537 oppilasta).

Oppilaiden lukutarkkuutta ja -suvuutta sekä luetun ymmärtämistä arvioitiin yksilö- ja ryhmätiestien avulla. Lukutaidon opetuksen analysointia varten äidinkielen oppitunti taltioitiin ääni- tai videonauhituksen avulla. Tuntien opetussisällöt sekä se, kuka oli ensisijaisessa vastuussa oppilaiden huomion suuntaamisesta työsken- telyyn, analysoitiin ISI-havainnointime- netelmän avulla. Opetussisältöjen luokitus tapahtui jokaisen oppitunnin yksityiskoh- taisen aikaperustaisen koodauksen avul- la. Eri sisältöihin kohdistuvien ajanjakso-

jen kestot luokiteltiin foneemipohjaisiin tai merkityspohjaisiin opetussisältöihin kuulu- viksi ja analyysit tapahtuivat näiden yläka- tegorioiden tasolla. Koska havainnoitava- na oli koko luokka, huomion suuntaamisen koodauksessa vastuun katsottiin ensi- sijaisesti olevan opettajalla koko ryhmän työskentelyn aikana, kun taas itsenäisen työskentelyn aikaan vastuu huomion suun- taamisesta tehtäviin katsottiin ensisijai- sesti olevan oppilailla. Tarkempia analy- sejä varten huomion suuntaamisesta ja sisällöistä muodostettiin neljä yhdistelmä- kategoriaa (taulukko 1): 1) opettajan suun- taama huomio foneemipohjaisessa ope- tuksessa, 2) opettajan suuntaama huomio merkityspohjaisessa opetuksessa, 3) op- pilaiden oma huomion suuntaaminen fo- neemipohjaisessa harjoittelussa sekä 4) oppilaiden oma huomion suuntaaminen merkityspohjaisessa harjoittelussa.

Taulukko 1

Esimerkkejä opetuksen sisältöjen sekä huomion suuntaamisen tapojen yhdistelmäkat- egorioista

Koko ryhmän opetus		Pienryhmä- / yksilötyöskentely	
<p>Opettajan suuntaama huomio foneemipohjaisessa opetuksessa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opettaja näyttää kirjainta ja oppilaat tuottavat sitä vastaavan äänteen. • Oppilaat lukevat opetta- jan kanssa sanoja valko- taululta. • Tekstin toistolukuharjoi- tus kuorolukuna. 	<p>Opettajan suuntaama huomio merkityspohjaisessa opetuksessa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Luokassa keskustellaan uuden käsitteen merkityk- sestä. • Opettaja tai oppilas lukee tekstiä muiden kuun- nellessa. • Opettaja pyytää oppilaita järjestämään taululla näky- vät kuvat oikeaan järjestyk- seen juuri kuullun tarinan juonen mukaisesti. 	<p>Oppilaiden oma huomion suuntaaminen foneemi- pohjaisessa harjoittelussa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oppilaat harjoittelevat itsenäisesti kirjainten kir- joittamista. • Oppilaat harjoittelevat tavujen/sanojen lukemista itsenäisesti. • Oppilaat lukevat tekstin muutaman kerran parin kanssa. 	<p>Oppilaiden oma huomion suuntaaminen merkitys- pohjaisessa harjoittelussa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oppilas lukee omaa kirjaa saatuaan edellisen tehtävän valmiiksi. • Oppilaat tekevät luetun ymmärtämisen tehtävää.

Väitöstutkimuksen analyysit toteutettiin tilastollisin menetelmin hyödyntäen monitasomallinnusta. Suomessa ja Virossa havainnoitujen oppituntien opetussisältöjen eroja arvioitiin lisäksi parivertailuin.

TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena oli selvittää opetusajan jakautumista eri opetussisältöihin ja huomion suuntaamisen tapoihin syksyllä ja keväällä. Tulokset osoittivat, että vastuu huomion suuntaamisesta jakautui oppitunneilla varsin samankaltaisesti syksyllä ja keväällä: opettajat suuntasivat kaikkien oppilaiden huomiota lukutaidon opetteluun keskimäärin noin 40 prosenttia oppitunnista, kun taas noin 30 prosenttia oppitunnista oppilaat työskentelivät itsenäisesti. Sen sijaan opetussisältöjen osalta opetus syksyllä ja keväällä erosivat toisistaan: syksyllä ajallinen painotus oli tarkan luku- ja kirjoitustaidon opettelussa, kun taas keväällä teknisen lukutaidon harjoittelu oli jo vähäisempää ja opetus sisälsi tyypillisesti erilaisia lukusuvuuden harjoitteita. Painotus keväällä oli tekstitasoisessa harjoittelussa äänne-, kirjain-, tavu- tai sanatason sijaan. Ero syksyyn nähden oli myös siinä, että tekstejä luki tyypillisesti syksyllä opettaja ja keväällä oppilaat itse.

Voitiin siis todeta opetuksen mukautuneen syksystä kevääseen oppilaiden kehittyvien lukutaitojen mukaisesti. Lisäksi jokaisen osatutkimuksen yhteydessä havaittiin, että noin puolet opettajista eriytti opetuksen sisältöjä havainnoidulla oppitunnilla. Opetuksen eriyttämistä havaittiin erityisesti itsenäisen työskentelyn aikana: osa oppilaista harjoitteli luku- ja kirjoitus-

tarkkuutta tai sujuvuutta ja osa työskenteli lause- tai tekstitasoisten tehtävien parissa. Tutkimuksessa siis havaittiin, että opettajien käytäntöjen muutoksessa syksystä kevääseen näkyi opetussuunnitelman perusteisiinkin (2014) kuuluva kehityksen mukainen mukauttaminen ja yksilöllinen eriyttäminen.

Ensimmäisessä osatutkimuksessa verrattiin lisäksi Suomessa ja Virossa havainnoitujen oppituntien opetussisältöjä ensimmäisen luokan keväällä. Tulokset osoittivat, että havainnoidussa opetuksessa oli enemmän yhtäläisyyksiä kuin eroja. Kummassakin maassa painotus oli tekstitasoisessa, merkityspohjaisessa työskentelyssä, eikä eroa havaittu sen suhteen, kuinka suuri osuus tunnista käytettiin toisaalta foneemipohjaisiin ja toisaalta merkityspohjaisiin toimintoihin. Tarkempi tarkastelu sisältöalueittain kuitenkin osoitti, että virolaiset opettajat käyttivät suuremman osan oppitunnista kuullun ja luetun ymmärtämisen harjoitteluun ja sanavaraston laajentamiseen siten, että kohdesanan kirjoitusasu oli oppilaiden nähtävissä. Sen sijaan vain suomalaiset opettajat eriyttivät opetuksen sisältöjä ensimmäisen luokan keväällä havainnoidun oppitunnin aikana. Nämä pienet erot suomalaisten ja virolaisten opettajien oppituntien välillä saattavat johtua esimerkiksi eroista systemaattisen kirjain-äännevastaavuuden opetuksen alkamisajankohdassa sekä suomalaisten oppilaiden taitojen suuremmasta hajonnasta ensimmäisen luokan alussa (Soodla ym., 2015).

Tutkimuksen toisena tavoitteena oli selvittää, miten oppilaiden taidot ovat yhteydessä lukutaidon opetukseen. Lukuvuoden aikaisten opetuksen painopisteiden muuttumisen lisäksi tulokset osoittivat,

että syksyllä arvioitu luokan oppilaiden keskimääräinen lukutaidon taso oli yhteydessä opetuksen painotuksiin niin syksyllä kuin keväällä. Alhaisempi lukutaidon taso, mikä käytännössä heijasteli suurempaa määrää aloittelevia lukijoita, oli syksyllä yhteydessä siihen, että oppitunnista suurempi osuus käytettiin tarkan luku- ja kirjoitustaidon opetteluun opettajan johdolla. Keväällä luokan alhaisempi lukutaidon lähtötaso oli yhteydessä tarkan ja sujuvan lukutaidon harjoittelun suurempaan osuuteen oppitunnilla niin opettajan johdolla kuin itsenäisesti.

Korkeampi luokan oppilaiden lukutaidon taso, eli käytännössä se, että luokassa oli enemmän lukutaitoisia oppilaita, puolestaan oli syksyllä yhteydessä itsenäisen harjoittelun suurempaan kokonaisuuteen ja keväällä erityisesti itsenäisen merkityspohjaisen lukutaidon harjoittelun suurempaan osuuteen. Tämä tulos noudattaa aiempien tutkimusten perusteella annettuja suosituksia opetuksen muokauttamisesta oppilaiden taitojen mukaan (Connor ym., 2011). Itsenäinen työskentely vastaa oppilaiden senhetkisiin oppimistarpeisiin, ja sen käyttö opetustapana on mahdollista, kun harjoitteiden sisältämät tehtävätyypit tulevat lapsille vähitellen tutuiksi ja lukutaitoisina oppilaat pystyvät myös itse ohjaamaan työskentelyään tehtävänannon mukaisesti. Itsenäisen työskentelyn käytön etuna on myös opettajalle tarjoutuva mahdollisuus kohdistaa erityistä huomiota niiden oppilaiden tukemiseen, jotka sitä enemmän tarvitsevat.

Väitöstutkimuksen kolmas tavoite oli tarkastella, missä määrin eri opetussisältöjen harjoitteluun käytetty aika on yhteydessä oppilaiden lukutarkkuuteen ja -sujuvuuteen tai luetun ymmärtämiseen. Tämän

tavoitteen osalta osatutkimukset tuottivat jossain määrin erilaista tietoa. Kolmannessa osatutkimuksessa tarkkaan ja sujuvaan lukutaitoon syksyn oppitunnilla käytetyn ajan ei havaittu olevan yhteydessä luokan keskimääräiseen lukujuvuuteen tai luetun ymmärtämiseen keväällä, mikä on yhdenmukainen aiempien yhdysvaltalaisen tulosten kanssa (Connor ym., 2004).

Ensimmäisessä osatutkimuksessa keväällä tarkan ja sujuvan lukutaidon opetukseen käytetyn ajan ei myöskään havaittu olevan yhteydessä virolaisten oppilaiden samaan aikaan arvioituun lukujuvuuteen tai luetun ymmärtämiseen. Sen sijaan Suomessa tarkan ja sujuvan lukutaidon opetukseen käytetty aika oli myönteisesti yhteydessä luokan keskimääräiseen lukujuvuuteen sekä aloittelevien lukijoiden luetun ymmärtämiseen, kun oppilaiden lukujuvuus koulun alkaessa huomioitiin.

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että ensimmäisen kouluvuoden syksyllä arvioitu lukutaito ennustaa myöhempää lukutaitoa voimakkaammin Virossa kuin Suomessa (Torppa ym., 2019). Näin ollen tarkan ja sujuvan lukutaidon opetus saattoi tukea useamman oppilaan oppimista Suomessa kuin Virossa, missä tämännäköinen opetus ei enää tukenut yhtä voimakkaasti jo esiopetuksessa lukemisen alkeet saavuttaneiden ja siten pidemmällä olevien oppilaiden lukutaitoa.

Kolmannen osatutkimuksen tulokset vahvistivat aiempien tutkimusten tuloksia siitä, että merkityspohjainen opetus on tärkeää myös aloitteleville lukijoille. Syksyllä koko ryhmälle suunnattu merkityspohjainen opetus oli yhteydessä luokan luetun ymmärtämisen tasoon keväällä: tämä tukee näkemystä siitä, että ääneen luetut tekstit, kuullun ymmärtämisen har-

joitukset sekä uusien sanojen käsittely lukutaidon opetteluun yhteydessä antavat tukea lasten luetun ymmärtämisen taitojen kehittymiselle. Sen sijaan itsenäinen tarkan lukutaidon harjoittelu syksyllä oli kielteisesti yhteydessä luokan luetun ymmärtämisen tasoon keväällä. Tähän tulokseen on kuitenkin syytä suhtautua varauksella. Kuten ensimmäisen osatutkimuksen tulokset osoittivat, yksittäisten oppilaiden kannalta tämänkaltainen opetus oli tärkeää myös luetun ymmärtämisen kannalta. Toisaalta aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että lukusujuvuuden harjoittelu on näkynyt parempana luetun ymmärtämisenä vasta seuraavana vuonna. On kuitenkin mitä ilmeisimmin tärkeää, että huomio ei keskity alkuvaiheessa yksipuolisesti vain tarkan ja sujuvan lukutaidon harjoitteluun, vaan kielellistä ymmärtämistä tukeva opetus saa myös vahvasti tilaa.

Väitöstutkimuksen tulokset sisälsivät merkityksellisiä havaintoja niin tutkimuksen kuin käytännön opetustyön kannalta. Osatutkimukset vahvistivat ensinnäkin sitä, että kansainvälinen ISI-havainnointimenetelmä toimii myös Suomen ja Viron konteksteissa sekä luokkatason havainnoinneissa. Tämä tutkimus on yksi harvoista, joissa on tarkasteltu sitä, miten oppilaiden luokkatason taidot mahdollisesti vaikuttavat opetukseen. Vaikka erot luokkien välillä olivat pieniä, niillä oli yhteyttä siihen, miten opettajat jakoivat oppitunnilla käytettävissä olevaa aikaa eri toimintojen kesken. Tämä on tärkeä ottaa huomioon sekä tulevaisuuden tutkimuksissa että opetuksen tehokkaista käytännöistä käytävässä keskustelussa.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajat osallistivat oppilaita monipuolisesti erilaisiin, myös itsenäistä huo-

mion suuntaamista edellyttäviin työskentelymuotoihin ja opettajien muuntuvat käytännöt oppituntien sisältöjen suhteen seurasivat oppilaiden lukutaidon kehitystä. Opettajat vastasivat oppilaiden tarpeeseen saada sekä pitkään jatkuvaa lukutarkkuuden ja -sujuvuuden harjoittelua että merkityspohjaista luetun ymmärtämisen taitoja tukevaa opetusta ja toisaalta tarjosivat haastavampia tehtäviä oppilaiden taitojen niin sallieissa. Tulokset vahvistavat luottoa tutkimusperustaisen akateemisen koulutuksen saaneiden opettajiemme taitoihin mukauttaa opetustaan oppilaiden taitojen mukaan ensimmäisen luokan oppitunneilla.

Jatkossa olisi tarpeen selvittää, miten opetuksen mukauttaminen on yhteydessä oppilaiden lukutaidon kehitykseen pidemmällä aikavälillä sekä koko ryhmän tasolla että yksilöllisesti. Lisäksi on tärkeää saada lisätietoa siitä, millaisista sisällöistä ja työskentelytavoista hyötyvät kaikki oppilaat ja missä kohdin opetusta on tarpeen eriyttää huomioimaan ne oppilaat, joiden taidot eroavat luokan keskimääräisestä taitotasosta, joko tarjoamalla lisähaasteita tai tukea oppimiseen.

Kirjoittajatiedot:

Jenni Ruotsalainen, KT, PsM, tutkijatohtori, Opettajan-koulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

LÄHTEET

- Connor, C. M., Morrison, F. J., Fishman, B. J., Ponitz, C. C., Glasney, S., Underwood, P. S., Piasta, S. B., Coyne Crowe, E., & Schatschneider, C. (2009). The ISI classroom observation system: Examining the literacy instruction provided to individual students. *Educational Researcher*, 38(2), 85–99. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332373>
- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Katch, L. E. (2004). Beyond the reading wars: Exploring the effect of child–instruction interactions on growth in early reading. *Scientific Studies in Reading*, 8, 305–336. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0804_1
- Connor, C. M., Morrison, F. J., Schatschneider, C., Toste, J. R., Lundblom, E., Crowe, E. C., & Fishman, B. (2011). Effective classroom instruction: Implications of child characteristics by reading instruction interactions on first graders' word reading achievement. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(3), 173–207. <https://doi.org/10.1080/19345747.2010.510179>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.
- Ruotsalainen, J. (2022). Literacy instruction and reading performance in first grade classrooms. Doctoral dissertation. JYU Dissertations, 511. University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9126-5>
- Soodla, P., Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Kikas, E., Silinskas, G., & Nurmi, J.-E. (2015). Does early reading instruction promote the rate of acquisition? A comparison of two transparent orthographies. *Learning and Instruction*, 38, 14–23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.02.002>
- Torppa, M., Soodla, P., Lerkkanen, M.-K., & Kikas, E. (2019). Early prediction of reading trajectories of children with and without reading instruction in kindergarten: A comparison study of Estonia and Finland. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 389–410. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12274>

Satu Peltomäki
Veera Rautiainen
Henri Pesonen
Anu Kajamaa
Birgit Paju
Elina Kontu

Käännekohtia koulussa: Opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunteen rakentuminen

Kohokohdat

- Yhteenkuuluvuuden tunne on herättänyt kiinnostusta opetusalan tutkimuksissa. Tiedämme kuitenkin vain vähän peruskoulun opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumisesta muutostilanteissa, joissa aiemmin erillään toimineita kouluja on liitetty yhteen.
- Tutkimustulokset osoittavat yhteenkuuluvuuden tunteen olevan moniulotteinen ilmiö koulun opetushenkilökunnan keskuudessa.
- Tutkimuksen mukaan yhteenkuuluvuuden tunnetta edistää erityisesti arvostava kohtaaminen. Sen sijaan jännitteitä yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumiseen toivat yhteisöllisyyden ja arvostavan kohtaamisen puute sekä kiireen tunne.
- Koulussa, jossa luokkien välinen yhteistyö on keskeinen osa oppimisen tuen järjestämistä, voivat opetuksen erilaiset painotukset aiheuttaa kitkaa yhteenkuuluvuuden tunteen muodostumisessa.

Pienempien koulujen lakkauttaminen ja yhdistäminen ovat kiihtyneet 2000-luvulla; kehitys on sidoksissa ajankohtaisiin kunta- ja koulutuspoliittisiin kysymyksiin. Uusista, vasta avatuista peruskouluista on toistaiseksi tehty vain vähän tutkimusta. Koulujen yhdistäminen on opetushenkilökunnalle vaativa muutostilanne. Jotta ymmärtäisimme sitä paremmin, on syytä tutkia opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitkä asiat uuden alakoulun opetushenkilökunnan mielestä lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta ja mitkä tuovat siihen jännitteitä.

Tutkimusaineisto sisältää opetushenkilökunnan (opettajien ja koulunkäynninohjaajien) haastatteluja ($N = 19$) ja kahden kyselylomakkeen vastauksia ($N = 65$). Aineisto analysoitiin teoriaan pohjautuvan sisällönanalyysin avulla. Tutkimustulokset osoittavat, että opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunteen rakentuminen on moniulotteinen ilmiö, johon liittyy useita vahvistavia ja toisaalta jännitteitä tuovia tekijöitä. Erityisen merkittävästi yhteenkuuluvuuden tunnetta vahvistaa arvostava kohtaaminen. Sen sijaan yhteisöllisyyden ja arvostavan kohtaamisen puute sekä kiireen tunne aiheuttivat siihen jännitteitä. Tutkimustulosten perusteella yhteenkuuluvuuden tunne ei muodostu itsestään, vaan sen rakentamiseen tarvitaan yhteenkuuluvuuden tunteen tekijöiden entistä parempaa tunnistamista ja uutta toimintakulttuuria luovaa yhteistyötä opettajien, koulunkäynninohjaajien ja rehtoreiden kesken.

Asiasanat: yhteenkuuluvuuden tunne, toimintakulttuuri, opetushenkilökunta, puolistrukturoitu haastattelu, kysely

JOHDANTO

Suomalainen peruskoulu on käynyt läpi suuria muutoksia kuluvan vuosikymmenen aikana. Pienempiä kouluja ja erityisesti kyläkouluja on lakkautettu, ja niitä on yhdistetty suuremmiksi yksiköiksi. Tämä 2000-luvulla kiihtynyt ilmiö on sidoksissa ajankohtaisiin kunta- ja koulutuspoliittisiin kysymyksiin, ja sen odotetaan myös jatkuvan (Seppänen ym., 2015). Koulujen uudelleenorganisointiin liittyvien rakenteellisten ja hallinnollisten muutosten onnistuminen vaatii opetushenkilökunnan toimivaa yhteistyötä, jonka taustalla on kokemus yhteenkuuluvuudesta (ks. Paju ym., 2022; Pesonen ym., 2020b). Perinteisesti itsenäinen opettajan ammatti onkin kuluvan vuosikymmenen aikana laajentunut yhteisöllisemmäksi, mikä haastaa opettajia yhteistyöhön kollegoiden ja muiden sidosryhmien kanssa (Husu & Toom, 2010). Yhteistyö ja yhteenkuuluvuuden tunne edistävät edelleen uuden ja toimivan toimintakulttuurin rakentamista (ks. Pesonen ym., 2020b).

Yhteenkuuluvuuden tunteella (engl. *sense of belonging*) tarkoitetaan yksilön kokemusta sosiaalisesta ympäristöstä, johon hän kokee kuuluvansa ja jossa hän tuntee olevansa arvostettu ja hyväksyty omana itsenään (Baumeister & Leary, 1995; Hagerty ym., 1992). Jokaisella on luontainen tarve tuntea yhteenkuuluvuutta erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä ja yhteisöissä, kuten työpaikalla (Maslow, 1962). Yhteenkuuluvuuden tunteen tiedetään vahvistavan motivaatiota (esim. Deci & Ryan, 2000) ja lisäävän hyvinvointia (Baumeister & Leary, 1995; Juvonen, 2006; Pesonen, 2016; Pesonen ym., 2020b). Yhteenkuuluvuuden kokemuksen

puuttuminen voi puolestaan johtaa vakavaan oireiluun, esimerkiksi masennukseen (Juvonen, 2006; Pesonen, 2016; Pesonen ym., 2020a).

Yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumista uudessa koulussa on tutkittu aiemmin vain vähän. Aikaisempi tutkimus on kohdentunut erityisesti toisen asteen opiskelijoiden sekä aloittelevien opettajien kokemuksiin yhteenkuuluvuuden tunteesta heille uudessa koulussa (ks. Fox & Wilson, 2009; Gopalan & Brady, 2020). Peruskoulun opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumisesta vaativissa muutostilanteissa ei tiedetä vielä riittävästi, vaikka asia on ajankohtainen ja yleinen. Tarkastelemme tässä tutkimuksessa yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumista juuri avatussa alakoulussa, johon oli yhdistetty useampia alueen lakkautettuja kouluja. Kiinnostuksen kohteenaamme ovat yhteenkuuluvuuden tunnetta edistävät ja siihen jännitteitä tuovat asiat, joita uuden alakoulun opetushenkilökunta toi esille.

OPETTAJIEN YHTENKUULUVUUDEN TUNTEEN KOLME ULOTTUVUUTTA

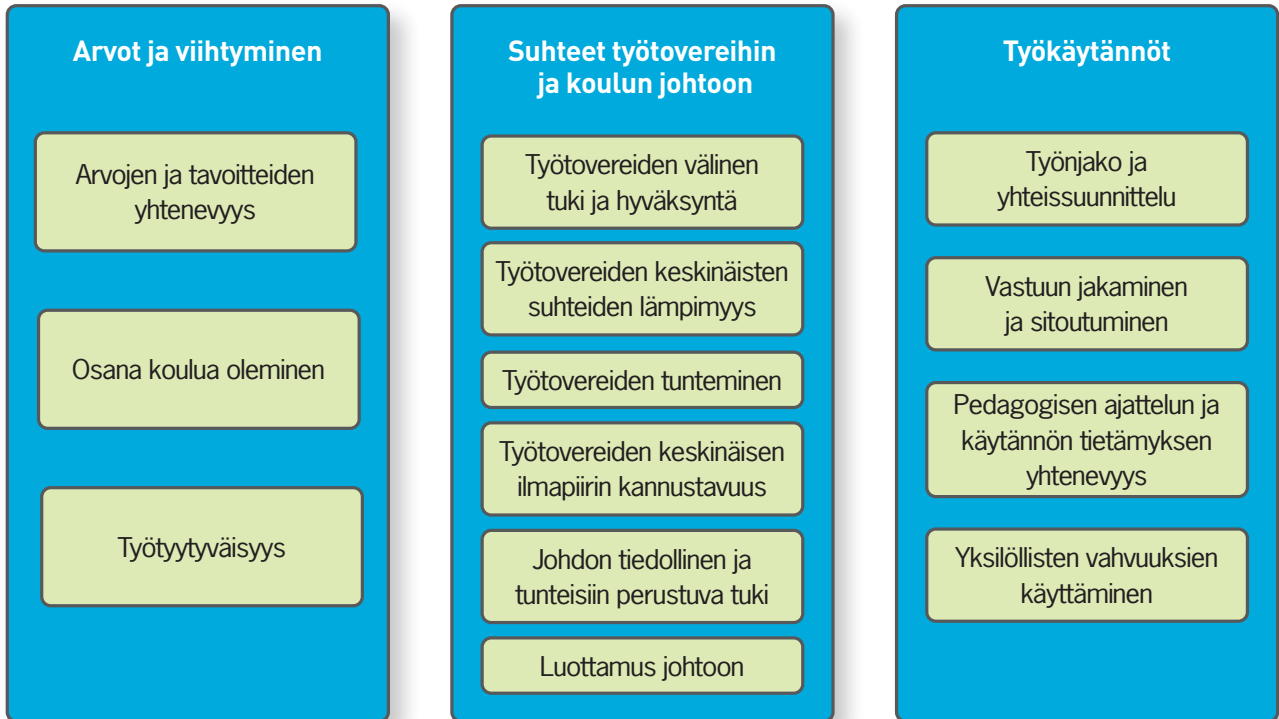
Opettajien näkökulmasta yhteenkuuluvuuden tunne määritellään yleensä yksittäisen opettajan kokemukseksi siitä, että hänen kollegansa arvostavat, hyväksyvät ja tukevat häntä (esim. Nislin & Pesonen, 2019). Tutkimusten mukaan yhteenkuuluvuuden tunnetta kokevat opettajat voivat kollegoitaan paremmin (esim. Skaalvik & Skaalvik, 2011), ja heillä on muita opettajia korkeampi työmotivaatio (esim. Osterman, 2000).

Aikaisempaa selkeää opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuutta käsittelevää mallia ei ole ja aiheeseen liittyvää kirjallisuutta on niukasti, minkä vuoksi olemme hyödyntäneet yhteenkuuluvuuden tunteen tarkastelussa Juvosen (2006), Skaalvikin ja Skaalvikin (2011) sekä Pesosen ja kollegoiden (2020b) teoreettisia malleja. Tässä tutkimuksessa opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunteen nähdään rakentuvan kolmen ulottuvuuden kautta: 1) arvot ja viihtyminen, 2) suhteet työtovereihin ja koulun johtoon sekä 3) työkäytännöt. Katsoimme, että nämä kolme ulottuvuutta kuvaavat opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumista laaja-alaisesti ja huomioivat sen keskeisimmät piirteet. Ulottuvuuksien sisällöt on kuvattu kuviossa 1.

Ensimmäisen yhteenkuuluvuuden tunteen ulottuvuuden ”arvot ja viihtyminen” näkökulmasta on keskeistä, että henkilökunnalla on yhteneviä arvoja ja tavoitteita. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että koulun yhteinen arvomaailma ja siihen sitoutuminen sekä työyhteisön käytäntöihin sopeutuminen edistävät merkittävästi yhteenkuuluvuuden tunnetta (Goodenow, 1993; Pesonen ym., 2020b; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Yhteenkuuluvuuden tunnetta edistävä kouluilmapiiri saa opettajan olemaan ylpeä koulun työyhteisöön kuulumisesta (Goodenow, 1993). Lisäksi tällaisessa toimintaympäristössä opettaja tuntee olevansa hyväksytty ja kunnioitettu jäsen kollegoiden ja oppilaiden keskuudessa (Goodenow, 1993). Toisaalta opettaja voi pitää koulun arvomaailmaa itselleen vieraana, jolloin hänen voi olla vaikea kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tämä voi puolestaan vähentää tyytyväisyyttä työhön ja heikentää työhyvinvointia (esim.

Kuvio 1

Opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunteen ulottuvuudet Juvosta (2006), Pesosta ja kollegoita (2020b) sekä Skaalvikia ja Skaalvikia (2011) mukaillen



Juutinen, 2018; Pesonen ym., 2020b; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Yhteenkuuluvuuden tunteella onkin merkittävä yhteys työtyytyväisyyteen, joka ilmenee viihtymisenä koulussa ja käsityksinä työnteon mielekkyydestä (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Toisessa yhteenkuuluvuuden tunteen ulottuvuudessa, ”suhteet työtovereihin ja koulun johtoon”, opettajat tekevät yhteistyötä sekä tukevat ja arvostavat toisiaan ja heidän välillään on keskinäistä luottamusta. Työyhteisön kannustava ilmapiiri edistää lämpimien suhteiden solmimista, työtovereihin tutustumista ja motivaatiota tukea muita (ks. Pesonen ym., 2020b). Pysyvät ja kestävät suhteet työtovereiden kanssa mahdollistavat työyhteisön tii-

vistymisen ja vahvistavat yhteenkuuluvuuden tunnetta. Vastaavasti etäiseksi jäävät suhteet kollegoiden kanssa voivat heikentää yhteenkuuluvuuden tunnetta (Pesonen ym., 2020b; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Yhteistyössä, jossa opettajat kokevat yhteenkuuluvuuden tunnetta, vallitsee keskinäinen luottamus, kunnioitus, arvostus ja hyväksyntä (esim. Goodenow, 1993). Tällaisissa yhteistyösuhteissa opettaja myös tuntee voivansa olla oma itsensä (esim. Hagerty ym., 1992). Toimivat yhteistyösuhteet rehtorin ja opettajien välillä mahdollistavat tarvittavan tuen saamisen ja keskinäisen luottamuksen muodostumisen ja näin opettajien työhyvinvoinnin vahvistumisen (Berkovich & Eyal,

2018). Keskinäinen luottamus voi lisätä ja vahvistaa opettajan ja johdon välistä vuorovaikutusta ja kommunikaatiota. Opettaja voi lähestyä helposti rehtoria, jakaa hänen kanssaan työhön liittyviä onnistumisia ja huolia sekä avoimesti keskustella esimerkiksi lisäresurssien tarpeista. Hyvä rehtori puolestaan kunnioittaa ja arvostaa opettajia ja antaa heille myös tunteisiin perustuva tukea, mikä edelleen vahvistaa luottamusta johtoon (esim. Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Kolmas yhteenkuuluvuuden tunteen ulottuvuus, ”työkäytännöt”, perustuu yhteisopettajuuden näkökulmasta tehtyyn tutkimukseen. Yhteenkuuluvuutta tuntevat opettajat jakavat vastuuta ja ovat sitoutuneita työhönsä, käyttävät pedagogisia vahvuuksiaan ja jakavat keskenään samankaltaisen pedagogisen ajattelun sekä käytännön tietämyksen. Lisäksi heillä on työnjaon käytänteitä ja he suunnittelevat työtään yhdessä. Onnistuneet yhteisopettajuuden työkäytännöt edistävät yhteenkuuluvuuden tunnetta, vahvistavat keskinäisten suhteiden muodostumista ja luovat mahdollisuuksia yhteisiin onnistumisiin ja kokemuksiin työssä. Kun tunnistetaan omia ja muiden opettajien yksilöllisiä vahvuuksia, yhteiset onnistumiset ovat mahdollisia (Pesonen ym., 2020b).

Lähestymme yhteenkuuluvuuden tunnetta edellä kuvattujen kolmen yhteenkuuluvuuden tunteen ulottuvuuden avulla. Tutkimuksemme keskiössä ovat opetushenkilökunnan näkemykset. Ajattelemme, että kunkin osallistujan näkemykset ovat yhtä merkityksellisiä ja uskottavia ja antavat tärkeää tietoa tutkimuskysymykseemme vastaamiseksi. Tutkimuskysymyksemme on: Minkälaisia yhteenkuuluvuuden tunnetta edistäviä ja siihen jännitteitä tuo-

via tekijöitä koulun opetushenkilökunta toi esiin kertoessaan ensimmäisestä syyslukukaudesta uudessa alakoulussa?

TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Konteksti

Tutkimus toteutettiin uudessa alakoulussa, joka muodostettiin yhdistämällä erään suomalaisen kaupunkimaisen kunnan pienempiä lakkautettuja kouluja. Yhdistämisen myötä useat lakkautettujen koulujen koulunkäynninohjaajat ja opettajat siirtyivät uuteen alakouluun. Lisäksi rekrytoitiin uutta henkilöstöä. Uudessa alakoulussa aloitti noin 400 oppilasta ja 100 henkilökunnan jäsentä. Varsinaisen aineistonkeruun lisäksi tutkijat tutustuivat tutkimusta varten koulun käytänteisiin ja arkeen keskustelemalla opetushenkilökunnan kanssa ja vieraillemalla luokkien oppitunneilla muutamana viikkoa välein. Ensimmäinen vierailu kouluun järjestettiin ennen lukukauden alkamista. Koulun alkaessa tutkijat tiedottivat tutkimuksesta opetushenkilökunnan yhteisessä kokouksessa.

Aineisto

Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeiden ja puolistrukturoitujen haastatteluiden avulla. Kyselyt mahdollistivat aineistonkeruun vastaajilta, jotka eivät ehkä olisi uskaltaneet tulla haastateltaviksi tai ainakaan kertoa asioista haastatteluissa yhtä suoraan. Lisäksi kyselyt tarjosivat haastattelua enemmän mahdollisuuksia saavutettavuuden näkökulmasta, kun vastaajilla oli mahdollisuus vastata kyselyihin missä ja milloin vain. Kyselyin ja

haastatteluin kerätyn aineiston yhdistäminen vahvisti tutkimuksen luotettavuutta, sillä kummankin aineiston mahdolliset aukot saivat täydennystä toisesta aineistosta. Eri tiedonkeruumenetelmin hankituista aineistoista voitiin myös tarkistaa tulkintoja. Haastattelut mahdollistivat syvällisemmät ja kattavammat pohdinnat, kun taas kyselylomakkeet laajemman osallistujien kirjon. (ks. esim. Albudaiwi, 2017; Lune & Berg, 2017; Patton, 2014.)

Aineisto koostui kahden eri kyselylomakkeen avointen kysymysten vastuksista (N = 65; 20 luokanopettajaa, 19 erityis(luokan)opettajaa ja 26 koulunkäynninohjaajaa) sekä puolistrukturoiduista haastatteluista (N = 19; kuusi luokanopettajaa, kuusi erityisluokanopettajaa ja seitsemän koulunkäynninohjaajaa). Kyselyihin vastaajat ja haastateltavat olivat osittain samoja. Ensimmäinen kysely lähetettiin opetushenkilökunnalle syyslukukauden alussa ja toinen sen lopussa. Kyselyissä tiedusteltiin onnistuneita ja epäonnistuneita yhteistyötilanteita, opetushenkilökunnan huolia, koulun vahvuuksia sekä johdon toimintaa.

Haastattelut tehtiin kyselyiden välissä. Haastatteluissa syvennettiin ymmärrystä kouluarjen käynnistymisestä ja haastateltavien roolista työyhteisössä, heidän yhteistyöstään kollegoiden kanssa sekä kyselyn perusteella havaituita koulun toimintakulttuurin haasteista (esim. kiire ja arvostuksen näyttäminen). Haastateltavat valittiin harkinnanvaraisella otannalla haastatteluihin vapaaehtoisesti ilmoittautuneista (20 opettajaa ja 14 koulunkäynninohjaajaa). He edustivat mahdollisimman monipuolisesti eri ammattiryhmiä – luokanopettajia (LO), erityisluokanopettajia (ELO) ja erilaisissa ryhmissä työsken-

televiä koulunkäynninohjaajia (KKO) – ja luokka-asteita (1–6). Haastattelut kestivät 7–26 minuuttia.

Aineiston analysointi

Aluksi aineisto luettiin useaan kertaan läpi. Lukemista ohjasivat yhteenkuuluvuuden tunteen ulottuvuudet ja niiden sisällöt (ks. Juvonen, 2006; Pesonen ym., 2020b; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Tarkan lukemisen jälkeen siirryttiin koodaamaan yhteenkuuluvuuden tunteen ulottuvuuksia systemaattisesti; koodaamisessa käytettiin analyysikehikkoa, joka on tehty koulu-kontekstiin sijoittuvan, yhteenkuuluvuuden tunnetta koskevan kirjallisuuden pohjalta (coding frame, Schreier, 2012) (ks. kuvio 1). Aineiston koodauksessa hyödynnettiin Atlas.ti 8 -ohjelmistoa.

Ensimmäinen ja toinen kirjoittaja aloittivat aineiston koodaamisen yhdessä. Näin varmistettiin nimettyjen koodien yhdenmukaisuus. Sitten tutkijat jakoivat analysoitavan aineiston keskenään ja jatkoivat analyysiä erillään. Aineistokohdat, joita oli analyysikehikon avulla vaikea koodata, jätettiin vielä koodaamatta.

Seuraavassa vaiheessa yhteenkuuluvuuden tunteen ulottuvuuksien mukaan järjestettyä aineistoa tarkasteltiin vielä avoimin mielin, jotta tutkijat olisivat herkkiä monenlaisille tulkinnoille. Aineistosta esille nousseita teemoja vertailtiin ensimmäisessä vaiheessa koodattuihin yhteenkuuluvuuden tunteen ulottuvuuksiin ja yhdistettiin niihin. Tämä laajensi ja täydensi ensimmäisessä vaiheessa käytetyn, teorian pohjautuvan analyysin sisältöä. Muodostui aineistoa kattavammin kuvaavia teemoja, joiden perusteella jäsensimme tulososion. Tutkimuksen luotettavuuden

varmistamiseksi ensimmäinen ja toinen kirjoittaja keskustelivat koodatuista aineistokohdista, niiden tulkinnoista ja suhteesta kirjallisuuteen muiden kirjoittajien kanssa. Kirjoittajien välisissä tapaamisissa keskusteltiin niin pitkään, että kaikki olivat samaa mieltä analyysin tuloksena syntyneistä tulkinnoista.

YHTENKUULUVUUDEN TUNNETTA EDISTÄVIÄ JA JÄNNITTEITÄ TUOVIA TEKIJÖITÄ

Tutkimuksessa tarkasteltiin opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumista kolmen ulottuvuuden kautta. Kuhunkin ulottuvuuteen liittyvät kuvaukset olivat merkittävä osa aineistoa. Ulottuvuus ”suhteet työtovereihin ja koulun johtoon” korostui vastauksissa eniten, mikä painotti arvostuksen osoittamisen merkitystä yhteenkuuluvuuden edistämässä. Toiseksi eniten korostunut ulottuvuus ”arvot ja viihtyminen” toi puolestaan esille jännitteitä aikaisempien yleisopetuksen ja erityisopetuksen arvojen ja käytänteiden väliltä. Lisäksi kävi ilmi, että yhteenkuuluvuuden kannalta kiire ja siihen suhtautuminen on merkittävä haaste. Edellä mainittu kahtiajako yleis- ja erityisopetukseen korostui myös vähiten esille tulleessa ulottuvuudessa, työkäytännöissä. Seuraavissa alaluvuissa kuvataan näiden kolmen ulottuvuuden sisältöjä tarkemmin. Ulottuvuudet on jäsennellyt kuvioon 1 tehdyn jaottelun avulla.

Suhteet työtovereihin ja koulun johtoon

Työtovereiden välinen tuki ja hyväksyntä. Osallistujat kertoivat pääsääntöi-

sesti saavansa toisiltaan tukea ja hyväksyntää koulun ja oman luokan tasolla, mikä oli merkittävä ja korvaamaton osa heidän yhteenkuuluvuuden tunteensa rakentumista. Tukea ja hyväksyntää saatiin esimerkiksi arvostuksen, luottamuksen sekä hyvän ja avoimen keskusteluyhteyden kautta. Erityisesti yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumista näytti edistävän arvostuksen osoittaminen. Arvostusta osoitettiin työtovereille muun muassa antamalla vastuuta, pyytämällä apua, vastaanottamalla mielipiteitä ja ideoita sekä kuuntelemalla, kuten seuraava erityisluokanopettaja toteaa:

”Mä näen sen tavallaan sanoissa, et ihan saan konkreettista palautettakin siitä. Ja sitten tämmöisinä näkymättöminä tekoina tavallaan, että multa kysytään mielipidettä ja mua kuunnellaan. Ja mä pystyn ilmaisemaan mielipiteeni.” (haastattelu, ELO)

Yhteenkuuluvuuden tunteeseen muodostui jännitteitä silloin, kun opetushenkilökunnan yhteisiä kohtaamisia ja keskusteluja oli liian harvoin. Osallistujat kaipasivat enemmän keskusteluja niin työ- kuin vapaa-ajan asioista, jotta suhteet työtovereihin vahvistuisivat ja sosiaalisen tuen vastavuoroinen jakaminen olisi mahdollista. Lisäksi arvostuksen puute toi työtovereiden väliseen tukeen ja hyväksyntään merkittäviä jännitteitä. Arvostavan kohtaamisen puute näkyi erityisesti ammattiryhmien eriarvoisessa kohtelussa, kuten seuraava puheenvuoro osoittaa:

”Se on varmaan niin yleinen perusajatus, että ohjaajat keittävät kahvia ja kopioi. Totta kai me kopioimmekin, ihan siinä missä opettajatkin, ei siinä mitään mut että. Emme me ole apulaisia. – – Että jos täytyy valita, että arvostetaan-

ko [mua] vai ei, niin sit mä sanon ei.”
(haastattelu, KKO)

Työtovereiden keskinäisten suhteiden lämpimyyttä. Opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunnetta edisti merkittävästi henkilökohtaisten suhteiden onnistunut rakentaminen. Eräs luokanopettaja toi esille, että isosta työyhteisöstä löytyy aina samanhenkisiä ihmisiä. Keskeistä oli lämmin, avoin ja välittävä kanssakäyminen sekä yhteistyön mutkattomuus, mitä seuraava puheenvuoro tarkentaa:

”Meillä on tosi välittävä tiimi, et ihan kaikki muutkin kuin työasiat uskaltaa tuoda julki. Mikä mahdollistaa sen, että töissä on hyvä olla.” (haastattelu, KKO)

Muutama osallistuja toi esille, että suhteet yksittäisten työtovereiden kanssa eivät olleet lämpimiä. Eräs haastateltava kuvasi oman luokkansa henkilökunnan vuorovaihtuksen ja kommunikaation olevan erityisen hankalaa. Kärjistyneet henkilösuhteet heikensivät haastateltavan työssä jaksamista, saivat hänet harkitsemaan työpaikan vaihtamista ja loivat näin merkittäviä jännitteitä yhteenkuuluvuuden tunteen rakentamiseen oman luokan sisällä.

