

# e-Erika

Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia



---

**Tässä numerossa:** Kun oppilaista tuli yhdessä yössä kouluakäymättömiä – etäopetusta erityistilanteissa • Digitaalisen kuilun äärellä? • Mitä ovat lasten ja nuorten arjen taidot ja itsestä huolehtiminen? • Vertaisvuorovaikutusta vahvistamassa • Kuntien välillä eroja oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarjonnassa – tarkempi ohjaus tarpeen? • Konferenssireissu Havaijille – Esittelemässä rehtoreiden näkemyksiä Suomen koulu yhteisöjen moninaisuudesta • Psykkisesti oireilevien lasten ja nuorten koulunkäynnin tukeminen perusopetuksessa

## Mikä e-Erika?

e-Erika on Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn julkaisema, kaksi kertaa vuodessa ilmestyvä verkkolehti. e-Erikassa esitellään innostavasti ja yleistajuisesti kasvatukseen, opetukseen, koulutuksen arviointiin sekä opetukseen kuntoutukseen liittyviä tuoreita tutkimuksia ja selvityksiä.

Lehti on suunnattu kaikille asiasta kiinnostuneille, etenkin opettajille ja opiskelijoille, toisen asteen henkilöstölle, oppilashuoltohenkilöstölle sekä yliopiston ja hallinnon edustajille.

## Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA on tutkinut suomalaista koulutusta ja oppimaan oppimisen taitoja jo vuodesta 1996. Olemme osa Helsingin yliopiston kasvatustieteellistä tiedekuntaa, jossa asiantuntijaryhmämme tekee kansainvälisesti korkealaatuista tutkimusta. Tutkimuksemme kohdistuvat opetukseen, oppimiseen, arviointiin ja koulutusjärjestelmiin sekä näiden kehittämiseen. Tutustu meihin osoitteessa [www.helsinki.fi/hea](http://www.helsinki.fi/hea)

## e-Erika luettavissa Editori-alustalla

e-Erika on maksuttomasti luettavissa Helsingin yliopiston avoimella Editori-verkkoalustalla. Editorissa on mahdollista lukea lehden koko numero tai ladata sen yksittäisiä artikkeleita.

Editorissa voit myös rekisteröityä lehden lukijaksi, jolloin saat ilmoituksen aina, kun uusi numero on ilmestynyt. Antoisia lukuhetkiä osoitteessa [www.helsinki.fi/journals](http://www.helsinki.fi/journals)

## Tule mukaan tekemään e-Erikaa!

Tarjota juttuideaasi e-Erikaan. Julkaisumme on kaikille avoin, tutkimustietoa yleistajuistava verkkolehti, joka keskittyy erityispedagogiikkaan ja koulutuksen arviointiin. Toivomme juttuja näistä aiheista. Tutustu tarkempiin kirjoittajaohjeisiin sivulla 49.

e-Erika 2/2020 -numeron aineistopäivä on 15.9.2020.

### Tämän lehden sinulle tekivät

#### TOIMITUSKUNTA:

Raisa Ahtiainen (HY)  
Elina Kontu (TUNI, HY)  
Terhi Ojala (Valteri)  
Raija Pirttimaa (JY)  
Irene Rämä (HY)

#### ASiantuntijat:

Mari Saha (TUNI)  
Marjatta Takala (OY)  
Mari-Paoliina Vainikainen (TUNI, HY)  
Tanja Äärelä (LY)

#### TAITTO, KUVATOIMITUS & TILAAJAREKISTERI:

Marja-Liisa Kieksi (HY)  
Laura Kortesoja (HY)  
Pia Mikkola (HY)

#### GRAAFINEN SUUNNITTELU:

Pia Mikkola (HY)

# Tässä numerossa

- 3** **Pääkirjoitus**  
*Elina Kontu*
- 5** **Kun oppilaista tuli yhdessä yössä kouluakäymättömiä - etäopetusta erityistilanteissa**  
*Johanna Sergejeff*
- 10** **Digitaalisen kuilun äärellä?**  
*Risto Hotulainen*
- 14** **Mitä ovat lasten ja nuorten arjen taidot ja itsestä huolehtiminen?**  
*Laura Kortesoja*
- 18** **Vertaisvuorovaikutusta vahvistamassa**  
*Marja Syrjämäki*
- 25** **VIP-verkoston Sijoitetut lapset -teemaryhmän toiminta etenee**
- 26** **Kuntien välillä eroja oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarjonnassa - tarkempi ohjaus tarpeen?**  
*Meri Lintuvuori*
- 36** **Konferenssireissu Havaijille - Esittelemässä rehtoreiden näkemyksiä Suomen kouluyhteisöjen moninaisuudesta**  
*Tuuli Lipiäinen*
- 41** **Psyykkisesti oireilevien lasten ja nuorten koulunkäynnin tukeminen perusopetuksessa**  
*Piia Ruutu*
- 48** **VIP-verkoston Toiminta-alueittain järjestettävä opetus -teemaryhmä toimii ja tuottaa**



## Kohtaaminen vs. etäkohtaaminen

Olen vuosikaudet vannonut kohtaamisen nimeen. "Kohtaaminen on ensimmäinen tukitoimi" lukee jo monen koulun opetussuunnitelmassa ja tämä tavoite kirkkaana toimitaan useassa koulussa ja päiväkodissa. Mitä enemmän tukea tarvitaan, sitä enemmän keskitytään siihen, millä tavoin toisiamme kohtaamme. Sensitiivinen, tukea antava kohtaaminen koostuu katseesta, ilmeistä ja eleistä ja sanoista. Olemme tottuneet ajattelemaan, että sanat ovat vain osa kohtaamista, suuri merkitys on kaikella muulla, mitä ilmaisemme. Lapsen ja nuoren ystävällinen ja myötätuntoinen kohtaaminen takaa hyvinvointia ja itsemyyötätunnon kehittymistä aikuisena.

Viime aikoina etäkohtaamisia on ollut meillä kaikilla. Itse olen ollut tuttujen ja minulle täysin vieraiden kanssa Teams-, Zoom-, Skype- jne. palaverissa, milloin puheenjohtajana, opettajana tai hiljaisena kuulijana. Onko kohtaaminen etänä ollut toisenlaista kuin livenä? Vai onko niin, että mitä enemmän meillä on kokemusta etäkohtaamisista virtuaalisissa ympäristöissä, sitä enemmän toisen kohtaaminen alkaakin tuntua lähes samanlaiselta kuin mikä tahansa kohtaaminen. Mitä tutummaksi käyttäjälleen virtuaalinen ympäristö tulee, sitä enemmän myös havainnoimme toisiamme ja viestimme myös muulla tavoin kuin puheella. Vähitellen virtuaalinen ympäristö innostaa keskinäiseen luottamukseen, luovuuteen ja vuorovaikutukseen.

Virtuaaliset oppimisympäristöt ovat tulleet jäädäkseen. Saattaa olla lapsia ja nuoria, joiden tuki onkin entistä enemmän sitä, että saa opiskella etänä. Sanavalinnat ja äänenpainot sekä keskittyminen siihen, mitä toinen sanoo, on keskeistä. Dialoginen etäkohtaaminen tarkoittaa tarkentavia kysymyksiä, kuulin sinun sanovan..., tarkoititko, että... ja kysymyksiä, joihin toinen ei voi vastata vain kyllä tai ei. Nyt totuttaudumme etäkohtaamisen ammattilaisiksi, se voi kestää, annetaan aikaa jokaiselle, myös itselle.



### **Elina Kontu**

Psykologian professori (alana autismitkirjo ja kehitysvammapsykologia)  
Tampereen yliopisto ja Seinäjoen yliopistokeskus  
elina.kontu(at)tuni.fi



*Kuva: Tuuve-hanke*

# **Kun oppilaista tuli yhdessä yössä kouluakäymättömiä – etäopetusta erityistilanteissa**

*Teksti* Johanna Sergejeff

Koulujen siirryttyä nopealla aikataululla etäopetukseen pohditaan nyt monessa paikassa toimivia ratkaisuja. Erityistä huolta tuottavat oppilaat, joiden kiinnostuminen kouluun on ennestäänkin haurasta tai jotka tarvitsevat jatkuvaa aikuisen tukea tehtävien aloittamiseen ja niiden tekemiseen. Perheiden erilaiset mahdollisuudet auttaa oppilasta selviytymään itseohjautuvuutta ja hyviä toiminnanohjauksen taitoja vaativasta tilanteesta saattaa hankaloittaa oppimista entisestään. Myös koulut ja opettajat yksilöinä ovat uuden edessä, eikä laitteiden saatavuuteen ja digiosaamiseen vaadittavat taidot ole yhdenvertaiset. Myös tämä voi haastaa muutoinkin oppimisensa kanssa ponnistelevien oppilaiden etenemistä.

Tuuve ja Monni Online -hankkeissa kehitettiin vuosina 2016–2019 tuettua verkko-opetuksen polkua sellaisille yläkoulun oppilaille, jotka eivät syystä tai toisesta pystyneet osallistumaan oman lähikoulunsa opetukseen. Mallin kehittämistyön aikana tunnistettiin niitä tekijöitä, jotka edesauttoivat verkossa tapahtuvan opetuksen ja ohjauksen onnistumista ja sitä kautta oppilaan etenemistä opinnoissaan. Mukana olleet 230 oppilasta olivat pääasiassa tehostetun tai erityisen tuen oppilaita, joilla oli somaattisia ja/tai psyykkisiä haasteita. Osalla oppilaista oli myös oppimisvaikeuksia. Hankkeiden aikana keskeisiksi oppimista tukeviksi tekijöiksi nousivat oppimisen ja opetuksen koordinointiin sekä strukturointiin liittyvät asiat, joista lyhyesti seuraavassa.

## **Yhteinen kokonaissuunnitelma**

Etäopintojen alussa laadittiin yhteinen kokonaissuunnitelma oppilaan, huoltajien ja lähikoulun toimijoiden kanssa. Työskentelyn pohjana käytimme jaettua Googlen Docs -tiedostoa, johon kirjattiin aineittain ne sisällöt, jotka opinnoista vielä puuttuivat. Kyseinen dokumentti jaettiin oppilaan, huoltajien ja mukana olleiden opettajien kanssa. Näin kaikilla oli yhteinen kokonaiskäsitys siitä, mitä opintoja pitää tehdä, jotta kaikki hoituisi. Tätä suunnitelmaa päivitettiin viikoittain, jotta kaikilla osapuolilla säilyi yhteinen käsitys opintojen etenemisestä.

Tehostetun tai erityisen tuen oppilaiden osalta suunnitelma voi parhaimmillaan pohjautua hyvin tehtyyn pedagogiseen oppimissuunnitelmaan tai HOJKSiin. Hankkeen aikana nähtiin kuitenkin tarve laatia erillinen, helposti ilman tunnustietoja jaettava etäopiskelusuunnitelma. Kannattaa myös miettiä varsinkin yksilöllisesti etenevien oppilaiden kohdalla, edetäänkö kaikissa aineissa vai keskitytäänkö opintoihin muutama aine kerrallaan. Hankkeissa pääosa oppilaista teki 2–4 oppiainetta kerrallaan, jolloin hallinnan tunteen säilyttäminen oli helpompaa.

## **Yhteydenpidosta sopiminen**

Yhteisessä aloitustapaamisessa sovittiin, miten oppilaan, perheen, lähikoulun ja hanketyöntekijöiden välinen yhteydenpito hoidetaan. Pikaviestinnän ja nopean tiedotuksen apuna käytettiin usein Whatsappia. Etäopetuksen ja -ohjauksen työkaluna käytettiin puolestaan Adobe Connectia mutta Meet tai muu sellainen sopii tarkoitukseen yhtä hyvin. Tärkeätä oli käydä yhdessä läpi kirjautu-

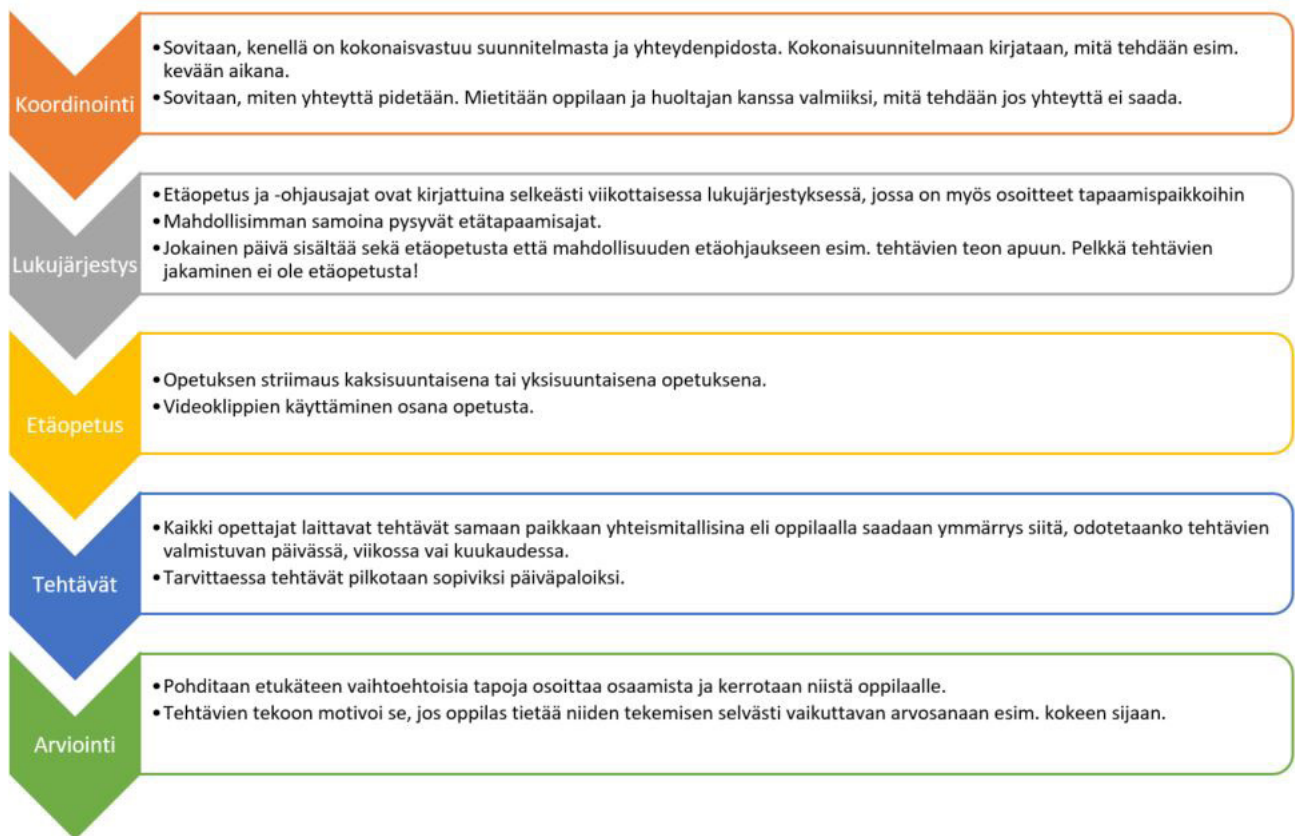
minen palveluihin ja käytettävään oppimisympäristöön sekä antaa niihin liittyvät ohjeet mukaan kotiin.

Alussa oli myös tärkeä pohtia yhdessä, mitä tehdään, jos oppilasta ei tavoiteta eivätkä opinnot etene. Useimmiten tällaisissa tilanteissa opiskeluhuollon toimijat aktivoituivat ja apuun pyydettiin muun muassa perhetyöntekijöitä lastensuojelun kautta. He auttoivat esimerkiksi päivän rytmittämisessä ja toiminnanohjaukseen liittyvissä haasteissa. Myös etätapaamisten Whatsapp-muistutukset olivat meillä jatkuvasti käytössä.

## **Etäopetus ja -ohjaus**

Varsikin tuen tarpeessa olevien oppilaiden jättäminen ainoastaan annettujen tehtäväpakettien varaan toimii todella harvoin ja jättää myös vanhemmat erittäin suuren ja heille kuulumattoman vastuun äärelle. Koulun onkin tärkeää tarjota etäopetusta ja -ohjausta, jotta etäopiskelu voisi sujua! Etäopetus voi olla reaaliaikaisena kaksisuuntaista, jolloin kaikilla on mahdollisuus kuvan ja puheen jakamiseen, tai yksisuuntaista, jolloin vain opettajalla on mahdollisuus jakaa kuvaa ja ääntä. Kaksisuuntaisessa yhteydenpidossa joillekin oppilaille oman kuvan ja/tai äänen jakaminen saattaa tuntua vaikealta. Reaaliaikainen verkkokeskustelu (chat) voi toimia tällöin matalamman kynnyksen keinona osallistua opetukseen. Etäopetusta voidaan toteuttaa myös aikaisemmin valmisteltujen ohjevideoiden avulla, jolloin oppilailla on mahdollisuus seurata opetusta haluamanaan aikana. Valmiitakin nauhoitteita löytyy verkostosta valmiina mm. Opetus.tv:stä.





Kuvio: Johanna Sergejeff.

Hankkeissamme tuettu verkko-opetus ja -opiskelu koostui:

1. Aineenopettajien ja erityisopettajien pitämistä ryhmämuotoisista oppitunneista. Tunnit nauhoitettiin, ja linkit tallennettiin oppimisympäristöön, jotta oppilas saattoi palata niihin tarvittaessa myöhemmin uudestaan.

2. Yksilöllisistä ohjaustapaamisista, jossa tarvittaessa autettiin oppilasta hahmottamaan opintojen kokonaistilannetta sekä ohjattiin häntä tehtävissä eteenpäin. Ohjaustapaamisessa myös sovittiin aina, mitkä tehtävät oppilas tekee ennen seuraavaa tapaamista. Sovitut työt kirjattiin jaettuun dokumenttiin.

3. Yhteisöllisyyttä ja osallisuutta tukevista viikonavauksista, joiden tavoitteena oli vaihtaa ajatuksia ja tunnelmia sekä tiedottaa ajankohtaisista asioista.

4. Oppilaan itsenäisestä työskentelystä annettujen tehtävien kanssa. Muikun oppimisympäristöön on valmiiksi upotettu mm. Opetus.tv:n ohjevideoita.

### **Päivästrukturi ja etälukujärjestys**

Säännöllisen päivästruktuurin merkitys korostuu etänä opiskeltaessa, jotta päivät ja yöt eivät alkaisi sekoittua. Yhteinen etätapaaminen säännöllisesti aamuisin auttaa oppilaita säilyttämään opiskelurytmin tasaisempaan ja virittää heidän päivän tehtäviin. Kuvallisen päivästruktuurin avulla voidaan aikatauluttaa työskentelyä, ruokailua ja lepoa sopiviksi palasiksi.

