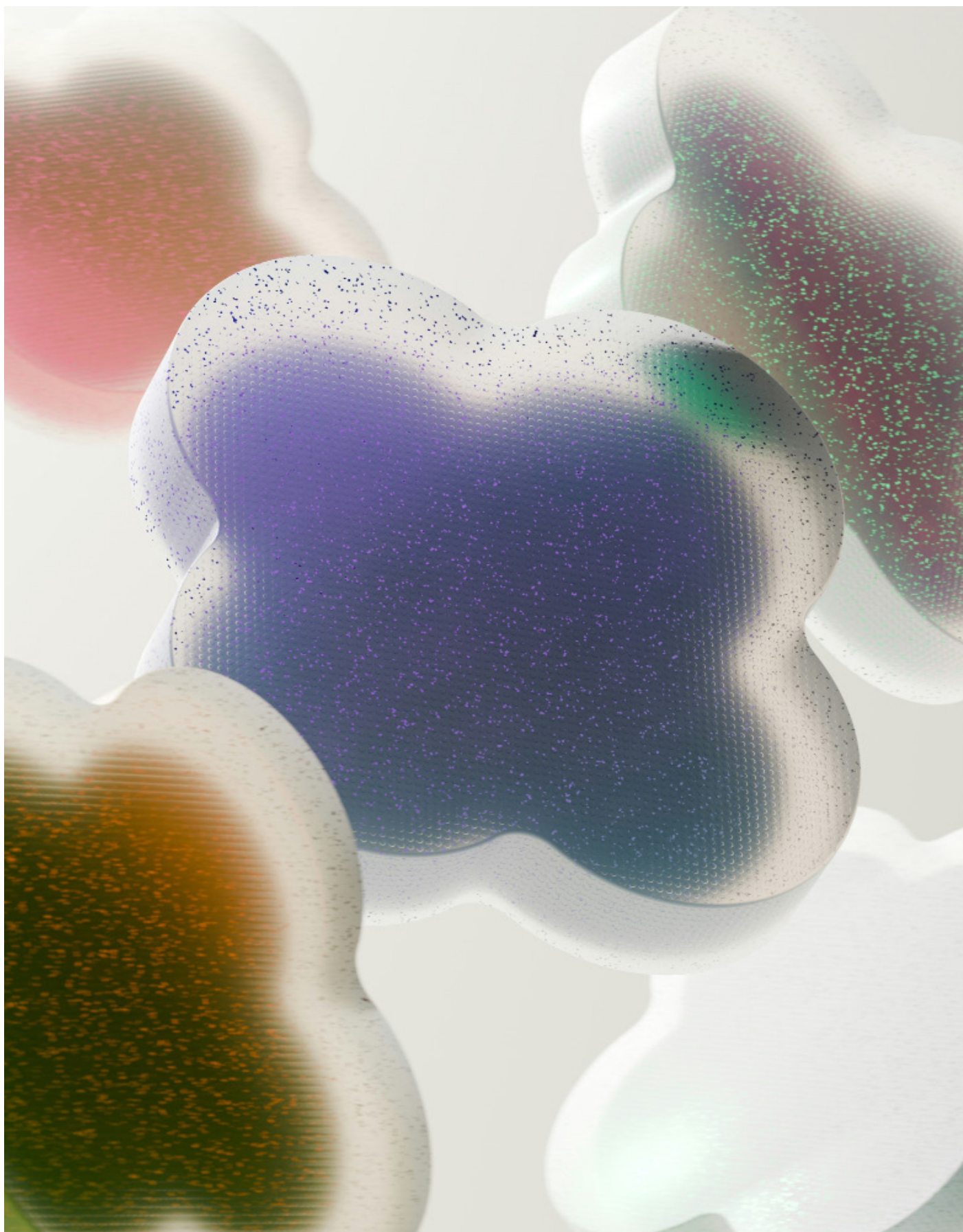


e-Erika

Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia



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 1/2025 -numeron aineistopäivä on 15.9.2025.

Tämän lehden sinulle tekivät:

TOIMITUSKUNTA:

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

ASiantuntijat:

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

GRAAFINEN SUUNNITTELU, TAITTO JA KUVATOIMITUS:

Esko Lindgren (HY)

TILAAJAREKISTERI:

Koulutuksen arviointikeskus HEA

Tässä numerossa

Pääkirjoitus.....4

Minna Kyttälä

**Erityisopettajan työnkuvan jäsentäminen uudistuvan
oppimisen tuen mukaisesti.....5**

Annukka Paloniemi

**Alakouluikäisten lasten aktiivisuuden ja tarkkaavuuden
häiriön diagnoosit Suomessa – rekisteritutkimuksen esittely
.....11**

Marika Leppänen

**Mikä muuttuu maahanmuuttotaustaisten oppilaiden
oppimisen ja koulunkäynnin tuessa perusopetuksen
tukijärjestelmän uudistuessa?.....17**

Johannes Ruoho, Raisa Harju-Autti, Hanna-Maija Sinkkonen

**Inkluusio ja oppilaan osallisuus – kasvatustieteen ja
koulutusoikeuden näkökulmia.....25**

Mirva Poikola

**Ihmeelliset vuodet TCM-menetelmä opettajien
ryhmänhallintataitoja tukemassa.....33**

Janna Kauppila, Marita Neitola

**Itsearviointityökalut ja suositukset opiskeluhuollon
monialaisen yhteistyöhön - tutustu ja käytä!.....41**

Jaanet Salminen, Miia Laasanen

Muutoksen äärellä

Muutos avaa useimmiten mahdollisuuksia kasvuun ja kehittymiseen. Se mahdollistaa uudenlaisia näkökulmia ja ratkaisuja mutta voi olla myös haastavaa. Muutos voi olla erityisen kuormittava, jos se tulee odottamatta. Oppimisen tuen muutos on nyt ovella. Sitä on valmisteltu suhteellisen nopealla aikataululla, ja valmistautumisaika jää niin kunnilla, kouluilla kuin opettajillakin suhteellisen lyhyeksi. Myös yliopiston opettajankouluttajat ovat uuden äärellä. Miten kouluttaa tulevia opettajia ja erityisopettajia oppimisen tuen uudistukseen, joka on itsellekin vielä melko vieras ja tulkinnanvarainen?

Me yksilöt reagoimme muutoksiin eri tavoin. Osa meistä innostuu, osa huolestuu, stressaantuu tai ärtyy. Muutokseen liittyy usein muutosvastarinnaksi nimettyä muutoksen tai siihen valmistautumisen vastustusta. Jollain meistä se voi tarkoittaa välinpitämättömyyttä, ”ei kiinnostu” ja jollain meistä asian torjumista, ”ei tämä tarkoita mitään minun elämässäni, aion jatkaa entiseen malliin”. Usein me emme vastusta itse muutosta, vaan sen vaikutuksia meidän omaan elämäämme. Myös oppimisen tuen muutos herättää meissä monenlaisia ajatuksia. Moni on tällä hetkellä huolestunut siitä, miten oppimisen tuen uudistus tulee vaikuttamaan oppilaiden tuen toteutumiseen ja opettajan työhön. Vaikka muutos on myös myönteinen mahdollisuus, liittyy siihen aina paljon epävarmuutta. On luonnollista, että opettajat pohtivat esimerkiksi sitä, miten ja minkälaisena oppimisen tuki jatkossa toteutuu tai sitä, kenen vastuulla tuen toteuttaminen kulloinkin on. Toisaalta muutoksen odotetaan tuovan myös tervetulleita uudistuksia ja selkeyttävän oppimisen tuen käytäntöjä. Lakiteksti ja päivitetyt perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tarjoavat uudistuksen viitekehyksen ja reunaehdot mutta syksy ja lähivuodet näyttävät, mitä uudistus käytännössä tarkoittaa oppilaan ja opettajan arjessa.

Tässä numerossa artikkelit käsittelevät ajankohtaisesti sekä erityisopettajan työnkuvan jäsentymistä että maahanmuuttotustaisten oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutoksia oppimisen tuen uudistuessa, kasvatustieteen ja koulutusoikeuden näkökulmia inklusioon ja oppilaan osallisuuteen, varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien kokemuksia Ihmeelliset vuodet -ryhmänhallintamenetelmän vaikutuksista sekä alakouluikäisten lasten aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön diagnooseja Suomessa. Lisäksi löydät lehtemme sivuilta itsearviointityökalut ja suositukset opiskeluhoollon monialaiseen yhteistyöhön. Mukavia lukuhetkiä!



Minna Kyttälä,

päätoimittaja

*Erityispedagogiikan professori
Turun yliopisto*

Erityisopettajan työnkuvan jäsentäminen uudistuvan oppimisen tuen mukaisesti

Erityisopettajan työnkuva on moninainen, vaihteleva ja usein epäselväksi koettu kokonaisuus. Uudistuva oppimisen ja koulunkäynnin tuen kokonaisuus tulee määrittelemään erityisopettajien työtä Suomessa seuraavat vuodet. Tässä kirjoituksessa pohdin, miten alakoulun osa-aikaista erityisopetusta tarkastelleen väitöstutkimukseni (Paloniemi, 2025) tuloksia voidaan hyödyntää erityisopettajien työn jäsentämisessä uudistetun perusopetuslain mukaisesti. Väitöstutkimuksessani analysoin alakoulun osa-aikaista erityisopetusta kulttuurihistoriallisesti kehittyneenä toimintana yleisopetuksen ja erityisopetuksen rajalla sekä tutkin sen kehittämismahdollisuuksia luokanopettajien kanssa tehtävässä yhteistyössä.

Teksti Annukka Paloniemi

Osa-aikaisen erityisopetuksen asema suomalaisen perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarjonnassa on keskeinen. Elokuussa 2025 voimaan tulevassa laissa perusopetuslain muuttamisesta (1090/2024) sekä samaan aikaan uudistuvissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014) ei enää puhuta osa-aikaisesta ja kokoaikaisesta erityisopetuksesta vaan erityisopettajan antamasta opetuksesta ja erityisluokanopettajan antamasta opetuksesta. Ennen osa-aikaiseksi (tai laaja-alaiseksi) erityisopetukseksi kutsuttu työmuoto on siis uudistetun lainsäädännön ja opetussuunnitelman perusteiden mukaan erityisopettajan antamaa opetusta. Se voi tapahtua muun opetuksen

yhteydessä, jolloin se kuuluu ryhmäkohtaisiin tukimuotoihin. Erityisopettajan antamaa opetusta voidaan antaa myös oppilaskohtaisena tukitoimena osittain tai kokonaan pienryhmässä.

Erityisopettajan vaihteleva työnkuva

Erityisopettajien työnkuvaa on usein kuvattu epäselväksi. Osa-aikaisen erityisopetuksen tavoitteita ja niiden perustalle rakentuvia työmuotoja ei aina muotoilla suunnitelmallisesti oppilaiden tuen tarpeisiin perustuen, vaan ne muodostuvat opettajien välisissä suhteissa erilaisten odotusten ja jännitteiden dynamiikassa (ks. esim. Sirkko ym., 2023). Tätä dynamiikkaa kuvasivat väitöstutkimukseni kyselyaineiston yhteistyötä koskeneista avoimista vasta-



Kuvituskuva: Freepik.

uksista (n = 238) analysoimani työnjaon kolme tapaa: jaettu vastuu pedagogisesta tuesta, erityisopettaja tuen antajana sekä erityisopetus marginaalissa (Palo-niemi ym., 2023).

Käsitys tukea tarvitsevista oppilaista yhteisenä toiminnan kohteena johti erityisopettajan ja luokanopettajan välillä sellaiseen työnjakoon, jossa vastuu pedagogisesta tuesta oli yhteisesti jaettu ja keskustelua oppilaiden tilanteista käytiin tasavertaisesti. Tällainen työnjako (jaettu vastuu pedagogisesta tuesta) oli toisen osatutkimuksen aineiston perusteella erityisopettajien taholta toivotuin ja sellaisen toteutumisesta myös raportoitui eniten. Toisessa työnjaon tavassa (erityisopettaja tuen antajana) erityisopettaja tarjosi tukea arvostettuna asiantuntijana, mutta pedagoginen tuki oli selvästi yleisopetuksesta erillinen käytäntö, jota tarjosi vain erityisopettaja. Tätä työnjaon tapaa löytyi erityisopettajien vastauksista sekä po-

sitiivisista että negatiivisista yhteistyön kuvauksista. Jotkut erityisopettajat siis olivat tyytyväisiä siihen, että saivat toteuttaa yleisopetuksesta irrallaan olevaa erityisopetusta, kun taas toiset ilmaisivat halua tiiviimpään yhteistyöhön.

Kolmanteen työnjaon tapaan (erityisopetus marginaalissa) liittyi erityisopettajien kokemuksia luokanopettajien haluttomuudesta yhteistyöhön. Erityisopettajat myös kokivat, että jotkut luokanopettajat eivät olleet sitoutuneita pedagogisen tuen tarjoamiseen eivätkä nähneet oppilaillaan osa-aikaisen erityisopetuksen tarvetta. Tämä työnjaon tapa sai kuitenkin aineistossa vähemmän mainintoja kuin muut kaksi työnjaon tyyppiä.

Verrattuna aiempiin tutkimuksiin (esim. Huhtanen, 2000; Ström, 1999) erityisopettajien ja luokanopettajien yhteistyö on edistynyt, ja työtä tehdään

enimmäkseen vastuuta pedagogisesta tuesta jakaen, tasavertaisina ammattilaisina. Silti edelleen osa-aikaisen erityisopetuksen käytännöt ovat riippuvaisia yksittäisten opettajien vuorovaikutussuhteista ja yksittäisten opettajien käsityksistä pedagogiseen tukeen liittyen. Uudistettu perusopetuslaki (1090/2024) ja opetussuunnitelman perusteet (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014) kuitenkin velvoittavat kaikkia opettajia toteuttamaan oppimisen edellytyksiä tukevia opetusjärjestelyjä ja ryhmäkohtaista tukea sekä ohjaavat erityisopetuksen käytäntöjen monipuolisuuteen jokaisen luokan kanssa työskenneltäessä.

