

# e-Erika

Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia



---

**Tässä numerossa:** Mitä erityinen tarkoittaa? • Opettajaksi opiskelevien käsityksiä oppimisen ja koulunkäynnin tuen arviointivastuun jakaantumisesta • Tehostetun ja erityisen tuen rajapinnat kunnissa opetuksen järjestäjien näkemysten mukaan • Ymmärrystä, yksilöllisyyttä ja yksiselitteisyyttä – autismikirjon oppilaan sosiaalisen osallistumisen ja vuorovaikutuksen tukeminen • Tutkimusperustaisuus työn kivijalkana

## 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](http://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](http://www.helsinki.fi/journals)

## Tule mukaan tekemään e-Erikaa!

Tarjoo 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 1/2023 -numeron aineistopäivä on 1.3.2023.

### Tämän lehden sinulle tekivät:

#### TOIMITUSKUNTA:

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

#### ASiantuntijat:

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

#### TAITTO & TILAAJAREKISTERI:

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

#### GRAAFINEN SUUNNITTELU JA KUVATOIMITUS:

Pia Mikkola (HY)

# Tässä numerossa

**Pääkirjoitus.....4**

*Elina Kontu*

**Mitä erityinen tarkoittaa?.....5**

*Timo Saloviita*

**Opettajaksi opiskelevien käsityksiä oppimisen ja  
koulunkäynnin tuen arviointivastuun jakaantumisesta  
.....12**

*Minna Kyttälä, Vilma Leppänen, Piia Björn*

**Tehostetun ja erityisen tuen rajapinnat kunnissa  
opetuksen järjestäjien näkemysten mukaan.....20**

*Irene Rämä, Meri Lintuvuori*

**Ymmärrystä, yksilöllisyyttä ja yksiselitteisyyttä –  
autismikirjon oppilaan sosiaalisen osallistumisen ja  
vuorovaikutuksen tukeminen.....27**

*Anniina Kämäräinen, Anni Kilpiä, Eija Kärnä*

**Tutkimusperustaisuus työn kivijalkana.....35**

*Terhi Ojala, Iines Palmu, Sanna Komu*

## Inklusiosta on keskusteltava

Inklusiokeskustelu on ollut Suomessa vilkasta tänäkin syksynä. Ennen viime kunnallisvaaleja inklusiokeskustelun arveltiin nousevan vaaliteemaksi, ja lieneekö inklusiosta tullut turvallinen keskusteluteema, eduskuntavaalithan ovat nyt pian edessä. Jokaisella kansalaisella näyttää olevan mielipide asiasta, ja inklusiolle esitetään mitä erikoisempia perusteluja. Karmaisevin kommentti, jonka olen päivälehdestä lukenut, on että ”inklusiota pitää lopettaa” ja ehdottomasti paras kommentti on ollut ”inklusiota ei voi lopettaa, kun sitä meillä ei vielä olekaan”. Inklusion ”lopettaminen” ei onneksi tule kysymykseen, sillä siinä tapauksessa pitäisi lopettaa myös tasa-arvo ja yhdenvertaisuus.

Inklusiio on monitahoinen käsite ja sitä määritellään eri yhteyksissä eri tavoin. Kansalaisten keskusteluissa ja poliitikkojen puheissa inklusiio ymmärretään usein eri tavoin kuin lainsäätäjien tai opetuksen ja kasvatuksen toimijoiden keskuudessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2022 inklusiota tarkastellaan kehittämisen ja toteuttamisen näkökulmasta. Se tarkoittaa, että varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa edistetään osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa sekä arvostetaan kaikkia yhteisön jäseniä ja kuullaan jokaisen ääni.

Perusopetuksen lainsäädännössä inklusiio ei esiinny käsitteenä, ainakaan vielä. Inklusiivinen näkemys välittyy kyllä laissa ”opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä” (Perusopetuslaki 628/1998). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 todetaan, että opetusta kehitetään inklusioperiaatteiden mukaisesti. Parhaillaan opetus- ja kulttuuriministeriön Oikeus oppia -kehittämisohjelma viimeistelee loppuraporttiaan. Siinä tullaan selventämään inklusiokäsitettä, esitellään toimivia inklusiomalleja ja tullaan hyödyntämään tutkimusperustaisia menetelmiä ja malleja. Kansalaistenkin inklusiokeskustelu saa uutta pohdittavaa – hyvä niin!



*Elina Kontu, professori, Tampereen yliopisto*

*Oikeus oppia -ryhmän jäsen*

*Kuvaaja: Laura Vesa.*

# Mitä erityinen tarkoittaa?

Käsite ”erityinen” on koulumaailmassa luonut oman sanaperheensä: erityistarve, erityisopetus, erityisopettaja. Näihin käsitteisiin liittyvät mielikuvat määräävät tavan, jolla erityisopetusta koulumaailmassa ymmärretään ja oikeutetaan. ”Erityisen” käsite kuuluu kuitenkin niihin sanoihin, jotka kätkevät sisäänsä yllätyksiä. Yleiskäsitteenä se tarkoittaa poikkeamista siitä, mikä on normaalia. Erityisopetuksesta puhuttaessa sana on alkanut saada myös muita sisältöjä. Lainsäädännössä siihen liitetään jopa outoja määritteitä. Erityispedagogiikassa se on repeytynyt irti suhteestaan ”normaaliin” ja alkanut merkitä absoluuttista erityisyyttä. Tämä reifikaatioksi kutsuttu ilmiö on antanut erityispedagogiikalle tieteenä sinänsä vieraan ideologisen latauksen. Lisäksi se on tuottanut joukon käytännön kummallisuuksia.

*Teksti* Timo Saloviita

## **Erityinen lainsäädännössä: mysteeri**

Jokainen opettaja osaa nopeasti antaa oman määritelmänsä sanoille ”erityisoppilas”, ”erityistarve” ja ”erityisopetus”. Sanojen viralliset määritelmät löytyvät koululainsäädännöstä. Perusopetuslaki toteaa, että ”erityisen tuen päätös” on tehtävä, jos ”opetusta ei voida antaa muuten” (Perusopetuslaki 17 § 4. mom.). Lapsen erityisyys on lain mukaan sitä, että hänelle ei voida antaa samaa, normin mukaista opetusta kuin muille. Muotoilu jättää paljon avoimeksi mutta sisältää tärkeimmän: oppilas on ”erityinen”, jos opetuksen järjestäjä niin päättää.

Kun oppilas on ’diagnosoitu’ erityisoppilaaksi, hänet on virallisesti todettu kelpoiseksi saamaan erityisopetusta. Myös erityisopetus on lainsäädännössä määritelty, tosin hieman yllättävällä tavalla. Erityisopetus on erityisopettajan

antamaa opetusta (Perusopetusasetus 1 § 1. mom.). Ratkaisevaa on siis opettajan virka-asema, ei opetuksen sisältö. Opettajat ehkä sanoisivat, että tavallinen opetus ja erityisopetus eroavat toisistaan sisällöllisesti, kun taas virkaniemi on pelkkä muodollisuus. Näin ei kuitenkaan lain mukaan ole.

## **Erityinen kasvatustieteissä: poikkeavuus**

Erityisopettajien koulutuksessa käytetyt oppikirjat tarjoavat lainsäädäntöä syvällisempiä tulkintoja siitä, mikä erottaa yleisen ja erityisen. Löysin kirjahyllystäni parikymmentä suomalaista tai pohjoisamerikkalaista erityiskasvatuksen perusoppikirjaa. Vaikka teosten julkaisuvuodet kattoivat yli puoli vuosisataa, niiden määritelmässä erityisestä ei ollut suuriakaan eroja. Perusmääritelmän mukaan ”erityisyys” on lapsen poikkeamista normaalista niin paljon,



Kuvituskuva: Unsplash.

että tarvitaan tavallisesta poikkeavia menetelmiä eli ”erityisopetusta” (esim. Kirk & Johnson, 1951). Kirjojen määritelmät sopivat yhteen sen kanssa, mitä perusopetuslaki asiasta sanoo. Kun ”opetusta ei voida antaa muuten”, se tapahtuu lapsen poikkeavuuden takia, ja silloin tarvitaan erityisopetusta.

### **Erityinen kasvatustieteissä: käsitteen absolutisointi**

Monet erityiskasvatuksen kirjat lisäävät, että erot normaalin ja erityisen välillä ovat suhteellisia ja liukuvia. Esimerkiksi Charles Telford ja James Sawrey toteavat kirjassa *Exceptional Individual* (1981), että oppilaan erityisyys ei ole mitään täsmällistä, vaan riippuu 1) opetustavoista, 2) kulttuuriarvoista, 3) sosiaalisista tarpeista ja jopa 4) poliittisista paineista. Ne kaikki vaikuttavat siihen, mikä kulloinkin on normaalia ja mikä erityistä. ”Erityisyys” voi siis vaihdella: mikä yhdelle opettajalle, koululle tai ajanjaksolle on erityistä

voi toiselle olla normaalia. Tällainen erityisen suhteellistaminen on epäilemättä järkeenkäypää. Jos se, mikä on ”normaalia” voidaan lukea vallitsevista normeista, myös erityinen on niistä riippuvaista.

Erityisen suhteellistaminen avaa kuitenkin pelottavan näköalan, sillä se herättää erityisopetuksen oikeuttamista koskevan kysymyksen. Kun opetuksen järjestäjä päättää, että ”opetusta ei voida antaa muuten”, onko hän silloin pakko-raossa, vai toimiiko hän vain epämääräisten kulttuuriarvojen, sosiaalisten tarpeiden tai peräti poliittisten paineiden ohjauksessa? Jos erityisopetuspäätös on vain ”sosiaalinen konstruktio”, siitä voidaan oikeutetusti olla monta mieltä.

Ajatus ”erityisen” suhteellisyydestä ei olekaan kelvannut ihan kaikille oppikirjoille. Se veisi maton alta, jos tavoitteena on korostaa opetuksen järjestäjän auktoriteettia ja päätösten objektiivisuutta. Joistakin erityispedagogiikan

oppikirjoista löytyykin 'erityisen' määritelmiä, joissa sanan yhteys 'normaaliin' katkaistaan. Daniel Hallahan ja James Kaufmann määrittelevät kirjassa *Exceptional Children* (1991) seuraavasti:

“- - *exceptional children are those who require special education - - if they are to realize their full human potential.*” (s. 6)

“*Special education means specially designed instruction that meets the unusual needs of an exceptional child.*” (s. 8)

Näissä määritelmissä ei enää puhuta normaalista, vaan erityisyys määritellään viittaamalla toiseen erityiseen. Näin se, mikä on erityistä, irtoaa suhteesta normaaliin ja muuttuu absoluuttiseksi. Tuloksena on tällöin klassinen kehäpäätelmä, jossa käsitteitä määritellään vuorotellen kehässä toinen toisillaan. Määritelmälauseiden salakavaluus tuntuu olevan siinä, että kehäpäätelmä laukeaa vasta, kun molemmat lauseet otetaan yhtä aikaa käyttöön. Jos käytetään vain yhtä, säilyy vaikutelma, että ainakin toinen käsite on sidottu normeihin.

Kun erityisen yhteys normaaliin on näin katkaistu, havaitaan myös toinen erikoisuus. Määritelmistä nimittäin seuraa, että erityisopetus on aina hyödyllistä (“*Special education - - meets the - - needs of an exceptional child*”). Johdinpäätös on looginen tautologia, mutta monet oppikirjat ottavat siitä kaiken irti. Ne käyttävät sellaisia voitonriemuisia sanoja kuin ”optimaalinen”, ”maksimaalinen” tai ”täysi inhimillinen potentiaali” korostaessaan erityisopetuksen etevämmyyttä.

## Absoluuttisen ”erityisen” ongelmia

”Erityisen” absolutisointi ei johdu vain huonosta harkinnasta. Tällainen puhe-tapa on luultavasti kasvattanut suosio-taan myös sen takia, että sillä sementoi-daan opetuksen järjestäjän arvovalta. Absoluuttinen erityisyyden käsite on oksymoron, itsessään ristiriitainen kä-site ja tuo sen takia mukanaan uusia ristiriitoja. Tässä niistä muutama:

- oppilaita ei todellisuudessa voi suoraan jakaa normaaleihin ja poikkeaviin, sillä rajat ovat häilyviä;
- opetusmenetelmiä ei voi järkevästi jakaa yleisiin ja erityisiin, eikä lakiteksti edes sellaista yritä;
- lakitekstin ilmaisu siitä, että ”ope-tusta ei voida antaa muuten”, on mystinen;
- kuntien erot erityisoppilaiden mää-rässä johtuvat viranomaistulkinnan mukaan siitä, että oppilaiden tarpeissa on kuntarajan mukaan kulkevia eroja, mikä ei ole järkevä selitys;
- erityisopetussiirtojen nousukäyrä johtuu viranomaistulkinnan mu-kiaan siitä, että lapsilla on yhä enem-män erityistarpeita, mikä kuulostaa omituiselta;
- kun erityisopetuksen valtionapua heikennettiin 2010, erityisen tuen tarve notkahti. Virallisesti se johtuu tilapäisestä erityistarpeiden vähenemisestä, mikä kuulostaa oudolta yhteensattumalta;
- erityispedagogiikan oppikirjoissa erityisopetus on jotain erityistä, la-

kitekstissä kysymys on opettajan virkanimikkeestä;

- jos erityisopettaja ja opettaja toimivat täsmälleen samalla tavalla, toisen opetus on silti erityisopetusta ja toisen tavallista opetusta.