Hankkeissa opiskelleiden oppilaiden käytössä oli etälukujärjestys, joka oli jaettu kaikkien opettajien kesken. Näin

jokainen opettaja saattoi merkitä lukujärjestykseen etäopetustuntinsa ja sen paikan (esim. meet-linkki), missä tunti pidetään, ja oppilas sai kokonaiskäsityksen viikon aikana etänä olevasta opetuksesta. Tässä hyödynsimme Googlen kalenteria, joka upotettiin osaksi oppilaiden käyttämää oppimisympäristöä.

### **Tehtävät samassa paikassa**

Päivittäisten tehtävien suorittamisen tukena oli tärkeintä se, että tehtävät toimitettiin oppilaalle yhtenäisellä systeemillä. Hankkeessa tässä oli apuna käyttämämme Muikku-oppimisympäristö sekä jaettu dokumentti. Huomasimme, että usein oppilaiden on vaikea hahmottaa kokonaistilannetta, mikäli osa työstä tulee esim. Classroomin, osa Wilman, osa tekstiviestien tai muiden sellaisten kautta. Apuna voi käyttää mm. jaettua Googlen Sheetsiä, johon kaikki opettajat merkitsevät oppilaalle tulevat tehtävät esimerkiksi päiväksi tai viikoksi samaan paikkaan. Samalla realisoituu oppilaan kokonaistehtäväkuorma. Mikäli useampi oppilas työskentelee samassa tahdissa, voi dokumentin kopioida heille henkilökohtaiseen käyttöön.

Tämän lisäksi käytimme joidenkin oppilaiden kanssa apuna myös sähköisiä tehtävälistoja (vrt. urakkatyöskentely), joissa oli selkeästi ne opinnot ja tehtävät, mitkä pitäisi tehdä tietyssä ajassa. Tehtävän tehtyään oppilas merkitsi tehdyn työn yliviivaamalla tehtävän tai laittamalla rastin ruutuun. Esimerkiksi Trello tarjoaa tähän hyvän sähköisen mahdollisuuden, mutta hankkeissa opiskelleille taas uusi sähköinen ympäristö olisi ollut liikaa.

### **Yhteinen oppimisympäristö auttaa oppilasta ja opettajaa**

Ne koulut, joissa on ollut jo aikaisemmin käytössä yhtenäinen oppimisalusta, ovat tällä hetkellä muita paremmassa tilanteessa. Me käytimme hankkeissamme Otavian Muikku-oppimisympäristöä (otavanopisto.muikkuverkko.fi), jossa yläkoulun oppimäärät on kurssitettu ja muokattu etäopetukseen soveltuviksi. Samaan ympäristöön integroimme oppilaiden etälukujärjestyksen. Kurssin suorittaminen ja sen arviointi perustuvat arvioitavien ja harjoitustehtävien suorittamiseen sekä oppimispäiväkirjan kirjoittamiseen. Oppimisympäristö mahdollisti opintojen seuraamisen reaaliaikaisesti eli opettaja saattoi nähdä, milloin ja mitä tehtäviä oppilas suoritti ja pystyi puuttumaan nopeastikin, mikäli opinnot eivät edenneet toivotulla tavalla.

### **Tehtävien tekemisessä tukeminen**

Kun oppilas opiskelee kotona, korostuu perheeltä saatava tuki ja ohjaus. Siksi huoltajien saaminen mukaan toimintaan niin, että heilläkin on mahdollisuus seurata tehtävänantoja, lukujärjestyksestä sekä opintojen etenemistä on keskeistä.

Osalle oppilaista tehtävien kanssa alkuun pääseminen vaatii erityistä ponnistusta. Tällä hetkellä tehtävien tekemisen tukemisessa muun muassa Valterissa käytetään avustajia tai ohjaajia. He ovat joko livenä tai etänä työskentelemässä yksittäisten oppilaiden kanssa sovittuina aikoina. Etänä toimittaessa ohjaaja on linjoilla, ohjeistaa työskentelyä alkuun ja on valmiina auttamaan tarvittaessa. Linja pidetään auki ja huolehditaan, että



oppilas saa sovitut tehtävät tehtyä. Valmis tuotos tarkistetaan yhdessä. Tämän jälkeen sovitaan seuraava tapaaminen (tarvittaessa jo seuraavalle päivälle) sekä ne opinnot, jotka pitäisi olla hoidettuna ennen tapaamista. Hankkeen aikana joillakin oppilaillamme oli lähitukea perheyön kautta, ja me hankkeen etäopettajat toimimme edellä kuvatulla tavalla tarjoten etäohjausta sitä tarvitseville.

### **Arvioinnin tehtäväperustaisuus ja monipuoliset näytön mahdollisuudet**

Käytössämme olleen oppimisympäristön kurssien arviointi perustui annettujen tehtävien tekemiseen sekä oppimispäiväkirjan pitämiseen. Sekä harjoitus- että arvioitavat tehtävät täytyi tehdä, mutta vain arvioitavien tehtävien suoritukset vaikuttivat arvosanaan. Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen oli monille oppi-

laille haasteellista, mutta sitä harjoitettiin yhdessä kurssien edetessä. Se, ettei kursseilla ollut kokeita vaan arviointi oli tehtäväperustaista, sai oppilaat panostamaan tehtävien tekemiseen. Uskoisin, että sama logiikka toimisi nyt, kun oppilaita yritetään motivoida tekemään tehtäviä itsenäisesti. Vaihtoehtoiset tavat antaa näyttöä osaamisestaan videoiden, äänitteiden ja portfolioiden kautta tuovat myös vaihtelua etäpäivän toimintaan.

Verkko-opetushankkeissa opimme, että selkeä, yhtenäinen tehtävänanto, päivittäiset etäopetustunnit, tehtäväkuorman pilkkominen pienemmiksi palasiksi ja työn alkuun auttaminen helpottaa useimpia oppilaita tehtävien työstämisessä myös etäohjauksella. Struktuurin luominen tässä strukturoimattomassa tilanteessa on kaikkein keskeisintä ja siinä koulu pystyy kantamaan edelleen ison vastuun.



#### **Kirjoittaja**

Johanna Sergejeff  
Ohjaava opettaja  
Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri  
johanna.sergejeff(at)valteri.fi

# Digitaalisen kuilun äärellä?

*Teksti* Risto Hotulainen

Koulutuspoliittisessa visioinnissa on ollut jo pidemmän aikaa tavoitteena luoda sellaisia koulutuspolkuja, jotka vastaavat koulutuksen perinteisen sivistystehtävän ohella edelleen teknologisoituvan työmaailman ja talouden tarpeisiin. Käytännössä 1970-luvulta lähtien on eri maissa ollut enemmän tai vähemmän onnistuneita yrityksiä muuttaa kansallisia opetuksellisia tavoitteita sellaisiksi, että ne valmistavat lapsia ja nuoria erilaisilla tieto- ja viestintäteknologian (TVT) -taidoilla, joita on ennustettu tarvittavan globaalissa tietotaloudessa (OECD, 2019). Nämä yritykset eivät kuitenkaan ole olleet kovin systemaattisen tehokkaita eivätkä ne ole toistaiseksi pystyneet vastaamaan alati teknologisoituvaan työmarkkinatilanteeseen eli TVT-ammattitaitoisten työntekijöiden jatkuvaan kasvuun.

Selvästi järeämpää otetta koulutuksellisen digitalisaation suuntaan ovat Suomessa viime vuosina edustaneet tuorein, vuonna 2016 voimaan tullut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, ylioppilaskokeen sähköistyminen ja Sipilän hallituksen koulutuksen kehittämiseen kohdistunut kärkihanke. Yhteistä edellä mainituille ohjauksellisille toimenpiteille on

ollut pyrkimys vastata tieto- ja viestintäteknologiakehityksen tarpeeseen esimerkiksi oppimisympäristöjen uudistamisen, digitalisaation lisäämisen ja pedagogiikan ”uudenlaisten” mahdollisuuksien hyödyntämisen avulla. Myös hiljattain voimaan tulleet toisen asteen opetussuunnitelmat (ammattillinen ja lukiokoulutus) ohjaavat oppimista entistä voimakkaammin digitalisaation hyödyntämiseen oppimisessa ja kohti kehittyviä TVT-taitoja (Ruhalahti & Kenttä, 2017; Opetushallitus, 2019).

Muutaman viime viikon aikana on koettu ennennäkemätön kansainvälinen ja laajamittainen digiloikka koronaviruspandemian leviämisen uhan pakottaessa ihmisiä työskentelemään ja opiskelemaan kotona. Myönteisesti ajatellen voidaankin tulkita, että edellä kuvatut kansalliset koulutukselliset oppimisen digitalisaatiota edistävät ohjaustoimenpiteet ovat valmistaneet koulutusjärjestelmän eri tasoilla työskenteleviä ammattilaisia sekä oppilaita ja opiskelijoita parhailaan kohdattavaan laajamittaiseen etäopiskeluun. Siirtyminen etäopiskeluun voidaan nähdä konkreettisenä koko koulutusjärjestelmäämme koskevana TVT-ajokorttitestinä, joka



Kuvituskuva: Pexels.

pakottaa viimeistään nyt opettajat ja oppilaat sekä opiskelijat tietokoneiden ja erilaisten sähköisten oppimisympäristöjen ääreen. Näennäisen sujuvasta etäopetukseen siirtymisestä huolimatta voidaan kuitenkin olettaa, että jotkut oppilaitokset, opettajat ja oppilaat ja heidän huoltajansa ovat olleet valmiimpia tähän pakotettuun, laajamittaista tieto- ja viestintäteknikkavalmiuksia edellyttävään muutokseen kuin toiset. Tilannetta mutkistaa se, että on vanhempia, jotka pystyvät työskentelemään kotoa käsin, ja vanhempia, joilla ei ole tällaista vaihtoehtoa. Joillakin oppilaille verkko-oppimiseen siirtyminen voi sujua helposti, kun taas toisilla, esimerkiksi oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeiden, kieli- tai erilaisten motivaationallisten haasteiden vuoksi etäopiskeluun kuuluva itseohjautu-

va oppiminen ei ole niin mutkatonta.

Tieto- ja viestintätekniiikan käyttöön-ottoon ja käyttöön on kohdistunut huomattava määrä tutkimusta vuosien saatossa. Osa näistä tutkimuksista voidaan luokitella kuuluvan Digitaalisen kuilun (*Digital divide*)-teoreettiseen viitekehykseen (van Dijk, 2005), jonka parissa työskentelevät tutkijat tuottavat tietoa tieto- ja viestintäteknologian käytön ja käyttämättömyyden aiheuttamasta eriarvoistumisesta (esim. koulutus, hyvinvointi, terveys, toimeentulo, kuluttaminen, osallistuminen, vaikuttaminen jne.) kansakuntien ja yksilöiden välillä. Maailmanlaajuisessa vertailussa kehittyneet länsimaat ovat luonnollisesti kuilun hyvällä puolella, sillä kehittyneissä maissa useimmista kodoista löytyvät nopea verkko-yhteys, useita älylaitteita ja lapsilta

henkilökohtainen mobiililaitte. Sen sijaan kehittyvissä maissa esimerkiksi internetin käyttö on arkipäivää vain viidesosalle väestöä lasten edustaessa siitäkin selkeää vähemmistöä (UNTACT, 2019). Näin ollen etäopiskeluun pakottavat olosuhteet vahvistavat entisestään eri maanosien välisiä koulutuksellisia osaamiseroja. Samalla tutkimus on osoittanut, että riippumatta maan kehitystasosta TVT-käyttö ja käyttöönotto ovat yhteydessä muun muassa yksilön koulutus- ja tulotasoon, varallisuuteen, työllisyyteen, sukupuoleen, ikään ja kulttuuritaustaan (van Dijk, 2005). Kyseiset taustamuuttujat ovat tuttuja kansallisen koulutuksen arvioinnin tutkijoille, sillä ne edustavat tekijöitä, joiden perusteella mitataan koulutuksellista tasa-arvoa. Näin ollen lapsen koulunkäynti, joka etenkin näin poikkeusoloissa on riippuvainen TVT-taidoista ja niiden käyttöön saadusta tuesta, todennäköisesti vahvistaa eroja esimerkiksi hyvin koulutettujen ja vähemmän koulutettujen perheiden lasten oppimisen ja osaamisen kehittymisen välillä. Esimer-

kiksi Saksassa yhtenä keskeisimpänä syynä palauttaa koulut mahdollisimman pian normaaliarkeen ja kaikille samanlaiset oppimismahdollisuudet tarjoavaan kouluun, on juuri pelko etäopetuksen seurauksena tapahtuvan digitaalisen kuilun kasvusta eri taustoista tulevien oppilaiden välillä (Mahlamäki, 2020). Vaikka Saksan koulutusjärjestelmä ei ole kaikilta osin tasa-arvoisen koulutusjärjestelmän mallimaa (mm. seitsemänneltä luokalta eriytyvät opintopolut), tunnustetaan sielläkin se tosiasia, että kaikille maksuttomalla, yhteiskunnan järjestämällä peruskoulutuksella on eriarvoistumiskehityksen jarruttamisessa suuri merkitys. Perhe- ja koulustaustan vaikutuksia oppimistuloksiin halutaan siis minimoida sekä suojella ja tukea haasteellisissa perheolosuhteissa eläviä lapsia (Kangasluoma & Pölkki, 2020). Suomessakin on hyvä arvioida, miten etäopetuksen pitkittyminen tai sen käytön lisääntyminen tulevaisuudessa vaikuttavat oppilaiden välisen digitaalisen kuilun ja mahdollisten osaamiserojen kasvuun.

### **Päälähteet (täydellinen lähdeluettelo saatavissa kirjoittajalta)**

Deutscher bildung server (2017). Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland – *Diagramm*. Luettavissa [https://www.kmk.org/fileadmin/Daten/pdf/Dokumentation/dt\\_2017.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Daten/pdf/Dokumentation/dt_2017.pdf)

van Dijk, J. A. G. M. (2005). *The deepening Divide: Inequality in the information society*. London, Thousand Oaks, New Delhy: SAGE Publications.

Kangasluoma, E. & Pölkki, M. (2020). ”Ainoastaan kodeissa on tietoa siitä, mitä lapsille kuuluu” – Asiantuntijat pelkäävät pitkän koulusulun seurauksia. Helsingin Sanomat 17.4.2020/Helsinki. Haettu: <https://www.hs.fi/kaupunki/helsinki/art-2000006477084.html>

Mahlamäki, H. (2020). Saksan tiedeakatemia julkaisi suosituksensa: Koulut auki mahdollisimman pian ja koululaisille hengityssuojat. Helsingin Sanomat 13.4.2020/ Ulkomaat. Haettu: <https://www.hs.fi/ulkomaat/art-2000006473453.html>

OECD. (2019). *Measuring the Digital Transformation: A Roadmap for the Future*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311992-e>

Opetushallitus. (2019). Lukion opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2019:2. Helsinki: Opetushallitus.

Ruhalampi S. & Kenttä, V. (2017). *Ammatillisen koulutuksen digitalisaatio ja työelämäyhteistyö: ”Opeilta ja ohjaajilta löytyy intoa uusille poluille”*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2017:18. Luettavissa: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/ammattillisen\\_koulutuksen\\_digitalisaatio\\_ja\\_tyoelamayhteisty.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/ammattillisen_koulutuksen_digitalisaatio_ja_tyoelamayhteisty.pdf)



### **Kirjoittaja**

Risto Hotulainen  
koulutuksen arvioinnin professori  
Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA  
[risto.hotulainen\(at\)helsinki.fi](mailto:risto.hotulainen(at)helsinki.fi)



# Mitä ovat lasten ja nuorten arjen taidot ja itsestä huolehtiminen?

Tässä kirjoituksessa pohdin perusopetuksen opetussuunnitelmassakin ilmeneviä itsestä huolehtimisen ja arjen taitoja (L3), jotka ovat osa laaja-alaista osaamista. Mitä arjen taidot ja niiden opettaminen tarkoittavat, kun puhutaan perusopetuksesta? Millaista voisi olla peruskoululaisen itsestään huolehtiminen? Vastauksia näihin kysymyksiin etsitään niin perusopetuksen opetussuunnitelmasta kuin tutkimuksestakin.

*Teksti* Laura Kortesoja

## **Hyvinvointitaidot, mitä ne ovat?**

Hyvinvointitaidoilla viitataan usein yksilölliseen hyvinvointiin, joka rakentuu esimerkiksi yksilön sosiaalisista taidoista, tunne- ja läsnäolotaidoista, ajattelutaidoista sekä onnellisuudesta. Kun ajatellaan näiden taitojen kehittymistä ja keinoja, joilla näitä taitoja voisi tarkastella osana kouluarkea, on tärkeää tunnistaa erilaisia hyvinvointia edistäviä tekijöitä.

Yksi esimerkki lasten ja nuorten hyvinvointia edistävästä tekijästä voisi olla omien ajanhallintataitojen kehittäminen. Tällaisten taitojen oppiminen vaatii yksilöltä itsetuntemusta, omien vahvuuksien tunnistamista, ajattelumallien tiedostamista ja kykyä muuttaa niitä. Oman ajan hallinta antaa tilaa olla luova ja aktiivinen omien tavoitteiden suhteen, oli kyse sitten oppimistavoitteista tai joistakin vapaa-ajan elämää koskevista tavoitteista. Oman ajan hallitseminen on

työkalu, joka tehostaa oppimista ja lisää hyvinvointia sekä auttaa yksilöä keskeisten tavoitteiden saavuttamisessa. Yksinkertaisimmillaan se on itsetuntemusta, oman ajankäytön järjestämistä ja rutineja. Se vaatii tavoitteiden suunnittelua ja asettamista, sitoutumista, priorisointia ja stressinhallintaa. Hyvinvointitaidot, kuten ajanhallintataito, eivät ole siis yksinkertainen mitattavissa oleva asia, vaan ne linkittyvät tiiviisti moniin muihin taitoihin ja laaja-alaisen osaamisen osa-alueisiin, kuten oppimaan oppimiseen, monilukutaitoon ja työelämätaitoihin.

## **Hyvinvointitaidot, miksi ne ovat tärkeitä?**

Hyvinvointitaidot, kuten itsetuntemus, tunnetaidot ja omien vahvuuksien tunnistaminen, ovat elinikäisiä taitoja. Ne hyödyttävät ihmistä läpi elämän ja ovat pysyviä taitoja, jotka korostuvat tulevaisuuden taitoina koneita ja ihmisiä verrat-



*Kuvituskuva: Pexels.*

taessa. Todistuksella ei tulevaisuudessa ole välttämättä enää samanlaista merkitystä kuin ennen. Uteliaisuus, myötätunto, rohkeus ja empatia ovat niitä taitoja ja ominaisuuksia, joista yksilölle on hyötyä tulevaisuuden työelämässä mutta myös muilla elämän osa-alueilla. Sen takia niihin on myös järkevää investoida.

