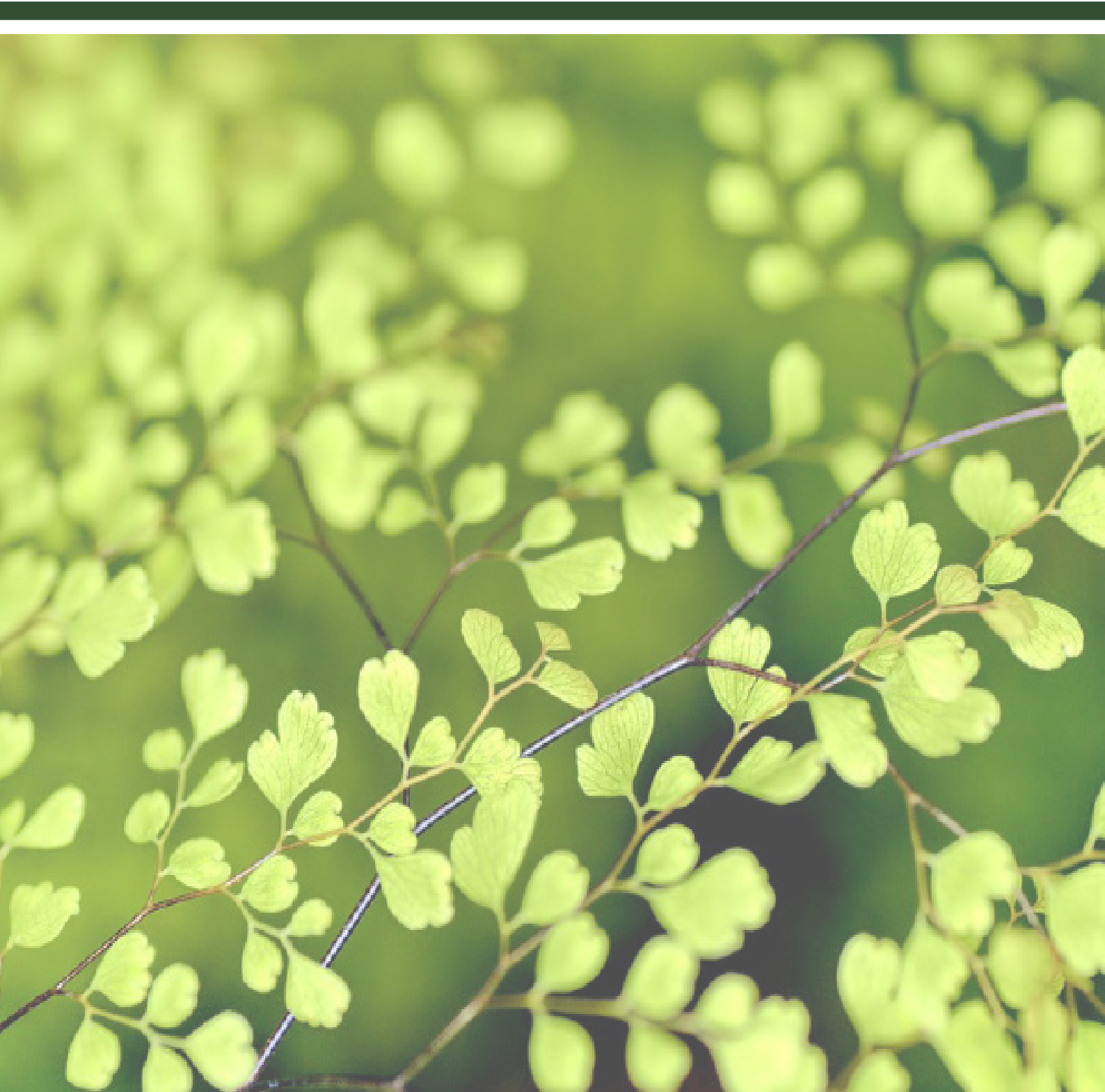


e-Erika

1/2017

Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia



Tässä numerossa:

- 3–4 PÄÄKIRJOITUS
Irene Rämä
- 5–9 KOHTI LAAJA-ALAISTA NÄKEMYSTÄ ERITYISESSÄ TUESSA
Toimintakyvyn ja oppimisen edistäminen kouluympäristössä
*Riitta Tiainen, Mari Jokitalo-Trebs, Johanna Leskelä, Johanna Stepanoff,
Krista Lehtonen & Arja Piirainen*
- 10–12 MATKA ERITYISOPETTAJAKSI
Erityisopettajaksi opiskelevien opintoihinsa liittämiä odotuksia
Liisa Korpi
- 13–15 ERITYISLASTENTARHANOPETTAJA TAVALLISESSA PÄIVÄKOTIRYHMÄSSÄ
Erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen ja oppimisen tukeminen
inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa
Eira Suhonen & Mari Nislin
- 16–19 KÄTTÄ PIDEMPÄÄ YHTEISOPETTAJUUDEN AVUKSI
Olli-Pekka Malinen & Iines Palmu
- 20–25 OPPILAIDEN SPONTAANIN KOMMUNIKAATION MUUTOKSET
KOIRA-AVUSTEISESSA ERITYISLUOKASSA
Tapaustutkimus eräässä pääkaupunkiseudun koulussa
Iris Vainio
- 26–27 KIRJA-ARVIO: OHJAUS JA ERITYISOPETUS OPPIJOIDEN TUKENA
Terhi Ojala
- 31–32 KIRJOITTAJAOHJEET

JULKAISIJA:

Koulutuksen arviointikeskus,
Helsingin yliopisto

TOIMITUSKUNTA:

Elina Kontu (HY)
Terhi Ojala (HY)
Raija Pirttimaa (JY)
Irene Rämä (HY)
Mari-Paoliina Vainikainen (HY)

TAITTO:

Laura Kortesoja



PÄÄKIRJOITUS

Hei huhtikuuta!

Käsissäsi on varma kevään merkki eli uusin e-Erika, tervetuloa lukemaan uudet ja vanhat tilaajat. Tähän numeroon olemme saaneet opetusta ja oppimista monesta eri näkökulmasta käsitteleviä tekstejä sekä kaksi kirjaesittelyä.

Ajankohtaiseen aiheeseen ovat tarttuneet Valteri-koulu Ruskiksen kirjoittajat, joiden tekstissä *Kobti laaja-alaista näkemystä erityisessä tuessa* pyritään laajentamaan ymmärrystä erityistä tukea tarvitsevan oppilaan oppimisen ja kuntoutumisen edistämisestä pedagogisessa viitekehyksessä. Tekstissä esitellään Ote-hankkeessa esiteltyjä tutkimus- ja kehittämistöitä.

Tämänkin kevään opiskelijavalinnoissa käydään pian kiivasta kisaa siitä, kuka pääsee opiskelemaan toiveammattiinsa. Liisa Korpi esittelee omassa artikkelissaan *Matka erityisopettajaksi* viime syksynä erityisopettajaopintonsa aloittaneiden opiskelijoiden käsityksiä ja odotuksia ennen ja jälkeen koulutuksen. Opiskelijaelämästä siirrymme päiväkotimaailmaan Eira Suhosen ja Mari Nislinin esitellessä tutkimushanketta, joka kohdistuu erityislastentarhanopettajan työnkuvaan Elto-mallin mukaisessa toiminnassa.

Eläinten käyttäminen oppimisen tukena koulussa on Suomessa vielä harvinaista. Erityisluokanopettaja Iris Vainio on tutkinut tänä keväänä valmistuneessa pro gradu -työssään koira-avusteisen erityisluokan vuorovaikutusta spontaanin kommunikaation näkökulmasta. Mielenkiintoinen aihe varmaan kaikille opetustyötä tekeville!

ASiantuntijat:

Koulutuspolitiikka: Raisa Ahtiainen,
Helsingin yliopisto, raisa.ahtiainen@helsinki.fi

Varhaiskasvatus: Mari Nislin,
Helsingin yliopisto, mari.nislin@helsinki.fi

Lapin yliopisto: Tanja Äärelä, tanja.aarela@ulapland.fi

Oulun yliopisto: Marjatta Takala, marjatta.takala@oulu.fi

PÄÄKIRJOITUS jatkuu...

Lisäksi lehdessä on tällä kerralla myös kaksi lyhyempää juttua, joissa tutustutaan tämän kevään kirjauutuuksiin. Näistä toinen on Olli-Pekka Malisen ja Iines Palmun kirjoittama teksti *Kättä pidempää yhteisopettajuuden avuksi*, ja siinä esitellään kirjoittajien toimittama teos nimeltä *Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Ohjauksen ja erityisopetuksen tukea puolestaan valotetaan useasta eri näkökulmasta Sauli Puukarin, Kristiina Lappalaisen ja Matti Kuorelahden toimittamassa kirjassa, jonka meille esittelee Terhi Ojala.

Tällaista tällä kertaa. Muistattehan, että 'kentän väen' kirjoittamat jutut ja artikkelit ovat edelleenkin kovin tervetulleita – kirjoittajaohjeet ja aikataulut löytyvät sivuilta 31–32.

Lämpimät kiitoksemme artikkeleiden kirjoittajille!

Mukavaa kevättä kaikille,

Irene



KOHTI LAAJA-ALAISTA NÄKEMYSTÄ ERITYISESSÄ TUESSA

Toimintakyvyn ja oppimisen edistäminen kouluympäristössä

Artikkelin tarkoitus on laajentaa ymmärrystä erityistä tukea tarvitsevan oppilaan oppimisen ja kuntoutumisen edistämisestä pedagogisessa viitekehyksessä. Kirjoittajatiedot ovat artikkelin lopussa.

Johdanto

Koulua ympäröivä maailma on muuttunut. Perusopetuksen sisältöä, pedagogiikkaa ja koulujen työkäytäntöjä on tarpeen uudistaa suhteessa toimintaympäristön sekä yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavan osaamisen muutoksiin. Uuden opetussuunnitelman perusteissa (2014) keskeisenä tavoitteena on luoda paremmat edellytykset koulun kasvatus-työlle, kaikkien oppilaiden mielekkäälle oppimiselle, hyvinvoinnille ja kestäväälle tulevaisuudelle. Opetuksessa nousee korostuneesti esiin laaja-alaisen osaamisen ja opetuksen eheyttämisen tarve. Ihmisenä kasvaminen, opiskelu, työnteko sekä kansalaisena toimiminen nyt ja tulevaisuudessa edellyttävät tiedon- ja tieteenalojen ylittävää ja yhdistävää osaamista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.)

Pedagogisessa viitekehyksessä kuntoutuminen nähdään oppimis- ja kehitysprosessina, jossa kiinnitetään huomiota lapsen ja nuoren toimintaympäristöön yksilöllisin, vuorovaikutuksellisin, ryhmämuotoisin ja perhekeskeisin keinoin (Salminen, Järvikoski & Härköpää 2016, 24). Oppiminen ja kuntoutuminen ovat rinnakkaisia prosesseja. Erityisesti kouluikäisen erityistä tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren kohdalla niitä ei tule erottaa toisistaan. Oppimisprosessissa on keskeistä, että

oppilas ymmärtää paremmin omaa oppimistaan, tarkkailee työskentelyään sekä vähitellen oppii asettamaan itselleen tavoitteita, suunnittelemaan etenemistään ja arvioimaan osaamistaan. ”Ajattelun ja oppimisen taidot luovat perustaa muun osaamisen kehittymiselle ja elinikäiselle oppimiselle” (Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami & Vainikainen, 2016, 47–48).

