

e-Erika

Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia



Tässä numerossa: ”Opiskelijahuolto onnistuu, kun hommat hoidetaan yhdessä” • Opettajankouluttajien käsityksiä moninaisuudesta ja moninaisuuden opettamisesta • Kouluakäymättömyys koulujen tutkitoimien näkökulmasta • iFeelMath-hanke: Matematiikka-ahdistuksen ja osaamisen kehityksellistä ja tilannekohtaista yhteyttä tutkimassa • Oppimisen tuki ja inklusio suomalaisessa koulussa: katsaus nykytilaan ja eräitä kehitysehdotuksia • Oppimista tukeva dokumentointi on sekä hyvää pedagogista kirjaamista että asiakirjojen aktiivista hyödyntämistä oppijan tukena

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 oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyviä tutkimuksia, selvityksiä, kokeiluja ja käytännön sovellusten kuvauksia.

Lehti on suunnattu kaikille näistä aiheista kiinnostuneille, etenkin kasvattajille ja opettajille eri koulutusasteilla mutta myös esimerkiksi oppilas- ja opiskeluhuollon henkilöstölle ja oppilaitosten johtajille.

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

e-Erika luettavissa Editori-alustalla

e-Erika on maksuttomasti luettavissa Helsingin yliopiston kirjaston 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

Tule mukaan tekemään e-Erikaa!

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

e-Erika 1/2024 -numeron aineistopäivä on 1.3.2024.

Tämän lehden sinulle tekivät:

TOIMITUSKUNTA:

Minna Kyttälä (UTU)
Raisa Ahtiainen (HY)
Meri Lintuvuori (HY)
Minna Mäkihönko (TAU)
Sanna Ryökkyänen (HAMK)
Tuomo Virtanen (JY)
Aino Äikäs (UEF)

ASiantuntijat:

Mari Saha (TAU)
Mari-Pauliina Vainikainen (TAU, HY)
Tanja Äärelä (LY)
Riikka Sirkko (OY)

GRAAFINEN SUUNNITTELU, TAITTO JA KUVATOIMITUS:

Pia Mikkola (HY)

TILAAJAREKISTERI:

Koulutuksen arviointikeskus HEA

Tässä numerossa

Pääkirjoitus.....4

Minna Kyttälä

”Opiskeluhuolto onnistuu, kun hommat hoidetaan yhdessä” 5

Jaanel Salminen, Hanna Kallio, Juha Lindell, Aino Rantamäki ja Miia Laasanen

Opettajankouluttajien käsityksiä moninaisuudesta ja moninaisuuden opettamisesta10

Sanni Marjanen, Minna Saarinen, Tiina Annevirta, Marita Neitola, Jaanel Salminen ja Minna Kyttälä

Kouluikäymättömyys koulujen tukitoimien näkökulmasta ..17

Heini Mattila ja Johanna Leino

iFeelMath-hanke: Matematiikka-ahdistuksen ja osaamisen kehityksellistä ja tilannekohtaista yhteyttä tutkimassa.....24

Riikka Mononen ja Johan Korhonen

Oppimisen tuki ja inkluusio suomalaisessa koulussa: katsaus nykytilaan ja eräitä kehitysehdotuksia.....30

Joseph Calvin Gagnon, Markku Jahnukainen ja Juho Honkasilta

Oppimista tukeva dokumentointi on sekä hyvää pedagogista kirjaamista että asiakirjojen aktiivista hyödyntämistä oppijan tukena.....38

Maarit Alasuutari, Noora Heiskanen, Anja Rantala ja Tanja Vehkakoski

Puhetta perusopetuksesta, sen tilasta ja kehittämisestä

Viime aikoina on käyty paljon julkista keskustelua suomalaisen perusopetuksen tilasta. Keskustelua on käyty niin laskevista oppimistuloksista, erilaisten tuen tarpeiden lisääntymisestä, ”inklusion” käytöstä säästötoimenpiteenä kuin opettajien jaksamisestakin. Helsingin Sanomien teettämässä kyselyssä ([HS 21.5.2023](#)) opettajat nostivat esiin muun muassa sen, että tuen tarpeen toteamisesta huolimatta oppilaille ei ole välttämättä mahdollista tarjota riittäviä tukitoimia – ainakaan riittävän ajoissa. Oppilaiden moninaisten tuen tarpeiden vuoksi opettajien rinnalle toivotaan vahvemmin muiden asiantuntija-alojen, esimerkiksi terveydenhuollon ja lastensuojelun, ammattilaisia. Myös lasten ja nuorten näkökulmasta olisi tärkeää, että heidän tarpeensa tulisivat kohdatuiksi mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja että tuki olisi saumattomammin osa heidän arkeaan ja kasvuympäristöään.

Syitä perusopetuksen haasteisiin on haettu muun muassa epäonnistuneista tai riittämättömästi tuetuista järjestelmätason muutoksista (esim. oppimisen ja koulunkäynnin tuki, digiloikka), älylaitteiden hallitsemattomasta käytöstä ja kasvatustyön siirtymisestä vanhemmilta kouluille. Opettajien työajan ei koeta riittävän työn perimmäisen tehtävän – opetustyön – hoitamiseen eikä opettajilla ole riittävästi aikaa yksittäisten oppilaiden kohtaamiseen. On selvää, että perusopetuksen haasteet eivät ratkea pelkästään kännykkäparkeilla tai millään muullakaan yksittäisellä toimenpiteellä. Ongelmakohtien ”korjaaminen” vaatii monenlaisia työkaluja ja muutoksia monella eri tasolla. Se vaatii järjestelmätason toimenpiteitä ja linjausten tarkentamista (resurssit, lainsäädäntö, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet) mutta myös toimintakulttuurin ja käytäntöjen sekä opettajankoulutuksen jatkuvaa kehittämistä. Tässä numerossa käsitellään monenlaisia perusopetukseen nivoutuvia teemoja – aiheina ovat niin pedagoginen kirjaaminen, moniammatillinen opiskeluhoito, kouluikämyttömyys, opettajankouluttajien moninaisuusosaaminen, matematiikka-ahdistus kuin oppimisen ja käyttäytymisen tukeen ja inklusioon liittyvät yleiset periaatteet ja inklusiivisen kasvatuksen edistäminen. Jokaisessa artikkelissa tuotetaan omanlainen näkökulma perusopetuksen periaatteiden ja käytäntöjen kehittämistä koskevaan keskusteluun. Innostavia lukuhetkiä!



Minna Kyttälä,

päätoimittaja

*Erityispedagogiikan apulaisprofessori
(tenure track), Turun yliopisto*

Kuvaaja: Saimi Lupala

”Opiskeluhoolto onnistuu, kun hommat hoidetaan yhdessä”

Hyvinvointialueuudistuksen 1.1.2023 myötä sosiaali- ja terveysalan (sote) ammattilaiset siirtyivät hallinnollisesti hyvinvointialueiden palvelukseen, kun taas opetushenkilöstö jatkaa työtään kunnissa. Asiantuntijat ovat olleet huolissaan siitä, että eri organisaatioihin hajautettujen ammattilaisten yhteistyö voi vaikeutua, mikä puolestaan vaarantaa opiskeluhoollon laadukkaan toteutuksen. Kirjoittajat ovat tutkijoina Työsuojelurahaston rahoittamassa ”Leveämmät hartiat vai syvempiä kuiluja?” (MONOPS) –tutkimushankkeessa, jossa tunnistetaan moniammatillisen yhteistyön onnistumistekijöitä perusopetuksen opiskeluhoollon ja edistetään opiskeluhoollon ammattilaisten työssä onnistumista uudessa palvelurakenteessa. Tässä artikkelissa avataan aihepiiriin käsitteellistä perustaa ja kuvataan aiempaan tutkimukseen perustuen moniammatillisen yhteistyön mahdollisuuksia ja haasteita.

Teksti Jaanet Salminen, Hanna Kallio, Juha Lindell, Aino Rantamäki ja
Miia Laasanen

Opiskeluhoolto kuuluu kaikille koulu-yhteisössä työskenteleville ammattilaisille. Kaikissa Suomen perusopetuksen kouluissa toteutetaan yhteisöllistä ja yksilökohtaista moniammatillista opiskeluhooltoja, joka perustuu oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin (1287/2013) sekä lakiin oppilas- ja opiskelijahuoltolain muuttamisesta (377/2022). Opiskeluhoollon tavoitteena on edistää lapsen oppimista, terveyttä ja hyvinvointia sekä tukea koulun toimintaa ja koulu-yhteisön hyvinvointia. Opiskeluhoollon ensisijainen työmuoto on yhteisöllinen opiskeluhoolto ja sen tehtävät ovat ehkäiseviä ja koko koulu-yhteisöä koskevia. Sen suunnittelusta vastaa koulu-kohtainen opiskeluhooltoryhmä ja sitä

toteutetaan opiskeluhooltosuunnitelman mukaisesti. Yksilökohtaisen opiskeluhoollon tavoitteena on oppimisvaikeuksiin sekä muihin koulunkäynnin haasteisiin liittyvän tuen tarpeen havaitseminen ja tuen tarjoaminen mahdollisimman varhain. Siihen sisältyvät opiskeluhooltopalvelut eli kouluterveydenhuolto, koulukuraattori- ja koulu-psykologipalvelut sekä tapauskohtaisesti koottavat moniammatilliset asiantuntijaryhmät.

Tunnista mahdollisuudet

Perusopetuksen opiskeluhoollon toteutuminen edellyttää moniammatillista yhteistyötä palvelujen järjestämis-

sä, johtamisessa ja käytännön työn eri tasoilla. Tavoitteena on ammattilaisten integroitu työtapa, kumppanuus ja vuorovaikutus lapsen, hänen perheensä ja koko kouluyhteisön parhaaksi. Moniammatillinen yhteistyö on erityisen tärkeää tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä hyvinvoinnin edistämiseksi, kun haasteiden ratkominen edellyttää monia näkökulmia ja kokonaisvaltaista suunnitelmaa (Woodside-Jiron ym., 2019). Toimiva yhteistyö edellyttää sekä työntekijöiden että johtajien sitoutumista yhteistyöhön ja yhteisiin tavoitteisiin (Rose & Norwich, 2014) ja siihen vaikuttavat erilaiset työtavat, tietoperustat, toimintakulttuurit ja hallinnolliset rakenteet. Onnistuneen yhteistyön taustalla vaikuttaa ymmärrys sen merkityksestä ja tekemisen tavoista sekä ammattilaisen kyky yhteensovittaa erilaista osaamista ja jakaa yhteistä tietoa (Kekoni & Miettinen, 2022). On myös ylitettävä monia rakenteellisia, kulttuurisia ja asenteellisia rajoja. Parhaimmillaan moniammatillinen yhteistyö ehkäisee siiloutumista ja edistää hallinnonalan rajat ylittävien ratkaisujen kehittämistä (Mönkkönen & Kekoni, 2020). Yhteistyössä onnistumisessa avainasemassa on kuitenkin vuorovaikutus eli se, miten ammattilaiset keskustelevat keskenään rakentavasti, muodostavat yhteistä ymmärrystä asioista ja kunnioittavat toistensa asiantuntemusta.

*Moniammatillinen yhteistyö toimii, jos kommunikoimme riittävästi, meillä on yhteiset tavoitteet ja vastuut, odotuksemme ovat realistisia, emme ohita toisten asiantuntijuutta ja konsultoimme riittävästi.**

Moniammatillisessa yhteistyössä onnistumisen on todettu liittyvän myös ammattilaisten työhyvinvointiin, työssä viihtymiseen, ammatillisen itsetunnon kokemiseen ja työhön sitoutumiseen (esim. Karukivi ym., 2022).

Taklaa haasteet

Hyvinvointialueiden yhtenä tavoitteena on entistä tiiviimpi yhteistyö opiskeluhuollon ammattilaisten välillä. On kuitenkin vaarana, että uudistus luo uusia tai syvempiä kuiluja hankaloittamaan perusopetuksen ja sote-alan ammattilaisten välistä yhteistyötä. Toimimaton yhteistyö on riski palvelujen yhteensovittamiselle ja opiskeluhuollon laadukkaalle toteuttamiselle. Lasten ja perheiden näkökulmasta tämä voi johtaa kokemukseen siitä, etteivät he tule opiskeluhollossa kuulluiksi, kohdatuiksi tai autetuiksi.

Opiskeluhuollon on vaikea saavuttaa ennaltaehkäiseviä ja oppilaan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin tähtääviä tavoitteita, jos eri alojen ammattilaisten jaettu ymmärrys on puutteellista ja ongelmakeskeistä (Suhola, 2017). Yhteistyön esteenä ovat usein myös heikko ymmärrys toisten ammattilaisten työstä ja toimintatavoista, kommunikoinnin ongelmat, epäluottamus, hierarkioiden ja molemminpuolisen arvostuksen puute (esim. Supper ym., 2015).

Toimivaa moniammatillista työskentelyä haastavat myös ammattilaisten erilaiset tietoperustat, arvot ja kulttuurit, epäselvyys toiminnan tavoitteista ja osallistujien rooleista ja vastuista sekä erilaiset tiedonkulun esteet, jotka voivat liittyä esimerkiksi salassapitosäädöksiin, tietojärjestelmien yhteen-

sovittamattomuuteen tai yhteistyötä edistävien tilojen puutteeseen. Vaaranpaikkoja ovat myös ammattilaisten välille syntyvät jännitteet silloin, kun yhden ammattikunnan toimintatapa ja näkökulmat eivät saa varauksetta vastakaikua toisaalla. (esim. McLaughlin, 2016; Morgan ym., 2019.)

*Huonosti sujunutta monialaista yhteistyötä voisi tiivistää niin, että siihen kuuluu huono tiedonkulku ja vähäinen avoimuus eri ammattilaisten välillä. Tällöin asioita tulee esille toisille työntekijöille yllätyksinä ja kiusallisimmissa tilanteissa lapsen ja perheen läsnä ollessa. Siihen liittyy myös se, ettei eri ammattiryhmien tekemää työtä oteta huomioon tai arvosteta, jolloin koko monialaisen yhteistyön idea vesittyy. Omasta mielestäni moniammatillisessa yhteistyössä ikävintä on luvata perheelle toisten ammattilaisten puolesta asioita, joista päättäminen kuuluisi lähtökohtaisesti toiselle ammattilaiselle.**

Lopuksi

Onnistunut moniammatillinen yhteistyö lisää merkittävästi opiskeluholon mahdollisuuksia edistää lasten ja

perheiden hyvinvointia sekä parantaa palvelujen laatua ja oikea-aikaisuutta. Lisäämällä ja kehittämällä aitoa moniammatillista yhteistyötä voidaan myös vaikuttaa koko koulun henkilöstön työtyytyväisyyteen, työssä jaksamiseen ja sitoutumiseen (esim. Kaiser ym., 2018).

*Toinen työntekijä voi joskus nostaa esille asioita, joita en itse ole rohkautunut ottamaan keskusteluun tai voi hieman ulkopuolisempana niistä vapaammin kysyä. On myös ammatillisen varmuuden kannalta ihanaa saada toisen mielipide tilanteeseen ja saada mahdollisesti vahvistusta omille ajatuksille. Lisäksi toinen työntekijä saattaa huomata perheen tai nuoren tilanteessa jotain, jota en ole itse huomannut.**

Aidon ja – erityisesti oppilaan ja perheen näkökulmasta – sujuvan moniammatillisen yhteistyön edellytykset voidaan kyllä luoda hallinnollisessa uudistuksessa (esim. Andersson Bäck & Calltorp, 2015), mutta yhteistyön toteutuminen arjessa edellyttää moniammatillisen yhteistyön hyötyjen tunnistamista, yhteistyön aktiivista ylläpitoa ja tavoitteellista johtamista yhteisvastuullisesti kaikkien osallisena olevien toimesta.