Työtovereiden tunteminen. Opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunnetta vahvisti merkittävästi varhainen tutustuminen uusiin työtovereihin. Osa opetushenkilökunnasta tunsikin jäsenet entuudestaan edellisestä koulusta, jolloin pohja yhteenkuuluvuuden tunteelle oli jo valmiiksi olemassa. Tutut koulunkäynnin ohjaajat omassa luokassa olivat eräälle erityisluokanopettajalle ”suuri suuri lahja”. Toisaalta läpi aineiston havaittiin, että uusiin työtovereihin tutustumiseen ei ollut

riittävästi aikaa, mikä hidasti yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumista lukuvuoden alussa. Myös henkilökunnan korkea lukumäärä tunnistettiin yhdeksi työtovereihin tutustumisen haasteeksi. Yhteistä aikaa kaivattiin tutustumiseen ja yhteistyön syventämiseen, kuten seuraava luokanopettaja kuvasi:

”[Edellisessä koulussa] väki oli toisilleen tuttua ja se yhteistyö oli joustavampaa. Toistaiseksi täällä on ollut vielä vähän kankeampaa, mutta toki isompi yksikkö ja kaikki on uutta ja muuta, niin se vaikuttaa.” (haastattelu, LO)

Työtovereiden keskinäisen ilmapiirin kannustavuus. Opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunnetta vahvistivat ilmapiiriin liittyvistä piirteistä erityisesti henkilöstön innostuneisuus, työmotivaatio ja toisten kannustaminen sekä usko yhteistyön onnistumiseen ja sen tuomiin kehittämismahdollisuuksiin. Sen sijaan joidenkin opetushenkilökunnan jäsenten vuorovaihtuksen kuvattiin heikentävän ilmapiiriä, mikä toi jännitteitä yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumiseen. Eräs koulunkäynnin ohjaaja kuvasi jännitettä seuraavasti:

”Itse olen ollut tosi positiivisella mielellä koko ajan, ja muutos on vaan ollut hyväksi ja olen yrittänyt ajatella sillä lailla, että kyllä se kaikki selkeytyy ja kaikki alkaa jossain vaiheessa toimimaan. Mutta sitten kun toiset ovat olleet tosi negatiivisia, niin sitten se on ehkä vähän tarttunut itseen.” (haastattelu, KKO)

Johdon tiedollinen ja tunteisiin perustuva tuki. Keskeisiä koulun johdon antamia tuen muotoja olivat arvostuksen osoittaminen ja toimiva tiedotus, jotka edistivät

osallistujien yhteenkuuluvuuden tunnetta. Toimivan tiedotuksen nähtiin edistävän opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunnetta, kun sama tieto saavutti kaikki henkilöstön jäsenet nopeasti ja tasapuolisesti. Osallistajat kuvasivat johdon näyttävän heille arvostusta antamalla myönteistä palautetta ja enemmän vastuuta sekä kysymällä heidän mielipiteitään. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, että johto oli vastannut kiireen keskellä kärsivällisesti henkilökunnan kysymyksiin ja tehnyt konkreettisia muutoksia opetushenkilökunnan palautteen pohjalta. Toisaalta kaikki eivät kuvanneet johdon tiedotusta ja arvostuksen osoittamista riittäviksi: johdolta kaivattiin erityisesti lisää avoimuutta kommunikointiin sekä henkilökunnan aitoa kuuntelua ja osallistamista ongelmien ratkomiseen. Erityisesti koulunkäynninohjaajat kertoivat kaipaavansa johdolta enemmän arvostusta.

”Varmasti aina esimiehet voisivat kuunnella enemmän alaisiaan ja pyytää laajemmin suunnitteluun mukaan myös ohjaajia. Koulunkäynninohjaajien asema suhteessa opettajiin ei saisi olla niin ilmiselvän eriarvoinen. Meillä kuitenkin oppilaasta paljon sellaista tietoa, mitä opettajat eivät näe missään vaiheessa.” (1. kysely, KKO)

Luottamus johtoon. Opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunnetta edistivät johtoa kohtaan tunnetun luottamuksen kannalta erityisesti rehtoreiden avoimuus sekä opetushenkilökunnan tunne siitä, että rehtoreita oli helppo lähestyä kaikissa tilanteissa. Sen sijaan epäluottamus johtoa kohtaan liittyi suurimmaksi osin siihen, ettei rehtoreilla ollut aiempaa kokemusta luokanopettajien työn johtamisesta. Nä-

kemys johdon riittämättömästä ammattitaidosta haastoi opetushenkilökunnan ja johdon välisen luottamussuhteen rakentumista. Johdon kokemattomuus luokanopettajien johtamisesta sai osan luokanopettajista ajattelemaan, että erityistä tukea korostetaan yli muiden tuen portaiden. Se, että osa osallistujista ei luottanut luottanut johdon pitävän heidän puoliaan tasapuolisesti, toi jännitteitä eri ammattiryhmien väliseen yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Eräs luokanopettaja kuvasi tilannetta seuraavasti:

”Tuntuu, että luokanopettajan työnkuva ei ymmärretä” (kysely 2, LO)

Arvot ja viihtyminen

Arvojen ja tavoitteiden yhtenevyys.

Osallistujien yhteenkuuluvuuden tunnetta vahvisti se, että he olivat pääasiassa sitoutuneita koulun tavoitteiden keskiössä olevaan luokkien väliseen yhteistyöhön; heillä oli yhteinen tavoite koulun toiminnasta. Toisaalta jännitteitä henkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunteeseen toi tunne siitä, että yhteistyö oli aloitettu liian nopeasti. Tätä jännitettä kuvanneet osallistajat kaipasivat pienimuotoisempaa yhteistyötä varsinkin syksyn alussa ja olisivat halunneet aloittaa työnsä tiiviimmin vain oman ryhmänsä oppilaiden ja aikuisten kanssa. Yhteistyön etenemisen nopea tahti haastoi näiden osallistujien työssä viihtymistä, kun he eivät voineet toteuttaa työtään halumallaan tavalla. Toinen arvojen ja tavoitteiden yhtenevyyteen liittyvä merkittävä jännite liittyi opetusryhmien välisiin eroihin opetuksen arvomaailmoissa. Tämä jännite tuli esille pienryhmien henkilökuntaa edustavien osallistujien kuvauksissa. He olivat olleet huolissaan siitä, miten muu

opetushenkilökunta suhtautuu pienryhmiin oppilaisiin, ja pohtineet myös, otetaanko pienryhmien oppilaat samanvertaisina mukaan luokkien väliseen toimintaan. Seuraava erityisluokanopettajan kommentti kuvaa tätä jännitettä:

"Koska meitä on niin paljon ja me ajatella asioista myös eri tavalla, huomaan välillä ihmetteleväni toisen sanomisia tai ajatuksia esim. erityisoppilaista tai toimintatavoistamme." (2. kysely, ELO)

Osana koulua oleminen. Opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunnetta edisti erityisesti tasa-arvoinen suhtautuminen työtovereihin. Tämä näkyi osallistujien kuvauksissa "meidän koulusta", jossa kaikki olivat arvokkaita työyhteisön jäseniä. Toisaalta jännitteitä osana koulua olemiseen toivat erityisesti joidenkin koulunkäynnin ohjaajien kuvaukset siitä, ettei heitä arvostettu samoin kuin opettajia ja että heidät jätettiin jonkin toimintakäytännön tai päätöksenteon ulkopuolelle. Lisäksi osana koulua olemiseen toivat jännitteitä tiedonkulun haasteet yksittäisten luokkien välillä tai koko koulun tasolla, yleistä ja erityistä tukea painottavien luokkien erilaiset toimintakäytännöt ja koulun yhteisen toimintakulttuurin keskeneräisyys. Kaiken kaikkiaan osallistujat kuitenkin ajattelivat, että heidän sopeutumisensa uuteen kouluun ja työyhteisöön oli alkanut hyvin, kuten seuraava puheenvuoro osoittaa:

"Että jotenkin mä tunnen kuuluvani tänne. Ei ole sellaista, että opettajat ovat ylhäällä ja ohjaajat alhaalla, mitä on ennen ollut." (haastattelu, KKO)

Työtyytyväisyys. Opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunnetta edistivät työ-

yhteisössä viihtyminen, työnteon mielekkyys ja henkilöstön jaksaminen. Näiden kaikkien kuvattiin vahvistuneen lukukauden edetessä. Työtyytyväisyyttä ja sitä kautta yhteenkuuluvuuden tunnetta kuvasivat maininnat siitä, että vastaajat olivat motivoituneita vastaanottamaan uuden koulun aloittamiseen liittyviä haasteita ja kohtaamaan ne yhdessä. Työtyytyväisyyttä kuvaavia kommentteja esiintyi läpi aineiston myös muissa teemoissa. Sen sijaan yhteenkuuluvuuden tunnetta haastoivat kiireen ja riittämättömyyden tunteet, joita aiheuttivat asioiden keskeneräisyys, pitkiksi venyneet työpäivät ja henkilökuntavaje. Vastauksissa korostui huoli niin omasta kuin työtovereiden jaksamisesta. Tämänkaltaiset resursseihin liittyvät haasteet voivat merkittävästi heikentää opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunnetta, jos työnteon vaatimukset ovat liian suuria ja henkilöstön työtyytyväisyys heikkoa. Tätä kuvaavat seuraavat kommentit:

"Jatkuva kiire, tauot jäävät pitämättä, ei tapahdu kohtaamisia muiden kanssa, ei aikaa purkaa päivän tapahtumia. Tunne, että tekee työnsä huonosti, eikä ole täydellä teholla mukana. Pelkään loppuun palamista." (2. kysely, KKO)

"Henkilökunnan jaksaminen [huolestuttaa]. Koen itse jaksavani töissä hyvin, mutta työkavereiden väsymys näkyy ja kuuluu." (2. kysely, LO)

Kiireen tunne toi opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumiseen runsaasti jännitteitä, mikä oli nähtävissä läpi tutkimuksen aineiston. Kiireen tunne aiheutti useissa osallistujissa runsaasti huolta ja stressiä. Tämä haastoi heidän sopeutumistaan uuteen työyhteisöön ja

toimintakulttuuriin, kun aikaa rauhallisiin yhteisiin kohtaamisiin ei ollut. Toisaalta joidenkin osallistujien yksilöllisiin vahvuuksiin kuului huolettomampi suhtautuminen kiireeseen. He eivät antaneet kiireelle ”valtaa”, mikä helpotti keskittymistä työhön ja tilanteisiin sekä toisten kohtaamiseen.

Työkäytännöt

Työnjako ja yhteissuunnittelu. Osallistujien yhteenkuuluvuuden tunnetta edistivät onnistuneet yhdessä pidetyt oppitunnit. Eräs luokanopettaja kuvasi, että hänen ja erityisluokanopettajan onnistunut työnjako luokkien yhteisillä oppitunneilla mahdollisti kummankin opettajan henkilökohtaisten vahvuuksien hyödyntämisen sekä lyhyiden taukojen pitämisen ryhmän vetämisestä. Nämä yhteiset oppitunnit olivat luokanopettajan mukaan tärkeitä kummankin luokan oppilaille. Työnjaossa yhteenkuuluvuuden rakentumisen jännitteet linkittyivät pääasiassa koulun aloitusvaiheeseen liittyvään keskeneräisyyteen, kuten käytänteisiin, joista oli sovittu usean osallistujan mukaan joko hätäisesti tai ei ollenkaan. Lisäksi osa työtehtävistä oli jakautunut osallistujien mukaan epätasaisesti, mikä toi yhteenkuuluvuuden tunteeseen jännitteitä epäoikeudenmukaisuuteen liittyvien tunteiden kautta.

Opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunnetta edistivät myös onnistuneet kokemukset yhteissuunnittelusta. Joustavuus nähtiin merkittävänä osana onnistunutta yhteissuunnittelua, kun taas ajanpuute johti toisinaan suunnittelun epäonnistumiseen tai puuttumiseen. Yhteissuunnittelulle kaivattiin erikseen kohdennettua aikaa lukujärjestyksessä. Seuraavassa kommentissa kuvataan tätä

ajanpuutteeseen liittyvää jännitettä:

”Kun siihen ei oo annettu sitten taas yhtään resurssia siihen yhteissuunnitteluun. Ja tuntuu että nyt odotetaan sitä yhteisopettajuutta, niin se on kaikki sitten hoidettava vapaa-ajalla. Ehkä jatkossa, jos ajattelisi että uutta koulua ja uutta systeemiä [olla perustamassa], niin se olisi ollut ensiarvoisen tärkeää, että siihen olisi vaikka edes se yks tunti.” (haastattelu, LO)

Vastuun jakaminen ja sitoutuminen.

Vastuun jakaminen ja sitoutuminen ilmenivät aineistossa kuvauksina, joissa kerrottiin, että koulussa jaettiin yhdessä vastuuta oppilaista ja asioiden sujumisesta. Onnistuessaan tämä edisti opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunnetta, kun he eivät jääneet huolissaan yksin. Ympäröivä ilmapiiri mahdollisti huolten jakamisen ja selvittämisen. Onnistunut vastuun jakaminen ja sitoutuminen vaativat opetushenkilökunnalta joustavuutta erityisesti asioissa, jotka eivät välttämättä suoraan kuuluneet heidän omaan työnkuvaansa, mutta joiden ratkaisemiseen haluttiin sitoutua yhdessä. Osallistujat jakoivat vastuuta ammattiryhmien välillä ja eri tuen portailla, mikä vahvisti eri ammattiryhmien välistä yhteenkuuluvuutta. Toisaalta koulun toiminnassa näkynyt kahtiajako aikaisemman yleis- ja erityisopetuksen välillä haastoi vastuun jakamista ja sitoutumista, sillä tietyt käytännöt nähtiin vain toisen puolen tehtävänä. Tämä näkyi esimerkiksi turhautumisena siitä, että työtoverin ei nähty huolehtivan välituntivalvonnassa tasapuolisesti kaikkien ryhmien oppilaista. Osallistujat toivat myös esille, että he kaipasivat työtovereiltaan vahvempaa yhteistä sitoutumista koulun käytänteisiin ja siihen, että

kaikki auttaisivat toisiaan.

”Että ehkä sellaista mä haluaisin tänne, sellaista ymmärrystä, sellaista yhdessä tekemisen meininkiä, että kaikki auttaa kaikkia.” (haastattelu, ELO)

Pedagogisen ajattelun ja käytännön tietämyksen yhtenevyys. Teemaan liittyivät keskeisesti ymmärrys toisten ammattiryhmien käytänteistä ja arvostus heidän toimintaansa kohtaan, jotka onnistuessaan edistivät osallistujien yhteenkuuluvuuden tunnetta. Koulussa toteutettava runsas luokkien välinen yhteistyö oli merkittävässä osassa vahvistamassa tätä ymmärrystä. Seuraavassa kommentissa erityisluokanopettaja kuvasi, että hän uskoo eri ammattiryhmien välisen yhteenkuuluvuuden tunteen myös vahvistuvan tulevaisuudessa:

”Tässä on itsellekin tullut kauheasti ymmärrystä sen suhteen, että miksi se on vähän erilaisempaa se luokanopettajan työ ja miksei pysty kaikkia asioita, niin kyllä mulla sellaisia odotuksia vielä on, että mitä viiden vuoden päästä, että kyllä ne lähenevät, tämä kaksoisjärjestelmä lähenee toisiaan. Kyllä mä toivon, että tässä tulee yksöisjärjestelmä vielä tästä meidän Suomenkin opetuksesta.” (haastattelu, ELO)

Kahtiajakoön yleis- ja erityisopetuksen välillä kytkeytyi runsaasti jännitteitä, jotka ilmenivät erilaisina työ- ja opetustapoina, opetussuunnitelmaan liittyvinä näkemyseroina, luokanopettajien tottumattomuutena koulunkäynninohjaajien työpanoksen hyödyntämisessä sekä näkemyksinä siitä, että koulun rakenteissa ja toimintakulttuurissa korostetaan liikaa yleistä tai erityistä tukea. Erityistä tukea tarvitsevien oppi-

laiden kanssa työskentelevät osallistujat kaipasivat muihin perusopetuksen ryhmiin lisää erityispedagogista tietoa ja ymmärrystä oppilaiden tuen tarpeiden järjestämisestä. Työtovereiden pedagogista ajattelua ja käytännön tietämystä myös paikoin kyseenalaistettiin, mikä toi jännitteitä yhteenkuuluvuuden tunteeseen ja rakensi kuilua aikaisemman yleis- ja erityisopetuksen välille, kuten seuraavassa esimerkissä kuvataan:

”Kaikkien tulisi ymmärtää, että osa oppilaista ’opiskelee’ arjen taitoja, esim. ruokailuvälineiden käyttöä syödessä, pukeutumista, WC-käyntejä. Oppilaiden taidoissa on laaja kirjo. Rauhaa ja aikaa päiviin, ei juostaisi kello kaulassa perusopetuksen tahtiin.” (1. kysely, KKO)

Yksilöllisten vahvuuksien käyttäminen. Opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunnetta edistäviä yksilöllisiä vahvuuksia olivat muun muassa toisten kehuminen, yhteistyökäytänteiden hallitseminen ja oman tietämyksen jakaminen muille. Osallistujat esittivät, että opetushenkilökunnan vahvuuksia tulisi tuoda enemmän esille, jotta niitä osattaisiin paremmin hyödyntää koulun arjessa. Vahvuuksien korostaminen ja esille tuominen puolestaan mahdollistaisivat tunteen siitä, että jokainen on arvostettu ja tärkeä työyhteisön jäsen. Työtovereiden vahvuuksia tunnistettiin jo lukukauden alussa, mitä seuraava vastaus kuvaa:

”Paljon ammattitaitoa opeissa ja ohjaajissa, kun kaikki vaan [saadaan] esiin.” (1. kysely, ELO)

POHDINTA

Tarkastelimme tässä tutkimuksessa uuden alakoulun opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunnetta edistäviä ja siihen jännitteitä tuovia tekijöitä. Vasta avatun koulun ensimmäisen lukuvuoden alkua voidaan pitää vaativana muutostilanteena koulun opetushenkilökunnalle, johdolle ja oppilaille. Vastaavanlaisia muutos- tai poikkeustilanteita on nyky-yhteiskunnassamme paljon. Koulujen yhdistämisen lisäksi yksittäisten koulujen opetushenkilökunnan vaihtuvuus aiheuttaa yhä useammin vaativia muutostilanteita koulujen toimintakulttuuriin. Henkilökunnan vaihtuvuuden lisääntyminen liittyy muun muassa yhteiskunnassamme vallitsevaan työkuultuuriin, jossa työpaikkaa ja alaa vaihdetaan useammin kuin ennen, näkemyksiin työn vaativuuden ja palkan suhteesta, väestön ikääntymiseen sekä uusien ja kauemmin alalla olleiden opettajien työssä jaksamisen haasteisiin (ks. esim. Hanushek ym., 2016). Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että tämänkaltaiset työelämän muutoshasteet ovat monimutkaisia ja henkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunteen rakentaminen vaatii yksilön ylittävää otetta ja tulkintaa.

Tässä tutkimuksessa uuden koulun opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunnetta lähestyttiin aikaisempaan tutkimukseen perustuvien kolmen ulottuvuuden avulla (Juvonen, 2006; Pesonen ym., 2020b; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Ulottuvuudet olivat 1) arvot ja viihtyminen, 2) suhteet työtovereihin ja koulun johtoon ja 3) työkäytännöt. Niiden avulla tutkimuksessa oli mahdollista tarkastella yhteenkuuluvuuden tunnetta niin yksilön kuin laajemmin koko työyhteisön tasolla. Nämä kaikki ulottuvuudet pitivät sisällään tekijöitä, jot-

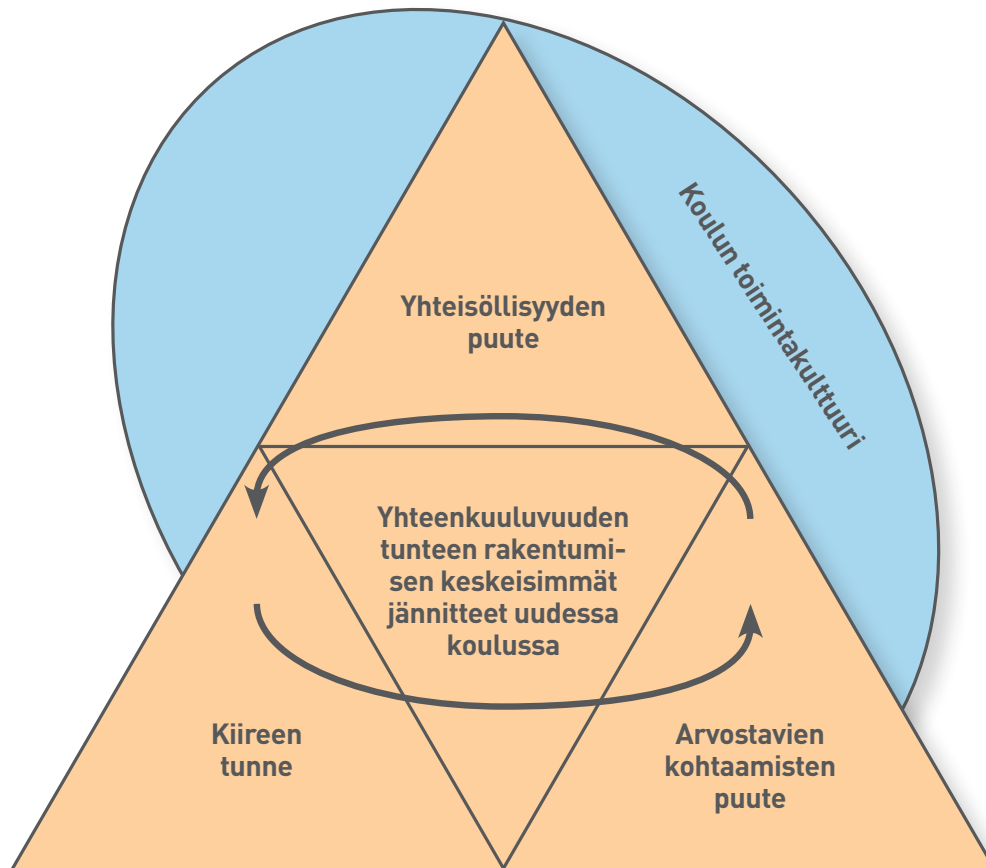
ka edistivät henkilökunnan yhteenkuuluvuutta, sekä tekijöitä, jotka toivat siihen jännitteitä. Tutkimukseen osallistunut opetushenkilökunta arvioi useita asioita, kuten koulun sisäistä tiedotusta, keskenään ristiriitaisesti: Toiset kuvasivat tiedotusta onnistuneeksi ja kuvasivat sen edistäneen yhteenkuuluvuuden tunnetta. Toisten mielestä tiedotus oli epäonnistunutta ja se oli tuonut heidän yhteenkuuluvuuden tunteensa rakentumiseen jännitteitä.

Kuvio 3 havainnollistaa yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumisen keskeisimpiä jännitteitä ja niiden suhteita (ks. nuolet kuviossa). Tutkimuksemme perusteella kriittisiä tekijöitä opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunteen ja toimintakulttuurin onnistuneessa rakentumisessa uuden koulun käynnistämävaiheessa ovat erityisesti työtovereiden arvostava kohtaaminen, yhteisöllisyys ja kiireeseen suhtautumisen taidot. Jokainen tekijä kytkeytyi useaan tutkimuksessa tarkasteltuun ulottuvuuteen, ja niihin liittyvät kuvaukset myös vaihtelivat eri vastaajilla. Huoletonta kiireeseen suhtautumista voidaan pitää yksilön vahvuutena, kun taas arvostavat kohtaamiset ja yhteisöllisyys sekä sen puute rakentuvat yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa ja yhteisessä toiminnassa. Pohdimme seuraavissa kappaleissa näiden kolmen tekijän merkityksiä tarkemmin.

Yhteisöllisyyden puute näkyi tutkimuksessa työyhteisön jakautumisena. Tutkimuksen analyysissä havaittu kahtiajako yleisopetukseen ja erityisopetukseen loi työyhteisöön ja sen toimintakulttuurin rakentumiseen merkittäviä jännitteitä, jotka haastoivat opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunnetta (ks. myös Paju, 2021). Analyysimme perusteella tutkimuksen koulun ei niinkään kuvattu rakentuvan

Kuvio 2

Yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumisen keskeisimmät jännitteet uuden koulun toimintakulttuurissa



oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolmen tason (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki) kautta, vaan opetushenkilökunnan jäsenten ja heidän tavoitteidensa nähtiin edustavan joko yleis- tai erityisopetusta. Kummallakin puolella vallitsi pelko siitä, että koulun johto painottaisi suunnitelmissaan ja toiminnassaan liikaa toista ja että vastakkaisen puolen edustajat eivät ymmärtäisi oman puolen oppilaiden pedagogisia tarpeita.

Kahtiajakoisuus oli tietysti määrin läsnä koulun suunnittelusta lähtien, kun erityiskouluja, joissa oli runsaasti erityis-

tä tukea tarvitsevia oppilaita, päätettiin yhdistää lähikoulujen kanssa. Työyhteisön jakautumista tutkimuksen tuloksissa korosti vääjäämättä koulunkäynninohjaajien ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden suuri osuus koulun opetushenkilökunnasta ja oppilaista. Lisäksi koulun rakennetta (esim. lukujärjestykset) ja toimintakulttuuria määrittä yhteistyö erityistä ja yleistä tukea painottavien luokkien välillä. Näin ollen voidaan todeta, että koulussa, jossa luokkien välinen yhteistyö on keskeinen osa oppimisen tuen järjestämistä, voivat opetuksen erilaiset painotukset aiheuttaa kit-

kaa yhteenkuuluvuuden tunteen muodostumisessa (ks. myös Paju ym., 2018).

Tulosten mukaan yhteenkuuluvuuden tunnetta edisti keskeisesti arvostava kohtaaminen, mutta siihen sisältyi myös runsaasti jännitteitä. Työtovereiden osoittama arvostus on havaittu yhteenkuuluvuuden kannalta tärkeäksi myös aikaisemmassa tutkimuksessa (esim. Goodenow, 1993). Arvostusta näytettiin pienissä arjen kohtaamisissa ja teoissa.

Arvostava kohtaaminen kytkeytyi aikaisempaan yleis- ja erityisopetuksen kahtiajakoon ja eri ammattiryhmien välisiin jakoihin. Uuden koulun yhteisöllisyys ei ole mahdollista ilman arvostusta toisia ammattiryhmiä kohtaan, mutta jollei toisen ammattikunnan työnkuvaa täysin tunneta tai ymmärretä, voi arvostuksen osoittaminen olla myös hankalaa. Eri ammattikuntien näkökulmat ja vahvuudet olisivat saatava näkyviin, ja uusiin työtovereihin tutustumiseen pitäisi varata tarpeeksi aikaa.

Suhtautuminen kiireeseen loi yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumiseen jännitteitä. Opetushenkilökunnan harvat kohtaamiset ja suunnitteluajan puute vaikeuttivat uudessa koulussa työtovereihin tutustumista ja kouluun kiinnittymistä (ks. myös Da Fonte & Barton-Arwood, 2017). Kiireen tunne vaikutti merkittävästi opetushenkilökunnan työtyytyväisyyteen. Lisäksi uuden koulun käynnistämisvaiheeseen sisältyi runsaasti ylimääräistä työtä, ja koulun asettamat vaatimukset tehdä luokkien välistä yhteistyötä tuntuivat joistakin osallistujista liian nopeilta ja raskailta. Kiireen tunne saattoikin osaltaan ylläpitää työyhteisön jakautuneisuutta sekä aikaisemman yleis- ja erityisopetuksen että koulunkäynninohjaajien ja opettajien välillä, kun opetushenkilökunnan väliset kohtaamiset oli-

vat vähissä.

Tutkimuksessa havaittu kahtiajako yleis- ja erityisopetukseen on eräänlainen ilmentymä yhteenkuuluvuuden politiikan toteutumisesta ja toteutumattomuudesta. Havainto työyhteisön jakautumisesta on mielenkiintoinen ja vie yhteenkuuluvuuden tarkastelun perinteisemmästä yksilön tason ja henkilökohtaisen kokemuksen korostamisesta yhteenkuuluvuuden politiikkaan (Pesonen ym., 2020a). Yhteenkuuluvuuden politiikka liitetään usein laajempaan keskusteluun koulutuksesta ja siihen liittyvistä arvoista (esim. Pesonen & Nieminen, 2021; Yuval-Davis, 2011). Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet luovat eräänlaisen pohjan yhteenkuuluvuuden politiikan toteuttamiselle.

Suomalainen peruskoulu on vahva instituutio, jolla on juurtuneet rakenteet, toimintatavat ja käsitteet. Niiden muuttaminen on hidasta. Vuoden 2010 lakimuutoksen tuoman erityisopetuksen reformin tavoitteena oli purkaa yleis- ja erityisopetuksen kaksijakoinen järjestelmä yhdeksi oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmäksi (ks. Ahtiainen, 2015). Ajatusmallin muuttaminen kolmiportaiseen tukeen, jota jokainen oppilas saa, on kuitenkin vaikeaa, ja vanhan kahtiajaon on myös muissa tutkimuksissa havaittu olevan kouluissa yhä voimakkaasti läsnä (ks. esim. Lintuvuori, 2019).

Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että opettajien eriytyneet tehtävästään ja itsenäinen työtapa eivät tue yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumisen kannalta merkittävää yhteistyötä (Paju ym., 2018). Lisäksi yleis- ja erityisopetuksen kahtiajako on vahvasti läsnä opettajankoulutuksessa: erityisopettajille on

tarjolla oma opintosuuntansa, vaikka myös luokan- ja aineenopettajat tarvitsevat yhä enemmän erityispedagogista osaamista. Erityisopettajat eivät ole ainoita, jotka antavat erityisopetusta, vaan oppimisen ja koulunkäynnin tukea annetaan jokaisessa opetusryhmässä. Opettajien tehtävämikkeet ovat kuitenkin pysyneet samoina, huolimatta työnkuvan laajenemisesta.

Näkemyksen ja kokemusten tutkimuksessa on keskeistä huomioida aineistoon ja sen keräämiseen liittyvät vallan, motiivin, tulkinnan ja päätösten vaikutukset (ks. Tökkäri, 2018). Vaikka tutkimukseen osallistujien kokemusmaailma on heille itselleen totta, on tuloksissa kyse puheesta, joka ei välttämättä ole sama kuin se, mitä loppujen lopuksi todellisuudessa tapahtuu ja ajatellaan sekä miten toimitaan. Lopulta haastattelututkimuksen aineisto on osallistujien ja tutkijoiden haastattelutilanteessa luoma yhteinen rakennelma (ks. myös Kajamaa, 2011).

Tulevissa tutkimuksissa olisikin tärkeää havainnoida ja tarkastella opetushenkilökunnan ja koko koulun yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumista monipuolisilla aineistonkeruumenetelmillä hyödyntämällä esimerkiksi havainnointia ja oppilaskeskeisiä tiedonkeruumenetelmiä. Lisäksi olisi tärkeää kerätä systemaattisesti vastaavanlaista aineistoa myös muista uusista kouluista ja työympäristöistä, jotta tutkimuksen tuloksia voitaisiin verrata erilaisiin toimintakulttuureihin. Jatkossa olisi myös tärkeää tarkastella keinoja, joilla voitaisiin purkaa tutkimuksessa havaittuja yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumisen jännitteitä: työyhteisön jakautumista ja siihen liittyvää yhteisöllisyyden puutetta, kiireen tuntua ja arvostavan kohtaamisen puutetta.

Tämä tutkimus on osoittanut opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumisen olevan moniulotteinen ilmiö. Ilmiöön kytkeytyy useita yhteenkuuluvuuden tunnetta edistäviä ja siihen jännitteitä tuovia tekijöitä. Tutkimustulosten perusteella yhteenkuuluvuuden tunne ei muodostu itsestään, vaan sen rakentamiseen tarvitaan yhteenkuuluvuuden tunteen tekijöiden entistä parempaa tunnistamista ja uutta toimintakulttuuria luovaa yhteistyötä opettajien, koulunkäynninohjaajien ja rehtoreiden kesken.

Kirjoittajatiedot:

Satu Peltomäki, KM, väitöskirjatutkija, Helsingin yliopisto, tutkija, Tampereen yliopisto

Veera Rautiainen, KM, erityisopettaja, Laakavuoren ala-asteen koulu

Henri Pesonen, KT, dosentti, Apulaisprofessori, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Erityispedagogiikan laitos, Oslon yliopisto

Anu Kajamaa, FT, Professori, Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto

Birgit Paju, KT, rehtori, Lintuvaaran koulu

Elina Kontu, FT, professori, Yhteiskuntatieteiden tiedekunta, Tampereen yliopisto

LÄHTEET

- Ahtiainen, R. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Eriyisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 25–42). Kasvatusalan tutkimuksia 67. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Albudaiwi, D. (2017). Survey: open-ended questions. In M. Allen (toim.), *The Sage encyclopedia of communication research methods* (pp. 1716–1717). SAGE Publications, Inc. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483381411.n608>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529.
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2018). Principals' emotional support and teachers' emotional reframing: The mediating role of principals' supportive communication strategies. *Psychology in the Schools*, 55(7), 867–879. <https://doi.org/10.1002/pits.22130>
- Da Fonte, M. A., & Barton-Arwood, S. M. (2017). Collaboration of general and special education teachers: Perspectives and strategies. *Intervention in School and Clinic*, 53(2), 99–106. <https://doi.org/10.1177/1053451217693370>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits. Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Fox, A., & Wilson, E. (2009). "Support our networking and help us belong!" Listening to beginning secondary school science teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(6), 701–718.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79–90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(19930301\)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(19930301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X)
- Gopalan, M., & Brady, S. T. (2020). College students' sense of belonging: A national perspective. *Educational Researcher*, 49(2), 134–137. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X19897622>
- Hagerty, B. M. K., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L., Bouwsema, M., & Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Psychiatric Nursing*, 3, 172–177. [https://doi.org/10.1016/0883-9417\(92\)90028-H](https://doi.org/10.1016/0883-9417(92)90028-H)
- Hanushek, E., Rivkin, S., & Schimanc, J. (2016). Dynamic effects of teacher turnover on the quality of instruction. *Economics of Education Review*, 55, 132–148. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.08.004>
- Husu, J., & Toom, A. (2010). Opettaminen neuvotteluna – oppiminen osallisuutena: opettajuus demokraattisena professiona. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita* (s. 133–147). Kasvatusalan tutkimuksia 52. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Juutinen, J. (2018). Inside or outside? Small stories about the politics of belonging in preschools. Dissertation. University of Oulu.
- Juvonen, J. (2006). Sense of belonging, social bonds, and school functioning. Teoksessa P. Alexander & P. Winne (toim.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 655–674). New York, NY: Macmillan.
- Kajamaa, A. (2011). Unraveling the helix of change: An activity-theoretical study of health care change efforts and their consequences. Dissertation. University of Helsinki.
- Lintuvuori, M. (2019). Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Lune, H., & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.
- Maslow, A. (1962). *Toward a psychology of being*. Van Nostrand.
- Nislin, M., & Pesonen, H. (2019). Associations of self-perceived competence, well-being and sense of belonging among pre- and in-service teachers encountering children with diverse needs. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 424–440. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1533093>
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Paju, B. (2021). An expanded conceptual and pedagogical model of inclusive collaborative teaching activities. Dissertation. University of Helsinki.
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2018). Contradictions as drivers for improving inclusion in teaching pupils with special educational needs. *Journal of Education and Learning* 7(3), 11–22. <http://doi.org/10.5539/jel.v7n3p11>
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2022). Collaboration for inclusive practices: teaching staff perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 66(3), 427–440. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. painos.). SAGE Publications.

- Pesonen, H. (2016). Sense of belonging for students with intensive special education needs: An exploration of students' belonging and teachers' role in implementing support. Helsingin yliopisto.
- Pesonen, H., & Nieminen, J. H. (2021). Huomioi oppimisen esteet: Inklusiivinen opetus korkeakoulutuksessa. PS-kustannus.
- Pesonen, H., Nieminen, J. H., Vincent, J., Waltz, M., Lahdelma, M., Syurina, E. V., & Fabri, M. (2020a). A socio-political approach on autistic students' sense of belonging in higher education. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1852205>
- Pesonen, H., Rytivaara, A., Palmu, I., & Wallin, A. (2020b). Teachers' stories on sense of belonging in co-teaching relationship. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705902>
- Schreier, M (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R., & Simola, H. (2015). Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. *Kasvatusalan tutkimuksia 68*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus 6: Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 64–84). Lapland University Press.
- Yuval-Davis, N. (2011). Power, intersectionality and the politics of belonging. FREIA Working Paper Series No. 75. Aalborg University.

Minna Kyttälä
Mervi Lahtomaa
Milla Rantamäki

Hyvän arvioitsijan muotokuva – erityisopettajaksi opiskelevien käsityksiä hyvän arvioitsijan ominaisuuksista

Kohokohdat

- Hyvä arvioitsija on erityisopettajaksi opiskelevien mielestä toisaalta pedagogisesti taitava palautteenantaja ja toisaalta eettisesti tietoinen ihmissuhdeosaaja.
- Erityisopettajaksi opiskelevien käsityksissä hyvän arvioitsijan taidoista ja ominaisuuksista on yksilöllisiä eroja, jotka saattavat vaikuttaa siihen, mitä taitoja tai ominaisuuksia opiskelija itsessään opintojen aikana vahvistaa.
- Oikeudenmukaisuus nivoutuu hyvin vahvasti monien opiskelijoiden käsityksiin hyvän arvioitsijan ominaisuuksista.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin erityisopettajaksi opiskelevien ($N = 148$) käsityksiä hyvän arvioitsijan ominaisuuksista. Aineisto koostuu sähköisellä kyselylomakkeella kerätyistä avoimista vastauksista. Aineisto on analysoitu aineistolähtöisesti ja teoriaohjaavasti laadullista ja määrällistä sisällönanalyysia käyttäen ja sen jälkeen havainnollisiin tyypeihin tiivistäen. Tu-

lostien perusteella hyvä arvioitsija on toisaalta pedagogisesti taitava palautteenantaja ja toisaalta eettisesti tietoinen ihmissuhdeosaaja. Erityisopettajaksi opiskelevien välillä oli kuitenkin eroja siinä, minkälaisia ominaisuuksia ja taitoja he vastauksessaan painottivat. Aineistosta muodostettiin viisi erilaista käsitystyyppiä, joissa painoutuivat joko 1) pedagoginen

osaaminen, 2) oikeudenmukaisuus, 3) vuorovaikutustaidot, 4) oikeudenmukaisuus ja vuorovaikutustaidot tai 5) kaikki kolme osa-alueetta. Tulokset viittaavat siihen, että opiskelijoilla on näin ollen myös hieman erilainen käsitys siitä, minkälaisia taitoja ja ominaisuuksia he pyrkivät itsessään vahvistamaan koulutuksen aikana. Tutkimuksessa pohditaan tulosten merkitystä erityisopettajakoulutuksessa ja siellä kehittyvässä arviointiosaamisessa.

Asiasanat: arviointi, arviointikäsitteet, erityisopettaja, erityisopettajakoulutus

JOHDANTO

Erityisopettajan työ sisältää paljon erilaisia arviointitehtäviä, joiden suorittaminen vaatii opettajalta taitoa käyttää arviointimenetelmiä (Xu & Brown, 2016), tulkita arviointituloksia (Griffin & Nix, 1990), soveltaa tietoa erilaisten johtopäätösten ja käytännön ratkaisujen tekemiseen perustellusti, eettisesti ja yhdenvertaisesti (Atjonen, 2014; Pastore & Andrade, 2019), antaa palautetta ja ohjata palautteen vastaanottamiseen (Hattie & Timperley, 2007; Nash & Winstone, 2017) sekä kommunikoida arviointituloksista monien eri tahojen kanssa (Blackwell & Stockall, 2019). Opettajaksi opiskelevan valmiudet vahvistuvat näihin tehtäviin opintojen aikana ja erilaisissa opetustehtävissä (Kyttälä, Björn, Rantamäki, Närhi & Aro, 2022; Smith, Hill, Cowie & Gilmore, 2014; Xu & He, 2019).

Opinnot ja kokemus arviointitehtävistä ja arvioinnin kohteena olemisesta muokkaavat myös väistämättä opiskelijan kuvaa siitä, minkälaisia ominaisuuksia ja taitoja hyvältä arvioitsijalta vaaditaan. Tätä kuvaa muokkaavat myös järjestelmätason arviointilinjaukset (esim. Perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteet; Opetushallitus 2014; 2020) ja julkinen keskustelu. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme, minkälaisia ominaisuuksia ja taitoja erityisopettajaksi opiskelevat liittävät hyvään arvioitsijaan ja minkälaisia käsitystyyppisiä eli hyvän arvioitsijan muotokuvia opiskelijat mainitseviensa ominaisuuksien ja taitojen perusteella edustavat.