Lapsen ja nuoren kehitysympäristöjä ovat oma perhe, koulu, vapaa-aika, harrastukset ja kaverisuhteet. Näissä kasvuympäristöissä toimivilla aikuisilla on yhdessä vastuu lapsen kasvun ja oppimisen edellytysten edistämisestä sekä turvallisuuden ja hyvinvoinnin luomisesta. (Määttä & Rantala 2016, 153.) Maailman terveysjärjestö WHO on esitellyt kuntoutuksen yleiseksi teoreettiseksi viitekehykseksi toimintakyvyn, toimintarajoitusten ja terveyden kansainvälistä luokitusta (ICF, *International Classification of Functioning, Disability and Health*, WHO 2004). ICF-luokituksen avulla voidaan tehdä näkyväksi se, miten sairauden tai vamman vaikutukset näkyvät käytännön tasolla yksilön elämässä painottaen toimintakyvyn käsitteen laaja-alaisuutta sekä osallistumisen ja toimintaympäristön merkitystä. ICF on hyödyllinen opetuksen räätälöimisessä oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaiseksi ja oppilaan mahdollisuuksiin perustuvaksi (Halla, 2008).

Valteri-koulun opetussuunnitelmatyössä on etsitty yhteyttä opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisen osaamisen alueiden käsitteiden ja ICF-toimintakyksanaston välille. Käsitteellisen pohdinnan ja siltaamistyön tavoitteena on ollut löytää yhteinen kieli ja ymmärrys oppimiselle ja kuntoutumiselle monialaisessa kouluyhteisössä. Yhteissuunnittelu ja tavoitteiden mukainen toiminta oppimistilanteissa on mahdollista, kun yhteisössä puhutaan samaa kieltä. Valterikoulu on julkaisemassa Opsi.fi-työkalua, jonka hakukone listaa yhteyden laaja-alaisen osaamisen osa-alueiden ydinsisältöjen ja ICF-luokituksen toimintakykyä kuvaavien sisältöjen välille.

Oppimista ja kuntoutumista edistäviä tekijöitä kouluympäristössä

Artikkeli perustuu Tukea tarvitsevan oppilaan toimintakykyä ja oppimista edistävä ohjaus kouluympäristössä (Ote) -hankkeessa tehtyihin tutkimus- ja kehittämistöihin. Hankkeeseen osallistuvat Jyväskylän yliopisto, Laurea-ammattikorkeakoulu, Metropolia ammattikorkeakoulu sekä Valteri-koulu Ruskis. Tähän mennessä valmistuneiden töiden aineistonhankinta on tehty pääasiallisesti Valteri-koulu Ruskiksella. Oppimista ja kuntoutumista edistäviksi tekijöiksi osoittautuivat toimijuus, vuorovaikutteisuus, tavoitteellisuus, pelillisuus ja tarinallisuus. (Piirainen, Jokitalo-Trebs, Tinnilä & Tiainen, 2017.)

Toimijuus, vuorovaikutteisuus ja tavoitteellisuus

Haavanlammi (2017) tutki erityistä tukea tarvitsevan koululaisen toimijuutta koulupäivän aikana. Koulupäivästä muodostui narratiivisen analyysin jälkeen kaksi erilaista tarinamallia: itsenäinen toimijuus ja osallistava yhteistyö. Koululaiset tarvitsivat erilaisia

asiantuntijoiden toimintatapoja sen mukaan, kumman tarinamallin mukaisesti koulupäivä eteni. Itsenäisen toimijuuden tarinamallissa asiantuntijoiden toimintatavat mahdollistivat hyvin koululaisen toimijuutta. Osallistavan yhteistyön tarinamallissa näin ei aina tapahtunut, koska ohjausta oli liian vähän tai se oli liian avustavaa. Tätä käsitystä tukivat opettajien, ohjaajien, avustajien ja kuntoutustyöntekijöiden näkemykset omien tehtäviensä toteutumisesta vaihtelevasti eri tilanteissa ja eri oppilaiden kanssa.

Rouvisen (2017) laatiman kirjallisuuskatsauksen mukaan toimintakykyä optimaalisesti tukevan istumisen apuvälineen havaittiin edistävän lapsen keskittymiskykyä, kehon hallintaa, turvallisuutta, mukavuutta, vuorovaikutustaitoja sekä osallistumista ja suoriutumista toiminnallisissa aktiviteeteissa. Saatuja tuloksia tukevat myös huoltajien kokemukset. Apuvälineen tarkoituksenmukaisessa ja käytön ohjauksessa tulisi ottaa paremmin huomioon lasten ja nuorten yksilölliset tavoitteet ja olosuhteet.

Tiaisen (2016) tutkimuksessa selvitettiin erityiskoulun konduktiivisen opetuksen ryhmän vuorovaikutusta. Tulosten perusteella vuorovaikutus osoittautui aikuislähtöiseksi: aikuisten vuorovaikutuksen osuuden ollessa 82 % ja oppilaiden 18 % oppilaat olivat ohjeistuksen ja kehujen vastaanottajia: ryhmän vuorovaikutuksesta yli puolet oli tehtävän suorittamiseen liittyviä aikuisten ohjeita oppilaille. Oppilaiden vuorovaikutus oli kuitenkin suurimmaksi osaksi myönteisellä tunnealueella. Myönteinen tunne tuli oppilaille ammattilaisten antamasta positiivisesta palautteesta ja ilmapiiristä.

Lustig (2016) tutki erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden HOJKS-tavoitteiden sisältöjä kahdeksan vuoden ajalta. Koululaisen tavoitteissa korostuivat oppimisen, kommunikoinnin ja liikkumisen aihealueet. Tavoitteista 27 %

oli oppilaslähtöisiä ja 13 % osittain oppilaslähtöisiä. Tavoitteiden sisällöistä 60 % ei vastannut niitä asioita, joissa oppilas oli etukäteiskyselyssä toivonut oppivansa ja kehittyvänsä. Tavoitteenasettelussa on jatkossa tärkeää vahvistaa oppilaslähtöistä työtettä, jotta lapsen ääni kuuluu huoltajien ja työntekijöiden kanssa käydyissä keskusteluissa. Tulosten perusteella tavoitteenasettelussa tulee nostaa esiin laajempia osallistumiseen liittyviä tavoitteita.

Pelillisuus ja tarinallisuus

Ilkka ja Näsänen (2016) kehittivät oppilaan toimintakykyä tukevan pelikonseptin, Boogiemovesin. Pelisovelluksessa seikkailee Boogie-niminen koira, joka kerää pisteitä pelaajan suorittaessa erilaisia lihasvoima-, toiminnallisuus- ja liikkuvuusharjoitteita. Käyttäjäpalautteen yhteenvedonä todettiin, että käyttäjälle selkeä ja helppokäyttöinen peli motivoi oppilaita harjoitteluun. Pelikonseptista on tällä hetkellä olemassa prototyyppi, jota tullaan kehittämään ja arvioimaan ennen lopullista julkistamista. Hyvinvointiteknologian kehittyessä pelit ja pelillisuus tarjoavat uusia mahdollisuuksia kuntoutukseen ja opetukseen.

Rannanliljan (2017) tarinateatteri-interventio tavoitteena oli yhdenvertaisuuden kokemuksen edistäminen erilaisia oppilasryhmiä yhdistettäessä. Toiminnallisessa opinnäytetyössä tavallisen koulun ja erityiskoulun oppilaat työskentelivät yhdessä kokeilemalla ja soveltamalla tarinateatterin keinoja. Oppilaille annettiin mahdollisuus tutkia, jäsentää ja jakaa omaa käsitystään ihmisyydestä, itsestään ja toisistaan. Palautekeskusteluissa ja kirjallisisa palautteissa kävi ilmi, että oppilaiden mielestä tarinateatterissa toimivinta oli vuorovaikutus ja toisten oppilaiden ajatusten kuuleminen.

Johtopäätökset

OTE-hankkeen tulosten perusteella voidaan nostaa seuraavia, oheiseen kuvioon kerättyjä ehdotuksia pedagogisten ratkaisujen tueksi.



Kuvio. Oppilaan toimintakykyä ja oppimista edistäviä pedagogisia ehdotuksia

Toiminnan lähtökohtana ovat lapsen ja nuoren yksilölliset tarpeet, joihin vastaamalla turvataan kasvu, kehitys ja oppiminen täyteen potentiaaliin. Eri näkökulmien yhteen kokoaminen, esimerkiksi HOJKSissa, mahdollistaa oppilasta, huoltajia ja kaikkia koulun toimijoita hyödyttävän yhteistyön. Tukea tarvitsevan koululaisen ympärillä on monta toimijaa, joilla voi olla erilaisia omaan asiantuntijuuteen liittyviä tavoitteita (Määttä & Rantala, 2016).

Koululaisen oppimis- ja kuntoutumismotivaatiota voidaan edistää lapsilähtöisellä toiminnalla. Lapsen ja nuoren kokemus omaa toimintaansa ohjaavana ja päättävänä toimijana

antaa mahdollisuuksia kokemuksellisen oppimisen etenemiseen kohti reflektiivisyyttä ja abstraktimpaa käsitteellistämistä (Kolb, 1984). Opettajan ja oppilaan välisen pedagogisen suhteen yhteisymmärryksen hetket ovat oppimisen ja kuntoutumisen edellytyksiä. Lapsella käsitteellinen ja kokemuksellinen tieto, itsesäätelytieto sekä sosio-kulttuurinen tieto sulautuvat toisiinsa muodostaen kokonaisuuden (Tynjälä, Piirainen, Kuransaari & Merikoski, 2016). Integratiivinen pedagogiikka on yksi tapa, jonka avulla lapsi voi omaksua teoreettista ja käytännöllistä osaamista ja yhdistää ne toisiinsa oppimis- ja kuntoutumistilanteissa sekä erilaisissa ympäristöissä. Ajattelun taitojen kehittymistä

vahvistetaan parhaiten osoittamalla, että niitä tarvitaan elämän kaikissa tilanteissa. Näin luodaan siltoja oppimistilanteiden ja arjen toimintojen välille. Tätä ohjaamisen tapaa kutsutaan siltaamiseksi (*bridging*). (Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami & Vainikainen, 2016.)

Erityistä tukea tarvitsevan koululaisen elämässä kuntoutumista edistävän näkökulman on tärkeä olla mukana pedagogisissa ratkaisuissa. Tämän artikkelin ydinsanomana on rohkaista laajentamaan oppimisenjakuntoutumisenyhdistäväätoimintakykyajattelua osaksi oppilaan koulupäivää.

Kirjoittajat:



*Riitta Tiainen, KM, ft
kuntoutusjohtaja
riitta.tiainen@valteri.fi*



*Mari Jokitalo-Trebs, ft
kuntoutuksen ohjaaja
kuntoutussuunnittelija
mari.jokitalo-trebs@valteri.fi*



*Johanna Leskelä, TtM, lehtori,
johanna.leskela@laurea.fi*



*Johanna Stepanoff, TtM, lehtori,
johanna.stepanoff@laurea.fi*



*Krista Lehtonen, TtM, lehtori,
krista.lehtonen@metropolia.fi*



*Arja Piirainen, FT, KM, TtM,
yliopistonlehtori
arja.piiirainen@jyu.fi*

Lähteet

Haavanlammi, M. (2017). *Tukea tarvitsevan koululaisen toimijuus kouluympäristössä: Koululaisten kertomuksia koulupäivästä ja asiantuntijoiden näkemyksiä koululaisten toimijuuden edistämisestä kouluympäristössä*. Jyväskylän yliopisto: Liikuntatieteellinen tiedekunta. Pro Gradu-tutkielma.

Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M.-P. (2016). *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ilkka, J. & Näsänen, M. (2016). *Boogiemoves – Erityistukea tarvitsevan oppilaan toimintakykyä tukeva pelikonsepti*. Opinnäytetyö. Fysioterapian koulutusohjelma. Laurea-ammattikorkeakoulu. Haettu 4.4.2017 osoitteesta <http://docplayer.fi/29526172-Boogiemoves-erityistukea-tarvitsevan-oppilaan-toimintakyky-tukeva-pelikonsepti.html>.

Lustig, L. (2016). *Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden HOJKS-tavoitteet ICF-viitekehyksessä*. Jyväskylän yliopisto: Terveystieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.