Hämmennyksen aiheita riittää, ja monella niistä on myös seuraamuksia. Kun erillinen erityisopettajien koulutus alkoi vuonna 1979, opettajat alkoivat kokea pelonsekaista kunnioitusta heille tuntemattomiksi jääneitä erityismenetelmiä kohtaan. Erityisopettajat taas vaivautuivat, jos heiltä kysyi, mitä ne ovat. ”Puhutaan selkeästi ja jaetaan asiat pieniin osiin”, he saattoivat pakon edessä sanoa. Jyrkkä kahtiajako on siten aiheuttanut asiantuntemuksen katoamista: tavalliset opettajat eivät luota itseensä, kun rinnalla on erityisosajien ammattikunta. Laki kuitenkin sanoo, että kyse on vain virkanimikkeestä, ei siitä, mitä opettaja todellisuudessa tekee.

## Reifikaatio

Sopimuksenvaraisten asiantilojen, kuten ”erityisen”, tulkitseminen ei-sopimuksenvaraisiksi on saanut sosiologeilta oman nimen. Peter Berger ja Thomas Luckmann omistivat ilmiölle kirjansa ”Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen” (1967). He totesivat, että ihmisillä on taipumus esineellistää ja absolutisoida käsitteitä. Käsitteet jäykistyvät käytössä niin, että se, mikä todellisuudessa on sopimuksenvaraista, alkaakin tottumuksen vaikutuksesta näyttää luonnonilmiöltä. He kutsuivat tätä käsitteiden reifikaatioksi eli esineellistymiseksi. Kirjoittajat toteavat, että kielenkäytössä syntyy eräänlainen valetodellisuus,

kun kielelliset konstruktiot alkavat elää omaa elämäänsä.

Myös erityisopetuksen diagnoosit ovat reifikaatioita. Kun lapsi saa diagnoosin ”kehitysvammainen”, vanhemmat kertovat helpotuksen tunteesta, kun asia on saanut nimen. Kyse ei kuitenkaan ole yhtä objektiivisista faktoista kuin alkuaineiden taulukossa. Kehitysvammadiagnoosilla on kyllä biologinen pohja, mutta siihen liittyy myös sopimuksia. Niissä on kuluneiden sadan vuoden aikana tapahtunut niin suuria muutoksia, että 1900-luvun alun kehitysvammaiset olivat pääosin jo eri joukkoa kuin nykyiset. Älykkyysrajat ovat radikaalisti siirtyneet alas ÄO-rajasta 85 pistemäärään 70, älykkyystestit ovat muuttuneet ja adaptiiviset taidot lisätty määritelmään. Vanhempien helpotus diagnoosin absoluuttisuudesta voi siten olla illuusio. Kirjailija Märta Tikkanen kertoo kirjassa ”Sofian oma kirja” (1982) suuresta helpotuksen tunteesta, kun hänen tyttärensä sai diagnoosikseen MBD. Myöhemmin MBD poistui kokonaan virallisesta tautiluokituksesta.

## Kohtuulliset mukautukset ja vammaisuuden sosiaalinen malli

Kehämäärittelystä päästään irti, kun erityisyys ymmärretään kuten pitää, eli poikkeamana siitä, mitä pidetään normaalina. Silloin päästään oppikirjoisakin esiintyneeseen ajatukseen, että erityistarpeet ovat tarpeita, joihin normaali yleisopetus ei pysty vastaamaan. ”Erityistarve” viittaa ristiriitaan yksilön tarpeiden ja ympäristön vaatimusten välillä. Jos koulu edellyttää lukutaitoa, joka oppilaalta puuttuu, hänellä on





*Kuvituskuva: Unsplash.*

erityistarpeita suhteessa vaadittuun. Käsitteen avaaminen tällä tavoin tuo esille myös sen, että ristiriidan ratkaisemiseen ei ole vain yhtä vaan kaksi tai kolme erilaista tapaa. Ristiriitaa voi lähteä ratkaisemaan muuttamalla yksilöä, ympäristöä tai molempia.

Erityiskasvatuksen oppikirjat eivät ole kokonaan unohtaneet ympäristöä. Ne kertovat, että tavallinen opetus voi joustaa niin, että normaalista poikkeava oppilas voikin pysyä alkuperäisessä luokassaan. Kun ympäristön esteettömyyttä lisätään, normaalisuuden rajat avartuvat. Tällöin henkilön erityistarpeet katoavat joko osittain tai kokonaan.

Radikaali vammaisliike on mennyt ympäristön muutosvaatimuksissa vielä pidemmälle, aina liioitteluun asti. Näin tekee brittiläinen Michael (Mike) Oliver postmoderniin ajatteluun tukeutuvassa ”vammaisuuden sosiaalisessa mallissa” (Oliver, 1990). Erityisyyttä ei silti voi kokonaan poistaa, kuten mal-

lin kannattajat haluavat. Se tarkoittaisi koko maailman esteettömyyttä, mikä on mahdotonta. Metsään voidaan rakentaa polku pyörätuolille, mutta koko metsää ei voi tasata. Kielenkäyttöön onkin tullut ilmaisu ”kohtuulliset mukautukset”. Terve järki asettaa rajat kaikkein hurjimmille teorioille, jotka haluavat tyystin hävittää erityisen ja normaalin välisen rajan.

### **Integraatio**

Erityistarpeen käsite liittyy myös kysymykseen kouluintegraatiosta: voiko ympäristö joustaa niin paljon, että yleiset ja erityiset tarpeet voidaan kohdata samassa tilassa? Edellä siteeratut Kirk ja Johnson totesivat vuonna 1951, että ”tästä aiheesta on väitelty jo vuosia”. Integraation kannattajat katsoivat tuolloin, että oli ”epätervettä eristää vajaamielisiä lapsia erityisluokkiin” (s. 121). Toisella puolella maapalloa oltiin integraatioasioissa liikkeellä yhtä varhain. Vuonna 1936 Neuvostoliiton

Kommunistisen Puolueen keskuskomitea katsoi, että lasten leimaaminen tylsämieliseksi oli ”pedologinen perversio”, joka läntisten älykkyystestien myötä oli tunkeutunut neuvostopuutarhaan (pedologia tarkoitti pedagogiikkaa). Stalin määräsi sulkemaan joukon apukouluja, joiden lukumäärä oli räjähtänyt. Samalla tiukennettiin apukouluun siirtämisen ehtoja (Körge-  
saar, 1988).

Ajatus lasten yhteisopetuksesta ei ole uusi. Erityisopetusta on aina pitänyt erikseen perustella, ja tähän tarkoitukseen reifikaation kokenut erityisen käsite on sopinut erittäin hyvin. Modernit aatteet esteettömyydestä ja kohtuullisista mukautuksista ovat joissakin

maissa vähentäneet sen käyttötarvetta. Erityisopetuksen perusongelmana Suomessa tuntuu pysyvän se, että oppilaiden erilaisuus on pakotettu yksinkertaiseen ja kankean byrokraattiseen muottiin. Erilaisuuden ongelmaa on ratkaistu siirtämällä asian hienosäätö eli päätösvalta yksityiskohdista ruohonjuuritasolle. Lukuisista yrityksistä huolimatta osat eivät silti ole loksahaneet kohdilleen, ja tilanne on johtanut Opetushallituksen ja opettajien hiljaiseen sotaan. Opettajien näkökulmasta Opetushallitus jatkuvasti painostaa opettajia hyväksymään integraation ja inklusion. Valtiovallan näkökulmasta opettajat käyttävät väärin heille annettua päätösvaltaa, kun erityisopetukseen siirretään yhä enemmän oppilaita.

## Lähteet

- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1994). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma*. Gaudeamus. (Alkuteos: *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*, 1967).
- Hallahan, D. P. & Kaufmann, J. M. (1991). *Exceptional Children. Introduction to Special Education*. Prentice-Hall.
- Kirk, S. A. & Johnson, G. O. (1951). *Educating the Retarded Child*. Houghton Mifflin Company.
- Körge-  
saar, J. L. (1988). On the development of special and remedial education in the Soviet Union. *International Journal of Special Education*, 3(1), 1–19.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Macmillan Education.  
<https://doi.org/10.1007/978-1-349-20895-1>
- Perusopetusasetus 852/20.11.1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>
- Perusopetuslaki 628/24.6.2010. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Telford, C. W. & Sawrey, J. M. (1981). *Exceptional Individual*. 4th Edition. Prentice-Hall.



## **Kirjoittaja**

Timo Saloviita  
professori emeritus (kasvatustiede), Jyväskylän yliopisto,  
Opettajankoulutuslaitos  
timo.saloviita@jyu.fi

*Kirjoittajan kuva: Ulla Lehtinen.*

# Opettajaksi opiskelevien käsityksiä oppimisen ja koulunkäynnin tuen arviointivastuun jakaantumisesta

Suomessa toteutettava oppimisen ja koulunkäynnin tuen malli edellyttää moniammatillista yhteistyötä sekä yhteistyötä oppilaan ja huoltajan kanssa. Tuen toteuttamiseen liittyvät velvollisuudet ja vastuut koskevat kaikkia opettajia. Raportoimme seuraavassa tuloksia siitä, minkälainen käsitys eri opintosuunnissa opettajaksi opiskelevilla ryhmillä on oppimisen tukeen liittyvän arviointivastuun jakaantumisesta edustamansa opettajaryhmän, muiden opettajaryhmien ja koulupsykologin tai muiden ammattilaisten sekä oppilaan ja vanhempien/huoltajien

*Teksti* Minna Kyttälä, Vilma Leppänen & Piia Björn

Suomessa toteutettava oppimisen ja koulunkäynnin tuen malli (Opetushallitus, 2014) nojaa vahvaan yleiseen tukeen, joka tarvittaessa tarkentuu yksilöllisempiin tarpeisiin pohjautuvaan tukeen (tehostettu ja erityinen tuki). Tukea tarjotaan heti tuen tarpeen ilmetessä kaikilla tuen tasoilla. Jotta tuki voidaan kohdentaa ajallisesti ja laadullisesti oikein, ammattilaisten on tunnistettava tuen tarve, pystyttävä määrittelemään tuen tavoitteet ja muodot, seuraamaan tuen vaikuttavuutta ja päivittämään tuen toteutusta tarvittaessa. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttaminen edellyttää moniammatillista yhteistyötä sekä yhteistyötä oppilaan ja huoltajan kanssa. Koska Suomessa tuen saaminen ei perustu tuen

tarpeen diagnostiseen tunnistamiseen, keskeisiä ammattilaisia tuen toteuttamisen näkökulmasta ovat opettajat. Vastaavasti tuen toteuttamiseen liittyvät velvollisuudet ja vastuut koskevat kaikkia opettajia kaikilla tuen tasoilla. Näin ollen tulevien opettajien moninaisen tuen tarjoamiseen liittyviä valmiuksia on tärkeää vahvistaa jo opettajankoulutuksen aikana. Monet näistä valmiuksista liittyvät arviointiin mutta myös siihen, minkälaiseksi tuleva opettaja hahmottaa oman roolinsa ja työnkuvansa osana moniammatillista arviointia toteuttavaa ja arviointituloksia tulkitsevaa tiimiä.

Oppimisen ja koulukäynnin tuen toteuttamiseen liittyy jo sinänsä muodollisia



*Kuvituskuva: Unsplash.*

arviointiin liittyviä dokumentteja (ks. esim. [Opetushallitus, tuen lomakkeet](#)) ja sen myötä jatkuvaa arviointia ja sen dokumentointia koskevia tehtäviä. Oppilaille, joiden kohdalla harkitaan tehostettua tukea, tehdään pedagoginen arvio, jonka laatii luokanopettaja, luokanvalvoja tai aineenopettaja, ja joka edellyttää yhteistyötä myös oppilaan ja huoltajan kanssa. Pedagogiseen arvioon tulisi koota tietoa muun muassa siitä, mitkä ovat oppilaan vahvuudet ja tarpeet, minkälaista yleistä tukea oppilas on saanut ja miten se on häntä hyödyttänyt sekä arvio siitä, minkälaisilla tukijärjestelyillä oppilasta voidaan jatkossa tukea. Jotta tällainen arvio voidaan tehdä, opettajilla täytyy olla pidemmän ajanjakson aikana kertynyttä dokumentoitua arviointitietoa oppilaasta ja oppimisympäristöstä. Arviointi voi olla epämuodollista havaintoihin perustuvaa tai se voi olla muodollista esimerkiksi kokeisiin, testeihin tai tehtäviin perustuvaa. Tehostetun tuen aloittaminen ja järjestäminen käsitellään moniammatillisesti yhteistyössä.

Mikäli tehostettu tuki ei ole riittävää, on tehtävä pedagoginen selvitys. Se perustuu toisaalta opettajilta saatavaan selvitykseen siitä, miten oppilaan oppiminen on edennyt ja toisaalta oppilashuollon moniammatillisessa yhteistyössä tehtyyn selvitykseen oppilaan saamasta tehostetusta tuesta ja kokonaistilanteesta. Sitä voidaan täydentää esimerkiksi psykologisella tai lääketieteellisellä asiantuntijalausunnolla. Pedagoginen selvitys pohjautuu siis useiden ammattilaisten tekemiin arviointeihin ja arviointia koskevan tiedon tulkintaan oppilaan tilanteesta. Sen pohjalta tehdään myös oppilaan oppimiseen ja oppimisympäristöön keskeisesti vaikuttavia ratkaisuja. Ennen erityisen tuen päätöstä on kuultava myös oppilasta ja hänen huoltajaansa. Vaikka pedagogisen arvion ja selvityksen kaltainen dokumentointi ja siihen liittyvä ohjeistus yhtenäistää tuen tarjoamiseen liittyviä käytäntöjä (Kokko ym., 2014), se lisää opettajien työtaakkaa (Kokko ym., 2014) eikä aina kuitenkaan toteudu ohjeistusten mukaisesti

(Vehkakoski & Rantala, 2020).