*Katkelmat edustavat moniammatillista yhteistyötä käsittelevän koulutuksen osallistujien kokemuksia toimivasta tai haastavasta moniammatillisesta yhteistyöstä.

[MONOPS-hankkeen nettisivuilta löydät lisätietoa aiheesta ja yhteystiedot.](#)

Lähteet

Andersson Bäck, M. & Calltorp, J. (2015). The Norrtaelje model: a unique model for integrated health and social care in Sweden. *International Journal of Integrated Care*, 15. <https://doi.org/10.5334/ijic.2244>

Kaiser, S., Patras, J. & Martinussen, M. (2018). Linking interprofessional work to outcomes for employees: A meta-analysis. *Research in Nursing & Health*, 41(3), 265–280. <https://doi.org/10.1002/nur.21858>

Kekoni, T. & Miettinen, A. (2022). Integroituvaa, monialaista työtettä oppimassa monialaisen käytännönopetuksen keinoin. Teoksessa M. Kesänen & R. Niemi (toim.), *Tutkiva sosiaalityö: Ympäristö ja rakenteet sosiaalityössä*. Talentia ry & Sosiaalityön tutkimuksen seura.

Kuokkanen, L., Suominen, T., Rankinen, S., Kukkurainen, M-L., Savikko, N. & Doran, D. (2007). Organizational change and work-related empowerment. *Journal of Nursing Management*, 15(5), 500–507. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2007.00733.x>

McLaughlin, J. (2016). Social work in acute hospital settings in Northern Ireland: The views of service users, carers and multi-disciplinary professionals. *Journal of Social Work*, 16(2), 135–154. <https://doi.org/10.1177/1468017314568843>

Morgan, S., Pullon, S., Garrett, S., & McKinley, E. (2019). Interagency collaborative care for young people with complex needs: Front-line staff perspectives. *Health and Social Care in the Community*, 27(4), 1019–1030. <https://doi.org/10.1111/hsc.12719>

Mönkkönen, K. & Kekoni, T. (2020). Monitoimijaisuus työntekijän voimavarana ja haasteena. Teoksessa A. Hujala & H. Taskinen (toim.), *Uudistuva sosiaali- ja terveysala*, 215–241. Tampere University Press.

Rose, J. & Norwich, B. (2014). Collective commitment and collective efficacy: a theoretical model for understanding the motivational dynamics of dilemma resolution in inter-professional work. *Cambridge Journal of Education*, 44(1), 59–74. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.855169>

Suhola, T. (2017). Asiakaslähtöisyys ja monialainen yhteistyö oppilashuollossa: oppilashuolto prosessi systemisenä palvelukokonaisuutena. *Acta Universitatis Lappeenrantaensis* 733.

Supper, I., Catala, O., Lustman, M., Chemla, C., Bourgueil, Y. & Letrilliart, L. (2015). Interprofessional collaboration in primary health care: a review of facilitators and barriers perceived by involved actors. *Journal of Public Health*, 37(4), 716–727. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdu102>

Woodside-Jiron, H., Jorgenson, S., Strolin-Goltzman, J. & Jorgenson, J. (2019). “The glue that makes the glitter stick”: Preliminary outcomes associated with a trauma-informed, resiliency-based, interprofessional graduate course for child welfare, mental health, and education. *Journal of Public Child Welfare*, 13(3), 307–324. <https://doi.org/10.1080/15548732.2019.1600630>

Kirjoittajat toimivat Työsuojelurahaston rahoittamassa MONOPS-tutkimushankkeessa, jossa selvitetään opiskeluhuollon moniammatillisen yhteistyön onnistumistekijöitä perusopetuksen opiskeluhuollossa uudessa hallintorakenteessa.

Kirjoittajat



Jaanet Salminen, yliopistonlehtori, Sote-akatemia ja opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto



Hanna Kallio, erikoistutkija, Sote-akatemia, Turun yliopisto

Juha Lindell, yliopistonlehtori, Sosiaali- ja terveyshallintotiede, Vaasan yliopisto



Aino Rantamäki, tohtorikoulutettava, Sosiaali- ja terveyshallintotiede, Vaasan yliopisto



Miia Laasanen, tutkuspäällikkö, Sote-akatemia, Turun yliopisto

Kirjoittajien kuvat järjestyksessä ylhäältä alas: Mikko Kaaresmaa, Fotoantti, Foto Airaksinen Oy, Mikko Kaaresmaa.

Opettajankouluttajien käsityksiä moninaisuudesta ja moninaisuuden opettamisesta

Koska perusopetuksen oppilaat muodostavat moninaisen joukon, täytyisi tulevien opettajien saada riittävät valmiudet moninaisuuden kohtaamiseen jo opettajankoulutuksen aikana. Tämä edellyttää opettajankouluttajilta tietoa moninaisuudesta sekä taitoa ohjata opettajaopiskelijoita oppilaiden kohtaamisessa. Tässä artikkelissa tarkastelemme sitä, minkälainen käsitys opettajankouluttajilla on moninaisuudesta ja moninaisuuden opettamisen merkityksestä luokanopettajakoulutuksessa sekä minkälaisiksi opettajankouluttajat kokevat oman moninaisuusosaamisensa.

Teksti Sanni Marjanen, Minna Saarinen, Tiina Annevirta, Marita Neitola, Jaanet Salminen ja Minna Kyttälä

Moninaisuudella viitataan yksinkertaisimmillaan kaikkiin niihin ominaisuuksiin ja piirteisiin, joiden suhteen ihmiset eroavat toisistaan (Heikkinen, 2005). Näin ollen kaikki ihmiset ovat osa moninaisuuden kirjoa. Moninaisuuden ulottuvuudet voivat olla näkyviä, kuten ihmisen ikä sekä ulkomuotoon liittyvät seikat, tai ei niin helposti havaittavia, kuten sosioekonominen tausta, arvot tai persoonaan liittyvät seikat. Jako ei kuitenkaan ole mitenkään yksiselitteinen. Olennaista on ymmärtää näiden ulospäin näkyvien ja näkymättömien ulottuvuuksien havaitsemisen ja tulkitsemisen haasteellisuus (Yadav & Lenka, 2020). Vaikka moninaisuus kattaa kaikki mahdolliset yksilön ominaisuudet ja

piirteet, eniten julkista koulua koskevaa keskustelua on viime vuosina käyty kulttuurisesta, kielellisestä, sukupuoleen, seksuaalisuuteen ja oppimiseen liittyvästä moninaisuudesta (Hinkula, 2022). Samat teemat ovat olleet pinnalla myös tieteellisessä tutkimuksessa (Rowan ym., 2021).

Moninaisuuden tulkinta on vahvasti yhteydessä käsitykseen itsestä ja muista sekä siitä, mitä pidetään tuttuna ja mitä vieraana. Ihmisten voi olla vaikea nähdä itsensä osana moninaisuutta (Timonen, 2015). Moninaisuus saateen usein virheellisesti tulkita joidenkin muiden ominaisuudeksi. Sitä on perinteisesti kutsuttu erilaisuudeksi.



Kuvituskuva: Unsplash.

Esimerkiksi kulttuurisesta moninaisuudesta on harhaanjohtavasti tuotettu maahanmuuttotaustaisten henkilöiden ominaisuus ymmärtämättä sitä, että kulttuurinen moninaisuus kattaa lähtökohtaisesti kaikki ihmiset. Kuvatussa erilaisuuden tuottamisessa on kyse toiseuttamisesta. Toiseuttamisella viitataan tietynlaisten valtasuhteiden luomiseen, jossa toinen osapuoli kielenkäytön avulla tuotetaan kuuluvaksi ”meidän” sijaan ”heihin”. Samalla ”heistä” tuotetaan paitsi erilaisia, myös alempiarvoisia (Nilsen ym., 2017).

Kansainvälisten tutkimusten mukaan moninaisuus on opettajankoulutuksessa vähän käsitelty aihe. Tämän on arveltu johtuvan muun muassa siitä, että opettajankouluttajien oma moninaisuusosaaminen on puutteellista (esim. Rowan ym., 2021). Opettajankouluttajilla ei siis välttämättä ole riittävästi tietoa, taitoa tai uskallusta opettaa moninaisuuteen liittyviä sisältöjä. Moninaisuusosaamisen ulottuvuudet liittyvät kriittiseen ajatteluun, käsitteelliseen ymmärtämiseen, kohtaamisen taitoon sekä kieli- ja viestintätaitoihin,

jotka ovat yhteydessä arvoihin (Timonen & Kantelinen, 2013). Meneillään olevassa opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelmassa (2022–2026) pyritään vastaamaan lisääntyneeseen tarpeeseen käsitellä moninaisuutta opettajankoulutuksessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022). Tämä tavoite vaatii opettajankoulutukselta muutoksia koulutusten rakenteisiin ja sisältöihin sekä tapoihin toteuttaa koulutusta mutta myös opettajankouluttajien moninaisuusosaamisen vahvistamista.

Opettajankouluttajien moninaisuuskäsitykset tutkimuksen kohteena

Lapin yliopiston 2021–2022 koordinoimassa ja opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa HOHTO-hankeessa (Hyvinvoinnin ja oppimisen tuki opettajankoulutuksessa) pyrittiin vahvistamaan yliopistojen opettajankouluttajien erityispedagogista osaamista. Sanni Marjanen tutki pro gradu -tutkielmaansa Turun yliopiston opettajankouluttajien käsityksiä moninaisuudesta, moninaisuuden opettamisen merki-

tyksestä ja opettajankouluttajien moninaisuusosaamisestaan. Tutkimusidea syntyi yhteistyössä Turun yliopiston HOHTO-tiimin kanssa.

Marjanen haastatteli aineistoa varten kahdeksaa Turun yliopistossa työskentelevää opettajankouluttajaa, joista suurimmalla osalla opetusvastuut olivat luokanopettaja- tai aineenopettajakoulutuksessa tai molemmissa. Yhdellä haastatelluista oli opetusvastuita myös varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksessa. Haastatelluilla oli työkokemusta opettajankouluttajina yhdestä vuodesta yli kahteenkymmeneen vuoteen. Enemmistöllä (n = 5) osallistujista oli tohtorin tutkinto. Neljän pohjakoulutus oli kasvatustieteiden maisteri ja luokanopettaja. Loput haastateltavista olivat suorittaneet maisterin tutkinnon muulta alalta. Kaikki haastatellut olivat työskennelleet jossain vaiheessa työuraansa myös muissa koulutusalan tehtävissä kuten luokanopettajana, erityisopettajana tai aineenopettajana perusopetuksessa tai toisella asteella.

Moninaisuuskäsitykset opettajankouluttajien puheessa

Marjasen pro gradu -työn tulokset osoittivat, että suurin osa haastatelluista opettajankouluttajista puhui moninaisuudesta me-muodossa ja heidän puheessaan moninaisuus esiintyi kaikkien ominaisuutena, myös heidän itsensä. Muutama opettajankouluttaja puolestaan tulkitsi moninaisuuden olevan muiden kuin heidän itsensä ominaisuus, jolloin moninaisuus nähtiin ”hyväksyttynä erilaisuutena”. Vaikka näissä haastatteluisa moninaisuuden ei todettu olevan kaikkien ominaisuus,

ei ilmiöstä kuitenkaan puhuttu kielteisesti tai syrjivästi. Itseen ja muihin liittyvän eronteon voi tulkita liittyvän enemmän ilmiön jäsentämiseen kuin toiseuttavaan valta-aseman alleviivämiseen (ks. Hornborg ym., 2021).

Haastateltujen opettajankouluttajien käsitykset siitä, miten moninaisuutta tulisi käsitellä, erosivat hieman toisistaan. Osa toi esiin, kuinka moninaisuutta pitäisi tarkastella läpileikkaavasti kaikessa opetuksessa, kun taas joidenkin näkemysten mukaan moninaisuuden käsittelyn tulisi tapahtua erillisten moninaisuuden aihepiirien muodossa. Osassa haastatelluista tuotiin esiin, että moninaisuutta pitäisi tarkastella vain tarvittaessa ja jotkut haastatelluista opettajankouluttajista korostivat käytännön opetustyön ja siellä saatavien kokemusten merkitystä aihepiiristä opittaessa. Kaikkien haastateluissa esitettyjen näkökulmien pohjalta on johdettavissa tapoja kehittää opettajankoulutusta. On perusteltua, että opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa olisi riittävästi tilaa käydä läpi keskeisiä moninaisuuden ulottuvuuksia omina aihepiireinään (esim. kulttuurinen, sukupuolen, seksuaalisuuden ja oppimisen moninaisuus). Toisaalta nämä keskeiset ulottuvuudet ovat myös sellaisia, että ne olisivat välttämättömiä huomioida läpileikkaavasti opintojaksojen sisällöissä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kaikilla opettajankouluttajilla tulisi olla riittävästi tietoa ja ymmärrystä siitä, miten keskeiset moninaisuuden ulottuvuudet otetaan huomioon opetuksen sisällöissä ja esimerkiksi opetuspuheessa – myös opetusharjoitteluisa.

Kaikki haastateltavat arvioivat oman

moninaisuuteen liittyvän osaamisensa vähintään tyydyttäväksi. Kukaan ei arvioinut omia valmiuksiaan erinomaisiksi. Osa haastateltavista toi esiin, kuinka omien valmiuksien kehittämisen näkökulmasta olennaista on oma tahtotila ja asenne. Näin yksi haastateltava kuvasi asiaa:

”Jos on riittävästi halua ja positiivinen asenne tällaisten teemojen äärellä, niin sitä tietoa kyl pystyy keräämään ja aina sitä tietoa voi olla erilaisista teemoista enemmän, mut se tiedon hankkiminen on niinku pieni juttu sen rinnalla, et se asenoituminen on kunnossa.”

Muutama opettajankouluttaja koki, että aihe on haastava ja laaja eikä sille ole varattu opettajankoulutuksen opetus-suunnitelmissa riittävästi tilaa. Suurin osa opettajankouluttajista kertoi kampaavansa lisää tietoa aiheesta. Valtaosa haastateltavista näki itselleen ominaisimpana opettaa sellaisista moninaisuuden ulottuvuuksista, jotka liittyivät heidän omiin tutkimusaiheisiinsa tai aiheisiin, joihin he muutoin olivat perehtyneet tarkemmin työnsä kautta. Haasteellisimmiksi moninaisuuden aihepiireiksi koettiin ne, jotka olivat itselle vieraita tai erityisen sensitiivisiksi koettuja. Haasteellisuuden kokemus liittyi vahvasti pelkoon siitä, että ei osaa puhua asioista oikein, mikä saattaisi johtaa väärinymmärryksiin ja jopa tahattomaan toisen ihmisen loukkaamiseen.

”No ehkä just joku tommonen sukupuoleen liittyvä moninaisuus – – Tuntuu hankalalta, kun ei oikein tiedä miten tukis- -kun ei oikein tiedä miten asian ottaisi puheeksi, ettei

tuu väärinymmärretyksi.”