Määttä, P. & Rantala, A. (2016). *Tavallisen erityinen lapsi. Onnistuneen yhteistyön arvoitusta ratkomassa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Piirainen, A., Jokitalo-Trebs, M., Tinnilä, L. & Tiainen R. (2017). Lapsen ja Nuoren oppiminen ja kuntoutuminen kouluympäristössä. *Fysioterapia*, 63(2), 24–31.

Rannanlilja, S. (2017). *Kaikkien puolella: tarinateatteri yhdenvertaisuutta edistämässä*. Metropolia. Opinnäytetyö.

Rouvinen, P. (2017). *CP-vammaisten lasten toimintakyvyn tukeminen istumisen apuvälineiden avulla kouluympäristössä*. Metropolia. Opinnäytetyö.

Tiainen, A. (2016). *CP-vammaisten oppilaiden ja henkilökunnan vuorovaikutus konduktiivisen opetuksen ryhmässä*. Jyväskylän yliopisto: Terveystieteiden laitos. Pro gradu-tutkielma.

Tynjälä, P., Piirainen, A., Kurunsaari, M. & Merikoski, H. (2016). Ohjaus ja neuvonta kuntoutuksessa – pedagogisia lähtökohtia. Teoksessa I. Autti-Rämö, A.-L. Salminen, M. Rajavaara & A. Ylinen (toim.), *Kuntoutuminen*, 268–274. Helsinki: Duodecim.

Valteri OPS Perusopetuksen vuosiluokat 1–9, 2016.

Haettu osoitteesta: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/ops/832740/perusopetus/tiedot>.

Alkukyselyn tuloksia

Syksyllä opintoja aloittaville opiskelijoille tehtiin alkukysely, johon vastasi 63 opiskelijaa yhteensä 100 aloittajasta. Vastaajien taustatiedoista selvisi, että he olivat vastaushetkellä 27–56-vuotiaita (keski-ikä 40 vuotta). Vastaajilla oli opetuskokemusta 2,5–27 vuotta (keskimäärin 10 vuotta). Erillisiä erityisopettajan opintoja voi Helsingin yliopistossa opiskella kolmessa eri ryhmässä, ja ryhmän valintaan vaikuttaa opiskelijan aikaisempi koulutus. EO-ryhmässä opiskelevat ovat aikaisemmalta koulutukseltaan pääsääntöisesti aineenopettajia, ja he opiskelevat laaja-alaisiksi erityisopettajiksi. ELO-ryhmän opiskelijoilla on luokanopettajan koulutus, ja he opiskelevat erityisluokanopettajiksi. VEO-ryhmän opiskelijat ovat aikaisemmalta koulutukseltaan lastentarhanopettajia, ja he opiskelevat varhaiskasvatuksen erityisopettajiksi.

Ammatillinen kasvu, jota kysyttiin seitsemällä väittämällä käyttämällä viisiportaista asteikkoa, näytti olevan kaikille vastaajille tärkeää tai erittäin tärkeää. Ryhmien väliset erot eivät olleet kovin suurin eivätkä myöskään tilastollisesti merkitseviä. Opiskelijat jaettiin vielä iän mukaan ryhmiin, joissa tarkasteltiin opiskelijoiden käsityksiä soveltuvuudesta ja asiantuntijuudesta erityisopettajan työhön. Tämän teeman kohdalla nousi esiin pieniä ryhmien välisiä eroja, mutta nekaan eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Ainoastaan ELO-ryhmän vanhimmassa ikäryhmässä koettiin soveltuvuus ja asiantuntijuus tärkeimmiksi.

Kyselylomakkeella oli myös neljä avointa kysymystä. Ensimmäinen kysymys *Miksi haittähän koulutukseen?* nosti esiin tärkeitä syitä koulutukseen hakeutumiseen. Tärkeänä motiivina oli pätevoityä erityisopettajaksi. Osa vastaajista oli tehnyt erityisopettajan työtä ilman pätevyttä. Pätevoitymisen lisäksi paremmat työllistymismahdollisuudet koettiin tärkeäksi, kuten voidaan todeta erään opettajan vastauksesta: *Ruotsin opettajan tulevaisuus on*

epävarma → erityisopettajana saan töitä paremmin. Myös ammatillisen kasvun merkitys nousee vastauksissa vahvasti esiin. Opettajat halusivat kehittyä ammatissaan, syventää omaa osaamistaan ja oppia uusia asioita. Kiinnostus erityispedagogiikkaa kohtaan ja erityispedagogiikan hyödyntäminen muuallakin kuin erityisryhmissä tulivat myös esiin. Syynä kouluttautumiseen oli lisäksi vaihtelunhalu ja tauon saaminen työelämästä.

Toisen kysymyksen *Mitä odotuksia ja toiveita sinulla on tästä koulutuksesta?* vastauksissa tuli esiin osin samoja teemoja kuin ensimmäisessä kysymyksessä. Pätevyyden saamisen ohella oman ammatillisen osaamisen syventäminen ja kiinnostus erityispedagogiikkaa kohtaan nousivat näkyviin. Halu auttaa ja tukea lapsia ja nuoria tekemällä erityisopettajan työtä sekä halu turvata oppilaille tasa-arvoinen oppimisen mahdollisuus koettiin tärkeiksi. Uuden teoreettisen tiedon oppiminen ja innostuminen, konkreettiset työkalut sekä uusien näkökulmien ja oman osaamisen kartuttaminen koettiin tärkeiksi. Esimerkkivastaus kuvastaa asiaa näin: *käytännönläbeisyttä, uusia vinkkejä & taitoja opettajuuteen, oppimisvaikeuksien ymmärtämiseen & tukemiseen. Myös käyttäytymisen haasteisiin vastaaminen tärkeää.* Muita odotuksia olivat verkostoituminen, yhteiset keskustelut ja kokemusten vaihto.

Kolmannen laajan kysymyksen *Minkä teeman/teemojen opiskelua odotat eniten:* 1) *Käyttäytyminen, hyvinvointi ja vuorovaikutus*, 2) *Oppimisen tukeminen*, 3) *Ammatillinen kasvu?* vastauksissa nousee tärkeimmäksi oppimisen tukeminen. Osa vastaajista odottaa Käyttäytyminen, hyvinvointi ja vuorovaikutus -teeman opiskelua eniten, ja osa odottaa kaikkien teemojen opiskelua yhtä paljon. Yksi vastaaja kokee teemojen 'paremmuuden' arvottamisen hyödyttömäksi. Ammatillisen kasvun merkitys tulee tässäkin esiin merkittävänä kuten kahden aikaisemman kysymyksen vastauksissa sekä väittämissä. Seuraava lainaus selventää mielestäni asiaa hyvin: *1. ja 2. Käytäntö*

kiinnostaa, ammatillinen kasvu tapahtuu siinä samassa. Neljännen kysymyksen *Mihin tehtävään ja mille koulutusasteelle haluat työllistyä tämän koulutuksen jälkeen?* vastauksiin vaikuttaa osittain se, missä opiskeluryhmässä (EO, ELO, VEO) vastaaja opiskelee. Esimerkiksi VEO-ryhmässä (varhaiskasvatuksen erityisopettaja) halutaan luonnollisestikin tehdä töitä pääasiassa varhaiskasvatuksen puolella, mutta myös seuraava nivelvaihe, alkuopetus, valmistava opetus ja laaja-alaisen erityisopettajan tehtävät kiinnostavat. EO-ryhmässä (laaja-alainen erityisopettaja) toiveena on toimia laaja-alaisena erityisopettajana joko ala- tai yläkoulussa mutta myös lukiossa ja ammattikoulussa tai sairaalaopetuksessa. Eräs opettaja ajattelee, että *voi myös toimia aineenopettajana,*

jolla on laaja koulutus/osaaminen. Tämän ryhmän opiskelijat ovat aikaisemmalta koulutukseltaan aineenopettajia. Myös asiantuntijatehtävät kiinnostavat. ELO-ryhmässä (erityisluokanopettaja) olevat vastaajat haluavat toimia pääsääntöisesti erityisluokanopettajina joko ala- tai yläkoulussa. Mahdollinen työ sairaalakoulussa tai kehitysvammaisten parissa tulevat myös esiin. Lisäksi laaja-alaisen erityisopettajan työtehtävät, ammatillinen koulutus, aikuiskoulutus ja hallinnon asiantuntijatehtävät kiinnostavat. Osa kyselyyn vastaajista ei vielä osannut sanoa, mihin tehtävään haluaisivat työllistyä. Muutama jätti vastaamatta tähän kysymykseen. Lopulliset tulokset raportoidaan pro gradu -työssäni, joka valmistuu syksyllä 2017.



Liisa Korpi
Erityispedagogiikan pääaineopiskelija
Helsingin yliopisto
liisa.korpi@helsinki.fi

Lähteet

Erilliset erityisopettajan opinnot (60 OP), Haettu 3.4.2017

http://www.helsinki.fi/okl/koulutukset/erityispedagogiikan/EO_erill_2016-2021.pdf

Karvinen, M. (2014). *7–9 luokkia opettavien erityisopettajien työssään kokemia haasteita ja ratkaisuja haasteisiin.* Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. 8–10, 72, 49.

Lahtinen, U. (2010). Erityiskasvatus ammattialana. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.), *Erityispedagogiikan perusteet*, 173. Helsinki: WSOY.



Erityislastentarhanopettaja tavallisessa päiväkotiryhmässä

Erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen ja oppimisen tukeminen inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa

Helsingin yliopistossa oli vuosina 2012–2015 käynnissä tutkimushanke, jossa seurattiin lasten kehityspolkuja integroiduissa ja segregoiduissa erityisryhmissä. Tutkimuksessa arvioitiin ryhmien varhaiserityiskasvatuksen laatua sekä kartoitettiin menetelmiä ja interventio-ohjelmia, joita ryhmissä toteutettiin. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin integroitujen erityisryhmien henkilökunnan työssä jaksamista ja stressin säätelyä. Tutkimushankkeesta julkaistiin tieteellisiä artikkeleita ja väitöskirja sekä hankeraportti, jonka viitetiedot löytyvät tämän artikkelin lopusta. Lisäksi hankkeesta on valmisteilla kaksi väitöskirjaa. Tänä talvena tutkimushanke on saanut jatkoa, ja se on laajentunut selvittämään tavallisissa lapsiryhmissä työskentelevien erityislastentarhanopettajien työnkuvaa ja miten tällä tavalla järjestetty varhaiserityiskasvatusta tukee erityistä tukea tarvitsevia lapsia ja miten päiväkodin henkilökunta kokee mallin toimivuuden.

Helsingissä varhaiskasvatuksen erityisopettajat toimivat pääsääntöisesti erityisryhmissä, integroiduissa erityisryhmissä, erityislastentarhanopettajina tavallisissa päiväkotiryhmissä tai kiertävinä erityislastentarhanopettajina. Erityisopetuksen järjestämistä sekä päiväkodeissa että kouluissa on kehitetty inklusiivisen oppimisympäristön periaatteiden mukaisesti. Inklusiivisessa mallissa erityinen tuki halutaan tuoda lapsen lähipäiväkotiin tai -kouluun. Varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisen rakenteet ovat ajan saatossa muuttuneet, ja siksi on kiinnostavaa saada ajantasaista tietoa erityislastentarhanopettajan työstä ja sen toteutumisesta tavallisissa päiväkotiryhmissä.

Resurssierityislastentarhanopettajan mallia (Relto), alettiin kehittää Helsingissä 1996, koska varhaiskasvatuksessa ei tunnettu kouluissa toimivan laaja-alaisen erityisopettajan toimenkuvaa. Lisäksi tavallisten päiväkotiryhmien erityispedagogisen tiedon tarve kasvoi koko ajan. Relto-hankkeen tavoitteena oli luoda varhais-

kasvatuksen ympäristöön vastaavanlainen erityisopetuksen malli. Relto-toimintaa toteutettiin integraatioajattelun mukaisesti. Kyseessä oli uusi tapa hoitaa erityistä tukea tarvitsevia lapsia tavallisissa päiväkotiryhmissä resurssina toimivan erityislastentarhanopettajan tuella. Erityistä tukea tarvitsevat lapset eivät vaikuttaneet lapsiryhmän kokoon, vaan se pidettiin tavanomaisen kokoisena, sillä reltoa ei laskettu hoito- ja kasvatushenkilöstöön kuuluvaksi. Relto-mallissa erityistä tukea tarvitsevia lapsia oli noin viisi yhtä reltoa kohden.

