

# e-Erika

Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia



## Mikä e-Erika?

e-Erika on Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn julkaisema, kaksi kertaa vuodessa ilmestyvä verkkolehti. e-Erikassa esitellään innostavasti ja yleistajuisesti kasvatukseen, opetukseen, koulutuksen arviointiin sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyviä tutkimuksia, selvityksiä, kokeiluja ja käytännön sovellusten kuvauksia.

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

## Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA

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

Tarjota 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 2/2024 -numeron aineistopäivä on 1.9.2024.

## Tämän lehden sinulle tekivät:

### TOIMITUSKUNTA:

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

### ASiantuntijat:

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

### GRAAFINEN SUUNNITTELU, TAITTO JA KUVATOIMITUS:

Pia Mikkola (HY)

### TILAAJAREKISTERI:

Koulutuksen arviointikeskus HEA

# Tässä numerossa

<b>Pääkirjoitus.....</b>	<b>4</b>
<i>Minna Kyttälä</i>	
<b>Erityispedagogiikan koulutusvastuun alkumetrejä Lapin yliopistossa.....</b>	<b>5</b>
<i>Tanja Äärelä</i>	
<b>Hiljainen kansa ei olekaan hiljainen – kuurojen musiikkikasvatus tutkimuksen keskiössä .....</b>	<b>9</b>
<i>Katja Sutela</i>	
<b>Vaativa monialainen tuki – käsitteen kehitys ja tutkimusperustainen tarkastelu varhaiskasvatuksessa ....</b>	<b>14</b>
<i>Aino Äikäs, Henri Pesonen, Lotta Aavikko ja Noora Heiskanen</i>	
<b>Nuorten kokemukset matematiikan tehostetusta tuesta peruskoulussa.....</b>	<b>21</b>
<i>Marja Kosola</i>	
<b>Kielteistä kehää rikkomassa: käytösongelmat, haitalliset suoritusstrategiat ja koulumenestys.....</b>	<b>28</b>
<i>Iines Palmu</i>	
<b>Elämänlaadun toimeenpanon palautemalli vaikeasti liikuntavammaisten nuorten elämänlaadun parantamiseksi .....</b>	<b>36</b>
<i>Nina Heräjärvi</i>	
<b>Vanhempien narratiivi koulukiusaamisesta ja siihen puuttumisesta.....</b>	<b>42</b>
<i>Eira Niska</i>	

## **Lasten ja nuorten hyvinvointi on koko yhteiskunnan vastuulla**

Vaikka osa suomalaislapsista ja -nuorista voi erittäin hyvin, osa voi huonosti ja osa jopa erittäin huonosti. Perusopetuksessa on yhä enemmän oppilaita, jotka tarvitsevat koulussa tehostettua tai erityistä tukea, ja tarpeen ennustetaan kasvavan lähitulevaisuudessa. Samanaikaisesti lasten kokemus yksinäisyys ja mielenterveyden haasteet ovat lisääntyneet ja psyykinen hyvinvointi heikentynyt. Erilaiset kiusaamisen, väkivallan ja häirinnän kokemukset ovat monien nuorten elämässä arkipäivää. Hyvinvoinnin kysymykset nivoutuvat monin tavoin yhteiskunnan haluan ja mahdollisuuksiin tukea lapsia ja nuoria sekä heidän perheitään erilaisissa elämäntilanteissa. Keskeinen tuen konteksti on koulu jo pelkästään siksi, että lapset ja nuoret viettävät siellä useita tunteja päivässä. Lasten ja nuorten hyvinvoinnin kysymykset nivoutuvat kuitenkin koulun lisäksi monille yhteiskunnan alueille ja ovat keskeisesti riippuvaisia esimerkiksi siitä, miten yhteiskunnan linjaukset, voimavarat ja toimintatavat kohdentuvat.

Vaikka lasten ja nuorten haasteet näkyvät keskeisesti usein juuri koulussa, ne ovat seurausta erilaisten yksilöllisten ja yhteisöllisten tekijöiden yhteisvaikutuksista sekä monenlaisten yhteiskunnallisten turvajärjestelmien pettämisestä. Koulussa ilmeneviä haasteita ei näin ollen välttämättä voida ratkaista vain koulun sisäisesti esimerkiksi oppimisen tukea lisäämällä, jos perheiden hyvinvoinnin edellytyksiä kavennetaan samanaikaisesti toisaalla. Lasten ja nuorten on perustellusti syytä olla yhteiskunnan erityisessä suojeluksessa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita vain suoraan heihin kohdentuvia akuuttien kriisitilanteiden ratkaisemiseen tähtääviä tukitoimia, vaan se tarkoittaa koko lapsen ja nuoren elämänpiirin ja siihen suoraan tai epäsuoraan vaikuttavien tekijöiden huomioimista sekä ennaltaehkäisevän tuen käytäntöjen vahvistamista. Tämä edellyttää sellaista yhteisöllisyyden eetosta, jossa yksilöistä ja heidän lähipiiristään huolehtimisen ajatellaan vahvistavan myös yhteisöä itseään. Se ei tarkoita kuitenkaan esimerkiksi vanhempien kasvatusvastuun ulkoistamista yhteiskunnalle, vaan riittävien yhteiskunnallisten reunaehtojen varmistamista vanhempien kasvatustyön toteuttamisen pohjaksi.

Tässä numerossa kaikki artikkelit tarkastelevat lasten ja nuorten hyvinvointiin, elämänlaatuun ja tukeen liittyviä kysymyksiä erilaisista näkökulmista. Lisäksi pääsemme tutustumaan myös Lapin yliopiston erityispedagogiikan koulutusvastuun alkumetreihin. Hyviä lukuhetkiä!



*Minna Kyttälä,*

*päätoimittaja*

*Erityispedagogiikan apulaisprofessori  
Turun yliopisto*

# Erityispedagogiikan koulutusvastuun alkumetrejä Lapin yliopistossa

*Teksti* Tanja Äärelä

Erityiskasvatuksen kansallinen kenttä vahvistui syksyllä 2023, kun Lapin yliopisto sai liittyä erityispedagogiikkaa pääaineena tarjoavien yliopistojen joukkoon. Meillä voi nyt opiskella erityisopettajan kandi-maisteri-, erityisopettajan maisteri- ja erityispedagogiikan asiantuntijan maisteriohjelmassa sekä erillisissä erityisopettajaopinnoissa. Lisäksi tieteenalaopintoja on tarjolla sivuaineena niin tiedekunnassamme kuin myös muissa tiedekunnissa ja avoimen yliopiston kautta. Sivuainesuosio on ollut suurta, opiskelijoita ei ole tarvinnut houkuttaa erityispedagogiikan opintojen pariin. Hienolta myös tuntui, kun uusi erityisopettajan kandi-maisteriohjelmamme hyppäsi suoraan tiedekuntamme vetovoimaisimmaksi koulutusohjelmaksi. Tämä kertoo monin tavoin erityiskasvatusosaamisen tarpeellisuudesta.

Ensimmäinen lukuvuotemme on ollut varsin monipuolinen ja touhukas. On kuitenkin hyvin palkitsevaa saada toteuttaa huolella suunnittelemissamme kokonaisuuksia, ideoida uusia avauksia ja etsiä mahdollisuuksia niin yliopiston sisäisestä, yliopistojen välisestä kuin

kentän kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Tieteenalan ja koulutusohjelmien asiat ovat edenneet aika lailla suunnitelmiamme mukaisesti; olemme saaneet pääsääntöisesti tuntea olevamme asioiden päällä tai hiuksenhienosti edellä, emme onneksi kovinkaan niiden alla tai kovin jäljessä. Yllätyksiäkin on tullut, mutta ehkä yllätyksellisempää olisi ollut ellei niitä olisi tullut. Kohtuullisen pienillä korjausliikkeillä olemme selvinneet ja aktiivisesti opiskelijoitamme, kollegoitamme ja yhteistyökumppaneitamme päätöstenteon pohjaksi kuunnellen.

Ylpeitä olemme saaneet olla innokkaista, myönteisesti kampuksellamme ja kaupungilla näkyvistä ja kuuluvista opiskelijoistamme! Tulevat erityispedagogit ovat paitsi opiskelleet ahkerasti, myös muun muassa perustaneet ainejärjestön, Diverssi ry:n, jossa toimien he ovat osallistuneet aktiivisesti niin paikalliseen kuin kansalliseen opiskelijaelämään – hiljattain myös Talvipäiville Tampereella. Tiedekuntamme aiempien ainejärjestöjen Lapikas ry:n (luokanopettajaopiskelijat, 1975 alkaen) ja Lastu ry:n (kasvatusalan opiskeli-

jat, 1984 alkaen) pyyteetön tuki on ollut korvaamatonta ja mahdollistanut muun muassa näin ripeän järjestäytymisen. Diverssi ry tuli tyylillä tietoisuksiimme marraskuun 2023 lopulla: ainejärjestön nimi, logo ja se oleellisin, haalareiden kaunis laventelin väri, paljastettiin juhlallisoin menoin Babys-howereissa. Myös meidän tiimimme, minä sekä erityispedagogiikan yliopistonlehtorimme Anneli Hermanoff ja Seija Kangas, saimme kunnian olla mukana. Päätin tervehdykseni juhlassa tällaisiin sanoihin: ”Pitäkää lämminsydämisten, välittävien ja yhteisöllisyyttänne vaalivien erityispedagogien tunnelma hyvänä ja lippu korkealla! Olkaa aktiivisia, näkykää ja kuulukaa hyvässä! Antakaa meidän säilyttää tämä ylpeytemme teistä!” Noin he todella ovat toimineet: Diverssi ry:n hallitus palkittiin yliopistomme vuosipäiväjuhlassa vuoden opiskelijaryhmänä!

Kiitollisia puolestaan olemme hyvästä vastaanotosta ja yhteistyöstä Rovaseudulla ja myös laajemmin Lapin kuntien ja erityisopettajien keskuudessa! Rovaniemen kaupungin kanssa tekemämme yhteistyösopimuksen ja omien verkostojemme kautta voimme tarjota tutkinto-opiskelijoillemme harjoittelupaikkoja kaupungin kouluilla ja erillisten erityisopettajaopintojen opiskelijoille myös laajemmin erityisesti Lapissa mutta muuallakin. Meillä on tukenamme kentän laajaa, monipuolista osaamista, josta myös opiskelijamme ovat päässeet jo osallisiksi: lukion ja toisen asteen erityisopetusta, turvallisuus-koulutusta ja myös järjestötoimijavierailuita. Työelämän asiantuntijavierailut ovat saaneet opiskelijoilta aivan erityistä kiitosta! Kunhan vuosikurs-

simme kasvavat täyteen volyyymiinsa, yhteistyömme laajenee harjoitteluiden ja yhä enemmän myös opinnäytetöiden kautta.

Olen itse saanut lähivuosina olla juhlistamassa erityispedagogiikan 50-vuotisia taipaleita muissa yliopistoissa. Takamatkaa hälventääksemme päätimme järjestää niin hienon aloitusseminaarin kuin keksisimme – ei tuntunut ollenkaan mielekkäältä jäädä odottamaan vuosista meille aihetta juhlaan. Kutsuimme juhlaseminaariimme korkea-asteen oppilaitosten erityiskasvatuksen toimijoita sekä monialaisesti yhteistyökumppaneitamme ja sidosryhmiämme. Lähes 200 ihmistä kunnioitti kutsuamme ja antoi meille arvokkaintaan saapumalla yliopistomme pääsaliin iloitsemaan kanssamme! Kurkotimme juhlaseminaarin ohjelmassa kuuseen, eikä tarvinnut katatajia varoa: saimme puheenvuorot kaikilta, joilta pyysimme! Kun vielä loppukesästä aloittanut, tuore uusi tiede- ja kulttuuriministeri vahvasti saapumisensa tuomaan valtiovallan tervehdyksen juhlaamme, oli pakettimme täydellinen!

En malta olla avaamatta tässä ohjelmaamme, niin timanttinen se oli: Juhlan aloitti Rantavitikan peruskoulun oppilas Jooja aurinkoisella, vauhdikkaalla ja koskettavalla rap-esityksellään. Minulla oli kunnia lausua tervetuliaissanat, joiden jälkeen kuulumme yliopiston tervehdyksen rehtori Antti Syväjärveltä. Tervehdyksiä saimme lisäksi jo mainitusti Valtioneuvostolta (tiede- ja kulttuuriministeri Sari Multala), Rovaniemen kaupungilta (kaupunginjohtaja Ulla-Kirsikka Vainio) ja opiskelijoilta (Lapin yliopiston ylioppi-

laskunnan hallituksen puheenjohtaja Viljo Vuorimäki).

Juhlaluentomme pitäjä oli itseoikeutusti lappilaislähtöinen erityispedagogiikan professori (emeritus, Jyväskylän yliopisto), yliopistomme kunniatohtori ja dosentti Sakari Moberg. Sali täyttyi haikeista, ihailevista huokauksista, kun Lapin mies aloitteli luentoaan ”Suomalaisen erityisopetuksen vaiheet ja haasteet” sanoin ”Kun pidin täällä Rovaniemen kesäyliopistossa 50 vuotta sitten erityispedagogiikan yliopistollisia peruskursseja, en osannut kuvitella, että tällainen päivä vielä koittaisi täällä Lapissa!” Valtaosa meistä pohjoisen entisistä nuorista lienemme aloittaneet tieteenalan opintomme hänen opeissaan! Lounaan jälkeen kuulimme ”teeveestä tutun” Markku Jahnukaisen, Helsingin yliopiston erityispedagogiikan professorin tulevaan katsovan puheenvuoron aiheesta ”Erityispedagogiikka 2030-luvulla”. Kolmannen kattauksen saimme Hannu Savolaiselta, Itä-Suomen yliopiston erityispedagogiikan professorilta, joka toi juhlaamme näkökulmia kenttää kaiketi eniten puhuttavasta ilmiöstä teemallaan ”Käyttäytymisen joustavasti vahvistuva, vaikuttava tuki”. Seminaarimme päätti erityiskasvatuksen pyöreän pöydän keskustelu, johon osallistuivat professori Elina Kontu (Tampereen yliopisto), professori Erkko Sointu (Itä-Suomen yliopisto), Hannu Savolainen ja minä. Erityispedagogiikan yliopistonlehtorimme huolehtivat juhlan kulun: Anneli juonsi tilaisuuden ja Seija fasilitoi paneelikeskustelun. Minä sain keskittyä eturivissä halkeamaan ylpeydestä. Lopuksi nautimme pääaulassamme vapaasta seurustelusta ja kakkukahveista.

Seuraavassa muutama poiminta tervetuliaissanoistani, joilla asemoin uutta oppiainettamme, ja jotka mielissämme rakennamme erityispedagogiikan oppiainetta meille:

*”Tieteenalallamme on tärkeä ja kauaskantoinen tehtävä yhä tasa-arvoisemman arjen mahdollistamisessa muun muassa arvoihin ja asenteisiin vaikuttamalla. Kehittämällä ja tutkimalla systemaattisia, oikea-aikaisia ja -mittaisia tukitoimia sekä edistämällä toimintaympäristöissämme, yhteiskunnassamme, läpäisevästi osallistavia toimintamalleja luomme välineitä, menetelmiä ja ratkaisu- ja aikamme oppimisen, koulunkäynnin ja elämänkulun haasteisiin.”*

Inklusion, kaikille yhteisen koulun, edistämisen ohella on tärkeää tiedostaa, että meillä on ja tulee olemaan lapsia ja nuoria, jotka tarvitsevat intensiivisempää tukea kuin mitä lähikouluissa aina on mahdollista tarjota. Esimerkkinä heistä ovat vakavasti psyykkisesti oireilevat, itsetuhoiset, sosiaalisissa tilanteissa ahdistuvat, aistiyliherkät, aggressiivisesti käyttäytyvät kehitysvammaiset, vakavasti päihteillä ja rikoksilla oireilevat, karkailevat, toistuvasti yhä väkivaltaisemmat, vakavan kiusaamis- tai traumataustan omaavat sekä kouluakäymättömät. Profiloitumme vaativaa monialaista tukea tarvitsevien lasten ja nuorten oppimisen, koulunkäynnin ja arjen tukemiseen.

Idealimaailmassa vastaisimme kaikkien tarpeisiin kyllin hyvällä opetuksella ja vahvalla yleisellä tuella, eikä keneenkään tarvitsisi kohdistaa potentiaalisesti leimaavia interventioita.

Tällaisessa maailmassa emme kuitenkaan (vielä) elä, siksi tarvitsemme erityispedagogista tietämystä ja työkaluja. Tasa-arvoa ei ole jokaiselle samalla mitalla, vaan jokaiselle omallaan. Samanlaisen kohtelun periaate ei lisää tasa-arvoa, vaan päinvastoin, kärjistää ja syventää jo olemassa olevien lähtökohta-erojen eriarvoistavaa vaikutusta. Tähän voimme erityispedagogisella osaamisella vaikuttaa.

Arktisen alueen erityispiirteet, pitkät välimatkat, väestörakenne ja kulttuuriset ominaispiirteet, ovat keskeisiä meillä läpäisevästi huomioitavia tekijöitä. Laaja hyvinvoinnin ja tasa-arvon turvaaminen haastaa erityisopetuksen toteutuksen muotoja syrjäseuduillamme

ja edellyttää joustavia, vaikutuksiltaan tarkoin harkittuja toimia tavoittaakseen tosiasiallisesti kohteensa.

