

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 1/2026 -numeron aineistopäivä on 15.3.2025.

Tämän lehden sinulle tekivät:

TOIMITUSKUNTA:

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

ASiantuntijat:

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

GRAAFINEN SUUNNITTELU, TAITTO JA KUVATOIMITUS:

Esko Lindgren (HY)

TILAAJAREKISTERI:

Koulutuksen arviointikeskus HEA

Tässä numerossa

Pääkirjoitus.....4

Minna Kyttälä

Keskustelua oppimisen tuen uudistuksesta.....5

Hanna Lampi, Annukka Paloniemi

Traumatietoinen lähestymistapa koulunkäyntiin.....14

Amanda Suominen, Minna Saarinen

**Korkeakouluopiskelijoiden tuen tarve opintopsykologien
kertomana.....19**

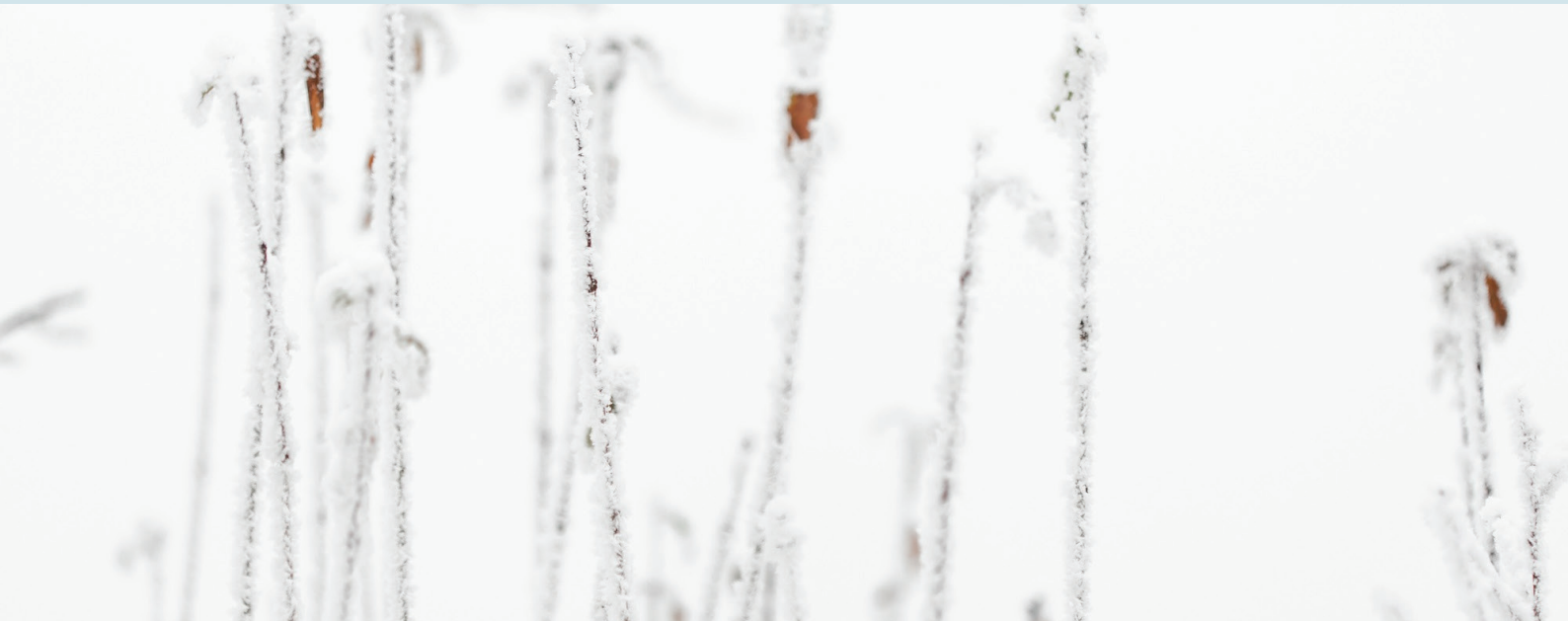
Riikka Sirkko, Katja Sutela, Marjatta Takala

**Erityisopettajan konsultatiivinen työ ammatillisessa
koulutuksessa.....27**

Kaisa Rätty

Miten ope jaksaa moninaistuvassa koulussa?.....34

Mikko Hämäläinen, Jaanet Salminen, Miia Laasanen, Nina Haltia, Minna Kyttälä



Kohti kokonaisvaltaista hyvinvointia

Oppimisen tukeminen ja hyvinvoinnin vahvistaminen ovat keskeisiä kaikilla koulutusjärjestelmän tasoilla. Oppilaiden ja opiskelijoiden moninaiset tuen tarpeet haastavat perinteisiä toimintatapoja. Samalla opettajilta odotetaan uudenlaista osaamista ja kykyä toimia moniammatillisissa ja monialaisissa verkostoissa ja ryhmissä. Tämän syksyn numerossa käsitellään oppimisen tuen uudistusta, traumasensitiivistä lähestymistapaa koulunkäyntiin, korkeakouluopiskelijoiden tuen tarpeita, erityisopettajan konsultatiivista työtä ammatillisessa koulutuksessa sekä opettajan työhyvinvointia.