Relto-malli sai pääosin positiivisen vastaanoton. Kyselyiden mukaan päivähoidon laatu (nyk. varhaiskasvatusta) parani, ja erityispäivähoidon (nyk. varhaiserityiskasvatusta) asiantuntemus lisääntyi. Päivähoitoon tuli uusia menetelmiä, ja päiväkodin muu henkilökunta koki saavansa tukea reltolta. Huonoiksi puoliksi mallissa kuvattiin relton ajankäytön ja työnkuvan selkiintymättömyys muulle henkilökunnalle. Myös lapsiryhmät koettiin liian suuriksi

ja osalle erityistä tukea tarvitsevista lapsista Relto-tuki riittämättömäksi. Myös useamman erityistä tukea tarvitsevien lasten sijoittumista samaan ryhmään pidettiin ryhmän toiminnan kannalta huonona ratkaisuna. (Takala & Keso, 1997; 1999.)

Relto-malli on vuosien varrella muuttunut, ja esimerkiksi reltot ovat sittemmin liitetty osaksi kasvatus- ja hoitohenkilökuntaa. Helsingissä siirryttiin syksyllä 2016 virallisesti Relto-mallista Elto-tukeen, jolla tarkoitetaan erityislastentarhanopettajan toimenkuvaa silloin, kun hän toimii osana päiväkodin kasvatus- ja hoitohenkilökuntaa tavallisissa päiväkotiryhmissä. Nytmeneillään olevassa tutkimuksessa on tarkoitus selvittää erityislastentarhanopettajien, muun henkilöstön ja päiväkodin johdon kokemuksia Elto-tuen toimivuudesta. Toisena tehtävänä on seurata erityistä tukea tarvitsevien 3–6-vuotiaiden lasten kehityspolkuja päiväkotiryhmissä kahden vuoden ajan. Tutkimus pyrkii myös löytämään vastauksia siihen, miten ja millaisissa päiväkodin toimintaympäristöissä Elto-tuki toimii parhaiten. Epävakaassa päiväkodin toimintaympäristössä varhaiserityiskasvatuksen tavoitteet eivät toteudu. Siksi on ensiarvoisen tärkeä tunnistaa ne lapsen ja ympäristön vuorovaikutukseen liittyvät tekijät, joihin vaikuttamalla voidaan parhaiten tukea lapsen suotuisaa kehitystä. Tutkimuksessa arvioidaan biologisten (temperamentti, kehitykselliset riskit) ja ympäristötekijöiden, erityisesti varhaiserityiskasvatuksen, vaikutusta lapsen hyvinvointiin, sopeutumiseen, kehitykseen ja oppimiseen.

Hyvinvointiin liittyy olennaisesti se, että lapsi ei ainoastaan saa hoitoa vaan että hänellä on myös mahdollisuus harjoitella hänelle tärkeitä asioita yhdessä toisten lasten kanssa. Näissä tilanteissa aikuisen rooli lapsen aloitteiden havaitsemisessa ja vahvistamisessa on erityisen tärkeä. Tämän tiedetään vahvistavan lapsen sosiaalisia taitoja, tarkkaavaisuutta ja tiedollis-aidollista kehitystä (Sajaniemi, Suhonen,

Nislin & Mäkelä, 2015). Oppimista ja kehitystä seurataan arvioimalla lapsen kognitiivisia taitoja, kielenkehitystä sekä sosioemotionaalisten taitojen edistymistä erilaisissa varhaiserityiskasvatuksen oppimisympäristöissä. Oletamme, että lapsen toiminnan havainnointi, riskipiirteiden varhainen tunnistaminen ja niihin puuttuminen ehkäisevät syrjäyttävää kehitystä.

Kolmantena tehtävänä on erityislastentarhanopettajien työhyvinvoinnin tutkiminen. Elto-tuessa varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimenkuva poikkeaa esimerkiksi integroiduissa erityisryhmissä käytössä olevasta kahden erityisopettajan mallista. Erityisopettaja toimii Elto-tuessa itsenäisessä, konsultoivassa roolissa ilman kiinteää työparia. Aiemmassa tutkimuksessa (Nislin, 2016) havaittiin, että oleellinen työssä jaksamista edistävä tekijä on kokemus työtehtävien hallinnasta ja päätäntävallasta suhteessa oman työn toteuttamiseen. Ennen kaikkea on tärkeää saada sosiaalista tukea ja arvostusta työtovereilta ja esimieheltä. On kiinnostavaa selvittää, millaiseksi erityisopettajat kokevat työssä jaksamisensa ja työtyytyväisyyden Elto-tuessa ja eroaako heidän työhyvinvointinsa aiempien tutkimusten havainnoista.

Tutkimuksemme tulosten odotetaan antavan tietoa siitä, miten Elto-tuki edistää erilaisten lasten kehitystä ja oppimista. Lisäksi odotamme, että tutkimustulokset antavat käsityksen siitä, miten lapset ja päiväkodin muu henkilökunta hyötyvät Elto-tuesta. Oletuksemme mukaan laadukas oppimisympäristö ja jotkut erityispedagogiset interventiot vahvistavat erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitystä ja oppimista. Mikäli laadukas varhaiserityiskasvatus ohjaa ja vahvistaa erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitystä suotuisaan suuntaan, niin se voi ennaltaehkäistä myöhempiä oppimisen ja käyttäytymisen vaikeuksia. Varhainen puuttuminen on taloudellisesti tuottavinta syrjäytymisen ja mahdollisten oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyä.

Kirjoittajat:

Mari Nislin
Tutkijatohtori
Helsingin yliopisto
mari.nislin@helsinki.fi

Eira Suhonen
Yliopistonlehtori
Helsingin yliopisto
eira.suhonen@helsinki.fi

Lähteet

Nislin, M. (2016). *Nerve-wracking or rewarding?: A multidisciplinary approach to investigating work-related well-being, stress regulation and quality of pedagogical work among early childhood professionals*. Research Report.

Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M., & Mäkelä, J. E. (2015). *Stressin säätely. Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Takala, M. & Keso, P. (1997). *Uusi erityislastentarhanopettajan työmuoto Helsingin kaupungin lasten päiväboidossa. Relto-toiminta itäisessä, kaakkoisessa ja läntisessä sosiaalikeskuksessa lukuvuonna 1996–1997*. Väli­raportti.

Takala, M. & Keso, P. (1999). *Relto-toiminta Helsingissä 1996–1999. Erityislastentarhanopettaja tavallisessa päiväkodissa*. Loppuraportti. Helsingin kaupunki: Sosiaaliviraston julkaisusarja B 6/1999.

Kättä pidempää yhteisopettajuuden avuksi

Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen -teos ilmestyi 7.4.2017



Niilo Mäki Instituutin tuoreessa Kummit-julkaisusarjan teoksessa *Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* perehdytään yhteisopettajuutta käsittelevään tutkimukseen sekä esitellään tapausesimerkkien avulla, miten yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa suomalaisissa peruskouluissa. Lisäksi teoksessa tarjotaan käytännön neuvoja ja työkaluja yhteisopettajuuden suunnittelun toteutuksen ja arvioinnin tueksi. Teoksen tavoitteena on rohkaista opettajia ja rehtoreita yhteisopettajuuden pariin ja auttaa heitä välttämään yhteistyön yleisimmät ongelmakohdat. Myös kokeneemat yhteisopettajat voivat saada siitä virikkeitä omaan työhönsä.

Teoksen kirjoittajat ovat yhteisopettajuudesta kiinnostuneita tutkijoita, kouluttajia sekä sitä käytännössä toteuttavia opettajia. Teos on syntynyt käytännön tarpeesta, jonka kirjoittajat ovat havainneet omassa työssään sekä pitäessään koulutuksia yhteisopettajuudesta eri puolilla Suomea. Yhteisopettajuus on lupaava ja kiinnostusta herättävä työtapana, mutta sen mahdollisuuksia ei vielä hyödynnetä parhaalla mahdollisella tavalla. Teos tarjoaa yhteisopettajuutta koskevaa tietoa muiden yhteisope-

tusta harjoittavien opettajien kokemuksista ja käytänteistä. Teoksen viisi lukua tarkastelevat aihetta eri näkökulmista, joihin kuuluvat muun muassa opettajien kokemukset, ammatillinen kehittyminen sekä yhteisopetusta tukevat koulutuksen valtakunnalliset ja paikalliset rakenteet. Hyviä käytänteitä jaetaan esittelemällä yhdeksän peruskoulun alaja yläluokilla toimivaa yhteisopettajuusmallia eri puolilta Suomea.

Yhteisopettajuus ja samanaikaisopetus

Tavoitteena yhteisopettajuus -teoksessa käytetyn määritelmän mukaan yhteisopettajuudella tarkoitetaan kahden tai useamman opettajan tasa-arvoista yhteistyötä, jossa molemmat opettajat vastaavat yhdessä oppilasryhmän opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja oppimisen arvioinnista. Yhteisopettajuuskäsitteen rinnalla käytetään toisinaan termiä samanaikaisopetus, mutta meidän käsityksemme mukaan yhteisopettajuus ja samanaikaisopetus eivät kuitenkaan tarkoita samaa asiaa. Yhteisopettajuudessa on kyse pelkkää samanaikaisopetusta merkittävästi laajemmasta ja kokonaisvaltaisemmasta opettajien

välisestä yhteistyöstä, vaikka se voikin sisältää samanaikaisopetusta eräänä käytännön yhteistyömuotona (ks. kuvio).



Kuvio. Opetuksen järjestäjän ja koulun toimintakulttuuri

Englanninkielisessä kirjallisuudessa termi yhteisopetus (*co-teaching*) viittaa yleisimmin luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyöhön (Saloviita & Takala, 2010). Suomessa yhteisopetusta kuitenkin toteuttavat myös muunlaiset opettajaparit tai -tiimit. Usein yhteisopettajusmallien lähtökohtana on tarjota oppimisen tukea yleisopetusryhmässä sen sijaan, että tukea tarvitsevat oppilaat siirrettäisiin luokan ulkopuolelle tukea saamaan. Täytyy kuitenkin huomioida, että yhteisopetus itsessään ei ole mikään tukitoimi. Kyseessä on vain opettajien työtapo, joka voi mahdollistaa erilaisten oppimista tukevien pedagogisten menetelmien käytön.

Opettajien välinen yhteistyö Suomessa

Yhteisopettajuus näyttää saavan osakseen kasvavaa kiinnostusta opetushallinnon valtakunnallisella tasolla. Eräänä esimerkkinä on opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) keväällä 2017 jaettava 17 miljoonan euron erityisavustus, joka on tarkoitus kohdentaa uusien saman-

aikaisopetusta tekevien opettajien palkkaamiseen (OKM, 2017). Kyseessä ei kuitenkaan ole täysin uusi työtapo, sillä opetusministeriön strategiatyöryhmä suositteli jo vuonna 2007 kolmiportaisen tuen toteuttamisen keinoksi samanaikaisopettajuutta (Opetusministeriö, 2007, 56).