Erityisopettajaksi opiskelevien arviointiin kohdistuvia käsityksiä on tutkittu aiemmin verrattain vähän huolimatta siitä, että arviointi integroituu vahvasti erityisopettajan työhön ja arviointiosaaminen on siten olennainen osa erityisopettajan ammattitaitoa. Yksilölliset käsitykset ohjaavat vahvasti sitä, miten opettaja arviointia työssään toteuttaa (Barnes ym., 2014; Brown, 2008), eli teknisen arviointitaidon lisäksi opettajan toimintaa suuntaavat hänen käsityksensä esimerkiksi siitä, mitä, miten ja miksi hänen pitäisi arvioida ja miten ja miksi hänen pitäisi arviointituloksia tulkita. Erityisopettajaksi opiskelevia käsittelevät tutkimukset ovat aiemmin kohdistuneet heidän käsityksiinsä arvioinnin tehtävistä (Kyttälä, ym., 2021; Kyttälä, ym., 2022) ja arviointitavoista (Kyttälä & Björn, 2023).

Tämä tutkimus laajentaa näkökulmaa opiskelijoiden käsityksiin hyvän arvioitsijan ominaisuuksista. ”Hyvän arvioitsijan” ihanteen oletetaan heijastavan myös niitä ominaisuuksia ja taitoja, joiden vahvistamista opiskelija pitää tärkeänä opintojen aikana.

Arviointi erityisopettajan työssä

Erityisopettajan työssä, inklusiivisen koulun kontekstissa, erilaiset arviointitehtävät kietoutuvat keskeisesti oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamiseen, joka on

yksi keskeisistä erityisopettajan vastuualueista ja työtehtävistä (Takala ym., 2018) ja jonka puitteissa erityisopettaja tekee yhteistyötä niin oppilaiden, vanhempien kuin muiden opettajien ja ammattilaisten kanssa (Takala & Ahl, 2014). Arviointitehtävät liittyvät tuen tarpeen tunnistamiseen, tukimuotojen valintaan ja myös tuen vaikuttavuuden seuraamiseen ja tukimuotojen päivittämiseen (ks. esim. Kyttälä ym., 2021). Arvioinnin tehtävä tässä kontekstissa on tukea arkipäivän päätöksentekoa, jonka avulla varmistetaan riittävän, oikeanlaisen ja oikea-aikaisen tuen tarjoaminen oppijalle. Erityisopettaja toimii myös muiden ammattilaisten tukena päätöksenteossa (Takala ym., 2009).

Arviointi on prosessi, joka sisältää mittaamista, mittaustulosten dokumentointia ja tulkintaa ja johtopäätösten tekemistä sekä konkreettista päätöksentekoa. Se edellyttää, että opettajalla on riittävästi arviointia koskevaa tietoa (käsitteellinen ulottuvuus) ja käytännöllistä taitoa (käytännöllinen ulottuvuus; Pastore & Andrade, 2019). Arviointitieto toimii arviointikäytäntöjen perustana (Xu & Brown, 2016). Jotta opettaja voi hyödyntää monenlaisia arviointimenetelmiä, hänen on tunnettava ne (ks. esim. Kyttälä & Björn, 2023) ja niiden erilaiset käyttötarkoitukset, käyttötavat sekä haasteet, joita tulosten tulkintaan liittyy. Arviointiin liittyy myös palautteen antaminen, mikä edellyttää opettajalta taitoja muotoilla palaute tarkoituksenmukaisesti (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007) ja toisaalta vahvistaa oppijan osallisuutta ja toimijuutta palauteprosessissa ohjaten oppijaa antamaan ja vastaanottamaan palautetta (Nash & Winstone, 2017).

Arviointi integroituu opetustyöhön

monesti niin kiinteästi, että opettaja itse ei välttämättä miellä kaikkia arviointitehtäviä arvioinniksi. Arviointi ei edellytä erityistä arviointitilannetta tai erityistä arviointiin suunniteltua välinettä, vaan arviointia on myös kaikki se epämuodollinen havainnointi, jota opettaja työssään jatkuvasti tekee (Harlen & James, 1997). Erityisopettajaksi opiskelevien välillä on havaittu eroja siinä, miten suppeasti tai laajasti he käsittävät arvioinnin tehtävät (Kyttälä ym., 2021; 2022a). Osa heistä käsittää arvioinnin liittyvän hyvin suppeasti lähinnä osaa mistason määrittämiseen, ja osa pitää sitä laajemmin tuen toteuttamiseen ja vaikuttavuuden seuraamiseen liittyvänä jatkuvana prosessina. Tähän liittyy myös kysymys arvioinnin kohteesta. Perinteisesti arvioinnin kohde on perusopetuksessa ollut yksilö, oppilas, mutta arvioinnin laajentaminen koskemaan opettajan ja oppimisympäristön onnistumista laajentaa myös käsitystä arvioinnin kohteesta (Björn ym., 2018).

Koska erityisopettaja tekee jatkuvaa yhteistyötä oppilaan, vanhempien ja muiden ammattilaisten kanssa ja päätöksiä, jotka voivat vaikuttaa monien ihmisten elämänkulkuun, keskeistä on myös arviointiosaamisen sosiaalis-emotionaalinen ulottuvuus, johon liittyy vuorovaikutus oppilaan, vanhempien ja kollegojen kanssa; tärkeitä ovat myös arviointiin liittyvien valta- ja eettisten kysymysten ymmärtäminen sekä arvioinnin eettisyys ja yhdenvertaisuus (Pastore & Andrade, 2019). Vuorovaikutustilanteissa vaikuttavat lukuisat erilaiset yksilölliset ja tilannetekijät, joihin kuuluvat esimerkiksi sosiaaliset taidot (Spitzberg & Cupach, 2011) ja osapuolten persoonallisuuspiirteet (Jensen, 2016; Sims, 2016).

Vaikka Pastore ja Andrade (2019)

ovat sisällyttäneet eettiset kysymykset ja yhdenvertaisuuden sosiaalis-emotionaalisen ulottuvuuden alle, eettinen ulottuvuus voisi olla perusteltua erottaa omaksi kokonaisuudekseen. Arviointiin liittyy vahvasti eettisiä ongelmakohtia, joita opettaja työssään kohtaa ja jotka voivat liittyä arviointiin hyvin monella tavalla ja tasolla (ks. esim. Alm & Colnerud, 2015; Fan ym., 2019). Eettiset ongelmakohtat ja niiden ratkaiseminen voivat liittyä luottamuksellisuuteen, joka sivuaa myös vuorovaikutusta, mutta ne voivat liittyä myös hyvin käytännöllisiin testituloksen tulkintaan liittyviin kysymyksiin tai arvosanan antamiseen. Toisaalta esimerkiksi empatia kietoutuu vahvasti sekä vuorovaikutustilanteisiin että eettiin päätöksentekoon (Tirri, 2019).

Erityisopettajan työssä tarvittava arviointiosaaminen sisältää siis tietoja ja taitoja, joita on helpompi harjoittaa ja vahvistaa, mutta se kietoutuu myös vahvasti opettajan henkilökohtaisiin arvoihin (Barni ym., 2018) ja esimerkiksi vuorovaikutustilanteissa vaikuttaviin persoonallisuuden piirteisiin (Jensen, 2016; Sims, 2016), jotka eivät ole välttämättä niin helposti muokattavissa tai harjoitettavissa.

Hyvä opettaja = hyvä arvioitsija?

Kun erityisopettajaksi opiskelevia pyydetään kuvailemaan hyvän arvioitsijan ominaisuuksia ja taitoja, heitä pyydetään samalla kuvailemaan hyvän arvioitsijan ihannekuva. Opettajaksi opiskelevan ihannekuva opettajasta muodostuu toisaalta omien kokemusten kautta, ja ihanneopettajaan liitetään ominaisuuksia, joita omilla hyvillä opettajilla on ollut (Salton ym., 2021). Kuva opettajan ihanneominaisuuksista muovautuu myös opettajankou-

lutuksen aikana, koska opettajankoulutus rakentuu käsitykselle ihanneopettajuudesta ja siihen liittyvistä ominaisuuksista ja taidoista (Furuhagen ym., 2019), joita koulutuksessa pyritään vahvistamaan. Toisaalta kuvaa hyvästä opettajasta rakennetaan myös julkisessa virallisessa ja epävirallisessa keskustelussa (esim. Yle, 2020), joka muokkaa itse kunkin kuvaa siitä, mikälainen opettajan pitäisi olla. Edellä mainitussa Ylen artikkelissa nuoret kertoivat esimerkiksi arvostavansa opettajaa, joka kuuntelee ja antaa nuorelle aikaa.

Hyvä opettaja on yhdistetty sellaisiin ominaisuuksiin kuin tehokkuus (Goldhaber ym., 2013; Loeb ym., 2014; Stronge ym., 2011) ja laatu (Baier ym., 2019), joiden indikaattorina pidetään muun muassa sitä, miten hyvin oppijat suoriutuvat (Goldhaber ym., 2013), miten hyvin oppijoiden yksilölliset tarpeet tulevat kohdatuiksi (Baier ym., 2019) tai miten opettaja onnistuu säilyttämään häiriöttömän ilmapiirin (Baier ym., 2019). Arvioinnin osalta hyvän opettajan ominaisuuksina pidetään esimerkiksi taitoa hyödyntää erilaisia epämuodollisia ja muodollisia arviointimenetelmiä oikeisiin tarkoituksiin ja antaa merkityksellistä palautetta (Black & Wiliam, 2018; Hattie & Timperley, 2007).

Hyvän opettajuuden määrittelyä ovat hallinneet toisaalta ”taitavan käsityöläisen diskurssi”, joka pelkistää opettajan hyvyyden tiettyihin opettamiseen liittyviin taitoihin, joita käyttämällä ja soveltamalla opettaja saa oppilaat edistymään, ja toisaalta ”reflektiivisen ammattilaisen diskurssi”, jossa hyvä opettajuus kulminoituu taitoon reflektoida omia käsityksiään ja toimintatapojaan (Moore, 2004). Xun ja Brownin (2016) mallissa opettajan arviointiosaaminen rakentuu sekä laajasta tietopohjasta

ja sitä koskevista käsityksistä, jotka toimivat arviointikäytäntöjen perustana, että taidosta reflektoida sekä omia käytäntöjä että arviointia koskevia käsityksiä. Arviointiosaamisen pohjana oleva tietopohja käsittää oppiainetietoa, pedagogista sisältötietoa, arviointia koskevaa menetelmällistä tietoa, arvosanan antamista koskevaa tietoa, palautetta, vertais- ja itsearviointia, arviointitiedon tulkitsemista ja kertomista sekä eettisiä kysymyksiä koskevaa tietoa.

Kun opettaja muovaa ja luo omia arviointikäytäntöjään, prosessia ohjaavat myös järjestelmätason linjaukset, kuten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014, 2020). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2020) painottuvat kaksi arvioinnin päätehtävää, joista ensimmäinen liittyy oppijan opiskelun ohjaamiseen ja kannustamiseen sekä oppijan itsearvioinnin taitojen kehittämiseen (formatiivinen arviointi), ja toinen tehtävä puolestaan sen määrittämiseen, miten oppija on saavuttanut eri oppiaineille asetetut tavoitteet (summatiivinen arviointi).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet luovat hyvän arvioitsijan ihanteen määrittelemällä myös arvioinnin yleiset periaatteet, joita ovat arvioinnin yhdenvertaisuus, edellytys avoimuudesta, yhteistyöstä ja osallisuudesta, suunnitelmallisuus, johdonmukaisuus ja monipuolisuus. Tämän lisäksi arvioinnin tulee perustua tavoitteisiin ja kriteereihin ja arvioinnissa on otettava huomioon oppilaiden ikäkausi ja edellytykset. Nämä ominaisuudet ja taidot ohjaavat käsitystä hyvästä arvioitsijasta, koska ”hyvän arvioitsijan” oletetaan pystyvän linjausten perusteella määriteltyjen periaatteiden mukaiseen arviointiin.

Ongelmallista näissä järjestelmätason linjauksissa on Suomessa se, että ne määrittelevät melko ylimalkaiset tavoitteet sille, minkälaista hyvän arvioinnin pitäisi koulun kontekstissa olla, mutta eivät tarjoa täsmällisiä toimintamalleja tai kriteereitä (Atjonen, 2021). Tavoitteiden ja ylimalkaisten kriteereiden tulkinta on aina subjektiivista ja perustuu opettajan yksilöllisiin käsityksiin ja kokemuksiin. Lisäksi on syytä huomata, että opettaja voi olla hyvä arvioitsija, vaikka ei aina, esimerkiksi käytettävissä olevien resurssien vuoksi, voi toteuttaa arviointiin liittyviä tehtäviä optimaalisesti (ks. esim. Korthagen, 2004).

Erityisen tuen tarpeen oppilaiden kanssa työskentelevät ammattilaiset mainitsevat ammattilaisen tärkeiksi ominaisuuksiksi kiltteyden, rehellisyyden, huumorintajun, reiluuden ja rakkauden (Korn ym., 2016). Ne liittyvät vahvasti huolenpitoon ja ihmisen kohtaamisen yksilönä ja ovat melko kaukana sellaisesta tehokkuudesta, jota mitataan oppilaiden menestymisellä. Inklusiivisen koulun kontekstissa oleelliseksi onkin nostettu kaikkien oppilaiden emotionaalinen, sosiaalinen ja akateeminen hyvinvointi, jonka toteutuminen on kaikkien koulun aikuisten vastuulla (Schwab & Alnahdi, 2020). Tutkimukset myös osoittavat, että opettaja ja hänen tapansa toimia ovat hyvin merkityksellisessä roolissa siinä, miten turvalliseksi oppilas olonsa koulussa kokee ja miten reilusti hän tuntee tulleen kohdelluksi (Adderley ym., 2015).

Tirri (2019) puhuu opettajan eettisestä herkkyydestä, joka liittyy opettajan kykyyn asettua toisten asemaan ja ymmärtää oman toimintansa vaikutuksia ja on vahvasti yhteydessä myös kykyyn tulla toimeen toisten kanssa. Tämä on

erittäin tärkeää erityisopettajan työssä, jossa opettaja on vastuussa monenlaisesta oppilaaseen kohdistuvasta arvioinnista, arvioinnin seurauksista ja siitä, miten moninaisen oppilasjoukon tarpeet tulevat arvioinnin ja siihen liittyvän päätöksenteon kautta kohdatuiksi.

Tutkimuksen tavoitteet

Tarkastelemme tutkimuksessamme erityisopettajaksi opiskelevien käsityksiä hyvän arvioitsijan taidoista ja ominaisuuksista. Tavoitteena on lisätä ymmärrystä tulevien erityisopettajien arviointivalmiuksia ohjaavista käsityksistä ja tuottaa tutkimukseen perustuvaa tietoa erityisopettajakoulutusten kehittämisen tueksi.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Minkälaisia hyvän arvioitsijan ominaisuuksia ja taitoja erityisopettajaksi opiskelevat nimeävät?
2. Minkälaisia käsitystyyppisiä opiskelijat mainitseviensa ominaisuuksien ja taitojen perusteella edustavat?
3. Miten eri käsitystyyppisiä edustavat opiskelijat eroavat iän, suoritettujen erityispedagogiikan opintokokonaisuuksien ja aiemman opetuskokemuksen suhteen?

MENETELMÄT

Osallistujat ja aineistonhankinta

Tutkimusaineisto kerättiin Webropol-pohjaisella kyselylomakkeella, johon vastasivat neljässä suomalaisessa yliopistossa lukuvuonna 2020–2021 erityisopettajaopintoja suorittavat opiskelijat ($N = 148$;

$n(\text{naiset}) = 135$; $n(\text{miehet}) = 11$; $n(\text{en halua sanoa}) = 2$). Tutkimuksessa ei vertailla yliopistoja, vaan aineistoa käsitellään yhtenä kokonaisuutena. Naisten osuus vastaajista (91.2 %) oli hieman korkeampi kuin naisten osuus erityisopettajista (86 %; Honkala & Komppa, 2020). Vastaajien ikä vaihteli 19 vuodesta 57 vuoteen (mediaani = 32 v). Vastaajista 53.1 prosenttia ($n = 78$) oli suorittamassa erillisiä erityisopettajan opintoja, ja heillä oli näin ollen jo vähintään yksi opettajan kelpoisuuden antava tutkinto suoritettuna ja yliopistosta riippuen vähintään 12–18 kuukautta opetuskokemusta. Loput vastaajista suorittivat erityisopettajan kelpoisuuden antavia opintoja osana maisterintutkintoa (46.9 %; $n = 69$).

Kyselylinkki jaettiin opiskelijoille sähköpostilistojen ja kurssien Moodle-sivujen välityksellä. Kyselylomakkeeseen oli integroitu tutkimuslupa, ja kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista. Kyselylomake sisälsi sekä strukturoituja että avoimia kysymyksiä. Tämän osatutkimuksen aineisto sisältää vastaukset avoimeen kysymykseen ”Minkälaisia taitoja ja ominaisuuksia mielestäsi hyvällä arvioitsijalla on?”.

Lisäksi kyselyn taustatiedoista hyödynnettiin opiskelijoiden ikää (19–25 v, 26–40 v, 41–57 v), erityispedagogiikan tieteenalaopintojen määrää (ei yhtään, perusopinnot, aineopinnot, syventävät opinnot) ja opetuskokemuksen määrää (ei yhtään, alle 1 v, 1–5 v, 6–10 v, yli 10 v). Ikää kysyttiin vuoden tarkkuudella, ja muuttuja luokiteltiin jälkikäteen kolmeen mahdollisimman yhtä suureen ryhmään. Vastaajista 32.0 prosenttia ($n = 47$) edusti ikäryhmää 19–25 vuotta, 37.4 prosenttia ($n = 55$) ikäryhmää 26–40 vuotta ja 30.6 prosenttia ($n = 45$) ikäryhmää 41–57 vuot-

ta. Vastaajien taustatiedot ikäryhmittäin ja koko aineiston osalta on koottu taulukoon 1.

Koko aineiston vastaajista hieman yli kymmenesosa ei ollut vielä suorittanut lainkaan erityispedagogiikan opintokokonaisuuksia. Erityispedagogiikan perusopinnot oli suorittanut hieman yli puolet

vastaajista ja aineopinnot lähes neljännes vastaajista. Noin viidesosalla vastaajista ei ollut vielä lainkaan opetuskokemusta. Neljäsosalla vastaajista opetuskokemusta oli alle vuosi. Toisaalta aineistossa oli saman verran myös opiskelijoita, joilla opetuskokemusta oli yli kymmenen vuotta.

Kuvio 2

Yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumisen keskeisimmät jännitteet uuden koulun toimintakulttuurissa

Ikäryhmä	Erityispedagogiikan opintokokonaisuudet								Opetuskokemus									
	Ei yhtään		Perusopinnot		Aineopinnot		Syven- tävät opinnot		Ei yhtään		< 1v		1–5v		6–10v		> 10v	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
19–25 v	9	19.1	23	48.9	11	23.4	4	8.5	19	40.4	22	46.8	6	12.8	-	-	-	-
26–40 v	8	14.5	32	58.2	13	23.6	-	-	5	9.1	12	21.8	17	30.9	18	32.7	3	5.5
41–57 v	2	4.4	25	55.6	11	24.4	2	4.4	2	4.4	2	4.4	2	4.4	6	13.3	33	73.3
Koko aineisto	19	12.9	80	54.4	35	23.8	6	4.1	26	17.7	36	24.5	25	17.0	24	16.3	36	24.5

Aineiston analyysi

Aineiston analyysi aloitettiin luokittelemalla tutkimusaineisto aineistolähtöisesti hyödyntäen laadullista ja määrällistä sisällönanalyysia (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Krippendorff, 2013). Tutkimusaineiston sisällön jäsentely ja järjestely pitävät aina sisällään lisäksi teoreettisia valintoja ja tulkintoja (Ruusuvoori ym., 2010, 19–20), ja aineistolähtöisyyden ohella analyysia ohjasikin alkuvaiheen jälkeen myös teoria. Analyysiyksikkönä oli lausuma, joka koski hyvän arvioitsijan taitoja ja ominaisuuksia.

Yhteen vastaukseen saattoi sisältyä useampia lausumia. Jokainen lausuma luokiteltiin erikseen, jolloin vastaus saattoi tulla luokitelluksi useampaan eri alaluokkaan. Näin ollen myös kaikkien lausumien lukumäärä oli suurempi kuin vastaajien lukumäärä.

Ensimmäiseksi alkuperäiset ilmaisut pelkistettiin ja luokiteltiin aineistolähtöisesti eri alaluokkiin. Alaluokkia konstruointiin kuusi (taulukko 2). Nämä alaluokat ja niiden keskeiset kriteerit kuvataan tarkemmin tulosten yhteydessä. Alaluokkien muodostamisen jälkeen analyysia

jatkettiin tarkastelemalla alaluokkien yhteneväisyyksiä ja eroja teoriaohjaavasti. Tämän tarkastelun perusteella alaluokkien havaittiin jakaantuvan selkeästi kahden yläluokan alle. Ensimmäisen yläluokan alle sijoittuivat alaluokat, joille yhteistä oli hyvän arvioitsijan ominaisuuksien liittyminen pedagogiseen arviointiosaamiseen, joka pitää sisällään sekä käsitteellistä että käytännöllistä arviointiosaamista (Pastore & Andrade, 2019). Toisen yläluokan alle sijoittuivat alaluokat, joille yhteistä oli hyvän arvioitsijan ominaisuuksien sijoittuminen arviointiosaamisen sosiaalis-emotionaaliseen ulottuvuuteen (ks. Pastore & Andrade, 2019).

Laadullista analyysia täydennettiin määrällisesti laskemalla eri alaluokkiin kuuluvien lausumien kokonaismäärät suhteessa kaikkien lausumien kokonaismäärään. Sen jälkeen laskettiin kunkin alaluokan maininneiden vastaajien lukumäärät suhteessa kokonaisvastaajamäärään. Vastaaja laskettiin alaluokan vastaajamäärään, jos hän oli maininnut siihen alaluokkaan kuuluvan lausuman vähintään kerran. Mikäli vastaaja oli maininnut lausumia useammasta alaluokasta, hän sisältyy näiden kaikkien alaluokkien kokonaisvastaajamäärään.

Luokittelun ja määrällisen analyysin jälkeen vastaukset tiivistettiin laadullisesti erilaisiin tyyppisiin (ks. Eskola & Suoranta, 1998). Tyypittelyä varten kaikki aineistossa esiintyvät vastausprofiilit koottiin taulukoksi. Kukin vastausprofiili sisälsi kuvauksen siitä, mihin käsitys alaluokkiin sisältyviä lausumia se sisältää. Analyysiprosessin kuluessa, vastausprofiilien yhdistäviä ja erottelevia tekijöitä tarkastellen, aineistosta konstruointiin lopulta viisi toisistaan erottuvaa käsitystyyppiä. Käsi-

tystyyppit, niiden kuvaukset ja tyypittelykriteerit on kuvattu tulosten yhteydessä.

Lopuksi tarkasteltiin määrällisesti ristiintaulukoiden ja khiin neliön arvoon pohjaten, miten eri käsitystyyppijä edustavat opiskelijat erosivat toisistaan iän, aiemmin suoritettujen erityispedagogiikan opintokokonaisuuksien ja opetuskokemuksen määrän suhteen. Määrälliseen ristiintaulukointiin päädyttiin, koska aineiston koko oli niin suuri, että pelkästään laadullinen tarkastelu olisi ollut haastavaa. Määrällisen ristiintaulukoinnin tuloksia hyödyntäen muodostettiin myös kuva tyypillisestä tietystä käsitystyyppiä edustavasta opiskelijasta. Tämä analyysi ei kuitenkaan perustunut tilastollisiin todennäköisyyksiin vaan määrälliseen kuvailuun, jossa tarkasteltiin tietynlaisia ikään, suoritettuihin opintoihin ja opetuskokemukseen liittyviä taustatekijöitä edustavien opiskelijoiden suhteellisia osuuksia eri käsitystyyppijä edustavien opiskelijoiden joukossa.

TULOKSET

Hyvän arvioitsijan ominaisuudet

Aineistosta konstruointiin kuusi hyvän arvioitsijan ominaisuuksia ja taitoja kuvaavaa alaluokkaa (taulukko 2), jotka jakaantuivat kahden yläluokan alle: 1) pedagoginen arviointiosaaminen (alaluokat 1–4) ja 2) sosiaalis-emotionaaliseen arviointiosaamiseen (alaluokat 5–6).

Pedagoginen arviointiosaaminen sijoittuu arviointiosaamisen käsitteelliselle ja käytännölliselle ulottuvuudelle (ks. Pastore & Andrade, 2019), sillä se edellyttää sekä tietoa että taitoa toteuttaa arviointia tietyllä tavalla. Tämän yläluokan alle

sijoittuvat alaluokat olivat 1) taito arvioida monipuolisesti, 2) taito antaa palautetta, 3) asiantuntijaosaaminen ja 4) taito nähdä oppija yksilönä. Ensimmäiseen alaluokkaan kuuluvat lausumat liittyivät taitoon nähdä arviointi monipuolisesti ja taitoon arvioida monipuolisesti hyödyntäen moninaisia arviointimenetelmiä. Menetelmällinen arviointiosaaminen on myös aiemman tutkimuksen mukaan yksi hyvän arvioitsijan taidoista (Xu & Brown, 2016), ja monipuolinen arvioinnin tarkoitusten ja tiedon tuottamisen tapojen tuntemus on yhdistetty vahvempiin arviointivalmiuksiin (Kyttälä & Björn, 2023). Tähän alaluokkaan kuuluvia lausumia oli 15 prosenttia kaikista lausumista, ja 32.4 prosenttia vastaajista oli tuottanut tähän alaluokkaan kuuluvan lausuman.

Toiseen alaluokkaan kuuluvat lausumat liittyivät taitoon antaa kannustavaa

ja oppimista edistävää palautetta. Taito muotoilla palaute tarkoituksenmukaisesti on myös aiemmin tunnistettu yhdeksi hyvän arvioitsijan ominaisuudeksi (Black & Wiliam, 1998; Black & Wiliam, 2018; Hattie & Timperley, 2007). Tähän alaluokkaan kuuluvia lausumia oli 19 prosenttia kaikista lausumista, ja 41.9 prosenttia kaikista vastaajista oli maininnut tähän alaluokkaan kuuluvan lausuman.

Oikeanlaisen oppimista edistävän palautteen muotoileminen edellyttää opettajalta myös sitä, että hän tietää, miten oppilas erityyppistä palautetta hyödyntää (Black & Wiliam, 1998), ja opettajan tulisi myös ohjata oppijaa antamaan ja vastaanottamaan palautetta (Nash & Winstone, 2017). Näitä ei kuitenkaan tässä aineistossa tuotu lainkaan esiin, eli vastaajat keskittyivät opettajaan palautteen antajana.

Taulukko 2

Hyvän arvioitsijan ominaisuuksien alaluokat

Yläluokat	Alaluokat	Aineistoesimerkki	Lausumat (n = 326)	Vastaajat (n = 148)
Pedagoginen arviointiosaaminen	1 Taito arvioida monipuolisesti	"Hyvä arvioitsija osaisi tarkastella asiaa monesta näkökulmasta, kokonaisuutena."	48 (15 %)	48 (32.4 %)
	2 Taito antaa palautetta	"Hän myös vie opetuksessaan oppilaitaan kohti osaamista. Hän antaa kannustavaa palautetta."	62 (19 %)	62 (41.9 %)
	3 Asiantuntijaosaaminen	"Hyvä arvioitsija osaa myös kyseenalaistaa omaa toimintaansa ja miettiä tukevatko toimintansa oppilaan osaamista ja oppimista."	26 (8 %)	26 (17.6 %)
	4 Taito nähdä oppija yksilönä	" - - kyky ymmärtää oppijan moninaisuutta ja erityistarpeita sekä soveltaa tarpeellisia taitoja kunkin oppilaan kohdalla."	30 (9 %)	30 (20.3 %)
Sosiaalis-emotionaalinen arviointiosaaminen	5 Oikeudenmukaisuus	"Hyvä arvioitsija on reilu ja tasapuolinen. Hän kertoo arvioitavat seikat etukäteen. Arviointi on siis läpinäkyvää."	85 (26 %)	85 (57.4 %)
	6 Vuorovaikutustaidot	"Hyvällä arvioijalla on herkkä tilannetaju, hän ymmärtää, millaista on hyvä vuorovaikutus esimerkiksi arvioivaa palautetta antaessa."	75 (23 %)	75 (50.7 %)

Kolmanteen alaluokkaan kuuluville lausumille oli yhteistä se, että ne liittyivät opettajan yleiseen asiantuntijaosaamiseen, johon kuului taitojen kehitykseen liittyvää teoreettista osaamista, opetussuunnitelman hallintaa ja taitoa reflektoida omaa toimintaa. Myös arviointiosaamisessa omien arviointikäytäntöjen ja -käsitysten reflektointi on nostettu keskeisesti esiin. Tätä reflektointia osana opettajan arviointiosaamista ovat painottaneet myös Xu ja Brown (2016). Tähän alaluokkaan kuuluvia lausumia oli määrällisesti melko vähän, vain kahdeksan prosenttia kaikista vastaajista, ja vajaa viidennes (17.6 %) vastaajista oli maininnut tähän alaluokkaan kuuluvan lausuman.

Neljäs alaluokka liittyi taitoon nähdä oppilaan yksilölliset tarpeet myös arvioinnissa. Tämän alaluokan lausumissa korostettiin tarvetta kohdata jokainen oppija yksilönä ja huomioida yksilön kokonaisuus. Nämä ovat ominaisuuksia, jotka liittyvät vahvasti tuen tarpeen arviointiin ja tuen toteuttamiseen, ja siksi on hieman yllättävääkin, että tähän alaluokkaan kuuluvien lausumien määrä jäi myös melko vähäiseksi (9 % kaikista lausumista) ja vain viidennes vastaajista (20.3 %) oli tähän alaluokkaan kuuluvan lausuman maininnut.

Toisaalta aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että erityisopettajaksi opiskelevien arvioinnin tehtäviä koskevat käsitykset eroavat toisistaan (Kyttälä ym., 2021; 2022a; 2022b), ja käsitys arvioinnin tehtävästä todennäköisesti on jollain tavalla yhteydessä myös siihen, mitä hyvältä arvioitsijalta odotetaan. Jos opiskelija pitää arvioinnin tehtävänä suppeasti osaamistason määrittämistä, hän todennäköisesti odottaa arvioitsijalta eniten oikeudenmukaisuutta ja taitoa arvioida monipuolises-

ti, ja jos hän taas pitää arvioinnin tehtävänä oppijan oppimisen tukemista ja tuen vaikuttavuuden jatkuvaa seuraamista, hän saattaa nostaa oppijan huomioimisen yksilönä yhdeksi keskeiseksi taidoksi.

Toinen yläluokista, arviointiosaamisen sosiaalis-emotionaaliseen ulottuvuus (ks. Pastore & Andrade, 2019), pitää sisällään alaluokat 5) oikeudenmukaisuus ja 6) vuorovaikutustaidot.

Viidenteen alaluokkaan sijoitettiin lausumat, joille yhteistä oli selkeä eettinen ulottuvuus ja joko suora viittaus oikeudenmukaisuuteen tai reiluuteen tai kuvaus sellaisista pedagogista ratkaisusta, joista on tulkittavissa pyrkimys oikeudenmukaiseen arviointiin. Lausumissa käsiteltiin oikeudenmukaisuutta, reiluutta, rehellisyyttä mutta myös perusteltavuutta ja läpinäkyvyyttä, jotka ovatkin keskeisiä arviointiin liitettyjä eettisiä ongelmakohtia, joita opettaja työssään kohtaa ja jotka voivat liittyä arviointiin hyvin monella tavalla ja tasolla (ks. esim. Alm & Colnerud, 2015; Fan ym., 2019). Nämä oikeudenmukaisuuteen ja reiluuteen liittyvät ulottuvuudet on liitetty vahvasti osaamistason arviointiin ja erityisesti sellaiseen arviointiin, jolla on erityinen painoarvo oppijan tulevaisuuden näkökulmasta (Alm & Colnerud, 2015). Toisaalta erityisopettajan työn näkökulmasta oikeanlaisen tuen tarjoaminen oikeaan aikaan ja annetun tuen vaikuttavuuden seuraaminen ovat keskeisiä oikeudenmukaisuuteen ja reiluuteen kytkeytyviä kysymyksiä.

Kuudennelle alaluokalle tyypillistä olivat lausumat, jotka liittyivät keskeisesti ihmisten välisiin kohtaamisiin ja vuorovaikutukseen. Lausumissa esiintyivät vuorovaikutustaidot tai sosiaaliset taidot mutta myös taito kohdata oppilaat ja muut ihmi-

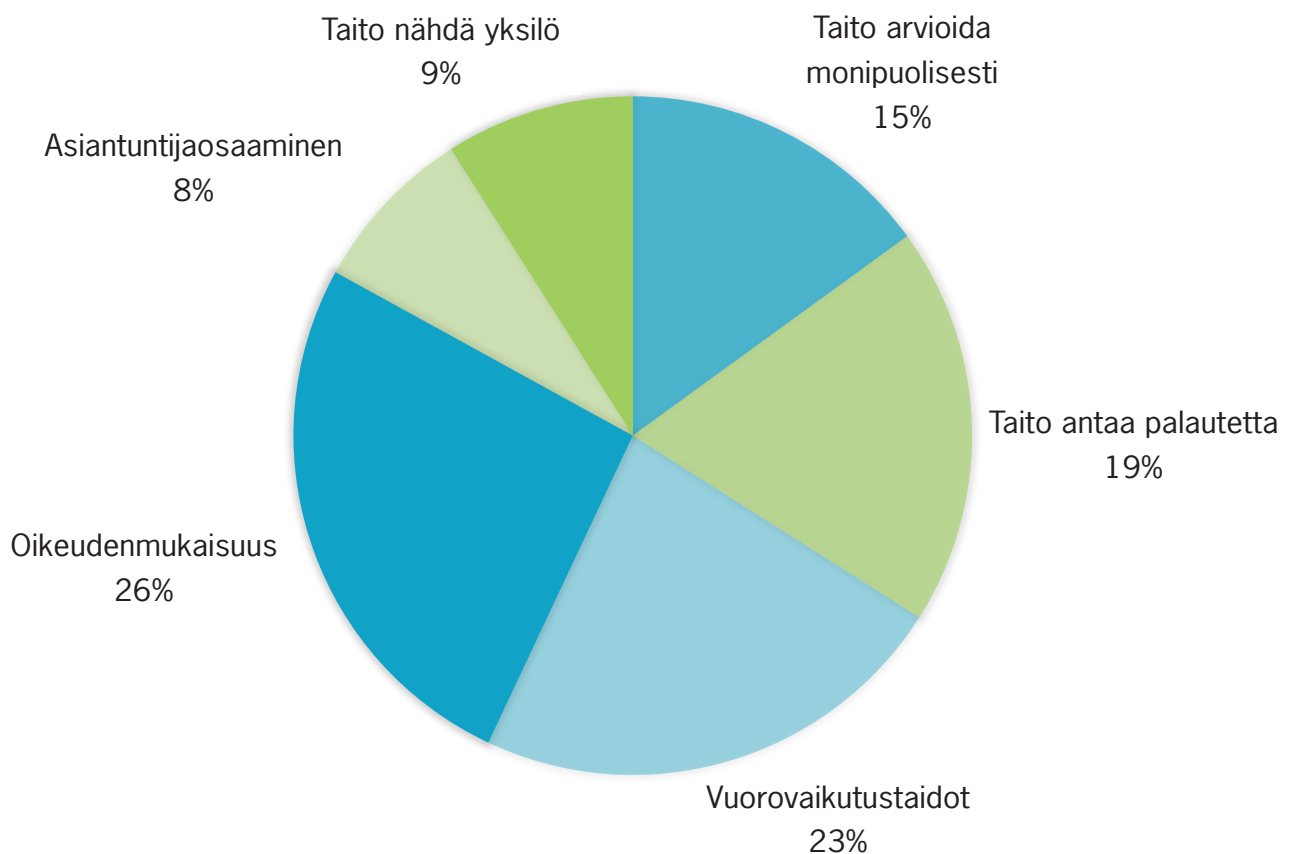
set empaattisesti, tahdikkaasti ja kuunnellen.

Kuviosta 1 käy ilmi, että kaikista hyvän arvioitsijan ominaisuuksia ja taitoja koskevista lausumista melko tarkalleen puolet käsittelee oikeudenmukaisuutta ja vuorovaikutustaitoja ja toinen puoli erilaisia pedagogiseen arviointiosaamiseen liittyviä taitoja. Taito kohdata muut ihmiset yhdenvertaisesti, reilusti, inhimillisesti ja

rakentavasti liittyy vahvasti hyvän arvioitsijan repertuaariin tulevien erityisopettajien mielestä. Nämä erilaiset ominaisuudet ja taidot eivät kuitenkaan esiintyneet yhtä laajasti kaikissa vastauksissa, ja sen vuoksi jatkoimme analyysia tarkastelemalla, minkälaisia käsitystyyppisiä erityisopettajaksi opiskelevien vastaukset muodostivat.

Kuvio 1

Hyvä arvioitsija



Erityisopettajaksi opiskelevien käsitystyyppit

Aineistosta muodostettiin analyysiprosessin kuluessa viisi erilaista käsitystyyppiä (taulukko 3), joissa korostuivat 1) pedagoginen osaaminen (16 %), 2) oikeudenmukaisuus (33 %), 3) vuorovaikutustaidot (26 %), 4) oikeudenmukaisuus ja vuorovaikutustaidot (10 %) tai 5) pedagoginen osaaminen, oikeudenmukaisuus ja vuorovaikutustaidot (15 %). Näistä pedagogisen osaamisen korostajat painottivat puhtaasti pedagogista asiantuntemusta (alaluokat 1–4), kuten taitoa arvioida monipuolisesti ja antaa palautetta, taitoa reflektoida omia arviointikäytäntöjä sekä taitoa huomioida oppijan yksilöllisyys ja erityistarpeet.

Käsitystyyppin 1 (pedagoginen osaaminen) perusteella *hyvä arvioitsija on menetelmällisesti taitava palautteenantaja*. Viittaukset omien arviointikäytäntöjen reflektointiin viittaavat kuitenkin siihen, että arviointia ei ajatella välttämättä prosessinomaiseksi mekaaniseksi toiminnaksi, vaan toiminnaksi, jossa opettajalla on aktiivinen rooli myös oman ”arvioitsijuutensa” kehittämisessä. Tätä käsitystyyppiä edustavissa vastauksissa ei nostettu esiin ihmisten väliseen vuorovaikutukseen tai oikeudenmukaisuuteen liittyviä ominaisuuksia. Vaikka palautteen antokin on aina tietynlainen vuorovaikutustilanne, näissä vastauksissa ei ole otettu kantaa tilanteen vuorovaikutusluonteeseen vaan pikemminkin palautteen rakenteeseen, jonka tulee edesauttaa oppimista.

Käsitystyypeissä 2, 3 ja 4 painottuivat joko oikeudenmukaisuus tai vuorovaikutustaidot tai molemmat. Ne sijoittuvat arviointiosaamisen sosiaalis-emotionaaliseen eettiselle ulottuvuudelle, ja niiden voi

ajatella olevan keskeisiä taitoja työssä, joka vaatii ihmisten kohtaamista. Käsitystyyppin 2 (oikeudenmukaisuus) perusteella *hyvä arvioitsija on eettisesti tietoinen, tasapuolinen ja reilu arviointiosaaja*. Nämä oikeudenmukaisuuden korostajat toivat vastauksissaan esiin arvioinnin eettiseen ulottuvuuteen liittyviä yhdenvertaisuuden ja reiluuden kysymyksiä sekä taitoja, jotka liittyvät objektiiviseen ja läpinäkyvään arviointiin. Heillä saattoi olla mainintoja pedagogisesta arviointiosaamisesta mutta ei mainintoja vuorovaikutustaidoista.

Käsitystyyppin 3 (vuorovaikutustaidot) perusteella *hyvä arvioitsija on empaattinen ihmissuhdeosaaja*. Nämä vuorovaikutustaitojen korostajat korostivat hyviä vuorovaikutustaitoja ja ihmisen kohtaamista. Heillä saattoi olla vastauksessaan mainintoja myös pedagogisesta arviointiosaamisesta mutta ei oikeudenmukaisuudesta. Käsitystyyppin 4 (oikeudenmukaisuus ja vuorovaikutustaidot) perusteella *hyvä arvioitsija on ennen kaikkea eettisesti tietoinen, tasapuolinen ja empaattinen ihmissuhdeosaaja*. Nämä vastaajat huomioivat sekä oikeudenmukaisuuden että vuorovaikutustaidot mutta eivät viitanneet lainkaan pedagogiseen arviointiosaamiseen.

Viides käsitystyyppi käsittää vastaukset, joissa on mainittu laajasti sekä pedagogiseen osaamiseen että oikeudenmukaisuuteen ja vuorovaikutukseen liittyviä ominaisuuksia. Käsitystyyppin perusteella *hyvä arvioitsija on arvioinnin moniottelija*, jolla pitäisi olla sekä hyvät vuorovaikutustaidot että pedagogista arviointiosaamista, vahva ymmärrys arvioinnin eettisistä ulottuvuuksista ja taitoa toteuttaa tasapuolisia ja reiluja arviointikäytäntöjä. Tätä käsitystyyppiä edusti 15 prosenttia kaikista vastaajista.