Näiden tuen eri tasoilla liikkumiseen vaikuttavien arviointiprosessien lisäksi opettajat luonnollisesti suorittavat erilaista muodollista ja epämuodollista arviointia päivittäin. Osa siitä kertyy tiedoksi, jota hyödynnetään myös tuen tasoilla liikuttaessa, osaa hyödynnetään lukukausittaisissa arvioinneissa ja osaa hyödynnetään silloin, kun pyritään seuraamaan, onko tarjottu tuki hyödyttänyt oppijaa. OPA-hankkeen (Opettajien arviointiosaaminen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä) tulokset ovat osoittaneet, että opettajaksi opiskelevien käsitykset arvioinnin tehtävistä osana opettajan työnkuvaa vaihtelevat (Kyttälä, Björn, Rantamäki, Närhi ym., 2022; Kyttälä, Björn, Rantamäki, Lehesvuori ym., 2022). Vain osa tulevista opettajista painotti aiempien tutkimustemme kyselyiden vastauksissa esimerkiksi tuen vaikuttavuuden seurannan merkitystä osana arvioinnin kokonaisuutta. Osa opiskelijoista painotti oppilaan osaamisen ja suoritustason määrittämisen tärkeyttä ja osa suhtautui arviointiin hyvin kielteisesti eikä pitänyt esimerkiksi tuen tarpeen tai tuen vaikuttavuuden arviointia kovinkaan tärkeänä. Tutkimuksemme ovat osoittaneet myös, että erilaisiin opettajan tehtäviin opiskelevien ryhmien (erityisopettajat, luokanopettajat, aineenopettajat) välillä on eroja siinä, miten he arviointiin suhtautuvat (Kyttälä, Björn, Rantamäki, Lehesvuori ym., 2022). Erityisopettajaksi opiskelevat olivat arviointimyönteisempiä kuin luokan- tai aineenopettajaksi opiskelevat ja painottivat sekä osaamisen arvioinnin että tuen vaikuttavuuden arviointia enemmän kuin muut opetta-

jaksi opiskelevat.

Yllä mainitut aiemmat tutkimuksemme ovat tuoneet uutta tietoa sen osalta, minkälainen käsitys opettajaksi opiskelevilla on arviointiin liittyvien tehtävien tärkeydestä, mutta ne eivät kerro siitä, minkälainen käsitys samoilla opiskelijoilla on arviointivastuun jakaantumisesta eri toimijoiden välillä. Raportoimme seuraavassa tuloksia siitä, minkälainen käsitys eri opettajaksi opiskelevilla ryhmillä on arviointivastuun jakaantumisesta edustamansa opettajaryhmän, muiden opettajaryhmien ja koulupsykologin tai muiden ammattilaisten sekä oppilaan ja vanhempien/huoltajien välillä.

## **Menetelmät**

Opettajaksi opiskelevat (luokanopettajaopiskelijat  $n = 110$ , aineenopettajaopiskelijat  $n = 43$ , erityisopettajaopiskelijat  $n = 134$ ) vastasivat OPA-hankkeen (Työpaketti 1) ensimmäiseen verkkokyselyyn syyslukukaudella 2019. Hyödynnämme tässä verkkokyselyn yhden määrällisen osion vastauksia. Osiossa vastaajat arvioivat seitsemäntoista arviointiin liittyvän väittämän osalta, keiden tehtäviin tietynlainen arviointi kuuluu. Vastausvaihtoehtoina olivat luokanopettaja, aineenopettaja, erityisopettaja, koulupsykologi ja oppilas itse. Sen lisäksi vaihtoehtona oli avoin vastausvaihto ”joku muu”. Vastaaaja sai valita useamman vaihtoehdon. Valitsimme väittämien joukosta neljä oppimisen ja koulunkäynnin tuen näkökulmasta keskeistä väittämää: oppilaan osaamistason määrittäminen, oppilaan ohjaaminen tuen piiriin, oppilaan tukitoimien määrittäminen ja oppilaalle

tarjotun tuen vaikuttavuuden seuranta, joiden osalta tarkastelemme eri opettajaksi opiskelevien ryhmien vastauksia tarkemmin. Raportoimme tässä yhteydessä kunkin vastausvaihtoehdon valinneiden opiskelijoiden lukumäärän ja prosenttiosuuden opettajaryhmittäin. Taulukossa 1 on yhdistetty vastausvaihtoehdot luokanopettaja ja aineenopettaja, ja niiden osalta on tarkasteltu nimenomaan vastaajan omaa viiteryhmiä. Emme ole siis erikseen tarkastelleet sitä, kuuluuko esimerkiksi aineenopettajan mielestä tietynlainen arviointiin liittyvä tehtävä luokanopettajan tehtäviin tai päinvastoin. Erityisopettajaksi opiskelevien osalta olemme yhdistäneet luokanopettajien ja aineenopettajien vastuita koskevat vastaukset siten, että jommankumman mainitseminen on riittänyt. Päädyimme tähän ratkaisuun siksi, koska tuen toteuttamiseen liittyvien vastuiden osalta kiinnostavin opettajan työhön liittyvä vastuunjakokysymys on se, minkälaiseksi luokanopettajaksi ja aineenopettajaksi valmistuvat näkevät oman roolinsa ja toisaalta se, minkälaiseksi he näkevät erityisopettajan roolin ja päinvastoin.

## **Tulokset**

Kuten taulukko 1 (s. 16) osoittaa, eri opintosuunnissa opettajaksi opiskelevat ryhmät näkevät osaamisen arviointiin ja tuen antamiseen liittyvän arvioinnin tehtävänjaon hyvin samoin. Oppilaan osaamistason arvioiminen on kaikkien opettajaryhmien mukaan vahvasti luokanopettajan tai aineenopettajan tehtäviin kuuluvaa. Erityisopettajaksi opiskelevat painottavat osaamisen arvioinnin osalta erityisopettajan roolia muita ryhmiä enemmän, mikä ei sinän-

sä ole kummallista, sillä erityisopettajan työhön kuuluu toki paljon osaamisen arviointia eri muodoissaan. Noin puolet luokan- ja aineenopettajaksi opiskelevista ei liitä osaamistason arviointia erityisopettajan tehtäviin. Huomattavasti useampi näiden ryhmien edustajista sen sijaan liittää erityisopettajan vastuisiin tuen tarjoamiseen liittyviä arviointitehtäviä. Noin 75 prosenttia luokanopettajaksi opiskelevista ja erityisopettajaksi opiskelevista mainitsee osaamisen arvioinnin kuuluvan myös oppilaalle. Aineenopettajista oppilaan on maininnut 86 prosenttia. Vastaajista vain hieman alle kolme prosenttia toi esiin sen, että vanhemmat/hooltajat osallistuvat osaamisen arviointiin ja vain 2 vastaajaa mainitsi muut mahdolliset asiantuntijat valmiissa vastausvaihtoehdoissa mainittujen lisäksi.

Vastausten perusteella yhä useampi vastaajista kokee erityisopettajan ja koulupsykologin roolin arvioinnissa merkitykselliseksi, kun arviointi liittyy jollain tavalla tuen piiriin ohjaamiseen, tukitoimien määrittämiseen ja tuen vaikuttavuuden seuraamiseen. Samanaikaisesti suurimman osan mielestä kuitenkin myös luokanopettajan ja aineenopettajan vastuurooli säilyy edelleen. Oppilaan oman roolin kokee sen sijaan maininnan arvoiseksi korkeintaan kolmannes vastaajista, kun puhutaan tukeen liittyvästä arvioinnista. Koulupsykologin arvioidaan liittyvän vahvimmin tuen piiriin ohjaamiseen ja tukitoimien määrittämiseen. Aineenopettajia lukuun ottamatta muut opettajaryhmät eivät näe koulupsykologin roolia niin vahvana tuen vaikuttavuuden seurannassa. Toki edelleen selvästi yli puolet vastaajista on maininnut

	Vastaajaryhmä							
	Kaikki N = 287		LO* n = 110		AO* n = 43		EO* n = 134	
Arvioinnin tavoite ja toteuttaja	f	%	f	%	f	%	f	%
Oppilaan osaamistason määrittäminen								
LO/AO*	280	97,6	108	98,2	42	97,7	130	97,0
EO	178	61,1	58	52,7	20	46,5	100	74,6
Koulupsykologi	39	14,6	13	11,8	4	9,3	22	16,4
Oppilas	218	74,5	83	75,5	37	86,0	98	73,1
Vanhemmat/huoltajat	8	2,8	3	2,7	2	4,7	3	2,2
Oppilaan ohjaaminen tuen piiriin								
LO/AO*	269	93,3	103	93,6	41	95,3	125	93,3
EO	262	91,2	96	87,3	40	93,0	126	94,0
Koulupsykologi	209	71,4	83	75,5	29	67,4	97	72,4
Oppilas	44	15,5	17	15,5	12	27,9	15	11,2
Vanhemmat/huoltajat	16	5,6	10	9,0	3	7,0	3	2,2
Oppilaan tukitoimien määrittäminen								
LO/AO*	242	85,1	95	86,4	37	86,0	110	82,1
EO	273	94,8	102	92,7	41	95,3	130	97,0
Koulupsykologi	203	70,5	78	70,9	32	74,4	93	69,4
Oppilas	71	24,9	25	22,7	14	32,6	32	23,9
Vanhemmat/huoltajat	17	5,9	9	8,2	2	4,7	6	4,4
Oppilaalle tarjotun tuen vaikutavuuden seuranta								
LO/AO*	262	90,6	101	91,8	39	90,7	122	91,0
EO	260	90,0	96	87,3	40	93,0	124	92,5
Koulupsykologi	164	55,6	70	63,6	31	72,1	63	47,0
Oppilas	78	28,3	28	25,5	13	30,2	37	27,6

\*LO = luokanopettajaksi opiskelevat, AO = aineenopettajaksi opiskelevat, EO = erityisopettajaksi opiskelevat

a = LO- ja AO-ryhmien vastausten osalta on tarkasteltu heidän omaa viiteryhmäänsä. EO-ryhmän osalta vastaaja on huomioitu, jos hän on maininnut jommankumman (LO tai AO).



myös koulupsykologin. Tuen piiriin ohjaamisen osalta kaksi vastaajaa on nostanut erikseen esiin vanhemmat/ huoltajat ja kolme vastaajista on maininnut erikseen myös muut mahdolliset asiantuntijat (”muut mahdolliset asiantuntijatahot”, ”moniammatillinen tiimi”). Vanhempien/huoltajien rooli on mainittu tukitoimien määrittämisessä noin kuudessa prosentissa vastauksia ja tuen vaikuttavuuden seurannassa noin yhdeksässä prosentissa. Moniammatillinen asiantuntijaryhmä on mainittu erikseen kahdessa vastauksessa.

Tuen piiriin ohjaamisen (67,9 %, n = 195), tukitoimien määrittämisen (59,9 %, n = 172) ja tuen vaikuttavuuden seuraamisen (51,9 %, n = 149) osalta yli puolet kaikista vastaajista on arvioinut tehtävän kuuluvan sekä kaikille opettajaryhmille että koulupsykologille. Osaamisen arvioinnin osalta vain hieman yli 10 prosenttia (12,5 %, n = 36) on arvioinut vastuun näin laajasti.

## **Pohdinta**

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttaminen edellyttää kaikilta opettajaryhmiltä vastuunottoa erilaisista arviointiin liittyvistä tehtävistä, opettajaryhmien välistä yhteistyötä ja yhteistyötä muiden ammattilaisten sekä oppilaan ja oppilaan huoltajien kanssa. Tuloksemme osoittavat, että kaikki opettajaryhmät kokevat oman opettajaryhmänsä roolin vahvaksi sekä tuen piiriin ohjaamisessa, tukitoimien määrittämisessä että tuen vaikuttavuuden arvioinnissa, mikä on linjassa oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamistavoitteiden kanssa. Koska

vastaajat olivat voineet valita useamman vastausvaihtoehdon, ei tulosten kohdalla voida tehdä tulkintaa siitä, minkä ryhmän edustajan vastaajat ovat sijoittaneet ensisijaiseksi arvioijaksi. Kunkin vastausvaihtoehdon vastaajamäärä viittaa kuitenkin siihen, kuinka moni vastaajista ylipäättään on valinnut kyseisen vaihtoehdon. Vastausasteikko on yksinkertaistava ja jättää huomiotta monet ammattilaisryhmät ja huoltajat. Toisaalta avoin vaihtoehto ”joku muu” on antanut mahdollisuuden mainita sellaiset toimijat, jotka eivät olleet mukana vastausvaihtoehdoissa mutta joiden roolin vastaaja kokee merkitykselliseksi tietyn tyyppisessä arvioinnissa. Käytännössä näitä mainintoja oli hyvin vähän, mikä voi tarkoittaa sitä, että asiaan ei ole osattu ottaa kantaa.