Opettajien välisen yhteistyön tiivistämistä opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa on suositellut myös tammikuun 2017 Educa-messuilla vierailnut OECD:n koulutusjohtaja Andreas Schleicher (2017). Hän nimesi systemaattisen opettajien välisen yhteistyön yhdeksi suomalaisen koulujärjestelmän tärkeimmäksi kehittämiskohteeksi. Kannanoton taustalla ovat luultavasti OECD:n TALIS 2013 -tutkimuksen tulokset, jotka kattoivat 34 maata tai maiden sisäistä hallintoaluetta. Tutkimuksissa Suomi erottuu siinä, että systemaattinen opettajien välinen yhteistyö näyttää olevan merkittävästi harvinaisempaa kuin OECD-maissa keskimäärin (OECD, 2014). Esimerkiksi viimeisen vuoden aikana vain viisi prosenttia suomalaisista yläkouluopettajista kertoi osallistuneensa koulun järjestämään mentorointiin tai vertaisobservointiin. Osuus oli alhaisin osuus kaikista tutkimukseen osallistuneista maista ja alueista (OECD, 2014, 102).

Suomessa on jo monia hyvin toimivia yhteisopettajuusmalleja

Eri puolilla Suomea on käytössä monia erinomaisesti toimivia yhteisopettajuusmalleja. Tuoreessa *Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen* -teoksessa esitellään niistä tarkemmin yhdeksän mallia, joista osa on yksittäisten opettajaparien, osa isompien opettajatiimien ja osa koulun koko opetushenkilökunnan toteuttamia. Mallien kattamat luokka-asteet puolestaan vaihtelevat esi- ja alkuopetuksesta peruskoulun yläluokkiin. Yhteistä kaikille malleille on se, ettei niihin siirtyminen ole vaatinut merkittävää

lisäresursointia aiempaan yksin opettamiseen verrattuna. Malleissa vain hyödynnetään olemassa olevat resurssit uudella tavalla. Toisaalta yhteisopetusta ei tule käyttää säästökeino-
na. Esimerkiksi tarve erityisen ja tehostetun tuen riittävälle resursoinnille ei poistu, vaikka tuen toteutuspaikkana olisi yhteisopetettu yleisopetuksen luokka.

Teoksessa esiteltävissä malleissa on pystytty kehittämään ratkaisuja yhteisopetuksen yleisimpiin ongelmiin, joita ovat muun muassa suunnittelujan vähäisyys ja opettajien epäta-
sa-arvoinen työnjako. Ongelmien ehkäisemisessä olennaista on huolellinen suunnittelu, säännöllinen keskustelu ja toiminnan jatkuva kehittäminen. Opettajien ohella koulujen rehtoreilla on mahdollisuus merkittävästi edistää yhteisopettajuutta omassa koulussaan. Rehtorien käytännön työkaluina ovat muun muassa tila- ja työaikajärjestelyt, yhteisopettajuuteen liittyvien tavoitteiden asettaminen sekä niiden toteutumisen säännöllinen arviointi. Tulevaisuudessa toivomme näkevämme entistä enemmän rehtorien aktiivista toimintaa yhteisopettajuuden edistämiseksi, sillä monet suomalaiset yhteisopettajuusmallit ovat tähän mennessä perustuneet yksittäisten opettajaparien tai -ryhmien innostukseen. Nämä mallit voivat olla sinällään hyvin onnistuneita mutta myös erittäin haavoittuvaisia. Muutos-
tilanteet, kuten henkilökunnan vaihdokset, saattavat toiminnan jatkumisen helposti vaaka-
laudalle.

Yhteisopettajuuden vaikutuksista oppimistuloksiin ei vielä paljon näyttöä

Yhteisopettajuutta koskevaa kirjallisuutta leimaava piirre on, että se keskittyy usein yhteisopettajuuden kuvaukseen, havainnointiin, opettajien kokemuksiin, yhteistyöhön ja opettajien ammatilliseen kehittymiseen. Näiden sinällään tärkeiden teemojen lisäksi tarvittaisiin kuitenkin vielä lisää tutkimusnäyttöä

yhteisopettajuuden vaikutuksista oppilaiden oppimistuloksiin. Yhteisopettajuuden yhteyttä erityistä tukea saavien oppilaiden oppimistuloksiin ja käyttäytymiseen on kuitenkin jonkin verran tutkittu. Tällöin yhteyden on havaittu olevan positiivinen, joskaan ei kovin voimakas (Murawski & Swanson, 2001).

Yhteisopetusluokkien oppilaat, opettajat ja koulun johto kertovat yleensä olevansa tyytyväisiä järjestelyyn. Inklusiivisen opetuksen näkökulmasta yhteisopetusryhmien käyttö on myös monessa tapauksessa mahdollistanut tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelun lähikouluissaan. Tutkimus on myös osoittanut, että opettajat, jotka kokevat pystyvänsä yhteistyöhön kollegojen, muiden ammattilaisten ja perheiden kanssa, asennoituvat myönteisemmin siihen, että yleisopetuksen luokassa opiskelee myös tukea tarvitsevia oppilaita (Malinen, 2013). Oppilaiden kannalta yhteisopettajuudesta voi myös olla paljon hyötyä: yhdessä opettaminen voi rikastaa opetuksen sisältöä, monipuolistaa opetustapoja, auttaa ylläpitämään luokan työrauhaa, jakaa opettajien kokemaa työtaakkaa sekä parantaa heidän mahdollisuuksiaan huomioida tukea tarvitsevia oppilaita (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007).

Tuoretta ja jäsennehtyä tietoa yhteisopetuksen tueksi

Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen -teos tarjoaa tuoretta ja jäsennehtyä tietoa siitä, miten toteuttaa yhteisopettajuutta niin, että siitä on mahdollisimman suuri hyöty opettajille ja ennen kaikkea heidän oppilailleen. Yhteisopettajuuden teoreettisen taustan lisäksi teos pyrkii esittelemään yhteistyön käytännön toteutusmahdollisuuksiasekäyksittäisten opettajaparien että koko koulun toimintakulttuurin näkökulmista. Teoksen pääpaino on yhteistyön kehittämisessä, ja sen ensisijainen kohdeyleisö ovat esi- ja perusopetuksen opettajat.

Monet yhteistyömalleista ovat sovellettavissa myös muihin oppimisympäristöihin, joten teos voi antaa virikkeitä yhteistyöhön myös toisen asteen opettajille. Opettajien lisäksi myös

koulujen rehtorit ja sivistystoimen henkilöstö voivat saada teoksesta eväitä yhteisopettajuuden laajamittaisempaan suunnitteluun ja kehittämistyöhön.

Kirjoittajat:



Olli-Pekka Malinen
(KT, erityisluokanopettaja)
toimii Niilo Mäki
Instituutissa tutkijana,
kouluttajana ja
varatoiminnanjohtajana.
(olli-pekka.malinen@nmi.fi)



Iines Palmu
(KM, erityisluokan-
opettaja, opinto-ohjaaja)
toimii Niilo Mäki
Instituutissa väitöskirja-
tutkijana ja kouluttajana.
(iines.palmu@nmi.fi)

Lähteet

Malinen, O.-P. (2013). *Inclusive education from teachers' perspective: Examining pre- and in-service teachers' self-efficacy and attitudes in mainland China*. [väitöskirja]. Ladattu UEF Electronic publications -tietokannasta (<http://epublications.uef.fi>).

Murawski, W. & Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258–267.

OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing. Ladattu osoitteesta <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.

OKM (2017). Perusopetuksen tasa-arvoa edistäviin toimenpiteisiin haettavissa 17 miljoonaa [tiedote]. Ladattu osoitteesta http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/perusopetuksen-tasa-arvo-edistaviin-toimenpiteisiin-haettavissa-17-miljoonaa

Opetusministeriö (2007). *Erytisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Yliopistopaino.

Saloviita, T. & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 389–396.

Schleicher, A. (2017). Is Finland the leading country in education? What can we learn from the PISA results? Is Finland on the right track? How Finland's success in education is secured in the future? [Educa 2017 -tapahtuman avajaisluento]. Helsinki 27.1.2017.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416.



Oppilaiden spontaanin kommunikaation muutokset koira-avusteisessa erityisluokassa

Tapaustutkimus eräässä pääkaupunkiseudun koulussa

”Mä näytän teille Pepi voi osaa tehdä tälleenki”

”Pepi” (oppilas haluaa koiraa)

”Pepi Pepi tuu tänne Pepi Pepi tuu tänne”

”On se niin suloinen Pepi Pepi”

”Pepi anto pusun”

”... millon Pepi tulee?”

”Hei mä en saanu olla eka joka saa Pepin viereen”

Lainaukset ovat pro gradu -tutkielmani videoaineistosta. Mielestäni lainaukset kuvaavat hyvin luokan oppilaiden kiinnostusta luokassa työskentelevää koiraa kohtaan. Kiinnostus oli selkeästi nähtävissä jo ensimmäisellä vierailullani havainnointiluokassa. Voiko koirasta olla kiinnostuksen lisäksi hyötyä oppilaille, joilla on todettu jokin autismin kirjon oireyhtymä? Voiko koira tukea oppilaita niillä osaluilla, jotka määrittellään autismin kirjon ydinongelmiksi? Näitä ja monia muita kysymyksiä pyörittelin mielessäni vierailuni jälkeen; nämä pohdinnat olivat opinnäytetyöni lähtökohtia.

Autismin kirjo ja kommunikaatio

Autismin kirjoon liittyvät yleisimmät ongelma-alueet liittyvät sosiaaliseen vuorovaikutukseen, kommunikaatioon ja käyttäytymiseen. Nämä haasteet ilmenevät yksilöillä jo varhain lapsuusiässä. Poikkeava verbaali ja nonverbaali

vuorovaikutus ovat autismin kirjon ytimessä. (American Psychiatric Association, 2013; World Health Organization, 1994.) Kommunikaation ja kielen häiriöt vaihtelevat: jotkut eivät tuota kieltä ollenkaan, kun taas joillakuilla vaikeudet ilmenevät spontaanin kielen ja puheen ongelmina. Kommunikaation vaikeudet liittyvät usein kommunikaation symbolisten muotojen, kuten esimerkiksi kielen, oppimiseen.

Kommunikaation haasteet ulottuvat myös spontaaniin kommunikaatioon. Pahimmillaan yksilöltä puuttuu kokonaan kyky oma-aloitteiseen kommunikaatioon. Kiinnostuksen kohteiden näyttäminen ja jakaminen spontaanisti voi myös vaikeaa henkilöille, joilla on todettu jokin autismin kirjon oireyhtymä. Myös keskustelujen avaaminen ja niiden ylläpito on haasteellista.



Autismin kirjoon liittyviä spontaanin kommunikaation rajoitteita on tutkittu laajasti tutkimuskirjallisuudessa, ja erilaisia selityksiä spontaanin kommunikaation hankaluuksiin on esitetty useita. Syyksi on arveltu sekä ulkoisia syitä, kuten esimerkiksi strukturoituja opetusohjelmia, että sisäsyntyisiä syitä, kuten esimerkiksi ärsykkeiden ylivalikointia. On arveltu myös, että kehitysvammaisuus olisi yhteydessä spontaanin kommunikaation haasteisiin. Monella henkilöllä, jolla on todettu jokin autismin kirjon oireyhtymä, on todettu myös kehitysvamma. Spontaaniuden haasteissa on arveltu myös olevan kyse autismin kirjon oireyhtymille tyypillisestä kokonaisvaltaisesta joustamattomuuden mallista, joka ilmenee sekä käyttäytymisessä että kiinnostuksen kohteissa (Chiang & Carter, 2008).



Eläinavusteinen työskentely

AAI eli *Animal Assisted Intervention* tarkoittaa eläimen sisällyttämistä terapeuttiin toimintaan. Se on kattokäsite, jonka sisään kuuluvat *Animal Assisted Activity* (AAA), *Animal Assisted Therapy* (AAT) ja *Animal Assisted Education* (AAE) (ks. *Animal Assisted Intervention International* -verkkosivu, 2016). AAA:ssa on kyse eläimen vapaamuotoisesta osallistumisesta erilaisiin tapaamisiin ihmisten kanssa, kun taas AAT tarkoittaa säännöllistä ja tavoitteellista eläinavusteista toimintaa, joka liittyy yksilön hoitoprosessiin. AAE puolestaan on toimintaa, jossa kasvatuksen ammattilainen käyttää eläintä tavoitteellisesti osana opetustaan. Esimerkiksi koirakko (koira ja ohjaaja) on saanut

erityisen koulutuksen toimintaan, ja toiminnan tavoitteena on yleensä edistää yksilön tai yksilöiden kognitiivisia toimintoja. Jokaiselle yksilölle luodaan omat tavoitteet, joita dokumentoidaan. (*Animal Assisted Intervention International* -verkkosivu, 2016.)