Enää ei siis ole pakko lähteä Lapista opiskellakseen erityispedagogiksi! Etunamme näihin aikoihin saakka on ollut se tosiseikka, että vaikka ihminen lähtisi Lapista, ei Lappi lähde ihmisestä. Rakenname Lapin yliopistossa tieteenalaa asiantuntemuksella, verkostoilla, laadukkaalla opetuksella, tutkimuksella ja yhteiskunnallisella vuorovaikutuksella sekä ennen kaikkea kunnianhimmolla – jalat tukevasti maassa, pää ja mieli välillä taivasta tavoitellen, mutta tarmokkaasti eteenpäin katsoen, poikkitieteellisiä näkökulmia ja monialaista yhteistyötä arvostaen! Tapaamisiin!



### Kirjoittaja

Tanja Äärelä  
erityispedagogiikan professori  
Lapin yliopisto  
tanja.aarela@ulapland.fi

*Kirjoittajan kuva: Ville Rinne.*



# Hiljainen kansa ei olekaan hiljainen – kuurojen musiikkikasvatus tutkimuksen keskiössä

Musiikkikasvatus kuuluu kaikille. *Hiljaisen kansan äänet – remontoitujen kehot* on vuosina 2021–2024 toteutettava Koneen säätiön rahoittama Oulun yliopiston ja Jyväskylän Humanistisen ammattikorkeakoulun (HUMAK) yhteinen tutkimushanke<sup>1</sup>, jonka tavoitteena on ollut kerätä muistitietoa kuurojen asuntolakoulukokemuksista, korvaleikkauksista ja musiikkikasvatuksesta. Yksi osatutkimus keskittyy muistitietoon musiikinopetuksesta 1950-luvulta 1990-luvun puoliväliin sekä kuurojen kokemuksiin musiikista ja äänestä. Tässä artikkelissa kootaan lyhyesti tähän osatutkimukseen liittyviä keskeisiä tuloksia ja huomioita.

**Teksti** Katja Sutela

Kuurojen ja kuuroutuneiden oppilaiden osallistumisesta musiikkikasvatukseen on tutkittu enimmäkseen koulun musiikinopetuksen (Butler, 2004; Chen-Hafteck & Schraer-Joiner, 2011; Schraer-Joiner, 2014) ja instrumenttipedagogiikan (Hash, 2003) näkökulmista. Nämä tutkimukset osoittavat, että kuurot ja huonokuuloiset oppilaat ovat kiinnostuneita musiikillisesta toiminnasta, kunhan pedagogiset lähestymistavat tukevat heidän osallistumistaan ja musiikillista kehittymistään. Kansainvälinen tutkimuskirjallisuus on toistaiseksi keskittynyt pohtimaan pedagogisia ratkaisuja opettajien näkökulmasta, mutta kuurojen omat kokemukset eivät ole olleet tutkimusten

kohteena. *Hiljaisen kansan äänet – remontoitujen kehot* -tutkimushanke paitasi raivaa tietä suomalaiselle kuurojen musiikkikasvatukseen liittyvälle tutkimukselle, myös täydentää suomalaisen musiikkikasvatuksen historiankuvaa esittäen ensimmäisen kerran kuurojen omia muistoja ja kokemuksia musiikkikasvatuksesta (ks. myös Sutela & Ahonen, 2024).

## **Kuurojen musiikkikasvatuksen historia**

Kansakoulussa musiikin oppiaine oli alun perin laulu, mikä tarkoitti, että tunnilla keskityttiin pääsääntöisesti lauluun opettajan säestyksellä ja äänen-

<sup>1</sup> [Lisätietoa hankkeesta voi lukea tutkimushankkeen nettisivuilta.](#)



*Kuvituskuva: Unsplash.*

muodostuksen kehittämiseen. Opetusmenetelmät perustuivat 1960-luvulla myös kuurojen koulussa pitkälle auditiivisiin elementteihin. Tarkastellessa kuurojen koulun opetussuunnitelmia musiikin osuus oli alussa hyvin niukka. 1960-luvulla musiikinopetuksen tehtävä oli tukea äänen ymmärtämistä ja puheen kehitystä laulun ja erilaisten lyömäsoitinten avulla (Kuurojenkoulun opetussuunnitelma, 1966). Kaiken kaikkiaan rytmin opetuksen katsottiin palvelevan myös kuulevien oppilaiden puheen ja kielenkehitystä (Rautio, 1959). Rytmiopetuksen myötä myös kouluosoitinten, kuten kellopelien, triangelin, nokkahuilun ja tamburiinin käyttö opetuksessa lisääntyi niin kansakoulun kuin kuurojenkoulun musiikin opetuksessa. Lisäksi kouluosoitinten tunnistus ja niihin tutustuminen sisältyi kuurojenkoulun opetussuunnitelmaan (Kuulovammaisten koulujen opetussuunnitelman erityiskysymyksiä 1973, 33).

1970-luvun alussa peruskoulu-uudistuksen myötä sekä kuulevien että

kuurojen musiikin opetussuunnitelmiin lisättiin soittaen, laulaen ja liikuen toteutettavaa musiikkityyleihin ja -kulttuureihin tutustumista. Tämä muutos toi vähitellen mukaan enemmän instrumentteja, kuten bändi- ja luokkasoittimet. Oppilaita rohkaistiin enemmän myös luovaan ilmaisuun. Erityisesti 1980-luvulla musiikin rooli kuurojen musiikin opetuksessa vahvistui, ja sen tavoitteena oli oppilaan koko persoonallisuuden kehittäminen äänimaailman ja musiikin kokemusten avulla. Rytmiopetuksen lisäksi musiikin opetuksessa painotettiin muiden musiikin elementtien, kuten melodian, harmonian, muodon, sointivärien ja dynamiikan opiskelua 1–6. vuosiluokilla. Yläluokilla opetuksessa keskityttiin erityyylilajeihin ja musiikin merkitykseen yksilön elämässä. Kuurojen ja huonokuuloisten musiikinopetuksessa nämä vastaavat sisällöt huomioitiin kuurojenkoulun opetussuunnitelmassa (Kuulovammaisten koulujen opetussuunnitelma, 1980).

Kuurojenkoulussa musiikin yhteys kuulonhuoltoon säilyi merkittävänä osana opetusta läpi vuosikymmenten. Eräs 1950-luvulla koulua käynyt haastateltava kertoi, että oppilas saattoi saada kuulokojeen osallistumalla eri instrumenttien tunnistusharjoituksiin musiikkitunnilla. Lisäksi musiikkitunteja saatettiin pitää kuulonhuoltoluokassa vielä 1970-luvulla. Vielä vuosituhanen vaihteessa kuurojen koulussa kuulon tutkimuksissa saatettiin hyödyntää musiikkia.

Vaikka musiikkia käytettiin kuurojen opetuksessa, tutkimuksen tuloksissa korostui haastateltavien tunne siitä, ettei musiikki ollut heitä varten. Tämän katsotaan johtuneen siitä, että opetusmenetelmät keskittyivät pääasiassa auditiiviseen tai puhetta tukevaan musiikin oppimiseen. 1990-luvulla kuurojen ja huonokuuloisten integroiminen samoille oppitunneille kuulevien vertaisten kanssa oli askel kohti yhdenvertaisempaa osallistumista musiikin opetukseen. Kuitenkin tähän tutkimushankkeeseen haastateltujen kuurojen muistoissa yhdenvertaisen osallistumisen tavoite ei vielä vuosituhanen vaihteessa ollut täysin toteutunut. Vaikka joillakin oppilailla saattoi olla kiinnostusta musiikkiin, yksilöllisempää oppimisen tukea ei vielä tarjottu. Esteitä yhdenvertaiseen osallisuuteen oli kahdenlaisia. Ensinnäkin kuulevien opettajien pedagogiset taidot eivät aina riittäneet tukemaan kuurojen oppilaiden täysipainoista osallistumista ja oppimista musiikkitunneilla. Toiseksi osalla kuuroista saattoi olla negatiivinen asenne musiikkia kohtaan, mikä esti heitä näkemästä musiikkia tarpeellisena tai merkityksellisenä oppiaineena.

## **Kuurojen kokemukset äänestä**

Tässä tutkimushankkeessa olemme pohtineet, miten kuurous haastaa musiikkikasvatuksen käytännöissä valitsevan aistien hierarkian kyseenalaistamalla kuulon ylivaltaa äänen havaitsemisessa. Tutkimushankkeeseen haastateltujen kuurojen kokemukset korostavat moniaistisen ja kokonaisvaltaisen lähestymistavan tärkeyttä ääntä kohtaan. Ääni - ja siten myös musiikki - voidaan kokea monin eri tavoin.

Tutkimuksen tuloksissa korostuu basotaajuuksien, kosketuksen, erilaisten materiaalien sekä visuaalisuuden rooli musiikin ja äänen havaitsemisessa. Tämän vuoksi ehdotamme musiikkikasvattajille, että he kiinnittäisivät huomiota musiikin opettamisen taktiilisiin, visuaalisiin ja kinesteettisiin tapoihin. Tämä ehdotus saa tukea alalla aiemmin tehdyistä tutkimuksista (Bang, 2009; McCord & Fitzgerald, 2006; Silvestri & Hartman, 2022). Ehdotus on myös linjassa musiikkikasvatuksen kehollisen lähestymistavan kanssa, joka korostaa eri aistien avulla saatavan tiedon yhdistymistä toiminnassa (Juntunen, 2016). Koska havaintokokemukset syntyvät kehon ja sen kykyjen sekä ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa, on tärkeää, että musiikkikasvattajat pystyvät muokkaamaan oppimisympäristöä kaikenlaiset kehot huomioivaksi. Haastamalla kuulohavaintoon keskittyvät käytännöt musiikin tunnilla musiikkikasvattajat voisivat ehkäistä kuurojen oppijoiden tunnetta siitä, että musiikki ei kuulu heille. Tämä ajattelutavan muutos antaa tilaa myös kuulevien kaikille aisteille äänen kokemisessa ja musiikin oppimisessa.

Tämän tutkimuksen kautta haluamme osallistua keskusteluun moniaistisen musiikkikasvatuksen käytäntöjen ja teorian kehittämistä. Haluamme myös nostaa esiin huolestamme siitä, miten kuuloon ja äänimaailmaan keskittyvä lähestymistapa musiikkiin voi estää joiltakin oppilailta oppimiskokemuksen, jossa tietäminen ja toimiminen ovat kietoutuneet toisiinsa moniaistisesti. Koska näemme kehon ja kaikki sen aistit keskeisenä oppimisen välineenä, haluamme rohkaista musiikkikasvattajia näkemään moniaistisen lähestymistavan mahdollisuudet musiikin oppimisessa. Parhaimmillaan moniaistinen musiikkikasvatus voi luoda tilaa keskustelulle siitä, kenen kokemukset ja tietämisen tavat tunnustetaan ja tunnustetaan musiikissa.

### **Moniaistisuus vahvemmin osaksi musiikkikasvatusta**

Kuurous haastaa vallalla olleen käsityksen, jonka mukaan musiikki koetaan ensisijaisesti kuulohavainnon kautta (Maler, 2015). Tuomalla kuurojen ja huonokuuloisten henkilökohtaisia ja kulttuurisia kokemuksia musiikkikasvatuksen käytäntöihin ja teoriaan, voimme korostaa moninaisten näkökulmien ja musiikillisten taustojen merkitystä musiikin oppimisessa (Maler, 2015). Kuurojen historia on täynnä kamppailuja sitä vastaan, että yhteiskunta on rakennettu kuulevien

ehdoilla. Kuuroilla on vahva identiteetti ja kulttuuri, jota ilmaisemaan on nousut kuuroja ja huonokuuloisia muusikoita (Churchill, 2015). He ovat tehneet kuurojen musiikkia käyttämällä viittomakieltä ja sanoituksia, jotka kuvaavat heidän kokemuksiaan kuuroina ihmisinä. Tässä hankkeessa yhteistyökumppanina toiminut VisualVoice sävelsi tutkimuksen tuloksiin pohjautuvan laulun, jossa suomalainen viittomakieli ja suomen kieli eivät ole toisensa käännöksiä vaan itsenäisiä tarinallisia kokonaisuuksia. Laulu kuvattiin musiikkivideon muotoon saavutettavuuden varmistamiseksi (Hiljaisen kansan äännet, 2023).

Opettajat voivat rohkaista kuuroja ja huonokuuloisia oppilaita kertomaan musiikillisista kiinnostuksen kohteistaan, kokemuksistaan ja kulttuuriperinteistään ja siten tehdä näkyväksi kuurojen (musiikki)kulttuuria niille, jotka eivät sitä tunne. Lisäksi opettajat voivat keskittyä opetuksessaan visuaalisuuteen: tukiviittomiin, liikekieleen, ilmeisiin ja eleisiin sekä musiikin visuaalisiin esitysmuotoihin ja teknologian mahdollisuuksiin. Keskittymällä taktiiliseen ja kinesteettiseen musiikin kokemiseen erilaisten kehorytmiharjoitusten, tanssin, instrumenttien tai apuvälineiden kuten esimerkiksi pallojen, huivien tai erilaisten materiaalien avulla, kuuro oppilas voi paremmin ymmärtää musiikin eri laatuja.

### **Lähteet**

Chen-Hafteck, L., & Schraer-Joiner, L. (2011). The engagement in musical activities of young children with varied hearing abilities. *Music Education Research, 13*(1), 93–106. <https://doi.org/10.1080/14613808.2011.553279>

Churchill, W. N. (2015). Deaf and hard-of-hearing musicians: Crafting a narrative strategy. *Research Studies in Music Education*, 37(1), 21–36.  
<https://doi.org/10.1177/1321103X15589777>

Hiljaisen kansan äänet. (1.11.2023). <https://www.youtube.com/watch?v=Bo4zKMR3IGo>

Juntunen, M.-L. (2016). The Dalcroze approach: Experiencing and knowing music through the embodied exploration. Teoksessa C. R. Abril & B. Gault (toim.), *Approaches to teaching general music: Methods, issues, and viewpoints*, 141–167. Oxford University Press.

Kuulovammaisten koulujen opetussuunnitelma. (1980). Ylä-aste (luokat 7–9). Kouluhallitus.

Kuulovammaisten koulujen opetussuunnitelman erityiskysymyksiä. Yleinen osa. 1973.

Kuurojenkoulun opetussuunnitelma. (1966). Kuurojen- ja sokeainkoulujen opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö I. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

McCord, K. & Fitzgerald, M. (2006). Children with disabilities playing musical instruments. *Music Educators Journal*, 92(4), 46–52.

Rautio, M. (1959). *Rytmikäsivutus ja kouluoittimet*. Helsinki: Fazerin musiikkikauppa.

Sutela, K. & Ahonen, O. (2024). “I can feel the rhythm, and it is somehow nice”. Deafness challenging the hierarchy of senses in music education. *Research Studies in Music Education*. <https://doi.org/10.1177/1321103X231223864>

Lopuista lähteistä tietoa voi kysellä tarvittaessa kirjoittajalta.



### Kirjoittaja

Katja Sutela  
KT, musiikkikasvatuksen yliopistonlehtori  
Oulun yliopisto  
katja.sutela@oulu.fi

*Kirjoittajan kuva: Jaani Föhr.*

# Vaativa monialainen tuki – käsitteen kehitys ja tutkimusperustainen tarkastelu varhaiskasvatuksessa

Vaativa monialainen tuki on työtapaa, jossa lapsen tuen suunnittelua, toteuttamista ja arviointia tehdään monialaisessa yhteistyössä perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen sekä sosiaali- ja terveysalan toimijoiden kesken. Vaativa monialainen tuki -käsite on syntynyt ja kehittynyt perusopetuksen tuen käytännöistä lähtien ja se huomioidaan myös varhaiskasvatuksessa. Käsitteellä pyritään kuvaamaan tuen, ei yksittäisen lapsen vaativuutta. Kuvaamme tässä artikkelissa vaativan monialaisen tuen käsitettä ja sen kehitystä sekä esittelemme kaksi tutkimusta, jotka toteutimme vaativan monialaisen tuen teemoista varhaiskasvatuksen kontekstissa. Toinen tutkimuksista esittelee ammattilaisten näkemyksiä vaativaan monialaiseen tukeen liittyvästä yhteistyöstä ja toinen ammattilaisten tapoja tukea autistisen lapsen yhteenkuuluvuuden tunnetta.