Taulukko 3

Hyvän arvioitsijan ominaisuuksia koskevat käsitystyyppit

Vastaustyyppi	Hyvän arvioitsijan taidot ja ominaisuudet	Lisähuomioita	Esimerkkivastaus
Pedagoginen arviointiosaaminen n = 24 (16 %)	Hyvä arvioitsija on menetelmällisesti taitava palautteenantaja.	Vastaus sisältää lausumia alaluokista 1-4 mutta ei lausumia oikeudenmukaisuudesta (alaluokka 5) tai vuorovaikutuksesta (alaluokka 6).	"Hyvä arvioitsija näkee yksilön taitoineen ja tarpeineen. Hän osaa hyödyntää erilaisia arviointimenetelmiä. Arviointien kautta hän muokkaa myös omaa toimintaansa."
Oikeudenmukaisuus n = 48 (33 %)	Hyvä arvioitsija on eettisesti tietoinen, tasapuolinen ja reilu arviointiosaaja.	Vastaus sisältää lausumia alaluokasta 5 ja voi sisältää lisäksi lausumia luokista 1-4 mutta ei vuorovaikutukseen (alaluokka 6) liittyviä lausumia.	"Hyvä arvioitsija kertoo etukäteen, mitä ja miten aikoo arvioida. Hän on arviossaan neutraali ja oikeudenmukainen. -- Hän selittää arviointinsa ja perustelee sen."
Vuorovaikutustaidot n = 38 (26 %)	Hyvä arvioitsija on empaattinen ihmissuhdeosaaja.	Vastaus sisältää lausumia alaluokasta 6 ja voi sisältää lisäksi mainintoja alaluokista 1-4 mutta ei oikeudenmukaisuuteen (alaluokka 5) liittyviä lausumia.	"Sosiaalinen älykkyys, hyvät vuorovaikutustaidot ja taito antaa positiivista palautetta."
Oikeudenmukaisuus ja vuorovaikutustaidot n = 15 (10 %)	Hyvä arvioitsija on ennen kaikkea eettisesti tietoinen, tasapuolinen ja empaattinen ihmishuhdeosaaja.	Vastaus sisältää lausumia vain alaluokista 5 ja 6.	"Empaattisuus, selkeys ja johdonmukaisuus, tasapuolisuus kaikkia arvioitavia kohtaan, herkkyyks tilanteeseen ja oppilaan tuntemuksiin."
Pedagoginen arviointiosaaminen, oikeudenmukaisuus ja vuorovaikutustaidot n = 22 (15 %)	Hyvä arvioitsija on arvioinnin moniottelija.	Vastaukset sisältävät lausumia pedagogisesta arviointiosaamisesta (alaluokat 1-4), oikeudenmukaisuudesta (alaluokka 5) ja vuorovaikutuksesta (alaluokka 6).	"Objektiivisuus, oikeudenmukaisuus, kokonaisuuden näkeminen, hyvät sosiaaliset taidot ja pelisilmä, kyky arvioida omaa rooliaan arvioitsijana kriittisesti"

Määrälliset ristiintaulukoinnit osoittivat, että eri käsitystyyppijä edustavat opiskelijat eivät eronneet systemaattisesti toisistaan iän ($\chi^2(8) = 10.44$; $p = .235$), suoritettujen erityispedagogiikan opintokokonaisuuksien ($\chi^2(12) = 12.65$; $p = .395$) tai opetuskokemuksen ($\chi^2(16) = 17.39$; $p = .361$) suhteen. Joitain täsmällisempiä havaintoja voidaan kuitenkin nostaa esiin. Esimerkiksi iän osalta havaitsim-

me, että käsitystyyppiä 1 (pedagoginen osaaminen) edustavien joukossa oli suhteessa enemmän vanhempien ikäryhmien (26–40 v: 37.5 %; 41–57 v: 41.7 %) edustajia kuin nuorimman ikäryhmän (19–25 v: 20.8 %) edustajia. Toisaalta käsitystyyppiä 4 (oikeudenmukaisuus ja vuorovaikutustaidot) edustavien joukossa oli suhteessa enemmän nuorimman ikäryhmän (19–25 v: 53.3 %) kuin vanhempien ikäryhmien (26–

40 v: 33.3 %; 41–57 v: 13.3 %) edustajia. Sen sijaan käsitystyyppiä 5, jossa painotuivat laaja-alaisesti pedagoginen osaaminen, oikeudenmukaisuus ja vuorovaikutustaidot, edustavien joukossa oli suhteessa yhtä paljon nuorimpia (40.9 %) ja vanhimpia (40.9 %). Myös muissa käsitystyypeissä eri ikäryhmät olivat tasaisesti edustettuina.

Erityispedagogiikan opintojen osalta voidaan todeta, että kaikkia käsitystyyppiä edustavista opiskelijoista suurimmalla osalla oli vähintään erityispedagogiikan perusopinnot suoritettuna (taulukko 4). Eniten sellaisia opiskelijoita, joilla ei vielä ollut perusopintoja suoritettuna, oli käsitystyyppissä 1 (pedagoginen osaaminen). Tässä ryhmässä heitä oli hieman yli viidennes. Niitä opiskelijoita, joilla oli myös aineopinnot suoritettuina, oli suhteessa enemmän käsitystyypeissä 3 (vuorovai-

kutustaidot), 4 (oikeudenmukaisuus ja vuorovaikutustaidot) ja 5 (pedagoginen osaaminen, oikeudenmukaisuus ja vuorovaikutustaidot). Opetuskokemuksen osalta on havaittavissa, että opiskelijoita, joilla ei ole lainkaan opetuskokemusta, oli suhteessa eniten käsitystyypeissä 1 (pedagoginen arviointiosaaminen) ja 4 (oikeudenmukaisuus ja vuorovaikutustaidot). Vähiten sellaisia opiskelijoita, joilla ei ole lainkaan opetuskokemusta, oli käsitystyyppiä 2 (oikeudenmukaisuus) edustavien joukossa. Opiskelijoita, joilla opetuskokemusta oli yli 10 vuotta, oli kaikkia käsitystyyppiä edustavien opiskelijoiden joukossa. Eniten heitä oli käsitystyyppissä 5 (pedagoginen osaaminen, oikeudenmukaisuus ja vuorovaikutustaidot), jossa heitä oli yli kolmannes, ja selvästi vähiten käsitystyyppissä 4 (oikeudenmukaisuus ja vuorovaikutustaidot).

Taulukko 4

Opinnot ja opetuskokemus käsitystyypeittäin

Opinnot	Käsitystyyppi				
	Pedagogi- nen arvioin- tiosaaminen f (%)	Oikeu- denmu- kaisuus f (%)	Vuoro- vaiku- tustaidot f (%)	Oikeudenmu- kaisuus, vuoro- vaikutustaidot f (%)	Pedagoginen ar- viointiosaaminen, oikeudenmukai- suus, vuorovaiku- tustaidot f (%)
ei opintokokonaisuuksia	5 (22.7)	7 (15.6)	4 (10.8)	0 (0)	3 (14.3)
EP perusopinnot	12 (54.5)	27 (60.0)	21 (56.8)	9 (60.0)	11 (52.4)
EP aineopinnot	4 (18.2)	8 (17.8)	12 (32.4)	4 (26.7)	7 (33.3)
Opetuskokemus					
ei opetuskokemusta	6 (25.0)	3 (6.3)	7 (18.4)	5 (33.3)	5 (22.7)
< 1 vuosi	5 (20.8)	15 (31.3)	9 (23.7)	2 (13.3)	5 (22.7)
1 – 5 vuotta	4 (16.7)	8 (16.7)	5 (13.2)	5 (33.3)	3 (13.6)
6 – 10 vuotta	4 (16.7)	10 (20.8)	7 (18.4)	2 (13.3)	1 (4.5)
>10 vuotta	5 (20.8)	12 (25.0)	10 (26.3)	1 (6.7)	8 (36.4)

Yhdistäen laadullisen tyypittelyn ja määrällisen ristiintaulukoinnin tuloksia muodostimme kuvan siitä, minkälaiset opiskelijat ovat tyyppiesimerkkejä kustakin hyvän arvioitsijan ominaisuuksia kuvaavasta käsitystyyppistä. Tarkastelut osoittivat, että vanhempien ikäryhmien edustajat, joilla oli suoritettuja opintoja ja opetuskokemusta, jakaantuivat tasaisesti eri käsitystyyppihin, ja jompaankumpaan vanhempaan ikäryhmään kuuluva opiskelija, jolla oli vähintään perusopinnot suoritettuna ja aiempaa opetuskokemusta, olikin tyypillinen edustaja kaikissa käsitystyypeissä. Käytännössä vähintään suoritettut perusopinnot ja vähintään lyhyt opetuskokemus olivat niin tyypillisiä kahdelle vanhemmalle ikäryhmälle, ettei näiden taustatekijöiden tarkastelu tuonut varsinaisesti lisäarvoa.

Nuorimmassa ikäryhmässä sen sijaan oli enemmän vaihtelua suoritettujen opintojen ja opetuskokemuksen suhteen, ja heidän osaltaan tyypillisen opiskelijan ominaisuudet vaihtelivat. Käsitystyyppiä 1 (pedagoginen arviointiosaaminen) edusti tyypillisesti sellainen nuorimpaan ikäryhmään kuuluva opiskelija, jolla ei ollut vielä opetuskokemusta eikä opintoja. Tällaisia opiskelijoita oli 60 prosenttia niistä ikäryhmää edustavista opiskelijoista, jotka edustivat tätä käsitystyyppiä. Käsitystyyppiä 2 (oikeudenmukaisuus) edusti tyypillisesti sellainen nuorimpaan ikäryhmään kuuluva opiskelija, jolla oli lyhyt, alle vuoden opetuskokemus ja joka oli jo suorittanut vähintään erityispedagogiikan perusopinnot. Tällaisia opiskelijoita oli 80 prosenttia niistä ikäryhmää edustavista opiskelijoista, jotka edustivat tätä käsitystyyppiä.

Käsitystyyppiä 3 (vuorovaikutustaidot) ja 4 (oikeudenmukaisuus ja vuorovaikutustaidot) edustavien opiskelijoiden

joukossa opetuskokemuksen määrä vaihteli tasaisesti eikä se näin ollen soveltunut tyypillisen opiskelijan kriteeriksi. Sen sijaan tyypillistä näitä molempia käsitystyypejä edustaville opiskelijoille oli se, että noin 40 prosenttia heistä oli suorittanut jo erityispedagogiikan aineopinnot. Lisäksi 80 prosenttia käsitystyyppiä 3 edustavista opiskelijoista ja kaikki käsitystyyppiä 4 edustavat opiskelijat olivat suorittaneet erityispedagogiikan perusopinnot. Käsitystyyppiä 5 (pedagoginen arviointiosaaminen, oikeudenmukaisuus ja vuorovaikutustaidot) edusti tyypillisesti sellainen nuorimman ikäryhmän edustaja, jolla oli joko vähintään perusopinnot suoritettuna tai alle vuodesta viiteen vuotta opetuskokemusta. Laaja-alaisempi käsitys arviointiosaajan ominaisuuksista nivoutui näin ollen joko opintoihin tai opetuskokemukseen. Lisäksi on syytä todeta, että tässä ryhmässä ei ollut yhtään sellaista opiskelijaa, jolla ei olisi ollut lainkaan suoritettuja opintokokonaisuuksia tai opetuskokemusta.

HYVÄN ARVIOITSIJAN MUOTOKUVA(T)

Erityisopettajaksi opiskelevien käsitysten perusteella hyvä arvioitsija on toisaalta pedagogisesti taitava palautteenantaja ja toisaalta eettisesti tietoinen ihmissuhdeosaaja. Vastauksissa esiintyvät näin ollen sekä käsitteellisen, käytännöllisen että sosiaalis-emotionaalisen arviointiosaamisen ulottuvuudet (ks. Pastore & Andrade, 2019). Sosiaalis-emotionaaliseettistä ulottuvuutta voitaisiin kutsua myös ihmisen kohtaamisen ulottuvuudeksi. Kaikista hyvän arvioitsijan ominaisuuksia ja taitoja

koskevista lausumista melko tarkalleen puolet käsittelee oikeudenmukaisuutta ja vuorovaikutustaitoja, mikä kertoo siitä, että tulevien erityisopettajien mielestä taito kohdata muut ihmiset yhdenvertaisesti, reilusti, inhimillisesti ja rakentavasti liittyy vahvasti hyvän arvioitsijan repertuaariin. Näistä välittyy eettisesti tiedostava huolenpidon eetos, joka on aiemminkin yhdistetty erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden kanssa työskentelyyn (Korn ym., 2016) ja joka on erityisen tärkeää, kun tehdään ratkaisuja ja johtopäätöksiä, jotka vaikuttavat monella tavalla oppilaiden elämään myös tulevaisuudessa.

Oikeudenmukaisuus linkittyi hyvin vahvasti erityisopettajaksi opiskelevien käsityksiin hyvän arvioitsijan ominaisuuksista. Yksittäisistä hyvän arvioitsijan ominaisuuksista oikeudenmukaisuuteen liittyvät lausumat muodostivat neljänneksen, mutta kaikista vastaajista lähes 60 prosenttia (58 %) edusti sellaista hyvän arvioitsijan käsitystyyppiä, jossa oikeudenmukaisuus oli mainittu vähintään yhtenä arvioitsijan ominaisuuksista. Toisaalta asian voi ilmaista myös niin, että 42 prosenttia vastaajista ei ole lainkaan tuonut oikeudenmukaisuuden ulottuvuutta esiin. Tämä kertoo siitä, että opettajaksi opiskelevien välillä on selkeitä laadullisia eroja siinä, minkä tyyppisiä ominaisuuksia he painottavat, ja nämä erot todennäköisesti liittyvät ainakin jossain määrin opiskelijoiden henkilökohtaisiin arvoihin ja arvostukseen (ks. myös Barni ym., 2018) ja toisaalta myös eettiseen herkkyyteen (Tirri, 2019), joka sisältää muun muassa taidon tunnistaa eettisesti ongelmallisia tilanteita ja ilmiöitä.

Voidaan todeta, että tässä aineistossa hyvää arvioitsijaa koskevaa kuvailua luonnehtivat toisaalta Mooren (2004) mai-

nitsemat ”taitavan käsityöläisen diskurssi” ja ”reflektiivisen ammattilaisen diskurssi” mutta toisaalta myös vahvasti ”ihmisen kohtaajan diskurssi”, jossa painottuvat sekä ihmistä koskettavien toimenpiteiden ja ratkaisujen eettinen pohdinta ja päätöksenteko että vuorovaikutus ihmisten kanssa. Nämä ihmisen kohtaamisen ulottuvuudet ovat linjassa myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2020) yhdenvertaisuuden, avoimuuden, yhteistyön ja osallisuuden vaatimusten kanssa.

Opettajan käsitteellistä ja käytännöllistä arviointiosaamista ei voi kuitenkaan erottaa osaamisen sosiaalis-emotionaaliseettisestä ulottuvuudesta, sillä arviointi ei voi olla oikeudenmukaista ja reilua, jos se perustuu esimerkiksi suppeaan arviointimenetelmien hallintaan tai puutteelliseen taitoon tehdä arviointituloksista johtopäätöksiä. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2020) edellyttävät arvioinnin suunnitelmallisuutta, johdonmukaisuutta ja monipuolisuutta, mikä vaatii nimenomaan pedagogista arviointiosaamista. Pedagoginen arviointiosaaminen korostuu erityisopettajan työssä, jossa arviointi nivoutuu tuen tarpeen tunnistamiseen, tuen toteuttamisen muotojen valintaan ja myös tuen vaikuttavuuden seuraamiseen ja tukimuotojen päivittämiseen (ks. esim. Kyttälä ym., 2021).

Erytisopettajaksi opiskelevien välillä oli siis eroja siinä, minkälaisia ominaisuuksia ja taitoja he vastauksessaan painottivat. Vaikka aiemmat suomalaisopettajien arviointiin liittyviä käsityksiä tarkastelleet tutkimukset ovat osoittaneet, että käsitykset ovat yhteydessä aiempien opintojen määrään ja opetuskokemukseen (Kyttälä ym., 2021; 2022a; 2022b), tässä

aineistossa käsitykset hyvän arvioitsijan ominaisuuksista eivät vaihdelleet systemaattisesti iän, opintojen määrän tai opetuskokemuksen mukaan. Tämä siis ensinnäkin tarkoittaa sitä, että hyvän arvioitsijan eri tyyppisiä edustavat opiskelijaryhmät ovat taustatekijöiltään hyvin heterogeenisiä, ja toiseksi se viittaa myös vahvasti siihen, että opintoja ja työkokemusta vahvemmin käsitys hyvästä arvioitsijasta rakentuu muunlaisille yksilöllisille kokemuksille ja arvoille.

Opettajaksi opiskelevan ihannekuva opettajasta muodostuu toisaalta omien kokemusten kautta, ja ihanneopettajaan liitetään ominaisuuksia, joita omilla hyvillä opettajilla on ollut (Salton ym., 2021). Toisaalta esimerkiksi oikeudenmukaisuuden painottuminen vastauksissa saattaa juontua kouluaikaisiin epäreilusti arvioiduksi tulemisen kokemuksiin (ks. esim. Alm & Colnerud, 2015). Oikeudenmukaisuuden painottuminen saattaa kertoa myös siitä, että arviointi rinnastetaan arvosanan antamiseen ja tiedon tuottamiseen oppijan osaamistasosta ja tasosta suhteessa muihin. Tämä onkin arvioinnin ulottuvuus, jolla on koulun kontekstissa pitkät perinteet sekä vahva merkitys (Brookhart ym., 2016; Shepard ym., 2018) ja joka liittyy keskeisesti opettajan arviointivastuisiin myös Suomessa (Opetushallitus, 2020).

Vaikka erilaisiin käsityksiin hyvän arvioitsijan ominaisuuksista ei yleisellä tasolla voitu yhdistää juuri tietynlaisia opintohistoriaa tai opetuskokemusta, nuorimman ikäryhmän tarkastelu osoitti, että käsitykset siinä ryhmässä olivat kuitenkin jossain määrin erilaisia riippuen siitä, minkälainen tausta opiskelijalla oli. Yksinomaan pedagogista arviointiosaamista painottivat ne opiskelijat, joilla ei tyypilli-

sesti ollut vielä opintoja eikä opetuskokemusta, ja oikeudenmukaisuutta ne, joilla oli jo lyhyt opetuskokemus ja vähintään perusopinnot suoritettuina. Vuorovaikutusta tai vuorovaikutusta ja oikeudenmukaisuutta painottavien joukossa oli erityisen paljon niitä, jotka olivat suorittaneet jo erityispedagogiikan aineopinnot. Tulokset viittaisivat siihen, että erityispedagogiikan opinnot ja opetuskokemus tuovat arviointiin ja siinä tarvittavaan osaamiseen erilaisista näkökulmaa ja tukevat siten aiempien suomalaistutkimusten (Kyttälä ym., 2021; 2022a; 2022b) tuloksia käsityksistä, joita opettajaksi opiskelevilla on arvioinnin tarkoituksista ja arviointitavoista. Tämä myös viittaisi siihen, että nuorimman ikäryhmän tietoisuus arvioinnin eettisestä oikeudenmukaisuuden ulottuvuudesta on vahvistunut opintojen aikana eikä ole ainakaan pelkästään tulosta omista kouluaikaisista arviointikokemuksista.

Mikä sitten selittää vanhempien ikäryhmien jakaantumista erilaisiin hyvän arvioitsijan ominaisuuksia painottaviin käsitystyyppisiin? Valitettavasti tämän aineiston tarjoama tieto ei mahdollista taustatekijöiden hienovaraisempien erojen tarkastelua. Näennäisesti vanhemmat ikäryhmät muodostavat taustatekijöiltään yhdenmukaisen ryhmän. Toiseksi vanhimmasta ikäryhmästä yli 60 prosenttia oli suorittanut jonkin opettajan kelpoisuuden tuottavan tutkinnon jo aiemmin, vanhimmasta ikäryhmästä yli 90 prosenttia. Lähes kaikilla toiseksi vanhimman ja vanhimman ikäryhmän vastaajista oli jo opetuskokemusta. Vähintään erityispedagogiikan perusopinnot oli suorittanut valtaosa sekä toiseksi vanhimasta että vanhimmasta ikäryhmästä.

Tapa, jolla taustatekijöitä on mitattu, ei kuitenkaan mahdollista esimerkiksi sen

arviointia, milloin vastaaja on aiemman opettajan kelpoisuuden antavan tutkintonsa tai erityispedagogiikan perusopinnot suorittanut tai milloin ja minkälaisissa opetustehtävissä opetuskokemus on karttunut. Näennäisestä yhdenmukaisuudesta riippumatta opiskelijajoukko vanhimmissa ikäryhmissä on näiden taustatekijöiden suhteen varmasti heterogeeninen, kun vielä otetaan huomioon laaja ikäjakauma. Koska esimerkiksi vanhimmasta ikäryhmästä yli 70 prosentilla oli opetuskokemusta yli 10 vuotta, on todennäköistä, että myös heidän suorittamastaan aiemmasta opettajan kelpoisuuden antavasta tutkinnosta on aikaa. He ovat näin ollen sekä opiskelleet että työskennelleet arvioinnin näkökulmasta hyvin erilaisessa ympäristössä kuin opiskelijat, joilla on alle viiden vuoden opetuskokemus. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2004 painottivat vahvasti oppijan osaamistason arviointia, vaikka sen rinnalla käsiteltiin myös opintojen aikaista arviointia (Opetushallitus, 2004).

Koska käsitys hyvästä arvioitsijasta muokkautuu arvojen, personallisuuden piirteiden, opintojen, opetuskokemuksen ja muun elämäkokemuksen ristipaineessa, on myös mahdollista, että polku on niin yksilöllinen ja henkilökohtainen, että siihen vaikuttaneita tekijöitä ei yksinkertaisesti voida tarkastella lukumäärien ja ajallisen keston perusteella. On esitetty, että elämän varrella kertyneet arviointiin liittyvät tunnekokemukset muokkaavat opettajan arviointia koskevia käsityksiä (Crossman, 2004; 2007), ja mitä voimakkaampia nämä kokemukset ovat, sitä haastavampaa niihin perustuvia käsityksiä on muovata (Xu & Brown, 2016).

Kun aloimme tutkia erityisopettajaksi opiskelevien käsityksiä siitä, minkälainen on hyvä arvioitsija, lähtökohtanamme oli ajatus, että hyvän arvioitsijan ihanne kertoo myös, minkälaisen itsellään olevien ominaisuuksien ja taitojen vahvistamista opiskelija pitää tärkeänä. Emme tämän aiheiston perusteella voi tarkkaan ottaen tietää, onko ihannearvioitsija opiskelijalle jostain sellaista, jota hän tavoittelee, vai onko se hänelle päämääränä epärealistinen.

Joka tapauksessa näyttää siltä, että opiskelijoiden arvostamat arviointiosaamisen taidot ovat linjassa inklusiivisen koulun tavoitteiden kanssa, joihin kuuluvat muun muassa kaikkien oppilaiden emotionaalinen, sosiaalinen ja akateeminen hyvinvointi ja jotka ovat kaikkien koulun aikuisten vastuulla (Schwab & Alnahdi, 2020) ja edellyttävät siten aikuisilta riittävää osaamista. Kaikki arviointiosaamisen ulottuvuudet eivät kuitenkaan painotu kaikkien opiskelijoiden hyvän arvioitsijan muotokuvissa. Tulokset viittaavat lisäksi siihen, että hyvän arvioitsijan ihanteeseen latautuu myös jotain sellaista henkilökohtaista, jota ei voida välttämättä – ainakaan täysin – opinnoilla tai opetuskokemuksella tavoittaa.

Erytisopettajankoulutuksen näkökulmasta tulokset tarkoittavat sitä, että opiskelijoiden kuva ihannearvioitsijan ominaisuuksista voi olla kapea-alaisempi kuin koulutuksen tavoitteissa on linjattu, ja tämä opiskelijan olemassa oleva käsitys vaikuttaa myös siihen, minkälaisia arvioitsijan ominaisuuksia opiskelija vahvistaa itsessään opintojen aikana. Tämän vuoksi on tärkeää varmistaa, että arviointiosaaminen tulee erityisopettajankoulutuksessa laajasti esiin sekä teoreettisesti että käytännöllisesti harjoittelujen aikana eikä

rajoitu esimerkiksi vain tuen tarpeen tunnistamiseen ja osaamistason arviointiin menetelmällisestä näkökulmasta.

Koska erityisopettaja ratkoo työssään laajasti oppilaiden elämään vaikuttavia tuen kysymyksiä, on tärkeää, että myös arviointiosaamisen kehittäminen nivoutuu vahvasti ihmisen kohtaamisen ulottuvuuteen. Tämä tarkoittaa käytännössä esimerkiksi sitä, että erityisopettajaksi opiskeleva joutuu opintojensa aikana reflektomaan aktiivisesti arviointityössä tehtävien ratkaisujen moninaisia seurauksia eri toimijoiden näkökulmasta ja omaa toimintaansa eri vuorovaikutusympäristöissä esimerkiksi oppilaiden, opiskelijakollegoiden ja kentän ammattilaisten kanssa.

Kirjoittajatiedot:

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

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

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

LÄHTEET

- Adderley, R. J., Hope, M. A., Hughes, G. C., Jones, L., Messiou, K., & Shaw, P. A. (2015). Exploring inclusive practices in primary schools: Focusing on children's voices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 106–121. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.964580>
- Alm, F. & Colnerud, G. (2015). Teachers' experiences of unfair grading. *Educational Assessment*, 20(2), 132–150. <https://doi.org/10.1080/10627197.2015.1028620>
- Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *The Curriculum Journal*, 25(2), 238–259. <https://doi.org/10.1080/09585176.2013.874952>
- Atjonen, P. (2021). Opettajien arviointiosaamisen tietoperusta, arviointikäytännöt ja arviointikäytänteitä haastavat kompromissit. *NMI-Bulletin*, 31(2), 4–21.
- Baier, F., Decker, A., Voss, T., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Kunter, M. (2019). What makes a good teacher? The relative importance of mathematics teachers' cognitive ability, personality, knowledge, beliefs, and motivation for instructional quality. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 767–786. <https://doi.org/10.1111/bjep.12256>
- Barnes, N., Fives, H., & Dacey, C. M. (2014). Teachers' beliefs about assessment. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 284 – 300). Routledge.
- Barni D., Russo C., & Danioni F. (2018). Teachers' values as predictors of classroom management styles: A relative weight analysis. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01970>
- Björn, P. M., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2018). Response-to-intervention in Finland and the United States: Mathematics learning support as an example. *Frontiers of Psychology*, 9(800). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00800>.
- Black, P. J. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7–74.
- Black, P. & William, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575.
- Blackwell, W. H. & Stockall, N. (2019). RISC: Four steps for interpreting and communicating high-stakes assessment results. *Teaching Exceptional Children*, 51(4), 265–275. <https://doi.org/10.1177/0040059919826027>

- Brookhart, S. M., Guskey, T. R., Bowers, A. J., McMillan, J. H., Smith, J. K., Smith, L. F., Stevens, M. T., & Welsh, M. E. (2016). A century of grading research: meaning and value in the most common educational measure. *Review of Educational Research*, 86(4), 803–848. <https://doi.org/10.3102/0034654316672069>
- Brown, G. T. L. (2008). *Conceptions of assessment: Understanding what assessment means to teachers and students*. Nova Science Publishers.
- Crossman, J. (2004). Factors influencing the assessment perceptions of training teachers. *International Education Journal*, 5(4), 582–590.
- Crossman, J. (2007). The role of relationships and emotions in student perceptions of learning and assessment. *Higher Education Research and Development*, 26(3), 313–327.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. *Vastapaino*.
- Fan, X., Johnson, R., Liu, J., Zhang, T., Zhang, X., & Liu, X. (2019). A comparative study of pre-service teachers' views on ethical issues in classroom assessment in China and the United States. *Frontiers of Education in China*, 14, 309–332. <https://doi.org/10.1007/s11516-019-0015-7>
- Furuhagen, B., Holmén, J., & Sääntti, J. (2019). The ideal teacher: orientations of teacher education in Sweden and Finland after the Second World War. *History of Education*, 48(6), 784–805. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2019.1606945>
- Goldhaber, D., Cowan, J., & Walch, J. (2013). Is a good elementary teacher always good? Assessing teacher performance estimates across subjects. *Economics of Education Review*, 36, 216–228. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.06.010>
- Griffin, P. & Nix, P. (1990). *Assessment and reporting: A new approach*. Harcourt, Brace, Jovanovic.
- Harlen, W. & James, M. (1997) *Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365–379. <https://doi.org/10.1080/0969594970040304>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Honkala, S. & Komppa, T. (2020). Esi- ja perusopetuksen opettajat. *Teoksessa Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019* (s. 7–27). OPH.
- Jensen, M. (2016). Personality traits and nonverbal communication patterns. *International Journal of Social Science Studies*, 4(5), 57–70.
- Korn, M., Cooper, R., Woodard, C. A., & Tucker. (2016). Positive character traits of special education staff: Commonalities and applications. *International Journal of Special Education*, 31(3).
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis – an introduction to its methodology* (3. ed.). Sage.
- Kyttälä, M. & Björn, P. (2023). Pärstäkertoimesta oppimista edistävään arviointiin – opettajaksi opiskelevien erilaisia käsityksiä arviointitavoista. *Hyväksytty julkaistavaksi lehdessä Kasvatus*.
- Kyttälä, M., Björn, P., Rantamäki, M., Lehesvuori, S., Närhi, V., Aro, M., & Lerkkanen, M.-K. (2022b). Assessment conceptions of Finnish pre-service teachers. *European Journal of Teacher Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2022.2058927>
- Kyttälä, M., Björn, P., Rantamäki, M., Närhi, V., & Aro, M. (2022a). Assessment conception patterns of Finnish pre-service special needs teachers: the contribution of prior studies and teaching experience. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 131–145. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1853972>
- Kyttälä, M., Rantamäki, M. & Björn, P. (2021) Eriyisopettajaksi opiskelevien käsitykset arvioinnin tehtävistä. *NMI-Bulletin*, 31(2), 22–40.
- Loeb, S., Soland, J., & Fox, L. (2014). Is a good teacher a good teacher for all? Comparing value-added of teachers with their English learners and non-English learners. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(4), 457–475. <https://doi.org/10.3102/0162373714527788>
- Moore, A. (2004). *The good teacher: Dominant discourses in teaching and teacher education*. Psychology Press.
- Narváez, D. & Endicott, L. G. (2009). *Ethical sensitivity, nurturing character in the classroom*. Alliance for Catholic Education Press.
- Nash, R. A. & Winstone, N. E. (2017). Responsibility-sharing in the giving and receiving of assessment feedback. *Frontiers in Psychology*, 8, 1519. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01519>
- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. OPH. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>.

- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. OPH. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Opetushallitus (2020). Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset. OPH. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Pastore, S. & Andrade, H. L. (2019). Teacher assessment literacy: A three-dimensional model. *Teaching and Teacher Education*, 84, 128–138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.003>
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysi. *Vastapaino*.
- Salton, Y., Riddle, S., & Baguley, M. (2021) The 'good' teacher in an era of professional standards: Policy frameworks and lived realities. *Teachers and Teaching*, 28(1), 51–63. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.2017274>
- Schwab, S. & Alnahdi, G. H. (2020). Teachers' judgments of students' school-wellbeing, social inclusion, and academic self-concept: A multi-trait-multimethod analysis using the Perception of Inclusion Questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01498>
- Shepard, L. A., Penuel, W. R., & Pellegrino, J. W. (2018). Using learning and motivation theories to coherently link formative assessment, grading practices, and large-scale assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 37, 21–34. <https://doi.org/10.1111/emip.12189>
- Sims, C. M. (2017). Do the big-five personality traits predict empathic listening and assertive communication? *International Journal of Listening*, 31(3), 163–188. <https://doi.org/10.1080/10904018.2016.1202770>
- Smith, L. F., Hill, M. F., Cowie, B., & Gilmore, A. (2014). Preparing teachers to use the enabling power of assessment. In C. Wyatt-Smith et. al. (Eds.), *Designing Assessment for Quality Learning. The Enabling Power of Assessment* (pp. 303–323). Springer Science+Business Media.
- Spitzberg, B. H. & Cupach, W. R. (2011). Interpersonal skills. In M. L. Knapp & J. Daly (Eds.), *The Sage handbook of interpersonal communication* (pp. 481–527). Sage.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339–355. <https://doi.org/10.1177/0022487111404241>
- Takala, M. & Ahl, A. (2014). Special education in Swedish and Finnish schools: Seeing the forest or the trees? *British Journal of Special Education*, 41(1), 59–81.
- Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36, 162–172.
- Takala, M., Silfver, E., Karlsson, Y., & Saarinen, M. (2018). Supporting pupils in Finnish and Swedish schools—teachers' views. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 313–332. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541820>
- Tirri, K. (2019). Ethical sensitivity in teaching and teacher education. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of teacher education*. Springer Science+Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.
- Wagner, J., Liston, B., & Miller, J. (2011). Developing interprofessional communication skills. *Teaching and Learning in Nursing*, 6(3), 97–101, <https://doi.org/10.1016/j.teln.2010.12.003>.
- Xu, Y. & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education* 58, 149–162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>
- Xu, Y. & He, L. (2019). How pre-service teachers' conceptions of assessment change over practicum: Implications for teacher assessment literacy. *Frontiers in Education*, 4, 1–16. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00145>
- Yle (2020). "Jos jokaisella opettajalla olisi yhtä suuri sydän ei kellään olisi koulussa hätää." Artikkelin Ylen Oppimisen-sivustolla 5.10.2020. <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2020/10/05/jos-jokaisella-opettajalla-olisi-yhta-suuri-sydan-ei-kellaan-olisi-koulussa>

Veera Koivulahti
Laura Lehtinen

Tarkkaamattomuuden sekä yliaktiivisuuden ja impulsiivisuuden yhteys sosioemotionaaliseen oireiluun lapsilla, joilla on oppimisen vaikeuksia

Kohokohdat

- Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin lasten tarkkaamattomuusoireiden sekä yliaktiivisuus- ja impulsiivisuusoireiden yhteyttä sisään- ja ulospäin suuntautuviin sosioemotionaalisiin oireisiin. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin näissä yhteyksissä mahdollisesti ilmeneviä sukupuolieroja sekä kognitiivisen kyvykkyyden välittävää vaikutusta ADHD-oireiden ja sosioemotionaalisen oireilun välisiin yhteyksiin.
- Tulokset osoittivat, että mitä enemmän lapsella oli ADHD-oireita, sitä enemmän hänellä oli myös ulospäin suuntautuvaa oireilua eli uhmakkuutta tai käytösongelmia. Yhteydet ADHD-oireiden ja ulospäin suuntautuvien oireiden välillä olivat voimakkaampia yliaktiivisuuden ja impulsiivisuuden kuin tarkkaamattomuuden osalta.
- Kognitiivisella kyvykkyydellä ei havaittu olevan vaikutusta ADHD-oireiden ja sosioemotionaalisen oireilun välisiin yhteyksiin. Myös sukupuolten väliset erot jäivät vähäisiksi.

Tutkimuksessa tarkasteltiin ADHD-oireiden yhteyttä sosioemotionaaliseen oireiluun alakouluikäisillä lapsilla, joilla oli oppimisen vaikeuksia. Tarkoituksena oli selvittää lasten tarkkaamattomuus- sekä yliaktiivisuus- ja impulsiivisuusoireiden yhteyttä sisään- ja ulospäin suuntautuviin sosioemotionaalisiin oireisiin eli mielialaoireisiin, ahdistuneisuuteen, somaattisiin oireisiin, uhmakkuuteen ja käytösongelmiin. Lisäksi tavoitteena oli tutkia, onko lasten sukupuolella tai kognitiivisella kyvykkyydellä välittävää vaikutusta ADHD-oireiden ja sosioemotionaalisen oireilun välisiin yhteyksiin.

Tutkimuksen kliininen aineisto perustuu Jyväskylän perheneuvolan ja Niilo Mäki Instituutin ylläpitämällä Lastentutkimuslinikalla tehtyihin oppimisvaikeustutkimuksiin. Aineisto koostuu lasten neuropsykologisista testituloksista sekä vanhempien ja opettajien arvioinneista lasten tunne-elämästä ja käyttäytymisestä. Aineistossa oli tutkimuskysymyksestä riippuen 500–538 lasta. Lasten tarkkaamattomuus- ja yliaktiivisuus-impulsiivisuusoireita arvioitiin opettajille tarkoitetulla TRF-kyselylomakkeella. Lasten äidit täyttivät vanhemmille tarkoitetun CBCL-kyselylomakkeen, jolla arvioidaan lasten sosioemotionaalista oireilua. Lasten kognitiivista kyvykkyyttä tutkittiin WISC-testistön eri versioilla, ja lukemisen ja matematiikan taidon tasoa arvioitiin Lastentutkimuslinikalla käytössä olleiden lukemisen ja matematiikan testien avulla. Tilastollisissa analyyseissä käytettiin hierarkkista regressioanalyysiä.

Tulokset osoittivat, että sekä tarkkaamattomuus että yliaktiivisuus ja impulsiivisuus olivat yhteydessä ulospäin suuntautuviin oireisiin eli uhmakkuuteen ja käytösongelmiin. Mitä enemmän lapsella oli ADHD-oireita, sitä enemmän hänellä oli myös ulospäin suuntautuvaa oireilua. ADHD-oireiden yhteys ulospäin suun-

tautuviin oireisiin oli kuitenkin voimakkaampi yliaktiivisuus- ja impulsiivisuusoireiden osalta. Yliaktiivisuus- ja impulsiivisuusoireilla oli myös tilastollisesti merkitsevä positiivinen yhteys sisäänpäin suuntautuviin oireisiin, mutta selitysosuudet jäivät pieniksi. Ainoa sukupuoliero ADHD-oireiden ja sosioemotionaalisten oireiden välisissä yhteyksissä havaittiin ahdistuneisuuden osalta. Kognitiivisella kyvykkyydellä ei havaittu olevan vaikutusta ADHD-oireiden ja sosioemotionaalisen oireilun välisiin yhteyksiin.

Asiasanat: ADHD-oireet, sosioemotionaalinen oireilu, oppimisvaikeudet, lapset

JOHDANTO

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (*attention deficit hyperactivity disorder*, ADHD) on kehityksellinen neuropsykiatrisen häiriö, jonka ydinoireita ovat tarkkaamattomuus sekä yliaktiivisuus ja impulsiivisuus (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2019; American Psychiatric Association [APA], 2013). ADHD-oireet tuovat usein haasteita lapsen kehitykseen ja heikentävät lapsen toimintakykyä (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2019), kuten vaikeuttavat lapsen kykyä täyttää koulunkäynnin vaatimuksia sekä hankaloittavat sopeutumista sosiaalisiin tilanteisiin (Sabol & Pianta, 2012). Häiriön oirekuvaan liittyy usein myös hiljalleen lisääntyviä muita ongelmia (Kasperek ym., 2015), kuten psykiatrisia oireita sekä tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia (Airaksinen ym., 2004). Suomalaislapsista jopa noin kymmenesosalla on havaittu tarkkaamattomuuden sekä yliaktiivisuuden ja impulsiivisuuden oireita, ja heistä puolella on osoitettu esiintyvän lisäksi muita psykiatrisia oireita, kuten masentuneisuutta ja ahdistuneisuutta sekä käyttäytymisen

ongelmia (Airaksinen ym., 2004).

Tässä tutkimuksessa selvitetään tarkkaamattomuuden sekä yliaktiivisuuden ja impulsiivisuuden yhteyttä sosioemotionaaliseen oireiluun lapsilla, joilla on havaittu oppimisen vaikeuksia. Tutkimuksessa tarkastellaan myös sukupuolen sekä kognitiivisen kyvykkyyden välittävää vaikutusta ADHD-oireiden ja sosioemotionaalisen oireilun välisissä yhteyksissä.

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden vaikeudet

ADHD on yleisin neuropsykiatrinen häiriö, ja sitä esiintyy meta-analysien mukaan maailmanlaajuisesti noin viidellä prosentilla lapsista ja nuorista (Polanczyk ym., 2007; Polanczyk ym., 2014). Perinnöllisyyden uskotaan selittävän jopa 80 prosenttia lasten ja nuorten ADHD:n esiintyvyydestä (Faraone & Biederman, 1998; Kasperek ym., 2015), mutta häiriön taustatekijät ovat moninaiset.

ADHD-oireet ovat pitkäkestoisia ja toimintakykyä haittaavia (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2019). Aktiivisuuden säätelyn vaikeudella tarkoitetaan vaikeutta säätää omaa aktiivisuutta ja toimintaa tilanteeseen sopivaksi. Sitä luonnehtivat ylivilkkaus ja levottomuus sekä toisinaan liian vähäinen aktiivisuus. Impulsiivisuus taas voi näkyä kärsimättömyytenä sekä taipumuksena toimia nopeasti ja harkitsemattomasti. Tarkkaavuuden säätelyn vaikeus tarkoittaa vaikeutta kohdentaa, ylläpitää ja siirtää tarkkaavuutta tilanteen kannalta olennaiseen toimintaan. Se voi näkyä esimerkiksi keskittymisvaikeutena, häiriöherkkyytenä ja lyhytjänteisyytenä.

ADHD:sta voidaan sen ydinoireiden mukaan tunnistaa kolme alamuotoa:

ADHD-I, ADHD-H/I ja ADHD-C (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2019). ADHD-I:ssa ADHD:n diagnostisista kriteereistä täyttyvät ainoastaan tarkkaamattomuuskriteerit, kun taas ADHD-H/I:ssa täyttyvät vain yliaktiivisuus-impulsiivisuuskriteerit. ADHD-C-alamuodossa diagnostiset kriteerit täyttyvät sekä tarkkaamattomuus- että yliaktiivisuus-impulsiivisuusoireiden osalta. ADHD-diagnosiin vaaditaan, että ongelmat ovat pitkäkestoisia, näkyvät useilla elämän osa-alueilla, heikentävät toimintakykyä sekä haittaavat jokapäiväistä elämää (ADHD: Käypä hoito -suositus, 2019; APA, 2013).