Eläinavusteisen opetuksen on todettu parantavan sosiaalisia taitoja lapsilla, joilla on todettu jokin autismin kirjon oireyhtymä (esim. Katcher & Teumer, 2006). Koulutettuja koiria on käytetty lähes viidenkymmenen vuoden ajan helpottamaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja arkipäivän toimintoihin osallistumista lapsilla, joilla on todettu jonkin autismin kirjon oireyhtymä (Solomon, 2010). Useat eri tutkimukset ovat osoittaneet sosiaalisen vuorovaikutuksen lisääntyvän eläimen läsnä ollessa (esim. O'Haire, 2012). Perheeseen sijoitetun avustuskoiran on myös todettu parantavan ja lisäävän kommunikaatiolla lapsella, jolla on todettu jokin autismin kirjon oireyhtymä. Samalla lapsen sosiaalisen tietoisuuden on todettu kasvavan (esim. Smyth & Slevin, 2010).

Jo pelkästään eläinten läsnäolo voi parantaa oppimisympäristöä ja koulutettujen eläinten käyttö luokkahuoneessa voi motivoida oppilaita oppimaan sosiaalisesti tärkeitä käyttäytymismalleja. (Baumgartner & Cho, 2014.)

Tutkimuksen eteneminen

Olin miettinyt jo kandidaatin tutkielmaa tehdessäni, että haluaisin tutkia, miten koirien avulla voidaan tukea autismin kirjon henkilöitä. Graduvaiheessa keskustelin ohjaajani kanssa aiheesta, ja hän kertoi tietävänsä opettajan, joka käyttää koiria opetuksensa tukena luokassa. Ottaessani yhteyttä opettaja ilmoittikin heti kiinnostuksensa, ja sain näin hankittua myös kohderyhmän tutkimukselleni.

Pro gradu -työni on kvalitatiivinen tutkimus, jossa kohteena oli kuuden eri-ikäisen oppilaan erityisluokka. Luokassa työskenteli kasvatus- ja kuntoutuskoira Pepi. Luokan neljällä oppilaalla oli todettu jokin autismin kirjon oireyhtymä ja

kahdella oppilaalla autismin kirjoon liittyviä piirteitä. Oppilaat olivat toimintakyvyltään hyvätasoisia, ja kaikkien pääasiallinen kommunikointimuoto oli puhe.

Tutkielmaani varten kuvasin luokassa videoaineistoa neljänä päivänä, jolloin koira oli paikalla, ja neljänä päivänä, jolloin koira ei ollut paikalla. Kirjoitin aineistosta sanalliset kuvaukset, joista etsin oppilaiden tekemiä spontaaneja verbaaleja kommunikaatioaloitteita, ja tein niiden pohjalta sisällönanalyysin. Tarkastelin ensin aloitteiden määrää ja niiden suuntaamista. Lopuksi tarkastelin kommunikatiivisten toimintojen jakautumista luokittelemalla ja laskemalla Wetherbyn ja Prizantin (1993) kriteerien mukaisesti aloitteita. Tarkastelin ensin kaikkia oppilaita yhdessä ja sen jälkeen jokaista oppilasta yksilöllisesti.

Tarkoitukseni oli selvittää, muuttuuko oppilaiden spontaani kommunikaatio kasvatus- ja kuntoutuskoiran läsnä ollessa. Tutkimuskysymykseni käsittelivät spontaanin kommunikaation aloitteiden määrää ja aloitteiden suuntaamista. Lisäksi etsin vastauksia siihen, miten koiran läsnäolo vaikutti aloitteiden jakautumiseen käyttäytymisen säätelyn, jaetun tarkkaavaisuuden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kesken. Tarkensin kysymyksenasettelun vielä erikseen oppilastasolle eli halusin tietää, miten koiran läsnäolo muuttaa kunkin oppilaan spontaanin kommunikaation määrää, suuntaamista ja astetta.

Spontaanin kommunikaation muuttuminen

Tutkimukseni kaikki luokan oppilaat olivat kiinnostuneita koirasta. Koiran läsnäolo vaikutti kaikkien muiden paitsi yhden oppilaan spontaaniin kommunikaatioon. Tutkimukseni tulokset noudattelevat aiempien tutkimusten tuloksia: koiran läsnäolo oppitunnilla lisäsi oppilaiden spontaania kommunikaatiota, joka lähes kaksinkertaistui.

Oppilastasolla todensin, että koiran ollessa läsnä neljän oppilaan spontaanin kommunikaation määrä kasvoi ja aste parani vähintään kolmen oppilaan kohdalla. Koiran läsnäolo lisäsi kaksisuuntaisesti kommunikaatioaloitteita, sillä koiralle tehtiin aloitteita, mutta myös opettajalle tehtiin aloitteita koiraan liittyen. Koira toimi ylipäättään keskustelun aiheena. Aloitteet eivät kuitenkaan lisääntyneet ainoastaan siitä syystä, että koiraan liittyvä puhe lisääntyi: Tulokset osoittavat, että koiraan liittyneet aloitteet olivat vain osa kaikista niistä aloitteista, joita tehtiin koiran ollessa läsnä. Koira siis toimi sekä kommunikaation kohteena että yleisesti motivoi oppilaita tekemään enemmän kommunikaatioaloitteita.

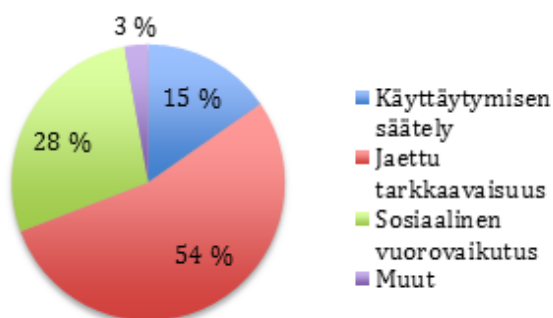
Kiinnostus koiraa kohtaan ilmeni siten, että puolet oppilaista teki kommunikaatioaloitteita suoraan koiralle ja puolet osoitti kiinnostuksensa koiraa kohtaan pyytämällä esimerkiksi opettajalta apua vuorovaikutukseen koiran kanssa. Tästä syystä opettajalle tehtiin enemmän kommunikaatioaloitteita koiran ollessa paikalla. Ainakin kolmelle oppilaalle koira toimi mieluisana vuorovaikutuskumppanina, jota he innoissaan kutsuivat tulemaan luokseen.

Kun koira ei ollut paikalla, suunnattiin useat spontaanit kommunikaatioaloitteet avustajille. Onkin mahdollista, että oppilaille avustajat olivat turvallinen vaihtoehto spontaanin kommunikaation suuntaamiseen. Koiran ollessa läsnä kommunikaatioaloitteita tehtiin enemmän koko luokalle, eli koiran läsnäolo lisäsi yleisesti suunnattujen aloitteiden määrää. Ainakin osa näistä aloitteista oli selkeästi suunnattu kaikille luokkatovereille. Mitä ilmeisimmin koira rohkaisi oppilaita vuorovaikutukseen useampien ihmisten kanssa.

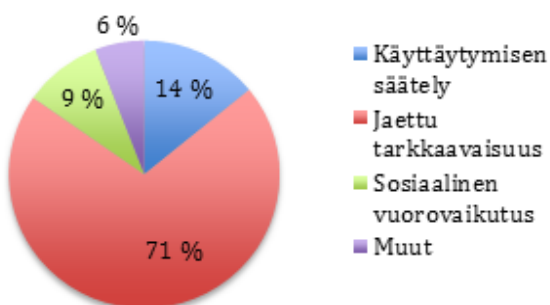
Tulokset osoittavat myös, että kommunikatiiviset toiminnot jakautuivat eri tavoin koiran läsnäolosta riippuen. Aloitteiden jakautuminen prosentuaalisesti on esitetty kuvioissa (Kuvio 1 ja Kuvio 2). Kuvioista 1 nähdään, että koiran ollessa läsnä jaettua tarkkaavaisuutta esiintyi

eniten (54 %), mutta sosiaalista vuorovaikutusta toiseksi eniten (28 %) ja käyttäytymisen säätelyä vähiten (15 %).

Kuviosta 2 käy ilmi, että koiran ollessa poissa jaettua tarkkaavaisuutta esiintyi eniten (71 %), käyttäytymisen säätelyä toiseksi eniten (14 %) ja jaettua tarkkaavaisuutta vähiten (9 %).



Kuvio 1: Kommunikatiivisten toimintojen jakautuminen koiran ollessa läsnä



Kuvio 2: Kommunikatiivisten toimintojen jakautuminen koiran ollessa poissa

Kokonaisuudessaan sekä koiran ollessa läsnä tai poissa jaettua tarkkaavaisuutta esiintyi eniten. Käyttäytymisen säätelyä esiintyi suurin piirtein yhtä paljon molemmissa tilanteissa. Sosiaalista vuorovaikutusta ei esiintynyt lähes ollenkaan silloin, kun koira ei ollut paikalla, kun taas sen määrä kasvoi merkittävästi koiran ollessa läsnä. Koiran läsnäolo lisäsi oppilaiden halua kertoa itsestään tai itseensä liittyvistä asioista. Kun koira ei ollut paikalla, keskittyivät oppilaiden puheenaiheet lähinnä koulupäivään, luokkaympäristöön tai kouluvälineisiin.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että koiran läsnäolo vaikutti myös oppilaiden ongelmakäyttäytymiseen, koska protestointi, kieltäytyminen ja muut negatiiviset ilmaisut vähenivät huomattavasti koiran ollessa paikalla.

Vastaavasti koiran ollessa poissa esiintyi enemmän aloitteita, jotka liittyivät toimintaa tai esinettä kohtaan suuntautuvaan protestointiin. Jaetun tarkkaavaisuuden suhteen esiintyi myös eroja: koiran ollessa paikalla esiintyi enemmän aloitteita, jotka liittyivät toiminnan kommentoimiseen, ja koiran ollessa poissa esiintyi enemmän aloitteita, jotka liittyivät mielihyvän tai tunteiden jakamiseen.

Erot aiempiin tutkimuksiin

Yleensä yksilöt, joilla on jokin autismin kirjon oireyhtymä, kommunikoivat joko saadakseen tai estääkseen jotain. Lisäksi he tekevät vähemmän jaettuun tarkkaavaisuuteen liittyviä aloitteita kuin tavanomaisesti kehittyvät lapset: jaetun tarkkaavaisuuden puutteiden on esitetty olevan autismin kirjon ydinongelma (Shumway & Wetherby, 2009). Tutkimusluokkani oppilaille suurempi ongelma näytti olevan jaetun tarkkaavaisuuden asemesta omasta itsestä ja elämästä kertominen eli puhuminen luokan ja koulupäivän ulkopuolisista aiheista.

Tutkimuksessani kävi ilmi, että spontaaniin kommunikaatioon liittyvistä aloitteista vain pieni osa oli käyttäytymisen säätelyä. Tämä voi johtua useasta seikasta, kuten esimerkiksi siitä, että tässä tutkimuksessa tarkastelin vain verbaaleja kommunikaatioaloitteita eikä ei-sanallista kommunikaatiota. Luultavimmin tutkimukseni tulosten eroja aiempiin tutkimuksiin selittää parhaiten Wetherbyn ja Prizantin (1993) kriteerien käyttö tutkimusluokkani puhe- ja toimintakyvyiltään hyvätasoisten oppilaiden parissa. Wetherbyn ja Prizantin määrittelemien kommunikaation muotojen ja kommunikaatiivisten toimintojen avulla on tarkasteltu yleensä lapsia, joiden ikä on

vaihdellut kuudesta kuukaudesta kahteen vuoteen, tai lapsia, joiden kommunikaation kehitystaso vastaa enintään kaksivuotiaista lasta.