*Teksti* Aino Äikäs, Henri Pesonen, Lotta Aavikko ja Noora Heiskanen

## **Vaativa monialainen tuki kehittyvänä käsitteenä ja käytäntönä**

Vaativassa monialaisessa tuessa on kyse tilanteen vaatimasta tarpeesta toimia yhdessä monitoimijaisesti, moniammatillisesti ja monialaisesti sektorirajat ylittäen, jotta jokaisen lapsen tuen tarpeisiin pystytään vastaamaan. Käsitteellä 'vaativa monialainen tuki' pyritään nimenomaan korostamaan, että haastavissakaan tilanteissa kyse ei ole lapsen vaativuudesta, tai siitä, että kyse olisi erityisen tuen reuna-alueella toimimisesta. Esimer-

kiksi sairaalaopetuksesta hyötyvät perusopetusikäiset lapset tai nuoret ovat 40 prosenttisesti yleisen tuen oppilaita (Äärelä & Huusko, 2021), mutta heidän tukensa järjestäminen on hyvinkin vaativaa ja monialaista. Toisaalta vaativa monialainen tuki käytänteenä kuvastaa tapaa, jolla esimerkiksi Elmeri-koulut ovat toimineet ja toteuttaneet vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetusta ja tukea jo vuosia. Myös silloin tuessa on kyse systemaattisesta ja monialaisesta sektorien välisestä yhteistyöstä, eli jotain enemmän tai jotain laajemmin mitä perusopetuk-

sen erityisen tuen tukimuodot pystyvät tarjoamaan. Käytännössä vaativaa monialaista tukea voidaan toteuttaa joko pitkäkestoisesti tai lyhyemmän ajan kerrallaan tuen tarpeen noustessa esimerkiksi sairauden tai traumaattisen tapahtuman seurauksena.

Tutkimuskentällä vaativa monialainen tuki -käsitettä koskeva keskustelu lähti liikkeelle perusopetuksen kontekstista vuosina 2018–2021 TUVET-hankkeen (Tutkimusperustainen vaativan erityisen tuen kehittäminen opettajankoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa) kehittämis- ja tutkimustoiminnan myötä. Hankkeessa pohdittiin, onko aiemmin käytetty käsite 'vaativa erityinen tuki' kuvaavin havainnollistamaan perusopetuksessa vallitsevaa ilmiötä tuen kokonaisuudesta. Vaativa erityinen tuki oli otettu käyttöön aiemmin perusopetuksen Veturi -tutkimus- ja kehittämishankkeen yhteydessä (Kontu ym., 2017), ja kehittyi tutkimuksen kautta myöhemmin nykyiseen muotoonsa 'vaativa monialainen tuki' (Äikäs & Pesonen, 2022). Vaativa monialainen tuki -käsite tähdentää nimenomaan tuen edellyttävän intensiivistä ja organisoitua yhteistyötä eri instituutioiden ja palvelusektoreiden välillä (Äikäs & Pesonen, 2022). Käsite eroaa ammatillisen koulutuksen vaativan erityisen tuen käsitteestä, joka on mukana ammatillisen koulutuksen lainsäädännössä (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 531/2018). Käsite on esitelty myös kansainväliselle tiedeyhteisölle muodossa *significant interprofessional support* (Pesonen ym., 2023).

Vahvaa monialaista yhteistyötä edellyttävän monialaisen tuen järjestämisen käytännöt ovat olleet myös varhais-

kasvatuksessa hyvin vaihtelevia (Heiskanen ym., 2021), minkä vuoksi vaativan monialaisen tuen käytänteiden selventäminen varhaiskasvatuksessa oli tarpeen. Tähän vastasi Opetushallituksen rahoittama Vaativa tuki varhaiskasvatuksessa (VAKA-TUVET) -hanke vuosina 2020–2023, jolloin toteutettiin täydennyskoulutuksia sekä tehtiin tutkimusta. Esittelemme seuraavaksi kaksi tutkimusta (Äikäs, ym. 2023; Pesonen, ym., 2023), jotka toteutettiin osana tätä hanketta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Toisessa on kyse ammattilaisten näkemyksistä yhteistyöhön ja toisessa tutkittiin, miten ammatilliset voivat tukea vaativaa monialaista tukea tarvitsevan lapsen yhteenkuuluvuutta. Tutkimusten aineiston muodostavat eläytymismenetelmällä (Eskola, 1998; Wallin ym., 2019) kerätyt täydennyskoulutuksen osallistujien (n=104) vastaukset joko positiiviseen tai negatiiviseen kehyskertomukseen varhaiskasvatusikäisen lapsen vaativan monialaisen tuen tilanteista. Vastauksissaan koulutuksen osallistujat kuvasivat, mitä ajatuksia tilanne heissä herättää. Osallistujat olivat pääasiassa erityisopettajia (n = 66,3 %) ja varhaiskasvatuksen opettajia (n = 23,1 %).

### **Tutkimusesimerkki 1: Varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkemyksiä yhteistyöhön**

Tutkimuksessa (Äikäs ym., 2023) tarkasteltiin, millaisia näkemyksiä varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on yhteistyöstä sekä toimivasta tuesta ja käytänteistä tilanteissa, joissa lapsella on kehitysvamma tai autismi. Vahva monialainen yhteistyö kohdistuu usein

lapsiin, joilla on kehitysvamma, autismikirjo tai muita merkittäviä tuen tarpeita tunne-elämässään tai voimakasta käyttäytymisellään reagointia (ks. esim. Hallahan, Kauffman & Pullen 2009; McCabe ym. 2020; Ruppär, ym., 2017). Myös opettajilla on usein haasteita näiden lasten tukemisessa inkluusiivisissa ympäristöissä (Saha & Pesonen 2022). Tutkimuksessa analysoimme 104 vastaajan kuvaukset toimistaan ja ajatuksistaan tilanteissa, joissa lapsen tuki oli toimivaa (47) tai haastavaa (57). Analyysissä hyödynnettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä (Elo & Kyngäs, 2008; Schreier, 2012), positiointia (Wetherell, 2003) ja narratiivista analyysiä (Polkinghorne, 1995, 2007).

Tulosten mukaan ammattilaisten näkemykset jakautuivat kahden pääteeman alle. 'Polarisoituneet näkemykset yhteistyöstä' sisälsi yksinäisen vastuun ja yksinselviytymisen narratiivin sekä narratiivin monialaisesta yhteistyöstä ydinmenetelmänä tuessa. Yksinselviytymisen narratiivissa tarinat keskittyivät omaan yksin tehtävään työhön ja vastuuseen sekä ammattilaisen omaan itsenäiseen toimintaan ja vastuunottoon tilanteessa. Kun lapsen tuki ja yhteistyö ei ollut toimivaa, ammattilaiset kuvasivat omaa toimintaansa sellaisilla ilmaisuilla kuin *"keskustelisin, ottaisin selvää, minun on reflektoitava, yritän, tarkkailisin ja minun täytyy etsiä tapoja"*. Toimiva yhteistyö oli sitä vastoin merkityksellisin teema silloin, kun tilannetta kuvattiin toimivaksi. Onnistunut yhteistyö korostui silloin, kun lapsen tuki ja yhteistyö kuvattiin toimivaksi. Luottamus ja avoin vuorovaikutus esiintyivät mainintoina yhdessä yhteistyön kanssa. Mielekkäässä yh-

teistyössä ja toimivassa tuessa yhteistyöverkosto oli tiivis, kommunikaatio oli helppoa ja avointa, yhteistyö tiivistä ja ytimekästä sekä vastuu oli jaettu.

Toinen pääteema 'toimiva tuki ja käytänteet rakennetaan yhdessä' sisälsi narratiivin vastaajan oman ja koko tiimin kompetenssista sekä pedagogiset käytänteet rakentavat inkluusiota -narratiivin. Minun ja koko tiimin kompetenssi -narratiivissa korostui osaamisen ja tiedon hyödyntäminen, omien taitojen ja vahvuuksien tiedostaminen ja edelleen vahvistaminen. Ammattilaisten tarinat kuvastavat sitä, että kun ammattilaisilla ja koko tiimillä on osuamista, lapsen tilanne näyttää toimivalta. Narratiivi, joka käsitteli inkluusion rakentumista, sisälsi tarinoita, joissa havainnollistettiin osallisuutta ja yhteenkuuluvuutta. Herkkyys, läsnäolo ja lapsen kohtaaminen sekä oppimisympäristön ilmapiiri ja vuorovaikutus ryhmässä ovat tärkeitä elementtejä tuessa, joka toimii. Pedagogiikka, jota käytetään, rakentuu inkluusion ymmärtämiselle. Ammattilaisten näkemyksissä korostui ajatus, että vertaisryhmässä työskentely on tärkeä osa tukea ja koko ryhmän tuen järjestämistä kuvattiin konkreettiseksi menetelmäksi.

Tulosten mukaan tehokas ja ihanteellinen tuki toteutuu yhteistyössä, ja tarvetta laajentaa ammatillisia yhteistyöverkostoja kuvattiin erityisesti silloin, kun tuki oli riittämätöntä. Yksinäisyyden tunteet olivat usein läsnä tarinoissa, joissa lapsen tilanne koettiin toimimattomaksi. Silloin kun lapsen tuen tilanne koettiin positiiviseksi, ammattilaisten lähestymistapa ja näkemykset yhteistyöhön olivat aktiivisuutta kuvaa-



via, ja he kuvailivat tukea ennen kaikkea tiiviiksi, jatkuvaksi ja toimivaksi yhteistyöksi.

## **Tutkimusesimerkki 2: Ammattilaisten tarinoita autististen lasten yhteenkuuluvuuden tukemisesta**

Tutkimuksessamme (Pesonen, ym., 2023) tarkasteltiin, miten autististen lasten yhteenkuuluvuuden tukeminen ilmeni suomalaisten varhaiskasvatuksen opettajien, erityisopettajien ja lastenhoitajien tuottamissa tarinoissa. Tutkimusten mukaan autistiset lapset kokevat haasteita yhteenkuuluvuuden tunteen kokemisesta lapsuudessa ja myöhemmin eri elämänvaiheissa (esim. Pesonen, 2016). Autistisilla lapsilla on myös suuri riski jäädä muun ryhmän ulkopuolelle, koska he usein kohtaavat ympäristöön sisältyvien sosiaalisten odotusten ja asenteiden vuoksi ulkopuolisuuden tunnetta (esim. Pesonen ym., 2020). Autististen lasten yhteenkuuluvuutta voivat haastaa myös ymmärrysvaikeudet. Molemminpuolisessa empatiaongelmassa molemmilla osapuolilla on haasteita ymmärtämisessä (Milton, 2012, 2020), ja tällöin voidaan puhua myös empatiakuilusta, joka ilmenee erityisesti vuorovaikutuksessa (López, 2015, 2022; Milton, 2012; Mitchell ym., 2021). Ammatillaiset ovat merkittävässä asemassa autististen ja neurotyypillisten vuorovaikutustapojen välisen kuilun kaventamisessa ja autististen lasten yhteenkuuluvuuden tukemisessa (esim. Syrjämäki ym., 2023). Kehyskertomuksiin pohjaava aineisto (n=104) analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä (Elo & Kynäs, 2008) sekä hyödynnettiin jatkuvan

vertailun menetelmää (Leal ym., 2018; Thomas, 2006).

Tulokset muodostuvat yhdestä kaikki teemat sitovasta ja läpileikkaavasta teemasta 'ammattillisuus', joka koostui kahdesta pääteemasta: 1) vakiintuneet tuen muodot ja 2) halu ymmärtää lasta. Tulosten mukaan lapsen tuen tarpeiden huomioiminen ja ymmärtäminen ainutlaatuisena autistisena yksilönä on kulmakivi suotuisille ja toimiville pedagogisille ratkaisuille ja tätä kautta yhteenkuulumisen tukemiselle. 'Vakiintuneet tuen muodot' -pääteema sisältää vahvaa yhteistyötä ennen kaikkea perheen kanssa, mutta myös muiden monialaisten yhteistyökumppanien kesken. Yhteistyö koostuu avoimesta vuorovaikutuksesta ja on jatkuvaa. Aineiston mukaan lapsen havainnointi voitiin nostaa ensisijaiseksi menetelmäksi pedagogisista käytänteistä. Lisäksi kommunikoinnin tuki, puhetta tukevat ja/tai korvaavat kommunikointimenetelmät sekä koko ryhmän aikuisten osaaminen ja kommunikoinnin tuen hyödyntäminen koko lapsiryhmän kanssa olivat osa pedagogisia käytänteitä. Oppimisympäristön näkökulma myös korostui. Tällöin huomiota kiinnitettiin joustaviin ryhmittelyihin sekä aistien kuormittumiseen, tilaan, ääneen ja ärsykkeisiin. Vakiintuneista tuen muodoista osallisuuden ja hyvinvoinnin mahdollistaminen nostettiin myös aineistosta esille. Ammatillaiset pitivät merkityksellisenä lasten oikeutta osallistumiseen sekä sitä, että pienilläkin hetkillä tuetaan kaikkien osallistumista. Menetelmiksi ammatillaiset nostivat erityisesti leikin sekä kaikkien lasten kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen ohjaamisen.



*Kuvituskuva: Unsplash.*

Toinen pääteema 'halu ymmärtää lasta ja tilannetta' sisältää ennen kaikkea sensitiivisen kohtaamisen teeman ammattilaisten toiminnassa. Sensitiivinen kohtaaminen tarkoittaa herkkyyttä huomioida ja ymmärtää lapsen maailmaa. Lisäksi tiimin yhteinen halu tukea lasta näyttäytyi tarinoissa toimivan tiimin kuvailuina sekä kuvauksina siitä, että koko tiimillä on yhteinen ymmärrys lapsen tilanteesta. Lapsilähtöinen ajattelu yhteistyössä -teema käsitti sen, että ammattilaisilla oli halu laajentaa yhteistyön tekemistä sekä verkostoja. Lisäksi teema kuvasi sitä, että lapsen kehityksen tukeminen rakentuu lähikehityksen vyöhykkeellä toimimiselle. Halu ymmärtää lasta näyttäytyi myös ammattilaisten itseohjautuvuutena ymmärryksen lisäämisessä, jota haettiin eri lähteistä ja tahoilta, verkosta sekä kirjallisuudesta mutta erityisesti tutkimusperustaisesti ja näyttöön perustuviin menetelmiin luottaen. Viimeisenä alatemana aineistosta nostettiin esille uteliaisuus ymmärtää lapsen maail-

maa sekä halu oppia lapselta. Se sisälsi vaatimuksen ymmärtää lasta tämän autismin takana, ei ainoastaan toimia ja tukea "kuten autistista lasta kuuluu". Yhteenvetona todetaan, että molempia, niin vakiintuneita tuen muotoja kuin halua ymmärtää lasta tarvitaan, jotta kaikkien lasten yhteenkuuluvuutta voidaan varhaiskasvatuksessa tukea.

### **Lopuksi**

Vaativan monialaisen tuen käsitteen kehitys korostaa, että lapsen ja oppilaan tukea tulee tarkastella kokonaisuutena ja tuen tasoista riippumattomana asiana koko koulutusjärjestelmässä. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen yhteydessä käydyin käsitekeskustelun avulla on toivottavasti myös vaikutuksia inklusiivisen toimintakulttuurin edistämiseksi ja huomion kiinnittämisessä tilanteisiin, ei siihen, että leimaamme lapsia erityisen vaativiksi (Pesonen, ym., 2023). Vaativan monialaisen tuen kehittäminen on ollut ajan-

kohtaista myös valtakunnallisesti viime vuosina, kun osana Oikeus oppia -hallitusohjelmaa toteutettiin lapsen tuen sekä oppimisen ja koulunkäynnin tuen valtakunnallista kehittämistä (Alila ym., 2022). Monialaisen yhteistyön merkitystä korostetaan yhä vahvemmin Suomen viimeaikaisissa koulutusuudistuksissa ja kehittämissuunnitelmissa (Alila ym., 2022).

Alila ym., 2022) ja siitä on tullut keskeinen työtapo erityisopetuksessa, sosiaalityössä ja terveydenhuollossa (D'Amour ym. 2008; Bricker, ym. 2022). Tutkimuksemme tuovat tähän keskusteluun tietoa vaativan monialaisen tuen käytännöistä ja sitä koskevista käsityksistä varhaiskasvatuksessa.

## Lähteet

Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M., & Vitikka, E. (toim.) *Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta: Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleavan työryhmän loppuraportti.* <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164421>

Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M. & Viitala, R. (2021). *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa. Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi.* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:13.

Kontu, E., Pirttimaa, R., Ojala, T., Kokko, T., Rätty, L., Lassinpelto, O.-P. & Pesonen, H. (2017). *Loppuraportti opetus- ja kulttuuriministeriölle: Vaativan erityisen tuen tutkimus- ja kehittämishanke VETURI vuosina 2012–2015.* Helsingin yliopisto.

Pesonen, H., Äikäs, A., Viljamaa, E., Heiskanen, N., Syrjämäki, M., & Kärnä, E. (2023). Professionals' stories on supporting belonging for autistic children in Finnish early childhood education and care. *Contemporary Issues in Early Childhood.* <https://doi.org/10.1177/14639491231212943>

Pesonen, H., Äikäs, A., Heiskanen, N. & Kärnä, E. (2023). Why we need a concept to describe collaborative support instead of labelling children as demanding: perspectives from Finland. *Disability & Society.* <https://doi.org/10.1080/09687599.2023.229580>

Äikäs, A., Pesonen, H., Heiskanen, N., Syrjämäki, M., Aavikko, L & Viljamaa, E. (2023). Approaches to collaboration and support in early childhood education and care in Finland: professionals' narratives. *European Journal of Special Needs Education* <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2127081>

Äikäs, A., & Pesonen, H. (2022). Vaativa erityinen tuki perusopetuksessa: Käsitteen tarkastelua design-tutkimuksen avulla. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin*, 32(2), 67–86.

Lopot lähteet ovat saatavissa ensimmäiseltä kirjoittajalta.