Moniammatillinen arviointiyhteistyö näkyy vastauksissa vahvimmin siinä, että useimmat vastaajat ovat ilmoittaneet kaikkien kyseessä olleiden arviointitehtävien kuuluvan useammalle kuin yhdelle ammattilaiselle. Yli puolet kaikista vastaajista on ilmoittanut tuen toteuttamiseen liittyvien arviointivastuiden kuuluvan vähintään kaikille opettajaryhmille ja koulupsykologille. Lisäksi jotkut yksittäiset vastaajat ovat erikseen painottaneet moniammatillista tiimiä tai ”muuta asiantuntijoita” avoimessa vastauskentässä. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamisen näkökulmasta keskeinen oletus vanhempien osallistamisesta ei sen sijaan näy vastauksissa. Vanhempia ei nähdä tärkeänä arviointiin osallistuvana ryhmänä osaamisen arvioinnissa eikä erilaisissa tuen tarpeeseen ja toteuttamiseen ja vaikuttavuuden seurantaan liittyvissä kysymyksissä. Oppilaan

rooli sen sijaan on useimpien mielestä oleellinen, kun arvioidaan osaamista, mutta kun siirrytään osaamisesta tuen tarjoamista koskeviin kysymyksiin, vain noin neljäsosa (luokanopettajat, erityisopettajat) tai korkeintaan kolmannes (aineenopettajat) mainitsee oppilaan huolimatta siitä, että oppilas tulisi osallistaa omia tukitoimiaan koskevaan keskusteluun ja päätöksentekoon. Tämä voi liittyä myös siihen, että osa opettajaksi opiskelevista näkee arvioinnin kapea-alaisemmin kuin toiset (Kyttälä ym., 2021), ja tästä johtuen he eivät välttämättä näe oppilaan roolia osana arviointiin liittyvää prosessia, vaikka ehkä näkisivätkin tärkeänä, että oppilas osallistuu itseään koskevaan keskusteluun. On myös mahdollista, että arviointiprosessiin osallistumisen ei tulkita ”kuuluvan oppilaan tai huoltajien tehtäviin”, vaan se nähdään eneminkin oikeutena tai mahdollisuutena. Se on sinänsä oikea tulkinta, koska tuen toteuttamiseen liittyvä arviointiprosessi on toki koulun ammattilaisten vastuulla ja kuuluu ensisijaisesti heidän

tehtäviinsä.

Opettajankoulutuksen näkökulmasta tulokset tarkoittavat sitä, että monet opettajaksi opiskelevista ymmärtävät, että oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamisen edellytys on moniammatillinen yhteistyö eri ammattilaisten kanssa, ja että tuen tarpeen tunnistaminen, tuen toteuttaminen ja vaikuttavuuden seuraaminen kuuluvat kaikille opettajaryhmille. Vanhempien tai huoltajien rooli arviointivastuun jakajina jää sen sijaan vain yksittäisten mainintojen varaan, ja oppilaan roolin useimmat opettajaksi opiskelevista näkivät liittyvän lähinnä osaamisen arviointiin, ei tuen toteuttamiseen ja vaikuttavuuden seurantaan liittyvään arviointiprosessiin. Jatkossa olisi tärkeää vahvistaa opettajaksi opiskelevien ymmärrystä siitä, miten oppilaat ja perheet voidaan aktiivisesti osallistaa arviointiprosessiin myös silloin, kun puhutaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamisesta.

## Lähteet

Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirrtimaa, R. (2014). *Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi. Veturi-hankkeen kartoitus 2013*. Helsingin yliopisto ja Jyväskylän yliopisto.

Kyttälä, M., Björn, P., Rantamäki, M., Lehesvuori, S., Närhi, V., Aro, M. & Lerkkanen, M.-K. (2022). *Assessment conceptions of Finnish pre-service teachers. European Journal of Teacher Education*.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2058927>

Kyttälä, M., Björn, P., Rantamäki, M., Närhi, V. & Aro, M. (2022). *Assessment conception patterns of Finnish pre-service special needs teachers: the contribution of prior studies and teaching experience. European Journal of Special Needs Education, 37(1), 131–145.*

Kyttälä, M., Rantamäki, M. & Björn, P. (2021) Erityisopettajaksi opiskelevien käsitykset arvioinnin tehtävistä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti – NMI Bulletin*, 2, 22–40. <https://bulletin.nmi.fi/2021/06/22/erityisopettajaksi-opiskelevien-kasityksia-arvioinnin-tehtavista/>

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>

Vehkakoski, T. & Rantala, A. (2020). Oppilaalle tarjottavan tuen perustelevinen esi- ja perusopetuksessa laadituissa pedagogisissa arvioissa ja selvityksissä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti – NMI Bulletin*, 30(4), 4–21. <https://bulletin.nmi.fi/2020/12/17/oppilaalle-tarjottavan-tuen-perustelevinen-esi-ja-perusopetuksessa-laadituissa-pedagogisissa-arvioissa-ja-selvityksissa/>

### Kirjoittaja



Minna Kyttälä, dosentti  
apulaisprofessori (Tenure Track)  
kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto  
[minna.kyttala@utu.fi](mailto:minna.kyttala@utu.fi)

*Kirjoittajan kuva: Saimi Lupala.*

### Kirjoittaja

Vilma Leppänen  
kasv. yo  
kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto  
[vilma.k.leppanen@utu.fi](mailto:vilma.k.leppanen@utu.fi)

### Kirjoittaja

Piia Björn  
dosentti  
vararehtori, Turun yliopisto  
[piia.bjorn@utu.fi](mailto:piia.bjorn@utu.fi)

# Tehostetun ja erityisen tuen rajapinnat kunnissa opetuksen järjestäjien näkemysten mukaan

Opetus- ja kulttuuriministeriö julkaisi vuoden 2022 alkupuolella selvityksen, joka koski opetuksen järjestäjien näkemyksiä oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyistä kunnissa. Tässä tekstissä referoidaan lyhyesti kyseisen selvityksen loppuraportin tiivistelmään perustuen joitain tuloksia, jotka liittyvät tehostetun ja erityisen tuen rajapintojen määrittämiseen kunnissa. Koko raportti on luettavissa opetus- ja kulttuuriministeriön verkkosivuilla (ks. lähteet lopussa).

*Teksti* Irene Rämä ja Meri Lintuvuori

Perusopetuslain (628/1998 30 § 1. mom.) mukaan oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014, 62) tuen järjestämistä ohjaavissa periaatteissa kuvataan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisen lisäksi myös yhteisöllisiä opetusryhmään ja oppimisympäristöön liittyviä seikkoja tuen järjestämisessä. Aiemmissa selvityksissä ja tutkimuksissa perusopetuksen tuen tarjonnassa on havaittu koulujen sekä alueiden välisiä eroja niin kyselyaineistoissa, otospohjaisissa arviointiaineistoissa kuin erityisopetustilastojenkin pohjalta tarkasteltuna (Hautamäki ym.,

2013; Hilden ym., 2019; Lintuvuori ym., 2020; Vainikainen ym., 2018, ks. myös Lintuvuori, 2019; Pulkkinen, 2019).

Opetus- ja kulttuuriministeriön Oikeus oppia -ohjelmaan perustettu [Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteluvassa työryhmässä](#) ehdotettiin aieman tutkimuksen tarkentamiseksi uutta selvitystä, jonka tavoitteena oli kartoittaa kunnissa käytössä olevia käytänteitä ja niitä ohjaavia periaatteita oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämisessä ja toteuttamisessa. Selvityksen tarkoituksena oli keskittyä tehostetun ja erityisen tuen rajapintojen määrittämiseen eri kunnissa sekä siihen, miten yleisen, tehostetun tai erityisen tuen tarjoaminen oppilaille

perustellaan. Lisäksi tutkimuksessa kerättiin tietoa konkreettisten tukitoimien käyttämisestä kunnissa. Aineistona käytettiin opetuksen järjestäjien oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiantuntijoilta kerättyä valtakunnallista kyselyaineistoa, joka muodostui 189 opetuksen järjestäjän (182 kunnassa) vastauksista. Tässä artikkelissa esitellään lyhyesti tutkimustuloksia tehostetun ja erityisen tuen rajapinnasta sekä tuen tarpeista eri tukitasoilla. Koko tutkimusraportti tarkempi aineisto- ja analyysikuvauksineen on luettavissa opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisusarjassa (ks. Lintuvuori & Rämä, 2022).

### **Tehostetun ja erityisen tuen rajapinta**

Kyselyyn vastanneista opetuksen järjestäjistä 85 prosenttia piti tehostetun ja erityisen tuen rajaa selvänä omassa kunnassaan, kun rajanvedosta kysyttiin yksittäisellä, valmiin vastausasteikon sisältävällä kysymyksellä ”Tehostetun ja erityisen raja on kunnassamme selvä”. Kysymys on esitetty aiemmin myös rehtoreille esimerkiksi vuoden 2018 VN TEAS -selvityksen yhteydessä: tuolloin tehostetun ja erityisen tuen rajan selvänä koki 57 prosenttia vastanneista rehtoreista (Vainikainen ym., 2018). Halusimme selvityksessä tarkentaa opetuksen järjestäjien käsityksiä tuosta rajapinnasta hyödyntämällä väljempää vastausmahdollisuutta käyttämällä avokysymyksiä kuten ”Minkälaisen kriteerien tulee kunnassanne täytyä, että oppilas siirtyy tehostetusta tuesta erityiseen tukeen?” Kysymykseen saamamme vastaukset voitiin luokitella aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä muutamaaan isompaan kokonaisu-

teen, jotka olivat tuen tarve, oppimisvaikeudet, terveydentila tai kehitykselliset syyt sekä sekalaisista alaluokista koostuva muut syyt.

Avokysymyksen tuen tarvetta koskevien vastausten perusteella siirtyminen tehostetusta tuesta erityiseen tukeen perusteltiin useimmiten sillä, että tehostettu tuki ja siinä käytetyt tukitoimet koettiin yksiselitteisesti riittämättömiksi (44 % vastaajista). Tämä on myös linjassa opetussuunnitelman perusteiden kanssa, jossa erityistä tukea ohjeistetaan annettavaksi, mikäli oppilaan kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu riittävästi muuten (Opetushallitus, 2014, 66). Oppilaan tuen tarvetta luonnehdittiin tällaisessa tilanteessa vahvaksi tai intensiiviseksi, laajaksi tai runsaaksi; myös tuen säännöllisyys tai jatkuvuus oli isolle osalle vastaajista keskeistä oppimisen sujumisen takaamiseksi. Yksittäisistä tukimuodoista mainittiin yksilöllistäminen (33 % vastaajista), joka opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014, 71) mukaan on ainoastaan erityisen tuen piirissä annettava tukitoimi. Erityisen tuen päätöksen perusteella annettava erityisopetus on vastaava, vain erityisen tuen piirissä annettava tukimuoto (Opetushallitus, 2014, 63). Erityisopetusta koskevat maininnat olivat selvityksen aineistossa kuitenkin hieman hankalasti luokiteltavissa, koska vastauksista ei aina ilmennyt, oliko kyseessä nimenomaan tällainen erityisen tuen päätöksen perusteella annettava erityisopetus. Opetuksen järjestäjät ilmoittivat tässä yhteydessä tarpeista, joissa mainittiin erityisopetus yleensä, osa-aikainen (säännöllinen) erityisope-

tus, erityisopettajan tuki (vahva), erityisluokka tai -koulu, erityisryhmä, luokkamuotoinen erityisopetus jne. Opetuksen järjestäjistä alle viidesosa (18 %) nosti näitä aiheita esiin erityiseen tukeen siirtämisen kriteereinä. Lisäksi 14 prosenttia opetuksen järjestäjistä ilmoitti pienryhmäopetuksen tarpeen erityisen tuen kriteerinä: vastauksista ei kuitenkaan käynyt ilmi, minkälaista pienryhmää täsmälleen tarkoitettiin.

Koulumenestykseen eli oppimisen etenemiseen ja yleisen opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen liittyvät haasteet käsittivät erilaisia oppimista hankaloittavia tai hidastavia syitä erityiseen tukeen siirtymisen perusteluina: opetuksen järjestäjistä 42 prosenttia nosti näitä aiheita esiin. Oppimisvaikeuksien kuvailtiin yleisesti olevan laaja-alaisia, useammalla oppimisen alueella havaittavia vaikeita haasteita, mutta oppiainekohtaisista haasteista ei tässä yhteydessä raportoitu toisin kuin tuen tarpeita koskevissa vastauksissa. Kolmas kokonaisuus erityisen tukeen siirtymisen perusteluissa oli oppilaan terveydentila tai kehitykselliset syyt. Opetuksen järjestäjistä 30 prosenttia mainitsi oppilaan terveydentilan tai terveydenhuollon asiantuntijalausunnot eräänä kriteerinä erityiselle tuelle. Kymmenesosa opetuksen järjestäjistä mainitsi vielä käyttäytymisen tai käytöshäiriöt erityisen tuen piiriin siirtymisen kriteerinä mutta tällöin kyseessä oli useimmiten jo suuri tuen tarve.

### **Tuen toteutuspaikka**

Erytyisen tuen tasolla säädetään (Perusopetuslaki 628/1998 17 §), että ”erityisopetus järjestetään oppilaan etu

ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa”. Tehostetun tuen osalta opetussuunnitelman perusteissa (2014, 63) todetaan, että tehostettu tuki annetaan muun opetuksen yhteydessä joustavin opetusjärjestelyin. Aiempien selvitys- ja tutkimustulosten mukaan tuen toteutuspaikkajärjestelyjä on valtakunnallisesti hyvin monenlaisia (Hienonen, 2020; Hienonen & Lintuvuori, 2018; Hienonen ym., 2018). Tämän selvityksen tulokset vahvistavat osaltaan aiempia tuloksia sen osalta, että tuen toteutuspaikkajärjestelyjä on valtakunnallisesti hyvin erilaisia ja opiskeleminen kokoaikaisesti yleisopetuksen ulkopuolella pienryhmässä tai erityisluokalla koskee normien oletuksesta poiketen myös osin tehostettua tukea saavia oppilaita. Selvityksemme mukaan tällaiset kokoaikaiset ryhmittelyt koskevat pienellä osalla opetuksen järjestäjistä myös yleistä tukea saavia oppilaita, niin pienryhmien kuin erityisluokkienkin osalta. Kuten aiemmissakin tutkimuksissa JOPO-luokat selittävät osan tällaisista ryhmistä ja ne tulivat esille yhtenä ryhmittelynä myös tässä kyselyaineistossa. Olisikin tärkeää selvittää esimerkiksi se, miten opetuksen järjestäjät määrittelevät kokoaikaisen erityisluokanopettajien opettamien pienryhmien ja erityisluokkien välisen eron ja miten tämä vaikuttaa oppilaiden sijoittumiseen näihin ryhmiin.