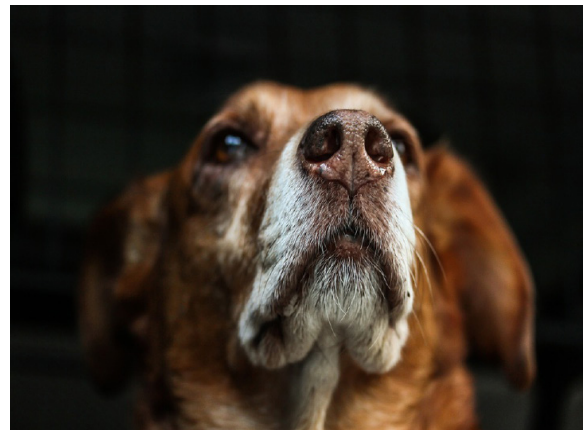
Lopuksi

Perusopetuslain (Perusopetuslaki POL628/1998, 4 §) mukaan kunta on velvollinen järjestämään perusopetusta kaikille oppivelvollisuusikäisille, jotka asuvat kyseisen kunnan alueella. Lisäksi tulee järjestää tarpeen mukaisesti tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta, tehostettua tai erityistä tukea (POL628/1998, 16 § 16a §, 17 §). Oppilaiden kannalta on tasa-arvoista, että myös kommunikaation kuntoutus tapahtuu koulupäivän lomassa, koska kaikki oppilaat osallistuvat opetukseen taustastaan riippumatta.

Usealla opettajalla, joka opettaa näitä oppilaita, voi olla paljon tietoa autismin kirjon oireyhtymistä, kokemusta erilaisten oppilaiden kanssa työskentelystä ja pedagogista osaamista. Tältä pohjalta opettaja voi kohdata jokaisen oppilaan yksilöllisesti ja pohtia, miten kunkin oppilaan valmiuksia voisi edistää. Hyvä opet-

taja osaa myös huomioda ja reagoida eri tavoin oppilaiden kommunikaatiovaikeuksiin.

Kun opettajan kanssa työskentelee koulutettu koira, on mahdollista, että opettaja ja koira yhdessä voivat paremmin tukea oppilaita, joilla on todettu jokin autismin kirjon oireyhtymä. Yhden koiran avulla voidaan myös auttaa useaa oppilasta. Koira voi olla yksi tapa kehittää oppilaiden kommunikaatiotaitoja koulupäivän aikana. Sen vuoksi olisi tärkeää, että myös Suomessa koulutettujen koirien käyttö osana autismiopetusta yleistyisi.



Iris Vainio
Kasvatustieteen maisteri
Erityisluokanopettaja
iris.vainio@helsinki.fi

Lähteet

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5th edition (DSM-5)*. Washington: American Psychiatric Association.

Animal Assisted Intervention International (2016). <http://www.aai-int.org/aai/animal-assisted-intervention/> Luettu 22.10.2016.

Baumgartner, E. & Cho, J. (2014). Animal-assisted Activities for Students With Disabilities: Obtaining Stakeholder's Approval and Planning Strategies for Teachers. *Childhood Education, 90*(4), 281–290.

Chiang, H. & Carter, M. (2008). Spontaneity of Communication in Individuals with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(4), 693–705.

Katcher, A. & Teumer, S. (2006). A 4-year trial of animal-assisted with public school special education students. Teoksessa A. H. Fine (toim.), *Handbook on animal assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice*. 2. painos. (s. 227–243). San Diego: Elsevier.

O'Haire, M. E. (2012). Animal-assisted Intervention for Autism Spectrum Disorder: A Systematic Literature Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders 43*(7), 1606–1622.

Perusopetuslaki POL628/1998. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> Luettu 1.10.2016.

Shumway, S. & Wetherby, A. (2009). Communicative Acts of Children with Autism Spectrum Disorders in the Second Year of Life. *Journal of Speech Language and Hearing Research, 52*(5), 1139–1156.

Smyth, C. & Slevin, E. (2010). Experience of Family Life with an Autism Assistance Dog. *Learning Disability Practice 13*(4), 12–17.

Solomon, O. (2010). What a Dog Can Do: Children with Autism and Therapy Dogs in Social Interaction. *Ethos 38*(1), 143–166.

Wetherby, A., & Prizant, B. (1993). *Communication and symbolic behavior scales*. Normed edition. Baltimore: Brookes.

World Health Organization (1994). *International Classification of Diseases (ICD-10)*. Geneva: WHO.

Linkki pro gradu -tutkielmaan: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/174400/vainioiris_progradu.pdf?sequence=5

Kirja-arvio: Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena

Tekstissä toimituskuntamme jäsen

Terhi Ojala kertoo, minkälaisia

lukukokemushavaintoja hän teki

tutustuessaan Sauli Puukarin,

Kristiina Lappalaisen ja

Matti Kuorelahden toimittamaan

Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena
-kirjaan (2017).

Uunituore, ajankohtainen teos nivoo oivallisesti yhteen ohjausalaa ja erityispedagogiikkaa koskevia artikkeleita, jotka ovat eri aloja edustavien kirjoittajien laatimia. Kirjan sisältöä ovat tuottaneet niin opettajaopiskelijat, eri alojen opettajat kuin tutkijat ja professoritkin. Kirjoittajien monitaustaisuus tuottaa lukijalle kokonaisuutena kiinnostavan ja varsin toimivan lukukokemuksen. Useiden kirjoittajien tekstien yhdenmukaistaminen, päällekkäisyyksien karsiminen ja tasaiseen kokonaislaatuun pyrkiminen asetti luonnollisestikin haasteen kirjan toimittajille.

Teoksen toimittajien Puukarin, Lappalaisen ja Kuorelahden mukaan ”teoksen pyrkimyksenä on tarjota tukea tarvitsevien oppijoiden ohjauksesta näkemys, jossa huomioidaan yksilöllinen tuen tarve opintopolulla osana kokonaisvaltaista hyvinvointia.” Kirja operoi



eri-ikäisten oppijoiden parissa kaikilla tuen tasoilla eikä siis painota ainoastaan erityisen tuen näkökulmia, kuten kirjan nimestä voisi päätellä. Tosin tämä tarkastelukulma on esillä korostuneesti. Teos on kirjoitettu vastaamaan useiden ammattilaisten tarpeisiin. Keskeisimmin se kohdentunee oppilaanohjaajille ja erityisopettajille, tosin joiltain osin teksti soveltuu erinomaisesti myös koko koulu- tai oppilaitoshenkilöstölle.

Kokonaisuus muodostuu kolmesta osasta: 1) Osallisuuden edistäminen yhteiskunnassa ja oppilaitoksissa, 2) Yksilölliset tukitarpeet oppimisessa ja elämäntilussa ja 3) Ohjaus ja erityisopetus yhteistyön näkökulmasta. Vanha sanonta ”ymmärtääkseen nykyisyyttä on tunnettava myös taustaa” toteutuu kirjan alussa, jossa tavoiteltaneen eri hallintokuntien edustajien

tutustuttamista toistensa toiminta-alueisiin. Ensimmäisen osan kolmannessa luvussa Oppimisen ja koulunkäynnin tuki – erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä ruoditaan taidokkaasti koulutusjärjestelmäämme, korostetaan kaiken toiminnan tutkimusperustaisuuden merkityksellisyyttä sekä ilahduttavasti myös esitetään pohdittavaksi keskeisiä kysymyksiä tulevaisuuden koulun kehittämiseksi.

Kirjassa on useita lukuja, jotka voisi erityisesti nostaa esille. Yksi niistä on luku ”Vahvuuksien ja motivaation tukeminen edistämässä koulupolulle kiinnittymistä ja hyvinvointia”, jonka lukemista voi suositella kaikille kasvatus- ja opetusalan ammattilaisille. Toinen erityisen

kiinnostava teksti on luku ”Osallisuuden ja minäpystyvyyden vahvistaminen, kun nuorella on laaja-alaisia tuen tarpeita”, joka paneutuu melko harvoin esillä olevaan teemaan eli laaja-alaisen oppimisvaikeuksien huomiointiin opetuksessa ja ohjauksessa.

Kaiken kaikkiaan voi todeta, että kirjan toimituskunta on onnistunut kokoamaan kattavan tietopaketin, jossa korostuu oppijan aidon kohtaamisen merkityksellisyyden sekä koulun ammattilaisten yhteistyön ja keskinäisen vuorovaikutuksen vahvistamisen tärkeys oppijan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja koulunkäynnin edistämiseksi. Perheen ja kodin kanssa tehtävää yhteistyötä unohtamatta. Kirja on PS-kustannuksen tuotantoa.



ARVIOINTIKESKUKSEN

Oppimisen tutkimuksen päivä

PERJANTAINA 05.05.2017 KLO 9 – 17

SILTAVUORENPENGER 3A JA 5A, Athena ja Minerva

Kasvatustieteellisen tiedekunnan Koulutuksen arviointikeskus järjestää Oppimisen tutkimuksen päivän Siltavuorenpenkereen kampuksella perjantaina 5.5.2017. Tapahtuma järjestetään vuosittain eri yliopistoissa, ja se on aiemmin tunnettu nimellä Oppimisvaikeustutkimuspäivät. Oppimisvaikeustutkimus täyttää 20 vuotta.

Tilat: klo 9-12 Auditorio 107 Athena-rakennuksessa ja klo 13-17 pienempiä tiloja Athenassa ja Minervassa. PS-kustannuksen oppimateriaalinäyttely on esillä päivän ajan.

Hinta: Seminaarin hinta on 80 euroa. *Huom! Esiintyjille, HY:n henkilökunnalle ja opiskelijoille päivä on maksuton.*

OHJELMA

- 09.00 **Ilmoittautuminen, Athenan aula**
Tilaisuus alkaa auditoriossa, sali 107
- 09.45 - 10.00 **”Oikeus oppimiseen” tutkijoiden ja oppijoiden kansanliike!**
Airi Valkama, puheenjohtaja, Erilaisten oppijoiden liitto ry
- 10.00 – 10.15 **Erityisopetus palveluna: Yksilö ja yhteiskunta**
Jarkko Hautamäki, professori (em.) Koulutuksen arviointikeskus
- 10.15 **ALLVAR-palkinnon luovutus**
Airi Valkama, puheenjohtaja, Erilaisten oppijoiden liitto ry
- 10.30 – 11.15 **Nuoren oppimisvaikeudet**
Johan Korhonen, KT, yliopistonlehtori, Åbo Akademi
- 11.15 -12.00 **Itseään ylittävä oppiminen**
Kai Hakkarainen, Ph.D., professori, Helsingin yliopisto
- 12.00 – 13.00 LOUNASTAUKO, omakustanteinen lounas
- 13.00 – 17.00 **Teemaryhmät**
Athenan ja Minervan saleissa
Athena, salit 166, 168, 169, 261 ja 303
Minerva, salit K114 ja K218
Mukana mm. Risto Hotulainen, apulaisprofessori ja Helena Thuneberg, yliopistonlehtori
- 14.30 – 15.00 KAHVI, Athenan pääaula, auditorio 107:n ulkopuolella

Ilmoittaudu mukaan e-lomakkeella:

<https://elomake.helsinki.fi/lomakkeet/77967/lomake.html>

Osallistumismaksu (80€) maksetaan yliopiston tilille

Nordea FI2216603000077738,





ENNAKKOTIEDOTE POHJOISEEN:

VattiK2O (Vaativa erityinen tuki kehittyä Oulussa)

käynnistyy syyskuussa Oulussa



Vaativaa erityistä tukea tarvitsevat koulunkäyntinsä tueksi lapset ja nuoret, joilla on esimerkiksi vakavaa psyykkistä oireilua, autismin kirjoja tai kehitysvammaisuutta.