### **Kirjoittaja**

Aino Äikäs  
vanhempi yliopistonlehtori  
Itä-Suomen yliopisto  
aino.aikas@uef.fi

*Kirjoittajan kuva: Varpu Heiskanen.*



### **Kirjoittaja**

Henri Pesonen  
apulaisprofessori  
Oslon yliopisto  
henri.pesonen@isp.uio.no

*Kirjoittajan kuva: Shane David Colvin.*



### **Kirjoittaja**

Lotta Aavikko  
projektitutkija  
Itä-Suomen yliopisto  
lotta.aavikko@uef.fi

*Kirjoittajan kuva: Varpu Heiskanen.*



### **Kirjoittaja**

Noora Heiskanen  
yliopistotutkija  
Itä-Suomen yliopisto  
noora.heiskanen@uef.fi

*Kirjoittajan kuva: Niko Jouhkimainen.*

# Nuorten kokemukset matematiikan tehostetusta tuesta peruskoulussa

Oppilaan tuen tehostaminen koskee kaikkea oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä, mutta matematiikka on hyvin monissa tapauksissa ensisijainen syy tehostetun tuen aloittamiselle. Tuen suunnittelun ja toteuttamisen vastuu on opettajalla. Oppilaan kuuleminen hänen omaan oppimiseensa liittyvissä asioissa on harvinaista niin koulun arjessa kuin tutkimuksissa. Erityisen harvinaista on sellaisten oppilaiden kuuleminen, joilla on haasteita oppimisessa. Oppilaiden kokemuksista on kuitenkin merkittävää hyötyä tukea suunniteltaessa. Kirjoitus pohjautuu väitöskirjaani ”Nuorten kokemukset matematiikan opiskelusta ja tehostetun tuen tukitoimista”.

*Teksti* Marja Kosola

## **Tehostettu tuki vaatii kehittämistä**

Kansainvälisesti arvostetun suomalaisen koulujärjestelmän vahvuutena pidetään sen tavoitetta yhdenvertaisuudesta. Tämä tarkoittaa, että suomalainen koulujärjestelmä pyrkii huolehtimaan jokaisen oppilaan oppimisesta, riippumatta hänen taidoistaan ja taustoistaan (Opetushallitus, 2016, 15). Suomalaisista koulujärjestelmää on myös vuosituhatien alusta asti pyritty kehittämään kaikille oppilaille sopivaksi Salamancan julistuksen mukaisesti (Unesco, 1994). Kehitystyön tuloksena on syntynyt kolmiportaisen tuen malli.

Kolmiportaisen tuen mallissa on kolme tuen tasoa: yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Tämä oppilaiden tukemisen malli on käytössä kaikissa Suomen peruskouluissa. Oleellista täs-

sä mallissa on, että oppilasta tuetaan heti, kun tuen tarvetta ilmenee. Oppilasta voidaan siis tukea jo yleisen tuen tasolla. Tehostetun tuen tasolla oppilaan tuki on jo säännöllisempää, intensiivisempää ja suunnitellumpaa (Opetushallitus, 2016, 64).

Tuen mallia kehitettäessä ajateltiin, että vain harva oppilas tulee tarvitsemaan tehostettua tukea (Ahtiainen ym., 2012). Lisäksi ajateltiin, että tehostetulla tuella pystytään ehkäisemään erityisen tuen tarvetta. Mutta toisin kävi. Tehostetun tuen oppilaita oli vuonna 2022 jo yli 14 prosenttia kaikista oppilaista ja erityistä tukea saavia oppilaita oli jo enemmän kuin erityisoppilaita ennen tuen uudistusta. Heitä oli vuonna 2022 lähes 10 prosenttia kaikista oppilaista (Suomen virallinen tilasto, 2023). Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien määrä on

kasvanut tasaisesti joka vuosi. Voidaan siis kiistatta sanoa, ettei tehostettu tuki toimi. Erityisen tuen tarvetta ei ole pystytty vähentämään.

Tehostetun tuen tasoon liittyvää kehitys- ja tutkimustyötä on tehty kolmiportaisen tuen mallin alkuajoista asti. Edelleenkin tehostetun tuen toteuttamisesta ei ole annettu selkeitä kansallisia ohjeita. Opettajalla on mahdollisuus itsenäisesti päättää, milloin yleinen tuki ei ole riittävää ja on aika aloittaa tehostettu tuki. Opettaja myös päättää, mitä tukea oppilaalle annetaan. Tällä hetkellä ei ole olemassa yhtäkään kansallisesti sovittua tuen muotoa, joka taataan oppilaalle, kun tehostettu tuki aloitetaan (Lintuvuori 2019, 4–5). Tehostettu tuki vaatii kansallista yhtenäistämistä. Tutkimukseni antaa yhden näkökulman yhteisten käytänteiden luomiseen.

### **Matematiikka erityisenä oppiaineena**

Matematiikka on aivan erityinen oppiaine oppiaineiden joukossa asiakirjojen ja aikaisempien tutkimusten perusteella. Matematiikan tunteja on yläkoulussa enemmän kuin minkään muun oppiaineen tunteja. Matematiikan opetus on hyvin kirjasidonnaista ja tunnit noudattavat perinteistä kaavaa (Joutsenlahti ja Vainionpää, 2010; Perkkilä ym., 2018). Matemaattiset taidot ovat kumuloituvia ja uuden asian oppiminen perustuu aiemmin opitun varaan (Hemmi ja Ryve, 2015). Tämä tarkoittaa, että oppimatta jäänyt matematiikan sisältö vaikeuttaa oppimista entisestään. Matematiikan arviointi on pääsääntöisesti summatiivista eli matematiikan oppimista arvioidaan usein

jakson päätteeksi pidettävällä kirjallisella kokeella (Nieminen & Atjonen, 2022).

Oppilaille matematiikka on tunteita herättävä oppiaine (Devine ym., 2012). Puhumme matematiikka-ahdistuksesta, mutta emme esimerkiksi äidinkielen ahdistuksesta. Vaikeudet matematiikassa ovat kaiken lisäksi suurin yksittäinen syy keskeyttää koulunkäynti ja vaikeudet matematiikassa voivat olla yhteydessä jopa aikuisiän mielen-terveyden haasteisiin ja työttömyyteen (Aro ym., 2019).

Monenlaiset huolet ovat värittäneet viime vuosien keskustelua matematiikan oppimisesta ja opiskelusta. Huolen on tehnyt erityisen näkyväksi kansainvälinen PISA-tutkimus. Sen mukaan suomalaisten koululaisten taso matematiikassa on ollut laskusuunnassa koko mittaushistorian ajan. Erityisen huolestuttavaa on heikkojen osajien määrän kaksinkertaistuminen samalla kun hyvien osajien määrä on pudonnut kolmasosaan vuodesta 2003 (Leino ym., 2019). Kansainvälinen TIMMS-tutkimus ja kansallinen kouluterveyskysely antavat myös huolestuttavaa viestiä. Kouluterveyskyselyn mukaan neljännes 8.–9. -luokkalaisista kokee, että heillä on melko tai erittäin paljon vaikeuksia laskemista vaativissa tehtävissä.

Niin matematiikan oppimista, matematiikan oppimisvaikeutta kuin tehostettua tukea on tutkittu paljon. Matematiikan oppimisvaikeuteen liittyvät tutkimukset keskittyvät pitkälti alkuopetusikäisiin lapsiin, koska matematiikan oppimiseen liittyvä tuki tulisi aloittaa mahdollisimman varhain.



Kuva: Marja Kosola.

Oppilaiden tukemiseen liittyvät tutkimukset keskittyvät opettajien rooliin tukijana, koska oppilaan ajatellaan olevan tuen vastaanottaja. On vain harvoja tutkimuksia, joissa oppilaan kokemukset ja oma toiminta ovat keskiössä tutkittaessa oppimisvaikeutta ja sen tukemista.

### **Nuorten haastattelut tutkimuksessani**

Olen tutkimuksessani haastatellut 19 nuorta. Nuoret opiskelivat vuosiluokilla 6, 7 ja 8. Kaikilla tutkimukseeni osallistuneilla nuorilla oli haasteita matematiikan oppimisessa, mutta he opiskelivat yleisopetuksen matematiikan oppimäärää. Nuoret saivat matematiikan oppimiseensa tehostettua tukea. Tuki toteutettiin pääsääntöisesti yleis-

opetuksen luokassa. Puolet haastatelluista opiskeli kuitenkin vähintään osan matematiikan tunneista erityisopettajan tilassa.

Asemoin itseni kokemuksen tutkijaksi ja kokemusta tutkittaessa on tutkijalle hyötyä siitä, että hän tuntee sen maailman, jota tutkii. Toisten kokemusten merkityksien ymmärtäminen perustuu siis tähän jaettuun yhteisöön (Laine, 2018). Olen työskennellyt koulussa opetustehtävissä yli 30 vuotta ja katson, että minulle kouluympäristö on tuttu. Erityinen hyöty opettajakokemuksesta oli silloin, kun pohdin, miten saisin nuoret kertomaan omasta kokemuksestaan mahdollisimman vapaasti. Toisaalta kokemuksella ja tuttuudella on myös vaaransa. Koulumaailmassa on monenlaisia perinteitä tulkita nuorten

puheita. Nämä perinteet saattavat ohjata tutkijaa tekemään vääristyneitä tulintoja.

Haastattelin nuoria heidän oman koulunsa tiloissa. Haastattelun apuna käytin nuorella käytössä olevaa matemaatiikan kirjaa, jota selailimme yhdessä ja nuori kertoi mieleen tulevia asioita. Pääpaino haastattelussa oli paperilla, johon olin valmiiksi piirtänyt luokan kuvitteelliset seinät. Täydentämällä piirrosta ja kertomalla nuori saattoi kronologisesti edeten kertoa matemaatiikan opiskelusta. Osa nuorista käytti kerronnassaan useaa pohjapiirrosta.

Piirroksen avulla autoin nuorta siirtymään mielessään siihen fyysiseen tilaan, josta kokemus oli peräisin. Piirrosta ei sellaisenaan käytetty tutkimuksen aineistona. Haastattelun lopuksi nuori sai vielä valitsemistaan oppimisen tukeen liittyvistä korteista kertoa hänelle mieleen tulevia asioita.

## Tuloksista

Tutkimukseni tuloksena nuorten kokemukset matemaatiikan opiskelusta voidaan jakaa kuuteen sisältöalueeseen (taulukko 1).

Taulukko 1. Nuorten kokemukset matemaatiikan opiskelusta.

Sisältöalue	Spesifit sisältöalueet
Aikuisten merkitys	Opettaja: opettaminen, neuvominen, arvostaminen ja työrauhan ylläpitäminen Erytisopettaja: opetustaito, aika, tila Muu aikuinen: nopea apu Kodin aikuiset: neuvot, keskustelu, kannustus
Kaverien merkitys	Työskentelyrauhan antaminen Tehtävässä auttaminen Avun vastaanottaminen Yhteinen toiminta
Halu ja usko oppimiseen	Halu edistymiseen Halu omaan toimimiseen Usko pystymiseen
Epäily omasta oppimisesta	Omat kyvyt eivät riitä Matemaatiikan sisällöt haastavat Opetus haastaa Kokeet haastavat Olosuhteet haastavat
Myönteiset kokemukset	Oppiminen Mukava tunti Hyvä suoritus
Opiskelu ei kiinnosta	Kiinnostus muualla Käytös ei tue oppimista



Nuorten mukaan aikuisilla on keskeinen asema matematiikan opiskelussa. Nuorten mainitsemia aikuisia ovat matematiikan opettaja, erityisopettaja, muu aikuinen koulussa sekä kodin aikuiset. Matematiikkaa opettavalla opettajalla on nuoren kokemuksessa neljä roolia. Näitä rooleja ovat opettaja, neuvoja, arvostaja ja työrauhan ylläpitäjä. Nuorten kokemuksissa nämä kaikki roolit eivät aina toteudu. Nuoret eivät ole myöskään varmoja, uskooko opettaja kaikkien kykyyn oppia matematiikkaa. Erityisopettajalla on nuorten mukaan enemmän aikaa opettaa yksittäistä oppilasta. Kuitenkin kokemukset hänen taidostaan opettaa matematiikkaa jakautuvat. Kodin aikuiset ovat nuoren matematiikan opiskelun tärkeä tuki. Nuoret siirtävätkin matematiikan tehtävien tekemisen iltaan, jolloin vanhemmat ovat auttamassa heitä.

Nuorten kokemuksessa kaverit ovat merkittävässä osassa. Ei riitä, että kaverit auttavat tehtävissä. Nuoret haluavat myös vuorollaan auttaa kaveria ja tehdä yhteistyötä. Kaikki haastatteluun osallistuneet nuoret toivovat, etteivät kaverit häiritsisi opetuksen kuuntelemista ja tehtäviin keskittymistä.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet nuoret haluavat oppia matematiikkaa ja he myös uskovat pystyvänsä siihen. Nuorten kokemuksesta löytyy kuitenkin asioita, jotka ovat nuorten mukaan esteenä oppimiselle. Yksi esteistä ovat nuoren omat kyvyt. He ajattelivat, että toiset oppilaat ovat nopeampia, taitavampia ja ahkerampia. He syyttivät itseään siitä, etteivät he ymmärtäneet uutta asiaa, kun opettaja opetti sitä taululla. Toisena esteenä oppimiselle nuoret mainitsivat matematiikan sisällöt.

Asiat menevät sekaisin. Asiat ovat kovin samankaltaisia ja käsitteet vaikeita. Uutta asiaa ei ehdi oppia, kun jo siirrytään uuteen. Kiireen lisäksi nuoret mainitsevat opetustuokioissa ja opetus-tilan olosuhteissa useita haastavia tekijöitä. Erityisenä haasteena näille nuorille olivat koetilanteet. Summatiivisten kokeiden ainutkertaisuus, tilanteen jännittänyt ilmapiiri ja nuorille vieraat tehtävätyypit haastavat nuoria.

Tutkimukseen osallistuneiden nuorten on helppo palauttaa mieleen myös myönteisiä kokemuksia matematiikan tunteilta. Erityisen iloisia he ovat tunteista, jolloin he olivat kokeneet oppineensa uuden asian. Nuoret osasivat tarkkaan nimetä ne matematiikan oppisisällöt, jotka he olivat oppineet hyvin. Myönteiset oppimiskokemukset kannattelevat nuoria ja ne luovat uskoa uusien asioiden oppimiselle.

Vaikka kaikki tutkimukseen osallistuneet nuoret haluavat oppia matematiikkaa, ei kaikkia opiskelu aina kiinnosta. Näiden yksittäisten nuorten kiinnostukset suuntautuvat kavereihin ja koulun jälkeiseen aikaan. Kaikesta huolimatta nämä nuoret toivovat, että opettajat uskoisivat heidän kykyynsä oppia matematiikkaa. He myös toivovat, että koulu tarjoaisi heille puitteet, jossa he pystyisivät opiskelemaan. Nuorten toiveena oli opiskelu kavereista erillään erityisopettajan tuella.

Nuorten haastattelut osoittavat, että matematiikan tunnit noudattavat edelleen perinteistä kaavaa. Aluksi tarkastetaan kotitehtävät, sitten opetetaan uudet asiat, minkä jälkeen on hiljaisen työn aika ja lopuksi annetaan kotitehtävät. Haastatteluun osallistuneiden

nuorten kohdalla tunnin rakenne ei todellisuudessa toteudu näin. Kun opettaja opettaa uuden asian, eivät nämä nuoret välttämättä opi sitä. Heidän opetuksensa tapahtuu, kun opettaja tai muu aikuinen ehtii heidän viereensä.

Tunneilla on myös nuorille haastavia tilanteita, joissa nuoret tekevät useaa asiaa yhtä aikaa. Tällainen on esimerkiksi tilanne, jossa nuori samaan aikaan viittaa, korjaa tehtävää vihostaan ja seuraa taululla tapahtuvaa kirjoittamista. Kaiken tämän lisäksi hän kuuntelee opettajan puhetta.

### **Lopuksi**

Tutkimukseni osoittaa, että tehostetussa tuessa on edelleen kehitettävää. Nuori tulee ottaa mukaan suunnittelemaan omaan tukeaan. Nuori pystyy myös itse tukemaan omaa oppimistaan, mikäli häntä siihen ohjataan. Tehostetun tuen osana tulee olla nuoren kuuleminen tavalla, joka on nuorelle ominainen. Tämä tutkimus osoittaa siihen yhden tavan. Käyttämällä keskustelun pohjana esimerkiksi luokan pohjapiirrosta

on mahdollista saada nuori pohtimaan oppimistaan. Nuoren omat tavat tukea omaa oppimistaan tulee myös kirjata pedagogiseen asiakirjaan.

Tutkimukseni osoittaa, että matematiikan opetus ei tue tällä hetkellä tehostettua tukea saavaa oppilasta. Nuorilla on halu oppia, mutta he tiedostavat hyvin selvästi, että asiat jäävät oppimatta ja aina vain siirrytään uuteen asiaan. Huomiota tulee kiinnittää siihen, että jokaisella on mahdollisuus oppia uusia asioita. Kyse on oppilaan arvostamisesta ja oppilaan oppimisen merkityksestä.