ADHD:n ydinoireilla on osoitettu olevan erilaiset kehityskulut (Kuntsi ym., 2014). Nuoruudesta alkaen yliaktiivisuus- ja impulsiivisuusoireet usein vähenevät tarkkaamattomuuden ollessa pysyvin oire (Biederman ym., 2000). Tämän vuoksi lapsi voi kehityksen myötä saada ADHD:n eri alamuodon diagnoosin (Lahey & Willcutt, 2010), ja siten alamuotojaottelu ei välttämättä ole tarpeeksi pysyvä kuvaamaan yksilöllistä vaihtelua ADHD-oireissa. Lahey ja Willcutt (2010) sekä Willcutt ja muut (2012) ovat esittäneet, että kun lapsi saa ADHD-diagnoosin, häiriön laatua tulisi kuvata tarkkaamattomuuden sekä yliaktiivisuuden ja impulsiivisuuden oireiden määrällä ADHD:n alamuotojaottelun sijaan. Vaikka kliininen ilmentymä muuttuu iän ja kypsymisen myötä, suurimmalla osalla häiriö jatkuu aikuisikään ja aivojen toiminnallinen häiriö pysyy merkittävänä (Biederman ym., 2000; Kasperek ym., 2015).

ADHD-oireet ja sosioemotionaalinen oireilu

Tässä tutkimuksessa sosioemotionaalisel-

la oireilulla tarkoitetaan lapsen tunne-elämään ja käyttäytymiseen liittyviä ongelmia, jotka voidaan jaotella DSM-IV-tautiluokitusta (APA, 1994) apuna käyttäen sisään- ja ulospäin suuntautuviin oireisiin. Sisäänpäin suuntautuvia oireita ovat DSM-IV-tautiluokituksen mukaisesti mielialaoireet, ahdistuneisuus ja somaattiset oireet, ja ulospäin suuntautuvia oireita ovat uhmakkuus sekä käytösongelmat.

Sosioemotionaalista oireilua esiintyy usein samanaikaisesti ADHD:n kanssa. Lapsilla, joilla on diagnosoitu ADHD, on havaittu sisäänpäin suuntautuneista oireista ikätovereihin verrattuna enemmän masentuneisuutta ja ahdistuneisuutta (Blackman ym., 2005; Lahey ym., 2016; Xia ym., 2015) sekä somaattisia oireita (Kutuk ym., 2018). Myös ulospäin suuntautuvien oireiden on havaittu olevan usein yhteydessä ADHD-oireisiin (Gaub & Carlson, 1997; Larsson ym., 2011; Levy ym., 2005; Thorell & Rydell, 2008). ADHD:n lapsuudenaikaisista rinnakkaishäiriöistä yleisimmiksi ovat osoittautuneet uhmakkuus- ja käytöshäiriöt (Connor ym., 2010; Hurtig ym., 2007; Yoshimasu ym., 2012).

Kun ADHD:n ydinoireita on tarkasteltu erikseen, tarkkaavuuden vaikeuksien on havaittu olevan yliaktiivisuus- ja impulsiivisuusoireita voimakkaammin yhteydessä masennukseen (Willcutt ym., 2012) ja ahdistukseen (Baldwin & Dadds, 2008). ADHD:n alamuodoista sisäänpäin suuntautuvia oireita on havaittu olevan eniten niillä lapsilla, joilla on tarkkaavuuden vaikeuksia joko pelkästään tai yhdessä yliaktiivisuus- ja impulsiivisuusoireiden kanssa, verrattuna lapsiin, joilla on pelkästään yliaktiivisuutta ja impulsiivisuutta tai ei ADHD-oireita lainkaan (Larsson ym., 2011).

Yliaktiivisuuden ja impulsiivisuuden

on sen sijaan osoitettu olevan tarkkaamattomuutta voimakkaammin yhteydessä ulospäin suuntautuviin oireisiin (Willcutt ym., 2012). Tutkimusten mukaan ulospäin suuntautuvia oireita on enemmän lapsilla, joilla on joko pelkästään yliaktiivisuutta ja impulsiivisuutta tai näitä oireita yhdessä tarkkaavuuden vaikeuksien kanssa, kuin lapsilla, joilla oireet rajoittuvat ainoastaan tarkkaamattomuuteen (Gaub & Carlson, 1997; Larsson ym., 2011; Willcutt ym., 2012). Verrokkeihin nähden ulospäin suuntautuvaa oireilua on kuitenkin osoitettu olevan enemmän myös ADHD-lalamuodossa (Gaub & Carlson, 1997; Larsson ym., 2011).

Sukupuolen vaikutuksesta ADHD-oireiden ja sosioemotionaalisen oireilun välisiin yhteyksiin on osin ristiriitaisia tuloksia. Osassa tutkimuksista sukupuolieroja ei ole havaittu (Bauermeister ym., 2007; Efron ym., 2014; Graetz ym., 2005), tai niiden on osoitettu mukailevan eroja, joita psykiatrisissa häiriöissä muutenkin havaitaan (Biederman ym., 2002; Yoshimasu ym., 2012). Ulospäin suuntautuvia oireita on esimerkiksi osoitettu olevan enemmän pojilla niistä lapsista, joilla on ADHD-oireita (Gershon & Gershon, 2002; Thorell & Rydell, 2008). Tutkimusten mukaan pojilla, joilla on diagnosoitu ADHD, on tyttöjä todennäköisemmin samanaikainen uhmakkuus- tai käytöshäiriö (Biederman ym., 2002; Joelsson ym., 2015).

Sisäänpäin suuntautuvat oireet on puolestaan yhdistetty vahvemmin ADHD-diagnoosin saaneisiin tyttöihin (Baldwin & Dadds, 2008; Gershon & Gershon, 2002; Graetz ym., 2005; Joelsson ym., 2015; Mitchison & Njardvik, 2015). Toisaalta on myös ADHD:ta koskevia tutkimuksia, joissa pojilla on havaittu ulospäin

suuntautuvien oireiden lisäksi tyttöjä enemmän sisäänpäin suuntautuvaa oireilua (Biederman ym., 2002; Mitchison & Njardvik, 2015; Thorell & Rydell, 2008).

ADHD-oireiden ja sosioemotionaalisen oireilun välisten yhteyksien kannalta ADHD:n alamuodot voivat olla sukupuolta merkittävämpi tekijä (Gross-Tsur ym., 2006; Levy ym., 2005), vaikka toisaalta ADHD-oireiden ja sosioemotionaalisen oireilun välillä voidaan myös havaita sukupuolieroja, kun ADHD-oireita tarkastellaan alamuotoihin jaoteltuina (Graetz ym., 2005). Tämä lisää mielekkyyttä tutkia erikseen sekä tarkkaamattomuus- että yliaktiivisuus-impulsiivisuusoireiden yhteyttä sosioemotionaalisen oireilun alakategorioiden sekä näissä yhteyksissä mahdollisesti ilmeneviä sukupuolieroja.

Tässä tutkimuksessa ADHD:n ydin-oireita ja sosioemotionaalista oireilua tarkastellaan oirejatkumoina, jolloin huomioiduksi tulevat myös ne lapset, joiden oireet eivät välttämättä täytä diagnostisia kriteereitä. Tämä on tärkeää, sillä noin 1–23 prosentilla lapsista ja nuorista on havaittu ADHD-oireita, jotka eivät riitä täyttämään diagnostisia kriteereitä, ja heistä jopa 12–70 prosentilla on arvioitu esiintyvän muita samanaikaisia psykiatrisia oireita (Balázs & Keresztény, 2014). Suomalaisen tutkimuksen mukaan jopa noin 10 prosentilla lapsista on merkittäviä ADHD-oireita, ja puolella heistä esiintyy psykiatrisia oireita sekä useita muita samanaikaisia ongelmia, kuten oppimisen ja käyttäytymisen haasteita sekä tunne-elämään liittyviä ongelmia (Airaksinen ym., 2004).

ADHD-oireet, oppimisvaikeudet ja sosioemotionaalinen oireilu

Oppimisvaikeudet eli oppimiskyvyn häiriöt ovat kehityksellisiä oppimisen vaikeuksia, joissa lukemiseen, kirjoittamiseen tai matemaattiseen suoriutumiseen liittyvien ikätasolle ominaisten taitojen omaksuminen on häiriintynyt (Terveystieteiden tutkimuskeskus [THL], 2012). Oppimiskyvyn häiriöt ilmenevät lapsilla jo varhaisina kouluvuosina, eivätkä oppimisen taidoissa ilmenevät puutteet selity kognitiivisella kyvykkyydellä, neurologisilla sairauksilla, näkö- tai kuuloaistin ongelmilla tai riittämättömällä opetuksella (THL, 2012).

Oppimiskyvyn häiriöihin liittyy usein samanaikaisesti tarkkaamattomuutta sekä yliaktiivisuutta (THL, 2012). Tutkimukset osoittavat, että noin 25–55 prosentilla lapsista on ADHD:n lisäksi samanaikaisia oppimisen vaikeuksia (Gross-Tsur ym., 2006; Larson ym., 2011; Reale ym., 2017). Samanaikaiset oppimisvaikeudet näyttäisivät myös lisäävän tarkkaamattomuuteen sekä yliaktiivisuuteen ja impulsiivisuuteen liittyvää oireilua (Willcutt & Pennington, 2000a; Wu ym., 2014), vaikeuttaen näin edelleen oppimista lapsilla, joilla on diagnosoitu ADHD (Mayes ym., 2000). ADHD:n ja oppimisvaikeuksien välinen yhteys vaikuttaakin siten olevan kaksisuuntainen.

ADHD:n lisäksi oppimisvaikeuksilla näyttäisi olevan yhteys myös sosioemotionaaliseen oireiluun. Lapsilla ja nuorilla, joilla on todettu lukemisen vaikeutta, on havaittu enemmän sekä sisään- että ulospäin suuntautuvaa oireilua (Arnold ym., 2005; Eissa, 2010; Undheim ym., 2011; Willcutt & Pennington, 2000b). Myös matematiikan vaikeuden on osoitettu olevan yhtey-

dessä sisään- ja ulospäin suuntautuviin oireisiin (Willcutt ym., 2013).

Koska useissa aiemmissä tutkimuksissa oppimisvaikeuksien on osoitettu olevan yhteydessä sekä ADHD-oireisiin että sosioemotionaaliseen oireiluun, tässä tutkimuksessa huomioidaan oppimisvaikeuksien merkitys tutkittaessa ADHD-oireiden ja sosioemotionaalisen oireilun välisiä yhteyksiä. Aiemmissä tutkimuksissa on osoitettu, että erityisesti ulospäin suuntautuvien oireiden osalta oppimisvaikeuksien yhteys sosioemotionaaliseen oireiluun voisi välittyä ADHD-oireiden kautta (Auerbach ym., 2008; Carroll ym., 2005; Willcutt ym., 2013; Willcutt & Pennington, 2000b), mikä lisää mielekkyyttä tutkia ADHD-oireiden ja sosioemotionaalisen oireilun välisiä yhteyksiä lapsilla, joilla on oppimisen vaikeuksia.

Kognitiivisen kyvykkyyden vaikutus sosioemotionaaliseen oireiluun lapsilla, joilla on ADHD-oireita

Kognitiivisia eli tiedonkäsittelyyn liittyviä toimintoja ovat muun muassa näönvaraiset ja kielelliset taidot sekä muistin toiminnot. Kognitiivisella kyvykkyydellä tarkoitetaan myös älykkyyttä, jonka kuvaamiseen voidaan käyttää älykkyydosamäärää. Laajassa meta-analyysissä on havaittu, että yleinen kognitiivinen kyvykkyys on kokonaisuudessaan verrokkeihin nähden alhaisempaa lapsilla, joilla on ADHD (Frazier ym., 2004). Yleinen kognitiivinen kyvykkyys on ADHD:n tavoin periytyvää (Haworth ym., 2010), ja näillä kahdella on havaittu olevan samoja taustatekijöitä, kun alhainen kognitiivinen kyvykkyys ja ADHD esiintyvät samanaikaisesti (Kuntsi ym., 2004; Rommel ym., 2015).

ADHD:n kliinisestä ilmentymästä lapsilla, joiden älykkyydosamäärä on alle 70, tiedetään vähän, koska heidät rajataan tutkimuksista useimmiten pois. Näin on siitä huolimatta, että ADHD:n tiedetään olevan yleisempi heillä, joilla on alhaisempi kognitiivinen kyvykkyys (Neece ym., 2011; Voigt ym., 2006). Lapsilla, joilla älykkyydosamäärä on alle 70, on myös havaittu vakavampia ADHD-oireita kuin kognitiivisesti kyvykkäämmillä lapsilla (Grizenko ym., 2012; Neece ym., 2011). ADHD jääkin usein diagnosoimatta heillä, joilla on alhaisempi älykkyydosamäärä, koska ADHD saatetaan sivuuttaa kognitiiviseen kehitykseen liittyvien ongelmien vuoksi tai näihin ongelmiin liittyvänä käyttäytymisenä (Fuller & Sabatino, 1998). Eräässä pitkittäistutkimuksessa kuitenkin havaittiin, että tarkkaamattomuuden sekä yliaktiivisuuden ja impulsiivisuuden oireet ja kulku olivat kolmen vuoden ajan samankaltaisia sekä lapsilla, joiden älykkyydosamäärä oli alle 85, että lapsilla, joiden älykkyydosamäärä oli yli 85, vaikka ADHD-oireiden esiintyvyys oli kolme kertaa yleisempää lapsilla, joiden älykkyydosamäärä oli alle 85 (Baker ym., 2010).

Lasten, joilla on älyllisiä tai kehitykseen liittyviä ongelmia, on myös havaittu olevan suuremmassa riskissä kohdata mielenterveyden ongelmia (Baker ym., 2010; Ahuja ym., 2013). Sosioemotionaalista oireista käyttäytymisen ongelmia on osoitettu olevan enemmän lapsilla, joilla on ADHD-oireita sekä alhaisempi kognitiivinen kyvykkyys (Ahuja ym., 2013). Muihin sosioemotionaalisen oireilun alakategorioiden ADHD-oireiden on havaittu olevan yhteydessä samalla tavoin kognitiivisesta kyvykkyydestä riippumatta (Ahuja ym., 2013).

Toisaalta kognitiivinen lahjakkuus saattaa myös kompensoida ADHD:hen liittyviä ongelmia (Miloni ym., 2017; Rommelse ym., 2016). Rommelsen ja muiden (2016) meta-analyysin mukaan kognitiivinen lahjakkuus on esimerkiksi yhdistetty parempiin tarkkaavuustaitoihin ja parempaan impulssikontrolliin. Kognitiivinen lahjakkuus on myös tutkimuksissa yleisesti yhdistetty vähäisempään ulospäin suuntautuvaan oireiluun sekä keskimääräisiin tai vähäisempiin ahdistuneisuus- ja mielialaoireisiin, ja siten kognitiivinen lahjakkuus saattaakin toimia suojaavana tekijänä sekä sisään- että ulospäin suuntautuvilta oireilta (Francis ym., 2016; Minahim & Rohde, 2015). Rommelsen ja muiden (2016) mukaan ulos- ja sisäänpäin suuntautuvat oireet vaikuttavat olevan vähäisempiä heillä, joilla ADHD yhdistyy korkeampaan älykkyyssosamäärään, kuin heillä, joilla on ADHD sekä alhaisempi älykkyyssosamäärä.

Tutkimukset kognitiivisen kyvykkyyden ja psykopatologian yhteyksistä ADHD-oireiden yhteydessä vaikuttavat kuitenkin edelleen rajallisilta. Cordeiro ja muut (2011) ovat todenneet, että lisää tutkimusta tarvitaan ADHD:hen liittyvän käyttäytymisen sekä kognitiivisen kyvykkyyden yhteyksistä. Ahujan ja muiden (2013) mukaan olisi tärkeää tutkia, miten kognitiiviselta kyvykkyydeltään heikompien lasten ADHD eroaa kliiniseltä ilmentymältään ja samanaikaisilta psykiatrisilta häiriöiltään niiden lasten ADHD:sta, joilla älykkyyssosamäärä on yli 70. Myös Rommelse ja muut (2016) ovat todenneet, että älykkyyssosamäärää tulisi tutkia mahdollisena välittävänä tekijänä ADHD:hen liittyvässä tutkimuksessa. Niin kognitiivisen lahjakkuuden kuin älyllisen kehitysvammaisuudenkin raja-ar-

vot vaihtelevat tutkimuksissa suuresti, ja sen vuoksi kognitiivista kyvykkyyttä tarkastellaan tässä tutkimuksessa jatkuvana muuttujana. Näin tulee huomioitua myös ne lapset, jotka useissa aiemmissa tutkimuksissa on rajattu pois alhaisemman kognitiivisen kyvykkyyden vuoksi.

Tutkimuskysymykset ja hypoteesit

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten opettajan arvioimat ADHD:n ydinoireet ovat yhteydessä vanhemman arvioimaan sosioemotionaaliseen oireiluun lapsilla, jotka on ohjattu psykologiseen tutkimukseen oppimisen vaikeuksien vuoksi? Onko yhteydessä eroa poikien ja tyttöjen välillä?
2. Onko kognitiivisella kyvykkyydellä välittävää vaikutusta ADHD-oireiden ja sosioemotionaalisen oireilun väliseen yhteyteen?

Aikaisemman taustatiedon perusteella oletuksena on, että ADHD:n ydinoireet ovat yhteydessä lasten sosioemotionaaliseen oireiluun. Lisäksi oletetaan, että sisäänpäin suuntautuva oireilu on voimakkaammin yhteydessä tarkkaavuuden vaikeuksiin, sillä aiemmin on havaittu, että sisäänpäin suuntautuvat oireet, kuten masennus (Willcutt ym., 2012) ja ahdistuneisuus (Baldwin & Dadds, 2008), ovat yliaktiivisuus- ja impulsiivisuusoireita voimakkaammin yhteydessä tarkkaavuuden vaikeuksiin. Ulospäin suuntautuvien oireiden on puolestaan havaittu olevan voimakkaammin yhteydessä yliaktiivisuus- ja impulsiivisuusoireisiin (Gaub & Carlson, 1997; Larsson ym., 2011; Willcutt ym., 2012), ja niinpä ole-

tuksena on, että myös tässä tutkimuksessa ulospäin suuntautuvat oireet yhdistyvät voimakkaammin yliaktiivisuuteen ja impulsiivisuuteen tarkkaamattomuuden sijaan. Sukupuolen tai kognitiivisen kyvykkyyden vaikutuksesta ADHD-oireiden ja sosioemotionaalisen oireilun välisiin yhteyksiin ei aseteta oletusta, sillä aiemmat tutkimustulokset ovat vähäisiä tai ristiriitaisia.

MENETELMÄT

Aineisto

Tutkimuksen aineisto koostuu Jyväskylän perheneuvolan ja Niilo Mäki Instituutin ylläpitämän Lastentutkimuskeskuksen psykologisten oppimisvaikeustutkimusten tuloksista sekä arvioinneista, joita vanhemmat ja opettajat ovat tehneet lapsen käyttäytymisestä ja tunne-elämästä. Tutkimuksiin osallistuneilla lapsilla on havaittu olevan koulussa oppimisen vaikeuksia, joiden vuoksi he ovat ohjautuneet Lastentutkimuskeskukselle oppimisvaikeustutkimuksiin useimmiten koulupsykologin läheteellä. Lasten vanhemmilta on kerätty kirjalliset suostumukset tutkimuskäyttöä varten Lastentutkimuskeskuksella tehtyjen psykologisten tutkimusten yhteydessä.

Aineistoa on kerätty vuodesta 1985 alkaen. Vuosien saatossa oppimisvaikeustutkimuksissa käytetyt testit ovat päivittyneet, mikä on vaikuttanut aineiston yhtenäisyyteen ja tähän tutkimukseen mukaan otettavien lasten määrään. Tämän tutkimuksen otokseen valittiin ne luokkien 1–6 lapset, joilta löytyi tieto sekä lukemisen että matematiikan taidon tasosta, äidin arvioimista sosioemotionaalisista oireista ja opettajan arvioimista tarkkaamattomuus-

ja yliaktiivisuus-impulsiivisuusoireista. Tutkimuskysymyksestä riippuen otoskoko vaihteli 500:n ja 538:n välillä. Aineistossa poikien osuus ($n = 355$ – 374) oli tyttöjä suurempi ($n = 213$ – 215).

Sosioemotionaalista oireilua tarkasteltiin äidin arvioimana, sillä aiemmin on havaittu, että vanhemmat arvioivat lastensa sosioemotionaalista oireilua yhdenmukaisemmin lasten itsearvioiden kanssa kuin opettajat (Woo ym., 2007). Tarkkaamattomuus- ja yliaktiivisuus-impulsiivisuusoireita päädyttiin tarkastelemaan opettajan arvioimana, koska tutkimukseen osallistuneilla lapsilla vaikeudet olivat ensisijaisesti koulusuoriutumisen. ADHD-oireiden on osoitettu olevan yhteydessä oppimisen vaikeuksiin (Mayes ym., 2000; Willcutt & Pennington, 2000a; Wu ym., 2014), mikä vuoksi opettajien arvioitiin voivan havaita ADHD-oireita vanhempia herkemmin etenkin niillä lapsilla, joilla on todettu vaikeutta oppimisessa.

Kognitiivisen kyvykkyyden osalta aineisto rajattiin lapsiin, joiden älykkyydsosamäärä oli vähintään 60. Alarajaksi määriteltiin älykkyydsosamäärä 60, jotta tieto kognitiivisesta kyvykkyydestä säilyisi mahdollisimman luotettavana. Suomen Psykologiliiton suosituksen (2018) mukaan kognitiiviset testit eivät enää luotettavasti erottele normaalisti jakautuneen kognitiivisen kyvykkyyden äärituloksia.

Mittarit ja muuttujat

Tarkkaamattomuus ja yliaktiivisuus-impulsiivisuus. Tarkkaamattomuuden sekä yliaktiivisuuden ja impulsiivisuuden oireita tutkittiin ASEBA-kyselylomake-sarjaan (*Achenbach System of Empirically Based Assessment*; Achenbach &

Rescorla, 2001) kuuluvalla TRF-kyselylomakkeella (*Teacher Report Form*; Achenbach & Rescorla, 2001). TRF-kyselylomake koostuu 113 väittämästä, joista 5 väittämää (esim. "Ei pysty tekemään tehtäviään loppuun saakka", "Ei pysty keskittymään/olemaan tarkkaavainen pitkää aikaa") arvioivat DSM-IV-tautiluokituksen (APA, 1994) mukaisia tarkkaamattomuuden oireita ja 8 väittämää (esim. "On levoton, ei pysty istumaan hiljaa, yliaktiivinen", "Toimii hetken mielijohteesta tai ajattelematta") yliaktiivisuus- ja impulsiivisuusoireita. Opettajia ohjeistettiin arvioimaan väittämien yhteensopivuutta oppilaaseen, kun he ajattelivat tutkimushetkeä sekä sitä edeltänyttä kahta kuukautta. Opettajat vastasivat väittämiin kolmiportaisella Likert-asteikolla 0 (ei sovi lainkaan) – 2 (sopii erittäin hyvin tai usein). Mitä enemmän pisteitä lapsi sai, sitä enemmän hänellä oli opettajan arvioimana tarkkaamattomuutta tai yliaktiivisuus-impulsiivisuutta.

TRF-kyselylomakkeen väittämistä muodostettiin keskiarvosummamuuttujat kuvastamaan lapsen yleistä tarkkaamattomuuden sekä yliaktiivisuuden ja impulsiivisuuden tasoa. TRF-kyselylomakkeen väittämien on aiemmissa tutkimuksissa osoitettu mittaavan yhtenäisesti DSM-IV-tautiluokituksen mukaisia ADHD-oireita. Cronbachin alfat ovat olleet tarkkaamattomuudelle 0.94 ja yliaktiivisuus-impulsiivisuudelle 0.90 (Achenbach & Rescorla, 2001), ja siten ne kuvaavat luotettavasti lapsen tarkkaamattomuuden sekä yliaktiivisuuden ja impulsiivisuuden tasoa. Myös tässä tutkimuksessa TRF-lomakkeen väittämät arvioivat yhtenäisesti tarkkaamattomuutta ($\alpha = 0.86$) ja yliaktiivisuus-impulsiivisuutta ($\alpha = 0.93$).

Sosioemotionaalinen oireilu. Sosioemotionaalista oireilua tutkittiin ASEBA-kyselylomakesarjaan kuuluvalla CBCL-kyselylomakkeella (*The Child Behavior Checklist*; Achenbach, 2001). CBCL-kyselylomake muodostuu 113 väittämästä, joista 12 väittämää (esim. "Itkee paljon", "Tuntee olevansa arvoton tai huonompi kuin muut") arvioivat DSM-IV-tautiluokituksen (APA, 1994) mukaisia mielialaoireita, 6 väittämää (esim. "On liian pelokas tai ahdistunut", "Lapsi on hermostunut, kireä tai jännittynyt") ahdistuneisuusoireita ja 7 väittämää (esim. "On ruumiillisia vaivoja ilman todettua lääketieteellistä syytä, esimerkiksi päänsärkyä tai vatsakipuja") somaattisia oireita. DSM-IV-tautiluokituksen pohjautuvia uhmakkuusoireita arvioivat 5 väittämää (esim. "Väittää usein vastaan", "On itsepäinen, juro tai ärtyisä") ja käytösongelmia 16 väittämää (esim. "On julma tai ilkeä, kiusaa muita", "Ei näytä tuntevan syyllisyyttä käyttäytyttyään huonosti", "Valehtelee tai petkuttaa"). Äitejä ohjeistettiin arvioimaan väittämien sopivuutta lapseen mieltien nykyhetkeä sekä viimeksi kulunutta puolta vuotta kolmiportaisella Likert-asteikolla 0 (ei sovi lainkaan) – 2 (sopii erittäin hyvin tai usein). Mitä enemmän pisteitä lapsi sai, sitä enemmän hänellä oli äidin arvioimana sosioemotionaalista oireilua.

CBCL-kyselylomakkeen väittämistä muodostettiin keskiarvosummamuuttujat kuvastamaan lapsen sisään- ja ulospäin suuntautuvaa oireilua mielialaoireiden, ahdistuneisuuden, somaattisten oireiden, uhmakkuuden ja käytösongelmien alakategorioiden alalla. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet CBCL-kyselylomakkeen väittämien mittaavan DSM-IV-tautiluokituksen (APA, 1994) mukaisia oirekategorioita yhtenäisesti. Cronbachin alfat ovat olleet

mielialaoireille 0.82, ahdistuneisuudelle 0.72, somaattisille oireille 0.75, uhmakkuudelle 0.86 ja käytösongelmille 0.91 (Achenbach & Rescorla, 2001). Myös tässä tutkimuksessa väittämät arvoivat sosioemotionaalista oireilua melko yhtenäisesti. Cronbachin alfat olivat 0.58–0.82.

Kognitiivinen kyvykkyys. Kognitiivista kyvykkyyttä arvioitiin 6–16-vuotiaille lapsille tarkoitetulla WISC-testistöllä (*Wechsler Intelligence Scale for Children*). Vuosien aikana WISC-testistö on päivittynyt, ja Lastentutkimusklinikan psykologisissa tutkimuksissa on käytetty eri ajankohtina versioita WISC-R (Wechsler, 1974), WISC-III (Wechsler, 1991) sekä WISC-IV (Wechsler, 2003). Lasten kognitiivista kyvykkyyttä kuvattiin älykkyysosamäärällä, joka muodostuu erilaisten kognitiivisia taitoja mittaavien osatestien perusteella muodostetusta kokonaispistemäärästä. Älykkyuden kokonaispistemäärän sisäisen reliabiliteetin on todettu olevan erittäin korkea ($\alpha = 0.97$) (Kaufman ym., 2006).

Lukemisen ja matematiikan taidon taso. Lukemisen taidon tasoa kartoitettiin aineiston keräämisen aikana käytössä olleilla standardoiduilla lukutaitotesteillä. Suurimmalle osalle lapsista oli tehty vain yksi lukutaitotesti, jolloin lukutaidon tasoa kuvattiin sen kokonaispistemäärällä. Mikäli lapselle oli tehty useampi kuin yksi lukemista kartoittava testi, lukutaidon tasoa kuvattiin ensisijaisesti ÄRPS-tekstinlukutestin (Niilo Mäki Instituutti, 1992) kokonaispistemäärällä. Mikäli lapselle ei ollut tehty ÄRPS-tekstinlukutestiä, lukutaitoa kuvattiin Lukilassen sanalistatestin (Häyrinen ym., 1999) kokonaispistemäärällä tai Niilo Mäki Instituutin (1992) Misku-tekstinluku-

testin, Markkinat-sanalistatestin tai ÄRPS-epäsanalistatestin kokonaispistemäärällä, tässä järjestyksessä. Kaikki aineiston keräämisen aikana käytetyt lukutaidon testit arvioivat lapsen lukusujuvuutta eli sanalistan tai tekstin lukemisen tarkkuutta sekä lukunopeutta. Säännönmukaisessa suomen kielessä, jossa on vahva kirjain-äännevastaavuus, lukusujuvuus kuvaa lukutaitoa paremmin kuin pelkkä lukemistarkkuus, joka saavutetaan usein jo varhaisessa vaiheessa lukemaan oppimista (Aro & Wimmer, 2003).

Lapsen matematiikan taidon tasoa kartoitettiin aineiston keräämisen aikana käytössä olleilla standardoiduilla matematiikan taidon testeillä. Suurimmalle osalle lapsista oli tehty vain yksi matematiikan taitoja arvioiva testi, jolloin tämän testin kokonaispistemäärällä kuvattiin lapsen matematiikan taidon tasoa. Mikäli lapselle oli tehty useampi kuin yksi matematiikkatesti, taitotasoa kuvattiin ensisijaisesti RMAT-testin (Räsänen, 1992) kokonaispistemäärällä. Mikäli lapselle ei ollut tehty RMAT-testiä, käytettiin kokonaispistemäärää Kaufman ABC -testistä (Kaufman & Kaufman, 1983), Lukilasse-testistä (Häyrinen ym., 1999), BANUCA:n (Räsänen, 2005) koko testistä tai BANUCA:n laskutaito-osiosta, tässä järjestyksessä. Matematiikan taidon testeissä arvioitiin lapsen aritmeettista peruslaskutaitoa sekä testiä riippuen numeroiden tunnistamista, lukukäsitteen hallintaa ja matemaattisten käsitteiden ymmärtämistä.

Tilastolliset analyysit

Aineiston analyysi aloitettiin tarkkaamattomuutta, yliaktiivisuus-impulsiivisuutta ja sosioemotionaalista oireilua kuvaavien

muuttujien jakaumatarkasteluilla sekä koko aineistossa että erikseen pojilla ja tytöillä. Tarkkaamattomuutta lukuun ottamatta muuttajat olivat huomattavan vinoja, ja niinpä muuttujien vinoutta pyrittiin korjaamaan muuttujamuunnoksilla, joissa keskiarvosummamuuttujien arvot luokiteltiin viiteen luokkaan (0; 0–0.25; 0.25–0.5; 0.5–0.75; yli 0.75). Sukupuoli, ikä (luokka-aste), älykkyys ja matematiikan taidon taso olivat aineistossa likimain normaalisti jakautuneita. Lukemisen taidon taso oli hieman vasemmalle vino, mutta muuttujamuunnosta ei kuitenkaan tehty, sillä lukutaidon ei havaittu olevan tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä ADHD-oireisiin tai sosioemotionaaliseen oireiluun koko aineistossa, eikä sen siten oletettu vaikuttavan huomattavasti tutkimustuloksiin. Jakaumatarkastelujen yhteydessä poikien ja tyttöjen välisiä eroja sosioemotionaalisesa oireilussa ja ADHD-oireissa tarkasteltiin riippumattomien otosten t-testillä. Muuttujien vinouden vuoksi tulokset varmistettiin ei-parametrisella Mann–Whitneyn U-testillä.

Ensimmäisenä varsinaisena tutkimuskysymyksenä tarkasteltiin opettajan arvioimien ADHD:n ydinoireiden yhteyttä äitien arvioimaan sosioemotionaaliseen oireiluun. Aineiston analysoinnissa käytettiin hierarkkista regressioanalyysiä. Ennen regressioanalyysijä selittäjien eli ADHD-oireiden, sukupuolen, iän, älykkyuden sekä lukemisen ja matematiikan taidon tason yhteyttä sosioemotionaalisen oireilun alakategorioihin tarkasteltiin Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla. Korrelaatiotarkastelut tehtiin sekä koko aineistolle että erikseen pojille ja tytöille. Myös selittäjien keskinäisiä yhteyksiä tarkasteltiin Pearsonin korrelaatiolla regressioanalyysin multi-

kollineaarisuusoletuksen tutkimiseksi.

Jokaista sosioemotionaalisen oireilun alakategoriaa tarkasteltiin erikseen ja kaikille muodostettiin kolme regressiomallia, jotka erosivat sen suhteen, oliko selittäjänä tarkkaamattomuus, yliaktiivisuus-impulsiivisuus vai sekä tarkkaamattomuus että yliaktiivisuus-impulsiivisuus. Kaikissa malleissa ensimmäisellä askelmalla kontrolloitiin lapsen ikä sekä lukemisen ja matematiikan taidon taso.

Ensimmäisessä mallissa selittäjiksi asetettiin tarkkaamattomuus ja sukupuoli sekä näiden yhdysvaikutus muodostamalla interaktiotermin tarkkaamattomuus*sukupuoli. Toisessa mallissa selittäjiksi asetettiin yliaktiivisuus-impulsiivisuus ja sukupuoli sekä näiden yhdysvaikutus muodostamalla interaktiotermin yliaktiivisuus-impulsiivisuus*sukupuoli. Kolmannessa mallissa selittävinä muuttujina tarkasteltiin samanaikaisesti tarkkaamattomuutta, yliaktiivisuus-impulsiivisuutta ja sukupuolta sekä näiden kolmen muuttujan yhdysvaikutusta muodostamalla interaktiotermin tarkkaamattomuus*yliaktiivisuus-impulsiivisuus*sukupuoli.

Toisena tutkimuskysymyksenä selvitettiin kognitiivisen kyvykkyyden moderaattorivaikutusta ADHD:n ydinoireiden ja sosioemotionaalisen oireilun välisiin yhteyksiin. Kognitiivisen kyvykkyyden moderaattorivaikutusta tarkasteltiin hierarkkisella regressioanalyysillä. Jokaisen sosioemotionaalisen oireilun alakategorian osalta muodostettiin kaksi regressiomallia, jotka erosivat sen suhteen, oliko selittäjänä tarkkaamattomuus vai yliaktiivisuus-impulsiivisuus. Molemmissa malleissa ikä sekä lukemisen ja matematiikan taidon taso kontrolloitiin ensimmäisellä askelmalla. Ensimmäisessä mallissa se-

littäjiksi asetettiin tarkkaamattomuus ja kognitiivinen kyvykkyys sekä näiden yhdysvaikutus muodostamalla interaktio-termi tarkkaamattomuus*kognitiivinen kyvykkyys. Toisessa mallissa selittäjiksi asetettiin yliaktiivisuus-impulsiivisuus ja kognitiivinen kyvykkyys sekä näiden yhdysvaikutus muodostamalla interaktio-termi yliaktiivisuus-impulsiivisuus*kognitiivinen kyvykkyys.

TULOKSET

Lasten ADHD-oireet ja sosioemotionaalinen oireilu

ADHD-oireiden ja sosioemotionaalisten oireiden keskiarvoja, mediaaneja ja keskihajontoja tarkasteltiin sekä koko aineistossa että erikseen pojilla ja tytöillä (ks. taulukko 1). Koko aineistossa tarkkaamattomuuden sekä yliaktiivisuuden ja impulsiivisuuden keskiarvot olivat 0.48–1.00, sisäänpäin suuntautuneiden oireiden kes-

kiarvot 0.21–0.23 ja ulospäin suuntautuneiden oireiden keskiarvot 0.12–0.54. Sekä ADHD-oireiden että sosioemotionaalisten oireiden keskiarvosummamuuttujien pistemäärien vaihteluväli oli 0–2.

Poikien ja tyttöjen välisiä eroja ADHD:n ydinoireissa ja sosioemotionaalissa oireilussa selvitettiin riippumattomien otosten t-testillä. ADHD:n ydinoireiden osalta pojat ja tytöt erosivat tilastollisesti merkitsevästi sekä tarkkaamattomuuden ($t(587) = 8.36, p < 0.001$) että yliaktiivisuuden ja impulsiivisuuden ($t(566) = 9.42, p < 0.001$) suhteen. Pojilla oli sekä tarkkaamattomuutta että yliaktiivisuus-impulsiivisuutta tyttöjä enemmän. Sosioemotionaalisten oireiden osalta pojat ja tytöt erosivat tilastollisesti merkitsevästi somaattisten oireiden ($t(381) = -3.07, p = 0.002$), uhmakkuuden ($t(500) = 3.49, p < 0.001$) ja käytösongelmien ($t(558) = 5.05, p < 0.001$) suhteen. Tytöillä oli enemmän somaattisia oireita, kun taas pojilla oli enemmän uhmakkuutta ja käytösongelmia.

Taulukko 1

ADHD-oireiden ja sosioemotionaalisten oireiden keskiarvosummamuuttujien keskiarvot (ka), mediaanit (md) ja keskihajonnat (kh).

	Yhteensä				Pojat				Tytöt			
	ka	md	kh	n	ka	md	kh	n	ka	md	kh	n
tarkkaamattomuus	1.00	1.00	0.57	589	1.14	1.00	0.55	374	0.75	0.60	0.53	215
yliaktiivisuus-impulsiivisuus	0.48	0.25	0.57	588	0.62	0.50	0.59	373	0.23	0.00	0.41	215
mielialaoireet	0.20	0.17	0.20	568	0.20	0.17	0.20	355	0.19	0.17	0.19	213
ahdistuneisuus	0.23	0.17	0.28	568	0.23	0.17	0.29	355	0.24	0.17	0.26	213
somaattiset oireet	0.21	0.14	0.24	568	0.19	0.14	0.22	355	0.25	0.14	0.27	213
uhmakkuus	0.54	0.40	0.44	568	0.59	0.60	0.46	355	0.46	0.40	0.39	213
käyttäytymisen ongelmat	0.12	0.06	0.18	568	0.14	0.06	0.19	355	0.07	0.00	0.13	213

Lasten ADHD-oireiden yhteys sosioemotionaaliseen oireiluun

Sisäänpäin suuntautuneista oireista mielialaoireet ja ahdistuneisuus olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä sekä tarkkaamattomuuteen että yliaktiivisuus-impulsiivisuuteen koko aineistossa ja sukupuolittain tarkasteltaessa pojilla. Mitä enemmän lapsella havaittiin tarkkaamattomuutta tai yliaktiivisuus-impulsiivisuutta, sitä enemmän hänellä havaittiin myös masentuneisuutta tai ahdistuneisuutta. Tyttöjen osalta ainoastaan ahdistuneisuuden ja yliaktiivisuus-impulsiivisuuden väliltä löydettiin tilastollisesti merkitsevä positiivinen korrelaatio ($r = 0.18$). Somaattisten oireiden osalta ainoa tilastollisesti merkitsevä positiivinen yhteys oli poikien yliaktiivisuus- ja impulsiivisuusoireilla ($r = 0.11$).

Voimakkaimmat korrelaatiot havaittiin ADHD:n ydinoireiden, erityisesti yliaktiivisuuden ja impulsiivisuuden, sekä ulospäin suuntautuneiden oireiden välillä. Lukemisen taidon taso oli merkitsevästi, mutta heikosti yhteydessä ($r = 0.11$) pojilla uhmakkuuteen siten, että mitä parempi lukemisen taidon taso oli, sitä enemmän oli myös uhmakkuutta. Matematiikan taidon tason ja uhmakkuuden väliltä löydettiin pojilla tilastollisesti merkitsevä, mutta heikko negatiivinen korrelaatio ($r = -0.10$). Mitä parempi matematiikan taidon taso oli, sitä vähemmän oli uhmakkuutta.

Pearsonin korrelaatiota käytettiin myös selittävien muuttujien keskinäisten yhteyksien tarkastelussa. ADHD:n ydinoireet korreloivat melko voimakkaasti keskenään ($r = 0.60$). Myös sukupuoli korreloi tilastollisesti merkitsevästi tarkkaamattomuuteen ($r = -0.33$) ja yliaktiivisuus-impulsiivisuuteen ($r = -0.37$). Matematiikan tai-

don tason havaittiin olevan positiivisesti, mutta heikosti, yhteydessä kognitiiviseen kyvykkyyteen ($r = 0.16$).

Ensimmäisenä varsinaisena tutkimuskysymyksenä tarkasteltiin opettajan arvioimien tarkkaamattomuuden sekä yliaktiivisuuden ja impulsiivisuuden yhteyttä äidin arvioimiin sosioemotionaalisiin oireisiin sekä näissä yhteyksissä mahdollisesti ilmeneviä sukupuolieroja. Tulokset on esitetty alla sosioemotionaalisen oireilun alakategorioiden suhteen.

ADHD-oireiden yhteys mielialaoireisiin

Ensimmäinen malli, jossa mielialaoireita selitettiin tarkkaamattomuudella ja sukupuolella, ei ollut tilastollisesti merkitsevä ($F(6.531) = 1.02, p = 0.41$). Sen sijaan toinen malli, jossa mielialaoireita selitettiin yliaktiivisuus-impulsiivisuudella ja sukupuolella, oli tilastollisesti merkitsevä ($F(6.530) = 3.32, p < 0.01$) ja selitti yhteensä 4 prosenttia mielialaoireiden vaihtelusta. Selittäjistä yliaktiivisuus-impulsiivisuudella oli tässä mallissa tilastollisesti merkitsevä omavaikutus. Mitä enemmän lapsella oli yliaktiivisuutta ja impulsiivisuutta, sitä enemmän hänellä oli myös mielialaoireita.

