

e-Erika

Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia



Mikä e-Erika?

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

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

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA

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

e-Erika luettavissa Editori-alustalla

e-Erika on maksuttomasti luettavissa Helsingin yliopiston kirjaston avoimella Editori-verkkoalustalla. Editorissa on mahdollista lukea lehden koko numero tai ladata sen yksittäisiä artikkeleita.

Editorissa voit myös rekisteröityä lehden lukijaksi, jolloin saat ilmoituksen aina, kun uusi numero on ilmestynyt. Antoisia lukuhetkiä osoitteessa www.helsinki.fi/journals

Tule mukaan tekemään e-Erikaa!

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 1/2025 -numeron aineistopäivä on 1.3.2025.

Tämän lehden sinulle tekivät:

TOIMITUSKUNTA:

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

ASiantuntijat:

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

GRAAFINEN SUUNNITTELU, TAITTO JA KUVATOIMITUS:

Pia Mikkola (HY)

TILAAJAREKISTERI:

Koulutuksen arviointikeskus HEA

Tässä numerossa

Pääkirjoitus..... 4

Minna Kyttälä

Autismi ja akateemiset taidot: tarina, argumentti, ideologia ja kielikuva opetuskäytäntöjen ja sivistyksen omaksumisen selittäjinä.....5

Erika Sirén

Lukiolaisten mielenterveyden tukeminen koronapandemian jälkeen.....11

Noora Selin, Minna Saarinen ja Minna Kyttälä

Yhteiskunnallinen mielikuvitus ja tunnustuksen teoria - avaimia inklusion vahvistumiseen18

Sanna Ryökkynen ja Essi Ryymin

Lapsen koulukieltäytyminen vanhempien kokemana.....23

Petra Vesuri

Opettajien ja oppilaiden kokemuksia liikkumisen lisäämisestä alakoulun matematiikan oppitunneille.....26

Sirpa Sneck

Nuorten mielenterveyskuntoutujien osallisuus ja koulukokemukset: Haasteet ja tukitoimien merkitys koulupolun tukemisessa32

Taina Heinonen

Yksilön korjaamisesta yhteisön asenteiden ja käytäntöjen korjaamiseen

Yksilön tuen tarpeisiin vastaaminen on keskeinen osa oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumista. Jotta kaikkien oppimista ja osallisuutta tuettaisiin yhdenvertaisesti, jokaisen yksilön tuen tarpeiden tulisi tulla kohdatuksi. Yksilön tuen tarpeista puhuminen voi kuitenkin herättää myös kielteisiä mielleyhtymiä, sillä sen voidaan tulkita viittaavan siihen, että yksilöllä on puute tai vika, joka täytyy hoitaa tai korjata. Yksilön korjaamisella onkin oppilaitoksissa pitkät perinteet, sillä erityispedagogiikkaan on liittynyt vahvasti suojelemisen ja parantamisen eetos ja ajatus siitä, että tyypillisestä poikkeavat tuen tarpeet vaativat erityisiä hoivaavia ja korjaavia toimenpiteitä.

Tuen tarve ei kuitenkaan synny yksin yksilön ominaisuuksista vaan yksilön ja yhteisön välisestä epätasapainoisesta suhteesta, jossa yhteisön asenteet ja rakenteet eivät ole tasa-arvoisia kaikkien yksilöiden näkökulmasta eivätkä yksilöt tule näin ollen yhdenvertaisesti kohdatuiksi. Mitä vähemmän yhteisö huomioi moninaisuutta käytännöissään, sitä enemmän lisätuen tarpeita yksilöillä on ja sitä useammalla niitä on. Vaikka kaikkiin tuen tarpeisiin ei koulussa voida vastata pelkästään koulu yhteisön asenteita ja käytäntöjä muuttamalla, tällä voidaan kuitenkin vaikuttaa siihen, miten tervetulleeksi yksilöt itsensä kokevat.

Inklusiivisen koulun ytimessä on yhteisö, jossa kaikki ovat ominaisuuksistaan ja valmiuksistaan riippumatta yhtä sopivia, yhtä arvokkaita ja jossa jokainen on aidosti osallinen. Kyseessä on jatkuva prosessi, jossa erilaisia osallisuuden esteitä tunnistetaan ja puretaan. Inklusion mahdollistamiseksi tarvitaan erilaisia oppimisympäristöön liittyviä järjestelyjä, jotka mahdollistavat kaikkien oppijoiden vahvuuksien ja tuen tarpeiden kohtaamisen mahdollisimman yhdenvertaisesti. Inklusio on kuitenkin enemmän kuin käytännön järjestelyt. Se on ennen kaikkea asenteita, puhetapoja ja yhteistä tahtotilaa.

Tässä numerossa osallisuuden toteutuminen ja tukitoimien merkitys nousevat esiin erityisesti nuorten mielenterveyden kontekstissa. Lisäksi inklusion toteutumisen mahdollisuuksia ja haasteita tarkastellaan yhteiskunnallisen mielikuvituksen ja tunnustuksen teorian kautta. Tässä numerossa nousevat esiin myös erilaisiin yleistajuisiin teksteihin kätkeytyvät autismiin ja akateemisiin taitoihin liittyvät merkitykset, koulukieltäytyminen sekä se, miten liikkumisen lisääminen vaikuttaa matematiikan oppimistilanteissa. Hyviä lukuhetkiä!



Minna Kyttälä,

päätoimittaja

*Erityispedagogiikan professori
Turun yliopisto*

Autismi ja akateemiset taidot: tarina, argumentti, ideologia ja kielikuva opetuskäytäntöjen ja sivistyksen omaksumisen selittäjinä

FT (erityispedagogiikka), FM (yleinen kirjallisuustiede) Erika Sirénin erityispedagogiikan väitöskirja *Autismi ja akateemiset taidot: tarina, argumentti, ideologia ja kielikuva opetuskäytäntöjen ja sivistyksen omaksumisen selittäjinä* tarkastettiin Helsingin yliopistossa 23.8.2024. Vastaväittäjänä toimi dosentti Tanja Vehkakoski Jyväskylän yliopistosta ja kustoksena dosentti Irene Rämä Helsingin yliopistosta.

Teksti Erika Sirén

Tuntuu hämmentävältä, että autististen ihmisten akateemiset taidot ovat saaneet Suomessa niin vähän huomiota niin yleistajuisissa kuin tieteellisissä teksteissä. Toisaalta myös ulkomaisissa autismia ja akateemisia taitoja käsittelevissä tutkimuksissa kehitysvammaiset tutkittavat ovat aliedustettuina ja akateemiseen suoriutumiseen yhteydessä olevia ympäristötekijöitä on tutkittu vähän (Keen, Webster & Ridley, 2015).

Aineistonani olivat vuosina 1985–2016 ilmestyneet yleistajuiset painetut autistitekstit: Autismi-lehdet, kasvatusalan lehdet, vanhempien kirjoittamat elämäkerrat ja autismioppaat. Akateemisten taitojen merkitys työssäni on laaja ja käsittää perinteisen lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan lisäksi tiedonhankinnan, toisin sanoen yleissivistyksen, jonka yleisopetuksen opetussuunnitelma tarjoaa ja jota opetussuunnitelman omaksuminen edellyttää. Teoreettinen viitekehyseni, tutkimukseni käsitys vammaisuuden luonteesta, on kriittinen vammaistutkimus (ks. esim. Goodley, 2017). Analysoin tekstejä Whiten (1973) ja Greimasin (1979) kategorioiden avulla tarkastelen tekstien tarinoita ja niiden toimijoita, argumentteja, ideologioita ja kielikuvia. Aineistoni tekstien kielikuvat pelkistävät niiden tarinoiden, argumenttien ja ideologioiden keskeisen sisällön. Tra-



Kuvituskuva: Mostphotos.

gedioiksi luokittelemisani tietoteksteissä älykkyyden puuttuminen määritti väistämättömän lopputuloksen tai älyllisiä lahjoja ei huomioitu. Autismi oli sairaus, eristävä muuri tai muukalainen tai koulutusmahdollisuudet musta aukko. Lähestymistapa oli mekaanistinen, medikaalinen, tai ainakin ympäristön lähestymistapa kuvattiin sellaiseksi, kun tragedioista siirryttiin vähitellen sankaritarinoihin ja alettiin painottaa yhteiskunnallisia tekijöitä yksilöpatologian sijaan.

Sankaritarinoissa autismista ja kehitysvammaisuudesta oli mahdollista kuntoutua ennen kuin siirrytään varsinaisiin tiedollisiin tavoitteisiin, yksilö ansaitsi koulutuksen älynsä ansios-ta tai kehitysvammaisuus osoittautui virhearvioksi. Autismikirjoon kuuluminen oli sankaritarinoissa keskeistä. Kuntoutussankaritarinoissa autismitieto oli avain autismiin ja autismi oli vastustaja, joka voitetaan, Aspergerin syndroomaa kuvattaessa autismi oli muuttunut meriitiksi. Älykkyys toi-

mi pääsylippuna pikkuprofessoreina kuvatuille Asperger-lapsille ja -nuorille, aikuisia kuvaavassa neurodiversiteettisankaritarinassa se tuotiin esiin omalla äänellä. Kehitysvammaisten sankaritarina kuvasi myrskyävää pseudotieteellisiin menetelmiin liittyvää keskustelua. Paradoksaalisesti keskeisenä sisältönä oli jonkun paljastuminen ei-kehitysvammaiseksi.

Niin kehitysvammaisten sankaritarinassa kuin autismin arvoituksena esitävissä komediakategoriassa autistiset kehitysvammaiset yksilöt olivat hyödyttömäksi todetun mutta positiivisesti esitellyn kuntoutuksen kohteina. Oppimisen kannalta arveluttavaa on, että nimenomaan kehitysvammaisille autistisille oppilaille suunnatut metodit ovat olleet interventioita, joiden teho perustuu uskomuksiin. Jonkin elimistön psyykkisen tai orgaanisen toiminnan esitettiin olevan edellytys akateemisten taitojen kehittymiselle, kehitysvammaisten sankaritarinassa se oli este niiden osoittamiselle. Toi-

sessä komediakategoriassa toimijoina olivat arjen sankarit. Kommunikaatio tavoitteena syrjäytti muut kielen käytön tavat, arkielämä ja vuorovaikutus syrjäytti sivistyksen ja itsenäisyyskin kaiken sellaisen, mitä se vaatii. Tosi-asiassa akateemiset taidot ovat väistämättä osa arkielämää ja itsenäisyyttä. Neljäs lajityyppi, tahaton satiiri, syntyi yrityksestä yhdistää koulutusta koskeva yhdenvertaisuusretoriikka maailmaan, joka ei kohtele ihmisiä yhdenvertaisesti. Tietynlaisissa yhteiskunnallisissa olosuhteissa on kuitenkin vaikeaa olla kirjoittamatta satiiria. Kehitysvammaisten ihmisten kohdalla yhdenvertaisuus ei ole sama asia kuin yhdenvertaisuus muiden kohdalla, ei ole edes opetuslainsäädännössä, vaikka diagnoosin perusteella opetussuunnitelmaa ei virallisesti valitakaan. Teksteissä inklusion esteenä ei ollut, että oppilaat sijoitetaan erityisryhmiin, he eivät opiskele yhdessä eivätkä oppimistavoitteet ole yhteisiä. Koulu kuitenkin vaikuttaa mahdollisuuksiin toimia yhteiskunnassa. Älykkyys yhdisti kaikkia aineistoni tekstejä, joskin hyvin eri tavoin. Tämä on syytä huomata, jos alkaa tuntua siltä, että käsittelen paljon kehitysvammaisuutta, en autismikirjoja. Alkupuolen teksteissä ei juuri otettu kantaa siihen, ovatko kuvattavat yksilöt kehitysvammaisia vai eivät. Loppupuolella taas vastakkainasettelu korostui ja sille akateemisten taitojen kuvaus usein rakentui.