Tämä väitöskirja antaa eväitä siihen valtakunnalliseen keskusteluun, jota käydään tällä hetkellä tehostetun tuen toteuttamisesta. Väitöskirjallani osallistun keskusteluun niistä konkreettisista tukitoimista, joita jokaiselle oppilaille luvataan, kun hänelle aloitetaan tehostettu tuki. Tehostetun tuen vaiheen nostaminen tärkeäksi tuen vaiheeksi erityisen tuen rinnalle olisi askel siihen suuntaan, että tehostettu tuki todellisuudessa toteutuu.

### **Lähteet**

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P. & Österlund, I. (2012). Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011: Kehittävän arvioinnin loppuraportti. 1799–0343.

Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A. K., Närhi, V., Korhonen, E. & Ahonen, T. (2019). Associations between childhood learning disabilities and adult-age mental health problems, lack of education, and unemployment. *Journal of Learning Disabilities*, 52(1), 71–83. <https://doi.org/10.1177/0022219418775118>

Devine, A., Fawcett, K., Szűcs, D. & Dowker, A. (2012). Gender differences in mathematics anxiety and the relation to mathematics performance while controlling for test anxiety. *Behavioral and brain functions*, 8(1), 33.

<https://doi.org/10.1186/1744-9081-8-33>

Hemmi, K. & Ryve, A. (2015). Effective mathematics teaching in Finnish and Swedish teacher education discourses. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 18(6), 501–521. <https://doi.org/10.1007/s10857-014-9293-4>

Joutsenlahti, J. & Vainionpää, J. (2010). Oppimateriaali matematiikan opetuksessa ja oppimisessa. Teoksessa E. K. Niemi & J. Metsämuuronen (toim.), *Miten matematiikan taidot kehittyvät? Matematiikan oppimistulokset peruskoulun viidennen vuosiluokan jälkeen vuonna 2008*, 137–148. Opetushallitus.

Leino, K., Ahonen, A., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., ... Vettenranta, J. (2019). *PISA 18-ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Jyväskylän yliopisto. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-678-2>

Lintuvuori, M. (2019). *Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuenjärjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana*. Helsingin yliopisto.

Nieminen, J. H. & Atjonen, P. (2022). The assessment culture of mathematics in Finland: A student perspective. *Research in mathematics education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/14794802.2022.2045626>

Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Perkkilä, P., Joutsenlahti, J. & Sarenius, V.-M. (2018). Peruskoulun matematiikan oppikirjat osana oppimateriaalitutkimusta. Teoksessa J. Joutsenlahti, H. Silfverberg & P. Räsänen (toim.), *Matematiikan opetus ja oppiminen*, 344–367. Niilo Mäki Instituutti.



### Kirjoittaja

Marja Kosola  
KT, erityisopettaja 2002 alkaen, Oulun kaupunki  
luokanopettaja 1989–2002  
marjakosola@gmail.com

*Kirjoittajan kuva: Harri Kuusela.*

# Kielteistä kehää rikkomassa: käytösongelmat, haitalliset suoritusstrategiat ja koulumenestys

KM lines Palmun erityispedagogiikan väitöskirja *“The negative cycle – a longitudinal study of externalising behaviours, learning motivation and academic performance in school-age children”* tarkastettiin Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnassa 19.1.2024. Tämän kirjoituksen tarkoituksena on havainnollistaa väitöstutkimuksen tulosten merkitystä käytännön opetustyölle ohjaavan opettajan näkökulmasta. Ulospäinsuuntautuvat käytösoireet, niistä erityisesti ADHD-piirteet, ovat riski haitallisten suoritusstrategioiden kehittymiselle.

Yhdessä käytösoireet ja haitalliset suoritusstrategiat vahvistavat toisiaan jo alakouluaikana, ja niiden vaikutukset yltävät myös yläkouluun. Tarjottu tuki ei aina riitä kääntämään kehää myönteiseen suuntaan. Erityinen riski tukea vaille jäämiseen näyttäisi olevan etenkin ADHD-piirteisillä tytöillä.

*Teksti* lines Palmu

## **Käytös- ja motivaatio-ongelmien kielteinen kehä**

Koulupolulle mahtuu monenlaisia haasteita ja riskejä, jotka voivat hankaloittaa oppimista ja yleistä koulussa pärjäämistä, sekä sen myötä vaikuttaa koulunkäyntiin suhtautumiseen. Näillä haasteilla ja riskeillä on taipumusta päällekkäistyä sekä vaikuttaa toinen toisiinsa. Käytösongelmat ovat vahvasti yhteydessä sekä akateemiseen suoriutumiseen että sosiaaliseen sopeutumiseen: lapsilla ja nuorilla, joilla on käytösongelmia, on vertaisiinsa nähden heikompi koulumenestys sekä

koulutustaso (Trout ym., 2003). Heillä on usein myös heikot suhteet opettajiinsa, hankaluuksia vertaistensa kanssa ja kotoa saatu tuki voi olla vähäistä. Kun oppilas vaihtaa opiskeluympäristöä, esimerkiksi siirtymällä alakoulusta yläkouluun, voivat näiden tekijöiden vaikutukset muuttua.

Erilaiset käytösongelmat ja heikko koulumenestys vaikuttavat toisiinsa tuottaen sekä lyhyen että pitkän aikavälin seurauksia koulupolulle. Erityinen riski ovat ADHD-piirteet, jotka paitsi heikentävät koulumenestystä lyhyellä ja pitkällä aikavälillä, myös altistavat

haitallisten suoritusstrategioiden kehittymiselle jo alakouluaihana (Palmu, 2024). Haitallisilla suoritusstrategioilla tarkoitetaan tietynlaista suoritusmotivaation ilmentymää: oppilaan yleistä tapaa välttää (tai lähestyä) hankalaksi koettuja tilanteita ja tehtäviä koulussa.

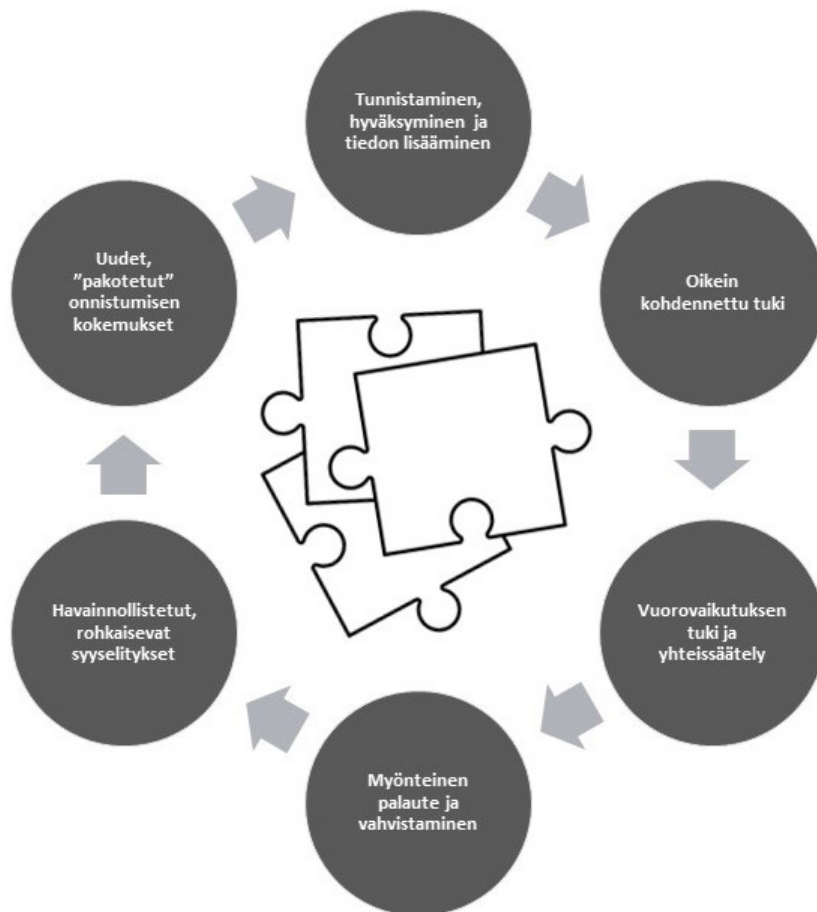
Tutkimuksessani havaitsin, että ADHD-piirteet ja haitalliset suoritusstrategiat muodostivat itseään ruokkivan negatiivisen kehän alakoulun viimeisinä vuosina, ja tämän koulumenestystä syövän kehän vaikutukset ylsivät aina seitsemännen luokan kevään keskiarvoon. Lisäksi erityisesti pojilla ADHD-piirteiden vaikutus koulumenestykseen seitsemännen luokan aikana kulki juuri haitallisten suoritusstrategioiden kautta, kun tytöillä vaikutus oli suora. Huomionarvoista oli, etteivät tytöt näyttäneet saavan pedagogista tukea ADHD-oireiluunsa.

### **Miten voimme auttaa oppilaita?**

Pohtiessani tuloksiani suhteessa aikaisempaan tutkimukseen sekä käytännön työhöni ohjaavana opettajana, on selvää, ettei haastetta ratkaista yhden toimijan tietyillä toimilla tai yhdellä mallilla. Tarvitaan koko koulun tasolla tapahtuvaa puuttumista, ennakoivia toimia haavoittuvassa asemassa olevien oppilaiden tunnistamiseen ja tukeen, sekä kohdennettua tukea niille, joilla kielteinen kehä on jo päässyt muotoutumaan. Tämä kehä on usein melko vakiintunut yläkouluun siirryttäessä. Tämän vuoksi on tarvetta myös yhteistyölle ja jatkuvuudelle tuen järjestämisessä alakoulusta yläkouluun. Tällainen kokonaisvaltainen tukirakenne soveltuu hyvin esimerkiksi koko koulun po-

sitiivisen käyttäytymisen tukeen (esim. Horner ym., 2010), joita Suomessakin on kehitetty viimeisen vuosikymmenen aikana (www.prokoulu.fi). Miten tuki voitaisiin viedä käytäntöön? Esittämäni mallin voi jakaa kuuteen askeleeseen seuraavasti:

1. Tunnistaminen ja tiedon lisääminen
  - Koulun tasolla täytyy olla keinoja tunnistaa oppilaat, joilla on käytösoireita ja/tai haitallisia suoritusstrategioita.
  - Tieto ja ymmärrys lisäävät ilmiön tunnistamista ja hyväksyntää.
  - Käytösoireiden ja motivaation kartoittamiseen on olemassa kevyehköjä kartoitustyökaluja, jotka perustuvat vankkaan teoriaan ja tutkimukseen.
2. Kohdennettu tuki
  - Kun oppilaat on tunnistettu, heille voidaan tarjota kohdennettua tukea käyttäytymiseen ja suotuisampien suoritusstrategioiden kehittämiseksi ryhmänä tai yksilöinä.
  - Otetaan käyttöön saatavilla olevia tutkimusperustaisia tukimenetelmiä sekä käytöksen että motivaation tueksi. Meidän ei tarvitse todeta, ettemme voi auttaa, koska oppilas ei ole motivoitunut.
  - Asetetaan selkeät, mitattavat tavoitteet yhdessä: kaikki tietävät mitä harjoitellaan ja sitoutuvat siihen.
3. Vuorovaikutuksen tukeminen ja yhteissäätely
  - Käyttäytymisessä on aina kyse vuorovaikutuksesta. Oppilailla, joilla on



Kuvio 1. Kielteisen kehän kääntäminen.

haasteita käyttäytymisessä ja haitallisia suoritusstrategioita, on usein paljon kokemuksia negatiivisesta vuorovaikutuksesta koulussa.

- Nämä lapset ja nuoret tarvitsevat tukea vuorovaikutukseen ja yhteissäättelyä selvittääkseen haastavista tunteista ja tilanteista.
- Nämä seikat edellyttävät aikuisilta herkkyyttä ja kykyä vastata haastaviinkin tilanteisiin sekä sanoittaa ajatuksia, tunteita, reaktioita ja käyttäytymisiä. Säättely opitaan vuorovaikutuksessa.

#### 4. Myönteinen palaute ja vahvistaminen

- Jatkuva seuranta ja todenmukainen, mutta kannustava palaute ja positiiv-

vinen vahvistaminen.

- Kiinnitetään kaikkien huomio siihen, mitä haluamme nähdä lisää.
- Käytetään palkkiojärjestelmiä tarvittaessa.

#### 5. Havainnollistetut ja rohkaisevat syyselitykset

- Seurannan lisäksi on syytä havainnollistaa asioiden syy-seuraussuhteita ja löytää rohkaisevia syyselityksiä epäonnistumisille ja toisaalta saada oppilas näkemään onnistumisensa omana ansionaan.

#### 6. Pakotetut onnistumiset

- Kielteinen kehä rikkoutuu, kun ikävät kokemukset korvautuvat uusilla,

myönteisillä kokemuksilla vastavista tilanteista.

- Yksi onnistuminen ei riitä muutokseen, jos alla on viisi vuotta epäonnistumisia.
- Tavoitteena on luoda pakotettuja onnistumisia luomalla sopiva haastetaso, jotta nuoren taidot kasvavat ja kehä saadaan hiljalleen kääntymään myönteiseksi.

### **Miltä yksilöllinen tuki voisi näyttää?**

Seuraava kuvitteellinen tapausesimerkki perustuu kuuden vuoden aikana eri kunnissa ja Valteri-koulussa tekemiini ohjaukseynteihin ja tukijaksoihin.

#### **Lähtötilanne**

Olemme saaneet ohjaukseyntipyynnön. Sen kohteena on kahdeksaluokkainen Nea. Hänen huoltajansa, opettajansa ja opiskeluhuoltohenkilöstö ovat kaikki huolissaan ja kokevat tehneensä kaikkensa tukeakseen tytön koulunkäyntiä. Tukitoimista huolimatta viimeiset puolitoista vuotta ovat olleet todella rikkonaiset. Nean poissaolot ja puuttuvat suoritukset ovat kasautuneet ja peruskoulun loppuun suorittaminen määräajassa vaikuttaa epätodennäköiseltä. Viimeisen seitsemän kuukauden aikana Nea ei ole astunut jalallaan koulun alueelle kuin kolmesti.

Joskus monimutkaisissa tilanteissa tarvitaan koulun ulkopuolista tukea. Ohjaukseynti voi kohdentua ryhmään tai yksilöön. Se koostuu usein havainnoinnista, nuoren sekä hänen tukiverkkonsa kanssa käytävistä keskusteluista, ja

joskus myös taitokartoituksista. Nean tapauksessa keskustelemme Nean itsensä sekä aikuisten kanssa kokonaistilanteen kartoittamiseksi. Havainnointi ei ole meille mahdollista, sillä Nea ei tule koululle. Keskusteluissa selviää, että taustalla on kasautuneita oppimisen vaikeuksia, jotka ovat näkyneet erityisesti matematiikassa. Nea itse kertoo tarkkaavuuden ylläpitämisen haasteista ja yleisestä levottomuudesta, joka tulee esiin erityisesti koulussa ja kaverisuhteissa. Lisäksi tilanteeseen liittyy sosiaalisia haasteita koulussa, erityisesti koulun aikuisten kanssa. Niistä Nea ei mielellään puhu. Huoltajien mukaan Nean on myös hankala herätä aamuisin ja elämänhallinta on hukassa: tyttö valvoo usein puhelimen äärellä aikuisten kehotuksista huolimatta.

#### **Tilannekartoitus**

Keskustelun ja tilanteen tarkemman kartoittamisen apuna käytämme kahta tutkimusperustaista kyselylomaketta. Koulupoissaolojen juurisyiden kartoittamiseen tarkoitettua ISAP-lomakkeen (Knollmann ym., 2018) avulla Nea arvioi mitkä syyt ovat johtaneet poissaoloihin ja mitkä syyt ylläpitävät poissaolokäyttäytymistä. Lisäksi huoltajat, Nea ja opettajat täyttävät Vahvuuksien ja vaikeuksien kartoittamiseen käytettävän SDQ-lomakkeen (Koskelainen, 2008). Lomakkeiden pohjalta keskustellessa selviää, että seitsemän kuukautta sitten Nealla oli yhteenotto opettajan kanssa ja hän käyttäytyi tilanteessa erittäin aggressiivisesti ja uhmakkaasti. Tämän jälkeen kouluun tuleminen muuttui entistä hankalammaksi. Nea on kokenut, ettei hallitse omia tunteitaan ja käyttäytymistään, ja ahdistuu siitä. Kotiin jäädessään Nea puuhastelee itseään



*Kuvituskuva: Unsplash.*

kiinnostavien asioiden parissa: pelaa tietokoneella ja tekee animaatiovideoita. Lomakkeen kysymysten kautta käytävä keskustelu auttaa hahmottamaan, mitkä ovat kuvattua käyttäytymistä ylläpitäviä syitä: ongelmat opettajien kanssa, nopeasti roihahtavat vihan tunteet ja niistä seuraava ahdistuneisuus. Ikäviä tunteita on helppo paeta tietokonemaailmaan, jossa omaa roolipelihahmoa rakentamalla voi olla joku aivan muu. SDQ-lomakkeen osalta herää keskustelua erilaisista näkemyksistä. Nea ja opettajat kuvaavat vahvoja tarkkaamattomuusoireita, mutta huoltajat eivät ole niitä havainneet. Huoltajat kuvaavat tyttön viettävän tuntikausia keskittyneenä peleihin ja videoiden tekoon. Sovitaan, että seitsemännellä luokalla perustettu monialainen asiantuntijaryhmä kutsuu mukaan koulupsykologin, joka ei ole aiemmin ollut mukana Nean asioissa.