Näitä taitoja tulisi tarkastella erityisesti sen kautta, miten määrittelemme nämä taidot koulun kontekstissa ja miten arvioimme niitä. Ovatko tällaiset taidot akateemisia taitoja? Yksi syy siihen, että itsestä huolehtimista ja arjen taitoja ei ole korostettu osana perusopetuksen arviointia, voi olla se, että oppiainekohtaista osaamista voi olla helpompi arvioida verrattuna esimerkiksi tunnetaitoihin ja tietoihin ja taitoihin käytännön kestävässä valinnoissa. Jos arjen taitojen ja itsestä huolehtimisen kehittyminen ovat tärkeitä taitoja lapsille ja nuorille heidän tulevaisuutensa kannalta ja edellytyksenä sille, että he voivat elää terveellistä ja tuottavaa elämää, olisi arjen ja itses-

tä huolehtimisen taitojen suotavaa olla myös keskeinen osa opetussuunnitelmaa ja sitä kautta oppimisen arviointia.

### **Mitä perusopetuksen opetussuunnitelma sanoo itsestä huolehtimisesta ja arjen taidoista?**

Tässä kappaleessa tarkastelen, miten itsestä huolehtimista ja arjen taitoja tarkastellaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus, 2014, 14–26). Opetussuunnitelmassa itsestä huolehtimiseen ja arjen taitoihin lasketaan myös hyvinvointitaitojen lisäksi turvallisuuteen, teknologiaan ja kestävään elämäntapaan liittyviä kysymyksiä. Yleisellä tasolla tarkasteltuna itsestä huolehtiminen ja arjen taidot ohjaavat oppilaat opetussuunnitelman mukaan luottamaan tulevaisuuteen ja huolehtimaan itsestä ja muista. Oppilaita myös opastetaan kehittämään omia kuluttajataitojaan. Vaikka kyse on yleisistä taidoista, jotka hyödyttävät yk-

silöä kaikissa elämäkulun vaiheissa, ovat itsestä huolehtimisen ja arjen taidot erilaisia koulupolun eri vaiheissa.

Koulun aloittaminen tuo uudenlaista vastuuta ja itsenäisyyden lisääntymistä. Tällöin harjoitellaan laaja-alaisesti itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen perusteita, kuten yhteisiä pelisääntöjä, hyviä tapoja sekä tunteiden tunnistamista ja ilmaisemista. Ylemmillä luokka-asteilla korostuu myös yhteinen työskentely. Nykyaikana voidaan painottaa yksityisyyden ja henkilökohtaisten rajojen suojaamisen opettelua. Opiskelijoita kannustetaan pohtimaan monipuolisesti omia valintojaan, jotta tulevaisuus olisi kestävämpi. Yläkoulussa jatketaan harjaantumista kestäväen elämäntavan mukaisiin valintoihin ja toimintatapoihin elämän eri alueilla. Oppilaita ohjataan tunnistamaan hyvinvointia edistäviä ja haittaavia tekijöitä sekä opettelemaan tunteiden hallintaa. Myös turvalliseen toimintaan liikenteessä ja vastuullisena kuluttajana toimimiseen kannustetaan.

## **Itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen opettaminen ja arviointi**

Hyvinvointitaidot on helppo unohtaa, koska niitä on vaikea mitata eivätkä ne näy selkeästi päällepäin. On esimerkiksi vaikea sanoa, että sinun itsetuntemukseksi tai ajanhallintasi nousi kasista ysiin tai parani viime vuodesta. Yksilö itse onkin paras omien hyvinvointitaitojensa arvioija.

Yksi käytännön keino voisi olla ohjata oppija miettimään, mikä on hänelle luontaista. Esimerkiksi ajanhallintataitojen kohdalla oppijaa voi ohjata pohtimaan omaa päivärytmiään. Mieliala ja vireystila vaihtelevat päivän aikana: osa kokee itsensä vireimmäksi alkupäivästä, kun taas osa on vireimmillään iltapäivästä, ja suurin osa sijoittuu johonkin tähän väliin. Taipumus suosia ilta-aikaa lisääntyy nuoruusvuosien aikana mutta kääntyy taas varhaisaikuisuudessa. Myös omaa vuorokausirytmää kokonaisuudessaan voi kannustaa pohtimaan. Hyvä yöuni

*Kuvituskuva: Pexels.*



liimaa päivällä opitut tiedot ja taidot aivojen muistijäljiksi. Nuorten kannalta uni ja palautuminen ovat keskeisiä, mutta palautumisen arvostaminen on yhteiskunnassamme valitettavasti edelleen kovin vähäistä. Oppijaa voi kuitenkin voi kannustaa: opiskele päiväsaikaan, kertaavainkohdat juuri ennen nukahtamista mutta nuku kunnan yöunet. Linkki, joka sitoo opittavat tiedot konkreettisesti yksilön elämään, tekee asioista merkityksellisiä ja kiinnostavia.

Ajankäytön hallintaa tukevia asioita voi myös opettaa. Oppijaa voi kannustaa ja ohjata harjoittamaan omia ajanhallintataitojaan. Yksilöä voidaan auttaa löytämään sellaiset työkalut, jotka toimivat parhaiten hänen kohdallaan. Tällaisia työkaluja voivat olla esimerkiksi tavoitteenasettelu, rutiinit, oman aikataulun suunnittelu, tehtävien priorisointi ja elektronisten laitteiden käytön rajoittaminen niin, että aikaa riittää tärkeiden tehtävien tekemiseen ja myös vapaa-aikaan.

## Lähteet

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Helsinki: Edita.



### Kirjoittaja

Laura Kortesoja  
Tohtorikoulutettava  
Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA  
laura.kortesoja(at)helsinki.fi

# Vertaisvuorovaikutusta vahvistamassa

## Lasten tekemät aloitteet, aikuisten reagointi ja aloite-vastaus-ketjujen seuraukset (inklusiivisessa) varhaiskasvatuksessa

Tämä artikkeli perustuu väitöskirjaani ”Leikkien, havainnoiden, kannatellen – Vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä”. Joukkoon kuulumisen on ihmislajin myötäsytynen tarve.

Tämä tarve sekä ajatus yhteenkuuluvuuden tunteen merkityksellisyydestä ovat inklusiivisen kasvatuksen ydintekijöitä, ja näihin näkemyksiin myös oma tutkimukseni nojautuu. Väitöstyön tavoitteena oli tunnistaa päiväkotien integroiduista erityisryhmistä pedagogisia toimintamalleja, jotka vahvistavat kaikkien ryhmän lasten välistä vuorovaikutusta sekä huomioivat erityisesti niitä lapsia, joille yhteinen toiminta oli ikätovereita vaikeampaa.

*Teksti* Marja Syrjämäki

### Vertaisvuorovaikutusta ja sen haasteita

Lapsella on jo varhain luontainen taipumus suuntautua toista ihmistä kohti. Lapsi osoittaa myös hyväntahtoista kiinnostusta vertaisiaan kohtaan, ja kahdenvälinen kanssakäyminen laajenee jo varhaisella iällä käsittämään sekä lapsen ja useampien aikuisten välillä että vertaisryhmässä toteutuvaa vuorovaikutusta. (ks. Sajaniemi ym., 2015; Holvoet ym., 2016.) Kehitys ja oppiminen tapahtuvat vuorovaikutuksessa ympäristön ja muiden ihmisten kanssa. Yhteistoiminta ei kuitenkaan aina ole helppoa. Yhteenkuuluvuutta rakennetaan usein verbaalisesti, yhteistä toiminta- tai leikki-ideaa jakaen. Useissa tutkimuksissa leikin ja vuorovaikutuksen haasteet on yhdistetty tunnistettuihin tuen tarpeisiin, esimer-

kiksi silloin, kun lapsen on vaikea ilmaista itseään kielen avulla, ylläpitää tarkkaavuutta tai ohjata omaa toimintaansa. Vertaisvuorovaikutusta vahvistava pedagogiikka on erityisen merkityksellistä silloin, kun leikkiin liittyminen tai yhteisen vuorovaikutteisen toiminnan ylläpitäminen tarvitsee kannattelua.

### Tutkimusta ja tuloksia - ensimmäinen ja toinen osatutkimus

Väitöskirjani tutkimusprosessi käynnistyi vuoden 2015 alussa oppimisympäristön laadun arvioinnilla, joka toteutui 17 helsinkiläisen päiväkodin integroiduissa erityisryhmissä (Syrjämäki, Sajaniemi, Suhonen, Alijoki & Nislin, 2017). Näissä ryhmissä oli mukana lapsia, joilla oli tunnistettu (erityisen) tuen tarvetta,



tyypillisimmin itsesäätelyn, kielen kehityksen tai vuorovaikutuksen alueilla. Tutkimuksessani ei selvitetty yksittäisten lasten diagnooseja, vaan mahdollisia tuen tarpeita kuvattiin lasten toiminnan kautta. Tutkimukseni eteni oppimisympäristön arvioinnista lasten leikin ja siinä toteutettavan pedagogiikan tarkasteluun. Ensimmäisessä osatutkimuksessa tuotettiin sekä numeerista arviointitietoa että laadullista haastattelu- ja havaintomateriaalia. Oppimisympäristön laatu osoittautui keskimäärin hyväksi, joskin tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatustiimien pedagogiikassa esiintyi vaihtelua esimerkiksi AAC-menetelmien käytössä ja osaamisessa sekä pedagogisen suunnittelun tavoitteissa ja toteuttamisessa. Oppimisympäristöissä tunnistettiin useita lasten välistä vuorovaikutusta vahvistavia toimintatapoja, jotka parhaimmillaan mahdollistivat lasten välisen vuorovaikutuksen toteutumisen myös silloin, kun lapsen oman aktiivisuuden kautta toteutuva osallisuus (*participatory appropriation*, ks. Rogoff, 2008) oli vielä kehittymässä. Näiden tulosten viitoittamana edettiin toiseen ja kolmanteen osatutkimukseen, joissa neljän integroidun ryhmän leikkitalanteissa kuvattua videoaineistoa tarkasteltiin vertaisvuorovaikutuksen vahvistamisen näkökulmasta.

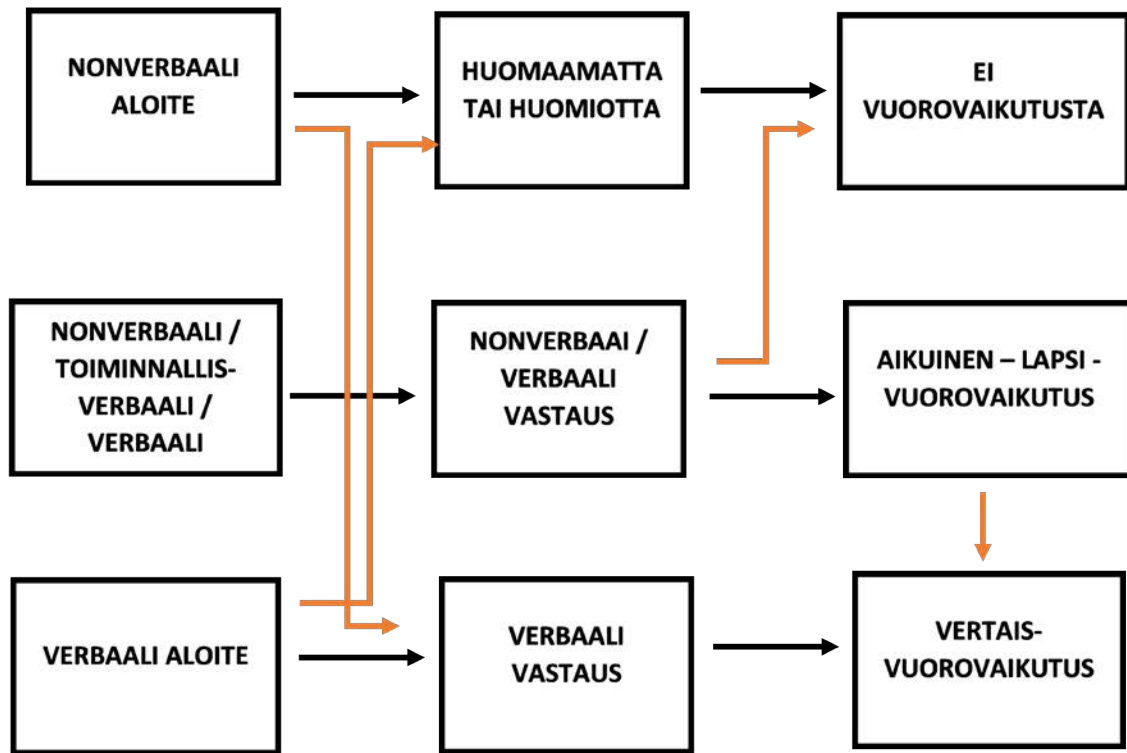
Toisessa osatutkimuksessa (Syrjämäki, Pihlaja & Sajaniemi, 2018) videoiduista leikkitalanteista tunnistettiin viisi toimintatapaa, joilla kullakin oli paikkansa lasten leikin ohjaamisessa. Toimintatapoja olivat 1) havainnointi, joka määrittyi aikuisen fyysisen ja pedagogisen paikantumisen kautta, 2) leikkiminen, 3) kontrollointi, jota toteutettiin joko myönteisin tai rajoittavin (kielteisin) keinoin.

Lisäksi pedagogisiksi toimintatavoiksi tunnistettiin 4) lasten aloitteisiin vastaaminen sekä 5) vuorovaikutuksen tukeminen: AAC-menetelmien käyttö oli tarvittaessa tärkeä osa ryhmien arkipäivää, joskin varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokivat osin riittämättömyyttä ja näkivät menetelmien soveltamisen kehityskohteenä lasten leikin ohjaamisessa.

Pedagogisten toimintatapojen pohjalta rakennettiin viiden erilaisen ohjaajatyypin tyypittely. Näistä *yksiulotteisiksi* nimetyt ohjaajatyypit – leikkikumppani, havainnoija ja kontrolloija – keskittyivät vain yhteen pedagogiseen ohjaustapaan kerrallaan. He myös keskittyivät kahdenkeskiseen (aikuisen ja lapsen väliseen) vuorovaikutukseen. *Moniulotteinen*, erilaisia ohjaustapoja joustavasti yhdistelevä ohjaaja – mahdollistaja tai kannattelija – vahvisti lasten välistä vuorovaikutusta. Myös tapa tunnistaa ja vastata lasten aloitteisiin erotti yksi- ja moniulotteisia ohjaajia. Tämä havainto antoi näkökulman kolmanteen osatutkimukseen ja videoaineiston uuteen analysointiin.

### **Aloitteiden, vastausten ja niiden seurausten ketjut**

Lasten aloitteet rakentavat vuorovaikutusta vertaisryhmässä. Nuorimpien lasten aloitteet ovat sekä sanallisia leikkiin kutsuja että nonverbaaleja, katseita, eleitä tai liikkeitä leikin ja toisen lapsen suuntaan. Lasten itsensä vastaukset näihin aloitteisiin ovat sekä toiminnallisia, nonverbaaleja että verbaaleja. Osa aloitteista jää huomaamatta tai vastaamatta eikä vuorovaikutusta synny. (ks. Kronqvist, 2004.)



Kuvio 1. Aloite-vastaus-seuraus-ketjuja

Väitöstutkimukseeni osallistuneet lapset olivat iältään 3–7-vuotiaita. Tarkastelun kohteena oli lasten toisilleen antamien vastausten asemesta varhaiskasvatuksen ammattilaisten reagointi lasten tuottamiin aloitteisiin. Osa lapsista ei kommunikoinut puheella lainkaan ja osa harjoitteli AAC-menetelmien käyttöä kommunikoinnin tukena. Erotin aineistosta 295 episodia, joissa oli tunnistettavissa lapsen tekemä aloite ja aikuisen siihen antama vastaus. Analysoiduissa episodeissa tukea saavien lasten aloitteita oli 197, niin sanottujen tyypillisesti kehittyvien lasten aloitteita oli 98. Analyysiin otettiin vain ne aloitteet, jotka kohdistettiin tai olivat muuten yhteydessä tukea saaviin lapsiin. Kukin analysoitava episodi muodostui aloite-vastaus-ketjusta ja siitä johdetusta seurauksesta. Lasten tekemät aloitteet olivat nonverbaaleja (kohdistamaton tai kohdistettu, fyysinen aloite, ele), toiminnallis-verbaaleja (lyhyt verbaali ilmaus, kuten yksittäinen sana

sekä aktiivista toimintaa) sekä verbaaleja (kohdistamaton, aikuiseen tai toisiin lapsiin kohdistettu). Verbaaleja aloitteita oli aineistossa eniten (aloitteiden lukumäärä  $n = 172$ ). Tukea saaviksi määritettyjen lasten aloitteista nonverbaaleja oli 38 %. Lapsilla, joilla tuen tarvetta ei oltu määritetty, aloitteista nonverbaaleja oli 22 %.

Myös aikuisten vastauksista valtaosa ( $n = 278$ ) oli verbaaleja. Puhtaasti nonverbaaleja vastauksia – ilmeitä, eleitä, sallivia tai rajoittavia fyysisiä reaktioita tai ristiriidassa verbaalin kanssa olevaa nonverbaalia ilmaisua – tunnistettiin aineistosta huomattavasti vähemmän ( $n = 12$ ). Lisäksi osa aloitteista, erityisesti nonverbaalit tai tukea saavien lasten tekemät aloitteet, jäivät tai jätettiin huomiotta ( $n = 43$ ).

Aloitteet ja vastaukset tuottivat kolmenlaisia seurauksia: aikuinen-lapsi-vuorovaikutusta, vertaisvuorovaikutusta tai ei vuorovaikutusta lainkaan. Aloitteista,

vastauksista ja niiden seurauksista muodostui kuviossa I esitetyt ketjuja.

Toisessa osatutkimuksessa esitettiin leikin ohjaustyyppeihin peilaten: joustavasti toimiva, moniulotteinen ohjaajatyyppejä havaitti ja vastasi aloitteisiin monipuolisesti ja suuntasi niitä vertaisvuorovaikutusta kohti. Aloitteiden, vastausten ja seurausten tarkastelu myös laajensi toisen osatutkimuksen tulkin-  
taa. Kun aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus oli tuolloin liitetty nimenomaan yksiulotteiseen, vertaisvuorovaikutuksesta poispäin suuntautuvaan ohjaukseen, se voitiinkin nyt aineistoa uudelleen pidempinä episodeina analysoida tulkiten välivaiheeksi kohti vertaisvuorovaikutusta.