Erityisopettajan rooli oppimisen edellytyksiä tukevissa opetusjärjestelyissä ja ryhmäkohtaisessa tuessa

Paneuduin osa-aikaisen erityisopetuksen kehittämismahdollisuuksiin erityisesti kolmannessa osatutkimuksessani (Paloniemi ym., arvioitavana). Se perustui yhdessä toisen väitöskirjatutkijan (Jyrkinen, 2024) kanssa kymmenellä suomalaisella alakoululla toteuttamaani kehittämistutkimukseen. Omassa osatutkimuksessani analysoin viiden opettajatiimin keskusteluja yhden lukuvuoden ajalta. Nämä viisi tiimiä kehittivät pedagogisen tuen käytäntöjään erityisopettajan ja luokanopettajien yhteistyötä syventämällä. Kaikkien yhteistyötä edistäneiden tiimien motivaatio kehittämiselle kumpusi tarpeesta saada yhteistyöllä pedagogista tukea ja mielekästä opetusta tarjottua laajemmalle oppilasjoukolle kuin yksin osa-aikaisen erityisopetuksen tai luokanopettajan keinoin oli mahdollista. Yhteisenä työskentelykenttänä avau-

tui kullekin tiimille yksi luokkataso tai -tasoja (esim. alkuopetuksen luokat), ja tälle yhteiselle kohderyhmälle opettajat suunnittelivat sekä tuen tarpeet että ylöspäin eriyttämisen mahdollisuudet huomioivaa opetusta.

Kaikki viisi tiimiä aloittivat lukuvuoden alussa joustavien ryhmittelyjen kokeilun. Luokkatason oppilaat jaettiin jonkin oppiaineen joillekin oppitunneille ryhmiin, joista jokaista opetti joku luokanopettajista tai erityisopettaja. Ryhmien jaon peruste vaihteli, ja lähes kaikki tiimit toteuttivat lukuvuoden aikana eri tavoin perusteltuja ryhmittelyjä. Oli siis oppimisvaiheen mukaan jaoteltuja ryhmiä, arvottuja ryhmiä sekä tarkoituksenmukaisen vertaistuen tarjoamiseksi suunniteltuja ryhmiä. Havaittiin, että yhdessä sovitut, säännölliset, joustavat ryhmittelyt tarjosivat rakenteen, jossa osa-aikaista erityisopetusta oli hyvä toteuttaa, koska kaikki osapuolet olivat sitoutuneet siihen. Erilaisista yhteisopettajuuden tavoista joustavat ryhmittelyt edellyttivät vähiten kommunikaatiota ja yhteistä suunnittelua, joten niitä on helppo toteuttaa rutiininomaisesti.

Joillekin osallistuville tiimeille joustavat ryhmittelyt olivat puutteellisten resurssien puitteissa ainoa mahdollinen yhteisopettajuuden tapa: erityisopettajan vähäiset viikkotunnit saatiin hyödynnettyä koko luokkatason hyväksi joustavia ryhmittelyjä käyttämällä. Yhteisen suunnitteluajan puute on usein todettu yhteisopetuksen keskeiseksi ongelmaksi, mutta joustavia ryhmittelyjä voidaan suunnitella useammasta oppitunnista koostuvalle jaksolle, mikä tehostaa ajankäyttöä. Ne tiimit, joiden oli resurssien puitteissa mahdollista to-

teuttaa myös tiimiopetusta, jossa kaksi opettajaa opettaa yhdessä samoja oppilaita samassa tilassa, pitivät tätä antoisana yhteistyön muotona.

Uudistetut perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteet (2014) määrittelevät ryhmäkohtaisena tukimuotona annettavan erityisopettajan opetuksen toteutuvan samanaikais- ja yhteisopetuksena joko samassa luokkatilassa tai erityisopettajan siirtyessä työskentelemään pienemmän ryhmän kanssa toiseen tilaan. Keskeistä on opetuksen yhteinen suunnittelu ja arviointi sekä tuen kohdistuminen ryhmään yksittäisen oppilaan sijaan. Juuri tällainen työskentelytapa toteutui tässä kuvatussa kehittämistutkimuksessa edellä esiteltyjen joustavien ryhmittelyjen puitteissa.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat pohtivat kehittämistyön aikana myös oppilaiden tuen tarpeen luonnetta tavalla, joka johdattaa huomioimaan nimenomaan ryhmässä annettavan tuen tärkeyden. He pohtivat esimerkiksi sitä, että (kolmitasoisessa tukimallissa) erityistä tukea saava oppilas ei oikeastaan tarvitse aina erityisopetusta vaan tukea ryhmään kiinnittymiseen tai aikaa hyvän vuorovaikutussuhteen syntymiselle oman luokanopettajan kanssa. Erityisopettajan resurssi voi mahdollistaa tällaisen tuen tarjoamisen. Tästä havainnosta seurasi sellaisten käytäntöjen muotoiluja, joissa erityisopettaja ei aina ole ”tukea tarvitseviksi” määriteltyjen oppilaiden opettaja, vaan erilaisten ryhmäjakojen avulla antaa luokanopettajalle mahdollisuuden panostaa hyvään vuorovaikutukseen tiettyjen oppilaiden kanssa. Edelleen joustavat ryhmittelyt auttoivat opettajia havainnoimaan tuen tarpeiden ajassa ja paikassa vaihtelevaa

luonnetta. Tukea tarvitseviksi määriteltyjen oppilaiden toiminta näyttäytyi erilaisena vertaisryhmän vaihtuessa tai eriytetyn opetuksen auttaessa motivoitumaan.

Erityisopettajan opetus oppilas-kohtaisena tukitoimena

Tutkituissa tiimeissä erityisopettajat antoivat myös kohdennettua pienryhmäopetusta luokkatason joustavien ryhmittelyjen rakenteessa tai sen rinnalla. Viidestä tutkimuksessa mukana olleella erityisopettajalla kolmella oli tuntiresurssia käytettävissään riittävästi siten, että joustavien ryhmittelyjen ja tiimiopetuksen lisäksi heillä oli myös erillistä pienryhmäopetusta tietyille oppilaille.

Kahdella muulla tutkimukseen osallistuneella erityisopettajalla joustaviin ryhmittelyihin ryhtymisen motiivina oli resurssien vähäisyys. Erityisopettajan niukat tunnit saatiin ryhmittelyillä jaettua koko luokkatason hyväksi, eikä lukujärjestykseen siten jäänyt kiinteitä tunteja pienryhmäopetukselle. Nämä erityisopettajat kohdensivat tukeaan tietyille oppilaille joko siten, että nämä tulivat oppimisvaiheisiin perustuvissa ryhmissä erityisopettajan opetukseen, tai jossakin jaksossa erityisopettajan ryhmässä toteutettiin interventio jonkin tietyn taidon oppimiseen. Erilaisia työmuotoja jaksottamalla voitiin yksittäiselle oppilaalle antaa lukuvuoden aikana erityisopettajan kohdennettua tukea monipuolisesti.

Jatkossa erityisopettajan opetus osittain pienryhmässä ja muun opetuksen yhteydessä on hallintopäätöksellä oppilaalle osoitettu tukitoimi. Siksi erityisesti niukkojen resurssien tilantees-



Kuvituskuva: Freepik.

sa tulee suunnitella tarkkaan, miten erityisopettajan opetus kunkin yksittäisen, tähän tukitoimeen oikeutetun oppilaan kohdalla toteutuu, jos erityisopettaja ei jatkossa voi antaa ryhmämuotoista tukea ja oppilaskohtaista tukea samanaikaisesti (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2025).

Erityisopettajien konsultaatiotyö

Suomalaiset erityisopettajat ovat jo pitkään kokeneet työnkuvansa osaksi konsultaation (Takala ym., 2009), jossa he tarjoavat yleisopetuksen opettajille erityispedagogisia näkökulmia ja kenties ratkaisuja oppilaiden oppimisessa ja koulunkäynnissä ilmeneviin haasteisiin. Konsultaatiotyössä on kuitenkin kohdattu ajankäyttöön ja organisaatorakenteisiin liittyviä haasteita, eikä erityisopettajan konsultoivaa roolia ei ole Suomessa tähänastisessa valtakunnallisessa ohjauksessa eksplikoitu (Sundqvist ym., 2014). Elokuussa 2025 voimaan astuvat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tuovat tähän muutoksen: ryhmäkohtaisten

tukimuotojen yhteydessä todetaan erityisopettajan antamaan opetukseen muun opetuksen yhteydessä voivan sisältyä myös kyseisen oppilasjoukon kanssa toimivalle henkilöstölle suunnattua erityisopettajan konsultaatiota (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 67). Väitöstutkimukseni kolmannessa osatutkimuksessa seurattut erityisopettajat kuvasivat yhteisopettajuuden helpottaneen myös konsultaatiotyötä. Kun erityisopettaja työskenteli yhdessä luokanopettajien kanssa jakaen opetusvastuuta monipuolisesti, oppilaista tuli yhteisiä, samoin kuin heidän opetukseensa liittyvistä asioista. Erityisopettajan konsultaatio ei ollut ulkopuolelta tulevaa neuvomista vaan yhteistä ongelmanratkaisua, kuten onnistuneen konsultaation tuleekin olla. Väitöstutkimukseni mukainen ehdotus erityisopettajan tulevasta työnkuvasta ei perustukaan työtehtävien tarkempaan määrittelyyn vaan koulukohtaisen tuen kokonaisuuden kannalta mielekkäiden käytäntöjen muotoiluun.

Lähteet

Huhtanen, K. (2000). "Maattomat kuninkaats": Osa-aikainen erityisopetus oppivelvollisuuskoulun vuosiluokilla 1.-6. Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/67069>

Jyrkinen, R. (2024). Haasteesta harjoiteltavaksi taidoksi: Alakouluikäisten oppilaiden itsesäätelytaidot ja niiden tukeminen moniammatillisella yhteistyöllä. Itä-Suomen yliopisto. <https://erepo.uef.fi/server/api/core/bitstreams/2b76802d-0137-4doe-9657-c4485345c531/content>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2025) Oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistamisesta kysyttyä. <https://okm.fi/oppimisen-tuesta-kysyttya> (Viitattu 15.4.2025)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/9536413>

Paloniemi, A. (2025). Yleisen ja erityisen rajalla: Osa-aikaisen erityisopetuksen käytäntöjen muotoutuminen alakoulussa. Itä-Suomen yliopisto. <https://erepo.uef.fi/items/0a960085-6e13-40ec-93cc-e12ed48db7f6>

Paloniemi, A., Björn, P. M., & Kärnä, E. (2023). Special education teachers' views on their agency in teacher collaboration. *European Journal of Special Needs Education*, 38(3), 349–362. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2089509>

Paloniemi, A., Kärnä, E., Engeström, R., Jyrkinen, R. & Björn, P. M. (Arvioitavana). From coordination to transformation? Boundary practices towards inclusive special education.

Laki perusopetuslain muuttamisesta 30.12. 1090/2024. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2024/1090>

Sirkko, R., Kotilainen, N., & Takala, M. (2023). Erityisopettajan työ osa-aikaisessa erityisopetuksessa. *Kasvatus & Aika*, 17(3), 4–25. <https://doi.org/10.33350/ka.128889>

Ström, K. (1999). *Specialpedagogik i högstadiet. Ett specialläarperspektiv på verksamhet, verksamhetsförutsättningar och utvecklingsmöjligheter*. Åbo Akademi University Press.

Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162–173. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>

Muut lähteet saatavissa kirjoittajalta.



Kirjoittaja

Annukka Paloniemi
KT
yliopisto-opettaja
Helsingin yliopisto

Kirjoittajan kuva: Heidin Glader

Alakouluikäisten lasten aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön diagnoosit Suomessa – rekisteritutkimuksen esittely

Tämä tutkimuskuvaus esittelee Itä-Suomen ja Turun yliopistojen moniammatillisen NEPSOS- hankkeen tutkimustuloksia suomalaislasten julkisessa terveydenhuollossa todetuista aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöistä (ADHD), ja sitä, miten lapseen ja perheeseen liittyvät tekijät ovat yhteydessä diagnoosin saamisen riskiin. Tutkimus tuo uutta tietoa vuosina 2001–2006 syntyneiden suomalaisten lasten ADHD-diagnooseista ja siitä, mitkä tekijät ovat yhteydessä diagnooseihin ja mitä muutoksia diagnoosien määrissä on tapahtunut.

Teksti Marika Leppänen

Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, ADHD) historia on yllättävän lyhyt verrattuna siihen, miten tunnettu ADHD on tänä päivänä. Lastentautien professori Still kuvasi Lontoossa 1902 luennoillaan lapsia, joilla on isoja haasteita pitää tarkkaavuutta yllä ja jotka olivat aggressiivisia, ylitunteellisia ja uhmakkaita, mutta joiden älykkyys oli normaali. ADHD-nimellä häiriö on lisätty tautiluokitukseen vasta noin 40 vuotta sitten. Tautiluokituksia on kaksi erilaista: Amerikan psykiatriyhdistyksen luoma ja ylläpitämä *Diagnosics and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) ja Maailman terveysjärjes-

tön (WHO) *International Classification of Diseases* (ICD), joista jälkimmäisen 10. versio on tällä hetkellä käytössä meillä Suomessa. ADHD-termiä edelsi *Minimal Brain Dysfunction* (MBD)-termi, jossa käyttäytymisoireistoon yhdistettiin kuvauksessa myös kömpelyys sekä hahmotus- ja oppimisvaikeudet ja tunne-elämän ylireagoivuus. ADHD-liitto vaihtoi nimensä MBD-liitosta vasta 2003. ADHD kuuluu tautiluokituksessa mielen terveyden ja käyttäytymisen häiriöiden luokkaan, ja kriteerit häiriölle ovat samat kaikenikäisillä. ADHD on niin sanottu neurokehityksellinen häiriö, joka on saanut alkunsa varhaiskehityksen aikana, mutta



Kuvituskuva: Freepik.

jonka ilmenemismuotoon vaikuttavat perimän ja ympäristön altistavat ja suojaavat tekijät (ADHD Käypä Hoito 2025). ADHD:n oireet ja sen vaikutus toimintakykyyn voivat muuttua ja lieventyä iän ja aivojen kehityksen myötä (O'Neill ym., 2017). Esimerkiksi negatiivinen perheympäristö ja kasvatus on yhteydessä ulospäin näkyvään oireiluun (ADHD Käypä Hoito 2025). Toimintakykyyn vaikuttavat myös muu psyykkinen tila, elintavat ja ympäristö (ADHD Käypä Hoito 2025, Loewen ym., 2020, Huhdanpää ym., 2020).