Kolmas malli, jossa tarkkaamattomuus- sekä yliaktiivisuus- ja impulsiivisuusoireet olivat samanaikaisesti mukana, oli niin ikään tilastollisesti merkitsevä ($F(10.526) = 2.29, p = 0.01$) ja selitti yhteensä 4 prosenttia mielialaoireiden vaihtelusta. Ainoastaan yliaktiivisuus-impulsiivisuudella oli tässä mallissa tilastollisesti merkitsevä omavaikutus. Sukupuolen ja ADHD-oireiden yhdysvaikutukset eivät nousseet tilastollisesti merkitseviksi yhdessäkään mallissa mielialaoireiden osalta.

ADHD-oireiden yhteys ahdistuneisuuteen

Ensimmäinen malli, jossa lapsen ahdistuneisuutta selitettiin tarkkaamattomuudella ja sukupuolella, ei ollut tilastollisesti merkitsevä ($F(6.531) = 1.63, p = 0.14$). Sen sijaan toinen malli, jossa ahdistuneisuutta selitettiin yliaktiivisuus-impulsiivisuudella, oli tilastollisesti merkitsevä ($F(6.530) = 3.49, p < 0.01$) ja selitti 4 prosenttia ahdistuneisuuden vaihtelusta. Tässä mallissa selittäjistä yliaktiivisuus-impulsiivisuudella oli tilastollisesti merkitsevä omavaikutus. Mitä enemmän lapsella oli yliaktiivisuutta ja impulsiivisuutta, sitä enemmän hänellä oli myös ahdistuneisuutta.

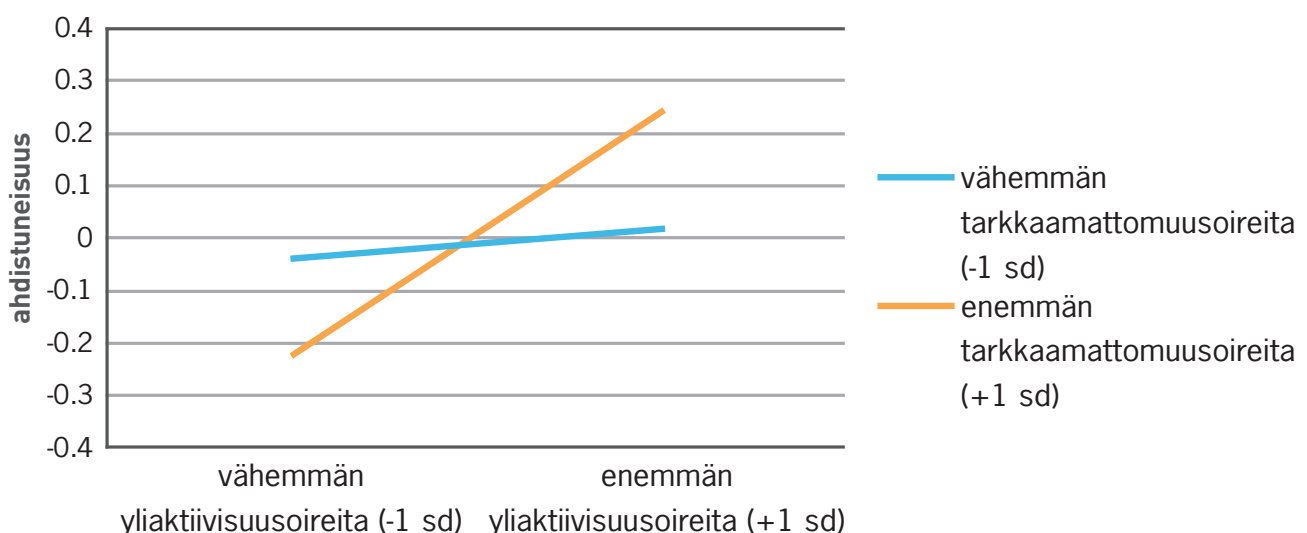
Kolmas malli, jossa tarkkaamattomuus- ja yliaktiivisuus-impulsiivisuusoireet olivat mallissa samanaikaisesti, oli myös tilastollisesti merkitsevä ($F(10.526) = 2.61, p < 0.01$). Malli selitti 5 prosenttia ahdistuneisuuden vaihtelusta. Tarkkaamattomuus*yliaktiivisuus-

impulsiivisuus*sukupuoli-yhdysvaikutus nousi tässä mallissa tilastollisesti merkitseväksi, minkä vuoksi regressiomallit tehtiin erikseen pojille ja tytöille.

Tarkkaamattomuuden ja yliaktiivisuus-impulsiivisuuden yhdysvaikutuksen tulkitsemiseksi piirrettiin pojille kuvio 1 ja tytöille kuvio 2, joissa yliaktiivisuus-impulsiivisuusoireiden yhteyttä ahdistuneisuuteen kuvattiin erikseen kahdessa ryhmässä: heillä, joilla tarkkaamattomuutta oli keskimääräistä vähemmän (pistemäärä vähintään yhden keskihajonnan alle keskiarvon), ja toisaalta heillä, joilla tarkkaamattomuutta oli keskimääräistä enemmän (pistemäärä vähintään yhden keskihajonnan yli keskiarvon). Pojilla, joilla oli keskimääräistä enemmän tarkkaamattomuusoireita, yliaktiivisuus-impulsiivisuusoireiden lisääntyminen lisäsi myös ahdistuneisuutta (ks. kuvio 1). Sen sijaan, kun tarkkaamattomuusoireita oli keskimääräistä vähemmän, ahdistuneisuus ei lisääntynyt yliaktiivisuus-impulsiivisuusoireiden lisääntyessä.

Kuvio 1

Tarkkaamattomuuden ja yliaktiivisuus-impulsiivisuuden yhdysvaikutus ahdistuneisuuteen pojilla

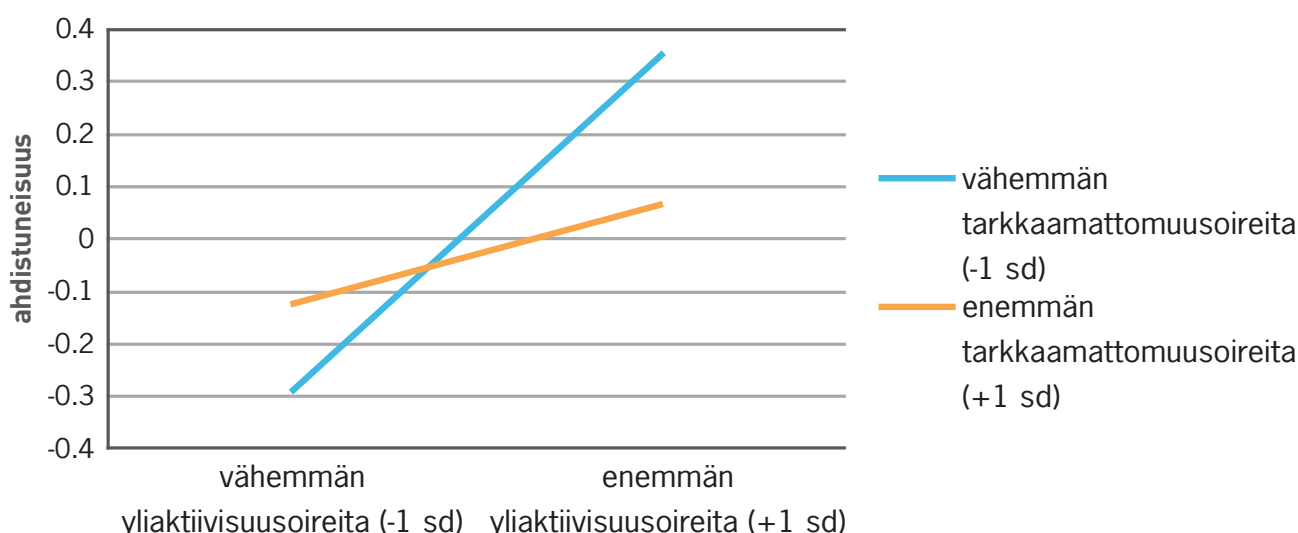


Tytöillä ADHD-oireiden yhdysvaikutus oli päinvastainen. Tytöillä, joilla oli keskimääräistä vähemmän tarkkaamattomuuksioireita, ahdistuneisuus lisääntyi yliaktiivisuus-impulsiivisuusoireiden lisääntyessä (ks. kuvio 2). Sen sijaan tytöillä, joilla oli kes-

kimääräistä enemmän tarkkaamattomuuksioireita, yliaktiivisuus-impulsiivisuusoireiden lisääntyminen ei enää lisännyt ahdistuneisuutta yhtä voimakkaasti kuin tytöillä, joilla oli keskimääräistä vähemmän tarkkaamattomuuksioireita.

Kuvio 2

Tarkkaamattomuuden ja yliaktiivisuus-impulsiivisuuden yhdysvaikutus ahdistuneisuuteen tytöillä



ADHD-oireiden yhteys somaattisiin oireisiin

Ensimmäinen malli, jossa somaattisten oireiden vaihtelua selitettiin tarkkaamattomuudella ja sukupuolella, ei ollut tilastollisesti merkitsevä ($F(6.531) = 1.41$, $p = 0.21$). Sen sijaan toinen malli, jossa somaattisten oireiden vaihtelua selitettiin yliaktiivisuus-impulsiivisuudella sekä sukupuolella, oli tilastollisesti merkitsevä ($F(6.530) = 2.27$, $p = 0.04$) ja selitti yhteensä 3 prosenttia somaattisten oireiden vaihtelusta. Tässä mallissa sekä yliaktiivisuus-impulsiivisuudella että sukupuolella

oli tilastollisesti merkitsevä omavaikutus. Yliaktiivisuus- ja impulsiivisuusoireet olivat yhteydessä somaattisiin oireisiin siten, että mitä enemmän lapsella oli yliaktiivisuutta ja impulsiivisuutta, sitä enemmän hänellä oli myös somaattisia oireita.

Kolmas malli, jossa tarkkaamattomuus- ja yliaktiivisuus-impulsiivisuusoireet olivat mallissa samanaikaisesti, ei ollut tilastollisesti merkitsevä ($F(10.526) = 1.48$, $p = 0.15$). Myöskään ADHD-oireiden ja sukupuolen yhdysvaikutukset eivät nousseet tilastollisesti merkitseviksi yhdessäkään mallissa somaattisten oireiden osalta.

ADHD-oireiden yhteys uhmakkuuteen

Ensimmäinen malli, jossa lapsen uhmakkuutta selitettiin tarkkaamattomuudella ja sukupuolella, oli tilastollisesti merkitsevä ($F(6.531) = 8.51, p < 0.001$) ja selitti yhteensä 9 prosenttia uhmakkuuden vaihtelusta. Tässä mallissa selittäjistä ainoastaan tarkkaamattomuudella oli tilastollisesti merkitsevä omavaikutus. Mitä enemmän lapsella oli tarkkaamattomuutta, sitä enemmän hänellä oli myös uhmakkuutta.

Toinen malli, jossa uhmakkuutta selitettiin yliaktiivisuus-impulsiivisuusoireilla sekä sukupuolella, oli myös tilastollisesti merkitsevä ($F(6.530) = 15.61, p < 0.001$). Malli selitti yhteensä 15 prosenttia uhmakkuuden vaihtelusta. Selittäjistä ainoastaan yliaktiivisuus-impulsiivisuudella oli tilastollisesti merkitsevä omavaikutus. Mitä enemmän lapsella oli yliaktiivisuutta ja impulsiivisuutta, sitä enemmän hänellä oli myös uhmakkuutta.

Kolmas malli, jossa tarkkaamattomuus- ja yliaktiivisuus-impulsiivisuusoireet olivat mallissa samanaikaisesti, oli niin ikään tilastollisesti merkitsevä ($F(10.526) = 10.05, p < 0.001$). Malli selitti 16 prosenttia uhmakkuuden vaihtelusta. Tässä mallissa tarkkaamattomuusoireilla ei enää ollut tilastollisesti merkitsevää omavaikutusta, vaan ainoastaan yliaktiivisuus- ja impulsiivisuusoireet selittivät uhmakkuutta tilastollisesti merkitsevästi. ADHD-oireiden ja sukupuolen yhdysvaikutukset eivät nousseet tilastollisesti merkitseviksi yhdessäkään mallissa uhmakkuuden osalta.

ADHD-oireiden yhteys käytösongelmiin

Ensimmäinen malli, jossa käytösongelmia selitettiin tarkkaamattomuudella ja sukupuolella, oli tilastollisesti merkitsevä ($F(6.531) = 7.07, p < 0.001$) ja selitti yhteensä 7 prosenttia käytösongelmien vaihtelusta. Selittäjistä sekä tarkkaamattomuudella että sukupuolella oli tilastollisesti merkitsevä omavaikutus. Mitä enemmän lapsella oli tarkkaamattomuutta, sitä enemmän hänellä oli myös käytösongelmia.

Toinen malli, jossa käytösongelmia selitettiin yliaktiivisuudella ja impulsiivisuudella sekä sukupuolella, oli myös tilastollisesti merkitsevä ($F(6.530) = 16.69, p < 0.001$). Malli selitti 16 prosenttia käytösongelmien vaihtelusta. Tässä mallissa ainoastaan yliaktiivisuudella ja impulsiivisuudella oli tilastollisesti merkitsevä omavaikutus. Mitä enemmän lapsella oli yliaktiivisuutta ja impulsiivisuutta, sitä enemmän hänellä oli myös käytösongelmia.

Kolmas malli, jossa tarkkaamattomuus- ja yliaktiivisuus-impulsiivisuusoireet olivat samanaikaisesti mallissa, oli niin ikään tilastollisesti merkitsevä ($F(10.526) = 10.10, p < 0.001$). Malli selitti yhteensä 16 prosenttia käytösongelmien vaihtelusta. Selittäjistä ainoastaan yliaktiivisuus-impulsiivisuudella oli tilastollisesti merkitsevä omavaikutus. ADHD-oireiden ja sukupuolen yhdysvaikutukset eivät nousseet tilastollisesti merkitseviksi yhdessäkään mallissa käytösongelmien osalta.

Kognitiivisen kyvykkyyden vaikutus lasten ADHD-oireiden ja sosioemotionaalisen oireilun välisiin yhteyksiin

Toisena tutkimuskysymyksenä selvitettiin kognitiivisen kyvykkyyden moderaattori-vaikutusta ADHD-oireiden ja sosioemotionaalisen oireilun välisiin yhteyksiin. Lapsia, joilta löytyi tieto sekä lukemisen että matematiikan taidon tasosta, iästä (luokka-aste), ADHD-oireista, kognitiivisesta kyvykkyydestä ja sosioemotionaalisesta oireilusta, oli 500.

Kognitiivisella kyvykkyydellä ei havaittu olevan tilastollisesti merkitsevää oma-vaikutusta yhteenkään sosioemotionaalisen oireilun alakategoriaan. Myöskään kognitiivisen kyvykkyyden ja tarkkaamattomuusoireiden tai kognitiivisen kyvykkyyden ja yliaktiivisuus-impulsiivisuusoireiden yhdysvaikutukset eivät nousseet malleissa tilastollisesti merkitseviksi. Tulokset osoittivat, että ADHD-oireet olivat yhteydessä sosioemotionaalisen oireilun alakategoriaihin samalla tavoin lapsen kognitiivisesta kyvykkyydestä riippumatta.

POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin tarkkaamattomuuden sekä yliaktiivisuuden ja impulsiivisuuden yhteyttä sosioemotionaaliseen oireiluun alakouluikäisillä lapsilla, joilla on havaittu oppimisen vaikeuksia. Aikaisempiin tutkimuksiin verrattuna tämän tutkimuksen tulokset olivat osittain yhdenmukaisia. Yliaktiivisuus- ja impulsiivisuusoireiden on myös aiemmin osoitettu olevan tarkkaamattomuutta voimakkaammin yhteydessä ulospäin suuntautuviin oirei-

siin (Gaub & Carlson, 1997; Larsson ym., 2011; Willcutt ym., 2012). Toisaalta on myös havaittu, että lapsilla, joilla on tarkkaamattomuuspainotteisia ADHD-oireita, on ikätovereihin nähden enemmän ulospäin suuntautuvia oireita (Gaub & Carlson, 1997; Larsson ym., 2011), mikä mukaillee tämän tutkimuksen tuloksia tarkkaamattomuuden ja ulospäin suuntautuvien oireiden yhteyksistä. Yliaktiivisuuden ja impulsiivisuuden on myös aiemmin havaittu olevan yhteydessä ulospäin suuntautuvien oireiden lisäksi masentuneisuuteen ja ahdistuneisuuteen (Gaub & Carlson, 1997), mikä on yhdenmukaista tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Tässä tutkimuksessa yliaktiivisuuden ja impulsiivisuuden selitysosuudet sisäänpäin suuntautuneiden oireiden vaihtelusta jäivät kuitenkin pieniksi. Aiemmista tutkimuksista poiketen tässä tutkimuksessa tarkkaamattomuuden ja sisäänpäin suuntautuvien oireiden väliltä ei löydetty tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä.

ADHD-oireiden voimakkaampaa yhteyttä ulospäin suuntautuviin oireisiin voi tässä tutkimuksessa selittää se, että lasten sosioemotionaalista oireilua tarkasteltiin äidin arvioimana. Ulospäin suuntautuvia oireita voi olla helpompi havaita kuin sisäänpäin suuntautuneita oireita, joissa kyse on yksilöllisistä ajatusten ja tunteiden tasolla ilmenevistä kokemuksista. Sisäänpäin suuntautuneiden oireiden arvioinnin vaikeus on myös voinut vaikuttaa tämän tutkimuksen tulokseen ADHD-oireiden ja sisäänpäin suuntautuvan oireilun välisistä yhteyksistä. Myös aineistojen sekä käytettyjen menetelmien eroavuudet ovat voineet johtaa osin ristiriitaisiin tuloksiin.

Eroja aikaisempiin tutkimuksiin sekä pieniä selitysosuuksia saattaa myös selit-

tää se, että tähän tutkimukseen ei välttämättä valikoitunut niitä lapsia, joilla sosioemotionaalinen oireilu olisi vakavaa, koska lasten vaikeudet olivat ensisijaisesti oppimisessa. Osaltaan ristiriitaisiin tuloksiin on myös voinut vaikuttaa ADHD-oireiden ja sosioemotionaalisen oireilun tarkastelu oirejatkumoina, jolloin ADHD:n tai psykiatristen häiriöiden diagnostiset kriteerit eivät välttämättä täytyneet, toisin kuin useissa aiemmissa tutkimuksissa.

Oirejatkumotarkastelua voidaan kuitenkin pitää tämän tutkimuksen vahvuutena. Kategorisesta ja jatkumollisesta oirejaottelusta on keskusteltu paljon (Balázs & Keresztény, 2013), ja sekä klinikot että tutkijat ovat nostaneet esiin tarpeen tarkastella oireita jatkumoina. Lapsen oireilulle on vaikeaa määrittää rajaa, ja vaikutus toimintakykyyn sekä elämänlaatuun on usein merkittävä diagnostisista kriteereistä huolimatta. Diagnostisten kriteerien alle jäävät ADHD-oireet voivat aiheuttaa merkittävää haittaa esimerkiksi lapsen koulu-suoriutumiseksi.

Kouluympäristössä lasta voidaan tukea heti, kun siihen ilmenee tarvetta, eikä tuen tarjoaminen riipu esimerkiksi lapsen saamasta diagnoosista. Vakavammin oireilevien lasten kohdalla on kuitenkin sekä erotusdiagnostisten kysymysten että oikeanlaisen tuen ja hoidon takaamisen kannalta tärkeää, että koulu, huoltajat ja kliininen hoitotaho tekevät yhteistyötä. Opettajat ovat keskeisessä roolissa lapsen tuen tarpeiden havaitsemisessa, mikä vuoksi heitä tulisi tukea tunnistamaan lasten yleisimpiin kehityksellisiin häiriöihin, kuten ADHD:hen ja oppimisvaikeuksiin, liittyviä käyttäytymispiirteitä jo opettajan koulutuksen aikana sekä myöhemmin työelämässä tarjoamalla heille riittävästi lisäkoulutusmahdollisuuksia.

Ainoa sukupuoliero ADHD-oireiden ja sosioemotionaalisen oireilun välisissä yhteyksissä havaittiin tässä tutkimuksessa ahdistuneisuuden osalta. Tulosta saattavat selittää sekä sukupuolille ominainen käyttäytyminen että tytöille ja pojille kohdistuvat erilaiset odotukset sosiaalisesti suotavasta käytöksestä. Pojilla yleisemmin esiintyvä yliaktiivinen ja impulsiivinen käyttäytyminen ei välttämättä aiheuta samantaisia reaktioita lapsen arjen ympäristöissä kuin vastaavanlainen käyttäytyminen tytöillä. Tämän vuoksi tytöillä yliaktiiviseen ja impulsiiviseen käyttäytymiseen voi liittyä enemmän ahdistusoireita. Pojilla puolestaan voisi olettaa ahdistuneisuuden lisääntyvän, mikäli keskimääräistä suurempiin tarkkaamattomuusoireisiin ja oppimisen vaikeuksiin yhdistyy vielä yliaktiivista ja impulsiivista käyttäytymistä, jotka edelleen vaikeuttavat lapsen kouluasuorutumista. Tässä tutkimuksessa ADHD-oireiden ja sosioemotionaalisen oireilun välisissä yhteyksissä mahdollisesti ilmeneviä sukupuolieroja ei kuitenkaan välttämättä tavoitettu kaikilta osin, johtuen tarkkaamattomuuden ja sisäänpäin suuntautuvien oireiden arvioinnin vaikeudesta.

Tutkimuksen toisena tutkimuskysymyksenä tarkasteltiin, onko lapsen kognitiivisella kyvykkyydellä välittävää vaikutusta ADHD-oireiden ja sosioemotionaalisen oireilun välisiin yhteyksiin. Tulokset osoittivat, ettei kognitiivinen lahjakkuus suojanut lasta sosioemotionaaliselta oireilulta eikä alhainen kognitiivinen kyvykkyys lisännyt sosioemotionaalista oireilua lapsilla, joilla oli ADHD-oireita ja oppimisen vaikeuksia. Havainto mukaili Cordeiron ja muiden (2011) sekä Ahujan ja muiden (2013) tutkimuksia ja vahvasti siten näkemystä, ettei ADHD-oireita tulisi sivuuttaa kognitiiviseen

kehitykseen liittyvinä ongelmina.

Kognitiivista kyvykkyyttä tarkasteltiin tässä tutkimuksessa jatkuvana muuttujana, mitä voidaan pitää tutkimuksen vahvuutena. Kognitiivisen lahjakkuuden ja älyllisen kehitysvammaisuuden raja-arvot ovat vaihdelleet aiemmissa tutkimuksissa suuresti, ja siten kognitiivisen kyvykkyyden tarkastelu jatkuvana muuttujana voi helpottaa tulosten yleistettävyyttä. Lisäksi näin tarkasteltuna on mahdollista huomioida ne lapset, jotka useissa aiemmissa tutkimuksissa on alhaisen kognitiivisen kyvykkyyden vuoksi rajattu pois. Tämä mahdollistaa arvokkaan lisätiedon saamisen siitä ryhmästä, jossa ADHD on yleisintä (Neece ym., 2011).

Tutkimuksen vahvuutena voidaan myös pitää sosioemotionaalisen oireilun tarkastelua alakategorioittain. Jos sosioemotionaalista oireilua tarkastellaan luokiteltuna vain sisään- ja ulospäin suuntautuviin oireisiin, oirekategoriat voivat olla niin laajat, että tärkeää tietoa voi jäädä huomiotta. Tässä tutkimuksessa sosioemotionaalisen oireilun määritelmä pohjattiin DSM-IV-tautiluokitukseen, minkä arvioitiin helpottavan tulosten yleistettävyyttä ja vertailuarvoa. Sosioemotionaalisen oireilun määritelmä ei kuitenkaan ole vielä vakiintunut psykologian alan tutkimuksessa, ja rinnakkaiskäsitteenä toimii usein esimerkiksi psykososiaalinen oireilu. Jatkossa olisikin tärkeä pyrkiä yhtenäistämään sosioemotionaalisen oireilun määritelmää ja edistämään siten tulosten yleistettävyyttä ja vertailukelpoisuutta.

Tutkimuksen vahvuuksiin kuuluvat myös tutkimuksessa käytetyt TRF- ja CBCL-kyselylomakkeet, joiden on todettu olevan psykometrisilta ominaisuuksiltaan luotettavia mittareita (Achenbach &

Rescorla, 2001). Toisaalta ADHD-oireiden tarkastelua vain opettajan arvioimana ja sosioemotionaalisen oireilun tarkastelua vain äidin arvioimana voidaan pitää myös tämän tutkimuksen rajoituksena. Vanhempien ja opettajien ei ole osoitettu arvioivan kovin yhdenmukaisesti lasten sosioemotionaalista oireilua (Rescorla ym., 2014). Yhdenmukaisimmin opettajien ja vanhempien on havaittu arvioivan tarkkaamattomuutta ja yliaktiivisuus-impulsiivisuutta (Rescorla ym., 2014). Jatkossa olisikin mielekästä laajentaa tutkimusta keräämällä tietoa ADHD-oireista ja sosioemotionaalista oireilusta eri ympäristöissä sekä vertailemalla tuloksia eri arvioijien välillä.

Tässä tutkimuksessa käytetty kliininen oppimisvaikeustutkimusaineisto toi uutta näkökulmaa ADHD-oireiden ja sosioemotionaalisen oireilun välisten yhteyksien tarkasteluun, mutta toisaalta myös rajoitti tulosten yleistettävyyttä. Aineistossa esiintyi katoa, sillä kaikkia lapsia koskevia tietoja ei ollut tallennettu sähköiseen muotoon. Lasten tietoja on käytetty ensisijaisesti kliinisessä työssä ja vasta toissijaisesti tutkimuskäytössä. Tulevaisuudessa olisikin mielekästä täydentää ja tarkentaa puuttuvia tietoja, mikä lisäisi myös tämän tutkimuksen tulosten luotettavuutta. Aineistoa voisi myös jatkossa tarkastella esimerkiksi vuosikymmenittäin sekä vertailla tuloksia aineiston keruun eri ajankohtien välillä. Jatkossa olisi myös tärkeä toteuttaa vastaavanlainen tutkimus niillä lapsilla, joilla ei ole oppimisen vaikeuksia, sekä toisaalta ottaa huomioon myös ne lapset, jotka eivät välttämättä ole saaneet tukea oppimisen vaikeuksiinsa, jotta diagnostiset kriteerit alittavien ADHD-oireiden yhteydestä sosioemotionaaliseen oireiluun saataisiin lisää tietoa.

Tutkimuksen yhtenä rajoituksena voidaan myös pitää aineiston keräämisen aikana käytettyjen testiversioiden vaihtuvuutta. Erityisesti lukemisen ja matematiikan taitoja kartoittavat testit ovat vaihdelleet aineiston keräämisen aikana. Testien katsottiin kuitenkin arvioivan lukemisen ja matematiikan taidon tasoa riittävän yhdenmukaisesti. Keskenään melko voimakkaasti korreloivista ÄRPS-tekstinlukutestistä, Lukilassen sanalistatestistä ja Misku-tekstinlukutestistä jokin oli tehty 99 prosentille lapsista. Matematiikan taitoa arvioivat testit eivät korreloineet yhtä voimakkaasti keskenään, mikä voi johtua siitä, että eri testit mittaavat matematiikan taidon eri osa-alueita. Suurimmalle osalle lapsista (74 %) oli kuitenkin tehty RMAT-testi, mikä yhtenäisti matematiikan taidon tasoa kuvaavaa muuttujaa.

Myös muuttujien vinous toi rajoitteita tälle tutkimukselle. Ilmiön luonteen vuoksi suurin osa muuttujista oli vinoja vielä muuttujamuunnosten jälkeenkin, mikä osaltaan heijastui tilastollisiin analyyseihin. Koska suurin osa muuttujista läheni kuitenkin normaalijakaumaa muuttujamuunnosten jälkeen, analyyseissä päädyttiin käyttämään hierarkkista regressioanalyysiä.

Aineiston kliinisen luonteen vuoksi tutkimuksessa oli mukana enemmän poikia kuin tyttöjä, mitä voidaan pitää tutkimuksen yhtenä rajoituksena. Vaikka tutkimusten mukaan ADHD:n on todettu olevan selvästi yleisempää pojilla kuin tytöillä, on hiljalleen ymmärretty, että sukupuolierot ADHD:n esiintyvyydessä voivat osin johtua tyttöjen ADHD-oireiden alitunnistamisesta (Koponen & Jehkonen, 2019). ADHD:hen liittyvä tutkimus on painottunut pojilla esiintyvään ADHD:hen, mikä voi aiheuttaa sen, ettei sukupuolen vaikutusta ADHD-oireisiin

täysin tavoiteta (Koponen & Jehkonen, 2019). Vaikka ADHD:n tiedetään eroavan tietyiltä piirteiltään sukupuolten välillä, perustuvat ADHD:n diagnostiset kriteerit pitkälti pojilla tehtyihin tutkimuksiin (Williamson & Johnston, 2015).

Tyttöjen ADHD-oireet saattavatkin herkästi jäädä piiloon, sillä oireet painottuvat usein tarkkaamattomuuteen ja sisäänpäin suuntautuvaan oireiluun (Koponen & Jehkonen, 2019). Tyttöjen oireilu voi sen vuoksi olla vaikeammin tunnistettavaa ja sosiaalisesti suotavampaa. Tytöillä ADHD-diagnoosin saaminen voikin usein viivästyä (Koponen & Jehkonen, 2019). Tyttöjen kohdalla olisi myös erityisen tärkeä huomioida, että ADHD:hen liittyvä haitta voi ilmetä vasta nuoruus- tai aikuisiässä, kun ympäristön, kuten koulun tai jatko-opintojen, vaatimukset lisääntyvät.

Tämän tutkimuksen perusteella lasten yliaktiivisuus- ja impulsiivisuusoireisiin sekä uhmakkuuteen ja käytösongelmiin olisi tärkeä kiinnittää huomiota etenkin niillä lapsilla, joilla on havaittu oppimisen vaikeuksia. Huomiota tulisi kiinnittää samalla tavoin riippumatta lapsen sukupuolesta tai kognitiivisesta kyvykkyydestä ja siten lapsen opillisesta taitotasosta. Lapsen samanaikaisten ADHD-oireiden sekä uhmakkuus- tai käytöshäiriön on havaittu olevan yhteydessä vakavampiin oppimisvaikeuksiin ja häiriökäyttäytymiseen (Connor ym., 2010) sekä muuhun psykiatriseen oireiluun ja vaikeuksiin vertaissuhteissa (Gadow & Nolan, 2002). Näin ollen ADHD-oireiden sekä toisaalta myös ulospäin suuntautuvien oireiden varhainen tunnistaminen olisi tärkeää myös vakavamman oireilun sekä oireiden kumuloitumisen ennaltaehkäisyssä näkökulmasta. ADHD-oireiden haittaavuus on lisääntynyt yhteiskunnan

vaatimusten myötä (Hermanson, 2012), mikä tekee tämän tutkimuksen aiheesta hyvin ajankohtaisen ja tärkeän.

Kirjoittajatiedot:

Veera Koivulahti, PsM, psykologi, Etelä-Pohjanmaan sairaanhoitopiiri

Laura Lehtinen, PsM, psykologi, Tampereen yliopistollinen sairaala

Artikkeli perustuu Jyväskylän yliopiston psykologian laitokselle tehtyyn Pro Gradu -tutkielmaan, jota ohjasi Tuija Aro ja jonka tilastollisissa menetelmissä auttoi Kenneth Eklund.

LÄHTEET

- Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2001). Manual for the ASEBA school-age forms and profiles. University of Vermont Research Center for Children, Youth, & Families.
- ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecim, Suomen Lastenneurologisen yhdistys ry:n, Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen ja Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen asettama työryhmä. Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2019. Viitattu: 10.11.2021. <http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suosituksset/suositus?id=hoi50061>
- Ahuja, A., Martin, J., Langley, K., & Thapar, A. (2013). Intellectual disability in children with attention deficit hyperactivity disorder. *The Journal of Pediatrics*, 163(3), 890–895.
- Airaksinen, E. M., Michelsson, K., & Jokela, V. (2004). The occurrence of inattention, hyperactivity, impulsivity and coexisting symptoms in a population study of 471 6–8-year-old children based on the FTF (five to fifteen) questionnaire. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13(3), 23–30.
- American Psychiatric Association (APA) (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV* (4th edition). American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-V* (5th edition). American Psychiatric Publishing.

- Arnold, E., Goldston, D., Walsh, A., Reboussin, B., Daniel, S., Hickman, E., & Wood, F. (2005). Severity of emotional and behavioral problems among poor and typical readers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 205–217.
- Aro, M. & Wimmer, H. (2003). Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies. *Applied Psycholinguistics*, 24, 621–635.
- Auerbach, J. G., Gross-Tsur, V., Manor, O., & Shalev, R. S. (2008). Emotional and behavioral characteristics over a six-year period in youths with persistent and nonpersistent dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities*, 41(3), 263–273.
- Baker, B. L., Neece, C. L., Fenning, R. M., Crnic, K. A., & Blacher, J. (2010). Mental disorders in five-year-old children with or without developmental delay: Focus on ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(4), 492–505.
- Balázs, J. & Keresztény, Á. (2014). Subthreshold attention deficit hyperactivity in children and adolescents: A systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 23(6), 393–408.
- Baldwin, J. & Dadds, M. (2008). Examining alternative explanations of the covariation of ADHD and anxiety symptoms in children: A community study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(1), 67–79.
- Bauermeister, J. J., Shrout, P. E., Chávez, L., Rubio-Stipec, M., Ramírez, R., Padilla, L., Anderson, A., García, P., & Canino, G. (2007). ADHD and gender: are risks and sequela of ADHD the same for boys and girls? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(8), 831–839.
- Biederman, J., Mick, E., & Faraone, S. V. (2000). Age-dependent decline of symptoms of attention deficit hyperactivity disorder: Impact of remission definition and symptom type. *American Journal of Psychiatry*, 157, 816–818.
- Biederman, J., Mick, E., Faraone, S. V., Braaten, E., Doyle, A., Spencer, T., Wilens, T. E., Frazier, E., & Johnson, M. A. (2002). Influence of gender on attention deficit hyperactivity disorder in children referred to a psychiatric clinic. *American Journal of Psychiatry*, 159(1), 36–42.
- Blackman, G. L., Ostrander, R., & Herman, K. C. (2005). Children with ADHD and depression: A multisource, multimethod assessment of clinical, social, and academic functioning. *Journal of Attention Disorders*, 8(4), 195–207.
- Carroll, J. M., Maughan, B., Goodman, R., & Meltzer, H. (2005). Literacy difficulties and psychiatric disorders: evidence for comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 524–532.

- Connor, D. F., Steeber, J., & Mcburnett, K. (2010). A review of attention-deficit/hyperactivity disorder complicated by symptoms of oppositional defiant disorder or conduct disorder. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 31(5), 427–440.
- Cordeiro, M. L., Farias, A. C., Cunha, A., Benko, C. R., Farias, L. G., Costa, M. T., Martins, L. F., & McCracken, J. T. (2011). Co-occurrence of ADHD and high IQ: a case series empirical study. *Journal of Attention Disorders*, 15(6), 485–490.
- Efron, D., Sciberras, E., Anderson, V., Hazell, P., Ukoumunne, O. C., Jongeling, B., Schilpzand, E. J., Bisset, M., & Nicholson, J. M. (2014). Functional status in children with ADHD at age 6–8: a controlled community study. *Pediatrics*, 134(4), 992–1000.
- Eissa, M. (2010). Behavioral and emotional problems associated with dyslexia in adolescence. *Current Psychiatry*, 17, 17–25.
- Faraone, S. V. & Biederman, J. (1998). Neurobiology of attention-deficit hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, 44, 951–958.
- Francis, R., Hawes, D. J., & Abbot, M. (2016). Intellectual giftedness and psychopathology in children and adolescents: a systematic literature review. *Exceptional Children*, 82(3), 279–302.
- Frazier, T. W., Demaree, H. A., & Youngstrom, E. A. (2004). Meta-analysis of intellectual and neuropsychological test performance in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Neuropsychology* 18, 543–555.
- Fuller, C. G. & Sabatino, D. A. (1998). Diagnosis and treatment considerations with developmentally disabled populations. *Journal of Clinical Psychology*, 54(1), 1–10.
- Gadow, K. D. & Nolan, E. E. (2002). Differences between preschool children with ODD, ADHD, and ODD+ADHD symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(2), 191–201.
- Gaub, M. & Carlson, C. (1997). Behavioral characteristics of DSM-IV ADHD subtypes in a school-based population. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25(2), 103–111.
- Gershon, J. & Gershon, J. (2002). A meta-analytic review of gender differences in ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 5(3), 143–154.
- Graetz, B. W., Sawyer, M. G., & Baghurst, P. (2005). Gender differences among children with DSM-IV ADHD in Australia. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 44(2), 159–168.
- Grizenko, N., Qi Zhang, D. D., Polotskaia, A., & Joobar, R. (2012). Efficacy of methylphenidate in ADHD children across the normal and the gifted intellectual spectrum. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 21, 282–288.
- Gross-Tsur, V., Goldzweig, G., Landau, Y. E., Berger, I., Shmueli, D., & Shalev, R. S. (2006). The impact of sex and subtypes on cognitive and psychosocial aspects of ADHD. *Developmental medicine and child neurology*, 48(11), 901–905.
- Haworth, C. M., Wright, M. J., Luciano, M., Martin, N. G., de Geus, E. J., van Beijsterveldt, C. E., Bartels, M., Posthuma, D., Boomsma, D. I., Davis, O. S. P., Kovas, Y., Corley, R. P., DeFries, J. C., Hewitt, J. K., Olson, R. K., Rhea, S.-A., Wadsworth, S. J., Iacono, W. G., McGue, M., ... Plomin, R. (2010). The heritability of general cognitive ability increases linearly from childhood to young adulthood. *Molecular psychiatry*, 15(11), 1112–1120.
- Hermanson, E. (2012). Tarkkaavuuden ja yliaktiivisuuden ongelmat. *Suomalainen Lääkäriseura Duodecim*. Viitattu: 29.10.2021. http://www.terveyskirjasto.fi/kotisivut/tk.koti?p_artikkeli=kot00811
- Hurtig, T., Ebeling, H., Taanila, A., Miettunen, J., Smalley, S., McGough, J., Loo, S., Järvelin, M.-R., & Moilanen, I. (2007). ADHD and comorbid disorders in relation to family environment and symptom severity. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16(6), 362–369.
- Häyrynen, T., Serenius-Sirve, S. & Korkman, M. (1999). Lukilasse: Lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen seulontatesti ala-asteen luokille 1–6. *Psykologien Kustannus*.
- Joelsson, P., Chudal, R., Gyllenberg, D., Kesti, A.-K., Hinkka-Yli-Salomäki, S., Virtanen, J.-P., Huttunen, J., Ristkari, T., Parkkola, K., Gissler, M., & Sourander, A. (2016). Demographic characteristics and psychiatric comorbidity of children and adolescents diagnosed with ADHD in specialized healthcare. *Child Psychiatry and Human Development*, 47(4), 574–582.
- Kasperek T., Theiner, P., & Filova, A. (2015). Neurobiology of ADHD from childhood to adulthood: Findings of imaging methods. *Journal of Attention Disorders*, 19(11), 931–943.
- Kaufman, A. S., Flanagan, D. P., Alfonso, V. C., & Mascolo, J. T. (2006). Test review: Wechsler intelligence scale for children, fourth edition (WISC-IV). *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(3), 278–295.
- Kaufman, A. S. & Kaufman, N. L. (1983). K-ABC: Kaufman assessment battery for children: Interpretive manual. American Guidance Service.
- Koponen, V. & Jehkonen, M. (2019). Naisen tarkkaavuushäiriö – lapsuudesta aikuisuuteen. *Duodecim* 135(3), 283–288.