Syksyn numeron teemoja yhdistää ennen kaikkea oppilaan tai opiskelijan ja opettajan hyvinvoinnin tukeminen joko perusopetuksessa, ammatillisessa koulutuksessa tai korkeakoulussa. Teemoja yhdistää myös tarve tunnistaa oppimisen ja hyvinvoinnin esteitä ja luoda ymmärrystä, käytäntöjä ja rakenteita, jotka tukevat kokonaisvaltaista hyvinvointia. Mielen hyvinvointi, turvallinen ympäristö ja riittävän yksilöllisesti suunniteltu tuki ovat keskeisiä edellytyksiä oppimiselle. Opettajan työhyvinvointi on olennainen osa tätä kokonaisuutta. Kun opettajilta odotetaan uusia taitoja ja lisääntyvää vastuuta opiskelijoiden hyvinvoinnista, on välttämätöntä huolehtia myös heidän jaksamisestaan. Työhyvinvointi syntyy riittävästä tuesta, selkeistä rakenteista ja mahdollisuudesta tehdä työtä, jossa kuormitus on hallittavissa. Ilman opettajien hyvinvointia ei voida taata laadukasta opetusta eikä kestävästä oppimisen tuesta.

Mukavia lukuhetkiä!



Minna Kyttälä,

päätoimittaja

*Erityispedagogiikan professori
Turun yliopisto*

Keskustelua oppimisen tuen uudistuksesta

Syksyllä voimaan tullut esi- ja perusopetuksen oppimisen tuen uudistus puhututtaa maassamme ja vaikuttaa koko koulutuskenttään, ei vain erityispedagogiikkaan. Syksyn aikana mm. sosiaalisen median keskustelut ovat paljastaneet opettajien epävarmuuden muutoksen keskellä. Paneelikeskustelussa, johon osallistui asiantuntijoita eri tasoilta, käsiteltiin uudistuksen taustoja, kipukohtia ja mahdollisuuksia. Tavoitteena oli jakaa tietoa oppimisen tuen kehittamisestä ja sen käytännön toteutuksesta. Keskustelun myötä nousi esiin myös opettajien ja opetuksen järjestäjien toiveita ja huolenaiheita, mikä osoittaa, että yhteistyö ja dialogi ovat avainasemassa onnistuneessa uudistuksessa, jonka tavoitteena on entistä selkeämmin tuen tarjoaminen inklusiivisesti koko yhteisöä tukien.

Teksti Hanna Lampi & Annukka Paloniemi

Oppimisen tuen uudistus puhututtaa esiopetuksen ja perusopetuksen kaikkia toimijoita. Muutostilanteisiin liittyy usein kaaokselta tuntuva, mutta välttämätön emergenssivaihe (Joutsenvirta & Salonen, 2020). Oppimisen tuen uudistaminen on nyt syksyllä 2025 mahdollisesti juuri tässä vaiheessa. Olemmekin seuranneet sosiaalisesta mediasta, kuinka tilanne on aiheuttanut epävarmuutta opettajissa. Tämä kirjoituksemme pohjautuu paneelikeskusteluun, jonka Hanna Lampi järjesti Helsingin yliopistossa syyskuussa 2025 Zoomin välityksellä. Asiantuntijapanelistit keskustelivat oppimisen tuen uudistuksesta tarkoituksenaan tarjota informaatiota sen taustoista ja toimeenpanosta opinnoissaan eri vaiheissa oleville erityispedagogiikan opiskelijoille.

Paneeliin osallistuivat Opetushallituksen opetusneuvos **Jukka Vetoniemi**, Helsingin kaupungin Oppimisen tuen yksikön päällikkö **Maria Tauriainen**, rehtorit **Saara Kourouma** (Hertsikan koulu, Helsinki) ja **Birgit Paju** (Ruusutorpan koulu, Espoo) sekä erityisluokanopettajat **Salla Sunti-la** (Pasilan peruskoulu, Helsinki) ja **Mari Thure** (Heinsuon koulu, Hollola). Näin ollen mukana oli kaksi inklusiosta väitellyttä kasvatustieteen tohtoria, vuosikymmeniä kestänyttä kenttäosaamista erityisopettajuudesta, yhteisopettajuudesta ja inklusiivisista toimintamalleista, kokemusta johtamisesta ja rakenteiden uudistamistyöstä, opetussuunnitelma- ja lakitietoutta sekä luovien menetelmiä, kuten voimauttavan valokuvauksen ja positiivisen pedagogiikan asiantuntemusta.

Käymme tässä artikkelissa läpi paneelikeskustelun antia lisäten joukkoon jälkireflektointia aiheesta pohjautuen keskinäisiin ja kollegojen kanssa käymimme keskusteluihin sekä erityispedagogiikan opiskelijoiden kommentteihin.

Uudistuksen taustat

Paneelikeskustelun alkupuolella opetusneuvos Jukka Vetoniemi kävi läpi uudistuksen taustoja. Hän toi erityisesti esiin Sanna Marinin hallituksen käynnistämän laajan Oikeus oppia -kehittämishajelman, jossa kehitettiin muun muassa inklusiivisia toimintamalleja perusopetukseen eri puolilla Suomea (OKM 2023).

Useampi oppimisen tukeen liittyneen Oikeus oppia -työryhmän loppuraportissa esittämistä kehittämis ehdotuksista päätyi jossakin muodossa lakiin, totesi Vetoniemi. Kirjoittajien kommenttina toteamme, että erityisesti näyttäisi toteutuneen ehdotus vahvistaa “täydennyskoulutuksen, normiohjauksen sekä informaatio-ohjauksen avulla käytänteitä, joiden myötä oppilaiden tuen tarpeisiin vastataan koko koulun toimintaa muokkaamalla” ja “kiinnittämällä huomiota oppilasryhmän toimintaan” (Alila ym., 2022, s. 122–123). Lisäksi oppilaskohtaisten tukitoimien tarkka määrittely ja määrittäminen nimenomaan erityisopettajan tai erityisluokanopettajan antamaksi opetuksesi vastaa raportissa esitettyyn pohdintaan entisen erityisen tuen epämääräisestä määrittämisestä (Alila ym., 2022, s. 100).