Pääasiassa haastateltavat kuvailivat näkevänsä moninaisuuden opettamisen asiana, joka kuuluu kaikille:

”No ihan meidän kaikkien. Kuten mä jossain kohtaa haastattelussa jo sanoinkin, et se ei oo mun mielestä yksittäisen opintojakson ja sitä kautta yksittäisen opettajan tehtävä, vaan se on meidän kaikkien tehtävä kytkeä se jollain tavalla pedagogiikan teemoihin huolimatta siitä, puhutaanko mistä tahansa opettajuuden kannalta tärkeästä aiheesta, niin moninaisuuden teemat kytkeytyy ihan varmasti kaikkeen mistä opettajankoulutuksessa puhutaan.”

Jotkut haastateltavista kuitenkin totesivat, että parhaita opettajia olisivat ne, joilla on sisällöllistä osaamista aiheesta. Esiin nostettiin esimerkiksi erityisopettajat, terveystiedon opettajat ja esteettömyyssuunnittelijat.

Yhteenveto

Yhteenvetona voidaan todeta, että kaikki Marjasen pro gradu -työssä haastatellut opettajankouluttajat pitivät moninaisuuden käsittelyä tärkeänä opettajankoulutuksessa. Myös ne haastateltavat, jotka kokivat moninaisuuden olevan ”muiden” ominaisuus, pitivät erilaisten moninaisuuden ulottuvuuksien käsittelyä tärkeänä. Tuloksena moninaisuuteen liittyvien teemojen käsittelyn näkeminen merkityksellisenä opettajankouluttajien keskuudessa on samansuuntainen kansainvälisissä tutkimuksissa tehtyjen havaintojen kanssa (esim. Ryan ym., 2022).

Tulokset osoittavat kuitenkin myös, että

tutkimukseen osallistuneet opettajankouluttajat kaipaavat oman moninaisuusosaamisensa vahvistamista ja että heille on osittain epäselvää, kenen vastuulla moninaisuudesta opettamisen tulisi olla. Taustalla saattaa olla myös epävarmuutta omista taidoista, jolloin moninaisuudesta opettamisen nähdään luontevasti kuuluvan niille, joilla oletetaan olevan aiheesta enemmän osaamista. Vaikka Marjasen työssä tarkasteltiin erityisesti Turun yliopiston opettajankouluttajien käsityksiä, antavat ne hyvin todennäköisesti viitteitä myös muiden yliopistojen opettajankouluttajien käsitysten kirjosta.

Lopuksi

Tämän tutkimuksen haastattelujen pohjalta voimme todeta, että opettajankouluttajilla on halua oppia lisää moninaisuudesta. Tulokset viittaavat siihen, että opettajankouluttajien täydennyskoulutusmahdollisuuksia tulisi kehittää. Koulutusohjelmittain olisi syytä luoda selkeämpiä linjauksia siitä, miten moninaisuutta kunkin kou-

lutusohjelman opetussuunnitelman sisällä käsitellään. Tämä selkeyttäisi myös opettajankouluttajien keskinäisiä vastuurooleja. Moninaisuus on aihepiiriltään sellainen, että se voisi mahdollistaa tieteiden välisen opetusyhteistyön ja siten useampien asiantuntijoiden asiantuntijuuden hyödyntämisen. Moninaisuuden käsittelyn tavoista sekä mahdollisuuksista olisi tärkeää käydä keskustelua osana opetussuunnitelmien kehittämistyötä. Avoin keskustelu aiheesta voisi tarjota jokaiselle opettajankouluttajalle mahdollisuuden pohtia omia asenteitaan ja käsityksiään moninaisuuden eri ulottuvuuksista ja siitä, miten moninaisuuden käsittely liittyy omien opintojaksojen sisältöihin. Moninaisuusosaaminen ei ole vain mekaanista asiasisältöjen käsittelyä, joiden hallintaan henkilö voidaan kouluttaa, vaan se nivoutuu vahvasti esimerkiksi henkilön omiin arvoihin (esim. Timonen & Kantelinen, 2013). Näin ollen opettajankouluttajien moninaisuusosaamisen kehittäminen avaa myös tilaisuuden omien arvojen ja asenteiden tutkailuun.

Lähteet

- Heikkinen, M. (2005). Monimuotoisuus organisaatioissa – monimuotoisuustutkimuksen pääpiirteitä ja kehityslinjoja. *Hallinnon tutkimus*, 24(1), 3–13.
- Hinkula, E. (2022). Laki vaatii, että kouluissa käsitellään sukupuolen moninaisuutta, <https://yle.fi/a/3-12576255>
- Hornborg, A., Kyttälä, M., Laiho, A. & Sinkkonen, H.-M. (2022). Opettajien puheessa rakentuvat kielellisen ja kulttuurisen eronteon diskurssit. *Kasvatus ja Aika*, 16(2), 5–25. <https://doi.org/10.33350/ka.102595>
- Nilsen, A.B., Fylkesnes, S. & Mausestagen, S. (2017). The linguistics in othering: Teacher educators' talk about cultural diversity. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 8(1). 40-50. <https://doi.org/10.7577/term.2556>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2022). Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022–2026. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022051234795>

Rowan, L., Bourke, T., L'Estrange, L., Brownlee, J. L., Ryan, M., Walker, S. & Churchward, P. (2021). How does initial teacher education research frame the challenge of preparing future teachers for student diversity in schools? A systematic review of literature. *Review of Educational Research*, 91(1), 112–158. <https://doi.org/10.3102/0034654320979171>

Ryan, M., Rowan, L., Brownlee, J. L., Bourke, T., L'Estrange, L., Walker, S. & Churchward, P. (2022). Teacher education and teaching for diversity: a call to action. *Teaching education*. 33(2), 194–213. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1844178>

Timonen, L. (2015). Moninaisuus – hyvän työyhteisön ominaisuus? Teoksessa L. Timonen, J. Mäkelä. & A.-M. Raivio (toim.), *Moninaisuus on hyvän työyhteisön ominaisuus*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 213.

Timonen, L. & Kantelinen, R. (2013). Moninaisuus opettajankouluttajan ja korkeakouluopettajan työssä – näkökulmia monikulttuuriseen kasvatukseen. *Kasvatus* 44(3), 258–269.

Yadav, S. & Lenka, U. (2020). Diversity management: a systematic review. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal* 39(8), 901-929. <https://doi.org/10.1108/EDI-07-2019-0197>



Kirjoittaja

Sanni Marjanen, KM,
sanni.marjanen@outlook.com

Kirjoittajan kuva: Sanni Marjanen.

Kirjoittaja

Minna Saarinen, KT, YTL,
erityispedagogiikan yliopistonlehtori, erityisopettaja
Turun yliopisto,
minna.saarinen@utu.fi

Kirjoittaja

Tiina Annevirta, KT, yliopistonlehtori,
Opettajankoulutuslaitos & Sote-akatemia,
Turun yliopisto
tiirau@utu.fi

Kirjoittaja

Marita Neitola, KT,
yliopistotutkija, erityisopettaja
Turun yliopisto
marita.neitola@utu.fi

Kirjoittaja

Jaanel Salminen, KT, yliopistonlehtori, erityisopettaja
Opettajankoulutuslaitos ja Sote-akatemia
Turun yliopisto
jaanel.salminen@utu.fi

Kirjoittaja

Minna Kyttälä, FT, erityispedagogiikan apulaisprofessori,
Turun yliopisto
minna.kyttala@utu.fi

Kouluakäymättömyys koulujen tukitoimien näkökulmasta

Koulua käymättömien oppilaiden määrä on kasvanut erityisesti Suomen peruskouluissa. Kouluakäymättömyyteen liittyy haastetta tulla kouluun, minkä vuoksi koulu joutuu tekemään erityisjärjestelyjä koulunkäynnin jatkumiseksi. Pahimmassa tapauksessa oppilas voi jäädä kokonaan kotiin. Ilmiö on osoittautunut varsin haastavaksi. Koulua käymättömien oppilaiden tuen tarpeet ovat hyvin monitahoisia ja vaativia, mikä asettaa koulujen ja kuntien resurssit ennen näkemättömän paineen alaisiksi. Jokainen koulua käymätön nuori on vaarassa syrjäytyä yhteiskunnasta, mikä on nuoren elämän kannalta tragedia ja yhteiskunnallisesti kallista. Jokainen nuori tulisikin saada kiinnittymään kouluun siten, että hän saa peruskoulun suoritettua ja hänen on mahdollista jatkaa opintojaan perusopetuksen jälkeen. Tämä teksti on laadittu osana Helsingin yliopiston erillisten erityisopettajan opintojen lopputyötä.

Teksti Heini Mattila ja Johanna Leino

Kouluakäymättömyys ja sen taustalla vaikuttavia syitä

Koulua käymättömille ei ole olemassa yksiselitteistä määritelmää, ja yhtenäisen määritelmän luominen on haastavaa, koska kouluakäymättömyyden taustalla vaikuttavat hyvin moninaiset tekijät (Palmu ym., 2020, s. 9). Suomessa vuonna 2020 tehdyssä selvityksessä kouluakäymättömyyden keskeisenä määritelmänä pidettiin sitä, että poisolot olivat selkeästi vaikeuttaneet koulunkäyntiä niin paljon, että koulun oli pitänyt tehdä erityisjärjestelyjä oppilaan koulunkäynnin suhteen. (Määttä ym., 2020.)

Kouluakäymättömyyden taustalla vai-

kuttavat syyt voivat olla hyvin moninaisia. Yksilötasolla tarkasteltuna koulua käymättömillä oppilailla on usein sosiaalisia ongelmia, kuten esimerkiksi kuormittuneisuutta sosiaalisista tilanteista. Heillä on myös useammin masennusta ja ahdistuneisuutta. Oppilailta, jotka oireilevat neuropsykiatrisesti (esimerkiksi ADHD ja autismikirjo), on havaittu olevan enemmän haasteita tulla kouluun. (Palmu ym., 2020, 14.)

Vanhemmuus- ja perhetason syitä tarkasteltaessa myös huoltajan tai perheen tilanne voivat altistaa kouluakäymättömyydelle tai pitää sitä yllä. Huoltajien mielenterveysongelmat, päihteiden käyttö tai erilaiset perheen sisäiset

vuorovaikutukseen liittyvät ongelmat lisäävät riskiä kouluakäymättömyydelle. Lapsi voi myös kokea tarvetta jäädä kotiin huolehtimaan omasta vanhemmastaan tai valvomaan kodin tapahtumia. (Palmu ym., 2020, s. 14.)

Kiusatuksi tuleminen ja sosiaalisiin tilanteisiin liittyvät haasteet ovat koulutason kouluakäymättömyyteen liittyviä tekijöitä (Palmu ym., 2020, s. 15). Määttä ja kollegat (2020) tuovat esille myös koulun toimintakulttuuriin liittyviä riskitekijöitä, kuten muun muassa huonon kouluilmapiirin, isot koulut ja luokat sekä huonot oppilas-opettajasuhteet.

Poissaoloihin puuttuminen ensisijaisena kouluakäymättömyyttä ehkäisevänä keinona

Poissaoloihin puuttuminen on määritelty perusopetuslaissa (Perusopetuslaki 628/1998 § 26). Laissa todetaan, että opetuksen järjestäjän tulee seurata perusopetukseen osallistuvan oppilaan poissaoloja ja ilmoittaa luvattomista poissaoloista huoltajille. Lakiin on tullut 1.8.2023 muutos, jonka mukaan opetuksen järjestäjän tulee myös ennaltaehkäistä ja seurata poissaoloja suunnitelmallisesti sekä puuttua niihin (Laki perusopetuslain 26 §:n muuttamisesta, 2022/947 § 26).

Poissaoloihin puuttumisesta on kirjattu myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Jokaisella koululla tulee olla toimintamalli poissaolojen seuraamiseen ja niihin puuttumiseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin tehty

päivitys, joka astui voimaan 1.8.2023, ohjaa opetuksen järjestäjiä tarkentamaan poissaoloihin puuttumisen toimintamalleja kansallisesti yhdenmukaisemmiksi.

Koulujen erilaiset tukitoimenpiteet kouluakäymättömyyden ehkäisemiseksi

Opetuksen tukitoimissa on kolme tuen tasoa: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Yleinen tuki on ensimmäinen keino vastata oppilaan tuen tarpeisiin ja se on tarkoitettu kaikille oppilaille. Tehostettu tuki on niille oppilaille, jotka tarvitsevat oppimiseen ja koulunkäyntiin säännöllisempää ja voimakkaampaa tukea. Vahvin tukimuoto on erityinen tuki, jossa voidaan muun muassa määrittellä yksilöllisiä oppimääriä oppiaineisiin. (Pilbacka-Rönkä & Sergejeff, 2020, 139; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61–66.)

Tarvittaessa oppilaan opiskeluun voidaan tuoda joustoa perusopetuslain erityisillä opetusjärjestelyillä (Perusopetuslaki 628/1998 § 18), mikä tarkoittaa sitä, että oppilaan opiskelu voidaan järjestää osittain toisin kuin perusopetuslaissa säädetään. Vuosiluokkiin sitomaton opetus on myös joustava opetusjärjestely (Perusopetusasetus 852/1998 § 11). Tämä mahdollistaa oppilaan opiskelun oman opinto-ohjelman mukaisesti, eikä se ole aikaan sidottu (Pilbacka-Rönkä & Sergejeff, 2020, s. 140–141).

Oppilashuolto jakautuu kahteen osaan: yhteisölliseen ja yksilökohtaiseen oppilashuoltoon. Yhteisöllisellä oppilashuollolla pyritään edistämään kaikkien

oppilaiden hyvinvointia koko koulun tai oppilaitoksen tasolla. Yksittäisen oppilaan asioiden käsittelystä vastaa yksilökohtainen oppilashuolto. Yksilökohtaisessa oppilashuollossa oppilaalla on mahdollisuus käyttää kouluterveydenhuollon palveluita, kuraattori- ja psykologipalveluita sekä monialaista yksilökohtaista oppilashuoltoa. Monialaisen ryhmän kutsuu koolle se, jolla herää huoli oppilaan tilanteesta. Ryhmässä keskustellaan yhdessä huoltajan ja oppilaan kanssa pyrkien löytämään ratkaisuja tukitoimien ja palvelujen järjestämiseksi. Tarvittaessa ryhmään voidaan ottaa mukaan myös koulun ulkopuolisia toimijoita, kuten esimerkiksi lastensuojelun henkilöstöä. (Sergejeff ym., 2020, s. 47–49.) Näiden toimien lisäksi kunnat voivat myös räätälöidä omia tukimalleja koulua käymättömien oppilaiden tukemiseksi esimerkiksi erilaisilla hankerahoituksilla. Eri kuntien malleista löytyy esimerkkejä Palmun (2020) toimittamasta kirjasta Takaisin kouluun.

Tutkimuksen toteutus

Tässä artikkelissa esiteltävässä tutkimuksessa tarkasteltiin, minkälaisia syitä koulut näkevät kouluakäymättömyyden taustalla ja minkälaisia tukitoimia koulut ovat käyttäneet koulua käymättömien oppilaiden tilanteiden ratkaisemiseksi. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä kartoitettiin, minkälaisia syitä oppilaiden kouluakäymättömyyden taustalla ilmenee. Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, minkälaisia tukitoimia koulut ja kunnat ovat käyttäneet koulua käymättömien oppilaiden tukemiseen. Tässä yhteydessä käsiteltiin myös yhteistyötä ja

sen toimivuutta koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Kolmas tutkimuskysymys koski sitä, miten kouluissa ja kunnissa on koettu käytettyjen tukitoimien vaikuttavuus. Tässä yhteydessä kysyttiin myös, miten koulut ja kunnat ovat kokeneet omat resurssinsa koulua käymättömien oppilaiden tilanteissa. Tutkimusmenetelmäksi valittiin laadullinen tutkimus.