VattiK2O on suunniteltu **varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen henkilöstölle**. Koulutuksessa kehitetään moninäkökulmaisesti vaativan erityisen tuen toteuttamista; painotus on pedagogisessa kehittämisessä, jota tuetaan tutkimustiedolla. Koulutussisällöt painottavat joustavuutta ja lapsi-/oppilaskeskeisyyttä paneutumalla mm. vuorovaikutukseen, tiimi- ja parityöhön, lasten psyykkisen oireilun kohtaamiseen, opettajan pedagogiseen vastuuseen ja lomakkeiston hyödyntämiseen opetuksen ja oppimisen tukena. Lisäksi painotetaan hyvinvointia, turvallisuutta, opettajan työn ohjauksellisuutta, moniammatillisuutta, monipuolista arviointia sekä opettajan hyvinvointia. Koulutukseen kuuluu lähijaksojen (4x2pv) lisäksi itsenäistä työtä (oppimistehtävät) sekä verkkotyöskentelyä.

Alustava aikataulu: aloitusjakso syyskuussa 2 pv, marraskuussa 2 pv, tammikuussa 2 pv ja päätösjakso maaliskuussa 2 pv. Tapaamiset järjestetään Oulussa siten, että ensimmäinen koulutuspäivä alkaa klo 12 ja toinen klo 9.

VattiK2O on Opetushallituksen rahoittama opetustoimen henkilöstökoulutus, joka on **osallistujille maksuton**. Osallistujat vastaavat itse mahdollisista matka- ja majoituskustannuksista. Koulutuksen organisoii Helsingin yliopisto kumppaneineen ja se järjestetään yhteistyössä Pohjois-Suomen aluehallintoviraston kanssa.

Seurailehan **vaativan erityisen tuen facebook- sivuja**, <https://www.facebook.com/vaativaerityinentuki/> jonne päivitämme yksityiskohtaiset aikataulut, sisällöt ja hakuohjeet toukokuun alkuun mennessä.

Lisätietoja 2.5.alkaen:

Terhi Ojala
terhi.ojala@helsinki.fi
050-4160774



LEHDISTÖTIEDOTE: Koulujen monet kielet ja uskonnot

Suomessa on nykyään yli 350 000 muualta maahan muuttanutta. Väestömme on siis kielelliseltä ja uskonnolliselta taustaltaan entistä moninaisempi. Maahantulleiden yhteiskuntaan asettumisen kannalta on tärkeää, että he omaksuvat uuden maan kielen ja ymmärtävät sen kulttuuria, mutta yhtä olennaista on tulijoiden oman kulttuurin, uskonnon ja äidinkielen vaaliminen. Vain hyvin järjestetty koulutus takaa tulijoille sekä uuden omaksumisen että vanhan säilyttämisen. Maahantulleiden kouluttautumiseen liittyvä tietämys on silti vielä kovin ohutta: suomalainen koulu- ja oppilaitoskulttuuri ja opettajankoulutus eivät ole ehtineet sopeutua nopeaan väestönmuutokseen. Monikielisyys- ja moniuskontoisuuteen liittyvää pedagogiikkaa ollaan vasta istuttamassa kouluihin ja opettajankoulutukseen.

Koulujen monet kielet ja uskonnot on Valtioneuvoston kanslian rahoittama tutkimushanke, jonka tavoitteena on tuottaa ja välittää monipuolista tutkimustietoa vähemmistöäidinkieli- ja -uskontojen sekä suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen tarpeista eri koulumuodoissa. Tietoa koulutuksen resursseista ja pedagogisista käytänteistä tutkitaan ja etsitään varhaiskasvatuksen, esiopetuksen, perusopetuksen, ammatillisen koulutuksen, lukion, opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen järjestäjiltä. Tutkimuksessa pyritään myös etsimään opetukseen ajankohtaisia, tutkimusperustaisia ja toimivia malleja. Hanke toteutetaan Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa vuosina 2017–2018. Tulosraportissa ja suosituksissa painotetaan avointa, eettisesti korkeatasoista vuoro-vaikutusta tutkijoiden ja koulutuksen järjestäjien välillä.

Maahanmuuttajalasten ja -nuorten opetukseen liittyvät kysymykset ovat yhteiskuntapoliittisesti herkkiä, ja ne voivat synnyttää monenlaista keskustelua, jonka taustalla saattaa piillä jopa rasistisia asenteita. Yksi hankkeen tavoitteista onkin hälventää ennakkoluuloja ja korjata virheelliseen tietoon perustuvia asenteita. Tutkimuksessa tuotetun tiedon ja suositusten jalkauttamisen avulla pyritään suuntaamaan yhteiskunnallisia resursseja niin, että oppilaitoksissa opiskelevat lapset ja nuoret saavat mahdollisimman korkeatasoista ja monipuolista opetusta äidinkielessään, suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksessa sekä vähemmistöuskontojen opetuksessa.

Lisätietoja hankkeesta:

Professori Arto Kallioniemi
arto.j.kallioniemi@helsinki.fi

Professori Liisa Tainio
liisa.tainio@helsinki.fi

Kirjoittajaohjeet lehteen

1. Lehden tiedot

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

Lehteä julkaistaan kahdesti vuodessa eli lokakuussa ja huhtikuussa. Sen voi käydä lukemassa osoitteessa <http://blogs.helsinki.fi/cea-arviointi> Tilaajia on yli 620. Tilaaaksesi voi ilmoittautua ilmoittamalla sähköpostiosoitteensa Irene Rämälle (irene.rama@helsinki.fi).

2. Toimituskunta ja lehden toimittamisen periaatteet

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

Toimituskunnan numerosta 2/2016 alkaen muodostavat:

Elina Kontu, HY, [etunimi.sukunimi\(at\)helsinki.fi](mailto:etunimi.sukunimi(at)helsinki.fi)
Terhi Ojala, HY, [etunimi.sukunimi\(at\)helsinki.fi](mailto:etunimi.sukunimi(at)helsinki.fi)
Irene Rämä, HY, [etunimi.sukunimi\(at\)helsinki.fi](mailto:etunimi.sukunimi(at)helsinki.fi)
Mari-Pauliina Vainikainen, HY, [etunimi.sukunimi\(at\)helsinki.fi](mailto:etunimi.sukunimi(at)helsinki.fi)
Raija Pirttimaa, JY, [etunimi.sukunimi\(at\)jyu.fi](mailto:etunimi.sukunimi(at)jyu.fi)

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

Varhaiskasvatus: Mari Nislin, HY, [etunimi.sukunimi\(at\)helsinki.fi](mailto:etunimi.sukunimi(at)helsinki.fi)
Koulutuspolitiikka: Raisa Ahtiainen, HY, [etunimi.sukunimi\(at\)helsinki.fi](mailto:etunimi.sukunimi(at)helsinki.fi)
Lapin yliopisto: Tanja Äärelä, [etunimi.sukunimi\(at\)ulapland.fi](mailto:etunimi.sukunimi(at)ulapland.fi)
Oulun yliopisto: Marjatta Takala, etunimi.sukunimi@oulu.fi

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

3. Käsikirjoitusten lähettäminen

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

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

4. Artikkeleiden sisältö ja ulkoasu

Teksteissä käytetään selkeää yleiskieltä, vältetään ammatillista termejä ja vieraskielisiä ilmaisuja. Artikkelin alkuun kirjoitetaan lyhyt esittely tekstistä ja siitä, mikä on tekstissä olennaisinta. Esittelyssä käytetään

kirjasinkokoa 10 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.

5. Artikkeleiden pituus

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

6. Lähdeluettelot ja viitteet

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

Lähdeviittaukset merkitään tekstiin seuraavalla tavalla:

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

Lähdeviittaukset merkitään lähdeluetteloon seuraavalla tavalla:

Hyyppä, M. T. (2005). *Me-bengen mahti*. Jyväskylä: PS-kustannus.

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

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

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

7. Taulukot ja kuvat tekstissä

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

8. Kirjoittajan yhteystiedot

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

9. Valokuvat/ kuvat

Artikkelin yhteydessä julkaistaan mielellään kirjoittajan kuva, joka toimitetaan artikkelin mukana sähköpostilla jpg- tai tif-tiedostona. Lehti julkaisee myös muita kuvia. Verkojulkaisemiseen soveltuvat kuvat (resoluutio vähintään 72 dpi) lähetetään erillisinä tiedostoina, ei liitettynä esim. Word-tiedostoon. Kirjoittajan vastuulla on hankkia kuvien julkaisemiseen liittyvät tarvittavat luvat sekä huomioitava erityisesti kuvissa mahdollisesti olevien henkilöiden suostumus kuvien julkaisemiseen.

Helsingin yliopiston KOULUTUKSEN ARVIOINTIKESKUS



Koulutuksen arviointikeskus on Helsingin yliopiston tutkimusyksikkö, joka aloitti toimintansa vuonna 1996 laatien teoreettisen mallin oppimaan oppimisesta ja kehitti testin sen arviointiin. Nykyisin tarjoamme oppilaitoksille ja koulutuksen järjestäjille monipuolisia tutkimus- ja kehittämispalveluja. Räätelöimme tarpeesi ja toiveesi mukaan tilaustutkimuksen, joka voi olla yksittäisestä lomakearviointista usean vuoden seurantatutkimuksiin.

Asiakkaitamme ovat mm. kunnat ja oppilaitokset sekä opetus- ja kulttuuriministeriö ja Opetushallitus.

OPPIMAAN OPPIMISEN ARVIOINTI

Oppimaan oppiminen viittaa eri oppiaineissa kehittyvään yleiseen ajattelutaitoon sekä sen käyttöä ohjaaviin asenteisiin ja uskomuksiin. Oppimaan oppimisen arviointiin kehitetty testi soveltuu käytettäväksi eri luokka-asteilla.

Oppimaan oppimisen arviointi kohdistuu koulutuksen nivelvaiheisiin. Testien avulla voidaan seurata oppimisvalmiuksien kehittymistä läpi kouluajan. Tähän mennessä kerätyistä tuloksista on saatavilla kansallinen vertailuaineisto eri luokkatasoille.

HINTATIEDUSTELUT/ TUTKIMUS- JA ARVIOINTIPALVELUISSA YHTEYDENOTOT:

Marja-Liisa Kieksi
Koulutuksen arviointikeskus
050 3189 336
marja-liisa.kieksi@helsinki.fi

OPPIIMISEN TUKI PERUSKOULUSSA

Sivustoltamme www.helsinki.fi/cea/opeduksenjaoppimisentuki/ löytyy tietoa oppilaan oppimisen uudistuneista tukikäytännöistä ja lain-säädannöistä. Sivustolla esitellään yleinen, tehostettu ja erityinen tuki sekä esimerkkejä hyvistä käytännöistä eri puolilta Suomea.

TIEDONKERUUPALVELUT

Meltä voi tilata kyselytutkimuksia. Suunnittelemme lomakkeet ja hoidamme tulosten tilastollisen käsittelyn. Tehokkaat asiakirjaskannerimme nopeuttavat huomattavasti mm. tenttien, pääsykokeiden ja kurssipalautteiden käsittelyä.



LISÄTIETOJA

<http://blogs.helsinki.fi/cea-arviointi/>
<http://blogs.helsinki.fi/cea-assessment/>



Mikäli tarvitset tiedonkeruupalveluita, ota yhteyttä:
Jukka Määttänen, 050 318 2192, jukka.maattanen@helsinki.fi



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Olemme myös Facebookissa ja
Twitterissä @CEA_HY

Käyntiosoite:
Koulutuksen arviointikeskus (PL 9)
Siitavuorenpengeri 3 A
00014 Helsingin yliopisto