Koulutuksellinen yhdenvertaisuus vaatisi muutoksia opetuskäytäntöihin ja lainsäädäntöön. Käsitys opetusmenetelmien ja -käytäntöjen muokkaamisesta yhteisten tavoitteiden oppimisen apuna käytännössä puuttuu aineistostani ja opetussuunnitelman perusteis-

ta, vaikka sen mukaan myös yksilöllistettyjen oppimäärien tavoitteet tulisi johtaa luokka-asteen tavoitteista. Toiminta-alueittain järjestettävää opetusta sekään ei koske. Koulun tulisi olla paikka, jossa oppimista ei tarvitse ansaita älykkyydellä, voi rohkeasti myöntää, jos ei vielä osaa jotain, ja painotus ei ole oppilaiden luokittelussa ja suorittamisessa vaan oppimisessa. Carol Dweckin (esim. 2006) luokittelun mukaan aineistoni ja ehkäpä koko koululaitos opettaa muuttumattomuuden asennetta, ei tehtäväsuuntautuneisuutta ja kasvun asennetta. Mertonin Matteus-efekti (1968) korostuu opetuksessa: niiltä, joilla on vähän, otetaan pois sekin, mikä heillä on. Monien näkemys tietenkin on, ettei yleisopetuksen opetussuunnitelman tavoitteita voi soveltaa vaikeimmin vammaisille. Yhdysvalloissa ajatus kaikille yhteisestä opetussuunnitelmasta koulussa kuitenkin syntyi ja siirtyi lainsäädäntöön vuosikymmeniä sitten ja opiskelu high schoolissa kuuluu myös kehitysvammaisille.

Valtaosa aineistostani vaikuttaa kuvaavan maailmaa, jossa akateemiset taidot eivät kuulu joidenkin elämään. Silti ne ovat taustalla läsnä näissäkin teksteissä, kirjoittaahan opettaja muistiinpanoja, autistisen ihmisen perheessä on kirjahylly kirjoineen tai teoksen tutkijakirjoittaja siteeraa runoa. Lukee sitten Emily Brontën Humisevaa harjua tai katsoo Stanley Kubrickin Spartacusta, lukutaidottomuus jättää ikävään asemaan, joka aiheuttaa häpeää tai riippuvuutta muista. Aineistossani tämä ongelma yksinkertaisesti sivuutetaan. Tietoa voi tietenkin hankkia myös ilman lukutaitoa, mutta muitakaan tiedon hankinnan tapoja

ei aineistossani korostettu. Poikkeuksia oli hyvin vähän. Kautta aikojen on ollut ihmisryhmiä, joille akateemisten taitojen oppimista tai koulutusta on pidetty joko hyödyttömänä, mahdottomana tai haitallisena, puhutaan sitten esimerkiksi orjista Yhdysvalloissa tai rahvaasta, taustaltaan heikossa yhteiskunnallisessa asemassa olleista luokkayhteiskunnassa. Vaikka ajatusmaailma ja retoriikka näissä tilanteissa on saatanut olla hämmäntävän samanlaista kuin erityisoppilaiden tai erityisesti kehitysvammaisten käsittely tänä päivänä, nyt esimerkiksi orjien tai naisten mennyttä kohtelua opillisissa asioissa pidetään syrjivänä vallankäyttönä, kehitysvammaisissa puolestaan on *todellinen* ero muihin nähden. Kun Minna Canth kirjoitti naisten opiskelun puolesta 1800-luvulla, hänen kriittikonsa näkivät todellisen eron naisissa. Tänä päivänä edes sukupuoli ei enää ole itsestään selvä, luonnollinen, kulttuurista riippumaton ja stabiili dualistinen kategoria vaan puhutaan sukupuolen moninaisuudesta. Autismi niin kuin kehitysvammaisuuskin ovat ihmisen luomia luokitteluja, sillä emme jakaudu kahteen jyrkästi toisistaan eroavaan ryhmään. Jopa jatkumosta puhuminen on siinä mielessä harhaanjohtavaa, että autististen piirteiden keskiarvo ei välttämättä kerro mitään olennaista ihmisen ominaisuuksista, vahvuuksista tai haasteista. Autismiin liitetyt vahvuudet ja heikkouudet akateemisissa taidoissa vaihtelevat: Joillakin on matemaattista erityislahjakkuutta, mutta monille matematiikka on vaikeaa. Luetun ymmärtämisen ongelmat kirjoon kuuluvilla ovat todennäköisempiä kuin niiden puuttuminen, niitä ei kuitenkaan jokaisella ole. Muisti on monilla autis-

mikirjoon diagnosoiduilla ilmiömäinen etenkin kiinnostuksenkohteiden kohdalla, mutta muistamiseenkin voi liittyä ongelmia. Autismi on hyvin monimuotoinen niin akateemisten taitojen kohdalla kuin muutenkin ja sitä voi pitää kategoriana, jonka avulla jotenkin poikkeavina pidetyt yksilöt hyvin erilaisine – monesti täysin vastakkaisine – ominaisuuksineen niputetaan yhteen. Autismin diagnostiset kriteerit ovat epämääräiset ja kun puhutaan autistisesta erilaisuudesta, harvoin määritellään, miten se ilmenee muuten kuin hyvin yleisluontoisesti tai esittämällä yksittäisiä esimerkkejä yksittäisistä tilanteista.

Mitä hyötyä on tarkastella menneisyyttä? Menneisyys kertoo jotain tästä päivästä, ainakin siitä, miten nykyiseen tilanteeseen on päädytty ja onko mikään muuttunut 40 vuodessa. Historialliset tekstit tuovat esiin sen, ettei tänäkään päivän opetuskäytäntöjä tule pitää pysyvinä ja välttämättöminä. Moni asia on muuttunut 40 vuodessa mutta ei niinkään autismin ja akateemisten taitojen kohdalla. Aineistoni teksteissä esille tulevat kaksi suurta ongelmaa liittyvät opetettavien asioiden yksilöllistämiseen ja yksilöllisyyden puuttumiseen opetuksessa. Ensimmäistä ei kuvata ongelmana. Aineistoni esimerkit akateemisista taidoista ja erityisvahvuuksista osoittavat kehitysvammaisille autismikirjoon kuuluville heidän paikkansa, sillä ne ovat tyypillisesti Aspergerin syndroomasta tai ns. hyvätasoisesta autismista. Yksilöllistettyä opetussuunnitelmaa noudattavien oppilaiden kohdalla opettajan ei tarvitse edes yrittää opettaa yleisopetuksen opetussuunnitelmaan kuuluvia asioita. Opetussuun-

usein kirjoitettua kieltä. On hyvä asia, että akateemiset taidot ovat tästä syystä saaneet osansa myös kehitysvammaisten autististen oppijoiden kohdalla. Asiassa on kuitenkin heikko puolensa. Vaikka mekaanista lukemista on perinteisesti pidetty autististen oppilaiden vahvuutena, niin ei ole kaikkien kohdalla vaan vahvuudet ja haasteet ovat tässäkin erilaisia. Monilla kirjoon kuuluvilla on lukivaikeus, joten heidän kohdallaan kirjoitetun kielen korostus on voinut olla haitta, ei etu.

Vaikka olen viimeiset vuodet väitöskirjani tekemisen vuoksi lukenut lähinnä vuosien 1985 ja 2016 välillä ilmestyneitä autismitekstejä, on silti tullut selväksi, että muutos diagnoosiluokituksessa,

toisin sanoen Aspergerin syndrooman poistuminen siitä, ei ole niinkään lisännyt yhdenvertaisuutta akateemisia taitoja käsiteltäessä. Autismikirjosta on tullut entisen Aspergerin syndrooman synonyymi, ja muut kirjoon kuuluvat ihmiset ovat lähes kadonneet mediasta, vaikka heitä ei suorasanaisesti suljeta pois. Jo aineistoni jälkipuolella autismi tai jopa autismikirjo viittasi monissa teksteissä vain ns. korkeatasoiseen autismiin. Yhteinen termi autismikirjon häiriö on ikävä kyllä enemmänkin mahdollistanut sen peittämisen, ettei kaikille kirjoon kuuluville tarjota muille tarpeelliseksi katsottua yleissivistystä kuin lisännyt yhdenvertaisuutta. Sivistyksen tulisi kuulua kaikille.

Lähteet

- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Goodley, D. (2017). *Disability studies: An interdisciplinary introduction*. Sage.
- Greimas, A. J. (1979). *Strukturaalista semantiikkaa*. Alkuteos ilmestynyt 1966.
- Keen, D., Webster, A. & Ridley, G. (2015). How well are children with autism spectrum disorder doing academically at school? An overview of the literature. *Autism*, 20(3), 276–294.
- Merton, R. K. (1968). The Matthew effect in science. *Science*, 159(3810), 56–63.
- White, H. (1973). *Metahistory*. Johns Hopkins University Press.
- Kuulovammaisten koulujen opetussuunnitelman erityiskysymyksiä. Yleinen osa. 1973.

Kirjoittaja

Erika Sirén
FT, FM
erika.siren@nic.fi

Lukiolaisten mielenterveyden tukeminen koronapandemian jälkeen

Huoli suomalaisnuorten mielen hyvinvoinnista on ollut runsaasti esillä julkisessa keskustelussa koronapandemian jälkeen. Mielenterveyden edistämisen kannalta koululla on tärkeä merkitys, sillä se kokoaa kaikki ikäluokat yhteen. Oppilaitoksessa tarjottava tuki kantaakin lapsia ja nuoria kaikissa kehitysvaiheissa, kunhan se toteutuu tarkoituksenmukaisesti. Tämä artikkeli perustuu Noora Selinin pro gradu -tutkielmaan ”*Me selvittiin, vaikka kaikki kiinni laitettiin! Lukiolaisten mielenterveyden palautumisen tukeminen koronapandemian jälkihoidossa*”.

Teksti Noora Selin, Minna Saarinen & Minna Kyttälä

Lukiolaisbarometrin (2022) tulokset kertovat nuorten lukiolaisten mielenterveyden heikentyneen koronapandemian aikana. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen teettämän Kouluterveyskyselyn (THL, 2023) mukaan nuorten mieliala- ja ahdistusoireet sekä yksinäisyyden tunne ovat lisääntyneet ja positiivinen mielenterveys heikentynyt. Mielenterveyden haasteilla voi olla kauaskantoiset vaikutukset ja ne voivat johtaa opiskelun keskeytymiseen sekä syrjäytymiseen (Haravuori ym., 2016). Mielenterveyshaasteiden varhainen tunnistaminen ja oikea-aikainen tuki ovatkin mielenterveyden tukemisen perusta.

Lukiolaisten mielenterveyden tukeminen on kaikkien lukioissa työskentelevien tehtävä. Erityisen tärkeää se on koronapandemia-ajan jälkeen, sillä pandemia vaikutti monella tavalla nuorten koulunkäyntiin. Muutoksia

tapahtui niin tuki- ja ohjauspalveluissa, yhteisöllisyyden edistämässä kuin opiskeluhuollon palveluissakin. Ennaltaehkäisevien opiskeluhuollon palvelujen nopea supistaminen johti siihen, että osa nuorista jäi yksin ilman tarvitsemaansa tukea. Opiskeluympäristön muutoksen lisäksi nuorten harrastustoiminnan ja vapaa-ajanpalvelujen sulkeminen oli haitallista nuorten sosiaalisille suhteille sekä kavensi vertaistuen saamisen mahdollisuuksia. Sulkutoimenpiteiden vaikutukset näkyivät muun muassa nuorten ystävyys-suhteissa sekä yksinäisyyden tunteen lisääntymisenä. Toisaalta osa nuorista koki sosiaalisten kanssakäymisten vähentymisen, arjen rauhoittumisen sekä aamuhätysten ja koulumatkaan käytetyn ajan poisjäännin positiivisena arkea helpottavina tekijöinä (Goman ym., 2021, Bengtsson ym., 2021).