Tutkimukseen osallistui yhteensä kuusi yksikköä kolmesta eri kunnasta. Kaksi kuntaa sijaitsi Pohjois-Suomessa. Toisesta kunnasta osallistui kolme koulua ja kunnan oma hankerahoituksella perustettu tukimallinen yksikkö. Toisesta kunnasta osallistui kunnan ainoa yläkoulu. Näiden lisäksi mukana oli yksi kunta eteläisestä Suomesta. Kunnasta tutkimukseen osallistui kuntouttava luokka. Aineisto kerättiin avoimia kysymyksiä sisältävällä kyselylomakkeella. Kyselyyn vastasivat koulujen ja tukimallin edustajat, joilla oli kokemusta koulua käymättömien oppilaiden kanssa toimimisesta. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimuksen tulokset

Mielenterveysongelmat ja neuropsykiatriset haasteet kouluakäymättömyyden yksilötason syinä

Syiden kirjo kouluakäymättömyyden taustalla näyttäisi olevan aineiston perusteella hyvin moninainen. Merkittävimpinä aineistosta nousevat mielenterveysongelmat, jotka voidaan luokitella yksilötason syiksi. Moni vastaajista otti kantaa siihen, että mielenterveysongelmat ovat lisääntyneet

ja tämä heijastuu selkeästi myös kouluikäikäymättömyyteen. Toinen vahvasti esiin noussut yksilötason syytekijä oli neuropsykiatrisen oireilu. Tämän katsottiin olevan myös koulutason syytekijä, sillä koulun toimintaympäristö muuttuu yläkoulussa ja kuormittaa neuropsykiatrisesti oireilevia oppilaita eri tavalla kuin alakoulun toimintaympäristö. Myös koulukiusaaminen nousi esiin yhtenä koulutason syytekijänä. Vanhemmuuden ja perhetason syyt nousivat niin ikään vahvasti esille aineistosta. Huoltajilla oli kyvyttömyyttä tai osaamattomuutta puuttua lasten vuorokausirytmiiin liittyviin ongelmiin. Esiin nousivat myös huoltajien mielen-terveysongelmat yhtenä taustalla vaikuttavista syistä.

Kouluilla on monipuolisia toimintamalleja puuttua kouluikäikäymättömyyteen

Toisessa tutkimuskysymyksessä kar-toitettiin erilaisia tukitoimia, joita koulut ovat käyttäneet koulua käymättömien oppilaiden tukemisessa. Koulua käymättömien oppilaiden joukko on moninainen, joten sen tukemiseen ei ole olemassa yhtenäistä mallia. Peruspiirteet ovat jokaisessa kunnassa melko yhteneväiset: on poissaolon puuttumisen malli, kolmiportainen tuki, erityiset opetusjärjestelyt (POL 18 §), pienryhmät, oppilashuollollinen tuki sekä tietyt koulun ulkopuoliset tuen mahdollisuudet. Lisäksi kunnissa on hankerahoilla perustettu erilaisia tukimuotoja. Näistä mainittiin muun muassa hyvinvointiohjaaja ja yhden kunnan oma Tukimalli (TM) -yksikkö, josta saa esimerkiksi kouluun saatteluapua, läksytukea

ja vanhemmuuden tukemista. Lisäksi mainittiin resurssierityisopettaja sekä kuntouttava luokka.

Opetuksellisissa tukiratkaisuissa esille tuli hyvin monenlaisia ratkaisuja, muun muassa osa-aikaisen erityisopetuksen lisääminen, ohjaajan tuki luokassa, pienryhmäratkaisut, JOPO-luokka, vuosiluokkiin sitomaton opetussuunnitelma, erityiset opetusjärjestelyt (POL 18 §), opettaminen kouluajan jälkeen sekä kuntouttavalle luokalle siirto. Pääasialliseksi oppilashuollolliseksi tueksi aineistosta nousivat yhteistyöpalaverit, tuen suunnittelu ja seuranta. Näissä palavereissa pohditaan ratkaisuja oppilaan tukemiseksi, mikä tuotiin esille kaikissa kunnissa. Olennaisena osana tukitoimien suunnittelussa on myös yhteydenpito oppilaan huoltajiin.

Yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa kuuluu olennaisena osana koulua käymättömien oppilaiden tukemiseen. Näiden oppilaiden kohdalla yhteistyötä tehdään säännöllisesti. Koulun ulkopuolisista tahoista aineistossa mainittiin ainakin sosiaalitoimi, perheneuvola, lastensuojelu, perhetyö, yliopistolliset sairaalat, sairaalakoulut, poliisi ja Ankkuri-toiminta. Lähes kaikissa kunnissa ja yksiköissä yhteistyön todettiin olevan pääpiirteittäin hyvää ja toimivaa. Toisaalta lähes kaikissa kunnissa ja yksiköissä koettiin myös selkeää ulkopuolisten resurssien puutetta, mikä heijastuu sekä nuoriin että koulun toimintaan. Haasteiden kasaantuessa toivottiin muun muassa tehokkaampaa tukea sosiaalitoimen puolelta. Perheneuvolan jonojen todettiin olevan tällä hetkellä pitkiä eli vahvempia tukitoimia joudutaan odottelemaan, mikä voi heikentää nuoren vointia. Yhteistyön kat-

sottiin olevan ajoittain hajanaista, koska kokonaisvastuu oppilaan tilanteesta voi puuttua. Koulut odottavat ulkopuolisilta tahoilta todennäköisesti enemmän tukea kuin tällä hetkellä on mahdollista saada, mikä lisää kuormitusta kouluilla. Yhteistyö koettiin kuitenkin tärkeäksi koulua käymättömien oppilaiden asioiden etenemisessä ja yhteistyön kehittämiseksi nähtiin tarvetta.

Tukitoimien vaikuttavuuden kokemisessa vaihtelevuutta

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä käsiteltiin käytettyjen tukitoimien vaikuttavuutta. Jokaisessa kunnassa ja yksikössä todettiin, että tukitoimista on ollut jollakin tasolla hyötyä. Joidenkin koulua käymättömien oppilaiden kohdalla kouluun palaaminen tukitoimien avulla oli onnistunut. Kuntien ja yksiköiden oli kuitenkin haastavampi nimetä tiettyjä hyödylliseksi osoittaneita tukitoimia, koska jokaisen oppilaan tilanne ja syytausta ovat yksilölliset. Tärkeänä pidettiin kuitenkin järkevää työnjakoa ja suunnitelmallisuutta eri toimijoiden välillä. Koulun kyky joustaviin opetusratkaisuihin ja erilaisiin ryhmäratkaisuihin nähtiin myös merkittävänä.

Kaikkia ei kuitenkaan ole onnistuttu auttamaan tukitoimista huolimatta, ja näissä tilanteissa kunnat ja yksiköt kokevat saatavilla olevien tukitoimien olleen riittämättömiä. Joissakin tapauksissa haasteet ovat olleet niin suuria, että koulun omien tukikeinojen lisäksi olisi vaadittu voimakkaampaa perhe-tilanteiden ja nuoren mielenterveyden tukea. Yhdestä kunnasta korostettiin

myös sitä, että poissaolojen määrän kasvaessa tiettyyn pisteeseen joudutaan turvautumaan niin vaativiin tuenmuotoihin, että paluu omaan yleisopetuksen luokkaan on todella vaikeaa enää peruskoulun aikana.

Koulua käymättömien oppilaiden tukemiseksi käytetään paljon erilaisia tukitoimenpiteitä koulun puolelta. Osassa kunnista resurssit koettiin vähintään kohtalaisiksi ja osassa kunnista tuotiin esille, että resurssit on saatu riittämään kovalla työllä. Osassa kunnista resurssit koettiin kuitenkin kokonaisuudessaan riittämättömiksi. Kaikissa kunnissa ja yksiköissä koettiin muutostarpeita. Kunnissa toivottiin muun muassa enemmän työaika opettajille, pienempiä ryhmäkokoja ja pysyvyyttä hankerahoitteisille tukimuodoille.

Pohdinta

Aineistosta nousseet kouluikäikäymättömyyden taustalla vaikuttavat syyt olivat hyvin samankaltaisia kuin Palmun ja kollegoiden (2020) aiemmin kuvaamat syytekijät. Mielenterveysongelmien, etenkin masennuksen ja ahdistuneisuuden, esiintyminen erottui aineistosta selkeästi. Myös oppilaat, jotka oireilevat neuropsykiatrisesti, nousivat vahvasti esille. Seuraavana tulivat vanhemmuuteen liittyvät syytekijät. Lisäksi koulutason syytekijöitä, kuten koulukiusaamista, esiintyi kouluikäikäymättömyyden taustalla.

Perusopetuslakiin ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin perustuen koulut käyttävät koulua käymättömien oppilaiden tilanteissa tukitoimenpiteitä, jotka ovat jokaisessa

kunnassa melko yhteneväiset. Näiden määriteltyjen tukimuotojen puitteissa koulut toivat esille monenlaisia yksilöllisiä ja joustavia opetus- ja ryhmäratkaisuja. Näissä oli vaihtelua jonkin verran eri kuntien ja koulujen välillä. Jokainen kunta ja yksikkö oli käyttänyt kuitenkin useammanlaisia ratkaisuja oppilaiden tukemisessa. Kuntien välillä oli jonkin verran eroa myös siinä, min-kälaisia palveluja ne tarjosivat oppilaille. Hankerahoituksilla oli perustettu erilaisia tukitoimia, jotka oli räätälöity oman kunnan tarpeisiin sopiviksi. Toisessa kunnassa se saattoi olla kouluun hakemisapua ja toisessa kunnassa resurssierityisopettajan palveluja. Kun koulujen tukitoimet koettiin riittämättömiksi, mukaan haettiin koulun ulkopuolisia tahoja, kuten perheneuvolaa, mielenterveyspalveluja ja lastensuojelua. Yhteistyö oli koettu sekä toimivaksi että toimimattomaksi. Näiden palveluiden kehittämiseksi nähtiin tarvetta.

Aineiston perusteella on nähtävissä,

että koulut tekevät paljon erilaisia toimenpiteitä tukeakseen koulua käymättömiä oppilaita. Kouluakäymättömyys on kuitenkin kovin monitahoinen ilmiö, joten koulu ei sitä pysty yksin kokonaisuudessaan ratkaisemaan. Koulujen täytyy edelleen jatkaa oman toimintansa kehittämistä omien toimintatapojensa ja toimintaympäristön kautta. Avainasia on kehittää ennaltaehkäiseviä keinoja, joilla lapset ja nuoret saadaan paremmin kiinnittymään kouluun ja koulunkäyntiin. Kehitettäessä koulun palveluita on ensiarvoisen tärkeää vahvistaa myös lapsille ja nuorille suunnattuja muita tarvittavia palveluita, kuten nuorten mielenterveyspalveluiden saatavuutta ja lastensuojelun nopeampaa puuttumista – muuten ongelma ei tule kaikilta osin ratkeamaan. Nämä palvelut ovat olennaisia yhteistyökumppaneita kouluille. Jos nämä palvelut eivät toimi, tulee se heijastumaan kouluihin ja koulua käymättömiin oppilaisiin.

Lähteet

Laki perusopetuslain 26 §:n muuttamisesta, 2022/947 §26. Haettu 20.09.2023 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2022/20220947>

Määttä, S., Pelkonen, J., Lehtisare, S. & Määttä, M. (2020). *Kouluakäymättömyys Suomessa. Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston tilannekartoitus 2020*. Raportit ja selvitykset 2020:9. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kouluakaymattomyys_suomessa_o.pdf

Palmu, I., Sergejeff, J. & Puustjärvi, A. (2020). Koulunkäynnin ongelmat. Teoksessa I. Palmu (toim.), *Takaisin kouluun – koulua kouluakäymättömille* (s. 8–21) Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri.

Perusopetusasetus (1998). 852/20.1998. Haettu 12.09.2023 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Perusopetuslaki (1998). 628/21.1998. Haettu 13.02.2023 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Pilbacka-Rönkä, T. & Sergejeff, J. (2020). Lainsäädäntö ja perusopetuksen opetussuunnitelma opintojen räätälöinnin tukena. Teoksessa I. Palmu (toim.), *Takaisin kouluun – koulua kouluakäymättömille*. (s. 137–143) Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri.

Tutkimuksen lähdeluettelo kokonaisuudessaan sekä kyselylomake on saatavilla artikkelin ensimmäiseltä kirjoittajalta sähköpostilla.



Kirjoittaja

Heini Mattila, KM
Erityisopettaja/Saaren koulu Pyhäjoki
heini.mattila@edu.pyhajoki.fi

Kirjoittajan kuva: Heini Mattila



Kirjoittaja

Johanna Leino, KM, ohjaava opettaja
Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri
Tuntiopettaja lv. 2022–2023 Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta, erityispedagogiikka

Kirjoittajan kuva: Jussi Koskela.

iFeelMath-hanke: Matematiikka-ahdistuksen ja osaamisen kehityksellistä ja tilannekohtaista yhteyttä tutkimassa

Matematiikka-ahdistusta esiintyy noin 11–17 prosentilla väestöstä. Tiedämme kuitenkin vielä yllättävän vähän matematiikka-ahdistuksen kehityksellisestä ja etenkin tilannekohtaisesta yhteydestä tai siitä, miten matematiikka-ahdistusta voitaisiin lieventää. iFeelMath on vuosina 2022–2026 toteutettava Åbo Akademin ja Oulun yliopiston konsortiohanke, jota rahoittaa Suomen Akatemia. Nelivuotisen hankkeen tavoitteena on tuottaa uutta tietoa alakouluikäisten lasten kokemasta matematiikka-ahdistuksesta, sen kehityksellisestä yhteydestä matematiikan osaamiseen, arvioida tilannekohtaista matematiikka-ahdistusta fysiologisilla menetelmillä sekä kehittää ja testata erilaisia harjoitteita matematiikka-ahdistuksen lieventämiseksi.