### **Konkreettiset tukimuodot**

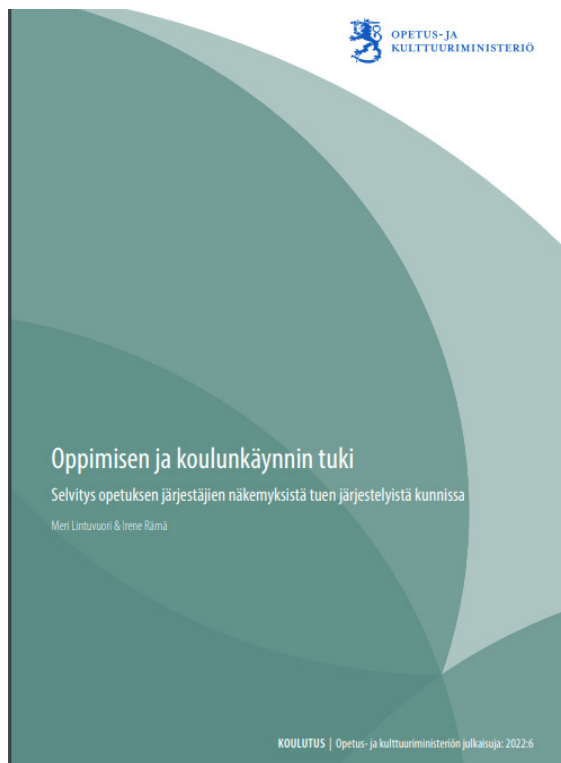
Opetuksen järjestäjiltä kysyttiin myös kunnissa käytössä olevista konkreettisista tukimuodoista 44 kohtaa sisältä-

vän listan avulla. Lista oli rakennettu paitsi normien niin myös aiemman oppimisen ja koulunkäynnin tuen selvitysten tulosten perusteella (esim. Hautamäki ym., 2013; Vainikainen ym., 2018; Hilden ym., 2019). Vastajia pyydettiin valitsemaan annetusta listasta tukitasoittain kaikki ne tukimuodot, mitä kunnassa käytettiin. Tavoitteena oli saada käsitys nimenomaan tukimuotojen kirjosta, ei niinkään oppilasmäärästä tai eri tukimuotojen suhteellisista osuuksista. Seuraavaksi esitetään muutamia huomioita kunnissa yleisimmin käytössä olevista tukimuodoista kaikilla tuen tasoilla sekä lisäksi erityisten painoalueiden, yksilöllistämisen ja erityisopetuksen asema tehostetun ja erityisen tuen tasoilla.

Lähes kaikkien (90–99 %) opetuksen järjestäjien mukaan opetuksen eriyttäminen, kiusaamisen ehkäiseminen, erityisopettajan tekemät seurat, havainnollistaminen, yksilöopetuksena annettu osa-aikainen erityisopetus, joustavat ryhmittelyt, avustajaresurssi, oppimisympäristöjen muokkaaminen ja tukiopetus olivat käytössä kaikilla tuen tasoilla. Tehostetun ja erityisen tuen tasojen erottelussa merkityksellisiä ovat oppiaineiden oppimääriin liittyvät erityiset painoalueet ja oppimäärien yksilöllistäminen. Erityiset painoalueet mainitaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sekä tehostetun että erityisen tuen yhteydessä pedagogisena ratkaisuna, jonka avulla oppilas voi keskittyä opiskelussa oppiaineen keskeisiin sisältöihin. Opetussuunnitelman perusteissa kuvataan, että ”tällöin oppilas opiskelee oppiainetta vielä yleisten tavoitteiden mukaisesti ja hänen suorituksensa arvioi-

daan suhteessa yleiseen oppimäärään.” (Opetushallitus, 2014, 71). Oppimäärien yksilöllistäminen on mahdollista vain erityisen tuen tasolla: ”Mikäli edes oppiaineen keskeisiin sisältöihin liittyvien tavoitteiden saavuttaminen hyväksytysti ei tuesta huolimatta ole oppilaalle mahdollista, oppiaineen oppimäärä voidaan yksilöllistää. Esimerkiksi kieli- ja kulttuuritausta, poissaolot, motivaation puute, puutteellinen opiskeluteknikka tai käyttäytymisen haasteet eivät sellaisenaan voi olla syynä oppimäärän yksilöllistämiseen, vaan oppilasta tulee tukea näissä asioissa.” (Opetushallitus, 2014, 71).

Konkreettisten tukitoimien osalta erityiset painoalueet olivat selvityksemme mukaan käytössä vajaalla 80 prosentilla opetuksen järjestäjistä tehostetun ja erityisen tuen tasolla. Hieman yli 10 prosenttia opetuksen järjestäjistä oli valinnut erityisten painoalueiden hyödyntämisen myös yleisen tuen tasolla. Oppimäärien yksilöllistäminen oli käytössä kaikilla opetuksen järjestäjille erityisen tuen tasolla, mutta muutamat vastaajat olivat valinneet sen myös yleisen tai tehostetun tuen tasolla, vaikka oppimäärien yksilöllistäminen on lain mukaan mahdollista vasta erityisen tuen tasolla. Yksittäisellä väitteellä mitattuna 64 prosenttia opetuksen järjestäjistä koki, että heidän kunnassaan oppilaat saavat aina riittävät tukitoimet ennen mahdollista oppiaineen oppimäärän yksilöllistämistä. Vain neljä prosenttia vastaajista oli sitä mieltä, että näin ei heidän kunnassaan toimita, ja muut vastaukset asettuivat vastausvaihtoehtojen keskivälille.



Koko raportti *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Selvitys opetuksen järjestäjien näkemyksistä tuen järjestelyistä kunnissa* on luettavissa opetus- ja kulttuuriministeriön verkkosivuilla Koulutus-julkaisusarjassa osoitteessa <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/163896>

## Lähteet

Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P., Ahtiainen, R., Mäkelä, T., Hienonen, N., Kivistö, E. & Karjula, A. (2013). *VALAISE 2012–2013 Valtakunnallinen perusopetuksen lainsäädäntömuutoksen seurantatutkimus*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Julkaisematon loppuraportti.

Hienonen, N. (2020). *Does a class placement matter? Students with special educational needs in regular or special classes*. University of Helsinki. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/318683>

Hienonen, N., & Lintuvuori, M. (2018). Opetuksen toteutuspaikka yläkoulussa – erilaiset opetusryhmät ja osaaminen. Teoksessa *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet* (s. 75–81). Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja; No. 55/2018. Valtioneuvoston kanslia. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161062>

Hienonen, N., Lintuvuori, M., Jahnukainen, M., Hotulainen, R. & Vainikainen, M.-P. (2018). The effect of class composition on cross-curricular competences – Students with special educational needs in regular classes in lower secondary education, *Learning and Instruction*, 58, 80–87. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.005>

Hilden, R., Lintuvuori, M., Hahl, K., Ketonen, R., Samulin, T., Lindgren, E. & Hotulainen, R. (2019). *Selvitys kielten oppimisen ja koulunkäynnin tuesta perusopetuksessa opetus- ja kulttuuriministeriölle*. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/312151>



Lintuvuori, M. (2019). *Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 51. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/304072>

Lintuvuori, M., Hienonen, N., Lindgren, E., Asikainen, M. & Vainikainen, M.-P. (2020). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt ja niiden alueelliset erot – jatko selvitys*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Julkaisematon loppuraportti.

Lintuvuori, M. & Rämä, I. (2022). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Selvitys opetuksen järjestäjien näkemyksistä tuen järjestelyistä kunnissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2022:6. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/163896>

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>

Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998. Säädöksiä seurattu lokakuu 2021 saakka. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Pulkkinen, J. (2019). *Reforming policy, changing practices? Special education in Finland after educational reforms*. Doctoral dissertation. Studies 34. University of Jyväskylä: Finnish Institute for Educational Research. <https://www.finna.fi/Record/jykdok.1998406/Versions>

Vainikainen, M.-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J., Keskinen H.-L. & Hotulainen, R. (2018). *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteensiirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja, 55/2018. Valtioneuvoston kanslia. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161062>



### **Kirjoittaja**

Irene Rämä, KT  
tutkijatohtori  
Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA  
irene.rama@helsinki.fi



### **Kirjoittaja**

Meri Lintuvuori, KT  
tutkijatohtori  
Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA  
Tampereen yliopiston Koulutuksen, arvioinnin ja oppimisen  
tutkimusryhmä REAL  
meri.lintuvuori@helsinki.fi  
meri.lintuvuori@tuni.fi

# Ymmärrystä, yksilöllisyyttä ja yksiselitteisyyttä – autismikirjon oppilaan sosiaalisen osallistumisen ja vuorovaikutuksen tukeminen

Artikkelissa käsitellään ensimmäisiä tutkimustuloksia autismikirjon oppilaiden osallisuutta ja vuorovaikutusta koulutovereiden kanssa kouluympäristössä tarkastelevasta Peer Interactions involving Children with Autism Spectrum disorder in inclusive classrooms (PEICAS) -tutkimushankkeesta. Hankkeessa kerättyihin haastattelu- ja havainnointiaineistoihin pohjautuvien tulosten mukaan hyväksyvä ilmapiiri, opettajan luomat selkeät struktuurit sekä yksilöllisyyden huomiointi ovat keskeisiä autismikirjon oppilaan osallistumista ja vuorovaikutusta tukevia tekijöitä.

Tämän lisäksi autismikirjon oppilaiden, heidän oppilastovereidensa kuin koulun henkilökunnankin ymmärryksen lisääminen vuorovaikutuksen ja vuorovaikutustapojen moninaisuudesta olisi tärkeää. Tulosten pohjalta esitetään näkökulmia autismikirjon oppilaiden osallisuutta ja vuorovaikutusta tukevista tekijöistä kouluarjessa.

*Teksti* Anniina Kämäräinen, Anni Kilpiä, Eija Kärnä

## **Vuorovaikutuksen tukeminen osallistumisen esteiden purkajana inklusiivisissa luokissa**

Suomalaista koulutusjärjestelmää ohjaa tällä hetkellä inklusioperiaate, jossa tavoitteena on, että oppilasta ei erotella toiseen kouluun tai luokkaan esimerkiksi vammaisuuden perusteella (Vitikka ym., 2021). Sen sijaan kaikille oppijoille pyritään tarjoamaan täydet mahdollisuudet osallistua omien oppimisedellytystensä mukaisesti opetukseen ja menestyä opinnoissaan omassa

lähikoulussaan. Inklusiiokehityksen myötä myös autismikirjon oppilaat opiskelevat yhä useammin yleisopetuksen luokissa. Osallisuuden kokemuksen on todettu olevan keskeinen inklusion toteutumista edistävä tekijä (Horgan ym., 2022). Pelkkä fyysinen läsnäolo ei kuitenkaan takaa osallisuutta, vaan tarvitaan osallistumista ja sosiaalista kanssakäymistä tukeva ympäristö.

Inklusiivisen kouluympäristön on kuitenkin havaittu luovan erityisiä haasteita ja jopa esteitä autismikirjon oppilaan osallistumiselle (Falkmer ym., 2012).



*Kuvituskuva: Unsplash.*

Keskeisinä tekijöinä suurten oppilasryhmien myötä ovat erilaisten aistiärsykkeiden määrän ja voimakkuuden lisääntyminen, mikä vaatii autismikirjon oppilailta enemmän aistikuorman ja käyttäytymisen säätelyä (Horgan ym., 2022). Lisäksi autismikirjon oppilaat saavat vähemmän sosiaalista tukea tyypillisesti kehittyviltä eli neurotyypillisiltä vertaisiltaan (Cridland ym., 2016). Heillä on myös vähemmän vastavuoroisia kaverisuhteita, sillä vertaiset eivät aina koe heitä potentiaalisiksi ystäviksi. Autismikirjon oppilaat kokevat myös neurotyypillisiä vertaisiaan useammin yksinäisyyttä, syrjintää ja kiusaamista vertaisten taholta (Chen & Schwartz, 2012).

Vähäiset kaverisuhteet ja sen myötä vuorovaikutustaitojen harjoittelun puute voivat johtaa ulkopuolisuuden kokemuksiin ja haasteisiin koulun vuorovaikutustilanteissa. Autismikirjon oppilaat kuitenkin toivovat voivansa kuulua vertaisryhmiin ja saavansa edes yhden ystävän koulussa (Bottema-Beutel ym.,

2020). Parhaimmillaan inklusiivisissa luokissa oleminen tukee autismikirjon oppilaan täysivaltaista mahdollisuutta osallistua yhteisiin peleihin, leikkeihin ja vertaistyöskentelyyn (Dillon ym., 2016). Lisäksi vertaisten kanssa toimiminen voi tukea vuorovaikutustaitojen kehittymistä sekä kaikkien oppilaiden ymmärryksen lisääntymistä ihmisten ja vuorovaikutustapojen moninaisuudesta. Autismikirjon ihmisten tapa olla vuorovaikutuksessa voidaan myös nähdä vain erilaisuutena, ei puutteena. He voivat esimerkiksi kokea empatiaa eri asioista kuin neurotyypilliset ihmiset, mikä ei kuitenkaan välttämättä aina näy ulospäin (Crompton ym., 2020).