Vetoniemi toi esille, että lain valmistelussa kuultiin monia sidosryhmiä, edunvalvojatoimijoita, tutkijoita ja kentän toimijoita. Hän nosti esiin kak-

si lainsäädännön uudistusprosessissa huomioitua seikkaa. Ensinnäkin sen, että oppimisen ja koulunkäynnin tuen ns. kolmitasoinen tuki koettiin paikoin kentällä byrokraattiseksi, ja toiseksi tuen toteutumisen eriarvoistumisen eli sen, että havaittuihin tuen tarpeisiin vastattiin kunnissa osin erilaisilla tuen rakenteilla. Kirjoittajina lisäämme tähän, että Vetoniemen luettelemia toimijoita oli edustettuina myös Oikeus oppia -työryhmässä, ja pedagogisten asiakirjojen yksinkertaistaminen ja tuen tarjoamiseen liittyvien käytäntöjen valtakunnallinen yhtenäistäminen nostettiin esille jo tuen työryhmän loppuraportissa (Alila ym., 2022). Tuen tarjonnan alueellinen vaihtelu ja se, etteivät tehostetun tai erityisen tuen päätökset kerro oppilaan saaman tuen sisällöstä ovat tulleet esiin myös tutkimuksissa (Pulkkinen ym., 2020; Lintu-vuori, 2019; Vainikainen ym., 2018).

Paneelikeskustelussa Vetoniemi toi esiin myös lainvalmistelun poliittisen luonteen: lakiesityksen valmistelu aloitettiin edellisen hallituksen aikaan, mutta lopullisen muotonsa hallituksen esitys sai nykyisen hallituksen ohjelman mukaisesti. Uudistuksen aikataulu on ollut tiukka – tästä olivat kaikki panelistit samaa mieltä. Opetussuunnitelman perusteiden muutoksia kirjattiin loppuun Opetushallituksessa vauhdilla, kun hallituksen esitys perusopetuslain muuttamiseksi oli hyväksytty eduskunnassa. Vetoniemi antoi kiitosta kunnille siitä, että paikallisia opetussuunnitelmia muokattiin nopealla aikataululla heti perusteiden antamisen jälkeen. Panelisteista Maria Tauriainen esitti huolensa siitä, että nyky-yhteiskunnassamme osa opettajista tuntuu kysyvän sosiaali-



Kuvituskuva: Freepik.

sen median kanavilta vastauksia sen sijaan, että lukisivat opetussuunnitelmaa tai lakipykälää. Tauriainen toivoi myös opetus- ja kulttuuriministeriöltä sekä Opetushallitukselta selkeämmin kattavia ja yhteneväisiä ohjeistuksia, siihen, miten toimia uudistuksen myötä.

Opetusneuvos Vetoniemi muistuttikin, että eduskunta on antanut ministeriölle tehtäväksi seurata tuen uudistuksen etenemistä. Opetushallitus toivoo, että kentältä ollaan yhteydessä asioista, jotka tuovat haasteita. Näitä on nyt jo alettu kirjata ylös seurantaa varten. Kriittisten yhteydenottojen lisäksi opetusneuvos kertoi saavansa sähköpostiinsa myös helpottunutta kiitosta, että nyt tässä on hyviä juttuja. Tähän suuntaan, kun me mennään, niin näyttää hyvältä. Vaikka inkluusio käsitteenä jäikin lainsäädännöstä pois, Vetoniemi totesi sen hengen laissa olevan ja Opetus-

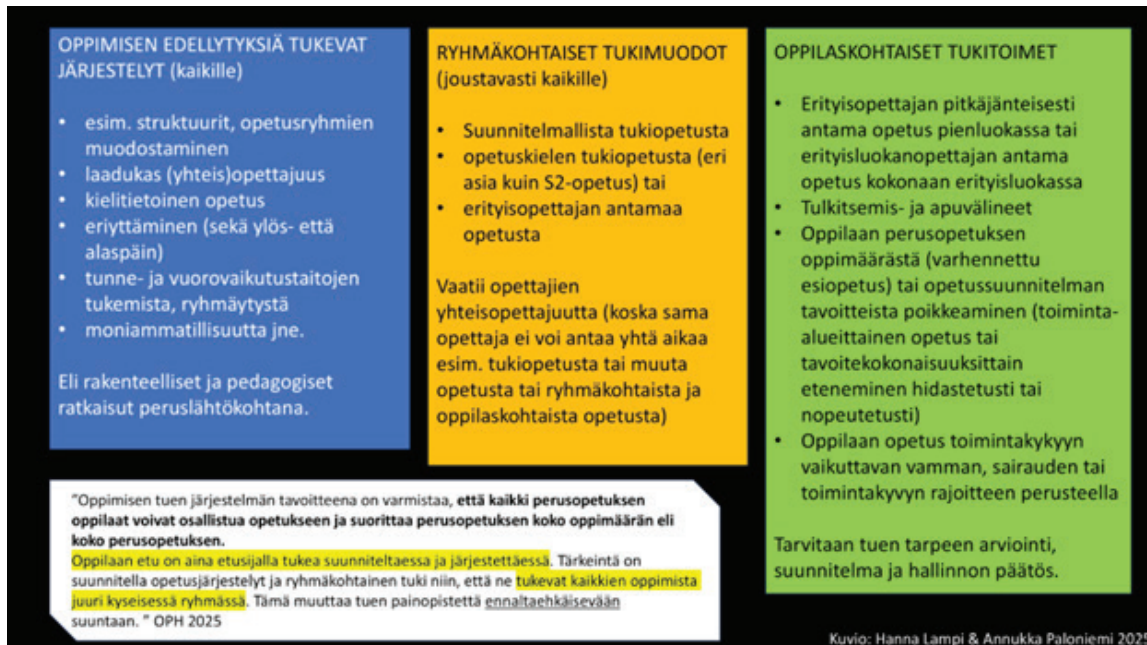
suunnitelman perusteisiin se kirjattiin laajemmin kuin aiemmin. Hän muistutti, että inkluusio koskettaa kaikkia ja esimerkiksi tuen tarvitsijoiden lisäksi ne, jotka pystyvät etenemään opinnoissaan nopeammin ja tehokkaammin, on otettu nyt aiempaa paremmin huomioon. Uudessa mallissa oppimisen edellytyksiä tukevien opetusjärjestelyiden yhteydessä korostetaan eriyttämisen mahdollisuuksia joustavasti ylös- ja alaspäin. Lisäksi oppilaskohtaiseen tukeen kirjattu tavoitekokonaisuuksittain eteneminen, josta tehdään hallinnollinen päätös, voi koskea myös heitä, jotka etenevät opinnoissaan omaa ikäryhmäänsä nopeammin, eikä pelkkä ylöspäin eriyttäminen riitä.