Pandemian aikana arkirutiineihin ja

sosiaalisiin kontakteihin merkittävästi vaikuttaneet rajoitukset estivät osittain mielenterveyttä suojaavien tekijöiden toteutumisen (Gruber ym. 2020). Nuoret eivät esimerkiksi voineet tavata kaikkia ystäviään tai läheisiään. Samanaikaisesti pandemia-aika myös korosti selviytymiskyvyn ja pärjäävyyden (resilienssi) merkitystä sekä yksilö- että yhteisötasolla. Yksilötasolla resilienssi ilmenee paineensietokyknä (Lipponen, 2020, 30), jonka avulla yksilö voi sopeutua paremmin pandemian tuomiin haasteisiin. Oppilaitoksen rooli resilienssikyvyn tukemisessa ja kehittämisessä on merkittävä, sillä koulu yhteisössä opitaan resilienssin vahvistumisen kannalta tärkeitä taitoja, kuten ryhmätöitä, avun hakemisen taitoja, vahvuuksien reflektointia, ongelmaratkaisutaitoja ja epävarmuuden sietokykyä (ks. Lipponen, 2020, 34).

Miten mielenterveyttä voidaan tukea lukioissa?

Noora Selin tutki gradussaan, miten nuorten mielenterveyden palautumista voidaan tukea lukioissa koronapandemian jälkeen. Lähtökohtana oli aikaisempien tutkimusten esille nostama huoli nuorten mielenterveyden heikentymisestä pandemian aikana ja tarve tuoda nuorten omaa ääntä kuuluviin.

Selin haastatteli tutkimuksessaan neljää lukioikäistä tyttöä ja kolmea poikaa. Haastateltavat olivat haastatteluhetkellä iältään 17–18-vuotiaita ja he opiskelivat neljässä eri lukiossa pääkaupunkiseudulla. Heistä kaikki olivat osallistuneet maaliskuussa 2020 alkaneeseen etäopetusjaksoon tai sen jälkeisiin alueellisiin ja tautitilanteen

vaatimiin etäopetusjaksoihin. Haastattelut toteutettiin helmikuussa 2022, jolloin pääkaupunkiseudun lukioissa toteutettiin niin sanottua hybridiope- tusta. Haastatellut nuoret osallistui- vat hybridimalliin, jossa vuosiluokat vuorottelivat etä- ja lähiopetuksessa, jotta ryhmäkoot ja riittävät turvavälit pystyttiin turvaamaan. Tutkimusai- neisto kerättiin yksilöhaastatteluina puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla etäyhteyttä käyttäen ja analysoi- tiin hyödyntäen laadullista sisällönanalyysiä.

Tulosten mukaan lukiolaisten kokemat mielenterveyden palautumista edistä- vät toimet tai tekijät jakaantuivat kol- meen pääluokkaan, jotka olivat 1) paluu arkeen, 2) opiskeluhuollon saavutetta- vuus ja tietoisuuden lisääminen opiske- luhuollon palveluista sekä 3) mielenter- veyttä tukeva opiskeluympäristö.

Tämän tutkimuksen aineiston mukaan koronapandemian jälkihoidossa tärkein mielenterveyttä palauttava tekijä oli **paluu normaaliin arkeen**. Normaalilla arjella lukiolaiset tarkoittivat opiskelua ilman kokoontumisrajoituksia, turva- välejä, hygieniasuosituksia ja pelkoa etäopetukseen siirtymisestä. Nuoret näkivät normaalin arjen tarkoittavan myös yhteisöllisyyttä ja kasvokkain tapahtuvaa lähiopetusta. Lukiolaiset ha- lusivat palauttaa koulun arkeen muun muassa tutortoiminnan, penkkarit, vanhojen tanssit ja ylioppilasjuhlat, ku- ten seuraavasta katkelmasta käy ilmi.

”Sellainen normaali arki olis paras- ta, et mentäis kouluun ilman maske- ja ja oltais porukalla yhdessä ilman mitään metrin välimatkoja. Ja sit koulun tapahtumia alettais taas pi-



Kuvituskuva: Unsplash.

tämään normaalisti. Kyllä ne luo jotenkin sitä motivaatiota edetä opinnoissa, kun on jotain mitä odottaa.” (Opiskelija 4)

Nuoret kokivat **opiskeluhuollon** roolin tärkeäksi koronapandemian jälkihoidossa, mutta palveluiden saavutettavuudessa koettiin olevan parantamisen varaa. **Saavutettavuudella** haastatellut lukiolaiset tarkoittivat opiskeluhuollon jäsenten näkyvyyttä, tavoitettavuutta, matalan kynnyksen palvelujen helppoa saatavuutta sekä resurssien riittävyttä. Opiskeluhuollon saavutettavuus oli heikentynyt korona-aikana. Tämä näkyi muun muassa vastaanottokäyntien vähentymisenä, kun terveystarkastuksia ja avoimia vastaanottoja ei voitu tarjota entiseen tapaan. Kuraattorit ja psykologit olivat tavattavissa vain etävastaanotoilla, joista lukiolaiset eivät pitäneet. Etäyhteyksien välityksellä tapahtuvien kohtaamisten koettiin vaikeuttavan vuorovaikutusta ja tunteiden ilmaisua. Vaikka haastatellut lukiolaiset tiesivät opiskeluhuollon toimijat, he

eivät välttämättä tunteneet heitä siinä määrin kuin toimiva ja luottamuksellinen etäyhteys edellyttäisi.

Korona-ajan jälkeen opiskelijat toivoivat opiskeluhuollolta lähivastaanottoja sekä työntekijöiden jalkautumista luokkiin ja käytäville. Nuoret uskoivat, että tutustuminen opiskeluhuollon jäseniin muussa ympäristössä helpottaisi vastaanotolle hakeutumista ja madaltaisi näin kynnystä hakeutua palvelujen piiriin. Nuoret halusivat kehittää opiskeluhuollon **palveluita myös tietoisuutta lisäämällä**. Tietoisuuden lisäämisellä tarkoitettiin opiskeluhuollon palveluista tiedottamista sekä hyvinvointi- ja mielenterveystaitojen opettamista. Haastateltujen nuorten mukaan opiskeluhuollon palveluiden piiriin hakeutuminen olisi helpompaa, mikäli tietoisuus palveluista lisääntyisi lukiolaisten keskuudessa. Tämä nivoutuu myös edellä mainittuun palveluiden saavutettavuuteen. Tärkeimpinä asioina lukiolaiset pitivät opiskeluhuollon jäsenten esittäytymistä lukiolaisille vuosittain ja

heidän osallistumistaan laajemmin yhteisölliseen toimintaan. Opiskeluhuollon näkyvyyttä haluttiin parantaa myös somekanavien ja koulun verkkosivujen kautta.

”Sellanen näkyvyys olis varmaan hyvä, et kaikki tietäs ketä ne on ja missä huoneessa ja koska. Meijän lukio on nii iso et ne kyl hukkuu sinne, ellei pidä jotain ääntä itsestään.”

Haastatellut nuoret toivoivat, että heille jaettaisiin tietoa hyvinvointiin ja mielenterveyteen liittyvistä asioista, kuten stressinhallintakeinoista, yleisimmistä nuorten mielenterveyden ongelmista sekä unenhuollosta tietoisuuksien ja tapahtumien välityksellä. Nuorille kohdistettavien tietoisuuksien ja tapahtumien lisäksi myös henkilökunnan kouluttaminen koettiin tärkeänä osana tietoisuutta lisäävää kehittämistyötä. Haastatellut lukiolaiset uskoivat koulutuksen lisäävän ymmärrystä nuorten mielenterveysongelmista, mikä helpotaisi aiheen puheeksi ottoa koulussa.

Lukiolaiset halusivat myös kehittää lukioympäristöä **mielenterveyttä tukevaksi ympäristöksi**, jossa kaikilla olisi hyvä ja turvallinen olo. Lukiolaiset toivoivat, että huomio suunnattaisiin erityisesti ilmapiiriin, kaveritaitoihin ja kiusaamisen ennaltaehkäisyyn. Seuraavassa opiskelijan haastattelussa korostuvat yhteisöllisen ilmapiirin, tapahtumien ja yhteishengen merkitys.

”Sellainen yleinen ilmapiirin muutos, et puhuttais ja kuunneltais enemmän. Keskityttäis niin ku hyviin asioihin ja niiden vaalimiseen. Järjestettäis tapahtumia ja terkkarit yms. lähtis liikkeelle luokkiin. Luokissa mietittäis yhteishenkeä ja ryh-

mäytymistä. Pitäis panostaa siihen yhteisöllisyyteen, nostattaa jotenkin lukiolaisten yhteishenkeä. Että hetkeksi unohdettais opiskelu ja korona ja tehtäis porukalla jotain erilaista.”
(Opiskelija 6)

Haastatteluaineiston mukaan yhteisöllisyyden puute kosketti toisia opiskelijoita enemmän kuin toisia, kuten seuraava lainaus osoittaa. Tämä saattaa tarkoittaa myös sitä, että pandemian jälkeen osa lukiossa opiskelevista nuorista tarvitsee vahvempaa tukea päästäkseen osaksi koulu- ja kaveriyhteisöä.

”Mä en oo ehtiny ryhmäytymään keneenkään kanssa tai löytämään sitä omaa porukkaa. Oon muutenki vähä hidas löytämään kavereit ja sit, kun korona alkoi, niin kaikki sellainen missä vois ystävystyä, loppui.” (Opiskelija 3)

Fyysiseltä tilalta nuoret toivoivat ennen kaikkea viihtyisyyttä ja turvallisuutta. Haastateltavat halusivat vaalia ympäristöä, johon oli helppo tulla ja jossa vastaanotto oli positiivinen. Myös kuulumisten vaihtoa toivottiin. Lukiolaiset halusivat myös osallistua mielenterveyttä tukevan opiskeluympäristön suunnitteluun ja toteuttamiseen yhdessä koulun henkilökunnan kanssa. Tämän uskottiin vaikuttavan hyvän opiskeluilmapiiirin ja hyvinvoinnin luomiseen.

”Eikä tää mun mielestä oo pelkästään niiden terkkarien homma, vaan mielenterveyden edistämine pitäis olla sellanen koko porukan yhteinen juttu. Et kaikki ymmärtäis sen olemassaolon ja yrittäis omalla toiminnalla tukea sen toteutumist.”
(Opiskelija 6)



Kuvituskuva: Unsplash.

Tässä tutkimuksen nuoret näkivät mielenterveyttä tukevan opiskeluympäristön ja positiivisen mielenterveyden tukemisen kaikkien oppilaitoksessa toimivien yhteisenä tehtävänä – ei vain opiskelijahuollon jäsenten vastuualueena. Nuorten vastauksissa korostui myös resilienssiin viittaavia ajatustapoja kuten optimismia, toimeen tarttumista ja joukkuepelaajan henkeä – yhdessä yhteisön rakentamista. Jo se, että nuoret kertoivat ajatuksistaan ja näkemyksistään oli osa resilienssitaitoja (ks. Lipponen, 2020, 34).

Lopuksi

Lukiolaisten vastauksissa korostuivat läpileikkaavina teemoina kohtaamiset aikuisten kanssa, tiedon saaminen, osallisuus, saavutettavuus, yhteisöllisyys ja resilienssi. Näitä tekijöitä vahvistamalla lukion opiskeluympäristöä voidaan kehittää mielenterveyttä palauttavaksi, tukevaksi ja edistäväksi ympäristöksi. Panostamalla nuorten mielenterveyttä edistävään ja eheyttävään toimintaan pandemian jälkeisessä arjessa tuetaan sekä nuorten että koko

opiskeluympäristön hyvinvointia. Eri-tyisesti resilienssiä muuttuvana ominaisuutena voi vahvistaa jatkuvasti. Poijula (2018, 18) kuvaa, että resilienssi pohjaa yksilön, koulu yhteisön ja ympäristön voimavaroihin (lukion tarjoama tuki ja rakenteet). Nämä kolme tekijää ovat yhteydessä toisiinsa. Toinen ottaa toisen tehtävän, mikäli joku osa on heikommalla. Koronapandemian kaltaisista poikkeustilanteista selviytyminen vaatii myös muun muassa uskoa tulevaisuuteen (Masten, 2016). Kaikkien lukiossa työskentelevien onkin tärkeää vahvistaa tätä jokapäiväisessä kouluarjessa.

