

ALKUOPETUS

**Lapsi oppimassa ja
koululaiseksi kasvamassa**

Eeva-Maija Niinistö,
Riitta Korhonen,
Kari Niinistö ja
Juha Ståhlberg
(toim.)

© Kirjoittajat ja Rauman normaalikoulu

Taitto: Timo Hukkanen

Valokuvat: Rauman normaalikoulun kokoelmat, Esa Hakkarainen

Rauman seminaarin puutarha, Marketta Kortelahti

Julkaisija

Rauman normaalikoulu

Turun yliopisto

2026

ISBN 978-952-02-0768-7 (Painettu)

ISBN 978-952-02-0769-4 (Sähköinen)



**RAUMAN
NORMAALIKOULU**



**TURUN
YLIOPISTO**



Rauman normaalikoulu

Onnea 130-vuotiaalle Rauman opettajankoulutukselle!



ALKUSANAT

Juha Ståhlberg

Alkuopetus on yksi koulupolun merkittävimmistä vaiheista. Jo sana alku kutsuu pysähtymään tärkeän kysymyksen äärelle. Mitä tarkoitamme alulla, kun puhumme alkukasvatuksesta ja alkuopetuksesta? Onko alku vain jotakin, josta kuljetaan eteenpäin kohti seuraavia vaiheita, vai onko sillä arvoa jo itsessään?

Tähän kysymykseen johdattaa myös Sara Sintosen ajatukset, jotka seuraavat tätä esipuhetta. Sintonen tuo esiin, että alku ei ole vain ohimenevä vaihe, vaan merkityksellinen hetki, jolla on oma itseisarvonsa. Tämä ajatus muodostaa luontevan ja kantavan lähtökohdan koko teokselle.

Vaikka lapsen opinpolku alkaa jo ennen varsinaista alkuopetusta varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja kodin arjessa, liittyy alkuopetukseen erityinen merkitys. Oppivelvollisuuden alkaessa lapsi astuu koulun yhteisöön uudella tavalla. Koulunaloitus on pysäyttävä hetki, johon liittyy odotuksia, innostusta ja jännitystä. Kaksi ensimmäistä kouluvuotta rakentavat perustan sille, miten lapsi kokee oppimisen ja oman paikkansa kouluyhteisössä. Siksi on tärkeää nähdä alku arvokkaana juuri siinä hetkessä, ei pelkästään valmistautumisena tulevaan.

Käsillä oleva teos tekee näkyväksi alkuopetuksen moniulotteisuuden. Lapsen kasvu, oppiminen, osallisuus, vuorovaikutus ja hyvinvointi kietoutuvat yhteen pedagogiikan, kouluyh-

teisön ja kodin kanssa. Samalla teos osallistuu keskusteluun siitä, miten rakennamme hyvää koulun alkua tämän päivän lapsille niin, että alku kantaa ja avaa mahdollisuuksia.

Teoksen rakenne heijastaa alkuopetuksen laaja-alaisuutta. Alkuosassa tarkastellaan sen taustaa, tutkimuksellisia lähtökohtia sekä suomalaisen esi- ja perusopetuksen tulevaisuutta. Näissä teksteissä alkuopetus näytetään sekä pedagogisena että yhteiskunnallisena kysymyksenä. Millaiselle perustalle rakennamme lapsen oppimista ja koulun arkea?

Seuraavat luvut vievät lukijan lähemmäs käytännön pedagogiikkaa. Lukemaan oppiminen, kirjallisuuskasvatus, toiminnalliset oppimisympäristöt, kieli, matematiikka ja nivelvaiheen yhteistyö muodostavat kokonaisuuden, jossa näkyy alkuopetuksen ydin. Oppiminen avautuu artikkeleissa kokonaisvaltaisena prosessina, jossa lapsen kokemus, toimijuus ja vuorovaikutus ovat keskiössä. Olennaista on, että alku ei näytkään kiireenä edetä, vaan mahdollisuutena kiinnittyä, kasvaa ja oppia omassa tahdissa.

Teoksessa korostuvat myös taito ja taideaineet sekä monipuoliset oppimisen tavat. Draama, käsityö, teknologia ja luontosuhde muistuttavat siitä, että oppiminen on kehollista, luovaa ja yhteisöllistä. Alkuopetuksen vahvuus on sen kyvyssä yhdistää tieto, taito ja kokemus merkityksel-

liseksi kokonaisuudeksi.

Keskeinen näkökulma teoksessa on myös oppilaan tukeminen ja yhteistyö. Sosiaaliset taidot, koulunkäynninohjaajien työ, neurokirjon oppilaiden huomioiminen sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö rakentavat arkea, jossa jokainen lapsi voi tulla kohdatuksi. Hyvä alku syntyy yhteisestä työstä ja jaetusta vastuusta.

Samalla teos muistuttaa, että alku ei ole vain yksi hetki. Lapsen arki rakentuu jatkuvista aluista. Koulupäivä alkaa, oppiminen alkaa, ystävyyssuhteet alkavat. Jokainen alku on mahdollisuus. Juuri siksi alkuopetuksella on niin suuri merkitys. Alkuopetus kiinnittyy vahvasti nykyhetkeen, mutta suuntaa samalla tulevaan. Kun tuemme lapsen ensimmäisiä kouluvuosia huolellisesti ja ymmärtäen,

rakennamme perustaa, joka kantaa pitkälle. Kyse ei ole vain koulun alusta, vaan monien mahdollisuuksien avautumisesta.

Haluan lämpimästi kiittää teoksen toimittajia ja kirjoittajia heidän arvokkaasta työstään. Julkaisu tekee näkyväksi sen osaamisen ja sitoutumisen, jota alkuopetuksen parissa tehdään tutkimuksessa, koulutuksessa ja arjen työssä.

Toivon, että tämä kirja tarjoaa lukijoilleen uusia oivalluksia ja vahvistaa ymmärrystä siitä, kuinka tärkeä ja ainutlaatuinen vaihe alkuopetus on. Hyvä alku kantaa.

Raumalla 25.5.2026

Juha Ståhlberg

Rauman normaalikoulun johtava rehtori



Alku alkuopetuksen määreenä

Sara Sintonen

Aluksi, alkuun, alussa...

Mitä tarkoitamme alulla, kun puhumme alkukasvatuksesta ja -opetuksesta? Mitä alku tarkoittaa, millaisia merkityksiä siihen latautuu? Vanha sanonta kuuluu, että ”alku aina hankalaa, lopussa kiitos seisoo”. Alku kuulostaa siinä haasteelliselta ja kun pääsee eteenpäin, helpottaa ja lopulta voi huokaista. Toisaalta alkuun voidaan liittää jotakin vähempiarvoista, kun joku on vasta alussa, tai alku mieltyy joksikin lähes alkeelliseksi. Parhautta on, että alkuja on erilaisia ja että alkeellisimmatkin alut ovat usein merkityksellisiä, tärkeitä ja arvokkaita.

Sanana alkukasvatus tai alkuopetus antavat ymmärtää, että se on lapsen opinpolun alkupää. Suomalaiseen koulutusjärjestelmään luetaan mukaan varhaiskasvatus, joten siinä mielessä alkukasvatusvuodet eivät sinänsä ole alku sanan varsinaisessa mielessä. Myös koulutusjärjestelmään luettava esiopetus edeltää alkukasvatuksen vuosia, joten opinpolun voidaan ajatella alkavan jo paljon ennen varsinaisia alkukasvatusvuosia.

Alku alkukasvatuksen ja -opetuksen määreenä viittaakin oppivelvollisuuden alkuvuosiin. Suomessa oppivelvolliseksi tulee sinä vuonna, kun täyttää seitsemän vuotta (pidennetty oppivelvollisuus vuotta aikaisemmin). Alkukasvatus ja -opetus liittyy perusopetuksen kahteen ensimmäiseen opinvuoteen, joka ikävuosissa

tarkoittaa vuosia seitsemästä yhdeksään. Elämänkaarimielessä tämä ikä ei ole varsinainen alku, mutta jos saa elää pitkän elämän, niin kyllähän nämä vuodet sen alkupäähän sijoituvat.

Oppivelvollisuuden myötä institutionaalisen koulutus- ja kasvatusjärjestelmän piiriin astuminen on lapselle merkittävä alku koulussa toteutuvalla oppimiselle. Tässä vaiheessa on tärkeää, että alku ei mielly joksikin tilaksi, josta on päästävä eteenpäin, vaan alulla olisi itsearvoa itsessään. Vaikka se, mitä aikaisemmin on tapahtunut sekä minkälaiset odotukset tulevaan kohdistuu, on merkityksellistä, on myös tärkeää ajatella juuri tämän hetken merkitystä. Sitä alkua ja aloitusta itsessään.

Lukuisista tutkimuksista tiedetään, että koulunaloitus on innostava ja jännittävä asia, ja kaksi ensimmäistä kouluvuotta ovat merkittävä lapsen opintaipaleen vaihe jatkonkin näkökulmasta. Alku onkin hieno hetki, avaus jollekin ja lupaus aloittaa jotakin. Kun kaikki on vielä alussa, niin odotuksetkin voivat olla korkealla. Se, mitä koulu sillä hetkellä kullekin tarkoittaa ja tulee tarkoittamaan, on alun ja aloituksen ytimessä.

Alku auttaa käynnistymään, kutsuu kokemaan ja ottamaan selvää. Parhaimmillaan lasta tukevat tässä joustavastikin yhteistyössä toimivat aikuiset. Kun kaikkien yhteisenä tavoitteena on hyvä alku, niin lupaus

jostakin mihin alku johtaa, ei jää toteutumatta. Alkuun liittyvä kihelmöinti ja innostus toimivat eteenpäin kantavana voimana.

Alkuopetus taitaa olla enemmän meidän aikuisten keksintö. Oppilaat eivät lie itse aktiivisesti ajattele

olevansa opintaipaleensa alkupäässä aloittaessa ensimmäistä kouluvuottaan. Heidän arkensa on täynnä alkua, sillä jokainen koulupäivä alkaa jollakin, oppitunnit ja välitunnit alkavat. Ja hyvä näin, sillä jokainen alku on uusi mahdollisuus.



SISÄLLYS

ALKUSANAT	6
Juha Ståhlberg	
Sara Sintonen: Alku alkuopetuksen määreenä	8
LUKIJALLE	12
I LUKU: TUTKIMUKSIA JA TAUSTAA	17
1. Kari Niinistö: Suomalaisen esi- ja perusopetuksen tila ja tulevaisuus.....	18
2. Anu Kröger: Alkuja ja jatkumoina: alkukasvatus rakenteellisenä,	24
yhteisöllisenä ja yksilöllisenä toimintana	
3. Sanna Niemi ja Taina Kyrönlampi: Näkymättömiä jälkiä kannettavaksi	34
– koulumotivaatio ensimmäisellä luokalla.....	
4. Sari Havu-Nuutinen: Toimintaa, taitoja ja tiedepääomaa –	50
tiedekasvatusta tukevat opiskeluympäristöt alkuopetuksessa.....	
5. Sanni Mäntyoja & Janne Lepola: Englannin kielen lukutaito	60
ensimmäisen luokan oppilailla – kielen ja motivaation näkökulmia	
6. Aili Helenius: Leikki siltana kouluoppimiseen.....	74
7. Pauliina Liukkoila: Nivelvaiheen yhteistyö lapsen rinnalla kulkijan silmin	80
II LUKU: NÄKÖKULMIA ALKUOPETUKSEN TOTEUTTAMISEEN	85
8. Serja Turunen: Lapsen taidesuhteen vahvistaminen alkuopetuksessa	86
9. Paula Äimälä, Juli-Anna Aerila ja Kati Huldén: Luetaan alkuopetuksessa	104
– käytäntöjä ja teoriaa	
10. Outi Kokkonen ja Eeva-Maija Niinistö: Topeliuksen matkassa	120
– sadun ja tiedon maailmassa.....	
11. Eeva-Maija Niinistö, Juli-Anna Aerila & Merja Kauppinen: Miehet	134
lukemaan - roolimallien merkitys kirjallisuuskasvatuksessa yhteisöllisenä	
ja yksilöllisenä toimintana.....	
12. Tomi Kärki: Alkuopetuksen geometriaa ja mittaamista opettamassa.....	144
III LUKU: TAITOAINEIDEN TARKASTELUA ALKUOPETUKSESSA	157
13. Juha Ståhlberg: Draamakasvatus alkuopetuksessa – pedagoginen	158
kohtaaminen ja oppijaidentiteetin rakentaminen.....	
Mika Metsärinne: Technology education and craft teaching –Technical.....	162
skills, technical learning content and technical lifeworld	
15. Outi Kokkonen ja Marketta Kortelahti: Koulupuutarhatoimintaa	180
alkuopetuksessa – siemenestä hedelmään	

IV LUKU: OPPILAAN OHJAUS, TUKEMINEN JA AMMATILLINEN .201 YHTEISTYÖ ERI TAHOJEN KANSSA.....

16. Riitta Korhonen ja Eeva-Maija Niinistö: Alkuopetusikäisten sosiaalisten202
taitojen kehittäminen ja ryhmässä toimiminen
17. Soili Norro: Koulunkäynninohjaajan merkitys alkuopetuksessa..... 216
18. Susanna Heino: Neurokirjon oppilaiden tukeminen perusopetuksessa 222
– tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen näkökulmasta
19. Sari Isokytö-Sinjoi: Koulun ja kodin yhteistyö alkuopetuksessa..... 232
20. Annina Rautalahti: Vanhempien näkökulma lapsen aloittaessa 236
koulunkäyntiään
21. Serja Turunen, Jukka Jännetyinen, Marja-Liisa Keski-Rauska, Anu 238
Lyytinen, Katja Ojala, Kaija Romppainen, Emilia Virtanen ja Jarmo Kinos:
Lintukodosta Rysään: eskarista kouluun Humppilan joustavalla opinpolulla

V LUKU: AJATUKSIA NYKYISYYDESTÄ JA TULEVAISUUDESTA..... 255

22. Riitta Korhonen: Ajatuksia, näkökulmia ja pohdintoja opetuksen256
nykyisyydestä ja tulevaisuudesta
23. Julia Niinistö: Mitä kuuluu, koulu 2045? 268

KIRJOITTAJAT 272

LUKIJALLE

Julkaisun sisällön esittelyä

Tähän julkaisuun ovat monet opetusalan asiantuntijat, tutkijat ja opettajat kirjoittaneet ja tuoneen tutkimustuloksia, ajatuksiaan, kokemuksiaan ja kehittämisideoita esille. Alkuopetus on lapsen ja oppijan elämässä tärkeä vaihe, kun on siirrytty varhaislapsuudesta esiopetuksen kautta kouluun. Lapsen status on muuttumassa ja hän on koululaisena etenemässä opinnoissaan. Tärkeitä asioita koululaisen elämässä ovat uusien asioiden oppiminen, kavereiden kanssa toimiminen ja viihtyminen. Merkityksellisyyden kokeminen kaikessa on viimeisimmän Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaiseman (2026) ohjeistuksen mukaan yksi tulevaisuuden keskeisimmistä tavoittelemisen arvoisista asioista koululaisten elämässä. Kaikkiaan tässä julkaisussa on 23 artikkelia ja 34 kirjoittajaa. Artikkelikokonaisuus koostuu monien taitajien ja osaajien kirjoituksista.

Sydämelliset kiitokset kaikille kirjoittajille!

I LUKU: TUTKIMUKSIA JA TAUSTAA

Tässä luvussa on haluttu tuoda esille historiallista taustaa ja selvityksiä perusopetuksen 1.-2. luokan vaiheista, oppiaineista, toteutuksista ja tähän ikäkauteen liittyviä pedagogisia tutkimuksia sekä siirtymävaiheita esiopetuksesta alkuopetukseen.

Kari Niinistö on seurannut vuosikymmenien ajan peruskoulun kehitystä ja muutoksia sekä erilaisia vaiheita. Kaikilla näillä on merkitystä myös tämänhetkiseen koulun aloittamisen vaiheeseen. **Anu Kröger** luo katsauksen alkuopetuksen toimintaan. Selvityksen, tutkimuksen ja omakohtaisten kokemusten valossa hän tuo esille merkittäviä näkökulmia. **Sanna Niemi** ja **Taina Kyrönlampi** kertovat yhteisartikkelissaan tuoreen väitöstutkimuksesta saatuja tuloksia, miten ensimmäisen luokan oppilaat ajattelevat Artikkelioppimiseen liittyvästä motivaatiosta. **Sari Havu-Nuutinen** esittelee alkuopetukseen soveltuvan tiedekasvatuksen mahdollisuuksia ja oppimisympäristön merkitystä oppimiseen. **Sanni Mäntyoja** ja **Janne Lepola** ovat selvittäneet ensimmäisen vieraankielen englannin toteutusta ja oppimiseen liittyviä näkökulmia. **Aili Helenius** kirjoittaa leikistä ja sen merkityksestä kouluun siirtymisen vaiheessa. **Pauliina Liukkoila** tuo esille käytännön näkökulmia esiopetuksesta siirtymävaiheen merkityksestä.

II LUKU: NÄKÖKULMIA ALKUOPETUKSEN TO- TEUTTAMISEEN

Tässä luvussa **Serja Turunen** esittelee taideaineiden integraatiota ja holistisuutta. Yhteisartikkelissa **Paula Äimälä, Juli-Anna Aerila** ja **Kati Huldén** esittelevät kielen oppimista ja lukemiseen opetukseen liittyviä asioita. **Outi Kokkonen** ja **Eeva-Maija Niinistö** kertovat kokeilusta Topeliuksen matkassa, joka toteutettiin 1. luokan ja kummiluokan oppilaiden yhteistyönä. Yhteisartikkeli, jossa **Eeva-Maija Niinistö, Juli-Anna Aerila** ja **Merja Kauppinen** kertovat miesten lukemisesta, mikä olisi mallina oppilaille lukemisprosessissa. **Tomi Kärki** kertoo geometrian ja mittaamisen opetuksesta alkuopetuksessa.

III LUKU: TAITOAINEIDEN TARKASTELUA ALKU- PETUKSESSA

Luvussa 3 **Juha Ståhlberg** tuo artikkelissaan esille näkökulmia draamakasvatuksesta ja sen toteutuksesta alkuopetuksessa. **Mika Metsärinne** kuvaa laaja-alaisesti teknologiakasvatusta käsityön opetuksen suunnittelua ja toteuttamista varten. **Outi Kokkonen** ja **Marketta Kortelahti** selvittävät artikkelissaan puutarhapedagogisia taustoja ja toteutuksia.

IV LUKU: OPPILAANOHJAUS, OPPIMISEN TUKEMI- NEN JA AMMATILLINEN YHTEISTYÖ ERI TAHOJEN KANSSA

Riitta Korhonen ja **Eeva-Maija Niinistö** selvittävät 6-8-vuotiaiden oppimisessa ja ryhmätoiminnoissa tarvittavia sosiaalisia taitoja ja itsesäätelytaitoja sekä lasten tunne- ja ryhmätyötaitojen kehittämiseen liittyviä näkökulmia. **Soili Norro** tuo esille artikkelissaan, millaista tukea koulunkäynninohjaajan työhön liittyy alkuopetusikäisten oppilaiden toiminnassa. **Susanna Heino** on tuonut esille neurokirjon oppilaan koulunkäyntiin liittyviä näkökulmia. **Sari Isokytö-Sinjoi** on kirjoittanut koulun ja perheen kanssa tehtävästä yhteistyöstä ja painottaa tämän tärkeyttä juuri koulun alkamisvaiheessa. **Annina Rautalahti** avaa vanhempien näkökulmaa lapsen koululaiseksi siirtymä- ja kasvamisvaiheesta ja koulun aloittamisesta erilaisissa kouluympäristöissä. **Serja Turunen, Jukka Jännetyinen, Marja-Liisa Keski-Rauska, Anu Lyytinen, Katja Ojala, Kaija Romppainen, Emilia Virtanen** ja **Jarmo Kinos** ovat yhteistyössä suunnitelleet, tutkineet ja toteuttaneet kokeilua, jonka merkitys varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja alkuopetuksen kehittämisessä on tärkeä ja merkittävä. Työryhmä on yhteisartikkelissaan raportoinut yhteistyössä tätä pilottia ja kokeilua, jossa tavoitteena on kehittää tutkimuksen pohjalta uudenlaista pikkulasten koulumallia.

V LUKU: AJATUKSIA NYKYISYYDESTÄ JA TULEVAISUUDESTA

Tässä viimeisessä luvussa **Riitta Korhonen** käsittelee varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja alkuopetuksen näkökulmasta lasten ja oppilaiden alkavaa koulutuspolkua. Vuonna 2026 Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisemat selonteot ja raportit ovat tarkastelun pohjana oppimisen ja koulutuksen tulevaisuuden näkökulmia pohdittaessa. **Julia Niinistö** tuo esille visioita koulutuksen tulevaisuudesta.

Toivomme, että lukijat saavat tästä kokonaisuudesta uusia näkökulmia ja toteuttamisideoita koulutyöhön ja innostusta oppilaiden kanssa yhdessä tekemiseen. Oppilaan tukeminen ja kannustaminen monella eri tavalla säilyttävät lapsen luontaisen uteliaisuuden ja mahdollistavat löytämään omia vahvuuksiaan ja iloitsemaan niistä. Lisäksi on tärkeää uusien opetusmenetelmien kehittäminen ja sisältöjen monipuolistaminen ja eriyttäminen. Uudet tutkimukset ja kokeilut näkyvät ja kehittävät entisestään hyviä käytäntöjä erityisesti perusopetuksen 1.-2. luokan alkuopetusryhmissä.

Raumalla 30.5.2026

Julkaisun toimituskunta Eeva-Maija Niinistö, Riitta Korhonen, Kari Niinistö
ja Juha Ståhlberg





I LUKU

TUTKIMUKSIA JA TAUSTAA

1. Suomalaisen esi- ja perusopetuksen tila ja tulevaisuus

Kari Niinistö

Esiopetus/esikoulu:

Maksutonta esiopetusta järjestetään vuoden pituisena päiväkodeissa tai kouluissa sinä vuonna, kun lapsi täyttää 6 vuotta.

Tarkoituksena on mm. edistää lasten kasvua, kehitystä ja oppimista sekä antaa heille tarpeellisia tietoja ja taitoja. Opetus rakentuu useista erilaisista oppimiskokonaisuuksista. Kielen oppiminen on yksi monista kokonaisuuksista.

Ongelmana on se, että suomalaisissa esi- ja peruskouluissa monikulttuurisuus ja lasten käyttämät eri kielet aiheuttavat ongelmia opetuksessa, oppimisessa ja resurssien riittävyydessä, koska halutaan edistää integraatiota ja toteuttaa inklusiivista opetusta. Integraatiossa erityisoppilas sijoitetaan vain joillakin tunneilla yleisopetuksen luokkaan. Inklusiiossa taas kaikkia lapsia opetetaan samassa yleisopetusluokassa tai -ryhmässä taustakulttuurista ja kodin käyttämästä kielestä riippumatta. Jos oppilaalla on esim. kielellisiä ongelmia, oppilas voi saada siihen tukea siinä omassa yleisopetusluokassaan tai -ryhmässään.

Yhtenä parannusehdotuksena on: Jo esikouluvaiheessa tulisi keskittyä ennen muita tavoitteita tai oppimiskokonaisuuksia lasten suomen tai ruotsin kielen oppimiseen, koska jompikumpi on opetuskielenä ink-

lusiivisessä opetuksessa. Ilman riittävää opetuskielen hallintaa opetus tulee olemaan vaativaa, aikaa vievää, kallista sekä tuloksiltaan heikkoa. Keinoina kielellisissä oppimisongelmissa esiopetuksessa on käytetty erilaisia yksilöllisen tuen muotoja. Lisäksi varhaiskasvatuksessa on suomi toisena kielenä (S2) opetusta sellaisille lapsille, joiden äidinkieli on joku muu tai joiden suomen kielen taito on heikkoa.

Esiopetuksessa tulisi painottaa siis entistä enemmän opetuskielen opettamista, yksi vuosi ei riitä uuden opetuskielen oppimiseen. Samalla tulisi saada erityisesti monikulttuurisilla asuntoalueilla oppilaiden vanhemmat mukaan ja muukin yhteisö sitoutumaan koulussa käytettävän kielen käyttämiseen myös kodissa ja lähiyhteisöissä. Vastuuta ei voi kokonaan siirtää kouluille. Yhteistyötä huoltajien kanssa tulee kehittää. Vastuu yhteistyön kehittämisestä on opetuksen järjestäjällä. Käytännössä opetushenkilöstön tulisi olla aloitteellinen. Vuorovaikutuksen pitäisi olla monipuolista ja henkilökohtaisia kontakteja korostavaa. Oppilaan huoltajien kanssa tulisi olla mm. erillisiä keskustelutilaisuuksia, joissa käydään läpi lapsen taustoja, toimintaa esikoulussa ja vanhempien mahdollisuuksia vaikuttaa mm. lapsen kielelliseen kehitykseen ja yleensäkin esikoulun toiminnan kehittämiseen. Opetuskielen hallinnassa rima ei saa

olla alhaalla esiopetuksessaan. Jos lapsi ei kunnolla osaa opetuskieltä, on hänelle opetettava opetuskieltä erikseen tai erityisryhmässä.

Perusopetus/peruskoulu:

Peruskoulun kasvatusideologia painottaa nykyään inklusiota eli kaikkia oppilaita, myös erityisoppilaita, opetetaan samassa yleisopetusluokassa. Erityisoppilaat (joilla voi olla mm. laaja-alaisia oppimisvaikeuksia, kielellisiä ongelmia, kehityshäiriö, tunne-elämän ongelmia, sosiaalista sopeutumattomuutta, liikunta- tai aistivamma) siis saavat opetusta yleisopetusluokassa. Inklusio on kyllä tietyllä tavalla demokraattinen, tasa-arvoinen, yhdenvertaisuutta korostava ja oikeudenmukainen järjestelmä.

Siihen kuitenkin liittyy monia ongelmia: Lahjakkaat ja motivoituneet oppilaat eivät läheskään aina pääse oikeuksiinsa sellaisissa luokissa, joissa on monenlaisia tuettavia, ohjattavia ja avustettavia. Lahjakkaat oppilaat ovat usein omillaan ja etenevät toivottavasti itsenäisesti ja itseohjautuvasti omaan tahtiinsa. Luokkien välillä on tosin suuria eroja. Joissakin kunnissa on paremmat resurssit, jolloin voidaan palkata avustajia, resurssiopettajia ja/tai erityisopettajia. Tällöin kevyempää tai vaativampaaakin tukea voidaan antaa erityisoppilaalle omassa yleisopetusluokassa. Luokilla 1–6 luokan oma opettaja on kuitenkin liian usein käytännössä yksin vastuussa erityisoppilaiden opettamisesta, jolloin aikaa muiden ohjaamiseen ja opettamiseen jää vä-

hemmän.

PISA-tutkimusten tietoja 15-vuotiailta on koottu vuonna 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018 ja 2022, joinakin vuosina ei ole kuitenkaan koottu aineistoa kaikista kolmesta tutkitusta aineesta eli matematiikasta, lukutaidosta ja luonnontieteistä.

Osaamisen taso on selvästi laskemassa matematiikassa, heikkojen oppilaiden tulokset ovat laskeneet, mutta myös erinomaisten osaajien määrä on selvästi laskussa. Samoin lukutaidossa muutos on ollut hyvin selkeä: erinomaisia lukijoita entistä vähemmän ja heikkoja aiempaa enemmän. Sama trendi on havaittavissa luonnontieteissä, erityisesti heikosti menestyneiden osaaminen on selvästi muuttunut vielä heikommaksi. Hyvin menestyneiden määrässäkin on tapahtunut raju lasku, tosin muutosta huonompaan suuntaan vuoden 2018 ja 2020 mittauksissa ei enää ole ollut.

Tuloksista voidaan päätellä, että inklusiiossa erityisoppilaisiin panostettu resurssointi ja lisätuki ei näytä vaikuttavan positiivisesti tuloksiin; heikosti menestyneiden oppilaiden määrä on selvästi lisääntynyt. Hyvin menestyneiden määräkin on vähentynyt. Syitä jälkimmäiseen voi olla monia, mutta yksi syy voi olla opettajien keskittyminen ongelmaoppilaiden (mm. kieliongelmaisten) ohjaamiseen ja opettamiseen. Maahanmuuttajien ja maahanmuuttajataustaisten menestys on kaikissa tutkituissa kolmessa aineessa selvästi heikompaa kuin syntyperäisten suomalaisten. Toisen sukupolven

maahanmuuttajat menestyvät kuitenkin paremmin kuin 1. sukupolven maahanmuuttajat.

Koulujen välinen varianssi matemaatiikassa eli jako hyvin menestyvien ja heikosti menestyvien oppilaiden kouluihin on kasvamassa.

(PISA-tutkimuksen tiedot ovat julkaisusta: Hiltunen, Ahonen, Hienonen, Kauppinen, Kotila, Lehtola, Leino, Lintuvuori, Nissinen, Puhakka, Siren, Vainikainen, Vettenranta (2023) PISA 22 Ensituloksia, Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:49.)

Edellä kuvatuista tuloksista voi vetää sen johtopäätöksen, että koulun opetuskielen hyvä hallinta on keskeinen edellytys muulle koulumenestykselle. Inklusion toteuttaminen oppilaiden vajaalla kielitaidolla ei näytä tuottavan tuloksia. Siitä voi olla myös haittaa luokan muiden oppilaiden oppimiselle ja opettamiselle, koska heidänkin osaamistasonsa on keskimäärin laskenut. Suomi/ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) oppiainetta tulisi enemmän painottaa varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa sekä yleensäkin lukemaan oppimista ja ymmärtämistä. S2:ssa tulisi vaatia hyvät tiedot, jotta oppilas voitaisiin inklusion mukaisesti siirtää yleisopetusluokalle. Ellei hyvää opetuskielen tasoa saavuteta, oppilaita tulisi opettaa omassa erityisryhmässä. Erityisryhmissä voisi myös opettaa mm. sellaisia käytöshäiriöisiä, jotka aiheuttavat ongelmia tavallisessa luokassa.

Inklusion lisäksi on monia muitakin uudistuksia, jotka ovat saattaneet vaikuttaa PISA-tulosten heikkene-

miseen. Seinättömät luokat ovat yksi innovaatio, josta voi olla haittaa keskittymiselle ja oppimiselle. Keskittymisen parantamiseksi enemmän hyötyä voisi olla pienistä rauhallisista ja turvallisuuden tunnetta antavista lukusopeista, joihin oppilaat voisivat välillä vetäytyä keskittyneeseen lukemiseen ja tekemiseen.

Yhtenä ongelmana on peruskoulun vaatimustaso. Nykyään peruskoulusta pääsee lähes automaattisesti läpi. Siellä pitäisi saavuttaa kuitenkin tietyt minimitalvoitteet, joiden saavuttamista tulisi arvioida arvosanoilla ja kokeilla. Jos ei yhdeksässä vuodessa onnistu, pitää voida olla pidempään. Ei ole hyvä myöhempää yhteiskunnallista- ja työelämää ajatellen, jos perustaidoissa on puutteita. Joskus aikaisemmin luokalle jääminenkin oli yleisempää.

Uudistuksia tehdään liiankin usein. Välillä tuntuu, että ne ovat itsetarkoituksellisia. Jokaisen opetusministerin pitää jättää oma kädenjälki ja kehittää uutta. Liian uudistukset vievät keskittymiskykyä opettajilta ja oppilailta ja perusasioihin ja olennaiseen keskittyminen vaikeutuu. Uudistukset eivät aina ole kaikille oppilaille hyviä, kuten itseohjautuvuuden korostaminen ja ilmiöoppiminen tai käännteinen opetus (flipped learning), vaikka voivatkin sopia joillekin (ehkä varttuneemmille) ja joihinkin aiheisiin (aineisiin). Perusasioiden oppiminen saattaa jäädä vajaaksi, koska oppiaineiden keskeinen sisältö ei korostu näissä menetelmissä (sisältö, menetelmät ja oppimisen fokus riipuvat mm. oppilaan valinnoista).

Tietokoneiden ja digitaalisten väli-

neiden käyttö ja siihen usein liittyvä itseohjautuvuus vie myös aikaa, joka voi olla poissa keskeisten asioiden oppimiselta ja kertaamiselta. Oppikirjattomuudessakin on menty ehkä liian pitkälle.

Suomessa ollaan myös kovin herkkiä eri tahojen oikeuksille (lasten ja oppilaiden oikeudet, omistusoikeudet sekä ihmisoikeudet), jopa siinä määrin, että puuttumattomuudesta johtuva haitta oppilaalle tai esim. luokkatovereille on usein suurempi kuin puuttumisesta johtuva ”oikeudenloukkaus”. Esimerkkinä pohdinta kännykän käytöstä oppituntien aikana tai toisia kiusaavan oppilaan ”oikeus” pysyä koulussaan, jolloin kiusatut joutuvat itse muuttamaan koulua. Ollaan siis kovin varovaisia siitä, mitä oppilailta tai vanhemmilta voi edellyttää tai vaatia.

Viime aikoina on ollut julkista keskustelua painotetusta opetuksesta eli sen lakkauttamista on ehdotettu. Painotettua opetusta voi peruskoulussa ja lukiossa olla monenlaista. Voidaan painottaa mm. taideaineita, kieliä, viestintää, taitoaineita, luonnontieteitä, matematiikkaa. Painotettua oppisisältöä on yleensä useampia tunteja kuin normaalisti ja kouluviikko voi olla pidempi kuin muilla oppilailla. Painotettuun opetukseen voi olla valintakokeita. Painotettua opetusta voidaan perustella sillä, että oppimistulokset ovat peruskoulussa jo pidemmän ajan heikentyneet. Myös erinomaisesti menestyneiden oppilaiden määrä on laskenut. Painotettuun opetukseen keskittyvät koulut antavat hyvän pohjan huippuosaamisen kehittymi-

selle monestakin syystä: luokat ovat homogeenisempia, jolloin opetus on tehokkaampaa (ei tarvita yksilöllistä opetusta), oppilaiden motivoituneisuus on korkea ainakin painotetuissa aineissa ja viiteryhmä koostuu samoja asioita arvottavista, mikä vahvistaa yhteisöllisyyttä, yhteistä yrittämistä ja motivaatiota. Painotettuun opetukseen osallistuneet menestyvät paremmin koulussa ja he jatkavat opintoja useammin yleissivistävissä oppilaitoksissa kuin muut oppilaat (esim. Kupiainen S. ja Hienonen, N. ”Ketä painotettu opetus palvelee?” T&Y 3/2023).

Painotetun opetuksen kritisoijat korostavat inklusion ja tasa-arvon merkitystä ja pitävät ko. opetusta yhtenä koulushoppailun muotona (oppilas/vanhemmat voi valita koulun). Heidän mielestään pitäisi käyttää pikemminkin positiivista diskriminaatiota (PD) eli ylimääräistä rahoitusta ja muita resursseja pitää kohdistaa kouluihin, joissa on paljon maahanmuuttajia ja joista ei moni jatka lukioon. On myös ehdotettu, että sellaisten koulujen opettajille pitäisi maksaa parempaa palkkaa. Joissakin maissa on myös maahanmuuttajaoppilaiden suoritusten, arvosanojen ja pääsykokeiden vaatimustasoa laskettu.

Painotettu opetus kuitenkin mahdollistaa hyvin ja erinomaisesti menestyvien määrän kasvamisen ainakin painotetuissa aineissa. Lisäksi painotettua opetusta saaneet oppilaat ja heidän vanhempansa pitävät sitä tärkeänä vaihtoehtona. On tietenkin vaarana, että oppilaiden osaamisen hajonta kasvaa (painotetut luokat

versus tavalliset luokat). Kokonaisuuden kannalta on kuitenkin hyvä asia, että erinomaisesti menestyviä olisi Suomessa entistä enemmän ja laskusuunnassa oleva erinomaisen osaamisen kehitys pysähtyisi.

Yhteenvetona voi todeta, että erityisesti heikosti menestyneiden oppimistulosten parantamiseksi olisi entistä enemmän keskityttävä opetuskielen oppimiseen, kirjojen lukemiseen ja luetun ymmärtämisen kehittämiseen. Kielen oppiminen on kaiken muun opetettavan sisällön

oppimisen edellytys. Myös muihin perusasioihin, kuten matemaattis-luonnontieteellisiin aineisiin tulee panostaa entistä enemmän, koska niissä osaamisen taso on koko ajan laskenut. Yhtenä keinona voisi olla vuosiviikkotuntimäärien lisäys, kuten painotetussa opetuksessa. Olisi myös entistä huolellisemmin keskityttävä opetettavan kokonaisuuden tai aineen keskeisiin sisältöihin, joiden osalta vaatimustason pitäisi olla riittävän korkea.





2. Alkuja ja jatkumoit: alkukasvatus rakenteellisena, yhteisöllisenä ja yksilöllisenä toimintana

Anu Kröger

Abstrakti

Alku on tärkeä vaihe niin uuden asian oppimisessa tai koulupolulla. Alkuopetuksella on siten erityinen painoarvo yksilön koulupolulla mutta myös koulutusjärjestelmässä. Oppiminen ei toki ala alkuopetuksesta; alkuopetus jatkaa siitä, mihin varhaiskasvatuksessa on päästy. Tarkastelen kirjoituksessa alkukasvatusta osana laajempaa historiallista ja koulutusjärjestelmällistä kontekstia. Historiallisesti alkuopetuksessa on oltu monissa kohdin aikaansa edellä. Esimerkiksi oppiainerajat ylittävä toimintatapa on ollut alkukasvatuksessa arkea jo lähes vuosisata sitten.

Alku

Alku on tärkeä vaihe. Alkuopetuksella ja -kasvatuksella onkin erityinen painoarvo sekä yksilön koulupolulla että myös laajemmin koulutusjärjestelmässä. Käytän rinnakkain käsitteitä alkukasvatus ja alkuopetus tuomassa esiin kahta tärkeää toisiaan täydentävää näkökulmaa esiopetuksen sekä 1. ja 2. luokan opettajan työhön. Käytännössä molemmat käsitteet nivoutuvat tiiviisti yhteen – muutoinkin kuin jakaen yhteisen ’alku’-alkuliitteen.

Tarkastelen tässä kirjoituksessa alku-

kasvatusta monesta näkökulmasta, kuten osana laajempaa historiallista ja koulutusjärjestelmällistä kontekstia. Päänäkökulma kirjoituksessa on alkuopettajan/-kasvattajan näkökulma, toisaalta työyhteisön jäsenenä mutta varsinkin yksilönä. Tuon esiin oman opettajuuteni kiteytyneet arvot ja kerron esimerkkejä niiden toteuttamisesta koululuokan käytänteissä. Olen toiminut työurallani alkuopettajana, opettajankouluttajana alkukasvatuksessa sekä opettajankoulutuksen kehittäjänä. Kokoan tässä kirjoituksessa yhteen oman reilun 30-vuotisen työpolkuni myötä rakentuneen käsitykseni alkukasvatuksen keskeisistä tulokulmista ja tuon esiin keskeisimpiä kehittämistarpeita.

Jatkumo ja rakenteet

’Alku’-etuliitteestä huolimatta lasten oppimispolku tai oppiminen ei ala alkukasvatuksessa. Alkukasvatusta edeltää varhaiskasvatus. Alkukasvatus tuleekin nähdä erityisesti osana koulutuksellista jatkumoa. Yhteistyö molempiin suuntiin niin varhaiskasvatukseen kuin alkukasvatukseen jälkeiseen koulutukseen, yleensä 3. vuosiluokkaan, on tärkeää. Alkukasvatus määrittyykin erityisesti siirtymien kautta: yhtäältä varhaiskasvatuksesta alkukasvatukseen siirtyminen

ja toisaalta alkukasvatuksesta pois siirtyminen. Molemmista suunnista voi tulla myös odotuksia, toiveita ja mahdollisesti myös paineita siitä, miten alkukasvatuksessa tulisi toimia.

Alkukasvatuksessa jatketaan siitä, mihin varhaiskasvatuksessa on päästy. Yksittäisten oppijoiden kohdalla taitotasot alkukasvatukseen siirtyessä vaihtelevat suuresti. Nykyisessä kouluvalmiuskeskustelussa ei puhuta enää pelkästään yksittäisten oppijoiden valmiuksista. Keskusteluun on tuotu myös koulun valmius vastaanottaa erilaisilla taidoilla kouluun tulevia oppilaita. (Esim. Kolehmainen, Saarinen, Kontu, 2015.) Tässä kohdin on vielä kehitettävää, jotta jokainen ekaluokkalainen voi kaikissa kouluissa jatkaa oppimistaan omalta lähtötasoltaan.

Oman työurani alkupuolella 1990-luvulla toimin alkuopettajana varsinaissuomalaisessa koulussa, jossa tehtiin urauurtavaa kehittämistoimintaa alkukasvatuksen molempien siirtymien parissa liittyen Opetushallituksen akvaarioprojekteihin (ks. tarkemmin Mattinen & Warinowski, 2017). Koulussa oli esi- ja alkuopetuksen yhteistyön lisäksi myös muita kehittämiskokeiluita, kuten koulussa toteutettiin muutaman viikkotunnin verran myös vuosiluokkiin sitomattomaa opetusta, jossa eri vuosiluokkien oppilaat toimivat pienryhmissä. Osana esi- ja alkuopetuksen yhteistyöprojektia sain 2. luokan opettajana toimiessani lisäksi työskennellä samassa rakennuksessa toimineessa päiväkodissa esikouluryhmän opettajana viikoittain. Näin opin tuntemaan seuraavana lukuvuonna omalle

koululuokalleni siirtyvistä lapsista enemmistön jo vuosi etukäteen ja lapset oppivat tuntemaan minut. Lisäksi pääsin kehittämään lasten kielellisiä valmiuksiaan ja sain tarkan käsityksen heidän kielellisestä osaamisestaan jo ennen koulun aloittamista.

Myöhemmin koulussa luotiin alkukasvatuksesta ylöspäin siirtymän sujuvoittamiseksi käytäntö, jossa alkukasvatus laajennettiin kattamaan myös 3. vuosiluokka. Näin tuttu alkuopettaja pystyi tukemaan oppilaita 3. luokan tiedollisesti vaativassa muutostilanteessa (mm. vieraan kielen opiskelun aloitus). Alkuopettajalle 3. luokan opettaminen tuntui palkinnolta siitä kovasta työstä, jota luokan kanssa oli yhdessä tehty kaksi edeltävää vuotta. Perustaidot olivat tuolloin jo pitkälti oppilaiden hallinnassa ja luokan toimintakäytänteet tuttuja, osittain jopa automatisoituneet.

Tuolloin 1990-luvulla kokeilujen aikana toiveena oli, että alkukasvatuksen siirtymät sujuvoituvat lähivuosina kautta maan. Erityisesti odotukset tästä kehityskulusta vahvistuivat varhaiskasvatuksen siirryttyä koulutoimeen kunnissa vuonna 2013. Käsitteiden tasolla muutosta onkin tapahtunut, kun siirryttiin puhumaan päivähoidon sijaan varhaiskasvatuksesta ja lastentarhanopettajista tuli varhaiskasvatuksen opettajia. Varhaiskasvatus nähdäänkin nykyään niin koulutuspolun, opettajuuden kuin kasvatustieteenkin olennaisena osana. Tekemistä edelleen riittää siinä, että alkukasvatuksen siirtymät olisivat sujuvia erityisesti lapsen mut-

ta myös opettajien näkökulmista. Tämä työ vaatii sekä yhteistyötä että rakenteiden uudelleen tarkastelua.

Alkukasvatus tulee nähdä osana laajempaa historiallista ja koulutusjärjestelmällistä kontekstia. Rakenteet, toimintakulttuurit ja arjen käytännöt ovat muotoutuneet ajallisesti ja paikallisesti. Alkukasvatuksen nykyisellä rakenteella on historiallinen taustansa. Alkukasvatusta toteutetaan pääosin kahdessa erillisessä toimintaympäristössä: varhaiskasvatussyksikössä esiopetuksena ja koulussa alkuopetuksena. Tästä on toki olemassa erilaisia, paikallisia variaatioita, joissa esimerkiksi esiopetus toteutetaan koulussa. Kahtiajako on kuitenkin monin paikoin edelleen käytännön arkea määrittävä tekijä. Jotta voidaan puhua jatkumosta siirtymien sijaan, tekemistä vielä riittää.

Suomalaisesta alkukasvatuksesta ei voi olla kertomatta ilman viittauksia sen historialliseen taustaan (ks. tarkemmin esim. Brotherus, Hytönen & Krokfors, 2002). Alkukasvatuksen juuret yltävät 1500-luvulle asti kotiopetukseen, lukkar- ja rippikouluun. 1800-luvun lopulle asti esi- ja alkuopetuksella oli yhteiset tehtävät. Alkuopetus oli pääosin kotien (ja kirkon) kontolla, kunnes alettiin perustaa kaupunkien kunnallisia alakansakouluja 1800-luvun lopulla, jotka säilyivät erillisenä yksikkönä vuosikymmeniä. Tärkeä virstanpylväs oli 1860-luvulla, kun annettiin kansakouluasetus ja Cygnaeus perusti Jyväskylän harjoittelukoulun yhteyteen lastentarhan ja seimen. 1800-luvun lopulla aloitti myös Raumalla seminaari, johon myöhemmin tuli

alkukasvatukseen linkittyvää opettajankoulutusta (nyk. luokanopettajakoulutus, varhaiskasvatuksen opettajan koulutus). 1900-luvun alussa Fröbelin lastentarha-aate levisi Suomessa. Suomalaisen alkuopetuksen pedagogiikan isän, Aukusti Salon merkitys alkukasvatuksessa oli huomattava. V. 1935 julkaistu ”Alakansakoulun opetussuunnitelma” oli tärkeä suunnannäyttäjä pitkäksi aikaa. Aukusti Saloon liittyen täytyy nostaa esiin kokonaisopetuksen ja opetuksen eheyttäminen, jolla on pitkät perinteet alkuopetuksessa Suomessa. Alkuopetuksessa on oltu menetelmällisesti aikaansa edellä: oppiainerajat ylittävä toimintatapa on ollut alkukasvatuksessa arkea jo lähes vuosisata sitten.

Opetuksen eheyttämisellä tarkoitetaan oppiaineiden ja opetustilanteiden jäsentämistä mielekkäiksi kokonaisuuksiksi (Lahdes, 1997), jonka yksi muoto kokonaisopetus on (Malinen, 1985). Kansainvälisesti kokonaisopetusta olivat kehittäneet mm. Johann Herbart ja John Dewey, joista Salo otti oppia. Dewey perusteli kokonaisopetusta opetuksen linkittämällä koulun ulkopuoliseen elämään, josta seuraa se, että oppiaineita ei enää voi pitää toisistaan irrallaan. Dewey näki koulun pienoisyhteiskuntana, jossa opittiin työskentelyn kautta – elämää varten. Tällä näkemyksellä on yhtymäkohdansa nykyiseen kriittiseen pedagogiikkaan. (Ks. esim. Kujamäki, 2009.) Suomalaisessa alkukasvatuksessa keskeistä on ollut kytkös kulloiseenkin yhteiskuntaan. Kokonaisopetuksen ”juotosaineena” toimikin juuri ympäristöopetus. Salon aikana tuo

yhteiskunta oli agraariyhteiskunta, joten alkukasvatuksen aihepiireiksi valittiin kotiseudun elämänpiirit. Tämä takasi oppimisen tiiviin linkittymisen lasten elämään ja samalla motivaation oppimiseen. Mitä nämä teemat voisivat olla nykyisenä tai varsinkin tulevana aikana?

Opetuksen eheyttäminen ei ole alkukasvatuksen lähes satavuotisesta kokemuksesta huolimatta vakiintunut suomalaisen koulutusjärjestelmän peruseräpäteeksi. 1970-luvulla oli esillä integraation käsite ja 1980-luvulla eheyttämisen käsite. Vuoden 2016 opetussuunnitelmassa laaja-alainen oppiminen on tuotu esiin oppimiskokonaisuuksina, mutta kouluopetus edelleen organisoidaan pääosin ainejakoisesti. Tieteenalojen ja oppiaineiden rajojen ylittäminen on tuotu ratkaisuna nykyajan suuriin ja monimutkaisiin – ns. viheliäisiin – ongelmiin. Esimerkiksi Dillon (2006) korostaa yhteyksien pedagogiikkaa, jossa laajempi ajattelu ylittää oppiainerajat. Tässä ajassa ja erityisesti tulevaisuudessa eheyttämiselle on tarvetta entistäkin enemmän. Se on välttämätöntä ihmiskunnan suurten kysymysten, kuten ekokriisin ja demokratiauhkien, ratkaisemisessa.

Alkuopettajana ja -kasvattajana

Alkuopettaja/-kasvattaja toimii aina yhteisön jäsenenä organisaatiossaan (varhaiskasvatyksikkö/koulu). Monipuoliset vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot ovat siten ratkaisevan tärkeitä ammatissa toimimisessa. Parhaimmillaan kollegat, esihenkilö

ja muu henkilökunta eli koko työyhteisö on alkukasvatustajan paras tuki.

Keskityn seuraavaksi kuitenkin tarkastelemaan yhteisön sijaan yhden alkuopettajan arvoja, identiteettiä sekä toimintatapoja. Tuon esiin oman opettajuuteni keskeisimmät arvot ja kerron esimerkkejä niiden toteuttamisesta koululuokan käytänteissä. Keskityn tarkastelussa arvojen ja kouluarjen väliseen suhteeseen. Kokoan yhteen työpolkuni myötä rakentuneen käsitykseni alkukasvatuksen opettajuuteen liittyvistä keskeisimmistä asioista. Nämä osaamisalueet sisältyvät myös opettajan monialaista osaamista tarkastelemaan MAP-malliin, joka rakennettiin OVET-hankkeessa (ks. Metsäpelto ym. 2022; <https://sites.utu.fi/ovet/hanke/moniulotteinen-opettajan-osaamisen-malli-map/>). Nämä tulokulmani ovat (1) arvot, etiikka ja identiteetti, (2) pedagoginen perusosaaminen, (3) yleiset kognitiiviset taidot ja (4) hyvinvointi.

(1)Arvot, etiikka ja identiteetti

Opettajan työ on läpikotaisin eettinen ammatti. Mitä nuorempia oppijat ovat, sitä enemmän eettisyys korostuu. Opettajan valta- ja vaikutusasema suhteessa pieneen oppijaan on kestoaltaan ja merkitykseltään todella suuri – sillä voi olla elämänmittaisia vaikutuksia, niin hyvässä kuin huonossa. Opettajan arvojen tulee olla samansuuntaisia perusopetuksen arvopohjan kanssa, mutta henkilökohtaiset painotukset ovat toisaalta tervetulleita. Opet-

tajan arvot voivat ja niiden tulisikin näkyä opettajan työssä ja arjen käytännöissä.

Itse tunnistin omat arvoni tunteiden, erityisesti ärsyyntymisen, kautta. Ne asiat, jotka luokkatilanteessa minua ärsyttivät, kertoivat siitä, mihin arvoihin tilanne liittyi. Yksi tällainen tilanne oli luokassa, jossa havaitsin, että yksi luokkani ekaluokkainen oli istunut paikallaan pitkähkön ajan tekemättä tai sanomatta mitään. Kun kysyin häneltä syytä, kävi ilmi, ettei hänellä ollut kynää, millä kirjoittaa. Tämän tapauksen jälkeen luokkahuoneeseen tuli välittömästi purkki, jossa oli varakyniä, ja ekaluokkalaiset ohjeistettiin hakemaan sieltä itselleen varakynä, jos sattumalta oma kynä olisi kadoksissa. Huomasin siis tilanteessa, että minulle keskeinen arvo on kasvattaa oppijat aktiivisiksi toimijoiksi, jotka ottavat vastuuta omasta oppimisestaan ikätasonsa mukaisesti. Lasten toimijuuden lisäksi minulle tärkeitä arvoja opettajana olivat muun muassa sosiaaliset taidot ja hyvät tavat, opetuksen integrointi, älyllinen haastavuus ja luovuuden tukeminen.

Arvojen käsitteellistäminen ei kuitenkaan riitä. Vasta niiden näkymisen arjen käytänteissä ja ”rakenteissa” saa aikaan vaikutuksia. Näitä ovat esimerkiksi luokan tavat ja rutiinit, kuten opetustilanteen aloitukset ja lopetukset, jonotustilanteet sekä opetuksen niin ajallinen kuin fyysinen organisointi. Arvojen kautta löytyvät niitä tukevat toimintatavat, onpa kyse sitten vaikka kotiinlähtöhetkestä, luokkahuoneen siisteydestä tai kotitehtävien tarkastamisesta. Jo-

notus- ja odotustilanteisiin integroin usein matematiikan lukujonotaitojen harjoittelua. Lisäksi ”jonojunan” muodostumisesta tehtiin hiljainen yhteisöllinen tapahtuma, jossa kaikki tiesivät paikkansa, eikä opettajan myöhemmin tarvinnut kuin sanoa sana ”jonojuna” ja juna oli hetkessä valmis starttaamaan laiturilta. Luovuuden tukemisessa on tärkeää opettajan esimerkki. Jos vaikka kuvataidetoiden yhteisessä tarkastelussa ensisijainen tarkastelukohde on omaperäisyys, ei kestä kauaa, kun luokassa tehdään hyvin erilaisia töitä sen sijaan, että seinillä on parikymmentä samankaltaista työtä. Käsitöitä voi hyvin alkuopetuksessa tehdä ryhmitöinä, jossa ryhmä voi itse suunnitella ja toteuttaa työn opettajan antamien raamien puitteissa. Hienomotoristen taitojen lisäksi opitaan erityisesti sosiaalisia taitoja sekä metataitoja. Tuote ei välttämättä ole yhtä siisti kuin opettajan tarkkojen ohjeiden mukaan tehty, mutta toiminta on motivoivaa, se tukee yhteisöllisyyttä ja tuotteesta tulee tekijöilleen merkityksellinen.

Arvojen lisäksi opettajan tulee tuntea itsensä myös laajemmin. Omien vahvuuksien lisäksi erityisen tärkeää on tuntea omat heikkoudet tai se, mitä ei pysty oppijoille tarjoamaan. Esimerkiksi, jos tuntuu, ettei pysty kohtaamaan kaikkia oppijoita päivän mittaan riittävästi, käytänteillä pystyy tätä kompensoimaan. Tällöin kotiinlähtötilanteessa voi vaikka kätellä jokaisen oppijan ja antaa mahdollisuuden oppijalle kertoa opettajalle jotakin. Näin jokainen tulee ainakin kerran päivän aikana nähdyksi ja kohdatuksi – ja samalla opitaan hyviä

tapoja. Tai vaikkapa naisopettajana täytyy miettiä, miten luokassa mahdollistetaan lukevan miehen malli. Kouluvaarit tai yhteistyö muiden luokkien kanssa voi auttaa tuomaan erilaisia lukevan aikuisen malleja oppijoille. On hyvä, että opettajat ovat monenlaisia – niin taustoiltaan kuin myös persoonallisuuksiltaan. Opettaja tekee työtään persoonallisuudellaan. Aitous on vuorovaikutusammattissa aina tärkeää. Se välittyy oppijoille, mutta myös itsellä on helppompaa, kun ei tarvitse laittaa ylle itselle vieraasta rooliasua.

(2) Pedagoginen perusosaaminen

Pedagoginen perusosaaminen on se valttikortti, jolla opettaja pärjää erilaisia opetustilanteissa. Alkukasvatuksen lapsikäsitys on lapsilähtöinen tai -keskeinen (esim. Kinos, Rosqvist, Alho-Kivi & Korhonen, 2021). Lapset eli oppijat nähdään aktiivisina toimijoina, ei vain opettajan toiminnan kohteina. Tämä toteutuu erityisesti päiväkotikontekstissa. Kouluympäristössä toisinaan tämä lapsikäsitys voi jäädä pienempään rooliin johtuen koulujen toimintakulttuurista. Oma kokemukseni on tutkimustiedon kanssa samansuuntainen siitä, että lapsen toimijuuden tukeminen, vaikkapa kuuntelemalla ja ikätason mukaista vastuuta antamalla, vahvistaa oppimismotivaatiota sekä myönteistä vuorovaikutussuhdetta opettajan kanssa. Opettajan tehtävänä on suunnitella opetus. Toisaalta kokenut ”eksperttiopettaja” osaa myös tarttua hetkeen – oppijoilta tuleviin syötteisiin, jot-

ka voivat viedä opetustilanteen eri suuntaan kuin opettaja oli etukäteen suunnitellut. Parhaimmillaan tällaiset oppimistilanteet säilyvät oppijoiden (ja opettajan) mielissä merkityksellisinä, jaettuina oppimiskokemuksina läpi elämän.

Vygotskyläinen lähikehityksen vyöhyke -ajattelu tarkoittaa käytännössä opetuksen eriyttämistä. Ryhmätasoisessa eriyttämisessä on hyvä käyttää erilaisia ja vaihtuvia ryhmiä, jotta ryhmistä ei tule oppijoiden mielessä tasoryhmät. Eriyttäminen ei tarvitse olla suuritöistä. Myös oppija voi itse osallistua aktiivisesti eriyttämiseen esimerkiksi valiten kahdesta vaihtoehdosta itselleen sopivan tekemisen tai hakemalla lisätehtäviä. Erityisesti 1. luokalla äidinkielessä on eriyttäminen kriittisen tärkeää. Jos lukutaitoisina kouluun siirtyvien oppilaiden lähtötasoa ei huomioida, nämä kouluun innokkaina tulevat oppivat pian, että koulussa ei opi mitään uutta ja se on tylsä paikka. Tätä emme varmasti halua tapahtuvan yhdellekään lapselle.

Opettaja luo luokkaan osallistavan ja yhteisöllisen ilmapiirin, jossa yhdenvertaisuus ja tasa-arvo ovat keskeisiä, arjessa näkyviä arvoja. Näin kiusaamisen ehkäisy ei ole irrallinen toimenpidelistaus vaan se on sisäänkirjoitettu luokan toimintakulttuuriin ja käytänteisiin. Opettajan tulee ohjeistaa ja vaatia, että kaikki otetaan mukaan. Oppiminen on nykykäsityksen mukaan joukkuelaji. Yhdessä tekemistä, kuten pari- ja ryhmätyöskentelyä, tulee harjoitella ohjatusti. Oppijat oppivat sosiaalisia taitoja alkukasvatuksen aikana, jos

niiden oppimiseen ja arviointiin kiinnitetään huomiota ja niitä harjoitteluun ohjautusti.

Peruspedagogisiin taitoihin kuuluvat oppijoiden yksilö- ja ryhmätason opetuksen, kasvatuksen ja ohjaamisen lisäksi työyhteisötaidot, moniammatillisen yhteistyön taidot sekä perheiden kanssa tehtävän yhteistyön taidot. Pitkälle pääsee jo arvostavalla suhtautumisella. Erilaisen oppijoiden ja heidän perheidensä hyväksyvä ja arvostava kohtaaminen on tärkeää. Myönteisen palautteen merkitystä ei voi korostaa liiaksi. Opettajan vastuulla on pitää vuorovaikutuskehä myönteisenä myös silloin, kun tarvetta korjaavaan palautteeseen on. Toisen ”rajaa” ei kannata ehdoin tahdoin ylittää esimerkiksi pyytämättä neuvomalla vanhempia, vaan pitäytyä kertomassaan siinä, mikä vaikkapa lapsen toiminnassa näkyy alkukasvatuksessa. Opettajan ammatti on erityisesti vuorovaikutusammatti ja ihmisten myönteinen kohtaaminen on siinä kaiken keskiössä.

(3) Yleiset kognitiiviset taidot (metataidot)

Yleiset kognitiiviset taidot, metataidot tai oppimaan oppimisen taidot ovat taitoja, joilla opettaja pärjää nopeasti muuttuvassa tilanteessa (ks. Warinowski ym. 2021). Näitä taitoja voidaan pitää siksi erityisesti tulevaisuustaitoina. Alkukasvatuksen opettajan ammatti on akateeminen ammatti, jossa tietotyö ja tiedelukutaito korostuvat, kyse ei ole vain praktisesta ammatista. Alkukasva-

tuksessa on mahdollista esimerkiksi integroida eri oppiaineita (esim. matematiikka, ympäristötieto, käsityö) vahvistaen tiedelukutaitoa sekä tehdä pieniä tutkimusprojekteja, joissa hyödynnetään empiirisiä tutkimusmenetelmiä (esim. observointi, haastattelu, kyselytutkimus) ja raportoinnin peruserätyy. Kouluksessa, jossa työskentelin, tällainen työskentely onnistui hyvin ykkös- ja kakkosluokkalaisten kanssa.

Tutkimusperustaisuus ja kriittinen ajattelu ovat käsitteitä, joita suomalaisen opettajankoulutukseen ja opettamiseen liitetään. Nämä ovat tässä maailman ajassa tärkeitä käsitteitä. Ne tulee ilmaista avoimesti ja pitää esillä, kun puhutaan opettamisesta. Ne ovat demokratiataitoja, joita tarvitsee jokainen demokraattisessa yhteiskunnassa. Nämä taidot varmistavat sen, että Suomessa voidaan jatkossakin puhua sivistyksestä koko kansaa koskevana tavoitteena.

(4) Hyvinvointi

Opettajan on huolehdittava omasta hyvinvoinnistaan, jotta voi tukea lasten hyvinvointia ja toimia myös mallina heille tässäkin suhteessa. Opettajan hyvinvointi oli keskeinen esille nosto MAP-mallissa. Se oli tuolloin, aikana ennen koronaa, poikkeuksellinen korostus opettajan osaamisessa. Hyvinvoinnin merkitys on koronatilanteen yhteydessä ja sen jälkeen vaikiinnuttanut asemansa.

Opettajaopiskelijoille sanoin puoliksi vitsinä, että ”laiska opettaja on hyvä opettaja”. Tällä en tarkoittanut sitä, että opetusta ei pitäisi suunnitella ja

valmistella, vaan sitä, että opettajan tulisi keskittyä oppilaiden aktivointiin itsensä aktiivisena pitämisen sijaan. Lisäksi opettajan tulisi keskittyä oppimisen kannalta olennaisiin asioihin ja panostaa niihin. Pohdin itse aloittelevana alkuopettajana suhdetta oppilaiden tehtäväkirjojen sivukohtaiseen tarkistamiseen, johon kollegat näyttivät käyttävän viikoittain tunteja. Jos kyse on oppimisen kannalta olennaisesta työtehtävästä, siihen kannattaa panostaa. Vuorovaikutus opetustilanteessa on yksi näistä keskeisistä asioista. Hyvinvointi on myös tärkeää. Alkuopettajana toimiessani en esimerkiksi antanut oppilaille koskaan viikonlopuksi koti-tehtäviä. Viikonloput olivat leikkiä ja vapaa-aikaa varten.

On tärkeää tuoda esiin, että ”riittävän hyvä” taso riittää. Myös opettaja voi pyytää anteeksi oppijoilta, jos tulee tehneeksi virheitä. Virheistä voi ja tulee oppia. Tällainen keskeneräisyyden ja inhimillisyyden mallintaminen

voi olla hyvin merkityksellinen kokemus oppijoille. Opettajan eettiset periaatteet asettavat ne rajat, joiden sisällä virheiden tekeminen on sallittua. Se, mitä opettaja ei saa tehdä, on viedä oppijoilta toivo. Jos opettaja ei tiedä, miten oppijan kanssa tulisi toimia, hänellä on moniammatilliset verkostot, jotka auttavat yhdessä löytämään ratkaisuja tilanteeseen. Toivoa on niin kauan kuin on elämää.

Opettajana ei ole koskaan valmis; aina voi parantaa omaa osaamistaan ja toimia vuorovaikutustilanteissa paremmin. Siinä on sekä opettajan ammatin vaikeus että myös sen hienous. Ammattina opettajan, ja erityisesti alkuopettajan, ammatti on todella merkityksellinen – ei vain yksittäisten oppijoiden näkökulmasta vaan koko suomalaisen yhteiskunnan ja omalta pieneltä osaltaan myös koko maapallon tulevaisuuden kannalta. ”Koulutus luo uusia tulevaisuuksia” (Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan slogan).

Lähteitä

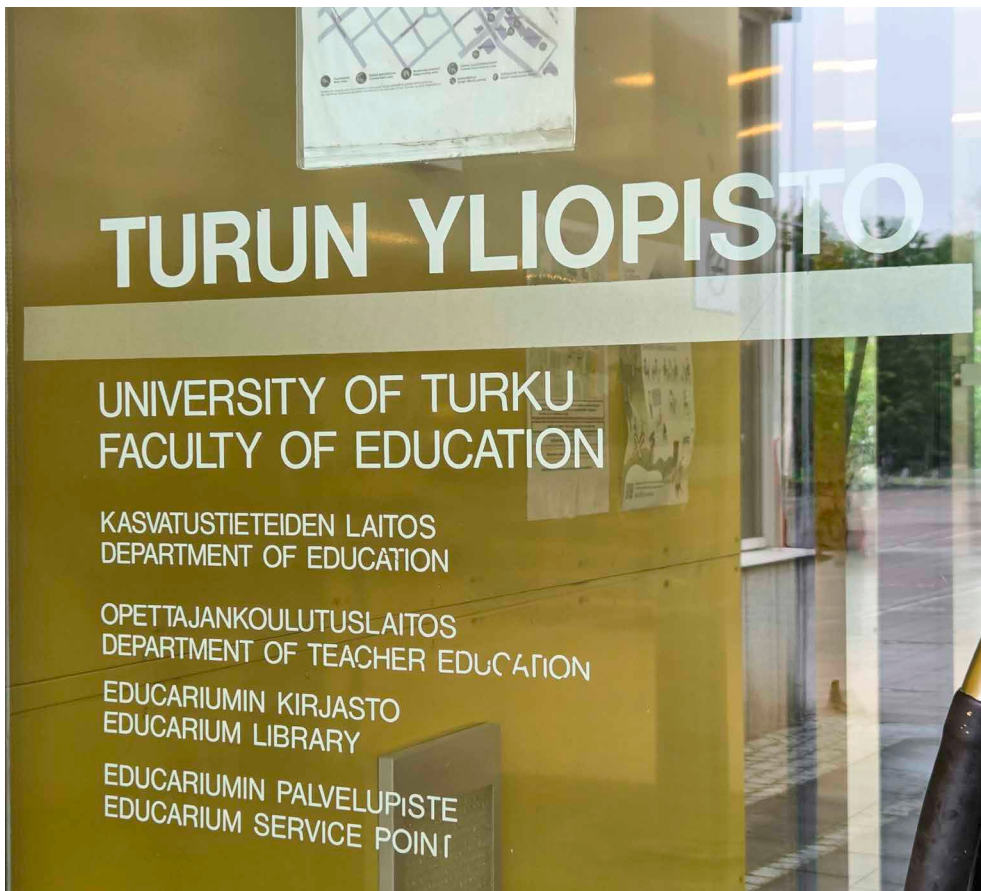
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (2002). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Helsinki, WSOY.
- Kinos, J., Rosqvist, L., Alho-Kivi, H., & Korhonen, R. (2021). Suomalaisen varhaiskasvatuksen työ- ja toimintatavat opetussuunnitelmissa. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 22–42. <https://doi.org/10.33350/ka.99664>
- Kolehmainen, M., Saarinen, M. & Kontu, E. (2015). Kouluvalmiuskäsitteen kehittyminen 1900-luvun alusta tähän päivään.
- Kujamäki, P. (2009). Opetussuunnitelman aihekokonaisuudet ja opetuksen eheyttäminen. Teoksessa O.-P. Moisio & J. Suoranta (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä* 3, 61–90. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Lahdes, E. (1997). *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Otava.
- Malinen, P. (1985). *Opetussuunnitelmat koulutyössä*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Mattinen, A. & Warinowski, A. (2017). Uittamon koulun ja Jalustinkadun päiväko-

din yhteinen esiopetuskokeilu 1991–1993. Teoksessa I. Alaranta (toim.) *Lapsuus ei katoa koskaan: Turun lastentarhan tarina 1868–2018 - varhaiskasvatuksen kehitys osaksi nykyperhe-elämää ja koulutusjärjestelmää, 188–192*. Turun kaupunki, Sivistystoimiala. <http://www.turku.fi/organisaatio/toimialat/sivistystoimiala/sivistystoimialan-julkaisut>

Metsäpelto, R.-L., Poikkeus, A.-M., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., Warinowski, A., Iiskala, T., Hangelin, S., Harmoinen, S., Holmström, A., Kyrö-Ämmälä, O., Lehesvuori, S., Mankki, V., & Suvilehto, P. (2022). A multidimensional adapted process model of teaching. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34(2), 143-172. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09373-9>

Warinowski, A., Metsäpelto, R.-L., Heikkilä, M., & Mikkilä-Erdmann, M. (2021). Korona opettajan osaamisen haastajana. *Kasvatus ja aika*, 15(2), 73-78. <https://doi.org/10.33350/ka.107351>





3. Näkymättömiä jälkiä kannettavaksi – koulumotivaatio ensimmäisellä luokalla

Sanna Niemi ja Taina Kyrönlampi

”En tiedä vielä kaikkea ja haluan tietää mahdollisimman paljon tietoa”, toteasi ensimmäisen luokan oppilas Sanna Niemen (2025) väitöskirjatutkimuksessa. Ensimmäisen luokan oppilaat ovatkin tutkimusten mukaan tyypillisesti innokkaita oppimaan uutta (Kyrönlampi & Sirkko 2026; Stipek & Byler, 2004) ja he nauttivat koulunkäynnistä (Rawlings ym., 2023). Kuitenkin on havaittu, että vaikka koulumotivaatio on ensimmäisen luokan alussa korkea, siinä on havaittavissa laskua jo ensimmäisinä kouluvuosina (Muenks ym., 2018; Niemivirta ym., 2024). Tiedetään esimerkiksi, että ensimmäisen luokan oppilaiden oppijaminäkuva, eli käsitys itsestään oppijana, nousee usein ensimmäisinä koulukuukausina myönteisemmäksi, mutta kääntyy sitten laskusuuntaan (Aunola ym., 2002). Opettajalla onkin oppilaan koulutiellä keskeinen ja varsin merkittävä rooli, joka linkittyy koulumotivaation näkökulmasta paitsi käsillä olevaan hetkeen ja lähitulevaisuuteen, myös oppilaan myöhempisiin kouluvuosiiin (Muhonen ym., 2016; Viljaranta ym., 2015).

Olisikin tärkeää saada lisäymmärrystä siitä, mitä oppilaiden koulumotivaation tukemiseksi voitaisiin heti koulupolun alussa tehdä ja miten opettaja voisi omalla toiminnallaan koulumotivaatiota tukea. Näitä asioita käsitellään tässä artikkelissa. Artikkelin pohjautuu laadulliseen väi-

töskirjaan (Niemi, 2025), jossa ensimmäisen luokan oppilaiden koulumotivaatiota tarkastellaan oppilaiden omien kuvailujen pohjalta. Tämä artikkeli vahvistaakin ajatusta siitä, että kun tahdotaan tutkia lapsia koskevia asioita, tulee heidät nähdä pätevinä informantteina ja aktiivisina osallistujina heitä koskevan tiedon tuottamisessa (Powell & Smith, 2009). Oppilaiden osallistuminen voi lisätä heidän omaa ymmärrystään omista toiveistaan ja tarpeistaan (Sinclair, 2004), ja oppilailta itseltään kysymällä saavutettavan tiedon avulla koulumaailmaa voidaan kehittää heidän tarpeisiinsa entistäkin sopivammaksi. Tässä luvussa lainausmerkeissä olevat lasten lainaukset ovat kaikki Niemen (2025) tutkimuksesta.

Mitä koulumotivaatio on?

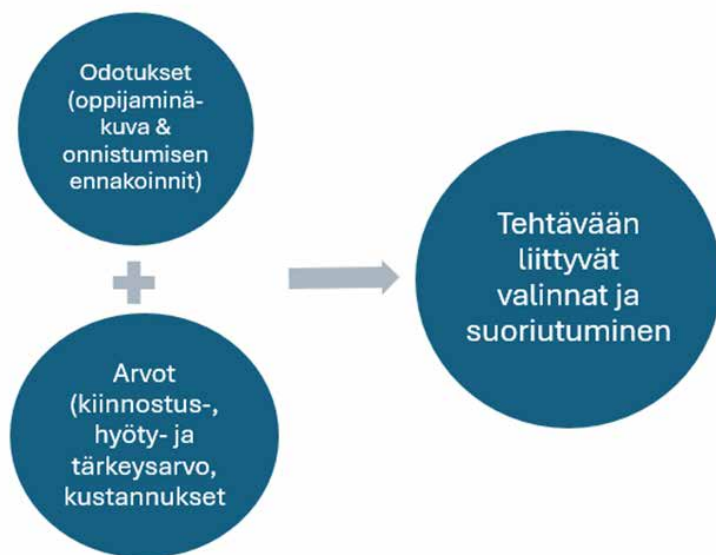
Motivaatio sinänsä ymmärretään varsin monitahoisesti ja sitä on tutkittu paljon. Sen juuret ovat latinan kielessä: sana *movere* käännetään englanniksi to *move*, joka suomeksi tarkoittaa liikuttaa. Koulukontekstissa motivaatio on oppimisen perusedellytys, mielensisäinen ilmiö, joka tuottaa toimintaa (Järvenoja ym., 2018), sekä joukko toisiinsa liittyviä haluja, tavoitteita, tarpeita, arvoituksia sekä tunteita, jotka selittävät yksilön käyttäytymistä, sitoutumista toimintaan, hänen toimintansa suun-

tautumista, sen intensiteettiä ja sitkeyttä (ks. Wentzel & Miele, 2016). Motivaation ajatellaankin olevan ikään kuin oppimisen moottori, tekijä, joka joko saa aikaan toimintaa tai puolestaan estää sen toteutumista.

Koulunkäyntiin liittyvää motivaatiotutkimusta on tehty vuosikymmenten ajan ja siitä tiedetään jo paljon. Tutkimus on kuitenkin perinteisesti keskittynyt vanhempiin oppilaisiin. Koulumotivaation tutkimisessa on hyödynnetty monia eri teorioita, joista tässä artikkelissa syvennytään Ecclesin kollegoineen vuonna 1983 kehittämään odotusarvoteoriaan. Teoriaa on sittemmin täydennetty erilaisin tutkimuksin ja artikkeleihin (esim. Eccles & Wigfield, 2002, 2020, 2024). Odotusarvoteoriaa on käytetty apuna, kun on tarkasteltu tekijöitä eri ikäisten oppijoiden oppimisen ja koulunkäyntiä koskevien toimintatapojen, suunnitelmien ja valintojen (Eccles, 2007; Eccles & Wigfield, 2024) ja tätä kautta jopa ammatin- ja elämänvalintojen (Watt, 2006) taustalla. Teorian mukaan oppimisen, koulusuoriutumisen ja erilaisten opiskeluun liittyvien valintojen taustalla vaikuttavat jo syntymästä alkaen muovautuvat teorian pääulottuvuudet, odotukset ja arvot. Ecclesin ja kollegoiden (1983) mukaan odotukset tarkoittavat omaan osaamiseen sekä onnistumisen mahdollisuuksiin liittyviä uskomuksia ja ennakoiteja, kun taas arvot kuvaavat käsillä olevalle asialle annettavia tai sitä kohtaan koettuja arvoja. Odotukset jaetaan kahteen alaulottuvuuteen, oppijaminäkuvaan eli oppilaan käsityksiin omasta osaamisestaan, pystyvyydestään sekä ky-

vykkyydestään, sekä onnistumisen ennakoiteihin, joka tarkoittaa oppilaan arviota siitä, missä määrin hänen on mahdollista onnistua juuri käsillä olevassa tehtävässä. Arvot puolestaan jaotellaan neljään alaulottuvuuteen, jotka ovat kiinnostus-, hyöty- ja tärkeysarvo sekä kustannukset.

Kiinnostusarvo tarkoittaa tehtävän tai oppiaineen yleistä kiinnostavuutta ja sen suorittamisesta ja siihen kiinnittymisestä suoritushetkellä saatua nautintoa. Hyötyarvo kuvaa sitä, miten oppilas ajattelee tehtävän tai oppiaineen hyödyttävän häntä nyt tai tulevaisuudessa. Tärkeysarvo puolestaan kuvaa, miten tärkeää opittu sisältö tai tehtävässä onnistuminen oppilaalle puhtaan onnistumisen kokemuksen tai oman identiteetin kannalta on. Arvojen neljäs osa-alue, kustannukset, tarkoittaa niitä haittoja, joita asian opettelu vaatii, tai asioita, jotka voivat olla opettelun esteenä. Kustannuksina voidaan nähdä arvio siitä, miten paljon tehtävän suorittamiseen on sijoitettu voimavaroja, mitä se on vaatinut ja mistä kaikesta on tehtävän loppuun saattamiseksi luovuttu (ks. myös Flake ym., 2015). Odotusten sekä arvojen alaulottuvuuksista on tunnistettu edelleen osa-alueita (Eccles ym., 1983, Gaspard ym., 2015; ks. myös Niemi, 2025). Odotusten ja arvojen alaulottuvuuksien empiirisen erottelun on erityisesti nuorilla koululaisilla todettu olevan haastavaa (Eccles & Wigfield, 2020, 2024; Tuominen ym., 2021) ja niiden on aiemmin todettu muotoutuvan eriytyneemmiksi vasta alakoulun loppuvaiheessa (Wigfield & Eccles, 2020).



Kuvio 1: odotusarvoteoria pähkinänkuoressa

Odotusarveteorian mukaan oppilas onkin valmiimpi ottamaan vastaan vaikeampia haasteita, sitoutuu näihin ja myös suoriutuu niistä paremmin, kun hän itse uskoo selviämiseensä ja kokee tehtävän tason itselleen sopivana (Niemivirta ym., 2024; Viljaranta, 2017). Niin ikään, mikäli oppilas kokee kiinnostusta opeteltavaa asiaa kohtaan, hän tyypillisesti yrittää ja ponnistelee siitä suoriutuakseen, minkä vuoksi myös hänen taitonsa kohenevat keskimääräistä nopeammin (Aunola ym., 2006). Asennoituminen on siis yhteydessä suoriutumiseen, joka on jälleen yhteydessä asennoitumiseen. Ensimmäisen luokan alku onkin erityisen tärkeää aikaa, kun halutaan vahvistaa tämän kumulatiivisen kehän kehittymistä myönteiseen suuntaan ja vastaavasti ehkäistä kielteisen suunnan vahvistumista.

”Sitten kun opin, voin nähdä enem-

män maailmaa, ja jos minun lapset kysyy niin sitten mä tiedän”

Kun ensimmäisen luokan oppilaiden koulumotivaatiota tarkasteltiin Niemen väitöskirjassa (2025) odotusarveteorian käsitteiden kautta, liittyen perinteisen ajattelun mukaisesti oppitunteihin, akateemiseen oppimiseen ja oppiaineisiin, oppilaat kuvailivat odotuksiaan ja arvojaan varsin laajasti oppijaminäkuvan, kiinnostuksen, oppimisen hyötyjen sekä sen vaatimien kustannusten näkökulmista. Heidän kuvailuistaan tunnistettiin myös odotusten sekä arvojen välisiä yhteyksiä. Kuvatussaan oppijaminäkuvaansa oppilaat kuvasivat osaamisensa johtuvan heidän omasta taitavuudestaan tai koulun, oppiaineen tai tehtävien helpoudesta. Osaamattomuuttaan oppilaat puolestaan kuvasivat tyypillisesti kolmella tavalla: he kuvasivat yhtäältä, etteivät osaa, toisaalta, etteivät jos-

takin syystä kykene, ja kolmantena, että koulu, oppiaine tai tehtävä on heille liian vaikeaa.

Kuvatessaan arvoja, ja niistä kiinnostusarvoa, oppilaat kuvasivat osaamiensa asioiden lisäksi niitä koulunkäynnin tekijöitä, jotka heille tuottavat haastetta, ja nimesivät asioita, joihin he toivoisivat niiden osaamisen vuoksi enemmän haastetta. Oppilaat perustelivat kiinnostuksensa liittyvän paitsi oppimiseen sekä oppiaineisiin, myös usein toiminnallisuuteen, mainiten palkitsevaksi ja mielekkäiksi tekemisiksi esimerkiksi leikkimisen, rentouden ja kavereiden seuran. Sen sijaan tylsältä oppilaista tuntuivat oppiaineet ja tehtävät, joissa oli heidän mukaansa liian vähän oppilaan omaa toimintaa ja liian pitkiä passiivisia jaksoja, tai jossa luokan työrauha rikkoutui. Kuvatessaan puolestaan hyötyarvoja oppilaat raportoivat hyötyjä koskien arkielämäänsä, koulua ja opiskelua, tulevaa työelämäänsä sekä sosiaalista elämäänsä (ks. Gaspard ym., 2015). Kustannuksia ei juurikaan ole tutkittu ensimmäisen luokan oppilaiden kohdalla, joten aiempaa tietämystä niistä ei juurikaan ole.

”Aamuisin väsyttää, jalat ei jaksaisi kävellä kouluun”

Oppilaiden kuvatessa koulumotivaatiotaan ilman teoriakehystä he kuvasivat sekä omaa akateemista suoriutumistaan eri oppiaineissa, oppimisesta prosessina, että oppimisen hyötyjen kokemuksista. Sen lisäksi tulokset kuvaavat mielenkiintoisesti ensimmäisen luokan oppilaan koulumotivaatiota paljon

laajemmin: oppilaat kuvasivat tällöin käsityksiään sekä kokemuksiaan koskien koulupäivän vapaamman olemisen hetkiä, koulupäivän rakennetta, fyysisiä sekä emotionaalisia tuntemuksiaan, sosiaalisia suhteitaan sekä koulua kokonaisuutena. Mikäli oppilas oli esimerkiksi nälkäinen, väsynyt tai ikävöi tärkeää perheenjäsentä, saattoi tämä liittyä siihen, mitä hän koki koko koulupäivää, tai sillä hetkellä jopa koko koulunkäyntiään kohtaan.

Siinä missä yksi lähti innolla kouluun odottaen innolla yhteisiä välituntien jalkapallopelejä ja leikkejä, motivoi toista uuden tiedon äärelle pääseminen ja hurja oppimisenhalu. Myös leikki, joka nähdään merkittävänä, luonnollisena osana nuorimpien koululaisten arkea (ks. Kyrönlampi & Uitto, 2022), nivoutui oppilaiden kuvauksissa moneen eri koulupäivän osa-alueeseen. Oppilaiden näkökulmasta ensimmäisen luokan oppilaan koulumotivaatio vaikuttaakin itse asiassa olevan monenlaista, kaikkea aamuheräämisestä koulupäivän eri vaiheisiin sekä oppitunneilla että niiden ulkopuolella, jatkuen aina koti-tehtäviin asti.

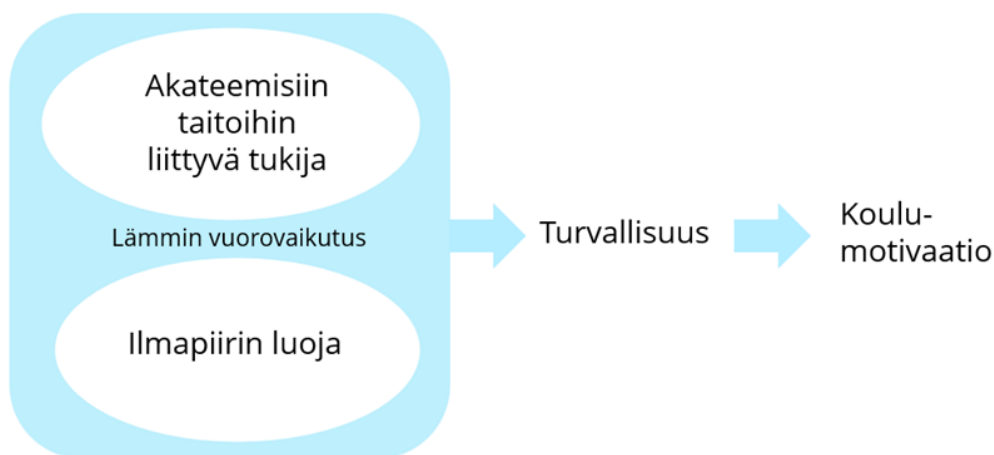
”Se auttaa keksimään vastaukset, silleen opettajien tavalla”

Ensimmäisen luokan oppilaat kuvasivat opettajansa merkitystä koulunkäyntinsä tukijana kahden erilaisen roolin kautta: opettaja nähtiin sekä akateemisiin taitoihin liittyvänä tukijana että luokan ilmapiiriin luojana. Näiden opettajaan liitettyjen olemisen tai toiminnan tapojen nähtiin

kohdistuvan joko oppilaaseen yksilöllisesti ja räätälöidysti tai koko luokalle samanaikaisesti. Opettaja nähtiin arvostettuna ja oppimisen suhteen varsin oleellisena tekijänä luokassa (ks. Roth ym., 2007). Oppilaiden mukaan opettajalla on tärkeää sanottavaa ja häntä on tärkeää kuunnella. Oppilaat raportoivat kokevansa opettajan huomaavan heidät, havaitsevan heidän avuntarpeensa, näkevän heidät yksilöinä ja olevan heille saatavilla auttaen ongelmissa. Oppilaat vaikuttivat näkevän itsensä, mutta myös opettajansa hyvin merkityksellisenä osana omaa oppimistaan; he kuvasivat itsensä sekä opettajan ikään kuin optimaalisen oppimisen mahdollistavana tiiminä, oppimisen yhteistyökumppaneina (ks. Pianta ym., 2005). Oppilaat kuvailivat opettajaansa ymmärtävästi silloinkin, kun eivät jossain tapauksissa kokeneet saavansa opettajan apua heti sitä tarvitessaan.

Opettajaa kuvattiin kunnioittavasti myös, kun oppilaat kertoivat hänen

muistuttavan säännöistä tai asettavan seuraamuksia pitäessään luokan työrauhaa yllä, keskittyi opettajan työrauhaa ylläpitävä toiminta sitten muihin oppilaisiin tai vastaajaan itseensä. Oppilaat kuvasivat opettajalla olevan hyvin monenlaisia konsteja opettaa ja luoda luokkaan oppimisen mahdollistava työrauha. Oppilaiden kuvailemat toimintatavat, kuten esimerkiksi esimerkkien antaminen, pulmien yhdessä ratkaiseminen, yhteinen ja yksilöllinen opastus, oppilaiden välisten ristiriitojen ratkaiseminen, istumapaikan vaihto tai oppimisen apuvälineiden käyttö, kuvastavat heidän käsitystään siitä, että opettaja tietää, mikä on juuri kyseiselle oppilaalle hyväksi ja tarpeen. Oppilaat vaikuttivat luottavan siihen, että opettaja uskoo oppilaan osaamiseen ja ikään kuin tietää oppilasta paremmin, mihin tämä pystyy, nähden oppilaan potentiaalin silloinkin, kun hän ei itse sitä havaitse (ks. Eccles & Roeser, 2003). Opettajan kielteisistä, epäreilua tai pelottavaa kom-



Kuvio 2: opettajan toiminnan yhteys turvallisuudentunteeseen ja sitä kautta koulumotivaatioon

munikointia oppilaat eivät kuvanneet lainkaan. Oppilaiden mukaan heidän opettajansa on oikeastaan juuri sellainen kuin hänen kuuluukin olla, toimien juuri siten kuin hänen kuuluukin toimia. Itse asiassa oppilaat vaikuttivat kokevan opettajansa varsin erehtymättömänä.

Kun oppilaat kokevat opettajansa akateemisiin taitoihin liittyvänä tukijana sekä luokan ilmapiirin luojana, ja molemmat toteutuvat lämpimän vuorovaikutuksen keinoin, herättää tämä oppilaassa turvallisuuden tunnetta (ks. Moore & McArthur, 2017). Tämä tulos on varsin myönteinen oppilaiden koulumotivaation kannalta, sillä tiedetään, että turvan tunne saa oppilaan tuntemaan motivoitumista koulunkäyntiään kohtaan ja hän voi näin suoriutua omasta koulutyöstään sinnikkäämmin sekä suotuisammin (esim. Wentzel ym., 2010).

Opettajan lämmin vuorovaikutus oppilaan turvallisuuden tunteen taustalla

Opettajan ja oppilaan välinen lämmin vuorovaikutus näyttäytyy tyyppillisesti myönteisimmillään juuri oppilaan koulupolun alussa (Pianta & Stuhlman, 2004). Opettajalla on tällöin arvokas mahdollisuus luoda oppilaan kanssa pitkäkestoinen ja lämmin vuorovaikutussuhde (Muhonen ym., 2016) ja olla sitä kautta vaikuttamassa suotuisasti oppilaan koulunkäyntiin ja koulumotivaatioon monella eri tasolla. Lämpimään vuorovaikutukseen on perusteltua

panostaa, sillä sen hyödyt ovat oppilaan kannalta kiistattomat: varhaisen opettajakokemusten myötä oppilas muodostaa sisäisen mallin siitä, millaista vuorovaikutus opettajan kanssa on, ja toimii sitten muodostamansa mielikuvan pohjalta koulun arjessa myöhemmin (Rudasill, 2011). Opettajan lämpimällä kommunikoinnilla oppilaan suuntaan on osoitettu niin ikään olevan positiivisia yhteyksiä akateemiseen suoriutumiseen sekä koulumotivaatioon (Cadima ym., 2010; Pakarinen ym., 2021), oppilaan kouluun kiinnittymiseen ja koulutyytyväisyyteen (Eccles & Wigfield, 2020; Roorda ym., 2011) sekä myönteisiin vertaissuhteisiin ja yhteenkuuluvuuden tunteisiin (Kiuru ym., 2014; Wentzel ym., 2014).