Teksti Riikka Mononen ja Johan Korhonen



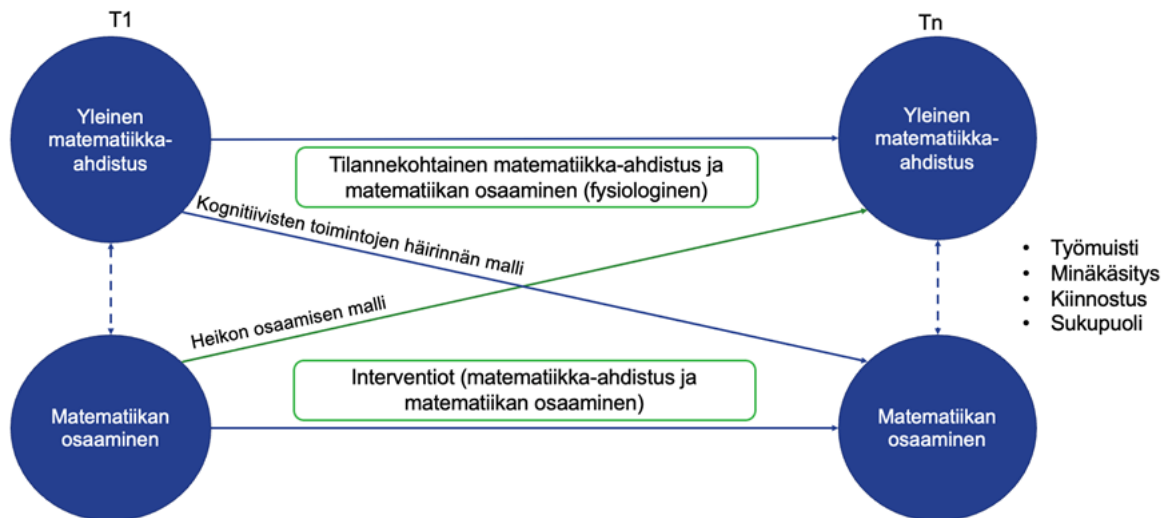
Vaikka matematiikka-ahdistuksen ja matematiikan osaamisen välinen negatiivinen suhde nuorten keskuudessa on hyvin dokumentoitu (Dowker, 2016), tätä suhdetta on edelleen tutkittu vain vähän alakouluikäisillä. Oppilaat, joilla on matematiikka-ahdistusta, kokevat jännityksen ja ahdistuksen tunteita, jotka haittaavat heidän matematiikan suoritustaan. Heikot matematiikan taidot vaikuttavat negatiivisesti paitsi edistymiseen kouluaineissa, joissa matematiikkaa tarvitaan, myös näiden henkilöiden jokapäiväiseen elämään ja hyvinvointiin. iFeelMath-hankkeessa tuomme uutta tieteellistä tietoa tälle aihealueelle tutkimalla matematiikka-ahdistuksen ja matematiikan osaamisen kehityksellistä ja tilannekohtaista dynamiikkaa alakoululaisten keskuudessa. Tämän lisäksi kehitämme ja kokeilemme interventiotutkimuksena lyhyitä harjoitusohjelmia, joiden toivotaan lieventävän matematiikka-ahdistuksen kokemista. Tietääksemme tämä tutkimus on ensimmäinen, jossa yhdistetään pitkittäis-, tilannekohtainen ja interventiotutkimus. Seuraavassa kuvaamme, mitä ilmiöstä tiedetään tällä hetkellä ja iFeelMath-hankkeen tarkempia tavoitteita ja toteuttamista.

Mitä matematiikka-ahdistuksesta tiedetään tällä hetkellä?

Tulokset niistä harvoista pitkittäistutkimuksista, joissa on tutkittu matematiikka-ahdistuksen ja matematiikan osaamisen välistä yhteyttä alakoululaisilla, ovat vielä ristiriitaisia. Pitkittäistutkimuksissa on havaittu 1) matematiikka-ahdistuksen ennustavan heikompaa matematiikan osaamista,

mikä tukee ns. kognitiivisten toimintojen häirinnän mallia (eng. *cognitive interference tai debilitating*) (kuvio 1), 2) matematiikan heikomman osaamisen ennustavan matematiikka-ahdistusta, mikä tukee ns. heikon osaamisen mallia (eng. *deficit*) tai 3) niiden suhteen olevan vastavuoroinen (Carey ym., 2016). Valitseva näkemys tutkijoiden keskuudessa on ollut, että matematiikka-ahdistus haittaa matemaattista osaamista rajoittamalla kognitiivisia resursseja, kuten työmuistin kapasiteettia, joita tarvitaan matemaattisten tehtävien suorittamiseen (Ramirez ym., 2013). Nuorilla matematiikka-ahdistuksen ja osaamisen yhteyden on todettu olevan osittain riippuvainen oppilaiden matematiikkaan liittyvistä motivaatiotekijöistä (esim. minäkäsitys ja kiinnostus matematiikkaa kohtaan). Tutkimukset viittaavat siihen, että korkea kiinnostus ja vahva usko omaan kykyyn ratkaista matematiikan tehtäviä voisivat toimia suojaavina tekijöinä matematiikka-ahdistuksen negatiivisia vaikutuksia vastaan (Radišić ym., 2015). Motivaatiotekijöiden roolia ei kuitenkaan tunneta yhtä hyvin alakoululaisten osalta.

Vaikka matematiikka-ahdistuksen ja osaamisen yhteyttä koskevissa tutkimuksissa korostetaan tilannekohtaista vuorovaikutusta, ilmiötä on tutkittu pääasiassa perinteisillä pitkittäisasetelmilla tai kokeellisilla malleilla. Yllättäen vain kourallinen tutkimuksia on tutkinut tilannekohtaista matematiikka-ahdistusta ja sen suhdetta osaamiseen tehtävätasolla. Tomasetto kollegoineen (2021) havaitsi, että lasten matematiikka-ahdistus oli negatiivisesti yhteydessä sekä ensimmäisen mittauskerran osaamiseen että osaamisen kasvuun uusissa



Kuvio 1. Kehityksellisen, tilannekohtaisen ja interventiotutkimuksen yhdistäminen iFeelMath-hankkeessa.

matematiikan tehtävissä. He eivät kuitenkaan mitanneet matematiikka-ahdistusta ja matematiikan suoritusta tehtävätasolla. Ne harvat tutkimukset, jotka ovat mitanneet matematiikka-ahdistusta tehtävätasolla, ovat operationalisoineet matematiikka-ahdistuksen fysiologisten mittausten avulla (esim. Levy & Rubinsten, 2021). Ahdistuksen on todettu aktivoivan autonomista hermostoa, mikä voidaan havaita ihon sähkönsäätävyyden muutoksena. Ihon sähkönsäätävyys kasvaa, kun ihon pinnalle nousee hikeä esimerkiksi oppilaan kokiessa ahdistusta matematiikan tehtävää tehdessään.

Vaikka matematiikka-ahdistus vaikuttaa kielteisesti monien oppilaiden matematiikan oppimiseen, on edelleen yllättävän vähän tutkimukseen perustuvaa tietoa tehokkaista menetelmistä, joilla matematiikka-ahdistusta voitaisiin lieventää. Suomessa ei tietojemme mukaan ole saatavilla alakoululaisille suunnattuja matematiikka-ahdistuk-

sen vähentämiseen tarkoitettuja interventio-ohjelmia, ja niitä on olemassa hyvin vähän myös kansainvälisestikin. Äskettäin julkaistun meta-analyysin tulokset osoittivat, että ne matematiikka-ahdistukseen kohdistuvat interventiot, joissa keskitytään tunteiden tunnistamiseen ja säätelyyn, ovat tehokkaita lieventämään matematiikka-ahdistusta ja parantamaan matematiikan osaamista (Sammallahti ym., 2023). Myös kognitiivisten taitojen tukeminen ja harjoittelu, esimerkiksi laskustrategioiden harjoittelu, oli yhteydessä matematiikka-ahdistuksen vähenemiseen ja taitojen paranemiseen.

Viime aikoina mindfulness-harjoittelu, eli keskittyminen ja tietoisuus nykyhetkestä, on saanut huomiota myös kasvatus-tieteellisessä tutkimuksessa. Mindfulness-harjoittelulla on raportoitu olevan myönteisiä vaikutuksia sekä oppilaiden kognitiivisiin taitoihin (esim. toiminnanohjaukseen) että hyvinvointiin (Dunning ym., 2019). Suorista vai-

kutuksista akateemiseen suoriutumiseen tiedetään vielä vähän. Hiljattain Müller ja kollegat (2021) havaitsivat, että luokkahuoneissa kahden viikon ajan toteutetuilla lyhyillä mindfulness-tuokioilla oli myönteisiä vaikutuksia lasten luetun ymmärtämiseen. Lisäksi lyhyet interventiot, joissa keskityttiin hengitysharjoitukseen, vähensivät koetun matematiikka-ahdistuksen tasoa nuorilla (Brunyé ym., 2020). Mindfulness-interventioista saadut tulokset ovat lupaavia, mutta edelleen tarvitaan tutkimuksia, joissa on riittävä otoskoko ja kontrolliolosuhteet, jotta näiden interventioiden ihanteellinen ”annostus” voidaan testata ja todeta, toimivatko interventiot myös nuorempien oppilaiden kohdalla matematiikka-ahdistuksen vähentämisessä ja mahdollisesti myös heidän matematiikan osaamisensa kohentamisessa.

iFeelMath-hanke

iFeelMath-hankkeessa tutkimme pitkittäistutkimuksena matematiikka-ahdistuksen ja matematiikan osaamisen välistä yhteyttä seuraamalla oppilaiden kehitystä neljänneltä kuudennelle luokalle. Olemme kiinnostuneita siitä, miten matematiikka-ahdistus ja osaaminen ennustavat toisiaan – laskeeko matematiikka-ahdistuksen kokeminen osaamista, lisääkö heikko osaaminen ahdistuksen tunnetta vai onko yhteys vastavuoroinen (ks. kuvio 1). Otamme myös huomioon työmuistin, minäkäsityksen, kiinnostuksen ja sukupuolen roolin tässä kehityksellisessä vuorovaikutuksessa. Toiseksi tutkimme matematiikka-ahdistuksen ja suoriutumisen tilannekohtaista dynamiikkaa. Kolmanneksi kehitämme erilaisia har-

joitusohjelmia, joilla pyrimme lieventämään matematiikka-ahdistusta interventiotutkimuksissa.

Hankkeen pitkittäisaineiston keruu alkoi keväällä 2023. Tähän seurantatutkimukseen osallistuu noin 330 oppilasta. Oppilaat tekevät jokaisella viidellä mitauskerralla tietokonevälitteisesti matematiikan ja työmuistin tehtäviä sekä vastaavat matematiikka-ahdistusta ja motivaatiota mittaaviin kysymyksiin. Osa oppilaista osallistuu myös tilannekohtaista dynamiikkaa käsittelevään osatutkimukseen. Tässä osatutkimuksessa oppilaat tekevät matematiikan tehtäviä tietokoneella ja samalla heidän fysiologisia vasteitaan mitataan ihon sähkönjohtavuuden muutoksena sormeen laitettavalla mittausvälineellä. Koska aiemmin vastaavaa tutkimusta ei juuri ole tehty nuorilla oppilailla, tulemme tekemään useita pilotointeja ennen varsinaista aineistonkeruuta. Teknisenä tukena ja yhteistyötahona on mukana Åbo Akademi Experience Lab. Interventio-osatutkimukseen kehitämme parhaillaan harjoitusohjelmia. Yksi harjoitusohjelma tulee keskittymään matematiikan laskustrategioiden harjoitteluun. Toinen harjoitusohjelma hyödyntää mindfulness-tyyppisiä harjoituksia, muun muassa rentoutus-, keskittymis- ja hengitysharjoituksia. Kolmannessa ohjelmassa yhdistetään kahden edellä mainitun harjoitteita. Neljäs ohjelma toimii kontrolliohjelmana. Sen sisällöt ovat musiikillisia keskittyen keholla tuotettaviin rytmeihin. Ohjelmat satunnaistetaan osallistuviin luokkiin, joissa niitä tehdään videovälitteisesti kolmesti viikossa noin 5–10 minuuttia matematiikan tunnin alussa kolmen viikon ajan. Ohjelmien

vaikuttavuutta tarkastellaan matematiikka-ahdistuksen ja matematiikan osaamisen suhteen alku-, loppu- ja viivästetyillä mittauksilla. Materiaalit tullaan julkaisemaan kaikkien opettajien käyttöön hankkeen loppupuolella.

Toivomme, että iFeelMath-hankkeen lopussa meillä on uutta kansallisesti

ja kansainvälisesti merkittävää tietoa alakoululaisten matematiikka-ahdistuksen ja matematiikan osaamisen kehityksellisestä ja tilannekohtaisesta dynamiikasta ja että olemme onnistuneet kehittämään tehokkaita, kouluympäristössä toteutettavia harjoitusohjelmia matematiikka-ahdistuksen lieventämiseksi.

Lähteet

- Brunyé, T. T., Mahoney, C. R., Giles, G. E., Rapp, D. N., Taylor, H. A. & Kanarek, R. B. (2013). Learning to relax: Evaluating four brief interventions for overcoming the negative emotions accompanying math anxiety. *Learning and Individual Differences*, 27, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.06.008>
- Carey, E., Hill, F., Devine, A. & Szűcs, D. (2016). The chicken or the egg? The direction of the relationship between mathematics anxiety and mathematics performance. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01987>
- Dowker, A., Sarkar, A. & Looi, C. Y. (2016). Mathematics anxiety: What have we learned in 60 years? *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00508>
- Dunning, D. L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J. & Dalgleish, T. (2019). Research review: the effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60, 244–258. <https://doi:10.1111/jcpp.12980>
- Levy, H. E. & Rubinsten, O. (2021). Numbers (but not words) make math anxious individuals sweat: Physiological evidence. *Biological Psychology*, 165. <https://doi:10.1016/j.biopsycho.2021.108187>
- Müller, C., Otto, B., Sawitzki, V., Kanagalingam, P., Scherer, J.-S. & Lindberg, S. (2021). Short breaks at school: effects of a physical activity and a mindfulness intervention on children's attention, reading comprehension and self-esteem. *Trends in Neuroscience and Education*, 25. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2021.100160>
- Radišić, J., Videnović, M. & Baucal, A. (2015). Math anxiety—contributing school and individual level factors. *European Journal of Psychology of Education*, 30(1), 1–20. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0224-7>

Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine, S. C. & Beilock, S. L. (2013). Math anxiety, working memory, and math achievement in early elementary school. *Journal of Cognition and Development*, 14(2), 187–202.

<https://doi.org/10.1080/15248372.2012.664593>

Sammallahti, E., Finell, J., Jonsson, B. & Korhonen, J. (2023). A meta-analysis of math anxiety interventions. *Journal of Numerical Cognition*, 9(2), 346–362.

<https://doi.org/10.5964/jnc.8401>

Tomasetto, C., Morsanyi, K., Guardabassi, V. & O'Connor, P. A. (2021). Math anxiety interferes with learning novel mathematics contents in early elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 113(2), 315–329.

<https://doi.org/10.1037/edu0000602>



Kirjoittaja

Riikka Mononen

KT, dosentti, erityispedagogiikan professori

Opettajat, opettaminen ja kasvatusyhteisöt -tutkimusyksikkö,

Oulun yliopisto

Kirjoittajan kuva: Seija Leskelä



Kirjoittaja

Johan Korhonen

KT, dosentti, kasvatopsykologian apulaisprofessori

Kasvatustieteiden ja hyvinvointialojen tiedekunta,

Åbo Akademi

johan.korhonen@abo.fi

Kirjoittajan kuva: Johan Korhonen.

Oppimisen tuki ja inkluusio suomalaisessa koulussa: katsaus nykytilaan ja eräitä kehitysehdotuksia

Tässä kirjoituksessa käsittelemme oppimisen ja käyttäytymisen tukeen ja inklusioon liittyviä yleisiä periaatteita sekä esitämme eräitä kehitysehdotuksia inklusiivisen kasvatuksen edistämiseksi suomalaisen peruskoulunpidon kontekstissa. Teksti pohjautuu aiemmin englanniksi ja portugaliksi julkaistuun artikkeliin UNESCO:n julkaisemassa kirjassa *Teacher education around the world: Challenges and opportunities* (Gagnon, Honkasilta & Jahnukainen, 2023).