Eräs haastateltavista nuorista kiteyttää oivallisesti olennaisen:

”Kyllä mä oon miettiny, että toi lukio tuo paljon hyvää mun tulevaisuuteen ja sit jos tulee jotain pahaa, ni tietää et kyllä siellä koulus on joku joka auttaa. Mun mielest on tärkeet et näkee tulevaisuudes muutaki ku koronan ja jos joku ei näe, ni sitä autetaan näkemää.” (Opiskelija 2)

Lähteet

Bengtsson, T. T., Blackman, S., King, H. & Østergaard, J. (2021). Introduction to Special Issue. Distancing, Disease and Distress: The Young and COVID-19: Exploring Young People's Experience of Inequalities and Their Resourcefulness During the Pandemic. *Youth*, 29(45): 45–105.

Goman, J., Huusko, M., Isoaho, K., Lehikko, A., Metsämuuronen, J., Rumpu, N., Seppälä, H., Venäläinen, S., Åkerlund, C. (2021). Poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen vaikutukset tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen eri koulutusasteilla. – Arviointihankkeen osa III: Kansallisen arvioinnin yhteenveto ja suositukset. Julkaisut 8:2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI).

Gruber, J., Prinstein, M., Clark, L., Rottenberg, J. ym. (2021). Mental health and clinical psychological science in the time of COVID-19: Challenges, opportunities, and a call to action. *American Psychologist*, 76(3), 409–426.

Haravuori, H., Muinonen, E., Kanste, O., Marttunen, M. (2016). Mielenterveys- ja päihdetyön menetelmät opiskeluterveydenhuollossa. Opas arviointiin, hoitoon ja käytäntöihin. Terveyden- ja hyvinvoinninlaitos. Helsinki: Juvenes print.

Lipponen, K. (2020). Resilienssi arjessa. Helsinki: Duodecim

Lukiolaisbarometri. (2022). *Lukiolaisbarometri 2022*. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö – OTUS. <https://www.otus.fi/hanke/lukiolaisbarometri/>

Masten, A. (2016). Resilience in developing systems: The promise of integrated approaches. *European Journal of Developmental Psychology* 13(3), 85–90.

Poijula, S. (2018). *Resilienssi. Muutosten kohtaamisen taito*. Helsinki, Kirjapaja.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos THL. (2023). Lasten ja nuorten hyvinvointi - Kouluterveyskysely 2023. Tytöistä yli kolmannes ja pojista joka viides kokee terveydentilansa keskinkertaiseksi tai huonoksi. *Tilastoraportti* 48/2023.



Kirjoittaja

Noora Selin
Th, KM,
kasvatus ja kuntoutusalan kouluttaja,
Hyria koulutus

Kirjoittajan kuva: Noora Selin.



Kirjoittaja

Minna Saarinen
KT, YTL, EO, ratkaisukeskeinen lyhytterapeutti,
erityispedagogiikan yliopistonlehtori,
Turun yliopisto

Kirjoittajan kuva: Juha Rytönen.



Kirjoittaja

Minna Kyttälä
FT, dosentti
erityispedagogiikan professori,
Turun yliopisto

Kirjoittajan kuva: Suvi Harvisalo/Turun yliopisto.

Yhteiskunnallinen mielikuvitus ja tunnustuksen teoria - avaimia inklusion vahvistumiseen

Tässä artikkelissa tarkastelemme, miten yhteiskunnallinen mielikuvitus voi auttaa ajattelemaan toisin koulutuksesta ja inklusiosta. Yhteiskunnallisen mielikuvituksen keinoin voimme pohtia, millaisia normatiivisia oletuksia ja yleistyksiä liittyy inklusiiviseen koulutukseen sekä miten näitä yleistyksiä voisi muuttaa. Tunnustuksen teoria ohjaa puolestaan huomaamaan, miten yksilöiden ja ryhmien tunnustaminen lisää niiden arvostetuksi tulemisen tunnetta ja osallisuutta. Kysymme, voisiko juuri yhteiskunnallisen mielikuvituksen ja tunnustuksen puute osaltaan luoda esteitä inklusion toteutumiselle?

Teksti Sanna Ryökkyinen ja Essi Ryymin

Inklusio vai kaaos? Kolme vuosikymmentä Salamancan jälkeen

Inklusio-käsitteen ensi-illasta on kulunut kolmekymmentä vuotta. Se esiteltiin ensimmäistä kertaa Salamancan julistuksessa vuonna 1994. Tuolloin inklusioidealla pyrittiin haastamaan vallitseva integraatioajattelu, joka painotti vammaisuuden ja erityisen tuen kysymyksiä kouluissa, mutta jätti varjoonsa monimuotoisuuden edistämisen ja rakenteellisten epäkohtien tunnistamisen. Inklusio keskittyy nimenomaan näihin teemoihin, korostaen monimuotoisuuden arvostamista ja systeemin sopeutumista yksilön tarpeisiin sen sijaan, että yksilöitä pyritäisiin sopeuttamaan olemassa oleviin rakenteisiin.

Inklusiosta on vuosien varrella tullut maailmanlaajuisesti keskeinen koulutuspoliittinen tavoite, mutta sen tulkinnat vaihtelevat laajasti. Usein syvällisempi pohdiskelu inklusion tavoitteista ja toimintatavoista puuttuu tai se jää vaillinaiseksi. Inklusio saatetaan ymmärtää väärin, mikä pahimmillaan johtaa ennakkoluulojen vahvistumiseen erilaisia oppijoita kohtaan. Väärinkäsitykset eivät ainoastaan vaikeuta inklusion toteutumista, vaan voivat myös vaikuttaa kielteisesti sekä opiskelijoihin että opettajiin. Suomessa inklusiokeskustelussa, ainakin median referoimana, esiintyy usein kärjistyksiä ja shokkiotsikoita kuten seuraavat lainaukset osoittavat.

”Inklusio ajaa luokkia kaaokseen.”
(Helsingin apulaispormestari / Helsingin Sanomat 13.9.2022)

*”Inklusion tavoittelemisen kouluis-
sa on osoittautunut virheeksi, sanovat
sadat MTV Uutisten kyselyyn vastan-
neet luokanopettajat.”* (MTV Uutiset /
12.10.2023)

Suomalaisen koulutuksen tavoitteena on tarjota yhdenvertaisia osallisuuden, oppimisen ja osaamisen hankkimisen mahdollisuuksia kaikille. Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko vuodelta 2021 on yksi keskeisistä dokumenteista, joka ohjaa koulutusjärjestelmäämme. Se kannustaa kaikkia koulutuksen järjestäjiä sitoutumaan yksilöllisiin oppimisjärjestelyihin ja suhtautumaan myönteisesti tarvittavan tuen ja ohjauksen järjestämiseen jokaiselle oppijalle heidän tarpeidensa mukaisesti.

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja opiskelijoiden määrä on kasvanut viime vuosikymmeninä sekä perusopetuksessa että toisella asteella. Tilastokeskuksen mukaan esimerkiksi ammatillisessa koulutuksessa erityistä tukea saavien opiskelijoiden määrä on lisääntynyt vuosina 2019–2023 noin viidellätoista prosenttiyksiköllä (StatFin, n.d.). Suomessa noin 600 000 ihmisellä on jokin vamma tai sairaus, joka vaikuttaa heidän työllistymiseensä tai työssä suoriutumiseensa. Tämän ryhmän yhteiskunnallinen osallistuminen on passiivista, mikä kertoo inklusiivisten käytäntöjen ja riittävän tuen puutteesta niin koulutuksessa, työelämässä kuin laajemminkin yhteiskunnassa (Mäkinen, 2021).

Esimerkiksi ammatillisessa koulutuksessa yhdenvertaiset mahdollisuudet osaamisen hankkimiseen ja tarvittavan tuen saaminen ovat keskeisiä periaat-

teita, jotka on kirjattu lakiin (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017). Jokaisella opiskelijalla on oikeus saada opetusta ja ohjausta, joka mahdollistaa tutkinnon perusteiden mukaisen osaamisen hankkimisen. Lisäksi, jos opiskelija tarvitsee erityistä tukea oppimisvaikeuksien, vamman, sairauden tai muun syyn vuoksi, hän on oikeutettu saamaan pitkäaikaista, säännöllistä tai monialaista tukea voidakseen saavuttaa tutkinnon tai koulutuksen perusteiden mukaiset ammattitaitovaatimukset. Jotta yhdenvertaisille mahdollisuuksille rakentuva tavoite toteutuu, tarvitsemme uutta ajattelua inklusiivisemmän yhteiskunnan rakentamiseksi.

Yhteiskunnallinen mielikuvitus ja tunnustuksen teoria

Charles Taylor (2004) käyttää termiä ”yhteiskunnallinen mielikuvitus” kuvaamaan tapaa, jolla ihmiset hahmottavat ja ylläpitävät yhteiskuntaa, jossa he elävät. Yhteiskunnallinen mielikuvitus vaikuttaa merkittävästi eri elämänalueisiin, kuten poliittisiin ideologioihin, institutionaalisiin järjestelyihin, moraalsiin periaatteisiin ja yhteisiin päämääriin (Taylor, 2004). Lähestymistavassa on kyse siitä, miten ”tavalliset ihmiset” hahmottavat yhteiskunnan. Tämä hahmottaminen ei useinkaan ilmene teoreettisina käsitteinä, vaan välittyy muun muassa kuvien ja tarinoiden kautta (Taylor, 2004, 23). Yhteiskunnallinen mielikuvitus luo jokaiselle historialliselle ajanjaksolle oman ainutlaatuisen tapansa elää, nähdä ja kokea olemassaolo. Yhteiskunnalliset arvot ja normit, jotka kuvittelemme tärkeiksi ja oikeiksi, muovaavat myös koulutuksen sisältöjä ja käytäntöjä. Yhteiskunnalli-



Kuvituskuva: Unsplash.

nen mielikuvitus antaa ihmisille myös kyvykkyyttä vaihtaa näkökulmaa ja ymmärtää maailmaa toisin.

Axel Honnethin (1995) mukaan tunnustuksen saaminen on ihmisille elintärkeä tarve ja motivaation lähde. Kun puhumme siitä, minkälaisena muut ihmiset näkevät tai miten he kohtelevat meitä, tai siitä, miten meidän tulisi kohdella muita, puhumme tunnustuksesta. Ensimmäisellä ja tärkeimmällä tunnustuksen tasolla yksilö kamppailee hyväksynnästä olemassaololleen: siitä, että hänet hyväksytään ja nähdään arvokkaana juuri sellaisena kuin hän on. Tämä perustavanlaatuisen ”tunnustetuksi tuleminen” alkaa kehittyä jo varhaislapsuuden emotionaalisissa suhteissa eli vuorovaikutuksessa perheen ja läheisten ihmisten kanssa. Myös muilla yksilölle tärkeillä ihmisillä, kuten opettajilla ja ystävillä, on merkittävä rooli tunnustuksen antajina. Yksilön itseluottamus muotoutuu ja uudistuu ystävyys- ja rakkaussuhteissa.

Toinen tunnustuksen muoto syntyy, kun henkilö tunnustetaan yhteiskunnan moraalisesti ja juridisesti tasavertaiseksi jäseneksi, joka jakaa yhteiset oikeudet ja velvollisuudet. Tämän tunnustuksen kautta kehittyy yksilön itsekunnioitus yhteiskunnan jäsenenä. Kolmas tärkeä tunnustuksen muoto on sosiaalinen arvostus eli yhteisön osoittama arvostus yksilöä kohtaan. Tämä tarkoittaa sitä, että jokaisen potentiaali tulee nähdäksi, arvostetuksi ja hyödynnetyksi yhteisössä. Tätä tunnustuksen muotoa kutsutaan myös solidaarisuuteen liittyväksi tunnustukseksi.

Mitä uutta yhteiskunnallinen mielikuvitus ja tunnustuksen teoria tuovat keskusteluun inkluusiosta?