Mitä tärkeämpi opettaja on lapselle, sitä merkityksellisempää lapselle kohtaaminen on ja sitä painokkaammin opettajan sekä myönteiset että kielteiset viestit oppilaalle välittyvät (Mattila, 2011). Eli kun oppilas kokemustensa perusteella ajattelee opettajan olevan hänelle merkityksellinen, ajattelevan hänestä kauniisti ja pitävän hänestä, kertovan odotuksensa selkeästi, antavan palautetta sekä auttavan, oppilas panostaa enemmän tehtäviin, toimii sinnikkäämmin haastavissa tilanteissa ja tuntee olonsa innostuneemmaksi (esim. Eccles & Roeser, 2009; Kiuru ym., 2014) kokien oman koulutyönsä merkityksellisenä ja arvostettavana (Muhonen ym., 2016). Opettajan antaman, oppilaan vahvuuksiin perustuvan täsmällisen palautteen kautta oppilas alkaa itsekkin tiedostaa sekä tunnistaa vahvuuksia itsessään ja käyttää niitä eri tilanteissa (Sointu

ym., 2023).

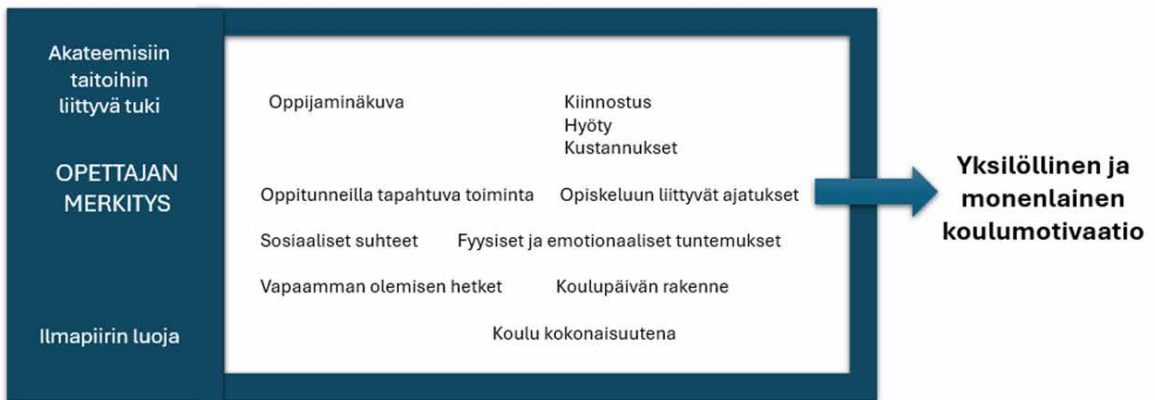
Ne oppilaan tunteet ja toimintatavat, joita hän herättää opettajassa, heijastuvat opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen (Nurmi, 2012) ja siten jälleen oppilaan koulumotivaatioon (Marsh & Seaton, 2013). Oppilaan koulumotivaation kannalta onkin siis keskeistä, että opettaja suorittaa oman toimintansa reflektointia (Mullola, 2012). Tätä kautta saavutettua oppilaan yksilöllisten erojen tiedostamista ja niihin oikeilla tavoilla vastaamista voidaankin pitää yhtenä alkuopetuksen didaktiikan avainasioista (Eske-lä-Haapanen, 2014). Myös opettajan oma hyvinvointi on tärkeää paitsi opettajan itsensä, myös oppilaan kannalta, sillä lämmintä vuorovaikutusta pystyy parhaiten toteuttamaan ja ylläpitämään hyvinvoiva opettaja, sillä opettajan stressittömyyden tiedetään mahdollistavan korkeatasoista luokkahuonetoimintaa, joka puolestaan ennustaa oppilaiden korkeampaa oppimismotivaatiota ja tätä kautta parempia akateemisia taitoja (Pakarinen ym., 2010).

Opettajan on siis tärkeää olla turvallinen sekä lämpimästi vuorovaikuttava, ja tiedostaa havainnoinnin ja sitä kautta saavutettavan ymmärryksen kautta, millaisille tekijöille sekä oppilaiden että heidän oma käytöksensä (Pakarinen ym., 2014) pohjautuu. Kun opettaja toimii tämän pohjalta tietoisesti, oppilas voi innostua ja onnistua aina uudelleen ja uudelleen, kokea olevansa monellakin lailla turvassa ja hänen koulumotivaationsa saa hyvän maaperän kehittyä ja kasvaa.

Miten opettaa luokallista oppilaita yksilöllisine ja monenlaisine koulumotivaatioineen?

Kouluvuoden alkaessa sekä oppilaalla että opettajalla on edessään uudenlainen luokka, jonka kanssa toimimiseen tulee sopeutua. Sekä opettaja että oppilaat ovat yksilöitä, ja jokainen opettajan luokassaan oppilaaseen luoma vuorovaikutussuhde ja sen vaikutukset oppilaassa ovat ainutlaatuisia (Wentzel, 2009). Huusko ja Paloniemi (2006) sekä Åkerlind (2008) kuvasivatkin luokkahuonetta yhteisönä, jossa on samaan aikaan yksi todellisuus, mutta lisäksi jokainen kokee ja käsittää asioita omista lähtökohdistaan toimien näiden rakentamiensa ja jatkuvasti rakentuvien käsitysten ja kokemusten pohjalta. Ensimmäisen luokan oppilaiden koulumotivaatio onkin yhtäältä yksilöllistä ja oppilaskohtaisesti vaihtelevaa, toisaalta taas monenlaista, sisältäen useita erilaisia koulumaailmaan liittyviä asioita (Niemi, 2025).

Koulumotivaation yksilöllisyys (ks. myös Viljaranta ym., 2016) kuvaa koulumotivaatiota kokonaisuutena, joka painottuu eri tavoin eri oppilailla. Jokaista heistä voivat siis ohjata erilaiset odotukset, arvot sekä käsitykset, jotka ovat muotoutuneet hänen aiempien kokemustensa perusteella: yhtä luokan oppilasta voi innostaa tietty asia samalla, kun toinen voi suhtautua siihen neutraalisti, tuskin kiinnittäen koko asiaan edes huomiota, ja kolmannelle oppilaalle asia voi olla kauhistus aiheuttaen varsin epämiellyttäviä tunnetiloja. Niemen väitöskirjassa (2025) esimerkiksi todettiin kahden eri oppi-



Kuvio 3. Ensimmäisen luokan oppilaan koulumotivaatio (vrt. Niemi, 2025)

laan samankaltaisen ”oppiaine x on tylsää” -vastauksen taustalla piilevän hyvin erilaiset tekijät: kun yksi oppilas koki oppiaineen tylsäksi sen ollessa hänelle liian vaikeaa, toisen oppilaan tylsyyden tunne pohjautui kokemukseen, että opittava asia on aivan liian helppoa kiinnostaakseen häntä lainkaan. Mikäli näistä vastauksista olisi tehty suora tulkinta ilman lisätarkennuksia ja oppilaiden olisi päätelty vain yksinkertaisesti pitävän oppiainetta epämiellyttävänä, olisi tulkinta ollut varsin rajallinen. On selvää, että näiden oppilaiden kohdalla ne opettajan toimintatavat, joilla hän voi tukea oppilaan koulumotivaatiota, ovat täysin erilaiset (ks. Marsh ym., 2005).

Oppilaiden oppijaminäkuva muokautuu ensimmäisinä kouluvuosina (Viljaranta, 2017), ja oppilaalle on kehityksen ja psyykkisen hyvinvoinnin kannalta erityisen tärkeää saavuttaa jo ensimmäisen luokan ensimmäisten kuukausien aikana myönteinen kuva itsestään oppilaana ja oppijana, olo siitä, että hän selviytyy ja osaa (Aunola ym., 2002, OPH, 2014).

Tämä ei ole opettajalle yksinkertaista, sillä tiedetään, että ensimmäisellä luokalla oppilaiden taitotasot voivat vaihdella merkittävästi (Ukkola ym., 2020), jopa neljästä kahteentoista vuoteen (Lämsä, 2009). Oppilaiden yksilöllisyys on toisaalta rikkaus tuoden yhteisiin opettajan ja oppilaiden välisiin keskusteluihin uusia näkökulmia ja rikastaen luokan toimintaa. Samalla ne asettavat opettajalle haasteita opetuksen suunnitteluun sekä toteutukseen.

Oppiaineiden opetus onkin tärkeää rakentaa luokan tarpeisiin mukauttaen (Kikas ym., 2014) siten, että kukin oppilas kokisi juuri itselleen oikeanlaista haastetta, jotta oppiaine ei olisi ylitsepääsemättömän vaikeaa tai turhauttavan helppoa (Wilson, 2019). Olisi myös tärkeää, että oppiaineesta tehdään oppilaiden silmin merkityksellinen, sen opiskelusta palkitsevaa ja oppilaita kannustetaan heidän opiskeluunsa liittyvässä panostuksessa sekä ponnistelussa (Niemivirta ym., 2024) pitäen yllä myönteistä asennetta sekä motivaatiota (Aunola ym., 2006). Kun

opettaja niin ikään mahdollistaa yksilöllisesti otollisen oppimisen ilmapiirin uskoen oppilaaseen, ja sanoittaa huomaamiaan onnistumisia ja vahvuuksia antaen samalla realistista palautetta oppilaan taidoista (Spinath & Steinmayr, 2008; palautteesta Eskelä-Haapanen ym., 2023), oppilaan myönteinen käsitys itsestään ja koulunkäynnistään vahvistuu.

Oppilaiden havainnointi ja tuntemus liittyy myös ensimmäisen luokan oppilaan kokonaisvaltaisuuden huomioon ottamiseen. Tämä olisikin koulumotivaation kannalta varsin tärkeää, sillä uuden oppiminen, sosiaalinen kanssakäyminen, ja jo pelkkä paikallaan oleminen onnistunevat huomattavasti paremmin, mikäli fyysiset sekä psyykkiset perusasiat ovat kunnossa, sisäinen ja ulkoinen lämpötila on sopiva, vireystila kohdillaan, ravintoa saatu sopivasti ja olo oppilaalla kaiken kaikkiaan tasapainoinen, turvallinen ja tyytyväinen. Opettajan tulisikin myös tämä mielessä pitäen ymmärtää prosessit oppilaan mielipiteiden ja käytöksen takana (ks. Salminen, 2014). Taustasyitä voi tavoittaa havainnoinnin lisäksi oppilaan itsensä sekä huoltajien kanssa keskustelemalla. Oppilaan tuntemusta edistää myös säännöllinen yhteistyö esiopetuksen opettajien kanssa ennen kouluvuoden alkua: yhteistyö esiopetuksen kanssa auttaa opettajaa ymmärtämään yksittäisen lapsen, tulevan ensimmäisen luokan oppilaan, oppimiseen liittyviä tekijöitä (Rantavuori ym., 2026).

Yksilöllisyyden lisäksi koulumotivaatio on Niemen väitöstutkimuksen (2025) mukaan monenlaista. Tämä tarkoittaa, että ensimmäisen luokan

oppilailla oli varsin laaja käsitys siitä, millaiset asiat ja miten laaja skaala asioita heitä koulunkäynnissään motivoivat tai vastaavasti eivät motivoi. Oppilaiden mukaan koulumotivaatio ja heidän myönteinen näkemyksensä itsestään osana koulumaailmaa ei muodostu vain akateemisen osaamisen pohjalta. Väitöstutkimuksen tulokset rohkaisevatkin pohtimaan, voisiko ensimmäisen luokan oppilaiden koulumotivaatio sittenkin olla aiemmin ymmärrettyä laajempi kokonaisuus. Kenties siihen sisältyy myös muun muassa usko omaan selviämiseen, olo aktiivisesta toimijuudesta omassa arjessaan, olo itsestä merkityksellisenä osana joukkoa, ja tunne koulusta turallisena ympäristönä oppia ja viettää aikaa.

Näkymättömät jäljet

Odotusarvoteoria kuvaa motivaation taustalla vaikuttavan hyvin monenlaisia prosesseja kulttuurillisista tavoista, syntymäjärjestyksestä ja aiemmista oppimiskokemuksista sukupuolirooleihin ja stereotyyppioihin. Näiden kaikkien tekijöiden sekä yksilöllisen sekä monenlaisen koulumotivaation (Niemi, 2025) pohjalta koulumotivaatio voidaankin ymmärtää vertauskuvallisesti ikään kuin jokaisen meistä, opettajien sekä oppilaiden, kantamina näkymättöminä jälkinä. Jälkiä kannetaan jatkuvasti mukana tilanteesta toiseen siirryttäessä ja uusia asioita kohdattaessa. Ohjaudumme tiettyihin tilanteisiin tai välttelemme niitä sen perusteella, mitä ajatteleme itsestämme tiettyyn aiheeseen liittyen, mikä meille

on tärkeää, kiinnostavaa, hyödyllistä ja millaisia kielteisiä tuntemuksia aiheen suorittaminen meissä herättää. Näitä kaikkia voidaan ajatella näkymättöminä jälkinä.

Jokaisella meistä on jo syntymän hetkellä valmiina tietynlainen, ainutlaatuinen jälkien kokoelma, joka sitten muokkaantuu jatkuvasti eri tilanteissa ja kohtaamisissa, heti lapsen ensimmäisistä ihmiskokemuksista lähtien. Toiset jäljistä ovat pieniä, pian haalistuvia, toiset syviä ja pysyvämpiä. Jäljet voivat olla kantajalleen valtava voimavara, mutta myös pysytymätön taakka, jonka mukana kuljettaminen on raskasta. Pientenkin kohtaamisten jälkeen on kaikilla taas uudenlaisia jälkiä kannettavanaan. Jäljet voivat muodostua esimerkiksi kannustavasta tai hyväksyvästä

katseesta tai jo turvalliseksi koetun ihmisen läsnäolosta tai myönteisistä palautteista. Toisaalta jälkiä voivat tehdä myös turhautuneet huokaukset, lannistavista sanoista puhumattakaan. Näiden erilaisten kohtaamisten myötä jo olemassa olevat jäljet kenties himmenevät tai puolestaan vahvistuvat. Onkin tärkeää muistaa, että samalla, kun omat jälkemme muodostuvat, teemme jatkuvasti jälkiä myös toisten, omassa vaikutuspiirissämme olevien ihmisten kannettavaksi. Tämän artikkelin lopuksi haastammekin sinut, hyvä oppilaiden kanssa nyt tai tulevaisuudessa toimija; pohdi hetki sitä, millaisia jälkiä ja millä keinoin sinä päätät jättää kansasi toimiviin oppilaisiin?

Katso sitten seuraavaa listaa. Voisitko kenties toimia seuraavanlaisesti:

ENSIMMÄISEN LUOKAN OPETTAJAN MUISTILISTA: näin jätän hyviä näkymättömiä jälkiä oppilaisiin

- Vuorovaikutan lämpimästi
- olen aina turvallinen aikuinen
- pidän yllä luokan työrauhan
- tiedostan oman toimintani välittömät ja kauaskantoiset vaikutukset
- toimin oppimisen yhteistyökumppanina
- annan selkeää, realistista, täsmällistä palautetta
- muistan leikin ja toiminnallisuuden merkityksen
- ymmärrän luokkani oppilaiden kokonaisvaltaisuuden, monenlaisuuden ja yksilöllisyyden
- kysyn, havainnoin, keskustelen
- mukautan opetusta oppilaiden tarpeiden mukaan
- reflektoin omaa toimintaani säännöllisesti; toiminko siten kuin haluan toimia?
- huolehdin omasta hyvinvoinnistani



Kuvio 3: Opettajan muistilista

Lähdeluettelo

Aunola, K., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2006). Developmental dynamics between mathematical performance, task motivation, and teachers' goals during the transition to primary school. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 21–40. <https://doi.org/10.1348/000709905x51608>

Aunola, K., Leskinen, E., Onatsu-Arviolommi, T., & Nurmi, J. E. (2002). Three methods for studying developmental change: A case of reading skills and self-concept. *British journal of educational psychology*, 72(3), 343–364. <https://doi.org/10.1348/000709902320634447>

Cadima, J., Leal, T., & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher–student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of school psychology*, 48(6), 457–482. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.09.001>

Eccles, J.S. (2007). Families, schools, and developing achievement-related motivations and engagement. Teoksessa Grusec, J.E. & Hastings, P.D. (toim.) *Handbook of socialization* (s. 665–691). New York, NY: The Guilford Press.

Eccles (Parsons), J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. Teoksessa J. T. Spence (toim.) *Achievement and achievement motivation* (s. 75–146). San Francisco, CA.: W. H. Freeman.

Eccles, J.S. & Roeser, R.W. (2009). Schools, Academic Motivation, and Stage-Environment Fit. Teoksessa R.M. Lerner and L. Steinber (toim.) *Handbook of Adolescent Psychology* (3. painos)(s. 404–434). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001013>

Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132, <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2024). The Development, Testing, and Refinement of Eccles, Wigfield, and Colleagues' Situated Expectancy-Value Model of Achievement Performance and Choice. *Educational Psychology Review*, 36(2), 1–29. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09888-9>

Eskelä-Haapanen, S. (2014). Kohdennettua tukea perusopetuksen alaluokilla. *NMI-bulletin*, 24(4), 34–48.

Eskelä-Haapanen, S., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M. K. (2023). Children's beliefs concerning their school performance at the end of the first grade in Finland. *Early Child Development and Care*, 193(3), 305–318. <https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2089132>

- Flake, J. K., Barron, K. E., Hulleman, C., McCoach, B. D., & Welsh, M. E. (2015). Measuring cost: The forgotten component of expectancy-value theory. *Contemporary educational psychology*, 41, 232-244. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.002>
- Gaspard, H., Dicke, A. L., Flunger, B., Schreier, B., Häfner, I., Trautwein, U., & Nagengast, B. (2015). More value through greater differentiation: gender differences in value beliefs about math. *Journal of educational psychology*, 107(3), 663. <https://doi.org/10.1037/edu0000003>
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Järvenoja, H., Kurki, K., & Järvelä, S. (2018). Motivoidutaan yhdessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus*, 141-160.
- Kikas, E., Peets, K. & Hodges, E.V.E. (2014). Collective student characteristics alter the effects of teaching practices on academic outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology* 35, 273-283. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.04.004>
- Kiuru, N., Pakarinen, E., Vasalampi, K., Silinskas, G., Aunola, K., Poikkeus, A.-M., Metsäpelto, R.-L., Lerkkanen, M.-K., Nurmi, J.-E. (2014). Task-focused behavior mediates the associations between supportive interpersonal environments and students' academic performance. *Psychological Science*, 24, 1018-1024. <https://doi.org/10.1177/0956797613519111>
- Kyrönlampi, T., & Uitto, M. (2022). Lasten osallisuutta mahdollistavat ja estävät tekijät esiopetuksessa. <https://doi.org/10.33350/ka.95401>
- Lämsä, A.-L. (2009). Nuoren koulusuhde ja sen muotoutuminen kouluvuosien aikana.
- Marsh, H. W., & Seaton, M. (2013). Academic self-concept. *International guide to student achievement*, 62, 63.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child development*, 76(2), 397-416. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00853.x>
- Mattila, K. P. (2011). Lapsen vahvistava kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 97-103.
- Moore, T. & McArthur, M. (2017). 'You Feel It in Your Body': How Australian Children and Young People Think about and Experience Feeling and Being Safe. *Children & society*, 31(3), 206–218. <https://doi.org/10.1111/chso.12183>
- Muenks, K., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2018). I can do this! The development and calibration of children's expectations for success and competence beliefs. *Developmental Review*, 48. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.04.001>
- Mullola, S. (2012). Teachability and School Achievement : Is Student Temperament Associated with School Grades? University of Helsinki Faculty of Behavioural Sciences Department of Teacher Education Research Report 341. <http://hdl.handle.net/10138/37561> viitattu 3.8.2025

Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M.-K. (2016). Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus* 47 (2), 112–124.

Niemi, S. R. (2025). ”Tortillat, kaverit, oppiminen”: Ensimmäisen luokan oppilaiden kuvauksia koulumotivaatiostaan sekä opettajasta sen tukijana (Doctoral dissertation, Itä-Suomen yliopisto).

Niemivirta, M., Tapola, A., Tuominen, H., & Viljaranta, J. (2024). Developmental trajectories of school-beginners' ability self-concept, intrinsic value and performance in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 94(2), 441-459. <https://doi.org/10.1111/bjep.12655>

Nurmi, J. E. (2012). Students' characteristics and teacher–child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational research review*, 7(3), 177-197. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.03.001>

Opetushallitus. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014.

<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tekstikappale/426528> , viitattu 3.8.2025

Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M., & Nurmi, J. E. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European journal of psychology of education*, 25, 281-300.

Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2014). The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors. *Contemporary Educational Psychology* 39, 248–261. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.06.001>

Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Viljaranta, J. & von Suchodoletz, A. (2021). Investigating Bidirectional Links Between the Quality of Teacher–Child Relationships and Children's Interest and Pre-Academic Skills in Literacy and Math. *Child Development* 92(1), 388–407. <https://doi.org/10.1111/cdev.13431>

Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions?. *Applied developmental science*, 9(3), 144-159. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2

Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School psychology review*, 33(3), 444-458. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>

Powell, M.A. & Smith, A.B. (2009). Children's participation rights in research. *Childhood* 16 (1), 124-142.

Rawlings, A. M., Niemivirta, M., Korhonen, J., Lindskog, M., Tuominen, H., & Mononen, R. (2023). Achievement emotions and arithmetic fluency–Development and parallel processes during the early school years. *Learning and Instruction*, 86, 101776. <https://doi.org/10.31234/osf.io/ufr32>

Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of

affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>

Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: how self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of educational psychology*, 99(4), 761. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>

Rudasill, K. (2011). Child temperament, teacher–child interactions, and teacher–child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly* 26 (2), 147-156. <https://doi.org/10.1016/j.ec-resq.2010.07.002>

Salminen, J. (2014). The teacher as a source of educational support: exploring teacher-child interactions and teachers' pedagogical practices in Finnish preschool classrooms. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* (512).

Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & society*, 18(2), 106-118. <https://doi.org/10.1002/chi.817>

Sointu, E., Hotulainen, R., & Lappalainen, K. (2023). Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa *Positiivisen psykologian voima* (s. 176-194). PS-kustannus.

Spinath, B., & Steinmayr, R. (2008). Longitudinal analysis of intrinsic motivation and competence beliefs: Is there a relation over time?. *Child Development*, 79(5), 1555-1569. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01205.x>

Stipek, D., & Byler, P. (2004). The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(3), 375-397. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.07.007>

Tuominen, H., Niemivirta, M., Korhonen, J., Tapola, A., & Mononen, R. (2021). Matemaattisten taitojen ja motivaation profiilit ensimmäisen luokan oppilailla. *Psykologia*, 56(6), 548-566. <https://doi.org/10.62443/psykologia.v56i6.99642>

Ukkola, A., Metsämuuronen, J. & Paananen, M. (2020). *Alkumittauksen syventäviä kysymyksiä*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/alkumittauksen-syventavia-kysymyksia> , viitattu 3.8.25

Viljaranta, J. (2017). Odotusarvoteoria -odotusten ja arvostusten vaikutus oppimismotivaatioon. Teoksessa K. Salmela-Aro & J. E. Nurmi, (toim.) *Mikä meitä liikuttaa?* Jyväskylä: Ps-kustannus.

Viljaranta, J., Aunola, K., & Hirvonen, R. (2016). Motivation and academic performance among first-graders: A person-oriented approach. *Learning and Individual Differences*, 49. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.002>

Viljaranta, J., Aunola, K., Mullola, S., Virkkala, J., Hirvonen, R., Pakarinen, E., et al. (2015). Children’s temperament and academic skill development during the first grade: Teachers’ interaction styles as mediators. *Child Development*, 86, 1191–1209. <https://doi.org/10.1111/cdev.12379>

Watt, H. M. (2006). The role of motivation in gendered educational and occupational trajectories related to maths. *Educational Research and Evaluation*, 12(4),

305-322. <https://doi.org/10.1080/13803610600765562>

Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. *Handbook of motivation at school*, 301, 322.

Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary educational psychology*, 35(3), 193-202. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>

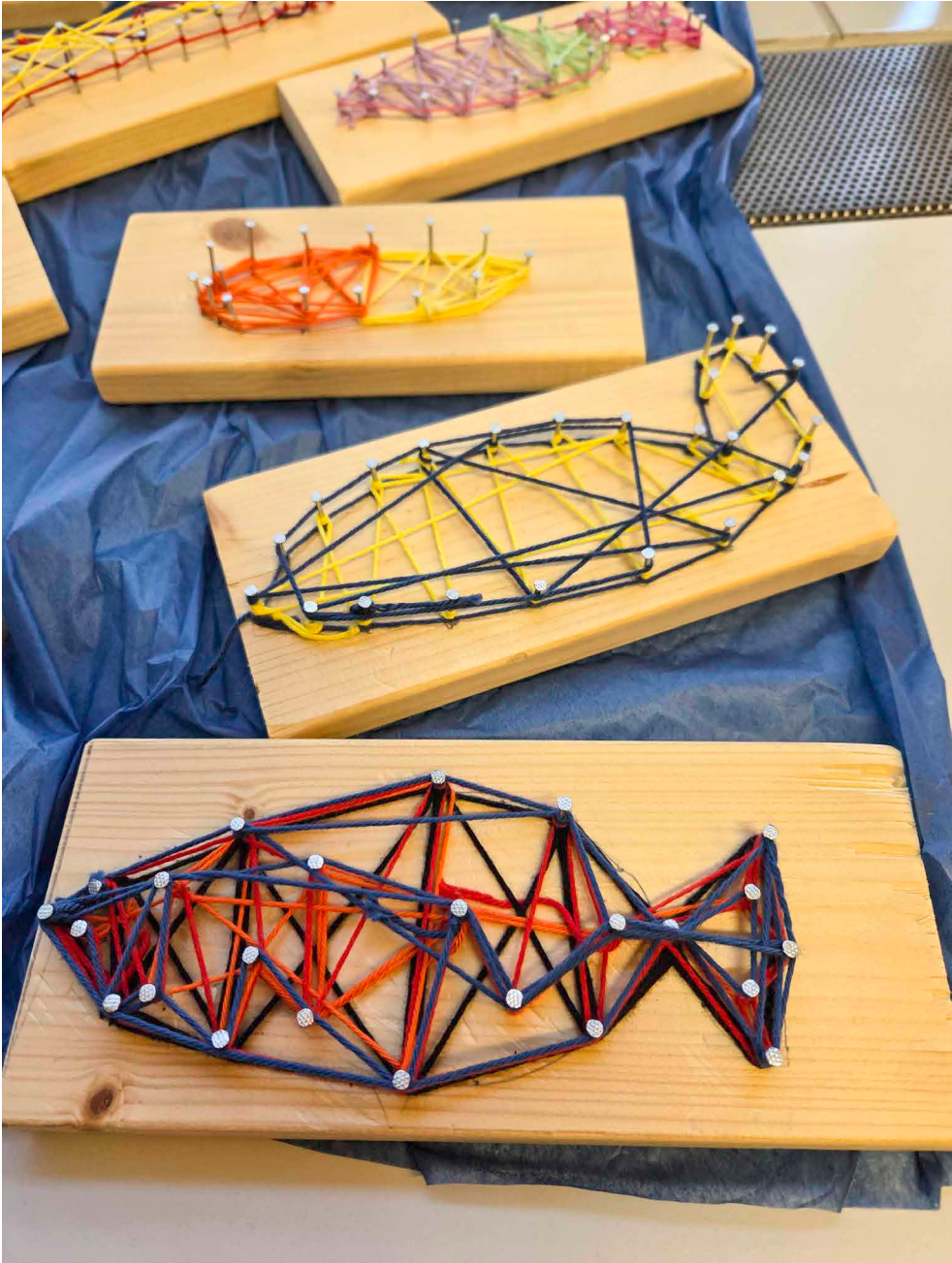
Wentzel, K., Russell, S., & Baker, S. (2014). Peer relationships and positive adjustment at school. Teoksessa *Handbook of positive psychology in schools* (s. 260-277). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203106525.ch17>

Wentzel, K., & Miele, D. (2016). *Handbook of motivation at school*. 2. painos. Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (toim.) New York, NY: Routledge.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2020). 35 years of research on students' subjective task values and motivation: A look back and a look forward. Teoksessa *Advances in motivation science* (7), 161-198. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.05.002>

Wilson, R.C., Shenhav, A., Straccia, M. ym. (2019) The Eighty Five Percent Rule for optimal learning. *Nat Commun* 10, 4646. <https://doi.org/10.1038/s41467-019-12552-4>

Åkerlind, G. S. (2008). A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in Higher Education* 13(6), 633-644. <https://doi.org/10.1080/13562510802452350>



4. Toimintaa, taitoja ja tiedepääomaa - tiedekasvatusta tukevat opiskeluympäristöt alkuopetuksessa

Sari Havu-Nuutinen

Olemme lähdössä 2. luokan oppilaiden kanssa ruokailemaan ja luokkani pesee käsiä ennen ruokajonoon siirtymistä. Lauri pesee käsiään omalla vuorollaan ja kysyy: ”Hei ope, mistä tämä vesi tulee ja minne se menee”!

Alkuopetusikäisten lasten tiedekasvatuksella tarkoitetaan lapsen elämässä ja elinpiirissä havaittavien ilmiöiden opiskelua ja oppimista ja niihin liittyvien taitojen ja kiinnostuksen vahvistamista (Forbes, 2023). Laurin kiinnostus veden virtauksesta johti veden kiertokulun opiskeluun koko luokassa ja innosti tutkimaan vettä ja veden merkitystä arjessamme. Tiedekasvatus on siis sekä lapsista lähtöisin olevien kysymysten ja ongelmien ratkaisemista että ilmiöihin tutustumista opettajan innoittamis- ja opiskeluympäristöissä.

Tiedekasvatuksen yhtenä tavoitteena on elämismaailman ymmärtäminen ja siihen liittyvien lainalaisuuksien selittäminen. Tiedon avulla vahvistetaan ymmärtämistä ja ymmärrys johtaa arvojen, asenteiden ja käyttäytymisen muokkaukseen. Tutkimalla luonnonilmiöitä, materiaaleja ja teknologisia artefakteja lapset hahmottavat ympäristön toiminnan periaatteita sekä rakentavat yhteyksiä omien kokemustensa ja laajemman maailman välille (Forbes, 2023). Tiedekasvatuksessa luodaan siis pohjaa laajemmin ihmisen ja ympäristön välisen suhteen muodostumiselle

(Kaasinen, 2026) ja siten erityisesti alkuopetuksessa se kietoutuu ympäristökasvatukseen ja on lapsen taitoja ja taitoja vahvistava monialainen oppimiskokonaisuus, jossa yhdistyvät luonnontieteen tiedot ja taidot, kielen oppiminen, matemaattiset taidot ja se tarjoaa mahdollisuuden myös taiteelliseen ilmaisuun. Samalla lapset harjoittelevat pitkäjänteisyyttä, epävarmuuden sietoa ja kokeilemista — taitoja, jotka ovat keskeisiä tieteellisessä ajattelussa, mutta myös laajemmin elämän hallinnassa.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) korostavat vahvasti akateemisten perustaitojen oppimista alkuopetuksessa. Monia näistä taidoista kuten kuuntelemista, lukemista, kirjoittamista, itsensä ilmaisemisesta ja vuorovaikutustaitoja voidaan harjoitella tiedekasvatuksessa. Tiedekasvatus toimii hyvänä sisältönä ja merkityksellisenä opiskeluympäristönä perustaitojen opiskelulle sekä laaja-alaisen oppimisen tavoitteiden saavuttamiseen.

Myönteisiä kokemuksia tuottavat opiskeluympäristöt edistävät oppimista

Varhaislapsuudessa syntyvät kokemukset ympäristöä ja luontoa koskevasta tutkimisesta ja ongelmanratkaisusta muodostavat perustan

lasten myöhemmälle tieteelliselle osaamiselle, asenteille, motivaatiolle ja luonnontieteelliselle ajattelulle. (Eshach, 2006; Gelman & Brenne- man, 2004). Alkuopetusikäiset lapset tarkastelevat ympäristöä aktiivisesti ja uteliaasti, ja he rakentavat ymmärrystä toiminnallisen, leikillisen ja kokemuksellisen vuorovaikutuksen kautta (Fleer, 2009; Vartiainen & Kumpulainen, 2020). Lasten toimintaympäristöä laaja-alaisesti hyödyntävät tiedeoppimisen tavat ja prosessit tukevat myöhemmin tieteellisen tiedon omaksumista ja siihen suhtautumista. Varhaisilla, myönteisillä kokemuksilla tieteestä on todettu olevan vahva yhteys myöhempään kiinnostukseen luonnontieteitä kohtaan sekä siihen, millaisiksi oppijoiksi lapset itsensä hahmottavat (Maltese & Tai, 2010).

Kiinnostusta ja motivaatiota edistävät toiminnalliset oppimisympäristöt kuten tutkimuksellinen ja oppilaskeskeinen työskentely (Kallery ym. 2022), mutta myös leikillisuus ja lasten kokemusmaailmaa kosketavien ilmiöiden parissa työskentely, teknologista ja taiteellista oppimisympäristöä unohtamatta. Vaikka alkukasvatuksen tiedeoppimisessa usein painottuvat kognitiiviset prosessit, lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen on kokonaisvaltainen prosessi ja siten sosiaalisten taitojen, emotionaalisten ja affektiivisten taitojen merkitykset ovat toiminnallisuuden ohella olennaisia osa-alueita tiedekasvatuksessa. Sosiaalisten ja affektiivisten taitojen vahvistamisella luomme lapselle merkityksellisiä kokemuksia, jotka edesauttavat oppimista ja siten opitun soveltamista

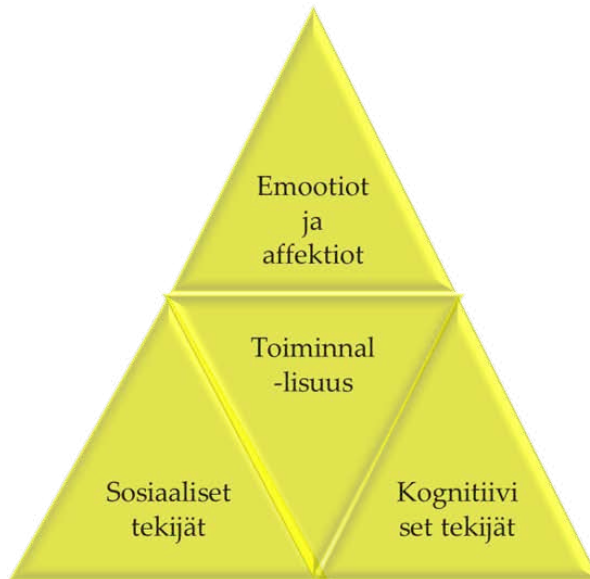
elämän eri osa-alueilla.

Alkuopetuksessa tarvitaan siis pedagogisia ratkaisuja, joissa nämä kasvun ja kehityksen osa-alueet (kuvio 1) ovat tasapainossa, tukevat lasten oppimista parhaalla mahdollisella tavalla ja tuottavat merkityksellisiä ja lapsen kehitystä tukevia oppimiskokemuksia. Opettajat kokevatkin usein lapsen kehityksen osa-alueiden tukemisen luontevaksi osaksi opetustyötänsä, mutta osaamisen soveltaminen tiedekasvatukseen koetaan joskus haastavana (Havu-Nuutinen ym. 2019; Vidbäck ym. 2023).

Alkukasvatusikäisen lapsen toimintaa ja oppimista ohjaa usein luontainen uteliaisuus ja kiinnostus. Elämän eri alueet ja lähiympäristön tapahtumat kiinnostavat ja askarruttavat sekä edesauttavat lapsia opiskelemaan. Tätä luontaista kiinnostusta tulisi tukea tarjoamalla lapsille opiskelu-ympäristöjä, joissa omakohtainen kokemus ja spontaani pohtiminen, ongelmanratkaisu ja kokeileminen mahdollistuvat. Näitä taitoja voidaan tukea esimerkiksi tutkimuksellisen työskentelyn avulla.

Tutkimuksellinen työskentely ja sitä tukevat opiskelu-ympäristöt

Tutkimuksellinen työskentely (inquiry-based learning) perustuu pedagogiikkaan, jossa lapset rakentavat tietoa aktiivisesti toimimalla tutkijan tavoin etsimällä vastauksia mieltä askarruttaviin kysymyksiin tai ratkaisemalla havaittuja ongelmia. Tutkimuksellisen työskentelyn keskeisenä periaatteena on, että oppiminen



Kuvio 1. Lapsen kasvun ja kehityksen osa-alueet tiedekasvatuksen keskiössä

etenee kysymysten asettamisesta ilmiöiden tutkimiseen, havaintojen tekemiseen sekä yhteenvedon ja johtopäätösten muodostamiseen (Gillies, 2020). Tutkimuksellisen työskentelyn lähtökohtana on yhdessä ihmettely, pohtiminen, miettiminen ja keskustelu, hyvin harvoin valmiin tiedon toteaminen. Lapsilla oppijoina on aktiivinen rooli tiedon rakentajina, ja he hyödyntävät sekä aiempaa tietoa että uusia havaintoja oman ja yhteisen ymmärryksensä muodostamisessa. (Harlen & Qualter, 2014.)

Tutkimuksellisen työskentelyn keskeisiä perusperiaatteita ovat ongelmalähtöisyys ja sitä seuraten kysymysten muotoilu, hypoteesien esittäminen, tutkimuksen suunnittelu ja toteuttaminen, aineiston analysointi sekä tulosten arviointi ja reflektointi (Gillies, 2020). Peruspe-

riaatteet toteutuvat usein syklisenä prosessina, jolloin johtopäätökset voivat synnyttää uusia kysymyksiä ja jatkotutkimusta. Alkuopetuksessa tutkimuksellisen työskentelyn syklinen prosessi etenee kuten vanhemmilla oppilailla tai jopa ammattitutkijoilla, mutta kaikissa vaiheissa huomioidaan ikätasolle ja opituille taidoille sopivat pedagogiset ratkaisut ja luodaan turvallinen opiskeluympäristö. Opettajan rooli on tärkeä ja pedagoginen tehtävä painottuu jatkuvaan ohjaamiseen ja tarjoamalla tarvittaessa tukea johdattelevilla kysymyksillä. Esimerkiksi työskentelyn vaiheistaminen ja pilkkominen pienempiin kokonaisuuksiin, tehtävien strukturoiminen sekä välineiden valinta auttavat mielekkäiden kokemusten ja tavoitteiden saavuttamisessa. Opettajan rooli on myös tukea lasten havainnointia ja kuvailua esittämällä tukevia kysymyksiä ”mi-



Kuvio 2. Tutkimuksellisen työskentelyn vaiheet (muokattu Gillies, 2020)

ten voisimme veden kulkua tutkia?” tai nostamalla esiin uusia näkökulmia lasten keskinäiseen keskusteluun. Näin voidaan edetä vähitellen vertailuun, luokitteluun ja ongelmanratkaisuun.

Tutkimuksellisen työskentelyn on havaittu kehittävän erityisesti tieteellistä ajattelua, ongelmanratkaisutaitoja sekä kykyä soveltaa tietoa uusiin tilanteisiin. Lisäksi oppilaat oppivat ymmärtämään tieteen luonnetta: miten tieteellinen tieto syntyy, miten sitä perustellaan ja miksi se on aina arvioitavissa ja kehittyvää. Tutkimuksellista työskentelyä on hyvä harjoitella pienin askelin, että lapset oppivat ja tottuvat ottamaan vastuuta ja toimimaan turvallisesti erilaisissa opiskeluympäristöissä. Täten rutiinien ja yhteisesti sovittujen sääntöjen noudattaminen on tärkeää ja keskeinen osa pieneksi tutkijaksi

kasvamista.

Fyysiset opiskeluympäristöt, kuten luokat, laboratoriot ja ulkona opiskelu, tukevat tutkimuksellisuutta erityisesti silloin, kun ne mahdollistavat kokeellisuuden, havainnoinnin ja erilaisten aistien ja välineiden joustavan käytön. Tutkimalla luonnonilmiöitä, materiaaleja ja teknologisia artefakteja erilaisin välinein ja erilaisissa ympäristöissä lapset hahmottavat ympäristön toiminnan periaatteita sekä rakentavat yhteyksiä omien kokemustensa ja laajemman maailman välille (Forbes, 2023). Myös koulun ulkopuoliset, autenttiset oppimisympäristöt, kuten tiedekeskukset ja tiedekerhot, voivat syventää ja konkretisoida lasten käsityksiä tieteellisestä tutkimuksesta (ks. Nuora et al. 2019).

Digitaaliset ja teknologiapohjaiset oppimisympäristöt, kuten simulaa-

tiot, verkkopohjaiset tutkimusalueet ja yhteisölliset työkalut, tukevat tutkimuksellista työskentelyä tarjoamalla keinoja mallintamiseen, aineiston keruuseen, analysointiin ja yhteiseen tiedonrakentamiseen (Kontkanen ym. 2023). Teknologiaa voidaan hyödyntää myös silloin kuin autenttisia oppimisympäristöjä ei voida kokea. Esimerkiksi virtuaalilasien avulla saadut kokemukset vierailusta vesilaitoksella tai veden eliöiden tutkiminen mikroskooppilla voivat tuottaa lapsille elämyksellisen ja merkityksellisen kokemuksen sellaisesta, mihin omien aistien varassa ei olisi ollut mahdollisuutta perehtyä (ks. kuva 1).

Tutkimuksellinen työskentely on myös usein sosiaalista ja vahvistaa lapsen yhteistoiminnan taitoja. Yhdessä keskusteleminen, havaintojen jakaminen, tehtävistä sopiminen ja

opettajan ohjaus tukevat lasten tutkimuksellista ajattelua ja auttavat tekemään oppimisprosessista näkyvän. Kulttuurisesti ja pedagogisesti turvallinen ilmapiiri, jossa keskeneräiset ideat ja jopa erehdykset nähdään oppimisen osana, edistävät tutkimuksellista työskentelyä ja tukevat lasten sosiaalista kehitystä. (Forbes, 2023.) Tutkimuksellinen oppiminen on myös keskeinen keino edistää lasten päätöksentekotaitoja ja kykyä perustella omia näkemyksiään. On tärkeä pohtia yhdessä, mistä tiedämme, että asia on totta, miten voimme sitä selvittää. Päätöksen tekemisen tueksi tarvitaan vahvan teknisen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen lisäksi monilukutaitoa. Monilukutaidolla tarkoitetaan multimodaalisten materiaalien hyödyntämistä opiskelussa (Matveinen ym. 2021).



Kuva 1. Lapset tutkimaan veden puhtautta Easy Scope mikroskooppilla

Tutkimuksellisesta työskente- lystä kohti tiedepääoman kar- tuttamista

Tiedekasvatuksen yksi tärkeimmistä tehtävistä ja tavoitteista on kasvattaa aktiivisia, kriittisiä ja uteliaita kansalaisia. Tiedekasvatuksessa muodostuu ymmärrys siitä, millaisiin asioihin ja menetelmiin päätöksenteko perustuu, kun esimerkiksi saamme valita koulun ruokalassa leipää: ja näitä perusteluja voidaan luokissa myös yhdessä harjoitella ja pohtia: mihin omat valinnat perustuvat. Tiedepääomalla tarkoitetaan kokemusten ja tiedon kartuttamista monipuolisesti erilaisissa opiskeluympäristöissä (Godec ym. 2017; Kontkanen ym. 2024). Sitä kautta

muodostuu asenteet ja arvot, jotka ohjaavat käyttäytymistä. Tiedepääomaan kuuluu myös kyky ymmärtää ja arvioida tieteellistä tietoa sekä taitoa käyttää erilaisia lähteitä tiedon hankintaan. Tiedepääomaa kartuttavassa pedagogiikassa (kuvio 3) tiedekasvatus nähdään laajasti elämän eri osa-alueita kattavaksi ja rohkaisee rakentamaan lapsille opiskeluympäristöjä myös koulun ulkopuolelle.

Sosiaalinen vuorovaikutus ja tieteestä kommunikointi laajemmin on tärkeä osa myös tiedepääomaa. Lasten kanssa pitää keskustella ajan-kohtaisista ilmiöistä myös tieteen ja tutkimuksen näkökulmasta, esimerkiksi, miten lumihiihtaleita on kuvattu tieteellisesti ja voimmeko havaita



Kuvio 3. Tiedepääoman kartuttamista tukeva pedagoginen malli (Havu-Nuutinen ym. 2024: ks. myös Godec ym. 2017)

samanlaisuuksia, kun tutkimme lumihiutaleita. Tutkimuskohteista voidaan keskustella kotona huoltajien kanssa tai tehdä jopa pieniä kokeita tai seurantoja mm. veden kulutuksesta ja käyttötarkoituksista. Kun lasten kanssa keskustellaan arjen ilmiöistä, opitaan soveltamaan ja yhdistämään tietoa eri tilanteisiin. Tämän vuoksi kotitehtävät ja huoltajien kanssa yhdessä tehtävät kokeilut voivat innostaa oppilaita tieteen pariin. Vanhempien sitouttaminen lasten kotitehtäviin voi vahvistaa myös perheiden tiedepääomaa ja tieteeseen tutustumista (Suortti ym. 2023).

Kun tutkitaan vettä, on mielekäs-tä tutustua myös ammatteihin, joissa osaamista vedestä ja veden kiertokulusta voidaan hyödyntää. Asiantuntijoita voidaan haastatella etäyhteyksillä tai mahdollisuuksien mukaan vierailla työpaikoilla, joissa tutkitaan tai esimerkiksi puhdistetaan vettä. Löydämmekö lähipiiristä ihmisiä, jotka tekevät tutkivat vettä tai tekevät tiedettä muutoin? Kun opiskeltava asiat kytkeytyvät lapsen eri elämän alueisiin tietoisuus tiedon hyödynnettävyydestä, ammasteista ja opiskelumahdollisuuksista lisääntyy. Vierailut myös mahdollistavat tieteeseen osallistumisen ja tieteellisen tiedon hyödyntämisen. Lisäksi koulujen kerhot sekä yhteistyökumppaneiden järjestämät tapahtumat ja tiedeleirit tarjoavat oivallisen mahdollisuuden myös harrastuneisuuden ja toimijuuden vahvistamiseen.

Keskustelujen ohella lasten tiedepääomaa vahvistaa tutustuminen tiedeviestintään. Lastenohjelmat, lasten uutiset ja kirjastojen valikoimat

tarjoavat oivallisen mahdollisuuden oppia tutkitusta tiedosta lapselle sopivalla tavalla. Erilaisia tekstejä lukemalla opitaan kieltä, sanastoa kuin myös monilukutaitoa monipuolisesti ja erilaisissa yhteyksissä. Sadut, tarinat ja lorut ovat oivallisia välineitä ilmiöiden ja käsitteiden opiskeluun ja tarjoavat runsaasti mahdollisuuksia uuden oppimiseen. Myös tiedonhankinnan tavat vaihtelevat ja tulevat monipuolisen materiaalin kautta tutuksi.

Keskustelujen, osallistumisen, toiminnan kautta vahvistuu tiedeosaminen eli tiedelukutaito. Tiedelukutaidolla tarkoitetaan tietojen ja taitojen karttumista lapsen kehityksen osa-alueet ja elämänpiiri huomioiden (Roberts & Bybee, 2014). Alkuopetusikäisillä lapsilla teknisen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen kehittyminen ovat keskiössä. Näiden taitojen harjoittelun välineeksi voidaan tarjota erilaisia opiskelua tukevia ja tiedelukutaitoa vahvistavia materiaaleja ja siten luoda merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Tiedelukutaito mahdollistaa myös tiedon ja taidon soveltamisen elämän eri alueisiin ja koulun oppiaineiden tavoitteiden integroimisen. Kun tiedelukutaitoa voidaan soveltaa elämän eri alueisiin, vahvistetaan lapsen motivaatiota ja asennetta tiedettä kohtaan, tiedepääomaa ja siten myös toteutetaan tiedekasvatuksen tärkeintä tavoitetta kasvattaa lapsista ympäristössä ja yhteiskunnassa vastuullisesti ja valistuneesti toimivia kansalaisia.

Lähteet

- Eshach, H. (2006). *Science Literacy in Primary Schools and Pre-Schools*. Springer.
- Fleer, M. (2009). Understanding the dialectical relations between everyday concepts and scientific concepts within play-based programs. *Research in Science Education (Australasian Science Education Research Association)*, 39(2), 281–306. <https://doi.org/10.1007/s11165-008-9085-x>
- Forbes, A. (2023). *Primary Science Education: A Teacher's Toolkit*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gelman, R., & Brennenman, K. (2004). Science learning pathways for young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 150–158. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.01.009>
- Gillies, R. M. (2020). *Inquiry-Based Science Education*. (1st ed.). Taylor & Francis Group. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uef-ebooks/detail.action?docID=6028810>
- Godec, S., King, H. & Archer, L. (2017). The Science Capital Teaching Approach: engaging students with science, promoting social justice. London: University College London <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10080166/1/the-science-capital-teaching-approach-pack-for-teachers.pdf>
- Harlen, W., & Qualter, A. (2014). *The teaching of science in primary schools* (6th edition.). Routledge.
- Havu-Nuutinen, S. Kervinen, A. Uitto, A. Laine, A. Koliseva, A. & Pyykkö, L. (2019). Pre-service and Inservice Teachers' Experiences of Inquiry-Based Primary Science Teaching: A Finnish model of collaborative team teaching. *Baltic Journal of Science Education*.
- Havu-Nuutinen, S. Kauppinen, L., Kontkanen, S., Kärkkäinen, S., Kangasniemi, I. & Suortti, E. (2024). FINSCI: Opettajan opas. Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-5218-9>
- Kaasinen, A. 2026. Löytöretkiä maailmaan- ympäristökasvatus esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa t. Kyrönlampi, K. Mäkitalo ja M. Uitto (toim.) Esi- ja alkuopetuksen käsikirja. Liettua: Santalahti.
- Kallery, M., Sofianidis, A., Pationioti, P., Tsiama, K., & Katsiana, X. (2022). Cognitive style, motivation and learning in inquiry-based early-years science activities. *International Journal of Early Years Education*, 30(4), 906–924. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2052819>
- Kontkanen, S., Pöntinen, S., Kewalramani, S., Veresov, N., & Havu-Nuutinen, S. (2023). Children's digital competence in early childhood education: A comparative analysis of curricula. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(1), em2215. <https://doi.org/10.29333/ejmste/12798>
- Kontkanen S., Koskela T., Kanerva, O., Kärkkäinen S., Waltzer, K., Mikkilä-Erdmann M., Havu-Nuutinen, S. (2024). Science capital as a lens for studying science aspirations – a systematic review. *Studies in science education*, 1–27.

10.1080/03057267.2024.2388931

Maltese, A. V., & Tai, R. H. (2010). Eyeballs in the Fridge: Sources of early interest in science. *International Journal of Science Education*, 32(5), 669–685. <https://doi.org/10.1080/09500690902792385>

Matveinen, T., Havu-Nuutinen, S. & Kärkkäinen, S. (2021). Asiantuntijoiden näkemyksiä monilukutaidosta osana monilukutaitopedagogiikkaa. *Kasvatus* 52(2), 149–163.

Nuora, P., Välisaari, J., & Kiviniemi, T. (2019). Adolescents' perception of scientific Inquiry in nature: a drawing analysis. *Nordina : Nordic studies in science education*, 15(3), 313–327. <https://doi.org/10.5617/nordina.6439>

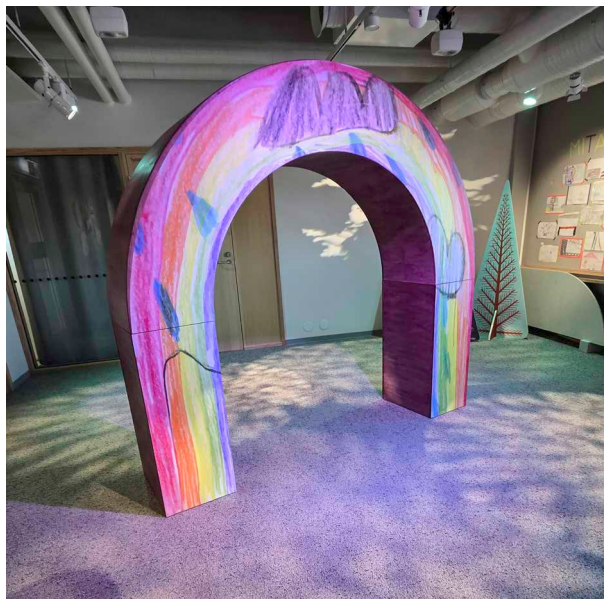
Opetushallitus (2014). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki.

Roberts, D. A., & Bybee, R. W. (2014). Scientific literacy, science literacy, and science education. Teoksessa: N. G. Lederman, & S. K. Abell (Toim.), *Handbook of re-search on science education* (vol. 2) (ss. 545-558). New York, NY: Routledge.

Suortti, E., Havu-Nuutinen, S. & Kärkkäinen, S. (2023). Finnish parents' science capital and its association with sociodemographic issues, *International Journal of Science Education, Part B*, DOI: 10.1080/21548455.2023.2263607

Vartiainen, J., & Kumpulainen, K. (2020). Playing with science: manifestation of scientific play in early science inquiry. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(4), 490–503. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1783924>

Vidbäck, A., Liskala, T., & Mikkilä-Erdmann, M. (2023). Opettajien kokemuksia tiedelukutaidon opetuksen haasteista alakoulussa. *Ainedidaktiikka*, 7(2), 3-24. <https://doi.org/10.23988/ad.130713>





5. Englannin kielen lukutaito ensimmäisen luokan oppilailla – kielen ja motivaation näkökulmia

Sanni Mäntyoja ja Janne Lepola

Päätös ensimmäisen vieraan kielen opettamisen aloittamisesta jo ensimmäisellä luokalla tehtiin vuonna 2021. Tärkeää ja edelleen ajankohtaista aihetta tarkastellaan tässä luvussa ensimmäisen luokan oppilaiden englannin kielen lukutaidon ja kiinnostuksen näkökulmasta. Tekstissä kuvataan pitkittäistutkimuksen tuloksia sen suhteen, miten lähes lukukauden verran englannin kieltä oppineet ensimmäisen luokan oppilaat menestyivät englannin lukutaidon tehtävissä. Lisäksi kuvataan oppilaiden motivaatiota lukemiseen yleisesti ja heidän altistumistaan englannin kielelle. Tutkimuksen tulosten mukaan englannin lukemisen osataidot olivat yhteydessä luetun ymmärtämiseen, ja oppilaat suhtautuivat pääsääntöisesti myönteisesti englannin kielen opiskeluun.

ASIASANAT: lukemisen yksinkertainen malli, englanti vieraana kielenä, motivaatio

Johdanto

Alkaen vuodesta 2021 alkaen jokainen ensimmäisen luokan oppilas on aloittanut ensimmäisen vieraan kielen opiskelun. Aiemmin jo 1970-luvulta peruskoulujärjestelmästä alkaen ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden mukainen vakiintunut käytäntö on

ollut, että ensimmäinen vieras kieli aloitetaan vasta kolmannella luokalla. Englannin opetuksen varhentamisen taustalla on esimerkiksi heikentynyt kielitaito, sillä esimerkiksi Kansallisen arviointikeskuksen vuonna 2021 tekemän selvityksen mukaan 9. luokan englannin kielen oppimistulokset olivat heikentyneet kahdeksan vuotta aiemmin tehdyistä mittauksista (Härmälä & Marjanen, 2022). Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan varhaisella kielenopetuksella puututaan huoliin lasten kielen taitojen heikkenemisestä ja tämän lisäksi: 1) tuetaan lasten luonnollista kielen oppimisen herkkyyksikautta, 2) kannustetaan lapsia opiskelemaan kieliä monipuolisemmin sosioekonomisesta taustasta, sukupuolesta tai asuinpaikasta riippumatta sekä 3) edistetään elinikäistä kiinnostusta kielten oppimiseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019).

Tässä tekstissä tarkastellaan ensimmäisen kielen varhentamista englannin kielen lukutaitoon (dekkoudauksen sekä kuullun ja luetun ymmärtämisen) oppimisen ja motivaation näkökulmista. Englannin kielen lukutaitoa tutkitaan Lukemisen yksinkertaisen mallin mukaisesti. Luku perustuu ensimmäisen kirjoittajan meneillään olevaan väitöstutkimuksen aineistoon. Seuraavaksi esitellään aiempien tutkimusten

pohjalta suomen kielen taitotasoa alkuopetuksessa, suomen ja englannin kielen ortografioita, miten lukivaikeus näkyy vieraan kielen oppimisessa ja motivaatiossa sekä kerrataan lukumotivaatiosta yleisesti.

Lukivalmiudet suomen kielessä - Suomen kielen taitotasossa suuri yksilöllisiä eroja

Oppilaiden aloittaessa englannin kielen opiskelun ensimmäisellä luokalla heidän taidoissaan suomen kielen eri osa-alueilla on paljon yksilöllistä vaihtelua. Ukkolan ja Metsämuurosen (2023) toteuttaman Karvin raportin mukaan alkuopetuksen alussa taidoiltaan heikoimmat eivät vielä tunnistaneet kirjaimia ja äänneitä tai osasivat yhdistää joitakin kirjaimia ja äänneitä toisiinsa, kun taas taitavimpien lukutaito oli sujuvaa ja tarkkaa. Alkuopetuksen eli kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana kaikkien oppilaiden suomen kielen osaaminen kehittyi lähtötasosta riippumatta, mutta alkuopetuksen alussa taitavimmat kehittyivät eniten. Alkuopetuksen jälkeen suurin osa oppilaista osasi lukea ainakin sanatasolla, mutta viidellä prosentilla sanatasoinen lukeminen oli edelleen haastavaa.

Ortografia – Suomen kieli ja englannin kieli eroavat ortografioiltaan

Suomen kieli on ortografialtaan läpinäkyvä. Alkavan lukijan näkökulmasta suomen kielen aakkosellinen kirjoitusjärjestelmä on esimerkiksi

englannin kieleen verrattuna poikkeuksellisen selkeä ja säännönmukainen, sisältäen johdonmukaisia yhteyksiä kirjainten ja äänneiden välillä (Nieminen ym., 2011). Englannin kieli on ortografialtaan läpinäkyvä. Kirjainten ja äänneiden välisten suhteiden oppiminen on selkeästi vaikeampaa, sillä ne ovat monimutkaisia ja epäjohdonmukaisia (Aro & Lerkkanen, 2020; Service & Laasonen, 2019). Ortografian tärkeys korostuu, kun luetaan vieraalla kielellä kirjoitettua tekstiä, jossa sanat eivät ole tuttuja lukijalle (Nieminen ym., 2011). Suomen ja englannin kielen ortografian eroista johtuen on mahdollista, että lukutaitoon liittyvät vaikeudet tulevat esille vasta englannin kielessä, sillä kielten erityispiirteet ovat yhteydessä lukemisvaikeuksien havaitsemiseen (Vellutino ym., 2004).

Vieraan kielen oppiminen ja lukivaikeus

Aiempien tutkimusten mukaan ensimmäisessä kielessä esiintyneet fonologisen tietoisuuden, dekodauksitaitojen ja sanan nopean nimeämisen haasteet ennustavat vaikeutta vieraassa kielessä (Erdos ym., 2014; McBride-Chang ym., 2011). Fonologisella tietoisuudella tarkoitetaan tietoa siitä, että kaikki sanat voidaan hajottaa äänneisiin eli foneemeihin, mikä mahdollistaa lukemisen (Lyon ym., 2003). Edellä mainitut haasteet vaikuttavat sujuvaan lukutaitoon, kun tavujen ja äänneiden lukemisessa on haasteita, unohtuu mielestä luetut sanat ja virkkeet. Tämä edelleen vaikuttaa luetun ymmärtämi-

seen, jossa aiempien tutkimusten mukaan on haasteita oppilailla, joilla esiintyy lukivaikeutta (Bonifacci ym., 2017; Farukh & Vulchanova, 2016). Košak-Babuderin ja kumppaneiden (2019) mukaan oppilaita, joilla on haasteita lukemisessa, voi tukea lukemalla tekstiä oppilaalle ääneen samalla, kun hän lukee tekstiä. Tällöin oppilaan ei tarvitse keskittyä niin paljon vieraan kielen sanojen dekodaukseen, minkä ansiosta hän pystyy keskittymään sanojen ymmärtämiseen.

Oppilaan lukivaikeuden merkitystä vieraan kielen oppimiseen selvittäneet tutkimukset ovat osoittaneet, että oppilailla, joilla esiintyy lukivaikeutta, saattaa olla vaikeuksia vieraan kielen oppimisessa (Bonifacci ym., 2017; Farukh & Vulchanova, 2016). Kun yhdistetään ensimmäisen kielen ja vieraan kielen arvioinnin kautta saadut tiedot, saadaan tietoa siitä, kenellä todennäköisesti esiintyy haasteita vieraan kielen lukutaidoissa ja ketkä voisivat hyötyä lisätuesta vieraan kielen oppimisen alkaessa (Erdos ym., 2014).

Luvun toisen kirjoittajan nuorimman lapsen koulupolun alku tarjoaa yhden esimerkin lapsen kielellisten ja lukemisen vaikeuksien, vieraalle kielelle altistumisen sekä vieraan kielen opiskelun alkamiseen liittyvistä huoltajien, että opettajien näkemyksistä siirryttäessä koulun kolmannelle luokalle. Lapsen ja perheen äidinkieli oli suomi, ja hän oli viisivuotiaana perheineen vajaa vuoden Yhdysvalloissa, jossa aloitti esiopetusluokan (Kindergarten) luokan nuorimpana. Vanhemmat olivat tie-

toisia lapsen kielen kehitykseen liittyvistä haasteista, joista keskusteltiin varhaiskasvatuksessa jo Suomessa. Yhdysvalloissa lapsi alkoi puheessaan tavoitella melko nopeasti englanninkielisiä sanoja ja niiden äänneasua myös samanikäisten leikkikaverien seurassa. Mutta lapsen opettaja ja myös rehtori olivat huolissaan lapsen kirjainten (äänteiden) ja lukumäärien (nimien) oppimisen haasteista – jouluun mennessä olisi pitänyt tuntea kirjaimet ja luvut yhdestä sataan. Englannin oppimiseen liittyvistä haasteista huolimatta lapsi sai olla Yhdysvalloissa samassa lähikoulussa kuin hänen vanhemmat veljensä. Suomeen ja esiopetukseen siirryttäessä lapsella diagnosoitiin kielen kehityksen erityisvaikeus ja tehtiin päätös, että lapsi menee ns. nollaluokalle, jotta voidaan paremmin tukea hänen lukemaan oppimiseen liittyviä kielellisiä valmiuksiaan. Tosin lapsi itse ihmetteli – vanhempien ja opettajien perusteluista huolimatta – myöhemmin ala- ja yläkouluiässä, miksi hänen piti mennä ”sinne” (toiseen kouluun) kun kaikki muut kaverit menivät lähikouluun.

Vaikka lukemaan oppiminen oli vaikeaa, lapsi oppi lukemaan juuri ennen toisen luokan alkua. Sen sijaan vieraan kielen eli englannin opiskelun aloittamiseen liittyvä keskustelu alkoi samalla, kun lapsi sai erityisen tuen päätöksen toisella luokalla. Koulussa pohdittiin englannin kielen tuomaa lisähaastetta ja keskusteltiin opiskelusta vapauttamista, mutta muistikuvien mukaan vanhemmat kokivat, että lapsen altistuminen englannin kielelle viisivuotiaana voi helpottaa lapsen vieraan kielen opis-

kelua. Myös erityisen tuen päätös helpotti niin lasta, huoltajia kuin opettajia muiden lukuaineiden tavoitetason asettamisessa lapsen omien valmiuksien mukaan. Lapsen ennen koulun aloittamista altistuminen englannin kielen monimutkaiselle kirjain-äännevastaavuudelle saattoi edelleen hidastaa hänen suomen kielen lukutaidon oppimista (H. Lyytinen, henkilökohtainen tiedonanto). Toisaalta jo hankittu englannin sanataso helpotti lapsen englannin oppimista ja onnistumisen myötä tuki englannin opiskelun alussa lapsen minäkuva oppijana. On huomioitava, että edellä oleva esimerkki toi esille huoltajien näkökulmasta vain yhden lapsen lukutaidon oppimisen valmiuksia, koulun käytäntöjä ja vaatimuksia sekä lähtökohtia ja motivaatiota vieraan kielen opiskeluun.

Motivaation vaikutus lukutaitoon

Aiemmat tutkimukset osoittavat, että suomen kielessä lasten motivaation suuntautuminen oppimistilanteissa on yhteydessä sanojen ja tekstin lukemisen automatisoitumiseen sekä kuullun ja luetun ymmärtämisen taitojen kehittymiseen 4–9-vuoden iässä. (Hirvonen et al., 2010; Lepola et al., 2016). Alkuopetuksen aikana oppilaiden suhtautuminen suomen kieleen on pääosin positiivista, mutta lukutaito kehittyy eniten niillä oppilailla, jotka arvioivat oman osaamisensa positiivisemmin, eli lasten asenteet lukemista kohtaan ovat yhteydessä osaamiseen (Ukkola & Metsämuuronen, 2023). Vanhem-

pi Aunolan ja kumppaneiden (2002) pitkittäistutkimus, jossa tarkasteltiin lukijaminäkäsityksen ja lukutaidon oppimisen välisiä kehityksellisiä yhteyksiä, osoitti, että hyvä lukutaito edistää parempaa lukemisminäkuva, kun heikoilla lukijoilla kehitys oli päinvastainen. Tuore Rautjärven (2026) tutkimus osoitti, että kuuden luokan oppilaiden oppiainekohtaiseen minäkäsitykseen liittyvät erot, kuten kuuluminen itseensä luottaviin tai epävarmojen ryhmään, olivat vahvasti yhteydessä luetun ymmärtämiseen ja todistusarvosanoihin. Heikoimman oppiainekohtaisen minäkäsityksen omaavilla havaittiin kauttaaltaan heikompaa akateemista osaamista. Tutkimuksessa ei arvioitu oppilaiden motivaatiota vieraissa kielissä.

Lukivaikeus saattaa vaikuttaa motivaation laskuun lukemista kohtaan, mikä ilmenee lukemisen välttelynä ja negatiivisena kuvana itsestään oppijana (Tunmer & Greaney, 2010). On mahdollista, että lapsilla, joilla esiintyy lukivaikeutta, on vaikeuksia myös vieraassa kielessä, ja tämä saattaa edelleen ehkäistä lapsen sitoutumista oppimiseen (Palladino ym., 2013). Tämän takia vieraan kielen opiskelun aloittamisessa korostuu oppimismotivaation tärkeys erityisesti oppilailla, joilla on haasteita lukemisessa (Ahonen ym., 2001). Aiempi tutkimus ehdottaa keskustelua oppilaiden ajatuksista kielten oppimisesta. Näin voitaisiin laajentaa oppilaiden ymmärrystä kielen oppimisen ympäristöistä ja tukea oppilaan minäpystyvyyttä (Inha, 2025).

Lukemisen yksinkertainen malli – Luetun ymmärtäminen koostuu kahdesta osataidosta

Ensimmäisen luokan oppilaiden englannin kielen lukutaitoa ei ole tietävästi tutkittu Suomessa Lukemisen yksinkertaisen mallin näkökulmasta. Lisäksi tutkimukseen perustuvaa näyttöä englannin kielen varhentaamisesta suomalaisessa kontekstissa on melko vähän. Tämän takia tutkitaan englannin kielen lukemista ja lukutaidon kehittymistä Lukemisen yksinkertaisen (SVR) mallin avulla (Gough & Tunmer, 1986). Mallin mukaan luetun ymmärtäminen koostuu kahdesta lukutaidon osa-alueesta: kielellisestä ymmärtämisestä ja dekodauksesta eli sanan tunnistamisesta. Kielellistä ymmärtämistä on tutkittu kuullun ymmärtämisen ja sanaston kääntämiseen liittyvien tehtävien avulla. SVR-mallia on kansainvälisissä tutkimuksissa käytetty useasti englannin kielen tutkimiseen, ja sen on todettu sopivan lukutaidon tutkimukseen (Baker ym., 2023; Goodrich & Namkung, 2019).

Tässä luvussa tarkastellaan ensimmäisen luokan oppilaiden englannin kielen lukutaitoa sekä sitä, miten oppilaat suhtautuvat englannin kieleen ja altistuvat sille. Tutkimusaineistona käytetään kevätlukukaudella 2025 kerättyä oppilasaineistoa ja lyhyesti vuoden 2025 syyslukukaudella kerättyä huoltajakyselyn aineistoa. Huoltajakyselyn aineisto on kerätty, kun oppilaat olivat aloittaneet toisen luokan. Pitkittäistutkimukseen osallistui Länsi-Suomesta 157 ensimmäisen luokan oppilasta seit-

semästä koulusta ja yhdestätoista luokasta. Oppilaat olivat opiskelleet tutkimuksen osallistuessaan englantia reilun puolen vuoden ajan, yhden viikkotunnin verran viikossa.

Ensimmäisen luokan oppilaiden englannin kielen lukutaitoa ja motivaatiota kuvaava aineisto – Tutkimusta varten luotiin englanninkielisiä testejä

Osa tutkimuksessa käytetyistä testeistä on kehitetty tutkimusta varten, sillä valmiita testejä ei ole tehty, koska vieraan kielen opetuksen työtavoissa alkuopetuksessa korostuvat leikinomaisuus, musiikki, draama, pelit, liike sekä eri aistien hyödyntäminen (Opetushallitus, 2014). Testit ovat valikoituneet Lukemisen yksinkertaisen mallin mukaisesti. Oppilaat tekivät englannin kielen dekodauksetestin, sanan kääntämistestin, kuullun ymmärtämisen testin ja luetun ymmärtämisen testin. Tämän lisäksi oppilaat täyttivät itsearviointin koskien englannin kielen oppimisen motivaatiota ja englannin kielelle altistumista.

Dekoodausta eli sanojen lukemista testattiin kahdella eri sanaketjuteskillä, joissa molemmissa tuli erottaa yhteen kirjoitettuja sanoja toisistaan viivalla, esimerkiksi twothreenoyou. Toinen sanaketjuteesti oli Lukuseulan (Ståhlberg ym., 2020) ja toinen tutkimusta varten kehitetty testi. Lukuseulan testi osoittautui ensimmäisen luokan oppilaille haastavaksi. Tutkimusta varten kehitetyssä sanaketjuteestissä oli 10 sanaketjua, joissa jokaisessa oli 4-6 sanaa. Sanaket-

jutestin sanat olivat sellaisia, jotka opetetaan alkuopetuksen aikana, ja ne oli järjestetty esiintymistiheyden/yleisyyden mukaan. Molempien testien tekemiseen oli varattu kaksi minuuttia aikaa.

Sanastotietoutta arvioitiin testillä, jossa oppilaita pyydettiin suomentamaan englanninkielisiä sanoja, kuten one, hand, horse ja dance. Testiin valikoituneet sanat ovat teemoista, jotka opetetaan alkuopetuksen oppilaille, ja teemojen sisältä sanat valikoituivat siten, että ne ovat yleisimpiä englannin kielessä. Teemat olivat numerot, värit, perheenjäseneet, eläimet, ruoat ja juomat, kehonosat, sää, harrastukset, vaatteet ja koulutarvikkeet. Sanan kirjoittamisen jälkeen oppilasta pyydettiin arvioimaan hymynaamojen avulla, kuinka varma hän oli siitä, että hänen antamansa vastaus oli oikea.

Kuullun ymmärtämisen testissä oppilaat kuulivat englanninkielisen tarinan ja **luetun ymmärtämisen** testissä oppilaat lukivat lyhyen englanninkielisen tarinan. Molemmissa testeissä oppilaat vastasivat tarinan perusteella suomen kielellä esitettyihin monivalintakysymyksiin ja avoimiin kohtiin. Kuullun ymmärtämisen tarina oli lyhennetty versio aiemmassa tutkimuksessa käytetystä tarinasta ”Kissa ja rotta” (Lynch ym., 2008), ja luetun ymmärtäminen kertoi Tinan syntymäpäivälahjasta.

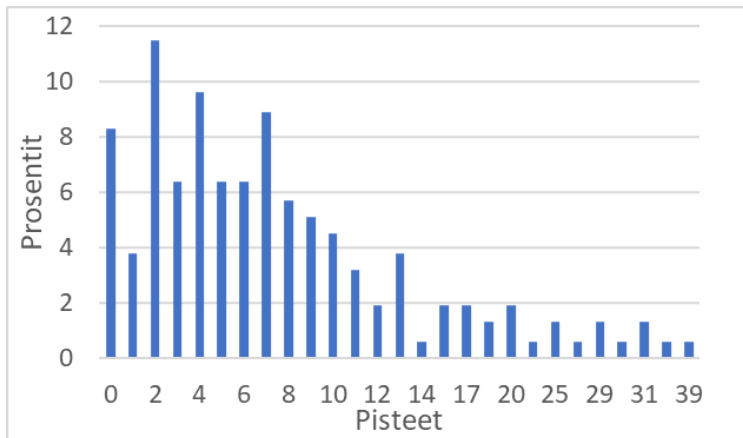
Englannin kielen motivaatiota selvitetttiin itsearviointin avulla. **Itsearviointi** oli lyhennetty versio Huhdan ja Leontjevin (2019) kehittämästä itsearviointista. Englannin kielen itsearviointissa kysyttiin op-

pilailta heidän suhtautumisestaan ja luokkakavereiden suhtautumisesta englannin kieleen, englannin kielen käytöstä vapaa-ajalla, englannin puhumisen jännittämisestä sekä vastauksesta englanniksi.

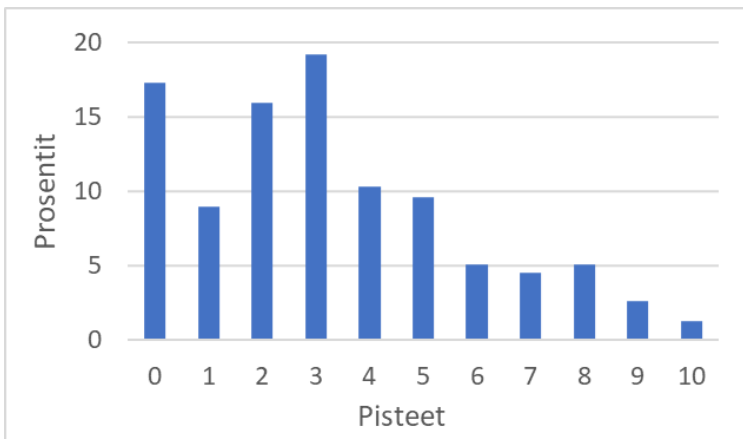
Oppilaiden englannin kielen lukutaito – sanaston osaamisen tärkeys korostuu jo ensimmäisellä luokalla

Alla olevissa kuvioissa on esitettynä ensimmäisen luokan oppilaiden suoriutumisen jakaumia jokaisessa englannin kielen lukutaidon testeissä. Kuvioista 1 nähdään, että oppilaat saivat yleisimmin sanaketjutestistä 2 pistettä (11.5% oppilaista) mahdollisesta 40 pisteestä. Kuvioista 1 käy siis ilmi, että sanaketjutesti oli keskimäärin vaikea, vaikka pieni osa oppilaista sai korkeimpia pisteitä testistä. Kuviossa 2 on esitetty sanaston kääntämistestin tulokset, josta käy ilmi, että yleisin pistemäärä testistä on 3 pistettä (19.2%) mahdollisesta 10 pisteestä. Samoin kuin sanaketjutes-tissä, myös sanaston kääntämistes-tissä harva oppilaista sai korkeimpia pisteitä, eli osasi kirjoittaa englannin sanaa merkitykseltään vastaavan suomenkielisen sanan.

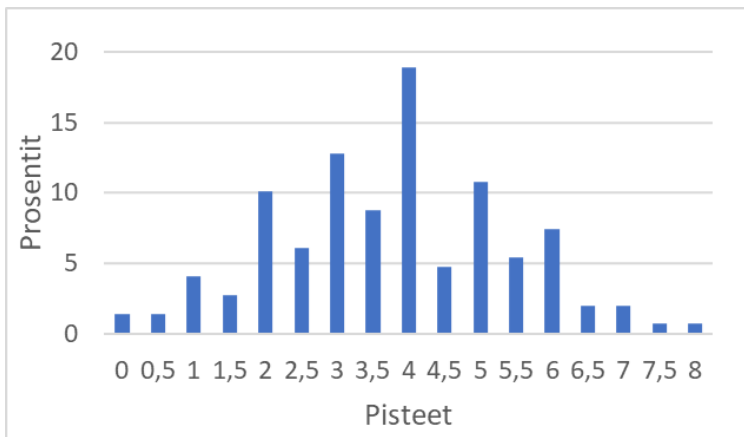
Kuviossa 3 on esitetty englannin kuullun ymmärtämistestin tulokset. Kuvioista 3 nähdään, että yleisimmin oppilaat saivat testistä 4 pistettä (18.9% oppilaista) mahdollisesta 8 pisteestä. Kuullun ymmärtämisen testistä harvan oppilaan pisteet olivat heikkoja tai korkeita, vaan pisteet keskittyvät arviointiasteikon keskelle. Kuviossa 4 on esitetty lue-



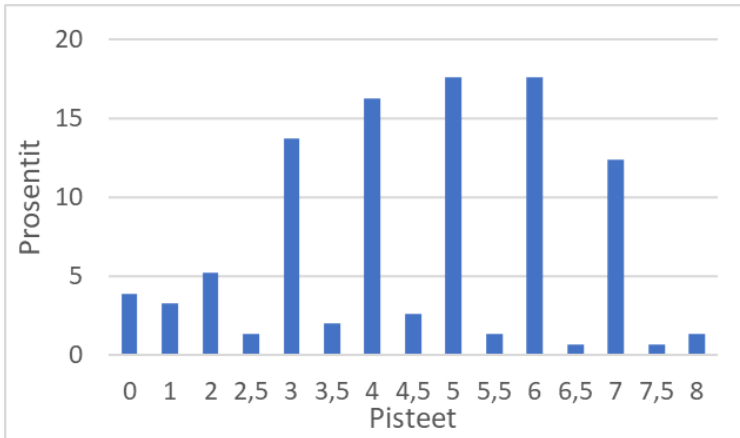
Kuvio 1. Sanaketjutestin tulokset



Kuvio 2. Sanaston kääntämistestin tulokset



Kuvio 3. Kuullun ymmärtämisen tulokset



Kuvio 4. Luetun ymmärtämisen tulokset

tun ymmärtämistestin tuloksia, joista käy ilmi, että yleisimmin oppilaat saivat joko 5 pistettä tai 6 pistettä (17,6% oppilaista) mahdollisesta 8 pisteestä. Testissä puolikkaan pisteen sai ainoastaan avoimien kysymysten kohdissa. Kuvion 4 mukaan avoimet kysymykset olivat monivalintakysymyksiä haastavampia, sillä puolikkaiden pisteiden pylväissä on lyhyemmät pylväät.

Tässä tutkimuksessa englannin sanan tunnistaminen sanaketjusta, kuullun ymmärtäminen sekä sanaston kääntäminen olivat yhteydessä luetun ymmärtämiseen. Voimakaimmin luetun ymmärtämiseen oli yhteydessä sanaston tunnistaminen. Tutkimuksen tulokset siis tukevat lukemisen yksinkertaista mallia, sillä osataidot olivat yhteydessä luetun ymmärtämiseen. Tätä tutkimustulosta tukevat aiempien tutkimusten tulokset, vaikka tutkimuksissa oppilaiden ensimmäinen kieli ja vieraalle kielelle altistumisen määrä ovat vaihdelleet (Baker ym., 2023; Goodrich & Namkung, 2019).

Sanan kääntämistestissä oppilaat

olivat pääsääntöisesti varmoja tiedostaan sekä oikein että väärin menneiden sanojen kohdalla. Oppilaiden varmuus sanan tietämisestä oli kuitenkin vahvemmin yhteydessä oikein kirjoitettuihin sanoihin, ($r = 0.59$) kuin sanoihin, jotka eivät menneet oikein ($r = 0.46$).

Huoltajakyselyyn vastanneen huoltajan koulutusaste oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä lapsen englannin luetun ymmärtämiseen ($F(4, 122) = 2,67, p = 0.04$), mutta ei muihin englannin kielen osataitoihin. Tulos on yhteneväinen Härmälän ja Marjasen (2022) kartoituksen kanssa, jossa havaittiin, että huoltajien koulutus oli positiivisesti yhteydessä 9. luokkalaisten englannin kielen taitotasoon. Suomen kielessä havaittiin, että korkeimmin kouluttuneiden äitien lasten lukutaito oli korkeampi perusopetuksen alussa (Sarvimäki ym., 2026).

Oppilaiden asenteet englannin kieltä kohtaan

Seuraavaksi esitellään otteita itsearviointista, jossa oppilaille esitettiin

kysymyksiä englannin opiskeluun liittyen. Oppilaiden asenteet englannin kieltä kohtaan olivat pääsääntöisesti positiivisia. Oppilaista 61.8% vastasi pitävänsä englannin kielen opiskelusta koulussa (pidän siitä tosi paljon tai pidän siitä jonkin verran) ja oppilaista 65.6% mielestä englanti oli kiva kieli (tosi kiva tai aika kiva).

Oppilaista 64.3% ei jännittänyt puhua englanniksi koulussa (ei jännitä koskaan tai jännittää vain harvoin) ja 63.7% vastasi yrittävänsä sanoa asian englanniksi, vaikka ei ihan tarkkaan muistaisi, miten se sanotaan (yritän aina tai yritän aika usein). Oppilaista 53.5% kertoi vastaavansa opettajan kysymyksiin englannin tunnilla englanniksi (vastaan oikein mielelläni tai vastaan melko mielelläni).

Luokkakavereiden suhtautumisen arvioiminen englannin kielen opiskelua kohtaan oli oppilaille haastavaa. Oppilaista 49.0% vastasi, ettei oikein osaa sanoa, onko englannin opiskelu kavereiden mielestä kivaa vai ei. Tätä voisi tulkita siten, että oppilaat eivät pääsääntöisesti keskenään keskustele englannin kielen opiskelusta, mitä voisi tulkita siten, ettei luokkakavereiden myönteinen tai kielteinen asennoituminen vaikuta toisiinsa vielä ensimmäisellä luokalla.

Oppilaiden asenne ja lukutaito eivät olleet yhteydessä. Mikä tarkoittaa sitä, että oppilaat suhtautuvat ensimmäisellä luokalla englannin kieleen positiivisesti riippumatta heidän englannin kielen lukutaidon taitotasosta. Kolmannen luokan oppilailla on osoitettu, että mitä enemmän he pitivät englannin kielen opiskelusta, sitä paremmaksi he arvioivat

osaamisensa (Inha & Huhta, 2019), mutta tässä ei tutkittu varsinaisesti lukutaitoa. Kun taas neljännen luokan oppilaiden kohdalla havaittiin, että runsas altistuminen englannin kielelle vapaa-ajalla aiheutti asenteen muuttumisen kriittisemmäksi, todennäköisesti siksi, että oppilaat ymmärsivät taitojensa puutteellisuuden (Sundqvist & Sylven, 2014). Laitinen ja kumppanit (2022) osoittivat suomen kielessä, että päiväkotikäisten oppilaiden motivaatiosuuntauksissa on eroja jo ennen kouluikää. Nämä suuntautumiset ovat suhteellisen pysyviä, ja niillä on vaikutusta kielelliseen ymmärtämiseen.

Hyvän kielitaidon saavuttamista vieraassa kielessä on pidetty mahdollisena silloin, kun lapsi altistuu riittävästi kielelle arjessaan (Inha & Huhta, 2019). Mitä enemmän lapsi altistuu ja häntä altistetaan opiskeltavalle kielelle, sitä positiivisempi vaikutus tällä on oppimistuloksiin (Farukh & Vulchanova, 2016). Oppilaat pärjäävät suhteellisen hyvin opittavassa kielessä lukivaikeudesta huolimatta, jos he altistuvat kielelle säännöllisesti (McBride-Chang, 2011). Tämän takia on tärkeää selvittää, kuinka paljon ensimmäisen luokan oppilaat altistuvat englannin kielelle koulun ulkopuolella.

Oppilaat altistuivat eniten englanninkielisen musiikin kuuntelulle ja pelien pelaamiselle. Oppilaista 44.3% vastasi kuuntelevansa melkein joka päivä englanninkielistä musiikkia ja 43.7% pelaavansa englanninkielisiä pelejä. Hyvin harvat oppilaat ilmoittivat käyttävänsä englannin kieltä harrastuksessa (en koskaan 70.9%)

tai lukevansa englanniksi vapaa-ajalla (en koskaan 62.0%). Harrastuksessa vähäiseen englannin kielen altistumiseen saattaa vaikuttaa se, ettei osalla oppilaista ollut välttämättä harrastusta. Saadut tulokset ovat samansuuntaiset kuin aiemmassa tutkimuksessa, jossa lisäksi havaittiin vapaa-ajan altistumisen englannin kielelle lisääntyvän toisella luokalla ja erityisesti kolmannella luokalla (Huhta & Leontjev, 2019). Myös huoltajakyselyn tulokset ovat osittain yhteneväiset, vaikka huoltajakyselyssä selvitettiin altistumisen sijaan lapsen kiinnostuksen kohteita. Huoltajien arvion mukaan lapset olivat kiinnostuneimpia musiikin kuuntelusta (33.3% on erittäin kiinnostunut) ja vähiten sarjojen katsoimisesta englannin kielellä (14.0% ei ole yhtään kiinnostunut). Vähäistä kiinnostusta englanninkielisiä sarjoja kohtaan saattaa selittää se, että suurin osa lastenohjelmista on dubattu suomeksi.

Käytännön näkökulmia

Edellä esitettyjen tutkimustulosten mukaan englannin kielen osataidot näyttävät vaikuttavan luetun ymmärtämiseen eli tämä tulos antaa viitteitä siihen, että puutteet englannin kielen luetun ymmärtämisessä viittaavat heikkoihin lukutaidon osaitoihin. Keskeistä olisi tunnistaa mahdollisimman aikaisessa vaiheessa oppilaat, joilla on riski lukemisen haasteisiin myös vieraalla kielellä, jotta he voisivat saada tukea oppimiseen ja välttyä alisuoriutumiselta, heikentyneeltä itsetunnolta ja moti-

vaation laskulta (Snowling & Hulme, 2012). Mahdollinen tapa tukea oppilaita, joilla on haasteita lukemisessa, on käyttää monipuolisia työtapoja. Näin voidaan edistää sekä motivaatiota että oppimista erityisesti niiden oppilaiden kohdalla, joilla on haasteita lukemisessa, sillä oppilaat hyötyvät siitä, että opittu asia tulee eri aistikanavia pitkin (Ahonen ym., 2001).

Tutkimuksen tulokset korostavat sanaston tärkeyttä, sillä se oli yhteydessä voimakkaimmin luetun ymmärtämiseen. Sanasto onkin keskeinen osa kieltä, joten sen hallinta edustaa varsin hyvin muutakin osaamista kyseisellä kielellä (Huhta & Lenotjev, 2019). Tulosten valossa sanastoon tutustuminen ja oppiminen ovat tärkeitä jo ensimmäiseltä luokalta lähtien. Ensimmäisen luokan oppilaiden ajatuksia englannin kielen oppimisesta selvittänyt tutkimus osoitti, että oppilaiden mielestä englannin oppiminen on sanojen muistamista ja englantia voi heidän mielestään oppia myös koulun ulkopuolella (Inha, 2025).

Samoin kuin aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että ensimmäisen luokan oppilaat ovat motivoituneita yleisesti koulua kohtaan, tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että tämä motivoituneisuus koskee myös englannin kielen opiskelua. Oppilaat altistuivat oman arvionsa mukaan ja olivat kiinnostuneimpia huoltajien arvion mukaan musiikin kuuntelusta. Tätä voisi tulkita siten, että musiikin kuuntelu yhtenä opetusmenetelmänä koulussa voisi olla oppilaille motivoiva tapa oppia englantia. Leona ja

kumppanit (2021) ehdottavat, että englannin tunneille voisi lisätä aktiviteetteja, joille oppilaat altistuvat kouluajan ulkopuolella, kuten englanninkielisten kappaleiden kuunte-lua ja sanojen kääntämistä.

Tärkeä ryhmä ovat oppilaat, jotka jo ensimmäisellä luokalla eivät suhtaudu englannin opiskeluun myönteisesti

tai jännittävät englanniksi puhumista. Heidän kartoittaminen ja tukeminen on erityisen tärkeää. Huomionarvoista on myös, ulottuuko asenteet ja jännittäminen muihin oppiaineisiin samalla tavalla kuin motivoituneisuus lukemista kohtaan heijastuu myös englannin opiskeluun.

Lähteet

Ahonen, T., Siiskonen, T., Aro, T., PS-kustannus, kustantaja, Niilo Mäki -instituut-ti., & Haukarannan koulu. (2001). Sanat sekaisin? - kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. PS-kustannus.

Aro, M. & Lerkkanen, M.-K. (2020). Lukutaidon kehitys ja lukemisen vaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.), Op-pimisen vaikeudet (s. 252–289). Niilo Mäki Instituutti.