Teksti Joseph Calvin Gagnon, Markku Jahnukainen ja Juho Honkasilta

Johdanto

Kansainvälisesti tarkasteltuna Suomi on oikeutetusti ylpeä korkealaatuisesta ja tasapuolisesta koulutuksestaan ja korkeasti koulutetusta opettajakunnastaan. Silti opettajat, huoltajat ja poliitikot sekä kansainvälinen yhteisö saattavat yllättyä niistä arkipäivän vaikeuksista, joita suomalaisissa kouluissa on inklusion prosessin edistämisen ja inklusiivisen opetuksen toteuttamisen suhteen.

Kaikkien lasten ja nuorten opettaminen yhdessä, riippumatta oppimiseen tai käyttäytymiseen liittyvistä vaikeuksista, on keskeinen osa aktiivisen ja osallistavan kansalaisyhteiskunnan varmistamista. Siten ne ovat myös keskeinen osa inklusiivista kasvatusta. Vaikka Suomi on virallisesti sitoutunut inklusion edistämiseen

peruskoulunpidossa, inklusion termi on vielä määrittelemättä Suomen politiikka-asiakirjoissa, ja opetussuunnitelman perusteissakin aiheesta on vain yleisluonteinen maininta. Koulunpitoa määrittävät asiakirjat eivät siis yksiselitteisesti ohjaa inklusion edistämistä edellyttäviin toimenpiteisiin (ks. Tervasmäki, 2022). Eri tutkijaryhmät ovat pyrkineet määrittelemään inklusion Suomen mallia, ja esimerkiksi Jahnukainen ym. (2023) ovat esittäneet, että inklusiota kuvaa pyrkimys ”kaikkien yhtäläiseen oikeuteen osallistua koulutukseen ja yhteiskuntaan, ja riittävällä tuella, resursseilla, henkilökunnalla, koulutuksella tulla lähikoulun oppilaaksi”. Määritelmässä on huomioitavaa, ettei inklusio määrity opetuksen järjestämispaikan mukaan, vaan se sisältää tarvittavat tuet, joiden avulla kukin oppilas voi osallistua mielekkäästi

opetukseen ja koulunkäyntiin.

Tässä kirjoituksessa käsittelemme inklusiota koskevia keskeisiä kysymyksiä Suomen peruskoulunpidon kontekstissa, joita käsitelimme alun perin Yhdistyneiden kansakuntien koulutus-, tiede- ja kulttuurijärjestön (UNESCO) julkaiseman teoksen luvussamme *Teacher education in Finland: Progress on preparing teachers for inclusion of students with learning and behavioral difficulties* (Gagnon, Honkasilta ja Jahnukainen, 2023). Esittelemme lyhyesti (a) suomalaista oppimisen ja koulukäynnin tuen monitasomallia ja sen suhdetta osallisuuteen – inklusiivisen kasvatuksen ytimeen. Lisäksi otamme kantaa eräisiin avainalueisiin, jotka liittyvät opettajien kykyyn edistää inklusiota, mukaan lukien (b) opettajankoulutus, (c) opettajien näkemykset inklusiosta ja (d) opettajien valmiudet osallistavaan inklusiiviseen kasvatukseen opetussuunnitelman, opetusmenetelmien, oppilaiden käyttäytymisen tukemisen ja yhteisopetuksen näkökulmista. Lopuksi luomme katseen tulevaisuudennäkymiin.

Inklusiosta Suomen peruskoulunpidon kontekstissa

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolmiportainen struktuuri on suomalaisen koulun perustana oleva rakenne, jolla pyritään edistämään oppilaiden osallistamista. Oppimisen tuen järjestelmässä tietoon pohjautuvia päätöksiä käytetään tunnistamaan, tarjoamaan, arvioimaan ja muokkaamaan opiskelijoille suunnattua tukea. Yleiseen tuen

kautta kaikille opiskelijoille voidaan tarjota näyttöön perustuvia opetus- ja käyttäytymisinterventioita ja -tukea. Yleinen tuki esimerkiksi akateemisissa aineissa koostuu parhaimmillaan näyttöön perustuvan eksplisiittisen opetuksen toteuttamisesta kaikille opiskelijoille (opettajajohtoinen opetus, uusien taitojen ja tiedon eksplikointi ja harjoittelu ohjattuna, jatkuva opettajan palaute, itsenäinen harjoittelu ja säännöllinen arviointi ja palautteenanto). Vastaavasti yleinen tuki käyttäytymiskomponentin osalta liittyy niiden yleisten sääntöjen noudattamisen tukemiseen, jotka koskevat kaikkia koululaisia. Tästä esimerkkinä toimii ProKoulu-toimintamalli (esim. Karhu ym., 2018).

Oppilaille, joilla on havaittu jokin riskitekijä oppimisen tai käyttäytymisen haasteisiin, tarjotaan tehostettua tukea. Tätä ennaltaehkäisevää tai osin korjaavaa tukea voivat tarjota luokan- tai aineenopettajat, erityisopettajat, tai ne voidaan toteuttaa yhteistyössä. Opettaja voi esimerkiksi tarjota pienelle oppilasryhmälle matematiikan lisäharjoituksia tai konkreettisia välineitä auttaakseen heitä hahmottamaan matemaattisia lainalaisuuksia, erityisesti sanallisten tehtävien osalta. Käyttäytymiskomponentin osalta oppilaille voidaan tehostetun tuen piirissä tarjota kevyitä interventioita, kuten Check in/Check out -mallissa (jossa sovittu aikuinen tapaa oppilaan lyhyesti päivän alussa muistuttaakseen yhdessä asetetuista käyttäytymistavoitteista, oppilas tai opettajat seuraavat ja tallentavat käyttäytymistä koko päivän ajan, sovittu aikuinen tapaa oppilaan koulupäivän päätteeksi keskustellakseen edistymisestä, koti ja koulu tekevät yhteistyötä



Kuvituskuva: Unsplash.

kannustaen oppilasta) (esim. Karhu, 2018).

Oppilaat, jotka tarvitseva merkittävästi enemmän tukea akateemisten tai käyttäytymisen taitojen oppimisessa, kuuluvat erityisen tuen piiriin. Tällöin tuen tulee olla personoitu kyseiselle oppilaalle henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) avulla. Tyypillisesti palveluja ja tukia tarjotaan useammin, pidemmäksi ajaksi ja laajemmin. Esimerkiksi matematiikassa voidaan tarjota intensiivisempää tukea esimerkiksi asteittain etenevän intensiivijakson aikana, jolloin edetään oppilaan taitotason mukaisesti konkreetista kohden abstraktimpaa ongelmanratkaisua. Vastaavasti oppilaille, joiden käyttäytymiseen liittyvät koulunkäynnin haasteet ovat vakavia, opettaja voi tehostaa ja vahvistaa Check in/Check out -mallin mukaista käyttäytymistavoitteisiin kohdistuvaa kannustavaa palautetta koulupäivän aikana sen sijaan, että tämä tapahtuisi vain koulupäivän alussa ja lopussa.

Oppimisen tuen järjestelmä ei itsessään edellytä sitä, että erityinen tuki merkitsisi samalla siirtymistä pois ylei-

sopetuksen opetusryhmästä erityisryhmään tai -kouluun. Tämä on kuitenkin edelleen mahdollisuus (Jahnukainen & Itkonen, 2021), ja kolmannes erityisen tuen piirissä olevista oppilaista käy koulua joko erityiskouluissa tai pienryhmissä, erillään yleisopetuksesta (Tilastokeskus, 2022). Tällainen segregoitu koulunpidon järjestäminen jo itsessään hankaloittaa oppilaiden osallisuuden edistämistä, joka kuuluu inklusion arvopohjaan. Tutkimuksellisesti taas tähän liittyvä haaste piilee siinä, ettei oppilaiden erityisen tuen tarpeeseen tai oppilasryhmäsijoitteluun liittyvää tilastointia enää tehdä. On siis vaikea päästä käsiksi siihen, missä määrin kouluissa toteutetaan systemaattisesti tutkimusnäyttöön perustuvia tuen keinoja eri tuen tasoilla ja millä perusteilla oppilaiden saaman tuen taso määritellään. On tiedossa, että käytännöt suomalaisten kuntien ja koulujen välillä ovat kirjavat (esim. Lintuvuori & Rämä, 2022).

Opettajien valmiudet osallistavaan kasvatukseen ja pedagogiikkaan

Opettajan kyky ja halu toteuttaa näyttöön perustuvia opetuskäytäntöjä ja mukautuksia yleisopetuksen luokassa

ovat osallistavan opetuksen ytimessä. Jotta opettajat voivat tehokkaasti tukea oppilaita, joilla on oppimisen vaikeuksia tai joiden käyttäytymisen koetaan haittaavan koulunkäyntiä, heidän on oltava valmiita tekemään päätöksiä ja tarjoamaan tukea opetussuunnitelman, opetuksen ja oppilaiden käyttäytymisen suhteen. Lisäksi erityisopettajilta, luokanopettajilta ja aineenopettajilta vaaditaan tarvittavia taitoja ja halukkuutta yhteisopetukseen.

Rehtorien ja opettajien mukaan kouluissa tarvitaan lisää tukea opetussuunnitelman kehittämiseen (Harju & Niemi, 2018). Vastaavasti opettajien näkökulmasta oppilaiden haastavaksi koetun käyttäytymisen on ilmaistu olevan inklusiivisen opetuksen vaikein osa-alue, jonka osalta opettajat kokivat myös olevansa heikoimmillaan (Savolainen ym., 2012; Pulkkinen & Jahnu-kainen, 2016). Edellä mainittuja asioita voitaisiin käsitellä opettajien perustutkintokoulutuksen aikana tai tarjoamalla lisätukea ja täydennyskoulutusta.

Toinen tärkeä näkökulma on yhteisopettajuus, jossa erityisopettaja ja luokan- tai aineenopettaja tekevät yhteistyössä opetussuunnitelmallisia päätöksiä, tarkastelevat opiskelijoiden akateemisia ja käyttäytymiseen liittyviä tietoja, suunnittelevat opetusta ja opetuksen yksilöllistämistä sekä kehittävät ja toteuttavat yhdessä positiivisia ja ennakoivia käyttäytymisinterventioita. Saloviidan (2018) tutkimuksen mukaan vain noin puolet luokan- ja aineenopettajista ilmoitti osallistuvansa yhteisopetukseen. Kuitenkin yhteisopetus on tehokkaan osallistavan koulutuksen kannalta olennainen toimintamalli.

Opettajankoulutus

Toisin kuin eräiden muiden maiden opettajankoulutuksessa (esim. Yhdysvalloissa), suomalaisessa opettajankoulutuksessa keskitytään vähemmän käytännön oppimisen tuen ratkaisujen opiskeluun ja enemmän tutkimuspohjaisten tietojen ja taitojen omaksumiseen. Taustalla on ajatus, että nämä taidot mahdollistavat paremmin opettajauran aikaisen kriittisen lukutaidon ja julkaistun tutkimustiedon hyödyntämisen opetussuunnitelmaa ja arviointia koskevien päätösten tekemisessä sekä opetus- ja käyttäytymisinterventioissa ja tukitoimissa.

Vaikka opettajaopiskelijat pitävät tätä lähestymistapaa hyödyllisenä tutkimuksen ja käytännön välisen yhteyden edistämiseksi, on näyttöä siitä, että suomalaiset opettajat kamppailevat usein tämän yhteyden kanssa ja tunnistavat käytännön taitojen tarpeen (Aspfors & Eklund, 2017). Lisäksi aineenopettajat, joilla on suhteellisen vähän kursseja kasvatustieteellisessä tiedekunnassa, voivat hyötyä enemmän käytännöllisestä kuin käsitteellisestä tiedosta varmistaakseen, että heillä on taidot näyttöön perustuvan opetuksen tuen toteuttamiseen itsenäisesti tai yhdessä (erityis)opettajien kanssa.

Toinen opettajankoulutukseen liittyvä ongelma liittyy ristiriitaan kentällä koetusta erityispedagogisen osaamisen tarpeesta ja erityispedagogisen sisällön vähyydestä osana opettajankoulutusta. Erityisesti oppimisen vaikeuksien ja käyttäytymisen tukemiseen sekä yhteisopettajuuteen liittyviä kurssisisältöjä on luokan- ja aineenopettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa silmiin



Kuvituskuva: Unsplash.

pistävän vähän, ja paikoin ne loistavat poissaolollaan (esim. Gagnon ym., 2023; Närhi ym. 2022).

Opettajien näkemykset inklusiosta

Koska opettajat ovat inklusiota toteuttavia ammattilaisia, heidän näkemyksensä lähestymistavasta ovat erityisen tärkeitä. Saloviidan (2020) kartoituksen mukaan vain noin viidennes (22 %) suomalaisista opettajista hyväksyy politiikan, jonka mukaan kaikkia oppilaita tulisi kouluttaa yleisopetuksen luokassa mahdollisuuksien mukaan. Sen lisäksi, että edellä mainitut opettajankoulutukseen liittyvät huolenaiheet voivat vaikuttaa opettajien näkemyksiin, on myös tärkeää ottaa huomioon, että kunta- ja koulukohtaiset kysymykset voivat vaikuttaa kielteisesti opettajien näkemyksiin. Opettajat voivat esimerkiksi olla huolissaan riittämättömästä henkilöstömäärästä, saatavilla olevista tuista, rahallisista resursseista ja ammatillisista kehittymismahdollisuuksistaan (esim. Honkasilta ym., 2019).

Tulevaisuuden suuntia

Jotta inklusiivisen koulutuksen lupaus Suomessa toteutuisi täysimääräisesti,

parannuksia tarvitaan kolmella keskeisellä osa-alueella: opettajankoulutuksessa, kansallisen koulutuspolitiikan osalta sekä opettajien täydennyskoulutuksen ja ammatillisen kehittymisen osalta. Yliopistojen koulutusohjelmissa tulisi arvioida ja tunnistaa ne tarpeelliset koulutussisällöt, joiden sisällyttäminen opetussuunnitelmaan mahdollistaisi yhteisopettajuutta ja sitoutumista inklusion edistämiseen peruskoulunpidossa. Näihin esiin tuotuihin, inklusion edistämisen kannalta olennaisiin ongelma-kohtiin vastaaminen asettaa yliopistot jokseenkin haastavan tehtävän eteen: kuinka tasapainoilla teoreettisemmän ja käytännöllisemmän lähestymistavan välillä sen varmistamiseksi, että tiettyjä opetuskentän tärkeitä aiheita käsitellään osana opettajankoulutusta siten, että teoria ja käytäntö kohtaavat. Kuitenkin käytössä oleva tutkintojen maksimiopintopistemäärä asettaa rajoituksia kursien lisäämiselle. Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa on syksyllä 2023 käyttöön tullessiin uudistettuihin opetussuunnitelmiin pyritty lisäämään erityispedagogista ainesta läpäisyperiaatteella. Tämän toimivuus tulee arvioitavaksi pian käyttäjäkokemukseen perustuen. Li-

säksi syventäviin opintoihin on lisätty yksi käyttäytymisvaikeuksiin keskittyvä kurssi, jota pyritään jatkossa tarjoamaan mahdollisuuksien mukaan myös muille kuin erityispedagogiikan opiskelijoille.