ADHD:lle ei voida osoittaa mitään yhtä selvää tautimekanismia tai syytä, kuten tiettyä geenimuutosta tai aivolöydystä, sillä eri yksilöillä on todettu erilaisia aivolöydöksiä. ADHD:n ilmenemismuodot voivatkin olla yksilöllisiä. Tiedetään myös, että ADHD esiintyy harvemmin niin sanotusti yksinään, ja yksilöllä, jolla on ADHD, on usein joku muu kehityksellinen tai muu mielenterveyden häiriö. (Thapar ym., 2017.) Syyt voivat olla geneettisiä tai ADHD:hen voi liittyä toissijaista oireilua, koska ADHD kuormittaa yksilöä.

ADHD on oirediagnoosi, jonka asettaa klinikko (Suomessa asiaan perehtynyt lääkäri, joissakin maissa myös psykologi) saatuaan riittävästi tietoa diagnoosia varten. Diagnoosia varten tarvitaan esimerkiksi kattavat tiedot lapsen elämäntilanteesta, kehityksestä ja saadusta tuesta lapsen eri ympäristöissä. Lisäksi diagnoosia varten toimintakyvyn tulee heikentynyt, eikä oirekuva selity muilla häiriöillä tai tekijöillä. (ADHD Käypä Hoito 2025.) ADHD -oireiden vuoksi hakeudutaan yhä useammin terveydenhuoltoon. Mahdollista painopisteen muutosta erikoissairaanhoidosta perusterveydenhuoltoon ja sen seurauksia ei ole aiemmin tutkittu Suomessa.

Tutkimuksen aineisto

Tässä artikkelissa kuvatun rekisteritutkimuksen tarkastelun kohteena olivat kaikki vuosina 2001–2006 Suomessa syntyneet lapset. Jätimme pois ne lapset, jotka menehtyivät seitsemän ensimmäisen vuorokauden aikana, syntyivät hyvin ennenaikaisina, joilla oli vakava synnynnäinen epämuodostuma tai syndrooma tai vaikea, syvä,

epäselvä tai muu kehitysviive. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos (THL) on kerännyt tietoja sairauksista perusterveydenhuollosta vuodesta 2011 lähtien ja erikoissairaanhoidosta vuodesta 1969. Tähän tutkimukseen käytettiin neuvola-aikana kerättyjä tietoja äidistä, synnytyshetkestä ja lapsen ja äidin diagnooseista. Rekisteritietojen avulla seurasimme lapsien ADHD-diagnoosien ilmaantuvuutta siihen asti, että he täyttivät 12 vuotta. Vertasimme eri vuosina syntyneitä lapsia toisiinsa ilmaantuvuuden suhteen. Tarkastelimme diagnoosien ilmaantuvuutta perusterveydenhuollon ja erikoissairaanhoidon rekistereissä sekä sitä, miten tutkitut taustatekijät, sukupuoli, raskausviikot, äidin raskaudenaikainen tupakointi, työssä käyminen ja parisuhteessa eläminen vaikuttivat lapsen riskiin saada ADHD-diagnoosi lapsuusiässä.

Lopullinen tutkimusaineisto koostui 324766 lapsen tiedoista. Tutkimustuloksista on tulossa kansainvälinen vertaisarvioitu artikkeli, joka lisätään NEPSOS-projektin sivulle.

Havaintoja ja pohdintaa rekisteritutkimuksen tuloksista

Todettujen ADHD-diagnoosien prosentuaalinen määrä kasvoi joka ikäluokassa, niin pojilla kuin tytöillä. Kasvua tapahtui nopeimmin pojilla, joilla ADHD:n prosentuaalinen osuus oli jo entuudestaan tyttöjä korkeampi. Tutkimus osoitti, että äidin raskausajan tupakointi ja mielenterveyshäiriöt lisäsivät lapsen riskiä saada ADHD-diagnoosi noin kaksinkertaiseksi. Vähäinenkin ennenaikainen syntymä, äidin heikko sosioekonominen asema jayksin asuminen lisäsivät riskiä

jonkin verran sille, että lapsella todettiin ADHD -diagnoosi. ADHD-diagnooseja asetettiin sekä perusterveydenhuollossa että erikoissairaanhoidossa enenevässä määrin.

Rekisteritutkimuksessa käytettiin yhtenä muuttujana syntymähetkellä lapselle määritettyä sukupuolta, ja sen mukaan tutkittiin erikseen vuosina 2001–2006 syntyneitä poikia ja tyttöjä 12. ikävuoteen saakka. Pojat saivat selvästi useammin ADHD-diagnoosin kuin tytöt, tyttöjen ADHD-diagnoosit lisääntyivät hyvin maltillisesti verrattuna poikiin. Tyttöjen ADHD-diagnoosien määrät kasvavat selkeästi vasta nuoruusiässä, eli tyttöjen ADHD jää useammin huomaamatta lapsuusiässä (Attoe & Climie, 2023). Näin on myös Suomessa rekisteritietojen mukaan.

Syynä voi olla se, että pojat päätyvät lapsuusiässä herkemmin diagnostiiseen arvioon kuin tytöt. Aikuisuudessa sukupuolten väliset erot eivät ole enää yhtä selviä. Tätä voi selittää esimerkiksi se, että poikien oireilu suuntautuu tyttöjen oireilua selvemmin ulospäin ja on siten häiritsevämpää kuin tytöillä. Jos tytön oireilu on rajua, voi hänkin ohjautua herkemmin arvioon kuin vähemmän ulospäin oireileva tyttö. (mm. Mowlem ym., 2019, Sciuotto ym., 2004).

Lapsuusiässä aikuisten tekemillä havainnoilla on suuri painoarvo. Tiedetään, että huoltajien ja opettajien subjektiivisissa havainnoissa voi olla esimerkiksi lapsen sukupuoleen ja muihin tekijöihin liittyviä vääristymiä. (Sciuotto ym., 2004, Stevens ym., 2018.) Opettajan ADHD-tietämys, edeltävä kokemus ADHD-tyyppisesti oireilevista oppilaista tai työkokemuksen pituus ei



Kuvituskuva: Freepik.

ollut yhteydessä parempaan ADHD-oireiden havaitsemisen tarkkuuteen, kykyyn erottaa ADHD muusta ulospäin suuntautuvasta oireilusta, eikä siten jatkotutkimusohjauksen herkkyyteen. (Sciuotto ym., 2004.) Oirekyselymittarit parantavat erottelutarkkuutta (Stevens ym., 2018).

Voi olla myös, että opettajat arvelevat selviävänsä tyttöjen kanssa pelkkien koulussa suoritettavien interventoiden avulla paremmin kuin poikien kanssa, joille odotetaan herkemmin lääkkeellistä apua diagnoosin myötä (Pisecco ym., 2001). Voikin olla, että tytöillä on poikia enemmän taitoja mukautua ympäristöön, ihmisiin ja tilanteisiin esimerkiksi pinnistellen. Pinnistely voi olla yksi syy sille, miksi tytöt, joilla on ADHD, oireilevat poikia enemmän nuoruusiässä (Attoe & Climie, 2023). Siksi tyttöjen haasteet keskittyä, olla tarkkaavaisia ja olla paikallaan on tärkeä huomata ajoissa, jotta he saisivat tukea toimintakyvyilleen. Tämä voisi ehkäistä mahdollisesti uupumista ja toissijaista oireilua.

Poikien mahdollista ylittunnistamista täytyy myös vakavasti pohtia, koska ADHD-diagnoosi johtaa usein lääkehoitoon. Lasten lääkehoidon pitkäaikaisvaikutuksista on vielä niukasti näyttöä. ADHD-diagnoosi voi olla saajalleen helpotus jossain vaiheessa elämää, mutta se voi olla myös esteenä ammatinvalinnassa tai asepalveluksessa. Diagnoosin psykologiset vaikutukset voivat olla myös merkittäviä, koska se voi vahvistaa yksilön käsitystä itsestään sairaana. ADHD:n yhteydessä puhutaan supervoimista, kuten kyvystä keskittyä itselle mieluisiin asioihin hyvin, olla nopea, vilpitön, tehdä monia asioita yhtä aikaa, olla (uhka)rohkea ja keksiä uusia tapoja. Kaikilla näitä ns. superkykyjä ei ole, ja joillakin vain, jos he eivät ole kuormittuneita tai vain, kun he ovat sopivasti motivoituneita ja oikeassa ympäristössä ja vireystilassa.

ADHD-diagnoosit lisääntyvät tällä hetkellä Suomessa. Sen hyviä ja mahdollisesti huonoja seurauksia saamme nähdä ja tutkia tulevaisuudessa. Se on

ainakin selvää, että kun sairauksia todetaan lisääntyvästi, se haastaa terveydenhuollon palveluita ja resursseja. ADHD-tutkimuksien ja seuraamisen järjestämisessä on usein alueellista vaihtelua, ja perheille palveluiden saaminen on työlästä. Tarvitaan parempaa yhteistyötä eri tahojen kesken, jotta palvelut olisivat sujuvampia ja tukea ja hoitoa järjestyisi erilaisiin tarpeisiin eri tahojen yhteistyönä sujuvasti. Moniongelmaisten perheiden varhainen tukeminen on tärkeää ja voi ennaltaehkäistä myöhemmin ilmenevää rajua oireilua.

On tärkeää, että ADHD-diagnoosi tehdään jatkossakin huolellisen tutkimuksen ja harkinnan jälkeen lasta ja perhettä kunnioittaen. On tärkeää, että lapsen vahvuuksia ja itsetuntoa tuetaan ja käytetään eri ympäristöissä yleisiä toimintatapoja, jotka vähentävät kaik-

kien ihmisten aivojen kuormitusta ja parantavat aivojen terveyttä ja toimintakykyä. Tämä lähtee koulutilojen ja luokkakokojen suunnittelusta ja siitä, miten hyvin päivissä on joustovaraa lasten sen hetkisiin yksilöllisiin tarpeisiin. Hyviä käytännön materiaaleja lapsen tukemiseksi kouluihin löytyy esimerkiksi Mielenterveystalon koulu-yhteisö-sivuilta. Lapsen itsetunnon ja minäkuvan tukeminen ja mielenterveyden kokonaisvaltainen tukeminen kouluissa on EU- ohjeistuksen pohjalta tulossa kansalliseksi ohjeeksi syksyllä 2025.

Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia myös sitä onko kouluissa annettavissa interventioissa alueellisia eroja, mikä voisi osaltaan selittää, miksi joillakin alueilla lapset saavat selvästi useammin ADHD-diagnoosin.

Lähteet

ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Lastenneurologisen yhdistyksen, Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen ja Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2025 (viitattu 10.06.2025). Saatavilla internetissä: www.kaypahoito.fi

Attoe, D. E., & Climie, E. A. (2023). Miss. Diagnosis: A Systematic Review of ADHD in Adult Women. *Journal of Attention Disorders*, 27(7), 645–657. <https://doi.org/10.1177/10870547231161533>

Huhdanpää, H., Morales-Muñoz, I., Aronen, E. T., Pölkki, P., Saarenpää-Heikkilä, O., Kylliäinen, A., & Paavonen, E. J. (2021). Prenatal and Postnatal Predictive Factors for Children's Inattentive and Hyperactive Symptoms at 5 Years of Age: The Role of Early Family-related Factors. *Child Psychiatry and Human Development*, 52(5), 783–799. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01057-7>

Loewen, O. K., Maximova, K., Ekwaru, J. P., Asbridge, M., Ohinmaa, A., & Veugelers, P. J. (2020). Adherence to Life-Style Recommendations and Attention-

Deficit/Hyperactivity Disorder: A Population-Based Study of Children Aged 10 to 11 Years. *Psychosomatic Medicine*, 82(3), 305–315. <https://doi.org/10.1097/PSY.0000000000000787>

Mowlem, F. D., Rosenqvist, M. A., Martin, J., Lichtenstein, P., Asherson, P., & Larsson, H. (2019). Sex differences in predicting ADHD clinical diagnosis and pharmacological treatment. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28(4), 481–489. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1211-3>

NEPSOS-hanke. <https://sites.utu.fi/sote/yhteistyö/hankkeet/nepsos-neuropsykiatrisesti-oireilevat-nuoret-palvelujen-pyönteissa/>

O'Neill, S., Rajendran, K., Mahbubani, S. M., & Halperin, J. M. (2017). Preschool Predictors of ADHD Symptoms and Impairment During Childhood and Adolescence. *Current Psychiatry Reports*, 19(12), 95–95. <https://doi.org/10.1007/s11920-017-0853-z>

Pisecco, S., Huzinec, C., & Curtis, D. (2001). The Effect of Child Characteristics on Teachers' Acceptability of Classroom-Based Behavioral Strategies and Psychostimulant Medication for the Treatment of ADHD. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 30(3), 413–421. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3003_12

Sciutto, M. J., Nolfi, C. J., & Bluhm, C. (2004). Effects of Child Gender and Symptom Type on Referrals for ADHD by Elementary School Teachers. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(4), 247–253. <https://doi.org/10.1177/10634266040120040501>

Stevens, J., Quittner, A. L., & Abikoff, H. (1998). Factors influencing elementary school teachers' ratings of ADHD and ODD behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 27(4), 406–.

Thapar, A., Cooper, M., Rutter, M. (2017) *The Lancet Psychiatry*, Volume 4, Issue 4, 339 – 346. DOI: 10.1016/S2215-0366(16)30376-5

Muut lähteet saatavissa kirjoittajalta.



Kirjoittaja

Marika Leppänen
Lääketieteen tohtori
lastenpsykiatrian erikoislääkäri, tutkija
VARHA

Kirjoittajan kuva: Kotikansio

Mikä muuttuu maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tuessa perusopetuksen tukijärjestelmän uudistuessa?

Tässä artikkelissa tarkastelemme, miten maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tuki muuttuu perusopetuksessa 1.8.2025 voimaan astuvan oppimisen tuen uudistuksen myötä. Uudistuksen tavoitteena on vahvistaa inklusiivisia toimintatapoja ja varmistaa, että kaikki oppilaat saavat riittävän tuen ensisijaisesti omassa opetusryhmässään. Tämä tarkoittaa, että kolmiportaisen tuen perustana ollut lähikouluperiaate vahvistuu entisestään. Lakimuutoksen myötä tapahtuvia käytännön tason järjestelyitä on kuitenkin vielä tässä vaiheessa mahdotonta täsmällisesti ennakoida. Tämä teksti perustuu maaliskuussa 2025 saatavilla oleviin tietoihin tuen uudistuksesta.