Aunola, K., Nurmi, J.-E., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K., & Rasku-Puttonen, H. (2002). Developmental dynamics of achievement strategies, reading perfor-mance, and parental beliefs. *Reading Research Quarterly*, 37(3), 310–327. <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.3.3>

Baker, D. L., Park, Y., & Andress, T. T. (2023). Longitudinal predictors of bilingual language proficiency, decoding, and oral reading fluency on reading comprehensi-on in Spanish and in English. *School Psychology Review*, 52(4), 421–434. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.2021447>

Bonifacci, P., Canducci, E., Gravagna, G. & Palladino, P. (2017). English as a foreign language in bilingual language-minority children, children with dyslexia and mono-lingual typical readers. *Dyslexia*, 23, 181–206. <https://doi.org/10.1002/dys.1553>

Erdos, C., Genesee, F., Savage, R. & Haigh, C. (2014). Predicting risk for oral and written language learning difficulties in students educated in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 35(2), 371–398. <https://doi.org/10.1017/S0142716412000422>

Farukh, A. & Vulchanova, M. (2016). L1, quantity of exposure to L2 and reading disability as factors in L2 oral comprehension and production skills. *Learning and Individual Differences*, 50, 221–233. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.013>

Goodrich, J. M., & Namkung, J. M. (2019). Correlates of reading comprehensi-on and word-problem solving skills of Spanish-speaking dual language learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 256–266. <https://doi.org/10.1016/j.ec-resq.2019.04.006>

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and - disability. *Remedial*

and Special Education, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>

Hirvonen, R., Georgiou, G. K., Lerkkanen, M.-K., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2010). Task-focused behaviour and literacy development: a reciprocal relationship. *Journal of Research in Reading*, 33(3), 302–319. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01415.x>

Huhta, A. & Leontjev, D. (2019). Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantapilotti. Loppuraportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kieltenopetuksen-varhentamisen-karihankkeen-seurantapilotti-loppuraportti.pdf>

Härmälä, M. & Marjanen, J. (2022). Englantia koronapandemian aikaan - A-englannin osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Inha, K. (2025). “Words are repeated in your mind and then you remember”: young learners’ beliefs about learning English at the beginning of Finnish basic education. *System*, 130, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103612>

Inha, K., & Huhta, A. (2019). Kieltenopetus vuosiluokilla 1–3: miten oppilaat siihen suhtautuvat ja mitä tuloksia sillä saavutetaan puolen vuoden opiskelun aikana? Teoksessa M. Kok, H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi, & L. Tuomainen (toim.), *Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmö kielet elävinny* (s. 77–100). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. AFinLAn vuosikirja, 2019. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.79340>

Kořak-Babuder, M., Kormos, J., Ratajczak, M., & Piřorn, K. (2019). The effect of read-aloud assistance on the text comprehension of dyslexic and non-dyslexic English language learners. *Language Testing*, 36(1), 51–75. <https://doi.org/10.1177/0265532218756946>

Laitinen, S., Lepola, J., & Kajamies, A. (2022). The role of pre-reading skills in the development of task orientation and interest in reading and play from preschool to kindergarten. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(3), 51–81.

Leona, N. L., van Koert, M. J. H., van der Molen M. W., Rispens, J. E., Tijms, J., & Snellings, P. (2021). Explaining individual differences in young English language learners’ vocabulary knowledge: the role of extramural English exposure and motivation. *System*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102402>

Lepola, J., Lynch, J., Kiuru, N., Laakkonen, E., & Niemi P. (2016). Early oral language comprehension, task orientation, and foundational reading skills as predictors of grade 3 reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 51(4), 373–390. <https://doi.org/10.1002/rrq.145>

Lynch, J. S., van den Broek, P., Kremer, K. E., Kendeou, P., White, M. J., & Lorch, E. P. (2008). The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills. *Reading Psychology*, 29(4), 327–365. <https://doi.org/10.1080/02702710802165416>

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>

McBride-Chang, C., Liu, P. D., Wong, T., Wong, A., & Shu, H. (2011). Spe-

cific reading difficulties in Chinese, English, or both: longitudinal markers of phonological awareness, morphological awareness, and RAN in Hong Kong Chinese children. *Journal of Learning Disabilities*, 45(6), 503–514. <https://doi.org/10.1177/0022219411400748>

Nieminen, L., Huhta, A., Ullakonoja, R., & Alderson, C. (2011). Toisella ja vieraalla kielellä lukemisen diagnosointi – DIALUKI-hankkeen teoreettisia ja käytännöllisiä lähtökohtia. Teoksessa E. S. Lehtinen, M. Koskela, E. Nevasaari, & M. Skog-Södersved (toim.), *AFinLa-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* (s. 102–115).

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. <https://www.oph.fi>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). Opetushallitus ja opetus- ja kulttuuriministeriö: Kieltenopetus alkaa jatkossa jo ensimmäiseltä luokalta – 4,3 miljoonaa valtionavustuksia jaettu. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/kieltenopetus-alkaa-jatkossa-jo-ensimmaiselta-luokalta-4-3-miljoonaa-valtionavustuksia-jaettu>

Opetus ja kulttuuriministeriö. (2019). Opetusministeri Grahn-Laasonen: Kieltenopetus tulee aloittaa yhä aikaisemmin - lisää kielikylpyjä päiväkoteihin - OKM - Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://okm.fi/-/opetusministeri-grahn-laasonen-kieltenopetus-tulee-aloittaa-yha-aikaisemmin-lisaa-kielikylpyja-paivakoteihin>

Rautjärvi, K. (2026). ”Ei vois vähempää kiinnostaa” – Vai voisko sittenkin?: Pitkittäistutkimus murrosikäisten motivationaalisesta orientaatiosta ja oppijaminäkäsityksestä sekä niiden yhteydestä oppilaiden akateemiseen osaamiseen ja toisen asteen koulutusvalintoihin. Turun yliopisto.

Sarvimäki, M., Holvio, A., Kuusiholma-Linnamäki, J., Sulkanen, M., Alasuutari, M., Harju, K., Harjunen, O., Izadi, R., Kalland, M., Laakso, M.-J., Lerkkanen, M.-K., Muthonen, H., Ruutiainen, V., Räsänen, P., Salo, A.-E., Salo, S., Saranko, L., Suorsa, T., Upadyaya, K., & Villanen, H. (2026). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu – Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Service, E. & Laasonen, M. (2019). Lukivaikeuden tausta eri kielissä ja vaikeudet suomalaisilla lukijoilla. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukseen* (s. 81–102). Gaudeamus.

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Children’s reading impairments: from theory to practice. *Japanese Psychological Research*, 55(2), 186–202. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5884.2012.00541.x>

Ståhlberg, L., Hotulainen, R., & Lehto, J. E. (2020). Lukuseulan toimivuus ja luotettavuus peruskoululaisten lukutaidon arvioinnissa. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin, 30(3), 67–84.

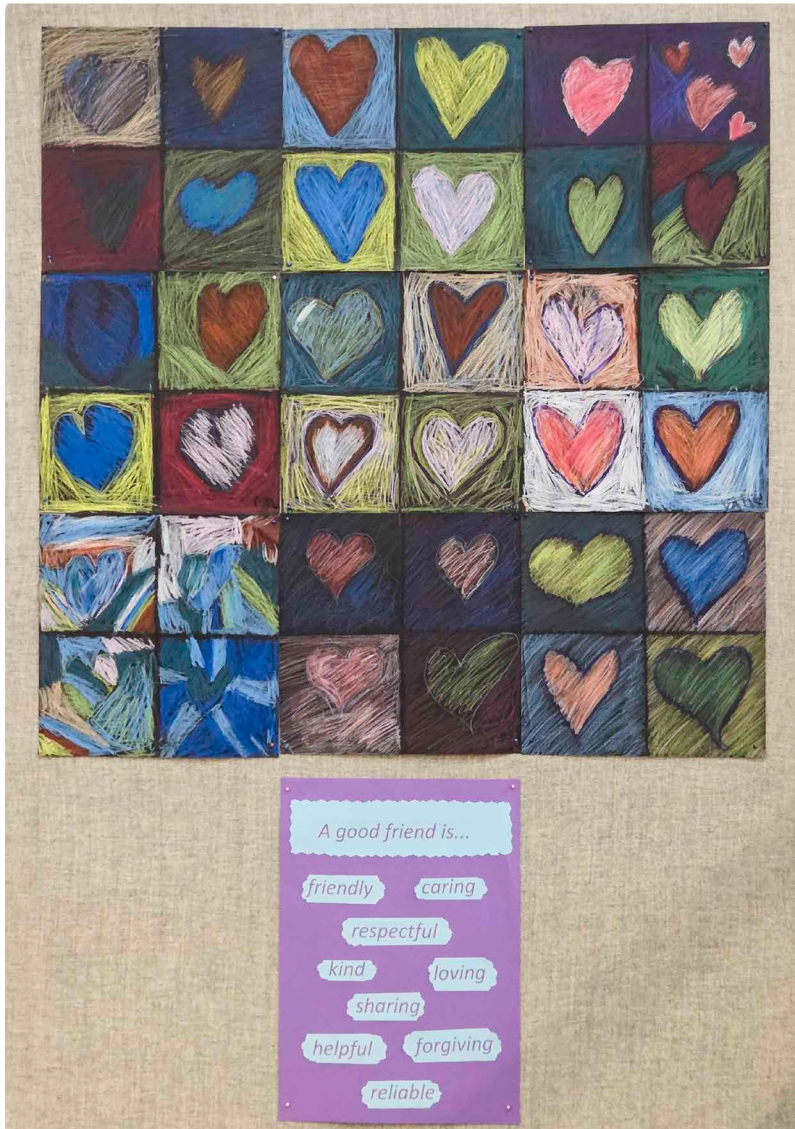
Sundqvist, P., & Sylvén, L. K. (2014). Language-related computer use: focus on young L2 English learners in Sweden. *ReCALL*, 26(1), 3–20. <https://doi.org/10.1017/S0958344013000232>

Tunmer, W., & Greaney, K. (2010). Defining dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(3), 229–243. <https://doi.org/10.1177/0022219409345009>

Ukkola, A., & Metsämuuronen, J. (2023). Matematiikan ja äidinkielen taidot alkuopetuksen aikana – Perusopetuksen oppimistulosten pitkittäisarviointi 2018–2020.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2–40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>



6. Leikki siltana kouluoppimiseen

Aili Helenius

Johan Amos Comenius, didaktiikan eli opetusopin perustaja, tunnustaa: *Kasvattaminen on taiteiden ja taitojen taide, kaikista ammasteista monipuolisin ja merkityksellisin* (Comenius 1961, 37). Vaikka opettajan ammatti Comeniusta seuranneiden neljänsadan vuoden aikana olisi arkipäiväistynyt, ei opettajan työn merkityksellisyyttä voi kyseenalaistaa. *Opettaja tekee koulun*, oli myös yksi Uno Cygnaeuksen, Suomen kansakoulun ”isän” kiteytyksistä.

Syyslukukauden alkaessa uuden luokan vastaanottaminen jännittää opettajaa, mutta varmaan vielä enemmän lapsia. Entiset esikoululaiset ymmärtävät jo, että uuteen tilanteeseen siirtyminen muuttaa koko heidän elämänsä: He ovat kasvamassa aikuisiksi. Luokassa uudet toverisuhteet solmitaan ja saadaan uusia velvollisuuksia. Tehtäviä tarkasteltaessa syntyy vertailua ja työn toimesta oma minäkuva hioutuu. Käsitys itsestään oppijana syntyy lapsella yhteistoiminnassa luokan vertaissuhteiden ja opettajan kanssa. Jokaisen lapsen pitäisi saada itsestään käsitys *hyvänä oppijana* koulutiensä eväiksi ja koko luokan sisäistää halu rakentaa hyvä keskinäinen yhteistyö. Siinäpä on suunnittelua ja tekemistä!

Lukuvuoden alku on etsikkoaikaa: Sitä vaihetta, josta Maria Montessori sanoi: Opettajan pitää ensin ”*lumota lapset*”, että hän saisi luokan toimimaan. Opettaja harkitsee tarkoin

ohjauksen ja opetuksen oikea-aikaisuutta ja näkee ennalta, kuinka se, mitä jollekulle lapselle sanotaan, vaikuttaa koko lapsiryhmään. Lapset sisäistävät odotuksemme heistä. On vaivattava päättään kysymyksellä, *kuinka saa onnistumisen ilon kuulumaan kaikille?* Opettajan oma optimismi vaikuttaa luokan ilmapiiriin, arvoihin ja sääntöihin ja myös siihen millaiseksi muodostuu lasten suhde luokkatovereihin. Yksilöllisen huomion suuntaamisen ja koko luokan ohjauksen kautta opettaja muokkaa maaperän luokassa työskentelylle ja hänen valitsemansa opetusmenetelmät heijastuvat myös lasten suhteiden kehittymiseen.

Opettaja ei näe lasten pään sisään, mutta tietää ennestään, että lasten välillä on suuria eroja: Pyysin kerran esiopetusryhmän lapsia piirtämään kuvan itsestään. Tein sivun kokoisen koosteen lasten omakuvaleikkeistä. Se havainnollistakoon odotettavissa olevaa lasten ajattelun monimuotoisuutta. Muutamia piirroshahmot olivat yksityiskohtaisia, varmalla kädellä ja selkeällä viivalla esitettyjä, mukana oli jonkun taiteellisen sielun vauhdikas esitys, oli tikku-ukkomaisia perusihmisiä, joku aivan pieni kooltaan muiden joukossa sekä pari pääjalokaista, kehonkaavio vielä hakusessa. Käytin tuota kuvakoostetta muistutamaan siitä, kuinka monimuotoisesta joukosta opettajan pitää luoda oppiva yhteisö. Kuva oli havainnol-



lisempi kuin tilasto, joka osoittaa vuodenkin oppimiseroja koulutulokkailla.

Tämä luku käsittelee leikkiä. Leikin tutkijana viettämäni vuosikymmenet ovat vahvistaneet teoriapohjaista vakaumustani siitä, että leikin toiminnalla ja sillä, kuinka lasta on ohjattu aikaisemmissa kehitysvaiheissaan, on suuri merkitys kouluun tulijoiden valmiuksien kehittymiselle. Ajattelin, että olisi hyvä pitää mielessä leikin osuus koulua edeltävän vaiheen

johtavana toimintana. Näkökulmani leikissä tapahtuvaan kehitykseen on osa kulttuurihistoriallisen koulukunnan klassikoiden, L.S. Vygotskin (1933) ja hänen seuraajiensa teoriaa, jossa muutos nähdään vaiheittaisena ja ympäristön edellytysten muovautumana kehityksenä. Kutakin vaihetta erityisesti ilmentävästä ja edistävästä toiminnasta käytetään nimitystä ”johtava toiminta”. Ajatus on, että johtavassa toiminnassa syntyvät seuraavan vaiheen alkuedellytykset. Tämä artikkeli siis väittää, että lei-

kissä kehitetään kouluoppimisen alkuaineet, ja siinä tapahtuu eteenpäin oppimiseen johtava motivaation muutos (ks. myös Bredikyte & Hakkarainen 2023,76). Ajatus on opettajan kannalta kauaskantoinen senkin vuoksi, että leikki tarjoaa hänelle intervention, asioihin puuttumisen, mahdollisuuden.

Lapsen yksilölliset kokemukset ja ominaisuudet voivat alkuopetuksessa vaatia joidenkin kohdalla leikkitaitojen puutteiden korjaamista, mikä ei tapahdu yksilöterapiana, vaan osana opetussuunnitelmaan pohjaavaa opetusta ja luokanopettajan työssään käyttämiä luovia menetelmiä, joihin esimerkiksi draamallinen leikki olennaisesti liittyy. Draama on roolileikin edelleen kehittelyä. Ajatellaanpa esimerkkinä vuorovaikutustaitojen kehittämistä. Draaman tilanteet, joissa lapset valitsevat haluamansa tarinan ja toimivat keskenään rooleissa, antaa opettajalle omakuvapiirroksia syvemmän näköalan siihen, mikä on eri lasten osa ryhmässä. Hän saa kosketuksen lasten vuorovaikutustaitoihin, kielellisiin valmiuksiin, liikunnallisiin ominaisuuksiin jne. Samalla noita taitoja harjoitellaan ja kehitetään. Opettajan ohjaus ja ryhmän tuki luovat jokaiselle lapselle turvallisen tilan, kun he jakavat kokemuksia.

Draamaan liittyvät tarinat ja niihin lasten oma kerronta: Kokenut opettaja luonnehtii sitä, kuinka paljon hän arvostaa tarinahetkiä, sanomalla, että *lapsi suo kuulijoilleen lahjan kertoessaan keksimäänsä tarinaa* (Sormunen 2024; 2000). – Muistan poikani koulun alkamisen ensi viikkojen ehdottoman kohokohdan. Opettaja

oli pyytänyt lapsia tuomaan joitakin pikkuesineitä rekvisiitaksi ja antanut paperiliuskalla vanhempien kanssa valmisteltavaksi kaikkien tunteman lastenrunon: *Hyvää huomenta punahilkka, miltäs nyt maistuisi kahvitilkka?... Leikkutilanne toteutettiin luokassa parien vuoropuheluna. Poika oli vinyt kouluun pikku kupposet. Esineellisen leikin sitominen koulutehtävään yhdisti leikin tutun ilon uuden oppimiseen. Lapsen innostus ja uusi asenne kouluun, yllätti minut vanhempana. Leikin motivaatio kannattelee lasten kiinnostusta edelleen koulun alkaessa ja auttaa erityisesti niitä lapsia, joiden leikit jäivät kesken. Opettajan yhtenä tavoitteena ehkä oli myös lähentää tyttöjen ja poikien myönteisiä suhteita?*

Koululuokassa lapsi tarvitsee oman toiminnan hallintaa. Sitä hän on harjoittanut yhteisleikeissä. Kykyä keskittyä ei nimittäin voi opettaa suoraan vaan ainoastaan merkityksellisen toiminnan kautta. Ellei lapsi ole oppinut ohjaamaan itseään leikitavoitteen mukaisesti, kuinka voisi olettaa hänen pystyvän seuraamaan itsenäisesti opettajan ohjeita. Viime aikoina tutkimusta onkin suunnattu keskittymisen ja itsekontrollin kysymyksiin ja tunnistettu monimutkaisesti toisiinsa liittyvien ominaisuuksien kooste, englanninkieliseltä nimeltään ”the executive functions.” Suomeksi sen voisi kääntää tavoitteellisen toiminnan tekijät. Mukana on sellaisia ominaisuuksia ja taitoja kuin oman toiminnan ja tunteiden hallinta, keskittyminen, aloitteellisuus, suunnitelmallisuus ja työmuisti, olennaisten asioiden tärkeysjärjestys, ajan hallinta, päämäärän hah-

mottaminen, joustavuus ja stressin sieto. Vahvat taidot näissä ennustavat parempaa koulumenestystä, sittemmin opintojen valmistumista, parempaa terveyttä aikuiselämässä, vähemmän rikoksia. (Diamond & Ling, 2016; Bredikyte & Brandisauskien, 2022.)

Siksi on etsitty keinoja noiden hyvien ominaisuuksien vahvistamiseksi varhaiskasvatuksesta alkaen. Australialainen tutkija, pedagogi Rosalyn Muir (2024) teki väitöskirjaansa varten laajan analyysin eri kokeiluissa käytetyistä interventioista. Hänen mukaansa leikki yhtenä menetelmänä on osoittautunut vaikuttavaksi voimaksi itsehallinnan kehittämiseksi. Sen vuoksi pitäisikin tukea ja seurata lasten omatoimisen leikin kehittymistä koulua edeltävinä vuosina ja paneutua vastuunalaisesti niiden lasten integroimiseen ryhmään, joille se ei muutoin helposti onnistu. Koulussa tämä työ jatkuu.

Vielä yksi näkökohta leikin hedelmistä persoonallisuuden kehitykselle: Aikuisten osalta on noussut esiin *toimijuuden* vahvistamisen merkitys työelämässä, opiskelussa ja elinikäisessä oppimisessa (Kulmala & al. 2026). Huomataanko riittävästi, että tuo ”agency” tarttuminen asioihin, saa perustansa varhaislapsuudessa. Aloitteisuus voidaan myös tukahduttaa, jos lapset opetetaan olemaan koskematta asioihin itsenäisesti. Vaikuttavat kokemukset syntyvät erilaisissa tehtävissä ja vuorovaikutuksessa turvallisessa ympäristössä. Leikistä enemmän Liisa Pirosen (2004) toimittamassa teoksessa *Leikin pikkujättiläinen*.

Leikin eri muotoja voidaan soveltaa alkuopetuksessa myös opetusmenetelminä uuden asian valmistelussa, kertaamistilanteissa ja harjoittelua vaativissa oppimistehtävissä. Sähköiset välineet voivat auttaa, mutta myös perinneleikeissä voi löytyä hyviä vinkkejä harjoitella: vaikkapa tik-kumaa, yksi lempileikeistäni. Siihen tarvitaan pienryhmälle osallistujia jokaiselle oma hiekkaan piirretty kotipesä ja vaaksanmittainen puukeppi, jota kukin vuorollaan heittää tarkoituksenaan katkaista toisen alue kahtia, jolloin toinen joutuu hylkäämään kepin jakaman alueen. Maansa puolustaja koettaa ilmassa potkaista keppiä mahdollisimman kauas lisätäkseen maataan. Jos haluaa, voi siirtää uuden alueen turvalliselle puolen kengänmitalla mittaamalla, kuinka monta askelta sai lisää. Kaikkiin oppiaineisiin on mahdollista liittää leikkejä ja yhdessä kehittää uusia.

Koulussa, jossa itse aloitin, oli erityinen oppiaine *laulu ja leikki*. Muistan erityisesti piirileikit ulkona ja voimistelusalissa ja varsinkin perjantai-ilta-päivän vapaan leikkitunnin, jonne sai tuoda mukanaan varusteita, jos harjoiteltiin itse kehiteltyjä esityksiä tai näytelmiä. Alkuopetuksen opettajilla on harvinainen tilaisuus lasten kanssa työskennellessään havainnoida, kuinka leikin motiivi muuttuu vähitellen oppimisen motiiviksi.

Kirjallisuus

Bredikyte', M. & Hakkarainen, P. (2023). Reconstructing the Vygotskian vision of play, learning and development in early childhood. Chapter 4 In A. -C. Faldet, T.-A. Skreftsrud & H.M. Somby (toim.) *Laering i et Vygotsky-perspective: Muligheter og konsekvenser for opplaeringen* (4 ss. 61-83) Cappelen Damm Akademisk.

Bredikyte', M. & Brandisauskiene, A. (2022). Adult Actions Supporting Narrative Playworlds in the Classroom. https://www.researchgate.net/publication/365342549_Adult_Actions_Supporting_Narrative_Playworlds_in_the_Classroom

Comenius, J. A. (1961/1657). *Grosse Didaktik. Neuarbeitet und Eingeleitet von Hans Ahrbeck.* (toim.) VVV.

Diamond, A. & Ling, D. (2016). Conclusions about interventions, programs and approaches improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neurosciens* vol. 18, 34-48.

Kuismala, L., Jääskelä, P. Kuoppala, E., & Kärkäinen, T. (2026) Transformative agency for lifelong learning. *Journal of Further and Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2025.2611933>

Piironen, L (2004). *Leikin pikkujättiläinen*. WSOY.

Sormunen, H. (2000). Työpäiväkirjani sivuilta. Teoksessa A. Helenius, P. Jäälinoja, & H. Sormunen. *Sesam Avaimia esiopetuksen draamapedagogiikkaan*. Atena, 41 – 106.

Sormunen, H. (2024). Draamaleikit vuorovaikutuksen peilinä. Teoksessa A. Helenius. *Leikin juurilla*. Grano, 104 – 117.

Muir, R. (2024). *Developing Self Regulation and Executive Functions in Preschool Children – The SOWATT- Approach*. University of Wollongong, School of Education.

Vygotski. L. (1933). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education* 3, vol 7 no 2, 2016



7. Nivelvaiheen yhteistyö lapsen rinnalla kulkijan silmin

Pauliina Liukkoila

“Tämä yhteistyö on opettanut meille kaikille yhteisöllisyyden ydintä: sitä, että jokainen kuuluu joukkoon ja jokaisella on merkitystä. Se on muistuttanut ihmisyyden tärkeimmistä taidoista – toisen arvostamisesta, välittämisestä ja yhdessä olemisen ilosta.

Kun polku kohti koulua jatkuu, nämä yhteiset kokemukset kulkevat lasten mukana – turvallisina muistoina ja vahvana pohjana uusille kohtaamisille.
“

Työskentelen Rauman Pikkunorssissa varhaiskasvatuksen opettajana. Meillä Pikkunorssissa toiminnan keskiössä on lapsen rinnalla kulkeminen. Toiminnassa pyritään takaamaan se, että tuttu aikuinen siirtyy lapsien vaihtaessa ryhmää heidän mukanaan. Osana rinnalla kulkemisessa on ollut myös yhteistyön tekeminen Rauman normaalikoulun kanssa. Opettajalla on matkan aikana kertynyt vahva tuntemus lapsesta. Lapsituntemuksen avulla voidaan varmistaa varhaisen tuen saaminen, tuen piiriin ohjaaminen, sekä olennaisen tiedon siirtyminen kouluun. Turvalliseksi koettu siirtymä varhaiskasvatuksesta kouluun tukee lapsen oppimista. Siirtymävaiheessa koettu epävarmuus voi heijastua lapsen käyttäytymiseen ja oppimisen haasteisiin. Koulun oppimisympäristön tutuksi tekeminen vahvistaa nivelvaiheen onnistumista. Koen niin, että kouluun liittyviä epävarmuuksia on ollut

vähemmän myös niillä lapsilla, jotka ovat siirtyneet toiseen kouluun kuin yhteistyökouluumme.

Siirtymä esiopetuksesta kouluun on yksi lapsen merkittävimmistä varhaisista nivelvaiheista. Se on kokonaisvaltainen muutos lapsen arkisessa elämässä, oppimisympäristössä sekä lapsen roolissa osana omaa ympäristöään. Siirtymän onnistumisessa nivelvaiheen yhteistyöllä ja sen suunnitelmallisella toteuttamisella on merkittävä rooli. Hyvä yhteistyö varhaiskasvatuksen ja koulun välillä ei synny itsestään vaan se vaatii rakenteita ja toimintatapoja, jotka luodaan yhdessä nivelvaiheen kaikkien toimijoiden kesken. Olen saanut olla mukana alkuopetuksen tiimissä, joka työskenteli esikoululaisten ja ekaluokkalaisten yhteistyön lisäämiseksi. Siellä käytiin läpi nivelvaiheen yhteistyöhön liittyviä asioita ja myös asioita, joita esiopetusvuoden aikana olisi hyvä havainnoida lapsen oppimisessa kouluvalmiuksia silmällä pitäen. Tällainen tiedonsiirtäminen koulun ja esiopetuksen välillä on ollut tärkeää. Itse koen niin, että varhaiskasvatuksen ja koulun opettajien koordinoitulla yhteistyöllä on vahvistettu lapsen kouluun liittyviä valmiuksia sekä turvallista siirtymää esiopetuksesta kouluun. Nivelvaiheen yhteistyöhön liittyy myös haasteita. Yhteistyön merkitys tunnistetaan mutta haasteeksi voivat tulla aikataulut ja muut

yhteistyön tekemiseen tarvittavat resurssit.

“Esiopetusvuoden aikana olemme rakentaneet siltaa varhaiskasvatuksen ja koulun välille monin eri tavoin. Yhteiset juhlat ovat täyttyneet laulusta ja ilosta, liikuntapäivissä on koettu onnistumisen riemua ja digityöpajoissa on opittu uutta yhdessä – ihmetellen ja kokeillen.

Jokainen vierailu koululle on ollut pieni seikkailu. Tutut kasvot ovat alkaneet tulla vastaan käytävillä ja askel askelelta koulusta on tullut lapsille vähemmän vieras ja enemmän odotettu paikka.

*Näiden hetkien ytimessä on ollut jotain vielä tärkeämpää kuin yksittäiset tapahtumat – tunne yhteen kuulumisesta. Yhteiset kokemukset ovat luo-
neet turvaa, rakentaneet luottamusta ja sytyttäneet iloa oppimiseen.*

Lapsille siirtymä ei ole ollut hyppy tuntemattomaan, vaan jatkumo, jossa he ovat saaneet kasvaa osaksi uutta yhteisöä jo etukäteen.”

Yhteistyön tekemisen kannalta on keskeistä osapuolten molemminpuolinen kunnioitus ja arvostus työn tekemistä kohtaan lapsen oppimisen polulla. Nivelvaiheessa merkityksellistä on se, että koulussa koetaan tärkeäksi saada tietoa esiopetukselta ja hyödyntää saatua tietoa opetuksen suunnittelussa ja tuen tarpeeseen vastaamisessa. Tulevaisuudessa tulisi entistä enemmän tuoda esille varhaiskasvatuksen opettajien ja laajemmin varhaiskasvatuksessa työskentelevien pedagogista osaamista, joka luo pohjan lapsen myöhemmälle oppimiselle. Pedagoginen osaami-

nen ja opettajuus on tärkeää lapsen varhaisten taitojen, tietojen ja kehityksen rakentumisessa.

Nivelvaiheeseen liittyvään keskusteluun on liittynyt merkityksen vähätelyä ja tarpeettomaksi kokemista. Oman työni osalta olen kokenut tärkeäksi yhteistyön tekemisen koulun kanssa jo ennen esiopetusvuotta. Yhteistyön tekemisen kautta on mielestäni pystytty varmistamaan lapsen turvallista ja kannattelevaa siirtymää kohti koulua. Nivelvaiheen yhteistyöllä luodaan pohjaa lapsen koulumyönteisyydelle, oppimismotivaatiolle ja turvan tunteelle.

“Pihalla raikuu nauru. Pienet kädet tarttuvat isompiin, jännitys muuttuu rohkeudeksi. Ensimmäiset askeleet kohti koulumaailmaa on otettu. Eikä ne tunnu enää niin suurilta. Ne tuntuivat yhteisiltä.”

Minun matkani rinnalla kulkijana alkoi alle kolmevuotiaiden ryhmästä. Hankkeen kautta aloimme tehdä yhteistyötä lähikoulun ensimmäisen luokan kanssa. Yhteistyö alkoi yhteisillä lukuhetkillä. Koululaiset lukivat pienemmille. Kokemuksena yhteiset hetket olivat merkityksellisiä lapsille, mutta jotenkin se opetti todella paljon yhteisöllisyydestä ja ihmisyydestä. Yhteisten lukuhetkien aikana opittiin toisten huomioon ottamista, sosiaalisia taitoja ja vuorovaikuttamista. Yhteiset lukuhetket ovat jatkuneet tähän päivään saakka. Olemme tehneet yhteistyötä lähikoulun kanssa vuosien varrella monin eritavoin yhteisten oppimishetkien kautta sekä yhteisten tapahtumien kautta. Olemme järjestäneet yhteisiä tapahtumia esiopetuksen ja

alkukasvatuksen kanssa vuosittain muutamia kertoja.

Haluaisin tarkastella nivelvaihetta niin, että lapsen näkökulma olisi kaiken keskiössä ja siihen olen itse esiopetuksen opettajana pyrkinyt. Haluaisin luoda lapsille mahdollisimman myönteisen kuvan koulusta ja kouluun siirtymisestä. Koen oman roolini merkityksellisenä myös perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä. Varhaiskasvatuksesta kouluun siirtyminen on suuri muutos lasten lisäksi myös lapsen perheelle, koska tiivistä yhteistyötä on tehty varhaiskasvatuksessa tuttujen aikuisten kanssa.

Koen tärkeäksi sen, että lapsen osallisuus huomioidaan nivelvaiheessa. Miten lapsi tulee kuulluksi ja nähdyksi? Mitä lapsi ajattelee koulun aloittamisesta? Mitä tunteita ajatus kouluun siirtymisestä herättää? Lapselle tulee antaa aika ja paikka kertoa ajatuksistaan, tunteistaan ja toiveistaan kouluun liittyen. Nivelvaiheen yhteis-

työ ei ole vain yksittäisiä tapahtumia koulun ja varhaiskasvatuksen välillä, vaan niiden kautta rakennetaan pala palalta siltaa kouluun.

Nivelvaiheen yhteistyö vaatii onnistuakseen rakenteellista tukea ja johtamista. Yhteistyö vaatii siihen panostamista ja resurssointia. Kunnallisella tasolla tarvitaan selkeitä siirtymäprosesseja, nimetyt vastuuhenkilöt, yhteisiä koulutuksia ja pitkäjänteistä yhteistyön kehittämistä. Se vaatii merkityksen ymmärtämisen lisäksi siihen sijoittamista ja toiminnan kehittämistä.

“Kun katsoo lasten iloa ja rohkeutta uuden edessä niin voi nähdä, miten merkityksellistä tällainen yhteistyö on. Se ei ole vain tapahtumia kalenterissa vaan se on silta, joka kantaa. Ja sen sillan yli lapset kulkevat yhdessä uteliaina ja luottavaisina. Valmiina seuraavaan uuteen askeleeseen”.

Merkityksellisyyden ymmärtää vasta, kun sen kokee!







II LUKU

NÄKÖKULMIA ALKUOPETUKSEN TOTEUTTAMISEEN

8. Lapsen taidesuhteen vahvistaminen alkuopetuksessa

Serja Turunen

Lapsissa on luontainen luovuus. Katoaako se vääjäämättä aikuistumisen myötä? Miksi se katoaa, mihin se katoaa, milloin se katoaa? Onko koululla osuutensa tässä luovuuden menetysprosessissa? Esa Saarinen on sanonut: ”Ihmisiä, jotka paahtavat täysillä ja joilla on sisäinen hehku päällä, on paljon. Harmi, että he ovat valtaosin alle 7-vuotiaita.” Onko tuo Saarisen mainitsema ikä sattumaa? Tässä artikkelissa kuvailen, kuinka alkuopetuksessa on mahdollista tukea lasten maailmasuhteen ja taidekäsityksen rikkautta, kokonaisvaltaisuutta, luovuutta ja sisäistä hehkuä oikeanlaisella kasvatuksella. Se, mitä alkuopetuksessa teemme luovuuden ylläpitämiseksi ja vahvistamiseksi, voi kantaa hedelmää läpi koulupolun ja koko elämän.

Tarkastelen artikkelissa holistista, kokemuksellista, taiteiden rajoja ylittävää ja oppiaineisiin sitomaton-ta taidekasvatusta alkuopetuksessa. Näkökulmani on lapsilähtöinen. Artikkelini pohjautuu lasten taidekokemuksia käsitelleisiin tutkimuksiini sekä työskentelyyn alkuopettajana ja opettajankouluttajana. Kuvailen artikkelissani alkuopetusikäisiä lapsia kokonaisvaltaisina ja luovina taiteiden kokijoina ja ilmaisijoina sekä opettajien toimintaa mahdollistajina, innostajina ja taidesuhteiden avartajina.

Ainejakoisuuden ylittäminen

Alkuopettajat pyrkivät taideaineiden tunneilla opetussuunnitelmia seura-ten tarjoamaan lapsille monipuolisia mahdollisuuksia esteettisiin havaintoihin, kokemuksiin ja elämyksiin. He kaikki varmasti haluavat vahvistaa lasten esteettistä herkkyyttä ja ilmaisuvoimaa. Mutta mitä taide on ja kuka taiteen määrittää? Tulemmeko useinkaan miettinyeksi lasten tapaa määritellä taidetta? Onko taidekasvatuksemme lapsilähtöistä, integroivaa ja lasten uteliaisuutta ruokkivaa? Alkuopettaja on usein itse luokkan-sa taidekasvattaja useamman, jopa kaikkien taideaineiden osalta, jol-loin hänellä on kaikki mahdollisuudet yhdistellä opetuksensa sisältöjä mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Silti taidekasvatus siroaa helposti van-hasta tottumuksesta ja tuntikehystä noudattaen erillisiksi taideaineiksi, toisistaan irrallisiksi segmenteiksi, joita me aikuiset olemme jo ope-tussuunnitelmien ja materiaalienkin tasolla ennalta määritelleet. Tämä ei vastaa alkuopetusikäisen lapsen ta-paa katsoa, kokea ja ihmetellä maa-ilmaa (kuva 1).

Koulussa rationaalisuus ja estetiikka, tiede ja taide on erotettu toisistaan jo valistuksen ajoista lähtien. Tämä erottelu on yksi niistä seikoista, jotka johtavat siihen, että lasten leik-kimaailma ja aikuisten organisoima koulumaailma jäävät liiksi erilleen



Kuva 1. Ihmettelyä. Mikä on taidetta, kuka taiteen määrittää ja mitä taide lapselle merkitsee?

Integrointi: yhteyksien luomista	Teematyöskentely: sitoudutaan teemaan	Projekti: suunniteltu kokonaisuus
•Elämisen, kokemisen ja osaamisen osa-alueista muodostetaan mielekkäitä kokonaisuuksia	•Ajallinen ja sisällöllinen raja •Kiinnittyy lasten elämään	•Sitoudutaan teemaan •Matkalla olo on tärkeämpää kuin perille kiirehtiminen

Kuvio 1. Integroinnista teema- ja projektityöskentelyyn. Rusasta, Kuusela, Rintakorpea ja Torkkia (2014), s. 68–69 mukailten.

toisistaan. Lapset ymmärtävät, että aikuisille oppiminen on tärkeää, mutta lapset eivät ymmärrä, miksi. Toisaalta lapset tietävät, että leikki on heille itselleen tärkeää, mutta he ajattelevat, että aikuiset eivät sitä ymmärrä. (Rainio, 2010.) Tieteellisen ja taiteellisen maailman välisen raja-aidan ylittämisen yksi keino voisi olla tuntijaosta luopuminen ja kokonaisopetukseen siirtyminen, mutta pienemmilläkin keinoilla, esimerkiksi eheyttämisellä, oppiaineiden integroinnilla, teematyöskentelyllä tai projektioppimisella voidaan lapsen maailmankuvan turhaa pirstomista vähentää (kuvio 1), antaen tilaa lasten holistisuudelle, luovuudelle ja leikkimielelle.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 31) kuvailaan kokonaisopetuksen olevan yksi tapa eheyttää opetusta yhdistelmällä oppiaineita mielekkäiksi kokonaisuuksiksi, ainakin jaksoittain. Eheyttämisen tulee opetussuunnitelman mukaan olla lapsilähtöistä ja perustua lasten kiinnostuksen kohteisiin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 31) kuvailaan kokonaisopetuksen olevan yksi tapa eheyttää opetusta yhdistelmällä oppiaineita mielekkäiksi kokonaisuuksiksi, ainakin jaksoittain. Eheyttämisen tulee opetussuunnitelman mukaan olla lapsilähtöistä ja perustua lasten kiinnostuksen kohteisiin.

Alkuopetusikäisten lasten holistinen tapa olla maailmassa

Kaikki kasvatusyötä tekevät poh-

jaavat toimintansa johonkin ihmiskäsitykseen, joko tietoiseen tai tiedostamattomaan. Holistinen, oppiainerajat ylittävä taidekasvatus perustuu luonnollisestikin holistiseen ihmiskäsitykseen. Ei voida ajatella, että taide resonoi ainoastaan ihmisen yksittäisen olemuspuolen kanssa, vaan ihminen on aina taiteen kohtaamistilanteessa läsnä kokonaisena ja kokonaisvaltaisena.

Rauhalan mukaan kasvatus nähdään usein liian kapeasti lähinnä tiedollisesta ja taidollisesta aspektista käsin, johtuen siitä, ettemme ole riittävällä tasolla selvittäneet, mitä ihminen on. Rauhala nostaa kasvatuksen tärkeiksi alueiksi vaikkapa tunteet, arvot, henkiset kokemukset, vastuuntunnon, elämäkelpoisuuden, persoonallisen tyydytyksen, elämänilon ja elämän kunnioittamisen, ylipäänsä ihmisen moniulotteisuuden ja kokonaisvaltaisuuden huomioimisen (Lehtovaa- ra 2007, 596-597; Rauhala 1992, 11.)

Merleau-Pontyn mukaan ihminen on perustavanlaatuisesti kehollinen olento, kehonsa kautta yhteydessä maailmaan ja suuntautuneena maailman ilmiöihin. Keho on ihmisen tapa olla maailmassa ja ilmaista itseään. (Merleau-Ponty 2012/1962, 64.) Kehomme tarjoaa perspektiivin maailmaan, se on mielen välttämättömän toimintakenttä. (Rauhala 1992, 112). Erityisesti taideaineiden opetuksessa pitäisi painottaa niiden kehollisuutta ja ilmaisullisuutta, eikä pyrkiä sovittamaan taideaineiden opetusta tietoaineille tyypillisiin kehyksiin. (Juntunen 2009, 246, 256). Alkuopetusikäinen lapsi on voimakkaasti kehollinen ja ilmaisuvoimai-

nen. Tätä luontaista kehollisuutta tulisi alkuopettajan vaalia sisällyttämällä taidekasvatukseen monipuolisia kehollisia maailman kohtaamisen ja itsensä ilmaisemisen tapoja, kuten tanssia, draamaa, improvisaatiota ja muotoilua.

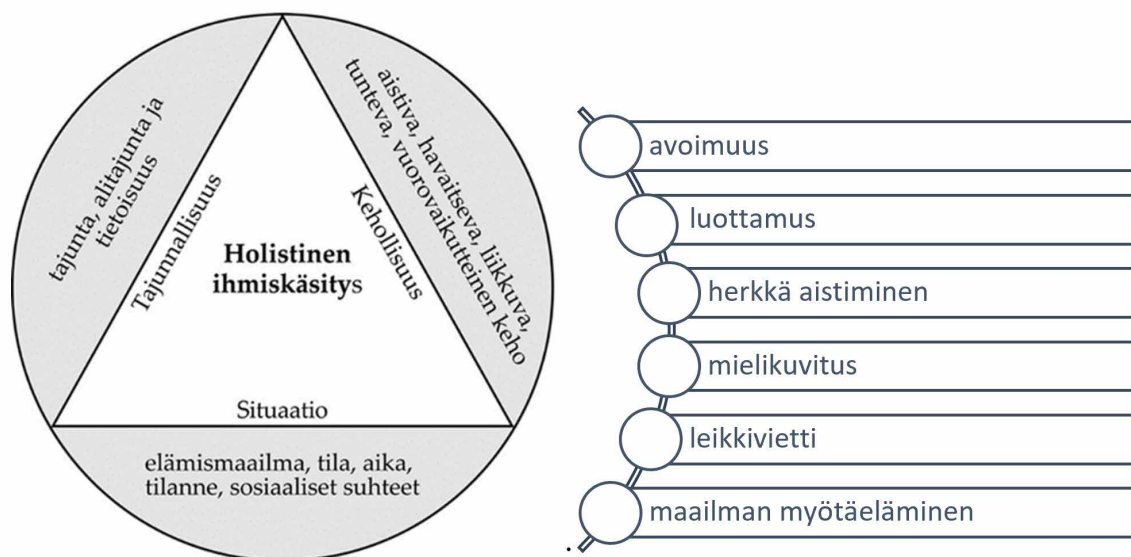
Tajunta on olemassaolomme kokemuksellinen, tunteva ja ymmärtävä puoli. Se suuntautuu maailmaan ja muodostaa kohtaamistamme ja kokemistamme ilmiöistä merkityssuhteita. Näistä merkityssuhteista rakentuu maailmankuvamme ja käsityksemme itsestämme. (Rauhala 2005b, 29–30; 1992, 93.) Ihmisellä on henkisenä olentona erityinen mahdollisuus ottaa omat affektinsa tietoisesti tarkastelu kohteiksi ja myös jakaa niitä muiden kanssa. (Rauhala 1989, 54–56.) Alkuopetusikäinen lapsi yleensä mielellään pohtii ja pyrkii sanallistamaan taidekokemuksiin ja taiteellista työskentelyään. Alkuopettajan onkin tärkeää kuunnella lasta ja auttaa häntä reflektoimaan ja jakamaan kokemuksiaan. Jotta lapsen todellinen tajunnansisältö tulisi näkyväksi ilman väliintuloja, häntä kannattaa myös saduttaa (ks. Karlsson, 2012) tai muulla tavoin kerätä hänen kertomuksiaan muistiin.

Situationaalisuus tarkoittaa sitä, että olemme elämäntilanteemme kautta maailmaan kietoutuneita. Situaatioomme kuuluu kaikki se, mihin olemme suhteessa, kuten ympäristö, ihmiset ja arvomaailma. Meitä voidaan ymmärtää vain maailmayhteytemme kautta. Elämme aina jossain tiettyssä ajassa, kulttuurissa ja elämäntilanteessa. (Rauhala 2005b, 39 – 40.) Kulttuurisen kasvatuksen yksi

keskeisiä tehtäviä on lapsen vastaanottovalmiuden kehittäminen. (Rauhala 2005a, 88.) Lapsen maailmasuhde alkaa usein alkuopetuksiän jälkeen vähitellen sulkeutua, avoimuus uutta ja erilaista kohtaan saattaa iän karttuessa heiketä. Siksi alkuopetus on lasten maailmankuvan ja taidesuhteen rikastamisen keskeistä aikaa. Luottamuksellinen suhde opettajaan ja vertaisryhmään ovat avainasemassa uteliaisuuden ja vastaanottovalmiuden ylläpitämisessä ja kehittämisessä.

Edellä kuvatut ihmisenä olemisen kolme puolta: kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus kietoutuvat toisiinsa kokonaisuudeksi, jonka osia ei ole järkevää tarkastella tai kasvatata irrallaan toisistaan. Ihminen ei ole palapeli, vaan syntymästään asti valmis kokonaisuus. Ihmistä ei voi mielekkäästi tarkastella irrallaan siitä maailmasta, jossa hän elää. Kuvion 2 olen muodostanut Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen olemuspuolista kuvaamaan ihmisyyttä kokonaisuutena. Rinnalla kulkeva helminauha puolestaan kuvaa Reijo Wileniuksen käsitystä lapsuudelle tyypillisistä piirteistä, jotka suuresti pohjautuvat Deweyn kasvatusajatteluun.

Mitä nuoremmasta lapsesta on kyse, sitä holistisemmin hän yleensä kokee itsensä ja ympäröivän maailman. Alkuopetusvuosina lapsissa on monia sellaisia ominaisuuksia, jotka edesauttavat luontevan ja omaperäisen taidesuhteen muodostumisesta. Mielekkäällä taidekasvatuksella on mahdollista ylläpitää lapsuudessa korostuvia ihmisyyden osa-alueita ja niiden välisiä suhteita sekä estää



Kuvio 2. Vasemmalla: Holistinen ihmiskäsitys Rauhalaa mukaillen. (Turunen, 2016, s. 34). Oikealla: Lapsuuden tyypillisiä piirteitä. (Wilenius 2002, 30.)

luontaista luovuutta ja herkkyyttä köyhtymästä. ”Jos kaikkien lapsille tyypillisten piirteiden annetaan kadota, tulee meistä sisäisesti köyhiä aikuisia, vähemmän inhimillisiä”. (Wilenius 2002, 30.) Wileniuksen määrittelemät lapsuuden tyypilliset piirteet (kuvio 2) voidaan nähdä erityisen hedelmällisenä maaperänä avoimelle ja moniaistiselle taiteen kokemiselle sekä rikkaalle, luovalle ja leikkilliselle taiteelliselle toiminnalle alkuopetuksessa.

Lapsilähtöisyys taidekasvatuksessa

Lapsilähtöinen taidekasvatus lähtee liikkeelle ajatuksesta, ettei meidän tarvitse erikseen opettaa lapsille taiteen kohtaamisen tai taiteilijuiden tapoja, vaan ne ovat jo lapsissa

itsessään. Voimme taidekasvattajina oppia lapsilta yhtä paljon kuin lapset voivat oppia meitä. Avainsanoja ovat yhdessä ihmettely, uteliaisuus ja kokeilu. Kuvio 3 esittää sellaisen humanistisen lapsikäsityksen, joka alkuopettajan olisi hyvä omaksua niin taidekasvatukseen kuin ylipäänsä alkuopetuksen lähtökohdaksi.

Lapsuus on nähty matkana kohti aikuisuutta, sosiaalisuutta, yhteiskunnallista toimijuutta ja ”valmiutta” ihmisenä. (Alanen, 2009, 14, 17; Karlsson 2012, 31; Varto 2008). Varhaiskasvatussuunnitelmista ja perusopetuksen opetussuunnitelmista heijastuva lapsikäsitys on onneksi pikkuhiljaa muuttumassa hoivattavasta ja huolehdittavasta kasvatus-toiminnan kohteesta kohti kompetenttia ja aktiivista toimijaa, jolla on oma roolinsa yhteiskunnassa. Taide-



Kuvio 3. Humanistinen lapsikäsitys

kasvatuksen näkökulmasta tämä tarkoittaa, että lapsi on jo valmis taiteilija kaikilla taiteen sektoreilla. Hänen ei tarvitse erikseen kasvaa taiteilijaksi. Tuottaapa lapsi kuvaa, ääntä tai liikettä, se on lapsen sisäisen taiteilijuuden ilmenemismuoto. Totta kai niin lapsen kuin aikuisenkin taiteilijuus kehittyy taiteessa toimimisessa, mutta millään tavalla keskeneräistä se ei ole.

Lapsi on nähtävä aktiivisena toimijana ja oman elämänsä rakentajana (Virkki 2015.) Taidekasvatuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin on syytä tapahtua vuorovaikutuksessa lasten kanssa, kysyen, kunnioittaen ja toinen toistaan arvostaen. Aikuisen tehtävänä on antaa lapsen taiteelliselle toimijuudelle riittäviä

ja mahdollisimman avoimia toteutumismahdollisuuksia. Liian tarkat, taideaineiden vanhastaan määrittämät raja-aidat taiteen ilmenemiselle ja toteuttamiselle voisi hylätä. Musiikillinen, kuvallinen ja kehollinen ilmaisu tarvitsevat tilaa alkuoppilaan jokaisessa koulupäivässä, ihan minkä tahansa oppiaineen tunnilla, jos opetuksen rakentaminen tuntikehyksen varaan on ylipäänsä opettajan mielestä mielekäästä. Periaatteen toteuttaminen ei lopulta ole edes vaikeaa, vaan rikastaa niin opettajan kuin oppilaankin elämää, keventää ja merkityksellistää koulupäivää ja tuottaa esteettistä mielihyvää, joka on yksi keskeinen hyvinvointia lisäävä tekijä koululaisten arjessa.

Lapsi on oman elämänsä paras asian-

tuntija, lapsen kokemusta tulee osata arvostaa. (Karlsson 2012). Lasten kokemusten ja ajattelu- ja toimintatapojen kysymistä ei aina ole osattu pitää merkityksellisenä. On ajateltu, että aikuiset tietävät paremmin, mikä lapsille on hyväksi ja miten asioita ”kuuluu” tehdä. Tähän myös opetussuunnitelmien laatiminen pitkälti perustuu. Lasten ei nähdä olevan asiantuntijoita edes asioissa, jotka koskevat heitä itseään. Lapsia ei osallisteta päätöksentekoon, koska ajatellaan, etteivät he vielä osaa ymmärtää omaa parastaan. (Karlsson 2012; Turunen 2016.) Taidekasvatuksessa tällainen aikuislähtöinen ajattelutapa on erityisen järjetön. Lapsen on tärkeää saada tutustua rauhassa esteettiseen ympäristöönsä ja itseensä ilmaisijana, sekä tehdä taidetta koskevia valintoja, kokeiluja ja omaperäisiä ratkaisuja.

Lapsilähtöisessä taidekasvatuksessa on olennaista saada näkyviin lasten tapa ajatella, kokea, aistia maailmaa ja elää maailmassa. Lapset voidaan osallistaa omaa esteettistä ympäristöään koskevaan suunnitteluun ja kehittämiseen. Taidekasvatus soveltuu kaikista koulukasvatuksen sisältöalueista parhaiten juuri lapsilähtöiseen työskentelyyn, siihen, että lapsella on mahdollisimman vapaasti mahdollisuuksia taiteelliseen itseilmaisun, mielikuvituksen käyttöön ja luovuuteen. Tähän hyvää mallia voisi ottaa esimerkiksi Reggio Emilia-pedagogiikan tavasta tarjota välineitä ja tilaisuuksia, joista lapsilla on mahdollisuus valita itselleen luontaisia ilmaisukanavia.

On nurinkurista vähentää jatkuvasti

koulujen taideaineita ja tarjota sitten lisääntyviin ongelmiin hoitomuotona musiikki- ja taideterapiaa. Tunteiden oppimisen paras aikakausi on peruskouluiässä. Tietojen osalta riittäisi, että koulu antaisi lapsille väylät ja välineet tietojen hankkimiseen. ”Osaa-miskulttuuri on jatkunut kouluissa jo liian kauan, nyt olisi jo tuntemiskulttuurin aika”, painottaa Sallamaa (2000, 710.) Tunne-elämyksiä syntyy erityisesti taideaineiden tunneilla, mutta niihin ei useinkaan tavoitteellisesti pyritä eikä niitä käsitellä, vaan opittavat tiedot ja taidot vievät taidekasvatuksessakin päähuomion. Hepburn (1991, 209–210) uskoo, että tunne-elämämme kehittymistä kykenee tehokkaimmin ohjaamaan laadukas, emotionaalisesti rikas taideteos tunteiden kohteena. Taiteen avulla voidaan hänen mukaansa saavuttaa uudenlaisia, rikkaampia ja elävämpiä tunnekokemuksia sekä tulkitta tunne-elämyksiä yhä tarkemmin.

Olisi aika herätä pohtimaan ongelmien ennaltaehkäisyn keinoja, lasten tunne-elämän rikastamista ja tunteiden käsittelytaitojen kehittämistä jo ennen ongelmien kasaantumista, jotta koulu voisi olla luomassa lapsille akateemisen uran ja menestyksen lisäksi hyvän inhimillisen elämän perustaa: elämän hallinnassa välttämättömiä taitoja, esimerkiksi itse-tuntemusta, tunneälyä, herkkyyttä ja empatiakykyä.

Lapsilähtöisen taidekasvatuksen menetelmiä

Taidekasvatuksen tulee olla säännöllistä ja sille pitää antaa aikaa. Aikui-



Äänimaisema,
musisointi



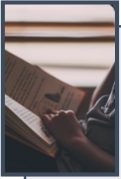
Maalaaminen,
piirtäminen, muotoilu



Luova liike, tanssiminen



Draama, improvisaatio,
leikki



Tarinointi, satuilu,
runoilu



Keskustelu

Kuvio 4. Lasten taiteellisen ilmaisun ja taidekokemusten jakamisen keinoja

sen tulee varoa ohjaamasta liikaa ja asettamasta lasten kokemuksia liian ahtaaseen karsinaan

Lapsille voi antaa erilaisia mahdollisuuksia kuvailla kokemuksiaan. Näin he voivat löytää itselleen mielekkäitä kokemuksen jakamisen ja ilmaisun keinoja, joista kuvioon 4 on koottu muutamia.

Maalaaminen, piirtäminen, muotoilu: Alkuopetusikäiset lapset nauttivat usein kuvallisesta ilmaisusta ja visuaalisten tarinoiden tuottamisesta. Tuotokset heijastelevat lapsille merkityksellisiä asioita. Taiteen kokeminen ja tuottaminen auttavat lasta näkemään maailman toisin silmin. Taide tarjoaa siivet, joilla voi kulkea ajasta, paikasta ja tunnelmasta toiseen. Kasvattajan tehtävänä on vahvistaa lapsen myönteistä käsitystä itsestään kuvantekijänä. (Rusanen, Kuusela,

Rintakorpi & Torkki, 2014, 11, 52 – 54.)

Lapset kokevat musiikin tai sadun usein esimerkiksi väreinä, maisemina, tapahtumina tai ihmisten välisinä suhteina. (Turunen 2016; Granö & Turunen 2022). Osa lapsista on vahvasti visuaalisia ja ikään kuin näkee musiikin tai sadun. Heille kuvallinen ilmaisu on luonteva kokemuksen käsittelyn ja jakamisen muoto. Kuvapastelliliidut, hiilet tai vaikkapa savi tai muovailuvaha ovat monesti ”tappuisampia” ja ilmaisuvoimaisempia materiaaleja kokemusten kuvailuun kuin kynät, varsinkin jos työstäminen tapahtuu vaikkapa musiikin kuuntelun tai videoinstallaation katselun aikana. Aikataiteista, kuten musiikista, teatterista, tanssista tai saduista lapset piirtävät mielellään jälkeinpäin kuvasarjoja joko yksin tai pienissä ryhmissä ja kertovat sitten kuvasar-

jojensa avulla kokemuksistaan. Tämä on sopinut kokemukseni mukaan erinomaisesti esimerkiksi konsertti- tai teatteriretken purkamiseen.

Äänimaisema, musisointi: Lap- sen maailmassa musiikki voidaan nähdä leikin ja fantasian tilana, joka ruokkii tunne-elämyksiä ja ajattelun prosesseja. Hyvä ja turvallinen musiikillinen kasvuympäristö herkistää lasta kuunteluun ja rohkaisee musiikilliseen ilmaisuun. Musiikki kutsuu kehoa liikkeeseen. (Ruokonen 2009, 22–29.) Alkuopetusikäiset lapset lähtevät mielellään musiikkiteosten mukaan laulaen, soittaen tai muuten äänimaisemaan yhtyen. Musiikki tai muut äänellisen ilmaisun muodot voivat toimia myös erilaisten taidekokemusten kuvaamisen välineinä. Lapset voivat helposti kuulla kuvan tai sadun äänimaisemana. Kuvan tai sadun ihmiset ja eläimet ehkä ään- televät, luonto tai rakennettu ympäristö tuottavat myös lasten mieliku- vissa monenlaisia ääniä (ks. Granö & Turunen 2022). Samalla tavoin kuin lapset mielellään kuvaavat musiikkia visuaalisesti, he kuvaavat myös kuvaa tai vaikkapa satua äänimaisemana tai musiikkina. Äänimaisemia voi tallen- taan ja niistä voi keskustella jälkeen- päin. Mitä äänet ilmaisevat, mistä ne kertovat, miten ne syntyivät? Miten ne liittyvät kuultuun satuun tai kat- seltuun kuvaan?

Tarinointi, satuilu, runoilu: Sadut, runot ja kertomukset ovat alkuo- petusikäisille luontevia kokemuksen kuvauksen tapoja. Ne puhuvat lasten kieltä. Sadutuksen on alun perin kek- sinyt VTT Monika Riihelä ja sen ke- hittäjiä ovat KT Liisa Karlsson sekä

lukuisat lapset ja aikuiset Suomessa ja maailmalla. Menetelmässä sadut- taja sanoo sadutettavalle tai sadutet- taville seuraavan instruktio: ”Kerro satu tai tarina. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat.” (Karlsson, 2012; Riihelä 1991). Koko luokan yhteissa- dutus on kokemukseni mukaan hyvä keino kollektiivisen kokemuskuvauk- sen tallentamiseksi vaikkapa musiikin kuuntelun tai kuvan katselun jälkeen. Näin syntyneen sadun voi mainiosti myös kuvittaa.

Tapauskertomus: Musiikista sa- duksi. Kuuntelimme ekaluokan kans- sa musiikkiteoksen *Faunin iltapäivä latioilla maaten, silmät kiinni (imp- reSSIONISTINEN musiikki toimii usein täl- laisissa harjoituksissa)*. Kuuntelun pää- tettyä sadutin luokan kollektiivisesti. Jokainen sai vuorollaan jatkaa tarinaa kuten halusi, kirjoitin satua kertomisen aikana tekstinkäsittelyohjelmalla. Luin sadun lopuksi luokalle ääneen. Lapset saivat tässä vaiheessa vielä korjata tai muuttaa itse tuottamiaan sadun kohtia. Luin sadun uudelleen ääneen kehottaen lapsia lähtemään liikkeelle haluamassaan kohdassa ja ottamaan osaa satuun. Lapset ottivat sadusta itse keksimiään tai muuten vain va- litsemiaan roolihahmoja, demonstroi- vat ja improvisoivat niiden toimintaa, kohtaamisia, ilmeitä ja eleitä. Ei hai- tannut, vaikka useampi oppilas otti saman roolihahmon. Lapset pyysivät lukemaan sadun useampaan kertaan, jotta saivat ottaa eri rooleja. Lopuksi annoin lapsille paperia ja kuivapastel- liliidut. Jokainen lapsi kuvitti itse tuot- tamansa kohdan sadusta. Kaikkiaan prosessiin kului yksi koulupäivä, joka

*katkesi välillä välitunteihin, mutta jatkui sitten taas luontevasti. Satu tu-
lostettiin tekstinä ja kuvitus laitettiin
tekstikatkelmien rinnalle luokan sei-
nälle. Satua esiteltiin rinnakkaisluokal-
le, koulukummeille ja arviointikeskus-
telujen yhteydessä omille vanhemmille.
Luokka oli hyvin ylpeä sadustaan. Sa-
dun hahmot jäivät joksikin aikaa elä-
mään leikkeihin ja pulpettivihkoihin,
kunnes hiljalleen vaipuivat unholaan.*

Draama, improvisaatio, leikki:

Draaman erityisyys on toimiminen todellisen ja fiktiivisen maailman vä-
lillä. Lapsi kokee uutta ja luo uusia
merkityksiä. Todellinen tila muuttuu
sopimuksesta kuvitteelliseksi tilak-
si ja todellinen aika kuvitteelliseksi
ajaksi. Draamaleikki yhdistää ohja-
tun draaman ja roolileikin. Draama
on työskentelytapa, jolla on suotuisa
vaikutus kykyyn keskittyä ja toimia
pitkäjänteisesti. Se vahvistaa toimi-
joita sosiaalisemmiksi, vastavuoroi-
semmiksi ja empatiakykyisemmiksi.
(Toivanen, 2009, 30 – 35.) Taideko-
kemuksesta koottua sadutusta voi
mainiosti käyttää improvisaatioteat-
terin tai draamaleikin pohjana (kuten
jossain määrin tapahtui edellä kuvaa-
massani Faunin iltapäivä -tapausk-
vauksessa). Lapsille voi jakaa rooleja
tai he voivat lähteä vapaaseen imp-
rovisaatioon haluamassaan sadun
kohdassa. Lapset voivat kirjoittaa
taidekokemuksistaan näytelmä- tai
animaatiokäsikirjoituksia vaikka-
pa koulukummien kanssa, jos oma
kirjoitustaito ei vielä riitä. Leikkiin
lapset lähtevät luontevasti minkä ta-
hansa taidekokemuksen pohjalta, jos
heille tähän annetaan mahdollisuus ja
ehkä joitain leikkivälineitä tai muuta
innostavaa ohjausta kuvitteelliseen

leikkimaailmaan. Esimerkiksi pehmo-
leluja, keppi-, sormi- tai käsinukkeja
tai pieniä figuurihahmoja kannattaa
säilyttää luokassa jatkuvasti saatavilla
 Ilmaisuleikkejä varten.

Luova liike, tanssiminen: Lapsen
omaehtoinen liike on luovaa ja tutki-
vaa. Aikuisen ohjaama luova liikunta
lähtee lapsen luontaisesta liikkeestä,
leikistä ja yhdessä tekemisen ilosta.
Luova liikunta ei perustu ensi sijassa
aikuisen jäljittelylle. Luova liikunta ja
tanssi on kuin sadutusta ilman sa-
noja. Lapselle kehon kieli on välitön
tapa ilmaista tunteita ja kokemuksia.
Kehollinen ilmaisu ja tanssi tuovat
elämään virtaa. Tanssihetkeen liitty-
vät luontevasti rytmi, musiikki, tari-
nat ja draama. (Anttila 2006.) Monet
alkuopetusikäiset lapset lähtevät vie-
lä melko helposti liikkeeseen, tans-
silliseen ilmaisuun, dramatisointiin
tai muuhun keholliseen ilmaisuun.
Tällöin luokassa täytyy olla turval-
linen ilmapiiri, joka tarkoittaa oppi-
laiden läheistä, luottavaista suhdetta
opettajaan ja toisiinsa. Tutkimuksis-
sani ja opetustyössäni olen huomau-
nut, että vaikkapa viidesluokkalaisille
kehollinen ilmaisu on usein ahdistaa-
vaa erityisesti silloin, jos liikeilmaisu
ja dramatisointi eivät ole olleet sään-
nöllisinä ilmaisumuotoina läpi koulu-
vuosien.

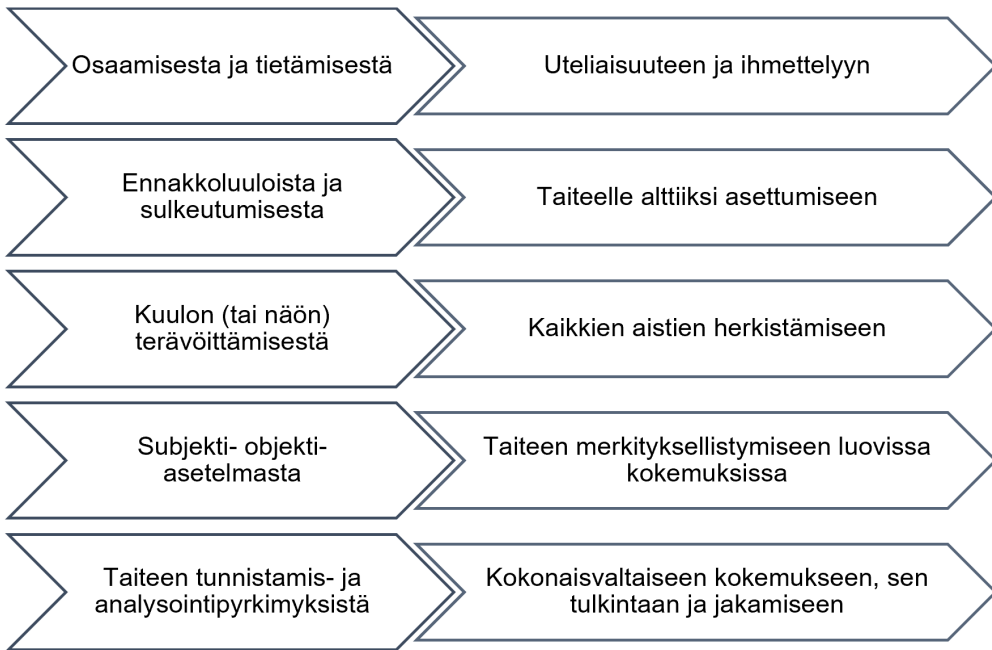
Omissa luokkahuoneissani olen
usein pyrkinyt asettelemaan pulpetit
esim. kehäksi luokan reunoille, jol-
loin keskelle jää tilaa tanssille, imp-
rovisaatiolle tai muulle ilmaisulliselle
toiminnalle ilman erillisiä järjestelyi-
tä. Minulla on ollut koululuokkia, jot-
ka ovat pitäneet rauhallisesta instru-
mentaalimusiikista silloin, kun pitää

keskittyä johonkin rutiininomaiseen, kuten kirjainhahmojen harjoitteluun. Vaikkapa barokkimusiikki tai impressionistinen musiikki on ollut tähän sopivan rauhoittavaa. Lapset ovat mielellään tanssahdelleet ja pyörähdelleet läpi tyhjän keskilattian, kun ovat matkalla teroittamaan kynää tai käymään vessassa, tai muuten vain kokeneet tarvitsevansa vähän liikettä ennen kuin jatkavat työtään. Korillinen huiveja keskellä tyhjää tilaa on houkutellut joskus koko luokan liikkeelle musiikin mukana. Pienen vapaamuotoisen musiikkiliikunnan jälkeen jaksaa taas hetken ajan ”tylsää” työtä. Kun tällaiseen ilmaisuun on totuttu alkuopetusvuosina, toimii se oikein hyvin vielä kolmannella ja neljännelläkin luokalla.

Keskustelu: Taidetta koskeva keskustelu on eri asia kuin haastattelu, ja myös erilainen kuin perinteinen opetuskeskustelu. Kasvattajalla ei voi olla käsitystä siitä, mitä kohti keskustelu on menossa. Keskustelun on annettava virrata melko vapaasti. Opettajan tehtävä on esittää lapsille jatkokysymyksiä ja houkutella heitä kertomaan kokemuksistaan tarkemmin. Alkuopetusikäisillä lapsilla ei vielä yleensä ole lukkoja taidekokemuksista keskusteluun, he eivät vielä arastele jakaa kokemuksiaan ja ”värittää” niitä mielikuvituksensa siivin. Opettajan on tärkeää muistaa ja muistuttaa lapsillekin, ettei ole olemassa oikeita tai vääriä tapoja kokea ja kuvailla taidetta. Isossa luokassa voi toki olla hankalaa käydä sellaista keskustelua, jossa jokainen saisi äänensä kuuluviin. Tällöin lapsia voi harjaannuttaa keskustelemaan taidekokemuksista pienemmissä ryhmis-

sä. Edellä mainituista keinoista vaikkapa kuvallisen ilmaisun keinot tai sadutus voivat toimia kokemuksista keskustelemisen tukena. Monessa luokassa on myös tunnekortteja tai muuta vastaavaa materiaalia, jota keskustelussa voi hyödyntää. Tunnekorttien ongelmaksi olen joskus kokenut, että ne tarjoavat liian valmiita keinoja kokemusten purkuun. Toisaalta ne voivat rikastuttaa lasten kielellisiä valmiuksia sellaisissa tapauksissa, joissa sanavarasto on vielä pieni.

Tapauskuvaus: Kuuntelin minulle vieraan eskariyhmän kanssa teososia balettimusiikista Ruma ankanpoikana (ks. Granö & Turunen 2022). Ryhmä oli jaettu kahdeksi pienryhmäksi. Noin puolella lapsista äidinkieli oli muu kuin suomi. Lapset piirsivät kuuntelun aikana, ja kuuntelun tauottua keskustelimme kokemuksista. Lapset toivat piirroksissa ja keskusteluissa esiin oman elämänsä tärkeitä ulottuvuuksia, ystävyyss- ja perhesuhteita sekä itselleen tärkeitä paikkoja, he kuvailivat myös monia tunteita ja tunnelmia. Jos sanoja ei ollut, lapset ottivat kuvien lisäksi käyttöön ilmeitä ja eleitä. Ensimmäisessä ryhmässä lapset hassuttelivat ja nauroivat, toisessa keskustelu oli vakavampaa, käsiteltiin yksin jäämisen ja kuoleman pelkoja, joita musiikin kuultiin ilmentävän. Vaikeisiin aiheisiin saatiin etäisyyttä, kun ne olivat musiikin kertomaa, eivätkä välttämättä perustuneet omakohtaisiin arkielämän kokemuksiin. Molemmat keskustelut olivat antoisia ja lapset löysivät kokemuksistaan yhteyksiä kuultuun musiikkiin. Koin kunnia-asiana sen, että lapset avautuivat minulle, vieraalle tutkijalle. Vielä syvemmälle



Kuvio 5. Holistinen taidekasvatus (Turunen, 2016.)

keskusteluissa olisi luultavasti päästy, jos toiminnan toteuttaja olisi ollut heidän oma opettajansa, joka on lapsille tuttu ja turvallinen aikuinen.

Holistinen taidekasvatusmalli

Lapsille mielekkään, kokemuksellisen ja kokonaisvaltaisen taidekasvatuksen ydin on suunta omakohtaisuuteen: pyrkimyksenä säilyttää ja vahvistaa lapsille luontaisia taiteen kohtaamisen tapoja (kuvio 5.) Varto (2007) on tiivistänyt sen seuraavasti: ”Niinpä (1) herkkyyys maailmalle, (2) rohkeus hetkelle ja (3) toisen kohtaaminen ovat taitoja, joita voi oppia seuraamalla.” Tavoitteena voidaan nähdä, että lapsi ei alkuopetusvuosien jälkeen ole oppinut sanomaan: en osaa, en tiedä, en uskalla, ei kiin-

nosta.

Seuraavassa nostan esiin joitakin holistisen taidekasvatusfilosofian keskeisiä piirteitä (Turunen, 2016). Olen viitannut lyhyesti fenomenologiin filosofiin ja kuvaillut sen jälkeen, mitä kukin holistisen taidekasvatuksen ydinmerkityksistä voisi käytännössä tarkoittaa.

Aistien tarkentaminen. Ihmisruumiin tutkimus on opettanut meitä erottelemaan aistilaatuja, vaikkapa nähtyä ja kuultua toisistaan. Alkuperäisessä havainnossa tällaista aistien erottelua ei tapahdu, vaan se on holistinen laadultaan. (Merleau-Ponty 2012/1996.) Lapsi tuntuu kohtaavan; kuvataiteen ei vain nähden, musiikin ei vain kuullen, vaan kaikki aistit avoimina. Hän saattaa kuulla kuvan, nähdä musiikin tai tuntea sen ihollaan. Alkuopetuk-

sen taidekasvatuksen tulisi vaalia tätä lapsille luonnollista ominaisuutta. Opettajan on hyvä esimerkiksi kuvaa katsottaessa kysyä, mitä koet, sen sijaan, että kysyisi mitä näet. Näin hän ei tule ohjanneeksi lasta yksipuoliseen aistimiseen, vaan antaa lapselle mahdollisuuden kokea taideteos kaikilla aisteillaan.

Kokonaisena oleminen. Ruumis on näkökulmamme maailmaan, maailma ja ruumis ovat samaa ainetta. (Merleau-Ponty 2012/1962). Ruumis ja maailma kantavat toinen toisiaan. (Dufrenne 2000, 33). Lapsi aistii taiteen koko olemuksellaan. Kokemuksessa taide, maailma ja lapsi sulautuvat yhdeksi kokonaisuudeksi, jossa ei ole subjektia ja objektia. Lapsi voi kokea, kuinka musiikki tai kuva vaikuttaa häneen, jolloin taideteos on ikään kuin vaikuttajana ja lapsi vaikuttettavana, tai lapsi voi kokea voivansa muuttaa tai hallita teosta omilla mielikuvillaan. Tätä lapsen, teoksen ja maailman yhteensulautumista voidaan kutsua nimellä kiasma. Me aikuiset pyrimme usein näivettämään tämän kokemuksen erottelemalla järjen avulla itsemme maailmasta erilliseksi. Taidekasvatuksella on mahdollista ainakin hidastaa tätä maailmasuhteen näivettymistä (ks. myös Mannerin runo tämän luvun lopusta).

Etäisyyden kumoaminen. Kun ajatteleamme mielessämme jotain paikkaa, esimerkiksi siltaa, olemme vahvemmassa suhteessa siltaan kuin kulkieessamme sen yli omissa ajatuksissamme. (Heidegger 2009/1967). Lapsi on taidetta kohdatessaan yhtä aikaa vähintään kahdessa tilassa:

ympäristössä, jossa taiteen kohtaa sekä maailmassa, johon taide hänet kuljettaa. Taide on silta kahden maailman välillä. Lapset kertovat usein mielellään niistä maailmoista, joihin taideteos heidät kuljetti. Nämä taiteen avulla tehtävät ”retket” toisiin maailmoihin ovat luonteeltaan sekä virkistäviä että terapeuttisia keitoita arjen keskellä ja tavattoman helppoja järjestää.

Kanssaoleminen. Ihminen käsittää toisen ihmisen oman elämänsä lävitse. (Merleau-Ponty 2012/1996). Lapsi ei ole taiteen kohtaamistilanteissa yksin tai muista irrallaan. Kohtaamisia tapahtuu paitsi fyysisessä tilassa, ”tässä maailmassa”, myös niissä maisemissa, joihin taide lasta kuljettaa. Taidekohtaamiset ja taiteen tuottamisen tilat ovat koulussa vahvasti yhteisöllisiä. Jaetuissa kokemuksissa kanssaolemisen tunne on usein vahva. Lapsille on usein hämentävääkin huomata, että toiset ovat kokeneet saman taiteteoksen eri tavalla. Toisaalta sen kuuleminen voi rikastaa omaakin kokemusta ja taidesuhdetta, ja antaa lapselle lisää sanoja taidekokemustensa ilmaisuun.

Ajassa oleminen. Oleminen on aikaan juurtunutta ja tapahtuu aina jossain ajassa. (Heidegger 2007/1926). Lapsi heittäytyy ajan virtaan, kokien ajan subjektiivisen kokemuksensa horisonttina, pysähtyen aikaan tai antaen sen harppoa eteenpäin. Taiteen kohtaamisen tai tuottamisen tilanteissa voimme nähdä vaihtoehtoisia tulevaisuudenkuvia, ja mielikuvissamme voimme usein vaikuttaa sellaisiin asioihin, jotka arkipäiväisessä elämässämme ovat vaikutuspiirimme



Kuva 4. 8-vuotiaan tytön kuvataidetyö teososasta Valkeakosken tehtaanpiiput (Anssi Tikanmäki: Maisemakuvia Suomesta).

ulkopuolella. Alla olevassa kuvassa (kuva 4) lapsi on tuottanut tehtaan piipuista tulemaan saastuttavan savun sijaan lintuja, makeisia, ilmapalloja ja muita ihania asioita.

Aikuiset holististen taidekoke- musten mahdollistajina

Taidekasvattajina aikuisten ei kannata työskennellä yksin. Yhdessä kollegoina toimien taidekasvatusnäkemysksemme avartuvat ja taiteiden raja-aidat kaatuvat. Me kasvattajat opimme toisiltamme ja annamme lapsille myönteisen kuvan yhteisöllisestä toimimisesta niin taiteen äärellä kuin yleensäkin elämässä. On hyvä

tiedostaa, kuinka suuri elämys lapsille on se, että me aikuisetkin toimimme yhteisöinä. Varhaiskasvatuksessahan tämä on jo syvään juurtunutta toimintatapaa, siellä jokaisessa lapsiryhmässä työskentelee useampia aikuisia. Koulun puolella yhteisöllinen toimintamalli on uudempi ja ainakin joissain kouluissa vielä harvinainen, opettajat työskentelevät usein luokkansa kanssa yksin ja urautuvat helposti yksipuolisiin, hyviksi kokemiinsa taidekasvatuksen muotoihin. Jos mietimme, mihin yhteisopettajuus ja yhteisöllinen toiminta erityisesti sopii, mieleeni tulee ensimmäisenä juuri taidekasvatus, ehkäpä kytkettynä muihin elämismailman ilmiöihin ja kasvatuksen teemoihin.



Kuva 2. Opiskelijat luovat lapsille yhteisöllisiä esteettisiä kokemuksia Rauman opettajankoulutuslaitoksen Alkukasvatus -sivuaineen ja Taito- ja taidekasvatus varhaiskasvatuksessa -sivuaineen yhteisessä taideproduktiossa.

Tapauskuvaus. Taidetapahtumat Rauman kampuksella. Olemme harjoitelleet taideaineiden integrointia, teematyöskentelyä ja yhteisöllistä, varhais- ja alkukasvatuksen rajapinnan toimintaa vuotuisissa esi- ja alkukasvatuksen taidekasvatusprojekteissa, jotka ovat alkaneet keväällä 2019. Produktiot on toteutettu yhteistyössä Alkukasvatus-sivuaineen sekä Taito ja taidekasvatus varhaiskasvatuksessa -sivuaineen opiskelijoiden kanssa. Lähtökohtana on aina ollut jokin musiikkiin ja/tai tarinaan pohjautuva teos. (kuvat 1 ja 2). Opiskelijat ovat yhdistelleet erilaisia visuaalisen, auditiivisen ja taktilisen kokemisen muotoja, kuljettaneet lapsia läpi satumaailmojen. Tapahtumat ovat olleet vahvasti kokemuksellisia ja yhteisöllisiä sekä lapsille että opiskelijoille itselleen.

Olen saanut opettajaopiskelijoilta palautteen muodossa vahvistusta ajatukselleni, että yhteisöllisen monitaiteisen tapahtuman järjestäminen antaa opettajaopiskelijoille ymmärrystä esteettisten kokemusten voimasta ja merkityksestä ja tarjoaa heille myös työkaluja tulevaan opettajantyöhönsä. Erityisesti taidekasvatusprojekti vahvistaa ymmärrystä siitä, että taiteen lajeja ei tarvitse kouluarjessakaan ”karsinoida” eri oppiaineisiin. Vaikka tiedostamme tämän, tuntikehys johtaa helposti kouluarjen pilkkomiseen 45 minuutin mittaisiksi yhden oppiaineen kokonaisuuksiksi. Monet opettajat ovat toteuttaneet eheyttävää kokonaisopetusta menestyksekkäästi erityisesti alkuopetuksessa. Vielä useammat toteuttavat oppiainejakoisen

ja kokonaisopetuksen välimuotoja. Kasvatusyhteisössä toimivilla opettajilla on monia mahdollisuuksia, kunhan lapsen kokonaisvaltaisuus tiedostetaan ja otetaan opetuksen suunnittelun lähtökohdaksi.

Lopuksi

Lapsuutta ei kannata nähdä vain elämänpolun alkuna, vaan yhtenä kerrostumana sisällämme. Ennen kaikkea on uskottava, että voimme palata oman lapsuutemme mielen-tilaan milloin vain. (Bachelard 1994; von Bonsdorff 2009.) Opettajan on

hyvä pyrkiä löytämään lapsi sisältään, tässä lapset voivat auttaa meitä mitä luontevimmalla tavalla. Aikuisen ja lapsen välinen tasaveroinen vuorovaikutus on omimmillaan taiteen ja leikin maailmoissa. Taidekasvattajan ydintehtävä on kaikin keinoin viivästyttää kasvatettaviensa (sekä itsensä) jäykistymistä, jäsentymistä ja yhteisen salaisuuden menettämistä. Alkuopettaja on mitä hedelmällisimmässä avainkohdassa tämän asian suhteen. Emmehän anna koulun näivettää lasten luovuutta?

Eeva-Liisa Manner on tiivistänyt tämän artikkelin keskeiset ajatukset seuraavaan runokatkelman:

”— Joka tapauksessa olet vasta täällä kokonainen ja ehyt.

Yhtä ehyt kuin lapsena, jolloin kaikki oli osittamatonta,

ja esineet näyttivät läpäisevän toisensa ja virtaavan.

Tässä virtaamisessa on salaisuus, ehkä elämä itse.

Se lakkaa niin pian kuin alkaa jäykistyminen

ja jäsentyminen sen myötä.

Tuo jäsentyminen tekee sinut ihmiseksi,

mutta mitä enemmän ihmiseksi tulet,

sitä enemmän menetät yhteyttäsi

yhteiseen salaisuuteen.”

(Manner, 1968.)

Lähteet

- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Vastapaino, 9–30.
- Anttila, E. (2006). Tanssin mieli. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Taide- ja taiteaineiden opetuksen merkityksiä*. Teatterikorkeakoulu, 60–75.
- Bachelard, G. (1994/1957). *The poetics of space*. (käänt. M. Jolas). Beacon Press.
- von Bonsdorff, P. (2009). Taiteilija ja lapsi esteettisinä toimijoina. *Synteesi* 29(1), 4–15.
- Dufrenne, M. (2000). Intentionaalisuus ja estetiikka. Teoksessa A. Haapala & E. Lehtinen (toim.) *Elämys, taide, totuus. Kirjoituksia fenomenologisesta estetiikasta*. Yliopistopaino, 27–37.
- Granö, P. & Turunen, S. (2022). 'It Is You in My Picture!' A Holistic Approach to Six-Year-Old Children's Art Experiences. *International Journal of Art and Design Education* 41(1), 142–157. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jade.12397>
- Heidegger, M. (2009/1967). Rakentaa, asua, ajatella. Teoksessa *Martin Heidegger, Esitelmiä ja kirjoituksia osa II* (s. 22–45, käänt. V. Jaaksi). Eurooppalaisen filosofian seura.
- Heidegger, M. (2001/1926). *Oleminen ja aika* (3. painos, käänt. R. Kupiainen). Vastapaino.
- Hepburn, R.W. (1991). Taide ja tunnekasvatus. Teoksessa M. Lammenranta & A. Haapala (toim.) *Taide ja filosofia* (s. 207–223). Gaudeamus.
- Juntunen, M.-L. (2009). Musiikki, liike ja kehollinen kasvatus. Teoksessa J. Louhi-vuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 245–257). Suomen musiikkikasvatusseura Fisme Oy.
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* (s. 17–66). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Lehtovaara, M. (2007). Lauri Rauhalan filosofinen näkökulma ihmisen kasvattamiseen. Teoksessa J. Tähtinen & S. Skinnari (toim.) *Kasvatus- ja koulutuskysymys Suomessa vuosisatojen saatossa* (s. 588–610). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Manner, E.-L. (1968). *Fahrenheit 121*. Runoja. Tammi.
- Merleau-Ponty, M. (2012/1962). Filosofin katsaus tuotantoonsa. Suom. M. Luoto. Teoksessa M. Luoto & T. Roinila (toim.) *Merleau-Ponty, filosofisia kirjoituksia*. Kustannusosakeyhtiö Nemo, 59–78.
- Merleau-Ponty, M. (2012/1996). Havainnon ensisijaisuus ja sen filosofiset seuraukset. Suom. M. Luoto. Teoksessa M. Luoto & T. Roinila (toim.) *Merleau-Ponty, filosofisia kirjoituksia*. Kustannusosakeyhtiö Nemo, 79–112.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Opetushallitus.

Rainio, A. (2010). *Lionhearts of the Playworld: An ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <https://helda.helsinki.fi/bitstreams/e6c0c25e-09b4-4196-97c7-c48ed3d094ac/download>

Rauhala, L. (1992). Ihmiskäsitys kasvatustyön perustana. Teoksessa E. Piippo (toim.) *Näkökulmia kasvatuksen ihmiskäsitykseen* (s. 7–17). Kajaanin kaupungin koulupalvelukeskus.

Rauhala, L. (1989). *Ihmisen ykseys ja moninaisuus*. Sairaanhoidajien koulutussäätiö.

Rauhala, L. (2005a). *Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä*. Yliopistopaino.

Rauhala (2005b). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Yliopistopaino.

Riihelä, M. 1991. Aikakortit – tie lasten ajatteluun. VAPK-kustannus.

Ruokonen, I. (2009). Musiikillista oppimisympäristöä luomaan. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen & A.-L. Välimäki (toim.) *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä* (s. 22–29). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

Rusanen, S., Kuusela, M., Rintakorpi, K. & Torkki, K. (2014). *Musta tuntuu punaiselta*. Lasten keskus.

Sallamaa, K. (2000). Rakkaudellinen lyriikan kouluopetus. Teoksessa I. Buchberger (toim.) *Opettaja ja aine 2000. Ainedidaktiikan symposiumi 4.2.2000. Osa 2* (s. 708–718). Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Toivanen, T. 2009. Teoksessa I. Ruokonen (toim.) *Ilmaisun ilo*. Käsikirja 0-8 -vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen (s. 105–116). PS-kustannus.

Turunen, S. (2016). Matkalla musiikkiin. Fenomenologinen tutkimus peruskoulun 3.–4. -luokkalaisten taidemusiikin kuuntelukokemuksista koulun musiikkikasvatuskontekstissa. [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-2169-7/urn_isbn_978-952-61-2169-7.pdf

Varto, J. (2007). Ihmisen seuraaminen. *Synnyt / Origins. Finnish Studies in Art Education* 2007(4), <https://doi.org/10.54916/rae.118665>

Varto, J. (2008). Kohti taiteellista ajattelua. *Synnyt / Origins. Finnish Studies in Art Education* 2008 (2). <https://doi.org/10.54916/rae.118695>

Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1735-5/

Wilenius, R. (2002). *Miten käy lasten ja nuorten? Keskustelua ja filosofiaa kasvatuksesta*. Dialogia.

9. Luetaan alkuopetuksessa – käytäntöjä ja teoriaa

Paula Äimälä, Juli-Anna Aerila ja Kati Huldén

Tiivistelmä

Tekstissä kuvataan alkuopetuksessa toteutuvaa lukutaitopedagogiikka käytännön ja tutkimuksen vuoropuheluna. Lukutaito ja motivaatio kehittää lukutaitoa ovat keskeisiä alkuopetuksen tavoitteita, ja opettajan rooli tässä toiminnassa on merkittävä. Lukutaidon kehittämisen rinnalla alkuopetuksen oppilaiden on opittava nauttimaan kirjallisuudesta ja ymmärrettävä lukutaidon merkitys kaikissa oppiaineissa. Oppilaat ja heidän perheensä ovat yhä heterogeenisempiä. Tästä syystä myös opettajalla on oltava työkalupakissaan monenlaisia tapoja toteuttaa lukutaitopedagogiikkaa. Tekstissä esitellään useita hyviä käytänteitä lukutaidon kehittämiseksi ja linkitetään nämä tutkimukseen. Yksi artikkelin keskeisistä tavoitteista on kohdentaa huomiota alkuopetuksen merkityksellisyyteen ja sen pedagogiseen erityisluonteeseen.

Avainsanat: Alkuopetus, Lukemaan oppiminen, Lukutaitopedagogiikka, Lukutaidon kehittyminen

Johdanto

Alkuopetuksen lukemisen opetus rakentaa koko koulupolun kannattelevan perustan. Lukutaito ei ole vain tekninen kyky muuntaa kirjainjonoja äänteiksi, vaan se on monitasoinen

valmius ymmärtää, tulkita, arvioida ja hyödyntää tekstejä erilaisissa tilanteissa. Koulun arjessa lukeminen on sekä oppimisen kohde että väline: toisaalta harjoitellaan äänne–kirjain-vastaavuutta, tavutusta ja sujuvaa luentaa, toisaalta luetaan ohjeita, tietotekstejä ja kirjallisuutta, jotka avaavat uusia käsitteitä, ilmiöitä ja maailmoja. Jotta oppiminen olisi sujuvaa, tarvitaan sekä tutkimusperustaista tietoa lukemisesta ja sen opettamisesta että käytännönläheisiä, toistettavia rutiineja, jotka on helppo juurruttaa luokan arkeen. Lukutaidon kehittymiseen vaikuttavat useat tekijät jo paljon ennen lapsen koulupolun alkua. Lapsi tutustuu kirjoihin ensimmäiseksi kotona ja kiinnostuu lukemisesta, kun perheessä vallitsee myönteinen asenneilmapiiiri lukemiselle, vanhempi toimii itse lukevana mallina ja lukemisen parissa tapahtuu vanhemman ja lapsen välistä vuorovaikutusta (Aslam ym., 2022; Eklund ym., 2020). Lasten lukutaidon kehittymisen kielellinen ja kognitiivinen perusta tunnetaan jo hyvin ja tiedetään, että kodin lukemisen kulttuuri ja opettajien toteuttamat pedagogiset ratkaisut vaikuttavat merkittävästi lukutaidon kehittymiseen sekä lasten kiinnostukseen lukemista kohtaan. (Lerkkanen, 2025) Perheet ovat yhä moninaisempia, ja opettajan pedagogiset ratkaisut yhä merkityksellisempiä. Opettaja voi toiminnallaan sekä tukea perheiden

lukemisen tapojen kehittymistä että tasapainottaa lasten kasvuympäristön synnyttämiä eroja (Williams, 2021). Marja-Kristiina Lerkkasen (2025) mukaan hyvin organisoidun luokkahuoneen tunnistaa korkea-laatusesta vuorovaikutuksesta, joka syntyy oppilaiden ja opettajan välisestä tunneyhteydestä. Lukutaito ja lukumotivaatio kehittyvätkin parhaiten turvallisessa ja kannustavassa yhteisössä, johon myös huoltajat kokevat kuuluvansa.