Kansallisen politiikan osalta Suomi tarvitsee kipeästi toteuttamiskelpoista inklusion määritelmää sekä selkeää ja yksiselitteistä oppimisen tuen järjestelmää ja toimivia käytännön suosituksia osallistavan koulutuksen toteuttamiseksi. Lisäksi, jotta voidaan arvioida kolmiportaisen oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytäntöjä inklusion ja inklusiivisen kasvatuksen edistämiseksi, tulee nykytilaa arvioida ja luoda kehityssuunnitelmia. Tilastointia on kehitettävä, jotta kansallinen kokonaisuus näyttöön perustuvan pedagogisen tuen käytännöistä on paremmin hahmotettavissa. Kerättäviä tietoja ovat muun muassa tehostetun

ja erityisen tuen päätösten perusteena olevat syyt, eri oppimisympäristöissä opiskelevien osuudet ja tuen perusteet sekä kussakin opetusmuodossa käytössä olevat resursoinnit.

Lopuksi

Suomalaisten lasten koulutusmahdollisuuksissa vallitseva tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ovat kansainvälisesti tunnustettuja. Kehitystyötä kuitenkin tarvitaan edelleen, jotta inklusiivinen kasvatus toteutuisi suomalaisissa kouluissa. On selvää, että valtakunnallisessa politiikassa, opettajankoulutuksessa sekä täydennyskoulutuksen järjestämisessä tarvitaan muutoksia. Ilmeistä on kuitenkin myös se, että tehokkaan ja näyttöön perustuvan osallistavan peruskoulutuksen implementaatio on loppukädessä suomalaisten koulujen ja opettajien käsissä.

Lähteet

Gagnon, J. C., Honkasilta, J. & Jahnukainen, M. (2023). Teacher education in Finland: Progress on preparing teachers for inclusion of students with learning and behavioral difficulties. Teoksessa R. de Oliveira Brito & A. Guilherme (toim.), *Formação de Professores ao redor do mundo: Desafios e oportunidades (Teacher education around the world: Challenges and opportunities)*, 197–222. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

Harju, V. & Niemi, H. (2016). Newly qualified teachers' needs of support for professional competences in four European countries: Finland, the United Kingdom, Portugal, and Belgium. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6, 77–100. <https://doi.org/10.26529/cepsj.66>

Honkasilta, J., Ahtiainen, R., Hienonen, N. & Jahnukainen, M. (2019). Inclusive and special education and the question of equity in education: The case of Finland. Teoksessa M. Schuelka, G. Thomas, C. Johnstone, & A. Artiles (toim.) *SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*, 481–495. Sage.

Jahnukainen, M. & Itkonen, T. (2021). Steps to inclusion? The role of tiered intervention in Finland and in the United States. Teoksessa A. Köpfer, J. J.W. Powell, & R. Zahnd (toim.) *International Handbook of Inclusive Education*, 234–256. Verlag Barbara Budrich.

Jahnukainen, M., Hienonen, N., Lintuvuori, M. & Lempinen, S. (2023). Inclusion in Finland: Myths and realities. Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko, & S. Kosunen (toim.), *Finland's famous education system: Unvarnished insights into Finnish schooling*, 401–415. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5>

Lintuvuori, M. & Rämä, I. (2022). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki: Selvitys opetuksen järjestäjien näkemyksistä tuen järjestelyistä kunnissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 6, 1–112. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-802-1>

Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22, 560–575 <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>

Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64, 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 51–68. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>

Tervasmäki, T. (2022). Osallistavasta kasvatuksesta ulossulkemiseen? Diskurssiteoreettinen luenta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 inkluusiokäsityksestä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, (E/2022), 11–32. <https://bulletin.nmi.fi/2022/05/12/osallistavasta-kasvatuksesta-ulossulkemiseen-diskurssiteoreettinen-luenta-perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteiden-2014-inkluusiokäsityksesta/>

Loput lähteet ovat saatavissa ensimmäiseltä kirjoittajalta.



Vastaava kirjoittaja

Joseph Calvin Gagnon, Ph.D., professori
kasvatustieteellinen tiedekunta,
Helsingin yliopisto

joseph.gagnon@helsinki.fi

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3266-5843>

Kirjoittajan kuva: Helsingin yliopisto.



Kirjoittaja

Markku Jahnuainen, KT, professori
kasvatustieteellinen tiedekunta,
Helsingin yliopisto
markku.jahnuainen@helsinki.fi

Kirjoittajan kuva: Helsingin yliopisto.



Kirjoittaja

Juho Honkasilta, KT, yliopistonlehtori
kasvatustieteellinen tiedekunta,
Helsingin yliopisto
juho.honkasilta@helsinki.fi

Kirjoittajan kuva: Helsingin yliopisto.

Oppimista tukeva dokumentointi on sekä hyvää pedagogista kirjaamista että asiakirjojen aktiivista hyödyntämistä oppijan tukena

Pohdintoja asiakirjoista ja opettajan työstä tuoreen kirjamme ”Hyvä pedagoginen kirjaaminen. Oppimista tukeva dokumentointi käytännössä” äärellä.

Teksti Maarit Alasuutari, Noora Heiskanen, Anja Rantala ja Tanja Vehkakoski

Opettajille asetetut kirjaamistehtävät, kuten erilaiset asiakirjojen laatimiset, ovat lisääntyneet kaikissa opinpolun vaiheissa, kun tarkastellaan viime vuosikymmenen aikana koulutuksessa tapahtuneita muutoksia. Opettajien on havaittu suhtautuvan näihin lisääntyviin velvoitteisiin ristiriitaisesti. Yhtäältä kirjaaminen voidaan kokea resursseja vievänä, turhana velvollisuutena (Eklund ym., 2021) sekä eettisesti vaativana työtehtävänä, johon ei ole annettu riittävästi ohjeistusta ja koulutusta (ks. Alasuutari & Vehkakoski, 2023; Rotter, 2014). Toisaalta taas kirjaamisen voidaan nähdä systematisoivan oppijalle annettavaa tukea ja tekevän sen näkyväksi (Akcin, 2022; Underwood, 2016) sekä vahvistavan

yhteistyötä niin oppilaan, vanhempien kuin muidenkin ammattilaisten kanssa (Hostyn ym., 2020; Paananen & Lipponen, 2018). Kirjaaminen ei ole uusi työtehtävä, sillä kirjaaminen esimerkiksi lapsesta tehtyjen havaintojen tai opettajan päiväkirjojen muodossa on ollut kautta aikain osa opettajien työtä, vaikka se ei olisi ollut samalla tavalla velvoittavaa kuin nyt (ks. esim. Lindgren & Grunditz, 2020). Kuitenkin kirjaaminen haastaa, ja arjessa saatetaankin puhua erilaisista ”lippu-lappu-lomakkeista” (Lyytinen, 2023), joiden täyttäminen vaatii opettajien näkökulmasta liikaa aikaa (ks. myös Holopainen, 2022). Keskeinen koettu haaste on usein kirjaamisen ja käytännön opetustyön kohtaamattomuus ja erillisisyys.

Asiakirjojen ja kirjaamisen seuraannollisuus – eli mitä asiakirjoista seuraa?

Kasvatus- ja opetustyössä kirjaamisen tehtäväksi nähdään tyypillisesti oppijan toiminnan ja osaamisen sekä hänen kehityksensä ja oppimisensa tukemiseksi sovittujen toimien tallentaminen, jotta näitä seikkoja koskeva tieto säilyy ja jotta tiedot voidaan tarvittaessa siirtää eteenpäin. Jotta asiakirja voi toimia tässä tehtävässä, sen on oltava hyvin laadittu. Samalla on kuitenkin tärkeää kiinnittää huomiota siihen, mitä muuta kirjaukset ja asiakirjat saavat aikaan eli mitä ehkä odottamattomiakin seurauksia niillä voi olla. Dokumenttien seuraannollisuuteen liittyy ajatus niiden eräänlaisesta toimijaroolista (esim. Ferraris, 2013; Smith, 2005). Asiakirjoja laaditaan juuri tästä syystä: ne varmentavat lasten ja nuorten oikeuksien toteutumista, velvoittavat järjestämään tukea ja mahdollistavat yhteisten sopimusten arvioinnin. Asiakirjojen seuraannollisuus ei ole kuitenkaan suoraan hyvä tai huono asia, vaan riippuu siitä, siitä, miten asiakirjoja tulkitaan. Seuraannollisuus on syy, miksi asiakirjoja ylipäätään laaditaan. Asiakirjan tulee esimerkiksi turvata, että oppijan opetusta ja tukea suunniteltaessa käsitellään olennaiseksi katsotut ja lain velvoittamat asiat.

Pedagogisten asiakirjojen toimijan kaltainen rooli näkyy kuitenkin myös toisella tavalla esimerkiksi niitä koskevissa keskusteluissa. Asiakirjalomake saattaa esimerkiksi ohjata keskustelun kulkua huoltajien kanssa ja muistuttaa opettajaa siitä, mikä keskustelussa ja suunnittelussa on olennaista. Näissä keskusteluissa asiakirjan asiakohdat

ja kysymykset tyypillisesti asemoivat keskustelijat tiettyihin rooleihin, esimerkiksi opettajan haastattelijaksi ja huoltajan haastateltavaksi (Alasuutari, 2020). Tällainen asemointi puolestaan voi olla ristiriidassa huoltajan ja opettajan yhteistyön ideaalien kanssa. Seuraannollisuus voi tarkoittaa myös sitä, että asiakirjojen sisällöt tarkentavat katsemme tiettyihin seikkoihin, ja osoittavat ne näin merkityksellisiksi. Samalla jotkut muut seikat jäävät huomiotta. Asiakirjojen on todettu olevan esimerkiksi usein hyvin ongelmakeskeisiä, jolloin keskeistä niissä saattaa olla tuen tarve vahvuuksien tai tukimenetelmien sijaan (Heiskanen, 2019). Myös esimerkiksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisessa käytettävät lapsen haastattelulomakkeet määrittävät lapsen näkökulman tavoittamisessa olennaisia näkökulmia mutta saattavat jättää huomiotta lasten arjessa hyvinkin olennaisia asioita kuten vaikkapa vertaissuhteet.

Oma haasteensa muodostuu myös siitä, jos asiakirjojen kirjoittamisesta ei seuraa mitään. Opettajien kokemus asiakirjojen ja opetustyön erillisyydestä arjessa kuvaa osaltaan tätä haastetta: aina asiakirjan laatimisesta ei tunnu olevan mitään hyötyä tai sillä ei ole konkreettisia seurauksia oppijalle tai opetukselle. Pelkkä teksti ei koskaan yksin saakaan aikaan muutosta oppijan arkeen, vaan muutoksen tekevät ammattilaiset yhteistyössä oppijan, huoltajien ja yhteistyötahojen kanssa. Oppimista tukevassa dokumentoinnissa onkin kyse sekä hyvästä pedagogisen kirjaamisen tavasta (mitä ja miten kirjoitan) että asiakirjojen käyttämisestä oppijan tukena osana opetustyön arkea. Doku-



Kuvituskuva: Unsplash.

mentointikäytäntöjä suunniteltaessa ja kehitettäessä samoin kuin kirjaamista tehtäessä asiakirjojen mahdolliset odottamattomat ja piiloon jäävät seuraukset ovat kuitenkin tärkeitä ottaa huomioon, jotta asiakirjoilla voidaan saavuttaa niitä tavoitteita, joita sille asetetaan.

Tuore oppikirja kokoaa tutkimustiedon kirjaamisen ja dokumentaation kysymyksistä

Pedagoginen kirjaaminen on herättänyt keskustelua myös kansainvälisesti, ja myös tutkimusmielenkiinto sitä kohtaan on herännyt. Asiakirjojen tutkimus on alkanut koulussa laadittujen henkilökohtaisten opetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien eli HOJKSien (IEP, individual education plan) tutkimuksesta, mutta laajentunut parina viime vuosikymmenenä myös varhaiskasvatuksessa laadittujen asiakirjojen tarkasteluun. Tutkimuksissa on tarkasteltu niin asiakirjojen sisäl-

töjä, laatua, merkityksiä, hyödyllisyyttä kuin käyttäjäkokemuksiakin. Vaikka kansainvälisten tutkimustulosten hyödyntämisessä täytyy huomioida mahdolliset kulttuuriset ja koulutuspoliittiset erot, päätimme koota olemassa olevan laajahkon tutkimustiedon yksien kansien väliin suomenkieliseksi oppikirjaksi *Hyvä pedagoginen kirjaaminen. Oppimista tukeva dokumentointi käytännössä* (ks. Alasuutari, Heiskanen, Rantala & Vehkakoski, 2023).

Kansallisten ja kansainvälisten tutkimustulosten esittämisen lisäksi pyrimme antamaan kirjassa esimerkkejä hyvistä ja toimivista kirjaamisen tavoista, joiden avulla voidaan toivottavasti ylittää tyypillisimmät tutkimuksissa esiintuodut kirjaamisen haasteet. Ajatellaan, että hyvät kirjaamiskäytännöt auttavat myös kirkastamaan asiakirjojen merkitystä arjen työvälineenä sekä tekemään niistä käyttökelpoisempia opetuksessa ja kasvatuksessa. Tällöin pedagogisten asiakirjojen laatiminen ei

muodostuisi ikään kuin opettajan ”oikean” työn päälle asettuvaksi ylimääräiseksi velvollisuudeksi vaan välineeksi, joka tukee sekä oppijan oppimista että opettajaa työssään. Lisäksi tarkoituksemme on rakentaa kirjassa yhteistä, kaikki koulutuspolun vaiheet kattavaa hyvän pedagogisen kirjaamisen tapaa, joka luo osaltaan myös jatkuvuutta oppijan polulle varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle saakka. Keskitymme siis kirjassamme eri kouluasteilla kirjattaviin oppijoiden henkilökohtaisiin pedagogisiin asiakirjoihin, joita voidaan pitää myös virallisina viranomaisasiakirjoina.

Hyvän kirjaamisen periaatteista pähkinänkuoressa

Oppijoille laadittavien henkilökohtaisten asiakirjojen sisältöjä ohjaavat ennen kaikkea voimassa oleva lainsäädäntö ja Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet. Tyypillisiä osioita asiakirjoissa ovat oppijasta ja hänen kokonaistilanteestaan kirjoittaminen, oppijalle tai työntekijöiden pedagogiselle toiminnalle asetetut tavoitteet sekä pedagogisten ratkaisujen ja tukitoimien suunnittelu. Lisäksi asiakirjoissa huomioidaan oppijan oma ääni ja hänen vanhempiansa osallisuus asiakirjojen laadinnassa sekä erilaisten ammatillisten yhteistyötahojen näkemykset ja rooli oppijan tukemisessa. Riippumatta asiakirjan osiosta kirjaamiseen voidaan löytää kuitenkin joitakin yhteisiä periaatteita, joita olisi hyvä noudattaa:

1. Kirjattavien asioiden valinta. Jotta asiakirjat olisivat käyttökelpoisia komppasseja arjessa, niiden sisältöjen tulisi olla helposti ymmärrettävissä ja omak-

suttavissa ja keskittyä kirjaamishetkellä keskeisimpinä pidettyihin asioihin oppijan tilanteessa. Tämä tarkoittaa väistämättä valintaa kirjattavien sisältöjen suhteen. Esimerkiksi sen sijaan, että asiakirja sisältäisi useita laajoja ja monitulkintaisia tavoitteita, yhdessä asiakirjassa olisi hyvä keskittyä vain muutamaaan tärkeimpään ja ajankohtaisimpaan tavoitteeseen. Tämä tarkoittaa myös tuen kohdentamista ja pedagogisten ratkaisujen suunnittelua juuri näitä tavoitteita ajatellen niin, että kutakin osaamistavoitetta kohden on kirjattu se, miten tähän tavoitteeseen suunnitellaan päästävän. Tällainen kirjattavien asioiden rajaaminen ei poissulje sitä, etteikö hyvä opetus ja kasvatusta sisältäisi aina myös muita oppijan oppimista ja hyvinvointia edistäviä yleisiä tekijöitä, vaikka niitä ei olisi kirjattu erikseen asiakirjaan.