### **Aloitteisiin vastaaminen – näkökulmia**

Kun lasten toimintaa ja leikkiä ohjaava aikuinen keskittyy vain yhteen pedagogiseen toimintatapaan eli yksiulotteiseen ohjaukseen, erityisesti heikot tai sanattomat aloitteet jäävät helposti huomaamatta tai hyödyntämättä. Näin on myös silloin, jos vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa ei nähdä ensisijaisena pedagogisena tavoitteena. Tutkimukseeni aineiston perusteella yksiulotteista ohjausta esiintyi pääasiassa leikkitilanteissa, joihin osallistui vain lapsia, jotka saivat erityistä tukea. Tämä näyttäytyi selvästi kahdessa saman aikuisen ohjaamassa leikkihetkessä, joissa lapsella oli kaksi eri leikkikumppania. Ensimmäisessä leikkihetkessä aikuinen pitäytyi kahdenvälisessä vuorovaikutuksessa, ohjaten leikin sisältöä yhdelle lapselle kerrallaan. Toisessa leikissä tavoitteena oli selvästi hyödyntää kokeneemman lapsen

leikki-ideoita ja saada aikaan yhteistä leikkiä. Seuraavassa esimerkissä Miia (esimerkissä nimet muutettu) on kahden lapsen kanssa junarataa rakentamassa.

### **KAKSI LASTA JA JUNAT -aineistoesimerkki**

Toni on rakennellut puista junarataa Miian (yksi ryhmän aikuisista) kanssa. Henri on samassa huoneessa ja järjestelee autoja riviin. Toni kääntyy ottamaan pidemmän junan ja alkaa ajaa sillä kohti parkkitaloa. Juna katkeaa.

*”Oho, katos, juna jäi sinne. Hopsis. Katos mitä kävi.”* Miia toteaa. Toni peruuttaa junaa ja yrittää yhdistää vaunuja toisiinsa. *”Hei, auta!”* Miia auttaa Tonia korjaamaan junaa ja asettamaan sen raiteelle. *”Oho, taas lähti!”* toteaa Miia, *”Ei se pysykään kunnolla kiinni”*

Juna on nyt kahdessa osassa. Henri kääntyy ja alkaa ajaa toisella puolikkaalla, Toni ajaa toisella. *”Henri!”* Miia tarttuu pojan käteen. *”Se on Tonin juna. Tehdäänkö sinulle?”* Miia nousee antamaan Henrille junapalikoita *”Siitä voit tehdä oman junan.”*

Henri kaivelee palikkalaatikkoa *”Juna...”* *”Onko vielä lisää?”*, kommentoi Miia. Henri yrittää kiinnittää vaunujen magneettia toisiinsa. Kun ei onnistu, hän heittää junanvaunut lattialle ja kääntyy poispäin.

Miia kerää vaunut ja jatkaa radan rakentamista. Hän kääntyy Tonin puoleen: *”Otetaan junaratapalikoita lisää.”* Miia rakentaa rataa Tonille. Toni ajellee veturilla *”Tuu-tuu”*. Henri katsoo äänen suuntaan, mutta kääntyy jälleen selin.



*Kuva: Marja Syrjämäki*

Miia edustaa esimerkissä yksiulotteista ohjaajaa. Hän keskittyy pääasiassa yhteen lapseen, Toniin, jonka leikkiä hän vahvistaa lämpimässä vuorovaikutuksessa. Kun Henri lähestyy Tonia tavalla, joka analyysissa on tulkittu nonverbaaliksi, henkilöön kohdistumattomaksi aloitteeksi, Miia reagoi sekä fyysisesti että sanallisesti kontrolloimalla. Hänen tarkoituksenaan on mahdollisesti suojella Tonin leikkimahdollisuutta tai ehkäpä opettaa Henrille sosiaalisen kanssakäymisen sääntöjä. Vertaisvuorovaikutuksen näkökulmasta tulkinta on kuitenkin yksiselitteinen: pedagoginen hetki jää käyttämättä eikä vertaisvuorovaikutusta synny.

Toisen esimerkin päiväkotiryhmässä aikuiset vahvistavat lasten leikkiä ja vertaisvuorovaikutusta moniulotteisella ohjauksella. He rakentavat fyysistä ympäristöä yhteistoimintaa suosivaksi ja heillä on valmiuksia käyttää AAC-mene-

telmiä puhetta tukemassa tai tarvittaessa korvaamassa. Esimerkissä leikkihetkeen osallistuu kuusi lasta, ja leikki aaltoilee eri puolilla huonetta, erilaisissa ja muuntuvissa kokoonpanoissa. Tiina-opettaja on havainnoinut lasten leikkiä.

### **METROJUNAT JA TUNNELI -aineis- toesimerkki**

Alexi on ajanut pienistä legoista rakennetulla metrojunalla lähellä huoneessa leikkiviä muita lapsia. Hän jättää metron ja kiipeilee hetken penkkien päällä. Joni näkee junan, ottaa sen käteensä ja alkaa ajella, kuten on nähnyt Aleksin tekevän. Hetken kuluttua Alexi huomaa junan Jonin kädessä. Hän tulee lähelle, koskettaa junaa kädellään ja siirtyy kauemmas. Hän löytää pari palikkaa, liittää ne yhteen lyhyeksi junaksi ja tulee takaisin Jonin lähelle, katsoo tätä tarkkaan ja alkaa ajaa junallaan tämän vieressä.

Hetken päästä Alekski menee Tiina-opettajan luo, vilkaisee taas Jonia ja räpyttelee käsiään. ”Joni, arvaa mitä, Alekski haluaisi junansa takaisin”, Tiina sanoo. Alekski jatkaa käsien räpyttelyä. Joni antaa pidemmän junan Aleksille. ”Tehän voitte ajaa yhdessä, Aleksilla on tosi pitkä juna”, Tiina ehdottaa. ”Mehän voitaisiin tehdä tunneli”. Hän ottaa huoneessa olevasta korista peittoja. Elisa, yksi ryhmän työistä, tulee lähemmäs. ”Joo, tehdään vaan”, hän sanoo ja alkaa levittää peittoja penkin yli yhdessä Tiinan kanssa. Alekski ja Joni makaavat lattialla ajaen pidemmällä ja lyhyemmällä metrojunalla. Elisa osoittaa tunnelia ja nostaa peiton kulmaa. Joni ajaa junansa tunneliin. ”Alekski, katso mihin juna menee! Aja sinunkin juna tunneliin”, ehdottaa Tiina. Pojat ryömivät tunneliin. Elisa jatkaa rakentamista ja levittää peiton poikien päälle.

Kun Alekski ottaa kontaktia Tiinaan käsiään räpyttellen, tämä tunnistaa aloitteen merkityksen ja tulkitsee sen Jonille. Hän ei jätä tilannetta tähän vaan ohjaa lapsia toisiaan kohti laajentaen leikki-ideaa ja saaden kolmannen lapsen mukaan yhteiseen, vuorovaikutteiseen hetkeen. Tiina osoittaa sensitiivisyyttä aloitteen tulkinnessa ja tunnistaa ja hyödyntää pedagogisia mahdollisuuksia.

### **Tulosten tulkintaa systeemiäly-käsitteen avulla**

Tarkastelin ja tulkitsin tutkimukseni taustaa ja tuloksia dynaamisten systeemitheorioiden ja erityisesti Esa Saarisen ja Raimo P. Hämäläisen (2004) lanseeraaman systeemiälykonstruktion avulla.

Systeemiälyn käsite yhdistää insinööriajattelua, inhimillisyyttä ja herkkyyttä. Kyse on sosiaalisista systeemeistä, joissa kokonaisuuden yhdessä systeemissä tai systeemin yhdessä osassa tapahtuvalla muutoksella on vaikutusta muihin osiin ja systeemien välisiin ehtoihin. Pienin ja alkuperäisin systeemi on kahdenvälinen. Päiväkotiryhmä muodostaa eri kokoisten, rinnakkaisten ja sisäkkäisten systeemien kokonaisuuden. Systeemiälykäs varhaiskasvatuksen ammattilainen havainnoi systeemejä ja näkee itsensä niiden osana. Hän hyödyntää havaintojaan toteuttaen tarkoituksenmukaista ja pedagogisten tavoitteidensa suuntaista toimintaa. Sensitiivisyys, positiivinen asenne ja innostus ovat systeemiälyn elementtejä. (Saarinen & Hämäläinen, 2004; Hämäläinen, Jones & Saarinen, 2016.)

Olen esittänyt tutkimukseni raportoinnissa esimerkkejä varhaiskasvatuksen ammattilaisista, jotka hahmottavat tilanteita systeemisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. He reagoivat viisaasti, tunnistavat aloitteita ja ohjaavat niiden avulla ryhmän lapsia kohti vuorovaikutusta ja yhteistä leikkiä. He tukevat ja kannattelevat leikkejä ja hauraitakin vuorovaikutussuhteita. He asemoivat itsensä joustavasti ja tarkoituksenmukaisesti, arvioivat ja muuntavat omaa toimintaansa ja toteuttavat moniulotteista ohjausta. Kutsun tätä *systeemiälykkääksi sensitiivisyydeksi*, jolla kuvaan tulkitsemisen herkkyyttä, systeemistä hahmottamista ja tilanteen mukaista toimimista.

Tämän artikkelin otsikossa – toisin kuin itse väitöskirjan nimessä – paikannan tutkimukseni inklusiiviseen varhaiskasvatukseen. Tällä viitataan kolmeen nä-



kökulmaan. Ensiksi, väitöskirjassani ja sen artikkelissa on kuvattu päiväkodin integroitua (erityis)ryhmää inklusiivisena oppimisympäristönä (ks. esim. Pihlaja, 2009; Pihlaja & Neitola, 2017) Vaikka integroituun ryhmään valitaan lapsia erityisen tuen tarpeen perusteella, suurimmalla osalla ei tällaista tarvetta ole määritelty. Integroidussa ryhmässä lasten moninaiset piirteet, (tuen) tarpeet ja persoonat kohtaavat päivittäin, yhteisessä leikissä ja toiminnassa. Toiseksi, vaikka katsoin määrittämäni tutkimustehtävän perusteella tärkeäksi tiedostaa, ketkä tutkimukseen osallistuneiden ryhmien lapsista saivat erityistä tukea, en kuitenkaan ollut selvillä tuen tarpeen perusteista enkä lasten mahdollisista diagnooseista. Näin tarkas-

telin – inklusiivisen kasvatuksen hengessä – kaikkiin ryhmän lapsiin kohdistuvaa pedagogiikkaa. Kolmanneksi, otsikon sanavalinta korostaa sekä tutkimukselle asettamaani tavoitetta että tulosten perusteella tekemiäni johtopäätöksiä. Vertaisvaikutusta vahvistava pedagogiikka on välttämätöntä kaikille yhteisen, inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumisessa ja ryhmään kuulumisen ja yhteenkuuluvuuden tunteen mahdollistamisessa kaikille varhaiskasvatukseen osallistuville lapsille. *Systemiälykäs sensitiivisyys* -käsite on tutkimuksessani nimetty käsitteellinen työkalu varhaiskasvatuksen ammattilaisten työn reflektointiin ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen arviointiin ja kehittämiseen.

### **Päälähteet (täydellinen lähdeluettelo saatavissa kirjoittajalta)**

Syrjämäki, M., Sajaniemi, N., Suhonen, E., Alijoki, A. & Nislin, M. (2017). Enhancing peer interaction: an aspect of a high quality learning environment in Finnish early childhood special education. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 377–390.

Syrjämäki, M., Pihlaja, P. & Sajaniemi, N. (2018). Enhancing peer interaction during guided play in Finnish integrated special groups. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(3), 418–431.

Syrjämäki, M., Pihlaja, P. & Sajaniemi, N. (2019). Enhancing peer interaction in early childhood special education: Chains of children's initiatives, adults' responses and their consequences in play. *International Journal of Early Childhood*, 47(5), 559–570.

Syrjämäki, M. (2019). *Leikkien, havainnoiden, kannatellen – Vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä*. Väitöskirja. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, 59. Helsinki: Helsingin yliopisto.



#### **Kirjoittaja**

Marja Syrjämäki  
KT, yliopistonlehtori  
Helsingin yliopisto  
marja.syrjamaeki(at)helsinki.fi

# VIP-verkoston Sijoitetut lapset -teemaryhmän toiminta etenee

VIP-verkoston kuuluu kolme kansallista teemaryhmää, joiden tavoitteena on koota yhteen aiheesta kiinnostuneita toimijoita, tutkimuksia ja selvityksiä sekä erilaisia kokeiluja, malleja ja menetelmiä. Tarkoituksena on kansallisesti ja alueellisesti edistää muun muassa toimivia innovatiivisia käytänteitä ja vaikuttavia interventioita sekä organisoida esimerkiksi täydennyskoulutuksia tai tutkimuksia. Kansallista kehittämistyötä suunnittelevat ja koordinoivat kutsutut moniammatilliset asiantuntijatiimit ja työtä tehdään opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman ohjausryhmän päättämien VIP-verkoston tavoitteiden mukaisesti.



## Sijoitetut lapset -teemaryhmä on toiminut kesäkuusta 2019

Teemaryhmä kokoustaa noin kerran kuukaudessa joko etäyhteyksin tai livenä Helsingissä. Teemaryhmän tavoitteena on muun muassa julkaista tietoisut traumatisoituneen lapsen kohtaamisesta ja erityistarpeista sekä sijoitettujen lasten sivistyksellisistä oikeuksista VIP-verkoston sivuilla ([www.vip-verkosto.fi](http://www.vip-verkosto.fi)).

Ryhmän yhtenä tehtävänä on myös järjestää teemaan liittyviä tapahtumia, jollainen oli marraskuussa 2019 järjestetty MindMe-koulutukseen liittyvä maksuton seminaari Jyväskylässä sekä Koulua käymättömät lapset -teemaryhmän kanssa yhteistyössä järjestettävä Don't give up on us -kokoontumisajot 15.9.2020 Tampereella.

## Kiinnostavia tuloksia kyselystä

Teemaryhmä on selvittänyt pienimuotoisella kyselyllä yksityisistä ja julkisista lastensuojelulaitoksista, ammatillisista perhekodeista ja perhehoidon toimijoilta sijoitettujen lasten ja nuorten koulunkäyntiin liittyviä asioita. Vastausten perusteella vaikuttaisi siltä, että yhteistyö sijoituspaikan ja koulun välillä sujuu pääosin hyvin tai erinomaisesti. Lasten ja nuorten koulunkäynnin sujumista tukee arjessa yksilöllinen tuki koulussa sekä sujuva tiedonkulku ja joustava yhteistyö. Vastausten mukaan koulunkäynnin sujumista haastavat muun muassa opettajien ennakkosenteet ja oppilaiden leimaaminen häiriköiksi. Kyselyn tulokset vahvistivat teemaryhmän keskusteluissa esille nousseita ajankohtaisia kysymyksiä, joita ovat muun muassa eri hallintokuntien toimijoiden yhteistyö ja vastuut, monialaisten kokousten käytänteiden sekä rahoitusasioiden selkiyttäminen, tiedonsiirto- ja salassapitosäännökset, oppilaan opetuksen järjestäminen, sen ennakkosuunnittelu sekä kunnan velvollisuudet niissä.



Ryhmään kuuluvat Sari Granroth-Nalkki, ohjaava opettaja (kuvassa vasemmalla), Laura Nyyssönen lastensuojelun sosiaalityöntekijä (tilalla Katariina Korhonen), Tarja Heino, tutkimusprofessori, Terhi Ojala, hanke- ja koulutuspäällikkö, Pirjo Koivula opetusneuvos, Christine Välivaara kehittämispäällikkö (kuvassa Helena Inkinen) Tiina Korpela-Liimatainen, johtava rehtori, sekä kuvasta puuttuvat Aila Puustinen-Korhonen, erityisasiantuntija, Mia Tapiola, lastenpsykiatri, sekä Jussi Pihkala, opetusneuvos.

# Kuntien välillä eroja oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarjonnassa – tarkempi ohjaus tarpeen?

Tämä artikkeli perustuu Meri Lintuvuoren väitöstudkimukseen ja sen lektioon, joka esitettiin väitöstilaisuudessa 23.8.2019. Väitöskirjassaan ”Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana” Lintuvuori tutki tuen järjestelmää, tuen tarjontaa ja siihen liittyviä alueellisia eroja sekä erityisopetustilastoja koulujärjestelmän kuvailun ja vertailun näkökulmasta. Tilastolliset aikasarjat on päivitetty tässä tekstissä vuoteen 2018 ulottuviksi, kun ne väitöskirjassa päättyivät vuoteen 2016.

*Teksti* Meri Lintuvuori

Suomalaisen koulujärjestelmän lähtökohta on, että kaikilla oppilailla on oikeus perusopetukseen. Oppilaalla on myös oikeus riittävään oppimisen ja koulunkäynnin tukeen heti tuen tarpeen ilmetessä. Tukijärjestelmän toimintamallien avulla koko ikäluokka saatettiin yhteisen perusopetusjärjestelmän piiriin 1990-luvun lopulla, kun myös vaikeimmin kehitysvammaisten opetus ja koulukodeissa annettava opetus siirrettiin opetustoimen piiriin. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus ovatkin olleet perusopetuksen kantavia tavoitteita peruskoulun syntyajoista asti (esim. Kalalahti & Varjo, 2012; Kivinen & Kivirauma, 1989). Perusopetuksen yhtenä tavoitteena on turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella.

Elokuussa 2019 lektiota kirjoittaessani koulut olivat juuri alkaneet ja mediassa

keskusteltiin paljon kouluun liittyvistä asioista. Koko kesän keskusteluissa oli ollut mukana myös muun muassa Rinteen hallitusohjelman esille nostamana perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmä. Mediakeskusteluissa puhutti esimerkiksi oppilaiden saama tuki tai saadun tuen riittämättömyys (esim. HS 6.8.2019; Iltalehti 1.7.2019; YLE 6.8.2019, 16.8.2019).

Vuonna 2011 voimaan tulleen lakimuutoksen (642/2010) jälkeen perusopetuksessa tarjottua tukea on kutsuttu oppimisen ja koulunkäynnin tueksi. Nykyinen tukijärjestelmä kattaa tarjotun tuen kokonaisvaltaisemmin kuin entinen erityisopetusjärjestelmä, eikä tuessa enää eroteta yleistä ja erityistä tukea omiksi tuen järjestelmikseen. Oppilaalle tarjotavan tuen taso riippuu tarpeista, ja tuen kolme tasoa ovat yleinen, tehostettu ja

erityinen tuki. Tehostettu tuki nimettiin siis osaksi tukijärjestelmää lakimuu-  
toksen tullessa voimaan, mutta mitään  
täysin uusia ja erilaisia tuen muotoja ei  
silloin otettu käyttöön, vaan tehostetun  
tuen tasolla tavoiteltiin aiempaa var-  
haisempaa systemaattista tukea ennen  
mahdollista erityistä tukea. Kaikilla tuen  
tasoilla on käytössä osin samoja tuki-  
muotoja esimerkiksi tukiopetuksesta,  
kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja  
osa-aikaiseen erityisopetukseen. Yleisen  
ja tehostetun tuen keinoina voidaan siis  
käyttää samoja tukimuotoja kuin eri-  
tyisessä tuessa lukuun ottamatta koko-  
aikaista erityisopetusta ja oppimäärien  
yksilöllistämistä. Tuen tarpeen kasvaes-  
sa tarjotun tuen intensiteettiä ja käytet-  
tävien tuen muotojen määrää lisätään.  
(Opetushallitus, 2014.)