Teksti Johannes Ruoho, Raisa Harju-Autti & Hanna-Maija Sinkkonen

Perusopetuksen uusi tukijärjestelmä korvaa vuodesta 2011 voimassa olleen oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallin, jossa perusopetuksen tasot jakautuvat yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Uusi tukijärjestelmä rakentuu oppimisen edellytyksiä tukevien opetusjärjestelyjen varaan, jotka luovat pohjan sekä ryhmäkohtaisille tukimuodoille että oppilaskohtaisille tukitoimille. Oppimisen tuen uudistus

huomioi aiempaa paremmin opetuskielen oppimisen tuen tarpeet, mutta maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kielellisen ja pedagogisen tuen järjestämisen kysymykset jäävät edelleen paikallisesti päätettäväksi.

Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tämänhetkiset opetusjärjestelyt

Maahanmuuttotaustaisten oppilai-

den määrä ja osuus kaikista oppilaista perusopetuksessa on kasvanut koko 2000-luvun ajan, ja tämän kehityksen ennustetaan jatkuvan (Kuntaliitto 2024). Pulkkinen ja kollegoiden (2024) mukaan viimeisimmässä PISA-tutkimuksessa maahanmuuttotasaustaiset

oppilaat suoriutuivat kaikilla arviointialueilla — matematiikka, lukutaito, luonnontieteet — heikommin kuin kantaväestöön kuuluvat oppilaat. Osaa miseroa voi selittää muun muassa maa- hanmuuttotasaustaisten oppilaiden heikompi suomen tai ruotsin kielen taito

MAAHANMUUTTAJAOPPILAITA HUOMIOIVAT PEDAGOGISET JÄRJESTELYT perusopetukseen valmistava opetus S2/R2-oppimäärä kielitietoinen opetus kaikissa oppiaineissa oman äidinkielen opetus omakielinen opetus katsomusaineen opetus		
ESIMERKKEJÄ KOLMIPORTAISEN TUEN TOTEUTTAMISTAVOISTA MAAHANMUUTTAJAOPPILAILLE		
YLEINEN TUKI	TEHOSTETTU TUKI	ERITYINEN TUKI
Tukimuoto pidempään Suomessa asuneelle, esim. <i>tukiopetus</i>	Tukimuoto perusopetukseen valmistavan opetuksen jälkeen, esimerkiksi <i>kielellisesti tuettu opetus</i> , jossa oppiainesisältöjä ja koulun opetuskieltä opiskellaan samanaikaisesti	Tukimuoto erityistä tukea tarvitseville oppilaalle, henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) mukaisesti

Kuvio 1. Pedagogiset järjestelyt ja pedagoginen tuki maahanmuuttajaopetuksessa (Harju-Autti, 2022)

(Pulkkinen ym. 2024). Koska maahanmuuttotasaustaisten oppilaiden määrä ja osuus kasvaa ja heidän osaamisensa on mittauksissa osoittautunut olevan keskimäärin heikompaa, oppilaiden kielellisen tuen sekä oppimisen tuen tarpeiden huomiointi on entistä tärkeämpää.

Perusopetuksessa maahanmuuttotasaustaisia oppilaita huomioivia opetusjärjestelyjä ovat esimerkiksi perusopetukseen valmistava opetus, suomi/ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä, kielitietoinen opetus, oman äidinkielen opetus, omakielinen opetus ja katsomusaineen opetus (Harju-Autti 2022, 35). Perusopetuksen opetussuun-

nitelman perusteissa (2014) kaikilta opettajilta edellytetään kielitietoista opetusta, joskaan sen toteuttamisen tapoja opetusta ohjaavissa asiakirjoissa ei tarkemmin määritellä. Kielitietoisuuden tulisi olla läsnä koko koulun toimintakulttuurissa. Perusopetukseen valmistavan opetuksen, oman äidinkielen opetuksen, omakielisen opetuksen ja muun kielellisen tuen järjestäminen on paikallisesti päätettävissä. Ohjeistuksia ja suosituksia on, mutta ne eivät ole velvoittavia: esimerkiksi oman äidinkielen opetusta pyritään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan tarjoamaan mahdollisuuksien mukaan,



Kuvituskuva: Freepik.

mutta opetuksen järjestäjä päättää sen toteuttamisesta. Opetushallitus (<https://www.oph.fi/fi/usein-kysyttya/onko-valmistavaan-opetukseen-maari-telty-enimmaisryhmakokoa>) niin ikään suosittelee, ettei valmistavan opetuksen ryhmäkoko ylittäisi 8–10 oppilasta, mutta opetuksen järjestäjä voi paikallisesti määritellä ryhmäkoon. Paikkakuntakohtaisilla ratkaisuilla kuitenkin saatetaan ohittaa kansallisen tason suosituksia ja määräyksiä. Esimerkiksi oman äidinkielen opetuksen aseman vakiintumattomuus altistaa sen opetuksen järjestämisen tavat epävarmuudelle. Oman äidinkielen opetuksen tavoitteet, sisällöt sekä oppilaan osaamisen ja oppimisen arviointi on määritelty Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden liitteissä (liite 3). Paikalliset tulkinnat ja ratkaisut maahanmuuttotasaustaisten oppilaiden opetuksen ja oppimisen tuen järjestelyissä johtavat siihen, että eri kouluissa ja kunnissa maahanmuuttotasaustaisten oppilaiden opetuksen järjestäminen vaihtelee.

Tämänhetkisessä tuen järjestelmäs-

sä, jossa oppimisen ja koulunkäynnin tuki jakautuu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen, koulun opetuskielen hallintaan liittyviä kysymyksiä ei oteta lainkaan huomioon ohjaavissa asiakirjoissa (Harju-Autti 2022). Harju-Autin mallissa (kuvio 1) perusopetukseen valmistavan opetuksen jälkeen annettava kielellisesti tuettu opetus (kietu), jossa oppiainesisältöjä ja koulun opetuskieltä opiskellaan samanaikaisesti, kuuluu tehostettuun tukeen siitä syystä, että koulun opetuskielen oppimisen tuen tarve edellyttää usein pitkäjänteistä ja säännöllistä tukea eri oppiaineissa (ks. myös OKM, <https://okm.fi/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>).

Oppimisen tuen uudistus vahvistaa inklusiivisia toimintatapoja

Tukijärjestelmän uudistuksella pyritään vahvistamaan inklusiivisten toimintatapojen toteutumista. Uudistetuissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan, että koko perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämisen lähtökohtana on inklusiivinen perusopetus, jossa kukin oppilas voi toimia, kehittyä ja oppia omana

ainutlaatuisena yksilönään sekä yhteisön jäsenenä (POPS luku 4.2). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki järjestetään inklusiivisten periaatteiden mukaisesti ensisijaisesti oppilaan omassa opetusryhmässä (POPS luku 7). Uudistus tarkoittaa myös muutoksia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kielellisen tuen järjestämiseen. Kaikki oppilaat, joilla ei ole riittävää opetuskielen taitoa perusopetuksen oppimäärän suoritta-

miseksi, saavat jatkossa opetuskielen tukiopetusta, jota tarjotaan suunnitelmallisesti koko lukuvuoden ajan osana koulun perustoimintaa (POPS luvut 7.3 ja 7.3.2).

Oppimisen tuen uudistus saattaa vahvistaa inklusiivisia toimintatapoja myös perusopetukseen valmistavan opetuksen osalta, vaikka uudistus ei varsinaisesti estä alueellistenkaan ryhmien



Kuvio 2. Oppimisen edellytyksiä tukevat opetusjärjestelyt, ryhmäkohtaiset tukimuodot ja oppilaskohtaiset tukitoimet

perustamista. Esimerkiksi Espoon kaupunki järjestää 1.8.2025 alkaen 1. ja 2.-luokkien perusopetukseen valmistavan opetuksen inklusiivisesti kokonaan oppilaiden lähikouluilla (<https://www.hs.fi/pkseutu/art-2000010952033.html>) ja Tampereen kaupunki pääasiassa inklusiivisesti lähikouluilla (<https://www.aamulehti.fi/tampere/art-2000010918365.html>). Myös uudistuksen jälkeen opetuksen järjestäjä päättää perusopetukseen valmistavan opetuksen opetusryhmien muodostamisesta (Perusopetuslaki 20 g §).

Oppimisen edellytyksiä tukevat opetusjärjestelyt

Uusi tukijärjestelmä rakentuu oppimisen edellytyksiä tukevien opetusjärjestelyjen varaan, jotka luovat pohjan laadukkaalle perusopetukselle, ryhmäkohtaisille tukimuodoille ja oppilaskohtaisille tukitoimille (kuviot 2). Oppimisen edellytyksiä tukevat opetusjärjestelyt ovat keskeinen osa koulun toimintakulttuuria, joka antaa edellytykset kaikkien oppilaiden osallisuuteen, oppimiseen ja koulunkäynnin tukeen. Oppimisen edellytyksiä tukevissa ope-



Kuvituskuva: Freepik.

tusjärjestelyissä maahanmuuttotautaisia oppilaita huomioivia järjestelyjä ovat erityisesti eri oppiaineiden ja tiedonalojen kieltä avaava kielitietoinen opetus (POPS luku 7). Kielitietoisuus on ollut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) keskeinen periaate, mutta tukijärjestelmän uudistamisen myötä sen merkitys edelleen kasvaa. Oppimisen edellytyksiä tukevien opetusjärjestelyjen suunnittelussa ja toteuttamisessa opettajien keskinäinen yhteistyö, moniammatillinen ja monialainen yhteistyö sekä yhteistyön mahdollistavat rakenteelliset ovat ratkaisut ovat tärkeitä (POPS 7.2). Kielitietoisuuden ja kielellisesti vastuullisen toimintakulttuurin kehittäminen edellyttää juuri vahvaa yhteistyötä ja kehityksmyönteistä dialogia (Harju-Autti 2022). Jatkossa esimerkiksi luokanopettajan, kieli- ja kulttuuriryhmien opettajan ja erityisopettajan on tehtävä yhteistyötä opetusjärjestelyjen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Koulun tasolla on luotava yhteistyölle rakenteita ja varattava sille riittävästi aikaa (POPS 7.2). Yhteistyö on olennainen osa opettajien työtä inklusiivisessa koulussa, jonka myötä erilaiset oppijat voidaan ottaa huomioon (Lakkala ym. 2021).

Ryhmäkohtaiset tukimuodot

Ryhmäkohtaisilla tukimuodoilla tarkoitetaan kaikkia oppilaita koskevia ryhmäkohtaisia järjestelyjä, joita tarjotaan suunnitelmallisesti koko lukuvuoden ajan osana koulun perustoimintaa. Nii- tä ovat yleinen tukiovetus, opetuskielen tukiovetus ja erityisopettajan antama opetus muun opetuksen yhteydessä. Ryhmäkohtaisia tukimuotoja voidaan tarjota erilaisin tarkoituksenmukaisin ryhmittelyn, esimerkiksi yhteis- tai samanaikaisopetuksena, ja ne mahdollistavat myös vertaisoppimisen (Perusopetuslaki 20 b §, OPS 7.3).

Opetuksen järjestäjän on varattava lukuvuosittain opetussuunnitelmaan perustuvassa suunnitelmassa yhteensä vähintään 0,122 opetustuntia koulun oppilasta kohden viikossa yleiseen tukiovetukseen, erityisopettajan antamaan opetukseen muun opetuksen yhteydessä ja opetuskielen tukiovetukseen (Perusopetuslaki 20 b §).

Ryhmäkohtaisissa tukimuodoissa otetaan ensimmäistä kertaa perusopetuksen tukijärjestelmässä huomioon opetuskielen hallintaan liittyviä kysymyksiä. Oppilaalla, jolla ei ole riittävä

opetuskielen taitoa perusopetuksen oppimäärän suorittamiseksi, on oikeus opetuskielen tukiopetukseen (Perusopetuslaki 20 a §). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tarkennetaan (luku 7.3.2), että opetuskielen tukiopetus kohdistuu ensisijaisesti opetuskielen taidon ja eri tiedonalojen tekstitaitojen vahvistamiseen. Opetuskielen tukiopetus on kielitietoista opetusta, joka tukee oppilaita lukemaan, ymmärtämään, tulkitsemaan ja tuottamaan eri oppiaineiden tekstejä. Tällöin opetus kohdistuu oppiaineen kieleen ja sisältöön samaan aikaan.

Opettajan antamaa opetuskielen tukiopetusta voidaan antaa työjärjestyksen mukaisten oppituntien aikana yhteis- tai samanaikaisopetuksena tai pienemmässä ryhmässä, mutta myös oppituntien ulkopuolella huomioiden koulupäivien pituuden enimmäismäärät (POPS 7.3.2). Tarkoitus kuitenkin on, että mahdollisimman moni oppilas voi hyötyä siitä. Opetuskielen tukiopetuksen suunnittelussa, sen toteutuksessa ja sen vaikuttavuuden arvioinnissa opettajien yhteistyö on tärkeää. Toimivan kielellisen tuen kannalta avainasemassa kollegiaalisen yhteistyön lisäksi ovat toiminnan mahdollistava esihenkilön tuki ja opettajien kielipedagoginen osaaminen (Harju-Autti 2022).

Oppilaskohtaiset tukitoimet

Jos ryhmäkohtaiset tukimuodot eivät riitä tukemaan oppilaan oppimista tai koulunkäyntiä, ja hän tarvitsee säännöllisiä tukitoimia, hänellä on oikeus saada viipymättä oppilaskohtaisia tukitoimia. Oppilaskohtaiset tukitoimet eivät ole kuitenkaan tarkoitettu vastaamaan oppilaan kielellisen tuen tarpeisiin: ope-

tuskielen oppimisen varhainen vaihe ei voi lähtökohtaisesti olla peruste oppilaskohtaiselle tuen tarpeelle. Oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä voidaan kuitenkin tukea samanaikaisesti sekä ryhmäkohtaisilla tukimuodoilla että oppilaskohtaisilla tukitoimilla. Tämä tarkoittaa, että esimerkiksi oppilaskohtaisena tukitoimena erityisluokan opettajan antamaa opetusta erityisluokassa saava maahanmuuttotustainen oppilas, joka tarvitsee kielellistä tukea, on oikeutettu saamaan myös ryhmäkohtaista opetuskielen tukiopetusta. (POPS luvut 7.1 ja 7.4).