OECD:n tavoitteena on puolittaa heikkojen lukijoiden määrä Euroopassa vuoteen 2030 mennessä. Suomalainen perusopetus osallistuu tämän tavoitteen saavuttamiseen kuvaamalla lukutaitotyön tavoitteita erillisessä vuonna 2020 julkaistussa dokumentissa. Tässä Kansallinen lukutaitostrategia 2030-dokumentissa (Opetushallitus, 2021) kuvataan, kuinka lukutaitotyön tavoitteena on tehdä Suomesta maailman monilukutaitoisin maa vahvistamalla lukutaitotyön rakenteita ja pitkäjänteistä yhteistyötä. Strategia laajentaa lukutaidon käsitettä monilukutaitoon, joka kattaa perinteisen lukutaidon lisäksi esimerkiksi media-, visuaalisen ja datalukutaidon. Keskeinen painotus on lukemiseen innostamisessa ja monipuolisten lukuympäristöjen kehittämisessä kaikille ikäryhmille. Kokonaisuutena strategia pyrkii luomaan osallistavan ja hyvinvointia tukevan lukemisen kulttuurin, joka vahvistaa kansalaisten yhdenvertaisuutta ja yhteiskunnallista osallisuutta. Tässä työssä alkuopetuksella on keskeinen rooli.

Ennen varsinaista lukutaitoa: kuun-

telu, kielen rytmi ja ryhmän toimintakulttuuri

Koulun aloitus on monelle lapselle hyppy uuteen yhteisöön ja uuteen, itsenäisempään elämään. Vaikka kaikki suomalaiset lapset ovat vuodesta 2015 alkaen osallistuneet esiopetukseen, voi koulunkäynti olla lapselle ja perheelle iso muutos. Ennen lukutaidon systemaattista harjoittelua on perusteltua vahvistaa kuuntelua, keskittymistä ja yhteistoimintaa. Ne tukevat lapsen lukuvalmiuksien kehittymistä ja ovat oppimaan oppimisen taitoja, joita tarvitaan koko koulupolun ajan. Alkuopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2014) korostaa leikin keskeistä roolia lapsen oppimisessa, kehityksessä ja hyvinvoinnissa, sillä leikillisuus on lapsen luontainen tapa oppia. Samalla se luo innostavan, turvallisen ympäristön oppia ilman epäonnistumisen pelkoa. Lukumateriaalin yhdistäminen leikillisyyteen sitouttaa myös lukijuuteen, sillä lukemiseen kiinnittymisessä tärkeitä osatekijöitä ovat toimintaan uppoutuminen, yhteisöllisyys ja sosiaalisuus, erilaisista asioista oppiminen ja kaikenlaiset iloiset yllätykset (Wilhelm, 2016).

Kuuntelemisen harjoittelu alkaa sekä tarinoiden että toisten lasten puheen kuulolla olost. Kuuntelemista harjoiteltaessa opetellaan oman vuoron odottamista, harjoitellaan ohjeesta olennaisen tunnistamista ja yhteisiin merkkeihin vastaamista. Tarkka kuunteleminen tukee etenkin äänteellisen tietoisuuden kehittymistä: vokaalien pituudet (tuli–tuuli), geminaatat (kuka–kukka), tavurajat ja sanavälit tulevat näkyviksi, kun nii-

hin kiinnitetään huomiota tietoisesti. Lisäksi kuullun ymmärtäminen tukee luetun ymmärtämistä ja kehittää luetun ymmärtämisen taitojen rinnalla myös muita lukemisen valmiuksia, kuten kasvattaa sanavarastoa ja lyhytkestoista työmuistia (Lepola ym., 2020; Morrow, 2020).

Kuuntelutaitojen kehittymistä ja kuunteluun motivoitumista voidaan tukea rakentamalla luokkaan omat rutiinit: lukijalla tai kertojalla voi olla oma paikkansa tai tarkkaavaisuuteen kannustava rooliasu, kuuntelijoilla puolestaan omat vakiopaikat, kuuntelutyyny ja -lasit tai omat tehtävät. Lisäksi luokan kesken voidaan sopia kuuntelusäännöt ja harjoitella vaikka sitä, miltä kuunteleminen näyttää ja tuntuu (Hämäläinen & Niinikivi, 2024). Pienten askelten tekniikka – saavutettavat välitavoitteet ja myönteinen palaute – kannattelee etenemistä. Ryhmätason edistymistä kannattaa visualisoida taululle tai julisteeseen: ”Tänään kuuntelimme keskittyneesti viisi minuuttia”. Kuuntelutavoitteen vaatimusta voidaan lisätä lasten taitojen kehittyessä vähitellen kymmenen ja viidentoista minuutin yhtäjaksoiseksi kuunteluksi.

Kuuntelemisen ei tarvitse olla aina hiljaista paikallaan oloa, sillä se voi olla myös toimintaa ja yhteistä iloa. Väliillä kuuntelemiseen voi yhdistää leikin tai pelin. Kielellä leikkittely on tehokas ja iloinen keino herkistää korvaa. Riimit, lorut, sananlaskut, tahalliset sekoitukset (”senat sakaisin”), ”robottikieli” ja hassut väärinluennat ovat pienelle oppijalle vastustamattomia. Nauru vapauttaa,

ja samalla harjoitellaan juuri niitä taitoja, rytmiä, tavun mittaa, äänten-paikkoja ja kuulonvaraista vertailua, joita tekninen lukeminen pian vaatii. Nauru ja huumori tukevat oppimista monin tavoin. Ne luovat yhteisöllisyyttä, tukevat muistamista ja auttavat näkemään vaikeitakin asioita myönteisemmin (Aerila ym., 2025). Arterin (2019) tutkimuksessa huomattiin, että huumorin avulla voidaan edistää myös sanaston oppimista ja luetun ymmärtämistä. Monikielisissä ryhmissä toisto, ulkoa muistaminen ja ääntämisen mallintaminen tukevat suomea toisena kielenä oppivien edistymistä.

Perinteikäs ja lapsille rakas pedagoginen toimintatapa on opettajan ääneen lukeminen. Opettajan eläytyvän ääneen lukemisen tiedetään tukevan lasten lukutaitoa ja lukuvalmiuksia monin tavoin, sillä kuuntelemalla opettajan lukemista lapset voivat oppia tunnistamaan kirjaimia ja ymmärtämään kirjoituksen edustavan puhuttua kieltä. Kuunnellesaan he tutustuvat lisäksi erilaisten tekstien rakenteisiin ja saavat runsaasti altistusta kirjoitetulle kielelle. (Duursma ym., 2008) Opettajan oma ääneen lukeminen – ei vain äänite tai video – toimii myös vahvana lukevan aikuisen mallina. Lukiessaan ääneen opettaja mallintaa lapsille myös sujuvaa lukemista sekä tuottaa oppilailleen lukemisen kuuntelusta saatavaa mielihyvää (Leino ym., 2023). Lapset voidaan osallistaa valitsemaan yhdessä kuunneltava kirja kirjavinkkauksen ja äänestyksen avulla. Kun lapset pääsevät itse osallistumaan luettavan valintaan, lukemisen kuuntelemisesta tulee tuolloin heille

nautittavampaa (Oxley & McGeown, 2023). Kuuntelun aikaiset nopeat, kaikille saavutettavat vastaustavat (viittaus, peukutus, sormilukemat) pitävät koko ryhmän mukana ja antavat opettajalle jatkuvaa tietoa lasten kuullun ymmärtämisestä. Ääneenlu kuhetket saattavat olla opettajalle toisinaan haasteellisia toteuttaa, sillä opettajan tehtävänä on vaihdella lukuhetkien toteutustapoja ja tuottaa lapsille sellaisia elämyksellisiä lukuhetkiä, jotka auttavat heitä uppoutumaan tarinaan ja kiinnittymään luki-juuteen (Aerila & Kauppinen, 2021).

Harjoittelu alkaa: tekninen lukutaito liikkeelle, kaikki lu-kevat

Ensimmäisistä koulupäivistä lähtien jokainen oppilas harjoittelee lukemista yksilöllisesti omista lähtökohdistaan. On tärkeää purkaa vertailun painetta: osa on harjoitellut ennen koulua, osa vasta aloittaa – kaikki kuitenkin etenevät omaan tahtiinsa. Pitkään on ajateltu, että noin kolmasosa koulun aloittavista lapsista osaa lukea ja muut vielä harjoittelevat taitoa (ks. esim. Lerkkanen, ym., 2010). Vaikuttaa kuitenkin siltä, että variaatio ryhmien ja lasten välillä on kasvanut ja että esimerkiksi taitotasojen mukaisten lukuryhmien kokoonpanoja tulisi tarkastella kriittisesti ja arviointia olisi tehtävä säännöllisesti (Aerila ym., 2022). Luokkien väliset lukutaitotasojen mukaiset ryhmät ovat hyvä tapa tarjota jokaiselle lapselle hänen tarpeidensa mukaista toimintaa ja ohjausta. Ryhmien rinnalla koko luokan

yhteinen lukutoiminta ryhmäyttää luokan kaikkia oppilaita ja tarjoaa opettajalle mahdollisuuden tutustua omiin oppilaisiinsa läheisemmin.

Pedagogisessa toiminnassa lukemisen ja kirjoittamisen taitojen oppimisen painotus on kehittyvässä taidossa. Äänne–kirjain-vastaavuus, tavutus ja lyhyiden sanojen ja lauseiden lukeminen toistuvat sopivina annoksina opettajan tarkkaillessa oppilaan kuormitusta, sillä kehittyvän taidon harjoittelussa lapsen motivaation herättäminen ja ylläpitäminen on oleellista. On suositeltavaa, että alkava lukija lukee vielä ääneen ja tekstissä on tavuviivat. Ääneen lukeminen tukee samalla myös ymmärtämistä, sillä rytmi ja intonaatio auttavat hahmottamaan merkityksiä. Jos vierusparin hiljainen ääneen lukeminen luokassa häiritsee, kuulosuojaimet voivat auttaa keskittymään omaan lukemiseen.

Aloittelevan lukijan motivaatioon liittyy monia tekijöitä eivätkä esimerkiksi pelkät kognitiiviset tekijät yksinään selitä sitä, miksi toiset ovat innokkaampia lukijoita kuin toiset tai miksi toiset ovat lukijoina taitavampia kuin toiset. Lapsen itseluottamuksen ja positiivisten tunteiden vahvistaminen ja kiinnostuksen kohteiden huomioiminen on tärkeää, sillä ne motivoivat lasta harjoittelemaan ja lisäävät lukutaidon harjoittelun tavoitteellisuutta lapsen näkökulmasta. Osalle lapsista lukutaidon harjoittelemisen pelkän lukutaidon vuoksi kuitenkin on epämotivoivaa: miksi harjoitella asiaa, jonka jo osaa. Toisaalta osittain koulutuksen tuloksena osa oppilaista vielä yläkouluiäs-

sä ajattelee, että lukemisen tarkoitus on pelkästään lukutaidon kehittyminen (Dera, 2025). Tämän vuoksi jo alkuopetuksesta lähtien tarvitaan tasapainoilua lukemisen taitojen opettamisen ja lukemisesta saatavan ilon ja nautinnon mahdollistamisen välillä oppilaiden lukemiseen kohdistuvan motivaation lisäämiseksi (Mottram ym., 2022).

Teknologiset välineet voivat tukea eriyttämistä: Alkuportaatt-sovellus seuraa jokaisen lapsen etenemistä äänteistä tavuiksi ja tavuista sanoiksi, samalla kun opettaja kierrättää pienryhmiä ja varmistaa jokaisen lapsen taitojen kehittymistä. Lapsille aapinen on tärkeä, ja siinä olevia tekstejä on mukava lukea useampaan kertaan parin tai pienryhmän kanssa. Myös kotona luettava löytyy helposti aapisesta ja koulusta tutun tekstin lukeminen huoltajille antaa lapselle onnistumisen kokemuksen, joka lisää motivaatiota. Oppimateriaalien rinnalla harjoitellaan heti alusta alkaen kirjan käsittelyä, kiinnostavan lukumateriaalin löytämistä ja tehdään ”lukukunnon” kasvattamisesta osa päivärutiinia. Lukumateriaali voi alkuopetuksessa olla monenlaista – myös kuvakirjoja, tietokirjoja ja lehtiä – ja kirjallisuutta voi lukea monin tavoin esimerkiksi katsomalla kuvituksia, kertomalla aiemmin aikuisen lukeman tarinan omin sanoin tai lukemalla tekstejä. Amerikkalaisen Daily Five -menetelmän pohjalta kehitetyssä Ateljee-mallissa puhutaan kolmesta tavasta lukea ja esimerkiksi kuvien avulla tarinaan tutustuminen on osa monilukutaitoa (Hämäläinen & Niinikivi, 2024). Lukijuuteen kasvamisen näkökulmasta lukemisen

rinnalla jaetaan lukukokemuksia ja keskustellaan kirjoista. Näin syntyy aktiivinen lukijayhteisö, jossa luokalla on yhteinen lukijahistoria. Tämän lukijayhteisön syntymisessä opettajalla on aktiivinen rooli: kirjallisuuden tarjoaminen, lukumateriaaleista keskusteleminen, erilaisten lukukokemusten arvostaminen sekä lukijuuden merkityksen näkyväksi tekeminen ovat keskiössä. (Cremin ym., 2014) Lukijuus on sisäisen tunteen rinnalla näkyvää, kun luokassa lukumateriaalit ovat lasten ulottuvilla ja siellä on mukavia lukemisen paikkoja (Aerila & Kauppinen, 2021). Aerilan ja Kauppisen (2019) aikaisemmasta tutkimuksesta tiivistämä MSM-malli on yksi mahdollinen pedagoginen kehys kirjallisuuskasvatukseen. MSM-mallissa ensimmäinen M tarkoittaa lukumateriaalien määrän ja lukuajan lisäämistä, S viittaa lapselle sopivan tasoiseen ja kiinnostavaan lukumateriaaliin ja viimeinen M mielekkyyteen lukemisessa ja luetun käsitteilyssä. Kodin kanssa tehtävä yhteistyö: arjen tuki ja näkyväksi tehty edistyminen

Lukurutiinit syntyvät toistosta ja ennakoitavuudesta, minkä vuoksi koulussa ja kotona kannattaa lukea säännöllisesti joka päivä. Huldénin ja kumppaneiden (2024) tutkimus osoittaa, että suomalaisten perusopetusikäisten lasten huoltajat ovat lähes poikkeuksetta valmiita tukemaan lapsen lukuharjoituksia ja että suuri osa toivoo koululta tukea kodin lukutoimintaan selkein ohjein. Samassa tutkimuksessa vanhemmat nostivat esille kotona lukemista edistäviä tekijöitä, kuten lapsen päivittäisen lukemisen mahdollistami-

sen, lapsen ruutuajan rajoittamisen sekä perheen kirjastokäyntien merkityksen. Kotona kotitehtäväksi annettu lukuläksy kannattaa luetuttua lapsella mieluiten ääneen ja useaan kertaan – esimerkiksi kolme toistoa tekevät edistymisen kuuluvaksi. Kun samaa tekstiä luetaan useampaan kertaan, konkretisoituu sekä lapselle että huoltajalle, kuinka lukutaito kehittyy harjoittelun kautta. Kun lukutaidon oppimisessa on haasteita, voi kotitehtävänä olla aikuisen ääneen lukemisen kuunteleminen (haasteiden merkityksestä ks. Lerkkanen ym., 2010). Yleisesti ääneen lukeminen tekee lukemisesta myös yhteisöllistä, ja lapsi saa kokemuksen aikuisen läheisyydestä ja voi eläytyä tarinaan. Näin myös luetun ymmärtämisen taito ja sanavarasto kasvavat ja lukemiseen liittyvät myönteiset tunteet voimistuvat (Aerila & Kauppinen, 2021).

Huoltajien rooli lasten lukutaidon oppimisen tukemisessa on ratkaiseva. Tämä näkyy erityisen konkreettisesti esimerkiksi kesäajan lukemisen kohdalla, sillä jos lukeminen unohtuu kesän ajaksi, seuraava syksy saattaa kulua lähes kokonaan lukutaidon palauttamiseksi kevään tasolle (Aerila ym., 2020). Perheet ovat moninaisia ja monikielisiä. Tämä tarkoittaa, että vanhempien käsitykset lukemisen merkityksestä, heidän omat kokemuksensa lukemisesta sekä resurssinsa rakentaa kotiin lukemisen kulttuuria vaihtelevat. Suomessa perhelukemisen ohjelmia on vielä vähän, mutta kokemukset niistä ovat hyviä. Esimerkiksi Lukukeskuksen neuvoloiden kanssa yhdessä toteutettava Lukulahja lapselle on saatu

hyviä tuloksia. Vastaavasti laajasti käytössä olevaa iltasatukirjahyllyä tai eteiskirjastoa koskeva tutkimus (Aerila ym., 2023) osoittaa, että kaikki huoltajat kokevat iltasatukirjahyllytoiminnan hyödylliseksi, kunhan heidät saadaan siihen osallistumaan. Koulussa kannattaakin tehdä ahkerasti töitä sen varmistamiseksi, että kaikki huoltajat ovat tietoisia koulun tarjoamista perhelukemisen ohjelmista ja saavat selkeän ohjeen niiden toteuttamiseen. Monesti on hyvä luopua oletuksista ja varmistaa, että huoltajilla on riittävän selkeä ja yksinkertainen malli koulun tarjoamien lukutehtävien toteuttamiseksi. Vanhempainillassa tai lyhyellä videolla voidaan esimerkiksi mallintaa lukuläksyn lukemista: vuorotellen lukemista, toistoa, tarkoituksellisia ”virheitä” kuuntelun herättämiseksi, sanojen etsimisleikkejä ja ensimmäisten sekä viimeisten lukukertojen talentamista.

Perhelukemisen ohjelmia on monenlaisia ja niistä tehokkaimpia ovat ohjelmat, joissa perheille tarjotaan sekä ohjeita että lukumateriaalia koulun toimesta (esim. Aerila ym., 2023). Lisäksi voi olla tarpeen mallintaa toimintaa lapsille jo koulussa. Mukava lukuhetki koulussa edesauttaa lasta muistuttamaan ja kannustamaan vanhempiaan lukuhetken järjestämisestä myös kotona. Useat tutkimukset (esim. Levy & Hall, 2021) osoittavat, että lapsen lukuilo ja -motivaatio on kotien lukukulttuurin sydän, sillä kun lapsi motivoituu, myös vanhemmat innostuvat. Aikuiset huolehtivat lapsen kaikenlaisesta hyvinvoinnista ja huoltajien ja opettajien yhteisenä tehtävänä onkin pohtia lukuinnosta-

mista myös niille lapsille, jotka eivät perinteisin keinoin lukemisesta innostu. Joissakin tapauksissa lukuläksyn kuittauslomake, leimat ja pienet välipalkinnot auttavat rakentamaan rutiinia. Monelle perheelle päivittäinen lukuhetki muodostuu arvokkaaksi kahdenkeskiseksi ajaksi, jossa iloitaan edistymisestä, vaihdetaan kuulumisia, tankataan läheisyyttä ja rauhoitutaan. Oikein valittu kirja huoltajien kanssa yhdessä luettuna voikin olla merkittävä tekijä lapsen kasvun tukemisessa. Opettaja voi säännöllisesti muistuttaa lasta ja aikuista aiemmista teksteistä, jotka nyt sujuvat merkittävästi paremmin edistymisen konkretisoimisen tukeksi motivaatiota. Toisinaan, tai tarvittaessa, lukuhetken voi rakentaa myös äänikirjan kuuntelun ympärille, jolloin kodin lukuhetken toteuttaminen ei ole riippuvainen huoltajan luku- tai kielitaidosta. Lisäksi monikielisissä perheissä kirjallisuutta voi lukea monilla kielillä.

Lukemisen säännöllistäminen: arkeen upotettuja minuitteja ja näkyväksi tehtyä kehitystä

Yhdysvaltalaiset lukutaidon tutkijat Richard Allington ja Raphael Gabriel (2012) ovat todenneet, että lukutaito kehittyy vain lukemalla ja jos haluamme lasten lukutaidon kehittyvän, heille olisi annettava aikaa lukea. Koulujen lukemisen pedagogiikkaa kriittisesti tarkasteltaessa voidaan huomata, että lukutunnilla aikaa menee paljon muuhun kuin lukemiseen. Usein lukutunnilla tehdään kirjoitustehtäviä (Afflerbach & Harrison,

2017; Tauveron, 2013) tai kulutetaan aikaa (Lakka, 2023) käymällä juomassa, vaihtamalla lukumateriaalia tai torkahtelemalla kirjan äärellä. Myös toiminnan aloittaminen kestää usein kauan, kun annetaan ohjeita, hiljennetään oppilaita ja etsitään luettavaa. Lukemiseen käytettyä aikaa voidaan lisätä pienillä organisointitratkaisuilla. Kun luokkaan tullaan eriaikaisesti, ohje taululla voi ohjata avaamaan oman ”pulpettikirjan” tai lukemaan aiemmin annetun lyhyen tekstin. Taululla olevan ohjeen sijaan voi käyttää lukutuntivaloja tai -muistikkeja. Erityisesti aikuiset ovat lisänneet lukuaikaa kuuntelemalla äänikirjoja tilanteissa, jossa tekeminen ei vaadi mieleltä runsasta ponnistelua. Äänikirjoja kuunnellaankin siivotesa, käsitöitä tehdessä ja lenkkeillessä. Sama käytäntö toimii myös koulussa. Lukemisen määrää voi lisätä kuuntelemalla tekstejä muiden oppiaineiden tunneilla tai kiinnittämällä huomiota siihen, että myös muissa oppiaineissa luetaan: käsitöissä ja kuvataiteessa hyödynnetään kirjallisia ohjeita ja saatetaan kuunnella tarinoita, ympäristöopissa ja katsomusaineissa tekstit auttavat oppimaan oppiaineen keskeisiä käsitteitä. Muiden oppiaineiden tekstit opettavat lapsille lisäksi erilaisia lukemisen strategioita. Myös edistymisen tekeminen näkyväksi motivoi. Luokan seinälle voidaan koota ”lukutoukka”, ”kirjapino”, ”lukupuu” tai Muumimörkö, joka peittyy vähitellen kirjalumipalloista rakentuvan muurin taakse. Kun luokan seinän lukemisen määrän mittari on koko luokan yhteinen, kaikkien panos on tärkeä eikä synny keskinäistä vertailua.

Useat tutkimukset (esim. Cremin, 2014; Merga, 2023; Williams, 2021) osoittavat, että lukemiseen kiinnittymisessä tärkeää on lukumateriaalin helppo saatavuus ja kirjavalinnan tukeminen. Monet oppilaat tarvitsevat apua kiinnostavan kirjan löytämisessä (Cremin, 2024). Tässä aikuinen on avainasemassa, sillä tärkeää on lasta kiinnostava aihepiiri ja hänelle sopiva vaikeustaso. Liian vaikean kirjan lukeminen takkuu, energia menee tekniseen lukutaitoon eikä lukutaito kehity. Aloittelevan lukijan kohdalla kuvat ovat tärkeitä ja äänikirjan rinnalla lukeminen kehittää lukusujuvuutta.

Luokassa oleva, päivittyvä kirjavalikoima lisää lasten keskinäisiä kirjasuosituksia, kirjoista käytäviä keskusteluja sekä saman kirjan uudelleen lukemista (Cremin ym., 2014). Äänikirjat ja sähköiset palvelut (esim. koulun käytössä olevat kirjapalvelut) madaltavat kynnystä ja tarjoavat vaihtoehtoisen tavan kokea teksti. Kirjavinkkaus elää sekä opettajan että lasten toiminnassa: opettaja esittelee teoksia, ja lapset vinkkaavat lukemistaan kirjoista toisilleen – syntyy oppilaiden oma kaaan ja luokan yhteinen lukuhistoria. Lukuhistorian synnyttämisessä sarjakirjat ovat erinomaisia, sillä niitä saa käsiinsä helpommin kuin yksittäisiä teoksia ja niiden ympärille syntyy luontevasti lukijayhteisöjä ja kirjallisuuskeskustelua (Cremin ym., 2014; Aerila & Kauppinen, 2019). Kirjasarjasta innostuminen tekee lukemisesta helpompaa, sillä teksti muuttuu ennustettavaksi ja tuttuus tukee ymmärtämistä.

Oman kirjan kirjoittaminen ja kuvittaminen (paperinen vihkosidos tai BookCreator) kytkee tuottamisen ja lukemisen toisiinsa. Lukutaitoa sopivasti haastavat tavoitteet kannattelevat. Paikalliset lukudiplomit ja ”lukukalenterit” luovat lapsille yhteisiä lukutavoitteita, kun taas toiset motivoituvat yksilö- tai paritavoitteista. Tärkeintä on, että kirjat ovat saatavilla ja valinnan tukea on tarjolla, sillä itselle sopivan tason ja kiinnostuksen löytäminen on kriittistä.

Yhdessä lukeminen: tavat, paikat ja roolit

Yhdessä lukeminen monipuolistaa harjoitusta ja ylläpitää kiinnostusta. Lisäksi se luo lukijahistoriaa, jossa jokaisella ryhmän jäsenellä on oma merkityksellinen roolinsa ja jokainen saa olla aktiivinen toimija. Perinteinen järjestyksessä ääneen lukeminen voi olla hyvin tehoton yhdessä lukemisen muoto, sillä siinä suuri osa oppitunnista kuunnellaan muiden lukemista ja oma lukeminen voi rajoittua yhteen tai kahteen lauseeseen (Allington, 2013). Lisäksi se voi olla osalle lapsista ahdistavaa tai turhauttavaa eikä lukemisella ole harjoituksessa informaatioarvoa. Monet muut yhdessä lukemisen tavat ovatkin suositumpia ja suositellumpia. Parilukeminen voi tapahtua samantasoisien tai eritasoisten parien kesken; vuorotellen lukeminen, toisen antaman lukemisen mallin toistaminen ja ”virheiden spottaus” tuovat leikkisyyttä ja kuunteluherkkyyttä. Parilukemisen onnistumista voi varmistella

antamalla esimerkiksi toiminnan harjoitteluvaiheessa ohjeen siitä, kuinka jokaisen lukuvuoron lopuksi kuuntelija kehuu lukijaa tai lukija kannustaa kuuntelijaa jatkamaan. Pienryhmissä vuoropuhelut ja roolit kierrättäen rakennettu lukeminen antavat paljon suuharjoitusta ja esiintymiskokemuksia. Roolilukeminen ja lukuteatteri tuovat esiintymistä ja tulkintaa: virhe on tällöin roolihahmon, ei oppilaan, mikä madaltaa kynnystä oppilaan lukemiselle.

Koko luokan yhteinen ääneen lukeminen on tehokasta harjoitusta kaikille. Porinalukemisessa kaikki lukevat hiljaa ääneen samaan aikaan, silloin kenenkään ei tarvitse jännittää ”yksin eteen” -tilannetta. Kuorolukemisessa koko ryhmä etenee lukien rauhallisesti samaan tahtiin. Myös sujuvilla lukijoilla on opittavaa, kun rytmi ja oikeinlukemisen tarkkuus korostuvat. Vuorolukemisessa opettaja toimii lukemisen johtajana ja antaa mallia lukemisesta. Muut lukevat mallin mukaan. Vuorolukemiseen saa lisää väriä antamalla lapsille johtajan roolin. Lukupaikkojen vaihtelu tekee lukemisesta seikkailun. Säkkituolit, pöytien alla olevat ”majapaikat”, sohvut ja niiden aluset, käytävät, aulat, koulukirjasto, portaikot ja jopa suuret pahlilaatikot muuntuvat lukunurkkauksiksi. Taskulampun kanssa viltin alla lukeminen on monen suosikki. Tärkeintä on, että lukemiselle löytyy turvallinen, houkutteleva tila. Elämykselliset lukupaikat kiinnittävät lukemiseen positiivisia tunteita ja auttavat lukijaa keskittymään lukuhetkeen (Aerila & Kauppinen, 2021).

Lukemisen elävöittäminen ja ehey-

täminen: lukuteatterista kamishibaihin

Lukunautinnossa tärkeää on tarinaan uppoutuminen ja tapahtumien kuvittelu mielessä. Lukemiseen eläytymisen kautta kiinnittyvät tunteet sitouttavat lasta lukemiseen ja kouluttavat jatkamaan tarinoiden parissa. Aikaisemmat tutkimukset (La Rosa, 2023) ovat osoittaneet, että juuri eläytyminen on lukemisen mielekkyykokemuksissa tärkeitä. Vastaavasti osa tutkijoista (Kuzmicova ym., 2022) painottaa, että jatkuvan motivoinnin sijaan voisi panostaa eläytymiseen ja eläytymisen tukemiseen. Paljon lukevalla tekstiin eläytyminen voi olla automaattista, mutta vähän lukeva tarvitsee johdattelua ja eläytymisen voimistamista. Kamishibai-teatteri, draaman elementtien hyödyntäminen, käsinuket ja pienet rekvisiitat tekevät kuuntelemisesta ja lukemisesta muistettavaa. Saman tekstin lukeminen niin monta kertaa, että se jää ulkomuistiin, vapauttaa ilmaisua ja rohkaisee esiintymään. Toisto sujuvoittaa – myös aiemmin luetun kirjan uudelleenlukeminen on arvokasta.

Kun teksti on lapsesta hyvä, se kestää usean lukukerran.

Aina ei tarvitse lukea kaunokirjallisuutta, vaan monipuolinen tekstimaailman vahvistaa monilukutaitoa ja saattaa tavoittaa yhä yksilöllisempiä lukemisen tarpeita ja lukijoita (Ulvinen ym., 2024). Tekstien kiinnostavuutta voi lisätä tarinallinen leikki -menetelmän avulla (tarinallista leikistä esim. Aerila & Kaup-

pinen, 2021). Tarinallisessa leikissä oppiminen tapahtuu eheyttävässä tarinallisessa kontekstissa, jossa sekä opettajat että lapset voivat olla rooleissa ja eläytyä tarinan maailmaan. Tarinamaailmassa aapisen ja lukukirjan tekstien rinnalla voidaan lukea erilaisia listoja, viestejä, ohjeita, reseptejä, kirjeitä ja kortteja; kertomuskirjallisuuden rinnalla on tietokirjoja ja runoja. Tarinamaailma rakentuu taidelähtöisen kirjallisuuskasvatuksen kautta ja eheyttämällä oppiainerajoja: ilmaisutaito, kuvataide, musiikki, käsityö ja liikunta kytkeytyvät luettuihin teksteihin. Kirjailija- ja kuvittajavierailut sekä työpajat (esim. kirjoista tehdyt elokuvat, pelit ja sarjakuvat) laajentavat näkymiä. Sanavarastoa voidaan laajentaa systemaattisesti hyödyntämällä synonyymeja, fraaseja, sananlaskuja ja eri aikakausien lastenkirjallisuutta – ”viikon sanasto” näkyy luokan seinällä. Luetun ymmärtäminen ei kehity irrallaan tuottamisesta. Kun oppilaat keksivät, kertovat, kirjoittavat ja lukevat omia tekstejään toisilleen, he oppivat sanallistamaan ideoita, valitsemaan sanoja ja järjestämään ajatuksia. Yhteinen kieli rakentuu vähitellen, ja samalla tarkentuu käsitys tekstin rakenteesta ja tarkoituksesta. Oppilastöiden julkistaminen – pienet esitykset, seinäjulisteet, luokan ”kirjamessut” – vahvistaa osallisuuden tunnetta. Kirjallisuuslähtöinen sanataide on oman tekstin tuottamista fiktiivisen tekstin pohjalta (Aerila ym., 2026). Tällaista sanataidetta voidaan tukea kehittelemällä erilaisia oppimisympäristöjä, valitsemalla monipuolisesti kirjallisuutta ja yhdistelemällä lukumateriaaleihin

ennakkoluulottomasti erilaisia taitteenmuotoja.

Tavoitteet näkyville ja arviointi: reitti kohti itsesääteilyä

Kaikilla vuosiluokilla on tärkeää tehdä opetussuunnitelman tavoitteet lapsille ymmärrettäviksi. Selkeästi sanoitetut portaavat (esim. luku- ja kirjoitustaidon etenemisen kuvaukset) auttavat oppilasta hahmottamaan, mitä tällä luokalla opitaan ja mihin seuraavaksi pyritään. Tavoitteisiin palataan säännöllisesti, ja oppilaille kerrotaan – sekä ryhmänä että yksilöinä – lukemisen tutkitusti laajoista hyödyistä. Alkuopetusikäisten oppijoiden arviointi heijastaa lasten oppimisen ja kehityksen monimuotoisuutta sekä heidän vuorovaikutustaan kouluympäristössä, jolloin vähemmän standardoidut, laadulliset ja tulkitsevat tai formatiiviset arviointimuodot ovat usein käyttökelpoisia ja lapsilähtöisiä arvioinnin muotoja (Sands & Lee, 2024). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukaan arvioinnin tavoitteena onkin rohkaisevan ja yrittämään kannustavan ilmapiirin luominen, oppilaiden osallisuutta edistävien, keskustelevien ja vuorovaikutteisten toimintatapojen kehittäminen, oppilaan oppimisen edistymisen - myös oppimisprosessin aikaisen - näkyväksi tekeminen sekä oppilaan tukeminen oman oppimisprosessin ymmärtämisessä. Formatiiivinen arviointi vie parhaimmillaan oppilaan oppimisen prosessia oikea-aikaisesti eteenpäin toisin kuin summatiivinen arviointi, joka määrittelee vain sen, miten oppiaineelle asetetut tavoitteet on

saavutettu (Atjonen, 2023).

Lukutaidon kehittymisen näkökulmasta on tärkeää, että lapsi itsekin oppii arvioimaan omaa lukutaitoaan ja ymmärtää lukemisen dynaamisuutta. Opettaja voi mallintaa oppilaille, kuinka taitavankin lukijan ajatus välillä harhailee, kuinka toimia lukijalle vieraiden sanojen kohdalla ja kuinka ennustaa tekstin tapahtumia. Minuuttilukeminen, lukemisen tallentaminen, saman tekstin toistettu lukeminen ja luokan yhteiset ”tulostaulut” tekevät kehityksestä helposti havaittavan ja seurattavan. Tarvittaessa voidaan hyödyntää taitotasoryhmiä, mutta aina niin, että jokainen kokee kuuluvansa yhteiseen oppivaan yhteisöön. Taitotasoryhmien kohdalla tärkeää on lukutaidon jatkuva arviointi ja arvioinnista seuraavat toimenpiteet (esim. Brozo, 2009). Lukutaitotestausten kautta saatava arviointitieto onkin alkuopetuksessa ennen kaikkea opettajan suunnittelun väline.

Kohti pysyvää lukusuhdetta

Alkuopetuksen lukemisen pedagogiikassa pienillä, toistuvilla teoilla on kumuloituva vaikutus. Kun kuuntelu ja kielen rytmi tehdään näkyviksi, teknistä lukutaitoa ja lukusujuvuutta harjoitellaan määrätietoisesti, lukeminen upotetaan arkeen ja valinnat tehdään yhdessä, syntyy oppilaalle kokemus: ”Minä osaan, minä kuulun, minä kiinnostun”. Matka teknisestä taidosta kohti pysyvää lukuharrastusta vaatii aikaa, tilaisuuksia ja kannustavia aikuisia – kotona ja koulussa.

Mikäli kodin lukemista edistävä luku-ympäristö on puutteellinen, oppilaan lukemista tukevien arjen valintojen, lukemisen harjoittelemisen ja lukemiseen innostavien toimien luomisen korostuu koulussa (Cremin ym., 2013; Aerila & Kauppinen, 2021). Kun lukemista tukeva kasvatuksellinen ympäristö, koulun lukukulttuuri, asettaa lukemisen sosiaalisesti hyväksyttäväksi toiminnaksi alkuopetuksesta lähtien ja rakentuu lukemisen mahdollistamisesta ja sen tukemisesta, se edistää samalla oppilaiden lukutaidon kehittymistä (Merga, 2023) ja lukijuuteen kasvamista. Myönteisen lukemista tukevan kulttuurin ja toimintaympäristön luominen onkin koko koulun opetushenkilöstön ja koulun johdon yhteinen asia. Lukemista tärkeänä pitävä koulun johto, rehtori, voi kohdentaa tuntiresursseja ja ryhmäkohtaista tukea painottaen alkuopetusta. Tuolloin, jo oppilaan koulupolun alkutaipaleella, luokanopettaja ja erityisopettaja tai samanaikaisopettaja pääsevät yhdessä tukemaan yksilöllisemmin joustavilla ryhmittelyillä oppilaiden lukutaidon harjoittelun alkuvaiheita sekä puuttumaan jo varhain mahdollisiin oppilaiden lukemisen haasteisiin. Lisäksi rehtori voi kannustaa opettajia yhteistyön tekemiseen ja hyvien käytäntöjen jakamiseen, jolloin yksittäisten opettajien on helpompaa sitoutua lukemisen parissa tehtävään työhön (Merga & Mason, 2019). Hyvien lukemiseen liittyvien käytäntöiden, kuten rehtorin ja opettajien pitämien lukuhetkien, teemapäivien ja -viikkojen, lukuvälkkien, kummilukemisen ja kirjailijavierailuiden, sisältäminen heti alkuopetukseen ra-

kentaa jo heti alusta alkaen yhteistä, lasten ja aikuisten lukevaa yhteisöä ja mallintaa oppilaille samalla myös aikuisen lukemista.

Alkuopetus vaatii opettajilta erityistä tietotaitoa, sillä alkuopetuksessa luodaan vahva pohja oppilaan tarvitsemille keskeisille tiedoille ja taidoille, jotka edesauttavat opiskelua tulevilla vuosiluokilla. KARVIN (2023) tutkimusten mukaan oppilaan osaaminen kehittyy alkuopetuksen aikana enemmän kuin muilla, jos hänen luokanopettajansa on erikoistunut alkuopetukseen ja hänellä on yli 10 vuoden työkokemus (Ukkola & Metsämuuronen, 2023). Jatkossa olisikin

tärkeää huolehtia siitä, että alkuopetus sisältyy jokaisen luokanopettajaksi valmistuvan ja luokanopettajakelpoisuuden saavan opintoihin ja että jokaisessa opettajankoulutuslaitoksessa opiskelijoilla on mahdollisuus suorittaa alkukasvatuksen sivuaine. Työehtosopimuksissa pitää huomioida myös alkuopetuksen sivuaine palkkaa nostavana tekijänä. Asiantuntevien opettajien antamasta alkuopetuksesta siirtyy ylemmille luokille oppilaita, joiden luku- ja kirjoitustaidot mahdollistavat muiden oppivelvollisuuden aikaisten osaamistavoitteiden saavuttamisen ja tukevat elinikäistä oppimista.



Lähteet

- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (2021). *Kirjasta kaveri. Sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen*. PS-kustannus.
- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (2019). *Lukukipinä. Pedagogisia keinoja lukuinnon heittäelyyn*. PS-kustannus.
- Aerila, J.-A., Kauppinen, M., & Siipola, M. (2023). Parents' experiences on a family literacy program in Finland. *European Journal of Education and Pedagogy*, 4(6), 10–16. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2023.4.6.762>
- Aerila, J.-A., Lähteelä, J., Orell, M., Siipola, M., Mäkelä, T. & Högerman, N. (2022). Mitä tietoa seulontatieto kertoo opettajalle? Tarkastelussa monikielinen oppilasryhmä ja lukutaidon tuen tarpeen seulonta. *NMI-Bulletin*, 1(22), 4–23. <https://bulletin.nmi.fi/2022/04/11/mita-tietoaseulontatieto-kertoo-opettajalle-tarkastelussa-monikielinen-oppilasryhma-ja-lukutaidon-tuentarpeen-seulonta/>
- Aerila, J.-A., Rönkkö, M.-L., & Stenius, T. (2025). Telkkarihattutiikeri ja muut hauskat hahmot – huumorilähtöinen luova oppimisprosessi esiopetusryhmässä. *Kasvatus*, 56(5), 543–560. <https://doi.org/10.33348/kvt.176725>
- Afflerbach, P., & Harrison, C. (2017). What is engagement, how is it different from motivation, and how can I promote it? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(2), 217–220. <https://doi.org/10.1002/jaal.679>
- Allington, R. L. (2013). What Really Matters When Working With Struggling Readers. *The Reading Teacher*, 66(7), 520–530. <https://doi.org/10.1002/TRTR.1154>
- Allington, R. L., & Gabriel, R. E. (2012). *Every child, every day*. Educational Leadership, 69(6), 10–15.
- Arter, L. M. (2019). *Linguistic gymnastics: Humor and wordplay in children's and adolescent literature*. In E. Loizou & S. L. Recchia (Eds.), *Research on young children's humor: Theoretical and practical implications for early childhood education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15202-4>
- Aslam, S., Qutab, S. & Ali, N. (2022). Components of reading culture: Insights from bibliometric analysis of 1991–2020 research. *Journal of Information Science*, 1–14. <https://doi.org/10.1177/016555515221118667>
- Atjonen, P. (2023). *Formatiivinen arviointi perusopetuksessa*. Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-4784-0>
- Brozo, W. G. (2009). Response to Intervention or Responsive Instruction? Challenges and Possibilities of Response to Intervention for Adolescent Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(4), 277–281. <https://doi.org/10.1598/JAAL.53.4.1>
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, J., Powell, S. & Safford, K. (2014). *Building Communities of Engaged Readers. Reading for pleasure*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315772585>
- Cremin, T. (2024). Developing readers who choose to read. *Practical Literacy*,

29(3), 10–13. <https://research.ebsco.com/c/sk55le/viewer/pdf/xcz4wnvygz?route=-details>

Dera, J. (2025). Students' Perceptions of the Benefits of Literary Reading in School and Leisure Contexts. *Education Sciences*, 15(5), 580. <https://doi.org/10.3390/educsci15050580>

Duursma, E., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of Disease in Childhood*, 93(7), 554–557. <https://doi.org/10.1136/adc.2006.106336>

Eklund, K., Psyridou, M., Niemi, P., Sulkunen, S., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T. & Torppa, M. (2020). Varhaiset kielelliset taidot ja suvussa kulkeva lukivaikeus lukutaidon ennustamisessa: seurantatutkimus 2-vuotiaasta 15-vuotiaaksi. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 30(2), 60–74. https://www.helsinki.fi/assets/drupal/2022-04/Eklund_et_al_suomi.pdf

Hämäläinen, T. & Niinikivi, L. (2024). *Ateljee – Iloa lukemiseen*. Opetushallitus. <https://aoe.fi/#/materiaali/3946>

Kuzmičová, A., Supa, M., & Nekola, M. (2022). Children's perspectives on being absorbed when reading fiction: A Q methodology study. *Frontiers in Psychology*, 13, 966820–966820. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.966820>

Lakka, L. (2024). *Takarivin tekstikäytänteet: Literacy practices in the back row* (Väitöskirja, Helsingin yliopisto). Helsingin yliopisto. <https://urn.fi/URN:IS-BN:978-951-51-9671-2>

La Rosa, L.-S. (2023). Nuorten hiipuva lukuhalu lukemiskulttuurin murroksessa. *AVAIN - Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti*, 19(4). <https://doi.org/10.30665/av.116080>

Leino, K., Sirén, M., Nissinen, K., & Puhakka, E. (2023). Puoli tuntia lukemista: Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2021). *Koulutuksen tutkimuslaitos: Tutkimuksia*, 2023, 1–91. <https://doi.org/10.17011/ktl-t/37>

Lepola, J., Kajamies, A., Laakkonen, E., & Niemi, P. (2020). Vocabulary, meta-cognitive knowledge and task orientation as predictors of narrative picture book comprehension: from preschool to grade 3. *Reading & Writing*, 33(5), 1351–1373. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-10010-7>

Lerkkanen, M.-K. (2025). Literacy skills development in early childhood and first-grade classrooms. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 13(1). <https://doi.org/10.12697/eha.2025.13.1.02a>

Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P., & Nurmi, J.-E. (2010). Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus*, 41(2), 116–128.

Levy, R. & Hall, M. (2021). *Family literacies: Reading with young children*. Routledge.

Merga, M. (2023). Creating a reading culture in primary and secondary schools: A practical guide (1. painos). Facet Publishing. <https://doi.org/10.29085/9781783306404>

Merga, M. K., & Mason, S. (2019). Building a school reading culture: Teacher libra-

rians' perceptions of enabling and constraining factors. *Australian Journal of Education*, 63(2), 173–189. <https://doi.org/10.1177/0004944119844544>

Morrow, L. M. (2020). *Literacy development in the early years: helping children read and write* (9. painos). Pearson Education, Inc.

Mottram, M., Young, K., & Satti, K. (2022). Supporting readers' social motivation. Teoksessa T. Cremin, H. Hendry, L. Rodriguez Leon, & N. Kucirkova, *Reading Teachers* (1. p., s. 56–67). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003215615-7>

Oxley, E., & McGeown, S. (2023). Reading for pleasure practices in school: Children's perspectives and experiences. *Educational Research*, 65(3), 375–391. <https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2236123>

Opetushallitus (2021). Kansallinen lukutaitostrategia 2030. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kansallinen-lukutaitostrategia-2030>

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.

Sands, L., & Lee, W. (2024). Teacher inquiry and learning stories: a site for pedagogical change. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2381118>

Tauveron, C. (2013). Teachers' usual practises concerning "literary" written work: what references to writers' practises? *Repères (École normale supérieure de Lyon. Institut français de l'éducation)*. <https://doi.org/10.4000/reperes.501>

Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. (2023). Matematiikan ja äidinkielen taidot alkuperäopetuksen aikana. Perusopetuksen oppimistulosten pitkittäisarviointi 2018–2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 1:2023. <https://karvi.fi/publication/matematiikan-ja-aidinkielen-aidotalkuopetuksen-aikana-perusopetuksen-oppimistulosten-pitkittaisarviointi-2018-2020/>

Ulvinen, E., Psyridou, M., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A., M., Siekkinen, M. & Torppa, M. (2024). Developmental leisure reading profiles and their association with reading skills across Grades 1–9. *Learning and Individual Differences* 109, 102387–102407. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102387>

Wilhelm, J. (2016). Recognising the power of pleasure: What engaged adolescent readers get from their free-choice reading, and how teachers can leverage this for all. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 39(1), 30–41.

Williams, K. (2021). *Mastery in reading comprehension: a guide for primary teachers and leaders*. Bloomsbury Education. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/detail.action?docID=6647064&pq-origsite=primo>.

10. Topeliuksen matkassa – sadun ja tiedon maailmassa

Outi Kokkonen ja Eeva-Maija Niinistö

Lähtökohtana kirjallisuusprojektisamme oli:

- Oppilaan tutustuminen suomalaiseseen kirjalliseen kulttuuriin sekä Suomen lähihistoriaan kirjailijan tuotannon kautta
- Eettisyyden ja tunnetaitojen lisääminen kirjallisuuden avulla
- Oppilaan kielitietoisuuden kasvattaminen lukemisen ja kuuntelemisen kautta
- Yksipuolisten selkotekstien sijasta monipuolisen luettavan tarjoaminen.

Opetuskokonaisuus toteutettiin lukukummitoimintana. Aloitimme kummiyhteistyön samana päivänä, kun ekaluokkalaiset tulivat kouluun, isokummit olivat tällöin neljännen luokan oppilaita. Kun Topelius-projekti alkoi, isokummit olivat 5. luokkalaisia ja pikkukummit 2. luokkalaisia. Kummiyhteistyömme jatkui säännöllisesti kolmen vuoden ajan viikoittain. (Kokkonen & Niinistö 2023, s. 44-45).

Sakari Topeliuksen tuotanto

Kirjailija ja historian professori Sakari Topelius oli 1800-luvun tunnetuimpia suomalaisia. Tämä johtui hänen rakastetuista saduistaan ja 1875 ilmestyneestä Maamme-kirjasta, josta tuli kansakoulujen monipuolinen oppikirja. Topeliusta ei kuitenkaan pidetty samanveroisena suurmiehenä kuin Lönnrot, Snellman tai Ru-

neberg. Hän oli kotoisempi ja kuului ikään kuin perhepiiriin. Varhaisin Sagor-kokoelma ilmestyi jo vuonna 1847. Topelius oli sepittänyt ne alun perin omien lastensa huviksi ja opiski. Hän paranteli satuja myöhemmin ja kirjoitti paljon uusia ja kokoelmat saivat nimen Läsning för Barn eli Lukemisia lapsille. Topelius tiedettiin köyhien ystäväksi ja hän vaati painokkaasti yhteiskunnan uudistamista oikeudenmukaiseksi. Saduissa näkyy, että ”Topeliuksen sydän oli köyhiä ja kärsiviä kohtaan”. Hän tutki Helsingin työväen kaupunginosien olosuhteita ja julkaisi niitä lehdissä sekä vaati, että yhteiskunta auttaisi köyhiä tuntuvasti. Saduissaan Topelius neuvoi nuoria lukijoita armeliaisuuteen sairaita ja vähäosaisia kohtaan (Virrankoski 2020, 113-120). Topeliusta on pidetty moralistina, mutta hänen teoksissaan on myös paljon valoisuutta, viihteellisyyttä ja huumoria. Topelius pääsi tuotannossaan lähelle lasta (Loivamaa 1998,8, Hellström 2019, 39). Majamaa (1998,14) toteaa Topeliuksen olleen Suomen kansan ja isänmaan kuvaaja, maltillinen kielipoliittinen eheyttäjä, kulttuurin käynnistäjä ja mielipidevaikuttaja, sekä naisten tasa-arvoisuuden edistäjä ja lapsuuden merkityksellisyyden löytäjä.

Runoilijana Topelius oli lyyrikko, herkkien tunteiden ja luonnon ihannuuden tulkitsija. Tunnetuimpia hänen runoistaan on Kesäpäivä Kangasalla. Topeliuksen tuotantoon kuuluu

myös virsiä, kuten En etsi valtaa loistoja ja Totuuden henki (Virrankoski 2020, 118, Majamaa 1998,15).

Topeliuksen toivottiin kirjoittavan oppikirjoja Suomen nuoren kansakoululaitoksen tarpeisiin. Hän osoittikin halunsa kirjoittaa laajoille piireille ja myös lapsille. Maamme kirjan tekeminen oli Topeliukselle yhdeksäntoista vuoden ajan ”rakas elämäntehtävä”. Maamme kirjassa oli tarkoitus esittää koululaisille yhtenäinen kuva Suomen maasta, kansasta ja sen historiasta (Klinge 1999, 220, 302, Laakso 2024, 107-123).

Topelius julkaisi 1875 Boken om vårt land, joka seuraavana vuonna julkaistiin suomeksi nimellä Maamme kirja. Siinä korostuvat käsitteet isänmaa, suomalainen maisema ja isien työt. Tässä teoksessa hän antaa selkeät toimintamallit, miten erottaa hyvä pahasta (Majamaa 1998, 15-16). Topeliuksen Luonnonkirja ja Maamme kirja, ovat opettaneet monelle sukupolvelle Suomen historiaa ja maantietoa ja siinä ohessa herättäneet vahvaa yhteenkuuluvuutta suomalaisten kesken ja kasvattaneet kansallista identiteettitunnetta (Dieckman 1998, 104, Klinge 1999, 225-226).

Topeliuksen omia ajatuksia lastenkirjallisuudesta

Topelius itse pohti laajasti omaa lastenkirjallisuuskäsitystään Helsingfors Tidningarin artikkelisarjassa Om läsning för Barn (1855). Hän korosti lastenkirjallisuuden tarpeellisuutta sillä, että lukemaan oppinut lapsi haluaa ravintoa tunteilleen ja mielikuvitukselleen. Topelius asettui

vastustamaan liiallisista älyllisyyttä ja kuivettuneisuutta. Liikaa ”moraalinen rojua ei saa ahdata” satuihin. Topelius hyödynsi kirjoituksissaan myös omia lapsuusmuistojaan ja suomalaista satuperinnettä (Loivamaa 1998, 41-42).

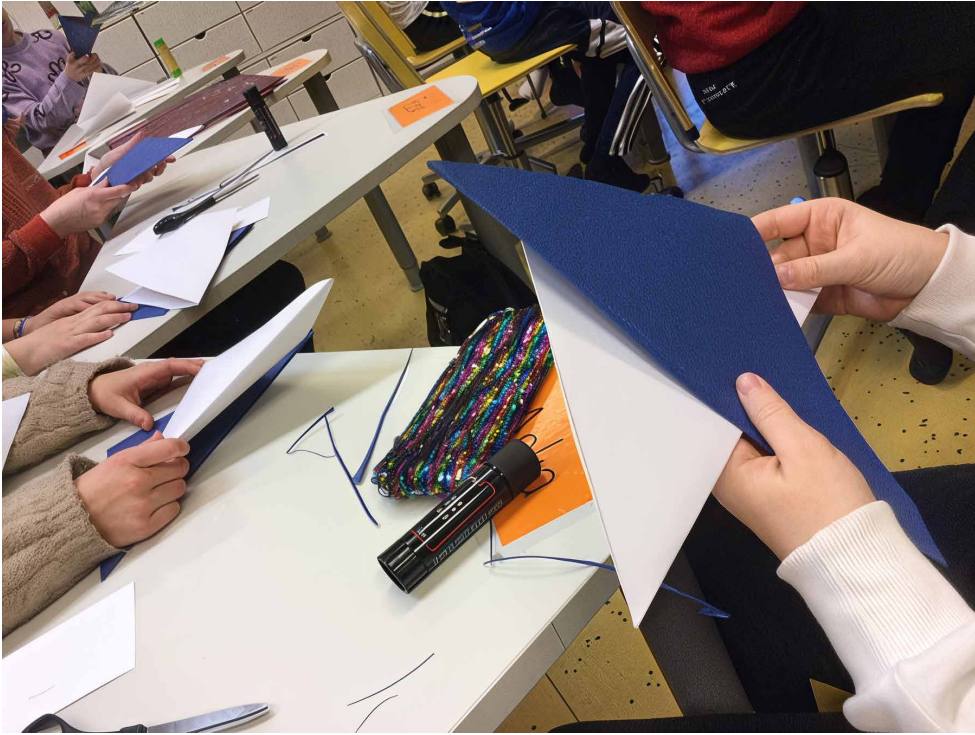
Topeliuksen vaikutus perustui hänen maailmankatsomukseensa, jonka mukaan ihmisen on toimittava ihanteidensa ja oikeaksi katsomiensa asioiden puolesta (Tiitta 2002, 1-5).

Tästä kaikki alkoi

Topelius-projektin aloitimme luokkiemme yhteisillä kummitunneilla. Lukukauden lopun harjoittelujakson teemana oli itsenäisyyspäivä ja jouluku. Opiskelija aloitti aiheen käsittelyn lukemalla Koivu ja tähti -sadun. Satu luettiin rauhallisessa ilmapiirissä ja lukemisen jälkeen askarrettiin tähti itsenäisyyspäivänväreissä.

Koivu ja tähti on Sakari Topeliuksen tunnetuin yksittäinen satu ja se on ensimmäisen kerran julkaistu v. 1852. Sadussa tyttö ja poika jouduivat sodan melskeessä vieraaseen maahan. Sieltä he vuosien päästä koti-ikävän ajamina pakenivat päämääränään löytää lapsuuden koti. Heidän muistissaan oli kodin pihassa kasvava koivu ja iltaisin sen oksien lomitse tuikkiva tähti. Auttavaisten ihmisten myötävaikutuksella he lopulta löysivät perille.

<https://www.kotimaa.fi/koivu-ja-tahhti/>



KUVA 1. Koivu ja tähti askartelua

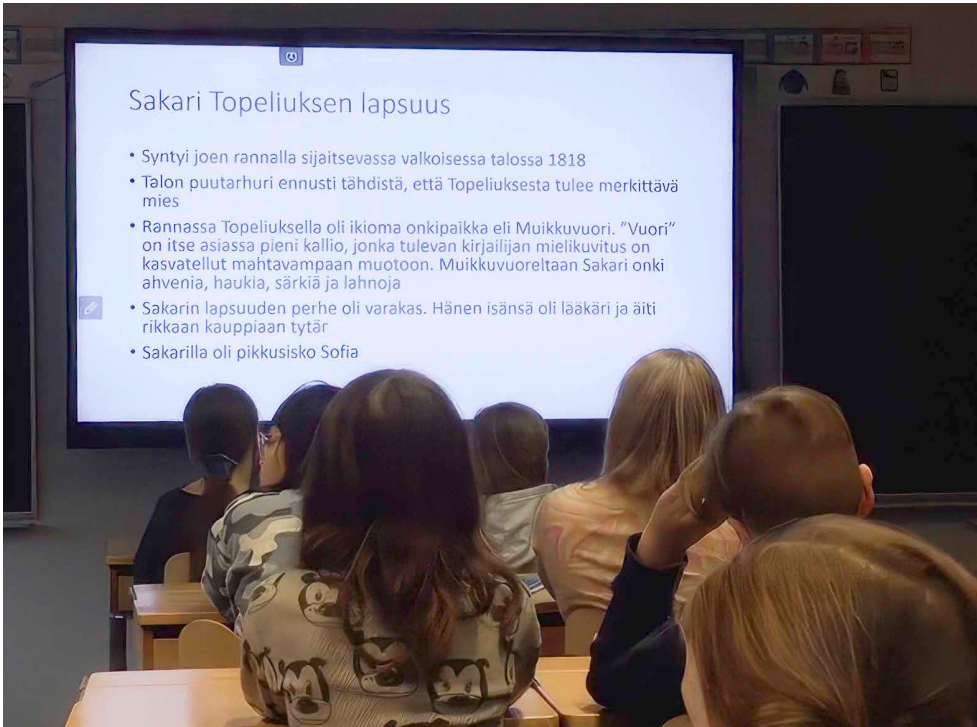
Topelius-faktaa oppilaille kerrottuna

Koivu ja tähti -sadun jälkeen tutustuttiin Topeliukseen henkilönä. Hänen lapsuudenkotinsa Uusikaarlepyyssä esiteltiin ja kerrottiin hänen lapsuutensa merkittävistä tapahtumista; perheestä, onkipaikasta, Saksan herkuista, hänen ensimmäisestä seitsemänuotiaana kirjoittamastaan runosta ja kalenterimuistiinpanoistaan. Luokassa keskusteltiin Topeliuksen muutosta Helsinkiin isänsä kuoleman jälkeen, jolloin setänsä alkoi kasvattaa häntä. Myöhemmin Sakari Topelius piti tärkeänä, että lapset saivat olla lapsia. Hänen mie-

lestään lapsia ei saanut kasvattaa liian ankarasti ja heille piti puhua niin, että he ymmärtäisivät asiakontekstin. Topeliuksesta tuli aikuisena Helsingin yliopiston professori ja Satusetä Topelius. Kirjoittajana Topelius oli tuottelias, sanomalehtityön ohella hän kirjoitti historiallisia romaaneja ja kertomuksia. Hänen tuotoksensa sadut, runot, laulut ja satunäytelmät suuntautuivat erityisesti lapsille. (<https://yle.fi/a/3-10014995>)

Aallottaren jalanjäljillä

Koulumme on Vihreä lippu -koulu (FeeSuomi, EcoSchools) ja 2.2 vietettiin perinteistä Vihreä lippu -päi-



KUVA 2. Sakari Topeliuksen lapsuudesta

vää muistamalla ”toinen toista” ai-neettomasti. Tunnin aluksi oppilaille kerrottiin, että Topelius oli Suomen ensimmäisen luonnonsuojelujärjes-tön perustaja. Hän perusti 1870 Maj Förening -yhdistyksen eli Kevätyh-distyksen. Topelius oli suuri luon-nonystävä, joka korosti jatkuvasti Suomen luonnon ja suomalaisten läheistä yhteyttä (Tiitta 2002).

Topeliuksen satu Aallottaren jalan-jäljillä liittyy luontokasvatukseen ja koulumme Vihreä lippu -toimin-taan. Oppilaat lukivat kummiparinsa kanssa yhdessä Tammen suuresta satukirjasta sadun Aallottaren jalan-jäljillä. Heillä oli tehtävänä löytää erityisesti luontoon ja sitä kuvaile-viin sanoihin liittyviä ilmaisuja. Op-

pilaat löysivät esimerkiksi seuraavia sanoja: vedenraja, vaahtopäät, ranta-äyräs, hyökylaineet, helmiäinen, ley-hyttelee, kurjenpolvet, korallimetsä. Tämän jälkeen keskusteltiin yhdessä sanojen merkityksistä. Sanat kiinni-tettiin värillisille pahveille. Teema-na sadussa oli meren Aallottaren ja metsän Kanervon suhde, joka oli ris-tiriitainen ja erotti heidät toisistaan. Sadun käsittelyä jatkettiin kuvatai-teen merkeissä. Opettaja oli jakanut sadun osiin ja jokainen kummipari sai oman sadunosan. Oppilaat suunnittelivat maalauksen kertomuksen pohjalta. Työskentely tapahtui lat-tialla ja työstä syntyikin isokokoinen taideteos. Jokainen kummipari esit-teli myöhemmin oman satuosuuten-sa. (Loivamaa (toim.) 2002).

Moppe

Kummitunti aloitettiin arvuuttamalla, mikä on sadussa esiintyvä Moppe? Oppilaat otaksuivat sen olevan jokin eläin. Seuraavaksi satuun tutustuttiin kummipareittain ja tekstistä oppilaat poimivat oudot käsitteet esimerkiksi jalakset, raudoitettut ja rotko. Oppilaat ymmärsivät sanonnat: ”Ystävyys-teen tuli silloin solmu” (Tuli riita). Ilmaisua

”Sisäinen taistelu” oppilas tulkitsi: ”Miettii onko asia oikein vai väärin”. Sadun lauseet: ”Sydän verta vuotaisikin” ja ”Olen voittanut itseni”. Oppilas tulkitsi, että ei olisi oikein halunnut luopua keltasta, mutta luopui kuitenkin. ”Palkinto tulee kyllä”. Oppilas tulkitsi ”Meistä tuli ystävät iäksemme”. Keskustelimme yhdessä tarinan etiikasta ja elämään liittyvistä valinnoista. Tunnin lopulla oppilaat saivat vielä valita luettavaa ”Topeliu-kassista”.

Topelius ja virret

Koulumme oppilailla on seurakunnan lahjoittamat virsikirjat. Kerroimme, että Topelius oli monipuolinen mies ja hän oli kirjoittanut myös virsiä. Koulussa laulettiin ennen vanhaan virsiä paljon useammin, kuin nykyään, aamu aloitettiin useimmiten laulamalla yhdessä virsi. Seurakunnan ja koulun yhteisiä tilaisuuksia ei enää ole, paitsi joulukirkko. Oppilaat kysyivät: Mennäänkö kirkkoon, kun otettiin esille virsikirjat. Tutustuimme Totuuden henki -virteen, jonka Topelius oli sanoittanut vuonna 1869. Topelius oli säveltänyt kysei-

sen virren ”koulunuorisoa varten”. Todettiin, että virressä on valoisaa optimismia, uskoa kaikkeen hyvään. Keskustelussa tuli esille, että optimismi tarkoittaa, että uskoo hyvään ja haluaa nähdä hyvää. Oppilaat keksivät, että virsikirjassa on hakemisto sanoittajan mukaan ja tästä seuraisikin innokasta virsien etsintää. ”*Ei ole mitään järkeä käydä näitä kaikkia sivuja läpi. Tässä lukee sanoittaja.*”, totesi eräs oppilas.

Topelius ja runot

Esimerkkinä Topeliuksen runoista oli ”Kesäpäivä Kangasalla”, joka aluksi kuunneltiin laulettuna. Sitten opettaja lausui runon. Opettajat olivat etsineet valmiiksi Topeliuksen runoja. Esitettävät runot arvottiin. Oppilaat harjoittelivat kummipareittain lausumaan ja tulkitsemaan runoa. Piti harjoitella eläytyvää ja selkeää esiintymistä. Painotettiin kuuluvuutta, jopa liioiteltiin kuuluvuutta. Etsittiin runon sisältöä ja tunnelmaa. Harjoittelu tapahtui laajalla alueella oppimaisemassa, jotta saatiin harjoittelurauhaa. Intensiivisen harjoittelun jälkeen runot esitettiin luokassa ja luokkatoverit saivat antaa rakentavaa palautetta. ”Valtavaa tulkintaa. Taidetta!”

Oppilaat esittivät seuraavat Topeliuksen runot yksin tai pareittain:

Vuodenajat (säkeistöt kevät ja kesä; Luonnonkirja 1889), Aamulaulu, Tu-

hantein rantain partahilla 2. säkeistö (Luonnonkirja 1889), Wariksen poika (Lasten kesäinen elämä 1882),

Romanssi, Kesäpäivä Kangasalla. 2. säkeistö, Pitkä matka maailmaan. (Lukemisia lapsille 1930-31), Kissa ja tyttönen, Sinun maasi, Laps' Suomen ällös vaihda pois, Koulupojan kesälaulu ja Puutarhuri.

Lausuntatunnin jälkeen oppilaat kirjoittivat omia runoja valitsemistaan aiheista. Näistä runoista tehtiin ”runopilvi” käytävään. Käytössä oli myös apupapereita, joissa oli riimipareja, joita mahdollista käyttää avuksi, jollei ”runoilu” muuten edennyt.

UNESCO:n Maailman runouden päivänä 21.3. harjoiteltiin kummiparin kanssa omia runoja, sitten kaikki kummiparit esiintyivät luokassa. Jokaisen esityksen jälkeen annettiin kannustavaa ja rakentavaa palautetta aplodeja unohtamatta.

Maamme kirja

- suomalaisen identiteetin peruskirja

Sakari Topeliuksen ”Lukukirja alimmaisille oppilaitoksille Suomessa” lukemiston ensimmäinen osa Luonnon kirja ilmestyi ruotsiksi 1856 ja suomeksi 1860.” Tämän lukukirjan toinen osa Boken om Vårt Land (1875) ja sen suomennos Maamme kirja (1876) ovat muokanneet eri sukupolvien käsityksiä Suomesta ja suomalaisista 1870-luvulta alkaen. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan Rauman kampuksen Myllymäen killan kokoelmissa on suuri määrä Maamme kirjaa, erityisesti 1950-luvulta. Ei ole kuitenkaan

tiedossa missä laajuudessa, tai missä kontekstissa kyseistä kirjaa on käytetty. Kustantajan esipuheessa vuodelta 1944 (kirja on painettu 1954) oltiin huolestuneita tietojen vanhenemisesta ja kirjaan onkin tehty välttämättömiä korjauksia. Korjaukset on tehty Sakari Topeliuksen perikunnan suostumuksella ja suurta pieteettiä noudattaen. Sakari Topeliuksen alkuperäisen Maamme kirjan esipuheessa tekijä toteaa ” Ainoastaan paras on kyllin hyvää nuorisolle, ja siksi annan parasta, mihin kykenen, oppilaitoksille ja maallemme.” Topelius kertoo omasta tavoitteestaan seuraavaa: ”Herran Jumalan voima, joka yksin vaikuttaa meissä kaiken hyvän, siunatkoon tämänkin vajavaisen työn, niin että se tulisi Hänen valtakuntansa hyödyksi ja istuttaisi moniin nuoriin sydämiin isänmaan rakkautta.” (Topelius 1954, s. 3-6, Syväoja 2026)

Vuosien ajan olemme kuulleet tämän kirjan suuresta asemasta entisajan koululaitoksessa ja uteliaina opettajina päätimme ottaa nämä 1950-luvun Maamme kirjat käyttöön luokkiemme välisessä lukukummitoiminnassa. Sanomalehtien liiton julkaisun Suomalaiset Topeliuksen silmin mukaan, Maamme kirja olisi Raamatun ja Katekismuksen jälkeen Suomen luetuin kirja (Tiitta, 2002).

Maamme kirjassa Topelius kirjoittaa Suomen eri alueiden luonnosta, eläimistöstä, historiasta, henkilöistä, kodista, teollisuuslaitoksista, paikakunnista, kielestä ja kansanosista. Mukana on myös kansanrunoja, kansantarinoita ja arvoituksia. Kirjassa on muutama mustavalkoinen kuva.



KUVA 3. Maamme kirjaa tutkimassa

KUVA 3. Maamme kirjaa tutkimassa
Maamme-kirjan lukemista varten olimme tehneet valmiiksi tehtäviä sellaisista aiheista, joiden arvelimme olevan kiinnostavia, mutta silti jo osittain tuttuja.

Luku 2. Koti: Mitä kodissa tehtiin ja minkälainen oli kodin ympäristö? Kodissa äiti rukoili: "Tee lapsestani hyvä ihminen" Mitä tämä tarkoittaa? Oppilaat luetteloidivat asioita kodista ja sen pihapiiristä (kirjan kuvassa on pieni mökki). Oppilaat suhtautuivat luontevasti siihen, että äiti halusi lapsestaan tulevan hyvän ihmisen.

Luku 12 Itämeri: Miksi Suomea sanotaan "Meren tyttäreksi"? Oppilaat lukivat tekstiä ja samalla tunnistivat kartasta tuttuja paikkoja (Ruotsi, Norja jne.). Tekstin tutkiminen kar-

tan avulla lisäsi lukemisen mielenkiintoa.

Luku 23. Satakunnan rannikko. Selvitettiin mikä alue on Satakunta ja minkä maakunnan alueella asume. Etsittiin tekstistä tuttuja paikkoja karttakirjan avulla. Isommille oppilaille oli tuttua, että Selkämeri oli aikaisemmin kartoissa Raumanmeri. Maakuntakäsité sen sijaan ei ole nykykoululaisille kovinkaan tuttu. Ihmetystä herätti myös kertomus Pyhäjärvestä löytyneistä helmisimpukoista.

Luku 45. Kasvien levinneisyys. Oppilaat listasivat kasvien nimiä ja muuta kasviaiheista sanastoa. He tunnistivat puiden ja marjojen nimet, mutta vieraita sanoja oli runsaasti, kuten sanat varpu, petäjikkö, orjan-

tappura, katovuosi, räme, hongikko ja turnipsi. Näiden sanojen merkitystä selvitettiin yhdessä.

Luku 46. Suomen eläimistö. Oppilaat tekivät eläinsanoista listan ja rastittivat tuntemansa eläimet. Tuttuja eläimiä oli paljon enemmän kuin kasveja. Eläimet innoittivat laajan opetuskeskusteluun.

Luku 58 Suomalainen hevonen. Oppilaat olivat ymmärtäneet hevosen käytön maanmuokkausvälineiden vetäjänä. He olivat kuitenkin närkästyneitä, kun tekstissä myös mainittiin, että ”monissa osissa maamme hoidetaan hevosta huolimattomasti ja rääkätään mitä raaimmalla

tavalla”. Ihmetystä herätti Topeliuksen kuvaus hevosen käytöstä sodankäynnissä (sotahevonena).

Lisäksi luettiin yhdessä seuraavat oppilaiden valitsemat tarinat: Luku 72: Virolaisten Kalevipoek, luku 79: Kansantarinoita jättiläisistä, luku 81: Leikkisatuja (hölmöläissatuja), Luku 85: Arvoituksia, Luku 116: Suomalaiset pakanuudenajalla (oli kolme veljestä Kimmo, Kammo ja Kumma). Selvitettiin, mitä tarkoittaa käsite pakanuudenaika. Hölmöläissadut olivat lapsille tuttuja ja jättiläiset hahmona kiinnostivat oppilaita. Arvoitukset olivat haastavia, eivätkä oppilaat innostuneet niistä.



KUVA 4. Keskustelua Maamme kirjasta

Oppilaat eivät juurikaan kiinnittäneet huomiota Maamme-kirjan kuvitukseen. Kysyttäessä tästä, vastaus oli: ”Kun se on tosi vanha kirja, niin siinä on vanhanaikainen kuvitus”.

Topelius kuvailee laajasti eri heimojen luonnetta ja ominaisuuksia. Topeliuksen kuvaukset perustuvat 1800-luvun heimoajatteluun (Tiitta 2002). Maakuntakäsité ja siihen perustuva ajatus ”Suomen eri heimoista” ei ole nykykoululaiselle tärkeä.

Lukemisia lapsille

Topeliuksen tuotanto on ollut merkittävä molempien tämän kirjoittajien lapsuudessa, erityisesti sadut ja Lukemisia lapsille -sarja. Kodeissamme tuettiin lukemisharrastusta ja kirjastonkäyttöä. Sakari Topeliuksen sadut ovat osa suomalaisten kansallista identiteettiä. Lukemisia lapsille ilmestyi kahdeksana niteenä vuosina 1865-1896 (suom. 1874-1905). Sarjan ensimmäinen osa sisältää mm. yhden Topeliuksen rakastetuimmista runoista ”Varpunen jouluaamuna”. (<https://digi.kirjastot.fi/items/show/121009>). Lukemisia lapsille kirjasarjasta on ilmestynyt useita eri versioita, joista käytössämme oli kirjasarjan 2. osan vuodelta 1982.

Valitsimme kirjasta kertomuksen: Kuinka metsän pikku lapset oppivat lukemaan. Oppilaat lukivat ääneen vuorotellen kummiparin kanssa ja merkitsivät paikan mihin asti ehtivät lukemaan sekä kirjoittivat ylös itselleen tuntemattomia sanoja, joita olivat mm. kulo, rosainen, peninkulma, honka, korvensi, palmikoin, luutia, hurskaan, sivaltaakseen. Luetun

tekstin pituudessa ja siitä löytyneiden vieraiden sanojen määrässä oli suurta vaihtelua kummiparien kesken. Vieraiden sanojen ja käsitteiden paljoudesta huolimatta, oppilaat pitivät sadusta ja arvioivat lukemansa tekstin sopivaksi (asteikko: helppo, sopiva, vaikea).

Topelius-projektin oppilaskyselyn antia

Projektin lopuksi isokummit haastattelivat pikkukummit kysellen mielipiteitä ja ajatuksia Topelius-tunneista. Lomakkeet täytettiin kuitenkin yhdessä.

1. Mitä tiedät Sakari Topeliuksesta? *”Hän oli kirjailija ja lastenkirjailija. Hän oli luonnonystävä. Se on runon tekijä. Se on suomalainen kirjailija, joka asui kauan sitten valkoisessa talossa. Se on tehnyt kirjoja ja sillä on puutarha. Se oli kirjailija kauan sitten ja teki monta kuuluisaa kirjaa. Sillä on parta ja se on kirjailija. Hän oli kirjailija ja runoilija ja kirjoitti lastenkirjoja.”*

2. Aallotar-satu ja kuvataidetunnit: *”Kiva tunti, kiva tehdä kummiparin kanssa. Kivaa ja helppoa. Hauskaa oli, pääsi kaikkiin hommiin. Normaalaa, ei erityistä. Ihan parasta. Se oli tosi hieno, ja se saatiin aika nopeasti valmiiksi. Kivaa, kun sai itse päättää mitä tekee. Se työ oli hieno ja siinä oli paljon yksityiskohtia. Ihan okei, mutta pikkukummit sähläsivät.”*

3. Runotunnit: *”Runotunnit olivat kivoja, paitsi Topeliuksen runojen esittäminen oli vähän noloa. 10/10. Oli hauska ja kiva kirjoittaa runoja. Hyvää harjoitusta ja kivaa tekemistä. Omien runojen kirjoittaminen oli kivaa*

ja hauskaa. Ne oli kyllä ihan hauskoja, mutta pelkään kyllä esiintymistä vähän. Oman runon keksiminen oli vähän vaikeaa. Pidin runotunneista. Ihan kiva, en osannut aluksi kirjoittaa runoja.”

4. Virsikirja-tunti: ”Oli vähän kivaa, mutta ei hirveän kivaa. Kivaa. Vaikeaa, mutta oli ihan okei. Hyviä lauluja ja se oli kiva tunti. Ensimmäinen virsi oli kiva. Aika tylsää. Oli aika hauskaa, kun sai ettiä niitä virsiä. Kiva etsiä virsiä, ihan ok. Se oli kivaa, koska vastauksia ei nähnyt ennen etsimistä. Vaikea etsiä, ja vähän tylsää, kun ei löydetty

5. Maamme kirjat: ”Kivaa. Vähän tylsää. Se oli jännää ja hauskaa. Tylsää. Oli kiva etsiä kirjasta juttuja. Aika hauskaa. Oli ihan mielenkiintoista tutkia tätä kirjaa. Aluksi vaikeaa, sitten sujui.”

6. Lue luonnossa tunti Puutarhalla. ”Oli kivaa. Luettiin Muurahainen lääkäriässä. Hyvin sujui, luettiin Valtterin seikkailuja. Muurahainen lääkäriässä oli tosi hyvä kirja ja luettiin se varmaan kolme kertaa ja muistan sen melkein ulkoa. Ihan hyvin, vaikka pikkukummi riehui vähän, mutta luettiin kuitenkin muurahaisesta. Muuten meni hyvin, mutta teltassa oli hyvin lämmin. Teltat oli täynnä ötököitä, kun sieltä päästiin pois, niin meni hyvin.”

7. Oletko oppinut uusia sanoja? Uusia asioita Topeliuksesta? Suomen historiasta? ”Olen oppinut. Olen oppinut, että Topelius on kirjailija. Kyllä, vaikka mitä Suomesta. Olen oppinut kaikkea lisää. Olen oppinut paljon vanhanajan sanoja. Opin uusia sanoja, kun en tiennyt jotakin, niin pikkukummi käänsi sen. Olen oppinut uusia sanoja, mutta en käytä niitä.”

8. Mikä oli lempisatusi Topeliuksen saduista? Miksi?

”Aallottaren jalanjäljet oli kiva satu. Muurahainen lääkäriässä oli kiva satu, kun siinä oli muurahaisia. Oli tosi kiva lukea teltassa, mutta nyt en muista sen kirjan nimeä. Ei ole lempisatua. Kaikki on hyviä, en osaa valita. Muurahainen lääkäriässä. Kiva kirja, vaikka vähän surullinen. Muurahainen lääkäriässä: Siitä on paljon eri versioita. Iso-kummi luki jotakin hiirikirjaa, ja se oli ihan kiva. Valtterin seikkailut. En aluksi tiennyt koko Topeliusta, mutta nyt tiedän. Ehkä Moppe. Vattumato, siinä päästään nopeasti vauhtiin. Se sujui hyvin, luettiin Valtterin seikkailut.”

9. Miten työskentely kummiparin kanssa sujui? ”Hyvin. Tosi hyvin. Todella hyvin ja kivasti. Pikkukummi ei aina oikein keskity. Hyvin, paitsi että se on välillä vähän erikoinen ihminen. X. on tosi kiva kummi ja pystyy joustamaan. On sujunut hyvin; välillä pikkukummi on ollut vähän villi, mutta muuten hyvin. Työskentely sujui hyvin. Se on sujunut hyvin. On ollut hauskaa ja kivaa kummini kanssa. Hyvin ja molemmilla oli kivaa. HYVIN! Olemme toimineet mainiosti eli X. oli hyvä ja kiva oppilas/pikkukummi. Hyvin, välillä vähän sähläystä.”

Lue luonnossa -tapahtuma

Toukokuussa oppilaiden on mahdollista lukea puutarhan huvimajassa, riippumatoissa, teltoissa ja nurmikolle levitetyillä peitoilla. Auringon paistaessa, lintujen laulaessa vanhoissa puissa ja omenapuiden kukkiessa, lähdimme puutarhaan mukanaamme kassillinen kirjoja, tietysti Topeliuk-

sen satuja. Oppilaat lukivat satuja pareittain, ryhmissä ja välillä opettajatkin lukivat niitä ääneen.

Hyvästi kummipari

Lue luonnossa -tunnin jälkeen opettaja luki vielä yhteisesti kaikille Saka-

ri Topeliuksen tekstin: Näin löydät satuja (Lemmetty H. (toim.) 1984). Viimeisen kummitunnin jälkeen isokummit veivät pikkukummeille kortit, joissa tämä runo oli kortin keskiössä parhaalla taidolla koristettuna.



Lähdeluettelo

Dieckman, M. 1998. Satujen suvereeni kuningas. Teoksessa Loivamaa Ismo (toim.). 1998. Päivän Topelius. Topelius lasten- ja nuortenkirjailijana. BTJ Kirjastopalvelu Oy, Helsinki 1998. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä 1998.

Hellström, M. 2019. Topelius ja lapsikeskeinen pedagogiikka. (37-45) Teoksessa Jantunen Timo. Myötätunto ja viisaus Topeliuksen ajattelussa. Basam Books 2019

Klinge, M. 1999. Suomen sinivalkoiset värit. Kansallisten ja muidenkin symbolien vaiheista ja merkityksestä. Helsinki 1999. Otavan kirjapaino Oy, Keuruu 1999.

Kokkonen, O. & Niinistö E.-M. 2023. Suunnitelmallinen kummiluokkatoiminta tuo turvallisuutta, läheisyyttä ja iloa koulupäiviin. (s. 44-45) Kielikukko 2/23. Finnish Reading Association.

Laakso, M. 2024. Taltuta klassikko. Olipa kerran lasten- ja nuortenkirjallisuus. Tammi. WSOY.

Lemmetty, H. 1984 (toim.) Laulajainen, L. & Miettinen, M. 1984. Lukemisen avain. Sisältää Sakari Topeliuksen runon Näin löydät satuja. Espoo 1984.

Loivamaa, I. (toim.). 1998. Päivän Topelius. Topelius lasten- ja nuortenkirjailijana. BTJ Kirjastopalvelu Oy, Helsinki 1998. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä 1998.

Loivamaa, I. (toim.). 2002. Tammen suuri satukirja. Topelius S. Aallottaren jalanjäljillä. Kustannusosakeyhtiö Tammi. 2002.

Lukemisia lapsille 2. Toinen osa. Werner Söderström Osakeyhtiö. Porvoo. Helsinki. Juva. WSOY:n graafiset laitokset. Porvoo 1982.

Majamaa, R. 1998. Kansallismielinen kasvattaja. Teoksessa Loivamaa Ismo (toim.). 1998. Päivän Topelius. Topelius lasten- ja nuortenkirjailijana. BTJ Kirjastopalvelu Oy, Helsinki 1998. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä 1998.

Syväoja, H. 2017. Pieni kirja Topeliuksesta. Mediapinta. 2017.

Tiitta, A. 2002. Sanomalehtien liitto. Suomalaiset Topeliuksen silmin. Forssan kirjapaino 2002.

Topelius, S. 1954. Maamme kirja. Viideskymmenesneljäs, Muuttamaton laitos. Werner Söderström Osakeyhtiön laakapainossa Porvoossa.

Topelius Z. Aallottaren jäljillä (s.8-11) Teoksessa Tammen suuri satukirja. Loivamaa Ismo (toim.), Lumme Leena (kuv.) Kustannusosakeyhtiö Tammi 2002.

Virrankoski, P. Suomen historiaa ja sen suuria nimiä. Maunu Tavastista Väinö Linaan. Painopaikka: KTMP Group Oy, Mustasaari 2020.

Internetlähteet:

www.nykarleby.fi/fi/kulttuuri-vapaa-aika-ja-hyvinvointi/uudenkaarlepyyn-kirjastot/topelius. Uudenkaarlepyyn kaupunki/kirjastot. Viitattu 30.1.2024

<https://digi.kirjastot.fi/items/show/121009> Oulun kaupungin maakuntakirjasto. Viitattu 3.9.2025

(<https://www.kotimaa.fi/koivu-ja-tahti/>) Kotimaa -lehti. Viitattu 4.9.2025

<https://yle.fi/a/3-10014995>. YLE:n sivut. Topelius, koko Suomen satusetä. Viitattu 30.1.2024

Vehreä Kuddnäs – Topeliuksen lapsuuden koti. <https://www.krell.fi/2230-vehreä-kuddnas-topeliuksen-lapsuudenkoti>. Viitattu 30.1.2024

Zachris Topelius <https://kansallisbiografia.fi/kansallisbiografia/henkilo/2854>

TOPELIUS: OPPILAIKEN KANSSA KÄYTETTY KIRJALLISUUS: LUKUVUOSI 2023-25

Airila Martti, Penttilä Aarni, Salola Eero (toim.), Lukemisto Suomen lapsille IV. 9. painos. Valistus. Helsinki 1961:

Sisälsi: Kirkonkello s. 14, Isänmaa 250- 253.

Laurinen Inkeri, Valtasaari Antero (toim.): Viides lukukirjani. WSOY. Porvoo 1956

Sisälsi: Opin autuas sauna (s. 62-65), Hädän hetkenäs.114-115 (Maamme kirjasta)Kotiintulo koulusta (s.253)

Haavio, Martti, Tynni Aale, Hinkkanen A.: Kultainen Aapinen. Porvoo 1958. WSOY

Sisälsi: Pieni koti (s. 32), Peikkojen joulu . Joulunäytelmä Z. Topeliuksen sadun mukaan. (55-58), Pupu ja Kurre (s. 137), Lasten rukous isänmaan puolesta (s.155),

Haavio, Martti, Tynni Aale, Mäkelä Väinö: Uusi kansakoulun lukukirja I, Tarua ja totta. WSOY. Porvoo 1961.

Sisälsi: Parempi tie s. 22-26, Moppe s. 153-156, Kauneinta metsässä s. 245-248,

Korolainen Tuula, Tulusto Riitta (koonneet): Pieni aarreaitta III. Runoaitta. WSOY. Porvoo, Helsinki, Juva. Juva 1994.: Wariksen poika, s. 28, Vesiloisketta s. 28, Kainis varsani s. 29, Härkä ja poika s. 29, Lintunen ruudun takana s. 30, Laululintunen s. 30, Pitkä matka maailmaan s. 31, Viisivuotiaan sankarilaulu s. 32-33, Pikku Verna s. 34, Vuodenajat s. 35, Koulupojan kesälaulu s. 36, Reippaita poikia s.37, Jouluaamun varpunen s.38, Joululaulu s.39, Tehtaalaisnainen s. 40-41, Seppä s. 41, Tukki-poika s. 42, Puutarhuri s. 43, Kirjakauppias s.44-45, Huutokaupanpitäjä s. 46

Sakari Topelius: Maamme kirja. Lukukirja Suomen alimmille oppilaitoksille. Viideskymmenesneljäs muuttamaton painos: WSOY. Porvoo 1954.

Ismo Loivamaa (toim.), Leena Lumme (kuv.): Tammen suuri satukirja. Kustannusosakeyhtiö Tammi 2002. Belgia. Z. Topelius: Aallottaren jalanjäljillä s. 8-11, Pikku Lassi s. 12-19, Muurahainen meni lääkäriin s. 20-30).

Laulajainen Leena, Miettinen Mervi: Lukemisen avain 3. Weilin+Göös kirjapaino: Espoo 1984. Kesäpäivä Kangasalla, s.109, Näin löydät satuja s. 240, Adalmiinan helmi, s.277-282)

Z. Topelius: Lukemisia lapsille Toinen osa. WSOY. Porvoo-Helsinki-Juva. 1982. Suomalaisten ja ruotsalaisten taiteilijoiden kuvittaman, ensimmäisen kerran vuosina 1906-1907 ilmestyneen kaksiosaisen laitoksen näköispainos.

Haavio Martti, Tynni Aale, Mäkelä Väinö: Uusi kansakoulun lukukirja I. Tarua ja totta. WSOY. Porvoo 1961. Parempi tie s. 22-26, Moppe s. 153-154, Kauneinta metsässä s. 245-248,

Jaatinen Sanna, Rudolf Koivun runokirja. WSOY 1991. Painettu Saksassa 1991. Topelius. Viisivuotiaan sankarilaulu s. 8-9, Pikku Lassi s.11, Lintunen ikkunaruudun takana s. 69, Aale Tynni-Haavio, Martti Haavio: Iloinen lorukirja. WSOY. Porvoo-Helsinki-Juva. Porvoo 1985. Sateen jälkeen s.103, Prinsessa Ruusunen s. 180-1183.

Somerkiivi Urho, Tynell Hellin, Airola Inkeri: Lasten oma Aapinen. Otava. Keuruu 2001. Topelius: Lintu ja lapsi. s.77, Mistä satuja saadaan s. 76.

Rapola Sirkka (suomentanut): Topeliuksen kauneimmat sadut: Otava. Keuruu 1984.

Z. Topelius: Adalminan helmi. Tammi, Helsinki. Gummerrus Kirjapaino Oy. Jyväskylä 1995.

Zacharias Topelius: Tähtisilmä. Lyhennetty ja muokatta Z. Topeliuksen 1873 ilmestyneestä sadusta. Painanut Proost et Cie. Turnhout, Belgia 1991.

Z. Topelius: Muurahainen, joka lähti lääkäriin. WSOY. Helsinki Alkuperäisen suomenmännoksen pohjalta uudelleen kertonut Pirkko Harainen. Kuvat Aleksander Lindberg 1964. Painettu EU:ssa. 2 kpl.