Sekä yhteiskunnallisen mielikuvituksen että tunnustuksen teorian mukaan yhteiskunnan ja yksilön välinen suhde on dynaaminen ja elävä. Tämä tarkoittaa sitä, että vallitsevat käsitykset, nar-

ratiivit, käytänteet ja rakenteet eivät ole pysyviä, vaan yksilöiden muokattavissa, ”uudelleen ajateltavissa”. Teoriat auttavat kyseenalaistamaan inkluusiioon liittyviä arkisia yleistyksiä ja yksinkertaistuksia. Julkisessa keskustelussa unohtuu helposti, ettei inkluusiossa ole kyse opiskelijoiden sopeuttamisesta, lisätöistä opettajille ja hallinnollisesta taakasta oppilaitoksille, vaan oikeudenmukaisesta yhteiskunnasta ja yksilön oikeudesta kokea itsensä arvokkaaksi ja merkitykselliseksi. Inklusion tavoitteena on rakentaa sosiaalista koheesiota eli yhteiskunnan jäsenten välistä yhteenkuuluvuutta, luottamusta ja solidaarisuutta. Inklusion käytännön keinojen kriittinen tarkastelu voidaan aloittaa vasta sitten, kun tämä yhteinen tahtotila on jaettu. On selvää, että yhteiskunnan on otettava suurempi vastuu inklusion johtamisesta, resursoinnista ja osaamisen kehittämisestä.

Tunnustuksen teoria korostaa yksilön merkitystä yhteisönsä ja yhteiskuntansa jäsenenä. Koulutuksen kontekstissa tämä tarkoittaa opiskelijan tunnustamista arvokkaaksi ja ainutlaatuisiksi yhteisön jäseneksi, jolla on ehdoitta oikeus nauttia yhteisön osaamisesta, tuesta ja sitoutumisesta. Tunnustuksen antaminen yksilötasolla tarkoittaa arvostuksen ja huomion osoittamista opiskelijan tunteita, tarpeita, saavutuksia ja panostuksia kohtaan. Yksinkertaisimmillaan se voi tarkoittaa arvostusta osoittavia ilmeitä, eleitä, sanoja, kykyä huomioida, huomata ja tervehtiä sekä ajan antamista kuuntelemiselle ja läsnäololle. Tunnustuksen antaminen on taito, jonka kuka tahansa voi opetella.

Parhaimmillaan tunnustus kytkeytyy oppimisyhteisön pedagogiseen osaa-

miseen ja ammattitaitoon. Koko yhteisö huolehtii, että kaikki opiskelijat, taustasta, kyvyistä tai ominaisuuksista riippumatta, voivat osallistua täysimääräisesti yhteisön toimintaan. Tunnustus voi tarkoittaa laajaa ja monipuolista pedagogista keinovalikoimaa, oppimiselle suotuisaa turvallista ympäristöä ja ilmapiiriä sekä pitkäaikaista sitoutumista opiskelijan mahdollisuuksien ja menestymisen tukemiseen.

Tunnustuksen voi nähdä lisäävän yksilön hyvinvointia, motivaatioita ja sitoutumista yhteisön ponnisteluihin ja velvollisuuksiin. Honnethin filosofiaa mukaillen se ei kuitenkaan ole vain yksilöiden vastuu toisia yksilöitä kohtaan. Yhteiskunnan inklusiivinen ajattelu heijastuu yksilöiden inklusiiviseen ajatteluun monin tavoin. Kun yhteiskunta arvostaa monimuotoisuutta ja pyrkii luomaan ympäristön, jossa kaikkia kohdellaan tasavertaisesti ja kunnioittavasti, voi tämä asenne siirtyä myös yksilöiden ajatteluun ja käyttäytymiseen. Yhteiskunnalliset johtajat, julkiset organisaatiot ja media voivat tarjota positiivisia inklusiota edistäviä roolimalleja. Tästä syystä on tärkeää, että koulutuksen järjestäjät, työelämän edustajat ja päättäjät tunnustavat moninaisten opiskelijoiden, työntekijöiden ja kansalaisten arvon yhteiskunnassa.

Artikkelin alussa esittelimme suomalaisessa mediassa esiintyneitä negatiivisia klikkiotsikoita, jotka kertovat tämänhetkisestä inklusiokeskustelun sävystä koulutuksen kentällä. Ehkäpä tulevaisuudessa viljelemme uudenaista ajattelua ja käymme rauhallisempaa dialogia. Voisiko inklusiosta kertovien uutisten sävy muuttua jopa toiveikkaaksi?

Lähteet

Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition. The Moral Grammar of Social Conflicts*. Polity Press.

Laki Ammatillisesta koulutuksesta 531/2017 haettu 12.8.2024 osoitteesta Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX®

Mäkinen, H. (2021). *Selvitys osatyökykyisten Suomen mallista*. Työ- ja elinkeinoministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162815>

StatFin (n.d.). Tilastokeskuksen maksuttomat tilastotietokannat. Oppimisen tuki. 13nb- Erytystä tukea saaneet opiskelijat tutkintoon johtavassa ammatillisessa koulutuksessa opetuksen toteutuspaikan mukaan, 2019-2023. Haettu 13.10.2024 [Erytystä tukea saaneet opiskelijat tutkintoon johtavassa ammatillisessa koulutuksessa opetuksen toteutuspaikan mukaan muuttujina Vuosi ja Tiedot. PxWeb \(stat.fi\)](#)

Taylor, C. (2004). *Modern Social Imaginaries*. Duke University Press.

Valtioneuvosto (2021). Koulutuspoliittinen selonteko. Haettu 12.8.2024 Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko - Valtio.



Kirjoittaja

Sanna Ryökkynen
Tutkijayliopettaja (tenure track)
Hämeen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettaja-
korkeakoulu ja HAMK EDU -tutkimusyksikkö

Kirjoittajan kuva: Sanna Ryökkynen.



Kirjoittaja

Essi Ryymin
Tutkijayliopettaja
Hämeen ammattikorkeakoulu, HAMK EDU -tutkimusyksikkö
essi.ryymin@hamk.fi

Kirjoittajan kuva: Riku Hasari.



Lapsen koulukieltäytyminen vanhempien kokemana

Tämä tutkimuskuvauks esittelee Petra Vesurin käynnissä olevaa väitöstutkimusta, jossa selvitetään koulukieltäytymisen vaikutuksia vanhemmuuteen ja vanhemmuustoimijuuteen sekä mahdollisuuksia tukea koulukieltäytyvien lasten vanhempia vertaistuen avulla. Lasten ja nuorten koulupoissaolot ja kouluikämyttömyys ovat merkittävä ja kasvava haaste niin oppilaalle itselleen, hänen perheelleen, koulumaailmalle kuin koko yhteiskunnalle. Aiemmassa koulupoissaolojen ja koulukieltäytymisen tutkimuksessa ei ole keskitytty vanhempien kokemukseen eikä vanhempien vertaistukea ole aiemmin tutkittu koulukieltäytymisen yhteydessä. Tämän tutkimuksen tuloksia tullaan esittelemään vuosina 2025–2027.

Teksti Petra Vesuri

Termit ilmiön ympärillä

Lasten ja nuorten koulupoissaolot ovat ajankohtainen ja keskustelua herättävä ilmiö. Vuonna 2023 voimaan tullut Perusopetuslain muutos velvoittaa kuntia ennaltaehkäisemään sekä suunnitelmallisesti puuttumaan oppilaan poissaoloihin. Nyt kehitettävien poissaoloihin puuttumisen mallien rantauduttua kouluarkeen tullaan keskustelua koulupoissaoloista todennäköisesti käymään perusopetuksen piirissä laajalti.

Koulupoissaoloja voidaan luokitella tieteenalasta, taustasyystä sekä tutkijan käyttämästä termistöstä ja kielestä riippuen hyvin monin eri tavoin. Termit ovat eläneet ja muuttuneet vuosien ja vuosikymmenten varrella (Heyne ym., 2019). Ilmiön moniulotteisuuteen voi tutustua esimerkiksi tuoreen suomenkielisen ”Poissa porukasta” -teoksen avulla, jossa avataan ansiokkaasti koulupoissaoloihin liittyviä käsitteitä (Virtanen & Pelkonen, 2023).

Omassa tutkimuksessani käytän termiä koulukieltäytyminen, englanniksi ”school refusal” (Kearney, 2002; Pelkonen & Virtanen, 2021). Käsitteenä koulukieltäytyminen viittaa tilanteeseen, jossa lapsella tai nuorella on vaikeuksia mennä kouluun tai olla läsnä koulussa koko päivää (Heyne ym., 2019). Koulukieltäytyminen-termiä käytetään kuvaamaan tilannetta, jossa lapsi tai nuori haluaisi käydä koulua ja hänen vanhempansa pyrkivät mahdollistamaan lapsensa koulunkäynnin. Koulukieltäytyminen on monitahoinen ilmiö. Siihen liittyy usein lapsen tai nuoren ahdistus- ja masennusoireilua, oppimisvaikeuksia ja sosiaalisten tilanteiden haasteita. Koulukieltäytymistä ei

tule sekoittaa pinnaamiseen tai lintsaimiseen.

Tutkimuskuvauks

Tavoitteena tässä väitöstutkimuksessa on tuoda näkyväksi vanhempien näkökulma lastensa koulukieltäytymiseen. Tutkimuksessa tuotetun tiedon ja ymmärryksen avulla on mahdollista suunnitella kohdennettua tukea sekä sen myötä pyrkiä vähentämään koulukieltäytymisestä aiheutuvia poissaoloja. Tutkimuksessani haastattelin koulukieltäytyvien lasten ja nuorten vanhempia sekä tallensin heidän vertaistukiryhmässä käymiään keskusteluja.

Toteuttamani haastattelut ovat olleet erittäin antoisia ja samalla ne ovat koskettaneet minua tutkijana. Esiin on noussut vahvasti vanhempien kokema keinottomuus, toivottomuus, epätoivo ja suru. Ensituntuma haastattelujen jälkeen on, että vanhemmat ovat tehneet kaikkensa. He ovat yrittäneet hyvällä ja pahalla. He ovat puhuneet kauniisti, neuvotelleet, perustelleet, lahjoneet, uhkailleet, kiristäneet, karjuneet, kantaneet ja raahanneet lapsiaan väkisin koulun. Perheet ovat tehneet erilaisia ratkaisuja sovittaakseen yhteen vanhempien työ- ja perhe-elämän. Vanhemmat kertoivat, kuinka he ovat sinitelleet oman jaksamisensa ääri rajoilla ja välillä jopa ylikin. Vanhemmat ovat sanoittaneet ahdistusta, masennusta, uupumista, työkyvyttömyyttä ja jopa itsetuhoisia ajatuksia. Osalla heistä tilanne on jatkunut erityisen haastavana kuukausia, suurimmalla osalla useita vuosia. Joissain perheissä tilanne koskettaa useampaa lasta. Perheen näkökulmasta tilanne vaikuttaa kaikkien

elämään: sisarusten, puolison, ystävien ja sukulaisten. Vanhemmat ovat kulke-
neet koulukieltäytyvän lapsensa van-
hemmuudessa erilaisia reittejä, mutta
poluista on kuitenkin löydettävissä yh-
teneväisyyksiä. Koulukieltäytymises-
tä näyttäisi olevan vaiherikas ja joskus

pitkäkin matka takaisin koulunkäyn-
tiin. Haastateltavien kertomuksista on
kuitenkin kuultavissa toivoa, uskoa tu-
lemaan, ratkaisun avaimia ja kehittämi-
sehdotuksia niin kanssavanhemmille,
kouluille kuin laajemmin yhteiskunnal-
le.

Lähteet

Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G. & Gentle-Genitty, C. (2018). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 8. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>

Kearney, C. A. (2002). Identifying the function of school refusal behavior: A revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24(4), 235–245. <https://doi.org/10.1023/A:1020774932043>

Pelkonen, J. & Virtanen, T. (2021). Nuorten koulupoissaolot—Kurkistus koulupoissaolokäsitteisiin ja -tekijöihin sekä tukitoimiin. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 31(1), 68–77.

Virtanen, T. & Pelkonen, J. (2023). *Poissa porukasta: Vahvista kouluun kiinnittymistä ja puutu poissaoloihin*. PS-kustannus.



Kirjoittaja

Petra Vesuri
KM, väitöskirjatutkija
Jyväskylän yliopisto
petra.j.vesuri@student.jyu.fi

Kirjoittajan kuva: A. Säämänen.