Lopuksi

Oppimisen tuen uudistus ottaa askelen oikeaan suuntaan maahanmuuttotustaisten oppilaiden koulunkäynnin ja oppimisen tuen järjestämisessä. Uudistuksessa painotetaan yhteistyötä, inklusiivisia toimintatapoja sekä kielitietoista toimintakulttuuria.

Opetuskielen tukiopetus osana ryhmämuotoisia tukimuotoja mahdollistaa koulun opetuskielen ja oppiaineen sisältöjen tukemisen pitkäjänteisesti. Aiemmin tukiresurssi on saattanut vaihdella vuosittain, mikä on vaikeuttanut hyvien käytänteiden ja pitkäjänteisen yhteistyön rakentamista (ks. Harju-Autti 2022). Uudistus lisää maahanmuuttotustaisten oppilaan mahdollisuuksia saada tarvitsemaansa kielipedagogista tukea omassa koulussaan ja opetusryhmässään. Kuitenkin esimerkiksi perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistuvien oppilaiden oikeus käydä koulua omassa lähikoulussa jää uudistuksessa epäselväksi.

Opetuksenjärjestäjät ja koulut ovat merkittävässä asemassa siinä, miten

uudistus käytännössä toteutuu. Ajantaisaisen tutkinto- ja täydennyskoulutuksen järjestäminen opettajille on keskeisen tärkeää. Lisäksi kansallisen tason ohjausta tulee vahvistaa, jotta maahanmuuttotauustaisia oppilaita huomioivia pedagogisia järjestelyjä voidaan kehittää niin, että ne palvelevat yhdenvertaisesti kaikkia oppijoita.

Lähteet

Harju-Autti, R. (2022). Kielellisesti tuettu opetus: Yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat koulun opetuskieltä ja oppiainesisältöjä oppimassa. Tampereen yliopiston väitöskirjoja 711. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2666-1>

Kuntaliitto 2024. Väestönmurros ja perusopetus. Mitä koululaisikäluokkien kehityksessä on tapahtunut ja tulee tapahtumaan? Mitä muutos merkitsee? <https://www.kuntaliitto.fi/sites/default/files/media/file/V%C3%A4est%C3%B6nmurros%20ja%20perusopetus%20Kuntaliitto%20maaliskuu%202024.pdf> haettu 7.3.2025

Lakkala, S., Galkienė, A., Navaitienė, J., Cierpiałowska, T., Tomecek, S., & Uusi-autti, S. (2021). Teachers Supporting Students in Collaborative Ways—An Analysis of Collaborative Work Creating Supportive Learning Environments for Every Student in a School: Cases from Austria, Finland, Lithuania, and Poland. *Sustainability*, 13(5), 2804. <https://doi.org/10.3390/su13052804>

Opetushallitus. (n.d.) Usein kysyttyä. Onko valmistavaan opetukseen määritelty enimmäisryhmäkoko? <https://www.oph.fi/fi/usein-kysyttya/onko-valmistavaan-opetukseen-maaritelty-enimmaisryhmakokoa> haettu 7.3.2025

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. 1.8.2025 voimaantuleva. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot> haettu 7.3.2025

Perusopetuslaki 1090/2024. <https://finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2024/1090> haettu 7.3.2025

Pulkkinen, J., Kauppinen, H., Hiltunen, J., Lehtola, P., Nissinen, K., & Rautopuro, J. (2024). Tukea tasa-arvoiselle koulutielle: Maahanmuuttajataustaisten nuorten osaaminen PISA 2022 -tutkimuksessa.



Kirjoittaja

Johannes Ruoho
KM, väitöskirjatutkija
Lapin yliopisto

Kirjoittajan kuva: Sanni Olasvuori



Kirjoittaja

Raisa Harju-Autti
Yliopistonlehtori
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, Jyväskylän yliopisto

Kirjoittajan kuva: Kimmo Pallari



Kirjoittaja

Hanna-Maija Sinkkonen
Dosentti, kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto

Inkluusio ja oppilaan osallisuus – kasvatustieteen ja koulutusoikeuden näkökulmia

Inklusiivinen koulutus on keskeinen periaate niin kansainvälisissä ihmisoikeussopimuksissa kuin suomalaisessa koulutuspolitiikassa. Tämä väitöstutkimus tarkasteli inklusion ja oppilaan osallisuuden oikeudellisia ja kasvatustieteellisiä taustoja erityisesti suomalaisessa koulutusjärjestelmässä, kehittämien monitieteistä ymmärrystä inklusiosta ihmisoikeusperustaisessa viitekehyksessä erityisopetuksen näkökulmasta. Lisäksi tutkimus selvitti oppilaiden näkemyksiä ja osallisuutta inklusiivisessa koulutuksessa sekä teoreettisesti että empiirisesti. Tulokset osoittavat, että inkluusio on moniulotteinen prosessi, jossa akateeminen ja sosiaalinen ulottuvuus kietoutuvat yhteen ja oppilaan osallisuus on keskeisessä roolissa. Haasteena on tasapainon löytäminen valtakunnallisen sääntelyn ja paikallisen täytäntöönpanon välillä, jotta koulutus vastaisi kaikkien oppilaiden tarpeisiin. Lopulta oppilaiden omat kokemukset kertovat, miten inkluusio toteutuu käytännössä.

Teksti Mirva Poikola

Inkluusio suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on ollut jo vuosia kasvatustieteellisen tutkimuksen keskeinen kohde, mutta se on herättänyt myös vilkasta keskustelua mediassa, erityisesti koulutuspoliittisen päätöksenteon yhteydessä. Keskustelun taustalla on usein korostettu inklusion ideologista luonnetta, jolloin inklusiivisen koulutuksen oikeudellinen velvoittavuus kansainvälisten sopimusten nojalla on jäänyt vähemmälle huomiolle.

Inklusion täytäntöönpanoa oikeudellisesta näkökulmasta tarkasteltaessa

keskeisiä asiakirjoja ovat YK:n lapsen oikeuksien sopimus (LOS, 1989) sekä vammaisten henkilöiden oikeuksien sopimus (VHOS, 2006), jotka Suomi on ratifioinut vuosina 1991 ja 2016. Inklusion toteuttamisen keskeisiä oikeudellisia velvoitteita ovat oikeus yhdenvertaisuuteen (LOS 12 art.; VHOS 5 art.; PL 731/1999, 6 §), osallisuuteen (LOS 12 art.), lapsen edun ensisijaisuuteen (LOS 3 art.) sekä oikeus inklusiiviseen koulutukseen (VHOS 24 art.).

Sopimusten täytäntöönpanoa valvovat komiteat ohjaavat jäsenvaltioita

yleiskommenteilla ja kokoavilla päätel- millä. Esimerkiksi VHOS-komitean 4. yleiskommentin mukaan inklusion toteuttaminen edellyttää koulutus- järjestelmän uudistamista ja esteiden poistamista, mikä vaatii muutoksia koulutuksen sisältöihin, opetusmene- telmiin, rakenteisiin ja strategioihin. Vaikka valtiolla on vastuu lainsäädän- nöstä ja resurssien riittävydestä, Suo- men koulutusjärjestelmä on keskittynyt enemmän akateemiseen ulottuvuuteen, jättäen sosiaalisen inklusion vähem- mälle huomiolle. Vuonna 2023 lapsen oikeuksien komitea ilmaisi huolensa siitä, ettei inklusiota ole toteutettu täysimääräisesti, erityisesti sosiaalisen inklusion esteiden vuoksi.

Koulukulttuurit, joissa oppimisen ja koulunkäynnin tuki on riittämätön- tä, on kasvatustieteen tutkimuksis- sa nostettu esiin merkittävinä esteinä inklusion toteutumiselle. Sen sijaan inklusiivisen opetuksen edistämises-

sä keskeisiä tekijöitä ovat opettajien ja koulun johtajien myönteiset asenteet sekä yksilölliset ja eriytetyt opetusme- netelmät. Opettajien rooli ja asenne on tunnistettu ratkaiseviksi inklusion onnistumiselle. (Subban ym., 2022; Dell’Anna ym., 2021; Kart & Kart, 2021).

Inklusiivisen koulutusjärjestel- män rakentuminen Suomessa

Tässä väitöskirjassa tarkasteltiin suo- malaisen koulutusjärjestelmän ink- lusiivisuuden rakentumista kolmen toisiaan täydentävän kehyksen avulla (Kuvio 1): lainsäädännöllinen kehys, kunnallinen kehys sekä pedagoginen kehys. Oppilaiden oikeuksien näkökul- masta keskeisin tekijä on osallisuus, joka vahvistaa inklusiota. Lainsäädän- nöllinen kehys voidaan nähdä koulutuk- sen kansallisena kontekstina, kunnalli- nen kehys paikallisena kontekstina ja pedagoginen kehys opettajien yksilölli- senä kontekstina. Yhdessä nämä kolme



Kuvio 1. Suomalaisen koulutusjärjestelmän inklusion rakentuminen.



Kuvituskuva: Freepik.

kehystä vaikuttavat oppilaiden päivittäisiin koulukokemuksiin sekä suoraan että epäsuorasti, erityisesti opettajien työn kautta.

Uloimpana kehyksenä toimii lainsäädännöllinen kehys, joka määrittää esimerkiksi oppilaan oikeuden perusopetukseen ja oppimisen tukeen. Suomen perustuslaki (PL 731/1999) velvoittaa julkista valtaa edistämään yhdenvertaisuutta ja turvaamaan yksilön perusoikeudet, ja näin ollen myös pedagogisen kehyksen näkökulmasta perustuslaki asettaa opettajille juridisen vastuun ja rajoittaa heidän pedagogista harkintavaltaansa luokkahuoneessa. Kunnallinen kehys taas koskee inklusion paikallista toteutusta koulutuksen järjestäjän tasolla. Se käsittää muun muassa resurssien kohdentamisen, opetussuunnitelmien laatimisen ja opettajien täydennyskoulutuksen. Pedagoginen kehys liittyy opettajan henkilökohtaiseen ammattitaitoon, joka kattaa sekä ammatillisen kelpoisuuden että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pedagogisen autonomian (ks. myös Takala ym., 2023). Paikalliset päätökset ja pedagoginen kehys

vaikuttavat merkittävästi oppilaiden osallisuuteen ja heidän mahdollisuuksiinsa saada tarvitsemaansa tukea koulussa.

Inklusiivisen koulutuksen kehykset ja osallisuuden tasot (kuviossa 1) osoittavat, että osallisuus ei ainoastaan tue inklusiota, vaan inklusiio myös valmistaa oppilaita aktiiviseen osallistumiseen yhteiskunnassa. Suomalaisen koulutusjärjestelmän keskeinen haaste syksyllä 2025 voimaan tulevassa lainsäädäntöuudistuksessa onkin yhdistää tehokkaasti akateeminen ja sosiaalinen inklusiio niin oppilasryhmien kuin yksittäisten oppilaiden tarpeisiin. Lisäksi on tärkeää arvioida, milloin selkeä lainsäädännöllinen kehys on tarpeen ja missä määrin päätöksentekoa tulisi jättää paikalliselle tasolle tai opettajien autonomian varaan. Inklusiivisen koulutuksen kehittämisessä olennaista onkin tasapainon löytäminen valtakunnallisen sääntelyn ja paikallisen täytäntöönpanon välillä.

Inklusiiviseen koulutukseen liittyvät oikeudelliset velvoitteet

Ensimmäinen osatutkimus, ”Inkluu-



Kuvituskuva: Freepik.

sion oikeudellinen ja kasvatustieteellinen perusta Suomessa” (Poikola ym., 2022), käsitteli inklusiiviseen koulutukseen liittyviä oikeudellisia velvoitteita Suomessa. Tutkimuksessa käsiteltiin inklusion monitulkintaisuutta ja kontekstisidonnaisuutta YK:n lapsen oikeuksien sekä vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevien sopimusten valossa, lisäksi tarkasteltiin kasvatustieteellistä tutkimuskirjallisuutta.

Alan Dysonin (1999) inklusioidiskursien teoriaa hyödyntäen tutkimus käsiteli inklusiivisen koulutuksen käsitteen monimutkaisuutta ja kontekstuaalisen lähestymistavan tarvetta. Inklusion toteutumista Suomessa ja Euroopassa arvioitiin yhdenvertaisuuteen liittyvien oikeudellisten vaatimusten ja koulutuksellisten esteiden poistamisen näkökulmasta. Vaikka Suomessa on edistetty inklusiivista koulutusta, sen tehokas toteutuminen edellyttää selkeää ja vahvaa kansallista strategiaa sekä riittävää ohjausta, resursseja ja ammatillista kehitystä.

Suomessa inklusiivista koulutusta on viime vuosina kehitetty erityisesti Oi-

keus Oppia -työryhmän kehittämistyön pohjalta. Työryhmän loppuraportti (Alila ym., 2022) kokosi yhteen keskeisiä toimintatapoja ja käytäntöjä varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen tuen kehittämiseksi. Kehittämistyön tuloksia on sittemmin hyödynnetty esi- ja perusopetuksen oppimisen tuen lainsäädäntöuudistuksessa, jonka tarkoituksena on osaltaan vahvistaa suomalaisen koulutusjärjestelmän inklusiota (HE 114/2024 vp).

Oppilaiden käsitykset inklusiosta kansainvälisen tutkimuskirjallisuuden valossa

Toisessa osatutkimuksessa, ”oppilaiden näkemyksiä inklusiivisesta koulutuksesta: kartoittava kirjallisuuskatsaus” (Poikola ym., 2024), tarkasteltiin oppilaiden näkemyksiä inklusiosta empiirisissä vertaisarvioituissa tutkimuksissa vuosilta 2006–2022. Katsauksessa analysoitiin temaattisesti (Braun & Clarke, 2021) 62 tutkimusartikkelia, ja löydökset luokiteltiin kolmeen pääteemaan: asenteet inklusiivista opetusta kohtaan, akateeminen inklusio ja sosiaalinen inklusio.