Zacharias Topelius: Muurahainen lääkäriissä. WSOY. Porvoo 2005. 2 kpl (kuv. Kristina Segercrantz)

Zacharias Topelius: Vattumato. Kustannusosakeyhtiö Otava. (kuv. Maija Karhi) 2 kpl

Z. Topelius: Vattumato. Kuvittanut Veronica Leo. Schildts.

Z. Topelius: Valtterin seikkailut. Gummerus. Jyväskylä 2001. Kuvittanut Maija Karma.

Zacharias Topelius: Pyhäpäivän lukemisia lapsille ja aikuisille. Kuvittanut Rudolf Koivu. WSOY. Helsinki. Porvoo 2007.

Z. Topelius: Valtterin seikkailut. Weilin+ Göös. Espoo 1986. Kuvittanut Maija Karma.

Z. Topelius: Prinsessa Kultakutri. Kuvittanut Antonia Ringbom. Weilin + Göösin kirjapaino. Espoo 1986. Ulkoasu: Tiina Heikkonen ja Antonia Ringbom.

Z. Topelius: Topeliuksen kauneimmat sadut. Valikoima. Kuvittanut Maija Karma. <kustannusosakeyhtiö Otava. Keuruu 1984.

11. Miehet lukemaan - roolimallien merkitys kirjallisuuskasvatuksessa yhteisöllisenä ja yksilöllisenä toimintana

Eeva-Maija Niinistö, Juli-Anna Aerila ja Merja Kauppinen

Tiivistelmä

Tekstissä tarkastellaan lukuhetkille perustuvaa opetuskokeilua Rauman normaalikoulussa. Luokkaan kutsuttiin vierailijoita, jotka tarjosivat oppilaille roolimalleja lukemiseen. Lukijat olivat eri-ikäisiä ja -taustaisia miehiä, joilla oli mahdollisuus joko toteuttaa lukuhetki itse suunnitellen tai vain tulla lukemaan oppilaille ääneen. Kokeilu toteutettiin kahdessa alkuopetuksen luokassa, ja tekstissä kuvataan näiden kokeilujen kulkua. Aikaisemmat tutkimukset mieslukijoiden läsnäolosta luokassa osoittavat, että heidän johtamansa lukutuokiot voivat vahvistaa lasten myönteisiä asenteita lukemista kohtaan, vähentää lukemiseen liittyviä sukupuolistereotyyppioita ja edistää lukijayhteisön rakentumista. Kokeilussa kaikki lukijat saapuivat lukuhetkeen huolella valittu teksti ja suunnitelma lukuhetken kulusta mukanaan. Lasten aktiivinen kuuntelu ja myönteinen suhtautuminen lukuhetkiin vahvistavat vuorovaikutteisen, lukijamalliin perustuvan kirjallisuuskasvatuksen merkitystä lukemaan innostamisessa.

Johdanto

Ääneen lukeminen on keskeinen pedagoginen käytäntö varhaiskasva-

tuksessa ja alkuopetuksessa, ja sitä hyödynnetään monista syistä. Se heittää ja ylläpitää lasten kiinnostusta kirjallisuuteen ja lukemiseen, tukee käsitteiden ja sisältöjen omaksumista, laajentaa sanastoa sekä vahvistaa kielellisiä ja vuorovaikutuksen taitoja. Erityisesti interaktiiviset lukuhetket, joissa opettaja keskustelee oppilaiden kanssa tekstistä ennen lukemista, lukemisen aikana ja sen jälkeen, ovat osoittautuneet tehokkaiksi tulkitsevien ja tuottavien taitojen, esimerkiksi tekstiymmärtämisen, kehittämisessä (Wasik ym., 2006). Fiktiivisten tekstien ääneen lukeminen luo tilaisuuksia keskustella tarinan henkilöistä, tapahtumapaikoista ja erilaisista ongelmanratkaisutilanteista sekä liittää luettua oppilaiden omiin elämäntilanteisiin. Ääneen lukeminen vahvistaa lasten kiinnittymistä lukevaan yhteisöön, luo luokan yhteistä lukemisen historiaa ja tarjoaa tilaisuuksia tekstiin eläytymiseen sekä mielekkäille kirjallisuuskeskusteluille (Aerila & Kauppinen, 2019, 2021). Lisäksi lukuhetket tarjoavat rauhoittumisen mahdollisuuksia koulupäivän aikana sekä tilanteita keskittymisen ja tarkkaavaisuuden harjoitteluun, antavat ideoita lukumateriaaleista ja tukevat myönteisen tekstisuhteen muodostumista.

Opettajien ääneenlukuperinne on

pitkä, ja aiemmin luokissa on luettu ääneen enemmän kuin nykyään. Lukuhetkiä järjestetään kuitenkin yhä alkuopetuksessa monissa tilanteissa: lukuhetki voi olla huolella suunniteltu oppimistilanne, johdattelua oppitunnin teemaan tai tapa tehdä erilaisista odottamisen hetkistä yhteisöllisempiä ja viihdyttävämpiä. Lukuhetken luonteeseen ja kulkuun vaikuttavat valittavat lukumateriaalit, opettajan lasten- ja nuortenkirjallisuuden tuntemus, lasten kiinnostuksen kohteet ja toteutuva opetussuunnitelma (opettajien kirjallisuudentuntemuksesta ks. Cremin ym., 2024).

Monesti lukuhetki materiaaleineen luo kehyksen alkuopetuksessa tyypilliselle eheyttävälle oppimiselle, jolloin lukuhetki johdattaa teemaan ja toimintaan. Yleisesti opettajat voisivat olla ennakkoluulottomampia lukumateriaalien valinnassa ja toteuttaa lukuhetkiä useammin myös muiden oppiaineiden kuin äidinkielen ja kirjallisuuden tunteilla. Laaja-alaisen lukumateriaalin tarjoaminen on tärkeää oppilaiden lukemiseen sitoutumisen näkökulmasta. Oppilaat hyötyvät siitä, että heille luetaan sekä kauno- että tietokirjallisuutta ja että he pääsevät pohtimaan historian, luonnontieteiden ja sosiaalisen maailman ilmiöitä lukuhetkien yhteydessä (La Croix ym., 2024). Myös lukuhetkien järjestämisellä on merkitystä, sillä aiemmat tutkimukset (Aerila & Kauppinen, 2021; Ledger & Merga, 2018) osoittavat, että opettajat ja vanhemmat toteuttavat lukuhetkiä samalla tavalla. Tyypillisesti luokkien lukuhetket vähenevät, kun oppilaat saavuttavat teknisen lukutaidon. Opettajan ääneen lukeminen

tukee kuitenkin kokonaisvaltaisesti oppilaiden kielellistä kehitystä, lue-tunymmärtämisen taitoja ja myönteisen lukusuhteen rakentumista myös sen jälkeen, kun oppilas on oppinut lukemaan itsenäisesti. Myös kotien lukuhetkikäytännöt lähtevät usein hiipumaan oppilaan lukutaidon kehittyessä, mikä edelleen kaventaa lasten mahdollisuuksia kohdata eläytyviä aikuislukijoita (McFann, 2004) tai päästä osalliseksi lukevaan yhteisöön.

Dialogisen lukemisen menetelmät, joissa aikuista rohkaistaan esittämään lapselle tarinaan liittyviä kysymyksiä lukuhetken aikana, ovat osoittautuneet tehokkaiksi aikuisten pitämiä lukuhetkiä tarkastelevissa tutkimuksissa (Fitzgerald ym., 2018; Lindfors, 2024). Read (2014) kuvaa dialogisen lukuhetken hyötyjä lapselle kolmesta näkökulmasta: dialogisessa lukuhetkessä oppilaat hyötyvät lukumateriaalista, aikuisen lukijan läsnäolosta ja omasta aktiivisesta osallistumisestaan. Se, kuinka hyödyllinen lukuhetki lopulta on, perustuu opetuksen huolelliseen suunnitteluun ja näkemykseen lukuhetkien merkityksestä. Aikaisemmat tutkimukset (Aerila & Mascia, 2023; LaCroix, 2024) osoittavat esimerkiksi valittujen kirjojen herättävän eriasteista vuorovaikutusta lapsen ja lukijan välillä. Tietyt tarinalliset elementit – kuten huumori ja yllätykset, tekstin jatkon ennustamisen mahdollisuus tai tietty tekstilaji – voivat lisätä oppilaan aktiivisuutta ja lukuhetkeen osallistuvien keskinäistä vuorovaikutusta (Aerila, 2025; Muhinyi ym., 2020). Vanhempien ja lasten yhteistä lukemista tarkastelevat

tutkimukset ovat osoittaneet myös, että äidit ja isät osallistuvat lukuhetkiin eri tavoin (Vandermaas-Peeler ym., 2012) ja että yksilölliset erot, kuten empatiakyky, voivat vaikuttaa vuorovaikutuksen määrään lukuhetkissä (Rollo & Sulla, 2016).

Tässä tekstissä kuvatussa alkuopetuksen lukuhetkikokeilussa opettaja (ensimmäinen kirjoittaja) halusi lisätä erityisesti poikien kiinnostusta lukemiseen. Monet kansalliset tutkimukset (Kauppinen & Marjanen, 2020; Leino ym., 2023; Sulkunen & Kauppinen, 2018) osoittavat, että pojat lukevat keskimäärin vähemmän, pitävät lukemista vähemmän merkityksellisenä ja jäävät usein lukutaidossa tyttöjen tasosta jälkeen. Suomessa nämä erot ovat erityisen suuria. Kokeilun suunnitelleella opettajalla oli jo aiemmin kokemusta erilaisista lukuhetkikokeiluista, sillä hänen luokassaan oli toteutettu esimerkiksi ylä- ja alakoululaisten yhteisiä lukuhetkiä. Nämä lukuhetket olivat olleet onnistuneita, sillä yläkoululaiset olivat hyötäneet riittävän helppojen tekstien lukemisesta ääneen ja kuulijoina toimineet ensiluokkalaiset olivat antaneet heikommillekin yläkoululaisille lukijoille luottamusta lukutaitoonsa. Alkuopetuksen oppilaat olivat puolestaan saaneet runsaasti harjoitusta luetunymmärtämiseen, ja heistä oli ollut hienoa saada huomiota isommilta oppilailta. Tästä positiivisesta kokemuksesta rohkaistuneena opettaja kehitti kokeilun, jossa oppilaille tarjottiin roolimalleja mieslukijoista. Kokeilu sai tukea aikaisemmista tutkimuksista (esim. Whitehurst & Snead, 2010), joiden mukaan mies-

lukijat voivat laajentaa oppilaiden kulttuurisia käsityksiä lukemisesta, vahvistaa poikien samaistumismahdollisuuksia ja tarjota konkreettisen mallin lukevasta miehestä.

Koulussa toteutettavat lukuhetket voivat toimivat myös perhelukemisen ohjelmien mallina. Perhelukemisen ohjelmilla tarkoitetaan koulun ja muiden toimijoiden yhteistyötä, jonka tavoitteena on lisätä lasten lukemista kotona ja vahvistaa lukutaitoa vapaa-ajalla (esim. Levy & Hall, 2021). Ohjelmien muodot vaihtelevat: ne voivat olla opettajien antamia suosituksia, lukudiplomeja tai laajempia materiaalipaketteja. Tehokkaimmissa ohjelmissa tarjotaan sekä konkreettista lukumateriaalia että ohjeita lukuhetkien järjestämiseen. (Aerila ym., 2023; Levy & Hall, 2021) Tässä tutkimuksessa kuvattu lukuhetkikokeilu suunniteltiin juuri tällaiseksi monipuoliseksi toimintamuodoksi: se tarjosi miehille mallin lukuhetken toteuttamisesta, antoi ideoita sopiviin lukumateriaaleihin ja innosti oppilaita yhteisen lukemisen pariin. Parhaimmillaan perhelukemisen ohjelmat lisäävät huoltajien itsevarmuutta, kannustavat lukuhetkien suunnitteluun ja tukevat pitkäkestoisien lukurutiinien muodostumista. Kokeiluista tiedotettiin koteihin, mutta osallistumista koulun lukuhetkiin ei veloitettu. Kaikenlainen painostus ja pakko voivat vaikuttaa lukuintoon ja perheiden lukukulttuuriin haitallisesti, joten kokeilut tulee toteuttaa sensitiivisesti. Tähän kokeiluun osallistuminen oli vapaaehtoista, ja lukijoina toimivat lapsille entuudestaan tuntemattomat henkilöt. Tällöin toiminnan ensisijainen

tavoite oli lasten innostaminen luku-
hetkien järjestämiseen kotona. Kai-
ken kaikkiaan tutkimus tarjoaa näky-
män kokeilun mahdollisiin hyötyihin.

Lukuhetkiä toteuttamaan

Kokeilu toteutettiin keväällä 2020 Rauman normaalikoulun kahdessa alkuopetuksen luokassa, ja kokei-
luun osallistui yhteensä 30 oppilasta ja 2 opettajaa. Kumpikin opettaja oli ollut mukana monissa lukemiseen in-
nostamisen kokeiluissa, ja myös vie-
railijoiden lukuhetkistä oli jo aiem-
min saatu hyviä kokemuksia. Lapset
odottivatkin lukijavieraita ja nähneet
ja kuulleet erilaisia lukijoita.

Tähän kokeiluun päätettiin pyytää
mukaan vain mieslukijoita, sillä aja-
tuksena oli lisätä mieslukijoiden nä-
kyvyyttä ja tuoda esiin monenlaisen
aikuislukijan malleja. Mallia käytän-
nön toteutukseen haettiin kansain-
välisistä koulu- ja yhteisöohjelmista,
kuten Real Men Read (RMR) -pro-
jektista, jossa miesten lukuvierailut
olivat osoittautuneet lupaaviksi kei-
noiksi vahvistaa lukumotivaatiota ja
lukemista kaikkien harrastuksena
(RMR-verkkosivut, n.d.). Kokeilun
tavoitetta tukivat aikaisemmat ko-
keilut (esim. Carignan ym., 2021; Tu-
bin, 2017), jotka osoittivat, että isien
ja mieshuoltajien aktiivinen osallistu-
minen varhaisissa koti- ja koulukon-
teksteissa vahvistaa lasten oppimista
ja myönteistä asennetta lukemista
kohtaan.

Mieslukijoita päätettiin pyytää sekä
koulun henkilökunnasta että opet-
tajien ja lasten lähipiiristä. Kokeiluun
lähti viisi mieslukijaa, esimerkiksi

koulun IT-tukihenkilö, yksi naapu-
riluokan opettaja sekä eläkkeellä
olevia opettajia. Kokeilua oli tarkoi-
tus jatkaa pidempään, mutta korona
sotki suunnitelmat. Lukuhetket
järjestettiin luokkahuoneissa luon-
nollisissa oppimistilanteissa. Lukijat
valitsivat itse tekstinsä, ja lukeminen
toteutettiin joko koko luokalle tai
pienryhmissä lukijan haluamalla ta-
valla. Lisäksi lukuhetkeen kuului las-
ten suunnittelema haastatteluosuus,
jossa he kyselivät lukijalta tämän
lukutottumuksista, silmälaseista ja
lukemisen tärkeydestä. Opettaja jät-
täytyi lukuhetkissä taustalle ja kirjasi
ylös havaintoja lukuhetken kulusta.

Lukuhetken jälkeen opettajat lähet-
tivät lukijoille sähköpostitse kysy-
myksiä lukuhetken toteutuksesta,
tekstin valinnasta, lukuhetken onnis-
tumisesta, lukijan ajatuksista lapsille
lukemisen merkityksestä ja hänen
tekemistään havainnoista lukuhet-
ken aikana. Lisäksi lapset piirsivät ku-
via lukuhetkistä ja heitä haastateltiin
kuvien perusteella. Dokumentoitua
aineistoa käytettiin tutkimusaineis-
tona, jonka pohjalta arvioitiin luku-
hetken sisältämiä merkityksiä siihen
osallistuneille ja pohdittiin toiminta-
tavan mahdollisuuksia pedagogisena
menetelmänä. Aineisto analysoitiin
kevyesti sisällönanalyysillä, ja aineis-
tosta rakentuivat seuraavat teemat:
tekstivalintojen periaatteet, lukuhet-
kien vuorovaikutus, oppilaiden reak-
tiot, lukijoiden kokemukset ja luku-
yhteisön rakentuminen.

Havaintoja lukuhetkistä

Lukuhetkikokeilu oli kaikkiaan hyvin

onnistunut, ja sitä onkin päätetty jatkaa erityisesti monikielisyyden näkyväksi tekemiseksi. Jo tässä kokeilussa toteutettiin monikielinen lukuhetki kutsumalla luokkaan ranskankielisen perheen isä lukemaan. Hän luki ranskaksi Antoine de Saint-Exupéryn *Pikkuprinssi*-teosta (alkuteos *Le Petit Prince*, 1943). Lapset nauttivat kokemuksesta kovasti, ja lukuhetken jälkeen sekä ranskan kieli että Pikkuprinssin tarina kiinnostivat kovasti. Kokeilun lukuhetkissä erityisen ilahduttavaa oli, että ne tarjosivat myönteisen kokemuksen kaikille osallistujille: Lapset nauttivat vierailuiden yllätyksellisyydestä ja arvostivat aidosti jokaista vierailijaa, vierailijat kokivat lukuhetken järjestämisen kunniatehtäväkseen ja suunnittelivat lukuhetket tavoitteellisiksi. Lisäksi opettaja huomasi saavansa näin järjestetyissä lukuhetkissä mahdollisuuden havainnoida lapsia rauhallisesti. Tärkeintä lukuhetkissä oli positiivinen ja lämmin tunnelma sekä kaikkien osallistujien ilo kirjallisuuden äärelle pysähtymisestä. Wilhelm (2016) kuvaa lukuiloa viiden ulottuvuuden kautta, jotka hiukan yksinkertaistaen ovat tarinaan uppoutuminen, uuden oppiminen, itsestä oppiminen, yllätyksistä nauttiminen ja lukukokemusten jakaminen. Lukuhetkissä toteutuivat nämä ulottuvuudet sen mukaan, minkä tavoitteen lukuhetken järjestäjä oli hetkeen valinnut.

Lukijoille oli varattu luokkaan lukumateriaalia ja ohjeet lukuhetkeä varten, jotta he eivät suunnittelisi lukuhetkeä sen kummemmin eikä osallistumisesta syntyisi turhia paineita. Oli ehkä hiukan yllättävää,

että kaikki lukijat toivat oman tekstin mukanaan ja olivat suunnitelleet lukuhetken kulkua. Lukijoiden tekstivalinnat oli tehty tietoisesti lasta ajatellen. Lukijat tavoittelivat kiinnostavia ja nopeasti eteneviä tarinoita, joissa esiintyi lapsille samaistuttavia hahmoja. Valintaperusteissa korostuivat huumori, klassikkotekstien tuttuus, faktasisällöt ja keskustelun mahdollisuudet. Valinnat heijastivat usein lukijoiden omia lukumieltymyksiä, mikä lisäsi tilanteiden autenttisuutta ja lukuinnostusta – ilmiö, jota myös mieslukijoita hyödyntävät koulukäytännöt ovat raportoineet (Whitehurst & Snead, 2010). Yksi lukijoista esimerkiksi halusi lukea klassikkosadun, koska häntä kiinnosti klassikkosatujen opettavaiset juonet, ja toinen lukija halusi tuoda esille suomalaista kansanperinnettä, jota hölmöläistarinat hänen mukaansa edustivat. Kirjavalintaan vaikutti myös kirjan kuvitus, sillä yksi lukijoista halusi lukiessaan näyttää samalla kirjan kuvia, ja näin hän ajatteli motivaation tarinaa kohtaan säilyvän korkeana. Lisäksi perusteena käytettiin kirjan vauhdikasta tarinaa ja lapsipäähenkilöä. Lukijan mukaan lapsipäähenkilö auttoi kuulijoita samaistumaan kuunneltavaan kertomukseen.

Opettaja oli järjestänyt lukuhetkiä varten tilan, jossa lapset istuivat tyynyillä lähellä lukijaa ja lukijalla oli mukava istumapaikka. Näin pyrittiin varmistamaan hetken luontevuus ja lasten keskittyminen. Lukuhetkien ilmapiiri olikin rauhallinen ja turvallinen, ja keskustelu syntyi luontevasti. Opettajan tekemät havainnot viittaavat siihen, että hyvin rakennettu

ympäristö, lasten ennakkoon valmistavat kysymykset ja vieraan tuoma viehätys lisäsivät lukuhetken merkityksellisyyttä ja edistivät lukevan yhteisön muodostumista luokkaan. Lukuiloon liittyvä yllätyksellisyys voi siis liittyä myös lukijaan. Lasten etukäteen valmistamat kysymykset olivat kokemusten mukaan myös lukijalle innostavia ja auttoivat häntä rentoutumaan sekä rakentamaan yhteyttä lapsiin. Näin kokemus vastaa tutkimusnäyttöä siitä, että yhteisölliset ääneenlukeminen hetket ja roolimallien näkyvyys vahvistavat myönteisiä lukuasenteita (Cole ym., 2022).

Lukijat kuvasivat vierailuja palkitseviksi ja rauhoittaviksi, ja useat heistä korostivat painetun kirjan arvoa digitaalisuuden vastapainona. Havainto sopii yhteen Colen ja kumppaneiden (2022) lukemisen roolimalleja koskevan raportin kanssa. Sen mukaan aikuisten – ja erityisesti miesten – näkyvä lukeminen normalisoi lukemista ja nostaa sen sosiaalista statusta lasten silmissä. Lukuhetkien yhteisöllisyys ilmeni kokeilussa jaettuina tarinakokemuksina, muistojen vaihtona ja turvallisen keskustelun tilana. Toistuvat ja näkyvät mieslukijavierailut on kuvattu koulu- ja yhteisöohjelmissa tehokkaaksi tavaksi rakentaa pysyvää lukukulttuuria ja ylläpitää lasten omaehtoista lukemista (Whitehurst & Snead, 2010).

Oppilaat kuvasivat vierailut motivoiviksi ja merkityksellisiksi. Oppilaista oli todella hienoa, että ulkopuoliset ihmiset halusivat tulla lukemaan heille. Lisäksi heistä oli hauska nähdä, millaisia tekstejä vieraat olivat va-

linneet luettavaksi. Oppilaiden ennakkoon valmistelemaat kysymykset ulottuivat lempikirjoista lukemisen syihin ja lukijoiden lapsuuden luku-kokemuksiin. Monet oppilaista innostuivat tutustumaan vierailijoiden lukemiin kirjoihin, kertoivat lukuvierailijoista kotona ja olivat kiinnostuneita erilaisista tavoista lukea lukuhetkissä ja monenlaisista lukemisen tavoista, joista miehet lukuhetkissä kertoivat. Jatkossa olisikin tärkeää tiedottaa perheitä kokeiluista vielä tarkemmin ja pyrkiä vastaavasti kannustamaan lukuhetkien lisäämiseen myös kodeissa.

Oppilaiden toimintaa koskevat opettajahavainnot sekä heidän kuvissaan ja haastatteluissaan esiin nousseet tekijät vastaavat hyvin aikaisempia tutkimustuloksia vastaavista kokeiluista. Vastaavanlaista uteliaisuuden ja sitoutumisen lisääntymistä on raportoitu myös muissa mieslukijoita koskevissa tutkimuksissa, joissa on myös havaittu, kuinka roolimallin kanssa jaetut kokemukset avaavat tilaa lasten omalle lukijuudelle (Carignan et al., 2021; Snead & Whitehurst, 2010.). Opettajan näkökulmasta kaikki lukutilanteet olivat intensiteettään yhtä voimakkaita. Oppilaiden innostunut asenne ja kiinnostus luettavaa tekstiä kohtaan loi lukutilanteista kiehtovia. Lukijan kysymykset luetusta ja vastausten "etsiminen" keskustelun avulla yhdessä sai oppilaat kiinnostumaan tekstistä uudella tavalla ja jopa kaikkein ujoimmatkin oppilaat uskalsivat osallistua keskusteluun.

Pohdinta

Tässä tekstissä kuvatus lukuhetkiko-keilun tulokset tukevat näkemystä siitä, että mieslukijat voivat toimia roolimalleina, joiden näkyvyys voi lisätä oppilaiden myönteisiä asenteita ja kiinnostusta lukemista kohtaan sekä purkaa lukemisen sukupuolittuneita mielikuvia. Kun oppilaat näkevät itselleen relevantin aikuisen lukemassa, lukeminen muuttuu sosiaalisesti hyväksytyksi ja tavoiteltavaksi toiminnaksi, mikä heijastuu motivaatioon ja haluun keskustella kirjoista (Cole ym., 2022). Lisäksi käytännön ohjelmat, kuten RMR-malli, tarjoavat toteutuskelpoisen mallin, jossa mieslukijoiden säännöllinen läsnäolo tukee sekä luokan ilmapiiriä että pitkäjänteistä lukuharrastusta. Kokeilussa tehdyt havainnot tukevat myös Rabinowitzin ja kumppaneiden (2021) havaintoja siitä, että lukuhetkissä saattaa olla tarkoituksenmukaista käyttää pidempiä ja monimutkaisempia tarinoita, koska ne tarjoavat enemmän mahdollisuuksia lukijan ja lasten väliseen vuorovaikutukseen. Tässä kokeilussa vierailijoiden tekstit olivat aika lyhyitä, ja pidempien tekstien käyttäminen lukuhetkissä olisi saattanut syventää vuorovaikutusta.

Mieslukijoiden toteuttamat ääneenlukuhetket alkuopetuksessa näyttivät vahvistavan lasten myönteisiä asenteita ja kiinnostusta lukemista kohtaan, purkavan lukemisen sukupuolittuneita mielikuvia ja luovan turvallisen, dialogisen lukukulttuurin. Toimintamalli on helposti toistettavissa ja ankkuroitavissa koulun ja paikallisyhteisön yhteistyöhön, mikä rakentaa lukemiselle jatkuvuutta oppilaiden arjessa (Cole ym., 2022). Yläkoululaisten poikien hyödyntäminen nuorempien lukumalleina on myös lupaava suunta (ks. myös (Snead & Whitehurst, 2010; Sulkunen & Kauppinen, 2018), joka ansaitsisi oman kokeilunsa. Esimerkiksi Burrin ja kumppaneiden (2022) tutkimus osoittaa, että roolimallina toimiminen voisi olla merkityksellistä yläkouluikäisten sosiaalisemotio-naalisen kasvun, tunteiden sääntelyn ja mielialan kohentumisen näkökulmasta. Lisäksi heidän tutkimustuloksensa vanhempien lukijoiden kyvystä mallintaa tunteiden sääntelyä ja positiivista mielialaa kannustavat kokeilemaan dialogisia lukuhetkiä myös vierailevien mieslukijoiden ja yläkouluikäisten kesken.



Lähteet

- Aerila, J.-A. (2024). Humoristinen lastenkirjallisuus sopii moniin kasvun tilanteisiin. *Kielikukko* 2, 6–9. <https://share.google/DqC2T4OxCeBT3SSI>
- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (2019). *Lukukipinä. Pedagogisia keinoja lukuilon herättelyyn*. PS-kustannus.
- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (2021). *Kirjasta kaveri. Sytykkeitä lukijaksi kasvamiin*. PS-kustannus.
- Aerila J.-A. & Mascia, T. (2023). Digitaalinen kirjallisuus lasten lukijuutta tukemassa: Valtteina tuttuus, toiminnallisuus ja monipuolisuus. *Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti Avain* 20(2), 78–85.
- Carignan, I., Quick, R. L., Beaudry, M.-C., Deck, A., Beaugregard, F., & Roy-Charland, A. (2021). A promising family literacy project based on male reading models. *Journal of Educational Research and Practice*, 30(1), 51–73.
- Cole, A., Brown, A., Clark, C. & Picton, I. (2022). *Role models and their influence on children and young people's reading*. National Literacy Trust.
- Cremin, T., Mukherjee, S. J., Aerila, J., Kauppinen, M., Siipola, M., & Lähteelä, J. (2024). Widening Teachers' Reading Repertoires: Moving beyond a Popular Childhood Canon. *The Reading Teacher*, 77(6), 833–841. <https://doi.org/10.1002/trtr.2294>
- Fitzgerald, M., Spiegel, A. N., & Cunningham, J. (2018). Dialogic reading and shared book reading interventions. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(4), 489–516.
- La Croix, L., Ward Parsons, A., Klee, H. L., Vaughn, M., & Yun, S. (2024). A Snapshot of Early Childhood Teachers' Read-Aloud Selections. *Early Childhood Education Journal*, 52(7), 1433–1445. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01534-3>
- Ledger, S. & Merga, M.K. (2018) Literacy aloud: children's attitudes toward being read to at home and at school. *Australian Journal of Teacher Education* 43(3). <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.8>
- Levy, R. & Hall, M. (2021). *Family literacies: Reading with young children*. Routledge.
- Leino, K., Sirén, M., Nissinen, K., & Puhakka, E. (2023). *Puoli tuntia lukemista: Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2021)*. Tutkimuksia 37. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lindfors, T. (2024). Keskusteleva lukeminen—Tutkimusperustainen menetelmä varhaiskasvatuksen lukuhetkiin edistämään lasten osallistumista ja kielellisten taitojen kehittymistä. *Kielikukko*, 4, 2–5. <https://finrainfo.fi/kielikukko/artikkeleita/>
- McFann, J., (2004). Boys and Books. *Reading Today*, 22(1), 20–21.
- Muhinyi, A., Rowe, M. L., & Levine, S. C. (2020). Differences in parent–child book sharing by book type and family background. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 67, 101109.
- Read, K. (2014). Shared book reading interventions: Three key components for

maximizing outcomes. *Pediatric Clinics of North America*, 61(6), 1055–1070.

RMR-verkkosivut (n.d.). Real Men Read -program. <https://realmenread.weebly.com/> (Luettu 14.2.2026)

Rollo, D., & Sulla, F. (2016). Maternal empathy and mother–child shared reading. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 2862–2870.

Snead, B., & Whitehurst, L. (2010). *Dads Read, Boys Win: The effects of male mentors on reading motivation*. International Boys' School Coalition. <https://www.theibsc.org>

Sulkunen, S., & Kauppinen, M. (2018). "Ainakin muutaman pojan luokallani tiedän lukevan" : poikien (osin piiloiset) luku- ja kirjoitustaidot. Teoksessa A. Kivijärvi, T. Huuki, & H. Lunabba (toim.), *Poikatutkimus* (s. 146-173). Vastapaino.

Tubin, H. (2017). *Reading Role Models: Why They Matter for Boys*. Fractus Learning, <https://www.fractuslearning.com>

Vandermaas-Peeler, M., Sassine, B., Price, C., & Brillhart, C. (2012). Parental guidance in preschoolers' number learning activities. *Journal of Early Childhood Research*, 10(3), 237–251.

van Steensel, R., McElvany, N., Kurvers, J., & Herppich, S. (2011) How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysis. *Review of Educational Research* 81(1), 69–96.

Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63–74.

12. Alkuopetuksen geometriaa ja mittaamista opettamassa

Tomi Kärki

Turun yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen alkukasvatuksen sivuaineopinnoissa on vuodesta 2018 ollut oma opintojaksonsa Alkukasvatuksen matematiikka, joka vuosien 2024-2027 opetussuunnitelmassa laajeni kahdesta opintopisteestä kolmen opintopisteen laajuiseksi. Pyrkimys on ollut vahvistaa matematiikan roolia alkukasvatuksen sivuaineessa, sillä kansallisten ja kansainvälisten oppimistulosten arviointitutkimusten mukaan suomalaisten peruskoululaisten matemaattinen osaaminen on 2000-luvulla huomattavasti heikentynyt (Hirvonen, 2012; Leino ym., 2019; Rautopuro, 2013). Koska varhaisilla matemaattisilla taidoilla on suuri merkitys paitsi matematiikan myös muiden akateemisten taitojen myöhemmälle oppimiselle (Aubrey ym., 2006; Claessens & Engel, 2013; Duncan ym., 2007), tulisi erityisesti alkuluokkien matematiikan opetukseen ja opettajien osaamiseen panostaa. Alkukasvatuksen matematiikan opintojakso toteutetaan pääosin Pikkumatikka-verkkokurssina ViLLE-oppimisympäristössä. Geometrian ja mittaamisen aihepiiri on kuitenkin toteutettu muusta opintojakson sisällöstä poiketen kontaktiopetuksena, jossa on päästy didaktikon opastuksessa konkreettisesti kokeilemaan aihepiiriin liittyviä opetusmenetelmiä ja välineitä ja pohtimaan niiden käytössä huomioitavia asioita. Alkukasvatuksen ma-

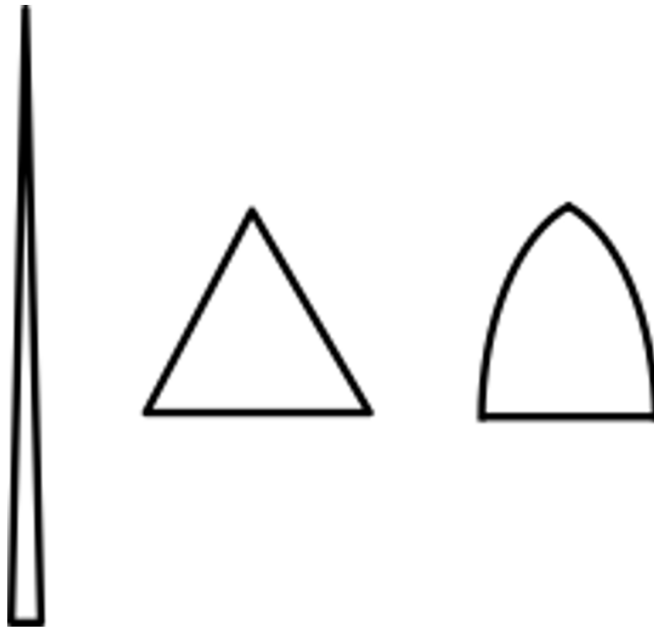
tematiikan opintojakson geometrian ja mittaamisen demon toteutus on vuosittain ollut tämän artikkelin kirjoittajan vastuulla.

Geometrian ja mittaamisen demo lähtee opetussuunnitelmien tarkastelusta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014b) on vuosiluokkien 1-2 matematiikassa vain yksi tiedonala-kohtainen tavoite, joka liittyy geometrian opettamiseen. Tavoitteen T9 mukaan opetuksen tavoitteena on ”tutustuttaa oppilas geometrisiin muotoihin ja ohjata havainnoimaan niiden ominaisuuksia”. Jos tavoitetta verrataan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014a) Tutkin ja toimin ympäristössäni -kokonaisuuden geometrian oppimisen tavoitteisiin, voidaan opetussuunnitelmatasolla havaita selkeä geometrisen käsitetietouden kehitystasoihin liittyvä ero. Siinä missä esiopetuksessa riittää, että ”tutustutaan ympäristössä oleviin muotoihin ja harjoitellaan nimeämään niitä”, alkuopetuksessa lasten huomio tulee kiinnittää lisäksi muotojen ominaisuuksiin. Teoreettisesti tämä tarkoittaa siirtymistä geometrisen käsitetietouden kehitystä kuvaavan van Hielel teorian (Fuys ym., 1988; van Hiele, 1986) tasoissa ensimmäiseltä visuaalisen kokonaishahmon tunnistamisen tasolta ominaisuuksien analysoinnin tasolle. Jotta opet-

taja osaisi tarkastella omaa opetustaan opetussuunnitelman tavoitteen ja sen taustalla olevan geometristen käsitteiden kehitysteorian valossa, pyritään kontaktiopetuksessa selittämään ja konkretisoimaan van Hie-
len teoriaa esimerkkien avulla.

Kun lapsi on visuaalisen kokonaisu-
hahmon tunnistamisen tasolla vH1, lapsi ei hyväksy piikkimäistä kolmiota kolmioksi, koska se ei muistuta hänen mielikuvaansa kolmiosta. Lapselle kolmion prototyyppi on liikennemerkin kaltainen tasasivuinen kolmio (Kuva 1). Jo se, että geometrisen kuvion tai kappaleen asento poikkeaa totutusta, saattaa vaikeuttaa muodon tunnistamista (Clements & Sarama, 2011). Eronsa on sillä, osoit-

taako yksi kolmio kärjistä ylöspäin vai alaspäin tai onko neliö piirretty sivut vaaka- ja pystysuunnassa vai vinottain. Vastaavasti silitysraudan pohjaa muistuttava kolmio on vH1-tasolla olevien lasten mielestä kolmio, sillä se on visuaalisesti samankaltainen heidän mentaalisen kolmion prototyyppin kanssa. Jotta opettaja voi näiden esimerkkien tapauksessa viedä lasten ajattelua eteenpäin, hänen tulee vedota kolmion ominaisuuksiin. Tikkumainen kolmio on kolmio, sillä siinä on kolme kärkeä, kolme sivua ja kolme kulmaa niin kuin kaikissa kolmioissa. Silitysraudan pohja ei ole kolmio, koska sen sivut eivät ole suoria.



Kuva 1. Piikkimäinen kolmio, tasasivuinen kolmio ja silitysraudan pohja.

Geometrian demon alussa opiskelijoita aktivoidaan suunta- ja sijaintikäsitteiden alkujumpalla: ”Laita esine maahan eteesi. Siirrä se taaksesi. Nosta se korkealle pääsi päälle. Laita se maahan jalkojesi väliin.” Sekä esiopetuksen että vuosiluokkien 1-2 opetussuunnitelman perusteet edellyttää opetukselta sijainti-, suunta ja suhderekäsitteiden käytön harjoittelua. Tällaisia tilaan liittyviä käsitteitä käyttämällä ja niihin liittyvien liikkeiden ja eleiden avulla voidaan tukea lapsen avaruudellisen hahmottamisen kykyä (Verdine ym., 2014). Avaruudellinen hahmottaminen on avaintaito, joka on edellytys geometrian oppimiselle. Se on yhteydessä muiden matematiikan taitojen oppimiseen ja ennustaa myöhempää matemaattista osaamista. Avaruudellisen hahmottamisen kyky ei ole synnynnäisesti pysyvä, vaan sitä voidaan tarkoituksellisesti kehittää palapeliin, palikkarakennelmien ja muotojen tutkimuksen kautta sekä käyttämällä tilaan ja muotoon liittyviä käsitteitä erilaisissa leikki- ja pelitilanteissa. (Pollitt ym., 2020.)

Alkuopetuksessa tulee opetussuunnitelman perusteiden mukaan kehittää oppilaiden taitoa hahmottaa kolmiulotteista ympäristöä ja havaita siinä tason geometriaa. Opetussuunnitelman mukaan lähdetään siis liikkeelle lapsen arkiympäristöstä, jonka kolmiulotteisten esineiden tutkiminen tarjoaa konkreettisten operaatioiden vaiheessa (Piaget, 1972) oleville lapsille ikäkauteen sopivan tavan oppia geometriaa. Ei siis ole tarkoituksenmukaista yksinkertaistaa lapsen geometriisiin muotoihin tutustumista oppikirjan stereotyyppi-

pisiin esimerkkeihin tasokuvioista vaan ennemminkin pyrkiä hahmottamaan arjen rikasta kolmiulotteista geometrista muotoympäristöä (Zhang, 2021). Tason geometrian hahmottamiseksi voidaan esineiden erimuotoisia tasaisia pintoja painaa lumeen tai hiekkaan ja tutkia, mikä muotoinen jälki niistä jää. Esineen voi myös asettaa paperin päälle ja piirtää paperia vasten olevan pinnan muodon kynällä esineen pohjan tai tahkon reunaa seuraten.

Geometristen muotojen havaitsemisen ympäristöstä linkittyy kiinteästi pikkumatikan verkkokurssin teemaan katsoa maailmaa matemaattisten silmälasien, ”matikkalasien”, läpi. Lapsen arjen tilanteet luovat mahdollisuuksia monipuoliselle matematiikan oppimiselle. Erityisesti merkitykselliseksi on havaittu lapsen taipumus kiinnittää spontaanisti (ei ohjatusti) huomiotaan erilaisiin arjen matemaattisiin piirteisiin tilanteissa, jotka eivät lähtökohtaisesti ole matemaattisia (Verschaffel ym., 2020). Aluksi tutkittiin lasten taipumusta kiinnittää huomiota ympäristössä esiintyviin lukumääriin (Hannula & Lehtinen, 2005) (Spontaneous Focusing on Numerosity = SFON), mutta sittemmin matemaattisten piirteiden spontaanin huomionkiinnittämisen tutkimus on laajentunut kattamaan monia muita matemaattisia ilmiöitä kuten määrällisiä suhteita, numerosymboleita, sarjoittamista ja järjestystä (McMullen ym., 2019; Määttä ym., 2025). Jos lapsi kiinnittää arjessaan oma-aloitteisesti huomiota ympäristön matemaattisiin piirteisiin, tulee hän tehneeksi paljon matemaattista harjoittelua ja

saaneeksi sellaisia kokemuksia, jotka tukevat hänen matemaattisten taitojensa kehitystä (ks. esim. Hannula-Sormunen ym., 2015). Lasten taipumusta kiinnittää omaehtoisesti huomiota ympäristönsä matemaattisiin piirteisiin voidaan vahvistaa muun muassa niin sanotuilla lukumääräsyöteillä, jotka houkuttelevat lapsia havainnoimaan ympäristön lukumääriä ja niissä tapahtuvia muutoksia, ja aktiviteeteilla, joissa rohkaistaan lapsia kertomaan ympäristönsä matemaattista piirteistä (Hannula-Sormunen

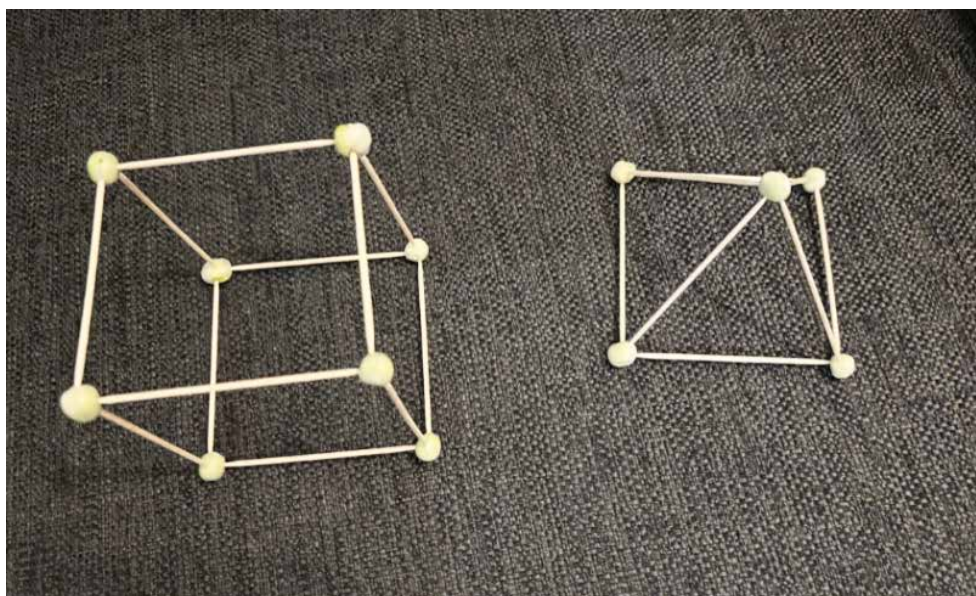
ym., 2020). Geometrian ja mittauksen demolla Rauman kampuksen piha tarjoaa monipuolisen miljöönnä muotojen bongaamiselle. Suorakulmion muotoisten ikkunoiden, ovien ja tiilien lisäksi vanhojen rakennusten koristeellisista puuleikkauksista löytyy mitä kauniimpia kolmioita, ympyröitä ja viisikulmioita (Kuva 2). Kampuksen ulkolamput ovat pallon ja kartion muotoisia. Roskakori ja ränni ovat lieriöitä. Normaalikoulun pihamaalla liukumäen katto on pyramidin muotoinen.



Kuva 2. Rauman kampuksen Kirjastorakennuksen koristekuvio

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan alkuopetuksessa tutkitaan sekä kolmiulotteisia kappaleita että kaksiulotteisia tasokuvioita. Eroa kaksi- ja kolmiulotteisuuden välillä on alettu tutkia jo esiopetuksessa. Opetussuunnitelma edellyttää tunnistamisen lisäksi myös rakentelua ja piirtämistä. Yön yli pehmenneistä herneistä ja cocktailtikkuista voi helposti rakentaa erilaisia kolmiulotteisia kappaleita (Kuva 3). Rakentelu on paitsi avaruudellista hahmottamis-

ta kehittävää mutta myös hauskaa. Kotona meidän perheen pienimmät ovat monena vuonna odottaneet, että hekin saavat rakentaa demolla yli jääneistä herneistä omat mielikuvitukselliset rakennelmansa. Tasokuvioiden piirtämisestä olemme harjoitelleet katuliiduilla. Jotta asfalttiin piirrettyjen isojen tasokuvioiden sivuista tulee suoria, piirtämisen apuna kannattaa käyttää tiukalle pingotettua narua.



Kuva 3. Herne-cocktailtikku-geometriaa

Itsepiirretystä kuviosta ja itserakennetusta kappaleesta on mielenkiintoista lähteä opetussuunnitelman mukaisesti löytämään ja nimeämään ominaisuuksia, joiden perusteella muotoja voidaan myös luokitella. Geometrisen käsitetietouden kehittymisen van Hien tasojen mukaan siirrytään siis visuaalisesta kokonaishahmon tunnistuksesta (vH1)

muotojen ominaisuuksien analysointiin (vH2). Muodot tulkitaan ominaisuuksien ”kantajiksi”, mutta ominaisuuksien keskinäisiin riippuvuussuhteisiin ei tällä tasolla vielä kiinnitetä huomiota. Luokittelun perusteena käytetään sitä, että samaan luokkaan kuuluvilla muodoilla on kaikilla samanlaisia ominaisuuksia (Silfverberg, 2018). Katuliitupiirros-

ten ominaisuuksien analysoinnissa olemme hyödyntäneet omaa kehoa oppimisen välineenä. Kehollisen kognition (embodied cognition) näkökulman mukaan matemaattinen ymmärtäminen syntyy kehon vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Boonstra ym., 2025). Opiskelijat menevät demolla seisomaan piirtämiensä monikulmioiden kärkipisteisiin. Jos monikulmion jokaiseen kärkeen riittää yksi opiskelija, voi monikulmion nimetä opiskelijoiden lukumäärän mukaan kolmioksi, nelikulmioksi, viisikulmioksi jne. Kun kärkipisteissä seisovat opiskelijat nostavat kätensä kärkipisteestä lähtevien sivujen suuntaisesti, he voivat todeta, että kaikki, mikä omien käsien väliin jää kauas horisonttiin asti ja sen ylikin, kuuluu siihen kulmaan, joka lähtee kyseisestä kärkipisteestä. Näin omien käsien asento auttaa hahmottamaan kulmaa kärkipisteistä lähtevien puolisuorien välisenä äärettömänä alueena. Kun jokainen opiskelija hyppää kärkipisteestä myötapäivään seuraavan sivun päälle, huomataan, että sivuja on yhtä monta kuin kärkipisteitä ja kulmia. Monikulmion voi siis nimetä myös sivujen lukumäärän mukaan. Myös herne-cocktailtikkurakentelussa ollaan kehollisesti vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja voidaan käsillä tekemisen kautta hahmottaa, miten herneet vastaavat kappaleen kärkipisteitä ja cocktailtikut särmiä. Voidaan esimerkiksi miettiä, montako hernettä ja tikkua tarvitaan kuution rakentamiseen. Tässäkin on kyseessä muodon ominaisuuksien analysointi.

Nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014b)

korostetaan aiempia opetussuunnitelmia vahvemmin aistien hyödyntämistä oppimisessa. Myös matematiikan opetuksessa kannustetaan käyttämään moniaistisia työtapoja. Tutkimusnäyttö tukee aistien tärkeää roolia matematiikan oppimisessa (Güneş ym., 2024). Geometrian demolla aisteja tarvitaan erityisesti pariharjoituksessa, jossa toinen pareista kuljettaa silmät kiinni pitävää opiskelijaa pitkin katuliidulla tehdyn ison tasokuvion sivuja. Ennen silmien avaamista opiskelija arvaa, mistä muodosta on kyse. Tuntoaistia tarvitaan myös Jaakko ja pavunvarsi -lautapelissä (Jack and the beanstalk, Orchard Toys), jossa pelaajat yrittävät tunnustellen etsiä pussista tietyn muotoisia paloja.

Ulkomatematiikan osio päätetään yleensä variaation Maa-meri-laiva-liikuntaleikistä, jossa pelaajat juoksevat ohjaajan huutaman käskyn mukaiseen paikkaan. Demolla paikkoina toimivat katuliiduilla tehdyt isot tasokuviot ja ohjaaja käyttää käskyissään esimerkiksi käsitteitä ympyrä, kolmio, nelikulmio, suorakulmio ja neliö. Leikissä voidaan mielekkäällä tavalla edetä ominaisuuksien analysoinnin tasolta käsitehierarkioiden hahmottamiseen eli van Hielin teorian tasolle kolme (vH3), jota voidaan kutsua ominaisuuksien järjestämisen (Silfverberg, 2018) tai epäformaalin päättelyn (Van de Walle ym., 2015) tasoksi. Tuolla tasolla kuvioden ominaisuuksista osataan päätellä, sisältyykö jokin kuvioluokka toiseen vai ei. Tämä näkyy siinä, että taitava pelaaja ei liiku mihinkään, jos suorakulmion tai neliön jälkeen ohjaaja huutaa nelikulmion. Pelaaja on

tällöin ymmärtänyt, että hän on jo nelikulmiossa, koska suorakulmiolla ja neliöllä on neljä kulmaa. Samalla tavoin ei tarvitse liikkua muodosta toiseen, jos neliön jälkeen ohjaajan käskynä on suorakulmio. Neliön kaikki kulmat ovat 90 astetta eli neliö on suorakulmio. Käsitetietouden kolmanteen van Hielen tasoon (vH3) kuuluvat myös lyhyet loogiset päätelmät sekä kyky muotoilla matemaattisia määritelmiä. Geometrian demolla olen käsitellyt yhden geometrisen käsitteen määritelmän, kun olemme piirtäneet katuliiduilla ympyrän. Siinä yksi opiskelija pitää narun toista päästä ympyrän keskipisteessä ja toinen kiertää naru kireällä keskipisteen ympäri katuliidulla samalla piirtäen. Piirtoperiaate on sama kuin harpissa, ja tämä piirtotapa kertoo sen ominaisuuden, joka tekee ympyrästä ympyrän. Ympyrä ei ole mikä tahansa pyöreä muoto, jossa ei ole kulmia, vaan ympyrän keskipisteestä on joka kohtaan kehälle yhtä pitkä matka. Kyseistä pituutta kutsutaan säteeksi.

Opetussuunnitelma ei selkeästi kerro, miten geometrisia muotoja tulisi alkuopetuksessa luokitella. Lapset voivat keksiä erimuotoisille esineille vaikka minkälaisia luokitteluperusteita, jotka eivät välttämättä liity esineen muotoon vaan esimerkiksi väreihin tai kokoon. Tällainenkin luokittelu on ajattelun taitoja kehittävä matemaattista toimintaa, kun luokittelu tapahtuu loogisesti jonkin perusteen mukaisesti. Geometrian demolla olemme kuitenkin pitäytyneet muotojen geometrisissa luokitteluissa. Luokittelutehtävässä olen käyttänyt matematiikan ope-

tukseen tarkoitettuja kolmiulotteisia geometrisia muotoja sekä itse paperista leikkaamiani tasokuvioita. Ensin muotojen joukko on jaettu kolmiulotteisiin kappaleisiin ja kaksikulotteisiin kuvioihin, sillä tämä jaottelu on tuttua jo esiopetuksen puolelta. Kolmiulotteisista kappaleista lasten on helppoa tunnistaa pallo ja kuutio niiden visuaalisen kokonaishahmon perusteella (vH1). Muista kappaleista alkuopetuksessa opitaan usein tunnistamaan lieriöt ja kartiot. Tässä voidaan käyttää apuna Pupu Tupunan syntymäpäivä -kirjasta (Koskimies & Lindgrén, 1976) tuttua tekniikkaa: Kartion terävän huipun päällä pallo ei pysy, mutta lieriön tasaisen pohjan päällä pallon saa pysymään. Muotojen hierarkiaa (vH3) löytyy myös kolmiulotteisista kappaleista. Esimerkiksi kuutio on erikoistapaus lieriöstä. Kaksikulotteiset muodot kannattaa ensin jakaa monikulmioihin ja muihin muotoihin. Muita luokiteltavia muotoja voisivat olla vaikka ympyrä, puoliympyrä, kuun sirppi, silitysraudan pohja, pisara ja pipari. Monikulmiot tunnistaa siitä, että niissä on vain suoria sivuja. Ne voidaan selkeästi luokitella kulmien lukumäärän mukaan: kolmiot, nelikulmio, viisikulmiot jne. Nelikulmioiden alakäsitteinä (vH3) löytyvät lasten visuaalisesti helposti tunnistamat suorakulmiot ja neliöt. Luokiteltavien muotojen tulisi olla mahdollisimman monipuolisia, jotta lasten kanssa päästäisiin pohtimaan, milloin jokin muoto on esimerkiksi kolmio tai nelikulmio (vH2).

Mittaaminen liittyy läheisesti geometriaan. Se on ikään kuin silta muotojen maailman ja laskennalli-

sen matematiikan välillä. Mittaamalla saamme tietoa muotojen ominaisuuksista kuten sivujen pituuksista tai kulmien suuruuksista ja niiden avulla voimme laskea muodoille uusia ominaisuuksia kuten piirin pituuden tai tasokuvion pinta-alan. Geometrian demolla piiri tosin mitataan suoraan käyttäen esiopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti omaa kehoa mittaamisen välineenä. Opiskelijat asettuvat seisomaan katuliitukuvion reunan päälle vieri viereen, vähän niin kuin piiriin. Jos kolmion reunaviivan päälle mahtuu esimerkiksi 14 opiskelijaa, niin voimme sanoa, että kolmion piiri on 14 ihmistä.

Mittaamisen opettamisen jaan neljään kysymykseen, jotka lasten kanssa kannattaisi alkuopetuksessa käsitellä: Mitä mitataan? Millä mitataan? Miten mitataan? Mikä on mittaustulos? Mittaamisessa kuulee joskus aikuisen sanoittavan lapselle, että mitataan tuo pöytä tai ovi tai vaikka maljakko. Oleellista kuitenkin olisi, että lapselle ilmaistaan selkeästi, mitä ominaisuutta ollaan mittaamassa. Alkuopetuksessa voi mitata ainakin pituutta (tai korkeutta/leveyttä/matkaa), massaa, tilavuutta, pinta-alaa, aikaa ja lämpötilaa. Myös se millä mitataan, on oppimisen kannalta merkityksellistä. Esiopetuksessa kokeillaan mittaamista keholla ja eri välineillä. Pituuden mittaamisen käy vaikkapa vaaksa (levitetyn kämmenen peukalon ja etu- tai keskisormen välinen pituus) tai narun pätkä. Tilavuutta voi mitata mukilla, ämpäriellä tai lapiolla ja pinta-alaa esimerkiksi pelikorteilla tai A4-papereilla. Massan mittaamiseen voidaan käyttää henkarivaakaa, jossa henkarin

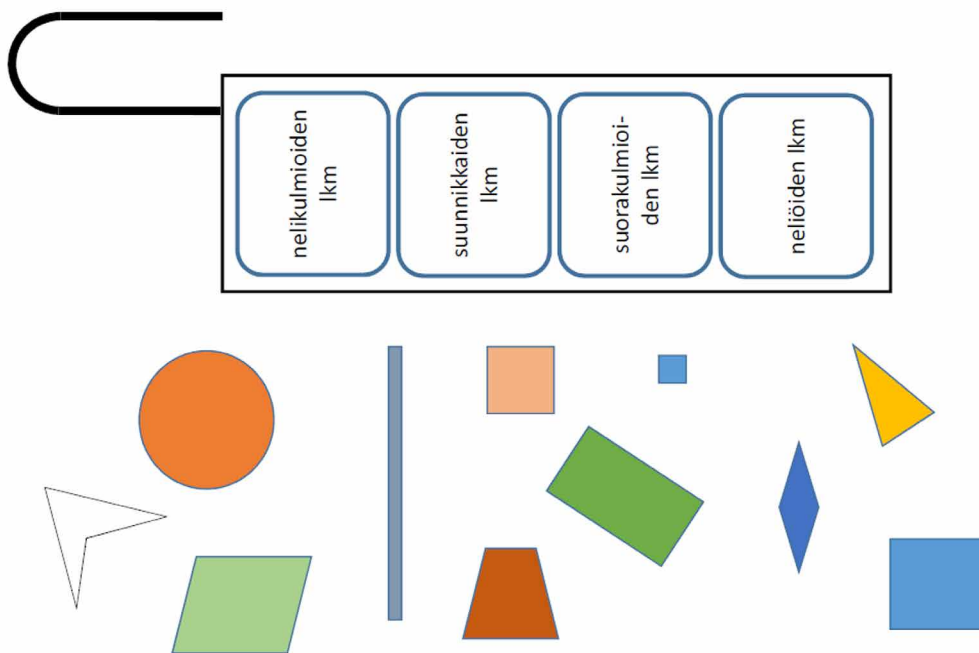
molemmissa päissä roikkuvat muovipussit. Punnittava esine, esimerkiksi pehmolelu tai muovieläin, laitetaan toiseen pussiin ja toiseen pussiin laitetaan niin monta samankokoista palikkaa, että vapaasti roikkuva henkari asettuu vaakatasoon.

Edellä mainittuja välineitä tulee käyttää, jotta lapsi ymmärtäisi, miten mitataan eli mikä on mittaamisen periaate: Mittaamisessa selvitetään, kuinka monta kertaa mitta sisältyy mitattavaan asiaan. Edellä luetellut epästandardit mitat ovat hyvä juuri tämän periaatteen selvittämisen. Vuosiluokkien 1-2 matematiikan ainoa mittaamiseen liittyvä tavoite on ohjata oppilas tämän mittaamisen periaatteen ymmärtämiseen (T10). Mitattavista suureista opetussuunnitelma mainitsee pituuden, massan, tilavuuden ja ajan. Mittayksiköistä keskeisiä ovat metri, senttimetri, gramma, kilogramma, litra ja desilitra. Alkuopetuksessa kannattaisi edetä näihin standardeihin mittayksiköihin epästandardien mittojen kautta siten, että mittaamisen periaatteen säilyminen tulee lapsille selväksi. Tämä tarkoittaa sitä, että vaikka viivoittimen asteikosta voi suoraan lukea mittaustuloksen, niin mittaamisen periaatteen mukaisesti tulos edelleen kertoo, kuinka monta senttimetriä mitattavaan pituuteen mahtuu.

Lopuksi on syytä kiinnittää huomiota itse mittaustulokseen. Mittaustulos on aina muotoa mittaluku kertaa mittayksikkö. Jos lapsi ilmoittaa mittaustulokseksi 15, niin se ei ole mittaustulos. Mittaustulos on esimerkiksi 15 vaaksa, 23 askelta tai 8

senttimetriä. Mittaustulokseen liittyvä periaate on, että mitä pienempi mittayksikkö, sitä suurempi mittaluku. Lapsen vaaksoja mahtuu mitattavaan pituuteen paljon enemmän kuin aikuisen isoja vaaksoja. Tämä periaate on myös mittayksikkömuunnosten pohjalla. Kun senttimetrit muutetaan pienen pieniin millimetreihin, mittaluku kymmenkertaistuu ($2\text{ cm} = 20\text{ mm}$). Mittaustulosta kannattaa yrittää arvioida ennen mittausta, ja mittauksen jälkeen kannattaa pohtia

tuloksen järkevyyttä. Voiko esimerkiksi ihminen olla 150 metriä pitkä. Mittaamiseen liittyy aina mittaustuloksen epätarkkuus. Yksikään mittaustulos ei ole absoluuttisen tarkka, joten lapset saattavat hyvinkin saada mittaamalla hieman eri tuloksia. Mittaustarkkuudesta kannattaa keskustella lasten kanssa. Vaaksalla mitattaessa sormet eivät voi edetä mitattavaa pituutta pitkin kuin mitarimato vaan seuraavan vaaksan on alettava siitä, mihin edellinen päättyi.



Kuva 3. Millä numeroyhdistelmällä lukko aukeaa?

Geometrian ja mittaamisen demon päätän usein Kuvan 3 mukaiseen loputehtävään. Siinä aarrearkun lukko aukeaa, jos osaa tunnistaa muodot ja laskea niiden lukumäärät oikein. Oikea numeroyhdistelmä löytyy vain, jos ymmärtää jo jotakin geometris-

ten käsitteiden hierarkioista (vH3). Jos ratkaisijalla on mielessä vain yleinen mielikuvamme suunnikkaasta, niiden lukumäärä tuskin menee oikein. Alkuopetusta varten tehtäväs-
tä voi muokata helpomman version.

Lähteet

- Aubrey, C., Godfrey, R., & Dahl, S. (2006). Early mathematics development and later achievement: Further evidence. *Mathematics Education Research Journal*, 18(1), 27–46. <https://doi.org/10.1007/bf03217428>
- Boonstra, K., Kool, M., Shvarts, A., & Drijvers, P. (2025). Primary school teachers' practices for fostering embodied abstraction in geometry. *Journal of Mathematics Teacher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10857-025-09702-5>
- Claessens, A., & Engel, M. (2013). How Important is Where you Start? Early Mathematics Knowledge and Later School Success. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 115(6), 1–29. <https://doi.org/10.1177/016146811311500603>
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2011). Early childhood teacher education: The case of geometry. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14(2), 133–148. <https://doi.org/10.1007/s10857-011-9173-0>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. (2007-16709-012). <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Fuys, D., Geddes, D., & Tischler, R. (1988). The Van Hiele Model of Thinking in Geometry among Adolescents. *Journal for Research in Mathematics Education. Monograph*, 3, i–196. <https://doi.org/10.2307/749957>
- Güneş, C., Paton, K., & Sinclair, N. (2024). The sensory politics of mathematics: Aestheticizing multiplication. *Educational Studies in Mathematics*, 117(2), 239–261. <https://doi.org/10.1007/s10649-024-10326-4>
- Hannula, M. M., & Lehtinen, E. (2005). Spontaneous focusing on numerosity and mathematical skills of young children. *Learning and Instruction*, 15(3), 237–256. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.005>
- Hannula-Sormunen, M. M., Lehtinen, E., & Räsänen, P. (2015). Preschool Children's Spontaneous Focusing on Numerosity, Subitizing, and Counting Skills as Predictors of Their Mathematical Performance Seven Years Later at School. *Mathematical Thinking and Learning*, 17(2–3), 155–177. <https://doi.org/10.1080/10986065.2015.1016814>
- Hannula-Sormunen, M., Nanu, C., Luomaniemi, K., Heinonen, M., Sorariutta, A., Södervik, I., & Mattinen, A. (2020). Promoting spontaneous focusing on numerosity and cardinality-related skills at day care with one, two, how many and count, how many programs. *Mathematical Thinking and Learning*, 22(4), 312–331. <https://doi.org/10.1080/10986065.2020.1818470>
- Hirvonen, K. (2012). *Onko laskutaito laskussa? Matematiikan oppimistulokset peruskoulun päättövaiheessa 2011*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/140234_onko_laskutaito_laskussa1.pdf

- Koskimies, P., & Lindgrén, M. (1976). *Pupu Tupunan syntymäpäivä*. Artko.
- Leino, K., Ahonen, A., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P., & Vettenranta, J. (2019). *PISA 18 ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-678-2>
- McMullen, J., Chan, J. Y.-C., Mazzocco, M. M. M., & Hannula-Sormunen, M. M. (2019). Spontaneous Mathematical Focusing Tendencies in Mathematical Development and Education. Teoksessa A. Norton & M. W. Alibali (Toim.), *Constructing Number: Merging Perspectives from Psychology and Mathematics Education* (s. 69–86). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-00491-0_4
- Määttä, S., Hannula-Sormunen, M., Kiili, K., Halme, H., Koskinen, A., & McMullen, J. (2025). Promoting 5th Grade Students' Spontaneous Focusing on Quantitative Relations. *The Journal of Experimental Education*, 93(3), 451–477. <https://doi.org/10.1080/00220973.2024.2348795>
- Opetushallitus. (2014a). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2014b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
- Piaget, J. (1972). Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. *Human Development*, 15(1), 1–12.
- Pollitt, R., Cohrssen, C., & Seah, W. T. (2020). Assessing spatial reasoning during play: Educator observations, assessment and curriculum planning. *Mathematics Education Research Journal*, 32(2), 331–363. <https://doi.org/10.1007/s13394-020-00337-8>
- Rautopuro, J. (2013). *Hyödyllinen pakkolasku: Matematiikan oppimistulokset peruskoulun päättövaiheessa 2012*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/148019_matikkaa_13_netiti1.pdf
- Silfverberg, H. (2018). Geometrisen käsitteenmuodostus oppimisentutkimuksen kohteena. Teoksessa J. Joutsenlahti, H. Silfverberg, & P. Räsänen (Toim.), *Matematiikan opetus ja oppiminen* (s. 86–109). Niilo Mäki Instituutti.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2015). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally* (9th edition). Pearson Education Limited.
- van Hiele, P. M. (1986). *Structure and insight: A theory of mathematics education*. Academic Press.
- Verdine, B. N., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., & Newcombe, N. S. (2014). Finding the missing piece: Blocks, puzzles, and shapes fuel school readiness. *Trends in Neuroscience and Education*, 3rd Latin American Schools on Education and the Cognitive and Neural Sciences, 3(1), 7–13. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2014.02.005>
- Verschaffel, L., Rathé, S., Wijns, N., Degrande, T., van Dooren, W., De Smedt, B., & Torbeyns, J. (2020). Young Children's Early Mathematical Competencies: The

Role of Mathematical Focusing Tendencies. Teoksessa M. Carlsen, I. Erfjord, & P. S. Hundeland (Toim.), *Mathematics Education in the Early Years: Results from the POEM4 Conference, 2018* (s. 23–42). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-34776-5_2

Zhang, Q. (2021). Opportunities to Learn Three-Dimensional Shapes in Primary Mathematics: The Case of Content Analysis of Primary Mathematics Textbooks in Hong Kong. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(6), em1971. <https://doi.org/10.29333/ejmste/10884>





III LUKU

TAITOAINEIDEN TARKASTELUA ALKUOPETUKSESSA

13. Draamakasvatus alkuopetuksessa – pedagoginen kohtaaminen ja oppija- identiteetin rakentaminen

Juha Ståhlberg

Abstrakti

Draamakasvatus on noussut opetussuunnitelmassa keskeiseksi pedagogiseksi lähestymistavaksi tunne ja vuorovaikutustaitojen sekä laaja alaisen osaamisen tukemisessa perusopetuksessa. Tässä artikkelissa tarkastellaan draamakasvatuksen merkitystä erityisesti alkuopetuksen kontekstissa pedagogisen kohtaamisen, kehollisen oppimisen ja oppijaidentiteetin rakentumisen näkökulmista. Teoreettisena viitekehyksenä hyödynnetään opettajan ja oppilaan pedagogisen kohtaamisen näkökulmaa draamatyöskentelyssä sekä draamakasvatusta koskevaa teoriaa. Artikkelikiytkee draamakasvatuksen perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) alkuopetukselle asettamiin tavoitteisiin ja osoittaa, kuinka draama konkretisoi opetussuunnitelman oppimiskäsitystä ja toimintakulttuurin periaatteita. Tuloksena esitetään, että draamakasvatus tarjoaa alkuopetukseen eettisesti vaativan mutta pedagogisesti perustellun toimintaympäristön, jossa oppiminen tapahtuu kehollisesti, emotionaalisesti ja sosiaalisesti. Erittäisesti pedagogisen kohtaamisen laatu näyttäytyy ratkaisevana tekijänä oppilaan turvallisuuden, osallisuuden ja oppimiseen kiinnittymisen kannalta. Draamakasvatus edellyttää opettajalta tietoista ja sensitiivistä

vallankäyttöä, mutta parhaimmillaan se tukee vahvasti oppilaiden hyvinvointia ja oppimisen perustaa alkuopetuksessa.

Johdanto

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan alkuopetuksen keskeinen tehtävä on rakentaa oppilaalle myönteinen suhde oppimiseen, vahvistaa turvallista koululaisidentiteettiä sekä kehittää valmiuksia vuorovaikutukseen ja osallisuuteen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Alkuopetuksen pedagogiikkaa ohjaa kokonaisvaltainen oppimiskäsitys, jossa kehollisuus, tunteet ja sosiaalinen vuorovaikutus nähdään erottamattomana osana oppimisprosessia.

Draamakasvatus tarjoaa tähän kontekstiin erityisen perustellun lähestymistavan. Draamakasvatus konkretisoi opetussuunnitelman tavoitteita kehollisen, emotionaalisen ja dialogisen oppimisen kautta. Samalla draamakasvatus paljastaa oppimisen eettisen ulottuvuuden. Oppiminen edellyttää opettajalta sensitiivistä pedagogista kohtaamista ja oppilaan aktiivista kannattelua (Junttila, 2025). Tässä artikkelissa tarkastellaan draamakasvatusta alkuopetuksen pedagogisena viitekehyksenä erityisesti pedagogisen kohtaamisen

näkökulmasta.

Draamakasvatus kasvatuksellisenä toimintana

Draamakasvatus ymmärretään laaja alaisena kasvatuksellisenä toimintana, jossa draamaa ja teatteria käytetään oppimisen, kasvun ja merkityksen antamisen välineenä. Heikkinen (2004,19) määrittelee draamakasvatuksen kattamaan kaiken teatteriin perustuvan toiminnan, jota toteutetaan oppimisympäristöissä. Draamakasvatus ei siis rajaudu esittävään teatteriin, vaan painopiste on osallistavassa ja prosessinomaisessa työskentelyssä.

Heikkinen (2002, 15–17) korostaa, että draamakasvatus toimii kulttuurin luomisen ja tarkastelun tilana, jossa oppiminen perustuu yhteiseen merkitysten rakentamiseen eikä ennalta määriteltäviin oikeisiin vastauksiin. Tämä lähtökohta on erityisen merkityksellinen alkuopetuksessa, jossa oppiminen rakentuu kokonaisvaltaisesti esimerkiksi tutkimisen, leikin ja kokemusten varaan.

Draamakasvatus koulukontekstissa

Junttila (2025) tarkastelee draamakasvatusta nimenomaan kouluympäristössä, jossa draamatyöskentelyn kehollinen ja vuorovaikutuksellinen luonne tekee oppimiseen osallistuvista erityisen alttiita näkyväksi tulemiselle. Draamassa toimitaan omalla keholla, äänellä ja kokemuksilla, mikä tekee työskentelystä lähtökohtaisesti haavoittuvaa ja pedagogisesti vaati-

vaa (Junttila, 2025, 33–37).

Alkuopetuksessa tämä haavoittuvuus korostuu entisestään. Oppilas ei vielä erota itseään suorituksestaan, ja palaute kohdistuu helposti koko minuuteen. Draamakasvatus voi tällöin joko vahvistaa tai horjuttaa oppijan minäkuvaa.

Pedagoginen kohtaaminen draamakasvatuksen ytimessä

Pedagogisesti draamakasvatuksen perusperiaate liittyy kohtaamiseen. Pedagoginen kohtaaminen tarkoittaa opettajan vastuulla olevaa kehollista, emotionaalista ja kognitiivista läsnäoloa, jossa oppilas tulee nähdyksi sellaisena kuin on ja voi kokea oppimisen turvallisesti (Junttila, 2025, 42–46).

Junttila tuo esiin, että opettaja ei voi draamatyöskentelyssä väistää omaa valtaansa, mutta hän voi käyttää sitä kannattelevasti ja oppilasta osallistavasti (Junttila, 2025, 48–49). Alkuopetuksessa pedagoginen kohtaaminen konkretisoituu arjen pienissä vuorovaikutusteoissa, kuten katseessa, äänensävyssä, odottamisessa ja oikeudessa jättäytyä sivuun.

Tunne- ja vuorovaikutustaidot draamakasvatuksessa

Perusopetuksen opetussuunnitelma velvoittaa opettamaan tunne ja vuorovaikutustaitoja osana oppiaineita ja koulun toimintakulttuuria (Opetushallitus, 2014). Draamakasvatuksessa tunteet, vuorovaikutus ja yhteisöllisyys eivät ole erillisiä ope-

tussisältöjä, vaan toiminnan lähtökohta ja muoto.

Draamatyöskentely tukee oppilaiden osallisuutta, ilmaisurohkeutta ja keskinäistä luottamusta erityisesti silloin, kun työskentely etenee prosessinomaisesti ja ilman suorituspainetta. Tutkimukset osoittavat myös draamapohjaisen pedagogiikan myönteiset vaikutukset oppilaiden motivaatioon ja sosiaaliseen sitoutumiseen (Junttila, 2025; Lee ym., 2015).

Draamakasvatus, oppiminen ja oppijaidentiteetti

Oppimisen alkuvaiheessa rakentuva oppijaidentiteetti on keskeinen tekijä myöhemmän koulumenestyksen ja hyvinvoinnin kannalta. Draamakasvatus voi tarjota onnistumisen kokemuksia ennen teknistä osaamista ja siten tukea oppijan uskallusta ja myönteistä minäkuvaa (Junttila, 2025).

Myös perusopetuksen oppimistulosten pitkittäisarvioinnin mukaan sosiaaliset taidot ja myönteinen suhtautuminen oppimiseen ovat yhteydessä parempiin oppimistuloksiin (Ukkola & Metsämuuronen, 2018, 89–92). Draamakasvatus tukee näitä tekijöitä kokonaisvaltaisesti.

Lopuksi

Tässä artikkelissa tehty tarkastelu osoittaa, että draamakasvatuksen pedagoginen merkitys alkuopetuksessa liittyy ensisijaisesti opettajan ja oppilaan välisen kohtaamisen laa-

tuun. Draamakasvatus tekee oppimisen keholliset, emotionaaliset ja vuorovaikutukselliset ulottuvuudet näkyviksi ja nostaa esiin opettajan pedagogisen vastuun. Draamatyöskentely ei ole pedagogisesti neutraalia, vaan se edellyttää opettajalta tietoista ja sensitiivistä vallankäyttöä.

Draamatyöskentely altistaa oppilaat näkyväksi tulemiselle kokonaisvaltaisemmin kuin monet muut oppimisen muodot (Junttila, 2025). Alkuopetuksessa, jossa oppijan identiteetti ja suhde oppimiseen ovat vasta muotoutumassa, tämä asettaa erityisiä vaatimuksia opettajan pedagogiselle osaamiselle. Draamakasvatuksen käyttö edellyttää kykyä tunnistaa oppilaiden haavoittuvuus, rakentaa turvallisia oppimistilanteita ja säädellä opetustilanteita sensitiivisesti ja vastuullisesti. Näiden valmiuksien kehittyminen ei ole itsestään selvää, vaan ne edellyttävät systemaattista pedagogista harjoittelua ja teoreettista reflektointia.

Draamakasvatusta olisi tarkoituksenmukaista tarkastella opettajankoulutuksessa osana laajempaa pedagogista osaamista, joka liittyy kohtaamiseen, vuorovaikutukseen ja oppimisen eettisiin ehtoihin. Draamakasvatus ei tällöin näyttäydy ensisijaisesti menetelmäopetuksena, vaan pikemminkin kontekstina, jossa opettajan pedagoginen toimijuus, sensitiivisyys ja vastuu tulevat näkyviksi. Tämä haastaa opettajankoulutusta pohtimaan, millaisin sisällöin ja pedagogisin ratkaisuin tuleville opettajille voidaan tarjota valmiuksia kohdata oppilaat turvallisesti ja kannattelevasti myös kehollisissa, emo-

tionaalisissa ja vuorovaikutuksellisissa oppimistilanteissa.

Tässä mielessä draamakasvatus tarjoaa opettajankoulutukselle hedelmällisen tarkastelukohteen. Se tekee näkyväksi opetussuunnitelman oppimiskäsityksen ja toimintakulttuurin edellytykset sekä avaa näkökulmia

siihen, millaista pedagogista ja eettistä asiantuntijuutta alkuopetuksen opettajilta edellytetään. Draamakasvatus ei ole vain opetuksen väline, vaan myös peili opettajan pedagogiselle osaamiselle ja koulutuksen vastuulle sen kehittämistä.



Lähteet

Heikkinen, H. (2002). *Draamakasvatus*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Heikkinen, H. (2004). *Draamakasvatus koulussa*. Helsinki: Opetushallitus.

Junttila, E. (2025). *Opettajan ja oppilaan pedagoginen kohtaaminen draamatyöskentelyn luokkahuone- ja arviointitilanteissa* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylän yliopisto.

Lee, B. K., Patall, A. E., Cawthon, S. W., & Steingut, R. R. (2015). The effect of drama-based pedagogy on PreK–16 outcomes: A meta-analysis of research from 1985–2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 3–49. <https://doi.org/10.3102/0034654314540477>

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi>

Ukkola, A., & Metsämuuronen, J. (2018). *Perusopetuksen oppimistulosten pitkäaikaisarviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI).

Technology education and craft teaching – Technical skills, technical learning content and technical lifeworld

Mika Metsärinne

Introduction

All historical emphases of craft have an impact and values in the current craft teaching and learning, but core learning content should specifically be defined in more detail for modern craft education (Metsärinne & Marjanen 2026). The biggest problem for teachers in setting these goals is the lack of guidance on technology education in craft. Therefore, this article describes technology education for planning primary school craft teaching and learning, thus providing a direction for what the initial craft instruction is aimed at.

Technology has been central in the transformation internationally of craft into technology education. Technology is intertwined now thoroughly in peoples' lives, but in school craft there has been less attention on technology than on teaching pupils' self-expressional and aesthetic emphasised product planning and making processes

Nordlöf et al. (2022) have been introduced the three legs of the epistemological tripod of technology education. They are technical skills, technological scientific knowledge, and socio-ethical technical understanding. Nordlöf (2025) has stated that the Finnish craft subject and the Scottish technology subject are

examples of curricula dominated by technical skills. In the USA, technological scientific knowledge is present in the standard of technological literacy. Socio-ethical understanding is most visible in the Australian and Swedish technology curriculum (Norström 2022).

In this article, technical skills and craft teaching are described in first part of this article, technological scientific knowledge is defined as technical learning content of craft teaching in the second part, and socio-ethical technical understanding is described as the technical lifeworld for craft teaching.

Understanding the technical lifeworld comprises general learning goals and the conceptual learning that is needed in craft. It concerns technological needs and challenges from outside the school context for school craft. Technical learning content and technical skills comprise functional learning goals for pupils' craft actions. Teaching technological literacy connects all the goals relating to both conceptual and functional learning of craft (Metsärinne et al. 2025). The conceptual and functional levels of technological literacy and the legs of technology education described by Nordlöf et al. (2022) serve as a basis for exami-

ning technology education and craft teaching in this article. The following is an adapted description of the tripod of technology education (Nordlöf 2025, Pulé 2025).

The focus of technical skills and human ability is to make things work, but people have not necessarily questioned why they work. The knowledge in technology is based on craftsmanship tradition, and the main justification method is work experience, such as the craftwork of a traditional blacksmith. They refer to craft skills and process as how to build craft products or how to forge a knife. According to Autio (2015) the main importance in the Finnish craft subject is still in the developing students' handicraft skills, within the context of the complete production process of handiwork.

Technological scientific knowledge refers to using a scientific approach in a technological context. Knowing and understanding why and what things work is essential, and it is especially based on technical learning content in craft. So, the pedagogical methods are applied from engineering, although the methods also naturally require applied natural science methods such as calculations performed for mechanical calculations of the strength of a bridge. Knowledge about how materials are structured and their properties and knowledge of the classification of materials and their macro and micro properties are emphasised in the education.

Socio-ethical technical understanding consists of discussing and evaluating

the relationship between technology and society, humans, and the environment, such as how a new railway line will affect the everyday life of the local community, how computers have changed and will change the way we communicate and do craft work, or how social media platforms have changed, and how they will change society's infrastructure. Those things are links to asking why teaching and learning craft in our technological time in this article. Knowledge and the main methods are based on the humanities and social sciences tradition about technology and its relationship with the human lifeworld.

Technical skills

The pupil-centred process of teaching technical skills and technical and/or textile craft is described as a holistic craft which has parts such as envisioning, ideation, product design, making, and evaluating. Less attention has been paid to teaching pupils about how to learn the holistic craft process also requires pupils to be taught about technological design or solving technological problems by clearly scaffolded technical skills learning operations.

In the Finnish national core curriculum of craft for primary education (NCCBE 2014), technology is referred to as the subject's task, according to which pupils are encouraged to act as designers and manufacturers of craft and to use a range of materials in them, relying on their own aesthetic and technical solutions.

ons. However, thinking about primary school, the teacher must teach directly how the technical skills techniques can be used in the design and manufacture of the product.

Craft teaching and learning technical skills are often associated in everyday topics. For example, the learning goal is to produce a sausage stick and a bag for carrying certain camping requirements. When the product name is mentioned in the learning goals, it leads pupils naturally to think about what they are like and how they could be made by learning technical skills, even if the teacher presented no product model to the pupils.

A pupil can also be given a larger learning goal, such as the goal is to produce a storage solution that suits pupils' needs or a beautiful decorative item for their room, with the help of learning technical skills in a technical craft class. According to the example, the pupil's product idea generation is what they chose it to be, except that the topic of learning technical skills for textile craft is not included in the goal. If the teacher informs to pupils that their ideas and drawings would be modified according to a certain prototype or product structural solutions before the design phase or in the design phase, it would be questionable to talk about holistic craft teaching and the learning process. In that way, the teacher's given modification limits the student's whole product design, but it emphasises the pupil product planning by learning how product could be manufactured and

what technical skills should be learned for this.

When teaching about designing and manufacturing a product for primary education, the aesthetic design of the product is often more emphasized and taught than producing a product designed to solve a problem, especially if the product is designed to be stationary as a decorative object. For this reason, teaching the design process to solve open-ended problems could be more emphasized for pupils to learn and understand the operation, use, and repair of technical devices and products. The teaching purpose is usually targeted at producing non-stationary functional products or devices. This could also promote insightful learning of technical skills for pupils' product design and making.

In both product design and the problem-solving processes, the teacher should teach about the products' construction methods and structures rather than a pupil's own product planning, so that they support each pupil's many sided technical skills learning. Integrating repair work knowledge and skills learning into a pupil's product ideation phase can also support a pupil's technical design and problem-solving creativity.

Guiding pupils to their own solutions may include guiding pupils to draw, think and calculate how many parts they need to manufacture their product, the colours and form of the product, and experiment with the properties of materials and think of different alternative ways

of implementing technical solutions. Teachers are useful in showing pictures and videos when teaching about products structures and functions and their manufacturing skills in producing operations. It is important in the sense of that pupil's imagination in product production would not be directed only with the help of products being in class and technical skills learned in class. Since videos often cannot be very long in teaching, the danger of short videos which often contain a lot of information is that pupil cannot apply this information in their own product planning and technical skills learning.

Therefore, after providing the external information, considering students' own thoughts and visions is important. Guiding the pupils' own thinking into design while relying on technical skills is the core of pupil's technical production learning in craft. Videos and discussions about them should be linked closely to support the pupils' own product design and technical thinking, so that when designing a small toy car, the pupil could see how toy cars and/or hill cars can be built but not try to describe the structures and functions of a real car directly. However, if the pupil asks about techniques of real cars on their own initiative and a discussion ensues, it would be fruitful to take advantage of the situation, because then a pupil's own thinking and pondering act as the creators of their technical learning.

The teacher must limit the time for a pupil's imagination and envisioning in product planning, because of the

pupils' low level of technical skills for product making. However, this is an educative situation for the pupil to learn basic skills, in the sense that they learn why a basic quality product cannot be made quickly and easily. The pupil learns that mastering and utilising techniques requires concentration, self-control, and repetitions of learning technical skills. The teacher can act like learner in these situations, so that the teacher does not only give advice and thus demonstrating that the teacher appreciates the process of learning technical skills.

If the student's product design must constantly be delimited by teacher due to the student's limited technical skills or learning them takes up most of the available time, so traditional workstation methods and product repair methods teaching could be very valuable time to time. Technical skills can also be taught through various workstation methods without product design and making a whole product, such as practising skills requiring dexterity, such as wood carving, tool maintenance skills, such as changing a hacksaw blade, and problem-solving skills, such as assembling a small product using cordless drill, bolts and nuts with getting to know different materials as plastic, textiles, and metal. Each workstation can also have skill-related knowledge questions and some repair work, and it is possible to create a craft adventure course from them.

Product model teaching and teaching closely restricted knowledge on some certain product groups are

an important part of pupils learning craft skills. Technical skills learning goals and their curriculum continuum can be planned in connections with these learning processes in terms of the main basic technical skills, so that pupils are taught basic techniques equally and in depth. This creates opportunities for pupils to envision and create their own personal products, because they know some of the technical structures of the basic products, materials, and knowing how to use and apply techniques logically.

On the other hand, pupils' imaginations and envisioning for technical-minded production operations could be implemented and guided from time to time within the framework of earlier learned techniques and the limitation of materials without the teacher giving learning tasks about any product design topic. Pupils can try to produce whatever they want, and so they must create their own design by doing methods. In other words, pupils must learn to take responsibility for the planning, making, and deepening technical skills learning in their own product production in which the teacher does not usually teach new techniques.

The idea is the same as building with regular Legos without instructions, but the assignments in technical and/or textile craft classes are like experimenting with and using the materials and tools. This provides a technical framework as 'a large maker space'. Teaching is directed to guide pupil planning towards what techni-

cal skills a pupil chooses, and how the pupil uses them and materials to learn about technical thinking for some of their own defined production process without externalising their own thoughts developing into computer searches or smart technologies for product idea models and skills guides.

Technical learning content

The division of technical learning content of craft is still generally understood as teaching woodwork, metalwork and textile work, and "technology" teaching have been thought to link to teach a few basic electronics and a few automation machines, such as vacuum forming machines and laser printers in Finnish primary school craft. This division dates to the 1985 Finnish national core curriculum, which last mentioned learning content of woodwork, metalwork, electronics and mechanical engineering, as well as the technical drawing that connects them and textile information, hand weaving, hand sewing, and machine sewing, knitting and crocheting (NCCBE 1985). The last official guide to teach technical work nationwide was published in 1988 (Peruskoulun opetuksen opas: Tekninen työ 1988).

In the most recent Finnish National core curriculum of craft (NC-CBE 2014) it is stated that the craft learning content is distinguished in ideation, experimentation, planning, making (for grades 3-6 also application), documentation and evaluation

by learning different materials and working methods. In the process part of experimentation, pupils in grades 1 and 2 engage in experimental learning with wood, metal, plastic, fibres, yarns, and fabrics. In grades 3-6, experimental learning also includes recycled materials and practice functions achieved through programming, such as robotics and automation.

According to Finnish craft and technology education experts, the technical learning content in craft is divided into seven groups: Technical planning and design, Materials te-

chnology, Mechanics and mechanical engineering, Vehicle and engine technology, Electrical engineering, automation and electronics, Chemical engineering and Energy, and Construction and environmental engineering (Metsärinne et al. 2025). Technical product, device or system planning and their repair, and maintenance information and learning actions are included in every group. They are placed in the middle of Figure 1 to emphasise the idea of sustainable development and related information in all the subject part teaching.

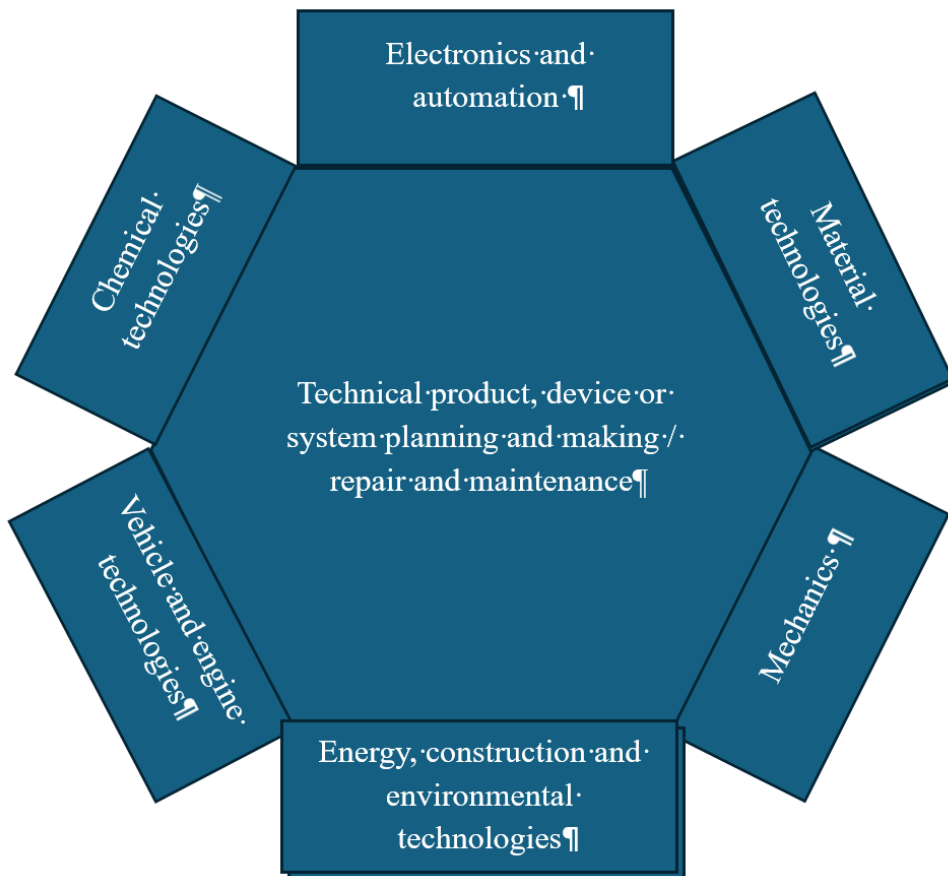


Figure 1. Technical learning content of craft

The technical product and device planning teaching emphasises guiding pupils' technological creativity and insightful production know-how, while product repair, and maintenance emphasise guiding pupils' understanding of problem-solving and its know-how and coping with everyday tasks. The common goals are to understand technologies, their uses and how they work and involve consumer education and to strive for sustainability and the circular economy by understanding, utilising, producing, or limiting technology.