2. Kirjausten yksityiskohtaisuus ja konkreettisuus. Mitä yksityiskohtaisempi ja konkreettisempi asiakirjaan kirjattu tavoite ja sen saavuttamiseksi suunniteltu tukitoimi on, sitä helpompaa on myös arvioida, onko tavoite tietyssä aikavälillä saavutettu tai oliko suunnitellusta tukitoimesta tai pedagogisesta ratkaisusta hyötyä oppijalle. Lisäksi konkreettiset kirjaukset auttavat kaikkia oppijan kanssa työskenteleviä aikuisia ymmärtämään yksiselitteisesti, mitä jollakin tavoitteella tai pedagogisella ratkaisulla tarkoitetaan, miten niitä kohti pyritään tai miten niitä sovelletaan käytännössä.

3. Vahvuusperustainen kirjaaminen. Pedagogiset asiakirjat eivät edellytä sellaista tuen tarpeiden ongelmakeskeistä korostamista kuin mitä saatetaan vaatia esimerkiksi lausunnoteksteiltä jota-

kin palvelua tai etuutta haettaessa. Siksi kirjaamisen on oltava oppijan omaa toimijuutta vahvistavaa, ratkaisukeskeistä ja eteenpäin katsovaa. Kirjaamisen ja tuen suunnittelun lähtökohtana on se, mitä oppija jo osaa ja missä hän on vahvoilla ja miten näitä vahvuuksia voidaan hyödyntää tuen suunnittelussa. Lisäksi kirjaamisessa huomio kiinnitetään myös oppimisympäristön kehittämistarpeisiin, sillä oppija ei toimi koskaan irrallisena ympäristöstään. Myös arvioinnissa keskeistä on tuen vaikuttavuuden arviointi.

4. Kaikkien osapuolten osallisuuden edistäminen. Pedagogisten asiakirjojen luonteeseen kuuluu myös moniäänisyys eli oppijan, hänen vanhempiansa sekä eri ammatillisten yhteistyötahojen näkemysten tuominen asiakirjaan yhteisen ymmärryksen muodostamiseksi. Tämä tarkoittaa usein jo asiakirjojen laatimiseen liittyvien palaverien rakentamista eri näkemyksiä esiin kutsuviksi ja kunnioittaviksi. Tekstien tasolla moniäänisyys tarkoittaa puolestaan asianmukaisia viittauskäytäntöjä, eri äänten tasapuolista esittämistä sekä täydentävien näkemysten monipuolista hyödyntämistä pedagogiikan suunnittelussa ja arvioinnissa.

Kirjaamisen tarkoituksenmukaisuuteen tulee kiinnittää huomiota

Kirjamme tarkoitus on ollut koota tutkimustietoa, luoda katsaus dokumentaatioon ja teksteihin ilmiönä sekä rakentaa tutkimusperustaisia hyvän kirjaamisen periaatteita. Mikään oppikirja tai laki- tai opetussuunnitelmatexti ei pysty yksin aukottomasti oh-

jeistamaan, miten yksittäinen asiakirja tulisi laatia. Asiakirjan sisällöt ja konkreettiset valinnat ratkaisee aina juuri kyseisen oppijan tunteva opettaja ja ammattilaisten yhteisö. Hyvä asiakirja on aina juuri kyseiselle oppijalle tehty, hänen tarpeisiinsa sovitettu ja hänen oppimistaan tukeva. Asiakirjan kirjoittaminen edellyttää opettajalta tai ammattilaiselta valintoja: mitä kirjoitan ja kenelle ja kenen intressejä kirjaukseni palvelevat (Kang & Walsh, 2018)? Oppijan edun ja tarpeiden ensisijaisuuden tulee toimia näissä tilanteissa aina ensisijaisena kirjoittamista ohjaavana periaatteena.

Opetustyön arjessa kirjoitetaan paljon ja joskus kirjoittamisen tarkoituksenmukaisuus tulee kyseenalaistetuksi. Mikäli opettaja ei tiedä, miksi pedagogisia asiakirjoja laaditaan tai mitä hyötyä niistä on, on syytä palata asiakirjan laatimisen perimmäisen tarkoituksen äärelle. Samalla on usein hyödyllistä pohtia dokumentaatiokäytänteitä laajemmin. Kaikki kirjaamiseen vaikuttavat kulttuuriset ja rakenteelliset reunaehdot eivät ole opettajan tai yhteisöjen itsensä vaikutuspiirissä. Kirjaaminen lisääntyy kaikkialla yhteiskunnassa jopa siinä määrin, että on puhuttu yhteiskunnan tekstualisoitumisesta – tekstit ja dokumentit saavat koko ajan suuremman painoarvon. Samalla opettajan työn fokus voi pahimmillaan siirtyä yhä enemmän oppijasta teksteihin. Kuten aiemmin totesimme, tekstien seuraannollisuus mahdollistaa tekstien käytön erilaisissa tarkoituksissa. Kun yhteiskunnassa halutaan kehittää opetuksen laatua tai varmistaa yksilöiden oikeuksien toteutuminen, erilaiset kirjaukset ja dokumentit ovat vahva vä-

line todentaa tehdyn työn ja suunnittelujen asioiden todellinen laita.

On ymmärrettävää, että opettajat ovat nousseet paikoin vahvastikin vastustamaan lisääntyvää kirjaamistyötä ja siitä syntyvää taakan kokemusta (yhtenä esimerkkinä tuoreesta ajankuvasta Rytisalo & Kinnunen, 2023). Yhteiskunnassa onkin aivan välttämätöntä tunnistaa se huoli ja kokemus, joka opetus- ja kasvatusalan ammattilaisilla lisääntyvän kirjaamistyön äärellä

on. Asiakirjojen irrallisuus opetus- ja kasvatustyöstä sekä kirjaamisen kuormittavuus kertovat myös tarpeesta kehittää pedagogisiin asiakirjoihin ja niiden laatimiseen liittyviä käytäntöjä edelleen. Tässä keskeistä on kunkin asiakirjan pääasiallisen tarkoituksen ja merkityksen tiedostaminen. Toivomme, että kirjamme tukee opettajia ja yhteisöjä tässä työssä ja herättää samalla keskustelua laajemmin teksteistä ja kirjaamisesta osana opettajan työtä.

Lähteet

Akcin, F. N. (2022). Identification of the processes of preparing individualized education programs (IEP) by special education teachers, and of problems encountered therein. *Educational Research and Reviews*, 17(1), 31–45. <https://doi.org/10.5897/ERR2021.4217>.

Alasuutari, M. (2020). Documents in interaction: a case study on parent–teacher meetings. Teoksessa M. Alasuutari, H. Kelle & H. Knauf (toim.), *Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood. Normalisation, Participation and Professionalism* (s. 205–224). Springer Fachmedien.

Alasuutari, M., Heiskanen, N., Rantala, A. & Vehkakoski, T. (2023). *Hyvä pedagoginen kirjaaminen. Oppimista tukeva dokumentointi käytännössä*. PS-kustannus.

Eklund, G., Sundqvist, C., Lindell, M. & Toppinen, H. (2021). A study of Finnish primary school teachers' experiences of their role and competences by implementing the three-tiered support. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 729–742 <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790885>

Ferraris, M. (2013). *Documentality. Why It Is Necessary to Leave Traces*. Fordham University Press. Käännös R. Davies.

Heiskanen, N. (2019). *Children's needs for support and support measures in pedagogical documents of early childhood education and care*. JYU Dissertations 139. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/65796>

Hostyn, I., Mäkitalo, A.-R., Hakari (Tast), S. & Vandenbussche, L. (2020). The professional actuation of pedagogical documentation in Belgian and Finnish early childhood education settings. *Early Childhood Development and Care*, 190(3), 400–413. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1475368>

Kang, J. & Walsh, D. J. (2018). Documentation as an integral part of teaching: Early childhood teachers' systematic search for good teaching. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(4), 262–277. <https://doi.org/10.1080/10901027.2018.1514333>

Paananen, M. & Lipponen, L. (2018). Pedagogical documentation as a lens for examining equality in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 188(2), 77–87. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1241777>

Underwood, N. (2016). *General education teachers' use of individualized education plans and psychological assessment report in the classroom*. [väitöskirja, Azusa Pacific University, Kalifornia]. <https://www.proquest.com/docview/1791982094?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>

Loput tekstissä käytetyt lähteet ovat saatavissa ensimmäiseltä kirjoittajalta pyydettäessä.

Kirjoittajat

Maarit Alasuutari, PsT, työskentelee varhaiskasvatustieteen professorina Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella.

Noora Heiskanen, KT, VEO, työskentelee yliopistotutkijana Itä-Suomen yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian osastolla.

Anja Rantala, KT, EO, on toiminut varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen opettajana sekä sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksen ja yliopiston lehtorina.

Tanja Vehkakoski, KT, dosentti, työskentelee erityispedagogiikan yliopistonlehtorina Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella.

1. Lehden tiedot

e-Erika on Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen julkaisema maksuton verkkojulkaisu, joka esittelee kasvatukseen, opetukseen, koulutuksen arviointiin sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyviä tutkimuksia, selvityksiä, kokeiluja ja käytännön sovellusten kuvauksia. Lehti on suunnattu kaikille näistä aiheista kiinnostuneille, etenkin kasvattajille ja opettajille eri koulutusasteilla mutta myös esimerkiksi oppilas- ja opiskeluhuollon henkilöstölle ja oppilaitosten johtajille.

Lehti ilmestyy kaksi kertaa vuodessa ja se julkaistaan Editori-palvelussa, joka on Helsingin yliopiston kirjaston tarjoama avoimien lehtien julkaisualusta ja työkalu julkaisukäytäntöjen oppimiseen. Viimeisimmän numeron voi käydä lukemassa osoitteessa <https://journals.helsinki.fi/e-erika>

Tilaaajaksi voi ilmoittautua sähköpostitse ([irene.rama\(at\)helsinki.fi](mailto:irene.rama@helsinki.fi)). Tilaaajana saat sähköpostiisi tiedon (linkin) aina lehden ilmestyessä. Tilaaajia on noin 640.

2. Toimituskunta

Hyväksytyt tekstit julkaistaan saapumisjärjestyksessä tai teemanumerossa. Kirjoittajille ei makseta julkaistuihin artikkeleihin kirjoituspalkkiota.

Toimituskunnan muodostavat:

Minna Kyttälä, päätoimittaja, Turun yliopisto, [minna.kyttala\(at\)utu.fi](mailto:minna.kyttala@utu.fi)

Raisa Ahtiainen, Helsingin yliopisto, [raisaahtiainen\(at\)helsinki.fi](mailto:raisaahtiainen@helsinki.fi)

Meri Lintuvuori, Helsingin yliopisto, [meri.lintuvuori\(at\)helsinki.fi](mailto:meri.lintuvuori@helsinki.fi)

Minna Mäkihonko, Tampereen yliopisto, [minna.makihonko\(at\)tuni.fi](mailto:minna.makihonko@tuni.fi)

Sanna Ryökkynen, Hämeen ammattikorkeakoulu, [sanna.ryokkynen\(at\)hamk.fi](mailto:sanna.ryokkynen@hamk.fi)

Tuomo Virtanen, Jyväskylän yliopisto, [tuomo.e.virtanen\(at\)jyu.fi](mailto:tuomo.e.virtanen@jyu.fi)

Aino Äikäs, Itä-Suomen yliopisto, [aino.aikas\(at\)uef.fi](mailto:aino.aikas@uef.fi)

3. Asiantuntijat

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

Koulutuksen arviointi: Mari-Pauliina Vainikainen,
[mari-pauliina.vainikainen\(at\)tuni.fi](mailto:mari-pauliina.vainikainen@tuni.fi)

Varhaiskasvatus: Mari Saha, [mari.saha\(at\)tuni.fi](mailto:mari.saha@tuni.fi)

Lapin yliopisto: Tanja Äärelä, [tanja.aarela\(at\)ulapland.fi](mailto:tanja.aarela@ulapland.fi)

Oulun yliopisto: Riikka Sirkko, [riikka.sirkko\(at\)oulu.fi](mailto:riikka.sirkko@oulu.fi)

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

4. Käsikirjoitusten lähettäminen

Lokakuussa ilmestyvään lehteen tarkoitetut Word-muotoiset artikkelit toimitetaan asiantuntijoille 18.8. mennessä. Huhtikuussa ilmestyvään lehteen tarkoitetut artikkelit toimitetaan 18.2. mennessä. Asiantuntija tutustuu ensin teksteihin ja antaa tarvittaessa kirjoittajalle jatkotyöstösuosituksia ja -ehdotuksia. Valmiiksi työstetty artikkeli toimitetaan Minna Kyttälälle (minna.kyttala(at)utu.fi viimeistään 1.9. ja 1.3.)

5. Artikkeleiden sisältö ja ulkoasu

Teksteissä käytetään selkeää yleiskieltä, vältetään ammatillista termejä ja vieraskielisiä ilmaisuja. Artikkelin alkuun kirjoitetaan lyhyt esittely (ingressi) tekstistä ja siitä, 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 lisäriviväleillä. Juttu kirjoitetaan yksipalstaisena ja tekstin oikeaa reunaa ei tasata. Toimitus viimeistelee tekstin asettelun.

6. Artikkeleiden pituus

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

7. Lähdeluettelot ja viitteet

Artikkeliin liitetään vain keskeisimmät lähteet (korkeintaan 10 kpl) sekä tieto, mistä loput lähteet ovat saatavissa (esim. kirjoittajalta). Lähdeluetteloon ei tarvitse laittaa kursivointeja tai muita muotoiluja, sillä ne lisätään taiton yhteydessä.

Lähdeviittaukset merkitään **tekstiin** seuraavalla tavalla:

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

Käytetyt lähteet merkitään lähdeluetteloon seuraavalla tavalla:

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

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

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

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

8. Taulukot ja kuvat tekstissä

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

9. Kirjoittajan yhteystiedot

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

10. Valokuvat/kuvat

Artikkelin yhteydessä julkaistaan mielellään kirjoittajan kuva, joka toimitetaan artikkelin mukana sähköpostilla jpg-tiedostona. Kirjoittajan kuva tulee nimetä seuraavasti: kirjoittajanimi_kuvaaja_kuvaajanimi.

Lehti julkaisee myös muita kuvia. Verkkojulkaisemiseen soveltuvat kuvat (resoluutio vähintään 72 dpi) lähetetään erillisinä tiedostoina, ei liitettyinä esim. Word-tiedostoon. **Kirjoittajan vastuulla on hankkia kuvien julkaisemiseen liittyvät tarvittavat luvat sekä huomioitava erityisesti kuvissa mahdollisesti olevien henkilöiden suostumus kuvien julkaisemiseen. Kuvien lähettämisen yhteydessä tulee mainita myös kuvaajan nimi.**

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