Oivalluksia kentältä: “Hyvä, että uusia tuen lomakkeita ei vielä ole!”

Keskustelun paras anti seurasi puolessa

välissä paneelia. Tuhansia pedagogisia asiakirjoja työnsä puolesta lukeneena Oppimisen tuen yksikön päällikkö Maria Tauriainen toi esiin, että asiat, joita aiemmin usein kirjoitettiin pedagogisiin arvioihin ja selvityksiin, ovatkin

nyt oppimisen edellytyksiä tukevia opetusjärjestelyjä. Näitä ovat esimerkiksi strukturointi, monen tasoinen eriyttäminen, monikanavaisuus ja kielitietoinen opetus, joita jokainen opettaja – ei pelkästään erityisopettaja – on velvoi-



Kuvio 1. Oppimisen tuen uudistuksen keskeiset osa-alueet perusopetuksessa. Esiopetuksessa puhutaan lapsikohtaisista tukitoimista ja malli poikkeaa muutenkin vähän tästä. (Lähde: OPH, 2025)

tettu toteuttamaan. Uudistuksen myötä pitäisi olla myös entistä selkeämpää, että asiakirjojen tarkoitus on kuvata konkreettisesti, miten oppilasta tukevat opetusjärjestelyt ja oppimisympäristö toteutetaan, eikä oppilasta haasteineen.

Rehtori Saara Kourouma kertoi koulunsa lukuvuoden aloituksesta, jolloin koettiin tietämättömyyttä uuden edessä. Opettajat kaipasivat uuden tuen mallin mukaisia asiakirjapohjia, joita ei vielä ollut. Tällöin Kouroumalle kirkastui, että tilanne tarjosi mahdollisuuden alkaa käsitellä uudistusta kokonaisuudesta ja koulun pedagogisesta toiminnasta käsin yksittäisen oppilaan asioihin keskittymisen sijaan. Rehtori onkin syksyn aikana ideoinut kahden luok-

ka-asteen opettajien kanssa kerrallaan heidän luokissaan toteutettavia oppimisen edellytyksiä tukevia opetusjärjestelyjä konkreettisesti läpi. Keskustelut ovat olleet antoisia ja koulussa on löydetty hyviä keinoja, joista jokainen oppilas hyötyy. Seuraavaksi Kourouma jatkaa ryhmäkohtaisen tuen käsittelyyn ja siitä edelleen oppilaskohtaisiin tukitoimiin tiimiensä kanssa. Opetusneuvos Vetoniemi komppasikin, että oppimisen tuen uudistus tulisi kunnissa saada johdettua taitavasti koko yhteisön toimintakulttuurin kehittämisenä ja nähdessä oppimisen edellytyksiä tukevien opetusjärjestelyiden mahdollisuudet ensisijaisena vaihtoehtona. Yksi hyvä tapa ottaa uudistus haltuun onkin edetä Kuviossa 1. vasemmalta oikealle

pohtien konkreettisia tukitoimia koulutusoisesta tai esim. luokkataso- tai aineryhmätiimeissä.

Yhteisopettajuutta vahvasti inklusiivisessa mallissa toteuttava Salla Suntila oivalsi paneelia kuullessaan kenties uudistuksen suurimman ytimen. Hän kuvasi, että aiemmin tehostetun tai erityisen tuen päätöksiä tuli tehtyä myös siitä näkökulmasta, että osoitetaan, kuinka paljon tukea oppilas jo päivittäin koulussa saa. Nyt suuri osa tästä aiemmin pedagogisissa asiakirjoissa kuvatussa tuesta toteutuukin oppimisen edellytyksiä tukevien opetusjärjestelyjen kautta jokaisen opettajan antamana tukena. Tällöin näihin opetusjärjestelyihin on taattava riittävät resurssit, jotta yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa suunnitelmallisesti ja oikein. Erilaisia hyviä keinoja ja malleja on toivottavasti monessa inklusiivisesti toimivassa koulussa ollut joustavasti jo käytössäkin, kuten sekä Birgit Paju että Salla Suntila pohtivat.