The technical system in Figure 1 refers to a part of a product or device, such as the maintenance and upkeep of bicycle gears or the design and manufacture of a system for a product, such as the design, manufacture, and attachment of an LED-powered circuit to a finished lamp body.

Teaching technical product design is based on understanding the properties and functions of products, teaching the product development process and the historical development of products, teaching the style trends and spaces of products, and relatedly teaching about the spatial perception and ergonomics of products. Technical drawing and digital modelling can be utilised, demonstrated, and simulated in computer-aided design (CAD) for sketching the product's appearance and the interconnection of the various parts of the product.

Product repair, and maintenance are based on several elements of learning content, because teaching bicycle maintenance includes vehicles

and mechanics learning content, and teaching about the renovation of a wooden chair leg has chemical and wood technics. When teaching maintenance and repair of vehicles, it is useful to consider pupils' products and devices that are part of their life and that may be brought from home to school for maintenance or repair.

According to Pennanen (2026) the most common repair projects in schools' technical learning context are bicycles and motor vehicles. The next most common repair projects are metal objects and jewellery, toys and hobby equipment, furniture and household items, other electronic devices (excluding electric-ride-on vehicles), other internal combustion engine-powered devices, shoes, belts, and other accessories, (excluding clothing).

When planning the teaching of product repair, it relates to considering the knowledge and skills the student has, what learning environment for product repair is needed and to consider whether the product can be repaired at school or home, or whether it needs to be taken to a specialist shop. In addition, it must be considered whether it is possible to repair the worn parts themselves or whether they need to be replaced with new ones, how the product can be disassembled if necessary, how much time the repair will take, how many stages the repair consists of, what tools are needed for the repair, and whether it is necessary to make special tools yourself and how the use of tools affects the repaira-

bility (e.g., Heidenstrøm et al. 2021, Hielscher and Jaeger-Erben 2021).

Material technologies comprise the materials' properties and their processing. They are based on teaching wood and textile materials as natural and synthetic materials, and metal, plastic and glass compositions and leather and stone materials. With the teaching of this information, materials handling and machining in the classroom focus on identifying the tools needed for different materials and teaching the skills to use them. Metal, wood, and plastic technology can be divided into cutting work, such as using a hacksaw and a back saw, chip removal work such as using a chisel and a drill, and forming work, such as bending plastic and sheet metal.

Chemical technologies comprise information on surface finish and dyeing agents and adhesives. Teaching spray and brush painting techniques and how to use different adhesives are naturally connected to material teaching. Adhesives have developed enormously and have even replaced some welding in vehicle production, sharing such information broadens the pupils' perspective to gain information about material joining techniques. For teaching surface teaching, it is useful to give the pupil some basic information about alkyd-based surface treatment agents and their differences from water-based ones. How they are used for different materials and different circumstances, such as inside and outside, even though only water-based surface treatments are used at school. Used

products can also be painted and re-processed in classes, and adhesives are used to repair various objects. The use of batteries requires teaching about how batteries work and what functions their use requires.

The teaching of mechanics is based on strength theory, operating principles and structures of machines, and equipment in craft. Knowledge about the operating principles of machines can be focused on teaching the overall operation of a machine or device. For example, a teacher can open the side cover of a bandsaw and explain how the bandsaw works, or teaching about a machine's sub-functions, such as teaching and showing how the lathe's speed control system works from a motor. The teaching of the design and construction of machinery and devices can be focused on the production of a miniature crane. It can also associate on the understanding and developing of the operating principles of equipment by using miniature replicas, such as pneumatic kits and computer-programmable construction kits. Repair, and maintenance of machinery can be linked to functional toys and other means of devices for pupils, tools and some home devices maintenance information as how to lubricate locks and hinges or understand what actions are required to maintain an air conditioner.

Vehicle and engine technologies based on their technical systems, structures, and operation. Their teaching focuses on the differences between internal combustion engine

and electric motor and how power is transmitted to moving wheels, by demonstrating or exploiting gears and belts, and how friction affects it, for example. Fault-finding and diagnostics provide information such as how to measure the amount of battery charge in a rechargeable toy, such as a remote-controlled toy car. When teaching about the maintenance and repair of vehicles, it is useful to consider pupils' own vehicles. While teaching construction of scale model vehicles, many pieces of advice are available that can help students to organise the various levels of technical design, from learning skills and knowledge based on a miniature product model construction guides to developing their own kind of vehicle.

Electronics and automation are often roughly divided into teaching analogue and digital electronics. In analogue electronics, teaching the functions of a closed circuit, such as teaching how a torch works or how a turn signal works, is taught by teaching about the functions of basic components and the interactions between them. In this teaching, both mechanical and computer programs can be utilised for teaching and learning basic connections.

In school craft, it is perhaps too often thought that everything pupils learn and produce about electronics should be related to so-called hard materials like wood and plastic materials-based product design and construction to which the circuit board is connected, that is, the main electronics part of the product. There-

fore, the time pupils learn about electronics may have been quite short, considering the total time taken up by craft teaching. Due to the limited time for the teaching, understanding how devices work and pupil producing can also be taught using computer programs or making paper electronics with circuit stickers (Qi et al. 2016) and combining and applying electronic construction kits to textile craft (Bender 2016).

Teaching automation and robotics is part of the craft, although it is implemented with programmable building kits. In robotics, students can familiarise themselves with the basics of mechanics and learn how to build various moving mechanical structures, machine parts, and systems. In programming, pupils can familiarise themselves with the concepts and basics of programming, do exercises using visual programming applications, and become familiar with some embedded systems. Murcia et al. (2026) research stated that even in early childhood education, children's hands-on nature of coding with robots fostered children's creative and computational thinking. It also provided them with an opportunity to develop a foundational understanding of both computational and creative problem-solving processes, while keeping play at the heart of their educational experience.

Energy, construction and environmental technologies comprise knowledge about energy production, transmission, and storage systems, and the impacts and life cycle of technological systems and techni-

cal building systems. Energy production, transmission, and storage systems form the basis for teaching pupils to reflect, question and understand the different ways energy is produced, how they differ from each other, and how electricity can be produced during a power outage. Teaching and conceiving the impacts and life cycles of technological systems and relating them to the pupil's reflection of their own life activities is linked to education for sustainable development. Teaching technical building systems in this category is mostly focused on home technology information as to why there is usually a concrete slab under a house and why it contains steel, how water is brought from the hand washing tap for washing hands, and why a house can have an air source heat pump, and what the basic principles of heat pump operation are.

Technical learning content is also related to some applications of the natural sciences. Learning science within craft can be combined so that the teacher and pupils build a miniature ski jumping tower and each pupil can make their own miniature ski jumper. After this, the pupils place the jumper on the tower, the jumper slides down and jumps, and the students compete. Within the competition, pupils can observe the most ideal ski length and angle, and the jumpers' inclination. Most commonly, science-related teaching involves how pupils build devices and how they work. For example, the teacher teaches how a closed circuit works and how to calculate the value of a resistor before current flows

to an LED. On the other hand, electric devices involved in the methods of technical operations teach about finding breaks as caused by poor soldering in the circuit.

The main goal of learning technical content relates to the idea about what product is going to be planned and manufactured or repaired, or how a product or technical system works, such as how does the turn signal work by learning about the turn-signal circuit. For example, the pupil's given goal is to become familiar with materials technics of wood and plastic and then start to envision what product they will design and make or repair. Another option is to give students learning goals related to how a certain product works, such as learning about the goals of mechanics and engines for understanding how a crane works, and after that the students design and make their own miniature crane. When a learning goal directs a pupil to acquire some knowledge of technical learning content without hand work, it can be like that pupil's given goal is to learn some electronics basics to explain how a night light twilight switch works.

Overall, Finnish craft teachers have mainly planned and taught the technical learning content with teaching technical skills of metal, plastics, wood, surface treatment techniques, electricity, mechatronics, engine and mechanical engineering, and some information and communication technologies, technical drawing by hand and computer (2D and 3D modelling), CNC machine program-

ming and robotics, and textile work such as sewing techniques, making clothing, and maintenance (Metsärinne et al. 2025).

Technical lifeworld

Technology concerns all the human-made built world. In this regard, teachers strive to reflect and define global technology education needs and challenges and, on the other hand, the local educational needs and challenges. A teacher's understanding and life experiences of the different people's technological life activities and technological developments in other countries form a global teaching orientation. The corresponding knowledge of pupils forms their orientation of technological learning. The teacher's and the pupils' knowledge and experiences of their technological living environment and its local culture heritage within the diversity of their own community form their common orientation basics to teachers' teaching and pupils' learning naturally and more easily than their global knowledge and views of technology.

The teacher and the pupils' global and local orientations lay the foundation for defining the learning goals of technological themes and sustainable lifestyle for pupils to conceive and understand them in their technical lifeworld. This orientation is based on the teacher's and student's understanding of the technical lifeworld and is supported and deepened by technological literacy. Another option would be that someone ot-

her than the teacher and pupils have defined the teaching and learning technological objectives and the related technological literacy content. In both ways, modern teaching and learning rely on technological literacy.

Technological literacy relates to developing teaching and learning, so pupils can understand the opportunities and adverse effects of a range of technologies and that they can operate in a technological world. Technological literacy emphasises knowledge a student can use to survive in a technological environment, understand and manage technology, make judgements on technology, and act with technologies (Metsärinne et al. 2025).

The global and/or local basis for planning and implementing craft education has been international, environmental, household and individual manual problems of survival in a technical lifeworld. In the Finnish national core curriculum of primary school craft (NCCBE 2014) stated that the starting point for craft is the comprehensive examination of various wide-ranging themes, which relates to the basics, but also to crossing learning subject boundaries.

The crossing learning subject boundaries of science, technology, engineering, and mathematics (STEM) are increasingly emphasised in technology education (e.g. ITEEA 2020). This umbrella term is strongly associated with science and mathematics education and is developed using technology and technical knowledge and to drive planning and

implementing teaching and learning for economic success. In craft, this subject group has also been considered to include arts as 'STEAM', which has mainly concentrated on the aesthetics of craft products and design in teaching and learning (Met-särinne 2021).

The STEAM subjects link quite naturally to various wide-ranging themes of craft. However, based on historical traditions, school craft teaching has been strongly emphasised in product planning and making by technical skills teaching and learning, so not much attention has been paid to crossing learning subject boundaries. In pupils' learning by doing, teaching pupils to understand doing related technological phenomena and the pros and cons of the technologies how similar technical products and devices work may easily receive little attention and time. However, this would be important so that students would have information on how their learning has transferred effect and orientation information to manage and act in the challenges of the technological world outside the school context. Teaching pupils to understand and adopt the technological knowledge of real-life situations, this information gives a realistic basis for pupil to produce their own creative product so that they understand end use and not just so-called character prototype models.

Teaching the conceptual knowledge of technologies supports pupils' own understanding of what scientific and technological learning topics and

needs are nowadays. That also gives orientation information for their elective studies and information about technical professions outside school. Salonen (2026) has studied comprehensive students' perceptions of skills expectations in science-related careers. Students had struggled to interpret what generalised competencies, such as living in the world or reconciling tensions and dilemmas of technologies, mean in actual terms. This can lead to vague or superficial understandings, limiting the effectiveness of competence-based education. To adopt this, technological education in craft should contextualise what the technological tasks of craft nowadays are through real-life examples, workplace scenarios, and transdisciplinary collaboration. Only by making competencies visible, meaningful, and connected to real-life contexts are young pupils equipped with the tools they need to navigate and shape the future. At the same time, teaching technological knowledge creates conditions for pupils to repair, maintain and upkeep existing products for sustainable development education.

Conceiving sustainable development, Pavlova (2018) has highlighted the future orientation presented in the Australian curriculum "The Technologies". There the concept of preferred futures is described. According to this, pupils should design solutions that are not only technically functional, but also ecologically, culturally, and socially sustainable. This perspective connects technological information to broader societal goals and ties it emphatically to the

societal context.

Technologies are in a state of constant flux and require reflection and definitions on why life management by technical understanding is important and how it has an effect on craft teaching and learning. Learning goals about technical lifeworld aspect would be more deeply concentrated for supporting pupils to think about technological values for them to acquire technical knowledge and skills. Without teachers guiding pupils for thinking and conceiving why and how the world is built on in terms of some technological products and systems, the pupils' value thinking process can easily remain narrow reflections on technical methods and own craft skills learning. Pupils' knowledge and experience of the use of ready-made technological products and devices alone cannot replace this technological value thinking, understanding how technological product and systems work, and learning about how they are produced. Value choices only by knowledge of the use of ready-made technical products are limited and can easily lead pupils to superficial product choices that do not conceive sustainable development and consumerism.

The definition of why technological craft must be learned in society and their presentation as curriculum general learning goals in the local curriculum is the key to planning and determining what technical learning content teaching there should be in craft and how technical skills learning is taught at different grade levels Together, they form the conti-

nuum of students' learning towards self-directed learning. Teaching technical learning content and technical skills in craft is tied to defining the technological needs and challenges from our technical lifeworld.

For understanding technical lifeworld, the main goals of learning should be quite open. For example, a teacher can give pupils some technological theme as a goal for producing aids in hobbies or pupils can define their own goal for producing aids. Pupils start thinking and envisioning craft and/or product and deciding with the teacher why something should be produced by craft in our technological lifeworld. The learning goal does not comprise predefined learning goals of any technical learning content and technical skills given by teacher. If this reflection, processing, and understanding of technological information does not lead to the design of new types of products from pupil's perspective, then the learning result is to know and decide why not do something new, but it is useful to use, repair, maintain or make already invented and existing products and devices.

On the other hand, if it is useful to create a new kind of product from the student's perspective, the product creating is naturally a more important target than certain kinds of technical learning content or technical skills. Therefore, product qualities and product criteria are the most important learning goals to be built in the first phase in the explorative craft production. That requires a joint effort between teacher and

pupil for product defining when the pupil is envisioning and planning a new product. In the second phase of the production, the teacher guides the pupil to make the product them to assess the finished product in use based on the criteria. The envisioning instructions of the explorative production model can be utilised in the teaching and learning process (Metsärinne and Kallio 2017). It can also apply if product repair needs a lot of information before a product is worth disassembling or otherwise repairing its parts.

Conclusion

In this article, three technology education aspects for planning and teaching craft are described. Each

aspect can be emphasised in teaching and learning craft. The primary emphasis of technical lifeworld aspect is that the pupil defines and makes decisions with the teacher's guidance for which products and technologies technological understanding and production or repairing focus. The primary emphasis of the technical learning content aspect is based on the teacher predetermining learning content knowledge for pupil product planning and making or product repairing or for only understanding how product, device, and technical systems work. The primary emphasis on technical skills learning aspects is for pupil to learn and use tools and machines and use them versatily and innovatively in product planning and making processes or product repair processes.

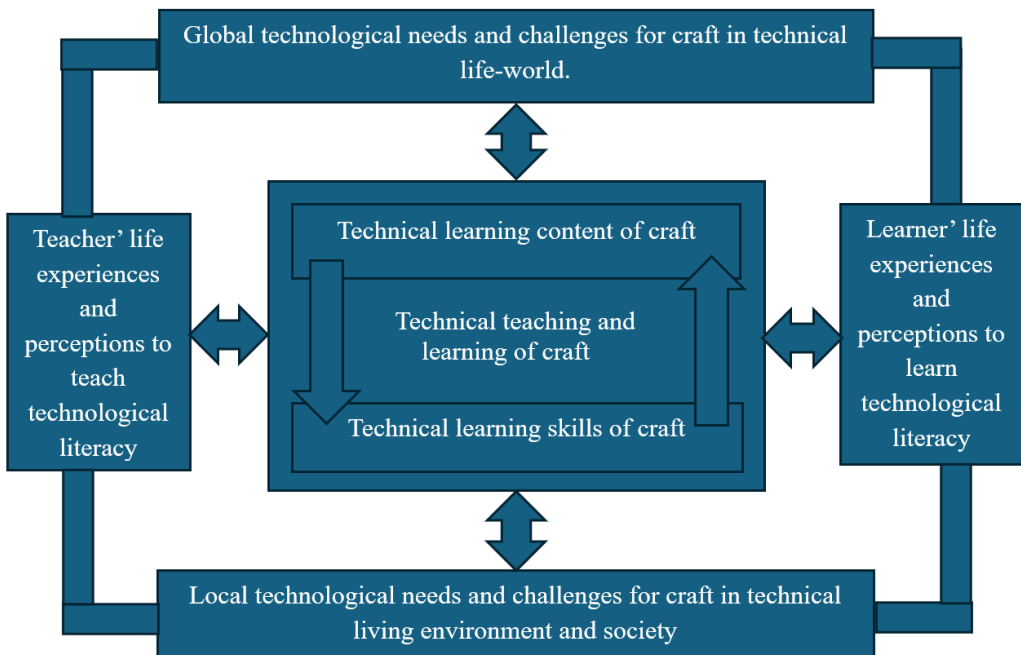


Figure 2. Technology education framework for craft teaching and learning

Regardless of the primary emphasis of the aspects, they should be intertwined in all kinds of craft teaching and learning productions or processes. Nordlöf et al. (2022) have introduced examples of materials, design, and computers with the three legs of the epistemological tripod of technology education, which serves as the starting points for the structure of this article. The materials example is applied.

Knowledge of materials with learning technical skills in craft product planning and making process focuses pupils to consider and search for information on questions such as what materials are used in craft, how they can be shaped and processed in craft and what material is most appropriate to use in a specific product making in craft. That is for learning of actual skills necessary to handle, shape, and use the material. Material technologies focus the teacher to guide students to consider and search for information for questions such as what are the physical and mechanical properties of this material, how can the material be used in industrial processes, and if we use a specific material in a product, how can it be recycled? Technical lifeworld aspect in turn focuses on teacher to guide pupils to consider and search information for the question of why and how the use of materials is related to people's everyday life and society.

For example, why and how do plastic materials affect marine wildlife, why and how did the steel industry affect the development of the society welfare state, and why and how will new materials developed today influence the environment and health in the future? To sum up, all three approaches can be used to answer questions about which materials and techniques would be most appropriate to use in specific purposes.

The unifying idea is that all the aspects could be utilised at every stage of the product production, as well as in product repair processes and understanding how technological systems and products work, where the questions of why, what, how and where classroom craft actions versus outside school technical actions things are related to the implementation of the entire production. Even in primary education for grades 1 and 2, sufficient time should be left for children's questions, their wondering, and reflections about our technical lifeworld with the teacher and other pupils in connection with product production and technical skills learning, because together they form the most important fuel for the pupil development of technical thinking and learning. To support this, the subject and societal learning goals of craft should be more strongly and clearly derived from technology.

References

Autio, O. (2015). Technology education in Finland – Craft, creativity, textbooks or technology? In I. Sahin, S. A. Kiray, and S. Alan (Eds.) *International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology ICEMST 2015: Proceedings Book*

(pp. 158-163). Konya, Turkey. <https://researchportal.helsinki.fi/en/persons/ossi-autio/publications>

Bender, S. (2016). Electronics Meets Textiles: Sewing the Way to Powerful New Ideas About Technology. In K. Peppler, E. Rosenfeld Halverson and Y. B. Kafai (Eds.) *Makeology. Makerspaces as Learning Environments*, Vol. 2 (pp. 125-144). Routledge.

Heidenstrøm, N., Strandbakken, P., Haugrønning, V., & Laitala, K. (2021). *Product lifetime in European and Norwegian policies*. Consumption Research Norway - SI-FO-REPORT 11. OsloMet —Oslo Metropolitan University.

Hielscher, S., & Jaeger-Erben, M. (2021). From quick fixes to repair projects: Insights from a citizen science project. *Journal of Cleaner Production*, 278, 123875, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.123875>

ITEEA (International Technology and Engineering Education Association). (2020). *Standards for technological and engineering literacy: The role of technology and engineering in STEM education*. <https://www.iteea.org/stel>

Metsärinne, M. (2021). Craft science and –education cultural dimensions. In M. Metsärinne, R. Korhonen, T. Heino and M. Esko (Eds.) *Culture and Tradition at School and at Home* (pp. 28-36). Rauma Teacher Training School. University of Turku. https://sites.utu.fi/rnk/wp-content/uploads/sites/861/2021/06/Culture_and_Tradition_at_School_and_at_Home.pdf

Metsärinne, M. & Marjanen, P. (2026). Craft education: historical emphases. In A. Helenius, R. Korhonen and E-M. Niinistö (eds.) *Kulttuuriperinne varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa* (Cultural heritage in early childhood education and initial teaching) (pp. 22-37). University of Turku, Rauma Teacher Training School.

Metsärinne, M. & Kallio, M. (2017). Instructional Theories of the Exploratory Production. *Australasian Journal of Technology Education*, 4. <http://ajte.org/index.php/AJTE/article/view/49>

Metsärinne, M., Salonen, A., Kallio, M., Virta, K. & Hilmola, A. (2024). Outlining technical craft as technology and engineering education in Finnish school craft. *International Journal of Technology and Design Education*, 2005, (35)42, 1345 – 1373. Published online: 14 December 2024. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10798-024-09950-1>

Metsärinne, M., Virta, K., Tupasela, A. & Hjelt, J. (2025). Technological literacy in Finnish craft. *Australasian Journal of Technology Education*, Vol. 10. <https://ajte.org/index.php/AJTE/article/view/119/72>

Murcia, K., Cross, E. & Mennell, S. (2026). Let's Play Together: Fostering Children's Creativity and Computational Thinking Through Play with Coding Robots. *Australasian Journal of Technology Education*, Vol 11, Special Issue, 2-13.

<https://ajte.org/index.php/AJTE/article/view/134>

NCCBE (1985). *The National Core Curriculum for Basic Education 1985*. Kouluhallitus. Valtionpainatuskeskus.

NCCBE (2014). *The National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Finnish

National Board of Education. NextPrint Oy. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Nordlöf, C., Norström, P., Höst, G. & Hallström, J. (2022). Towards a three-part heuristic framework for technology education. *International Journal of Technology and Design Education* 32(3), 1583–1604.

Nordflöj, C. (2025). The Role of Technology Education in Facing the World of Tomorrow: A Perspective based on Knowledge Traditions. In J. R. Dakers (Ed.) *A Collections of Dreams about the Future of Technology Education. A Festschrift in Honour of Marc J. de Vries. International technology education studies* (pp. 32-43). Brill.

Norström, P. (2022). Technological systems in national standards and curricula. In J. Hallström & J. P. Williams (Eds.) *Teaching and learning about technological systems. Philosophical, Curriculum and Classroom Perspectives* (pp. 35-51). Springer.

Pavlova, M. (2018). Sustainability as a Transformative Factor for Teaching and Learning in Technology Education. In M. J. de Vries (Ed.) *Handbook of Technology Education* (pp. 827-842). Springer.

Pennanen, P. (2025). Korjausopetuksen nykytila (Current state of repair teaching).

Symposium working papers from the Finnish Subject Didactics Symposium 13.2. 2026. The Finnish Association for Subject Didactic Research. *Peruskoulun opetuksen opas: Tekninen työ* (1988). Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Pulé, S. (2015). The Philosophy of Technology and the Nature of Technological Knowledge for Educators. *Malta Review of Educational Research*, 19(2), 1-23. <https://www.mreronline.org/issues/issue-2-december-2025/>

Salonen, A. (2026). Students' perceptions of skills expectations in science-related careers. *International Journal of Studies in Education and Science (IJSES)*, 7(2), 252-266. <https://doi.org/10.46328/ijses.6843>

Qi, J., Dick, J. & Cole, D. (2016). Paper Electronics With Circuit Stickers. In K. Peppler, E.

Rosenfeld Halverson & Y. B. Kafai (Eds.) *Makeology. Makerspaces as Learning Environments*, Vol. 1 (pp. 207-222). Routledge.

15. Koulupuutarhatoimintaa alkuopetuksessa – siemenestä hedelmään

Outi Kokkonen ja Marketta Kortelahti

Koulupuutarhatoiminnan historiaa

Puutarhanhoidon opetuksella on Suomen koululaitoksessa pitkät perinteet, jo Uno Cygnaeus piti puutarhanhoidon sisällyttämistä opetukseen tärkeänä (Stenberg 2008). Siksi seminaariopiskelijoidenkin piti saada harjoitusta puutarhanhoidossa. Opettajien palkkaankin kuului määrätty ala viljelysmaata. Opettajat alkoivat 1900-luvun alussa perustaa puutarhoja myös kouluopetusta varten. (Henttinen 2009, 54) Lasten aliravitsemus oli tuolloin vielä yleistä ja olikin hyvä, että koulussa saadut opit levisivät laajalti oppilaiden koteihin (Stenberg 2008).

UNESCO - ja Vihreä lippu -toiminta (FEE-Suomi)

UNESCO - ja Vihreä lippu -kouluna vaalimme kestävää kehitystä, kulttuuriarvoja ja luonnonläheisyyttä. Rauman kampuksen, valtakunnallisesti ainutlaatuinen, oma puutarha antaa erinomaiset mahdollisuudet. (<https://sites.utu.fi/rnk/rauman-normaalikoulusta/>)

Rauman Seminaarin puutarha toimii Rauman normaalikoulun koulupuutarhana. Koulupuutarhatoiminta nähdään osana ympäristökasvatuksen kestävän kehityksen toimintakenttää ja puutarhatoiminta onkin merkittävä osa koulun UNESCO- ja Vihreä lippu -toimintaa. UNESCO-kouluna

Rauman normaalikoulun toiminta painottuu kestävän kehityksen aihepiireihin ja kulttuuriympäristökasvatukseen. AGENDA 2030 periaatteiden toteuttaminen on keskeinen osa koulun toimintakulttuuria. Koulu on ollut vuodesta 2008 alkaen mukana Suomen ympäristökasvatusjärjestön Vihreä lippu -ohjelmassa nykyisin FEE-Suomi. (<https://sites.utu.fi/rnk/puutarha-tarkeana-oppimisymparistona/>)

Seminaarin puutarhan toiminnan historiaa

Vuonna 1896 perustettiin Rauman seminaari ja puutarhan rakentaminen alkoi jo seuraavana vuonna, jolloin opiskelijat aloittivat puiden istuttamisen. Pian raivattiin myös ensimmäiset kasvimaat ja rakennettiin kasvihuone (1899), puutarhurin asunto sekä arboretum. Välillä puutarha toimi pääosin kauppapuutarhana, mutta 1980-luvulla puutarha palautettiin jälleen opetuskäyttöön. (Henttinen 2009, 53-57) Rauman Seminaarin puutarha on Suomen vanhimpana ja ainoana yhtäjaksoisesti toimivana Seminaarin puutarhana valtakunnallisesti merkittävä kulttuurihistoriallinen ympäristö. Alue on suojelukohde ja paras keino suojeluun on säilyttää kohteen alkuperäinen käyttötarkoitus. Seminaarinmäki on hyvin hoidettu ja monimuotoinen puistoalue. Seminaarin

rakennukset on sommiteltu mäen harjalle ja etelärinteessä on puutarha. (Museovirasto, Valtakunnallisesti merkittävät kulttuuriympäristöt)

Puutarhatoiminnan merkityksellisyys ja hyöty

Kaupungeissa lasten luontosuhde on vaarassa häiriintyä, sillä iso osa vapaa-ajasta vietetään sisätiloissa tietokoneen, pelaamisen ja kännykän parissa eli ollaan ”puhelimella”. (Kokkonen & Urmson 2010, 19-20, Laaksoharju 2007).

Koulupuutarha nähdään osana ympäristökasvatuksen kestävästi kehityksen toimintaa. Kasvatuksen rooli kestävästi tulevaisuuden rakentamisessa on tärkeää. (Laaksoharju 2007)

Puutarhatoiminta kasvattaa lapsen ympäristöherkkyyttä, joka kehittyy myönteisten luontokokemusten kautta. Mitä nuoremasta lapsesta on kyse, sitä tärkeämpää on elämyksellisyys. Puutarhassa työskentely kehittää luonnon havainnointikykyä. Voidaan seurata pitkäkestoisesti kasveja, hyönteisiä, lintuja ja muuta eläimistöä sekä säätilaa. Ilmaston lämpeneminen on jo nähtävissä puutarhassa. Puutarhatoiminta herkistää kaikkia aisteja.

Puutarhatoiminnalla on positiivinen vaikutus terveyteen. Se lisää fyysistä aktiivisuutta ja vahvistaa immuunijärjestelmää altistamalla myös hyödyllisille mikrobeille. Se lievittää stressiä, parantaa mielialaa, kohottaa itsetuntoa ja lisää kognitiivisia toimintoja. Hyvinvointia lisäävät vaikutukset syntyvät muun muassa luonnon elvyttävyyden, osallisuuden ja koke-

muksellisuuden avulla. (vrt. www.greencarefinland.fi)

Puutarhassa työskentelyn kautta oppilaille selviää, mistä ruoka on peräisin, miten ravintoa tuotetaan ja samalla he oppivat arvostamaan työntekoa. Puutarhatoiminta vahvistaa osallistavaa kansalaisuutta ja yrittäjyyttä. Sadosta voi saada myös taloudellista hyötyä. Se voi olla väylä koulun eri sidosryhmiin. (Heckmann 2022, 36, Laaksoharju 2007, 28)

Puutarhassa toimiminen on osa koulun kulttuurikasvatusta. Siihen sisältyy paljon perinteitä ja tapoja sekä esteettistä mielihyvää aikaansaavia kokemuksia. Se on myös ehtymätön lähde luovuudelle. Hyötyviljelyn lisäksi kasveja voidaan käyttää monipuolisesti oppimisen ja taiteen työvälineinä. (Kokkonen & Urmson 2010, 19-21, Lasten ja nuorten puutarhayhdistys)

Ympäristökasvatuksessa tavoite on kehittää lapsesta ympäristöä arvostava ja sitä suojeleva henkilö. Joy A. Palmerin puumallin mukaan puun oksistossa on kolme kokonaisuutta: oppiminen ympäristössä, oppiminen ympäristöstä ja toimiminen ympäristön puolesta. Hänen mukaansa halu toimia ympäristön puolesta nojaa aikaisempaan elämäkokemukseen. Ympäristössä oppiminen pohjaa kokemuksiin ja toimintaan, edellyttäen tietojen, käsitteiden ja asenteiden oppimista kokemuksen kautta. Näin syntyy ympäristötietoisuus eli huolestuneisuus omasta ympäristöstä ja halu toimia ympäristön puolesta herää. (Cantell & Koskinen, 2004, 60-79, Laaksoharju 2007, 16) Toimiesamme ympäristökasvattajina

puutarhaympäristössä, meillä on vankka usko siihen, että oppilaista tulee ympäristöherkkiä ja ympäristötietoisia kansalaisia, jotka myös aikuisina toimivat ympäristön puolesta.

Puutarhatoiminta tukee laaja-alaisen osaamisen alueiden toteutumista.

Laaja-alaisen osaamisen eri alueita ovat: Ajattelu ja oppimaan oppiminen, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito, tieto ja viestintäteknologinen osaaminen, työelämätaidot ja yrittäjäyys, osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen. Kaikki laaja-alaisen osaamisen alueet toteutuvat puutarhatoiminnassa ja puutarhalla opittujen taitojen, tietojen ja saatujen elämysten työstämisessä eri oppiaineissa. (Kokkonen & Kortelahti 2018, 144-145)

Sadonkorjuuta syksyllä

Peruna-projekti

Ekaluokkalaiset ovat aikaisemmin itse istuttaneet perunoita ja perunoista syntyikin monipuolinen oppimiskokonaisuus, ”Peruna-projekti”. Oppilaat avustivat maanmuokkauksessa ja seuraavalla käyntikerralla istutettiin perunat. Jokainen sai laittaa perunan maahan ja lopuksi perunat peitettiin yhdessä.

Seuraavana syksynä, 2. -luokkalaisina, perunat nostettiin maasta. Jokaisesta naatista nostetut perunat laskettiin. Samalla tutustuttiin myös maaperän

pieneliöihin. Perunan historiaan ja perunalajikkeisiin tutustuttiin internetin ja lasten tietokirjojen avulla, samalla harjoiteltiin tiedonetsintää ja iPadin käyttöä. Englannin tunneilla opiskeltiin perunaloru. Mieluisaa puuhaa oli perunoiden peseminen. Ruokalan keittäjät keittivät perunat. (Kokkonen & Urmson 2010, 23-24) Peruna-projektiin oli yhdistetty torikäynti. Oppilaat tutkivat ja kyselivät myyjiltä perunalajikkeiden nimiä, mittoja ja hintoja. 2.-luokkalaiset toteuttivat aiheesta omat PowerPoint-esityksensä. (Kokkonen & Kortelahti 2018, s.150) Perunoita on myös keitetty koulun pikkukeittiössä ja syöty yhdessä näitä ”maailman parhaita perunoita”.

Ilmiöpohjainen oppimiskokonaisuus

”Puutarhan satoa” oli ilmiöpohjaisen oppimiskokonaisuuden aiheena 1. -luokassa. Kysymyksiksi oli asetettu: Mistä ruoka tulee? Saako puutarhasta terveellistä ruokaa? Puutarhan Sadonkorjuunäyttelyssä kasveihin tutustuttiin katselemalla, maistelemalla ja haistelemalla. Opiskelija koki luontevaksi opettaa terveystieteistä Puutarhan satoa -teeman avulla. Tavoitteena oli ymmärtää, että lautaselle pitää laittaa paljon kasviksia ja näin rakentaa terveellinen lautasmalli. (Kokkonen & Kortelahti 2018, 153)

Mistä ruoka tulee?

Monialainen oppimiskokonaisuus: Mistä ruoka tulee? kokosi saman

aiheen pariin koko koulun väen kolmen päivän ajan. Koulun ulkopuolelle suuntautui tutkimusretkiä yhteensä yhteentoista eri vierailukohteeseen. Oman koulun puutarhalla toimivat pääasiassa 1.-3.-luokat, ja heidän tehtävänä oli valmistaa erivärisistä porkkanoista sipsejä myytäväksi. Porkkanasipsien valmistamisessa myyntikuntoon oli useita työvaiheita: He keräsivät porkkanat pellolta, pesivät, siivuttivat vihannesveitsellä ja laittoivat ne kasvikuivuriin. Sitten he tekivät myyntipakkaukset, maalaten, leikaten ja liimaten. Yhdessä päätettiin myyntihinnat.

Palstakasvien sadonkorjuu ja Sadonkorjuunäyttely

Kukin luokka käy sadonkorjuussa

omalla palstallaan. Etukäteen on jo mietitty käyttötarkoitus oman luokan kasveille. Jotkut palstakasvit syödään heti, osa viedään kotiin ja osa kuivataan puutarhan kasvikuivureissa, esimerkiksi persilja kuivataan ja myydään pienissä pusseissa. Lisäksi suunnitellaan markkinointia ja myös rahojen käyttöä.

Sadonkorjuunäyttelyyn kerätään puutarhan hyötymaalta mahdollisimman laaja valikoima eri kasveja. Kasveissa on suomen- ja latinankieliset kyltit. Oppilaat ovat tehneet lisäksi englanninkieliset kyltit. Puutarhuri esittelee kasvit kertoen niiden kasvatuksesta ja käytöstä. Maistiaisiakin on tarjolla ja toisinaan oppilaat saavat tunnistaa kasveja, vaikka tuokusta tai vihjeen perusteella.



Näyttelystä löytyy erivärisiä porkkanoita ja punajuuria.



Oppilaat tutkimassa härkäpapuja.

Puutarhailta

Jokasyksyiseksi tapahtumaksi on muodostunut Sadonkorjuuviikon Puutarhailta. Puutarhaillassa esiintyvät koulun 2.-luokkalaiset ja ohjelmaan kuuluu kasvientunnistusvisa palkintoineen. Ajatuksena on tutus-

tuttaa oppilaiden vanhemmat ja sisarukset koulun puutarhatoimintaan. Tapahtuma on lämminhenkinen ja epämuodollinen, yhdessäoloa kauniissa alkusyksyn puutarhassa. Kotiin viemiseksi on saanut kerätä omenia. Tarjolla on ollut omenapiirakkaa ja mehua.



Puutarhaillassa on aina osallistujia paljon.

Merkityksellisiä puita

Puutarhaan on istutettu puita tärkeiden asioiden tai henkilöiden kunniaksi. Syksyllä 2025 Vihreä lippu/UNESCO -raatilaiset istuttivat

rauhan puun. Oppilaat ovat useina vuosina istuttaneet syksyllä kukkasipuleita ja keväällä käyneet tarkkailemassa niiden ilmestymistä heti lumen sulamisen jälkeen.



Vihreä lippu -raatilaiset istuttamassa Rauhanpuuta.



Oman puutarhan hevostakanjoita istuttamassa.

Suomen kieltä, matematiikkaa ja liikuntaa

Puutarhaympäristöä on käytetty merkittävänä virittäjänä lukemaan oppimisessa. Äidinkielen harjoituksissa toteutettiin lukukummitoimintaa, jossa tärkeää oli yhteisöllinen lukeminen. Opetusharjoittelijoiden tuntien keskiössä oli heidän luomansa mielikuvitusahmo Kirjatar. Hän oli haltijatar, joka asui Seminaarin puutarhassa. Kun Kirjatar, pinkki ja kimalteleva hahmo, saapui kasvihuoneeseen, hän herätti suurta ihastusta erityisesti ensiluokkalaisten keskuudessa. Kirjatar oli hukannut tärkeän kirjansa (Marjatta Kurenien Onnelin ja Annelin talo) ja pyysi oppilailta apua sen etsimisessä ja löy-

tyihän se banaanikasvin juurelta. Kirjatar pyysi oppilailta apua kirjan lukemisessa, koska hän oli lukutaidoton. Kirjatar eli saduista. Opiskelija luki kasvihuoneesta kirjasta luvun, joka kertoo Tingelstiinan ja Tangelstiinan puutarhasta. (Niinistö & Kokkonen 2019, 98-99)

Puutarhalla on käyty lukemassa. Oppilaiden kanssa on muodostettu kirjaimia esimerkiksi omenoista ja kasvinosista. Puutarhasta on löytynyt aina satujen aiheita, on kirjoitettu esimerkiksi Olli Oravan ja Kyösti Ketun tekemisistä. Puutarhatyöskentelystä on takaisin luokkaan palattua kirjoitettu työselostus ympäristöopin vihkoon.

Opiskelijat toteuttivat syksyn 2019



Puutarhassa sijaitsee yksi Rauman kolmesta kirjakaapista. Kaapeista voi lainata tai tuoda sinne luettavaa.

aikana ”Iloisen puutarhalehden”, johon kaikki 2b -luokan oppilaat osallistuivat omalla panoksellaan. Lehden toteuttamiseen kuului projekteja useissa eri oppiaineissa. Ympäristöopissa tutustuttiin siihen, miten erilaiset omenat reagoivat puutarhan olosuhteisiin, musiikissa laulettiin puutarha-aiheisia lauluja ja äidinkielessä tehtiin runoja, tari-

noita ja sarjakuviakin. Kuvataiteessa tehtiin useita töitä niin puutarhan asukkaista kuin itse puutarhastakin ja käsitöissä tehtiin kudontakehys puutarhan asukille. Matematiikassa keksittiin kertolaskuja puutarhan antimista. Lehden tekoon osallistui kolmetoista oppilasta, neljä opiskelijaa, opiskelijoiden ohjaaja ja puutarhanväki (Iloinen puutarhalehti 2019).

Matematiikka

Puutarhassa on luokiteltu ja laskettu löytyneitä ”aarteita” ominaisuuksien mukaan. Punajuuret kerättiin palstalta ja niistä tehtiin yhtä monta kasaa, kuin oli oppilaita. Jokaiseen kasaan laskettiin sama määrä punajuuria. Ensin jaettiin isoimmat punajuuret jokaiselle ja sitten pienemmät. Etukäteen kukaan ei tiennyt mikä olisi oma kasa. Lopuksi jaettiin pussit ja jokainen sai vuorollaan ottaa yhden kasan punajuuria. Matematiikan lisäksi opittiin myös oikeudenmukaisuutta.

Liikunta

Puutarhan puistoalue on suurenmoisen ja monipuolinen alue hyödynnettäväksi liikunnassa. Isot vanhat puut ovat usein mukana puuhippapelissä. Joskus puutarhassa on myös hiihdetty ja laskettu mäkeä. Puistoalue on turvallinen juosta ja leikkiä. Huvimajassakin voi leikkiä. Valokuvasuunnistuksessa opetellaan kartan ja ympäristön lukemista.

Isänpäivä

Isänpäiväksi on askarreltu mobileita luonnonmateriaaleja ja kierrätysmateriaaleja käyttäen. Isälle on istutettu kukkia, esimerkiksi rönsyliljoja ja rahapuita ja samalla on tutkittu kasvien lisäämistapoja.

Joulunaika ja Joulukukkanäyttely

Kaikki koulun oppilaat ovat saaneet istuttaa kotiin vietäväksi oman joulutulppaanin tai punaisen tulilatvan. Samalla oppilaat ovat tutustuneet puutarhan joulukukkanäyttelyyn, jossa on esillä yleisimmät joulukukat. Joulukukkien yhteydessä on tietoa kukkien alkuperästä, historiasta ja hoito-ohjeita. Näyttelyn teemoina ovat olleet esimerkiksi: Mummolan jouluku, Joulun värit, Joulukukkien historiaa, Satumainen jouluku ja Taiteilijan jouluku.

Puutarhassa on järjestetty joulumarkkinat, jossa koululaisten valmistamia tuotteita myytiin ja ensimmäisen luokan oppilaat esittivät tonttutanssin.



Amarylliksiä kasvatettiin joulumarkkinoiden arpajaisvoitoiksi.



*Pyhäinpäiväksi askarreltiin luonnon-
materiaaleista kynttiläasetelmia.*



Puutarhan jouluinen sisäänkäynti



Norssin joulumarkkinatunnelmaa puutarhalla.

Kevättä kohden

Bird Life -tapahtumat on suunnattu kaikille luokka-asteille. Virallisen lintuoppaan kanssa 1.-2.-luokkalaisten ovat osallistuneet tammikuun Pihabongaukseen ja toukokuun Lasten Lintuviikkoon. Tammikuussa tunnistetaan lintuja, toukokuussa seurataan pesinnän merkkejä. Puutarhan puistoalueella on n. 20 lintunupönttöä. Koululla on omat kiikarit ja kaukoputki kaikkien oppilaiden käyttöön. Vuoden aikana puutarhan alueella havaitaan noin 60-70 lintulajia ja lisäksi hiiriä, myyriä, rusakoita, oravia, kettuja, valkohäntäkauriita ja runsaasti hyönteisiä, erityisesti perhosia ja mehiläisiä. Eräänä vuonna myyrä oli perunavarkaissa ja hyppäsi pellostä melkein perunannostajien syliin. Puutarhan alueella on kolme mehiläispesää, joista vanhemmat oppilaat huolehtivat.

Pääsiäiseksi on kylvetty rairuohoa, kauraa ja ohraa ja tehty virpomaok-



Oppilaat osallistumassa tammikuun Pihabongaukseen.

sia sekä pääsiäisaskarteluja. Oppilaat ovat valmistaneet itse kylvöastioita esimerkiksi pupupurkkeja.

Keväisin oppilaat ovat käyneet useita kertoja tarkkailemassa kevään merkkejä. Toukokuussa järjestetään koko koululle suunnattu Lue luonnossa -tapahtuma. Puutarhaan on pystytetty teltoja, ripustettu riippumattoja sekä hankittu retkipeittoja. Oppilaat käyvät lukemassa koulun kirjastosta valitsemiaan kirjoja tai puutarhan huvimajan kirjakaapin kirjoja.

Äitienpäiväksi on kasvatettu yrttejä, viherkasveja, soilikkeja, orvokkeja ja tehty uusiopaperista kukansiemenkortteja. Sanomalehdistä on itse tehty kukkien kuljetuspusseja ja taimiruukkuja.



Pöytäkoriste pääsiäiseksi.



Oppilaat ovat valmistaneet sanomalehdistä kylvöpotteja palstakasvien taimille.

Paarlastikasvipuisto

Rauman Merimuseo ja Rauman kaupungin Wihertoimi pyysivät Seminaarin puutarhaa ja Normaalikoulua mukaan painolastikasvipuiston perustamiseen. Purjelaivat tarvitsivat painolastia eli paarlastia vakauttaakseen aluksen kulkua merellä. Painolasti purettiin satamassa ja näille alueille on kasvanut ennestään vieraita kasveja, koska mukana tuli runsaasti eri kasvien siemeniä. Osa kasveista kylvettiin suoraan kasvupaikalle ja osa kasvatettiin taimiksi Seminaarin puutarhalle. Siemeniä tilattiin Ranskasta ja osa kerättiin Porin Reposaaresta. Kasvit istutettiin Merimuseon mäkeen etukäteen valmistelluille kasvupaikoille. Mukana työssä olivat 1. ja 7. -luokat. (Kokkonen ja Kortelahti 2018, 157)

Käsityön- ja kuvataiteen opetus ja puutarha

Pienet oppilaat ovat valmistaneet käsityöoppiaineessa puutarhaan liittyviä tuotteita. Ensimmäiset variksenpelättimet valmistuivat opetusharjoittelussa keväällä 2010. Tekijöinä olivat silloiset 2a -luokan oppilaat. Työ oli monipuolinen ja oppilaiden ikätasolle haastava, mutta valmista tuli. Variksenpelättimet luovutettiin juhlallisesti puutarhaan toimittamaan tehtäväänsä. Paikalla oli puutarhan väki, rehtori, oppilaiden vanhempia ja paikallisradion toimittaja. Oppilaat kirjoittivat jokaiselle variksenpelättimelle oman tarinan, joka ripustettiin sen kaulaan. (Kokkonen & Urmson 2010, 26-27) Tämän jälkeen pelättimet ovatkin

yleensä olleet vanhempien oppilaiden tekemiä. Pienet oppilaat ovat puvustaneet pelättimiä keväisin, jos ei ole tarvittu uusia.

Käsitöissä on tehty jalkakylpypusseja, joka sisältää kuivattua laventelia. Kankaanpainannassa ja – värjäyskeiluissa on käytetty erilaisia puutarhan kukkia ja lehtiä tuomaan kuvioita kankaalle (aurinkovärjäys). Oppilaat ovat tehneet puulaatikoita, jonka he ovat maallaneet. Laatikoihin istutettiin itse kasvatetut yrtit.

Puutarha on ehtymätön lähde kuvataidetyöskentelyyn. Kasveja on maalattu, piirretty ja kuvattu. Luonnonmateriaaleista on tehty ympäristötaidetta sekä tikkuja ja keppejä on käytetty kuvataidetoiden kehystämiseen. Neulasia, lehtiä ja muita kasvin osia on hyödynnetty myös piirtämisvälineinä. Kukista on tehty kimppuja, viety luokkaan sekä maalattu kuvia. Lopuksi kimput on saanut viedä kotiin. Puutarhan väriloistoa on valokuvattu ja näiden kuvien pohjalta on maalattu asetelmia ja maisemia. Samalla on opittu kasvien nimiä sekä lisäksi kuvataiteen käsitteitä, kuten värien sävyjä, zoomausta sekä kuvasuhteita. Puutarhan eliöitä on tutkittu, kuvattu ja piirretty. Omia savitöitä on viety puutarhaan näyttelyksi. (Nurmi, Toivanen ja Äimälä 2026)

Paljasjalkapolku

Puutarhalla toiminut Normaalikoulun luontokerho rakensi paljasjalkapolun kaikkien iloksi ja hyödyksi. Polku koostuu kuudesta reunakivillä rajatusta alueesta, joissa jokaisessa on eri materiaalia, esimerkiksi kaarina, käpyjä, rantakiviä ja mukulakiviä.



Vesiväreillä värjättiin lunta lumilyhtyjen rakentamista varten.



Ekaluokkalainen paarlastipuistoa istuttamassa.



Variksenpelättimien pukeminen on hauskaa hommaa.

Polku karaisee paljaita jalkapohjia ja siitä saa erilaisia aistimuksia. Polku on hauska suorittaa myös silmät kiinni.

Luontopolku

Puutarhan kallioalueelta löytyy luontopolku. Polku on kuorikatteella päällystetty ja osittain paljasta kalliota. Alueella kasvaa runsaasti puita ja pensaita sekä luonnonkasveja ja sammalia, sieltä löytyy myös kaksi lepakonpönttöä ja ötökkähotelli, sekä useita linnunpönttöjä. Polulle on tulossa havainnointitauluja. Oppilaat ovat istuttaneet polun reunoille kukkasipuleita. Lähettyviltä löytyy vesiaihe, joka odottaa kunnostusta.

Persiljaprojekti

Persiljasta tuli 2a-luokan kasvi ja äitienpäiväkukka keväällä. Oppimisprosessi eteni seuraavasti:

1. Aluksi tutkittiin persiljaa ja etsittiin tietoja kirjoista ja netistä. Seuraavaksi tehtiin muistiinpanoja ympäristöopin vihkoon.
2. Kylvettiin persilja ja samalla tutustuttiin puutarhan muihin kasveihin. Lisäksi kylvettiin rairuohoa pääsiäiseksi.
3. Seuraavaksi käytiin koulimassa persiljat.
4. Maalattiin saviruukut persiljoille, sillä osa oli tarkoitus viedä äitienpäiväksi kotiin.
5. Istutettiin persiljat maalattuihin saviruukkuihin ja pakattiin ne kotiin vietäviksi.
6. Istutettiin myöhemmin loput persiljat omalle palstalle.
7. Koko oppimisprojektin ajan oppilaat pitivät oppimispäiväkirjaa.
8. Oppilaat kirjoittivat äidinkielen vihkoon tarinoita ihmeellisestä voimapersiljasta ja tarinat kirjoitettiin puhtaaksi ATK-luokassa.
9. Syksyllä persiljasato korjattiin, osa myytiin tuoreina nippuina ja osa kuivattiin. Myös kuivatut persiljat myytiin.
10. Tuottoa käytettiin seuraavan kevään retken rahoitukseen.

Persiljaprojekti sisälsi tiedon hakua, ympäristöoppia, kirjoittamista käsin ja koneella sekä kuvataidetta, taloudellista näkökulmaakaan unohtamatta.

Palstakasvitoiminta

Palstakasvitoiminta käynnistyi syksyllä 2008. Ehdotus tuli Laura Puolamäeltä, joka toimi Satakunnan ympäristökouluhankkeessa. Ajatuksena oli olla itse viljelijöinä, eikä vain vierailijoina puutarhassa (Kokkonen & Kortelahti 2018, 146-147).

Jokaisella Normaalikoulun luokalla on kaksi omaa palstakasvia, toinen esikasvatettava ja toinen suoraan palstalle kylvettävä. Oppilaat valitsevat palstakasvit puutarhurin listasta yhdessä opettajan kanssa. Usein he haluavat itselleen ennestään tutun kasvin. Suosikkeina ovat olleet porkkana, persilja ja ruohosipuli. Palstakasvilistalta voi valita luokan kasviksi myös kukkia. Ekaluokkalaiset aloittavat puutarhatyöt syksyllä nostamalla ylös perunat, jotka 9.-luokkalaiset ovat heitä varten keväällä istuttaneet. Monilla voi olla kokemusta puutarhatoiminnasta jo ennestään,

sillä esimerkiksi Pikkunorssilaiset ovat ahkeria puutarhankäyttäjiä ja vierailijoita. Kun palstakasveja on joka vuosi luokkaa kohti kaksi erilaista, niin yhdeksän vuoden aikana on mahdollista tutusta lähes kahteenkymmeneen eri kasviin. Omista palstakasveista on kerätty siemeniä myöhempää käyttöä varten.

Katso TAULUKKO 1. Palstakasvit vuonna 2025

Keväällä 2014 opetusharjoittelussa toteutettiin kokeilu, jossa luku- ja kirjoitustaidon kehittämistä tuettiin yhdistämällä kirjainten ja tavujen harjoitteluun maataidetta (Kokkonen & Kortelahti 2018, 153.)

Tutustumista muihin puutarhoihin

Keväisillä Vihreä lippu -retkillä raatilaiset ovat ekaluokkalaisista alkaen päässeet tutustumaan myös muihin puistoihin ja puutarhoihin. Kohteena ovat olleet Louhisaaren kartano, sen puisto ja puutarha, Vuojoen kartano, sen puisto ja orangerie, Luontotalo Arkki ja Reposaaren painolastikasvipuisto sekä tuulipuisto, Naantalin museo ja Kultaranta sekä Turun biologinen museo ja kahteenkin kertaan Turun yliopiston kasvitieteellinen puutarha. Eurassa vierailtiin Nauravassa Lohikäärmeessä ja Luistarin kalmistoalueella. Retkien aikana on myös havainnoitu lintuja ja poikettu paikallisille lintutorneille. (Kokkonen ja Kortelahti 2018, 161)

Peruskoulu 2045: Elämää varten -visio

Opetus- ja kulttuuriministeriön Visi-

ossa Peruskoulu 2045: Elämää varten todetaan, että peruskoulu rakentaa sivistystä, jolla luodaan ekologisesti kestävä yhteiskunta. Koulu tarjoaa oppilaalle systeemistä ymmärrystä yhteiskunnan kokonaiskestävyydestä eri oppisisältöjä yhdistellen.

Peruskoulu tuottaa oppilaalle vahvan luontosuhteen, jota värittävät ilo ja ymmärrys luonnon merkityksessä itselle ja koko yhteiskunnalle. Ihminen on osa luontoa. Oppiminen muodostuu tiedollisesta, kokemuksellisesta ja toiminnallisesta kokonaisuudesta, joka vahvistaa myötätuntoa ja yhteyden tunnetta. Luonto on läsnä koulussa ja tämä tukee elämyksellistä hyvinvointia ja oppimista. Koulun muutosvoima kannattelee toivoa ja tulevaisuuden uskoa.

Puutarhatoiminnassa meillä toteutuu Visio 2045 jo nyt.

Tulevaisuudesta

Koulupuutarhatoiminnan mahdollistaminen kaiken ikäisille lapsille ja nuorille on tärkeää luontosuhteen kehittymiselle ja tulevaisuudessa se on vieläkin tärkeämpää. Se tuo normaalin arkiluonnon kokemisen lähelle omaa elämää. Luontokokemusten ei tarvitse olla extreme-kokemuksia. Koulupuutarhatoiminta on lähiympäristön kouluille ja päiväkodeille arvokas mahdollisuus. Hyvät kokemukset voivat kantaa aikuisuuteen hienoina muistoina, joita voi jakaa eteenpäin. Erilaiset kokeilevat projektit ja apurahat tuovat toimintaan jatkuvuutta ja uutta sisältöä.



Kasvimaa kunnostetaan kylvöjä ja istuksia varten vapuksi.



Palstakasvien esikasvatus aloitetaan jo maaliskuussa.

Kuvat: Marketta Kortelahti



Ruohosipuli on yksi suosikeista vuodesta toiseen.

TAULUKKO 1

KOULULAISTEN PALSTAKASVIT 2025			
<u>ESIKASVATETTAVAT</u>		<u>SUORAAN MAAHAN KYLVETTÄVÄT</u>	
Avomaankurkku		Sipuli (kelta- puna- ja jakosipuli)	
Ruohosipuli		Tilli	
Rosmariini <u>kylvö vko 9-10</u>		Porkkana	
Sitruunamelissa		Punajuurikas	
Timjami		Raitajuurikas	
Laventeli <u>kylvö vko 9-10</u>		Valkojuurikas	
Basilika		Uudenseelanninpinaatti	
Valkosipuli		Persilja	
Persilja		Pensasapu	
Purjo <u>kylvö vko 9-10</u>		Härkäpapu	
Ruotiselleri <u>kylvö vko 9-10</u>		Korianteri	
Lanttu		Auringonkukka	
Maissi		Kosmoskukka	
Lehtikaali		Kehäkukka	
Koristekurpitsa		Pensasköynnöskrassi	
Kesäkurpitsa			
tav. Kurpitsa			
Salkopapu		Peruna 9A ja 9B	
Lakritsisamettikukka			
Auringonkukka			
<u>Tsinnia</u>			

Luokat voivat valita myös samoja kasveja kasvatettavaksi, kuitenkin **yksi kummastakin kasviryhmästä**.

Lantun, avomaankurkkujen ja kurpitsoiden esikasvatus on vasta huhti-toukokuun vaihteessa.

9A ja 9B istuttavat uusille ekaluokille syksyksi perunat.

Lähteet

Cantell, H. & Koskinen, S. 2004. Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa H. Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä. PS-kustannus, 60-79.

Heckmann, H. 2024. Puutarhassa leikki on oppimista. I have -er leg laering. Englanninkieleisessä teoksessa: In the garden – to play is to learn. M. Pietikäinen (suom. Vaasa: Osuuskunta Ciris).

Henttinen 2009, H-L. 2014. Rauman seminaari puutarha-aatteen levittäjänä. Teoksessa M. Häyrynen, E. Raike, A. Riionheimo & H. Viitala (toim.) Vihreä perintö. Satakunnan historialliset puistot ja puutarhat. Luontotalo Arkin julkaisuja 1. Pori: Satakunnan museo, (52-59).

Kokkonen, O. & Kortelahti, M. 2018. Rauman normaalikoululaiset Seminaarin puutarhassa. Teoksessa Rauman normaalikoulu. Oiva opinahjo. Katsaus vuosiin 1997-2018. Toim. Heino, T, Kokkonen, O, Uskali T, Urmson K ja Niinistö E-M. (141-162).

Kokkonen, O. & Urmson, K. 2010, Perunoita vakoilemassa – Rauman normaalikoululaiset Seminaarin puutarhassa. Kulttuuriympäristö koulutuksessa ja kasvatuksessa. Satakunnan ympäristökoulun loppuraportti. Toimittajat Laura Puolamäki ja Eeva Raik. Turun yliopisto/ Kulttuurituotannon ja maisematutkimuksen julkaisuja XXIII, (17-32).

Niinistö, E.-M. & Kokkonen, O. 2019. Lukukummitoiminta lukemisen innoittajana. Teoksessa Ytimessä. Kirja kaiken lukemisen keskiöön. Toim. Niinistö, E-M, Aerila J.-A. Sario, S. & Kauppinen, M.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. Peruskoulu 2045: Elämää varten. Vision tiivistelmä. 2/2026.

Stenberg, T. 2008. Kaalia, hernettä ja salaattia. Opettaja 37/2008, 98-99.

Internetlähteet:

Greencare

www.greencarefinland.fi Luettu 8.12.2025.

Lasten ja nuorten puutarhayhdistys ry.

<https://www.lastenpuutarha.fi/> Luettu 12.3.2026.

Puutarha tärkeänä oppimisympäristönä.

<https://sites.utu.fi/rnk/puutarha-tarkeana-oppimisymparistona/> Luettu 8.12. 2025.

Rauman normaalikoulu

<https://sites.utu.fi/rnk/rauman-normaalikoulusta/> Luettu 8.12.2025.

<https://sites.utu.fi/rnk/perusopetus/opetussuunnitelma/oppiaineet/ymparis->

to-ja-luonnontietoaineet/ Luettu 19.1.2.2025.

Rauman normaalikoulun opetussuunnitelma <https://sites.utu.fi/rnk/perusopetus/> Luettu 8.12.2025.

Valtakunnallisesti merkittävät kulttuuriympäristöt. https://www.rky.fi/read/asp/r_kohde_det.aspx?KOHDE_ID=1525. Luettu 8.12.2025.

UNESCO, FEE -Suomi, Agenda 2030

<https://sites.utu.fi/rnk/rauman-normaalikoulusta/> Luettu 8.12.2025.

Oma tuloste:

Iloinen puutarhalehti 2019

Esitys:

Taina Laaksoharju: Puutarhapedagogiikan tarve ja oikeutus nykytutkimuksen valossa. Esitys Puutarhaseminaarissa 23.4.2009. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.

Tiedonannot:

Elisa Nurmi, Merja Toivanen ja Paula Äimälä. 2026.



IV LUKU

**OPPILAAN OHJAUS, TUKEMINEN JA
AMMATILLINEN YHTEISTYÖ ERI
TAHOJEN KANSSA**

16. Alkuopetusikäisten sosiaalisten taitojen kehittäminen ja ryhmässä toimiminen

Riitta Korhonen ja Eeva-Maija Niinistö

Aluksi

Koululuokassa ja ryhmän yhteisissä toiminnoissa tarvitaan monenlaisia taitoja, jotka liittyvät yhdessä olemiseen, toisten oppilaiden kanssa yhteisiin tekemiseen, yhdessä sovituihin tehtäviin ja itsestä huolehtimiseen sekä toisten auttamiseen.

Sosiaalisia taitoja pidetään erityisen tärkeinä juuri koulun aloitusvaiheessa. Ne ovat keskeisimpiä ryhmässä tarvittavia taitoja, mitä koululaiselta odotetaan. Oppilaiden aikaisemmat kokemukset, persoonalliset piirteet ja kehityksellinen vaihe vaikuttavat suuresti myös ryhmässä toimimiseen ja toisten kanssa työskentelyyn. Sosiaaliset taidot tulevat esille monissa vuorovaikutustilanteissa oppilaiden yhteisissä toiminnoissa, ryhmätoissa, oman vuoron odottamisessa, harjoitustehtävissä, liikuntatunneilla, välitunneilla peleissä ja leikeissä. Sosiaalisuutta voidaan harjoitella ja oppia vähitellen, kun oppimisympäristö on tukemassa sitä tavoitteellisesti ja oikealla tavalla. Tärkeänä pidetään sitä, että oppilaat osaavat toimia hyvinä luokkatovereina toisilleen, suorittavat vastuullisesti yhteisesti sovittuja tehtäviä ja ovat sitoutuneita. Tärkeänä pidetään myös sitä, että oppilaat tunnistavat omat vahvuutensa ja arvostavat niitä oikealla tavalla omalla kohdallaan sekä myös huomaavat toisten vahvuuksia.

Keltinkangas-Järvinen (2010) on tutkimuksissaan erottanut toisistaan käsitteet sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot ja määrittelee ne seuraavasti: 1) Sosiaalisuus on synnynnäinen temperamenttipiirre, joka liittyy haluun olla ihmisten kanssa. 2) Sosiaaliset taidot ovat opittuja ja tarkoittavat kykyä olla muiden kanssa. Sosiaaliset taidot eivät vaadi erityistä temperamenttia. Ujolla ihmisellä voi olla erinomaiset sosiaaliset taidot, ja ujous liittyy empatiaan ja herkkyyteen ymmärtää toisia.

Salmivalli (2003; 2005) on tutkinut lasten ja nuorten kaverisuhteita ja sosiaalista kehitystä. Tutkimuksesta saatujen tulosten mukaan kaveritaidot ovat vuorovaikutustaitoja, jotka auttavat ystäväystymään ja toimimaan ryhmässä. Ne luovat pohjaa myös kouluhyvinvoinnille ja ehkäisevät muun muassa kiusaamista. Salmivallin tutkimuksissa (2005) kaveritaidot ja vertaissuhteissa toimiminen edellyttävät yhteistyö- ja neuvottelutaitoja, empaattisuutta ja toisten huomioimista, omien tunteiden säätelyä sekä ryhmässä oikeudenmukaisen toiminnan periaatteiden mukaisista toteuttamista. (ks. Kronqvist & Kumpulainen 2011; Salmivalli, Kärnä & Poskiparta 2011.)

Onnistunut yhdessä toimiminen ja toiminnan merkityksellisyyden kokeminen ja niistä saavutetut konkreetit yhteiset tulokset innostavat oppilai-

ta monella myönteisellä tavalla. Kun on yhdessä saatu aikaan tasapuolisella yrittämisellä luokassa jotain oppilaiden suunnittelemaa rakennelmaa tai taidenäyttelyn kokoamista onnistuneesti, niin se on konkreetti tulos yhteistyön merkityksestä. Jokainen on valmis tekemään parhaansa, autamaan toisia ja olemaan hyvä ja innostava koulukaveri kaikille. Kiusamisista tutkineet tahot ovat tuoneet esille monissa eri yhteyksissä, että onnistunut yhteistyö ja ryhmän kiinteys auttaa myös hyvään käyttäytymiseen, toisten ymmärtämiseen ja on samalla myös yksi tekijä kiusaamisen ehkäisemisessä. (ks. Salmivalli 2005; Laine 2005; Eskelä-Haapanen, Lerkkanen, Rasku-Puttonen & Poikkeus 2016.)

Tunne- ja itsesäätelytaidot sekä niiden hallinta ovat merkittäviä sosiaalisten taitojen kehittämisessä sekä myös empatiataidot. Empatiataitoja on tutkittu psykologisenä ilmiönä ja sitä on luonnehdittu mm. opittavana taitona. Myös sosiaaliset taidot on osoitettu olevan opittua ja harjoittelun kautta saavutettavissa. (Deci & Ryan 2014.)

Koulunsa aloittava 7-8-vuotias on vielä sosiaalisemotionaalisten taitojen opetteluvaiheessa ja edistymistä tapahtuu vähitellen. Jokainen pienikin saavutettu taito on hyvä huomata ja antaa oppilaalle etenemisestä kannustavaa palautetta. Kaikessa hyvät vuorovaikutussuhteet auttavat eteenpäin ja kun oppilaat itse kokevat toisten ja opettajan taholta kunnioitusta, kuuntelemista ja arvostusta, niin jokaisella on mahdollisuus myös omalta osaltaan toimia samalla

tavalla.

Sosiaalisista taidoista voidaan käyttää myös käsitettä sosiaalinen kompetenssi. Poikkeus (1997) on määritellyt sosiaalisen kompetenssin kyvyksi, jolloin yksilö käyttää onnistuneesti omia henkilökohtaisia ja ympäristössä olevia resursseja ja pystyy siten saavuttamaan haluamiaan tavoitteita sosiaalisissa suhteissaan ja ympäristössään.

Sosiaaliseen kompetenssiin kuuluu kyky ilmaista, tunnistaa ja säädellä tunteita. Vertaisryhmä on merkittävä alusta sosiaaliseen kasvuun ja persoonallisuuden rakentumiseen. Tutkimusten mukaan lasten toimiminen ryhmässä ikäistensä lasten parissa vaikuttaa positiivisesti ja ainutlaatuisesti lapsen sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen. Aktiivisuus sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa auttaa oppilasta jäsentämään ympäristönsä ja tukemaan omaa persoonallisuuden kehitystä. (Keltikangas-Järvinen 2010; Deci & Ryan 2014; Koivula 2024.)

Kronqvist & Kumpulainen (2011) tuovat esille, että yhdessä oleminen opettaa myös kommunikaatio- ja yhteistyötaitoja, empatiakykyä ja ystävällisyyttä, kykyä käsitellä mielipahaa sekä auttaa oman identiteetin muodostamisessa.

Koulussa ja ryhmässä yhdessä työskenneltäessä vertaistovereiden kanssa tarvitaan sosiaalisia taitoja ja kaikki käyttäytyminen on sosiaalista ja vuorovaikutteista. Oppilas, jolla on hyvät sosiaaliset taidot osaa kiinnittää huomiota toisten ihmisten pyrkimykseen ja samalla ilmaista omia pyrkimyksiään. (ks. Keltikangas-Järvi-

nen 2010; 2026; Salmivalli 2005; Kyronlampi & Sirkko 2026.)

Opetussuunnitelman perusteissa on (2014) vuosiluokkien 1.-2. toiminnan toteuttamiseen esitetty laaja-alaiseen oppimiseen liittyviä tavoitteita. Tähän artikkeliin on valittu yleisten ohjeistusten lisäksi seitsemästä opetussuunnitelman perusteissa esitetyistä kohdista kolme ensimmäistä: 1. Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), 2. Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2) ja 3. Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3). Näiden esittelyt ovat seuraavat:

Yleisiä näkökulmia laaja-alaisen osaamisesta

”Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Osaaminen tarkoittaa myös kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. Siihen, miten oppilaat käyttävät tietojaan ja taitojaan, vaikuttavat oppilaiden omaksumat arvot ja asenteet sekä tahto toimia. Laaja-alaisen osaamisen lisääntynyt tarve nousee ympäröivän maailman muutoksista. Ihmisenä kasvaminen, opiskelu, työnteko sekä kansalaisena toimiminen nyt ja tulevaisuudessa edellyttävät tiedon- ja taidonalat ylitävää ja yhdistävää osaamista.” (Opetushallitus 2014/2025a.)

Käytännön luokkatyössä yhdistetään monien eri osa-alueiden huomioon ottamista. Oppilaita tuetaan ja heille annetaan mahdollisuuksia omassa

oppimisessaan etenemiseen ja erityisesti onnistumiseen omien taitojen ja edellytysten mukaisesti. Tässä otetaan huomioon ihmisenä kasvun mahdollisuudet ja vastuulliseksi kansalaiseksi kasvaminen. Tähän kohtaan on liitetty myös eettisyyteen ja vastuullisuuteen liittyviä perusasioita, joita koululuokassa edellytetään otettavan huomioon ja vaalittavan. Luokka- ja pienryhmätilanteissa toisten kohtaaminen, toisten tilanteeseen paneutuminen ja monet eettiset näkökulmat tulevat selvästi esille ja niistä on erittäin tärkeä keskustella ja pohtia yhdessä oppilaiden kanssa.

”Arvot, oppimiskäsitys ja toimintakulttuuri luovat perustan osaamisen kehittymiselle. Kukin oppilaine rakentaa osaamista oman tiedon- ja taidonalansa sisältöjä ja menetelmiä hyödyntäen. Osaamisen kehittymiseen vaikuttavat sekä ne sisällöt, joiden parissa työskennellään että erityisesti se, miten työskennellään ja miten oppijan ja ympäristön vuorovaikutus toimii. Oppilaille annettava palaute sekä oppimisen ohjaus ja tuki vaikuttavat etenkin asenteisiin, motivaatioon ja tahtoon toimia.” (Opetushallitus 2014/2025a.)

Tämän edellä olevan ohjeistuksen mukaan arvot, oppimiskäsitys ja toimintakulttuuri luovat oppilaiden toiminnalle ja osaamiselle kauaskantoisen ja keskeisen perustan. Ryhmän kiinteys, oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus ja toisten kanssa toimeen tuleminen ovat peruselementtejä luokkatyössä, johon tukeudutaan oppimisessa ja kasvussa. Oppilaat

omaksuvat samalla hyvän käyttäytymisen säännöstöä ja odotuksia, toisten oppilaiden sekä oman itsensä toiminnan ja ajatusten arvostamista ja kunnioittamista. Hyvä käyttäytyminen tarkoittaa, että luodaan yhdessä toisista välittämisen kulttuuria, huomataan ympärillä olevia asioita ja toimitaan luokassa olevien hyvien ja yhdessä sovittujen ohjeistusten mukaisesti.

1.Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1)

”Opettajien on tärkeä rohkaista oppilaita luottamaan itseensä ja näkemyksiinsä ja olemaan samalla avoimia uusille ratkaisuille. Rohkaisua tarvitaan myös epäselvän ja ristiriitaisen tiedon äärellä olemiseen. Oppilaita ohjataan pohtimaan asioita eri näkökulmista, hakemaan uutta tietoa ja siltä pohjalta tarkastelemaan ajattelutapojaan. Heidän kysymyksilleen annetaan tilaa ja heitä innostetaan etsimään vastauksia, kuuntelemaan toisten näkemyksiä sekä samalla pohtimaan myös omaa sisäistä tietoaan. Heitä rohkaistaan rakentamaan uutta tietoa ja näkemystä. Koulun muodostaman oppivan yhteisön jäsenenä oppilaat saavat tukea ja kannustusta ideoilleen ja aloitteilleen, jolloin heidän toimijuutensa voi vahvistua.” (Opetushallitus 2014/2025a.)

Merkittävänä ja tärkeänä pidetään sitä, että koululuokassa keskustellaan ja sovitaan yhteisesti työskenteleyn liittyvistä toiminnoista ja sovi-

taan kaikkien näkemyksiä ja ajatuksia kuunnellen monista säännöistä, joihin toivotaan ja odotetaan jokaisen sitoutuvan. Samalla jokainen tulee kuulluksi ja jokaisella on mahdollisuus siten myös vaikuttaa asioihin. Hyväksi toimintatavaksi on huomattu käytännössä se, että oppilailla on omia vastuullisia tehtäviä, joista he huolehtivat mahdollisimman itsenäisesti. Tehtävät mitoitetaan oppijoille sopiviksi ja sellaisiksi, joita he pystyvät onnistuneesti tekemään. Kaikissa yhteisissä keskustelutilanteissa jokainen voi ilmaista omia näkemyksiään ja toivoa itselle sopivia vastuualueita. Keneltäkään oppilaalta ei voi vaatia sellaisia suorituksia, joihin hänellä ei ole vielä mahdollisuuksia yltää. Tehtävien tekemisessä ja suorituksissa onnistuminen on merkityksellistä ja tärkeää. Vastuullisten tehtävien on oppilaille oltava merkityksellisiä, ymmärrettäviä ja tarpeellisia. Kaikki yhteiseksi hyväksi ja viihtyvyudeksi luokka- ja kouluyhteisössä on yhteistyötä ja vuorovaikutuksellisia taitoja tarvitaan opettajan, oppilaiden ja myös koulun muiden luokkien kanssa.

”Oppilaita ohjataan käyttämään tietoa itsenäisesti ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa ongelmanratkaisuun, argumentointiin, päättelyyn ja johtopäätösten tekemiseen sekä uuden keksimiseen. Oppilailla tulee olla mahdollisuus analysoida käsillä olevaa asiaa kriittisesti eri näkökulmista. Innovatiivisten ratkaisujen löytäminen edellyttää, että oppilaat oppivat näkemään

vaihtoehtoja ja yhdistelemään näkökulmia ennakkoluulottomasti ja voivat käyttää kuvittelu-kykyään olemassa olevien rajojen ylittämiseen. Leikit, pelillisuus, fyysinen aktiivisuus, kokeellisuus ja muut toiminnalliset työtavat sekä taiteen eri muodot edistävät oppimisen iloa ja vahvistavat edellytyksiä luovaan ajatteluun ja oivaltamiseen. Valmiudet systemiseen ja eettiseen ajatteluun kehittyvät vähitellen, kun oppilaat oppivat näkemään asioiden välisiä vuorovaikutussuhteita ja keskinäisiä yhteyksiä sekä hahmottamaan kokonaisuuksia.”
(Opetushallitus 2014/2025a.)

Vastuullisten ja yhteistyötä lisäävien tehtävien oppilaat oppivat vähitellen suhtautumaan vakavasti omiin ja toisten suoriutuksiin, tukemaan muita ja antamaan arvoa omalle ja myös toisten tekemiselle. Kun oppilaita rohkaistaan tuomaan omia ajatuksiaan esille, he samalla saavat kokea, että heihin luotetaan ja heidän ajatuksistaan ollaan kiinnostuneita. Samanaikaisesti kaikki muut oppilaat kuulevat toistensa ajatuksia ja oppivat kuuntelemaan toistensa ehdotuksia. Näin ikään kuin huomauttamatta opitaan yhteisvastuullisuutta ja ollaan valmiita toisten kanssa keskusteluun ja neuvotteluun. Oppilasryhmässä monilla aikaisemmista tilanteista erilaisia kokemuksia ja jotkut voivat olla sosiaalisissa taidoissa pidemmällä kuin toiset ja ovat siten esimerkkeinä muille. Juuri tällaisissa tilanteissa oppilaat antavat malleja toisilleen. Näistä toisten kokemuksista kaikki hyötyvät ja jokaisella on mahdollisuus saada itselleen uusia

näkökulmia yhdessä toimimiseen.

Kaveritaidot vaativat monissa tilanteissa tunnetason hallintaa, it-sesäätelytaitoja sekä oikeanlaista ja hallittua tilannetajua asioiden ratkaisemiseksi. Suotuisalla oppimisympäristöllä on suuri merkitys onnistumiseen ja asian sisäistämiseen. Kaveritaidot ovat sosiaalisia taitoja, jotka muodostavat perustan lapsen hyvinvoinnille ja koulunkäynnille. Niihin kuuluvat toisten huomioiminen, kuunteleminen, empatia, omien tunteiden säätely sekä kyky ratkaista ristiriitoja ja pyytää tai antaa apua. Taitoja voi ja pitää harjoitella koulussa ja kotona. Kaveritaitojen yhteydessä puhutaan mm. erityisesti seuraavista: Tunne- ja empatiataidoista, vuorovaikutuksesta, yhteistyötaidoista ja kaveriryhmään liittymisestä erilaisissa liikunnallisissa ryhmäleikeissä ja peleissä. (Salmivalli 2003; Keltikangas-Järvinen 2011; Koivula & Eerola-Pennanen 2017; Kyrönlampi & Sirkko 2026.)

Kaveritaidot ovat koulun alkuvaiheessa merkittäviä monella tavalla; opitaan olemaan kaikkien kanssa ja toisaalta oppilasryhmä pitää kaikkia kavereina, eikä kukaan jää eikä kettään jätetä tarkoituksella ulkopuolelle. Näillä toiminnoilla on suuri merkitys varsinkin niille oppilaille, joilla on taipumus seurata toisten aktiviteettejä, eivätkä jostakin syystä rohkene tulla heti mukaan. (Salmivalli 2005; Kyrönlampi & Sirkko 2026.)

Kaveritaidot eroavat puolestaan ystävyys-suhteista, koska vertaissuhteet ja kaveritaidot koskevat erityisesti oppilasryhmässä tapahtuvaan toimintaan liittyen niin, että ”kaik-

kien kanssa tullaan koulukavereina toimeen” ja luokan toiminta perustuu yhteistoimintaan ja yhdessä tekemiseen. Ystävyyssuhteet rakentuvat eri tavalla ja jokainen tekee omat henkilökohtaiset valintansa omien mieltymyksiensä mukaisesti. Silti nämä eivät ole toisiaan poissulkevia asioita, vaan voivat toimia myös rinnakkain. (Deci & Ryan 2014; 2017.)

Ystävyyssuhteet ovat kahden tai useamman ihmisen välisiä sosiaalisia suhteita, joita yhdistää emotionaalinen side ja elämän sekä erilaisten kokemusten jakaminen yhdessä. Ystävyyssuhteisiin kuuluu myös paljon erilaista sosiaalista yhdessäoloa ja tukea, joka on useimmiten vastavuoroisuuteen perustuvaa, emotionaalista ja rakentavaa. (Dunbar 2018.)

2.Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2)

”Oppilaat kasvavat maailmaan, joka on kulttuurisesti, kielellisesti, uskonnollisesti ja katso-muksellisesti moninainen. Kulttuurisesti kestävä elämäntapa ja monimuotoisessa ympäristössä toimiminen edellyttävät ihmisoikeuksien kunnioittamiselle perustuvaa kulttuurista osaamista, arvostavan vuorovaikutuksen taitoja ja keinoja ilmaista itseään ja näkemyksiään.” Opetushallitus 2014/2025a.)

Sosiaaliset taidot kehittyvät koko ajan kulttuurisen ympäristön vaikuttamisen ansiosta oppilaan osallistuessa ja olemalla mukana siinä. Koulunsa aloittavan lapsen sosiaaliset taidot ovat yhteydessä lapsen ai-

kaisempiin kokemuksiin sekä hänen sosiaaliseen ja tunne-elämän kehittymiseensä. Lapsen sosiaalisten suhteiden kehittyminen alkaa muun kasvun ja kehityksen ohella elämän ensi hetkillä. Jo lapsen aivan ensimmäiset kokemukset ihmissuhteista saattavat vaikuttaa hänen myöhempään tapaansa toimia ryhmässä ja yhdessä muiden kanssa.

Oma perhe on tärkeä lapsen elämässä ja se muodostaa lapsen elämän ensimmäisen ryhmän. Ensimmäisissä vuorovaikutussuhteissaan lapsi opettelee, kokeilee, havainnoi ja matkii, miten toisten ihmisten kanssa kommunikoidaan ja toimitaan. Tuttu ja turvallinen ihmissuhde muodostaa aina suotuisan ja kehittävän oppimisympäristön, jossa lapsi voi opetella vuorovaikutustaitoja sekä positiivisten että negatiivisten kokemusten kautta. Jos lapsen ensimmäinen ihmissuhde on turvallinen, saa lapsi myönteisen kuvan ihmisten kanssa toimimisesta. (ks. Rasku-Puttonen, Keskinen & Takala 1998).

Poikkeuksen (1997) mukaan koulu on tärkeä lapsuusiän konteksti, ja lapsen sosiaaliseen kompetenssiin kuuluu kyky toimia sosiaalisesti suotuisalla tavalla luokkatilanteissa. Luokkayhteisön säännöistä ja julki-lausumattomista normeista riippuu, minkälainen käyttäytyminen on suotavaa ja minkälainen ei.

”Perusopetuksessa oppilaita ohjataan ympäristön kulttuuristen merkitysten tunnistamiseen ja arvostamiseen sekä oman kulttuuri-identiteetin ja myönteisen ympäristösuhteen rakentamiseen. Oppilaat oppi-

vat tuntemaan ja arvostamaan elinympäristöään ja sen kulttuuriperintöä sekä omia sosiaalisia, kulttuurisia, uskonnollisia, katso-muksellisia ja kielellisiä juuriaan. Heitä kannustetaan pohtimaan oman taustansa merkitystä ja paikkaansa sukupolvien ketjussa. Oppilaita ohjataan näkemään kulttuurinen moninaisuus lähtö-kohtaisesti myönteisenä voima-varana. Samalla heitä ohjataan tunnistamaan, miten kulttuurit, uskonnot ja katsomukset vaikut-tavat yhteiskunnassa ja arjessa, miten media muokkaa kulttuuria sekä pohtimaan myös, millaisia asioita ei voida ihmisoikeuksien vastaisena hyväksyä. Kouluyh-teisössä ja koulun ulkopuolella tehtävässä yhteistyössä oppilaat oppivat havaitsemaan kulttuuri-sia erityispiirteitä ja toimimaan joustavasti eri ympäristöissä. Heitä kasvatetaan kohtaamaan arvostavasti muita ihmisiä sekä noudattamaan hyviä tapoja. Op-pilaat saavat mahdollisuuksia ko-kea ja tulkita taidetta, kulttuuria ja kulttuuriperintöä. He oppivat myös välittämään, muokkaa-maan ja luomaan kulttuuria ja perinteitä ja huomaamaan nii-den merkityksen hyvinvoinnille.”
(Opetushallitus 2014/2025a.)

Kulttuuriin oppimiseen ja sen kautta identiteetin kehittyminen ovat myös osa sosiaalisten ja vuorovaikuk-seen liittyvien taitojen edistymistä. Yhteisön tavat ja hyväksytty käyt-täytyminen ovat yhteydessä yhdes-säolemisen ja -toimimisen oppimi-seen. Julkisiin kulttuuritapahtumiin ja juhliin osallistuessaan oppilaat

saavat mallia yleisötilaisuuksissa toi-mimisesta ja käyttäytymisestä, mikä laajentaa heidän osaamistaan. Tässä toiminta kohdistuu myös koulun ul-kopuolella oleviin tilanteisiin, mitkä omalta osaltaan laajentavat sosiaali-sia taitoja. Toisten kanssa toimimi-nen edellyttää myös hyvien tapojen ja käyttäytymisen hallintaa. Erilaisista kulttuureissa on erilaista perinteisiä tapoja ja uusia asioita kohdatessa on hyvä tietoinen toisten tavoista, juhlien vietosta, ruokakulttuurista ja monista muista asioista. Tässä oi-kea ja kunnioittava käyttäytyminen ja toisten ymmärtäminen ovat tärkeitä näkökulmia. Kaikista näistä erilaisuus-teen liittyvistä teemoista on tärkeää ja suositeltavaa keskustella yhdessä ja tutustua esimerkiksi kirjallisuus-den, satujen, kuvien ja muun mate-riaalin avulla eri kulttuureissa elävien ihmisten elämään.

”Koulutyöhön sisällytetään run-saasti tilaisuuksia harjaantua esittämään mielipiteensä raken-tavasti ja toimimaan eettisesti. Oppilaita ohjataan asettumaan toisen asemaan ja tarkastele-maan asioita ja tilanteita eri näkökulmista. Koulutyössä edis-tetään suunnitelmallisesti ih-misoikeuksien, erityisesti lapsen oikeuksien tuntemista ja arvos-tamista sekä niiden mukaista toimintaa. Kunnioitusta ja luot-tamusta muita ihmisryhmiä ja kansoja kohtaan vahvistetaan kaikessa toiminnassa, myös kan-sainvälistä yhteistyötä tehden.”
Opetushallitus 2014/2025a.)

Jokaisen oppilaan ajatukset, ehdo-tukset ja keskusteluun osallistumi-

nen lisäävät itsetuntemusta ja vahvistavat jokaisen omaa roolia ja asemaa vertaisryhmässä. Näissä tilanteissa on mahdollisuus oppia kuuntelemaan, ottamaan toisia huomioon sekä arvostamaan yhteisiä keskusteluja, toisten mielipiteitä ja yhteisesti tehtyjä päätöksiä. Ihmisoikeuksien ja jokaisen oppilaan henkilökohtaisten oikeuksien ymmärtäminen on merkittävä oppimisen ja omien kokemusten kautta oppiminen ovat keskeisiä elementtejä vuorovaikutustaitojen, toisen ymmärtämisen ja oman itsesäätelytaidon hallinnassa. Eettisiin periaatteisiin perustuvat YK:n (1989) laatima lapsen oikeuksien sopimus ja ihmisoikeudet. Toisten ihmisten kohtaamisen ja vuorovaikutusten kautta opitaan luomaan perusta ihmissuhteille ja toisten oikeanlaisen ja aidosti näkyvän arvostamisen ja kunnioittamisen. Samalla opitaan pitkäjännitteistä työskentelyä ja tehtävien loppuunsaattamista. Tällaiset taidot ovat merkittäviä oppilaiden yhteisissä ryhmätöissä, että lopputulokseen panostetaan ja yhteinen tuotos saadaan yhdessä valmiiksi. Ryhmä kannustaa yrittämään ja antaa mahdollisuuksia onnistumiseen.

”Kouluyhteisössä oppilaat saavat kokemuksia vuorovaikutuksen merkityksestä myös omalle kehitykselle. He kehittävät sosiaalisia taitojaan, oppivat ilmaisemaan itseään eri tavoin ja esiintymään eri tilanteissa. Opetuksessa tuetaan oppilaiden kasvua monipuolisiksi ja taitaviksi kielenkäyttäjiksi sekä äidinkielellään että muilla kielillä. Oppilaita rohkaistaan vuorovaikutukseen ja itsensä ilmaisemiseen vähäiselläkin kielitaidolla. Yhtä tärkeätä on oppia käyttämään matemaattisia symboleita, kuvia ja muuta visuaalista ilmaisua, draamaa sekä musiikkia ja liikettä vuorovaikutuksen ja ilmaisun välineinä. Koulutyöhön sisältyy myös monipuolisia mahdollisuuksia käsillä tekemiseen. Oppilaita ohjataan arvostamaan ja hallitsemaan omaa kehoaan ja käyttämään sitä tunteiden ja näkemysten, ajatusten ja ideoiden ilmaisemiseen. Koulutyössä rohkaistaan mielikuvituksen käyttöön ja kekseliäisyyteen. Oppilaita ohjataan edistämään toiminnallaan esteettisyyttä ja nauttimaan sen eri ilmenemismuodoista.” (Opetushallitus 2014/2025a.)

Eri-ikäisten ja eri kulttuurista olevien oppilaiden kanssa vuorovaikutus kehittää monipuolisesti kaikkia osapuolia. Näissä opitaan yhdessä tunnistamaan erilaisuutta ja huomaamaan myös yhteisiä piirteitä. Kommunikointi, ilmaisu, erilaiset yhdessä toteutettavat leikkimuodot, draamalliset ja taidealueisiin liittyvät aktiviteetit syventävät yhdessäoloa ja avaavat uusia kulttuurisia ja erilaisia mahdollisuuksia ilmaisemiseen, yhteistyöhön ja vastuullisten tehtävien hoitamiseen. Kaikilla näillä yhdessä tehdyillä taide- ja taitomuodoilla on yhteistyötä lisäävä ja edistävä vaikutus moniin alueisiin. Tällaisissa luovan toiminnan tilanteissa oppilaat löytävät omia uusia ratkaisuja ja voivat yhdessä saada aikaan ja tuottaa monenlaisia lopputuloksia, johon kaikki voivat ottaa osaa ja olla

tekijöinä. Sosiaaliset taidot ovat monessa mielessä tarpeellisia ja tuovat käytännön tilanteisiin yhteisten päätösten ja neuvottelujen tuloksena kaikille sopivia ratkaisuja.

3. Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3)

”Elämässä ja arjessa selviäminen edellyttää yhä moninaisempia taitoja. Kyse on terveydestä, turvallisuudesta ja ihmissuhteista, liikkumisesta ja liikenteestä, teknologisoituneessa arjessa toimimisesta sekä oman talouden hallinnasta ja kuluttamisesta, jotka kaikki vaikuttavat kestäväan elämäntapaan. Perusopetuksessa tuetaan oppilaiden luottavaista suhtautumista tulevaisuuteen.”
(Opetushallitus 2014/2025a.)