Opettajien ja oppilaiden kokemuksia liikkumisen lisäämisestä alakoulun matematiikan oppitunneille

Suomalaisten lasten liikkuminen on vähentynyt huolestuttavasti. Samaan aikaan myös matematiikan oppimistulokset ovat olleet laskusuunnassa. Liikkuvaa matikkaa -hankkeessa pyrittiin vastaamaan näihin haasteisiin tutkimalla, kuinka fyysisen aktiivisuuden ja toiminnallisuuden lisääminen kolmasluokkalaisten matematiikan oppitunneille vaikuttaa oppimiseen. Lisäksi selvitettiin, miten oppilaat ja opettajat kokivat liikunnalliset oppitunnit. Tämä artikkeli perustuu väitöskirjaani vuodelta 2022.

Teksti Sirpa Sneck

Kaikille 7–17-vuotiaille lapsille ja nuorille suositellaan monipuolista, reipasta ja rasittavaa liikkumista vähintään 60 minuuttia päivässä yksilöllä sopivalta tavalla, ikä huomioiden. Liikunnan tulisi olla monipuolista ja sisältää paljon toistoja, jotta motoriset taidot kehittyvät. Kuitenkin vain 54 prosenttia yhdeksänvuotiaista lapsista Suomessa saavuttaa tämän suosituksen (Kämppe ym., 2022). Tämä on huolestuttavaa, sillä laaja tutkimusnäyttö osoittaa, että fyysinen aktiivisuus liittyy myönteisesti fyysisiin, psykologisiin, sosiaalisiin ja kognitiivisiin terveystieteisiin (Poitras ym., 2016). Säännöllinen liikunta vaikuttaa edullisesti myös aivojen toimintaan luoden edellytyksiä oppimiselle.

Liikkumisen sisällyttäminen koulupäiviin ja oppitunneille on yksi vaihtoehto lisätä lasten päivittäistä liikkumista.

Väitöskirjatutkimukseni (Sneck, 2022) oli osa laajempaa Likes-tutkimuskeskuksen koordinoimaa Liikkuvaa matikkaa -tutkimushanketta. Tutkimuksessani selvitettiin, millaisia vaikutuksia liikkumisen lisäämisellä kolmasluokkalaisten matematiikan tunneille on lasten oppimistuloksiin ja oppimiseen sitoutumiseen. Lisäksi tutkittiin, eroivatko kahden eri interventioryhmän tulokset toisistaan sekä selvitettiin opettajien näkemyksiä siitä, mitkä tekijät estävät ja mahdollistavat liikunnallisuuden ja toiminnallisuuden lisäämistä oppitunneille.

Tutkimukseen osallistui 13 koulua, 22 opettajaa ja lähes 400 kolmannen luokan oppilasta. Tutkimuksen pilottijakso toteutettiin Pohjois-Suomessa ja varsinaiset interventiot Keski-Suomessa vuosina 2017–2020. Opettajille laadittiin viiden kuukauden ajaksi tarkat

tuntisuunnitelmat liikunnallisille matematiikan oppitunneille. Jaksolla verrattiin kahta erilaista tapaa sisällyttää liikkumista oppituntiin. Liikkuen matikkaa -ryhmässä liikkuminen sisällytettiin matematiikan oppimiseen, kun taas liikuntataukoryhmässä oppilaat aktivoitiin kahdella lyhyellä liikuntatauolla oppitunnin aikana. Tutkimukseen kuului myös vertailuryhmä, joka opiskeli matematiikkaa tavalliseen tapaan.

Aiheeseen liittyvistä kansainvälisistä tutkimuksista koottiin ensin systemaattinen katsaus, jossa tarkasteltiin muissa maissa viimeisen 15 vuoden aikana tehtyjä samantyyppisiä interventiotutkimuksia. Katsauksen mukaan noin puolet tutkimustuloksista osoittaa, että erilaiset koulupäivän aikaiset liikkumista lisäävät toimenpiteet vaikuttavat positiivisesti oppilaiden oppimistuloksiin erityisesti matematiikassa (Sneck ym., 2019). Muiden oppiaineiden osalta liikkumisen lisäämisen vaikutukset oppimistuloksiin todettiin vaihtelevimmiksi.

Sitoutuminen viitekehystenä

Sovelsin tutkimuksessani sitoutumisen viitekehystä tutkiessani ja analysoidesani osallistujien kokemuksia ja näkemyksiä liikunnallisista oppitunneista. Tämä viitekehys tarjoaa laadullisen, mutta rakenteellisen lähestymistavan siihen, kuinka oppilaat tuntevat, toimivat ja ajattelevat.

Sitoutumisen (vaihtoehtoinen käsite: kiinnittyminen) käsite alkoi herättää kiinnostusta 1990-luvun puolivälissä, kun eri tieteenalojen tutkijat alkoivat tutkia niitä psykologisia ja sosiaalisia

tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa lasten akateemiseen suoriutumiseen koulussa (Eccles, 2016). Viitekehysten avulla voi tarkastella oppilaiden sitoutumista muun muassa luokkahuoneen toimintoihin, kouluun ja koulutyöhön. Sitoutumisen käsitteellä onkin viitattu oppilaan sitoutumisen (student engagement) lisäksi myös kouluun sitoutumisen (school engagement).

Sitoutuminen kuvaa, kuinka oppilaat tuntevat, toimivat ja ajattelevat; näin ollen viitekehys sisältää alun perin käyttäytymisen, tunteen ja kognition ulottuvuudet (Fredricks ym., 2004). Sitoutuminen voi vaihdella intensiteetiltään ja kestoaltaan, sillä se voi olla lyhytaikaista ja tilannekohtaista tai pitkäaikaista ja vakaata.

Yksilön sitoutumisen tilan uskotaan olevan muokattavissa ja parannettavissa tehokkaan pedagogiikan ja interventioiden avulla (Lawson & Lawson, 2013). Näin ollen kaikki interventiot, joiden tavoitteena on lisätä sitoutumista, ovat mahdollisia keinoja vähentää negatiivisia koulukokemuksia ja -tuloksia.

Käyttäytymisen tason sitoutuminen viittaa joukkoon toimintoja, jotka heijastavat osallistumista koulun aktiviteetteihin. Positiivinen käyttäytymiseen liittyvä sitoutuminen käsittää aktiivisen osallistumisen oppimistehäviin sekä yhteisön sääntöjen noudattamisen.

Emotionaalinen sitoutuminen viittaa sekä myönteisiin että kielteisiin negatiivisiin tunnepohjaisiin reaktioihin, kuten nauttimiseen, tylsistymiseen, onnellisuuteen ja ahdistukseen (Owen et al., 2016). Opiskelijoiden reaktiot opettajia ja ikätovereita kohtaan sisälty-

vät emotionaalisen sitoutumisen ulottuvuuteen.

Kognitiivisesta sitoutumisesta on myös käytetty termiä psykologinen investointi. Tämä tarkoittaa sitä, että kun opiskelija käyttää kognitiivista ponnistelua ymmärtääkseen tehtävän tai ongelman, hän sitoutuu psykologisesti, ylittää aktiviteetin vaatimukset, käyttää joustavaa ongelmanratkaisua ja strategisia oppimistaitoja sekä valitsee haastavia tehtäviä. Kognitiivinen sitoutuminen vaatii itseohjautuvuutta ja on tarpeen tilanteissa, joissa opiskelija yrittää ymmärtää monimutkaisia asioita ja hallita vaikeita taitoja.

Alkuperäiseen teoriaan sisältyvien kolmen ulottuvuuden lisäksi rakenteeseen on ehdotettu lisättäväksi muun muassa sosiaalinen ulottuvuus (Xerri et al., 2018). Sosiaalinen sitoutuminen viittaa sosiaalisen vuorovaikutuksen laatuun ja muotoihin oppimistilanteissa. On selvää, että oppiminen on harvoin puhtaasti yksilöllinen ponnistus, vaikka erityisesti matematiikassa keskittyyään paljon yksilötyöskentelyyn.

Tutkimuksen toteutus ja tulokset

Oppilaat (n=16) haastateltiin yhdeksän viikon pilotti-interventioin jälkeen neljän oppilaan ryhmissä. Haastattelukysymykset rakennettiin pääosin sitoutumisen viitekehyksen pohjalta. Lisäksi lapsille annettiin tilaa ilmaista myös spontaaneja vastauksia.

Tulosten mukaan liikuntataukoryhmässä (kaksi n. 5 min pituista liikuntatehtävää oppitunnin aikana) oppilaiden kokemukset kaikilla sitoutumisen ulottuvuuksilla olivat vaihtelevia, ja

tuloksia oli haastavaa koota yhteen ja tiivistää. Esimerkiksi jotkut hyvin matematiikkaa osaavat oppilaat kokivat, että oppiminen saattoi keskeytyä väärällä hetkellä tauon vuoksi. Kaikki oppilaan eivät myöskään sitoutuneet intervention harjoitteisiin, mikä häiritsi niitä oppilaita, jotka halusivat osallistua toimintaan. Toisaalta osa kertoi olonsa olleen pirteämpi taukojen jälkeen ja eräs oppilas uskoi, että tauot sopivat oppilaille, joiden oli hankala keskittyä.

Liikkuen matikkaa -ryhmäläiset (n. 20 min oppitunnista sisälsi matematiikan ja liikkumisen integrointia) olivat puolestaan kokeneet pääosin positiivista emotionaalisen ja sosiaalisen tason sitoutumista. Osa heistä koki tuntien ilmapiiirin tavallista rennommaksi, kertoi nauttineensa uusista tavoista oppia matematiikkaa sekä kertoi spontaanisti kokeneensa yhdessä harjoittelun hyödyllisenä. Sosiaalinen sitoutuminen siis vaikutti vahvistuvan. Kognitiivisesta sitoutumisesta viesti se, että sekä oppilaat että opettajat kertoivat liikunnallisten tehtävien auttaneen oppilaiden keskittymistä, erityisesti lopputunnin itsenäisen työskentelyn osalta.

Opettajien (n=12) kokemuksia oppilaiden sitoutumisesta interventioon selvitetiin yksilöhaastatteluilla, joissa kysymykset oli strukturoitu pääosin aiemmin kuvaillun viitekehyksen mukaisesti. Haastattelussa kysyttiin lisäksi osallistujien näkemyksiä tekijöistä, jotka joko estävät tai edistävät liikunnan lisäämistä oppitunneille. Tulokset osoittivat, että oppilaiden tunnetason ja sosiaalisen tason sitoutuminen matematiikan oppitunneilla oli pääosin positiivista molemmissa liikkumista sisältävissä ryhmissä. Osaa opettajista



Kuva. Oppilaan piirros liikuntatauoista matematiikan oppitunnilla.

mietityttivät oppilaiden oppimistulokset ja osa oli huolissaan oppilaiden käytöksestä oppitunneilla. Käyttäytymisen tason sitoutumisessa oli suuria eroja. Joissakin luokissa oppilaat osallistuivat hyvin aktiivisesti ja innokkaasti, joissakin taas haasteita oli runsaasti. Toisaalta heikosti sitoutuneiden luokkien opettajat kuvailivat luokkiansa muutenkin levottomiksi.

Opettajien mukaan erityisesti Liikkuen matikkaa-ryhmässä oppilaiden, joilla oli toiminnanohjauksen haasteita, oli välillä haastavaa osallistua aktiviteetteihin aktiivisesti tai ohjeen mukaan. Heidän sitoutumisensa vaikutti kaikilla ulottuvuuksilla muita oppilaita heikommalta. Tämä saattaa selittyä usealla tekijällä. Uudenlaisella matematiikan tunnilla oppilailta vaadittiin yhtä aikaa sekä matematiikkaan liittyvien ohjeiden käsittelyä että liikkumista, mikä saattoi olla joillekin lapsille liian haastavaa. Toisaalta toiminnanohjauksen vaikeudet kytkeytyvät usein neuropsykiatriisiin haasteisiin, mikä puolestaan selittäisi sen, että aiemmista rutiineista

poikkeavat oppitunnit tuottivat joillekin lapsille sekä emotionaalisen että käyttäytymisen tason sitoutumisen haasteita. Nämä vaikeudet näyttivät kuitenkin opettajien mukaan vähenevän intervention (5kk) loppua kohti.