### **Tavoitteet ja sovitut toimenpiteet**

Kun tilanne on kartoitettu (koulunkäyntiä haastavat ja tukevat tekijät), tie-

dämme, mikä tilanne Nean kohdalla on. On aika määrittää yhteinen tavoite. Pää-tavoitteeksi muotoutuu peruskoulun loppuun saattaminen niin, että toiselle asteelle hakeutuminen on mahdollista. Mitä tämän tavoitteen toteutuminen edellyttää kultakin toimijalta? Nealla on selkeä toive hakeutua rakennusallalle. Sinne pääseminen edellyttää paitsi puuttuvien suoritusten tekemistä myös paremman keskiarvon saavuttamista. Haasteita matkalla päätavoitteeseen on kaksi: puuttuvat opintosuoritukset ja kouluun tuleminen. Kun päätavoite on nimetty, on aika pilkkoa se yhdessä, kapasiteetin ja voimavarat huomioiviksi, pienemmiksi osasuorituksiksi. Mikä on tavoite minkäkin oppiaineen kussakin jaksossa? Mitä arvosanaa tavoitellaan? Mitä suorituksia se edellyttää? Miten niitä seurataan?

Koulun henkilöstö kokoaa tarvittavat suoritukset oppiaineittain samoin kuin tuen tarpeet. Päivittäiset käytännön järjestelyt sovitaan ja käydään läpi yhdes-



sä Nean ja huoltajien kanssa. Kaikkien roolit ja tehtävät tarkistetaan ja tehdään myös näkyviksi: Nea lupaa käydä joka ilta klo 23 mennessä nukkumaan ja huoltajat sitoutuvat herättämään Nean aamuisin ja varmistamaan, että tämä syö aamiaisen ja lähtee kouluun. Koulunkäynninohjaaja lupaa olla Neaa vastassa joka päivä ja koulupäivän mitaksi on alkuun sovittu 4 tuntia päivässä klo 9–13 (Perusopetuslaki §18 päätös erityisistä opetusjärjestelyistä, lyhennetty koulupäivä). Jokainen aamu alkaa aamuvartilla ohjaajan kanssa: tunnistetaan senhetkinen vireystila ja pinnalla olevat tunteet, tehdään hengitysharjoitus ja katsotaan läpi päivän työjärjestys taukoineen. Lisäksi tunnesäätelyä päätetään tukea koulukuraattorin tapaamisilla kerran viikossa. Näin toimitaan kuuden viikon ajan. Sinä aikana ohjaava opettaja tarjoaa etäohjausta tunnesäätelyn, motivaation ja tarkkaavuuden tuesta koulun aikuisille kerran viikossa. Tämän jälkeen tavoitteena on, että Nea on koulussa lukujärjestyksen mittaiset päivät ja siihen tarvittava tuki ratkaistaan neljännelle seurantaviikolle sovituissa yhteispalaverissa. Nea ei koe tarvitsevänsä palkkiojärjestelmää, vaan kertoo, kuinka hän ahdistuksestaan huolimatta todella haluaisi käydä koulua säännöllisesti.

Arjen ennustettavuuden lisäämiseksi ja ajanhallinnan tueksi Nealle tehdään oma viikkokalenteri oppitunnin tarkkuudella ja erityisopettaja sopii tapaamisen kaksi kertaa viikossa. Tapaamisessa käydään läpi suoritukset, seuraavan viikon tehtävät ja tapahtumat sekä muut ajankohtaiset asiat. Myös päivittäiset aamutapaamiset koulunkäynnin ohjaajan kanssa sekä ku-

raattorin tapaamiset merkitään kalenteriin. Näin Nea tietää, että joka aamu joku odottaa häntä koululle, ja hänellä on kolmesti viikossa vain häntä varten varattu tapaaminen koulun aikuisen kanssa.

Suoritusten tekemisen voi aloittaa vasta kun sietää ikävää tunnetta, tietää mitä pitäisi tehdä, ja saa tukea aloittamiseen. Keinoja tukea on monta: kaikkea ei ole pakko tehdä koululla, tehtävien järjestämiseen ja aloittamiseen voi saada apua aikuiselta, joka samalla auttaa säätelmään tunteita. Esimerkiksi kuraattorin tapaamiselle otetaan aina mukaan yksi Nean valitsema tehtävä. Tehtävien suoritustapoja voi vaihdella ja niihin voi tarjota aina muutaman eri vaihtoehdon. Suorittamisen voi aloittaa helpoimmalta tuntuvasta oppiaineesta. Pieni onnistuminen kerrallaan usko omiin kykyihin kasvaa, ja sen myötä usein myös motivaatio. Tekemällä koulutehtäviä silloinkin, kun se on vaikeaa, ottaa aina pienen askeleen eteenpäin. Tärkeässä roolissa on motivaation tuki: onnistumisten ja siihen johtaneiden valintojen ja tekojen osoittaminen, realistinen positiivinen palaute sekä syyselitykset auttavat hahmottamaan kokonaiskuvaa ja oman toimijuuden merkitystä.

## Lopuksi

Tämän kaltaista, aina yksilöllisesti rakennettua tukea olen toteuttanut ohjaavana opettajana monien nuorten kanssa. Parhaimmillaan tällainen lähestymistapa tuottaa lyhyen ja pitkän aikavälin hyötyjä, jotka näkyvät aiempaa parempana akateemisena suoriutumisenä ja sosiaalisena toimintana. On todennäköistä, että ajan mittaan

tuki tuottaa nuorelle myös aiempaa positiivisempaa suhtautumista kouluun.

Usein nuoren pään sisällä puuttuvat suoritukset ja poissaolojen määrät ovat kasvaneet suuremmaksi möröksi kuin mitä ne ehkä todellisuudessa ovatkaan. Voi myös olla, ettei aikuisilla ole selkeää kokonaiskuvaa puuttuvista suorituksista. Hankalat tehtävät, pitkään vältellyt koulun aikuisten kohtaamiset ja aiemmat kokemukset aiheuttavat myös ikäviä ajatuksia ja tunteita. Niiden kohtaamiseen nuori tarvitsee apua sekä kotona että koulussa. Aikuisten on myös syytä tehdä selkeä työnjako ja sopia edistymisen seurannan seuraavat askeleet.

Kykyjen käyttöön saaminen voi vaihdella tilanteesta toiseen, ulkoisen ohjauksen ja omien voimavarojen mukaan. Huomio kannattaa pitää tavoitteissa ja saavutetuissa pienissä askelissa – reunaehdot muistaen. Onnistumisten kohdalla on tärkeää pysähtyä miettimään, mitkä valinnat ja teot johtivat onnistumiseen. Kouluun tulemistä ja siellä olemista taas on syytä siedättää vähän kerrassaan, mahdolliset haasteet ennakoiden. Jos taustalla on sosiaalisia

haasteita erityisesti aikuisten kanssa, on tärkeää, että koulun aikuiset kohtaavat poissaolon jälkeen lämpimästi, kyselemättä poissaoloista ja ohjaamalla eteenpäin. Hankalimmat kohtaamiset voidaan harjoitella tai hoitaa pois alta etukäteen, jotta ne eivät tapahdu täysin yllättäen koulupäivän aikana.

Nuorilla on kasvava tarve päättää omista asioistaan, mutta samalla ulkopuolelta tulevat vaatimukset kasvavat ja voivat ylittää heidän osaamisensa ja jaksamisensa rajat. Kun kyseessä ovat nuoret, joilla on haasteita käyttäytymisessä, motivoitumisessa sekä oppimisessa, on onnistumisen ehtona oikein kohdennettu tuki. Meille aikuisille tämä tarkoittaa tasapainoilua kehitysvaiheen ja yksilöllisten tuen tarpeiden välillä. Tukeaksemme näitä nuoria kokonaisvaltaisesti tarvitsemme inhimillisyyttä, rinnalla kulkemista ja riittävästi aikaa, unohtamatta järjestelmällisesti toteutettua, vankkaan teoriaan ja tutkimukseen perustuvaa tukea, joka ylittää koko koulun tasolta yksilöön. Ilman selkeitä rakenteita, hallintorajat ylittävää yhteistyötä ja riittävästi henkilöstöresursseja juuri tällainen tuki voi olla nykykouluissa vaikea toteuttaa.

## Lähteet

Horner, R. H., Sugai, G. & Anderson, C. M. (2010). Examining the Evidence Base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus on Exceptional Children*, 8(42), 2–15.

Knollmann M, Reissner V, Hebebrand J. (2019). Towards a comprehensive assessment of school absenteeism: development and initial validation of the inventory of school attendance problems. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28(3), 399–414.

Koskelainen, M. (2008). *The Strengths and Difficulties Questionnaire Among Finnish School-Aged Children and Adolescents*. Turun yliopisto.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-3623-6>

Palmu, I. (2024). *The negative cycle: a longitudinal study of externalising behaviours, learning motivation and academic performance in school-age children*. Jyväskylän yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9830-1>

Perusopetuslaki (1998). 628/18.1998. Haettu 20.3.2024 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Trout, A. L., Nordness, P. D., Pierce, C. D., & Epstein, M. H. (2003). Research on the academic status of children with emotional and behavioral disorders: a review of the literature from 1961 to 2000. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(4), 198–210.



### Kirjoittaja

Iina Palmu  
KT, kehittämiskoordinaattori,  
Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri  
[iina.palmu@valteri.fi](mailto:iina.palmu@valteri.fi)

*Kirjoittajan kuva: Jussi Koskela.*

# Elämänlaadun toimeenpanon palautemalli vaikeasti liikuntavammaisten nuorten elämänlaadun parantamiseksi

Tässä artikkelissa esitellään kasvatustieteen tohtori Nina Heräjärven joulukuussa 2023 julkaistua väitöskirjaa ”Developing quality of life implementation feedback model to improve quality of life among young adults with severe physical disabilities”. Väitöskirjassa tutkitaan vaikeasti liikuntavammaisten nuorten elämänlaatua ja kehitetään toisen asteen koulutusorganisaatioille ja perusterveydenhuollon organisaatioille elämänlaadun toimeenpanon malli. Mallin avulla nämä organisaatiot voivat kehittää nuorille tarjoamiaan palveluja niin, että palveluiden avulla näiden nuorten elämänlaatu nousee.

*Teksti* Nina Heräjärvi

Elämänlaadun käsitteeseen sisältyvät fyysinen, psykologinen, sosiaalinen ja ympäristön elämänlaatu. Elämänlaatu muodostaa keskeisen viitekehyksen ja päämäärän suunniteltaessa ja toteutettaessa vaikeasti liikuntavammaisten ja älyllisesti kehitysvammaisten nuorten koulutus- ja terveydenhuoltopalveluja (McDougall ym., 2016). Maailman terveysjärjestö määrittelee elämänlaadun yksilön käsitykseksi omasta elämäntilanteestaan suhteessa omiin päämääriin, tavoitteisiin ja odotuksiin oman kulttuurin ja arvomaailman määrittelemässä viitekehyksessä. Elämänlaatu on moniulotteinen käsite, johon vaikuttavat monimutkaisesti yksilön fyy-

sinen terveys, psykologinen terveys, riippumattomuus, sosiaaliset suhteet ja niiden suhde ympäristön keskeisiin piirteisiin (WHO, 1996). Yksilön henkilökohtaiset elämänlaadun tulokset eli hänen antamansa pisteet omista elämänlaadun osa-alueistaan (fyysinen, psykologinen, sosiaalinen ja elinympäristön elämänlaatu) edustavat hänen käsitystään omasta fyysisestä, psykologisesta, sosiaalisesta ja ympäristön elämänlaadustaan. Yksilö voi itse siis arvioida omaa subjektiivista elämänlaatuaan (Campbell, Converse, & Rogers 1976) antamalla pisteet siitä. Yksilö voi myös arvioida subjektiiviseen elämänlaatuun vaikuttavaa

objektiivista elämänlaatua antamalla pisteet siitä. Objektiivinen elämänlaatu tarkoittaa siis yksilön elinympäristöä ja ulkoisia tekijöitä, jotka vaikuttavat yksilön subjektiiviseen elämänlaatuun (Campbell, ym., 1976; Claes, Van Hove, Van Loon, Vandeveldt, & Schalock 2010, 62). Näin ollen, vaikeasti liikunta- ja älyllisesti kehitysvammaisten nuorten elämänlaatuun (eli heidän antamiinsa pisteisiin elämänlaadun osa-alueista) vaikuttavat laajempi ympäristö ja heille tarjotut palvelut ja palvelujärjestelmät, kuten koulutus- ja terveydenhuoltojärjestelmä (Friedman & VanPuymbrouck 2019; World Health Organization 2007, xvii).

Vähäiset aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että vaikeasti liikunta- ja kehitysvammaisten nuorten elämänlaatu heikentyy sen jälkeen, kun he ovat siirtyneet nuoruudesta varhaisaikuisuuteen. Toisen asteen koulutuspalveluiden ja terveydenhuoltopalveluiden yhteyttä elämänlaatuun ei ole tutkittu. Aikaisempien tutkimusten valossa on kuitenkin todettu, että vaikeasti liikuntavammaisilla voi olla vaikeuksia suorittaa toisen asteen koulutus ja vaikeuksia saada heidän tarvitsemiaan terveydenhuollon palveluita heidän siirryttyään aikuisten terveydenhuollon piiriin. Tiedetään kuitenkin yksittäisiä tekijöitä, joihin vammaiset henkilöt saattavat olla tyytymättömiä terveydenhuollossa. Näitä tekijöitä ovat muiden muassa apuvälineet tai niiden puuttuminen, vaikeudet lääkäriin pääsyssä ja lääkärin puutteelliset tiedot ja taidot vammaisuudesta. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millainen on vaikeasti liikuntavammaisten suomalaisten nuorten aikuisten elämänlaatu

heidän siirryttyään nuoruusiästä varhaisaikuisuuteen. Lisäksi tarkasteltiin sitä, mitkä tekijät olivat yhteydessä ja ennustivat nuorten toisen asteen koulutuksen loppuun suorittamista. Kolmanneksi tutkittiin sitä, mitkä tekijät olivat yhteydessä ja ennustivat nuorten tyytymättömyyttä terveydenhuoltopalveluihin heidän siirryttyään lasten terveydenhuoltopalveluista aikuisten terveydenhuoltopalveluihin. Tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa tietoa nuorten subjektiivisesta elämänlaadusta, toisen asteen koulutuksen loppuun suorittamiseen vaikuttavista tekijöistä sekä terveydenhuoltoon tyytymättömyyttä aiheuttavista tekijöistä. Tutkimuksen tavoitteena oli myös tuottaa näyttöön perustuvia tietoja, joita voidaan hyödyntää toisen asteen koulutusorganisaatioiden ja perusterveydenhuollon organisaatioiden laadun parantamisessa, sillä laadukkailla palveluilla voidaan edistää vaikeavammaisten nuorten elämänlaatua.

## Menetelmät

Tutkimukseen osallistujat. Tutkimukseen osallistui viiden keskussairaalan entisiä lastenneurologian potilaita. Kaikilla nuorilla (n = 74, iän vaihteluväli 19–22 vuotta) oli vaikea liikuntavamma ja 39 nuorella (53 %) liitännäisvamma, myös kehitysvamma. Nuorilla oli myös muita liitännäisvammoja, kuten puhevamma, näkövamma, oppimisen vaikeus ja visuaalisen prosessoinnin häiriö.

*Aineistonhankinta.* Aineisto kerättiin terveydenhuollon asiantuntijoiden kehittämällä Vaikeasti liikuntavammaisten nuorten elämäntilanne ja pal-

velujärjestelmien toimivuus Suomessa -kyselylomakkeella sekä WHO:n Quality of Life-Bréf-kyselylomakkeella (WHOQOL-BREF) kotikäynnein. Kotikäyntien kesto aika vaihteli 1,5 tunnista 6 tuntiin. Kuudeltakymmeneltä nuorelta datan keräsi lastenneurologinen sairaanhoitaja ja 14 nuorelta väitöskirjatutkija (Nina Heräjärvi). Nuori vastasi itsenäisesti kyselylomakkeisiin, mutta tarvittaessa henkilökohtainen avustaja, nuoren huoltaja tai vanhempi avusti nuorta. Avustamisen tavoitteena oli tehdä kyselystä saavutettava käyttämällä tarvittaessa PCS-kuvia. Avustaja, nuoren huoltaja tai vanhempi myös pyysi tarvittaessa nuorta selittämään kysymyksen, jotta saatiin selvyys siitä, että nuori ymmärsi kysymyksen.

*Analyysit.* Muuttujien välisiä yhteyksiä testattiin Pearsonin korrelaatiokertoimella, t-testeillä, yhden otoksen t-testillä, Khiin neliöillä ja Fisherin eksakteilla testeillä. Ennustemallit rakennettiin hierarkkisella logistisella ja binaarisilla logistisilla regressioanalyysillä.