Väitöstutkimuksessani tuen tarjontaa  
tutkittiin järjestelmätasolla pohjautuen  
tilasto- ja normiaineistoon<sup>1</sup> sekä täy-  
dentäviin empiirisiin aineistoihin. Näin  
ollen en voi ottaa kantaa kunnissa ja  
kouluissa saataviin todellisiin tukitoi-  
miin oppilastasolla, vaan aineisto so-  
veltuu valtakunnalliseen ja alueelliseen  
tuen tarjonnan kuvaamiseen ja seurantaan.  
Olen kuitenkin muun muassa mui-  
den Helsingin yliopiston Koulutuksen  
arviointikeskuksessa tekemiemme selvi-  
tysten kautta tietoinen siitä, että vaikka  
rehtorit kokevat tuen järjestelyt suhteel-  
lisen toimivina, toivoo valtaosa heistä  
lisää resursseja ja asiantuntevaa henki-  
löstöä etenkin osa-aikaiseen erityisope-  
tukseen. Näin oli jo vuonna 2012 (Pulk-  
kinen & Jahnukainen, 2015), ja sama tuli  
esille vuoden 2018 valtioneuvoston selvi-  
tys- ja tutkimustoiminnan osana rehto-

reille (N = 840) tekemässämme kyselyssä  
(Lintuvuori, Thuneberg & Vainikainen,  
2018).

## **Mediakeskustelussa korostuu tuen toimimattomuus**

Mediakeskusteluissa on nostettu esille  
muun muassa se, että tukea saavien op-  
pilaiden opetus yleisopetuksen ryhmissä  
ei olisi toimivaa. Keskusteluissa koroste-  
taan ”toimimatonta inklusiota”, jonka  
kuvataan alkaneen vuonna 2011 voimaan  
astuneen oppimisen ja koulunkäynnin  
tuen järjestelmään siirtymisen jälkeen.

Inklusiolle ei ole olemassa yhtä yhte-  
näistä määritelmää, mutta koulutuksen  
viitekehysessä sillä tarkoitetaan ylei-  
simmin sitä, että kaikkien lasten ope-  
tus tulisi järjestää yhteisessä koulussa  
siten, että kaikkien oppilaiden tarpeet  
tulevat huomioiduiksi. Inklusiossa on  
siten olennaista, että tukea tulisi saada  
silloin kun sitä tarvitsee. On kuitenkin  
hyvä huomata, että inklusioperiaate tai  
perusopetusta ohjaavat normit eivät kui-  
tenkaan sulje pois pienryhmiä ja erityis-  
luokkia osana tarjottua tukea. Lisäksi,  
kuten OAJ:n haastattelemat professorit-  
kin ovat todenneet: vain tuettu inklusio  
voi toimia (Opetusalan Ammattijärjestö,  
OAJ, 13.12.2018).

Väitöstutkimuksessani otin kannan, että  
tilastoaineistolla ei varsinaisesti ole mah-  
dollista kuvata inklusiota. Tilastot eivät  
kuvaa sitä, minkälaista todellista tukea  
eri tuen toteutuspaikoissa saadaan, joten  
tilastoaineistolla ei voi kuvata, kuinka  
inklusiivista tuki on. Näin ollen kuvasin  
tutkimuksessani tuen toteutuspaikkaa  
tilastoluokkien mukaisesti eli sitä miltä

<sup>1</sup> Normeilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa niitä perusopetusta ohjaavia säädöksiä, kuten lait ja asetukset, ja määräyksiä, kuten perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet, jotka ohjaavat oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämistä kunnissa ja kouluissa.

osin oppilas opiskelee yleisopetuksen ryhmässä ja miltä osin erityisryhmässä.

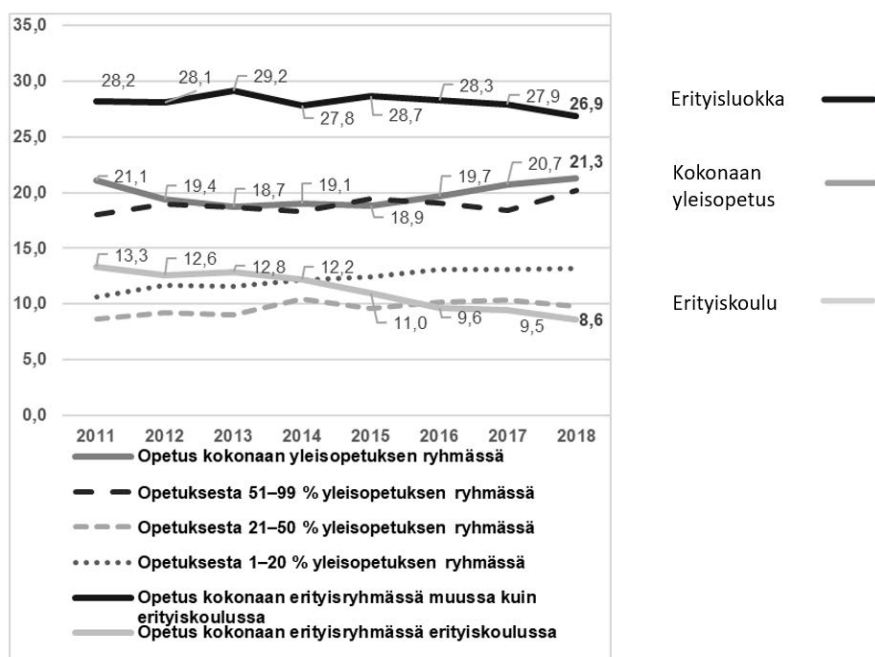
### Erityisen tuen toteutuspaikat

Mediassa on usein inklusiosta puhuttaessa kuvailtu sitä, että vuoden 2010 jälkeen pienryhmiä ja erityisluokkia olisi lopetettu rajusti. Iltalehdessä (1.7.2019) tilanteesta on kerrottu esimerkiksi seuraavasti: ”Vuonna 2010 lanseeratun inklusiomallin ideana on, että kaikki oppilaat, myös erityistä tukea tarvitsevat, ovat lähtökohtaisesti yleisopetuksessa ja saavat tavalliseen luokkaan tarvitsemansa tuen. OAJ pitää mallin seurauksia katastrofaalisina: erityisluokkia ja pienryhmiä on lakkautettu viime vuosina rajusti, mutta samalla myös erityistä tukea on leikattu, vaikka juuri sitä piti lisätä.”

Tämän suuntainen, rajuksi vähennykseksi kuvattu kehitys ei kuitenkaan tule ilmi virallisissa tilastoissa silloin, kun niitä tarkastellaan valtakunnallisesta näkökulmasta. Oppilasmäärät eri tuen toteutuspaikoissa näyttävät valtakunnallisesta näkökulmasta säilyneen suhteel-

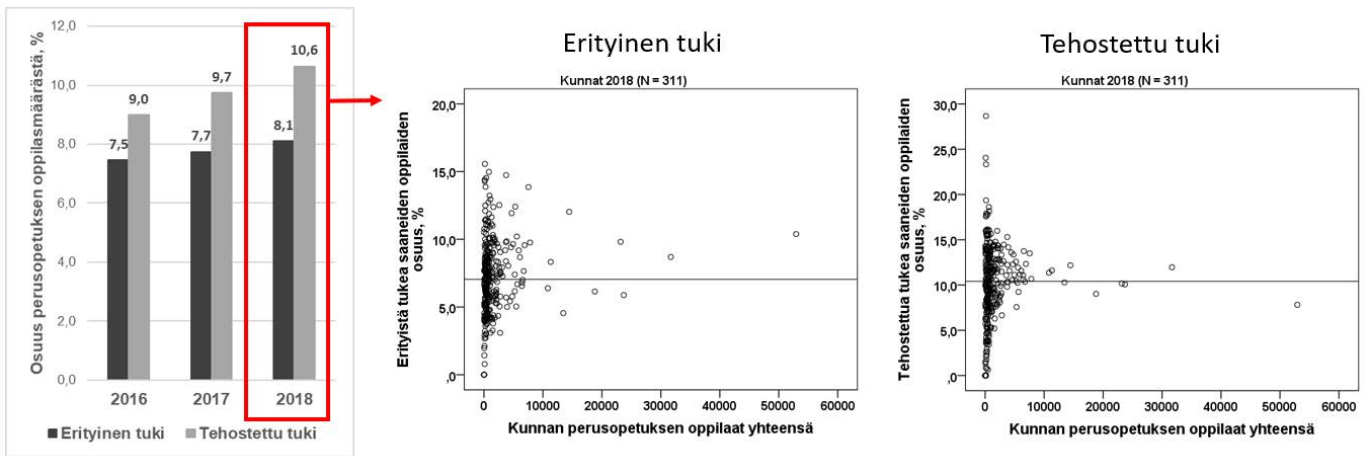
lisen tasaisina koko oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän ajan (SVT, 2019). Erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuudet tuen eri toteutuspaikoissa kuvaavat tätä kehitystä (Kuvio 1). Erityiskoulujen määrä on sen sijaan jatkanut laskuaan jo pidemmän aikaa, ja niissä opiskelevien oppilaiden osuus erityistä tukea saaneista oppilaista on pienentynyt edelleen vajaat 5 prosenttiyksikköä vuosien 2011–2018 välillä (SVT, 2019).

Pidempää aikasarjaa tarkasteltaessa (1979–2018) sekä erityisoppilaiden määrän että osin tai kokonaan yleisopetuksen ryhmässä opiskelevien erityisoppilaiden määrän kasvu ajoittuvat enemmänkin vuoden 1998 perusopetuslain jälkeiseen aikaan. Vuonna 1999 voimaan tulleen perusopetuslain (628/1998) sekä opetus- ja kulttuuritoimen rahoituslain (635/1998) myötä tukijärjestelmä laajennettiin koskemaan uutta ryhmää oppilaita, kun erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden integrointi yleisopetukseen tuli laajamittaisemmin mahdolliseksi sekä myös tavoitteeksi.



Kuvio 1. Erityistä tukea saaneiden oppilaiden opetuksen toteutuspaikka vuosina 2011–2018 osuutena erityistä tukea saaneista oppilaista, % (SVT, 2019)





Kuvio 2: Kuvio 2. Erityistä ja tehostettua tukea saaneiden oppilaiden osuudet valtakunnallisesti sekä kunnittaiset osuudet (y-akselit) suhteessa kunnan perusopetuksen oppilasmäärään (x-akselit) vuonna 2018 (SVT, 2019)

Korotettua valtionosuutta oli mahdollista saada myös yleisopetuksen ryhmässä opiskelevalle erityisopetuksen oppilaalle. Erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen oppilaiden määrä kasvoi vuosien 2001–2010 välillä vajaalla 16 000 oppilaalla, ja kasvusta yli 90 prosenttia selittyi tällä uudella erityisopetuksen kohderyhmällä. Samaan aikaan erityisryhmässä opiskelevien oppilaiden osuus perusopetuksen oppilaista säilyi suhteellisen vakaana (SVT, 2011). Samanlaisia kehitystä on ollut havaittavissa myös kansainvälisesti. Richardson ja Powell (2011) ovat kuvanneet, että yhä heterogeenisempi ja laajempi joukko oppilaita saa tukea oppimiseensa niin erityisryhmissä kuin yleisopetuksen ryhmissä. Kehitys on seurausta siitä, että yhä enemmän ajatellaan, että kaikilla on oikeus tukeen.

### Valtakunnalliset osuudet kätkevät alleen laajan joukon erilaisia tuen järjestelmiä

Suomen koulujärjestelmässä kunnilla on koulutuksen järjestäjinä ollut jo 1990-luvun alkupuolelta asti merkittävä valta järjestää koulutus paikallisista lähtökoh-

distaan (esim. Pernu, 1996; Simola, Kauko, Varjo, Kalalahti & Sahlström, 2017). Myös tuen tarjonnassa on paljon eroja kuntien ja alueiden välillä (Kuvio 2), kuten oli myös aiemman erityisopetusjärjestelmän aikana (Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen, 2014).

Kuvion 2 ensimmäisessä osassa on esitetty valtakunnalliset erityisen ja tehostetun tuen osuudet. Kuvion toisessa ja kolmannessa osassa erityistä tukea sekä tehostettua tukea saavien oppilaiden osuudet on kuvattu kunnittain siten, että jokaista kuntaa edustaa oma pallonsa. Kuvioista havainnollistuu hyvin se, miten laajasti tukea saavien oppilaiden osuudet vaihtelevat kuntien välillä. Suuremmissa kunnissa tuen tarjonnan osuudet ovat suhteellisen lähellä kansallista mediaania (vaakaviivat kuvioissa), mutta varsinkin pienempien kuntien osalta hajonta on laajaa. Erityisessä tuessa tuen saajien osuus on valtakunnallisesti 8,1 prosenttia, mutta kuntien välillä osuudet vaihtelevat nolasta aina reiluun 15 prosenttiin. Tehostetussa tuessa osuus on valtakunnallisesti 10,6 prosenttia, mutta kunnittaiset osuudet vaihtelevat nolasta reiluun 25 prosenttiin. Tämän

tyyppisessä tarkastelussa on kuitenkin huomioitava se, että pelkkä kuntien välisten osuuksien vaihtelu ei kerro suoraan tukijärjestelmien paremmuudesta. Kunnat tukevat oppilaitaan eri tavoin jo historiallisestikin erilaisiksi muotoutuneiden tukikäytänteidensä puitteissa. Tukea saavien oppilaiden suhteelliset osuudet myös vaihtelevat pienissä kunnissa helposti kokonaisoppilasmäärän ollessa pieni.

Jonna Pulkkinen on osana väitöskirjaansa (2019) tutkinut kuntien tuen tarjontaan liittyvien erojen taustoja oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän ajalta. Hänen tulostensa mukaan kuntien välisiin eroihin tuen tarjonnan osuudessa vaikutti ennen kaikkea kunnan koko. Myös esimerkiksi kunnan taloudellisilla ja sosioekonomisilla tekijöillä oli vaikutuksensa.

Kunnittainen vaihtelu myös tuen toteutuspaikan osalta on laajaa. Tämä todennäköisesti osin selittää mediassakin esille nousseita kokemuksia pienryhmien ja erityisluokkien vähentämisestä, sillä näin on tapahtunut osassa kunnista. Esimerkiksi valtakunnallisesti tarkasteltuna yleisopetuksen koulujen erityisluokilla opiskeli 27 prosenttia erityistä tukea saaneista oppilaista vuonna 2018. Kunnittainen vaihtelu oli kaikkea välillä 0–77 prosenttia ja yhdentoista suurimmankin kunnan osalta 9–46 prosenttia kunnan erityistä tukea saaneista oppilaista. Osa kunnista on myös oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän aikana järjestellyt tukea uudelleen toteutuspaikankin näkökulmasta. Suurista kunnista esimerkiksi Vantaalla on vuoden 2011 jälkeen luovuttu erityiskouluista mutta erityisluokkia on edelleen olemassa. Kouvo-

lassa on lisätty selkeästi yleisopetukseen osin tai kokonaan integroituja tuen toteutuspaikkoja, mutta esimerkiksi Helsingissä ja Porissa erityiskoulu- ja erityisluokkapaikkojen osuudet ovat säilyneet melko tasaisina. Porissa erityiskoulu on edelleen yleisin tuen toteutuspaikka. (SVT, 2019.) Tilastotarkastelut osoittavat, että opetuksen toteutuspaikka vaihtelee hyvin paljon, jolloin oppilaat ovat tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden näkökulmasta eriarvoisessa asemassa asuinpaikastaan riippuen.

Tilastopohjaisessa analyysissä on kuitenkin otettava huomioon, että oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmä palvelee hyvin heterogeenista oppilasjoukkoa ja samaan tilastoluokkaan luokituttu tarjotun tuen ja resursoinnin kannalta erilaista tukea saavia oppilaita. Tilastot eivät anna mahdollisuutta kuvata myöskään oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarvetta vaan ne kuvaavat tuen tarjontaa. Oppilas lasketaan erityisopetustilaston tilastoyksiköksi vasta, kun hän saa tukea ja tarvittavat asiakirjat on tehty. Tilastot eivät kerro vuosiluokittaisista eivätkä koulukohtaisista todellisista tukitoimista. Järjestelmätasoisesta tutkimuksesta lisäksi tarvittaisiin alueellisiin eroihin liittyvää kenttätutkimusta, jossa oppilaan saamaa todellista tukea voitaisiin tutkia erilaisissa tuen toteutuspaikoissa sekä erilaisilla opetuksen järjestäjillä.

## **Oppimäärien yksilöllistämisen yleisyys vaihtelee**

Oppilaiden yhdenvertaisuuden ja oikeusturvan kannalta vielä ongelmallisempi seikka on oppimäärien yksilöllistämisen silloin, jos se tehdään liian helposti.



*Kuvituskuva: Mostphotos.*

Oppilasta tulee ennen oppiaineen oppimäärän yksilöllistämistä tukea riittävien tukikeinoin sekä erityisten painoalueiden mukaisen opiskelun kautta, ja vasta sitten voidaan yksilöllistää, jos nämä keinot todetaan riittämättömiksi. Oikein perustein tehty yksilöllistäminen on tukikeino, mutta yksilöllistämiseen liittyen toimintatapojen tulisi olla tarkkaan määriteltyjä ja selkeitä. Valtiontalouden tarkastusviraston tuloksellisuustarkastuksessa todettiin, että lainsäädäntö on säädellyt väljästi oppimäärien yksilöllistämistä. Oppiaineiden yksilöllistäminen lisääntyi 2000-luvun ensimmäisenä vuosikymmenenä, ja kuntien sekä ikäluokkien väliset erot olivat huomattavia. Kehitystä pidettiin huolestuttavana, sillä tulosten mukaan yksilöllistettyjä oppimääriä suorittaneiden oppilaiden siirtyminen toisen asteen opintoihin ja työelämään oli heikompaa kuin muiden

oppilaiden. (Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen, 2016; VTV, 2013.) Erityistä tukea saavien oppilaiden oppimäärien yksilöllistettyjä oppiaineita ei tilastoida, ja väitöstutkimuksessani yksilöllistettyjä oppiaineita tutkittiin kahdella empiirisellä tutkimusaineistolla<sup>2</sup>. Tutkimuksessa saatujen tulosten mukaan yleisimmät yksilöllistetyt oppiaineet olivat keskeisiä oppiaineita: englanti, matematiikka, ruotsi ja äidinkieli. Väärin perustein tehty yksilöllistäminen saattaa näin ollen toimia ikään kuin umpiperänä perusopetuksen sisällä, sillä se voi vaikuttaa jatko-opintovalmiuksiin ja myöhemmin mahdollisesti koko elämään.