- Kuntsi, J., Eley, T., Taylor, A., Hughes, C., Asherson, P., Caspi, A., & Moffitt, T. (2004). Co-occurrence of ADHD and low IQ has genetic origins. *American Journal of Medical Genetics*, 124(1), 41–47.
- Kuntsi, J., Pinto, R., Price, T., Meere, J., Frazier-Wood, A., & Asherson, P. (2014). The separation of ADHD inattention and hyperactivity-impulsivity symptoms: Pathways from genetic effects to cognitive impairments and symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(1), 127–136.
- Kutuk, M. O., Tufan, A. E., Guler, G., Yalin, O. O., Altintas, E., Bag, H. G., Uluduz, D., Toros, F., Aytan, N., Kutuk, O., & Ozge, A. (2018). Migraine and associated comorbidities are three times more frequent in children with ADHD and their mothers. *Brain and Development*, 40(10), 857–864.
- Lahey, B. B., Lee, S. S., Sibley, M. H., Applegate, B., Molina, B. S. G., & Pelham, W. E. (2016). Predictors of adolescent outcomes among 4–6-year-old children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 125(2), 168–181.
- Lahey, B. B. & Willcutt, E. G. (2010). Predictive validity of a continuous alternative to nominal subtypes of attention-deficit/hyperactivity disorder for DSM-V. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(6), 761–775.
- Larson, K., Russ S. A., Kahn, R. S., & Halfon, N. (2011). Patterns of comorbidity, functioning, and service use for US children with ADHD, 2007. *Pediatrics*, 127(3), 462–470.
- Larsson, H., Dilshad, R., Lichtenstein, P., & Barker, E. D. (2011). Developmental trajectories of DSM-IV symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder: Genetic effects, family risk and associated psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(9), 954–963.
- Levy, F., Hay, D. A., Bennett, K. S., & McStephen, M. (2005). Gender differences in ADHD subtype comorbidity. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 44(4), 368–376.
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L., & Crowell, E. W. (2000). Learning disabilities and ADHD: Overlapping spectrum disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 33(5), 417–424.
- Milioni, A. L., Chaim, T. M., Cavallet, M., Moleda de Oliveira, N., Annes, M., dos Santos, B., Louza, M., Aparecida da Silva, M., Miguel, C. S., Serpa, M. H., Zanetti, V. M., Busatto, G., & Cunha, P. J. (2017). High IQ may “mask” the diagnosis of ADHD by compensating for deficits in executive functions in treatment-naïve adults with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 21(6), 455–464.
- Minahim, D. & Rohde, L. A. (2015). Attention deficit hyperactivity disorder and intellectual giftedness: A study of symptom frequency and minor physical anomalies. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 37(4), 289–295.
- Mitchison, G. M. & Njardvik, U. (2015). Prevalence and gender differences of ODD, anxiety, and depression in a sample of children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 23(11), 1339–1345.
- Neece, C. L., Baker, B. L., Blacher, J., & Crnic, K. A. (2011). Attention-deficit/hyperactivity disorder among children with and without intellectual disability: An examination across time. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(7), 623–635.
- Niilo Mäki Instituutti (1992). *Neuropsykologiset ja suoritustestit. Paikallinen normiaineisto Niilo Mäki Instituutti -testipatteristoon.*
- Polanczyk, G. V., Silva de Lima, M. S., Horta, B.L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and meta-regression analysis. *The American Journal of Psychiatry*, 164(6), 942–948.
- Polanczyk, G. V., Willcutt, E. G., Salum, G. A., Kieling, C., & Rohde, L. A. (2014). ADHD prevalence estimates across three decades: An updated systematic review and meta-regression analysis. *International Journal of Epidemiology*, 43(2), 434–442.
- Reale, L., Bartoli, B., Cartabia, M., Zanetti, M., Constantino, M., Canevini, M., Termine, C., & Bonati, M. (2017). Comorbidity prevalence and treatment outcome in children and adolescents with ADHD. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26(12), 1443–1457.
- Rescorla, L. A., Bochicchio, L., Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Almqvist, F., Begovac, I., Bilenberg, N., Bird, H., Dobrean, A., Erol, N., Fombonne, E., Fonseca, A., Frigerio, A., Fung, D. S. S., Lambert, M. C., Leung, P. W. L., Liu, X., Markovic, I., Markovic, J., ... Verhulst, F. C. (2014). Parent-teacher agreement on children's problems in 21 societies. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 43(4), 627–642.
- Rommel, A. S., Rijdsdijk, F., Greven, C. U., Asherson, P., & Kuntsi, J. (2015). A longitudinal twin study of the direction of effects between ADHD symptoms and IQ. *PLoS One* 10(4): e0124357.
- Rommelse, N., van der Kruis, M., Damhuis, J., Hoek, I., Smeets, S., Anshel, K. M., Hoogeveen, L., & Faraone, S. V. (2016). An evidenced-based perspective on the validity of attention-deficit/hyperactivity disorder in the context of high intelligence. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 71, 21–47.
- Räsänen, P. (1992). *RMAT - laskutaidon testi 9–12-vuotiaille. Niilo Mäki Instituutti.*

- Räsänen, P. (2005). BANUCA – lukukäsittelyn ja laskutaidon hallinnan testi luokka-asteille 1–3. Niilo Mäki Instituutti.
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Patterns of school readiness forecast achievement and socioemotional development at the end of elementary school. *Child Development*, 83(1), 282–299.
- Skogli, E. W., Teicher, M. H., Andersen, P. N., Hovik, K. T., & Øie, M. (2013). ADHD in girls and boys—gender differences in co-existing symptoms and executive function measures. *BMC Psychiatry*, 13(1), 298–309.
- Suomen Psykologiliitto (16.5.2018). Kognitiivisten testien sanalliset luokitukset. Testilautakunnan suositus. Haettu: 29.10.2021.
https://www.psyli.fi/wp-content/uploads/2020/08/Kognitiivisten-testien-sanalliset-luokitukset_16.5.2018.pdf
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL) (2012). Psykiatrian luokituskäsikirja. Suomalaisen tautiluokitus ICD-10:n psykiatriaan liittyvät diagnoosit. Toinen painos.
- Thorell, L. B. & Rydell, A.-M. (2008). Behaviour problems and social competence deficits associated with symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder: Effects of age and gender. *Child: Care, Health and Development*, 34(5), 584–595.
- Undheim, A. M., Wichstrøm, L., & Sund, A. M. (2011). Emotional and behavioral problems among school adolescents with and without reading difficulties as measured by the youth self-report: A one-year follow-up study. *Scandinavian journal of educational research*, 55(3), 291–305.
- Voigt, R. G., Barbaresi, W. J., Colligan, R. C., Weaver, A. L., & Katusic, S. K. (2006). Developmental dissociation, deviance, and delay: occurrence of attention-deficit-hyperactivity disorder in individuals with and without borderline-to-mild intellectual disability. *Developmental medicine and child neurology*, 48(10), 831–835.
- Wechsler, D. (1974). Manual for the Wechsler intelligence scale for children, revised. The Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (1991). Manual for the Wechsler intelligence scale for children, third edition. The Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (2003). Manual for the Wechsler intelligence scale for children, fourth edition. The Psychological Corporation.
- Willcutt, E. G., Nigg, J. T., Pennington, B. F., Solanto, M. V., Rohde, L. A., Tannock, R., Loo, S. K., Carlson, C. L., McBurnett, K., & Lahey, B. B. (2012). Validity of DSM-IV attention deficit/hyperactivity disorder symptom dimensions and subtypes. *Journal of Abnormal Psychology*, 121(4), 991–1010.
- Willcutt, E. G. & Pennington, B. F. (2000a). Comorbidity of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Differences by gender and subtype. *Journal of Learning Disabilities*, 33(2), 179–191.
- Willcutt, E. G. & Pennington, B. F. (2000b). Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 1039–1048.
- Willcutt, E. G., Petrill, S. A., Wu, S., Boada, R., DeFries, J. C., Olson, R. K., & Pennington, B. F. (2013). Comorbidity between reading disability and math disability: Concurrent psychopathology, functional impairment, and neuropsychological functioning. *Journal of Learning Disabilities*, 46(6), 500–516.
- Williamson, D. & Johnston, C. (2015). Gender differences in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder: a narrative review. *Clinical Psychology Review*, 40(8), 15–27.
- Woo, B. S. C., Ng, T. P., Fung, D. S. S., Chan, Y. H., Lee, Y. P., Koh, J. B. K., & Cai, Y. (2007). Emotional and behavioural problems in Singaporean children based on parent, teacher and child reports. *Singapore Medical Journal*, 48(12), 1100–1106.
- Wu, S. S., Willcutt, E. G., Escovar, E., & Menon, V. (2014). Mathematics achievement and anxiety and their relation to internalizing and externalizing behaviors. *Journal of Learning Disabilities*, 47(6), 503–514.
- Xia, W., Shen, L., & Zhang, J. (2015). Comorbid anxiety and depression in school-aged children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and self-reported symptoms of ADHD, anxiety, and depression among parents of school-aged children with and without ADHD. *Shanghai archives of psychiatry*, 27(6), 356–367.
- Yoshimasu, K., Barbaresi, W. J., Colligan, R. C., Voigt, R. G., Killian, J. M., Weaver, A. L., & Katusic, S. K. (2012). Childhood ADHD is strongly associated with a broad range of psychiatric disorders during adolescence: A population-based birth cohort study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(10), 1036–1043.

Laura Liukko
Jaana Viljaranta
Airi Hakkarainen

Opettajien puhe aggressiivisesti käyttäytyvinä pidetyistä oppilaista

Kohokohdat

- Tutkimuksessa selvitetään Foucault'n valta-analyysin avulla miten koulussa esiintyvät kontrollin ja hallinnan muodot rakentavat käsitystä aggressiivisena pidetystä käyttäytymisestä sekä sitä, miten nämä käsitykset vaikuttavat oppilaisiin.
- Koulun odotukset ja käsitykset vaikuttavat oppilaiden subjektiviteettiin eli heidän toiminta-alaansa, mahdollisuuksiinsa ja itsensä hallintaan. Ne voivat myös sisäistyä oppilaiden omiksi vaatimuksiksi itseään kohtaan.
- Kun koulussa tunnustetaan erilaiset hallinnan muodot ja siirrytään tietoisesti kohti oppilaan autonomiaa kunnioittavaa opetusta, voi parhaimmillaan syntyä koulukulttuuri, joka laventaa kapeaa normaaliuden käsitettä ja laajentaa oppilaan subjektiviteettia ja mahdollisuuksia tulla hyväksytyksi omana itsenään

Tässä artikkelissa tarkastellaan Foucault'n valta-analyysin viitekehityksessä alakoulun opettajien puhetta aggressiivisesti käyttäytyvinä pidetyistä oppilaista. Tarkoituksenamme on tutkia, millaisia vallan muotoja ja strategioita opettajien puhe tuottaa ja millaisia subjektiviteetteja oppilaille näiden myötä rakentuu. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä koulun tuottamista vallan ja hallinnan muodoista sekä siitä,

miten ne muodostavat arjessa toistettavaa tietoa ja käytänteitä ja millaisia vaikutuksia edellä mainitulla on oppilaiden subjektiviteettiin.

Esitämme Foucault'ta mukaillen, että vallan ja hallinnan muodot yksilöllistävät kohteensa. Sen vuoksi aggressiivinen käyttäytyminen hahmottuu yksilöpsykologisten selitysmallien kautta ja dekontekstualisoituu irralleen laajemmasta sosiaalisesta kasvu ympäristöstä.

Kouluissa ei välttämättä tulla kiinnittäneeksi huomiota sellaisiin rakenteisiin ja käytänteisiin, jotka esimerkiksi vähentäisivät aggressiivista käyttäytymistä, vaan tuki kohdistetaan ainoastaan yksittäisiin oppilaisiin, mikä kaventaa oppilaan subjektiviteettia ja tilaa tulla hyväksytyksi omana itsenään.

Tuloksemme jakautuvat viiteen vallan ja hallinnan muotoon. Normaalistava valta määrittää sitä normaaliuden rajaa, johon koulussa oletetaan oppilaiden omatoimisesti yltävän. Hierarkkinen kurivalta korostaa koulun kyseenalaistamatonta asemaa vallan käyttäjänä, jolloin aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas nähdään kurittomana objektina. Pedagoginen asiantuntijavalta ulottaa hallinnan oppilaiden huoltajiin, kun taas hallintavalta ulkoistaa vallan koulun toimijoiden ulkopuolelle. Pedagogisen rakkauden kautta toimiva paimenvalta nostaa aggressiivisesti käyttäytyvinä pidetyt oppilaat toiminnan keskiöön ja pyrkii avoimen vallan ja välittämisen avulla tukemaan oppilaita muita vallan käytön muotoja vahvemmin. Neljä ensimmäistä vallan muotoa tuottaa kapeaa subjektiviteettia, joka olettaa oppilaiden kehittyvän tasatahtisesti ja kykenevän vahvaan omatoimisuuteen ja itsehillintään; ne myös edellyttävät kyseenalaistamatonta sopeutumista koulun rakenteisiin. Viides vallan muoto laajentaa subjektiviteettia, sillä se pitää taitojen eritasoisuutta hyväksyttävämpänä, jolloin koulun rakenteet joustavat yksittäisten oppilaiden tarpeiden mukaisesti.

Asiasanat: aggressiivinen käyttäytyminen, dekontekstualisointi, Foucault, hallinta, valta

JOHDANTO

Oppilaiden aggressiivinen käyttäytyminen on viime aikoina herättänyt huolta sekä koululaitoksen sisällä että laajemmin jul-

kisessa keskustelussa. Keskustelun keskiössä on usein yksittäinen aggressiivisesti käyttäytyvä pidetty oppilas sekä hänen käyttäytymiseensä puuttuminen. Myös tieteessä aggressiivista käyttäytymistä on pitkään hahmotettu lähinnä yksilö- ja ryhmäpsykologisten selitysmallien kautta. Yksilöpsykologisessa näkökulmassa käyttäytyminen selitetään yksilöstä itsestään lähtevillä syillä, kuten esimerkiksi vaikeuksilla hallita vihan ja suuttumuksen tunteita. Tällöin aggressiivinen käyttäytyminen ilmenee verbaalisena, fyysisenä tai välineellisenä toimintana ja on mahdollisesti yhteydessä oppilaan taipumukseen hallita ympäristöään (ks. Aro, 2014; Caciatore, 2007). Ryhmäpsykologinen näkökulma taas selittää aggressiivisen käyttäytymisen liittyvän laajempaan sosiaaliseen todellisuuteen ja ilmenevän suhteessa muihin ihmisiin. Tällöin käyttäytymisen nähdään olevan esimerkiksi reaktio yksilön epäoikeudenmukaisena pitämään toimintaan tai luokkayhteisön vertaissuosion tavoitteluun (ks. Hudley 2008; Kauffman & Landrum, 2018).

Yksittäisen oppilaan tai ryhmäilmion kautta hahmotettuna aggressiivisena pidetty käyttäytyminen irtoaa kuitenkin yhtäältä yhteiskunnallisesta sekä toisaalta siitä koulukulttuurisesta kontekstista, joissa käyttäytyminen esiintyy. Tällöin aggressiivisena nähty käyttäytyminen typistyy korjattavaksi käyttäytymismalliksi ja huomio koulun omista, aggressiivista käyttäytymistä osaltaan jopa aiheuttavista ja vahvistavista rakenteista siirtyy kokonaan yksittäisiin oppilaisiin (ks. Kauppi, 2021; Väisänen & Lanas, 2021). Simolaa (2021) mukailten voidaan esittää, ettei aggressiivista käyttäytymistä voida todella tutkia ja ymmärtää ottamatta huomioon sitä

toimintaympäristöä, jossa käyttäytyminen esiintyy.

Foucault'n vallan analyysi antaa mahdollisuuden tutkia aggressiivisena pidettyä käyttäytymistä laajempaa yhteiskunnallisenä ilmiönä. Tällaisen vallan kritiikin kautta hahmotettuna koulu ylläpitää sellaista normalisointiin perustuvaa valta- ja hallintajärjestelmää, jonka avulla vaikutetaan oppilaiden käyttäytymiseen ja niihin reunaehtoihin, jotka määrittävät sen normaaliksi. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että koulu toimijoinen asettuu asiantuntijarooliin, joka määrittää, millaista käyttäytymistä pidetään aggressiivisena, ja päättää, miten siihen puututaan. Jos oppilas ei omatoimisesti yllä tällaiseen koulun asettamaan käyttäytymiskoodistoon, rakentuu vastuu käyttäytymisen korjaamisesta joko hänelle itselleen tai hänen huoltajilleen (ks. Alhanen, 2007; Foucault, 1980; 2005). Vaikka oppimista ja kasvatusta ei voi täysin erottaa vallasta ja normalisoinnista, tarjoaa valtaan perustuvien käytänteiden ja tiedon tarkempi tarkastelu mahdollisuuden kyseenalaistaa ja muokata sellaisia rakenteellisia toimintatapoja ja -ympäristöjä, jotka mahdollisesti vaikuttavat oppilaiden käyttäytymiseen (ks. Foucault 1980; 2010).

Yllä olevien käsitysten pohjalta olemme lähteneet tutkimaan aggressiivisena pidettyä käyttäytymistä osana laajempaa yhteiskunnallista kontekstia. Aggressiota ei juurikaan ole tutkittu tästä näkökulmasta, joten artikkelimme on tarkoitus tuottaa sellaista uutta tietoa, joka auttaa sekä koulu- että tiedekenttää hahmottamaan aggressiivista käyttäytymistä yhteydessä siihen toimintaympäristöön, jossa siitä tällä hetkellä laajasti keskustellaan. Tutkimme ilmiötä tarkastelemalla, millaisia rakentei-

ta ja käytänteitä opettajien puheessa on, kun he puhuvat aggressiivisesti käyttäytyvinä pidetyistä oppilaista. Analysoimme niitä Foucault'n valta-analyysin viitekehyksessä ja kiinnitämme erityisesti huomiota vallan eri ilmenemismuotoihin, koulun tuottamaan tietoon sekä päivittäin toistuviin käytänteisiin. Tutkimus perustuu seuraavaan kahteen tutkimuskysymykseen:

1. Millaisia vallan muotoja ja strategioita opettajien puheessa ilmenee, kun he puhuvat oppilaista, joita he pitävät aggressiivisesti käyttäytyvinä?
2. Millaisia subjektiviteetteja oppilaalle rakentuu opettajan puheessa?

Esittelemme aluksi tarkemmin teoreettista taustaa vallan muodoista Foucault'n valta-analyysin viitekehyksessä, minkä jälkeen avaamme aineistomme analyysia sekä käsittelemme tutkimustuloksia. Artikkelin lopuksi pohdimme, miten tutkimustuloksemme heijastuvat suomalaiseen koulujärjestelmään ja millaisiin tekijöihin koulussa on oleellista kiinnittää huomiota aggressiivisesti käyttäytyvistä oppilaista puhuttaessa.

KOULU JA INSTITUTIONALISOITUNEEN VALLAN MUODOT JA STRATEGIAT

Foucault'n valta-analyysissa valta rakentuu ihmisiä ja heidän subjektiviteettiaan määrittäviksi rakenteiksi, jotka toistuvat ja uusiutuvat yhteiskunnan käytänteissä. Valta pysyy yllä erilaisilla etuoikeuksilla ja asetelmilla, ja tarpeeksi usein toistettuna siitä tulee luonnollisena pidetty osa koulun kaltaisten instituutioiden käytänteitä. Yksilöön valta ja valta-asetelmat vaikuttavat

siten, että ne määrittävät subjektiviteettia eli sekä omakuvaa että sitä itsehallintaa, jossa ulkoinen hallinta sisäistyy osaksi yksilön henkilökohtaista ajattelumaailmaa (Alhanen 2007; Foucault 2020).

Valta sinällään on neutraali ja yhteiskunnassa ihmisten välisen toiminnan mahdollistava ilmiö. Valtaa ei siis varsinaisesti määrittele pelkkä vallan olemassaolo vaan sen seuraukset. Foucault'lainen vallan kritiikki ei kohdistu kaikkiin vallankäytön muotoihin, vaan erityisesti normalisoivaan hallintaan, joka asettaa yksilöt normaalin ja epänormaalin jatkumolle, minkä seurauksena yksilöllisyys ei enää perustu ihmisen autenttiseen kokemukseen itsestään vaan ennemminkin normalisoivaan hallintaan (Alhanen 2007). Tarkastellessamme tässä tutkimuksessa valtaa ja hallintaa Foucault'n analyysin kautta, keskiössä ei ole yksittäisen opettajan käyttämä valta päämäärineen, vaan ennemminkin se, miten koulussa ilmenevät käytänteet heijastavat laajemmassa kontekstissa ilmenevää valtaa ja minkälaisia vaikutuksia tällä on esimerkiksi kouluun toimintaympäristönä ja sitä kautta oppilaisiin ja heidän käyttäytymiseensä. Seuraavissa kolmessa alaluvussa esittelemme tarkemmin keskeisimmät vallan muodot ja strategiat Foucault'n valta-analyysin viitekehityksessä.

Kurivalta koulukontekstissa

Koulumaailman vallan voidaan foucault'laisittain analysoida perustuneen pitkään kurivaltaan, joka tähtää suoraan valvontaan ja kontrollointiin. Foucault'n (1980) mukaan kurivalta perustuu korkeisiin hierarkiaeroihin, ja se tavoittelee laajemmin tilannetta, jossa käyttäytymistä kontrolloidaan suoraan ylhäältä päin tai

vaihtoehtoisesti kurivallan kohde alkaa itse säädellä omaa käyttäytymistään välttyäkseen erilaisilta seuraamuksilta. Kuriin perustuva instituutio valvoo, rankaisee, eriyttää sekä asettaa oppilaat arvojärjestykseen. Se ei sinänsä eriytä suoraan yksilöitä vaan heidän tekojaan, jolloin toiminta typistyy sallitun ja kielletyn väliseksi vastakkainasetteluksi (Foucault 1980).

Vaikka koulukontekstissa valta esiintyy pääsääntöisesti opettajan toiminnassa suhteessa oppilaaseen, voivat muut oppilaat ylläpitää kurivaltaa välillisesti valvomalla vertaistensa toimintaa parantaakseen esimerkiksi omaa sosiaalista asemaansa (ks. Foucault, 1980). Oppilaiden keskinäinen vallankäyttö voi olla esimerkiksi kiusaamista, jota perustellaan uhrin poikkeavuudella (ks. Juva, 2020). Tällöin valta normalisoituu osaksi laajempaa koulukulttuuria. Yhteiskunnallisessa kontekstissa kurivallalla on myös poliittisia, hallinnollisia ja taloudellisia toimintastrategioita, kun koulu laitoksena pitää yllä tietoa esimerkiksi oppimistuloksista ja arvosanoista, oppilaiden mahdollisista diagnooseista sekä tehostetun ja erityisen tuen määristä sekä omia että yhteiskunnallisia tarkoituksiperiä varten (ks. Alhanen, 2007; Foucault, 1980). Koulun voidaankin nähdä olevan osa kattavampaa yhteiskunnallista, lainojalla velvoittavaa laitosverkostoa, jolla eri ikä- ja ihmisryhmiä ohjataan kohti tiettyä normatiivista käyttäytymistä (ks. Broady, 1986).

Normalisoiva hallinta kouluinstituutiassa

Nykyisessä koulukulttuurissa suorasta kurivallasta on tullut entistä kyseenalaistettumpaa, minkä seurauksena valta ja kontrolli

rakentuvat ennemmin normalisoivan hallinnan varaan. Normalisoivan hallinnan tavoitteena voidaan nähdä olevan halu saada yksilöt toimimaan yhteiskunnassa asetettujen päämäärien mukaisesti ja omaksumaan ne myös omiksi päämääriksi. Hallinta rakentaa koulu yhteisöä, jossa jokainen oppilas muuttuu tuottavaksi, tehokkaaksi ja sopeutuvaksi yhteiskunnan jäseneksi: tavoite muuttuu oppilaan sisäiseksi tahdoksi toimia aktiivisesti saavuttaakseen normitetun tavoiteminuuden, sen sijaan että he toimisivat vain rangaistuksen pelosta (Gijbers, 2017).

Hallinta perustuu normaaliuden käsitteeseen: se pyrkii erottamaan toivotun käyttäytymisen ei-toivotusta tekemällä jälkimmäisestä epänormaalia ja vääränlaista ja sitä kautta sellaista, mitä on perusteltua kontrolloida. Normalisoiva hallinta pyrkii sopeuttamaan koko koulua käyvän ikäluokan normeihin, jotka määrittävät koulua koskevassa tieteellisessä ja julkisessa keskustelussa ja ulotetaan erilaisin tekniikoin yksilöihin ja säätelymenetelmin koko oppilaskuntaan (Alhanen 2007; Foucault, 1988). Normaalius voi tuntua kyseenalaistamattomalta, mutta todellisuudessa se rakentuu aina ajassa ja paikassa yhteisesti määriteltyjen moraalikäsitteiden pohjalta (Dobratz, Waldner & Buzzell 2019).

Lahikaista (2015) mukaillen voidaan todeta, että koulu ei ole enää ainoastaan paikka, jossa opitaan ennalta määrätty oppimäärä, vaan ennemmin elämän alue, jossa rakennetaan oppilaiden subjektiviteettiä tiettyyn, yhteiskunnallisesti haluttuun normatiiviseen suuntaan. Hallinta kattaa yksilön itsehallinnan aina käyttäytymisen kontrollointiin saakka. Tällaiset vallan käytännöt tuottavat oppilaalle subjektiviteettiä, joka on vahvasti itsestään huoleh-

tiva, asenteiltaan ja elämäntavoiltaan joustava sekä yhteiskuntaan mahdollisimman hyvin sopeutuva yksilö; käyttäytymistä ohjaava valta siis ikään kuin sisäistyy oppilaan omaksi, kyseenalaistamattomaksi tavoitteeksi, jolloin myös näihin tavoitteisiin yltämättömyys tulkitaan henkilökohtaiseksi epäonnistumiseksi (ks. Kinnari & Silvenoinen 2015). Sekä Foucault (1980) että myöhemmin muun muassa hänen analyysiaan jatkanut Deleuze (2005) esittävät, että hallinnan kulttuurissa kontrollointi ulottuu selvien ja tarkkarajaisten instituutioiden, kuten juuri koulun, ulkopuolellekin: oppilaan toivottuun olemukseen kuuluu myös oikeanlaisena pidetty vapaa-ajan vietto ja toisaalta kotikasvatus.

Pastoraalinen paimenvallta

Kolmantena vallankäytön muotona Foucault (2010) esittelee pastoraalisen paimenvallan, joka pohjaa raamatulliseen vertauskuvaan lammaspaimenesta laumansa kaitsijana. Foucault'n (2010) analyysin mukaan paimenvallta on pohjimmiltaan hyväntahtoista valtaa, sillä sen olemassaolo pohjaa pelastamisen ajatukseen. Koulu-kulttuurissa tämän voisi nähdä rinnastuvan esimerkiksi pedagogisen rakkauden käsitteeseen, jossa välittämisen ja tuen kautta opettaja pitää huolta luokastaan ja tukee erityisesti niin sanotusti eksyneitä, erityisempää huomiota kaipaavia oppilaitaan (ks. hooks, 2007).

Foucault'laisittain on oleellista huomioida, että myös paimenvallan voi ajatella olevan yksilöllistävää valtaa, mistä seuraa kaksi vallan strategiaa: ensinnäkin pitääkseen huolen luokastaan opettajan on jatkuvasti valvottava oppilaitaan, ja toisekseen pitääkseen huolta oppilaistaan hänen on

kaitettava näitä kohti instituution määrittämää päämäärää. Foucault'n (2010) mukaan vallan ilmenemismuodot perustuvat hyvántahtoisuuteen ja toisaalta myös normiston haastamiseen ohjaavaan kritiikkiin, mutta kohdistuvat edelleen yksittäisiin oppilaisiin ja huomioivat heidät pääsääntöisesti korkeintaan oman luokkansa ryhmäpsykologisessa kontekstissa.

VALLAN JA HALLINNAN KÄYTÄNTEITÄ KOULUARJESSA

Kuten yllä esitämme, Foucault'n valtakäsityksen perusteella voidaan ajatella, että oppilaita ei ainoastaan suoraan määrätä tai velvoiteta käyttäytymään tietyllä koulun tai laajemmin yhteiskunnan määrittämällä tavalla, vaan yleisten käytänteiden ja normien yhteisvaikutuksesta oppilas itse asiassa tahtoo itse käyttäytyä normikoodiston vaatimusten mukaan (ks. Gijsbers, 2017). Moderni valta ja hallinta rakentuvat kouluissa muun muassa oppilaiden arvioimisen, vertailun, kaikille asetettujen yhteisten tavoitteiden sekä toisaalta yksilöpsykologisoimisen ja kategorisoimisen vaaraan.

Koulunäkökulmasta yksilöpsykologisointi on oppilaan käyttäytymisen irrottamista laajemmasta sosiaalisesta kontekstista ja selittämistä esimerkiksi yksilö- tai ryhmäpsykologisista lähtökohdista. Vaikka koulun toimijat ovat nimenomaan kasvatustieteen ammattilaisia, on yksilöpsykologialla niin vahva hegemoninen asema yhteiskunnassamme, että myös koulun voi nähdä toistavan tätä käsitystä varsin kyseenalaistamattomasti (ks. Broady, 1986; Lanas & Väisänen, 2021). Kun oppilaan käyttäytymistä lähdetään ohjaamaan koh-

ti hyväksyttynä pidettyä normistoa, painotuu arjen käytänteissä oppilaan eli yksilön tukeminen, mikä vahvistaa kuvaa, että oppilaassa itsessään on jotain vääränlaista ja korjattavaa. Tällöin laajemman kontekstin tarkastelu jää sivuun, eikä yksilökeskeinen lähestymistapa huomioi niitä tilanteita, joissa oppilas reagoi ympäristön rakenteisiin, saavuttamattomissa oleviin odotuksiin tai kategorisoivaan käsitykseen hänestä itsestään (ks. Simola, 2021; Väisänen & Lanas, 2021).

Yksilöpsykologisen kohtaamisen kautta oppilaat myös kategorisoituvat herkästi. Käyttäytymisen kategorisointi sinällään voi auttaa kasvattajia hahmottamaan monimutkaisia ilmiöitä, mutta vaarana on, että oppilaan kaikkea toimintaa aletaan tulkita esimerkiksi juuri aggressiivisuuden kategorian kautta. Tällöin kategorisointi rakentaa todellisuutta ja oppilaaseen liitetään sellaisia ennakkokäsityksiä ja -odotuksia, joiden ajatellaan liittyvän haastavana pidettyyn käyttäytymismalliin, tarkastelematta sitä, pitävätkö ne nimenomaisen oppilaan kohdalla paikkaansa.

Laajemmin hahmotettuna kategorisointi sekä luo että ylläpitää erityisyyttä, sillä esimerkiksi puhe yleis- tai erityisluokkapaikoista heijastaa institutionaalista tapaa hahmottaa oppilaan yksilöllisyyttä sekä käyttäytymistä luokkasijoittumisen kautta (ks. Jokila, Juhila & Suoninen, 2016). Tämä kapeuttaa osaltaan oppilaan toimintamahdollisuuksia, sillä kategorisointi jättää huomiotta kysymyksen siitä, käyttäytyykö oppilas tietyllä tavalla jonkin patologisoidun piirteensä vuoksi vai reagoiko hän vain esteitä tuottavaan ympäristöön (ks. Freedman & Honkasilta, 2016).

Foucault'n (2020) mukaan on kuitenkin huomionarvioista, että vaikkei subjektin

ole koskaan täysin mahdollista irtaantua hallinnasta, on yksilön mahdollista toimia autonomisesti ja eettisin periaattein myös hallinnan alaisena laajentamalla käsitystä siitä, mitä oma itse voi olla (ks. Alhanen 2007). Tukea tällaiselle ajattelulle voi löytää Freiren Sorrettujen pedagogiikasta (2016), jossa dialogisuus tuo esiin valta-asetelmia, vaikkei automaattisesti niitä poistakaan. Tiedon uusintamisen ja toistamisen sijaan opettajan on esimerkiksi mahdollista opettaa oppilaita paitsi suhtautumaan kriittisesti ympäröivään normistoon myös tarkastelemaan sosiaalisia tekijöitä sekä käytänteitä, jotka pyrkivät muokkaamaan käyttäytymistä tiettyyn suuntaan (Freire, 2016; hooks, 2007; Ojakangas, 1997).

Tällainen osallistava ja oppilaan autonomista minuutta kunnioittava pedagogiikka pohjaa ajatukseen, että opettaja on suoran vallankäyttäjän sijaan ennemminkin dialoginen ohjaaja (ks. Hooks, 2007). Näin oppilaalla voi olla mahdollisuus nousta pelkämästä toiminnan kohteesta aktiiviseksi toimijaksi omassa sosiaalisessa toimintaympäristössään. Tämä antaa myös koululle tilaisuuden punnita normeja yhdessä oppilaan kanssa ja sopia, millaisiksi ne muodostuvat. Näin koulu ei siis pelkää odota tiettyihin normeihin yltämistä, vaan auttaa johdonmukaisesti kasvatuksellisia argumenttejaan avaten oppilasta ymmärtämään ja laajentamaan käyttäytymiskoodistoa sekä sallittuja olemisen tapoja, joita koulussa luodaan.

MENETELMÄ JA AINEISTO

Tutkimuksemme keskeisenä näkökulmana ovat koulun vallan ja hallinnan käytänteet,

jotka vaikuttavat eri tavoin oppilaan subjektiviteettiin. Aineistomme on analysoitu Foucault'n valta-analyysin viitekehyksessä, ja analyysissa opettajien puheen rakentamien ja uusintamien tietokäsityksiä ja käytänteitä peilataan teoriaosuudessa esiteltäviin vallan muotoihin ja strategioihin.

Tutkimuksen aineisto on kerätty vuoden 2019 aikana haastattelemalla neljää alakoulun erityisopettajaa ja kolmea luokanopettajaa. Haastattelut on toteutettu puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Haastattelukysymykset jakautuivat kolmeen teemaan: aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemismuotoihin, aggressiivisena pidetyn käyttäytymisen ilmenemiseen sosiaalisessa kontekstissa sekä opettajan ja aggressiivisesti käyttäytyvänä pidetyn oppilaan keskinäiseen suhteeseen. Aineisto on haastateltavien suhteellisen pienestä määrästä huolimatta laaja, ja yhteensä noin seitsemän tunnin mittaiset haastattelut on litteroitu 96 sivun kokonaisuudeksi.

Haastateltavat ovat ilmoittautuneet vapaaehtoisesti mukaan tutkimukseen opettajille suunnattuun Facebook-ryhmään laitettun aineistonkeruuhakemuksen kautta. Tutkimukseen valittiin mukaan tasaisesti luokanopettajia ja erityisopettajia. Lisäksi osallistumiskriteerinä painotettiin tuoretta työkokemusta sellaisten oppilaiden parissa, joita opettajat kuvaisivat aggressiivisesti käyttäytyviksi. Opettajat työskentelivät eri puolilla Suomea aina pienistä kyläkouluista suurempiin yhtenäiskouluihin.

Aineisto on pseudonymisoitu, eikä haastateltuja opettajia voi sen perusteella tunnistaa. Artikkelissa haastattelut on koottu niin, että lainauksesta näkee, onko kyseessä luokanopettaja (LO) vai erityisopettaja (EO). Koulutustausta paikantaa

opettajat kentälle eri tavoin, ja lisäksi heillä on koulutuksensa puolesta mahdollisesti erilaiset valmiudet toimia aggressiivisesti käyttäytyvänä pidettyjen oppilaiden parissa. Koska haastattelutilanteet ovat olleet verraten vapaamuotoisia, opettajien oma persoonallisuus on vaikuttanut siihen, miten runsassanaisia he ovat aiheen äärellä olleet. Vaikka eri opettajien osuus aineistossa vaihtelee, heillä on jokaisella ollut jotain tärkeää annettavaa tähän tutkimukseen. Lisäksi on oleellista muistaa, että vaikka tutkimuksen kohteena on haastattujen opettajien puhe ja sen rakentama kuva valta-asetelmista kouluinstituutiossa, tarkoitus ei ole leimata ketään yksittäistä opettajaa, vaan analysoida heidän puhettaan laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa.

Analyysin keskeisenä osana ovat olleet Foucault'n käsitteet kurivallasta, hallinnasta, normalisoinnista, paimenvallasta sekä subjektiviteeteista, joita avasimme tarkemmin kahdessa ensimmäisessä luvussa. Tulokset on muodostettu etsimällä erilaisia vallan muotoja ja strategioita sekä peilaamalla niiden vaikutuksia ja toimintatapoja esiin tulleisiin käytänteisiin. Aineisto on koodattu tutkimuskysymysten asettamiin pääkategorioihin: millaisia vallan muotoja ja strategioita opettajien puheessa ilmenee, kun he puhuvat oppilaista, joita pitävät aggressiivisesti käyttäytyvinä, sekä millaisia subjektiviteetteja opettajien puheessa oppilaalle rakentuu.

Tämän jälkeen aineistosta on muodostettu alakategorioita sen mukaan, millaisia vallan muotoja haastattelupuhe edustaa. Esimerkiksi pedagogisen rakkauden kautta toimiva paimenvalta on muodostunut seuraavista alakategorioista: oppilasta kuormittavaan kouluun vetoa-

minen (2), antoisa ja lämmin oppilassuhde toiminnan ehtona (12), oman auktoriteetin tunnistaminen (8), rento joustaminen ohjauskeinona (4), opettaja heikomman puolella (2). Suluisissa olevat luvut osoittavat, kuinka useasti puhetapa toistui aineistossa. Samaan tapaan muista alakategorioista muodostuivat ne vallan ja hallinnan muodot ja strategiat, jotka seuraavaksi tutkimustulososuudessa esittelemme.

VALTA, HALLINTA JA SUBJEKTIVITEETTI AGGRESSIIVISENA PIDETYISTÄ OPPILAISTA PUHUTTAESSA

Yllä esitettyyn analyysiin perustaen esittelemme viisi aineistosta rakentunutta vallan ja hallinnan muotoa: normaalistavan vallan, hierarkkisen kurivallan, pedagogisen asiantuntijavallan, hallintavallan sekä pedagogisen rakkauden kautta toimivan paimenvallan. Kriittisen tarkastelumme kohteena ovat näiden tulosten kautta koulun valtarakenteita heijastelevat käytänteet sekä niiden yhteys subjektiviteetteihin, joita oppilaille rakentuu.

Normaalistava valta

Opettajien haastattelupuhe aggressiivisina pidetyistä oppilaista puhuttaessa on normaalistavan vallanmuodon läpäisemää. Vaikka opettajat välttävät suoria normaalin ja epänormaalin kaltaisten sanojen käyttämistä niitä itsekkin puheessaan korjaten, normalisointi näkyy puheessa hienovaraisemmin. Normaalistava valta viittaa suhteellisen itsestään selvänä pidettyyn käyttäytymissäännöstöön, johon oppilaan pitäisi omatoimisesti päästä. Käyttäytymis-

säännöstössä ei kuitenkaan ole määritelty, kuka tavoitteet asettaa tai kuuluuko taitojen, esimerkiksi itsestä huolehtimisen taitojen, opettaminen opetussuunnitelmaan.

*Leikit suju hänellä aika kivasti kaikki vielä, ja piirtely, ja – – kädentaidot oli, et kuvis ja käsityö nii hän rakasti ommella kaikkee ja piirrellä ja muuta mutta, sit semmonen **päämäärätahonen työskentely**, ja et pitäis jaksaa keskittyä, ja sille omalle vapaalle leikille ei oo aikaa, kun vaan ne hetket, joku kymmenen, viistoista minuuttia jossain kohti. Et me tosi paljon tauotettiin, et hänhän meni eri paikkaan ohjaajan kanssa, et hänellä oli se oma aikuinen – – Et se ei ois ollu ihan niinku, kuten yritettiin, yritettiin huoltajille sanoa, et vielä ei ole koulukypsyys lähelläkään. LO3*

Normaalistava valta rakentuu esimerkiksi paljon käytettyjen ikätasoisuuden sekä koulukypsyiden käsitteiden kautta. Koulun voi tulkita asettavan jokaiselle vuosiluokalle oman, räätälöidyn osaamistason, jonne oppilaiden pitäisi suhteellisen omatoimisesti yltää tullakseen nähdyksi normaalisti kasvavina ja kehittyvinä lapsina. Muihin oppilaisiin ja keskivertoon taitotasoon vertaamalla koulu määrittelee ne raamit, joissa käyttäytyminen näyttäytyy oikeanlaisena. Yllä olevassa lainauksessa koulukypsyys on normaaliuden määrittelijä, ja ei-koulukypsä, korostetun leikkivä lapsi, on taas jotain, johon koulu ei vielä kykene mukautumaan.

Hän oli sitten, ei kovinkaan tykätty, tietenkään, koska hän oli niin arvaamaton. Saatto olla leikki menossa ja saatto sit iskeä yhtäkkiä lumilapiolla pyllyyn. LO3

Normaalistavan vallan voi tulkita tukeutuvan myös muun kouluyhteisön näkemysiin aggressiivisesti käyttäytyvinä pidetyistä oppilaista. Kategorisoinnista ja toiseuttamisesta tulee yhteisön yhteinen tapa hahmottaa aggressiivisesti käyttäytyvänä pidettyä oppilasta – myös muut lapset pitivät tällaista oppilasta esimerkiksi ”outolintuna” (LO2) eivätkä ottaneet häntä mukaan leikkiin oppilaan oletettuun arvaamattomuuteen vedoten. Tällöin voidaan esittää, että erilaisuudesta rakentuu sellainen kategoria, jossa leikeistä ulossulkeminen rakentuu koko yhteisön silmissä luonnolliseksi ja hyväksytyksi. Tämä alleviivaantuu entisestään otteessa, jossa se, että muilta oppilailta voitaisiin odottaa erilaisuuden sietämistä, nähdään jopa naurettavana ajatuksena:

”Sehän vaatis siltä [toiselta lapselta] ihan mielettömiä tunneälytaitoja. Et se niinku okei, toi ei nyt kohdistu tota minuun, vaan se tekee tota noin koska sillä on vaikeaa. Ja eihän nyt lapset tämmöseen kykene, siis. Että sehän nyt on ihan. Hassua.” (EO4.)

Normaalistava valta perustuu laajempaan käyttäytymisen hallintaan. Se vetoaa yhteisön yhteiseen, mutta julkilausumattomaan käsitykseen toivotusta käyttäytymismallista ja perustelee oppilaan erityisyyden kapea-alaista kategorisoitumista koulun normikoodistolla ja yleisellä suhtautumisella ei-normaaliuteen. Normaalistava valta tuottaa oppilaalle subjektiviteettia, jossa hänen tulee kehittyä samassa tahdissa muiden lasten kanssa, luopua ajoissa leikkisyydestä, kyetä omaksumaan akateemisia taitoja samaan tahtiin muiden ikätovereidensa kanssa sekä tietyllä tapaa olla jopa tulematta kouluinstituution jäseneksi,

jos hän ei vielä tiettyyn ikään mennessä ole näitä taitoja ehtinyt oppia.