Tulokset osoittivat, että Liikkuvaa matikkaa -interventio ei vaikuttanut tilastollisesti merkittävästi matematiikan oppimistuloksiin (Syväoja ym., 2024). Oppimistulokset olivat siis samansuuntaiset sekä interventioryhmissä että vertailuryhmässä. Positiivisena tuloksena voidaan kuitenkin pitää sitä, että vaikka kahden ryhmän oppitunneilla oli käytetty säännöllisesti aikaa liikkumiseen, eivät näiden ryhmien oppimistulokset olleet heikompia kuin vertailuryhmässä. Väitöskirjani ulkopuolisissa analyyseissä löydettiin myös negatiivinen tulos: ne oppilaat, joiden motoriset taidot olivat lähtötasolla heikot, kokivat matematiikkaan liittyvän ahdistuksen lisääntyneen Liikkuen matikkaa -intervention aikana. Motorisilta taidoiltaan vahvat oppilaat kokivat puolestaan matematiikka-ahdistuksensa vähenty-

neen. Nämä tulokset viittaavat siihen, että lasten motorisia taitoja olisi syytä tukea varhaisessa vaiheessa ja että liikuntaa hyödyntävässä opetuksessa tarvitaan eriyttämistä.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että liikkumisen lisääminen matematiikan oppitunneille voi parantaa alakoululaisten fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia ja oppimista. Tutkimuksen mukaan oppilaiden tunne- ja sosiaalisen tason sitoutuminen voi lisääntyä fyysisen aktiivisuuden lisäämisellä, ja pääosa oppilaista ja opettajista koki uudenlaiset oppitunnit tervetulleena muutoksena. Lisäksi oppilaiden kognitiivinen sitoutuminen erityisesti liikunnallisten tehtävien jälkeen voi parantua. Liik-

kumisen lisäämisellä matematiikan oppitunneille ei ole tämän tutkimuksen mukaan haitallisia vaikutuksia oppimiselle. On kuitenkin tärkeää pitää mielessä motorisilta taidoiltaan heikot oppilaat, joille liikkumisen lisääminen oppitunneille ei välttämättä ole mieluista.

Opettajan tuleekin tuntea tuen tarpeiset oppilaat ryhmässään ja eriyttää liikunnallisuutta ja toiminnallisia tehtäviä tarpeen mukaan. Aktiivisempien oppituntien onnistuminen vaatii todennäköisesti myös sitä, että fyysinen aktiivisuus kuuluu koulupäivään katkeamattomasti koulupolun alusta saakka.

Lähteet

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Kämppi, K., Asunta, P., & Tammelin, T. (2022). [raportti]. *Finland's Report Card 2022 on Physical Activity for Children and Youth*. Likes, JAMK University of Applied Sciences. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/785027/Report-Card_2022.pdf
- Lawson, M. A., & Lawson, H. A. (2013). New Conceptual Frameworks for Student Engagement Research, Policy, and Practice. *Review of Educational Research*, 83(3), 432–479. <https://doi.org/10.3102/0034654313480891>
- Owen, K. B., Parker, P. D., Van Zanden, B., MacMillan, F., Astell-Burt, T. & Lonsdale, C. (2016). Physical Activity and School Engagement in Youth: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Educational Psychologist*, 51(2), 129–145. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1151793>
- Poitras, V. J., Gray, C. E., Borghese, M. M., Carson, V., Chaput, J.-P., Janssen, I., Katzmarzyk, P. T., Pate, R. R., Connor, G. S., Kho, M. E., Sampson, M. & Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6, suppl 3), 197-S239. <https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0663>

Skinner, E. & Pitzer, J. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In S. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (Vol. 840, pp. 21–44). Springer.

Sneck, & Sirpa. (2022). *Moving Maths -Effects and experiences of physical activity integrated into primary school mathematics lessons* [Doctoral dissertation, University of Oulu]. Acta Universitatis Ouluensis, Scientiae Rerum Socialum 216. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526234175>

Sneck, Viholainen, H., Syväoja, H., Kankaapää, A., Hakonen, H., Poikkeus, A. & Tammelin, T. (2019). Effects of school-based physical activity on mathematics performance in children: A systematic review. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 16(1), 1–15. <https://doi.org/10.1186/s12966-019-0866-6>

Syväoja, H.J., Sneck, S., Kukko, T., Asunta, P., Räsänen, P., Viholainen, H., Kulmala, J., Hakonen, H. & Tammelin, T. H. (2024). Effects of physically active maths lessons on children's maths performance and maths-related affective factors: Multi-arm cluster randomized controlled trial. *British Journal of Educational Psychology*, 94, 839–861. <https://doi.org/10.1111/bjep.12684>

Xerri, M. J., Radford, K., & Shacklock, K. (2018). Student engagement in academic activities: a social support perspective. *Higher Education*, 75(4), 589–605. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0162-9>

Loput lähteet kirjoittajalta tai väitöskirjasta.



Kirjoittaja

Sirpa Sneck, erityisopettaja, KT
Yliopisto-opettaja
Kasvatustieteen ja psykologian laitos
Oulun yliopisto
sirpa.sneck@oulu.fi

Kirjoittajan kuva: Sirpa Sneck.

Nuorten mielenterveyskuntoutujien osallisuus ja koulukokemukset: Haasteet ja tukitoimien merkitys koulupolun tukemisessa

Tämä artikkeli käsittelee huhtikuussa 2024 julkaistua väitöskirjaani "Mielenterveysongelmien kehystämä osallisuus: Tutkimus nuorten mielenterveyskuntoutujien koulutuspoluista ja koulukokemuksista". Väitöskirjassa tutkin mielenterveyskuntoutujanuorten osallisuutta tarkastelemalla muun muassa sitä, millaisia haasteita ja mahdollisuuksia mielenterveyskuntoutajat ovat kohdanneet koulu-urallaan. Mielenterveysongelmat voivat vaikuttaa monella tavalla nuorten kykyyn osallistua koulunkäyntiin ja jatkaa opintojaan. Tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää näitä vaikutuksia ja löytää keinoja tukea nuoria paremmin heidän koulutuspoluillaan sekä vahvistaa heidän koulutuksellista osallisuuttaan.

Teksti Taina Heinonen

Osallisuuden merkitys kouluyhteisössä on erittäin tärkeä sekä yksilön hyvinvoinnille että koko yhteisön toimivuudelle (esim. Manninen, 2015). Osallisuus tarkoittaa, että jokainen yhteisön jäsen kokee olevansa arvostettu ja mukana päätöksenteossa, ryhmässä ja toiminnassa (Isola ym., 2017; Salmiinen ym., 2021). Kouluissa osallisuus voi ilmetä monin tavoin, esimerkiksi mahdollisuutena vaikuttaa koulun sääntöihin, osallistua koulun aktiviteetteihin tai tuntea yhteenkuuluvuutta ikätovereiden kanssa.

Kun oppilas tuntee itsensä osalliseksi, hän kokee olevansa osa kouluyhteisöä ja saa positiivisia sosiaalisia kokemuksia. Tämä yhteenkuuluvuuden tunne on avainasemassa oppilaan mielenterveyden kannalta. Yhteenkuuluvuus tukee itsetuntoa ja vähentää eristäytymisen ja yksinäisyyden tunteita. Tutkimukset osoittavat, että osallisuuden tunne vähentää stressiä ja ahdistusta sekä tukee resilienssiä eli kykyä selviytyä vastoinkäymisistä (esim. Isola ym., 2017). Kun oppilaat saavat osallistua ja vaikuttaa koulun toimintaan, he kokevat, että heidän mielipiteensä ja tunteensa ovat

merkityksellisiä, mikä edistää henkistä hyvinvointia (Manninen, 2015).

Osallisuuden puute puolestaan voi johtaa syrjäytymiseen, mikä on yksi suurimmista riskeistä mielenterveydelle. Kun oppilas kokee, ettei hänellä ole paikkaa kouluyhteisössä tai ettei hänen ajatuksiaan arvosteta, tämä voi lisätä ulkopuolisuuden tunnetta. Tällainen kokemus voi kasvattaa ahdistuksen, masennuksen ja jopa koulukiusaamisen riskiä.

Tutkimuksen tavoitteet ja aineisto

Väitöstutkimukseni yhteenveto-osiossa tarkastelin mielenterveyskuntoutuja-nuorten koulu-uran aikaista osallisuutta, jota lähestyin kolmen mielenterveyskuntoutujien koulutuspolkuja ja koulukokemuksia tarkastelevan väitöskirjani osatutkimuksen kautta. Tutkimuksen tavoitteena oli löytää keinoja mielenterveyden haasteiden kanssa kamppailevien nuorten koulutuksellisen osallisuuden tukemiseksi.

Tutkimukseni on monimenetelmällinen ja sen aineisto koostuu kolmesta eri aineistokokonaisuudesta: 1) vuosina 2011 ja 2012 keräämistäni 18–25-vuotiaiden mielenterveyskuntoutujien haastatteluista (N=11), 2) vuonna 2017 18–34-vuotiaille mielenterveyskuntoutujille laatimastani kyselystä (N=121) ja 3) vuosina 2017–2019 kyselyn kautta valitsemilleni nuorille toteuttamistani elämäntilannehaastatteluista (N=28). Laadullisten aineistojen analyysissä hyödynsin ensimmäisten haastattelujen ja kyselyn avoimien vastausten osalta laadullista sisällönanalyysiä. Kyselyn pohjalta tekemäni haastattelut analy-

soin sen sijaan temaattista analyysiä ja tyypittelyä soveltaen. Kyselyaineiston määrällisen aineisto-osuuden analyysi taas perustui tilastollisille analyysimenetelmille, joista käytin ristiintaulukointia ja logistista regressioanalyysiä.

Tutkimukseni nostaa esiin useita keskeisiä havaintoja ja tuloksia, jotka valaisevat mielenterveysongelmien vaikutuksia nuorten koulutuspolkuihin ja koulukokemuksiin. Keskeiset osallisuuden haasteet kiinnittyivät mielenterveyden ongelmiin, kouluyhteisön merkitykseen, koulupoissaoloihin sekä tukitoimien saatavuuteen ja oikea-aikaisuuteen. Tässä artikkelissa keskityn edellä mainitsemieni havaintojen avulla siihen, miten nuorten mielenterveyttä ja osallisuutta voidaan kouluissa tukea entistä paremmin.

Mielenterveysongelmien puhkeaminen ja nuoruuden erityisyys

Tutkimukseni nuorilla valtaosalla mielenterveyden ongelmat olivat alkaneet yläkouluiässä (Heinonen & Järvinen, 2018; Heinonen, 2021). Aiemmat tutkimukset ovatkin osoittaneet, että kolmeneljäosaa mielenterveysongelmista ilmaantuu ensi kertaa ennen 25 vuoden ikää ja puolet ennen 15 vuoden ikää. Tutkimukseen osallistuneiden nuorten keskuudessa oli nähtävillä koko psykiatristen diagnoosien kirjo. Yleisimpiä häiriöitä olivat erilaiset ahdistuneisuushäiriöt ja masennustilat. Usein tutkimukseni nuorilla oli useampi samanaikainen mielenterveyden häiriö, mikä on nuorten keskuudessa yleistä (ks. esim. Aalto-Setälä & Marttunen, 2007).

Tutkimusten mukaan joka viides nuori



Kuvituskuva: Unsplash.

kärsii jostain mielenterveyden häiriöstä (Aalto-Setälä & Marttunen, 2007). Nuoruuteen liittyvkin huomattavia kuormitustekijöitä, jotka voivat johtaa mielenterveyshäiriöiden puhkeamiseen. Nuori on voimakkaassa fyysisen ja psyykkisen kasvun vaiheessa, jonka lisäksi myös hormonaaliset muutokset ovat huomattavia ja voivat näin vaikuttaa suoraan mielialaan (ks. esim. Aalto-Setälä & Marttunen, 2007). Lisäksi nuoruus on merkittävä kehitysvaihe, jossa tulisi pystyä irrottautumaan vanhemmistaan ja itsenäistyä, ja samalla löytää oma urapolku. Nuoruuden erityisyys ikävaiheena tulisikin huomioida myös tukimuotoja pohdittaessa.