Tulosten perusteella oppilaiden asenteet inklusiivista koulutusta kohtaan olivat osittain ristiriitaisia. Akateemisen inklusion edistämisessä keskeiseksi tekijöiksi nousivat yksilöllinen ja eriytetty opetus sekä opettajien merkittävä rooli oppimisen tukemisessa. Tehokkaina käytäntöinä korostuivat yksilöllinen tuki, myönteiset opettaja–oppilas-suhteet ja inklusiiviset opetusstrategiat, kun taas haasteina nähtiin tuen ja työrauhan puute. Sosiaalisen inklusion kannalta osallisuus, sosiaaliset suhteet ja luokkailmapiiri olivat keskeisiä inklusiota tukevia tekijöitä. Kuitenkin monet oppilaat kuvasivat koulussa kokeensa pelkoa, ahdistusta ja yksinäisyyttä sekä kiusaamiseen liittyviä kokemuksia, mikä muodostaa merkittävän esteen inklusiolle.

Akateeminen inklusio liittyy erityisesti oppimiseen ja koulumenestykseen, kun taas sosiaalinen inklusio korostaa yhteenkuuluvuuden tunnetta ja vuorovaikutussuhteita. Nämä kaksi ulottuvuutta kietoutuvat toisiinsa ja vahvistavat inklusiivisen koulutuksen kokonaisvaltaista merkitystä. Oppilaan näkökulmasta on tärkeää ymmärtää, että tuen tarvetta voi ilmetä kummassakin ulottuvuudessa – niin oppimisessa kuin sosiaalisissa suhteissa.

Sosiaalinen ja akateeminen inklusio suomalaisten oppilaiden kertomana

Kolmannessa osatutkimuksessa, ”Oppilaiden näkemyksiä inklusiivisesta koulutuksesta Suomessa” (Poikola ym., arvioinnissa), tarkasteltiin erityisesti suomalaisten 5., 7. ja 8.

luokkalaisten oppilaiden näkemyksiä inklusiosta eläytymismenetelmää (Eskola, 1997, 70; Wallin ym., 2019) hyödyntäen. Osatutkimuksessa yhteensä 79 oppilasta kirjoitti tarinan ennalta annetun kehyskertomuksen pohjalta inklusiivisesta koulunkäynnistä. Analyysimenetelmänä hyödynnettiin refleksiivistä temaattista analyysia (Braun & Clarke, 2021), ja tulokset jaoteltiin akateemisen inklusion ja sosiaalisen inklusion pääteemojen alle.

Tulosten perusteella oppilaat arvosivat oppimisympäristöä, jossa vallitsi hyvä työrauha ja mahdollisuus keskittyä opiskeluun, mutta haasteina koettiin melu, häiritsevä käytös ja tuen puute. Opettajan rooli nähtiin keskeisenä erityisesti ryhmänhallinnan ja oppimisen tuen kannalta, ja oppilaat toivoivat enemmän aikuisen läsnäoloa luokkahuoneeseen, kuten koulunkäynninohjaajia, jotta opettajat voisivat keskittyä opetukseen ja tukea olisi jatkuvasti saatavilla. Sosiaalisen inklusion kannalta tärkeäksi koettiin hyväksytyksi tuleminen ja yhteenkuuluvuuden tunne kouluyhteisössä, ja osallisuuden sekä myönteisen luokkailmapiirin nähtiin edistävän inklusiota. Lisäksi vertaissuhteilla oli merkittävä rooli koulutyössä, erityisesti silloin, kun opettajan tuki oli rajallista.

Vuonna 2023 YK:n lapsen oikeuksien komitea ilmaisi huolensa siitä, ettei inklusio Suomessa toteudu täysimääräisesti, erityisesti oppilaiden sosiaalisen inklusion osalta. Komitea suositteli Suomea kehittämään opetussuunnitelmia, vahvistamaan opettajien osaamista sekä turvaamaan



Kuvituskuva: Freepik.

riittävät resurssit yksilöllisen tuen tarjoamiseksi erityisesti vammaisille lapsille ja lapsille, joilla on oppimisvaikeuksia (Lapsen oikeuksien komitea, CRC/C/FIN/CO/5–6). Elokuussa 2025 voimaan tuleva perusopetuslain uudistus suuntaa katseen kohti uutta oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallia, jonka tavoitteena on turvata oppilaille yhdenvertaiset mahdollisuudet saada tukea oppimiseensa sekä ryhmän jäsenenä että yksilöinä, riittävien resurssien tukemana (HE 114/2024 vp).

Oppilaan osallisuus inklusiivisessa koulutuksessa

Oppimisympäristön mukauttamista kaikkien oppijoiden kasvun ja osallisuuden tueksi korosti jo yli vuosisata sitten John Dewey (2015, 7–11; alkupe-
räinen vuodelta 1916). Näin ollen inklusio voidaan nähdä jatkuvasti kehittyvänä prosessina, jossa yhdistyvät oppilaiden yksilölliset tarpeet ja yhteiskunnan muuttuvat odotukset (Thomas, 2013; VHOS-komitean yleiskommentti 4, kohta 10). Koulutusjärjestelmän keskeisenä tehtävänä onkin vastata oppilaiden moninaisuuteen mukauttamalla

opetuksen sisältöjä ja menetelmiä.

Tässä väitöstutkimuksessa tarkasteltiin oppilaiden näkemyksiä inklusiosta kahden ulottuvuuden kautta: akateemisen ja sosiaalisen inklusion. Akateeminen inklusio liittyy oppimiseen ja koulumenestykseen, kun taas sosiaalinen inklusio painottaa yhteenkuuluvuuden tunnetta ja vuorovaikutussuhteita. Tulokset osoittavat, että nämä kaksi ulottuvuutta eivät ole erillisiä, vaan ne kietoutuvat toisiinsa ja vahvistavat inklusiivisen koulutuksen kokonaisvaltaista merkitystä.

Suomen koulutusjärjestelmä korostaa paikallista päätöksentekoa, kuten paikallisia opetussuunnitelmia (ks. Ahtainen ym., 2021). Tämä mahdollistaa sen, että ratkaisuja voidaan sovittaa kunkin alueen tai koulun erityistarpeisiin, ja pyritään löytämään kulloiseenkin tilanteeseen parhaiten soveltuvat toimintatavat. Tällainen joustava ja käytännönläheinen lähestymistapa tukee opettajien autonomiaa ja ammattitaitoa. Samalla on kuitenkin olemassa riski, että tutkimusnäyttöön perustuvia menetelmiä ei hyödynnetä, jos niitä ei

pidetä toimivina arjen koulutyössä käytännössä.

Vaikka opetuskäytäntöjen arviointi ja kehittäminen ovat tärkeitä, opettajilla ei aina ole siihen riittävästi aikaa tai resursseja. Lisäksi Suomessa ei ole velvoittavaa täydennyskoulutusta, joka tukisi opettajien jatkuvaa ammatillisen osaamisen kehittämistä. Herääkin kysymys siitä, kuinka varmistetaan, että inklusiiviset käytännöt kehittyvät tutkimusperustaisesti ja yhdenvertaisesti koko koulutusjärjestelmän tasolla.

Opettajien rooli on keskeinen inklusion toteuttamisessa (esim. Lintuvuori & Rämä, 2022, 80–81; Kleeberg-Niepage ym., 2022). He eivät ole pelkästään tiedon välittäjiä, vaan myös oppimisen ja hyvinvoinnin tukijoita. Dewey (2015, 26–27; alkuperäinen vuodelta 1916) korostaa, että koulutuksen tulee huomi-

oida oppilaat sellaisina kuin he ovat, ei vain oletusten tai perinnöllisten ominaisuuksien perusteella.

Inklusion toteutuminen ei riipu pelkästään lainsäädännöstä tai resursseista, vaan edellyttää koko kouluyhteisön sitoutumista ja yhteistyötä. Osallisuus ei siis ole vain velvoite, vaan myös keino parantaa koulutuksen laatua ja edistää yhdenvertaisuutta. Koulun tehtävänä on tarjota kaikille oppijoille parhaat mahdolliset kasvuolosuhteet ja tunnistaa, että oppilaiden potentiaali voi ylittää ne ennakkokäsitykset, jotka aikuisilla heistä on. Osallisuus koulutuksen kehittämisessä tarjoaa heille mahdollisuuden tuoda esiin näkemyksiään ja auttaa aikuisia ymmärtämään koulu-maailmaa juuri oppilaiden kokemusten kautta. Viime kädessä juuri oppilaiden omat kokemukset kertovat, onko inklusio todella onnistunut.

Lähteet

- Ahtiainen, R., Pulkkinen, J., & Jahnukainen, M. (2021). The 21st century reforms (re)shaping the education policy of inclusive and special education in Finland. *Education Sciences*, 11(11), 750.
- Dell’Anna, S., Pellegrini, M., & Ianes, D. (2021). Experiences and learning outcomes of students without special educational needs in inclusive settings: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 25(8), 944–959.
- Dewey, J. (2015). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Jefferson Publication. (Alkuperäinen teos julkaistu 1916).
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. In H. Daniels & P. Garner (Eds.), *World yearbook of education 1999: Inclusive education* (s. 36–53). Routledge.
- Lansdown, G. (2018). Conceptual framework for measuring outcomes of adolescent participation. UNICEF.
- Lintuvuori, M. & Rämä, I. (2022). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki: Selvitys*

opetuksen järjestäjien näkemyksistä tuen järjestelyistä kunnissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja: 2022:6. Haettu: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163896/OKM_2022_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Poikola, M., Hakalehto, S. & Kärnä, E. (2022). Inklusion oikeudellinen ja kasvatustieteellinen perusta Suomessa. *Oikeus* 51(2), 191–224.

Poikola, M., Kärnä, E., & Hakalehto, S. (2024). Students' views of inclusive education: A scoping literature review. *European Journal of Education* 59(4), e12731.

Subban, P., Woodcock, S., Sharma, U., & May, F. (2022). Student experiences of inclusive education in secondary schools: A systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 119, 1038–1053.

Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473–490.

Lopuista lähteistä tietoa voi kysellä tarvittaessa kirjoittajalta.



Kirjoittaja

Mirva Poikola
KT, tutkijatohtori
erityispedagogiikka
Itä-Suomen yliopisto

Ihmeelliset vuodet TCM- menetelmä opettajien ryhmänhallintataitoja tukemassa

Lasten tunne-elämään ja käyttäytymiseen tarvitaan usein tukea varhaiskasvatuksessa. Ihmeelliset vuodet -ryhmänhallintamenetelmä (TCM) on todettu yhdeksi vaikuttavaksi keinoksi 3–12-vuotiaiden lasten käyttäytymiseen liittyvien vaikeuksien ennaltaehkäisemisessä ja hoitamisessa. Tämä artikkeli esittelee Janna Kauppilan pro gradu -tutkielman ”Ihmeelliset Vuodet TCM-menetelmä opettajien ryhmänhallintataitoja tukemassa” keskeisiä havaintoja koskien varhaiskasvatuksen opettajien (VO) ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien (VEO) kokemuksia TCM-menetelmän vaikutuksista.

Teksti Janna Kauppila & Marita Neitola

Julkisuudessa on viime aikoina keskusteltu runsaasti lasten haastavan käyttäytymisen lisääntymisestä. Se määritellään käyttäytymiseksi, joka vaikuttaa kielteisesti lasten oppimiseen ja toisten lasten kanssa muodostettaviin kaverisuhteisiin (Bivona & Williford, 2023). Tällaista käyttäytymistä on esimerkiksi se, että lapsi toimii yhteisesti sovittujen sääntöjen vastaisesti, käyttäytyy vihamielisesti ja aggressiivisesti, rikkoo esineitä, varastaa tai kiusaa toisia lapsia (Barker, Bevilacqua, Hale & Viner, 2017). Opettajat toivovat lasten haastavaan käyttäytymiseen puuttumiseen ja työrauhan varmistamiseen lisää koulutusta (OAJ, 2023b), ja aiheita voidaan tarkastella opettajan ryhmänhallintataitojen näkökulmasta. Yksi

tällainen laajaan tutkimusnäyttöön perustuva ryhmänhallintamenetelmä on Ihmeelliset Vuodet TCM -menetelmä (Teacher Classroom Management), jonka on Washingtonin yliopistossa kehittänyt yhdysvaltalainen professori Carolyn Webster-Stratton. Ihmeelliset vuodet -ohjelmakokonaisuus on suunniteltu ehkäisemään ja vähentämään 3–12-vuotiaiden lasten käytösongelmia sekä tukemaan heidän emotionaalisia ja sosiaalisia taitojaan. Ihmeelliset vuodet -menetelmä koostuu kolmesta toisiaan täydentävästä osasta, jotka kohdentuvat lapsiin, vanhempiin ja opettajiin (Webster-Stratton, 2008; Webster-Stratton, ym., 2011). Toteuttamamme tutkimus keskittyi opettajiin kohdistuvaan osaan.



Kuvituskuva: Jeremy McKnight on Unsplash.

Ihmeelliset vuodet -ohjelmakokonaisuuden opettajia käsittelevä osa-alue on kansainvälisessä tutkimuksessa jäänyt vähemmälle huomiolle (Gardner ym., 2019; Carlson & Korest, 2022). Aiemmin TCM-menetelmää on tutkittu enimmäkseen alle kouluikäisten lasten opettajien osalta (Murray, Rabiner, Kuhn, Pan & Sabet, 2018). Suomessa aihetta on tarkasteltu muutamissa opinnäytetöissä esi- ja alkuopetuksen sekä varhaiskasvatuksen kentällä (esim. Ahomaa, 2021; Kapsoritakis & Käki, 2021). Lisäksi hiljattain julkaistussa pilottitutkimuksessa tutkittiin luokanopettajien kokemuksia TCM-ryhmänhallintamenetelmän käyttöönotosta (esim. Granlund ym., 2023). Tämän seurantatutkimuksen tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien kokemuksia omista ryhmänhallintataidoistaan ja niissä tapahtuneista muutoksista TCM-menetelmäkoulutuksen jälkeen. Opettajia haastateltiin kahteen otteeseen: pian koulutuksen päättymisen jälkeen sekä vuoden kuluttua koulutuksesta.