Uudistuksen kipukohdat

Seuraavaksi päädyttiinkin uudistuksen kipukohtiin – joihin Vetoniemi kuvasi keskustelun osuneen ja myönsi, että nämä olivat Opetushallituksessa jo tiedossakin. Yhtenä haasteena nostettiin esille erityisluokkien erillisen aseman korostaminen, joka saattaa viedä inklusiota taaksepäin. Aiemmista tutkimuksista tiedämme, että erityisluokkiin liittyvä oppilaan lapsena kokema toiseuden tunne säilyy usein läpi elämän (ks. esim. Niemi ym. 2010)

Toisena kipukohtana keskustelussa nostettiin se, että uudistettuun lainsäädäntöön on tarkennettu opettajien kelpoisuuksia ja oppilasmääriä eri ti-

lanteissa. Esimerkiksi oppilaskohtaista tukea enemmän kuin puolet jonkin oppiaineen viikkotunneista saavan oppilaan opettajan on oltava erityisluokanopettaja tai erityisopettaja, jolla on aineenopettajan kelpoisuus siinä oppiaineessa, johon tukea annetaan. Pahimmillaan tämä voi aiheuttaa toimivaksi todettujen, joustavuuteen ja vankkaan yhteisopettajuuteen perustuvien tiimimallien romuttamisen, jos aletaan laskea, kuka saa ketäkin opettaa tai kuka saa tulla mihinkin ryhmään. Tämän myötä erilaisten tuen tarjoamisen tapojen raja-aidat voivat nousta liian korkeiksi ja toiminnan toteuttaminen nykyisin inklusiivisesti toimivissa tiimeissä ei enää ole resurssien puitteissa mahdollista. Näitä huolia toivat esiin panelisteista erityisesti Birgit Paju ja Salla Suntila. Tämä oli nähtävissä etukäteen myös kesällä 2024 annetuissa lausunnoissa mm. tutkijoiden ja opettajankouluttajien huolena (Oikeusministeriö, 2024). Lisäksi kentällä pakkaa sekoittaa paikoitellen pula pätevistä erityisopettajista.

Yleisökysymyksistä nousi myös huoli käytöksellään reagoivien lasten tukemisesta sekä esimerkiksi niistä oppilaista, jotka kuormittuvat suurista ryhmistä. Erityisluokanopettajan erityisluokissa tapahtuvan opetuksen vaatimus uudistuksessa on oppiainekohtaisissa tuen tarpeissa. Opetusneuvos Vetoniemi korosti oppimisen tukea edistävien opetusjärjestelyiden mahdollisuuksia esimerkiksi järjestämällä joustavasti opetusta rauhallisemmassa tilassa ja suositteli Opetushallituksen Tukea arkeen -opasta (Karjalainen ym. 2022) sekä ProKoulu-mallia, jolla on vahva tutkimusperustainen tausta (ks.



Kuvituskuva: Freepik.

Esim. Heiskanen ym. 2023).

Ennakkoon yleisöstä toivottiin keskustelua myös kirjaamiseen ja dokumentointiin liittyen, joka on puhututtanut paljon kentällä. Laki tai opetussuunnitelman perusteet eivät vaadi kirjaamaan ryhmäkohtaisia tukitoimia oppilaskohtaisesti, mutta toisaalta koulujen rahoitus järjestetään sen mukaan, miten ryhmäkohtaisen tuen antaminen pystytään todentamaan. Opetuksen järjestäjä päättää tarkoituksenmukaisesta tiedonkeruusta. Maria Tauriainen kertoi Helsingissä käytössä olevasta tavasta, jossa opettajat merkitsevät lukujärjestyksiinsä tunnit, jolloin ryhmäkohtainen tuki toteutuu yhteisopettajuuden avulla. Ryhmäkohtaisten tukimuotojen toteuttamiseksi luokkaan tarvitaan aina toinen opettaja – joko toinen luokan- tai aineenopettaja antamaan yleistä tai opetuskielen tukiopestusta, tai erityisopettaja antamaan opetustaan muun opetuksen yhteydessä. Näin siis ryhmäkohtaisten tukimuotojen toteuttaminen vaatii aina yhteisopettajuutta

lisäresurssina, eikä toteudu pelkästään esimerkiksi kahden luokanopettajan yhteisopettajuudessa, jos oppilaitakin on kaksi luokallista.

Keskustelupalstalle paneelin aikana kirjattiin myös tarve opettajankoulutuksen uudistamiselle uuden lain puitteissa mm. yhteisopettajuuden näkökulmasta. Onneksi opetusharjoittelut tehdään jo usein pareittain, mutta tärkeää olisi lisätä erityisopettajaopiskelijoiden yhteisopettajuutta jo opiskeluvaiheessa luokan- ja aineopettajien kanssa. Rohkeita ja luovia menetelmiä kentällä on paljon tarjolla – yritetään lisätä niitä näin uudistuksen yhteydessäkin ja nähdä tämä mahdollisuutena. Kentällä yhteisopettajuus nähdään usein kuitenkin liian kapeana esimerkiksi samanaikaisopettajuutena, kun todellisuudessa tapoja toteuttaa sitä on monia ja ryhmiä voi jakaa pedagogisesti pienempiin osiin, kunhan jako ei ole pysyvä tai leimaava (ks. esim. Lampi 2018). Vetoniemikin korosti eräässä paneelin chatti-vastauksessaan ryhmäkohtaisen tuen

toteutuksesta: Erityisopettaja toimii tasavertaisena opettajana ryhmässä, ei ohjaajana. EO voi ottaa pienemmän ryhmän opetettavakseen, mutta sen kokoonpanoa tulee sopivasti vaihdella, jotta aina samat oppilaat eivät olisi siinä ryhmässä. Toisen meistä (Palo-niemi, 2025) tuore väitöstutkimus tarjoaakin erityisopettajan tulevasta työnkuvasta näkemyksen, joka ei perustu työtehtävien tarkempaan määrittelyyn vaan koulukohtaisen tuen kokonaisuuden kannalta mielekkäiden käytäntöjen muotoiluun ja yhteiseen ongelmanratkaisuun. Tätä olisi syytä harjoitella myös opiskeluvaiheessa.