Hierarkkinen kurivalta

Hierarkkinen kurivalta on haastatteluaineistossa rakentunut puhetapa, jossa valtaa voidaan hahmottaa Foucault'n kurivallan käsitteen kautta. Hierarkkinen kurivalta korostaa koulun kyseenalaistamistonta asemaa vallan harjoittajana, jolloin aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas on kuriton objekti, joka täytyy palauttaa koulun järjestyksen ja säännösten mukaisesti ruotuun.

Opettajien haastattelupuhe rakentaa todellisuutta, jossa oppilaat haastavat auktoriteettia olemalla esimerkiksi *"ikuisia neuvottelijoita"*, joiden kanssa täytyi *"[keskustella] aivan kaikista asioista, oli se niinkin pieniki asia et pitääkö laittaa pipo päähän, et heillä oli sellanen et jaksovat niinku neuvotella, et asiat menis ees vähän, että he pääsisivät sanelemaan"* (LO3). Hierarkkinen kurivalta rakentaa todellisuutta, jossa oppilaan humoristiseksi asti menevä "ikuinen neuvottelu" ja kurittomuus täytyy kitkeä pois, jottei oppilas uhkaa totuttua hierarkiaa. Tätä kuvataan myös seuraavassa aineistolainassa (ks. Juhila, 2016):

Ja sitten aika jämäkästi pitää sanoo aina välillä, et näähän yrittää ottaa aina niskalenkkiä – – jännä et näis [oppilaisissa] huomaa et haluaa omia oikeuksia, halua olla kännykällä tunnilla, ja että nimenomaan hänelle annetaan tämän önen oikeus, ja muille ei (naurahdus) tai sit muillekki, niinkö, että vallan, valankäyttöä siinä on niin. Haluavat valtaa. Jotenkin. Mmm. Että niiden kaa saa olla aika semmonen jämäkkä sitte. Ettei polle karkaa käsistä. (LO2)

Vaikka haastattelutilanteessa osallistujia pyydettiin kertomaan, miten aggressiivinen käyttäytyminen määrittyy arjessa, haastattelupuhe kääntyi herkästi oppilaan kaikkeen muuhunkin negatiivisena pidettyyn käyttäytymiseen. Tällainen oppilaan käyttäytymistä kategorisoiva valta rakentaa olemassaolonsa perusteet vetoamalla yksilön erityisyyteen sekä aiemmin esiteltyyn normaalistavaan valtaan. Hierarkkinen kurivallan kautta koulu tulee hahmotaneeksi aggressiivisesti käyttäytyvänä pidetyn oppilaan vain yhden ominaisuuden kautta myös sellaisissa tilanteissa, joissa oppilaan käyttäytyminen ei edes määrity aggressiiviseksi. Haastattelupuhe rakentaa todellisuutta, jossa oppilas ei *"pelkää mitään aikuisia"* (LO2), jolloin yllä mainittu jämäkkyys ja suora kuri nähdään oleellisina keinoina palauttaa oppilas totuttuun järjestykseen. Värikkäällä kielikuvalla käsistä karkaavasta pollesta puhe tuottaa käsitystä kaaoksesta, johon koulussa ollaan vaarassa suistua, jos kurivaltaan perustuva hierarkia horjuu.

Ja sitten tämä lapsi välillä käy myös [erityisopetuksessa], mutta kun hän ei oo ilmeisesti hyötyny, kun hänellä on se ongelma et hän päättää et hän ei tee, ni hän sitten vaan häiritsee muita ja sitten kun siellä on muitakin tuen tarvitsijoita siellä mun luokassa, ni sit tavallaan en voi tehdä sitä, että vien sen tuen kaikilta muiltaki pois, sillä että se yks sitte häiritsee ja alottaa sen riehumisen siellä luokassa. (EO3)

Kurivaltaa oikeutetaan Juhilaa (2016) mukaillen enemmistöperiaatteeseen vedoten: kun aggressiivisesti käyttäytyvänä pidetty oppilas toimii vastoin koulunormistoa, on hänet muiden työrauhaan vedoten

perusteltua poistaa luokasta (LO1; LO2; EO1), eristää muista oppilaista (LO2) tai jättää pois retkiltä oppilaan arvaamattomuuteen vedoten (EO4). Työrauhalla on toki paikkansa kouluyhteisössä, mutta lähtökohtaisesti puhe sekä enemmistön oikeuksista että aggressiivisesti käyttäytyvänä pidetyn oppilaan yksilöpsykologisista haasteista vapauttaa koulun tarkastelemasta koulun omaa toimintaympäristöä sekä esimerkiksi käyttäytymiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin vaikuttavia rakenteita. Siinä päädytään lähinnä rankaisemaan yksittäistä oppilasta kuritoimenpiteenä, ja sitä perustellaan puheella siitä, että oppilas *”tekee mitä sattuu”* (LO1) tai *”menee niinku propelli siinä”* (LO2).

Hierarkkinen kurivalta rakentaa oppilaalle vaatimusta subjektiviteetista, joka on tottelevainen ja kuuliainen, koulusäännöstöön omatoimisesti asettuva, opettajan auktoriteettia kyseenalaistamatta kunnioittava ja itse itseään vahvasti kannatteleva. Tavoitetta pyritään vahvistamaan erilaisin kuritoimenpitein esimerkiksi epäämällä oppilaalta osallisuuden ja osallistumisen mahdollisuuksia.

Pedagoginen asiantuntijavalta

Pedagoginen asiantuntijavalta leimaa laaja-alaisesti haastattelupuhetta, jossa koulu ja sen määrittämä sosiaalinen normisto esiintyy hallintaa harjoittavana auktoriteettina. Eräänlaiselle kasvatukselliselle jalukselle positioitunut kouluinstituutio rakentaa pedagogisen asiantuntijavallan avulla todellisuutta, jossa koulun henkilökunnalla on se kasvatuksellinen tieto, johon oppilaan huoltajineen tulee mukautua. Näin hallinta ja kontrolli laajenevat myös koulun seinien ulkopuolelle, oppilaan vapaa-aikaan.

Nyt [tukiprosessi] on saatu kuntoon ja siihen on vaikuttanu huoltajan voimakas panostus. Ja yhteistyö koulun kanssa, joka on hyvänsuuntanen. Senhän takia kun tää yhteistyö onnistuu, kun meillä on yhteinen tavote huoltajien kanssa nii [oppilas] on pystyny olemaan täällä yleisopetuksessa. – – Et siinä täytyy olla yhteistyötä, et opettaja ei YKSIN pärjää. Et siitä ei tuu – se ei VAA näitten kans mee niin. (LO2)

Pedagoginen asiantuntijavalta ulottaa normaalitavan hallinnan myös oppilaan huoltajiin. Yllä olevassa lainauksessa asiantuntijapuhe luo koulun asettaman toimintatavan ja siihen mukautumisen jopa ehdoksi oppilaan yleisopetuskelpoisuudelle ja ylipäätään tuen mahdollistamiselle. Lisäksi puheen kohteena oleva oppilas kategorisoituu *”näiksi”*, minkä voi tulkita toiseuttavaksi tavaksi hahmottaa norminvastaisesti käyttäytyviä oppilaita (ks. Juhi-la, 2016). Koulu odottaa huoltajilta vahvaa panostusta, ja hyvänsuuntaisuuden voikin ajatella tarkoittavan *koulunsuuntaisuutta*.

Mä ainakin ite jos oisin kyseisen oppilaan niinku huoltaja, ni saattaisin olla jo tässä vaiheessa hakenu apua jostaki, jostaki ulkopuoliselta. (LO1)

Yllä olevassa lainauksessa pedagogista asiantuntijavaltaa vahvistetaan ottamalla kantaa siihen, miten opettajat itse huoltajana kasvattaisivat lapsia, joiden käyttäytyminen ei yllä vaadittuun normiin. Niihin tilanteisiin, joissa oppilas ei pärjää normiston määrittämällä tasolla, saattoi kouluilla olla *”selkeet [toimintaohjeet] millon sitten soitetaan kotiin, että tää teiän lapsi, se ei nyt pysty olemaan, että se pitää tulla hakemaan kesken päivän pois”* (LO3). Ilmaisu

”teidän lapsi” rakentaa todellisuutta, jossa vastuu oppilaan kouluympäristössä tapahtuvasta käyttäytymisestä kuuluu huoltajille. Lisäksi pedagoginen asiantuntijavalta antaa kouluille mahdollisuuden määritellä, milloin oppilas ei pysty osallistumaan perusopetuspäivään, joka kuitenkin on lain hänelle suoma oikeus.

Pedagoginen asiantuntijavalta paikantaa oppilaan käyttäytymisen juurisyyt koulun ulkopuolelle, jolloin koulu näyttäytyy ainoastaan aggressiivisena pidetyn käyttäytymisen esiintymispaikkana, ei sitä aiheuttavana tai vahvistavana toimintaympäristönä. Pedagoginen asiantuntijavalta tuottaa oppilaan lisäksi hänen huoltajilleen subjektiviteettia, jossa lapsi tulee kasvat- ta jo valmiiksi asiantuntijatietao kunnioittaen koulukelpoiseksi yksilöksi, jota pyritään sopeuttamaan vallalla oleviin käytänteisiin kaikilla mahdollisilla yhteiskunnallisilla tukikeinoilla.

Hallintavalta

Yksi aineistossa esiin tullut vallan muoto liittyi institutionaaliseen valtaan sekä koulun rakenteisiin ja normikoodistoon, mutta pääosin silloin, kun sen nähtiin joko ohjauvan tai uhkaavan koulun sisäistä ammatillista toimintaa. Opettajat ovat aktiivinen osa koulun institutionaalista järjestelmää, mutta hallintavaltaan nojautumisen voi tulkita tekevän siihen pesäeroa: koulun toimijoista rakentuu puheen tasolla vallan objekteja, mikä vapauttaa toimijat tarkastelemasta omaa toimintaansa ja valta-asemaansa. On huomionarvoista, että hallintavaltaan vetoaminen oli yleistä kaikkien haastateltujen keskuudessa, ja se nousi erityisesti esiin kysyttäessä, miten koulussa voidaan tukea oppilaiden sosioemotio-

naalista hyvinvointia.

Mut kyl mä niinku sanon, et täs Suomen maassa sais vähän mieltä et mikä se tuki näille on näille erityisen tuen oppilaille, että mun mielestä se, jos jossain vaiheessa mä oon ihan niinku kuumana käyny siitä, että mä en kehtaa tehdä näitä papereita kun tuki on heikkoa, ne ei oo niinku opettajast kiinni, vaan tähän niinku tarvitaan, tarvitaan tuki ulkopuolelta että se saadaan hallintaan, se on pitkä juttu. – – Että. Koulu ei, (nauraa) ei oikein pysty paljon mihinkään. Että. Mmm. LO2

Hallintavallalla perusteltiin tilanteita, joissa opettajat eivät syystä tai toisesta toimineet oppilaan käyttäytymistä tukevilla tavoilla. Rakenteiden kyseenalaistaminen muodostuu puheessa mahdottomaksi, kun toimintaa määrittää ”Suomen maa”. Hallintavaltaan vetoaminen ei tunnista rakenteiden muodostumista juuri arjen toiminnoissa. Lisäksi itse oppilas unohtuu haastattelupuheessa lähes kokonaan, ja laajempi konteksti luokkaympäristön ulkopuolella nähdään vain suhteessa opettajaan itseensä, kuten seuraavasta aineistolainasta tulee ilmi:

Eli jos mä saan arvottaa, niin kyllä niinkö erityis- tuen oppilas ja hänen opettajansa, on aivan number one. Mutta ei se niin mee. Että kyllä täällä menee niinku kaikki muut edelle. Koulussa on niin hirveest kaikkee shaibaa (nauraa) ja kaikkee sellasii asioita, joita hoitaa, ja tärkeysjärjestys, että sitä ei hirveesti rueta kenenkään takia, tuota niin, rikko- maan. Että. Kyl tässä koulussa on paljon tekemistä, että opettajat tääl vois hyvin (nauraa). Siin on mun mielipide. (LO2)

Hallintavalta tuottaa käsitystä koulusta, jossa yksittäisellä opettajalla ei ole juuri-kaan toimintamahdollisuuksia tukea oppilaiden käyttäytymistä. Puheen keskiössä on opettajien oma työhyvinvointi, jota sekä laajempi yhteiskunnallinen hallinta että aggressiivisena pidetyn oppilaan tukijärjestelmä tuntuu uhkaavan. Hallintavalta luo oppilaalle jälleen pärjäävän, omatoimisen ja itseään kannattelevan yksilön subjektiiviteettia, joka epäonnistuessaan kuormittaa koko koulu yhteisöä tai jopa pahimmillaan ”vaikeuttaa opettajan työtä” (LO2).

Pedagogisen rakkauden kautta toimiva paimenvalta

Et sanotaanko, että päällimmäinen ajatus on, usein on mulla se että, et, et miten nää oppilaat sais perusopetuksen läpi jotenkin säilymään ehjänä tai jotenkin särkymättä. Tää on hirveen karu, tää meiän koulumaailma. Tää on niin karu. Tälläsille lapsille. (EO4)

Viidentenä vallan muotona aineistosta nousi esiin pedagogisen rakkauden kautta toimiva paimenvalta. Tämä vallan muoto muodostui vastapariksi hallintavallalle, sillä se rakentaa toimintaympäristöä, jossa opettajat nousevat oppilaan tueksi vastustamaan kapeaa normistoa. Pedagogisen rakkauden kautta toimiva paimenvalta saa opettajat toimimaan oppilaan puolustajina karuna pidettyä koulumaailmaa vastaan. Se tukeutuu tilanteisiin, jossa opettajat mallinsivat tunteitaan, järjestivät aggressiivisesti käyttäytyvinä pidetyille oppilaille mahdollisuuksia tulla nähdyiksi myös positiivisessa valossa (LO3; EO4) sekä antoivat heille ylimääräistä kahdenkeskistä huomiota vedoten haastaviin kotioloihin (EO3).

Aggressiivisesti käyttäytyvänä pidetty oppilas on foucault'laisittain tulkittuna paimenvallan näkökulmasta ikään kuin eksynyt lammas, jonka opettaja pelastaa takaisin laumaansa. Pedagogisen rakkauden kautta toimivan paimenvallan keskiössä onkin oleellista nähdä ”oppilas pulmien takaa” (EO3). Lisäksi se tekee myös selkeää pesäeroa kapeaan kategorisointiin kieltäytymällä ”määrittelemästä oppilasta sen aggressiivisen käyttäytymisen kautta” (EO4).

Mutta tän [oppilaan] kohalla ollaan mun mielest menty eteenpäinki tässä asiassa. Eli koska hänellä on vähentynyt se aggressiivinen käyttäytyminen ihan selkeesti, sen myötä kun hän alkaa ymmärtää että kun tämä tunne on nyt päällä, niin tämä aiheuttaa aina sen että hän väsähtää. Että hän pystyy niinku aamulla tunnekorteista kertomaan mikä tunne hänellä on ja sitten kun hän tunnistaa sen tunteen, ni me jo tietään et, ahaa, tää aamu on tää aamu, jollon ei kannata mennä tuohon ryhmään tekemään tuota hommaa, vaan nyt meiän kannattaa tehdä ihan muussa ryhmässä, ja ihan muuta hommaa. Että tavallaan niinkun ennakointi on siinä se avainjuttu hänen kohallaan. Et miten se päivä sit menee. EO3

Pedagogisen rakkauden kautta toimiva paimenvalta on jo lähempänä sosiaalisen kontekstin huomioimista: kun opettajat tekevät kaikkensa, että oppilas pärjäisi tulevaisuudessa, he pyrkivät käyttämään omaa yhteiskunnallista valtaansa tukemaan oppilaiden laajempaa hyvinvointia. Tämä tulee esiin esimerkiksi yllä olevassa lainauksessa, jossa tuodaan näkyväksi rakenteiden joustavuus oppilaan tarpeiden

edessä. Oppilaan ei tarvitse mukauttaa oloaan koulupäivään sopivaksi, vaan koulupäivä mukautetaan ennemmin oppilaan oloon sopivaksi.

Lisäksi paimenvaltaa harjoitetaan tukemalla oppilaita heidän vertaissuhteissaan, jolloin myös muiden oppilaiden kanssa tehdään töitä erilaisuuden ja erilaisten tapojen hyväksymiseksi. Paimenvalta pyrkii aiempia vallan muotoja enemmän vaikuttamaan aggressiivisesti käyttäytyvänä pidetyn oppilaan lisäksi myös hänen välittömään sosiaaliseen ympäristöönsä, koska ”*luokan sisäl tehtävä juttu niinku auttaa sitä, et mitä periaattees paremmassa jamassa se luokka on keskenään, niin totta kai se [ulossulkeminen] vähenee*” (E02).

Paimenvaltaan nojaavassa puheessa rakentuu koulutodellisuus, jossa aggressiivisena pidetty käyttäytyminen on vähentynyt, kun oppilaalle on esimerkiksi ennakoinnin ja selkeän struktuurin avulla tehty selväksi, mitä seuraavaksi tehdään, miten tehtävissä edetään ja milloin tehtävä päättyy. Valtaa harjoitetaan selkeillä ja osin osallistavillakin keinoilla ja tekemällä arkea ja siihen kuuluvia käytänteitä muokattaviksi. Koulu laajentaa sitä toiminta-alueetta, jonka sisällä oppilas voi toimia. Pedagogisen rakkauden kautta toimiva paimenvalta tuo koulun normistoa avoimen näkyväksi edellä mainituin tavoin, auttaa oppilaita mukautumaan siihen, opettaa vaatimiaan itsestä huolehtimisen taitoja ja toisaalta myös osin haastaa totuttua kuria ja järjestystä. Tämän voi tulkita tuottavan aggressiivisesti käyttäytyvinä pidetyille oppilaille jo aiempaa laajempaa subjektiviteettia, jolloin he saavat olla taidoiltaan eritasoisempia, moninaisempia, tunteitaan ilmaisevia ja omana itsenään osallisia ympärillään muuntuvien rakenteiden ansiosta.

POHDINTA

Yllä esiteltyjen tulosten perusteella artikkelin ensimmäisenä loppupäätelmänä esitämme, että oppilaan käyttäytymisen hallinta kietoutuu opettajien puheeseen laaja-alaisesti ja tukeutuu erityisesti yhteiskunnallisesti määritettyyn, oikeanlaisena pidettyyn normistoon, jossa oppilaiden odotetaan vuosiluokka kerrallaan omakuvan yhteiset oppimis- ja käyttäytymistavoitteet muiden ikätovereidensa tahdissa.

Tuloksemme jakautuvat viiteen vallan ja hallinnan muotoon, josta ensimmäinen, normaalistava valta, rakentuu sellaisen ajatuksen varaan, että yksilön tulee kyetä koulun määrittämään käyttäytymiskoodistoon, koska muidenkin oppilaiden nähdään keskimäärin kykenevän siihen. Toinen vallan muoto, hierarkkinen kurivalta, pyrkii erilaisten sanktioiden ja ulossulkemisen avulla palauttamaan koulunormiston näkökulmasta väärin käyttäytyvät oppilaat koulun kuriin ja järjestykseen. Nämä molemmat ovat foucault'laisittain analysoituna yksilöllistäviä ja yksilön autonomiaa kapeuttavia vallan ja hallinnan muotoja.

Vaikka otantamme onkin pieni, voidaan tuloksia tietyin varauksin yleistää siinä mielessä, että niiden pohjalta kouluissa on ylipäätään oleellista kiinnittää huomiota sekä normaalistavan että kurivallan olemassaoloon. Aiemmat tutkimukset antavat nimittäin viitteitä siitä, että kurinpidollinen ulossulkeminen ja liian kapea normaaliuden muotti voivat vaikuttaa negatiivisesti paitsi oppilaan koulumenestykseen, käyttäytymiseen ja asemaan kouluyhteisössä myös sitä kautta pärjäämiseen myöhemmässä elämässä (ks. Ahn & Rodkin, 2014; Besley 2005; Kauffman & Landrum, 2018).

Kolmas hallinnan muoto, pedagoginen asiantuntijavalta, laajentaa hallinnan ja kontrollin oppilaiden koteihin. Koulu ylläpitää eräänlaista moraalijärjestystä ja samalla käyttää yhteiskunnallista hallintaa oppilaan lisäksi tämän huoltajiin (ks. Mietola, 2014; Mietola & Lappalainen, 2005). Neljäs vallan muoto, hallintavalta, taas rakentaa todellisuutta, jossa haasteiden keskellä ovatkin oppilaiden sijaan opettajat ja yksittäisen oppilaan aggressiivisena pidetty käyttäytyminen uhkaa muun yhteisön lisäksi erityisesti opettajia. Joko oppilaita yksilopsykologisoimalla tai kokonaan keskustelusta sivuuttamalla hallintavalta tulee rakentaneeksi instituutiota, jonka keskiöön nousee enemmän sen omien toimijoiden kuin toiminnan kohteiden, eli oppilaiden, hyvinvointi.

Näiden tulosten perusteella toteamme, että normaalistava valta luo pohjaa hierarkkiselle kurivallalle, pedagogiselle asiantuntijavallalle ja hallintavallalle ja niiden varaan yksilölle rakentuu subjektiviteetti, joka odottaa oppilaan kykenevän omatoimisesti kannattelemaan itseään, säätelämään käyttäytymistään, sopeutumaan annettuihin sääntöihin niitä kyseenalaistamatta sekä hillitsemään erilaisia impulsseja, joita haastattelupuhe kuvaa arvaamattomuutena, häiritsevyytenä tai jopa aggressiivisuutena.

Toisena loppupäätelmänä esitämme, että – kuten Väisänen ja Lanas (2021) esittävät kiusaamispuhetta koskevassa tutkimuksessaan – myös aggressiivisena pidetyn käyttäytymisen voidaan nähdä tulostemme perusteella hahmottuvan koulussa jonain siellä esiintyvänä, mutta muualla syntyvänä käyttäytymismuotona. Hallintavallata edustava puhe antaa kyllä viitteitä siitä, että opettajilla on laajempaa

kontekstitietoisuutta suhteessa itseensä, mutta siirryttäessä keskustelemaan oppilaista ja heidän käyttäytymisestään konteksti unohtuu varsin nopeasti. Kun oppilaan käyttäytymisen haasteet sijoittuvat normaalistavan vallan ja yksilöllistämisen kautta häneen itseensä tai pedagogisen asiantuntijavallan kautta hänen perhetaustansa, ne dekontekstualisoituvat irralleen laajemmista sosiaalisista rakenteista.

Tuloksemme antavat viitteitä siitä, että kouluissa harjoitetaan edelleen yksilopsykologisoivia ja kategorisoivia toimia, mikä voi johtaa herkästi tilanteeseen, jossa oppilas alkaa nähdä itsensä koulun tarjoamien lasien läpi ja koulun käyttäytymistä ohjaavasta hallinnasta tulee osa oppilaan itsehallintaa (ks. Kinnari & Silvennoinen, 2015). Tällöin jatkuvien sanktioiden, arvioinnin ja muihin vertailun seurauksena oppilaan subjektiviteetti kapenee entisestään. Besleytä (2005) mukaillen ehdotamme tähän kiinnitettävän erityistä huomiota, sillä koulun on oleellista tunnistaa konteksti, jossa käyttäytyminen rakentuu aggressiiviseksi, sekä aidosti tukea oppilaitaan myös niissä itsestään huolehtimisen taidoissa, joita se heiltä odottaa. Tämän kautta voitaneen vähentää myös tilanteita, joissa oppilaat reagoivat negatiivisesti ymmärretyillä tavoilla koulun itse ylläpitämiin rakenteisiin (ks. Kauppi, 2021; Viitala, 2014).

Viimeisenä havaintonamme esitämme, että viidennen hallinnan muodon eli pedagogisen rakkauden kautta toimiva paimenvalta rakentaa aiempia vallan muotoja vahvemmin todellisuutta, jossa oppilas huomioidaan laajemmin oman yhteisönsä jäsenenä. Vaikka Foucault (2010) toteaa paimenvallalla olevan yksilöllistävä luonne, se keskittyy kuitenkin selvästi

enemmän dialogisuuteen, osallisuuteen ja kasvatuksellisuuteen kuin muut vallan ja hallinnan muodot ja strategiat. Osin oppilaan käyttäytymistä selitetään edelleen joko yksilö- ja ryhmäpsykologialla tai oppilaan haastavana nähdyllä perhetaustalla, mutta oleellista on, ettei tällainen foucault’lainen paimenvalta muiden vallan muotojen tapaan oikeuta sitä, että niihin vedoten jätetään toimimatta oppilaan hyväksi. Parhaimmillaan tämän voi nähdä johtavan tilanteeseen, jossa aggressiivisesti käyttäytyvänä pidetyn oppilaan subjektiviteetti laajenee, kun hän on tervetullut yhteisönsä mukaan myös taidoiltaan moninaisempina, vasta opettelevana ja koulussa asioita harjoittelevana yksilönä.

Yhdistettynä inklusiiokehitykseen sekä oppilaan aktiivista toimijuutta painottavaan osallisuuspedagogiikkaan paimenvallan voi tulkita tietyin ehdoin olevan lähempänä kontekstietoisuutta käyttäytymisen hahmottamisessa, jolloin se huomioi myös sosiaaliset rakenteet, joiden keskellä oppilaat kouluissa kasvavat (ks. hooks, 2007; Nikkola & Harni, 2015). Vallan muotoja ja strategioita olisikin syytä tutkia laajemmin, sillä sekä jo pieni otantamme että muu aiheutta sivuava tutkimus (ks. Elmgren, 2015; Huilla, 2022) antavat viitteitä siitä, että syvemmin rakenteita ymmärtävä ja niitä kriittisesti tarkasteleva dialoginen opetus sekä oppilaan autonomia ja itseilmaisua kunnioittavat rakenteet voivat luoda sellaisia oppimisympäristöjä, jotka tukevat toivottua kasvua, kehitystä ja oppimista tavoilla, joilla on positiivisia vaikutuksia oppilaan minuuteen omana itsenään eikä vain tuottavana ja yhteen muottiin sopeutuvana yhteiskunnan jäsenenä.

Lopuksi Foucault’ta (1988) lainaten toteamme, että koulun, joka oikeuttaa

toimintansa yksilöpsykologisen näkökulman kautta, tulisi oikeuttaa ensin oma toimintansa, sillä lopulta se mittaa ja arvioi itsetuottamiaan ilmiöitä. Lasten ja nuorten moraalisen tilan arvioinnin lisäksi kouluilla on oltava välineitä tarkastella kriittisesti omia tavoitteitaan ja käytänteitään. Sen pitää myös pystyä vastaamaan siitä, että koulu opettaa taitoja, joita oppilailtaan odottaa. Koulu on merkittävä osa tarinaa, joka oppilaalle rakentuu hänen omasta minuudestaan: dialogisuus, ohjaus ja tuki vaikuttavat siihen, missä valossa hänet nähdään ja missä valossa hän näkee itsensä (ks. Besley, 2005).

Valta ei ole vain jotain pysyvää ja olevaa, vaan se muuttuu ja mukautuu aina toimijoidensa mukana (Alhanen, 2007; Foucault, 1980). Kouluun sijoittuvien valta-asetelmien tarkastelu ja jatkotutkimus esimerkiksi oppilaan oman kokemusmaailman esiin tuomisen kautta voivat olla avaimia käyttäytymisnormiston sekä koulun käytänteiden seurausten laajempaan ymmärtämiseen. Koulumaailman kriittisen tarkastelun ansiosta pääsemme parhaimmillaan tilanteeseen, jossa mahdollisimman moni oppilas voi kouluissamme paremmin, kun oppilaan muokkaamisen sijaan me opettajat voisimme muokata käsitystämme normaaliudesta, oppimisesta ja koulun käyttäytymistä ohjaavista käytänteistä.

Kirjoittajatiedot:

Laura Liukko, KM, väitöskirjatutkija

Jaana Viljaranta, PsT, Professori, Itä-Suomen Yliopisto, Kasvatustieteiden ja psykologian osasto, Filosofinen tiedekunta

Airi Hakkarainen, KT, yliopistolehtori, Helsingin avoin yliopisto

LÄHTEET

- Ahn, H. J. & Rodkin, P. C. (2014). Classroom-level predictors of the social status of aggression: Friendship centralization, friendship density, teacher–student attunement, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1144–1155.
- Alhanen, K. (2007). Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa. Gaudeamus.
- Aro, T. (2011). Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi – itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 106–119). Niilo Mäki Instituutti.
- Besley, T. (2005). Foucault, truth telling and technologies of the self in schools. *Journal of Educational Enquiry*, 6(1), 76–89.
- Broadly, D. (1986). Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Vastapaino.
- Cacciatore, R. (2007). Aggression portaat. Opetushallitus.
- Deleuze, G. (2005). Haastatteluja. Suom. Helle, Helmisaari, Porttikivi & Vähämäki. Tutkijaliitto.
- Dobratz, B. A., Waldner, L. K., & Buzzell, T. (2019). Power, politics, and society. An introduction to political sociology. Routledge.
- Elmgren, H. (2015). Opettelua heikkousalueella – Giorgio Agamben ja oppimaan oppimisen kritiikki. Teoksessa E. Harni (toim.), *Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutuksen hallintaan ja toisen oppimiseen* (s. 137–151). Kampus Kustannus.
- Foucault, M. (1980). *Tarkkailla ja rangaista*. Suom. Eevi Nivanka. Otava.
- Foucault, M. (1988/1966). *Madness and civilization. A history of insanity in the age of reason*. Randon House.
- Foucault, M. (2005/1982). *Tiedon arkeologia*. Suom. Tapani Kilpeläinen. Vastapaino.
- Foucault, M. (2010). Turvallisuus, alue, väestö. Hallinnallisuuden historia. *Collegé de Francen luennot 1978–1979*. Suom. Antti Paakkari. Tutkijaliitto.
- Foucault, M. (2020). *Ethics. Essential works 1954–84*. Transl. R. Hurley. Ed. P. Rabinow. Penguin Books.
- Freedman, J. E. & Honkasilta, J. M. (2016). Dictating the boundaries of ab/normality: a critical discourse analysis of the diagnostic criteria for attention deficit hyperactivity disorder and hyperkinetic disorder. *Disability & Society*, 32(4), 565–588.
- Freire, P. (2016). *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. Joel Kuortti. Vastapaino.
- Gijsbers, V. (2017). Chapter 2.5: Michel Foucault, Power. Opetusvideo. Youtube. Leiden University – Faculty of Humanities 19.10.2017. <https://www.youtube.com/watch?v=keLnKbmrW5g>
- Harni, E. (2015). "Houkuttavaa osaamista lasiseinän takana" : Tilan politiikka tulevaisuuden koulussa. Teoksessa E. Harni (toim.), *Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutuksen hallintaan ja toisen oppimiseen* (s. 88–108). Kampus Kustannus.
- Hooks, B. (2007/1994). *Vapauttava kasvat*. Suom. Jyrki Vainonen. Kansanvalistusseura.
- Hudley, C. (2008). *You did that on purpose – Understanding and changing children's aggression*. Yale University Press.
- Huilla, H. (2022). *Kaupunkikoulu ja huono-osaisuus. Väitöskirja*. Helsingin yliopisto.
- Jokila, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). *Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet*. Teoksessa A. Jokila, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 21–42). Vastapaino.
- Juhila, K. (2016). Miten tarinasta tulee tosi? Faktuaalistamisstrategiat viranomaispuheessa. Teoksessa A. Jokila, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 116–144). Vastapaino.
- Juva, I. (2020). Constructing and confronting bullying and normality at Finnish comprehensive schools from the perspective of critical bullying studies. *Research papers in education*, 37(4), 584–598.
- Kadenius, L. (2019). "Se ei vaa näitten kans mee niin" – Aggressiivisesti käyttäytyvät oppilaat opettajien puheessa valtanäkökulmasta tarkasteltuna. *Pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto*.
- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. (2018). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. 11. ed. Pearson.
- Kauppi, V.-M. (2021). Älykkään toiminnan kontekstit: deweyläinen näkökulma kasvatuksen dekontekstualisaatioon. *Kasvatus*, 52(4), 388–400.
- Kinnari, H. & Silvennoinen, H. (2015). *Elinikäinen oppiminen hallinnan teknologiana*. Teoksessa E. Harni (toim.), *Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutuksen hallintaan ja toisen oppimiseen* (s. 109–136). Kampus Kustannus.
- Lahikainen, L. (2015). *Oppimisen poliittinen taloustiede: kriittinen pedagogiikka ja inhimillisen pääoman tuotanto*. Teoksessa E. Harni (toim.), *Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutuksen hallintaan ja toisen oppimiseen* (s. 152–171). Kampus Kustannus.
- Mietola, R. (2014). *Hankala erityisyys. Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

- Mietola, R. & Lappalainen, S. (2005). Hullunkurisia perheitä. Perheen saamat merkitykset kasvatuksen kentällä. Teoksessa T. Kiilakoski, M. Vuorikoski & T. Tomperi (toim.), Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus (s. 112–135). Vastapaino.
- Nikkola, T. & Harni, E. (2015). Vaihtoehtoinen tapa järjestää koulutusta ja koulutuksellinen hallinta. Teoksessa E. Harni (toim.), Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutuksen hallintaan ja toisen oppimiseen (s. 208–226). Kampus Kustannus.
- Ojakangas, M. (1997). Lapsuus ja auktoriteetti. Tutkijaliitto.
- Pettit, G. S., Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., & Bates, J. E. (2010). Developmental cascades of peer rejection, social information processing biases, and aggression during childhood. *Development and Psychopathology*, 22(3), 593–602.
- Simola, H. (2021). Dekontekstuaalisuuden lyhyt historia. *Kasvatus*, 52(4), 380–387.
- Viitala, R. (2014). Jotenkin häiriöksi. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Väisänen, A.-M. & Lanas, M. (2021). Dekontekstuaalisuudesta. *Kasvatus*, 52(4), 438–449.

DIGILUKISEULAT

- Tehtävät perustuvat ajantasaiseen tutkimustietoon lukitaitojen kehittymisestä ja lukivaikkeuksien ilmenemisestä suomen kielessä. Välineistössä on huomioitu kattavasti ne lukemisen ja kirjoittamisen osa-alueet, joiden on havaittu kuvaavan lukivaiketta kielessämme: lukusujuvuus, oikeinkirjoitus sekä luetun ymmärtäminen. Lisäksi paketti sisältää alakoulussa välineen peruslaskutaidon tuen tarpeen tunnistamiseen.
- Tehtävien sisällöt on rakennettu ikätason mukaisesti. Luokille 1 ja 2 on omat sisältönsä, luokille 3–4, 5–6 ja 7–9 omansa noudatellen opetussuunnitelman ja lasten kehitystason mukaisia tehtävä- ja asiasisältöjä. Tehtävien kehittämisestä on tehty huolellisesti, esitutkimukset on tehty kattavilla aineistoilla kullekin ikäryhmälle erikseen yhteistyössä käyttäjien kanssa.
- Kattavassa arvioinnissa huomioidaan sekä ryhmätason seulonnan että yksilöllisen arvioinnin ja tuen suunnittelun ja seurannan tasot. Alakoulun arviointivälineistö sisältää kaikki nämä tasot, jotka täydentävät ja tukevat toisiaan. Esimerkiksi sähköisen seulan tuloksia voi tarkastella osiotasolla myös yksilöllisesti ja saada laadullista tietoa oppijan osaamisesta ja osaamispuutteista.

ALAKOULUN DIGILUKISEULA - Luku- ja kirjoitustaidon sähköiset tuen tarpeen tunnistamisen välineet luokille 1–6



Luokat 1–2: LukiMat-palvelun sähköiset tuen tarpeen tunnistamisen välineet.

Välineet vastaavat sisällöltään LukiMat-palvelun lukemisen ja kirjoittamisen 1. ja 2. luokan kevään tuen tarpeen tunnistamisen välineitä ja tulevat maksutta koulujen käyttöön. Väline sisältää myös peruslaskutaidon sujuvuuden arviointitehtävät.

Luokat 3–6: AKI – Luku- ja kirjoitustaidon arviointimenetelmä alakoulun luokille 3–6, sähköiset tuen tarpeen tunnistamisen välineet (AKI-seula).

Aki-seula on lisenssiperaatteella toimiva tutkimusperustainen arviointimenetelmä, joka on tarkoitettu alakoululaisten perusluku- ja kirjoitustaidon sekä luetun ymmärtämisen taidon arviointiin. Seula sisältää myös peruslaskutaidon sujuvuuden arviointitehtävät. Menetelmä on normitettu keväällä, maaliskuuhun ja sitä suositellaan käytettäväksi kevatlukukaudella, jotta palaute vastaa oppilaan odotettua taitotasoa. AKI-seula sisältää kaksi eri sisältöistä välineistöä: Luokkien 3–4 seulan sisällöt vastaavat toisiaan, samoin luokkien 5–6 sisällöt ovat keskenään samanlaisia.

YLÄKOULUN DIGILUKISEULA - Luku- ja kirjoitustaidon sähköiset tuen tarpeen tunnistamisen välineet luokille 7–8



Yläkoulun DigiLukiseula on arviointimenetelmä, joka on tarkoitettu 7. ja 8.-luokkalaisten perusluku- ja kirjoitustaidon sekä luetun ymmärtämisen taidon arviointiin. Digitaalinen seula helpottaa ja nopeuttaa erityisopettajan arviointityötä: tehtävien tekeminen, tarkistaminen ja pisteyttäminen hoituu digitaalisesti! Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia kokevat oppilaat voidaan DigiLukiseulan avulla alustavasti tunnistaa nopeasti ja se mahdollistaa tarvittavien tukitoimien antamisen oppilaille aiempaan nopeammin.

Oppilaan tuloksia pääsee tarkastelemaan tehtäväkohtaisesti. Jokaisen tehtävän kohdalle tulee näkyviin lyhyt koonti oppilaan kaikkien vastausten määrästä, oikeiden vastausten määrästä, vastaamiseen käytetystä ajasta ja tehtävän tuloksesta prosentti-inä. Koonnin alla vastaukset ovat nähtävillä kokonaisuudessaan, jolloin niitä voi tarkastella myös laadullisesti (esimerkiksi sanelun sanoja). Jokaisen tehtävän kohdalla on myös lyhyt kuvaus tehtävän sisällöstä ja sen tarkoituksesta.

DIGILUKISEULA NUORILLE JA AIKUISILLE - Digitaalinen luku- ja kirjoitustaidon arviointimenetelmä nuorille ja aikuisille



DigiLukiseula on seulantesti, joka on tarkoitettu yli 15-vuotiaiden perusluku- ja kirjoitustaidon sekä luetun ymmärtämisen arviointiin. Tämä digitaalinen lukemisen ja kirjoittamisen arviointimenetelmä on kehitetty Niilo Mäki Instituutissa arvioimaan sekä lukemisen että kirjoittamisen taitoja. Se on kehitetty Lukivaikkeuksien seulantamenetelmä nuorille ja aikuisille -arviointimenetelmän (Holopainen, Kairaluoma, Nevala, Ahonen ja Aro 2004) pohjalta. Arviointitehtävien sisältö on uudistettu. DigiLukiseulalla lukemisen ja kirjoittamisen taitojen arviointi on nopeaa, koska tehtävien tekeminen, tarkistaminen ja pisteyttäminen hoituvat digitaalisesti. Seulonnan jälkeen tarkempaa arviointia voidaan jatkaa Niilo Mäki Instituutin Lukemis- ja kirjoittamistaitojen yksilötestistöä nuorille ja aikuisille -arviointivälineen (Nevala ym. 2006) avulla. Arvioinnista saatu tieto toimii pohjana tukitoimien suunnittelulle.

DIGILUKISEULOJEN MYYNTI JA KÄYTTÖNOTTO

DigiLukiseulat ovat myynnissä lisenssiperaatteella. Yhden oppilaan lisenssi maksaa 1,60 euroa. Lisäksi jokaisen lisenssitilauksen yhteydessä maksetaan palvelumaksu. Tällä maksulla katetaan tukipalvelua, johon käyttäjät voivat olla yhteydessä kysymysten herätessä/ ongelmatilanteissa.

Opettaja/ rehtori/hankinnoista vastaava ostaa tarvittavan määrän lisenssejä verkkokaupasta ja antaa koodin kaikille niille oppilaitoksensa opettajille, jotka tehtäviä teettävät oppilaille. Koodilla opettaja saa oikeuden teettää tehtäviä. Käytännössä opettaja siis rekisteröityy, kirjautuu järjestelmään ja luo siellä tunnuksia oppilaille sen verran kuin tarvitsee.





OLISITKO HALUKAS KIRJOITTAMAAN NMI-BULLETTINIIN?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



OPPIMISEN JA OPPIMISVAIKEUKSIEN ERITYISLEHTI

NUMERO 4/2022

LECTIO PRAECURSORIA

Tutkivan nettilukemisen taidot alakoululaisilla: Lukivaikeuksien sekä tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen vaikeuksien merkitys.....4
Laura Kanniainen

Lukemaan opettaminen ja lukutaito ensimmäisellä luokalla.....9
Jenni Ruotsalainen

TUTKIMUKSET

Käännekohtia koulussa: Opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunteen rakentuminen.....17
Satu Peltomäki, Veera Rautiainen, Henri Pesonen,
Anu Kajamaa, Birgit Paju & Elina Kontu

Hyvän arvioitsijan muotokuva – erityisopettajaksi opiskelevien käsityksiä hyvän arvioitsijan ominaisuuksista.....35
Minna Kyttälä, Mervi Lahtomaa & Milla Rantamäki

Tarkkaamattomuuden sekä yliaktiivisuuden ja impulsiivisuuden yhteys sosioemotionaaliseen oireiluun lapsilla, joilla on oppimisen vaikeuksia.....56
Veera Koivulahti & Laura Lehtinen

Opettajien puhe aggressiivisesti käyttäytyvinä pidetyistä oppilaista.....80
Laura Liukko, Jaana Viljaranta & Airi Hakkarainen