§ Ryhmänhallintataidot opettajan tukena

Opettajien ryhmänhallintataidoilla on

tärkeä merkitys tuettaessa lasten sosiaalista ja emotionaalista kehitystä ja oppimista (Korpershoek ym., 2016). Ryhmänhallintataidoilla tarkoitetaan sitä, miten opettajat toteuttavat opetustaan suunnitellusti ja järjestelmällisesti sekä oppijan tarpeiden mukaisesti (Murray ym., 2018). Näihin taitoihin sisältyvät myös opettajien käyttämät strategiat, joilla edistetään toivottua sekä ehkäistään ei-toivottua käyttäytymistä (Bivona & Williford, 2023). Opettajien on tärkeää ennakoida, millaiset olosuhteet ryhmässä synnyttävät häiritsevää toimintaa. Ennakointiin kuuluvat esimerkiksi rutiinien ja aikataulujen suunnittelu, hallitut siirtymiset uuteen toimintaan ja selkeät ohjeistukset odotetusta käyttäytymisestä. Opettaja, jolla on hyvät ryhmänhallintataidot, osaa tarkkailla lasten suoriutumista, asettaa lasten käyttäytymiselle sopivia odotuksia, noudattaa johdonmukaisesti sääntöjä ja hyödyntää erilaisia menetelytapoja, jotka ehkäisevät ongelmien syntymistä. Lisäksi opettajilla on osaa mista huomioida lapsi kehujen välityksellä ja käyttää ennakoivia strategioita (Murray ym., 2018.)

Lämpimien vuorovaikutussuhteiden luominen lapsiin ja niiden kehitty-

sen tukeminen lasten välille, osallistumiseen rohkaiseminen sekä lasten sosiaalisten taitojen ja itsesääntelyn edistäminen ylläpitävät tehokasta ryhmänhallintaa (Korpershoek ym., 2016). Toivottuun käyttäytymiseen selkeästi liittyvä ja ilmaistu kehu on keskeisin ryhmänhallintataito, jonka on havaittu ennustavan lasten sitoutumista ja positiivista käyttäytymistä ryhmänohjauksen aikana (Gage & MacSuga-Gage, 2017). Tehokkailla ryhmänhallintataidoilla on merkittävä vaikutus opettajan ja lapsen väliseen vuorovaikutuksen laatuun. On todettu, että mitä laadukkaampi opettajan ja lapsen vuorovaikutus on, sitä vähemmän esiintyy haastavaa käytöstä ryhmässä. Opettajan ja lapsen vuorovaikutuksen laadussa korostuu etenkin ryhmätilanteiden hallinta ja emotionaalinen tuki (Elka & Zhao, 2023.)

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen aineisto on kerätty osana Ihmeelliset Vuodet TCM -menetelmäkoulutukseen kohdentunutta seuranta-tutkimusta. Haastateltavat osallistuivat puolen vuoden ajan kerran kuukaudessa päivän kestäviin työpajoihin. Koulutuksen aikana opettajat saivat tutkimusperustaista tietoa tehokkaista ryhmänhallintamenetelmistä, opettajan ja lapsen välisistä vuorovaikutustaidoista sekä lasten sosioemotionaalisten taitojen ja ongelmanratkaisutaitojen edistämisestä (Webster-Stratton, Herman, Newcomer & Reinke, 2011). Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluilla TCM-menetelmäkoulutuksen osallistujilta ensimmäisen kerran muutama kuukausi koulutuksen jälkeen ja toisen kerran vuoden kuluttua koulutuksesta. Tutkimuksen aineisto keskittyi haas-

tattelurungon erilaisista teemoista menetelmän toteuttamiseen, koulutuksen vaikutuksista omaan toimintaan sekä menetelmän vaikutuksista omaan työhön ja omiin taitoihin. Tutkimuksen aineistossa hyödynnettiin viiden varhaiskasvatuksen opettajan ja viiden varhaiskasvatuksen erityisopettajan haastatteluja. Haastattelut toteutettiin TCM-menetelmäkoulutuksen jälkeen ja näistä seitsemää haastateltiin lisäksi toisen kerran vuoden päästä TCM-menetelmäkoulutuksen päättymisen jälkeen.

Haastatteluaineistoa analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin periaatteita noudattaen. Ihmeelliset vuodet TCM-menetelmän taustalla oleva teoriaperusta sekä menetelmää koskeva aiempi tutkimustieto tukivat aineiston analysointia. Aikaisemman tiedon merkitys ei tässä tutkimuksessa ole teoriaa testaava vaan tarkoituksena oli luoda uutta ymmärrystä (Sarajärvi & Tuomi, 2018). Opettajien puheen yksilöllisyydestä huolimatta niiden sisällöissä havaittiin yhteneväisyyksiä.

Opettajien kokemukset ryhmänhallintataidoistaan TCM-menetelmäkoulutuksen jälkeen

Tutkimuksen tuloksena opettajien kokemuksista TCM-menetelmäkoulutuksen vaikutuksista heidän omiin ryhmänhallintataitoihinsa muodostettiin viisi kategoriaa: 1) itsereflektio, 2) oman toiminnan vahvistuminen, 3) uudet näkökulmat, 4) konkreettiset keinot sekä 5) lämpimän suhteen luominen lapseen. Seuraavaksi kuvataan kukin kategoria. Kategorioiden esimerkkisitaatit on poimittu TCM-menetelmäkoulutuksen jälkeen kerätystä haastat-

teluaineistosta.

Opettajien mukaan TCM-menetelmäkoulutus lisäsi heidän **itsereflektio-taan**. TCM-menetelmäkoulutus tuki opettajia oman toiminnan ja ohjaustyylin pohdinnassa sekä auttoi heitä kiinnittämään enemmän huomiota näihin seikkoihin. He pysähtyivät miettimään, miten heidän kannattaisi toimia lasten kanssa erilaisissa tilanteissa sen sijaan, että he toimisivat vain intuitionsa tai tunnereaktionsa mukaan kuten aiemmin. Opettajan toiminnassa etenkin oman ajattelun muuttaminen positiiviseksi koettiin tärkeäksi.

”Sitä tietoisuutta niistä tavoista millä tavalla toimii ehkä niinku enemmän tarkkaillu itseänsä siinä työssä, että teenkö mä nyt niinku siellä puhuttiin siellä koulutuksessa vai vai teenkö nyt jotenki eri tavalla ja sil tavalla. Ehkä se oma tietoisuus siitä toiminnasta. Pysähtyy enemmän miettimään niitä, et mi miten toimin tässä näin.” (H9, 1.haastattelu)

Oman toiminnan ja ohjaustyylin muuttaminen koettiin kuitenkin haastavana. Omien ajatusmallien muuttaminen vaatii aikaa ja lasten kanssa tilanteet tapahtuvat usein nopeasti, kuten yksi opettajista kertoi:

”Sul tulee niin helposti ne vanhat tavat, miten sä oot toiminu. Onhan se ittelläki, vaik sä oot koulutuksen käyny, et sä rupeisit vähä muuttamaan sitä sun omaa tapaa, et hei, et mä voisinkin nyt näin tehdä tässä, kun siin koulutukses oli. Ja kun se on niin hektinen se tilanne, ku se tulee päälle, niin se ei vaan tuu tuolt takaraivost.” (H6, 1.haastattelu)

Lisäksi opettajat kokivat, että TCM-menetelmäkoulutuksen myötä heidän **oma**

toimintansa vahvistui ja tämä puolestaan lisäsi itsevarmuutta työssä. Opettajat kuvailivat toimineensa jo aiemmin TCM-menetelmän mukaisesti, mutta koulutuksen tutkimukselliset perustelut vahvistivat ja lisäsivät luottamusta omiin ryhmänhallintataitoihin.

”Kyl mä koen, et täst koulutuksest sai niinku sitä semmosta niinku vielä, et perusteltua paremmin sitä, et miksi meidän tulisi toimia näin tai miksi olis hyvä kokeilla tällaista, et tuli niitä semmosii ihan konkreettisii menetelmiä, mut sit tuli myös niit perusteita, että täs niinku tutkimusnäyttöä ja muuta tästä asiasta.” (H1, 1.haastattelu)

Opettajat kuvailivat myös ajattelunsa monipuolistuneen. He ajattelivat asioita **uusista näkökulmista**. Päiväkodin ja ryhmän käytänteisiin alettiin kiinnittää enemmän huomiota. Lisäksi arjessa tunnistettiin enemmän tilanteita, joita voitiin hyödyntää lasten oppimisessa.

”Ehkä enemmän huomaa arjessa semmoisia hetkiä, mitä voi hyödyntää vaikkapa prososiaalisten taitojen opettamiseen, et ehkei ole aiemmin huomannut, että nyt kantsii mennä tohon nyt vähän ohjaileen ja sanottamaan niinku tämmösiä olen ruvennut huomaamaan helpommin.” (H3, 1.haastattelu)

Opettajat kokivat saavansa TCM-menetelmäkoulutuksesta paljon monipuolisia ja **konkreettisia** keinoja lasten kanssa toimimiseen. Opettajien mielestä keinoja pystyi valitsemaan ja muokkaamaan juuri lapsiryhmän tai yksittäisten lasten tarpeiden mukaan. Opettajat kokivat saaneensa enemmän vaihtoehtoisia toimintatapoja etenkin haastaviin tilanteisiin. Erilaisista keinoista opettajat kokivat hyödyllisimmiksi kehumi-



Kuvituskuva: Freepik.

sen, huomiotta jättämisen, uudelleen ohjaamisen sekä yksilö- ja ryhmäkannustimet. Etenkin positiivinen puhe korostui jokaisen opettajan kerronnassa. Opettajat kokivat, että heidän tavassaan kehua sanallisesti oli tapahtunut muutos. Yhden kehusanan sijaan opettaja syvensi palautettaan tarkentamalla, mistä lasta kehuttiin. Lisäksi ryhmän sääntöjä ryhdyttiin luomaan yhdessä lasten kanssa. Yhteinen sääntöjen laadinta, niistä keskustelu ja niiden säännöllinen kertaus arjessa teki niiden sisäistämisen lapsille helpommaksi.

”Jos on joku haastava tilanne, niin nyt on ainaki vaihtoehtoi, miten toimii ja ratkast ne, ni semmost on tullu enemmän.” (H5, 1.haastattelu)

Opettajat korostivat myös **lämpimän suhteen luomista lapseen**. Lasten kuuntelemista ja yksilöllistä huomioon ottamista pidettiin tärkeänä. Opettajat kokivat myös, että he alkoivat suhtautua lempeämmin ja ymmärtäväisemmin haastavasti käyttäytyviä lapsia

kohtaan kuin aiemmin. Opettajat kokivat, että heidän tietonsa lisääntyi ja hyödynnettäviä keinoja oli enemmän käytössä. Lisäksi itsevarmuus puuttua haastaviin tilanteisiin vahvistui ja he pystyivät syvällisemmin miettimään syitä lapsen haastavalle käytökselle. Opettajat myös tunnistivat paremmin omia tunnereaktioitaan ja provosoituivat vähemmän lasten tunnereaktioista.

”Sellasta itsetutkiskelua ett osaa ehkä paremmin tunnistaa sitte semmosia omia tunnereaktioita ja ehkä ymmärtää niit lapsia vielä paremmin, että mistä ne johtuu ne semmoset tietyt käyttäytymisjutut tai mitä siellä voi olla taustalla.” (H3, 1.haastattelu)

Vuosi TCM-menetelmäkoulutuksen jälkeen kaikki haastateltavista kokivat edelleen ajattelevansa eri tavalla kuin aiemmin. Opettajat kuvailivat, että jos heidän ryhmäänsä tulisi haastavasti käyttäytyvä lapsi, he osaisivat paremmin tarttua tilanteisiin. TCM-menetelmää ei ajateltu erillisenä menetelmänä vaan siitä oli tullut osa omaa toimintaa

ja koulutuksesta saatuja keinoja hyödynnettiin ryhmän lasten tarpeiden mukaan. Opettajien näkemyksen mukaan tärkeimpänä omaan toimintaan on jäänyt positiivisella tavalla toimiminen, lämpöisen suhteen luominen lapsiin ja ennakointi.

”Kyl mä koen, et kyl siitä on jääny semmosia niinku pysyviä ajatusmalleja ja semmosia, jotka on tavallaan, et jos tulis semmonen hankalampi tilanne tai tulis semmosia lapsia, jotka esimerkiks tarvis vaikka sitä aikalisää niin niitä pyramidin viimisiä huippuja sieltä nii varmasti osais osais nyt tarttua niihin paremmin ja tietäis, mistä se tieto löytyy... kyl mä koen, et siitä on niinku jääny semmosta tietynlaist varmuutta ja sit niinku tietoa.” (H1, 2.haastattelu)

”No ehkä se niin se ehkä nyt tietenkin se positiivinen ilmapiiri ja tavallaan niin se positiivinen kannustus (vahvaa menetelmän käytössä). Tavallaan että mä niinku niinku koitan huomata sen hyvän. Semmonen, että että pyrin pääsemään niinku lasta lähelle ja ja tota lukemaan vähän ennakoivasti niitä tilanteita.” (H4, 2.haastattelu)

Lopuksi

Tässä tutkimuksessa keskityttiin erityisesti varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien kokemuksiin ryhmänhallintataidoistaan TCM-menetelmäkoulutuksen jälkeen. Tulokset ovat yhdenmukaisia aiempien tutkimustulosten (Carlson ym., 2022; Gardner ym., 2019; Granlund ym., 2023; Murray ym., 2018) kanssa. Opettajat kokivat, että he saivat TCM-menetelmäkoulutuksessa tutkimusperustaista tietoa ja paljon konkreettisia keinoja, mitkä vahvistivat opettajien toimintatapoja ja

lisäsivät itsevarmuutta puuttua lapsen haastavaan käytökseen. Tämä tutkimus vahvisti aiempien tutkimusten tapaan TCM-menetelmäkoulutuksen hyödyllisyyttä.

Osan opettajista oli haastavaa arvioida, miten juuri TCM-menetelmäkoulutus oli vaikuttanut heidän ryhmänhallintataitoihinsa verrattuna esimerkiksi ammatin peruskoulutuksessa opittuihin taitoihin. Jatkossa olisikin hyvä haastatella TCM-menetelmäkoulutukseen osallistujia ensimmäisen kerran jo ennen menetelmäkoulutuksen alkua. Tällä tavoin voisi luotettavammin arvioida, miten TCM-menetelmäkoulutus on vaikuttanut varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien ryhmänhallintataitoihin.