Inklusiivisen koulun kehittämisessä erityinen huomio tulee suunnata kaikille oppilaille oppimista ja osallisuutta edistävän ympäristön luomiseen. Tutkimuksissa ei kuitenkaan ole kuuluttu tarpeeksi autismikirjon lasten ja aikuisten kokemuksia. Siksi [PEICAS-tutkimushankkeessa](#) yhtenä keskeisenä tavoitteena on tutkia autismikirjon las-

ten ja aikuisten näkemyksiä onnistuneista vuorovaikutustilanteista. Hanke pyrkii näin lisäämään ymmärrystä autismikirjon oppilaiden sosiaalisesta osallisuudesta sekä esittelemään tutkimusperustaisia keinoja osallistumisen ja vuorovaikutuksen tukemiseksi inklusiivisissa luokissa, joissa autismikirjon oppilaat opiskelevat yleisopetuksen ryhmissä ikätovereidensa kanssa.

Hankkeessa kerättiin useita tutkimusaineistoja alakoulujen oppilasryhmistä. Videoaineiston avulla tutkittiin erityisesti oppilaiden myönteistä vuorovaikutusta tukevia tekijöitä. Oppilaiden haastatteluaineiston avulla taas selvitettiin heidän näkemyksiään onnistuneista vuorovaikutustilanteista. Haastattelutilanteissa oppilaiden kanssa keskusteltiin oppitunneilla nauhoitettujen videoiden pohjalta. Aineistoa laajennettiin autismikirjon aikuisten koulukokemuksia, -muistoja ja elämänkulkua käsittelevillä haastattelu- ja kirjoitelma-aineistoilla.

Tässä artikkelissa esitellään kootusti hankkeen ensimmäisiä tutkimustuloksia. Tutkimusaineiston analyysissa on hyödynnetty aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tuloksia esitellään laajemmin hankkeen kotisivuilla julkaistuissa tutkielmissa ja artikkeleissa.

### **Hyväksyvä ilmapiiri, struktuuri ja yksilöllisyyden huomiointi tukevat autismikirjon oppilaan osallistumista**

Tutkimukseen osallistuneiden 33 autismikirjon aikuisen kokemusten mukaan *kuuluvuuden tunne* oli keskeinen osallisuutta ja vuorovaikutusta tukeva tekijä (ks. myös Pesonen, 2016). Aikuisten

koulumuistoissa kuuluvuuden kokemusta edistivät muun muassa yhteisöllinen ja hyväksyvä ilmapiiri, turvalliset ihmissuhteet, kaikkien pääsy välituntileikkeihin ja peleihin, pieni luokkako sekä oppilasryhmän tuttuus ja pysyvyys. Opettaja nähtiin merkittävänä yhteishengen rakentajana. Moni autismikirjon aikuinen oli kokenut merkityksellisenä, että opettaja tarvittaessa ohjasi leikkejä ja puuttui oppilaiden välisiin ristiriitoihin ja kiusaamiseen. Opettajan tuki koettiin tärkeäksi myös aloitteiden teossa sosiaalisten suhteiden luomiseksi, sillä moni autismikirjon aikuinen koki aloitteiden tekemisen haastavaksi. Toisaalta aiemman tutkimuksen valossa yläkoulussa ja lukiossa aikuisilta saatu tuki voi lisätä leimautumista ja kiusaamista, jolloin oppijat voivat pitää tuen huomaamattomuutta tärkeänä (Bottema-Beutel ym., 2020).

Kuuluvuuden kokemusta vahvisti myös kuuluminen erilaisiin oppilaiden muodostamiin ryhmiin, mikä puolestaan tuki kaverisuhteiden syntymistä. Ryhmään pääsyä ja kaverisuhteiden muodostumista edesauttoi samat mielenkiinnon kohteet ja harrastukset vertaisten kanssa, sillä ne helpottivat keskustelun käynnistämistä. Autismikirjon aikuiset kokivat kouluaikaisten vertaissuhteiden olleen merkittäviä oman arjen ja kasvun näkökulmasta. Toisaalta myös käsitys vertaisuudesta tai vertaissuhteiden merkityksestä välituntien aikana saattoi vaihdella. Tulokset osoittivat, että esimerkiksi suhde luonto-objektiin tai vanhempaan ihmiseen voitiin kokea vertaissuhteen kaltaisena merkittävänä suhteenä. Osa puolestaan koki välituntien aikaisen yksinolon myönteisenä ja rauhoittava-

na oman ajan viettämisenä tai mahdollisuutena uppoutua omaan sisäiseen maailmaansa. Heille yksinolo mahdollisti kuormituksen säätelyn.

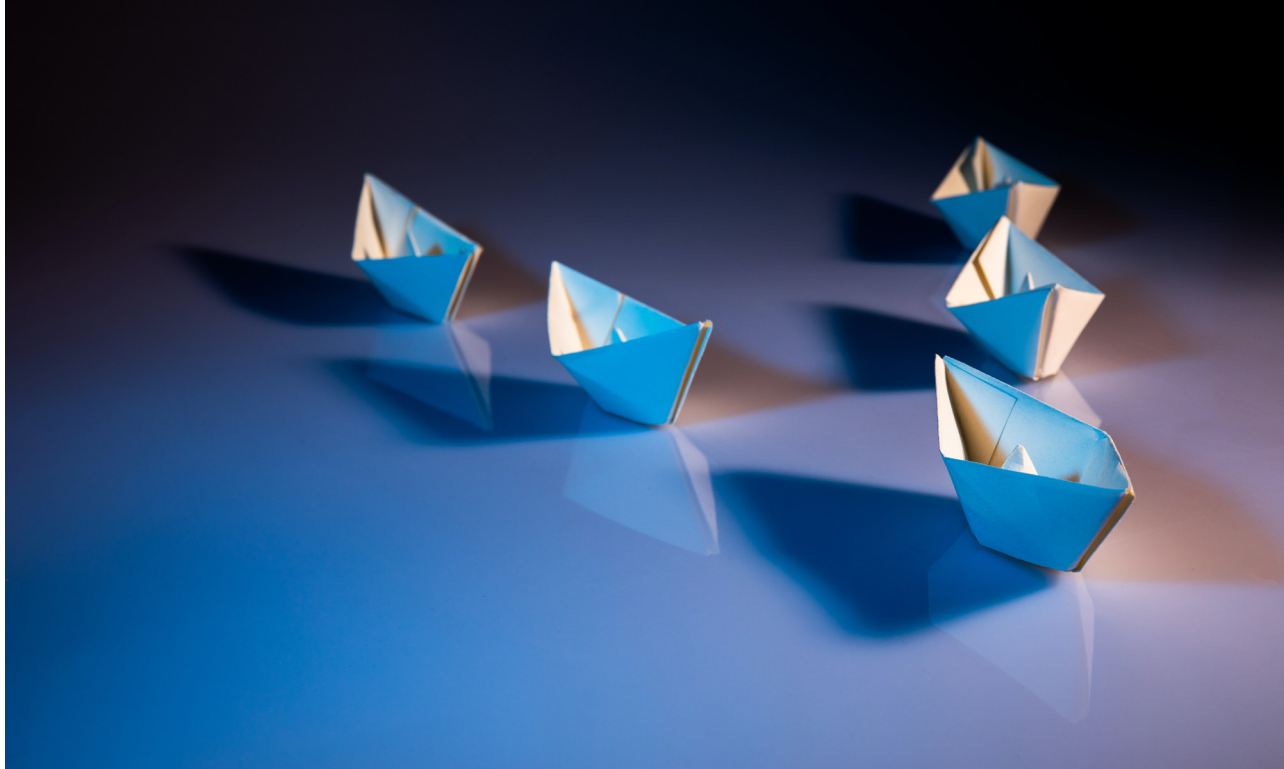
Sekä tutkimukseen osallistuneet autistikirjon aikuiset että oppilaat toivat keskeisesti esille *oppituntien ja välituntien struktuuriin* liittyvien tekijöiden merkityksen osallistumista ja vuorovaikutusta tukevin tekijöinä (ks. myös Hodges ym., 2020). Tällöin oli tärkeää opettajan ohjaava ja vertaistyöskentelyä tukeva toiminta, jolla opettaja tarvittaessa tuki työrauhaa, kaikkien osallistumista sekä ryhmän sisäistä vuorovaikutusta. Ryhmätyöskentelyä edisti selkeä työnjako oppilaiden kesken sekä selväpiirteiset ohjeet, joihin oli mahdollisuus palata työskentelyn aikana. Työnjako ja selkeät roolit ryhmässä vähensivät neuvottelun tarvetta, minkä moni haastateltu autistikirjon aikuinen oli kokenut yhdessä työskentelyä helpottavaksi asiaksi. Myös oppitunneilta kerätyn videoaineiston perusteella autistikirjon oppilaan selkeä rooli, esimerkiksi kirjuriina toimiminen, tuki hänen osallistumistaan työskentelyyn ja vuorovaikutukseen. Osallistumista tuki lisäksi selkeä työskentelytapa; esimerkiksi strukturoitu kynä-paperi-työskentely näytti edesauttavan autistikirjon oppilaan osallistumista. Sen sijaan monia toimintoja mahdollistava ja itsesäätelyä sekä neuvottelua edellyttävä työskentely, esimerkiksi työskentely kannettavien tietokoneiden ja jaetun tiedoston avulla, vaikeutti autistikirjon oppilaan osallistumista ja tarkkaavuuden ylläpitämistä opiskeluvassa asiassa.

Moni haastateltu autistikirjon aikuinen oli kokenut mielekkääksi yhteistoi-

minnalliset ryhmätyöskentelymuodot. Tällöin jokaisella ryhmän jäsenellä oli ollut vastuu yhdestä osa-alueesta, joista muodostettiin yhteinen ryhmätyö. Vertaistyöskentelyyn osallistumista oli edesauttanut myös mahdollisuus toimia omien mieltymysten mukaan, esimerkiksi mahdollisuus valita mieluinen työskentelytapa tai aihe ryhmätyöskentelyssä. Toisaalta osalle aikuisista yksin työskentely oli ollut ainoa mieluisa työskentelymuoto, ja he korostivatkin, että yksin työskentelyyn tulisi tarjota aina mahdollisuus. Oppituntien lisäksi haastatellut autistikirjon aikuiset olivat kokeneet myös välituntileikkien ja -pelien selkeät säännöt sekä ohjatut välituntiaktiviteetit omaa osallistumista tukeviksi tekijöiksi.

*Henkilökohtaisten ominaisuuksien ja ympäristön yhteensopivuus* oli haastateltujen autistikirjon aikuisten kokemusten mukaan yksi merkittävä osallisuutta ja vuorovaikutusta tukeva tekijä. Autistikirjon aikuiset tunnistivat itsessään ominaispiirteitä, jotka edistivät erilaisiin ryhmiin pääsyä ja vuorovaikutusta. Näitä olivat esimerkiksi aktiivisuus, avuliaisuus, tunnollisuus, sinnikkyys ja kiltteys. Lisäksi rohkeus koettiin ominaisuudeksi, joka mahdollisti omana itsenä toimimisen koulutovereiden kanssa.

Tutkimukseen osallistuneet autistikirjon aikuiset kuvasivat lisäksi laajasti ja eri näkökulmista kokemuksia omien ominaisuuksiensa ja ympäristön välisestä yhteensopimattomuudesta. Kuvauksissa korostuivat omat kielteisiksi koetut piirteet, jotka hankaloittivat osallistumista ja vuorovaikutusta koulutovereiden kanssa sekä aiheuttivat ulkopuolisuuden kokemuksia. Tällaisia



*Kuvituskuva: Unsplash.*

olivat muun muassa sosiaalisten tilanteiden hahmottamiseen ja sosiaaliseseen toimintakykyyn liittyvät haasteet, joustamattomuus, epävarmuus sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, aistiherkkyydet, kuormitusherkkyys sekä motoriset haasteet. Monien ominaispiirteiden koettiin vaikuttaneen siihen, että haastatellut autismikirjon aikuiset olivat kokeneet tullessa kiusatuiksi. Huomionarvoista oli, että kaikki haastatellut aikuiset mainitsivat kiusaamisen jossain muodossa. Jos henkilö ei ollut kokenut koulukiusaamista, sitä pidettiin harvinaisena poikkeuksena, josta oltiin erityisen kiitollisia. Tulokset osoittivat, että autismikirjon aikuiset olivat erityisen tiedostavia omista ominaispiirteistään. Kielteinen suhtautuminen ominaisuuksiin näyttää heijastelevan elämän varrella kertyneitä kokemuksia ympäristön kielteisestä suhtautumisesta.

Suurin osa tutkimukseen osallistuneista autismikirjon aikuisista oli saanut diagnoosin vasta aikuisiällä. Diagnoosi

oli koettu usein helpotukseksi, sillä se auttoi ymmärtämään paremmin kielteisiä koulukokemuksia. Osallistujat toivoivat, että koulussa tunnistettaisiin paremmin yksilölliset tarpeet ja että niitä myös tuettaisiin. Erityisesti tyttöjen autismikirjon piirteitä ei välttämättä ollut tunnistettu, mikä voi selittyä muun muassa autismikirjon tyttöjen piirteiden erilaisuudella poikien piirteisiin verrattuna. Toisaalta aiempien tutkimusten mukaan autismikirjon tytöt ovat myös taipuvaisempia piilottaamaan omia ominaispiirteitään sosiaalisissa tilanteissa sekä mukautumaan sosiaaliseen ympäristöönsä, mikä vaikeuttaa piirteiden tunnistamista (ks. esim. Kanfischer ym., 2017). Myös useat PEICAS-hankkeen tutkimukseen osallistuneet naiset kertoivat kokemuksia pyrkimyksistään välttää autismityypillistä käyttäytymistä sekä omaksua luokkatovereidensa toiminta- ja puhe- tapoja. Aiemman tutkimuksen mukaan autismikirjon ihmiset voivat kokea mukautumisen hyödylliseksi selviyty-

miskeinoksi. Pitkään jatkuessa sen on kuitenkin havaittu aiheuttavan kuormittumista, uupumista ja masennusoireilua (Cage & Troxell-Whitman, 2019). Siksi koulun aikuisten tulisi herkistyä mahdollisen sosiaalisen mukautumisen tunnistamiseksi.