Oppimäärien yksilöllistäminen on kaiken kaikkiaan hieman vähentynyt vuosien 2011 ja 2018 välillä: 4,1 prosentista 3,6 prosenttiin perusopetuksen vuosiluokkien 1-10 oppilaista (SVT,

<sup>2</sup> Ensimmäisenä oppilaskohtaisena aineistona oli yhdeksänsien luokkien oppimaan oppimisen valtakunnallisen arvioinnin (N = 8 875) aineisto (Hautamäki ym., 2013) ja toisena metropolialueen 14 kunnan yhden ikäluokan kattavan MetrOP-tutkimuksen aineisto (N ~ 13 000) yhdeksänsiltä luokilta (Hotulainen ym., 2016).

2012, 2019). Kuntien välinen vaihtelu oppimäärien yksilöllistämisen käytännöissä näkyy esimerkiksi siinä, että osassa suuria kuntiakin tuki on järjestetty siten, että oppimäärien yksilöllistämisen tarve säilyy suhteellisen pienenä (1,8 %), kun taas osassa kuntia yksilöllistettyjä oppimääriä opiskeli huomattavasti suurempi osuus (6,8 %) perusopetuksen vuosiluokkien 1–10 oppilaista. Kaikki kunnat huomioiden oppimäärien yksilöllistämisen osuus vaihteli 0–15,8 prosentin välillä kunnan perusopetuksen vuosiluokkien 1–10 oppilaista vuonna 2018. (Vipunen 2019.)

Uudistetussa opetussuunnitelman arviointiluvussa (Opetushallitus, 2020) korostetaan nyt sitä, että ”oppimäärä yksilöllistetään vasta, kun oppilas ei tuestikaan näytä saavuttavan arvosanan 5 edellyttämää osaamisen tasoa.” Arviointiluvun julkaisun yhteydessä Opetushallitus tiedotti (10.2.2020), että uudet päättöarvioinnin kriteerit oppiaineittain arvosanoille 5, 7 ja 9 tulevat voimaan elokuussa 2021. Lisäksi tiedotteessa todetaan, että myöhemmin vastaavat kriteerit tullaan määrittelemään myös kuudennen vuosiluokan päätteeksi tapahtuvaan arviointiin. Arvosanan 5 kriteerit tulevat helpottamaan yksilöllistämisen määrittämistä, joskin vain näiden kahden vuosiluokan osalta. Yksilöllistämisen näkökulmasta arvosanan 5 kriteerit olisi saatava kaikille vuosiluokille.

Nämä toimet tulevat toivottavasti osaltaan vähentämään kuntien erilaisia käytänteitä. Tulisi kuitenkin myös tutkia, miksi kuntien käytännöt ovat niin erilaisia. Osoitettu vaihtelu kuntien välillä on niin suurta, että oppilaiden yhdenvertaisen ja tasa-arvoisen kohtelun

näkökulmasta tulisi oppimäärien yksilöllistämisen tarkempaa säätelyä normiohjauksessa edelleen selvittää, jotta mahdolliset turhat oppimäärien yksilöllistämiset voitaisiin välttää.

Hallitusohjelmassa luvataan erityisopetuslainsäädännön toimivuuden tarkastelua. Tämän tutkimuksen näkökulmasta opetuksen toteutuspaikka sekä oppimäärien yksilöllistäminen ovat niitä tukijärjestelmän osa-alueita, joita tulisi tutkia tarkemmin ja joiden ohjausta tiukemmin normiohjauksessa tulisi selvittää.

### **Tehostetun tuen erilliset ryhmät eivät tule esille tilastoinnissa**

Tilastoaineistolla on rajoitteensa, vaikka se kokonaisuutena onkin tällä hetkellä ainoa julkinen aineisto, joka kuvaa valtakunnan tasolla laajasti tukijärjestelmän osa-alueita ja tuen tarjontaa. Tilastot tuottavat tärkeää suhdannetietoa tukijärjestelmän eri osa-alueista. Tilastointi on yksi tapa kuvata tiettyä ilmiötä, ja sitä ohjaavat omat perinteensä ja sääntönsä (Simpura & Melkas, 2013). Yleisesti ottaen tilastotiedolla on yhteiskunnassamme suhteellisen paljon painoarvoa. Niiniluoto (2011) on kuvannut, että tilastot ovat yksi sosiaalisen informaation systeemeistä, joiden orientatio on totuudessa ja faktoissa. Samalla tulee kuitenkin huomioida myös se, että tilastot eivät kata kaikkea, jolloin niiden luoma kuva ilmiöstä on sopimuksenvaarainen. Tilastot eivät siis itsessään ole suoraan paljaita faktoja sinänsä vaan yksi tavoista, joilla todellisuutta pyritään kuvaamaan luotettavasti, usein tieteellisesti perustellusti (Simpura & Melkas, 2013) mutta samalla myös systemien ohjauksen tiedontarpeista lähtien.





*Kuvituskuva: Mostphotos.*

Monet tilastojen esiin nostamat ilmiön ulottuvuudet saatetaan havaita vain siksi, että tilastojen katse on suunnattu niihin. On siis syytä pohtia, missä määrin käsitykset ovat luokitusten synnyttämiä ja missä määrin ne muuttuisivat joillain toisilla aineistoilla. Tilastojen antama kuva yhteiskunnasta tai sen tietystä ilmiöstä on myös aina jollakin tavalla puutteellinen. (Kurkela & Sauli, 1998; May, 2011; Simpura & Melkas, 2013.)

Simpura ja Melkas (2013, 8) kuvaavat tilastojen luonnetta hyvin seuraavassa lainauksessa: ”Maailma tuottaa tilaston, tilasto muokkaa maailmaa. Virkkeessä tiivistyy tilastojen kahtalainen luonne. Ne ovat yhteisesti sovittuja tapoja kuvata maailman tilaa, mutta samalla tilastot ja niiden sisältämät kuvaustavat vaikuttavat siihen, minkälaisia käsityksiä maailmasta syntyy.”

Tilastojen pohjalta voidaan kuvata vain sitä, mitä tilastoidaan. Opetuksen toteutuspaikoista pitkälti normeihin perustuva tilastoaineisto jättää tarkastelun ulkopuolelle tehostetun tuen toteutuspaikat.

Tutkimuksessa käytetty rehtorikyselyaineisto (N = 1 113) kuitenkin osoitti, että kunnissa ja kouluissa on erilaisia käytäntöjä tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuksen järjestämisessä. Kouluihin on syntynyt myös erillisiä kokoaikaisia tehostetun tuen ryhmiä samoin kuin yhdistettyjä tehostetun ja erityisen tuen ryhmiä. Vastaavia ryhmittelyjä on tullut esille myös muissa tutkimuksissa (mm. Hienonen & Lintuvuori, 2018; Kupiainen & Hienonen, 2016; Pulkkinen & Jahnukainen, 2015). Kuntien ja koulujen erilaisia käytäntöjä olisikin tarpeen selvittää tarkemmin, sillä tällaisenaan tehostetussa tuessa muun opetuksen ulkopuolelle sijoitetut opetuspaikkaratkaisut eivät kuulu hallinnollisen päätöksenteon piiriin toisin kuin erityisessä tuessa. Tämä on ongelmallista muun muassa siksi, että vain hallintopäätöksenä tehdyt ratkaisut kuuluvat valitusoikeuden piiriin (Hallintolainkäyttölaki 586/1996; Hallintolaki 434/2003; ks. Lahtinen & Lankinen, 2015, 365–368.) Valitusoikeuden puuttuminen liittyy näin ollen osaltaan oppilaan oikeusturvaan.



## **Koski-rekisteri tilastoinnin pohjaksi**

Tilastot jäsentävät ilmiöt tiettyyn järjestyneeseen ja hallittavaan muotoon, ja tilastoluokituksiin liittyy tietyllä tavalla aina hallitseva näkemys asioiden tilasta. Luokitukset heijastavat aikakautensa julkisen vallan näkökulmaa siihen, miten asiat tulee luokitella ja järjestää. (Rinne, Kivirauma & Simola, 2001.) Hyvänä esimerkkinä tästä on se, että 1900-luvun alkupuolen virallisessa tilastossa kerrottiin muun muassa kansakoulujen marjapensaiden ja hedelmäpuiden määrät (SVT: Tilastollinen yleiskatsaus Suomen kansakoulutoimeen lukuvuonna 1917–1918).

Tilastot eivät siis ole ajassa muuttumattomia, ja aina tulee varmistua siitä, miltä osin tilastot ovat vertailukelpoisia. Eri-tyisopetustilastojen aikasarjan vertailtavuus 1970-luvun lopulta vuoteen 2016 on esimerkiksi katkennut kahdeksan kertaa erilaisten tilastointi- tai normimuutosten seurauksena.

Koski-palvelun käyttöönoton myötä opetushallinto on siirtynyt oppilasohjaukseen rekisteriseurantaan myös perusopetuksessa. Koski-palvelu sisältää

oppilaskohtaisesti tiedot kaikista oppijoista koko koulu-uran ajalta. Myös erityisopetustilastoissa ja muissa koulutustilastoissa tullaan käyttämään uutta rekisteriä tietolähteenä. Kuntien välisten erojen pienentämiseen ja oppilaiden yhdenvertaisuuteen liittyen Koski-rekisteri mahdollistaa opetushallinnolle aiempaa paremmat mahdollisuudet informaatio-ohjaukseen niin tarkempien julkisten tilastojen kuin tarkemman rekisteripohjaisen seurannankin kautta. Rekisteripohjaisuus tulee mahdollistamaan tietojen yhdisteltävyyden myös muihin henkilöohjauksiin aineistoihin ja lisäämään tätä kautta mahdollisuuksia tutkimukseen sekä seurantaan. Rekisterin kautta saatavaan tietoon toki vaikuttaa se, minkälaisia tietueita, luokituksia ja rajauksia rekisterissä tehdään oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyen.

Seurannan ja ohjauksen lisäksi tulisi kuitenkin myös tarkemmin tutkia oppilaiden saamaa todellista tukea ja sitä, mistä kuntien väliset suuret erot oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyissä johtuvat. Tulisi tutkia toteutuuko oppilaiden oikeus tukeen asuinpaikasta riippumatta.

## **Keskeisimmät lähteet (muut löydettävissä väitöskirjasta)**

Hienonen, N. & Lintuvuori, M. (2018). Opetuksen toteutuspaikka yläkoulussa – erilaiset opetusryhmät ja osaaminen. Teoksessa M.-P. Vainikainen, M. Lintuvuori, M. Paananen, M. Eskelinen, T. Kirjavainen, N. Hienonen, ... & R. Hotulainen, *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet* (s. 75–81). Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2014). Perusopetuksen erityisopetusjärjestelyt eri ikäryhmissä vuosina 2001–2010. *Kasvatus* 45(2), 152–166.

Kurkela, R. & Sauli, H. (1998). Tilastolliset luokitukset ja arki. Teoksessa S. Paananen, A. Juntto & H. Sauli (toim.), *Faktajuttu. Tilastollisen sosiaalitutkimuksen käytännöt* (s. 27–42). Tampere: Vastapaino.

May, T. (2011). *Social Research: Issues, Methods and Process* (4. painos). Maidenhead, England: McGraw-Hill.

Pernu, M.-L. (1996). Rahoitusjärjestelmä osana päätöksenteon hajauttamista. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.), *Eri-tyisopetuksen tila* (s. 25–34). 2 painos. Arviointi 2/96. Helsinki: Opetushallitus.

Pulkkinen, J. (2019). *Reforming policy, changing practices? Special education in Finland after educational reforms*. Doctoral dissertation. Studies 34. University of Jyväskylä: Finnish Institute for Educational Research.

Richardson, J. G. & Powell, J. J. W. (2011). *Comparing Special Education*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Simpura, J. & Melkas, J. (2013). *Tilastot käyttöön! Opas tilastojen maailmaan*. Helsinki: Gaudeamus.

SVT. (2019). Eri-tyisopetus 2018. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla [http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2018/erop\\_2018\\_2019-06-19\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_fi.html). (Luettu 2.2.2020.)

VTV. (2013). Tuloksellisuustarkastuskertomus: Eri-tyisopetus perusopetuksessa. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 8/2013. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusvirasto.



### **Kirjoittaja**

Meri Lintuvuori (KT) työskentelee tutkijatohtorina Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksessa (HEA) ja Tampereen yliopiston Koulutuksen, arvioinnin ja oppimisen tutkimusryhmässä (REAL).

[meri.lintuvuori\[at\]helsinki.fi](mailto:meri.lintuvuori[at]helsinki.fi)

[meri.lintuvuori\[at\]tuni.fi](mailto:meri.lintuvuori[at]tuni.fi)

# Konferenssireissu Havaijille – Esittelemässä rehtoreiden näkömyksiä Suomen kouluyhteisöjen moninaisuudesta

Olin tammikuun alussa Havaijilla Honolulussa ja osallistuin siellä Hawaii International Conference on Education -konferenssiin. Esittelin konferenssissa tutkimustamme suomalaisten peruskoulujen rehtoreiden näkömyksistä kouluyhteisöjen moninaisuudesta. Reissu tarjosi upeiden maisemien ja muun luonnon kauneuden lisäksi mielenkiintoisia näkökulmia ja keskusteluja kansanvälisesti hyvin eri taustoista tulevien tutkijoiden kanssa. Tässä kirjoituksessa kerron kokemuksistani konferenssista ja Havaijista sekä avaan tutkimuksemme päätuloksia.

*Teksti* Tuuli Lipiäinen

Olin esittelemässä tutkimustamme *Finnish basic education principals' reflections on diversity in their school communities* Havaijilla Hawaii International Conference on Education -konferenssissa tammikuun alussa. Tutkimusta olivat kanssani tehneet Anita Jantunen ja Arto Kallioniemi, mutta konferenssimatkalle lähdin yksin. Vaikka kuuden päivän pyrähdys maapallon toiselle puolelle ja takaisin kuulosti vähintäänkin hengästyttävältä, lähdin matkaan innokkain mielin. Kahdentoista tunnin aikaeroon oli näin lyhyessä ajassa mahdotonta yrittää sopeutua ja siksi pä heräsin joka aamu hyvin varhain ja kävin nukkumaan aikaisin. Honolulu oli kaunis, ja auringon nousut ja laskut olivat häikäisevän upeita. Aamuisin ennen

konferenssipaikalla tarjottua aamupalaa kävin kävelyillä tutustumassa lähiseutuihin, ja tein hotellilla muita työjuttuja. Olin Honolulussa Waikikin rannan turistialueella pahimpaan uudenvuoden ruuhka-aikaan, joten alueella oli todella paljon ihmisiä. Aikaisten aamujen hiljaisuus ennen muiden heräämistä sopi siis tutustumisretkiin minulle paremmin kuin hyvin. Iltapäivisin minulle jäi konferenssin jälkeen aikaa muutama tunti makoilla kauniilla, joskin hyvin täysillä rannoilla.

Itse konferenssi kesti kokonaisuudessaan neljä päivää ja oli järjestetty Hilton-hotellin upeissa puitteissa. Minun kokemuksieni verrattuna hyvin suuri, noin tuhannen ihmisen konferenssi oli jär-



Kuvat: Tuuli Lipiäinen

jestetty kaikin puolin hyvin ja selkeästi. Osallistujia tuntui olevan joka puolelta maailmaa, eniten kuitenkin Aasiasta ja Yhdysvalloista. Tunnelma konferenssissa oli rento. Oli huvittavaa olla katsojassa jonkun hyvin muodollista konferenssiesitystä ja nähdä sama ihminen hetken päästä uima-asussa painelemaan hotellin allasalueelle. Aamupäivisin sessiot olivat aika täysiä, mutta lounaan jälkeen väki väheni joka päivä. Monen kanssa keskustellessani kuulin jos jonkinlaisista reissusuunnitelmista konferenssin ohessa. Itsekin kiipesin yhtenä iltapäivänä keskustan vieressä olevalle Diamond Head -nimiselle kraatterille, josta avautuivat hulppeat maisemat kaupungin yli ja merelle. Viimeisenä vapaapäivänä päätin lähteä Pearl Harbor -vierailukeskukseen. Kauhistelin hotellin suosittelien, jopa 300 euron päivretkien hintoja ja päätin lopulta lähteä

seikkailemaan paikan päälle julkisella bussilla. Olin lopuksi hyvin tyytyväinen, kun retken kokonaiskustannukset jäivät omatoimimatalla alle 20 euroon.

### **Tutkimuksesta ja sen tuloksista**

Tuntui jo alun alkaen hieman huvittavalta lähteä esittelemään suomalaisten koulujen moninaisuutta yhteen maailman moninaisimmista maista. Vaikka Suomen väestö on moninaistunut nopeammin kuin mikään muu Euroopan maa, Suomi on vieläkin verrattain hyvin monokulttuurinen yhteiskunta. Esimerkiksi 87,6 prosenttia suomalaisista puhuu äidinkielenään suomen kieltä ja 69,5 prosenttia kuuluu edelleen luterilaiseen kirkkoon (Tilastokeskus, 2018). Vaikka moninaisuus sinänsä ei Suomessakaan ole uusi asia, moni maailmanlaajuisesti



jo aikaisemmin vaikuttanut ilmiö, kuten globalisaatio, maallistuminen, digitalisaatio ja maahanmuutto (Jackson, 2014; Salhberg, 2015) ovat Suomeen rantautuessaan lisänneet moninaisuutta Suomen kouluissa etenkin oppilaiden keskuudessa. Moninaisuuden on myös ennustettu lisääntyvän tulevina vuosina muun muassa edellä mainittujen ilmiöiden seurauksena.