## **Tulokset**

Tutkimuksen tulokset osoittivat sen, että vaikeasti liikuntavammaisten nuorten fyysinen, sosiaalinen ja elinympäristön elämänlaatu oli heikompi kuin vammattomilla nuorilla. Vammaisilla nuorilla ei ollut lainkaan palkkatuloja, kivut alensivat heidän kaikkia elämänlaadun osa-alueitaan ja heidän elinympäristöönsä liittyvä elämänlaatusa ei parantunut iän myötä. Vaikeasti liikuntavammaisilla nuorilla miehillä puolestaan oli heikompi psyykinen ja sosiaalinen elämänlaatu kuin vaikeasti liikuntavammaisilla nuorilla naisilla.

Nuorilla oli myös tutkimustulosten mukaan vaikeuksia suorittaa toisen asteen koulutus ja 25 nuorelta 74 (34 %) nuoresta puuttui kokonaan toisen asteen koulutus. Puuttuva luku- ja kirjoitustaito sekä maaseudulla asuminen ennustivat toisen asteen koulutuksen puuttumista. Tulokset ovat yhdenmukaisia aiempien tutkimustulosten kanssa osoittaen, että maaseudulla asuvien vaikeasti liikuntavammaisten ja älyllisesti kehitysvammaisten nuorten koulutuspalveluita tulisi suunnitella tukemaan nuorten toisen asteen kouluttautumista kotipaikkakunnalla. Nuorten kannalta keskeistä olisi se, että toisen asteen koulutuspalveluita olisi tarjolla myös heidän kotipaikkakunnillaan, eikä vain isoissa kaupungeissa, joihin heidän tulisi jo perusopetuksen päättymisen jälkeen muuttaa. Toisen asteen koulutuspalveluita voidaan vaikeavammaisten nuorten kotipaikkakunnalla kehittää esimerkiksi tarjoamalla säännöllistä eCoach-tukea vammaisten nuorten opettamiseen maaseudulla toimiville toisen asteen koulutusten erityisopettajille (Horn, 2021) ammatillisten erityisoppilaitosten ja yliopistojen tahoilta. eCoach-konseptin idea on tukea opettajaa verkkovälitteisesti reaaliaikaisesti, kun hän opettaa vammaista nuorta (Horn, 2021). Luku- ja kirjoitustaidon oppiminen on tämän tutkimuksen ja aiempien tutkimustulosten mukaan olennaista, jotta nuoret saisivat toisen asteen koulutuksen suoritettua.

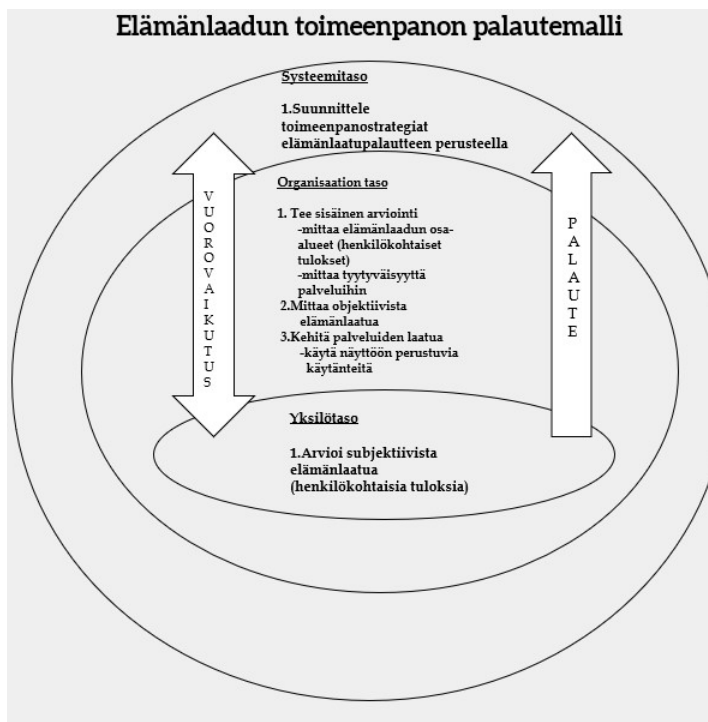
Tulosten mukaan vaikeasti liikuntavammaiset nuoret olivat tyytymättömiä terveydenhuollon palveluihin siirryttyään lastenneurologian seurannasta perusterveydenhuollon palveluihin. Tyytymättömyys johtui siitä, että

heiltä puuttui apuvälineitä, heillä oli vaikeuksia päästä lääkärin vastaanotolle ja lääkäriltä puuttui vammaisuuteen liittyviä tietoja ja taitoja. Tulosten perusteella suositukseksi on, että yleislääkäreiden koulutukseen tulisi lisätä vammaisuuteen liittyviä oppisisältöjä sekä sairaaloihin tulisi perustaa näille nuorille kohdennettuja moniammatillisia poliklinikoita tai yksiköitä, joissa tapahtuisi nuorten säännöllinen ja moniammatillinen seuranta (ks. Bolger, Vargus-Adams & McMahan, 2017; Kauppinen, 2022). Liikunta- ja kehitysvammaisten terveydenhuoltopalveluita tulisi kehittää yksilökeskeisemmiksi ja saavutettavammiksi. Lisäksi olisi tärkeää tutkia säännöllisesti nuorten kokemuksia terveydenhuoltopalveluista.

## Elämänlaadun toimeenpanon palautemalli

Tutkimuksen tulokset vahvistavat tarvetta hyödyntää vaikeasti liikunta- ja älyllisesti kehitysvammaisten nuorten

henkilökohtaisen elämänlaadun tuloksia suunniteltaessa ja toteutettaessa toisen asteen koulutus- ja terveydenhuoltopalveluita. Tällainen näyttöön perustuva lähestymistapa mahdollistaa kyseisen ryhmän elämänlaadun huomioimisen heidän siirtyessään toisen asteen koulutukseen ja aikuisten terveydenhuoltopalveluihin. Näin nuoret saisivat tarvitsemansa yksilölliset, esteettömät ja saavutettavat toisen asteen koulutuspalvelut ja terveydenhuoltopalvelut. Toisen asteen koulutuksessa ja terveydenhuoltopalveluissa tulisi olla vammaisuuteen liittyvää tietoa, taitoja ja osaamista enemmän, jotta koulutus- ja terveydenhuoltopalvelut voidaan toteuttaa huomioiden liikunta- ja kehitysvammaisten nuorten aikuisten palvelutransitiovaiheen jälkeiset tarpeet ja toiveet. Nuorten elämänlaatua aikuisuudessa edistävien palveluiden kehittämiseksi on olennaista kerätä säännöllisesti tietoa nuorten elämänlaadusta, toisen asteen koulutukseen liittyvistä tarpeista sekä terveyden-



Kuvio 1. Elämänlaadun toimeenpanon palautemalli

huollon tyytyväisyydestä vaikeasti liikuntavammaisilta nuorilta. Tämä tieto mahdollistaa toisen asteen koulutus- ja terveydenhuoltopalveluiden suunnittelun ja toteuttamisen siten, että ne edistävät nuorten elämänlaatua heidän siirtyessään aikuisuuteen. Tässä väitöskirjassa kehitettiin elämänlaadun ja systeemijattelun mukaisesti elämänlaadun toimeenpanon palaute-malli (kuvio 1).

Elämänlaadun toimeenpanon palaute-malli on elämänlaadun ja systeemijattelun viitekehyyksiin perustuva toimeenpanomalli, jonka avulla toisen asteen koulutusorganisaatiot ja terveydenhuollon organisaatiot keräävät yksilötason subjektiivista elämänlaatatutietoa (elämänlaadun henkilökohtaisia tulok-

sia) vaikeasti liikuntavammaisilta nuorilta. Lisäksi organisaatiot mittaavat nuorten objektiivista elämänlaatua sekä tyytyväisyyttä organisaatioiden nuorille tarjoamiin palveluihin. Elämänlaadun toimeenpanon palaute-mallin tulosten perusteella terveydenhuollon ja toisen asteen koulutusorganisaatioilla on mahdollisuus kehittää palveluitaan ja tukea paremmin nuorten subjektiivista ja objektiivista elämänlaatua. Toisen asteen koulutuspalveluiden ja terveydenhuollon palveluiden systematisoivia elämänlaatu-palautteen toimeenpanostrategioita suunnitellaan puolestaan näiden palveluiden systemien tasoilla tukemaan vaikeasti liikuntavammaisten nuorten elämänlaatu-

## Lähteet

Bolger, A., Vargus-Adams, J., & McMahon, M. (2017). Transition of care in adolescents with cerebral palsy: a survey of current practices. *PM & R: The Journal of Injury, Function, and Rehabilitation*, 9(3), 258–264.

<https://doi.org/10.1016/j.pmrj.2016.08.001>

Campbell, A., Converse, P. E., & Rogers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, Evaluations and Satisfaction*. New York: Russell-Sage.

Claes, C., Van Hove, G., Van Loon, J., Vandeveldel, S., & Schallock, R. L. (2010). Quality of life measurement in the field of intellectual disabilities: Eight principles for assessing quality of life-related personal outcomes. *Social Indicators Research*, 98(1), 61–72. <https://doi:10.1007/s11205-009-9517-7>

Friedman, C., & VanPuymbrouck, L. (2019). The impact of people with disabilities choosing their services on quality of life outcomes. *Disability and Health Journal*, 12(2), 187–194. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2018.11.011>

Horn, A. L. (2021). eCoaching in rural secondary settings when teaching students with intellectual and other developmental disabilities. *Rural Special Education Quarterly*, 40(3), 167–175. <https://doi.org/10.1177/87568705211027980>



Kauppinen, H. (2022). CP-vamma tunnetaan yhä heikosti lääkärien keskuudessa. *Lääkärilehti*, 47–48.

<https://www.laakarilehti.fi/kliinintyto/cp-vamma-tunnetaan-yha-heikosti-laakarien-keskuudessa>

McDougall, J., Baldwin, P., Evans, J., Nichols, M., Etherington, N., & Wright, V. (2016). Quality of life and self-determination: Youth with chronic health conditions make the connection. *Applied Research in Quality of Life*, 11, 571–599. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/s11482-014-9382-7>

World Health Organization. (1996). WHOQOL-BREF. *Introduction, administration, scoring and generic version of the assessment*. Geneva: World Health Organization.

[https://www.who.int/mental\\_health/media/en/76.pdf?ua=1](https://www.who.int/mental_health/media/en/76.pdf?ua=1)

World Health Organization. (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health: Children and Youth Version: ICF:CY*. World Health Organization.

[https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43737/978924154732\\_1\\_eng.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43737/978924154732_1_eng.pdf)



### Kirjoittaja

Nina Heräjärvi  
KT, erityispedagogiikan yliopisto-opettaja,  
erityisopettaja, tutkija, HSO-sihtööri

*Kirjoittajan kuva: Nina Heräjärvi.*

# Vanhempien narratiivi koulukiusaamisesta ja siihen puuttumisesta

Pitkittyneet koulukiusaamistapaukset ovat olleet paljon julkisuudessa, vaikka itse koulukiusaaminen näyttää määrällisesti laskeneen viime vuosien aikana. Koulukiusaamisen lopettamiseen kehitettyjä interventioita on melko vähän, eivätkä ne ole olleet kovin tuloksellisia. Merkittävänä tekijänä interventioiden onnistumisessa pidetään vanhempien osallistumista niihin. Vanhempien osallistumista heikentää vanhempien luottamus koulua kohtaan. On esitetty, että vanhempien käsitysten ja kokemusten kuuleminen ja ymmärtäminen ovat ratkaisevia tekijöitä kiusaamiseen puuttumisessa ja sen lopettamisessa. Tässä tutkimuksessa viiden perheen vanhemmat kertovat oman tarinansa koulukiusaamisesta. Tutkimuksessa mukana olleiden vanhempien luottamus kouluun on olematonta, eikä yhteistyö koulun kanssa ole ollut sujuvaa. Vanhemmat kokevat, että koulun ulkopuolelta tuleva työntekijä on ollut merkittävä tekijä eskaloituneen tilanteen ratkaisemiseksi.

*Teksti* Eira Niska

Koulukiusaaminen on ollut viime vuosikymmenien aikana sekä kansallisesti että kansainvälisesti varsin paljon tutkittu ilmiö (mm. Salmivalli, 1998; Hamarus & Kaikkonen, 2011; Huang & Vidourek, 2019; Walters, 2021). Tutkimuksissa keskitytään usein tarkastelemaan kiusaamista ryhmäilmiönä siihen osallistuvien yksilöiden näkökulmasta. Tutkimuksissa on pyritty tyypittelemään niitä yksilön ominaisuuksia tai toimintatapoja, jotka johtavat siihen, että hänestä tulee kiusattu, kiusaaja tai molempia. Ilmiötä tarkastellaan ikään kuin roolipelinä, jossa kaikilla pelaajilla on kuitenkin vain hääjän rooli.

Koulukiusaamisen puuttumiseen on

kehitetty useita ennaltaehkäiseviä interventioita, joiden tehokkuutta on tutkittu paljon. Osa interventioista on ollut tehokkaita, ja niillä on pystytty vähentämään kiusaamista (Gaffney, Ttofi & Farrington, 2019). Sen sijaan kiusaamisen lopettamiseen tähtäävien interventioiden tutkimus on paljon vähäisempää. Tutkimuksissa on kuitenkin havaittu, että vanhemmat ovat kokeneet vain harvojen näistä interventioista olleen toimivia (Brown, Aalsman & Ott, 2013). Tyypillisin toimenpide kiusaamisen lopettamiseksi oli koulun vaihtaminen. Merkittävä tekijä interventioiden onnistumisessa on ollut vanhempien osallistuminen interventio-ohjelmien koulutuksiin ja yhteisiin tapaamisiin koulun kanssa (Van Nie-

jenhuis, Huitsing & Veenstra, 2020). Lisäksi vanhemmuuteen kohdistuvilla interventio-ohjelmilla on todettu olleen merkittävä vaikutus kiusaamisen vähentämisessä (Chen, Zhun & Chui, 2021).

Eri ratkaisumallien toimivuutta heikentää erityisesti se, että vanhempien luottamus koulua kohtaan on heikko, ja sitoutuminen yhteistyöhön moniammatillisten verkostojen kanssa voi olla vaikeaa (Hale, Fox & Murray, 2017; Lindstrom Johnson, Waasdorp, Gaias & Bradshaw, 2019). Vanhemmat kampaavat parempaa yhteistyötä koulujen ja perheiden kesken sekä tietoisuuden ja ymmärryksen lisäämistä kiusaamisesta kaikkien vanhempien keskuudessa (Harcourt & Green, 2014). Opettajien näyttäisi olevan vaikea tunnistaa ei nähtävillä olevaa kiusaamista sekä käsitellä jatkuvaa ja aggressiivista kiusaavaa käyttäytymistä (Van Verselved, Fekkes, Fukkink & Oostdam, 2021). Lisäksi opettajat kokevat vaikeaksi löytää yhteisiä ratkaisuja yhdessä vanhempien kanssa tilanteiden vähentämiseksi. Koulukiusaamisen tiedetään olevan lapsille ahdistava kokemus, mutta todennäköisesti se on sitä myös heidän vanhemmilleen. Siitä huolimatta koulukiusaamisen ja vertaisuhriksi joutumisen alalla tehdyllä tutkimuksella on ollut tapana jättää huomiotta vanhempien kokemukset, kun heidän lastansa kiusataan (Hale ym. 2017).

Tämä tutkimus hyödyntää sosiokulttuurista teoriaa. Teoriaa käyttäen tuodaan esille vanhempien kokemuksia ja näkemyksiä eri yhteisöjen väliseen vuorovaikutukseen sekä vuoropuheluun sitoutumisesta (Vygotsky & Cole, 1978). Sosiaalis-ekologisten teorioiden

mukaan kiusaaminen on monimutkainen sosiaalinen ilmiö, johon vaikuttavat lukuisat sosiaaliset muuttujat lapsen kasvuympäristössä, kuten koulu, koti ja ystäväpiiri. Sen vuoksi on tärkeää saada näkökulmia monenlaisista sidosryhmiistä, joissa lapsi on osallinen, jotta kiusaamisen monimutkaisuutta voidaan todella ymmärtää. Vanhempien käsitysten ymmärtäminen on ratkaisevan tärkeää sekä tutkimuksen että kiusaamiseen puuttumisen kannalta. (Sawyer, Mishna, Pepler & Wiener, 2011.)

### **Tutkimustehtävä ja -menetelmä**

Tässä tutkimuksessa vanhemmat kertovat lastensa kiusaamiskokemuksista ja siitä, miten he ja muu ympäröivä yhteisö olivat osallisina vaikuttamassa kiusaamiseen puuttumisessa. Tutkimus koostuu viiden perheen kertomuksista siitä, mitä he ja heidän perheensä ovat kokeneet vuosia kestäneiden kiusaamistilanteiden aikana. Tutkimustehtävänä on ollut luoda näistä kertomuksista narratiivi, joka kertoo, miten vanhemmat kokevat perheen ja heidän lapsensa tulleen kohdatuiksi kiusamisprosessin aikana.

Tutkimusmenetelmäksi valitsin narratiivisen tutkimuksen, joka nostaa esille elämän tapahtumien merkitykset ihmisille itselleen. Narratiiveilla pyritään esittämään väitteitä siitä, miten ihmiset ymmärtävät tilanteita, muita tilanteissa olevia ihmisiä ja itseään suhteessa tapahtumiin (Polkinghorne, 1995). Kun yksilöt kertovat tarinoita, he eivät ole eristettyjä ja riippumattomia kontekstistaan, vaan päinvastoin he ovat peruuttamattomasti yhteydessä omaan sosiaaliseen, kulttuuriseen ja institu-

tionaaliseen ympäristöönsä (Bruner, 1986; Wertsch, 1991).