### **Käytänteitä autismikirjon oppilaan osallistumisen ja vuorovaikutuksen tukemiseksi**

Autismikirjon aikuiset ehdottivat useita osallistumista ja vuorovaikutusta edistäviä tekijöitä, joihin koulun henkilökunnan tulisi kiinnittää huomiota. Erityisen keskeisenä pidettiin niin autismikirjon oppilaiden, heidän koulutovereidensa kuin opettajienkin tietämyksen lisäämistä vuorovaikutuksen moninaisuudesta ja yksilöille ominaisista vuorovaikutustavoista. Moni haastateltu autismikirjon aikuinen koki tärkeäksi myös tutkitun tiedon soveltamisen käytäntöön. Tutkimusperustaisesta tiedosta yhtenä esimerkkinä on osallisuuden lisäämiseen tähtäävät, koko koulun toimintaan kohdistuvat interventiot (ks. esim. Hodges ym., 2021).

Autismikirjon aikuiset korostivat myös erilaisten vuorovaikutustapojen sanoittamista. Eräs haastateltu kuvasi sanoittamisen tärkeyttä seuraavasti:

*Näin aikuisena olen huomannut, että minulle on ollut suuresti hyötyä siitä, että joku on selittänyt, millä tavalla esimerkiksi ekstrovertit neurotyypilliset kokevat sosiaaliset tilanteet muiden neurotyypillisten kanssa. Tällaiset asiat ovat ihmisille usein niin itsestään selviä, ettei nii-*

*tä pureta auki missään. Mielipiteeni on, että autismikirjolaiselle näiden neurotyypillisten välillä syntyvien vuorovaikutusten auki selittämistä on paljon enemmän hyötyä kuin siitä, että esim. treenataan silmiin katsomista, koska silmiin katsominen on normaalia. (K 1)*

PEICAS-hankkeen ensimmäisten tulosten pohjalta on koottu käytänteitä, joiden avulla voidaan tukea autismikirjon oppilaan osallisuutta, osallistumista ja vuorovaikutusta eri kouluasteilla:

- a) autismikirjon oppilaan ymmärryksen lisääminen ja vuorovaikutuksen tukeminen sanoittamalla erityisesti neurotyypillisten oppilastovereiden erilaisia vuorovaikutustapoja
- b) koulun henkilökunnan ja oppilastovereiden tietämyksen lisääminen vuorovaikutukseen liittyvistä tekijöistä, esimerkiksi autismikirjon ihmisen kuormittumis- ja mukautumistaipumuksista, ja keinoista niiden huomioimiseksi
- c) vertaistyöskentelyn tukeminen selkeiden ja jatkuvasti näkyvillä olevien ohjeiden, selkeän työnjaon ja tarvittaessa opettajan ohjauksen avulla
- d) kaverisuhteiden muodostumisen ja ylläpitämisen tukeminen
- e) kiinnostuksen osoittaminen sekä herkkyyys ja sensitiivisyys yksilöllisten ominaisuuksien tunnistamiseksi ja niiden tukemiseksi



## Lähteet

Bottema-Beutel, K., Cuda, J., Kim, S. Y., Crowley, S. & Scanlon, D. (2020). High school experiences and support recommendations of autistic youth. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(9), 3397–3412. High School Experiences and Support Recommendations of Autistic Youth | SpringerLink

Cage, E. & Troxell-Whitman, Z. (2019). Understanding the reasons, contexts and costs of camouflaging for autistic adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(5), 1899–1911. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-03878-x>

Crompton, C. J., Hallett, S., Ropar, D., Flynn, E. & Fletcher-Watson, S. (2020). “I never realised everybody felt as happy as I do when I am around autistic people”: A thematic analysis of autistic adults’ relationships with autistic and neurotypical friends and family. *Autism*, 24(6), 1438–1448. <https://doi.org/10.1177/1362361320908976>

Dillon, G. V., Underwood, J. D. M. & Freemantle, L. J. (2016). Autism and the UK secondary school experience. Focus on *Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(3), 221–230. <https://doi.org/10.1177/1088357614539833>

Falkmer, M., Granlund, M., Nilholm, C. & Falkmer, T. (2012). From my perspective: Perceived participation in mainstream schools in students with autism spectrum conditions. *Developmental Neurorehabilitation*, 15(3), 191–201. <https://doi.org/10.3109/17518423.2012.671382>

Hodges, A., Cordier, R., Joosten, A. & Bourke-Taylor, H. (2021). Closing the gap between theory and practice: Conceptualisation of a school-based intervention to improve the school participation of primary school students on the autism spectrum and their typically developing peers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(7), 3230–3245. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05362-5>

Hodges, A., Joosten, A., Bourke-Taylor, H. & Cordier, R. (2020). School participation: The shared perspectives of parents and educators of primary school students on the autism spectrum. *Research in Developmental Disabilities*, 97, 103550–. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103550>

Horgan, F., Kenny, N. & Flynn, P. (2022). A systematic review of the experiences of autistic young people enrolled in mainstream second-level (post-primary) schools. *Autism*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/13623613221105089>

Kanfiszer, L., Davies, F. & Collins, S. (2017). “I was just so different”: The experiences of women diagnosed with an autism spectrum disorder in adulthood in relation to gender and social relationships. *Autism*, 21(6), 661–669. <https://doi.org/10.1177/1362361316687987>

Pesonen, H. (2016). *Sense of belonging for students with intensive special education needs: An exploration of students' belonging and teachers' role in implementing support*. Doctoral thesis. University of Helsinki. Research Report 380.

Loput lähteet saatavissa ensimmäiseltä kirjoittajalta.



### **Kirjoittaja**

Anniina Kämäräinen  
KT, tutkijatohtori, Itä-Suomen yliopisto  
anniina.kamarainen(at)uef.fi

*Kirjoittajan kuva: Varpu Heiskanen.*



### **Kirjoittaja**

Anni Kilpiä  
PsM, nuorempi tutkija, Itä-Suomen yliopisto  
anni.kilpia(at)uef.fi

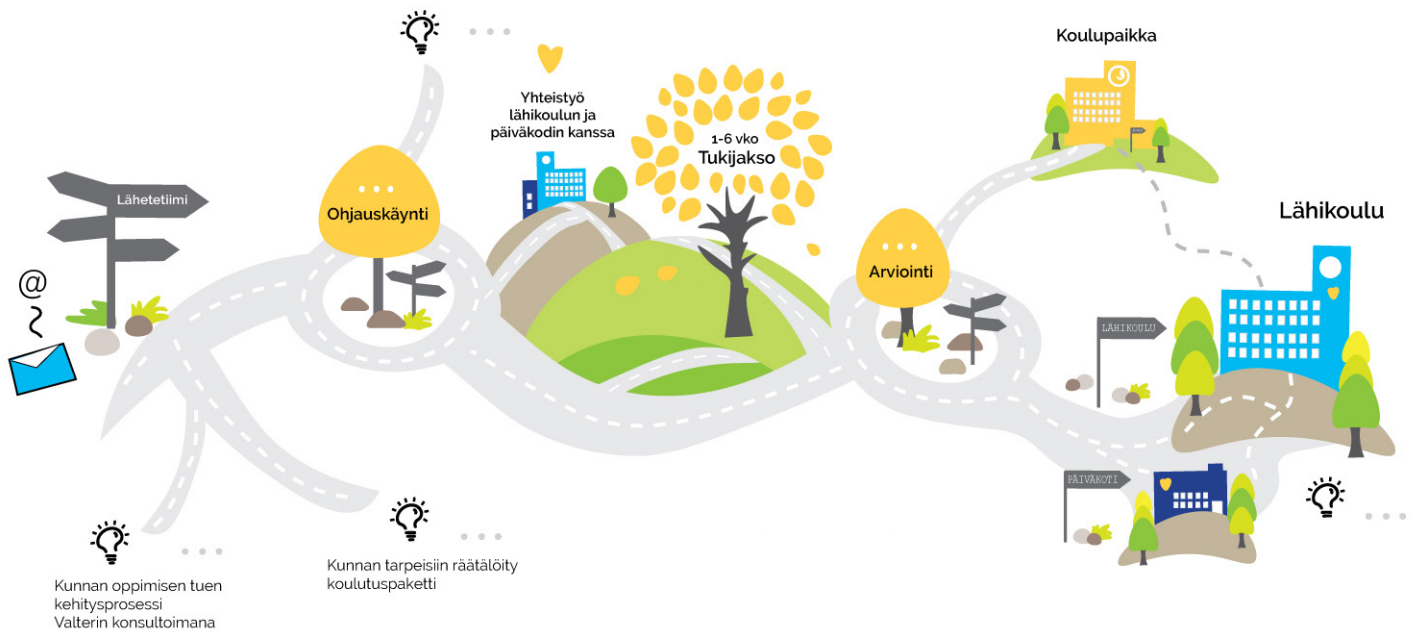
*Kirjoittajan kuva: Varpu Heiskanen.*



### **Kirjoittaja**

Eija Kärnä  
KT, erityispedagogiikan professori, Itä-Suomen yliopisto  
eija.karna(at)uef.fi

*Kirjoittajan kuva: Varpu Heiskanen.*



# Tutkimusperustaisuus työn kivijalkana

Artikkelin kirjoittajat työskentelevät Opetushallituksen alaisessa Oppimis- ja ohjaukeskus Valterissa muodostaen tutkimusyhteistyötä koordinoivan työryhmän, Tutkan. Ryhmän tehtävänä on vahvistaa ja kehittää tutkimuspohjaista työtettä sekä teoreettisesti perusteltuja toimintatapoja Valterissa uusinta tutkimustietoa seuraten ja levittäen. Lisäksi haluamme edistää hyvistä käytänteistä tehtävää tutkimusta ja olla mukana juurruttamassa uusia, tutkitusta tiedosta johdettuja toimintatapoja.

*Teksti* Terhi Ojala, Iines Palmu ja Sanna Komu

## **Pyrkimyksenä tietoon perustuva toiminta**

Valteri tukee palveluillaan lasten ja nuorten kasvua, oppimista ja koulunkäyntiä koko Suomessa. Kattavien verkostojen ja hioutuneiden yhteistyörakenteidemme ansiosta meillä on oivallinen mahdollisuus olla mukana kehittämässä ja testaamassa uusia käytänteitä sekä soveltamassa tutkittua tietoa käytäntöön aina varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Monialainen roolimme kasvun ja oppimisen polun vaiheissa vaihtelee esimerkiksi sen

mukaan, pohditaanko ratkaisuja yksilölle, yhteisölle vai uudistetaanko tuen rakenteita. Valterin palveluista voidaan yhteistyössä asiakkaiden kanssa muotoilla yksilöllisiä, monitahoisia tuen kokonaisuuksia. Vuoropuhelun myötä selvitetään esimerkiksi, millainen tuki olisi sopivin oppilaalle tai millainen palvelu parhaiten tukisi opetushenkilöstön ammatillista kehittymistä.

Haastavissa tilanteissa ulkoapäin tuettava tuki tuo parhaimmillaan paitsi tuoretta näkökulmaa toivottomaltakin näyttävään tilanteeseen mutta auttaa

myös löytämään toisella tavalla toimimisen ja etenemisen mahdollisuuksia. Rinnalle tuleva asiantuntijuuskumppani voi myös auttaa jäsentämään tilannetta siten, että omat käytettävissä olevat voimavarat ja taidot tulevat paremmin tunnistetuksi ja hyödynnetyksi ratkaisuisissa. Tästä syystä tilaajan aluksi ilmaisema palvelupyyntö saattaakin yhteisen keskustelun myötä muuttua tilaajaa täsmällisemmin ja laajemmin palvelevaksi toiminnaksi. Esimerkiksi yksittäisen oppilaan asiaa koskeva konsultaatiopyyntö saattaakin keskustelun myötä nousta asiaksi, jonka tiimoilta tarvitaan lisäksi koko henkilöstölle ajantasaista koulusta käsillä olevasta ilmiöstä, tai yhteistyö voi poikia vaikkapa tuen rakenteiden uudistamiseen syventyvän kehittämisprosessin.

Valteri on myös mukana VIP-verkoston Vaatu-toimijoissa, joita ovat lisäksi Elmeri-koulut, sairaalaopetus ja Valtion koulukotikoulu. Osana tiivistä yhteistyötä on luotu kokonaan uudellinen Vaativan konsultaation monialainen palvelu. Palvelu on tarkoitettu tilanteisiin, joissa paikallinen tuki on jo kokeiltu ja tuen tarve jatkuu. Palvelun tarkempi kuvaus ja yhteydenottolomake löytyvät [VIP-verkoston verkkosivuilta](#).

### **Mikä on tutkimusperustaisuutta opetuslalla?**

Opetusta koskevassa keskustelussa teoria ja käytäntö voivat kulkea omia polkujaan, vaikka usein peräänkuulutaankin tutkimusnäyttöä menetelmien tehokkuudesta, esimerkiksi oppimistulosten tai kustannusten näkökulmasta. Tästä kaipuusta huolimatta kriteeri tut-

kimusnäytölle ei aina ole kovin selvä: onko asiasta jotain tutkimusta vai löytyykö menetelmän toimivuudesta laajempaa näyttöä? Voidaanko sitä sanoa näyttöön perustuvaksi käytänteeksi? Kun puhutaan erityispedagogisista ratkaisuisista hyvin marginaaliselle joukolle oppilaita, kohdataan myös helposti tutkimuskentän aukkoja – tutkittua tietoa aiheesta ei välttämättä löydy laisinkaan.