Osallisuuspedagoginakin toiminut erityisluokanopettaja Mari Thure muistutti, että lapsilta ja nuorilta tulee itseltään kysyä mielipiteitä heitä koskevista asioista. Salla Sunttila nosti myös esille sen, että toivottavasti kentällä katsotaan uudistusta pikemminkin siitä näkökulmasta, mitä tukea oppilaalle voidaan tarjota, kuin sitä pohtien, mitä nyt ei saa tehdä. Lainuudistus ei saa oppilaan näkökulmasta vähentää tukea vaan päinvastoin tavoitteena on kaikessa päätöksenteossa huomioida lapsen etu koko elämänkulku huomioiden. Tämä yhdistää esi- ja perusopetuksen lakiuudistuksen vahvasti samoihin tavoitteisiin syksyllä 2022 uudistuneen Varhaiskasvatuslain kanssa, vaikka eri termejä tuen muodoista nyt käytetäänkin. Vetoniemi kommentoi, että terminologiapaine – joka nyt on syntynyt, eikä ollut kenenkään toiveena – ei toivottavasti siirtymävaiheessa kohdistu nyt lapsiin. Heille yhteisöllisen tuen pitäisi kuitenkin näyttäytyä jouhevina käytänteinä siirtyessään varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja sieltä perus-

kouluun.

Tulevaisuuden näkymiä

Mitä opiskelijat ajattelivat keskustelusta ja uudistuksesta? Eräs erityispedagogiikan peruskurssilainen nosti reflektiossaan esille panelistejakin puhututtaneen seikan: Kuka saa tehdä mitään? Mihin tarvitaan erityisluokanopettajaa, aineenopettajaa ja mikä on laaja-alaisen erityisopettajan rooli? Vaikka alalla on ilmeisesti pulaa pätevistä työntekijöistä, oma huoli työllistymisestä herää. Laaja-alaisen erityisopettajan etuliitettä ei uudistuksen mukaan enää käytetä ja tämän ammattiryhmän työnäykymät puhututtavat myös kentällä, jossa kuntien tiedetään rekrytoinneissaan suosivat erityisluokanopettajia, joilla on myös lainsäädännön mukainen arviointivastuu. Tämä vastuu on myös erityisopettajalla, jolla on aineenopettajan pätevyys. Helsingin yliopiston erityispedagogiikan yliopistonlehtori ja maisteriohjelman johtaja Olli-Pekka Malinen nosti keskusteluissamme esiin, että Opetushallituksen vuonna 2019 tekemän, toistaiseksi viimeisimmän opettajatiedonkeruun perusteella jopa kuudesosa perusopetuksen opettajista vaikuttaisi jo työskentelevän erityisopettajan tai erityisluokanopettajan tehtävässä. Opettajatiedonkeruun tietoihin ei kyselyn alentuneen vastausprosentin vuoksi voi kritiikittömästi luottaa, sillä täsmällisemmän tiedon kouluissa työskentelevistä erityis- ja erityisluokanopettajista antaisi opettajarekisteri, jollaista Suomessa ei toistaiseksi ole. Opettajatiedonkeruun luvut osoittavat kuitenkin sen, että Suomen peruskouluissa on jo laaja joukko erityispedagogiikan asiantuntijoita, joista enemmistöllä on vieläpä tehtävän

edellyttämä kelpoisuus. Tämän erityispedagogisen asiantuntijajoukon osaa- mista koulut voivat oppimisen tuen uu- distuessa entistä laajemmin hyödyntää. Pohdimme, tuleeko kaikkien opettajien tarjoaman pedagogisen tuen ja eri- tyisopettajan antaman opetuksen väli- nen rajanvedon hälveneminen muutta- maan opettajankoulutuksen rakennetta tulevaisuudessa.

Kenelläkään ei ole kristallipalloa tule- vaisuuteen, mutta nykypäivän valinnat luovat tulevan maailmamme. Hanna Lammen tavoitteita paneelin järjestä- miselle olivat mm. hallinnon ja kentän välisen vastakkainasettelun vähentä- minen sekä toiveikkuuden lisääminen. Eräs tuore erityispedagogiikan opiske- lija kirjoittikin paneelin jälkeen: “Esi- telyiden aikana tajusin, että Hanna oli onnistunut hankkimaan paikalle oi- keasti paljon ammattilaisia, joilla myös

kaikilla oli kenttäkokemusta.” Toinen erityisopettajaksi opiskeleva kiteytti: “Keskustelu vaikutti toiveikkaalta ja yh- teistyötä korostettiin todella paljon.”