Oppilaat tarvitsevat perustietoa terveellisistä elämäntavoista, turvallisuudesta monissa eri tilanteissa teknologiasta ja sen kehityksestä sekä vaikutuksista eri elämänaalueilla ja ympäristössä. He tarvitsevat myös opastusta järkeviin teknologisiin valintoihin. Opetuksessa tarkastellaan teknologian monimuotoisuutta ja ohjataan ymmärtämään sen toimintaperiaatteita ja kustannusten muodostumista. Perusopetuksessa oppilaita ohjataan teknologian vastuulliseen käyttöön ja pohditaan siihen liittyviä eettisiä kysymyksiä.

Oppilaita opastetaan kehittämään kuluttajataitojaan sekä edellytyksiään omasta taloudesta huolehtimiseen ja talouden suunnitteluun. Oppilaat saavat ohjausta kuluttajana toimimiseen, mainonnan kriittiseen

tarkasteluun sekä omien oikeuksien ja vastuiden tuntemiseen ja eettiseen käyttöön. Heitä kannustetaan kohtuullisuuteen, jakamiseen ja säästäväisyyteen. Perusopetuksen aikana oppilaat harjaantuvat kestäväan elämäntavan mukaisiin valintoihin ja toimintatapoihin.

Perusturvallisuus liittyy oppilaiden hyvinvointiin ja turvalliseen ympäristöön. Jokaisen oppilaan on hyvä olla tietoinen näistä asioista ja olla valmis tarvittaessa toimimaan tilanteissa, joissa tukea ja auttamista tarvitaan. Jokaisen on aiheellista tietää, millaisia toimintoja tarvitaan, jos joku esimerkiksi kaatuu pihalla tai koulun sisätiloissa. Kansanlaisvastuuseen oppiminen on myös yksi tavoite, kun käsitellään turvallista ympäristöä. Tämä sama vastuullisuus on myös ryhmätilanteissa johtavana periaatteena, jos jollakin on avun tarve. Hyvään ryhmähenkeen kuuluu se, että jokaisesta välitetään ja pidetään huolta sekä autetaan yhdessä tarvittaessa on sitten kysymyksessä teknologian taitoihin liittyviä tehtäviä tai muuta uuden oppimiseen liittyvää haastetta.

”Kouluyhteisö ohjaa ymmärtämään, että jokainen vaikuttaa toiminnallaan niin omaan kuin toistenkin hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen. Oppilaita kannustetaan huolehtimaan itsestä ja toisista, harjoittelemaan oman elämän ja arjen kannalta tärkeitä taitoja sekä lisäämään ympäristönsä hyvinvointia. Oppilaat oppivat perusopetuksen aikana tuntemaan ja ymmärtämään hyvinvointia, terveyt-

tä ja liikunnallista elämäntapaa edistävien ja niitä haittaavien tekijöiden sekä turvallisuuden merkityksen ja hakemaan niihin liittyvää tietoa.” (Opetushallitus 2014/2025a.)

Vähitellen koulunsa aloittavat oppilaat oppivat koulun välttämättömät yksityiskodit koulun ja luokan säännöistä ja tietävät, mitä heiltä odotetaan. Oppilaita rohkaistaan myönteisellä tavalla ja keskustellaan tarvittaessa yksityiskohdista. Kaikkein on hyvä tietää esimerkiksi, miksi sääntöjä on ja miten ne liittyvät turvallisuuteen. Omasta itsestä ja koulutyöhön liittyvistä välineistä ja materiaaleista huolehtimien sekä toisen luokkakaverin tilanteen huomaaminen ovat keskeisiä tavoitteita. Mitä enemmän oppilaat ovat sitoutuneita ja sisäistäneet sääntöjen merkityksen, sitä helpompi niitä on ymmärtää ja myös noudattaa. Tässä luottamuksellinen vuorovaikutus ja yhteistyö opettajan kanssa on välttämätöntä. Myös yhteistyö kotien ja huoltajien kanssa on merkittävää, kun yhteiset asiat ymmärretään molemmin puolin oikein ja toisia kunnioittavasti

”Oppilaat saavat mahdollisuuden kantaa vastuuta omasta ja yhteisestä työstä sekä kehittää tunnetaitojaan ja sosiaalisia taitojaan. Oppilaat kasvavat huomaamaan ihmissuhteiden ja keskinäisen huolenpidon tärkeyden. He oppivat myös ajanhallintaa, joka on tärkeä osa arjenhallintaa ja itsesäätelyä. Oppilaat saavat tilaisuuksia harjoitella toimimaan omasta ja muiden turvallisuudesta huolehtien eri tilan-

teissa, myös liikenteessä. Heitä ohjataan ennakoimaan vaaratilanteita ja toimimaan niissä tarkoituksenmukaisesti. Heitä opetetaan tunnistamaan keskeiset turvallisuuteen liittyvät symbolit sekä suojaamaan yksityisyyttään ja henkilökohtaisia rajojaan.” (Opetushallitus 2014/2025a.)

Tunne- ja itsesäätelytaitoja opitaan ryhmätilanteissa vähitellen. Näihin liittyvät myös vertaissuhde- ja kaveritaidot. Yhteisleikeissä ja -peleissä ja muissa ryhmätoiminnoissa oppilaat oppivat tuntemaan toisiaan sekä myös omia rajojaan ja ominaisuuksiaan. Jokainen etenee omaa tahtiaan ja löytää omia vahvuuksiaan. Jokainen oppii myös vähitellen toimimaan vastuullisesti ja tekemään oman osuutensa sovituista tehtävistä. Vertaissuhteet ovat keskeisessä roolissa koulun aloittamisen vaiheessa ja ne kehittyvät edelleen. Luokka on yhteisö ja tavoitteena on, että jokaisen kanssa pystytään toimimaan ja tekemään yhteistyötä. Luokan ilmapiiri ja ryhmän henki on tärkeää. Opitaan olemaan yhdessä toimivampia ja vahvempia. Ystävyys-suhteet rakentuvat eri lähtökodista ja jokaisella on oikeus valita omat ystävänsä omien tarpeiden ja mieltymysten mukaan. Kun oppilaat oppivat erottamaan oikealla tavalla vertais- ja ystävyys-suhteet ja toiminaan oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti vaativissakin tilanteissa, niin silloin koulussa on onnistuttu luomaan kaikille turvallinen ja tasavertainen oppimisympäristö.

Lopuksi

Vanhempien ja perheen kanssa tehtävä yhteistyö, koulun antama oppilaiden yhteisöllinen ja yksilöllinen tuki yhdessä auttavat ja laajentavat mahdollisuuksia tavoitteiden saavuttamista. Koulu on paikka, missä opitaan olemaan yhdessä toisten kanssa, kunnioittamaan ja arvostamaan toisia. Opettajat kaikki koulussa olevat aikuiset ovat oppilaiden kanssa vuorovaikutuksessa ja tukevat kaikkien etenemistä ja kasvua. Oppilaat oppivat aikuisten keskinäisestä yhteistyöstä ja koulun emotionaalisesta ja sosiaalisella tunneilmastolla ja toimintaympäristöllä on vaikutusta ja mallia jokaiseen omaan toimintaan. Jokaisella kohdatulla henkilöllä on merkitystä koko yhteisölle. Se, miten koulun opettajat ja muut aikuiset, lasten vanhemmat suhtautuvat lasten käyttäytymiseen ja hyviin tapoihin vaikuttaa myös oppilaiden toimintaan. Käyttäytymisen mallit tulevat ympäristöstä ja myös oppilaiden omista kohtaamistaan kokemuksista. Koulun alkuvuosina luodaan perustavaa pohjaa seuraaville vaiheille. Hyvin opitut ja onnistuneet ryhmässä toimimisen taidot vaikuttavat kauan ja ovat oppilaan omaksumia käytäntöjä.

Hyvät tavat, käyttäytyminen, toisten huomioonottaminen, vastuullisuus, lannistumattomuus, omien vahvuuksien ja rajoitusten tiedostaminen, tunne- ja itsesäätelytaidot, empatia, hyvät kaverisuhteet auttavat onnistumaan yhteistyötaitoissa, luokkatöihin ja toisten oppilaiden kanssa. Ne vievät oppilaan osaamista

eteenpäin, itseluottamus etenee ja kulttuurinen identiteetti vahvistuu. Oppilas on osa omaa luokkansa ja kaveriyhteisöään. Jokainen tarvitsee tukea ja kannustusta jotta pääsee parhaimpiin tuloksiin.

Seuraavassa muutamia näkökulmia Koskenniemen jo 1960- ja 1980-luvuilla esittämille ajatuksille sosiaalisesta kehittämisestä:

Koskenniemi (1964;1982) toi esille sosiaalisen kasvatuksen merkityksensä koulussa. Hän oli sitä mieltä, että sosiaalista kasvatusta ei voi erottaa omaksi itsenäiseksi osa-alueeksi, koska kehitystapahtumassa on monia toisistaan riippuvia osapuolia, jotka muodostavat kokonaisuuden. Sosiaalista kehitystä tukevilla kasvatustoimilla on monia piirteitä, joiden avulla pyritään vahvistamaan yhteiskunnan kannalta myönteisiä käyttäytymisen muotoja ja asenteita. Sosiaalinen kasvatusta eroaa tietopuolisesta kasvatuksesta selvästi siinä, että sitä ei kukaan voi suunnitella yksityiskohtaisesti eteneväksi oppimistilanteiden sarjaksi. Kaikki kasvatustoimenpiteet ovat sidoksissa siihen sosiaaliseen ympäristöön, jossa opettaja ja oppilaat elävät.

Koulunsa aloittavilla lapsilla ensimmäinen luokkayhteisö on tärkeä oppimisympäristö, jossa on mahdollista kohdata sosiaalisen kasvatuksen ja moraalikasvatuksen kautta sosiaaliseen kehitykseen liittyviä haasteita. Koskenniemi kiteyttää seuraavasti: 1) Sosiaalinen kypsyminen tapahtuu varmimmin kouluyhteisössä. 2) Sosiaalista kypsyä edistävät parhaiten kouluelämän luonnolliset tilanteet ja 3) Sosiaalinen kasvatusta koulussa

tähtää tulevaisuuteen ja sen on taipahduttava kasvatusyhteisön ehdoilla. Sosiaalistumisen lähtökohtana on koulu ja kouluyhteisössä lapset oppivat kuinka yhteisö ja yksilö ovat toisistaan riippuvia. (Koskeniemi 1964; 1982.)

Kokonaisuudessaan sosiaalisten ja tunnetaitojen tarkastelussa herää monia kysymyksiä, miten ja milloin on paras ja sopivin hetki ohjata ja opastaa oppilaita yhteistoimintaan. Hyvä ja luottamuksellinen opettajan, oppilaiden ja perheiden kanssa on avainasemassa. Kaikki, mitä tehdään ja millaisissa tilanteissa asioita käsitellään on tarkoitettu kaikkien oppilaiden parhaaksi ja oppimista tukeväksi toiminnaksi.

Hyvillä sosiaalisilla taidoilla edistetään oppilaan tasapuolista jäsenyyttä koululuokassa ja -yhteisössä, omien tunnetilojen, empatiataitojen ja itsesäätelytaitojen hallintaa. Samalla mahdollistetaan myös tilanteissa onnistuminen, toisten huomaaminen, omien vahvuuksien ja tasapainoisen sekä hyvän itsetunnon kehittyminen

ja oppimista tukevan oikean suuntaisen kasvamisen ja kehittymisen mahdollisuus tulevia seuraavan vaiheen haasteita varten. Mitä valmiimmat taidot oppilailla on siirtyessään alkuopetuksesta kolmannelle luokalle, sitä paremmat ovat mahdollisuudet onnistumisesta ylemmillä luokilla. Alkuopetuksessa rakennetaan perustaa ja tukevaa pohjaa seuraavaa oppimispolkua varten. Hyvät tavat ja käyttäytyminen, mitkä on mahdollista oppia varhain ja edetä taidoissa oppilaan omalla aikataululla, antavat varmuutta kohdata elämän aikana uusia tilanteita turvallisesti ja itseensä luottaen.

Hyvinvointi, tyytyväisyys ja oppilaiden luontainen iloisuus ja uteliasuus ovat tavoittelemisen arvioisia asioita koulun alkuvaiheessa. Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi on pohdittava oppimismenetelmiä ja toimintaympäristön mahdollisuuksia monipuoliseen ja oppilaita innostavaan toimintaan sekä oppimisesta nauttimiseen ja merkitykselliseen yhdessäoloon muiden oppilaiden kanssa.





Lähteet

Deci, E., L., & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and Need Satisfaction in Close Relationships: Relationships Motivation Theory. Teoksessa N. Weinstein (toim.), *Human Motivation and Interpersonal Relationships: Theory, Research, and Applications*. Springer, 53–73.

Dunbar, R. I. M. (2018). The Anatomy of Friendship. *Trends in Cognitive Sciences*, 22(1), 32–51.

Eskelä-Haapanen, S., Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., & Poikkeus, A.-M. (2016). *Children's beliefs concerning school transition*. *Early Child Development and Care*, 187(9), 1446–1459. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1177041>

Keltikangas-Järvinen, L. (2010). Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot, WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. (2026). Itsekkyyn aika. Miten yltiöyksilöllinen saa meidät voimaan pahoin. WSOY.

Koivula, M., & Eerola-Pennanen, P. (2017). Yhteisöllisyys ja yksilöllisyys. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Vastapaino, 249–264.

Koivula, M. (2024). “Voit sä tulla leikkii mun kaa”? Sosiaaliset suhteet ja tunteet lasten leikissä. Teoksessa T. Kyrönlampi, & M. Koivula (toim.), *Leikin lumoa. Käsikirja varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen*. Santalahti, 74–88.

Koskenniemi, M. (1964). Sosiaalinen kasvatus koulussa. Otava

Koskenniemi, M. (1982). Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen. Otava.

Kronqvist, E.-L. & Kumpulainen, K. (2011). Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. WSOYpro.

Kyrönlampi, T., & Sirkko, R. (2026). Lapsen toimijuuden tukeminen esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo, & M. Uitto (toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja*. Santalahti, 33–49.

Laine, K. (2005). Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Otava.

Opetushallitus. (2014/2025a). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot>

Poikkeus, A.-M. (1997). Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa M. Korkiakangas, H. Lyytinen, & P. Lyytinen (toim.), *Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehitys kontekstissaan*. WSOY, 122–137.

Rasku-Puttonen, H., Keskinen, J., & Takala, H. (1998). Vertaissuhteiden edistäminen koulussa. Teoksessa A. Lahikainen, & A. Pirttilä-Backman (toim.), *Sosiaalinen vuorovaikutus*. Otava. 240–256.

Salmivalli, C. (2003). Koulukiusaamiseen puuttuminen: kohti tehokkaita toimintamalleja. PS-kustannus.

Salmivalli, C. (2005). Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. PS-kustannus.

Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International journal of behavioral development* 35 (5), 405–411.

YK:n Lapsen oikeuksien sopimus. (1989). <https://www.unicef.fi/tyomme/lapsen-oikeudet/lapsen-oikeuksien-sopimus/lapsen-oikeuksien-sopimuksen-koko-teksti/>

17. Koulunkäynninohjaajan merkitys alkuopetuksessa

Soili Norro

Koulunkäynninohjaaja on tärkeä ammattilainen, jonka työllä on suuri merkitys erityisesti alkuopetuksessa. Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinto vahvistettiin jo vuonna 2010 (Opetushallitus 2010) ja ammattinimike vuonna 2018. Nykyisin voimassa olevat tutkinnon perusteet ovat vuodelta 2025. Koulunkäynninohjaajien työnkuvaa, yhteistyötä opettajien kanssa ja kokemuksia heidän työnsä merkityksellisyydestä on kuitenkin tutkittu yllättävän vähän. Viitataan tässä kirjoituksessa erityisesti Heinosen (2021) pro gradu –tutkielmaan ja muutamiin muihin, laajempiin tutkimuksiin. Sen lisäksi valotan arkipäivän kokemuksia ja haasteita koulunkäynninohjaajien työhön liittyen.

Koulunkäynninohjaajan työnkuva

Koulunkäynninohjaajien ammattipätevyyteen sisältyy kasvattajana ja ohjaajana toimiminen, yksilö- ja ryhmäohjaus, tukea tarvitsevien oppilaiden tunnistaminen ja oppilaiden toiminnan ja oppimisen tukeminen. Heidän työnkuvansa on muuttunut alkuajoista, jolloin heidät miellettiin lähinnä tekniseksi avustajaksi. Koulunkäynninohjaajien työnkuvat saattavat kuitenkin edelleen muotoutua erilaisiksi koulusta ja heidän kans-

saan yhteistyötä tekevistä opettajista riippuen.

Koulunkäynninohjaajat toimivat parhaimmillaan saumattomassa yhteistyössä opettajan työparina. Koulutuksen järjestämisen peruseriaatteita on inklusiivisuus, johon pyritessä opettajien pedagogisen ammattitaidon lisäksi tarvitaan muunlaista, opetusta tukevaa ammattitaitoa (Chamber 2015; Sirkko 2022). Ohjaajan toimiminen opetusryhmässä mahdollistaa erilaisten oppijoiden integroitumisen ja työskentelyn ryhmässä.

Ohjaajat toimivat luokassa osana ryhmäkohtaista tukea, mutta usein myös ohjaten yksittäistä oppilasta tai pienempää oppilasryhmää. Ammattiliito Jytyn jäsenistölleen tekemän kyselyn perusteella noin puolet kyselyyn vastanneista koulunkäynninohjaajista ohjaa oppilaita päivittäin itsenäisesti eri tilassa kuin vastuopettaja, ja kolmasosa kerran tai kaksi viikossa (Jytyliitto 2022). Koulunkäynninohjaaja ohjaa opettajien ja erityisopettajien kanssa ryhmiä sekä tarkkailee ja ohjaa oppilaiden työskentelyä ja edistymistä. Koska koulunkäynninohjaajalla ei ole pedagogista kokonaisvastuuta, hänellä on usein opettajaa enemmän aikaa ja mahdollisuuksia havainnoida ja ohjata yksittäisten oppilaiden toimintaa.

Takala (2007) tutki koulunkäynninohjaajien työnkuvaa observoinnin

ja haastatteluiden keinoin. Hänen aineistossaan erottui kolme pääasiallista tehtäväkokonaisuutta: 1) Suora työskentely oppilaan kanssa (siirtymät, käytöksen tukeminen, keskustelu oppilaan kanssa ja hänen auttamisensa sekä hoitotoimenpiteet). 2) Itsenäinen ohjaus tai opettaminen (yksittäisten oppilaiden, pienemmän ryhmän tai koko luokan opettaminen) ja 3) Epäsuorat tehtävät (opettajan avustaminen, aikuisten välillä käydyt keskustelut, organisointi ja valmistelutyöt). Alkuopetuksessa oppilaiden kanssa suoraan työskentelyn osuus korostuu verrattuna muihin ikäryhmiin. Alkuopetuksen ryhmissä ohjaajan työstä suurin osa muodostui oppilaiden ohjaamisesta ja avustamisesta, kun taas myöhemmin opettajaa avustavien tehtävien osuus oli suurempi.

Koulunkäynninohjaaja alkuopetuksessa

Koulunkäynninohjaajan merkitys alkuopetuksessa korostuu muihin luokka-asteisiin verrattuna, ja se koetaan suorastaan välttämättömäksi (Heinonen 2021). Siitä huolimatta koulunkäynninohjaajien ja opettajien välistä yhteistyötä alkuopetuksessa on tutkittu erittäin vähän. Poikkeuksena on Ida Heinosen pro gradu –tutkielma (Helsingin yliopisto, 2021), jossa hän tutki tätä yhteistyötä ja sen kehittämistä. Poimin tästä tutkielmasta huomioita ja kehittämisideoita.

Heinosen (2021) tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että ohjaajat ovat erityisesti alkuopetuksessa kiinteä

ja välttämätön osa koulutyön arkea. Yhteistyö ohjaajan ja opettajan välillä on jokapäiväistä ja saumatonta. Ohjaajan läsnäolo koettiin välttämättömäksi, jotta oppilaat saavat tarvitsemansa tukimuodot ja opetuksen eriyttäminen on mahdollista. Ohjaajan toimimisen luokassa koettiin myös tukevan työrauhan säilymistä.

Heinosen aineistosta hahmottui myös tekijöitä, jotka edesauttavat tai mahdollistavat yhteistyön tekemisen (2021, 49). Näitä ovat viestintä, resurssit, suunnittelu, vahvuuksien hyödyntäminen ja työpariin suhtautuminen. Viestintä opettajan ja koulunkäynninohjaajan välillä tapahtuu usein muun toiminnan lomassa. Niuakat resurssit ja opettajan ja ohjaajan erilaiset työajat rajoittavat mahdollisuuksia yhteissuunnittelulle ja keskustelulle.

Luokanopettajat ja koulunkäynninohjaajat näkivät alkuopetuksen yhteistyön erityispiirteet hyvin samalla tavalla (Heinonen 2021, 58). Sen koetaan olevan erittäin intensiivistä, ja kasvatusyhteistyö ja hoiva nousevat keskeisiksi piirteiksi pienten oppilaiden kanssa toimiessa. Perustaitojen, kuten lukeminen ja laskeaminen, opettaminen on myös keskiössä. Ohjaajan, erityisopettajan tai resurssiopettajan tuki eriyttämisessä näitä perustaitoja opeteltaessa onkin arvokasta. Alkuopetuksen lukutunneilla on mahdollista jakaa esimerkiksi kaksi rinnakkaista opetusryhmää kolmeen eri tasoryhmään, joista jokaisen toimintaa ohjaa oma aikuinen.

Oppilaan kasvun ja oppimisen tukemisen lisäksi ohjaajien työtehtä-

viin kuuluu tyypillisesti ohjaaminen erilaisissa siirtymätilanteissa sekä aamu- ja iltapäivätoiminnasta vastaaminen. Heidän merkityksensä alkuopetuksessa olevien lasten koulupäivän toiminnoissa on tämän myötä jopa vaikuttavampi kuin opettajan. Heinosen aineistossa tuotiin myös esille koulunkäynninohjaajan rooli emotionaalissosiaalisena kasvattajana. Tätä roolia kuvailtiin ns. matalan kynnyksen aikuisena, joka on oppilaiden tukena, kuuntelemassa ja oppilaiden itsetuntoa vahvistamassa (Heinonen 2021, 16). Näin ollen heidän antamansa koulupäivän aikaisen emotionaalisen tuen merkitys on korostunut.

Yhteistyön haasteita

Koulunkäynninohjaajien ja opettajien yhteistyö kohtaa myös monia haasteita, joista osa liittyy henkilöihin, mutta osa on rakenteellisia. Koulutuksen järjestäjien pienenevät resurssit aiheuttavat sen, että koulunkäynninohjaajia ei pystytäkään palkkaamaan riittävästi, jolloin heidän työpanoksensa jakaantuu useiden tarvitsijoiden kesken. Tuen tarpeet ovat moninaiset, ja niitä lisäävät monikielisten oppilaiden osuuden kasvu etenkin isoissa kaupungeissa ja erilaisten oppimisen haasteiden moninaistuminen. Luokkatilanteissa ohjaajalla on yleisesti ottaen enemmän aikaa kuin opettajalla havainnoida ryhmän toimintaa, ryhmädynamiikkaa ja yksittäisten oppilaiden tarpeita ja edistymistä. Ohjaaja on kuin opettajan ”silmit selässä”. Takala (2016) nostaa esiin ohjaajalla

olevan tärkeän oppilasta koskevan lisätiedon, jota hänelle kertyy myös luokkatilan ulkopuolisista tilanteista.

Tästä syystä ohjaajien ottaminen mukaan huoltajapalaveriinhin tai vähintään heidän konsulttoimisensa ennen palaveria on tärkeää.

Ohjaajien lisääntyneellä tuella luokkatilanteissa on tutkimuksissa havaittu olevan myös mahdollisia negatiivisia vaikutuksia (Chamber 2015; Takala 2007). Jos oppilas tukeutuu liiaksi luokan aikuisiin, tämä saattaa johtaa eristäytymiseen luokkatovereista. Opettaja saattaa myös jättää enemmän tukea tarvitsevat oppilaat liiaksi ohjaajan vastuulle esimerkiksi lähettämällä toistuvasti samat oppilaat opiskelemaan ohjaajan kanssa eri tilassa, jolloin vähemmän pedagogista koulutusta omaava aikuinen ohjaa ja opettaa niitä oppilaita, joilla on eniten oppimisen haasteita (Takala 2016). Opettajalla on kuitenkin aina pedagoginen vastuu oppilaiden ja ryhmän opettamisesta. Uudistetun perusopetuksen tuen mallissa korostuukin opettajan tai erityisopettajan antaman tuen merkitys. Ohjaajaresurssi on osa ryhmäkohtaisia tukimuotoja, mutta oppilaskohtaisia tukitoimia tai tukiopetusta voi antaa vain opettaja.

Yhteistyön kehittämistekijöitä

Heinosen (2021) haastatteluaineistossa hahmottui erityisesti neljä alkuopetuksen yhteistyön kehittämistekijää. Haastateltujen opettajien ja koulunkäynninohjaajien vastauksissa korostui eniten yhteistyön ja yhteisen suunnittelun mahdollistavan

ajan puute. Keskustelut opettajan ja koulunkäynninohjaajan välillä koettiin arvokkaina ja välttämättöminä yhteistyön kehittämisen kannalta, mutta niille ei arjessa koettu jäävän riittävästi aikaa. Tähän ovat syynä opettajien ja koulunkäynninohjaajien toisistaan poikkeavat työajat sekä se, että yhteistyön suunnittelulle ei ole varattu erikseen aikaa.

Toisena kehittämistekijänä Heino- sen (2021) aineistossa nousi esiin koulutus. Esiin nousivat toisaalta koulutettujen ohjaajien merkityksellisyys yhteistyölle ja sen kehittämiseksi, toisaalta opettajankoulutuksen puutteet ohjaajan kanssa toimimisen näkökulmasta. Sekä koulunkäynninohjaajille että opettajille suunnatut täydennyskoulutukset koettiin myös tarpeellisiksi yhteistyön kehittämisen kannalta.

Takala (2007) havainnoi yhteisen suunnittelun puutteen aiheuttavan joissain tapauksissa ohjaajien työpanoksen tyhjäkäyntiä, koska he ainoastaan seurasivat oppituntia pitkäköjäkin aikoja odottaen, milloin opettaja osoittaisi heille tehtäviä. Takala (2007) toteaa, ettei opettajilla välttämättä ole kokemusta toisten aikuisten kanssa toimimisesta tai heidän ohjaamisestaan. Opettajan- koulutuksessa onkin syytä kiinnittää tähän huomiota, jotta tulevat opettajat omaksuvat tiimissä työskente- lyn luontevana tapana toimia (Takala 2016). Keränen (2020) esittää myös ammattiliitto Jyryn verkkolehdes- sä julkaistussa kirjoituksessaan toi- veen tiimityöskenteilyn ja opettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistyön sisällyttämistä molempien ammatti-

ryhmien koulutukseen.

Kolmantena kehittämistekijänä nou- si esiin koulun toimintakulttuuri. Työyhteisön avoimuus ja toimin- tatapojen selkeys ja yhtenäisyys näyttäytyivät yhteistyötä tukevinä toimintakulttuurin piirteinä. Opet- tajan pedagoginen johtajuus osana toimintakulttuuria koettiin olen- naisena edellytyksenä yhteistyön kehittämiseksi. Opettajien toivot- tiin ilmaisevan selkeästi kanssaan työskentelevälle ohjaajalle, mitä hän odottaa ohjaajan toiminnalta. Myös rehtorin tuki ja rooli toimintakult- tuurin kehittäjänä nähtiin tärkeänä.

Neljäntenä tekijänä aineistossa ilme- ni koulunkäynninohjaajien osaami- nen ja sen hyödyntäminen. Vaikka opettajalla on pedagoginen vastuu, yhteistyön kannalta on olennaista, että opettaja voi luottaa täysin oh- jaajan osaamiseen. Alkuopetuksen kannalta nähtiin tarpeellisenä myös, että sinne sijoittuvat ohjaajat olisivat suuntautuneet alkuopetukseen ja sen erityispiirteisiin.

Koulunkäynninohjaajan monet roolit

Perusopetuksen tuen uudistuksen myötä koulunkäynninohjaajan roo- li painottuu entistä enemmän eri- laisiin toiminnanohjauksen tehtä- viin koulupäivän aikana, oppilaiden emotionaaliseen tukeen ja aamu- ja iltapäivätoimintaan. Vaikka koulun- käynninohjaaja ei voi esimerkiksi antaa opetuskielen tukiopetusta, oppimisen edellytyksiä tukevat ope- tusjärjestelyt myös kielitietoisuuden näkökulmasta mahdollistuvat edel-

leen monesti heidän toimintansa ansiosta. Ohjaajaresurssi on tärkeä osa ryhmäkohtaista tukea, johon jokaisella oppilaalla on oikeus.

Koulunkäynninohjaaja Marika Keränen (Jyty-lehti 2020) otsikoi kirjoituksessaan ohjaajan olevan ”kasvattaja, kuuntelija, sylittäjä”. Nämä roolit korostuvat juuri alkuopetuksessa, jossa opettaja ja koulunkäynninohjaaja yhdessä rakentavat pohjaa oppilaan tuleville kouluvuosille ja opinnoille. Päätän tämän kirjoituksen Keräsen kauniisiin sanoihin:

”Elämä kutsuu ja toivon, että olen omalta osaltani saanut antaa heille jotain tärkeää.”

Lähteet

Chamber, C. (2015). The changing nature of the roles of support staff. Teoksessa Chambers, C. & Forlin, C. (toim.) *Working with Teachers and Other Support Staff for Inclusive Education*. (s. 3-25). UK: Emerald Group Publishing Limited.

Eskelinen, T., & Lundbom, P. (2016). Koulunkäynninohjaajat: itseymmärrys ja kamppailu merkityksestä. *Kasvatus & Aika* 10 (4). 44–61.

Heinonen, I. (2021). *Yhteistyötä alkuopetuksessa Luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien käsityksiä alkuopetuksen yhteistyöstä*. Pro gradu, Helsingin yliopisto.

Keränen, M. (2020). Koulunkäynninohjaaja työssään – kasvattaja, kuuntelija, sylittäjä. Julkaisu Jyty Verkkolehdessä 3.11.2020. Saatavilla: <https://jytylehti.fi/ajankohdaista/koulunkaynninohjaaja-tyossaan-kasvattaja-kuuntelija-sylittaja/> [26.1.2026]

Jytyliitto. (2022). *Jytyn kysely koulunkäynninohjaajille 2022*. Saatavilla: <https://jytyliitto.fi/tyoelama/tutkimukset-ja-tilastot/jasentutkimukset/>. [30.9.2025]

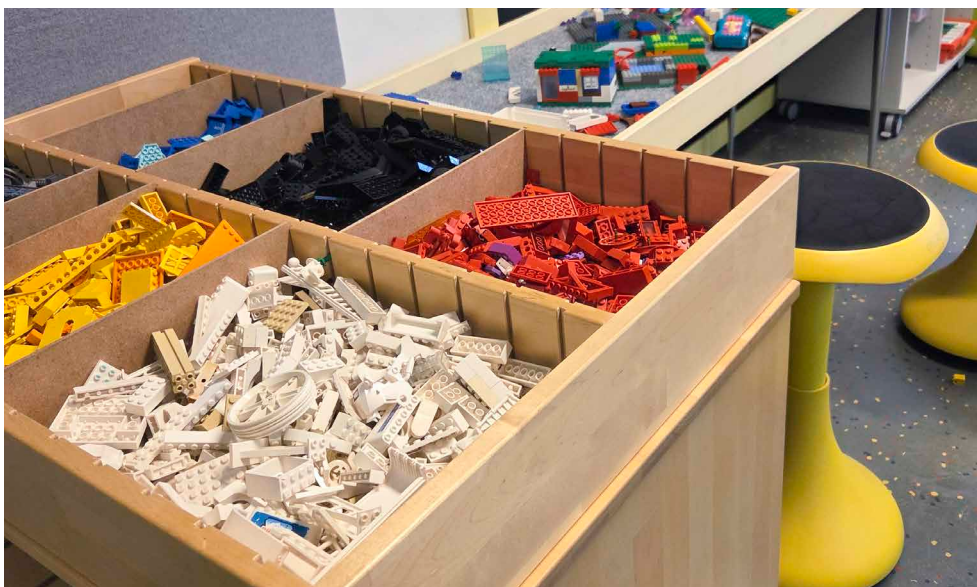
Opetushallitus. (2010). *Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinto. Määräys 63/011/2010*. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esitys/216546/naytto/tiedot>

Kasvatus- ja ohjausalan ammattitutkinto. Tutkinnon perusteet. (2025). Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/9746658>

Sirkko, R. (2022). Koulunkäynninohjaajien asema ja työnkuva inklusioon pyrkivässä koulussa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 32 (2).

Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education* 34 (1) 50–57.

Takala, M. (2016). Koulunkäynninohjaajat – mahdollistajia. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Gaudeamus.



18. Neurokirjon oppilaiden tukeminen perusopetuksessa – tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen näkökulmasta

Susanna Heino

1. Neurokehitykselliset häiriöt koulussa

Kouluympäristössä ilmenevät tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen haasteet ovat keskeisiä tekijöitä monien neurokehityksellisten häiriöiden yhteydessä. Nämä vaikeudet heijastuvat oppilaan kykyyn suunnata ja ylläpitää tarkkaavuutta, säädellä toimintaansa sekä hallita koulutyöhön liittyviä vaatimuksia ja sosiaalisia suhteita. Kyse ei ole älyllisestä vajauksesta, vaan siitä, että kognitiivisten prosessien säätely edellyttää erityistä tukea ja rakenteita. (Parikka ym., 2017.)

Neurokehitykselliset häiriöt johtuvat sikiöaikaisista aivojen kehityksen poikkeavuuksista, jotka voivat ilmetä esimerkiksi puheen tai motoriikan kehityksen viiveenä, levottomuutena, univaikeuksina tai syömishäiriöinä. Nämä oireet voivat jatkua aikuisuuteen saakka, vaikka niiden kanssa opitaan usein toimimaan paremmin ajan myötä. Keskeisimpiä neurokehityksellisiä häiriöitä ovat autismikirjon häiriöt, tarkkaavuuden ja aktiivisuuden häiriö (ADHD), Touretten oireyhtymä, erilaiset oppimisvaikeudet sekä kehityksellinen kielihäiriö. Näistä käytetään usein arkipuheessa nimityksiä neurokirjo tai nepsyt.

Autismikirjon henkilöillä neuropsykiatriset liitännäishäiriöt ovat yleisiä: yli

70 prosentilla esiintyy vähintään yksi, ja yli 40 prosentilla kaksi tai useampi samanaikainen häiriö (Mattila, 2014). Tyypillisiä liitännäisdiagnooseja ovat käytös- ja ahdistuneisuushäiriöt, tic-oireet, epilepsia, masennus, pakko-oireinen häiriö (OCD), migreeni sekä kaksisuuntainen mielialahäiriö (Autismiliitto, n.d.). Näiden tunnistaminen on olennaista diagnostiikan täsmentämiseksi sekä yksilöllisten tukitoimien ja kuntoutuksen suunnittelun kannalta. (Autismiliitto, n.d.; Parikka ym., 2017.)

Tutkimusten mukaan pojilla diagnosoidaan näitä häiriöitä useammin kuin tytöillä. Tämä ero voi kuitenkin osittain johtua sukupuolittuneista piirteistä oireiden ilmenemisessä: tytöillä korostuvat usein tarkkaamattomuus ja vetäytyminen ilman näkyvää yliaktiivisuutta tai

impulsiivisuutta (ADD-tyyppi), minä vuoksi heidän haasteensa saattavat jäädä tunnistamatta. (Joelsson ym., 2016; Parikka ym., 2017.) Oireet ovat usein päällekkäisiä ja yksilöllisiä (Jäntti & Savinainen, 2018). Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL, 2024) mukaan poikien ADHD-diagnoosit ovat kolminkertaisesti viimeisen kahdeksan vuoden aikana ja ylittävät kansainväliset keskiarvot, mikä muodostaa merkittävän haasteen sekä koulutus- että sote-järjestelmille.

Toiminnanohjauksella tarkoitetaan kognitiivisia prosesseja, jotka liittyvät muun muassa päätöksentekoon, ongelmanratkaisuun, joustavaan ajatteluun, työmuistiin ja itsesääntelyyn. Nämä toiminnot ovat keskeisiä oppilaan tavoitteellisessa toiminnassa ja oppimisessa. Toiminnanohjaus kehittyy lapsen ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa, jossa odotukset, vaatimukset ja palaute muovaavat lapsen keinoja hallita omaa toimintaansa. (Paananen, 2019.) Negatiiviset oppimiskokemukset ja oppimisvaikeudet heikentävät usein oppilaan toiminnanohjausta ja itsetuottamusta oppijana. Näillä oppilaila voi esiintyä alisuoriutumista, vaikeuksia suunnitella tehtäviään sekä hallita oppimis- ja koetilanteiden aiheuttamaa stressiä. (Roebbers, 2017.) Varhainen tunnistaminen ja tuki ovat siten ensiarvoisen tärkeitä oppilaan koulupolun turvaamiseksi.

2. Neurokirjon oppilaiden hyvinvointi vs kuormittuneisuus

Ekosysteemisessä hyvinvointinäkökulmassa lapsen vuorovaikutus hänen lähikehitysympäristöjensä, kuten koulun ja perheen, kanssa sisällyttään yhteisöjen ja koko yhteiskunnan tukijärjestelmiin ja voimavarojen kohdentamiseen. Bronfenbrennerin bioekologinen malli yhdistää yksilön ja ympäristön tekijät koulukontekstiin (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Matsopoulos & Luthar, 2020). Tutkimusten mukaan lasten hyvinvoinnissa on havaittavissa sekä myönteisiä että kielteisiä suuntauksia. Suurin osa lapsista on tyytyväisiä elämään-

sä (Helakorpi & Kivimäki, 2021). Subjektiiivinen hyvinvointi kumpuaa sisäisestä motivaatiosta, joka puolestaan vahvistaa yksilön kokemaa hyvinvointia (Grassinger ym., 2024). Silti moni myös neurokirjon lapsi kärsii mielenterveyden ongelmista, yksinäisyydestä ja sosiaalisen median aiheuttamasta riippuvuudesta (Paakkari ym., 2021).

Oppilaiden hyvinvointia uhkaavat myös erilaiset oppimisen ja toiminnanohjauksen haasteet, jotka voivat johtaa jopa koulukielteisyyteen. Taustalla voi olla sosioekonomisia syitä tai

riittämätöntä tukea (Salo & Kajamies, 2024). Oppilas voi kokea kuormitusta eli kielteistä stressiä, mikä voi ilmetä ahdistuneisuutena fyysisinä ja psyykkisinä oireina, kuten päänsärkyinä, jännityksenä, unettomuutena, keskittymisvaikeuksina tai ärtyisyytenä (vrt. McShane ym., 2001). Oppilaiden hyvinvoinnin haasteet eivät rajoitu pelkästään kouluun. Lapsen merkittävillä aikuisilla – vanhemmilla ja opettajilla – on keskeinen rooli hyvinvoinnin uhkien tunnistamisessa ja niihin puuttumisessa. Myös aikuiset tarvitsevat tähän riittäviä voimavaroja (yksilöllisiä ja kontekstuaalisia resursseja), ja heidän oma jaksamisensa on yhtä tärkeää (Matsopoulos & Luthar, 2020; Salo, 2022).

3. Koulunkäynnin haasteet ja poissaolot neurokirjon oppilaila

Koulunkäynti vaatii neurokirjon oppilailta huomattavasti enemmän ponnisteluja kuin oppilailta il-

man näitä haasteita. He väsyvät ja saattavat luovuttaa ja häiritä sen sijaan, että osaisivat pyytää tai vastaanottaa tukea. Keskittymisen ja rauhallisuuden harjoittaminen voi jäädä vähäiseksi, vaikka ne toimisivat vastapainona kuormittumiselle (vrt. Huotilainen & Moisala, 2018). Kearney (2008) on tunnistanut neljä lapsen koulunkäynnin välttelyyn liittyvää pääasiallista funktiota: kaksi niistä liittyy tilanteiden tai ihmisten välttelyyn (autismikirjon oppilaat), ja kaksi taas houkuttelevampiin asioihin koulun ulkopuolella, kuten vapaa-ajan toimintoihin (pelaaminen ja adhd) tai vanhempien huomion hakemiseen. Niemen ym. (2022) mukaan koulunkäyntivaikeuksien taustalla nuorilla, joilla on ADHD, esiintyy muita useammin pelko/ paniikkihäiriöitä, aggressiivisuutta, vanhempien kanssa ilmeneviä ongelmia, koulukielteistä asennetta ja eroahdistusta. Maalehto ja Alanko (2023) ovat puolestaan koonneet eri tutkimuksista autismikirjon häiriön ja ADHD:n yhteyksiä koulupoissaoloihin. Heidän mukaansa erityisesti autismikirjon oppilailla on kohonnut riski sosiaaliseen syrjäytymiseen, ja merkittävät koulupoissaolot ja koulunkäynnistä kieltäytyminen lisäävät tätä riskiä. ADHD-oppilailla yhteys koulupoissaoloihin ei ollut yhtä selvä, mutta käyttäytymisongelmat nousivat merkittävimmäksi poissaoloja selittäväksi tekijäksi. Näitä voitaisiin ehkäistä varhaisella tuella sekä puuttamalla kiusaamiseen ja mielialaoireisiin (Maalehto & Alanko, 2023, 227–229).

Borgströmin (2023) tutkimuksen mukaan neuroepätyypillisten op-

pilaiden koulutilanne on haastava: 42,8 % oppilaista (N = 786) raportoi toistuvia poissaoloja. Virtasen ym. (2023) mukaan negatiivisten kouluilmapiirikokemusten lisääntyminen 6.–9.-luokkalaisilla ennusti enemmän omaehtoista koulupinnausta, mikä puolestaan heikensi entisestään oppilaiden kokemuksia koulun tukevuudesta. Kouluilmapiiri voi kuitenkin toimia suojaavana tekijänä luvattomia poissaoloja vastaan. Pelkosen ym. (2022) mukaan terveysongelmat, vanhempien heikko tuki, kiusatuksi joutuminen ja kouluilmapiirin ongelmat olivat yhteydessä poissaoloihin ja koulupinnaamiseen.

4. Neurokirjon oppilaiden yhdenvertaisuus koulussa

YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus (2006) sekä Salamancan julistus (1994) määrittelevät kaikkien lasten oikeuden käydä yleisopetuksen koulua riippumatta heidän tuen tarpeestaan. Inklusiivinen koulu tarkoittaa yhteistä, yhdenvertaista oppimisympäristöä, jossa erilaisista taustoista tulevat oppilaat voivat opiskella yhdessä erottumatta kielteisellä tavalla muista (Takala ym., 2020, 94). Opettajat kuitenkin raportoivat haasteista oikeudenmukaisuuden ja tarpeiden näkökulmasta: ”Onko mahdollista opettaa kaikkia oppilaita yhdessä siten, että kaikki saavuttavat hyvät oppimistulokset?” (Moberg ym., 2015, 78). Opettajat voivat kokea epävarmuutta omasta osaamisestaan kohdatessaan neurokirjon oppilaita ja huomioidessaan heidän yksilölli-

siä tarpeitaan (Parikka ym., 2017, 7). Koulun odotukset ja käyttäytymisnormit ovat usein ristiriidassa keskenään. Neurokirjon oppilaiden käyttäytymiseen aletaan kiinnittää enemmän huomiota vasta esi- tai alkuopetusiässä, jolloin vaaditaan pitkäjänteisempää keskittymistä ja ympäristön vaatimukset kasvavat (Young & Amarasinghe, 2010, 117). Heidän määränsä on lisääntynyt, ja tämä on merkittävä haaste niin koulujärjestelmälle kuin sosiaali- ja terveystaloukselle, sillä oppilashuollon henkilöstöresurssit ovat monin paikoin riittämättömät. Ulmanen ym. (2023) toteavat, että oppilaiden kokemukset tuesta alkavat eriytyä jo alakoulussa, erityisesti opettajan tuen osalta. Tuen puuttuminen heikentää opiskelumotivaatiota. Myönteiset kokemukset opettajista, muista aikuisista ja vertaisista rakentuvat puolestaan varhain koulupolun aikana (Ulmanen ym., 2023, 52–53). Tärkeintä olisi reagoida nopeasti kielteisiin muutoksiin ja kehittää yksilöllisiä keinoja, joilla tukea ja lisätä oppilaiden hyvinvointia. Salmela-Aro ym. (2021) pohtivat myös, onko mahdollista pysäyttää kehitys, jossa osa lapsista menestyy yhä paremmin ja osa voi entistä huonommin.

5. Neurokirjon oppilaiden tukeminen koulussa

Pitkäjänteinen työskentely, itsenäinen ajattelu ja käsin kirjoittaminen ovat yhä useammalle oppilaalle haastavia (vrt. Krokfors ym., 2002; Moisala, 2017). Alakoulussa vain 1–2,7 % oppilaista koki vaikeuksia lukemis-

sa, kirjoittamisessa tai laskemisessa, kun taas yläkoulussa osuus oli jo 18–33,4 % (SHS 2023). Tuen tarve kasvaa siis iän myötä ja sen aloittaminen jo alkukasvatuksessa on tärkeää. Vuonna 2010 käyttöön otettiin kolmiportainen tukijärjestelmä, jossa oppilaan saamaa tukea voidaan tarvittaessa lisäillä asteittain. Oppilas siirtyi ensin yleisestä tuesta tehostettuun tukeen ja tarvittaessa edelleen erityiseen tukeen. Järjestetty tuki kirjataan oppilaan henkilökohtaiseen oppimissuunnitelmaan (Takala ym., 2020, 15). Vuonna 2025 on siirrytty uuteen tuen muotoon, jossa oppilas voi saada ryhmä- tai oppilaskohtaista tukea. Koulunsa aloittava, mahdollisesti jo neurokirjon diagnoosin saanut, oppilas on uusien tilanteiden edessä. Opettajan riittävä tietämys neurokirjoista ja hyvä yhteistyö erityisopettajan kanssa ovat merkittäviä lapsen oppimisen ja ryhmäytymisen kannalta. Monialainen yhteistyö (muun muassa esiopetukseen) sekä riittävät resurssit pitää huomioida koulun taholta ajoissa. Luokanopettajan rinnalle tarvitaan usein koulunkäyntiohjaajan, erityisopettajan, resurssiopettajan tai neuropsykiatrisen valmentajan tukea. Oppilas tarvitsee usein tiivistä ohjausta ja valvontaa työskentelyn aloittamiseen, ylläpitämiseen, toimimiseen ryhmässä, jossa ohjaajalla on suuri merkitys.

Mahdolliset oppimisvaikeudet ja S2-tausta sekä suomen kielen taso kannattaa selvittää koulupolun alussa yhdessä erityisopettajan ja S2-opettajan kanssa. Neurokirjon liitännäishäiriöiden (ks 1. luku) seuranta on tärkeää, ja tarvittaessa oppilas ja hänen perheensä tulee ohjata

kouluterveydenhuollon, psykiatrian, perheneuvolan, toimintaterapian tai neuropsykiatrisen valmennuksen piiriin. Säännöllinen yhteydenpito kotiin ja opiskeluhoitoryhmän kokoaminen jo varhaisessa vaiheessa auttaa ennaltaehkäisemään haasteiden kärjistymistä ja tukee oppilaan itsetuntoa.

Hyvät käytänteet ja luokan ilmapiiri

Peruskoulun opettajana ja vanhempana lähes 25 vuotta toimineena, ratkaisukeskeisen neuropsykologisen valmentajakoulutuksen käyneenä, tutkijana sekä lähihoitajan työtä erityislasten parissa tehneenä ajattelen, että luokassa tulee olla selkeä päiväjärjestys, näkyvät yhdessä pohditut luokan säännöt myönteisessä muodossa sekä tavaroille ja toiminoille määriteltyt paikat. Opettajan on hyvä olla lempeän jämäkkä ts. antaa turvaa, lohtua ja ymmärrystä kysellen, kuunnellen ja keskustellen, mutta rajoittaa / käskää selkeästi ja vaatia myös asioita loppuun asti. Joskus on hyvä valita ns taistelunsa eli välttää väittelyä ja reagoimista ja vaan olla hiljaa sekä joustaa tilanteissa, joissa ollaan jumitilanteissa. Etenkin nuorempia neurokirjon oppilaita auttavat selkeät rutiinit: päivän aloitus ja lopetus yhteisesti, lukujärjestys näkyvillä, ruoka ym lorut, muistilistat, kehotukset mitä puetaan päälle välitunnille ja koska käydään wc:ssä, kuvatuot arjen toimintoihin (esimerkiksi ensin - sitten ohjeet, läksykirjat reppuun). Monilla neurokirjon oppilailla on vahva oikeudenmukaisuuden tunne, jolloin

sääntöjen johdonmukainen noudattaminen ja selkeä lyhyt viestintä ovat erityisen tärkeitä. Ko oppilaat saattavat usein tulkita asioita kirjaimellisesti ja ymmärtää siten asioita väärin. Oppilas saattaa itsekin tiedostaa erilaisuuttaan koulussa vertaillessaan itseään muihin, mikä voi vaikuttaa itsetuntoon ja sosiaalisiin suhteisiin. Oppilaiden välille tulee riitoja ja väärinymmärryksiä etenkin vapaissa tilanteissa. Kaveritaitojen harjoittelu sekä kuraattorin tai psykologin tuki voivat olla merkittäviä. Opettaja voi vahvistaa vuorovaikutustaitoja keskustelujen, sosiaalisten tarinoiden ja strukturoitujen harjoitusten, kuten määrättyjen / arvotun parien, parivälkän tai pienryhmätöiminnan avulla. Näissä voidaan harjoitella myös leikkien ja pelien sääntöjä sekä yhteistoimintaa sekä tilanteiden selvittelyä.

Haastavissa tilanteissa, joissa oppilas ärsyyntyy tai ylireagoi, on aikuisten pysyttävä rauhallisena ja huolehditava kaikkien turvallisuudesta. Mapa-koulutuksen ohjein oppilasta voi yrittää ohjata (takana seisten ja lapaluun kohdalta ohjaten) siirtymään omaan rauhoittavaan hämäänsä tilaan (varustettu sopivin välinein / maisemakuva) ja antaa mahdollisuus palautua takaisin ryhmään oppilaalle sopivalla tavalla. Tilanteen jälkeen keskustellaan ja mietitään, mikä voisi auttaa ensi kerralla itsesäätelyssä esim. etukäteen harjoittelut rauhoittavat hengitysharjoitukset / mindfulness, mukavat mielikuvat, stressilelu, painotyyny, kuulokkeet, sermi, huumori, laskeminen, juominen, siirtyminen eri tilaan, kun huomaa ärsyyntyvänsä. Oppilas saattaa hyötyä

tasaisesta vakaasta kosketuksesta. Kiinnipitoa

tai tehtävään pakottamista kannattaa välttää. Joskus voi olla tilanne, ettei oppilas rauhoitu tai palaa ryhmään, ja silloin on hyvä olla yhteydessä kotiin oppilaan kotiuttamiseksi loppupäiväksi. Positiivinen, rehellinen ja kannustava palaute, osaamisen ja pienenkin kehityksen huomaaminen on erityisen tärkeää. Peukun näyttäminen ja hymy toimivat hyvin. Palkki- ja järjestelmät, kuten yhteiset tavoitteet (esimerkiksi ”kalat mereen”, ”makaronit lasipurkkiin”, legopalikka yhteiseen rakennelmaan, pallonheitto koriin tehtävän jälkeen ja omalle ryhmälle merkki korista – onnistuneesta tavoitteesta oppilaiden toivetuksi) ja henkilökohtaiset palkkiot (vihkoon leimat selityksineen yhden pienen tavoitteen saavuttamiseksi kerrallaan - sovittu palkkio tai yhdessä tekeminen kotona, hahmo liikkuu peliradalla, helminauha tai kuvasarja - helmi liikkuu tai rasti yli työskentelyn etenemiseksi), tukevat motivaatiota, työrauhaa ja yhteisöllisyyttä. Harjoitellaan itsearviointia ja sitä, että saa epäonnistua.

Vireystilan ylläpitäminen ja motivointi

Oppilaan sopivalla vireystilalla on merkitystä hänen keskittymiseensä ja työskentelyn sujuvuuteensa luokassa. Jos oppilas on alivireystilassa, hän tarvitsee luvan liikkua tai pestä kasvot kylmällä vedellä (mahdollisesti syödä välipalan) ja tehdä jotain mieluista. Jos hän on ylivireystilassa, voi oppilas juoda kylmää vettä tai

venytellä (kiertoliike tai eteentaivutus), vähentää ärsykeitä, rentoutua ja tehdä hengitysharjoituksia (pidempi uloshengitys) tai silittää pehmoa. Luokassa on tärkeää provosoivien tilanteiden ennakointi (melu, kiire, tunnin huono valmistelu, siirtymien heikko organisointi, yllätykset päivän ohjelmassa), tiedottaminen etukäteen ja siten stressin vähentäminen. Oppilaat hyötyvät tavoitteiden pilkkomisesta, selkeistä suullisista ja kirjallisista vaiheittaisista ohjeista. Kuvien ja kaavioiden (visuaaliset ja auditiiviset esitykset) käyttö ja opettajan tai oppilaan piirtäminen voivat auttaa ymmärtämään ohjeita ja keskittymään myös kuunteluun paremmin. Ajastimen käyttö luokassa tai itsenäisesti auttavat ajanhallinnassa. Tukivälineet kuten aktivointityyny – ja tavarat (stressipallo/sinitarra), kuulokkeet, sermit, kuminauhat ja painotyyny voivat auttaa keskittymistä. Joillekin kuulokkeista kuunneltava rauhallinen musiikki tai taustakohina tai digilaitteen tehtävä / peli innostavat ja tukevat työskentelyä.

Istumapaikan valinnassakin on hyvä huomioida yksilölliset kuulo/haju/tunto yliherkkyydet ja oppimistyyli (monikanavainen tyyli). Parhaiten ko oppilaille sopivat harvemmin vaihtuvat

erilliset kiinteät paikat luokan edessä tai takana reunoilla vieruskaverit huomioiden. Sopivaa valaistusta ja ympäristön virikkeellisuutta ja selkeyttä on mietittävä myös. Neurokirjon oppilaan jonopaikkaa voi ennakoida ensimmäiseksi tai viimeiseksi sijoittaen ja jälleen vieruskaverit pohtien. Oppitunnit kannattaa

rakentaa vaihteleviksi 10 minuutin jaksoiksi oppilaita osallistaen mm. keskusteluilla, paritehtävillä ja peleillä. Tauottaminen on tärkeää ja työskentelyasentojen vaihtelu on suotavaa; välillä seisotaan, istutaan lattialla, käydään itse tarkistamassa tehtävä tai hakemassa väline. Tunnilta voidaan pitää taukojumppa tai leikkiä hetki. Joissakin tapauksissa oppilas hyötyy erillisestä tilasta, pilkotuista kokeista tai mahdollisuudesta suorittaa koe suullisesti. Ennakkotieto kokeista, tukiopetus, muistitekniikoiden ja opiskelustrategioiden opettaminen ja harjoittelu mahdollistavat onnistumiset.

6. Johtopäätökset

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on keskeistä neurokirjon oppilaiden tukemisessa. Huoltajat ja etenkin oppilas ovat elämänsä asiantuntijoita, joten heitä on aidosti kuunneltava. Opiskeluhoitoryhmän kokoaminen ajoissa tukee varhaista puuttumista ja auttaa vahvistamaan oppilaan oppimista ja itsetuntoa. Joillekin neurokirjon oppilaille myös lääkitys on hyödyllinen osa kokonaiskuntoutusta. Soten (2023) ja tuen uudistuksen (2025) myötä prosessit vievät aikaa, ja vanhemmat voivat olla eri mieltä tuen tarpeesta, koska haasteet eivät aina näy samalla tavalla kotona.

Neurokirjon häiriöt eivät ole tilapäisiä, ja jo varhaiskasvatuksessa ilmenevät viitteet jatkuvat usein kouluiässä (Young & Amarasinghe, 2010). Lasten ja vanhempien vertaisryhmät ja jaksamisen tukeminen auttavat perheitä. Avoin ja pitkäjänteinen yhteistyö neuvolan, päivähoi-

don, koulun, kodin ja terveydenhuollon välillä tuottaa parhaat tulokset.

Koulujärjestelmän on tarjottava joustavia ratkaisuja neurokirjon oppilaiden tukemiseksi. Inklusion tavoitteet ovat arvokkaita, mutta riskiryhmissä oleville oppijoille on turvattava ympäristö, joka vastaa heidän yksilöllisiin kognitiivisiin, sosiaalisiin ja emotionaalisiin tarpeisiinsa. Tuen tarvetta on arvioitava säännöllisesti ja yksilöllisesti (Takala, 2020).

Erityisen tärkeää on, että kaikilla oppilaan kanssa työskentelevillä aikuisilla – opettajilla, rehtoreilla, ohjaajilla ja vanhemmilla – on riittävästi tietoa neurokirjon erityispiirteistä. Väärinymmärrykset tai tiedon puute voivat johtaa leimaamiseen, puutteelliseen tai virheelliseen ohjaukseen.

Yhtä tärkeää kuin haasteiden tunnistaminen on vahvuuksien huomioiminen. Neurokirjon oppilailla on usein poikkeuksellisen syvällistä kiinnostusta ja tietämystä tiettyihin aiheisiin, ylikeskittymistä ja paineensieto- ja riskinottokykyä, tarkkaa havainnointikykyä, luovuutta, mielikuvitusta, omaperäisiä useita ideoita, visuaalisia, ilmaisullisia, matemaattisia ja kielellisiä lahjoja sekä rohkeutta, energiaa ja vahvaa oikeudentajua. Oppilaiden vahvuudet kannattaa tuoda esille ja käyttää luonteenpiirteiden uudelleen määrittelyä apuna – ilon kautta onnistumisiin. Positiivinen pedagogiikka ja ratkaisukeskeisyys hyödyttävät neurokirjon oppilaita. Harjoitellaan kehumista, kannustamista, kohteliaisuutta ja kiitollisuutta. Uskotaan tulevaan ja

tehdään parhaamme. Vahvuuksien hyödyntäminen opetuksessa (apuo-
pettajana toimiminen) ja oppilaiden
onnistumisten huomaaminen, töiden
esille laitto parantavat oppilaan mo-
tivaatiota, toimijuutta ja itsetuntoa.

Näin neurokirjon oppilas saa mah-
dollisuuden kasvaa, oppia ja kukois-
taa omista lähtökohdistaan – ja sa-
malla rikastuttaa koko koulu yhteisöä
omalla ainutlaatuisuudellaan.

Lähteet

Autismiliitto. (n.d.). Erilaista autismia: neuropsykiatriset häiriöt. <https://autismiliitto.fi/autismi/erilaista-autismia/neuropsykiatriset-hairiot/>

Borgström, A. 2023. School non-attendance in students with neurodevelopmental challenges. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteellinen tiedekunta. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-202307043490> <http://hdl.handle.net/10138/562908>

Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. 2006. The bioecological model of human development. In Lerner, R.M., In Lerner, R.M., Damon, W. (eds). Handbook of child psychology: Theoretical models of human development. John Wiley & Sons Inc pp. 793-828. 10.1002/9780470147658.chpsy0114

Grassinger, R., Landberg, M., Määttä, S., Vasalampi, K., & Bieg, S. (2024). The interplay of intrinsic motivation and well-being at school. Motivation and Emotion, Early online. <https://doi.org/10.1007/s11031-024-10057-2>

Helakorpi, S. & Kivimäki, H. (2021). Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2021: Iso osa lapsista ja nuorista on tyytyväisiä elämäänsä – yksinäisyyden tunne on yleistynyt. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, Tilastoraportti 30/2021. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021091446139>

Huotilainen, M. & Moisala, M. 2018. Keskittymiskyvyn elvytysopas. Tuuma-Kustannus.

Jäntti, M., & Savinainen, H. (2018). Neurokirjon erityispiirteet oppimisessa. Teoksessa H. Savinainen (toim.), Oppimisen ja tarkkaavuuden haasteet koulussa (s. 264–266). Jyväskylä: PS-kustannus.

Joelsson, P., et al. (2016). Gender differences in ADHD and comorbidities. Child Neuropsychology, 22(5), 578–589.

Kearney, C. A. & Silverman, W. K. 1993. Measuring the function of school refusal behavior: The School Refusal Scale. Journal of Clinical Child Psychology, 22, (1): 85-86. Doi: 10.1207/s15374424jccp2201_9.

Kearney, C. A. 2008. An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. Educ.Psychol.Rev. 20:257. doi: 10.1007/s10648-008-9078-3

Krokfors, L. & Wäre-von Hedenberg, M., 2002. Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus. Saloranta, O. (toim.) Helsinki: Opetus-

hallitus.

Lörinc, M., et al. (2020). Educational inequalities and early school leaving. *European Journal of Education*, 55(3), 340–356.

Maalehto, T., & Alanko, A. (2023). Autismikirjon ja ADHD-oppilaiden koulupoissaolot. *Kasvatus*, 54(3), 227–229.

Matsopoulos, A. & Luthar, S.S. 2020. Parents, caregivers, and educators: The forgotten stakeholders in the discussion of resilience- an international perspective. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8 (2), pp. 75-77. 10.1080/21683603.2020.1734126

McShane, G. Walter, G. & Rey, J. M. 2001. Characteristics of adolescents with school refusal. *Austr. N. Zeal. J. Psychiatry* 35, 822-826. doi: 10.1046/j.1440-1614.2001.00955.

Mattila, M.-L. (2014). Autism spectrum disorders: An epidemiological and clinical study. Oulu: University of Oulu.

Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (2015). *Erityispedagogiikan perusteet* (3. uud. p.). PS-kustannus.

Moisala, M. 2017. Brain activations related to attention and working memory and their association with technology-mediated activities. University of Helsinki. Faculty of Psychology.

Niemi, S., Lagerström, M. & Alanko, K. 2022. School attendance problems in adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. In *Frontiers in Psychology*, Sec. Educational Psychology 13, doi.org/ 10.3389/ fpsyg. 2022.1017619

Opetushallitus (2025). <https://www.oph.fi/fi/oppimisen-tuen-uudistus>

Paakkari, L., Tynjälä, J., Lahti, H., ym. (2021). Problematic social media use and health among adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18(4), 1885.

Paananen, H. (2019). *Toiminnanohjauksen kehitys lapsuudessa*. Helsinki: Opetushallitus.

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N & Puustjärvi, A (2017) *Vaikeudesta voimaksi – neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa*. Finn Lectura.

Pelkonen, J., Kiuru, N. & Virtanen, T. 2022. Miksi yläkoululainen on poissa koulusta? Integroiva kirjallisuuskatsaus koulupoissaolotyyppisiin liittyvistä yksilö- ja ympäristötekijöistä. *Kasvatus* 53(3), 287-303.

Ratkaisukeskeinen neuropsykiatrinen valmennus (Kurssi 13) Helsingin Psykoterapeuttinen instituutti (8.2.-30.11.2025)

Roebers, C. (2017). Executive function and metacognition in young children. *Frontiers in Psychology*, 8, 875.

Salo, A.-E. 2022. The Dynamic Layers of socially embedded vulnerability in preadolescence: How can support meet needs in family and school contexts? *Annales Universitatis Turkuensis B* 603. University of Turku. Painosalama. Doctoral dissertation. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-9114-3>

Salo, K., & Kajamies, A. (2024). Oppimisen tason lasku ja sosioekonominen tausta. *Kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 36(1), 44–59.

Salmela-Aro, K., et al. (2021). Well-being and inequality in Finnish schools. *Learning and Instruction*, 74, 101442. on *Adolescence* 31(3), 796–807.

<https://stm.fi/soteuudistus>

School Health Survey. Kouluterveys-kyselyn raportit. 2023. THL. <https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk2>

Takala, M. (2020). Inclusion in Finnish schools: Is it working? *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 145–160.

THL. (2024). Lasten ADHD-diagnoosit Suomessa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

Ulmanen, S. Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2023. Alakoulun oppilaiden sosiaalisen tuen profiilien kehitys ja yhteys opiskeluhuvinvointiin ja koulumenestykseen. *Psykologia* 58, 1, s. 40-66.

Virtanen, T. & Pelkonen, J. (2023). Koulukieltäytyminen ja mielenterveys. *Psykologia*, 58(4), 212–220.

Virtanen, T. Pelkonen, J. (2023). Poissa porukasta: vahvista kouluun kiinnittymistä ja puutu poissaoloihin. PS-kustannus.

Virtanen, T., Pelkonen, J., Kiuru, N. 2023. Reciprocal Relationships Between Perceived Supportive School Climate and Self-reported Truancy: A Longitudinal Study from Grade 6 to Grade 9 *Scandinavian Journal of Educational Research* 67 (4): 521-535.

Young, S., & Amarasinghe, J. (2010). Practitioner review: Nonpharmacological treatments for ADHD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(11), 1168–1180.

19. Koulun ja kodin yhteistyö alkuopetuksessa

Sari Isokytö-Sinjoi

Alkuopetus lapsen koulupolun perustana: sujuva siirtymä esiopetuksesta kouluun

Esiopetuksesta alkuopetukseen siirtyminen on lapsen koulupolulla merkittävä nivelvaihe, jossa lapsi siirtyy varhaiskasvatuksen pedagogisesta toimintaympäristöstä perusopetuksen rakenteisiin. Alkuopetuksen tehtävänä on rakentaa tätä siirtymää lapselle turvallisesti, johdonmukaiseksi ja kehitystä tukevaksi kokonaisuudeksi. Esiopetuksessa omaksutut oppimisvalmiudet, sosiaaliset taidot ja myönteiset kokemukset oppimisesta muodostavat pohjan, jolle alkuopetuksessa rakennetaan systemaattisemmin oppimisen ja koulunkäynnin taitoja.

Alkuopetus on lapsen koulupolun kannalta keskeinen ja herkkä vaihe, jossa luodaan perustaa oppimiselle, koulumotivaatiolle ja myönteiselle minäkuvalle oppijana. Siirtyminen esiopetuksesta perusopetukseen merkitsee lapselle uusia rakenteita, vastuita ja sosiaalisia tilanteita, mutta samalla myös mahdollisuuksia kasvaa koululaisena omaan tahtiin. Muutos koskettaa läheisesti myös huoltajia, joiden rooli lapsen koulunkäynnin tukijoina ja arjen ennakoitavuuden vahvistajina korostuu. Näissä muutoksissa kodin ja koulun välinen yhteistyö nousee keskeiseen asemaan. Yhteistyö ei rajoitu ainoastaan tiedonvälitykseen, vaan se rakentuu

luottamukselle, vuorovaikutukselle ja yhteiselle vastuulle lapsen kasvusta ja oppimisesta (Opetushallitus, 2014).

Perusopetuksen arvopohjassa painottuvat oppilaan hyvinvointi, osallisuus ja yksilöllisten tarpeiden huomioiminen. Näiden tavoitteiden saavuttaminen edellyttää koulun ja kodin välistä kasvatuskumppanuutta, jossa huoltajat nähdään aktiivisina ja tasavertaisina toimijoina lapsen koulunkäynnissä (Opetushallitus, 2014). Alkuopetuksessa lapsi tarvitsee vielä vahvaa aikuisten tukea sekä johdonmukaisuutta arjen rakenteissa ja odotuksissa. Kun koti ja koulu jakavat yhteisiä kasvatuksellisia periaatteita ja pitävät säännöllisesti yhteyttä, lapselle muodostuu eheä, turvallinen ja ennakoitava oppimisympäristö, joka tukee sujuvaa koulun aloitusta ja oppimisen jatkuvuutta.

Yhteistyön merkitys oppimiselle ja hyvinvoinnille

Kodin ja koulun yhteistyö tukee lapsen oppimista monin tavoin. Huoltajat saavat koulun kautta tietoa opetuksen tavoitteista, sisällöistä ja arvioinnista, mikä mahdollistaa lapsen koulunkäynnin tukemisen myös kotona. Tämä on erityisen merkityksellistä alkuopetuksessa, jossa keskeiset perustaidot, kuten lukeminen, kirjoittaminen ja matematiikan perusvalmiudet, kehittyvät osin ko-

din ja koulun yhteistyön kautta. Kun huoltajat ymmärtävät opetuksen tavoitteet ja arvioinnin periaatteet, he voivat tukea lasta realistisesti ja kannustavasti ilman liiallista suorituspainetta.

Opettajat puolestaan saavat huoltajilta arvokasta tietoa lapsen taustasta, temperamentista, vahvuuksista ja mahdollisista oppimiseen liittyvistä haasteista. Tämä tieto tukee opetuksen suunnittelua, eriyttämistä ja varhaisen tuen toteuttamista (Ahtola, 2016). Varhainen havainnointi ja tiivis yhteistyö huoltajien kanssa mahdollistavat sen, että lapsi saa tukea jo ennen kuin vaikeudet ehtivät kasautua tai vaikuttaa kielteisesti lapsen minäkuvaan oppijana.

Yhteistyö tukee myös lapsen sosio-emotionaalista kehitystä. Alkuopetuksessa lapsi harjoittelee sosiaalisia taitoja, tunteiden säätelyä ja ryhmässä toimimista. Kodin ja koulun välisen yhteistyön avulla voidaan jakaa tietoa lapsen hyvinvoinnista ja sosiaalisesta toiminnasta eri ympäristöissä. Kun koti ja koulu välittävät lapselle johdonmukaisia viestejä vuorovaikutuksesta, sääntöjen noudattamisesta ja toisten huomioimisesta, lapsen kokonaisvaltainen kehitys vahvistuu (Määttä & Uusiautti, 2012).

Viestintä ja luottamuksen rakentuminen

Avoin ja oikea-aikainen viestintä on keskeinen osa kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Alkuopetuksessa huoltajat kaipaavat usein konkreettista ja säännöllistä tietoa lapsen koulupäivän sujumisesta, oppimisen

etenemisestä ja sosiaalisista suhteista. Selkeä viestintä tukee yhteisten toimintatapojen muodostumista ja ehkäisee väärinkäsityksiä. Samalla se vahvistaa huoltajien luottamusta koulun toimintaan ja opettajan ammattitaitoon.

Digitaalisten viestintävälineiden käyttö on lisännyt yhteistyön mahdollisuuksia ja joustavuutta. Opettajan vastuulla on kuitenkin viestinnän selkeys, eettisyys ja rajojen asettaminen, jotta yhteistyö pysyy hallittuna ja molempia osapuolia kunnioittavana (Koskela & Kuuranne, 2020).

Yhteistyö arvioinnin, palautteen ja osallisuuden tukena

Kodin ja koulun yhteistyö kietoutuu alkuopetuksessa tiiviisti myös oppimisen arviointiin. Arvioinnin tehtävänä ei ole ainoastaan mitata oppimisen tasoa, vaan ennen kaikkea ohjata ja tukea oppimisprosessia. Alkuopetuksessa arviointi on luonteeltaan pääosin sanallista, kannustavaa ja kehitystä seuraavaa. Yhteistyön avulla huoltajat saavat kokonaiskuvan arvioinnin tavoitteista ja periaatteista sekä siitä, miten oppilaan edistymistä seurataan koulussa (Opetushallitus, 2014).

Kun arviointia koskeva viestintä on avointa ja selkeää, huoltajat pystyvät tukemaan lasta realistisesti ja rakentavasti. Yhteinen ymmärrys ehkäisee väärinkäsityksiä ja vähentää tarpeetonta huolta lapsen suorituksista. Alkuopetuksessa on erityisen tärkeää, että arviointi nähdään lapsen kasvua tukevana prosessina eikä vertailuna muihin.

Yhteistyö liittyy läheisesti myös palautteeseen. Alkuopetuksessa lapsi opettelee vasta palautteen vastaanottamista ja tulkintaa, ja huoltajien rooli palautteen välittäjinä ja sanoittajina on keskeinen. Kun koti ja koulu viestivät samansuuntaisesti ja kannustavasti, lapsi saa johdonmukaisia viestejä yrittämisen, kehittymisen ja oppimisen merkityksestä (Määttä & Uusiautti, 2012).

Oppilaan osallisuus on tärkeä osa yhteistyötä. Alkuopetuksessa lapsen osallisuus voi ilmetä esimerkiksi omien tavoitteiden pohtimisena ja oppimisen arviointiin osallistumisena ikätason mukaisesti. Kun lapsi saa mahdollisuuden kertoa omista kokemuksistaan koulussa, hänen toimijuutensa ja sitoutumisensa oppimiseen vahvistuvat (Opetushallitus, 2014).

Yhteistyön käytännöt ja opettajan rooli

Kodin ja koulun yhteistyö ilmenee alkuopetuksessa monenlaisina käytäntöinä. Päivittäinen viestintä, vanhempainillat, arviointi- ja kasvatuskeskustelut sekä yhteiset tapahtumat tarjoavat mahdollisuuksia vuorovaikutukseen ja luottamuksen rakentumiseen. Erityisesti toiminnalliset ja osallistavat vanhempainillat tukevat huoltajien ymmärrystä opetuksen tavoitteista ja lapsen oppimisympäristöstä. Yhteiset tapahtumat puolestaan vahvistavat kouluyhteisön yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta (Määttä & Uusiautti, 2012).

Opettajalla on keskeinen rooli kodin

ja koulun yhteistyön rakentajana ja ylläpitäjänä. Opettajan vuorovaikutustaidot, sensitiivisyys ja arvostava asenne vaikuttavat merkittävästi yhteistyön laatuun. Alkuopetuksessa opettajan tehtävänä on luoda ilma-piiri, jossa huoltajat uskaltavat olla yhteydessä ja tuoda esiin näkemyksiään lapsen koulunkäynnistä. Perheiden moninaisuuden huomioiminen edellyttää opettajalta kulttuurista sensitiivisyyttä ja joustavuutta yhteistyön muodoissa (Koskela & Kuuranne, 2020).

Haasteet ja yhteistyön kehittäminen

Kodin ja koulun yhteistyöhön liittyy myös haasteita. Perheiden erilaiset resurssit, elämäntilanteet ja kasvatukselliset näkemykset voivat vaikuttaa yhteistyön toteutumiseen. Lisäksi digitaalisen viestinnän lisääntyminen voi johtaa väärintulkintoihin, ellei viestintä ole riittävän harkittua. Näihin haasteisiin vastaaminen edellyttää avointa keskustelua, yhteisiä toimintalinjauksia sekä koulun tarjoamaa rakenteellista tukea opettajille (Opetushallitus, 2014).

Yhteistyön kehittäminen on jatkuva ja tavoitteellinen prosessi. Alkuopetuksessa yhteistyön systemaattinen tarkastelu tukee sekä yksittäisen oppilaan hyvinvointia että koko kouluyhteisön toimivuutta. Muuttuva yhteiskunnallinen konteksti edellyttää joustavuutta yhteistyön muodoissa ja perheiden yksilöllistä kohtaamista. Kun yhteistyö koetaan saavutettavaksi ja merkitykselliseksi, se tukee koulun ja kodin yhteistä kasvatusteh-

tävää (Koskela & Kuuranne, 2020).

Yhteenveto

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on alkuopetuksessa moniulotteinen ja dynaaminen prosessi, joka vaikuttaa merkittävästi lapsen oppimiseen, hyvinvointiin ja koulusuhteen

rakentumiseen. Yhteistyö perustuu luottamukseen, avoimeen vuorovaikutukseen ja yhteiseen vastuuseen lapsen kasvusta. Kun kodin ja koulun välinen yhteistyö on tavoitteellista, sensitiivistä ja johdonmukaista, se luo vahvan perustan lapsen myönteiselle koulupolulle.



Lähteet

Ahtola, A. (2016). Kodin ja koulun yhteistyö oppilaan tukena. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen koulussa* (s. 203–220). PS-kustannus.

Koskela, T., & Kuuranne, A. (2020). Kodin ja koulun yhteistyö perusopetuksessa. Teoksessa E. Ahtola (toim.), *Kasvun ja oppimisen tukeminen koulussa* (s. 145–162). PS-kustannus.

Määttä, K., & Uusiautti, S. (2012). *Rakastava, kannustava ja arvostava kasvatus*. Lapin yliopistokustannus.

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. <https://www.oph.fi>

20. Vanhempien näkökulma lapsen aloittaessa koulunkäyntiään

Annina Rautalahti

Ajatuksia koulun aloituksesta

Neljän lapsen äitinä olen saanut seurata läheltä jo kolmen lapseni koulutien alkua. Jokainen alku on ollut erilainen. Lasten temperamentti, kiinnostuksen kohteet ja tapa suhtautua oppimiseen ovat tehneet jokaisesta koulun aloituksesta omanlaisensa.

Esikoisemme aloitti esikoulunsa poikkeuksellisessa ympäristössä. Asuimme tuolloin Utön saarella, Suomen eteläisimmällä asutulla saarella. Pieni, kahdentoista oppilaan kyläkoulu tuntui lähes satumaiselta. Yhteisö oli tiivis, arki rauhallista ja koulumatka lyhyt. Koulun aloitus tuntui lähes satumaiselta – kuin jatkumolta niille Saariston Lapset -jaksoille, joita olimme katsoneet ennen muuttoaamme saarelle.

Vuotta myöhemmin muutimme takaisin mantereelle, tai ”Suomeen”, kuten utöläiset sanoivat. Edessä oli suuri muutos: ekaluokka yhdessä Suomen suurimmista kaupungeista, 300 oppilaan alakoulussa. Lapsellemme muutos oli ennen kaikkea mahdollisuus. Hän odotti kesäloman päättymistä innolla. Esikoulun myönteiset kokemukset kulkivat mukana turvallisena pohjana, ja niiden varassa koulutaival alkoi iloisesti. Me vanhemmatkin saimme heittäytyä tuohon iloon. Pikkuhiljaa kirjaimet ja numerot tulivat tutuiksi. Ensimmäisen luokan suuret virstanpylväät,

lukemaan ja laskemaan oppiminen, toteutuivat. Samalla syntyivät uudet ystävyssuhteet ja kokemus siitä, että koulussa on hyvä olla.

Toisen lapsemme koulun alkuun liittyi aivan toisenlainen tarina. Koronapandemian keväänä 2020 koulut sulkeutuivat, ja esikoisemme opiskeli ensimmäistä luokkaansa etänä kotona. Silloin viisivuotias pikkuveli seurasi vierestä isoveljensä työskentelyä. Erityisesti matematiikan kirja kiehtoi häntä. Hän pyysi saada samat tehtävät ja pian hän istui ylpeänä koululaisen vieressä tekemässä omia monisteitaan. Kiinnostus laajeni aapiseen ja kirjaimiin. Yhtenä aamuna hän kirjoitti ensimmäisen sanansa: ”Lohikäärme”. Oppimisen into kasvoi nopeasti niin vahvaksi, että hän siirtyi koulun penkille jo vuotta etuajassa.

Kolmannen lapsemme koulun alku oli jälleen erilainen. Hän on luonteeltaan leikkijä, jonka mielikuvitus muuttaa arjen esineet tarinoiksi. Hän ei kokenut kiirettä kouluun. Esikoulussa hän viihtyi, mutta päivän kohokohta oli aina leikki. Ekaluokan lähestyessä hän pohti huolestuneena, oppisiko varmasti lukemaan ja kirjoittamaan. Alkuun koulupäivät sujuivat innolla, mutta pian hän kysyi, miksi leikkiin ei ole enemmän aikaa. Syksyn edetessä kirjaimet avasivat kuitenkin uuden maailman. Lukeminen toi mukanaan satujen rikkauden, vaikka leikki säilyi yhä hänen tärkeimpänä tapanaan jä-

sentää maailmaa.

Näiden kokemusten kautta olen ymmärtänyt, kuinka erilaisia koulun alut voivat olla, jopa saman perheen sisällä. Jokainen lapsi lähtee koulutiellemme omista lähtökohdistaan, omine vahvuuksineen ja kysymyksineen.

Suomalainen peruskoulu on ollut osa omaa elämääni myös vanhempieni ja isovanhempieni työn kautta. Koulusta on puhuttu meillä aina arvostavasti. Mahdollisuus koulunkäyntiin ei ole kaikkialla maailmassa itsestäänselvyys. Suomessa se on kuitenkin ollut osa yhteistä sivistysperintöämme sukupolvien ajan. Olen usein pysähtynyt kiitollisena pohtimaan suomalaista koulujärjestelmää. Monissa maissa koulunkäynti voi estyä taloudellisten syiden, korruption, sukupuolen, etnisen taustan tai uskonnon vuoksi. Suomessa saamme luottaa koulutettuihin opettajiin,

laadukkaaseen opetukseen ja perussivistykseen, joka kantaa pitkälle elämään.

Erityisen merkitykselliseksi olen kokenut kodin ja koulun välisen yhteistyön. On turvallista tietää, että lapsen kasvua ja oppimista tuetaan yhdessä, avoimessa vuorovaikutuksessa ja keskinäisessä kunnioituksessa. Kun koti ja koulu kulkevat samaan suuntaan, lapsi saa vahvan perustan.

Koulutie ei ole vain oppiaineiden suorittamista. Se on keskeinen osa ihmiseksi kasvamista ja samalla osa yhteiskunnan tulevaisuuden rakentamista.

Nyt odotan mielenkiinnolla ja kiitollisuudella kuopuksemme tulevaa koulun aloitusta. Tiedän jo, että sekin tulee olemaan omanlaisensa, ja opettava meille kaikille.



21. Lintukodosta Rysään: eskarista kouluun Humppilan joustavalla opinpolulla

Serja Turunen, Jukka Jännetyinen, Marja-Liisa Keski-Rauska, Anu Lyytinen, Katja Ojala, Kaija Romppainen, Emilia Virtanen ja Jarmo Kinon

Hankkeen taustaa

Tutkimushankkeemme johtaja Jarmo ”Japi” Kinon oli syksyllä 2023 yhteydessä Humppilan sivistys- ja hyvinvointijohtaja Anssi Lepistöön. Yhteydenoton motiivina oli Tilastokeskuksen julkaisema kunnittainen väestöennuste, jonka mukaan Humppilan kunnan väestömäärä vähenee voimakkaasti monen muun pienen maalaiskunnan tavoin. Japissa heräsi huoli synnyinkuntansa puolesta, ja kävi ilmi, että huolta kannettiin Humppilassakin: Miten tilanne heijastuu lähitulevaisuudessa lähipalveluna tuotettuun opetus- ja sivistystoimeen? Onko edessä Sote-palveluiden kaltainen alueellistaminen? Miten käy varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen? Joudutaanko palaamaan 1960-luvun tilanteeseen, jossa kansakoulun jälkeen lapset lähetettiin lättähatulla (paikallisjunalla) Loimaalle tai linja-autolla Forssaan? Entä kuinka monelta opettajalta loppuvat työt?

Yhteydenoton jälkeen Japi kokosi nelihenkisen tutkimusryhmän ja taustatyö alkoi. Casablancaksi nimeämässämme tutkimusryhmässä ovat alusta asti olleet mukana Jarmo Kinon lisäksi Jukka Jännetyinen, Marja-Liisa Keski-Rauska ja

Serja Turunen. Perustimme myös kuukausittain kokoontuvan ”työrukan”, johon kuuluvat tutkimusryhmän jäsenten lisäksi Humppilan sivistystoimenjohtaja Anssi Lepistö ja varhaiskasvatusjohtaja Katja Ojala. Ohjausryhmään kuuluu edellisten lisäksi Humppilan varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen opettajia. Tällä ryhmällä alkoivat tunnustelut ja pian myös säännölliset tapaamiset.

Hankkeen perustehtävä ja toiminnan kuvaus

Kävimme keväällä 2024 tapaamassa Humppilan sivistystoimen johtajaa, varhaiskasvatusjohtajaa ja muutamia opettajia ja kertomassa heille ajatuksiamme mahdollisesta yhteisestä hankkeesta. Henkilöstö jäi hetkeksi miettimään asiaa, mutta varmistusviesti Anssilta tuli pian. Tunnustelujen perusteella päätimme aloittaa omarahoitteen hankkeen, jonka tavoitteena on kehittää humppilalaisten lasten ja nuorten joustavaa opinpolkua eheyttämällä neljän erillään toimivan sivistystoimen kampuksen (varhaiskasvatus, esiopetus, alakoulu ja yläkoulu) pedagogista työtä. Hankkeessa kokeillaan pedagogisia käytäntöjä, jotka tukevat lasten kehitystä ja oppimista yli institutionaalisten

rajojen. Pitkän aikavälin tavoitteeksi asetimme tilanteen, jossa nyt erillään olevat neljä kampusta muodostavat yhteisön, yhden kokonaisuuden niin tiloiltaan kuin henkilöstöltään. Tällaisessa yhteisössä olisi mahdollista ”rikkoa” jäykkä ikäkohortin mukaan etenevä opinpolku. Hitaat saisivat edetä rauhallisesti ja nopeat edetä omassa rytmissään. Yhteisopettajuus ja tiimityö koko henkilöstön kesken toisivat joustavuutta työelämän haasteisiin. Isomman yhteisön sisään sijoittuva pientenlasten koulu olisi ”sukkeyhteisö”, jossa lasten eikä aikuisten tarvitsisi pukea ulkovaatteita liikuttaessa tilasta toiseen. Käsitys siitä, kuinka tämä olisi mahdollista, oli alkuun epäselvä, sillä päiväkotit ja koulu sijaitsevat fyysisesti noin kahden kilometrin päässä toisistaan. Päiväkodin tilat ovat melko uudet, eikä niitä noin vain siirrettäisi koulun yhteyteen. Yhteisön ajattelun ja toiminnan kehittäminen oli kuitenkin hyvä lähtökohta, tilaratkaisuja ehdittäisiin pohtia myöhemmin.

Tutkimukselliseksi lähestymistavaksi valitsimme toimintatutkimuksen, jossa tutkimus- ja kehittämistoiminta etenevät rinnakkain. Keskeinen tutkimuskysymyksemme on: Kuinka yhteisesti rakennetulla, instituutioiden rajat ylittävällä toimintamallilla voidaan tukea lasten joustavaa opinpolkua? Tutkimuskysymyksen kautta tarkastelemme, miten yhteisöllinen suunnittelu, pedagogisten arvojen ja tavoitteiden kirkastaminen sekä konkreettiset kokeilut voivat vahvistaa esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä.

Valitsimme taustateoriaksi Yrjö En-

geströmin Kehittävän työntutkimuksen (1985), joka antoi suuntaa, miten edetä. Engeströmin viisivaiheisen kehittämisprosessin mukaan aloitimme perehtymällä tarkemmin Humpvilan sivistystoimeen. Olemme pyrkineet tekemään kohdehistoriallisen analyysin nykyisistä työtavoista ja ajattelumalleista tavoitteena tavoittaa kehitysristiriitoja ja määritellä lähikehityksen suuntaa. Palaverimuistioden lisäksi aineistoa on tähän mennessä kerätty kahdella henkilöstökyselyllä, jotka on osoitettu sekä koulun että varhaiskasvatuksen henkilöstölle sekä työnohjaukseen osallistuneilta opettajilta kerätyllä kirjoitelma-aineistolla. Näiden ensimmäisten vaiheiden jälkeen aineiston analyysi ja työnohjaus antavat suuntaa siirtyä eteenpäin – uusien toimintatapojen kehittämiseen.

Esi- ja alkuopetus tiennäyttäjänä ja hallinnollisena kokonaisuutena

Jo suomalaisen kansanopetuksen kehittäjä Uno Cygnaeus (1810-1888) ja alakansakoulun kehittäjä Aukusti Salo (1887-1951) olisivat aikanaan halunneet kehittää lastentarhoja osana koulujärjestelmää. Heidän ehdotuksensa eivät kuitenkaan toteutuneet. Lastentarhalla ja alakansakoululla on pitkä yhteinen historia ja ne ovat toimineet esimerkkinä ”pedagogisesta yhteenkuuluvuudesta”. Kuitenkin vasta esiopetus (esikoulu) muodosti 1960-luvun lopulta lähtien toiminnallisen sillan eri hallinnon aloilla toimineiden lastentarhan ja kansakoulun välille. Esiopetusta

alettiin järjestää myös peruskouluisa. Pienten lasten kansanopetuksen institutionaalinen diaspora päättyi 2010-luvulla, kun varhaiskasvatus siirrettiin Opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen. Näin mitään hallinnollista raja-aitaa ei enää ole ylitettävänä, kun kehitetään joustavaa opintopolkua ja pienten lasten koulua sen osana, kyse onkin nyt lähinnä toimivien käytäntöjen luomisesta.

Suomessa lainsäädäntö mahdollistaa monia joustavan esi- ja alkuopetuksen käytäntöjä, mutta tietyt rakenteelliset ja säädökselliset rajat voivat rajoittaa niiden toteuttamista. Lainsäädäntö ei aina myöskään mahdollista henkilöstön joustavaa siirtymistä eri yksiköiden välillä. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettaja ei voi toimia alkuopetuksessa ilman erillistä kelpoisuutta, vaikka pedagoginen yhteistyö olisi toivottavaa.

Alkuopetus (luokat 1–2) kuuluu perusopetukseen, ja sen tavoitteet on määritelty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Esiopetus on myös osa perusopetusta ja siitäkin säädetään perusopetuslaissa (628/1998), mutta sen tavoitteet määritellään esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014/2025). Esiopetuksen järjestämiseen liittyvät erilaiset hallinnolliset rakenteet kuin alkuopetuksessa. Esiopetusta voidaan järjestää päiväkodissa tai koulussa, mutta henkilöstön kelpoisuusvaatimukset ja rahoitusmallit eroavat alkuopetuksesta. Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) määritellään esiopetuksen järjestämisen ehdot, kun se tapahtuu päiväkodissa. Laki korostaa pedagogiikkaa, suun-

nitelmallisuutta ja tavoitteellisuutta. Esiopetuksen järjestämisessä tulee huomioida ryhmäkoko ja henkilöstömitoitus.