Tutkimuksemme kartoitti rehtoreiden näkemyksiä moninaisuudesta heidän koulu yhteisössään. Moninaisuutta tarkasteltiin oppilaiden ja muun kouluhenkilöstön näkökulmista. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla pareittain yhteensä kymmentä yhtenäisen peruskoulun rehtoria ja apulaisrehtoria ja se analysoitiin sisällönanalyysillä. Yleisesti rehtorien näkemykset oppilaiden kulttuurisesta, katsomuksellisesta, kielellisestä ja seksuaalisesta moninaisuudesta olivat positiivisia, ja moninaisuus nähtiin opetussuunnitelman tavoin

rikkautena. Oppilaiden omaan identiteettiin kuuluvien asioiden esille tuomista kannustettiin koulussa niin kauan, kun se ei rikkonut koulun yleisiä sääntöjä. Jossain tilanteissa rehtorit toivat esille haastavuuden tukea oppilaan kotikasvatusta, jos sen nähtiin olevan ristiriidassa koulun arvojen kanssa. Eräs rehtoreista kuvasi tilannetta seuraavasti:

*”Puhuín kerran isän kanssa, joka kertoi olevansa puhtaasti natsi ja kasvattavansa lastansa näin, mutta pyrkivänsä silti siihen, että se ei näkyisi ulospäin ja lapsi osaisi tehdä yhteistyötä kaikkien kanssa. Hän ei uhannut ketään enkä tiennyt mitä sanoa, joten sanoin vain OK. Nyt odotamme mitä tapahtuu, kun kohta aloittavaan pienryhmään on tulossa yksi hyvin maahanmuuttovastaisten vanhempien lapsi ja ryhmässä kuitenkin yli puolet on jostain muualta tulleita.”*

Rehtorit puhuivat haastatteluissa usein ”muualta tulevista”, vaikka eivät niin-



Kuva: Tuuli Lipiäinen



kään negatiiviseen sävyyn. Haastatte-  
luissa korostui myös moninaisuuden li-  
sääntyminen kouluissa sekä ilmapiirin  
muutos erityisesti seksuaalisuuteen liit-  
tyissä kysymyksissä.

Opettajien moninaisuus ja identiteet-  
tiin kuuluvien piirteiden ilmaisu koettiin  
myös lähtökohtaisesti positiivisena, jos-  
kin hieman varauksellisemmin kuin op-  
pilaitten. Esimerkiksi opettajien vahva  
katsomuksellinen vakaumus ja tämän il-  
maiseminen nähtiin haastavana. Rehtori-  
rit olivat kuitenkin yksimielisiä siitä, että  
opettajan ammatillisuus ja työhön kuu-  
luvat velvollisuudet eivät voi rajoittua  
henkilökohtaisista syistä. Esimerkiksi  
joulukirjon tai uimaopetuksen valvon-  
tatehtävistä ei rehtoreiden mukaan saa  
kieltäytyä omaan katsomukseensa vedo-  
ten. Toisaalta rehtorit myös painottivat  
”järkevää johtamista” eli pakottamisen  
välttämistä ja avointa, keskustelevaa yh-  
teistyötä moninaisuuteen liittyvien kysy-  
mysten parissa.

## Suomalainen koulutusjärjestel- mä kiinnostaa edelleen

Osallistuin konferenssiin ainoana suo-  
malaisena ja ainakin tietääkseni ainoa-  
na pohjoismaalaisena. Tutkimuksemme  
herätti paljon mielenkiintoa konferens-  
sivieraisissa. Suomalaisen koulutusjärjes-  
telmään kiinnostavuus toi konferenssi-  
vieraita tutustumaan tutkimukseemme,  
mutta myös koulun johtaminen ja moni-  
naisuuteen liittyvät kysymykset keräsivät  
ihmisiä. Monen ennakkotietämys suo-  
malaisesta koulusta sisälsi olettamuksen  
Suomesta kulttuurisesti, kielellisesti ja  
katsomuksellisesti hyvin yhteneväisenä  
kansana, mihin tutkimuksemme toi uuden  
näkökulman. Useampi japanilainen  
tutkija oli kiinnostunut tutkimuksestamme:  
löysimme Suomen ja Japanin yhteiskunnan  
ja koulun muutoksista paljon yhteneväisyyksiä  
yhtenäiskulttuurisuuden moninaistumisesta  
ja vaikutuksista sekä esimerkiksi myös väestö-  
rakenteen muutoksista. Jäimmekin miettimään,

Kuvat: Tuuli Lipiäinen



josko kahden maan välillä voitaisi hyötyä yhteisestä tutkimuksesta.

Suomalainen koulutusjärjestelmä herätti paljon mielenkiintoa, ja sain ylpeästi kertoa siitä jatkuvasti. Onneksi olin juuri suunnittelemassa erästä suomalaista koulutusjärjestelmää käsittelevää vaihto-opiskelijoille suunnattua kurssia, ja sain nopeasti avattua koneeltani diat selattaviksi kiinnostuneille samalla, kun yritin keskittyä kertomaan tutkimuksestamme. Sain kysymyksiä myös siitä, onko opetusluokkien homogeenisuus ollut syynä suomalaisen koulutuksen menestykseen. Tuskin tätä syytä voi suoraan kiistää, mutta pääsinpä kertomaan koulutusjärjestelmämme muita menestyksen avaimia, kuten koulutetut ja pätevät opettajat, arvioinnin poikkeavuus, koulutuksen ilmaisuus sekä tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen pyrkiminen koulutukseen liittyvissä tavoitteissa.

Konferenssin hauskin ja samalla häm-

mentävin kohtaaminen sattui, kun eräs professori tuli luokseni ja pyysi minulta lupaa kuvata vastauksiani videolle, jotta hän voisi käyttää näitä opetusmateriaalinaan omassa yliopistossaan. Hämmennyksissäni annoin tähän luvan ja siinä sitten vastailin parhaani mukaan (hänen videokuvatessa), miksi suomalainen järjestelmä on niin hyvä ja miten opettajat ja rehtorit Suomessa koulutetaan ja mitä Suomi nyt sitten tekee, kun muut maat hujahtavat kansainvälisten vertailututkimusten mukaan opetustuloksissaan ohi. Vastaukset saatuaan professori kiitti nopeasti ja häipyi enkä enää nähnyt häntä seuraavina päivinä. Illalla mietiskelin, että olisihan sitä voinut vastata vähän fiksumpiakin asioita, mutta saipahan hän ainakin spontaaneita ja aitoja vastauksia.

Nyt palmukuvia kotikaranteenissa katsoessani, en voi olla hieman haaveilematta näistä maisemista ja kokemuksista. Aloha!

## **Päälähteet (täydellinen lähdeluettelo saatavissa kirjoittajalta)**

Jackson, R. (2014). *'Signposts': Policy and Practice for Teaching about Religions and Non Religious Worldviews in Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: what can the world learn from educational change in Finland?* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Suomen virallinen tilasto (SVT), 2018. Väestörakenne [verkkójulkaisu]. ISSN=1797-5379. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 22.3.2020]. Saantitapa: <http://www.stat.fi/til/vaerak/index.html>

### **Kirjoittaja**

Tuuli Lipiäinen

KM, tohtorikoulutettava, projektitutkija

Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta

[tuuli.lipiainen\(at\)helsinki.fi](mailto:tuuli.lipiainen(at)helsinki.fi)





# **Psyykkisesti oireilevien lasten ja nuorten koulunkäynnin tukeminen perusopetuksessa**

Artikkelissa esitellään lyhyesti kirjoittajan väitöstutkimuksen keskeiset tulokset ja kehittämissuhteita tutkimuksessa havaittuihin huolestuttaviin trendeihin. Teksti perustuu kirjoittajan Helsingin yliopistossa 25.10.2019 tarkastettuun väitöstutkimukseen ”Psykiatrisessa erikoissairaanhoidossa hoidettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin tukeminen perusopetuksessa ja sairaalaopetuksen koetut vaikutukset koulunkäyntiin” sekä Yhteiskuntapolitiikka-lehdessä julkaistuun lektioon ”Psykiatrisessa erikoissairaanhoidossa hoidettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin edellytykset ja esteet”.

*Teksti* Piia Ruutu



*Siitä mä haluisin sanoa kiitos, että pysyin elämänrytmissä just sen koulun avulla.*

Helsingin yliopistossa 25.10.2019 tarkastetussa väitöskirjassani tarkastelin psykiatrisessa erikoissairaanhoidossa hoidettujen lasten ja nuorten koulupolun merkityksellisiä kokemuksia, koulunkäynnin edellytyksiä ja esteitä sekä sairaalaopetuksen koettuja vaikutuksia. Sairaalaopetuksen kansallisen seurantatutkimuksen 2009–2014 SOS-kyse-lylomakkeella (sairaalaopetuksen oppilaan seuranta) kerättiin oppilaiden itsearviointeja (lukumäärä n = 251) ja heidän opettajiensa arviointeja (n = 247) koululaisuudesta ja koulunkäynnistä. Arviointeja kerättiin oppilaan tullessa sairaalaopetukseen (alkumittaus), hänen lähtiessään sairaalaopetuksesta (ni-velmittaus) sekä 3–6 kuukautta sairaalaopetuksen jälkeen (seurantamittaus). Koulupolkukertomukset muodostui- vat sairaalakoulun entisten oppilaiden (n = 22) ja heidän vanhempiansa (n = 17) haastatteluista, joissa he kertoivat koulu- polkujen merkityksellisistä kokemuksis- taan.

Väitöskirjani on monitieteinen ja yh- distävä. Yhdistävä näkökulma toteutui kasvatustieteiden, yhteiskuntatieteiden ja hoitotieteiden yhdistämisenä, tutki- muksen menetelmällisinä ratkaisuinä, käytännön ja teorian yhdistämisenä sekä lapsen, vanhemman ja opettajan näkö- kulman yhdistämisenä.

### **Sairaalaopetuksen koetut vaikutukset**

*No se oikeestaan ehkä, et on niin paljon aikuisii. Et sit aikuiset ottaa sillee ottaa huomioon kaikki nuoret ja lapset. Ja*

*sitten myöskin semmonen, et se on ehkä enemmän semmonen läheinen yhteisö tai sillee, et se ei oo vaan semmonen ta- vallaan kun tavallises koulus on oppilaat tulee kouluun opiskelemaan ja sitten se on oikeestaan vaan sen opiskelun takia, mut täällä se on sit ehkä enemmän sem- monen myöskin tän paikan takia.*

SOS-kyselyn mittaukset osoittivat, että sairaalaopetuksella osana lapsen muuta kuntoutusta oli ollut myönteinen vai- kutus koululaisuuteen ja sen osa-aluei- siin (koulunkäynti ja sen säännöllisyys, myönteisyys ja jaksaminen, kuuluvuu- den tunne, vuorovaikutus ja sääntöihin sopeutuminen). Sekä oppilaiden että opettajien arviot koululaisuudesta ja sen osa-alueista paranivat tilastollisesti erittäin merkittävästi sairaalaopetusjak- son myötä. Vaikka sairaalaopetusjakson jälkeen seurantamittauksessa oli tapah- tunut pieni notkahdus, olivat arviot pa- rantuneet merkittävästi myös alkumit- tauksen ja seurantamittauksen välillä. Koulupolkukertomusten avulla oli mah- dollista tarkastella, millaiset sairaala- opetuksen käytänteet toimivat erityisen hyvin ja missä oli kehitettävää.

Erityisen tuen opetusmuotojen vaiku- tuksia tulisi selvittää laajemmin myös muihin opetusmuotoihin liittyen. Vaikka vaikutusten ja vaikuttavuuden todenta- mista pidetään lähtökohtana palvelui- den kehittämiseksi, erityisen tuen ope- tusmuotojen ja menetelmien vaikutusten tutkiminen on ollut vielä vähäistä.

*Täällä (sairaalakoulussa) sen aina aisti ja tiesi, että täällä on aikuiset lapsia var- ten ja lasten puolella. Ja jos ehdotettiin jotain, vanhemmat tai hoitava taho, niin kaikki aina otettiin vastaan ja okei no kokeillaan tämmöstä. Ja hekin kysy, et*



Kuvituskuva: Pexels.

*mitä voisi tehdä. Se oli aivan loistavaa, miten hyvin yhteistyö toimi.*

### **Ulkopuolisuuden kokemukset, kiusaaminen ja kouluväkivalta yhteydessä kouluakäymättömyyteen**

*Mua ei kukaan voinut hyväksyä sellaisena kun mä oon, siksi mä aloin raivoo kaikille. Sit kun mä olin siel koulussa, mä toivoin näin ettei mua olis olemassa.*

Psyykkisesti oireilevan lapsen ja nuoren koulunkäyntiä olivat tutkimukseni mukaan estäneet varhain alkaneet ulkopuolisuuden ja yksinäisyyden kokemukset, kokemus ettei tule hyväksytyksi sellaisena kuin on, paine olla ”normaali”, heikko kuuluvuuden tunne, pitkäkestoinen kuormittuneisuus, koulussa koettu negatiivinen ilmapiiri ja vaikeat ihmissuhteet, hallitsematon levoton ja/tai hyökkäävä käytös, kiusaaminen ja kouluväkivalta sekä lapsen ja nuoren läheisten aikuisten jäsentymätön ja jännitteinen yhteistyö. Oireilevan lapsen vanhemmat jäivät usein yksin, eikä perheen ympärille näyttänyt muodostuvan sellaista kannat-

televaa kasvuyhteisöjen verkostoa, jota he olisivat kipeästi tuekseen tarvinneet. Apua hakiessaan perheet olivat kokeneet syyllistämistä, torjuntaa ja luukulta toiselle pompottelua. Huolestuttavaa oli, että vanhemmat otettiin mukaan usein vasta edelleen lähettämisen vaiheessa.

*Se oli semmoinen, ihan kirjaimellisesti kippura. Että kun se koulusta tuli kotia, meni saman tien sänkyyn peiton alle ja oli siellä jonkun aikaa, eikä puhunut oikeen mitään. Se oli silleen kippurassa, niin fyysisesti kun päässäkin.*

Lapsen ja nuoren psyykinen oireilu nosti merkittävästi riskiä koulunkäynnin keskeytymiselle ja saattoi johtaa tilanteeseen, jossa lapsi ei käynyt koulua lainkaan. SOS-kyselyn perusteella noin 20 prosenttia seurantatutkimuksen osanottajista (n = 251) kävi koulua harvoin tai ei juuri koskaan ennen sairaalaopetusjaksoa. Suurimmalla osalla haastattelujen osanottajista (17/22) koulupolku oli keskeytynyt kokonaan lyhyemmäksi tai pidemmäksi aikaa. Erityisen huolestuttavaa oli ulkopuolelle jäämisen, kiusaamisen ja kouluväkivallan vahva yhteys koulunkäynnin keskeytymiseen.



Osa kiusaamiseen liittyvistä kuvauksista täytti väkivallan tunnusmerkit. Eriytyisen järkyttävää oli kuulla väkivallan uhrien erityisjärjestelyistä, joissa heidän fyysinen koskemattomuutensa turvattiin esimerkiksi koulusta aiemmin kotiin lähettämällä. Vaikka kiusaamisen arvioidaan vähentyneen, niin ilmiö lienee paljon syvempi ja vakavampi kuin on ymmärretty. Suomalaisen innovaation KiVa Koulun® toimivuudesta on jo tutkittua tietoa. Koulujen omien käytänteiden lisäksi tarvitaan pitkittyneisiin ja vakaviin kiusaamistapauksiin koulun ulkopuolisia tahoja ja laajempaa yhteistoimintaa. Esimerkiksi Aseman lasten K-O-toiminta on laaja-alaista työskentelyä vaikeiden ja pitkittyneiden konfliktien purkamiseksi.

*Yks pikkunen se sano kerran yhes olikohan se joulujuhla kun jos sul liikkuu suu tai joku ni aina saat nyrkistä. Joo aina kun mul liikku joku kasvot jotenkin ni se lyö nyrkillä ja se löi koko ajan aina kun pikkusenkin silmät räpsähti ni nyrkillä. Opettaja oli toisella puolella eikä muka nähny.*

### **Kodin ja koulun yhteistyön tiivistäminen ja yhteisen jäsentämisen merkitys**

*Se on et tääl sua ei oteta et olet vaan yksi oppilas muiden joukossa vaan sä oot just se tietty oppilas.*

Lapsen sairastuessa koulun merkitys korostuu entisestään. Koulun käyminen tukee oireilevan lapsen yhteiskunnallista osallisuutta, rytmittää arkea ja edustaa sairauden ulkopuolista maailmaa.

Tutkimukseeni osallistuneiden lasten ja nuorten koulunkäyntiä oli tukenut kou-

lun kannatteleva ja hyväksyvä ilmapiiri, ryhmäilmiöihin vaikuttaminen, hyvät yhteistyösuhteet oppilaiden ja koulun aikuisten välillä, yksikin koulukaveri, omatahtisuus koulutyössä sekä opetuksen räätälöidyt ja joustavat ratkaisut. Oireileva lapsi oli usein kuormittunut, jolloin koulun aikuisten kyky säädellä lapsen kokemaa kuormitusta yhdessä vanhempien ja hoitotahon kanssa oli tärkeässä roolissa.

Lapsen kehityksen omatahtisuuden huomioinnon ottaminen, vahvuuksista lähteminen ja erityisten kiinnostusten kohteiden hyödyntäminen tuki opinnoissa edistymistä ja vähensi koettua kuormitusta.

*Ihan paras mitä mun kohal käytettiin, oli se, sellanen tosi iso kuppi mehuu, se oli sairaan hyvä, kun oli rauhottunut, nii sit sai mehuu. Sekin teki vähän tai aika paljonkin iloisemmaksi.*

Nuoret ja vanhemmat kertoivat työntekijöiden vähän enemmän -asenteesta. Vähän enemmän -asenne näkyi kuvauksissa oikein ajoitettuna pieninä eleinä, myötätuntoisina ja rohkaisevina katseina, lohduttavina sanoina tai vesi- tai mehulasin tarjoamisena sopivalla hetkellä. Ne olivat siis pieniä asioita, jotka eivät olleet resursseista kiinni.