Teemme kaikki työtämme omasta po- sitiostamme käsin yhteisen, moninai- semman yhteiskunnan puolesta yli kunta- ja yliopistorajojen. Toivottavasti kokemus, osaaminen ja asiantuntemus monelta tasolta kuullaan myös vireillä olevan opetussuunnitelmauudistuksen kohdalla. Tähän tarvitaan opettajien keskinäisen yhteistyön lisäksi monitoi- mijaista, entistäkin laajempaa yhteis- työtä myös muille yhteiskunnan sek- toreille. Inklusio kun koskee kaikkia – eikä ole keneltäkään pois. Jokaisella lapsella ja nuorella tulee olla mahdol- lisuus joka päivä oppia jotain uutta ja kiinnittyä yhteiseen yhteiskuntaan.

Lähteet

Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M., & Vitikka, E. (2022). Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta: Oikeus oppia – Oppi- misen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleavan työryhmän loppuraportti. Opetus- ja kult- tuuriministeriön julkaisuja, 2022:44. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-813-7>

Heiskanen, N.; Karhu, A.; Savolainen, H. & Närhi, V. (2023): Implementing posi- tive behaviour intervention and support in Finnish early childhood education and care: leadership team’s perspective, European Journal of Special Needs Education, DOI: 10.1080/08856257.2023.2207057

Karjalainen, P.; Pihlaja, P. Koskenalho, N.; Palosaari, O. & Kouvonen, P (2022): Keinoja lasten ja nuorten emotionaalisten, sosiaalisten ja käyttäytymisen taitojen tukemiseksi. Opetushallitus. Tukea arkeen! | Opetushallitus

Lampi, H. Sillanrakentajan työtä. e-Erika 2/2018. Sillanrakentajan työtä | e-Erika : Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia

Lintuvuori, M. (2019). Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana. Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/304072>

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

Pulkkinen, J., Kirjavainen, T., & Jahnukainen, M. (2020). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki tilastojen valossa: Tuen tarjonta luokka-asteittain, ikäryhmittäin ja sukupuolen mukaan vuosina 2011–2018. Yhteiskuntapolitiikka, 85(3), 301–309 . <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020061042656>

Oikeusministeriö (2024), Lausuntapalvelu.fi. Lausunto - Lausuntopalvelu.

Opetushallitus (2019) Opettajat ja rehtorit Suomessa: Esi- ja perusopetuksen opettajat. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019: Esi- ja perusopetuksen opettajat | Opetushallitus

Vainikainen, M.-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J., Keskinen, H.-L., & Hotulainen, R. (2018). Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet. (Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja; Nro 55/2018). Valtioneuvoston kanslia. <http://urn.fi/URN:IS-BN:978-952-287-606-5>



Kirjoittaja

Hanna Lampi
KT, varhaiskasvatuksen opettaja, erityisluokanopettaja
Yliopistonlehtori
Helsingin yliopisto

Kirjoittajan kuva: Heikki Nenonen



Kirjoittaja

Annukka Paloniemi
KT, erityisluokanopettaja
Yliopistonlehtori
Tampereen yliopisto

Traumatietoinen lähestymistapa koulunkäyntiin

Artikkeli perustuu Amanda Suominen Pro gradu –tutkielmaan, jonka tavoitteena oli selvittää, miten traumatietoisuuden periaatteita voidaan hyödyntää koulun toiminnassa ja opetuksessa. Tutkimuksen aineistona toimi 11 kansainvälistä tutkimusartikkeliä, jotka yhdessä tarjosivat tietoa traumatietoisesta lähestymistavasta soveltamisesta koulun ja opetuksen käytäntöihin. Tuloksista ilmenee, miten opettajat voivat toteuttaa työtään traumasensitiivisesti, sekä kuinka koulut voivat kehittää käytäntöjään kaikkia oppilaita tukevaan, traumatietoiseen suuntaan. Lisäksi pohditaan koulujen ja yhteiskunnan yhteyttä sekä sitä, miten tämä yhteys vastuuttaa koulun tukemaan trauman kohdanneita oppilaita.

Teksti Amanda Suominen & Minna Saarinen

Trauman pitkäkantoiset vaikutukset

Psykiatrian erikoislääkäri ja psykoanalyttikko Gustav Schulman (2004) määrittelee trauman kokemukseksi, joka on liikaa minän käsittely- ja sietokyvylle. Traumaattinen kokemus ylittää yksilön kyvyt ymmärtää ja jäsentää tapahtumaa, ja siksi kokemuksen muistaminen ei ole mahdollista tavanomaisin tavoin (Schulman, 2004, 150). Toisin sanoen tarpeeksi voimakas ja haitallinen kokemus, jonka käsittelemiseen ei ole mahdollisuuksia, muodostuu yksilölle traumatisoivaksi kokemukseksi, traumaksi. Trauman aiheuttama stressi näkyy sekä fysiologisina että rakenteellisina muutoksina aivojen toiminnassa. Näitä muutoksia on kyetty yhdistämään esimerkiksi tunteiden säätelyyn, muis-

tin toimintaan, oppimiseen, sosiaaliin kehitykseen ja jopa moraalien kehittymiseen (Solomon & Heide, 2005). Varhaislapsuudessa koetut traumakokemukset nostattavat myös erityisen riskin masennukseen tai traumaperäiseen stressihäiriöön sairastumiselle aikuisiällä (Pojula, 2018, 92). Lisäksi prosessoimattomat traumamuistot aiheuttavat kantajalleen usein ahdistusta sekä edesauttavat haitallisten selviytymisstrategioiden käyttöä (Solomon & Heide, 2005).