Siitä huolimatta, että esi- ja alkuopetuksen yhdistäminen ei voi olla hallinnollisesti perusteltavissa, pedagoginen ja toiminnallinen yhteistyö on sallittua ja suositeltavaa. Opetuksen järjestäjillä on mahdollisuus kehittää paikallisia malleja, kunhan ne perustuvat valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin ja lakeihin.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (päivitetty 1.8.2025) tukevat joustavia opetusjärjestelyjä ja siirtymien sujuvuutta sekä korostavat yhteistyötä alkuopetuksen kanssa, yhteistä suunnittelua ja tiedonsiirtoa. Useat käytännön mallit kunnissa ovat tukeneet ja kehittäneet eteenpäin joustavan opetuksen käytänteitä. Näitä ovat esimerkiksi yhteisopettajuuden mallit, jotka mahdollistavat eriyttämisen ja oppimisen tukemisen lapsen omalla tasolla.

Miten esi- ja alkuopetus asemoituu hankkeeseemme?

Joustavuus esi- ja alkuopetuksessa tarkoittaa opetuksen mukauttamista lasten yksilöllisiin tarpeisiin, kehitysvaiheisiin ja kiinnostuksen kohteisiin. Se ei ole pelkästään rakenteellinen järjestely, vaan pedagoginen lähestymistapa, joka tukee lapsilähtöisyyttä ja siirtymien sujuvuutta. Joustavan esi- ja alkuopetuksen taustalla vaikuttavat useat kasvatustieteelliset teoriat, kuten Vygotskyn sosiokulttuurinen teoria, jossa oppiminen ta-

pahtuu vuorovaikutuksessa ja lähikeshityksen vyöhykkeellä tai emergent curriculum ja Reggio Emilia -lähestymistapa, jossa opetus rakentuu lasten kiinnostuksen kohteista ja dokumentoinnista.

Humppilan kunnan ja tutkimusryhmän yhteisessä hankkeessa päätimme erityisesti kehittää esi- ja alkuopetuksen yhteistä pedagogiikkaa. Tavoitteenamme on luoda uudenlainen, pedagogiseen yhteistoimintaan perustuva toimintakulttuuri varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen nivelvaiheeseen. Erilaisten kokoonpanojen tapaamisissa olemme pohtineet, kuinka esikoulun siltaa voisi hyödyntää joustavan opinpolun vahvistamisessa Humppilan kunnassa. Kunnan ehdottomana vahvuutena voidaan henkilöstökyselyjen perusteella nähdä se, että kyseessä on pieni yhteisö, jossa sekä opetus- ja kasvatushenkilöstön että lasten välinen tuntemus on jo korkealla tasolla ja tukea on mahdollista tarjota oikea-aikaisesti. Toisaalta henkilöstön yhteistyötä varhaiskasvatuksen ja koulun välillä kaivataan entistä enemmän.

Tavoitteenamme on kehittää siirtymien sujuvuutta ja lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimista pedagogisen toiminnan ja kokeilujen avulla. Olemme järjestäneet henkilöstölle pienimuotoista koulutusta ja työnohjausta, joiden avulla vahvistamme sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta että ammatillista osaamista lapsen oppimisen ja kehityksen tukemisessa. Syksyllä 2025 nauhoitetun Podcast-sarjan avulla tutkimusryhmä ja henkilöstö jakavat tietoa ja

kokemuksia laajemmalle yleisölle, edistään pedagogisen keskustelun ja kehittämistoiminnan avoimuutta ja läpinäkyvyyttä.

Joustava esi- ja alkuopetus on esimerkki toimintamallista, jossa ammattilaiset voivat rakentaa lasten kehitystä ja oppimista tukevaa jatkumoa ja sitä tukevia siirtymäkäytäntöjä. Keskeinen kehitettävä asia on ylittää toimintakulttuurisia, ammatillisia ja institutionaalisia yhteistyötä estäviä rajoja, jotta voidaan luoda uusia tapoja toimia. Vahvistamalla yhteistyökäytänteitä on mahdollista tukea onnistunutta siirtymää esiopetuksesta kouluun, mutta myös olosuhteita, joissa ammattilaisten on mahdollista rakentaa relationaalista asiantuntijuutta, jolloin asiantuntijuuden ajatellaan rakentuvan ammattilaisten keskinäisissä suhteissa heidän ratkaistessaan yhdessä käytännön ongelmia. (ks. Edwards, 2011). Ammattilaisten yhteistyö ”institutionaalisella rajavyöhykkeellä” voi kuitenkin olla haastavaa. Siksi on tärkeää tunnistaa koulun ja esiopetuksen erilaiset institutionaaliset käytännöt ja esiopettajien ja luokanopettajien erilaiset kulttuuriset ajattelutavat (Rantavuori 2019).

Kasvatus- ja koulutusinstituutioiden johtajat voivat tukea toimintakulttuurista muutosta rakentamalla yhteisöllistä toimintakulttuuria ja tukemalla esi- ja alkuopettajien välistä yhteistyötä ja reflektiota sekä edistämällä jatkuvaa ammatillista kehitystä ja oppimista. Työnohjaus voi olla keskeinen väline joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurin kehittämisessä, erityisesti

silloin kun tavoitteena on vahvistaa yhteisöllisyyttä, reflektiota ja relationaalista asiantuntijuutta, kuten Rantavuoren (2019) tutkimus korostaa. Työnohjaus tarjoaa turvallisen tilan keskustelulle, jossa opettajat voivat jakaa kokemuksiaan, haasteitaan ja onnistumisiaan. Se tukee luottamuksen rakentamista ja yhteisten tavoitteiden asettamista. Työnohjaus ohjaa opettajia reflektoimaan omaa toimintaansa suhteessa lapsiin, kollegoihin ja rakenteisiin. Se auttaa tunnistamaan kehittämiskohteita ja vahvuuksia, mikä tukee pedagogista joustavuutta. Humppilan projektissa säännölliset työnohjaustapaamiset opettajaryhmille kerran kuussa ovat olleet hankkeessa tukemassa opettajien omaa asiantuntijuutta. Reflektio- ja kehittämispäiväkirjat ovat olleet osa työnohjausta ja tuottavat myös arvokasta aineistoa tutkimus- ja kehittämishankkeellemme.

Päivänpaisteesta Rysään: esi- ja alkuopettajien kokemuksia kehittämiskokeilusta

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä on konkreettisesti lähdetty kehittämään tuomalla esikoululaiset koululle nyt alkutilanteessa yhdeksi päiväksi viikossa. Jos kokeilu koetaan onnistuneeksi, on yhteisiä päiviä tarkoitus tulevaisuudessa lisätä tai jopa sijoittaa eskari koulun yhteyteen. Haasteena voi tällöin olla, että eskari vastavasti etäännyy varhaiskasvatuksesta, joka ei toki ole hankkeen tavoitteena. Eskarin siirto fyysisesti koulun yhteyteen ei sinänsä ole mitään uutta, uudistuksen on ehdottomasti tavoiteltava yhteistä, jaettava peda-

gogiikkaa. Kokeilussa on heti alkuun ilmennyt myös joitain fyysisiä haasteita. Eskareille oli tarkoituksena järjestää kokonaan oma tilansa, Rysäksi nimetty, käyttötarkoitukseen hyvin soveltuva tila koulun välittömästä yhteydestä. Tilan tyhjentämisessä on kuitenkin ollut viivästystä, ja eskarit ovat tähän mennessä käyttäneet kuvataiteen luokkaa. Se ei sellaisenaan ole pedagogisesti ideaalitila, mutta mahdollistaa kuitenkin monenlaisen luovan toiminnan.

Seuraavassa kuulemme eskarin, ensimmäisen ja toisen luokan opettajien ajatuksia ja kokemuksia tästä kokeilusta. Kommenttipuheenvuoroista voidaan huomata, että ajatukset uudistuksista voivat olla innokkaita, toiveikkaita tai varauksellisia. Uudistus pelkän uudistuksen vuoksi ei sinänsä voikaan olla tavoitetila, jos sen pedagoginen mielekkyys tuntuu toimijoista kyseenalaiselta. Toisaalta uudistukset eivät koskaan tapahdu aivan kivuita, vaan vasta ajan myötä kirkastuu, mihin uudistuksella voidaan yltää, ketkä siitä hyötyvät ja millaisena uusi toimintakulttuuri jää käytännössä elämään.

Varhaiskasvatuksen johtaja

Katja:

Pienistä askelista suurempiin saappaisiin – yhdessä

Päivänpaisteesta Eedeniin on avannut Humppilan varhaiskasvatuksen (esiopetuksen) ja perusopetuksen yhteistyölle uudenlaiset mahdollisuudet. Pienessä kunnassa jonkin näköistä yhteistyötä on pyritty tekemään aina, mutta todettava on,

että valitettavan vähäiseksi se on jäänyt. Yhteistyötä haastaa varmasti instanssien erilaiset opetussuunnitelmat, mutta itse näkisin, että haasteeseen vaikuttaa pitkälti myös se, että toiminnalle ei ole ns. perinteitä. Edellä mainitun lisäksi toisin esille tärkeänä näkökulmana jatkuvuuden sekä yhteisen tahtotilan.

Olen työskennellyt Humppilassa vuodesta 2012, ensin nimikkeellä päivähoidon ohjaaja ja myöhemmin nykyisellä nimikkeelläni eli varhaiskasvatusjohtajana. Välissä hoidin oman työni ohessa jonkin aikaa myös sivistysjohtajan tehtävää. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välinen yhteistyö on ollut koko ajan melko vähäistä kunnassamme. Aloittaessani Humppilassa yhteistyö, jossa oppilaat olivat konkreettisesti mukana, painottui lähinnä siihen, että esiopetuslaiset osallistuivat syksyllä koulun syyslaulajaisiin sekä keväällä vappujuhlaan. Ammattilaisten kesken yhteistyötä tehtiin osittain melko samalla sabluunalla, mitä nykyisinkin (koulun erityisopettaja mukana oppilashuoltoryhmässä, keväällä siirtopalaveri koululla ja syksyllä palautepalaveri). Moni asia katsottiin kuuluvaksi varhaiskasvatuksen työntekijöiden vastuulle. Esim. kouluun menevien lasten vanhempainillan järjestämisvastuu oli varhaiskasvatuksella ja ilta järjestettiin varhaiskasvatuksen tiloissa.

Vuosien saatossa yhteistyötä alettiin pikkuhiljaa lisäämään ja huomattiin, että olisi luontevaa, että koulu järjestää tietyt yhteistyöhön liittyvät asiat. Esim. tulevien koululaisten vanhempainilta alettiin järjestämään

koulun tiloissa koulun työntekijöiden toimesta. Näin huoltajat saivat lähemmän kosketuksen koulun aloitukseen ja henkilöstöön. Esiopetuslaisten tutustumiskäyntejä koululla alettiin myös lisäämään. Aluksi oli lähdetty liikkeelle yhdestä tutustumispäivästä ja muutama vuosi sitten järjestettiin koko viikon kestävä tutustumisjakso koulun tiloissa. Tällä jaksolla esiopetuslaiset pääsivät tutustumaan eri opettajiin ja eri luokka-asteiden oppilaisiin.

Päivänpaisteelta Eedeniin on antanut meille uudenlaisen potkun varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen väliselle yhteistyölle. Esiopetuslaiset ovat olleet koulun tiloissa syksystä alkaen joka torstai. Valitettavasti suunnitellut tilat eivät ole olleet käytössä, mutta tärkeintä on, että tämä ei koulupäiviä ole kaatanut, vaan tilalle on saatu ns. varatila. Esiopetuslaiset pääsivät mukaan syksyllä toteutettuun MOK-viikkoon ja yhteistyö eri luokka-asteiden oppilaiden kanssa oli todella antoisa; niin esiopetuslaisille kuin työntekijöillekin. Syyslukukausi huipentui siihen, että esiopetuslaiset osallistuivat koulun joulujuhlaan (juhlassa mukana luokka-asteet 1-6). Täytyy myöntää, että kyllä siinä silmäkulma kostui, kun näki esiintymislavalla pienten, mutta kuitenkin muka niin isojen, esiopetuslaisten esiintyvän rohkeasti vieraamman yleisön edessä.

Tässä kohtaa koen, että on hyvä, että esiopetuksen ja perusopetuksen välinen yhteistyö on edennyt pienin askelin hankkeemme aikana – vaikkakin voimme sanoa, että kyseessä on kuitenkin melko suuret harppaukset.

Lähitulevaisuudessa näkisin, että esiopetus toimii vielä tiiviimmässä yhteistyössä perusopetuksen kanssa ja mahdollisesti siirtyy kokonaan koulun tiloihin. Tämä tietysti edellyttää jonkinasteista organisaatiomuutosta ja pohdintaa esim. esiopetusta täydentävän varhaiskasvatuksen toteuttamisesta.

Voisiko joku asia olla toisin? Esiopetuslaiset ovat siirtyneet toimimaan osittain koululla ja yhteistyö painottuu pitkälti koululle. Toivoisin, että toimintaa toteutettaisiin myös niin, että koululta tultaisiin toimimaan varhaiskasvatuksen tiloihin. Lisäksi yhteistyö on painottunut esiopetuksen ja perusopetuksen väliseen yhteistyöhön ja toiveissa olisi vielä enemmän koululaisten yhteistyö myös pienempien varhaiskasvatuksen lasten kanssa. Koululaiset voisivat äidinkieleen liittyen tulla lukemaan päiväkodille, musiikintunti voitaisiin tuoda päiväkodille laululeikkien ja yhteisten soitinkokeilujen merkeissä. Pienet ja isommat voisivat osallistua yhteiselle liikuntatunnille/ -tuokiolle. Kotitaloustunnilla voitaisiinkin leipoa yhdessä jne. Mahdollisuuksia on vaikka kuinka paljon ja väitän, että kaikki on toteutettavissa meitä ohjaavien asiakirjojen – opetussuunnitelmien – puitteissa.

On ollut todella ilo ja innostavaa seurata sekä työntekijöiden että lasten reaktioita kouluyhteistyötä kohtaan. Lähinnä tietenkin pääsen seuraamaan asiaa esiopetuksen näkökulmasta. Ryhmän henkilöstö on ollut todella motivoitunutta ja heillä on vahva tahto jatkaa ja kehittää yhteistyötä. Tässä kohtaa onkin aiheel-

lista mm. miettiä sitä, että tulisiko saman henkilöstön jatkaa tulevalla kaudella esiopetuksessa, jotta kehittämistyölle on jatkumo (usein kun henkilöstömuutoksia tehdään lapsiryhmän muutostenkin vuoksi).

Lapsille yhteistyö koululaisten kanssa on myös ollut erityisen palkitsevaa ja tärkeä kokemus oppimisen polulla. Heille merkitsee paljon päästä mukaan koulumaailmaan ja olla välillä ns. koululaisena muiden koululaisten joukossa.

Eskarin opettaja Anu:

Olen työskennellyt esiopetuksen opettajana Humppilassa 18 vuotta. Koko työhistoriani ajan Humppilassa olen tehnyt töitä sen eteen, että esikoululainen pääsisi tutustumaan koulutyöhön ja koulumaailmaan enemmän ennen ensimmäistä kouluvuottaan, jotta koulun aloittaminen olisi lapselle helpompaa ja vähemmän stressaavaa. Välillä meillä olikin jo enemmän yhteisiä tapahtumia, mutta ne jäivät jostain syystä pois. Nyt olemme muutaman vuoden ajan olleet koululla tutustumassa koululaisen arkeen ja fyysisiin tiloihin neljän päivän ajan keväällä. Jo tämä pieni aika on helpottanut paljon koulun aloitusta syksyllä.

Tämän lukukauden ajan (2025-2026) olemme Päivänpaisteesta Eedeniin -projektin myötä päässeet vihdoin tilanteeseen, jota olen jo pitkään toivonut. Olemme koulussa joka torstai esiopetus ajan 9-13. Harjoittelempa koulunkäynnin alkeita ja tutustumme fyysisiin tiloihin. Teemme säännöllisesti myös yhteistyötä ala-

luokkien kanssa niin, että eskarit toimivat 1. ja 2. -luokkalaisten kanssa yhdessä erilaisten teemojen mukaan. Näin koulussa on valmiiksi tuttuja oppilaitakin, kun koulu alkaa. Tämä kaikki auttaa vähentämään stressiä koulun aloituksesta niin lapselta kuin huoltajaltakin.

Heti syksyllä ollut monialaisten viikko oli kaikille, niin lapsille kuin aikuisillekin alkuun aika jännää, mutta pian huomasimme, että asiat sujuivat suhteellisen hyvin, vaikka muuttujia olikin aika tavalla. Monialaisten viikolla valmisteltiin ja hankittiin syys-torille tuotteita ryhmissä, joissa oli oppilaita eskarista 9. luokkaan. Eskarin henkilökunta teki yhteistyötä koulun opettajien kanssa niin monialaisella viikolla kuin sitä suunniteltaessakin.

Henkilökunnan suunnittelua hankaloitti eskarin kannalta vähän se, että viikkoa suunniteltiin jo edellisenä keväänä, jolloin eskarin työntekijöitä seuraavalle kaudelle ei ollut vielä julkaistettu. Emme kaikki siis päässeet suunnitteluun mukaan heti alusta alkaen.

Niin eskarit kuin heidän huoltajansakin olivat tyytyväisiä monialaiseen viikkoon. Lapsille jäi monia positiivisia kokemuksia koululaisista ja toiminnasta. Monialaisten viikolla toimita oli suhteellisen hyvin suunniteltu vaikei vastaavaa viikkoa ollut aiemmin ollutkaan. Nyt koulun opettajatkin ehkä huomasivat, että eskarit osaavat ja jaksavat jo tehdä monenlaista. Isommat koululaiset ottivat pienemmät hyvin huomioon ja auttoivat vaikeimmissa tehtävissä hienosti. Kaiken kaikkiaan viikosta

tuli kaikille hyvä kokemus ja tämän kaltaisia viikkoja kannattaa jatkosakin suunnitella, mutta ajankohta voisi olla vähän myöhemmin syksyllä, niin henkilökunnasta kaikki pääsisivät suunnitteluun mukaan heti alusta alkaen.

Toisen luokan opettaja Kaija:

Juttelin asiasta tänään koululla, kun tulin vähän epävarmoin aatoksiin jutun tiimoilta. Tein pitkään 60% työviikkoa, joten käytännössä en ole vielä ollut mukana kuin yhden kerran. Systeemi oli siis jo ajettu sisään ja oppilaat tiesivät, miten toimia. Homma pelasi kyllä oikein hyvin, kun teimme Jänis ja kilpikonnan – satuun liittyviä tehtäviä. Oli mukava nähdä, miten minun tokaluokkalaisten oppilaani opastivat ekaluokkalaista ja eskareita tehtävissä. Kaikki oppilaat tuntuivat olevan hyvin motivoituneita.

Tämän enempää kokemusta asiasta minulla ei valitettavasti ole. Suunnittelupalaveri sujui alkusyksystä hyvin, kun meillä oli useampi tunti aikaa miettimiseen eskarin henkilökunnan kanssa.

Ylipäätään suhtaudun yhteistyökuvioihin aika varauksellisesti, kun hommia on tehtäväksi muutenkin ihan riittävästi ja yhteistyötä tehdään paitsi tiimin, myös koko alakoulun ja yläkoulunkin kanssa. Ja nyt mittavassa määrin eskarin kanssa. Valittelin asiasta rehtorillekin. Tuntuu, että projekteja ja palavereja on meikäläiselle liki kuusikymppiselle vanhan liiton kansankynttilälle liikaa. En kiistä lainkaan, etteikö yhteistyöstä olisi

hyötyä sekä oppilaille että henkilökunnalle. Esimerkiksi monialainen oppimiskokonaisuus alkusyksystä sujui loistavasti ainakin oman musiikkiryhmäni osalta. Oppilaita ryhmissämme - jota pidin kollegani kanssa - oli 2.– 9. luokilta.

Kaiken muun päälle yhteistyökuviot vain tuntuvat aika kuormittavilta. Oman luokan juttujen pyörittäminen ja uusien linjauksien haltuun ottaminen luo ainakin omalle himpasen perfektionismiin taipuvalle itselleni paljon painetta. Ja ihan läpi käytävien oppisisältöjen, joita koko ajan tuupataan lisää, kahlaamiseen on entistä vähemmän aikaa, kun nämä muut jutut nielaisevat aika ison määrän tunteja. Ajatuksena siis hyvinkin kannatettava, mutta käytännössä toteutushaasteita on ainakin itselleni, nuoremmat kollegat ehkä paremmin saavat otettua nämä jutut haltuun. En kiistä sitäkään, ettenkö olisi yleensä miltei kaikkia uudistuksia vastaan. Lempilintunikin on muutosvastarinta! Välillä tuntuu kuitenkin, että tämä koulun varsinainen opetustehtävä vähän hukkuu kaiken muun alle. Kasvatustehtävää on säilytetty jo liiankin kanssa, mutta jos opetus sentään säilyisi. Toivon, ettei lapsi mene pesuveden mukana.

Ensimmäisen luokan opettaja Emilia:

Mielestäni idea alkuopetuksen ja esiopetuksen yhteistyön tiivistämisestä oli alusta alkaen hyvä ja ehdottomasti kokeilemisen arvioinen. Mielestäni jo se on ollut hienoa, että Humpilassa eskarit ovat keväisin olleet

tutustumassa kouluun peräti viikon verran, ja silloin ovat päässeet myös osallistumaan mm. 1. ja 2. luokan tunneille. Olen myös pitänyt hyvänä asiana keväällä pidettyä siirtopalaveria ja syksyllä pidettyä “palautepalaveria”. Tämä aiempi yhteistyö on sujunut ainakin omalta osaltani mutkattomasti, joten tähän yhteistyöntiivistämiseen oli helppo lähteä mukaan.

Ajattelin, että tiiviimpi yhteistyö rikastaa oppilaideni kouluarkea, mutta tuo myös uusia näkökulmia omaan työhöni opettajana. Itselläni ainakin oli se toive, että yhteistyön kautta koulupäivään tulee enemmän toiminnallisuutta ja aikaa leikkiin, joka helposti saattaa unohtua eri oppiaineiden oppimistavoitteiden myötä. Ajattelin, että myös suunnittelutyö kevenee, kun ideoimassa on muitakin. Yhteistoiminta mahdollistaa myös sen, että joka kerta ei tarvitse itse olla vastuussa ohjaamisesta ja opettamisesta, vaan välillä pääsee myös tarkkailijan ja apurin rooliin. Välillä on virkistävää päästä vain havainnoimaan lasten toimintaa, luokassa tapahtuu paljon kaikenlaista, mitä ei välttämättä silloin huomaa, kun itse opettaa jotakin asiaa. Tai niihin puuttuminen “hienovaraisesti” voi olla hankalaa luokan etuosasta käsin.

Kun keväällä 2025 alettiin puhumaan tästä kokeilusta, suurimmat huolenaiheeni liittyivät lähinnä siihen, kuinka ehdimme suunnitella toimintaa ja miten yhteistyö onnistuu, kun olemme fyysisesti eri paikoissa suurimman osan ajasta. Lisäksi päiväkodin henkilökunta oli myös itselleni mel-

ko vierasta, joten en voinut tietää millaisten ihmisten kanssa yhteistyötä piti lähteä tekemään. Keväällä jo Anssi lupasi, että heti syksyn alussa saamme pitää yhteisen suunnittelupäivän, että aikaa suunnittelulle varataan kokonainen koulupäivä. Tämä jo hälvensi huoliani suuresti.

Elokuussa 19.8. meillä oli yhteinen suunnittelupalaveri koululla esiopetuksen aikuisten kanssa. Tähän palaveriin käytimme koko meille luvatus nelituntisen. Tämä oli erittäin hyvä, koska oli riittävästi aikaa keskustella ja ideoida sekä puhua toimintakulttuuriemme eroista. Samalla tietysti tulimme taas hivenen enemmän tutuiksi toisillemme. Paikalla olivat kaikki eskariaikuiset sekä minä ja tokaluokan opettajat.

Suunnittelun aloitimme niin, että otimme kalenterit esille ja lähdimme pohtimaan mitä voisimme tehdä milloinkin, mitkä koulun tilat meillä on käytössä ja millainen aikuisresurssi meillä on. Suunnittelua ohjaavia asioita olivat Humppilan kehitteillä oleva lukutaitostrategia. Halusimme, että lukemista ja kirjallisuutta tuodaan näihin yhteisiin toimintahetkiin, koska se tukee myös äidinkielen tavoitteita niin opetussuunnitelman kuin esiopetussuunnitelmankin puitteissa. Toinen keskeinen asia, mitä halusimme, oli se, että oppilaat toimivat luokkarajat ylittäen sekaryhmissä, jolloin tarjotaan mahdollisuus uusien kaverisuhteiden muodostumiselle. Yksi suunnittelua ohjaava asia oli myös se, että liikuntasali on osalla torstai päivistä eskarien käytössä, jolloin halusimme myös liikunnan osaksi toimintaa. Keskustelim-

me myös siitä, että toiminta saisi olla sellaista, että me aikuiset saisimme hyödyntää omia vahvuuksiamme ja jakaa osaamistamme, jolloin toiminnasta tulisi toivottavasti rikkaampaa. Esimerkiksi toisen luokan opettaja on musikaalinen ja toimii musiikinopettajana, jolloin oli luonnollista, että hän otti koppia musiikkituokioiden järjestämisestä. Sen sijaan minä ja toinen kollegani kerroimme, että ohjaamme mieluusti liikuntaa, ulkoilemme ja menemme metsään. Näiden pohjalta toiminta alkoi pikkujouluun rakentua.

Halusimme ottaa perinnesatuja osaksi toimintaa, koska ne ovat yllättävän vieraita nykylapsille. Koululla on maksettuna Toiminnallisen oppimisen verkkokoulu-lisenssi. Päädyimme hyödyntämään sieltä löytyviä valmiita tuntisuunnitelmia ja materiaaleja osana Syksyn satuprojekteja. Saduiksi valikoituivat Jänis ja kilpikonna sekä Ruma ankanpoikanen. Ruma ankanpoikanen sadun yhteydessä tarkoitus oli käsitellä myös teemoja erilaisuuteen, yksin jäämiseen ja kiusaamiseen liittyen. Jänis ja Kilpikonna-sadun yhteydessä käsiteltäviä teemoja olivat yrittäminen ja toisten kannustaminen.

Lopulta syksyn teemoiksi nousivat kuukausittaiset musiikki/liikunta kerrat sekä satuprojektit. Joulun alle suunniteltiin myös yhteinen joulukorttipaja sekä yhteisiä pikkujouluja. Kevään 2026 teemoiksi ajateltiin, että jatketaan yhteisiä liikuntatuokioita, toivottavasti myös talviliikunnan parissa. Keväälle ajateltiin matematiikkaan liittyviä sisältöjä mm. Kellonaikoja ja raha/kauppaleikkiä.

Myös liikennekasvatusta pyöräilyn merkeissä suunniteltiin keväälle.

Elokuun suunnittelupalaverissa teimme aikuisten kesken what-sapp-ryhmän, jossa olisi helppo sopia akuuteista asioista sekä jatkaa yhteissuunnittelua tarvittaessa.

Yhteinen toiminta käynnistyi torstaina 11.9., jolloin ohjelmassa oli lauluja sekä metsä- ja tutustumisleikkejä. Jaoimme tuolloin oppilaat kahteen ryhmään. Toinen ryhmä oli liikuntasalissa, jossa oli laululeikkejä ja toinen ryhmä ulkona koulunpihalalla ja lähimetsässä. Itse olin ulkona pitämässä toimintaa. 45 minuutin aikana, leikimme muutamaa tutustumisleikkiä ja loppuaika reilu kymmenen minuuttia oli vapaata leikkiä lähimetsässä. Kerta oli onnistunut, tutustumisleikit sujuivat hyvin sekaporukoissa ja vapaaleikkiaika metsässä loppui lasten mielestä kesken. Metsässä olisi siis leikitty kauemminkin. Mukava oli huomata, että myös vapaan leikin aikana osa oppilaista leikki sekaporukoissa, eli eskarit ja koululaiset sekaisin.

Mielestäni koululaisten suhtautuminen eskareihin on ollut hyvin luontevaa ja heidät on otettu hyvin vastaan. Esimerkiksi satuprojekteja tehdessä on ollut mukava seurata sivusta, kun koululaiset ovat auttaneet eskareita tehtävien tekemisessä ja he ovat kannustaneet eskareita.

Esiopetuksen ja perusopetuksen toimintakulttuurit poikkeavat toisistaan paljon, ja yhteistyön avulla me aikuiset voimme helpottaa nivelvaihetta varhaiskasvatuksesta kouluun. Yhteisen toiminnan myötä ja koululla vietetyn ajan myötä koulupäi-

vän rakenne tulee tutuksi eskareille. Kuten myös koulun toimintatavat ja säännöt. Yhteistyöstä on mielestäni ainakin sitä hyötyä, että koulu tulee eskareille tutuksi. Se siis edistää kouluun sopeutumista. Tällöin koulu ei ehkä ekaluokan alkaessa olekaan enää niin pelottava paikka, kun tilat ja ainakin osa koulun aikuisista ja lapsista ovat jo entuudestaan tuttuja. Näen myös, että tällainen ikäryhmät ylittävä toiminta luo yhteisöllisyyttä ja kouluviihtyvyyttä. Se ehkäisee myös yksinäisyyttä ja koulukiusaamista, kun ystävyyssuhteita syntyy ja voi ylläpitää yli luokkarajojen. Ajattelen, että on helpompi mennä pyytämään jotakin tuntemattomampaa lasta mukaan leikkimään välitunnilla, jos hänen kanssaan on ensin tehnyt jotakin tehtävää ohjatusti luokassa. Tämän tyyppinen toiminta opettaa valtavasti sosiaalisia taitoja, sekä taitoa ottaa ja kantaa vastuuta, kun esim. tokaluokkalaiset voivat joissakin tilanteissa ohjata ekaluokkalaisia ja eskareita. Toiselta kantilta ajateltuna myös eskarit tulevat tutuiksi meille aikuisille, saamme vuoden jo ennakoon tutustua tuleviin ekaluokkalaisiin, millä on valtava merkitys oppilaantuntemuksen kannalta.

Torstiaamujen yhteistoiminta on tullut koululaisille jo niin tutuksi, että viime viikolla, kun meillä ei ollut yhteistä toimintaa olivat koululaiset ihmeissään, miksei tänä torstaina kokoonnuttu käytävälle ryhmäjakoa varten ja miksi tänään ollaankin vain omassa luokassa. Yhteistoimintaa siis kaivattiin. Meidän opettajien kesken on hieman erimielisyyttä siitä, onko yhteistä toimintaa sopivasti. Itse koen, että tämä suunniteltu määrä

on ollut juuri sopiva. Mielestäni se ei ole mistään pois. Esim. satuprojektit ovat menneet kokonaisuudessaan äidinkielen sisältöihin eli juuri siihen oppiaineeseen, jota kyseisillä tunneilla olisi muutenkin. Ja liikuntaa ei voi mielestäni olla koskaan liikaa. Kaiken lisäksi näillä yhteisillä tuokioilla opitaan niin paljon kaikkia laaja-alaisen oppimisen taitoja, että ei voi ajatella, etteikö näistä olisi mitään hyötyä, päin vastain.

Näen, että tätä yhteistyötä olisi mahdollista kehittää, mikäli kaikki aikuiset olisivat yhtä mieltä siitä, että tämä on hyvä juttu. Mutta kehittäminen vaatisi lisää yhteistä suunnitteluaikaa ja yhteisten pelisääntöjen luomista! Itse kehittäisin tätä enemmän siihen suuntaan, että se vastaisi vielä paremmin joidenkin oppiaineiden tavoitteita. Tällöin ei ainakaan voisi ajatella, että se on jostakin pois. Myönnettäköön, nykyisellään toiminta on aikamoista sillisalaattia, milloin lauletaan, leikitään tai luetaan satua. Kaipaisin ehkä, että toiminta olisi pitkäjänteisempää ja jäsenllympää. Tällä konseptilla, tulee ehkä herkästi ajatus siitä, että toiminta on pientä puuhastelua vailla sen suurempia tavoitteita. Ehkä juuri siksi Kaijalle on tullut ajatus siitä, että tämä on ”ylimääräistä” joka häiritsee normaalia kouluarkea.

Ajattelenkin, että olisi täysin mahdollista laatia toimintasuunnitelma siten, että marras-joulukuussa olisi vaikka geometriajakso, jolloin yhdessä luokiteltaisiin erilaisia tasokuvioita, tutkittaisiin kulmien määriä jne. Tämän tyyppiset sisällöt löytyvät niin 1. kuin 2. luokan matematiikan

sisällöistä, mutta varmasti myös esiopetussuunnitelmasta. Tällöin voisimme myös jakaa lapsia tarvittaessa ”tasoryhmiin”, edistyneille haastavampia tehtäviä ja joidenkin kanssa voitaisiin keskittyä enemmän perustehtäviin, eli eriyttämistä. Toivoisin, että pääsisimme tämän tapaiseen toimintaan, jossa huomioidaan lasten yksilölliset tarpeet paremmin ja samalla pidettäisiin huoli siitä, että opetus on toiminnallista, ei oppikirjojen täyttämistä. Tai esimerkiksi voisi olla vaikka ympäristöopin yhteinen avaruusprojekti. Mielestäni silloin ei ole väliä, jos avaruusteemat tulevat jo ekaluokalla opittua, vaikka ne ympäristöopin kirjassa tulisivat vasta toisella luokalla. Tällöin asia on opittu, eikä siihen tarvitse uudelleen palata, ainakaan samalla pieteetillä. Toki samalla opitaan monia muitakin taitoja, kun kirjoitetaan ja luetaan, ryhmätyötaitoja, kädentaitoja ja kuvataidetta. Erinäisten teemojen määrä on varmasti valtava, kun aihetta ryhtyy pohtimaan. Eli ajatusta enemmän joustavan esi- ja alkuopetuksen suuntaan, kunhan tietyt asiat opitaan kolmen vuoden aikana. Mutta tällainen toiminta vaatisi, että ensin luodaan vuosisuunnitelma, jossa huomioidaan aidosti opetussuunnitelman sisällöt ja tavoitteet, etsitään siis yhtäläisyydet joka vuosiluokalta. Tämän jälkeen pitäisi olla säännöllisiä suunnittelupalavereja, jossa sovitaan tarkemmin mitä tehdään ja miten. Tällainen toiminta vaatii kuitenkin sen, että säännöllistä suunnitteluaikaa on osoitettu ja kaikki aikuiset ovat halukkaita toimimaan vuosiluokat ylittävästi ja ovat valmiita yhteisopettajuuteen. Tietysti asiaa

helpottaisi esimerkiksi se, jos eskariden tilat olisivat koululla, ja he olisivat koko viikon koululla.

Olisi mahtavaa, jos pääsisimme vierailulle johonkin kouluun, jossa toteutetaan joustavaa esi- ja alkuopetusta. Tällöin voisi saada sieltä hyviä vinkkejä, kuinka lähteä liikkeelle ja kuulisi, mitä ei ainakaan kannata tehdä.

Taisin jo hieman eksyä aiheesta, mutta tiivistettynä olen ollut tosi iloinen tästä kokeilusta ja näen, että tässä on valtavasti potentiaalia, kunhan on riittävästi aikaa suunnittelulle. Juuri tässä pohdin, milloin mahdamme suunnitella tarkemmin kevään sisältöjä. Harmillista toki oli myös se, että eskarit ovat nyt joutuneet olemaan koulun kuvisluokassa torstai-päivät, kun heidän tilaansa ei sitten oltukaan kesän aikana tehty valmiiksi. Tai todellisuudessa heille tarkoitettulle tilalle ei oltu tehty mitään ja se on nykyisellään suorastaan vaarallinen lapsiryhmälle. Eikä vielääkään ole mitään tietoa siitä, tehdäänkö kyseiseen tilaan jotakin remonttia vai ei, eli ovatko eskarit tämän lukuvuoden aikana saamassa omaa tilaa koululta?

On myös ollut ihana nähdä, kuinka omat ekaluokkaiseni ovat aina yhtä ilahtuneita nähdessään tuttuja eskariaikuisia koululla. Eräskin ekaluokkalainen käy joka torstai halaamassa tuttua eskariaikuista, he siis ovat tärkeitä ja merkityksellisiä aikuisia näiden lasten elämässä.

Loppusanat

Hanke on edennyt oikein mukavasti sekä hanketyöntekijöiden kanssa yh-

dessä keskustellen että Humppilan sivistystoimen omin voimin. Vastikään ohjausryhmän keskustelussa kuulumme henkilökunnan ajatuksia kuluneesta vuodesta ja toiveita tulevasta. Keskustelu oli rentoa ja eteenpäin vievää, ylimääräiset jännitteet olivat karisseet, oltiin tultu tutuiksi. Huomattiin, että monet asiat ovat edenneet tehokkaasti, uusia yhteistyön muotoja on syntynyt, joitain haasteitakin on havaittu ja niihin etsitään ratkaisuja. Uusia suunnitelmia on vireillä.

Opettajille suunnatuissa henkilöstökyselyissä on erityisesti toivottu, että siirtymävaiheisiin saataisiin lisää joustavuutta, tämä toive on oikein hyvin toteutunut. Esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminta on jatkunut kuta-kuinkin säännöllisesti viikoittain joitain pieniä taukoja lukuun ottamatta. Nyt on ollut puhetta tiiviimmästäkin eskarin ja alkuopetuksen yhteistyöstä ja jopa siitä, josko eskarit siirtyisivät kokonaan osaksi kouluyhteisöä. Kaikki opettajat ovat iloinneet lasten innokkuudesta ja yhdessä oppimisesta, hienoista oivalluksen hetkistä, lapset oikein odottavat yhteisiä oppimistuokioita ja kyselevät niiden perään. Eskari-koulu-nivelen lisäksi yhteistyötä on vahvistettu myös luokan- ja aineenopettajien kesken, uusia yhteistoiminnan muotoja syntyy ja vakiinnutetaan hiljalleen tuohonkin nivelvaiheeseen.

Toiseksi kyselyn vastauksissa esitettiin toive, että yhteissuunnittelua ja -toimintaa vahvistettaisiin. Suuri yhteinen voimainponnistus oli syksyinen eskarin, alakoulun ja yläkoulun yhteinen MOK-viikko, josta on tullut

todella positiivista palautetta sekä lapsilta, huoltajilta että opettajilta. Onnistuminen innostaa, mutta laajamittainen yhteistoiminta vaatii paljon suunnittelua ja organisointia. Erilliset yksiköt ja opettajainhuoneet sekä varhaiskasvatuksen ja koulun erilliset viestijärjestelmät tuovat säännölliseen yhteissuunnitteluun omat haasteensa. Eskarin ja koulun nivelvaiheen yhteistyön kehittämisessä on hyvä huomioida ensimmäisen luokan opettajan tässä kirjoituksessa esiin tuoma toive tämänhetkistä pitkäjänteisemmästä ja tavoiteorien-toituneemmasta toiminnasta. Tämä tietysti edellyttää riittävää suunnitteluaikaa opetussuunnitelmia yhdessä tarkastellen. Kehittämistyön kannalta on olennaisen tärkeää, että ne henkilöt, jotka ovat innostuneita ja sitoutuneita kehittämään lapsilähtöistä nivelvaiheen yhteistoimintaa, saavat siihen mahdollisuuden sekä hyvät toimintaedellytykset. Tähän Humppilan sivistystoimen johdolla on onneksi vahva tahto.

Kolmanneksi kyselyssä painotettiin, että kasvatusajattelua olisi tärkeää tehdä läpinäkyväksi. Yhteiset arvokeskustelut esimerkiksi pedagogisten kahviloiden tai yhteisten koulutus- ja suunnittelupäivien muodossa on nostettu esiin vaihtoehtoina. Myös kunnan uudistuva strategia rakentaa hyvää yhteistä arvopohjaa. Lisäksi hanketoimijamme Marja-Liisan toteuttama työnohjaus on jo an-

tanut arvopohjan yhteiseen reflektointiin hyviä eväitä.

Neljänneksi kyselystä nousi esiin toive tuen seuraamisesta lapsen mukana varhaiskasvatuksesta esiopetuksen kautta perusopetukseen. Tässä on vielä työsarkaa. On tärkeää pitää huolta, että varhaiskasvatuksen ja koulun erityisopetus ja muut tuen verkostot saavat riittävästi mahdollisuuksia tehdä yhteistyötä sekä keskenään että esi- ja alkuopettajien kanssa ja olla mukana nivelvaiheen suunnittelussa, toiminnassa ja arvioinnissa. Tuen oikea-aikaisuus ja sen toteutuminen arjessa on valtakunnallisen tuen uudistuksenkin myötä noussut entistä vahvemmin esiin.

Joustavan opinpolun hanke jatkuu Humppilassa vielä ainakin puoleentoista vuoden ajan. Tärkeintä meidän hanketyöntekijöiden näkökulmasta on kuulla henkilöstöä ja tarjota sitä apua ja tukea, jota meiltä toivotaan. Hankkeen on pysyttävä ”Humppilan näköisenä”, omasta henkilöstöstä nousevien ideoiden mahdollistajana, vain näin toimien on mahdollista juurruttaa uusia ja mielekkäiksi koettuja toimintatapoja osaksi opettajien ja lasten arkea. Palataksemme siihen, mistä tämä hanke lähti liikkeelle: unelmana on, että Humppilan maine lapsilähtöisenä ja ihmisenkokoisena kuntana kiirii ja houkuttelee lapsiperheitä muuttamaan kuntaan. Lasten edun nimissä: pidetään pienet kunnat elävinä!

Lähteitä

Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*. 50(1), 33–39. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.007>

Engeström, Y. (1985). Kehittävän työntutkimuksen peruskäsitteitä. *Aikuiskasvatus* 5(4). <https://journal.fi/aikuiskasvatus/issue/download/6649/782#page=18>

Opetushallitus (2014/2025). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.

Perusopetuslaki (628/1998). Finlex.

Rantavuori, L. (2019). *Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa*. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1170-4>

Varhaiskasvatuslaki (540/2018). Finlex.







V LUKU

AJATUKSIA NYKYISYYDESTÄ JA TULEVAISUUDESTA

22. Ajatuksia, näkökulmia ja pohdintoja opetuksen nykyisyydestä ja tulevaisuudesta

Riitta Korhonen

1. NYKYISYYDEN TARKASTELUA

1a. Varhaiskasvatus, esiopetus ja alkuopetus muodostavat kokonaisuuden

Lapsen oppiminen alkaa heti syntymän jälkeen ja jatkuu voimakkaasti ensimmäisten vuosien aikana varhaislapsuudessa. Aluksi ensimmäisten ikävuosien aikana lapsi omaksuu paljon asioita, joita hän näkee ja kokee ympäristössään. Ensin opitaan hyvän hoidon ja huolenpidon kautta vuorovaikutusta, puhetta, yhdessäoloa ja kaikkea sellaista, mikä kehittää lasta monipuolisesti. Hän oppii vähitellen kieltä, ajattelua, yhdessäoloa jne. Lapsi kokeilee, onnistuu ja menee eteenpäin. Kotikasvatuksen lisäksi varhaiskasvatus erilaista pedagogista toimintaa ja auttaa lasta ja perhettä monella tavalla. Sosiaaliset kanssakäymiset ja toisten lasten kanssa yhdessä toimiminen mahdollistavat lapselle kokemuksia yhteisistä asioista. Toiset lapset, kaverit ja ystävät ovat merkittäviä kanssakulkijoita ja auttavat myös oppimisessa. Varhaiskasvatukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja kaikki toiminta toteutetaan opetussuunnitelman mukaisesti lasten kunnioittamisen ja lapsilähtöisesti. (Opetushallitus 2022:22a). Pedagogisella oppimisym-

päristöllä on suuri merkitys lapselle merkityksellisten oppimiskokemuksien saavuttamisessa.

Varhaiskasvatuksessa toiminta perustuu YK:n julkistamaan ja määrittelemään Lapsen oikeuksien sopimuksen mukaisiin sisältöihin ja vaatimuksiin, joihin Suomi on sitoutunut (YK 1989). Pedagogisen henkilöstön toiminnan taustalla on eettinen ohjeistus, jonka mukaan lapsi on keskiössä ja kaikki toiminta suunnitellaan ja toteutetaan lasta tukien ja lapsen perheen kanssa yhteistyössä (Eettinen ohjeistus 2020). Lapsen kohtaamisessa ja pedagogisen toiminnan toteutuksessa lapsen kaikenpuolinen hyvinvointi ja kehityksen tukeminen ovat keskeisintä. Vapaat tilanteet oppimisympäristössä, tavoitteelliset oppimista tukevat toimet, toisten lasten kanssa yhteistyö ja yhteiset sosiaaliset tilanteet ja sekä lähiympäristön kohtaaminen ovat merkittäviä lähtökohtia. Oppimiskäsityksenä on konstruktivistinen ja sosiokonstruktivistinen lähestyminen, kontekstuaalisuus ja hyvin yksilökeskeiseen ja humanistiseen ihmiskuvaan liittyvät näkemykset. Lasta ohjataan oppimiseen hänen omista lähtökohdistaan, kannustetaan onnistumisesta ja mitoitetaan yhteistyössä tavoiteltavia oppimiseen liittyviä kohteita. Toiminta on osittain ryhmässä tapahtuvaa, mutta

tilanteen vaatimalla tavalla hyvinkin yksilöllisesti ja lapsen kehityksen ja oppimistarpeen mukaisesti. (Opetushallitus 2022:22a)

Tärkeimpinä työmenetelminä pidetään selvitysten ja tutkimusten mukaan lapsilähtöistä toimintaa ja erimuotoisia tilanteeseen sopivia leikkimismahdollisuuksia ja erityisesti lasten omatoimisia ja heidän itsensä kehittämisiä leikkejä. Eri-ikäisten lasten leikit otetaan huomioon oppimisympäristössä ja tarvittavissa välineissä.

Varhaiskasvatuslaki (2018) määrittelee varhaiskasvatusta ja kaikki alle 6-vuotiaiden toiminnan ohjeistus, sisällöt ja tavoitteet on määritelty myös opetushallituksen ohjeistuksessa (Opetushallitus 2022:22a) sekä kuntakohtaisissa opetussuunnitelmissa.

Esiopetus ja sen toteuttamisen ohjeet ja määräykset sisältyvät taas perusopetuslakiin. Kun 6-vuotiaat tarvitsevat esiopetuksen jälkeen hoitoa, niin niiltä osin toiminnan sisältö noudattaa varhaiskasvatuslakia.

1b.Näkökulmia 6-vuotiaiden esiopetuksesta

Tärkeiden varhaiskasvatusvuosien jälkeen lapsi aloittaa esiopetuksessa seuraavaa vaihetta 6 vuoden ikäisenä ja on jo aiemmista vuosista paljon oppineena ja valmiina seuraaviin vaiheisiin. Esiopetus on velvoittava ja jokaisen lapsen odotetaan osallistuvan siihen. Esiopetuksen Opetussuunnitelman perusteet-asiakirjan (Opetushallitus 2014) mukaan

oppiminen tukee lapsen luontaista toimintaa ja antaa valmiuksia ja mahdollisuuksia. Tärkeänä pidetään sitä, että lapsella on mahdollisuus oppia, innostua ja iloita oppimisestaan. Merkittävänä ja keskeisinä tavoitteina pidetään sosiaalisten taitojen oppimista ja ryhmässä toisten lasten kanssa toimeentulemistä. Eritään huomionaroisena tavoitteena pidetään myös lapsen vahvuuksien esille ottamista, lapsen oman toiminnan tiedostamista, itsetunnon vahvistamista ja tukemista sekä onnistumista vertaissuhteissa ja ryhmätoiminnoissa. Lasten itsenäistä ja omatoimista tekemistä pidetään tärkeänä ja siihen kannustetaan monien erilaisten lapsille sopivien vastuullisten tehtävien muodossa. Tärkeänä pidetään lapselle sopivaan ja oikeamääräiseen vastuullisuuteen sitoutumista. Pedagoginen henkilöstö on vastuussa kokonaisuudesta ja lasten kanssa voidaan yhdessä sopia heidän vastuualueistaan. Tässä lapset ovat osallisia päätöksen teossa ja yhdessä sopimisesta. Tällöin opitaan neuvottelemaan, keskustelemaan ja tekemään päätöksiä yhdessä aikuisten ja opettajien kanssa ja myös yhteistyössä kotien ja perheiden kanssa. Lasten taitojen ja osaamisen karttuessa vastuukysymyksiin palataan uudestaan ja keskustellaan mahdollisista muutoksista. Ryhmän sosiaalinen ilmapiiri ja ryhmädynamiikka ovat tavoittelemisen arvoisia ja keskeisiä oppimiseen liittyviä alueita, jolloin lapsilla on mahdollisuus saada kokemuksia ja valmiuksia osallistumisesta ja erityisesti siinä onnistumisesta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018)

on yksityiskohtaisesti ja seikkaperäisesti tuotu esille esiopetuksen sisältöihin liittyviä näkökulmia ja toteutumamahdollisuuksia.

Esiopetuksessa toiminta eroaa alkuopetuksen monessa kohdassa ja keskeinen asia on valinnaiset ja vapaat aktiviteetit ja leikkiin perustuva oppiminen. Toiminnassa ei myöskään ole oppisisältöjen ja -määrän saavuttamiseen liittyviä vaatimuksia. Tekemistä, oppimista tai muuta toimintaa ei sananmukaisesti arvioida. Lasten toimintaa tietenkin havainnoidaan ja tarvittaessa tuetaan monipuolisesti, joita yhdessä moniammatillisessa työryhmässä suunnitellaan perheen kanssa yhdessä. Kaiken tarkoituksena on antaa lapselle mahdollisuus oppia ja saada hänen omalle toiminnalleen ja kehittymiselleen tarvittavaa tukea. 1.8.2025 alkaen oppimisen tuki muuttui koskemaan ryhmässä annettavaa tue ja lapsen yksilöllistä tukea (Opetushallitus 2025).

Opetussuunnitelman mukaisesti lapsen oppimisen ja ryhmätoimintojen oletetaan perustuvan lähtökohditaan erilaisiin leikkimuotoihin ja peleihin, jotka ovat tälle ikäkaudelle sopivia ja tyypillisiä. Monissa eri tutkimuksissa ja selvityksissä on suositeltu draamaan, tarinoihin ja taiteiden eri alueisiin liittyviin toimintoihin yhdistettyjä lasten omia kehittämiä leikkejä ja monipuolisia ilmaisullisia toimintoja eri taidealoilta. Vuosina 2021-2024 opetushallitus toteutti 2-vuotisen esiopetuksen selvityksen ja kokeilun 5- ja 6-vuotiaille lapsille. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu toteutettiin vuosina 2021–2024 satunnaistettuna kenttäkokeiluna

148 kunnassa. Siihen osallistui 37 357 lasta, jotka arvottiin kokeilu- ja verrokkiryhmiin. Kokeiluryhmän lapset kutsuttiin aloittamaan velvoittava esiopetus jo 5-vuotiaina, ja he osallistuivat esiopetukseen kahden vuoden ajan. Verrokkiryhmä jatkoi nykyjärjestelmässä. Kokeilua varten säädettiin väliaikainen laki, laadittiin opetussuunnitelman perusteet ja sen aikana kerättiin laaja tutkimusaineisto. Kokeilu muokkasi 5-vuotiaiden kasvu- ja oppimisympäristöä erityisesti ryhmien henkilöstö- ja ikärakenteen sekä opettajien kelpoisuuden kautta. Pedagogiset käytännöt muuttuivat vain vähän, joskin kokeiluryhmissä painotettiin hieman useammin lukemisen ja matematiikan valmiuksia. Lasten sosiaalisten suhteiden jatkuvuus vahvistui 5- ja 6-vuotiaiden ryhmien välillä. Kokeilu nosti 5-vuotiaiden osallistumisastetta 3,5 prosenttiyksiköllä. Lasten sosioemotionaaliset taidot ja akateemiset valmiudet kehittyivät samalla tavalla kaksivuotiseen esiopetukseen ja nykyjärjestelmään osallistuvilla lapsilla. Kotihoitoon verrattuna kaksivuotisen esiopetuksen lyhyen aikavälin vaikutukset olivat myönteisiä, mutta näiden tulosten epätarkkuus ei mahdollista vahvojen johtopäätösten tekemistä perusopetuksen alkuvaiheessa. Kokonaisuudessaan nyt kokeiltu kaksivuotinen esiopetus ja nykyjärjestelmän mukaisesti toteutettu varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen yhdistelmä olivat arvioitujen taitojen osalta yhtä vaikuttavia. (Opetusministeriö 2026).

Yleisellä tasolla tuloksista voi päätellä, että 5-vuotiaiden osalta valtakunnallisten tulosten mukaan lasten

oppiminen ja valmiudet eivät osoittaneet tilastollisesti merkittävää kasvua verrattuna 5-vuotiaille tarjottuun muuhun varhaiskasvatuksen toimintaan. Tutkimusta pidettiin kuitenkin hyödyllisenä monella tavalla, siinä saatiin kokemuksia oppimisen pedagogiikasta ja käytännön toteutuksista. Myöskään monet lasten omat kokemukset ja perheen näkökulmat eivät tulleet tuloksissa selvästi esille. (Opetusministeriö 2026).

1c.Pohdintaa alkuopetuksen toteutumisessa (perusopetuksen vuosiluokat 1-2)

Alkuopetukseen siirtyminen esiopetuksessa valmistautumisesta huolimatta joillekin lapsille koululaisena oleminen voi alussa olla hyvin haastavaa ja ehkä vierasta. Asiaa helpottaa paljon se, jos koululuokassa on jo esiopetuksessa tutuksi tulleita muita lapsia, jolloin lapsella on jo sosiaalisia kontakteja entuudestaan toisten kanssa. Joskus tilanne voi olla myös se, että lapsi aloittaa koulunkäynnin perheen asuinpaikan vaihtumisen vuoksi aivan uudessa ryhmässä ja entuudestaan tuttuja koulutovereita ei ole samassa koululuokassa. Ensimmäisen luokan toiminta koulussa on lähtökohdiltaan erilaista verrattuna aikaisempaan toimintaa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa, vaikka yhteisiäkin piirteitä on myös paljon nähtävissä. Opetuksen tavoitteet ja sisällöt määritellään opetussuunnitelman perusteissa ja siinä on esitetty oppiaineittain käsiteltävät ja opettavat sisällöt. Kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana koululaiseksi

kasvaminen vaatii monenlaisia taidollisia, tunne-elämään ja sosiaalisia valmiuksia sekä taitojen oppimista ja sisäistämistä. Alkuopetuksessa luodaan pohjaa seuraavaan vaiheeseen, jolloin odotetaan, että oppilas saa riittävät tiedot ja taidot oman opiskelunsa hallintaan ja etenemiseen. Seuraavassa vaiheessa ja jo 3.luokalle siirtyminen edellyttää entistä itsenäisempää toimintaa ja vastuullisuutta.

Vastuu oppimisesta ja tavoiteltavien tulosten saavuttamisesta on oppilaan, opettajan ja perheen yhteistyön tulosta. Opetuksen järjestämisen ja olosuhteiden järjestäminen on koulutoimen ja koulun vastuulla ja opettajan vastuu on luokan ja jokaisen oppilaan oppimisen tukeminen ja oppimismahdollisuuksien järjestäminen oppimisympäristössä. Jokaisella on oikeus oppia, edetä, onnistua ja menestyä. Vaatimuksia on kirjattu valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan, koulukohtaiseen suunnitelmaan sekä oppilasta koskevaan yksilölliseen ja tarvittavaan suunnitelmaan. Jokaista oppilasta tuetaan hänen tarvitsemallaan tavalla. Opettajan yksi keskeisimmistä tehtävistä on luoda turvallinen oppimista mahdollistava ja tukeva ympäristö, hyvä vuorovaikutus ja luottamukselliset suhteet jokaiseen. Oppilaiden oppimismotivaation ja innostuksen ylläpitäminen on tärkeää. Myös aktiiviseen työskentelemiseen ja yrittämiseen kannustaminen ovat keskeisiä elementtejä.

Ryhmän toimintaan, yhteisiin sääntöihin ja toimintaohjeisiin perehtyminen yhdessä oppilaiden kanssa pidetään yhtenä tärkeimpänä tavoit-

teena. Jokainen oppilas oppii näkemään omakohtaisesti, miten yhteisössä toimitaan yhteisvastuullisesti ja toisia huomioiden. Jokainen on ryhmän tasa-arvoinen ja -vertainen jäsen ja jokaisella on myös sääntöjen sekä noudattamis- että myös vaikutusvastuuta. Tässä opitaan toimimaan yhdessä yhteisten asioiden ja kaikkien viihtyvyyden ja hyvinvoinnin hyväksi.

Opetusmenetelmistä on annettu ohjeistusta opetussuunnitelmassa ja siinä on mainittu, että oppilaan oppimista tukevat ja ikäkauteen soveltuvat opetusmenetelmät ja oppimateriaalit otetaan käyttöön. Puhutaan opetuksen eheyttämisestä ja eriyttämisestä. Eheyttämisessä on kysymys oppiaineiden yhdistämisestä ja integroinnista sisällöltään sopiviksi oppimiskokonaisuuksiksi ja projekteiksi. Keskeistä on myös se, että eheyttämisen myötä oppiaineiden sisällöt kuitenkin toteutuvat ja perustaidot kehittyvät ja vahvistuvat. Tärkeänä pidetään lukemiseen, kirjoittamiseen ja matematiikkaan liittyviä taitoja. Näissä taidoissa oppilaiden on havaittu oleva eri vaiheissa, jolloin eriytetyt tehtävät ja materiaalit ovat käytössä tilanteen vaatimalla tavalla. Jokaisen oppilaan etenemisvauhti on erilainen ja tämä vaatii järkevää organisoitua, että jokainen etenee ja hallitsee asioita päästäkseen eteenpäin.

Opetussuunnitelmassa on tuotu esille myös se näkökulma, että perusopetus perustuu suomalaiseen kulttuuriperinteeseen, identiteetin ja minäkuvan kehittämiseen ja lapsen oikeuksien sopimukseen, tasa-arvoon ja yhdenmukaisuuteen. Lisäk-

si mainitaan laaja-alaiset oppimisen alueet, joita ovat seuraavat: 1) Ajattelu ja oppimaan oppiminen, 2) Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, 3) Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, 4) Monilukutaito, 5) Tieto- ja viestintäteknologinen taito, 6) Työelämätaidot ja yrittäjyys ja 7) Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen. Opetussuunnitelmassa todetaan, että laaja-alaisen osaamisen perusta luodaan jo esiopetuksessa ja sitä edeltävässä varhaiskasvatuksessa. (Opetushallitus 2014).

Opetussuunnitelmassa on tuotu esille mm. seuraavaa:

”Oppilaita rohkaistaan ja ohjataan myönteiseen vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön. Oppitunnit, juhlat, leikit, pelit, ruokailuhetket sekä yhteistyö koulussa ja koulun ulkopuolella tarjoavat tilaisuuksia harjoitella toimimista monenlaisten ihmisten kanssa. Oppilaita kohdellaan arvostavasti ja ohjataan ystävällisyyteen ja hyviin tapoihin.” (Opetushallitus, 2014).

Kulttuuriperinteeseen tutustumisesta ja lähiympäristöstä on tuotu esille mm. seuraavia näkökulmia:

”Oppilaita ohjataan arvostamaan oman perheensä ja yhteisönsä sekä muiden perinteitä ja tapoja. Koulutyössä tutustutaan läheiseen kulttuuriympäristöön sekä sen kulttuuriseen monimuotoisuuteen. Oppilaille avataan mahdollisuuksia tutustua kulttuuriperintöön sekä taiteeseen ja muuhun kulttuuritarjontaan ja saada kokemuksia myös kansainvälisyydestä.” (Opetushallitus 2014).

Opetusmenetelmien monipuolisuudesta käytöstä ja eri oppiaineiden integroinnista on mainittu seuraavaa:

”Koulutyössä oppilaat voivat ilmaista itseään ja itselleen merkityksellisiä asioita monipuolisia esittämisen tapoja käyttäen. Oppilaita kannustetaan nauttimaan käden ja koko kehon taitojen kehittymisestä ja harjoittelemaan monenlaista esiintymistä. Mielikuvitus, kekseliäisyys ja ilmaisutaidot kehittyvät muun muassa leikkien, seikkailujen, musiikin, draaman, saduttamisen, mediaesitysten, kuvallisen ja käsityöllisen ilmaisun sekä rakentelun ja muiden käden töiden keinoin.” (Opetushallitus 2014).

Opetussuunnitelma velvoittaa pedagogista henkilöstöä ja opettajia toimimaan annettujen suositusten ja ohjeiden mukaisesti ja valitsemaan kuhunkin oppimistilanteeseen oppilaiden kehitys- ja oppimistarpeiden mukaisia toteutustapoja.

Arvioinnista

Oppilaiden arvioinnista on Opetussuunnitelman perusteissa (2014) tuotu esille mm. seuraavia näkökulmia:

Perusopetuslain mukaan oppilaan arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti. Nämä tehtävät ovat perusopetuksen arviointikulttuurin kehittämisen lähtökohta. Painopiste on oppimista edistävässä arvioinnissa. Koulu vaikuttaa merkittävästi

siihen, minkälaisen käsityksen oppilaat muodostavat itsestään oppijana ja ihmisenä. Erityisen suuri merkitys on opettajien antamalla palautteella. Monipuolinen arviointi ja siihen perustuvan ohjaavan palautteen antaminen

Kouluissa kehitetään arviointikulttuuria, jonka keskeisiä piirteitä ovat rohkaiseva ja yrittämään kannustava ilmapiiri, oppilaiden osallisuutta edistävä, keskusteleva ja vuorovaikutteinen toimintatapa, oppilaan tukeminen oman oppimisprosessinsa ymmärtämisessä sekä oppilaan edistymisen näkyväksi tekeminen koko oppimisprosessin ajan, arvioinnin oikeudenmukaisuus ja eettisyys, arvioinnin monipuolisuus, arvioinnin avulla saadun tiedon hyödyntäminen opetuksen ja muun o

Suuri osa arvioinnista on opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Opettajat huolehtivat siitä, että oppilaat saavat alusta lähtien oppimista ohjaavaa ja kannustavaa palautetta sekä tietoa edistymisestään ja osaamisestaan. Onnistumisen kokemukset kannustavat oppimaan lisää, mutta myös epäonnistumiset tai virheelliset ratkaisut ovat osa oppimisprosessia. Niitä hyödynnetään opetuksessa oppimista edistävällä ja oppilaita kunnioittavalla tavalla. Oppilaita ohjataan havainnoimaan omaa ja yhteistä työskentelyä ja antamaan rakentavaa palautetta toisilleen ja opettajille. Tämä luo edellytyksiä oppilaiden itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin taitojen kehittymiselle perusopetuksen aikana.

Yhteistyö kotien kanssa on osa hyvää arviointikulttuuria. Huoltajien

kanssa keskustellaan koulutyön tavoitteista ja koulun arviointikäytännöistä. Oppilaan opintojen edistymisestä sekä oppilaan työskentelystä ja käyttäytymisestä annetaan riittävän usein tietoa oppilaalle itselleen ja huoltajalle. Oppilaalla ja huoltajalla on oikeus saada tietoa arviointiperusteista ja niiden soveltamisesta oppilaan arviointiin. Opettajan, oppilaan ja huoltajan yhteiset keskustelut edistävät keskinäistä luottamusta ja välittävät tietoa oppilaan tilanteesta. Tukea tarvitsevien oppilaiden huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö on erityisen tärkeää.

Arviointi on myös opettajien itsearvioinnin ja oman työn reflektoinnin väline. Arvioinnilla saatu tieto auttaa opettajia suuntaamaan opetustaan oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Se luo perustaa opetuksen eriyttämiselle ja auttaa huomaamaan omaa pedagogista toimintaa ja luo monenlaisia tarpeita käytännön toimintojen kehittämiseen.

2. TULEVAISUUS: AJATUKSIA JA VISIOITA

Opetuskulttuuria pitää aina tarkastella myös kulttuurin ja muutosten näkökulmasta. Kulttuuriperintöeseen kuuluu aina uusia elementtejä, muutoksia, uudistuksia ja tilannesidonnaisuutta. Tämän päivän koululaiset vievät mukanaan opetuskulttuuria omien kokemusten pohjalta eteenpäin. Tällä hetkellä alle 10-vuotiaat oppilaat ovat jo 15-20 vuoden kuluttua täysi-ikäisiä ja vastuullisia kansalaisia, toimijoita ja asiantuntijoi-

ta monella yhteiskunnallisella alueella ja toimivat omien ajatusten ja saamiensa oppiensä ja kokemustensa mukaisesti. Millaista on opetustoimi ja kulttuuri vuosikymmenien päästä? Visionäärit, tutkijat ja asiantuntijat luovat tulevaisuuden kuvia ja kehittelevät näkemyksiä tulevaisuudesta. Erilaisia trendejä ja kehityspolkuja kehitetään ja suunnitellaan. Kukaan ei voi eteenpäin suunnitella kovinkaan tarkkoja ratkaisuja ja käytännön tilanteita. Menneistä kokemuksista ja toteutuksista voidaan kehittää uusia ja tehdä parannuksia, mutta tulevaan voi vaikuttaa tosiasiasa kuitenkin melko rajallisesti. Valtioneuvosto on esittänyt uudistusnäkemyksiä ”Perusopetus 2045: elämää varten”-julkaisussa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2026), jossa tuodaan esille mm. merkityksellisyyttä, hyvinvointia ja tulevaisuuden toivoa.

Vision tiivistelmässä on tuotu esille mm. seuraavaa:

” Peruskoulu on Suomen tärkein tulevaisuusinstituutio. Sen tehtävä ei ole vain valmistaa lapsia ja nuoria tulevaisuuden muutoksiin, vaan myös antaa heille valmiudet muuttaa maailmaa ja uudistaa yhteiskuntaa.

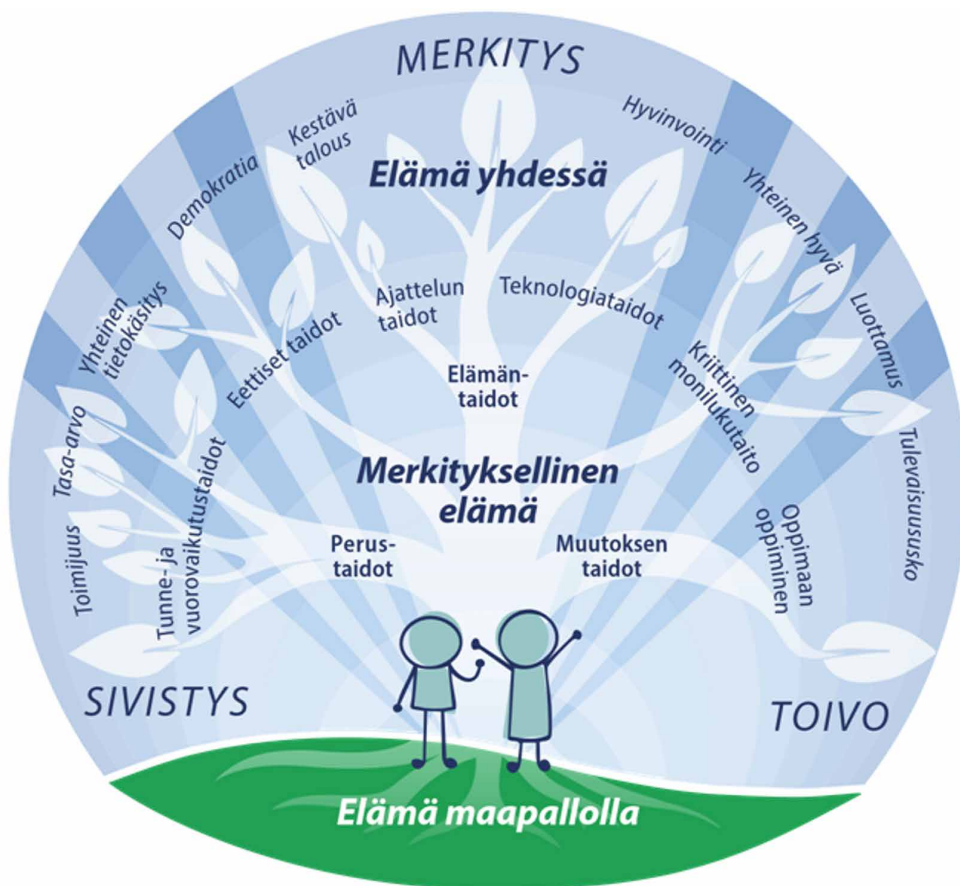
Maailma peruskoulun ympärillä on murroksessa. Meitä ympäröivät haasteet ja kriisit osoittavat, että monet nyt keskeisimmin tarvittavista ratkaisuista vaativat teknologisten innovaatioiden rinnalle vahvaa inhimillistä kehitystä. Meidän on löydettävä tapoja vähentää sosiaalista polarisaatiota, vahvistaa demokratiaa, käyttää nopeasti kehittyvää teknologiaa viisaasti ja elää planeetan rajoissa. Visiossamme peruskoulu asettuu vastaamaan

osaltaan tähän haasteeseen: oppiminen on ihmisen mahdollisuus kehittyä.” (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2026).

Lisäksi tiivistelmässä on kiteytetty mm. seuraavaa:

”Visiossamme koulu on elämää varten: merkityksellistä elämää, elämää yhdessä ja elämää maapallolla. Pe-

ruskoulun tulevaisuus rakentuu sivistyksen, merkityksellisyyden, toivon, toimijuuden ja yhteisen hyvän varaan. Vision viitoittaman tulevaisuuden peruskoulun syvällisin muutos on jatkaa oppimisen polkua yksilöllisestä tiedosta ja osaamisesta kohti toimijuutta ja yhdessä luotavaa merkityksellistä elämää.” (Opetusministeriö 2026).



Kuvio 1. Perusopetus 2045 (Opetusministeriö 2026).

Kuviossa 1. on esitetty se, mitä Opetus- ja kulttuuriministeriö on tuonut esille tulevaisuuden näkymistä. Ihmisen hyvä elämä, elämä yhdessä ja elämä maapallolla. Lisäksi on erikseen mainittu, sivistys, merkitys ja toivo. Tässä kokonaisuudessa yhdistyy tietyllä tavalla nykyisyys, kulttuuriympäristö ja yhteisöllisyys. Yksilöllisellä tasolla tuodaan esille tarvittava yhteistyö ja jokaisen kokemaa oppimisen ja elämisen merkityksellisyys. Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen mukaisesta opetuksen ja oppimisen ja jatkumon elementit ovat löydetävissä ympäristössä olevista aktiviteeteista, luokkayhteisössä tehtävästä yhteistyöstä ja oppilaille sopivista oppimis- ja opetusmenetelmistä. Keskeisenä tässä selitysmallissa pidetään sitä, että toiminta on merkityksellistä ja mielekästä erityisesti oppijalle itselleen. Tämä kaikki edellyttää kaikilta pedagogisesta toiminnasta vastaavilta relevanttia tutkimustietoa, uusia kokeiluja, oppijan oikea-aikaista tukemista sekä kannustavaa palautetta onnistumisesta ja oppimisesta.

Opetussuunnitelmien kehittäminen ja uudistaminen

Opetus- ja kulttuuriministeriön 29.4.2026 julkistamassa raportissa tuodaan esille mm. seuraavaa opetuksen seurannasta ja arvioinnista:

”Opetushallitus toteuttaa seurantaan opetussuunnitelmien toteutumisesta. Seurannan tarkoituksena on selvittää opetussuunnitelman perusteiden linjausten toteutumista paikallisissa opetussuunnitelmissa sekä

varmistaa perusteiden ajantasaisuus. Seuranta on osa Opetushallituksen toteuttamaa itsearviointia ja jatkuvaa opetussuunnitelman perusteiden kehittämistä”. (Opetusministeriö 2026).

Koulutuksen arviointitehtävästä vastaa Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). Karvi tuottaa tietoa muun muassa opetussuunnitelman perusteiden toimeenpanosta sekä oppimistuloksista. ”Arviointitieto on olennainen osa koulutusjärjestelmän laadunvarmistusta. Oppimistulosten arvioinnit tarjoavat luotettavaa tietoa opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden saavuttamisesta, osaamisen tasosta eri oppiaineissa sekä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta. Nämä tiedot kuvaavat osaltaan, miten opetussuunnitelman perusteet ovat toteuttaneet niille asetetut tehtävät”. (Opetusministeriö 2026).

On tietenkin aivan selvä, että uudistusta ja kehittämistä tarvitaan. Kulttuurit ja olosuhteet muuttuvat ja nämä muutokset vaikuttavat myös opetustoimen ja koulutuksen sisältöihin ja toteutuksiin. Koulutuksen ydinasiat eivät häviä, vaan opetusmuodot kehittyvät ja niihin tulee uusia piirteitä ja näkökulmia. Jokainen kansakunta kasvattaa ja kouluttaa uudet sukupolvet tulevaisuutta varten. Teknologian ja erilaisten mahdollisuuksien kehittyminen on selvää ja välttämätöntä ja tulevia kansalaisia ei koskaan voi varustaa muilla kuin parhailla mahdollisilla osaamisella, tiedoilla ja taidoilla tulevaisuuteen. Tarvitaan tutkimusta, asiantuntijoiden esittämiä näkökulmia ja tietoa

monelta alueelta, jotta päästään aina edellistä aikakautta parempaan lopputulokseen.

Lopuksi

”Perusopetus 2045”-julkaisussa on monia keskeisiä opetuskulttuuriin liittyvien näkökulmien tarkastelua ja pohdintaa. Jokainen uusi sukupolvi luo tai ainakin yrittää löytää ja luoda omat käytänteet omien arvojensa ja tietojensa pohjalta. Näihin uusiin tilanteisiin sovelletaan ja luodaan tarvittavia yhteisiä yhteiskunnallisia, globaalisia ja poliittisia ratkaisuja. Tutkimusta, perusteluja ja yhteisiä ratkaisuja haetaan ja etsitään. Se, millaisia käytänteitä kehitetään ja ratkaisuja tehdään, riippuu aina vallitsevista olosuhteista ja ihmisten tarpeista ja hyvinvointiin liittyvistä tavoitteista. Koulutuksella ja oppimisella on aina varmaan hyvin keskeinen sija uusien innovaatioiden löytämisessä ja käytäntöjen toteutuksissa. Lasten ja oppilaiden kehittyminen ja iän mukanaan tuomat vaatimukset ovat keskeisessä asemassa, kun uusia opetussuunnitelmia ja oppisisältöjä kehitetään tulevaisuudessa. Suomessa on Cygneuksen ajoista ja jo aiemminkin pohdittu näitä asioita ja nyt on päästy tähän pisteeseen, missä nyt ollaan. Ollaanko tähän tilanteeseen tyytyväisiä vai halutaanko toimia jollakin muulla tavalla? Globaalisti on myös tehty erilaisia kokeiluja ja muutoksia. Jotenkin aina aika-ajoin ja säännöllisesti palataan jopa 1700-luvulla Jean-Jacques Rousseau’n (1712-1778) esittämiin ajatuksiin puhumattakaan antiikin aikojen

filosofien näkemyksistä ja opetuksesta. Comeniuksen (1592-1670) ajatukset 1600-luvulta ovat saaneet nykypäivinä omia kannattajiaan ja monet muut klassikot ovat vuorotelten aina puheenaiheina. Mitä tehdään seuraavaksi? Palataanko klassikkojen ajatuksiin vai kehitetäänkö jotain aivan muuta oppimisen ja opiskelun toteuttamiseen uuden tecoälyn ja muiden avusteisiksi luotujen ohjelmien avulla? Satojen vuosien takaisia ratkaisuja ei varmaankaan seurata, mutta jotain perusajatusta oppimisesta ja opetuksesta ehkä olisi niistä löydettävissä päivitettyinä tulevaisuuden tarpeisiin, valliseviin olosuhteisiin ja arvoihin.

Uudet suositukset ja näkökulmat herättävät monia kysymyksiä. Mitä arvokasta jää nykyisyydestä opetuksen ja kasvatuksen tulevaisuuteen? Tekoäly, digitalisaatio ja robotiikka ovat jo tälläkin hetkellä näkyvissä hyvin voimakkaasti. Millaista arvomaailmaa nämä kehittävät ja ylläpitävät pienen oppijan elämässä? Olisiko jotain arvokasta ja säilytettävyyttä siinä, että ymmärrettäisiin paremmin lapsen oikeudet, tasa-arvoisuus, yhdenmukaisuus, yksilöllisyys ja ne ratkaisut, joiden halutaan näkyvän vielä seuraavien sukupolvien koulukulttuurissa ja kasvatuksessa sekä varhaiskasvatusikäisten, esiopetuksen että myös peruskoulun alkuvaiheen opetussuunnitelmissa ja opetuksessa. Joka tapauksemme voimme mennä vain eteenpäin ja löytää uusia näkökulmia ja toteutuksia.

Lähteitä

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). (2026). Varhaiskasvatuksen laadunhallinnan nykytilan arviointi (2025-2026) .

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. OPH-467-2026

Opetushallitus. (2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. OPH-5166-2025

Opetushallitus. (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (Määräykset ja ohjeet 2022:2a). <https://www.Opetushallitus.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022>

Opetusministeriö. (2026). Perusopetuksen oppimistuloskehitystä tarkastelleen työryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja|2026:27. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-415-235-8>

Opetusministeriö. (2026) Peruskoulu 2045: Elämää varten Visio suomalaiselle peruskoululle Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja|2026:7. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-415-029-3>

Opetusministeriö. (2026). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu: Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja|2026:2. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-415-017-0>

Opetustyön eettiset periaatteet. (2021). OAJ. Opettajan arvot ja eettiset periaatteet.

Pesonen, J. (2020). Varhaiskasvatuksen opettajan ammattieettiset ohjeet. Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/332852>

Varhaiskasvatuslaki. (2018). Finlex (540/2018).

YK. (1989). YK:n hyväksymä Lapsen oikeuksien sopimus.



23. Mitä kuuluu, koulu 2045?

Julia Niinistö

Valmistuin kuluneen kevään (2026) aikana valtiotieteiden maisteriksi. Sain paperit käteeni aikana, jolloin koulutusjärjestelmä on astumassa uuteen aikaan. Tekoäly, kansainvälisen politiikan käänteet ja maailman tapahtumat mullistavat koulutusta.

Aikanani yliopistossa koulutusjärjestelmä kävi läpi perustavanlaatuisia muutoksia. Opintojen ensimmäisinä vuosina kursseja tentittiin suurissa saleissa, ja vastaukset kirjoitettiin konseptipaperille. Kampus sykki elämää: opiskelijaruokaloissa lauloivat kuorot ja aulatioissa parveili konferenssivieraita kahvilla. Koronapandemian myötä luentosalit vaihtuivat Zoom-luentoihin ja etäopetukseen. Kampus hiljeni. Lähiopetukseen palattua osa koronan tuomista muutoksista jäi voimaan. Massaluennot pidetään tätä nykyä enemmän verkossa ja erinäiset kokoukset tapaavat olemaan oletusarvoisesti Zoomin kaltaisten alustojen kautta, kuin varsinaisissa kokoustiloissa.

Moni koronan myötä tulleista muutoksista oli perusteltu, ja eittämättä tehokkaampi tapa hoitaa joitakin opiskelun ja työn arkeen liittyviä seikkoja. Kaipuu yhteisöllisyyteen ja arjen spontaaniuteen jäi kuitenkin usein sanomattomaksi ikäväksi. Vaikka arjen realiteetit muuttuvat, jotkin asiat pysyvät samana. Ihmisten tarve yhteisöllisyydelle ja kanssaihminen kohtaamiselle ei muutu. Pandemia osoitti, että yhteisöllisyyden raken-

nuspalikat eivät ole uhrattavissa teknologisen kehityksen ja uudistumisen alttarilla. Koulut ovat paikkoja rakentaa yhteisöjä, etsiä itseään osana ryhmää ja omaa viiteryhmää.

Maisterintutkinnon loppupuolella kuvaan astui tekoäly, jonka käyttöön liittyvät suositukset tuntuvat elävän jatkuvassa muutoksessa. Tekoälyn roolia ja tarpeellisuutta arvioidaan jatkuvasti. Tätä tekstiä kirjoittaessa konsensus tuntuu suosivan tekoälytyökalujen hyödyntämistä mekaniisissa tehtävissä, kuten kielenhuollossa. Substanssin odotetaan nousevan opiskelijan itsensä mielestä, mutta luulenpa, että tekoälyä tullaan käyttämään jossain määrin myös sisällön tuottamisessa tulevaisuudessa. Yhteiskunnan eri sektorit noudattavat vaihtelevaa suhtautumista tekoälypohjaisten työkalujen käyttöönottoon ja integrointiin. Osa toimijoista implementoi uutta teknologiaa innokkaasti, ottaen käyttöön uusia tekoälypohjaisia työkaluja innokkaasti. Henkilökohtainen kokemukseni koulutuksen saralla on se, että koulutusjärjestelmä suhtautuu tekoälypohjaisiin työkaluihin varauksellisemmin, kuin jotkin toiset yhteiskunnan toimijat.

Opetushallituksen raportissa Koulutus tulevaisuudessa, todetaan uusista teknologioista, että teknologia kytkeytyy tulevaisuudessa oppimisen inhimilliseen ulottuvuuteen, jossa vahvistetaan vuorovaikutusta, tukea

ja yhteisöllisyyttä. Teknologia ei täten poista tarvetta henkilökohtaiseen ohjaamiseen ja kohtaamiseen, vaan opettaja tai ohjaaja toimii tulevaisuudessa fasilitoivana toimijana, joka mahdollistaa opetuksen henkilökohtaistumisen teknologian avulla. Samoin on tekoälyn laita: sen kasvava käyttö ei poista inhimillisen tekijän tarvetta, päinvastoin. Erinäisten uusien työkalujen käyttöönotossa juuri inhimillinen ulottuvuus on tärkeä. Tekoälyn vähentäessä ”byrokraattista” työtä niin opiskelussa kuin työpaikoilla, korostuu ihmisen rooli eräänlaisena vallankäyttäjänä. Uusia teknologioita hyödynnettäessä käyttäjän tulee arvioida muun muassa vaikutuksia luonnonvaroihin, omaan oppimiseen ja työhön, tiedon todennukaisuuteen sekä yhteiskunnalliseen kehitykseen. Teknologioiden käyttäjillä onkin eettinen vastuu siitä, minkälaisiin asioihin tekoälyä tulevaisuudessa käytetään. Koululla on mahdollisuus olla aktiivinen toimija, joka edistää uusien teknologioiden vastuullista käyttöä.

Mitä pandemian ja tekoälyn kaltaiset, koulutusjärjestelmään perustavanlaatuisesti vaikuttaneet muutokset kertovat sen tulevaisuudesta? Pandemian äkillisyys ja vakavuus sai yhteiskunnan instituutioissa aikaan sen, että muutokseen reagoitiin heti ja uudet järjestelmät kehitettiin nopeasti. Tekoälyn tuoma muutos on tätä vasten hitaampi. Kyseessä ei ole äkillinen kriisi, vaan laajempi, lähes kaikkiin työtehtäviin ja koulutukseen tulevaisuudessa vaikuttava tekijä. Tulevaisuuden koulutusjärjestelmän onkin pystyttävä muovautumaan sekä nopeasti muuttuviin tilantei-

siin että hitaampiin yhteiskunnallisiin muutoksiin. Koulutusjärjestelmän tulee olla resilentti: vahva ja vakaa, mutta samalla joustava ja mukautuva. Koulutuksella tulee olla edellytykset reagoida ja mukautua muuttuvaan maailmaan.

Jos näen realiteettien sanelemana tulevaisuuden koulutuksen joustavana ja muuntautumiskykyisenä muuttuvassa maailmassa, miten olisi ideaalin koulutuksen laita? Unelmoin koulutuksesta, joka on ennen kaikkea saavutettavaa, yhteisöllistä ja laadun tavoittelussa kunnianhimoista. Sen lisäksi, että laadukas koulutus on itseisarvo, on mielikuva laadukkaasta koulutuksesta myös arvokas vientituote, erityisesti maailmanmarkkinoiden mittakaavassa Suomen kokoiselle valtiolle. Suomen onnistuneimpia maakuvahankkeita onkin ollut koulutuksemme. Laadukas koulutus vetää puoleensa tekijöitä, yrityksiä ja investointeja. Tämän lisäksi, koulutus on mitä ekologisinta vientituote.

Yhteisöllisyyden merkitys korostuu koronan jälkeen asemansa vakiinnuttaneessa etätyössä ja -opiskelussa. Ihmiset kaipaavat muita lähelleen jakamaan arkea, kasvot kanssakulkijalle. Usein tyhjiyttään ammottava Zoom-ruutu ei pysty vastaamaan ajatusten vaihtoon, huumoriin tai läsnäoloon, kuin mitä kasvokkain tapahtuva kohtaaminen mahdollistaa. Koulutuksen osalta yhteisöllisyys heijastuu yksilöllisten oppimistarpeiden arvioimisessa ja huomioimisessa. Jotta kouluissa voidaan huomioida opetuksen saavutettavuus ja laatu, tulee koulun toimia aktiivi-

sena yhteisönä, osana oppilaan arkea. Saavutettavuus on laadukkaan koulutuksen edellytys. Oppivelvollisuus koskettaa jokaista suomalaista 18 ikävuoteen saakka. Lähes kaksi vuosikymmentä kattava aika on monessa mielessä merkityksellinen oppilaan tulevaisuutta ajatellen, ei vain

ammattillisesti tai opinnollisesti, vaan myös henkilökohtaisesti. Laadukas koulutus edellyttää politiikkaa, joka ei iske hampaitaan koulujen ja opetuksen resursseihin. Pidemmän ajan investointi kantaa hedelmää vuosikymmeniä.

Lähteet

Nyyssölä, K. Koulutus tulevaisuudessa. Opetushallituksen raportti, 2022.
<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/koulutus-tulevaisuudessa>



KIRJOITTAJAT

Aerila Juli-Anna, KT, dosentti, äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan yliopistonlehtori, OKL Rauman kampus, Turun yliopisto

Havu-Nuutinen Sari, KT, kasvatustieteen professori, Itä-Suomen yliopisto

Heino Susanna, KL, luokanlehtori, ratkaisukeskeinen neuropsykiatrinen valmentaja, Rauman normaalikoulu, Turun yliopisto

Helenius Aili, Doctor paed., dosentti, kasvatustieteen emeritaprofessori (varhaiskasvatus), Turun yliopisto

Huldèn Kati, KM, Ollikkalan koulun rehtori, Salo

Isokytö-Sinjo Sari, FM, Perusopetuksen rehtori, Rauman normaalikoulu, Turun yliopisto

Jännetyinen Jukka, KT, Pellonpuiston koulun oppilaanohjauksen lehtori, Huittisten kaupunki

Kauppinen Merja, KT, dosentti, yliopistonlehtori, kirjallisuusterapeutti, Jyväskylän yliopisto

Keski-Rauska Marja-Liisa, KT, ylitarkastaja ja ratkaisukeskeinen työnohjaaja STOry, Hämeenlinna

Kinos Jarmo, KT, dosentti (LTO, VTM), Turun yliopisto

Kokkonen Outi, FM, KM, luokanlehtori, Rauman normaalikoulu, Turun yliopisto

Korhonen Riitta, KT, FM, (LTO, PO, EO, AO), yliopistonlehtori, Avoin yliopisto, Turun yliopisto

Kortelahti Marketta, puutarhuri, Seminaarin puutarha, Rauma, Turun yliopisto

Kröger Anu, KT, dosentti, luokanopettaja, tiedekuntapäällikkö, kasvatustieteiden tiedekunta, Turun yliopisto

Kärki Tomi, FT, dosentti, yliopistonlehtori, OKL Rauman kampus, Turun yliopisto.

Kyrönlampi Taina, KT, dosentti, LTO, esi- ja alkuopetuksen yliopistonlehtori, Oulun yliopisto

Lepola Janne, KT, kasvatustieteen professori, OKL Rauman kampus, Turun yliopisto

Liukkoila Pauliina, KK, VO, Rauman Pikkunorssi, Rauman kaupunki

Lyytinen Anu, LTO, vastaava varhaiskasvatuksen opettaja, Humpkala

Metsärinne Mika, KT, dosentti, yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto

Mäntyoja Sanni, KM, väitöskirjatutkija, OKL Rauman kampus, Turun yliopisto

Niemi Sanna, KT, VO, Sasin päiväkotia, Hämeenkyrö

Niinistö Eeva-Maija, KM, LTO, luokanlehtori, Rauman normaalikoulu, Turun yliopisto

Niinistö Julia, VTM, Turku

Niinistö Kari, KT, professori emeritus, Turun yliopisto

Norro Soili, FT, vararehtori, Rauman normaalikoulu, Turun yliopisto

Ojala Katja, Sosionomi (ylempi AMK), varhaiskasvatusjohtaja, Humppila

Rautalahti Annina, TtM, sairaanhoitaja, väitöskirjatutkija, Tampereen yliopisto

Romppainen Kaija, KM, luokanopettaja, Humppila

Sintonen Sara, kasvatustieteen professori (varhaiskasvatus), Opettajankoulutus, Turun yliopisto

Ståhlberg Juha, johtava rehtori, Rauman normaalikoulu, Turun yliopisto

Turunen Serja, KT, yliopistonlehtori, OKL Rauman kampus, Turun yliopisto

Virtanen Emilia, KM, luokanopettaja, Humppila

Äimälä Paula, KM, luokanlehtori, Rauman normaalikoulu, Turun yliopisto