Koska nuoret viettävät ison osan ajastaan koulu- ja opiskeluympäristöissä, on koulujen ja oppilaitosten rooli mielenterveysongelmien tunnistamisen, varhaisen puuttumisen ja hoitoon ohjaamisen osalta merkittävästi kasvanut. Erityisesti opettajien ja kouluterveydenhuollon ammattilaisten rooli on keskeinen. Näin oli myös tutkimukseni

nuorilla, sillä opettaja oli usein ollut se taho, joka oli ohjannut heidät mielenterveysoireilun puhjettua eteenpäin joko terveydenhoitajan, koulupsykologin tai -kuraattorin juttusille, mistä taas nuorten tie ohjautui mielenterveyspalvelujen pariin. Vaikka opettajilla oli ollut keskeinen rooli hoitoon ohjaamisessa, oli opettajien tuki kuitenkin koettu vähäiseksi tai olemattomaksi hoitoon ohjaamisen jälkeen (Heinonen & Järvinen, 2018).

Kouluyhteisön haasteet ja potentiaali

Kaikki väitöstutkimukseni osajulkaisut (Heinonen & Järvinen, 2018; Heinonen, 2021; Heinonen & Vanttaja, 2023) osoittivat kouluun integroitumisen olleen nuorille mielenterveyskuntoutujille haasteellista. Iso osa nuorista kertoikin jatkuvista koko koulu-uran kestäneistä yksinäisyyden kokemuksistaan. Haastateltavat kertoivat erityisesti erilaisuudesta johtuneen ulkopuolisuuden

kokemusten tai sosiaalisen ahdistuksen vaikeuttaneen kaverisuhteiden muodostamista kouluympäristössä.

Valtaosa tutkimukseni nuorista oli myös joutunut koulukiusatuksi. Koulukiusaamiskokemukset ajoittuivat usein peruskoulu-aikaan painottuen yläkouluun. Tutkimukseni havainnot tekevät näkyväksi sen, miten koulukiusatuksi joutuminen jättää elinikäiset arvet heijastuen sosiaalisten suhteiden muodostamiseen vielä aikuisenakin (kts. Heinonen & Järvinen, 2018). Koulu yhteisöön kuulumisen on nuorille keskeinen kenttä, jossa harjoitella vuorovaikutustaitoja sekä kokea osallisuutta. Kiusaaminen puolestaan on este osallisuudelle (ks. esim. Manninen, 2015) ja uhriksi joutuneet oppilaat usein vetäytyvät ja eristäytyvät muista. Kiusaaminen onkin yksi merkittävimmistä yksinäisyyden syistä koulussa.

Lisäksi tutkimukseni nuoret nostivat esiin sen, että koulu yhteisöissä tarvitaan lisää tietoa ja ymmärrystä mielenterveysongelmista, jotta tuki olisi mahdollisimman tehokasta (Heinonen & Järvinen, 2018). Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi opettajien ja muun henkilökunnan kouluttamista mielenterveysasioissa ja nuorten erityistarpeiden huomioimisesta koulun arjessa. Koulu yhteisöissä tulisi edistää ilmapiiriä, jossa kaikki nuoret tuntevat olevansa osa yhteisöä ja että heidän osallistumisensa on merkityksellistä. Koulu yhteisössä tulisikin edistää vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä oppitunneilla, huomioida nuorten erityistarpeet ja luoda heille mahdollisuuksia osallistua koulun toimintaan omien kykyjensä ja voimavarojensa mukaan. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi joustavia osallistumisen

mahdollisuuksia, pienryhmäopetusta tai vertaistuen tarjoamista.

Koulupoissaolot ja rikkonaiset koulutuspolut

Ulkopuolisuuden kokemukset olivat tutkimukseni nuorten keskuudessa yleisiä ja ne johtuivat useimmiten siitä, että nuori oli joutunut olemaan pitkiä aikoja poissa koulusta mielenterveysyiden takia. Monesti nuorilla oli takanaan pidempiä sairaalahoitojaksoja, jotka lisäsivät poissaoloja entisestään (Heinonen, 2021; Heinonen & Vanttaja, 2023). Runsaat poissaolot usein aiheuttivat osattomuuden tunteita, jotka puolestaan pahensivat mielenterveyden ongelmia, mikä teki koulunkäynnistä entistä haastavampaa. Koulupoissaolot olivat monilla nuorilla ensimmäinen näkyvä merkki mielenterveysoireilusta. Koulupoissaoloihin tulisikin puuttua heti, jotta voidaan aikaisessa vaiheessa tarttua poissaolojen juurisyihin.

Rikkonaiset koulutuspolut, joita leimaavat keskeytykset, koulun vaihdot ja pitkät poissaolot olivat nuorten keskuudessa yleisiä (Heinonen, 2021; Heinonen & Vanttaja, 2023). Näissä tilanteissa erityisopettajien rooli on erityisen merkittävä. He voivat tarjota jatkuvuutta ja tukea nuorten koulupoluille mukauttamalla opetusta ja arviointia yksilöllisten tarpeiden mukaan. Erityisopettajat voisivat toimia linkkinä muun kouluhenkilökunnan ja opettajien välillä varmistaen, että nuoren erityistarpeet otetaan kokonaisvaltaisesti huomioon. On tärkeää tukea nuoria ja löytää heille sopivimmat oppimismenetelmät ja -ympäristöt, jotta he voivat jatkaa koulupolkuaan sujuvasti.



Kuvituskuva: Mostphotos.

Osallisuuden kokemukset vaihtelivatkin merkittävästi sen mukaan, millaista tukea nuoret olivat kouluyhteisössä saaneet. Erityisesti ne nuoret, jotka kokivat saaneensa tukea ja ymmärrystä opettajilta ja muilta oppilailta, pystyivät usein ylläpitämään positiivisempaa suhdetta kouluun ja kouluyhteisöön sekä saattamaan opintonsa loppuun (Heinonen & Vanttaja, 2023).

Tukitoimien tarpeellisuus ja oikea-aikaisuus

Väitöskirjan tulokset korostavat tukitoimien merkitystä mielenterveyskuntoutujien koulupoluilla. Osalle tutkimukseen osallistuneista nuorista oli tehty henkilökohtainen opetuksen järjestämisestä koskeva suunnitelma eli HOJKS (Heinonen & Järvinen, 2018; Heinonen, 2021). Kyselyaineiston määrällisen analyysin mukaan HOJKS:n laatiminen toisen asteen opintojen aikana lisäsi kyseisten opintojen keskeyttämisen todennäköisyyttä (Heinonen, 2021). Toisaalta haastatteluaineiston analyysi

osoitti, että ensinnäkin suunnitelmat oli laadittu verrattain myöhään (vasta noin puoli vuotta ennen opintojen keskeyttämistä). Toiseksi suunnitelmiin ei useinkaan palattu tai niitä ei muuten vain noudatettu.

Mielenterveysongelmat saattavat edellyttää yksilöllisten oppimispolkujen suunnittelua, jotta nuoret voivat jatkaa opintojaan omassa tahdissaan ja omien voimavarojensa mukaisesti. Tämä edellyttää nuorten tilanteen kokonaisvaltaista ymmärtämistä ja tarvittaessa yksilöllisten ratkaisujen löytämistä (Heinonen, 2021; Heinonen & Vanttaja, 2023). Esimerkiksi yksilölliset oppimissuunnitelmat, tukiopeus ja mielenterveystuen järjestäminen ovat keinoja, joilla voidaan tukea nuoria heidän koulupoluillaan. Järjestelyissä tulisi kuitenkin välttää eristäytymisen kokemuksen lisäämistä, sillä se lisää ulkopuolisuuden tunteita, joka taas heikentää niin osallisuuden kokemusta kuin mielen-terveyttäkin.

Yhteistyö erityisopettajien ja muun

kouluhenkilökunnan välillä on ratkaisevassa asemassa, jotta nuorten erityistarpeet tunnustetaan ja heille voidaan suunnitella sopivaa tukea. Tiivis moniammatillinen yhteistyö opettajien, koulukuraattorien, psykologien ja terveydenhoitajien kanssa varmistaa, että nuoren koulupolku on sujuva ja hän saa tarvitsemansa tuen oikea-aikaisesti.

Lopuksi

Tutkimukseni nostaa esiin osattomuuden ja mielenterveyden välisen yhteyden. Yhtäältä mielenterveyden haasteet heikentävät nuorten koulussa kokemaa osallisuutta, mutta toisaalta myös osattomuus heikentää heidän psyykkistä vointiaan (Heinonen 2024). Tästä syystä lasten ja nuorten mielenterveyttä tuemalla on mahdollista edistää osallisuut-

ta ja osallisuutta tukemalla vastaavasti mielenterveyttä. Koulu yhteisössä kaikkien koulun työntekijöiden tehtävänä on luoda tilaa, jossa kaikki oppilaat voivat kokea osallisuutta. Tämä voi tarkoittaa aktiivista kuuntelua, osallistumismahdollisuuksien tarjoamista ja monipuolisen yhteisöllisen toiminnan tukemista.

Osallisuuden kokeminen koulu yhteisössä on tärkeä tekijä oppilaan mielenterveyden ja hyvinvoinnin kannalta, sillä se auttaa nuoria rakentamaan myönteisiä ihmissuhteita sekä koulussa että laajemmin eri yhteisöissä, mikä auttaa nuoria kiinnittymään osaksi yhteiskuntaamme. Koulu ympäristön tulisi olla sellainen, jossa nuori pystyy toimimaan ja se tuki nuorta elämään hyvää elämää. Tästä myös osallisuudessa on pohjimmiltaan kysymys.

Lähteet

Aalto-Setälä, T. & Marttunen, M. (2007). Nuoren psyykinen oireilu – häiriö vai normaalia kehitystä? *Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim*, 123(2), 207–213.

Heinonen, T. (2024) Mielenterveysongelmien kehystämä osallisuus. Tutkimus nuorten mielenterveyskuntoutujien koulutuspoluista ja koulukokemuksista.

Turun yliopiston julkaisuja, sarja B, osa 662.

<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-9663-6>

Heinonen, T. (2021). Nuorten mielenterveyskuntoutujien kokemuksia opintojen keskeyttämisestä ja siihen johtaneista tekijöistä. *Yhteiskuntapolitiikka*, 86(5–6), 572–584. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021112456872>

Heinonen, T. & Järvinen, T. (2018). Kiusaaminen ja koulun tuki mielenterveysongelmissa: Nuoret mielenterveyskuntoutajat kertovat koulukokemuksistaan. *Kasvatus*, 49(1), 62–74.

<https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021042713812>

Heinonen, T. & Vanttaja, M. (2023). Nuorten mielenterveyskuntoutujien toimijuus koulutuspolun ongelmakohtissa. *Nuorisotutkimus*, 41(2), 55–72.

<https://doi.org/10.57049/nuorisotutkimus.9131290>

Isola, A-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. (2017). Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Työpaperi 33/2017. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Manninen, S. (2015). Erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden haasteet koulussa: Kasvattajien käsityksiä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 25(1), 32–50.

Salminen, J., Lehtonen, P., Rikala, S., Kuusisto, A-K., Luoma-Halkola, H., Puumala, E., Sointu, L., Wallin, A. & Häikiö, L. (2021). Osallisuuden kehät: Näkökulmia hyvinvoinnin muotoutumiseen. *Focus Localis*, 49(3), 80–98.



Kirjoittaja

Taina Heinonen,
KT, tutkija, A-klinikkasäätö
taina.heinonen@a-klinikkasaatio.fi

Kirjoittajan kuva: Tarja Virolainen

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 julkaistusta artikkeleista 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- 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 liitettynä esim. Word-tiedostoon. **Kirjoittajan vastuulla on hankkia kuvien julkaisemiseen liittyvät tarvittavat luvat sekä huomioitava erityisesti kuvissa mahdollisesti olevien henkilöiden suostumus kuvien julkaisemiseen. Kuvien lähettämisen yhteydessä tulee mainita myös kuvaajan nimi.**

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