Oppimis- ja oppimisvaikeustutkijoiden tärkeä tavoite on tuottaa ammattilaisille tietoa, jonka pohjalta voidaan tehdä perusteltuja valintoja oppimisen tuen tehokkuudesta ja mielekkyydestä: miten ja millä keinoin pääsemme oppijan parhaaseen lopputulokseen? Oppimisen tukemisessa käytettävien menetelmien tulisi ensisijaisesti perustua tutkittuun tietoon kyseisen menetelmän toimivuudesta. Aina se ei kuitenkaan ole mahdollista. Tarjolla on monenlaisia menetelmiä ja toimintamalleja, joita ei ole tutkittu ja joiden teoreettinen perusta voi olla heikko tai olematon. Tällaisten menetelmien käyttö tuo mukanaan omat riskinsä: se voi luoda helposti epärealistisia odotuksia tuen vaikutuksista, johtaa ehkä epäonnistumisen kokemuksiin ja voimavarojen tarpeettomaan ehtymiseen. Työmme onkin usein taiteilua tutkimuksen, teoreettisen tiedon ja hyvien käytänteiden välimaastossa.

Tästä syystä on tärkeää tietää ja ymmärtää, mitä tarkoitetaan (tutkimus) näyttöön perustuvilla käytänteillä opetusmaailmassa. Tätä käsitellään syvällisemmin Parrilan ja kollegoiden (2019) artikkelissa Näyttöön perustuva tuki oppimisen vaikeuksissa. Tutkimusnäytön synonyymeinä käytetyt tutkimusperustainen (jotain tutkimusta on ole-



*Kuvituskuva: Unsplash.*

massa), hyvät käytänteet (positiivisia arkikokemuksia löytyy) tai tutkimusten tukemia hyviä käytänteitä (positiivisia arkikokemuksia on olemassa ja jonkin verran tutkimusta), tarkoittavat kaikki vähän eri asioita (Parrila ym., 2019).

Tiukin kriteeri tutkitulle tiedolle oppimisen tuessa on näyttöön perustuvat käytänteet (NPK). Niillä tarkoitetaan opetusmenetelmiä, joiden vaikutus ja tehokkuus on tutkittua (Cook & Cook, 2013). Menetelmät läpäisevät tiukat laadulliset, määrälliset ja tunnistettujen vaikutusten kokoon liittyvät kriteerit (Cook ym., 2008). Tällaista tietoa saadaan erityisesti kokeellisista tutkimusasetelmista, joilla pyritään tavoittamaan syy-seuraussuhteita. On kuitenkin pysähdyttävä arvioimaan myös tutkimuksen laatua ja havaittujen vaikutusten suuruutta: voimmeko perustellusti olettaa vaikutusten johtuvan käytetystä menetelmästä? Lisäksi on muistettava, että koulukontekstiin sijoittuvat tutkimukset ovat aina sidoksissa toteutusympäristöönsä kuten esi-

merkiksi koulujärjestelmään, kieleen ja kulttuuriin.

### **Entäpä jos tutkimusnäyttöä ei ole?**

Kun tutkimustietoa asiasta ei ole saatavilla, on meidän perustettava ratkaisumme mahdollisimman hyvään ja luotettavaan teorian tietoon ja monialaiseen arvioon. Voimme sanoa tekevämme tietoon perustuvia päätöksiä, kun keräämme tietoa systemaattisesti, arvioimme tiedon luotettavuutta yhdessä kriittisesti tarkastellen sekä teemme jatkosuunnitelmia tietoon perustuen, jatkuvasti toimintaamme arvioiden. Esimerkiksi, tilannekohtaisen opetusmenetelmän kehittäminen voi pohjautua systemaattiseen seurantaan ja arviointiin sekä tieteellisesti todistettuun näyttöön käytännön menetelmän toimivuudesta.

Pisimmällä tutkimusmaailmassa ollaan oppimisen kehityksellisten vaikutusten, kuten esimerkiksi lukemisen ja

matematiikan oppimisen sekä käyttäytymisen hallintaa koskevan tuen osalta. Voidaksemme kehittää taitoja ja tuki-keinoja taitojen oppimisen haasteisiin, meidän on ensin ymmärrettävä taitojen ja niiden taustalla vaikuttavien osataitojen kehittymistä. On siis loogista, että tehokkaita tukimuotoja koskeva tieto karttuu hitaammin kuin ymmärrys ongelmien syistä, kehityksen vaiheista tai edellytyksistä (Parrila ym., 2019).

Suomalaisissa kouluissa, myös meillä Valterissa, on vuosien saatossa osallistuttu moniin kehittämisen- ja tutkimushankkeisiin, kokeiltu erilaisia malleja ja menetelmiä, kerätty tietoa ja pyritty levittämään näyttöön perustuvia käytänteitä sekä omissa toimipisteissä että konsultoivassa työssä. Vahva teoreettinen osaaminen ja näyttöön perustuvien käytänteiden hallinta tukee monialaisen henkilöstömme ammatillisia valmiuksia.

### **Hyvä teoria käytännön perustana**

Arkipuheessamme teoria ja käytäntö asettuvat usein vastakkain, ja arjen tarpeissa teoreettinen tieto voi tuntua irralliselta tai vieraalta. Kun ajattelemme oppimisen vaikeuksia koskevaa teoria-tietoa, se kuvaa toisaalta taidon kehityksen vaiheita ja niiden hierarkkisuu-utta, toisaalta vaikeuksiin liittyviä taustaongelmia ja syitä. Monialainen yhteinen ymmärrys taitojen kehittymisestä auttaa tunnistamaan, missä yksilöllisessä vaiheessa taitojen rakentumista oppija on sekä kohdentamaan tuen juuri sille tasolle ja siihen osataitoon, joka tukee oppijan kehitystä. Oikea-aikainen ja oikein kohdennettu tuki on sekä oppi-

las- että konsultointityömme keskiössä. Parhaimmillaan tällainen tuki voi estää oppimisen ongelmien pitkittymistä sekä laajempaa kielteistä kehitystä oppimiseen liittyvien tunteiden, usk-omusten sekä motivaation osalta.

Arjen tuen suunnittelussa olemme usein tilanteessa, jossa joudumme valitsemaan ja soveltamaan keinoja, joiden vaikuttavuudesta ei vielä ole tutkimusnäyttöä. Jos näyttöä on, se voi olla peräisin tilanteista, jotka ovat varsin kaukana arkisesta kotimaisesta koulu-päivästämmme. Tällöin on hyvä muistaa, että hyväksi havaitut käytänteet ovat niitä usein syystä. Vankka teoreettinen osaaminen on pohja oppimisen tuen rakentamiselle, kehittämiselle sekä vaikuttavuuden arvioinnille.

Oppimista ja oppimisen vaikeuksia koskevat teoriat ja mallit myös ohjaavat meitä tuen suunnittelussa ja kohdentamisessa silloin, kun valmiita toimintamalleja ei ole. Ei ehkä ole edes mielekäästä vaatia, että kaikki opetuksessa käytettävät keinot ja oppimisvuorovaikutus perustuisi erilaisiin tutkimusperustaisiin ohjelmiin tai menetelmiin. Kun keskitymme laadukkaaseen opetukseen ja vuorovaikutukseen, teemme jo paljon. Opettajan ja oppijan yksilölliset ominaisuudet, oppimistilanne sekä -ympäristö yhdessä vaikuttavat siihen, mikä on toimivaa ja tehokasta. Joudumme usein hyödyntämään faktojen ja kerätyn tiedon lisäksi intuitiivista ymmärrystämmme, niin kutsuttua hiljaista tietoa, valitaksemme yhdessä tietämyksemme perusteella parhaan käytettävissä olevan keinon. Parhaan keinon valitessamme olemme tutkivan työotteemme ytimessä. Päivittäinen työmmme on kuin sarja pieniä interve-

ntiotutkimuksia, joka etenee usein samalla kaavalla:

1. Pyrimme tunnistamaan vaikeuden ja tekemään siitä perustellun oletuksen,
2. kartoitamme vaikeuksien syyt ja niihin vaikuttamisen keinot,
3. luomme yhdessä oppilaan ja verkoston kanssa tavoitteen, toteutamme tukea järjestelmällisesti ja seuraamme kehitystä systemaattisesti tietoa keräten sekä
4. arvioimme tuen vaikutusta kohde-taitoon ja
5. arvioimme, olivatko kohdan 1 oletuksemme oikeita.

Tarvitseeko jotain täsmentää? Mikä suomalaisessa koulussa muuttuisi, jos toimisimme näin?

## **Tutka tukee tutkimusperustaista työtettä Valterissa**

Tämän lukuvuoden teema meillä Valterissa on ”Lukutaidolla lukuintoon – lukuinnolla lukutaitoon”. Tähän liittyen Tutka organisoii Tutkaillaan-keskustelutuokiot suomalaisten huippututkijoiden kanssa. Nämä keskustelutallenteet ovat Valterin koko henkilöstön käytettävissä. Näin pyritään vahvistamaan henkilöstön tutkimusperustaista osaamista ja ymmärrystä lukutaidon merkityksellisestä moninaisuudesta.

Kansainvälistä tutkimusnäyttöä puolestaan löytyy Valterissa kehitetystä ICF-luokitukseen perustuvasta maksuttomasta Toimintakykyarvio.fi-palvelusta. Se kokoaa monialaisesti ja laajasti tietoa oppilaan toimintakyvystä huomioiden myös perheen ja oppilaan näkemyksen. Tätä tietoa voidaan hyödyntää oppimisen ja koulunkäynnin tukea suunniteltaessa ja järjestettäessä joko paikallisesti tai esimerkiksi yhteistyössä Valterin toimijoiden kanssa.

## **Lähteet**

Cook, B. G. & Cook, S. C. (2013). Unraveling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education*, 47, 71–82. <https://doi.org/10.1177/0022466911420877>

Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L. & Landrum, T. J. (2008). Evidence-based practices in special education: Some practical considerations. *Intervention in School and Clinic*, 44, 69–75. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.833.4227&rep=rep1&type=pdf>

Parrila, R., Gadsden, D. & Aro, M. (2019). Näyttöön perustuva tuki oppimisen vaikeuksissa. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet*. Niilo Mäki Instituutti.



### **Kirjoittaja**

Terhi Ojala, hanke- ja koulutuspäällikkö  
Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri  
terhi.ojala@valteri.fi

*Kirjoittajan kuva: Jussi Koskela.*



### **Kirjoittaja**

Iines Palmu, kehittämiskoordinaattori  
Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri  
iines.palmu@valteri.fi

*Kirjoittajan kuva: Jussi Koskela.*



### **Kirjoittaja**

Sanna Komu, ohjaava opettaja  
Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri  
sanna.komu@valteri.fi

*Kirjoittajan kuva: Jussi Koskela.*



## 1. Lehden tiedot

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.

Lehteä julkaistaan kahdesti vuodessa eli lokakuussa ja huhtikuussa. 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 ja lehden toimittamisen periaatteet

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

Raisa Ahtiainen, HY, [raisa.ahtiainen@helsinki.fi](mailto:raisa.ahtiainen@helsinki.fi)

Elina Kontu, HY, [elina.kontu@tuni.fi](mailto:elina.kontu@tuni.fi)

Terhi Ojala, HY, [terhi.ojala@valteri.fi](mailto:terhi.ojala@valteri.fi)

Raija Pirttimaa, JY, [raija.pirttimaa@jyu.fi](mailto:raija.pirttimaa@jyu.fi)

Irene Rämä, HY, [irene.rama@helsinki.fi](mailto:irene.rama@helsinki.fi)

Aino Äikäs, UEF, [aino.aikas@uef.fi](mailto:aino.aikas@uef.fi)

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

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

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

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

Oulun yliopisto: Marjatta Takala, [marjatta.takala@oulu.fi](mailto:marjatta.takala@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 18.8. mennessä. Huhtikuussa ilmestyvään lehteen tarkoitetut artikkelit toimitetaan 18.2. mennessä. Asiantuntija tutustuu ensin teksteihin ja antaa tarvittaessa kirjoittajalle jatkotyöstösuosituksia ja -ehdotuksia. Valmiiksi työstetty artikkeli toimitetaan Irene Rämälle (irene.rama(at)helsinki.fi) viimeistään 1.9. ja 1.3.

### 4. Artikkeleiden sisältö ja ulkoasu

Teksteissä käytetään selkeää yleiskieltä, vältetään ammatillista termejä ja vieraskielisiä ilmaisuja. Artikkelin alkuun kirjoitetaan lyhyt ingressi (esittely) 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.

### 5. 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.

### 6. 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:

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

Käytetyt lähteet merkitään **lähdeluetteloon** seuraavalla tavalla:

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

Perusopetuslaki (1998). 628/21.1998. Haettu 25.4.2016 osoitteesta

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2010). Toiminta-alueittainen opetus. Teoksessa M. Takala (toim.), Erityispedagogiikka ja kouluikä, 135–148. 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 kuvioita/taulukoita, jotta voimme sovittaa ne vaivatta tekstin lomaan.

## 8. Kirjoittajan yhteystiedot

Kirjoituksen alkuun merkitään kirjoittajien nimi- ja taustatiedot (nimi, koulu- tus/ 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. Verkkojulkaisemiseen 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. Kuvien lähettämisen yhteydessä tulee mainita myös kuvaajan nimi.

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