## **Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineisto**

Aineisto koostuu harkinnanvaraisesta otannasta (Saarinen-Kauppinen & Puusniekka, 2009). Aineistonkeruussa yhteistyötä tehtiin K-o -työntekijöiden kanssa. K-o -toiminta on Aseman Lapset ry:n koordinoimaa toimintaa, jonka avulla puututaan pitkittyneisiin koulu-kiusaamistilanteisiin silloin kun tilanteet ovat kärjistyneet niin, että kodin ja koulun välinen yhteistyö on ajautunut lähes umpikujaan (Aseman Lapset ry.). Tutkijan pyynnöstä K-o -työntekijät esittivät tutkimuslupapyynnön ja lyhyen kuvauksen tutkimuksesta harkinnanvaraisesti valituille vanhemmille. Haastattelut tehtiin Zoomin välityksellä marraskuussa 2021. Perheiden lapset olivat silloin joko yläkoulussa tai alakoulun kuudennella luokalla.

Vanhempia pyydettiin kertomaan siitä, milloin kiusaaminen koulussa oli alkanut ja miten vanhemmat olivat kuulleet siitä. Sen jälkeen tutkija pyysi kertomaan tapahtuminen etenemisestä, yhteistyöstä koulun ja muiden viranomaisten kanssa sekä mahdollisista kontakteista kiusaamistapauksissa muiden mukana olleiden lasten vanhempiin. Lisäksi kysyttiin miten ja milloin ulkopuolinen toimija, tässä tapauksessa K-o -työntekijä, pyydettiin mukaan yhteistyöhön. Neljässä kertomuksessa kertojana on ollut äiti, yhdessä kertomuksessa molemmat vanhemmat osallistuivat haastatteluun. Tutkijan rooli haastattelun aikana oli ennen kaikkea myötäelävän kuunteli-

jan (Andrews, 2021).

Haastattelujen analysointi perustuu Polkinghornen (1995) esittämään ajatuksen kokonaisvaltaisesta näkökulmasta kertomusten analyysissä. Menetelmässä alkuperäisistä tutkittavien henkilöiden tuottamista kertomuksista muodostetaan analyysin keinoin uusia narratiiveja. Narratiiveille on tyypillistä, että ne ovat epäjohdonmukaisia eivätkä ne välttämättä etene loogisesti tapahtumista toiseen (Andrews, 2021). Tässä yhteydessä voidaan käyttää juonellistamista, jonka avulla rakennetaan johdonmukaisia narratiiveja säilyttäen kuitenkin ihmisen oma tapa jäsentää itseään ja kokemuksiaan (Kaasila, 2008).

## **Vanhempien kertomusten rakentuminen**

Kaikista vanhempien kertomuksista löytyi kuvaus siitä, miten kiusaaminen oli alkanut, miten siihen oli puututtu ja millaisia ratkaisuja kiusaamisen sammuttamiseen oli tehty. Kaikissa kertomuksissa ilmeni myös kiusaamisen jatkuminen ja pitkittyminen tehdyistä toimenpiteistä huolimatta. Näissä kertomuksissa tuli esiin se, kuinka lopulta oli päädytty tekemään rikosilmoitus ja ulkopuolinen taho oli tullut mukaan kiusaamistilannetta selvittämään. Kaikissa kertomuksissa nousivat esille perheiden kokemukset omasta roolistaan, tuntemuksistaan ja voimavaroistaan tilanteiden selvittämisessä sekä heidän saamastaan tuesta prosessin aikana. Vanhemmat nostivat esille lasten fyysisen ja psyykkisen oirehtimisen, joiden yhtenä merkittävänä taustatekijänä he kokivat olleen kiusaamisen. Myös lasten saamasta tuesta tai tuen puutteesta

vanhemmat kertoivat runsaasti.

### **Vanhempien narratiivi koulukiusaamisesta**

Tulokset esitetään siinä järjestyksessä kuin ne ajallisesti etenivät vanhempien kertomuksissa. Tällä ratkaisulla pyrin tuomaan vanhempien äänen kiusaamisen kokemuksista ja sen muodoista lukijalle mahdollisimman aidosti ja selkeästi. Suorissa lainauksissa perheet ovat merkitty lainauksen jälkeisiin sulkeisiin (Perhe 1=P1, Perhe 2=P2, jne.).

Vanhemmat muistelivat kiusaamisen alkutilannetta ja kertomuksista nousee esille se, että vanhemmat eivät oikein ymmärtäneet, missä ja miksi kiusaamista tapahtui.

*”...nääh tytöt jotka sitte jatko sitä kiusaamista, niin ne on oikeesti sen entisiä kavereita, niin jotain siinä tapahtu.” (P1)*

Kiusaamista esiintyi sekä fyysisesti (esim. lyöminen ja potkiminen) että psyykkisesti (esim. nimittely, uhkailu, huhujen levittäminen, syrjäyttäminen vertaisryhmästä), joita voidaan pitää perinteisinä kiusaamisen muotoina ja jotka tunnustetaan laajalti eri kiusaamisen muotoja arvioivissa mitta-asteikoissa. Vanhemmat kertoivat myös siitä, miten tietyt oppilaat käyttivät ryhmässä valtaa ja johtivat kiusaamista toisten ollessa apureina ja suostumalla vallankäyttäjän sääntöihin. Sosiaalisessa mediassa tapahtuva kiusaaminen nousi esille useissa kertomuksissa.

*”Hänen siskonsa kerto mulle, että Liisaa oli taas haukuttu koulussa... ja se spermanaama ja läski, sillä on niin levee, sisään kasvanut perse,*

*että se ei mahu ovista, ihan tämmöstiä niinko niin kauheeta.... niin tota tää yks tytöistä oli huutanu, että ne tulee niinku Liisaan, niin ja usuttaa joukon tummia poikia Liisan perään ja raiskaa ja hakkaa sen...” (P1)*

Vanhemmat kertoivat myös kiusaamiseen puuttumisesta tai puuttumattomuudesta. He eivät osanneet varmasti sanoa, miten kiusaamiseen oli aluksi koulussa puututtu.

*”...joo ja mä en tiedä vielä tähänkään päivään mennessä, että onkos näitä kuultu näitä ihmisiä [ringittäneitä poikia], koska koulu ei tosiaankaan kovin hanakasti näihin puuttunu...” (P1)*

Yhteistyö koulun kanssa ei vanhempien kertomusten mukaan ollut sujuvaa. He kokivat, että kun he olivat olleet yhteydessä kouluun lapsensa kiusaamisesta, koulun puolelta ei oltu suhtauduttu tarpeeksi vakavasti siihen. Vanhemmat kokivat koulun jopa vähätelleen kiusaamista tai kokonaan kieltäneen sitä tapahtuneen.

*”Ei niinku, että ihan kun lähetään sieltä kolmoselta, niin meni yli vuosi kun meille sanottiin koko ajan, että teidän lasta ei kiusata, että ei kiusata. Vasta siinä vaiheessa, kun häntä potkittiin päähän, meille myönnettiin, että häntä kiusataan... ja silloin ne sanat tuli kuraattorilta, ja mä muistan ne varmaa loppuikäni, että nyt meidän täytyy tehdä jotain, kun pojan kiusaaminen on niin räikeätä.” (P5)*

Vanhemmat kertoivat myös, että yhteydenpito koulun ja perheiden välillä oli ollut vähäistä ja pääsääntöisesti melko yksipuolista. Varsinainen keskustelu-

yhteys koulun ja kodin välillä tuntui puuttuvan. Tieto koulun tapahtumista kotiin kulki pääasiassa Wilma-viestien kautta. Vanhempien kertomuksissa yhteydenpito ja yhteiset tapaamiset koulun kanssa jäivät hyvin vähäisiksi. Vanhemmat kokivat jääneensä yksin tapauksen selvittämisen kanssa.

Vanhemmat olivat tehneet kiusaamisista myös useita rikosilmoituksia. Vanhempien kokemukset poliisin kohtaamisesta rikosilmoitusta tehdessä olivat pääosin positiivisia. Rikosilmoitukset eivät kuitenkaan johtaneet mihinkään kaikkien osallisten ollessa alle 15-vuotiaita.

*”...semmonen ankkuritiimi eli on semmosta ehdottanu eli siinä on poliisi, sosiaaliohjaaja ja sairaanhoitaja...mutta ei me koettu sitäkään tarpeelliseksi siis se että me lähetään rasittaa Liisaa ja lähetään poliisiasemalle ja käydään siellä poliisin tiloissa keskusteleen ja sit tullaan takasi ei...ei kuulostanu hyvältä.” (P1)*

Vaikka vanhemmat kokivat yhteistyön poliisin kanssa myönteisesti, heillä esiintyi epävarmuutta lähteä suoraan yhteistyöhön poliisin kanssa. Yhteistyö K-o -työntekijöiden kanssa alkoi sen jälkeen, kun kiusaaminen oli jatkunut jo pitkään. Aloite K-o -työntekijöiden kutsumisesta mukaan tilanteen selvittelyyn vaihteli. Kahdessa koulussa työtapa oli tuttu, ja he pyysivät K-o -työntekijän mukaan, kun taas osassa tapauksista aloite tuli poliisin kautta ja yhdessä tapauksessa vanhemmat pyysivät K-o -työntekijää mukaan.

Vaikka kiusaaminen ei loppunut heti K-o:n väliintuloon, vanhemmat kokivat K-o -työntekijöistä olleen kuitenkin

hyötyä erityisesti koulun työntekijöiden ja perheiden välisen luottamuksen löytymisessä. Vanhemmat nostivat esille myös koulun ulkopuolisen toimijan merkitystä kiusaamisen ratkaisuun pääsemisessä.

Vanhemmat kertoivat paljon lastensa kokemista psykosomaattisista oireista ja lasten saamasta avusta kiusaamisen pitkittyessä. Osa lapsista oli saanut tukea lasten- ja nuorisopsykiatriasta.

Kiusaamisen pitkittyessä vanhemmat vaikuttivat olleen kovin uupuneita ja epätoivoisia. Vanhemmat kuvasivat muun muassa turhautumista, vihaa ja neuvottomuutta. He kertoivat myös kokevansa, että joidenkin lasten kohdalla kiusaaminen on sallittua ja hyväksyttyä. Vaikka lapset olivat päässeet tuen piiriin, vanhemmat kokivat itse jääneensä ilman tukea.

Yksi perheistä pohti kiusaamista sosiaalisena ilmiönä, jossa erilaisuutta ei ymmärretä, ja sen myötä sille annetaan hiljainen hyväksyntä. Vanhemmat korostivat avointa keskustelua erilaisuudesta nimenomaan koulun taholta. Vanhempien kertomuksissa vain yhden lapsen kohdalla tilanteen käsittely oli kesken ja kiusaamista ilmeni vielä. Muissa tapauksissa kiusaamista ei ainakaan haastattelujen aikana enää esiintynyt. Tästä huolimatta vanhemmat pohtivat ja pelkäsivät sitä, mitä tapahtuisi, jos kiusaaminen alkaisi uudelleen.

### **Mitä vanhempien narratiivi koulukiusaamisesta meille kertoo?**

Vanhempien narratiivi kertoo meille

siitä, millaista vuoropuhelua ja vuoro-vaikutusta tapahtuu perheen, koulun ja muiden kouluympäristön toimijoiden kesken vanhempien kokemana. Vanhempien kertomuksissa heidän luottamuksensa koulua kohtaan on heikkoa. Merkityksellistä koulun ja kodin välisessä yhteistyössä on vanhempien ja opettajien välinen viestintä ja se, että vanhemmat pidetään ajan tasalla siitä mitä koulussa tapahtuu, ja miten asiat koulussa edistyvät opettajien yrittäessä puuttua kiusaamiseen (Hale ym., 2017). Tutkimukseeni osallistuneet vanhemmat kokivat myös surua, ahdistusta ja vihaa kiusaamisen pitkittyessä. Lisäksi heidän lapsillaan ilmeni psykosomaattista oireilua kiusaamisprosessin aikana ja myös sen loputtua (vrt. Harcourt ym., 2014).

Kertomukset nostavat esille pohdinnan siitä, onko myös koulut jätetty liian yksin vaikeisiin ja vakaviin koulukiusaamistapauksiin puuttumisen kanssa. Koska tapaukset ovat monimutkaisia, on odotettavaa, että interventioden tulisi olla ainutlaatuisia ja juuri kyseistä tapausta varten suunniteltuja. Interventioiden tekijänä ja suunnittelijana voisi näissä tapauksissa olla ulkopuolinen toimija, joka on perehtynyt monialaisen verkostotyön lisäksi erilaisten toimijoiden tasavertaisina kohtaamiseen (Krajcsák, 2014).

## Lähteet

Brown, J. R., Aalsma, M. C. & Ott, M. A. (2013). The experiences of parents who report youth bullying victimization to school officials. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(3), 494-518.

Gaffney, H., Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111-133.

Eettisesti kestävän tutkimuksen teon keskeisiin kysymyksiin kuuluu, että tutkijan on jo ennen tutkimuksen aloittamista oltava herkkä mahdollisten ongelmien havaitsemisessa, ja eettiset kysymykset kulkevat rinnalla koko tutkimuksen tekemisen ajan ja tutkimustuloksia julkaistaessa (Wiberg, 1991). Olen ennen haastatteluja kertonut vanhemmille, että haluan tuoda tutkimuksessani esille ainoastaan heidän kokemuksensa tapahtumista, enkä aio kyseenalaistaa heidän kokemuksiaan koulun työntekijöiden tai muiden kiusaamistapauksiin osallistuneiden perusteluilla tapahtumille. Narratiivisen tutkimuksen luonteeseen kuuluen myönnän, että tämä on varsin subjektiivinen näkemys siitä, miten perheen osallisuus on huomioitu kiusaamistapausten hoidossa. Luotettavuuteen vaikuttaa olennaisesti myös se, että tutkimukseen osallistuneet perheet tulivat mukaan harkinnanvaraisesti K-o-työntekijän aloitteesta. Tuloksissa painottuu siten K-o -toiminnan yhteys ja merkitys tapausten ratkaisuisissa. Toisaalta narratiivit kertovat myös sen, miten ratkaiseva ulkopuolinen toimija on silloin kun yhteys koulun ja perheen välillä on heikentynyt olemattomaksi.

Hale, R., Fox, C. L. & Murray, M. (2017). “As a parent you become a tiger”: Parents talking about bullying at school. *Journal of Child and Family Studies*, 26(7), 2000-2015.

Harcourt, S., Jasperse, M. & Green, V. A. (2014). “We were sad and we were angry”: A systematic review of parents’ perspectives on bullying. *Child & Youth Care Forum*, 43(3), 373–391.

Kaasila, R. (2008.) Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. Nurmi (toim.), *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*, 41-67. Lapin yliopistokustannus.

Lindstrom Johnson, S., Waasdorp, T. E., Gaias, L. M. & Bradshaw, C. P. (2019). Parental responses to bullying: Understanding the role of school policies and practices. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 475

Polkinghorne, D.E. (1995) Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. Hatch & R. Wisniewski (toim.), *Life History and Narrative*, 5–23. Falmer.

Sawyer, J. L., Mishna, F., Pepler, D. & Wiener, J. (2011.) The missing voice: Parents’ perspectives of bullying. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1795-1803.

Van Niejenhuis, C., Huitsing, G. & Veenstra, R. (2020). Working with parents to counteract bullying: A randomized controlled trial of an intervention to improve parent-school cooperation. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 117-131.

Walters, G. D. (2021). School-age bullying victimization and perpetration: A meta-analysis of prospective studies and research. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(5), 1129-1139.

Loput lähteet saatavissa kirjoittajalta.



### Kirjoittaja

Eira Niska  
erityispedagogiikan dosentti,  
Helsingin yliopisto  
eira.suhonen@helsinki.fi

*Kirjoittajan kuva: Nina Sajaniemi.*



## 1. Lehden tiedot

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

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

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

## 2. Toimituskunta

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

Toimituskunnan muodostavat:

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

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

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

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

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

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

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

## 3. Asiantuntijat

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

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

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

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

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

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

## 4. Käsikirjoitusten lähettäminen

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

## 5. Artikkeleiden sisältö ja ulkoasu

Teksteissä käytetään selkeää yleiskieltä, vältetään ammatillista termejä ja vieraskielisiä ilmaisuja. Artikkelin alkuun kirjoitetaan lyhyt esittely (ingressi) tekstistä ja siitä, mikä on tekstissä olennaisinta. Esittelyssä käytetään kirjasinkokoa 11 ja sen pituus on enintään 100 sanaa.

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

## 6. Artikkeleiden pituus

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

## 7. Lähdeluettelot ja viitteet

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

Lähdeviittaukset merkitään **tekstiin** seuraavalla tavalla:

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

Käytetyt lähteet merkitään lähdeluetteloon seuraavalla tavalla:

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

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

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

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

## 8. Taulukot ja kuvat tekstissä

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

## 9. Kirjoittajan yhteystiedot

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

## 10. Valokuvat/kuvat

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

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

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