*V: Tota just, että auttaa ja kuuntelee ja sit, jos on joku ongelma ni tukee ja tekee semmosii pieniä asioita tai eleitä mitkä näyttää, et se välittää eikä pelkää vaan just tee työtään.*

*Piia: Mitä ne pienet eleet ja asiat on ollu mistä sä oot tunnistanu, että aikuinen välittää?*

*V: No vaik jotkut ilmeet, et sellanen vaik empatia tai sit sellanen myötätuntonen hymy vaik semmoset tosi pienet asiat,*

*No muuttaisin, että pienille lapsille pieniä kouluja lähellä kotoa. Ja pitäis olla isot leikkikentät ja sitten pitäis olla koulun jälkeen iltapäivähoito, että ei silleen, että lapset on pari tuntii koulussa pehmeä lasku ja lopun päivää yksin kotona pelaamassa tietokonepelejä. Vaan se koulupäivä vois olla hyvin pitempi, mutta, että se ei, että siihen sisältyis sitä niinku leikkiä ja vapaata yhdessäoloa aikuisen valvonnan alla, välipaloja ja tota ehkä niinku vapaamuotisia harrastuksiakin.*

### **Kehittämisehdotuksina kuntoutus arjen kasvuyhteisöissä ja vertaisuuteen perustuvat tukimuodot**

*No mä oon miettiny tota kyl aika paljon, mut jos mä ois in saanu jostain jotain vertaistukee ja kuullu muiden tarinoita siitä, ni mä uskon, et se ois herättäny mut sillee, et ois ollu joku ihminen, joka ois kertonu sellasist kokemuksist mitä sillä on ja, et mitä se on hyötyny siitä...*

Tutkimustuloksista nousi viisi kehittämiskohdetta. Ensinnäkin varhainen puuttuminen ei vielä toimi riittävän hyvin. Haastattelujen perusteella opiskeluohjelman tehtäväksi oli jäänyt oppilaan

oireilun tunnistaminen ja hänen edelleen lähettäminen seuraaville ammattilaisille. Suurin osa osanottajista oli päässyt tarvitsemansa tiiviimmän tuen piiriin vasta erikoissairaanhoidossa tilanteen vaikean kärjistymisen jälkeen. Toiseksi lapsen ja nuoren oireilun laatu vaikutti hänen saamaansa tukeen koulussa. Ulospäin oireilevilla oppilailla oli koulussa runsaasti interventioita, mutta ne näyttäytyivät osin hallitsemattomina ja suunnittelemattomina sekä sisälsivät enemmän rannkaisevia elementtejä. Sisäänpäin oireilevan oppilaan tuki oli koulussa vähäistä tai sitä ei ollut lainkaan. Huolestuttavaa oli myös sukupuolen yhteys esimerkiksi lyhennetyn koulupäivän käyttöön siten, että pojilla koulupäivää lyhennettiin merkittävästi useammin kuin tytöillä. Kolmanneksi kouluissa tukitoimia ja erityisjärjestelyjä käytettiin lähinnä lyhytaikaisesti väliaikaisena ratkaisuna, vaikka lapsi saattoi tarvita pidemmän aikavälin intensiivistä tukea. Neljänneksi koulussa toteutettavat lasta kuntouttavat interventiot ja niiden toteuttajat vaikuttivat puuttuvan kouluista. Viidenneksi koulujen välillä oli vaihtelua tuen tarjoamisessa tai oppilaan edelleen lähet-

*Kuvituskuva: Unsplash.*



tämisessä erikoistuneisiin palveluihin. Niukimmillaan koulun reagointi pitkiin poissaoloihin oli soitto kotiin ja lastensuojeluilmoituksen tekeminen. Toisaalta monissa kouluissa koulupäivä oli räätälöity hyvin yksilöllisesti lapsen tarpeista lähtien. Esimerkiksi yksi osanottajista teki päivästä kolme tuntia puutöitä ja yhden tunnin kirjatöitä kuormituksen vähentämiseksi.

*Sillon tuntu, että monessa paikassa kävi itkemässä (naurahtaa). Ei ollu helppoo saada apua. Sanottiin, että lapsesi on jo niin paljon, että lapsesi eteen on jo niin paljon tehty. Mutta, vaikka oli yritetty, niin ei oltu nyt sitten löydetty kuitenkaan ratkaisua mihinkään.*

*Mä opiskelin hyvällä tsägällä neljä tuntia ja se oli yleensä sitä, että kolme tuntia puutöitä ja tunti kahestaan opettajan kanssa luokassa.*

Koulu on kodin lisäksi arjen kasvuyhteisönä luonnollinen paikka kuntoutuksen toteuttamiselle. On perusteltua tukea lasta siinä ympäristössä, missä haasteet ilmenevät ja missä hän tukea tarvitsee. Esimerkiksi ryhmässä tarvittavia taitoja on syytä harjoitella ryhmässä. Vaikka opettajan rooli on yksi merkittävimmistä lapsen tuen toteutumisessa, ei vaativaa tukea ja kuntoutusta tarvitsevan lapsen ja hänen perheensä tukeminen voi jäädä opettajien varaan. Tukea toteuttamaan tarvitaan opetushenkilöstön ja vanhempien tueksi opiskeluhuollon ja kuntoutuksen ammattilaisia. Monesti nuorisotyöntekijän tai toimintaterapeutin työskentelystä hyötyisi yksittäisen lapsen tai nuoren lisäksi koko opetusryhmä. Tulevaisuudessa toivoisin nuorisotyöntekijöiden, toiminta-, puhe- ja fysioterapeuttien, kouluvalmentajien ja ”perhekoutsien” työskentelevän yhä useammin

kouluissa lasten ja heidän perheidensä tukena. Ammattilaisten toteuttamien palveluiden lisäksi vertaistoimintaan perustuvat tukitoimet saivat tutkimukseni osanottajilta paljon kiitosta ja vertaistoimintaa toivottiin lisää. Tässä kansalaisjärjestöillä koulujen tukena voisi olla tulevaisuudessa oma erityinen roolinsa.

*No ehkä semmone, ku vanhempain kannalta aina välillä mietti semmosta vertaistukiryhmää, et semmone olis voinu, että ite ois voinu hyvinkin mennä semmoseen. Joskus kyselinki, että ne, vähän ne niinku ne vanhempainillat oli semmosia, että kuka sinne tuli, kun ne ryhmätki oli niin pieniä. Että jotain semmosta järjestää semmosille vanhemmille, jotka haluaa tulla ja haluaa niinko lähteä jakamaan sitä omaa erityisvanhemmuuttaan niin.*

Lasten ja nuorten kuntoutuksen tuominen kouluun vaatii uudenlaista asennetta ja yhdessä toimimista, jotta tuki voidaan tuoda riittävän varhain aidosti osaksi oireilevan lapsen arkea. Hienoja esimerkkejä lapsen arjen kasvuyhteisöissä tapahtuvasta varhaisesta tukemisesta ovat esimerkiksi Icehearts-kasvattajat, Me koulu -kehittäjät, Helsingin opettajien ja sosiaaliohjaajien työparitoiminta ja kouluvalmentajat sekä Vantaan perhekoutsit. Tulevaisuudessa on tärkeää kehittää yhdessä perheiden kanssa palveluita, jotka integroituvat lapsen arkeen, kotiin, kouluun ja vapaa-ajan kasvuyhteisöihin.

*Piia: Jos sä saisit vallan muuttaa ihan mitä tahansa koulussa ni mitä sä muuttaisit?*

*V: No sen, et ketään ei kiusattais ja kaikil olis hyvä olla ja kaikista pidetään just sellasena kun ne on ja arvostetaan semmosena.*

## **Päälähteet (täydellinen lähdeluettelo saatavissa kirjoittajalta)**

Ruutu, P. (2019). Psykiatrisessa erikoissairaanhoidossa hoidettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin tukeminen perusopetuksessa ja sairaalaopetuksen koetut vaikutukset. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 57. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Ruutu, P. (2020). Psykiatrisessa erikoissairaanhoidossa hoidettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin edellytykset ja esteet. *Yhteiskuntapolitiikka*, 1, 104–106.

### **Kirjoittaja**



Piia Ruutu (KT) työskentelee Oppimis- ja ohjauskeskus Valterissa. Opetushallituksen alaisuuteen kuuluva Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri tukee tuen tarpeessa olevien lasten koulunkäyntiä ja toimintakykyä sekä heidän kanssaan työskentelevien ammattilaisten osaamista.

[piiia.ruutu\(at\)helsinki.fi](mailto:piiia.ruutu(at)helsinki.fi)

[piiia.ruutu\(at\)valteri.fi](mailto:piiia.ruutu(at)valteri.fi)

### **Pro Sophie ry**

Pro Sophie ry edistää ja tukee valtakunnallista sairaalaopetuksen kehittämis- ja tutkimustoimintaa sekä sairaudesta aiheutuvan syrjäytymisen ennaltaehkäisyä. Lisäksi yhdistys tukee sairaalaopetuksen oppilaiden taito- ja taideaineiden opetusta sekä oppilaiden opintokäyntejä. Yhdistys järjestää säännöllisesti koulutus- ja kulttuuritilaisuuksia. Lämpimästi tervetuloa mukaan toimintaan. [www.prosophie.fi](http://www.prosophie.fi)

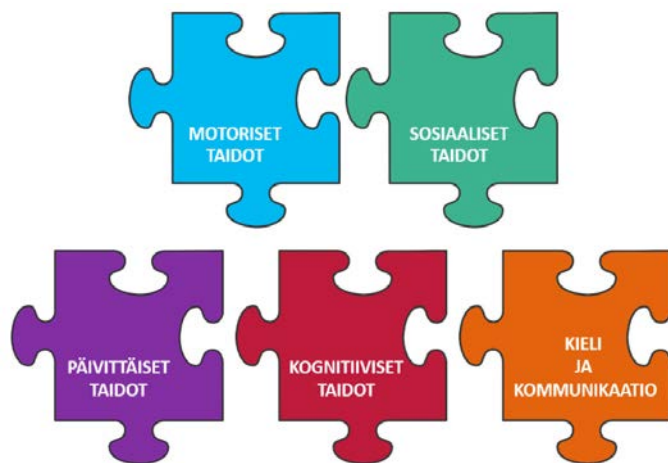
## VIP-verkoston Toiminta-alueittain järjestettävä opetus -teemaryhmä toimii ja tuottaa



Yksi VIP-verkoston kuuluvista kansallisista teemaryhmistä on Toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen teemaryhmä. Teemaryhmä koostaa materiaaleja, esitteitä, tietoa ja tutkimuksia sellaisen opetuksen järjestämisestä, kun todetaan, ettei oppilas kykene opiskelemaan edes oppiaineiden yksilöllistettyjä oppimääriä. Toiminta-alueet ovat motoriset taidot, kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot ja kognitiiviset taidot.

### Toiminta-alueittain järjestettävä opetus -teemaryhmä on toiminut kesäkuusta 2019

Moniammatillisen teemaryhmän tapaamisia on järjestetty kahden kuukauden välein joko etäyhteyksin tai livenä kesäkuusta 2019 alkaen. Tuolloin tavoitteeksi otettiin tuottaa materiaalia ja ohjeita toiminta-alueittaisen opetuksen valitsemisen tueksi, tiedotteita yleis- ja selkokielellä siitä, mitä toiminta-alueittainen opetus on sekä generinen lääkärintoimintopohja pedagogisten suunnitelmien tueksi.



Kuva: Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri.

### Kyselytyökalu ja oppaita jo saatavilla

Teemaryhmä on tuottanut materiaaleja ja tietoa, ja niitä on jo julkaistu VIP-verkoston sivuilla (<https://vip-verkosto.fi/teemaryhmat/toiminta-alueittain-jarjestettava-opetus/>). Teemaryhmän Malleja ja menetelmiä -osion löytyy muun muassa Kyselytyökalu toiminta-alueittaisen opetuksen järjestämisen tueksi, joka palvelee opetuksen järjestäjää siinä vaiheessa, kun mietitään millainen opetuksen järjestämisen muoto olisi oppilaalle paras. Kyselytyökalu auttaa pohtimaan, onko oppilaalle mahdollista valita toiminta-alueittainen opetus. Pohdinnan tueksi on myös tekeillä tarkempi ohjeistus. Lisäksi osiossa on muun muassa vinkkejä etäopetukseen videon muodossa. Tutkimusta ja kirjallisuutta -osiossa paneudutaan aiheeseen eri näkökulmista sekä listataan teemaan liittyviä tutkimuksia ja muita tekstejä. Tietoiskut-osiossa on uunituoreita videoita, jotka liittyvät toiminta-alueittaisen opetuksen järjestämiseen. Tämän lisäksi ryhmän yhtenä tehtävänä on ollut päivittää Opetushallituksen nettisivuille tietoa toiminta-alueittain järjestettävästä opetuksesta. Huoltajille ja opetuksen järjestäjille on tulossa oppaita vielä kevään 2020 aikana.

### Ryhmään kuuluvat:

lastenneurologi Hannu Heiskala, psykologi Suvi Kivimäki (Helsinki), rehtori Maarit Lasanen (Elmeri-koulut), ohjaava opettaja Päivi Lång (Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri), tutkijatohtori Irene Rämä (Helsingin yliopisto), erityisluokanopettaja Lauri Rätty (Jyväskylä), sosiaalityöntekijä Maarit Varvikko (Helsinki), yliopistonlehtori Aino Äikäs (Itä-Suomen yliopisto) sekä opetusneuvos Jussi Pihkala (opetus- ja kulttuuriministeriö), opetusneuvos Pirjo Koivula (Opetushallitus), hanke- ja koulutuspäällikkö Terhi Ojala (Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri). Ryhmän sihteerinä toimii toimistosihteerinä Tiina Stenvall (Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri).





e-Erika on maksuton verkkojulkaisu, joka esittelee kasvatukseen, opetukseen, koulutuksen arviointiin sekä opetukselliseen kuntoutukseen liittyviä tutkimuksia, selvityksiä, kokeiluja ja käytännön sovellusten kuvauksia. Tekstit on suunnattu kasvattajille ja opettajille, toisen asteen henkilöstölle, oppilashuoltohenkilöstölle, yliopiston ja hallinnon edustajille sekä kaikille asiasta kiinnostuneille. Tule mukaan tekemään e-Erikaa!

## **Toimituskunta ja lehden toimittamisen periaatteet**

Hyväksytyt tekstit julkaistaan saapumisjärjestyksessä tai teemanumerossa. Kirjoittajille ei makseta julkaistuista artikkeleista kirjoituspalkkiota.

Toimituskuntaan kuuluvat:

Raisa Ahtiainen, Helsingin yliopisto, raisa.ahtiainen(at)helsinki.fi  
Elina Kontu, Helsingin yliopisto, etunimi.sukunimi(at)helsinki.fi  
Terhi Ojala, Valteri, etunimi.sukunimi(at)valteri.fi  
Irene Rämä, Helsingin yliopisto, etunimi.sukunimi(at)helsinki.fi  
Raija Pirttimaa, Jyväskylän yliopisto, etunimi.sukunimi(at)jyu.fi

Lisäksi lehdellä on tieteellisiä tai ammatillisia ansioita omaavia yhteistyökumppaneita (asiantuntijoita), jotka edustavat joko asiaosaamista tai yliopistoa:

Koulutuksen arviointi: Mari-Pauliina Vainikainen, mari-pauliina.vainikainen(at)helsinki.fi  
Varhaiskasvatus: Mari Saha, Tampereen yliopisto, mari.saha(at)tuni.fi  
Lapin yliopisto: Tanja Äärelä, tanja.aarela(at)ulapland.fi  
Oulun yliopisto: Marjatta Takala, marjatta.takala(at)oulu.fi

Nämä paikalliset asiantuntijat ottavat vastaan mm. opiskelijoidensa ja tutkijatovereidensa artikkelitarjouksia sekä lukevat ja kommentoivat tarvittaessa tekstiä kirjoittajalle ennen sen lähettämistä toimituskunnalle.

## **Käsikirjoitusten lähettäminen**

Lokakuussa ilmestyyään lehteen tarkoitetut word-muotoiset artikkelit toimitetaan asiantuntijoille 1.9. mennessä. Huhtikuussa ilmestyyään lehteen tarkoitetut artikkelit toimitetaan 1.3. mennessä.

Asiantuntija tutustuu ensin teksteihin ja antaa tarvittaessa kirjoittajalle jatko-työstösuosituksia ja -ehdotuksia. Valmiiksi työstetty artikkeli toimitetaan Irene Rämälle (irene.rama(at)helsinki.fi) viimeistään 15.9. ja 15.3.

## Artikkeleiden sisältö ja ulkoasu

Teksteissä käytetään selkeää yleiskieltä, vältetään ammatillista termejä ja vieras-kielisiä ilmaisuja.

Artikkelin alkuun kirjoitetaan lyhyt ingressi, jossa esitellään mikä on tekstissä olennaisinta. Esittelyssä käytetään kirjasinkokoa 11 ja sen pituus on enintään 100 sanaa.

Varsinaisessa tekstissä käytetään Times New Roman -kirjasintyyppiä ja kirjasinkokoa 12. Riviväli on 1,5. **Muita tekstin tehokeinoja ei käytetä.** Otsikot erotetaan muusta tekstistä lisärivivälillä. Juttu kirjoitetaan yksipalstaisena ja tekstin oikeaa reunaa ei tasata. Toimitus viimeistelee tekstin asettelun.

Artikkeli kirjoitetaan valmiiseen artikkelipohjaan. Pyydä artikkelipohja toimituksesta Irene Rämältä (irene.rama(at)helsinki.fi).

## Artikkeleiden pituus

Tutkimusartikkeleiden enimmäispituus edellä mainituilla reunaehdoilla on kuusi (6) sivua (A4 artikkelipohjaan tehtynä kts. yllä) lähteineen. Muiden tekstien enimmäispituus on neljä (4) sivua. Toimitustiimi voi perustelluista syistä myöntää luvan poiketa annetuista enimmäispituuksista.

## Lähdeluettelot ja viitteet

Artikkeliin liitetään vain keskeisimmät lähteet (korkeintaan 10 kpl) sekä tieto, mistä loput lähteet ovat saatavissa (esim. kirjoittajalta).

Lähdeviittaukset merkitään tekstiin seuraavalla tavalla:

(Hyypä, 2005, 57; Michelsson, Miettinen, Saresma & Virtanen, 2003, 117–119; Salmivalli, 2005).

Lähdeviittaukset merkitään lähdeluetteloon seuraavalla tavalla:

Hyypä, M. T. (2005). Me-hengen mahti. Jyväskylä: PS-kustannus.

Perusopetuslaki (1998). 628/21.1998. Haettu 25.4.2016 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2010). Toiminta-alueittainen opetus. Teoksessa M. Takala (toim.), Erityispedagogiikka ja kouluikä, 135–148. Helsinki: Gaudeamus.

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and danger of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(29), 4–13.

## **Taulukot ja kuvat tekstissä**

Tekstiin liittyvät taulukot ja kuvat voivat olla mukana tekstitiedostossa. Jos mahdollista, älä lukitse kuvioita/taulukkoita, jotta voimme sovittaa ne vaivatta tekstin lomaan.

## **Kirjoittajan yhteystiedot**

Kirjoituksen loppuun merkitään kirjoittajien nimi- ja taustatiedot (nimi, koulutus/ titteli/asema tai aiheeseen liittyvää muuta taustatietoa) sekä yhteystiedot (esim. sähköpostiosoite), joista saa lisätietoa artikkelin asioista.

## **Kirjoittajan kuva**

Artikkelin yhteydessä julkaistaan mielellään kirjoittajan kuva, joka toimitetaan artikkelin mukana sähköpostilla jpg- tai tif-tiedostona.

## **Kuvituskuvat**

Juttujen kuvituksena voidaan julkaista kirjoittajan itse ottamia, hyvälaatuisia kuvia tai muita kuvia, joihin kirjoittajalla on täydet käyttöoikeudet. Kirjoittajan vastuulla on hankkia kuvien julkaisemiseen liittyvät tarvittavat luvat sekä huomiotava erityisesti kuvissa mahdollisesti olevien henkilöiden suostumus kuvien julkaisemiseen.

Kuvat (resoluutio vähintään 72 dpi) lähetetään erillisinä tiedostoina, **ei liitettyinä esim. Word-tiedostoon.**

Ilman kuvitusta toimitettuihin juttuihin lehden toimitustiimi voi valita juttuun sopivaksi katsomiaan kuvituskuvia.