Lähteet

- Barker, E. D., Bevilacqua, L., Hale, D., & Viner, R. 2017. Conduct problems trajectories and psychosocial outcomes: a systematic review and meta-analysis. *European child & adolescent psychiatry*. New York 27 (10), 1239–1260. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-1053-4>
- Bivona, M. A. & Williford, A. P. 2023. Classroom management in early childhood education. Teoksessa E. J. Sabornie & D. L. Espelage. *Handbook of classroom management*. Routledge Taylor & Francis Group: New York and London, 534–533.
- Carlson, J. S. & Korest, R. 2022. A meta-analysis of the current state of evidence of the Incredible Years Teacher-Classroom Management program. *Children* 9 (24), 1–16. <https://doi.org/10.3390/children9010024>
- Gage, N. A. & MacSuga-Gage, A. S. 2017. Salient classroom management skills: Finding the most effective skills to increase student engagement and decrease disruptions. *Report on Emotional & Behavioral Disorders in Youth* 17 (1), 13–18.
- Granlund, K., Harju-Luukkainen, H. & Maunula, M. 2023. Elementary school teachers' experiences of implementing the Teacher Classroom Management Method – Case study in Finland. *International Journal on Studies in Education (IJonSE)* 5(3), 332–347. <https://doi.org/10.46328/ijonse.144>
- Granlund, K., Harju-Luukkainen, H., Maunula, M. & Palosaari, O. (2022.) TCM-ryhmänhallintamenetelmän käyttöönotto -laadullinen monitieteinen pilottitutkimus opettajien kokemuksista. *Kasvun tuki aikakauslehti* 2 (1), 39–48.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M. & Doolaard, S. 2016. A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86 (3), 643–680. 10.3102/0034654315626799
- Murray, D. W., Rabiner, D. L., Kuhn, L., Pan, Y. & Sabet, R. F. 2018. Investigating teacher and student effects of the Incredible Years classroom management program in early elementary school. *Journal of School Psychology* 67, 119–133. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.10.004>
- Webster-Stratton, C. 2008. The Incredible Years: parents, teachers, and children training series. *Residential Treatment for Children & Youth* 18 (3), 31–45.
- Webster-Stratton, C., Herman, K. C., Newcomer, L. L. & Reinke, W. M., 2011. The Incredible Years Teacher Classroom Management training: the methods and principles that support fidelity of training delivery. *School Psychology Review* 40 (4), 509–529.
- Lopuista lähteistä tietoa voi kysellä tarvittaessa kirjoittajilta.



Kirjoittaja

Janna Kauppila
KM
Turun yliopisto



Kirjoittaja

Marita Neitola
KT
Turun yliopisto

Kirjoittajan kuva: Kotikansio

Itsearviointityökalut ja suositukset opiskeluhuollon monialaisen yhteistyöhön - tutustu ja käytä!

Turun ja Vaasan yliopistojen yhteistyössä toteuttamassa MONOPS-tutkimushankkeessa tutkittiin moniammatillisen yhteistyön mahdollisuuksia ja haasteita perusopetuksen opiskeluhuollossa (Jalonen ym. 2024, Turun yliopisto 2024). Opiskeluhuolto kuuluu kaikille kouluyhteisössä työskenteleville sote-, kasvatus- ja opetusalojen ammattilaisille. Yhä kompleksisemmiksi muuttuneissa koulutyöyhteisöissä tarvitaan ratkaisuja moniammatilliseen yhteistyöhön ja sen johtamiseen. Sote-ammattilaiset siirtyvät 1.1.2023 hyvinvointialueille, kun taas opetushenkilöstö toimii kunnissa. MONOPS-hankkeen tutkimuksella edistetään opiskeluhuollon ammattilaisten yhteistyössä onnistumista uudessa hallinto- ja palvelurakenteessa. Tutkimus jatkuu Turun yliopistossa osana EDUCA-lippulaivaa (<https://educaflagship.fi/fi>).

Teksti Jaanet Salminen, Miia Laasanen

MONOPS-hankkeen tuloksina luotiin tutkimustietoon perustuvat opiskelu- huollon moniammatillisen yhteistyön itsearviointityökalut ja käytäntösuositukset. Ne ovat helposti käyttöön otettavia niin perusopetuksen ammattilaisten kuin opiskeluhuollon johtamiseen osallistuvien työssä. Käytäntösuosituksia ja itsearviointityökaluja voidaan soveltaa myös toisen asteen oppilaitosten opiskeluhuollossa. Itsearviointityökalut julkaistaan ruotsin kielellä vuoden 2025 aikana.

Itsearviointityökaluilla voidaan arvioida opiskeluhuollon monialaisen työskentelyn onnistumista, tunnistaa mahdollisia haasteita ja asettaa uusia kehitystavoitteita toiminnalle. Itsearviointityökalussa käytetään käsitettä monialainen yhteistyö, koska se on tällä hetkellä vakiintunut käyttöön opiskelu- huollon kontekstissa. Itsearviointia varten on kaksi erillistä versiota; toinen käytettäväksi opiskeluhuollon arjen monialaisen työskentelyn arviointiin ja toinen opiskeluhuollon johtamisen

tueksi. Itsearviointityökalujen muodostamisessa on hyödynnetty monialaisen työskentelyn onnistumisen edellytyksiä ja haasteita koskevaa tutkimustietoa. Kehittämistyössä käytetyt tutkimustulokset ja materiaalit löytyvät itsearviointityökalujen lähdeluettelosta.

Itsearviointityökalujen toimivuutta on tarkasteltu yhdessä kuntien ja hyvinvointialueen opiskeluhuollon ammattilaisten ja johtajien sekä eri tieteenaloja edustavien tutkijoiden kanssa useissa tilaisuuksissa. Näissä tilaisuuksissa on esitelty sekä itsearviointityökalua että tutkimusta, johon sen kehittäminen perustuu. Saatu palaute on ollut kaiken kaikkiaan erittäin rohkaisevaa – tarve tämänkaltaiselle työkalulle on tunnistettu ja sen käyttöönotto ja levittäminen on käynnistynyt vilkkaasti.

Itsearviointityökalujen avulla opiskeluhooltoon osallistuvat ammattilaiset voivat arvioida opiskeluhuollon arkeen ja johtamiseen liittyviä seikkoja oman kokemuksen ja omien havaintojen pohjalta. Tämän jälkeen on tärkeä keskustella yhdessä muiden kanssa tuloksista ja pohtia monialaisen opiskeluhuollon yhteistyön toimivuutta, haasteita ja kehittämisen suuntia.

Itsearviointityökalut on toteutettu pait-

si sähköisenä lomakkeena niin myös tulostettavana pdf-versiona. Itsearviointityökalu sisältää konkreettisia opiskeluhuollon toimintaan liittyviä väärtämiä ja neliportaisen asteikon, joiden avulla monialaisen yhteistyön oma-kohtaisia kokemuksia voidaan arvioida. Arviointityökalun käyttöön on annettu käytännönläheiset ohjeet sen käytön helpottamiseksi opiskeluhuollon arjessa ja kehittämistyössä. Itsearviointityökalujen avulla voidaan tunnistaa yhteistyön mahdollisia onnistumisia ja ongelmakohtia sekä muodostaa näitä koskevia kehitystavoitteita. Itsearviointia suositellaan tekemään opiskeluhoollon arkeen osallistuvien ammattilaisten ja johtamiseen osallistuvien henkilöiden toimesta esimerkiksi lukukausittain, jolloin voidaan tunnistaa monialaisen työskentelyn vahvuuksia ja kehityskoh-teita sekä seurata mahdollisia muutoksia systemaattisesti. Arviointiasteikko helpottaa mahdollisten muutosten tunnistamista.

Itsearviointityökalujen rinnalla käytettäväksi laadittiin suositukset monialaisen yhteistyön onnistumisen tueksi. Näiden avulla, itsearvioinnin lisäksi, voi saada tutkittuun tietoon perustuvaa tukea opiskeluhuollon kehittämiselle.

1. Opiskeluhoollon tavoitteet ovat pysyneet ennallaan, vaikka sote-uudistuksen myötä toteuttamisvastuu on jakautunut hyvinvointialueille ja kunnille.

Varmistakaa, että opiskeluhoolltoa kehitetään ja toteutetaan lasten ja nuorten tarpeet edellä. Kiinnittäkää erityistä huomiota yhteistyötä estäviin pullonkauloihin, kuten tiedonkulkuun tai ajankäytön mahdollisuuksiin, jotka juontuvat siitä, että opiskeluhoollon ammattilaiset työskentelevät eri organisaatioissa.

2. **Moniammatilliseen yhteistyöhön liittyy monia jännitteitä (esim. toimiva tiedonkulku – lasten ja nuorten tietosuoja tai lapsen ja nuoren toimijuus – ammattilaisen velvollisuus ja vastuu), jotka haastavat opiskeluhuollon toteuttamista.**

Keskustelkaa ja tunnistakaa yhteistyön jännitteet, ja kehittäkää yhdessä opiskeluhuollon ammattilaisten kanssa ratkaisuja, joihin kaikki osapuolet voivat sitoutua.

3. **Koulutuksen järjestäjien opiskeluhuoltosuunnitelmat ohjaavat monialaista yhteistyötä ja uudistuksen toteutumista niukasti ja pintapuolisesti.**

Perehtykää opiskeluhuoltosuunnitelmiin ja konkretisoikaa ne siten, että kaikki toimijat ovat osallisia ja heillä on jaettu ymmärrys suunnitelmien sisällöstä ja sen soveltamisesta. Kiinnittäkää erityistä huomiota työnjaon ja vastuiden selkeyttämiseen.

4. **Lasten ja nuorten osallisuus ei toteudu riittävällä tavalla opiskeluhuollon suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa.**

Varmistakaa yhdessä lasten, nuorten ja perheiden osallisuus opiskeluhuollon suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Hyödyntäkää esimerkiksi THL:n osallisuusindikaattoria tiedonkeruussa. Tarkistakaa tai kehittäkää palautekanavat osallisuuden kokemuksen varmistamiseksi.

5. **Onnistunut moniammatillinen yhteistyö edellyttää sekä erityistä osaamista että yhteistä perehdytystä ja koulutusta.**

Keskustelkaa avoimesti, mitä ammatillista osaamista yhteistyöhön osallistuvilla on, jotta työskentelyn roolit ovat selvät. Kartoittakaa kaikkien opiskeluhuoltoon osallistuvien ammattilaisten osaamis- ja koulutustarpeet. Huolehtikaa organisaatorajat ylittävästä perehdytyksestä ja varmistakaa mahdollisuudet yhteiseen sekä opiskeluhuoltoon että moniammatillista yhteistyötä koskevaan kouluttautumiseen. Hyödyntäkää osaamisen kehittämisessä esimerkiksi opiskeluhuollon itsearviointityökalua ammattilaisille ja johtajille.

6. **Moniammatillisen yhteistyön johtaminen edellyttää samanaikaisesti kokonaisuuksien ja yksityiskohtien hallintaa toimialarajat ylittävästi.**

Ottakaa haltuun yhteensovittavan johtamisen sekä systeemisyyden perusteet ja lähtekää soveltamaan niitä työyhteisössä yhdessä muiden johtajien kanssa. Varatkaa myös aikaa tutustumiselle sekä jatkuvalla yhteisellä oppimisella, ajatusten vaihdolle ja johtamistyön arkisten tilanteiden ratkaisemiselle.

Itsearviointityökalut (opiskeluhuollon arki ja johtaminen)
löydät täältä: <https://osaamispuu.fi/itsearviointityokalut-opiskeluhuollon-monialaiseen-yhteistyohon/>



Lähteet

Jalonen, H., Laasanen, M., Salminen, J., Rantamäki, A., Raukola-Lindblom, M., Lindell, J., Niemi, T. & Rautava, P. (2024). Leveämmät hartiat vai syvempiä kuiluja? Moniammatillisen yhteistyön mahdollisuudet ja haasteet perusopetuksen opiskeluhollossa. MONOPS-hankkeen loppuraportti. Vaasan yliopiston raportteja, 51. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-395-179-2>

Turun yliopisto (2024). Leveämmät hartiat vai syvempiä kuiluja? Moniammatillisen yhteistyön mahdollisuudet ja haasteet perusopetuksen opiskeluhollossa, MONOPS-hanke. <https://sites.utu.fi/sote/yhteistyo/hankkeet/leveammat-hartiat-vai-syvempia-kuiluja-moniammatillisen-yhteistyon-mahdollisuudet-ja-haasteet-perusopetuksen-oppilashuollossa/>

Itserviointityökalujen ja käytäntösuositusten kehittämiseen ovat osallistuneet tämän artikkelin kirjoittajien lisäksi Marjaana Raukola-Lindblom Turun yliopistosta sekä Aino Rantamäki ja Harri Jalonen Vaasan yliopistosta.

Kirjoittajat toimivat EDUCA-lippulaivassa, jossa tutkitaan muun muassa opiskeluhollossa toimivuutta ja moniammatillista yhteistyötä.



Kirjoittaja

Jaanet Salminen
yliopistonlehtori
opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto

Kirjoittajan kuva: Mikko Kaaresmaa



Kirjoittaja

Miia Laasanen
tutkimuspäällikkö
Sote-akatemia
Turun yliopisto

Kirjoittajan kuva: Mikko Kaaresmaa

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(at)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 julkaistuista artikkeleista kirjoituspalkkiota.

Toimituskunnan muodostavat:

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

Hanna Lampi, Helsingin yliopisto, [hanna.lampi\(at\)helsinki.fi](mailto:hanna.lampi(at)helsinki.fi)

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

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

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

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

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

3. Asiantuntijat

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

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

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

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

Oulun yliopisto: Riikka Sirkko, [riikka.sirkko\(at\)oulu.fi](mailto:riikka.sirkko(at)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 15.9. mennessä. Huhtikuussa ilmestyvään lehteen tarkoitetut artikkelit toimitetaan 15.3. mennessä. Asiantuntija tutustuu ensin teksteihin ja antaa tarvittaessa kirjoittajalle jatkotyöstösuosituksia ja -ehdotuksia.

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:

Hyyppä, 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 kuviot tekstissä

Tekstiin liittyvät taulukot ja kuviot 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-/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 huomiotava 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.