Trauma voi oireilla monenlaisin tavoin, ja oireet esiintyvät usein yhdessä ja samanaikaisesti. Traumakokemusten uhriksi joutuneet lapset täyttävätkin usein useampien eri psykiatrien häiriöiden diagnostiset kriteerit, ja heillä voi samanaikaisesti esiintyä myös muita



Kuvituskuva: Freepik.

psykologisia sekä käyttäytymiseen liittyviä haasteita (Sanders, 2003). Monialaisesta oireilusta huolimatta oppilaiden traumatausta ei aina ole opettajien tunnistettavissa. Woodbridgen ja muiden (2015) mukaan traumatisoituneita oppilaita harvoin tunnistetaan edes systemaattisten ja tarkkojen seulontamenetelmien avulla, eivätkä he yleensä saa tarvitsemiaan mielenterveyspalveluja tai erityisopetusta. Koulujen yhteys mielenterveyspalveluihin onkin aivan liian heikko siihen nähden, että koulut toimivat opiskelijoilleen usein pääporttina kyseisiin palveluihin (Honsinger & Brown, 2019).

Traumatietoisuus pro gradu -tutkielman teemana

Traumatietoisuus käsitteenä tarkoittaa ymmärrystä siitä, miten väkivalta ja muut traumaattiset tapahtumat ovat vaikuttaneet yksilön elämään. Sen synonyymina käytetään usein trauma-sensitiivisyyttä (Ghehardi, Flinn & Jau-ren, 2020). Tätä ymmärrystä käytetään

hyödyksi esimerkiksi palvelujen tarjoamisessa ja palvelujärjestelmän suunnittelussa, jotta traumasta selvinneiden tarpeet ja haavoittuvuudet kyetään tunnistamaan sekä helpottamaan heidän osallistumistaan hoitoon. (Butler, Critelli & Rinfrette, 2011.) Carrelon ja Butlerin (2015) kuvailun mukaan traumatietoisessa näkökulmassa huomioidaan ympäristön vaikutukset ihmiseen sekä myönnetään, että se ympäristö, jossa odotamme trauman kohdanneita toimimaan, on monesti ongelmallinen. Lähtökohtana kaikenlaisessa traumatietoisessa toiminnassa on turvallisen ympäristön luominen. Turvallisuuden rakentaminen trauman kohdanneeseen oppilaaseen merkitsee luottamuksen rakentamista ja ylläpitämistä, ennakoitavuutta, sopimuksia ja rajoja sekä välittävää vuorovaikutusta. Tämä on erityisen tärkeää, sillä kokemus suojasta näyttäytyy autonomisen hermoston perustilana, joka tukee yksilön terveyttä sekä luo perustan prososiaaliselle käyttäytymiselle. Kehomme on

tunnettava olonsa turvallisesti toisen ihmisen läheisyydessä, jotta sosiaalinen yhteys voisi ylipäättään muodostua. Tämä tunnekokemus toimii myös edellytyksenä yhteistyölle, ja yhdessä nämä kaksi tekijää mahdollistavat pääsyn niihin korkeampiin aivorakenteisiin, jotka ovat yhteydessä oppimiseen, luovuuteen sekä estetiikan arvostukseen. (Porges, 2002.) Keskeiseksi kysymykseksi traumasensitiivisessä koulumallissa muodostuukin se, miten oppilaiden turvallisuuden tunnetta voidaan parhaiten tukea kouluissa.

Traumasensitiivinen opetus

Traumasensitiivisen opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden itsesääätelykyä, kehittää vuorovaikutustaitoja sekä lisätä psykologisten voimavarojen käyttöä. Konkreettisemmalla tasolla tämä tarkoittaa itsesääätelytaitojen opettamista sekä vuorovaikutusta, joka perustuu oppilaiden vahvuuksien löytämiseen. Itsesääätelykykyä voidaan parhaiten tukea siirtämällä oppilas rauhallisempaan ympäristöön, tarjoamalla erilaisia vaihtoehtoja toimia sekä mallintamalla stressivälineiden käyttöä (Honsinger, & Brown, 2019). Erityisesti rauhoittumiselle tarkoitetut tilat ovat oppimisympäristössä keskeisiä, jotta oppilas voi siirtyä turvallisesti kokemaansa paikkaan, kun tunteet ottavat toiminnasta vallan. Tällaisena turvapaikkana voi toimia esimerkiksi meditaatiohuone tai rauhoittumisnurkka.

Usein trauman myötä heikentynyt kyky luoda kiintymyksellisiä suhteita ei tarjoa oppilaalle sellaista tukea, jota hän stressaavina hetkinä tarvitsisi (Brunzell & Stokes, 2019). Vuorovaikutustaitojen ja sosiaalisten suhteiden tukemisel-

la autetaan oppilasta hakemaan tukea ihmissuhteistaan sekä rakennetaan luottamusta toisiin ihmisiin. Traumasensitiivisessä opetuksessa huomion kohteena onkin se, kuinka oppilas ja hänen tukijoukkonsa käsittelevät tapahtumien seurauksia. (Woodbridge ym., 2015). Yksi keskeinen osa traumaselvityksessä on siten oppilaan uudelleen integroiminen yhteisöön sekä kestävien suhteiden muodostaminen sellaisten ihmisten kanssa, jotka ovat kiinnostuneita lapsen hyvinvoinnista (Venet, 2019). Tässä kannustetaan oppilasta myötätuntoisesti, hyväksyvästi ja uteliaasti suhtautumaan omiin reaktioihinsa. Painopisteenä ovat nykyhetken sosiaaliset suhteet ja sisällöt. Tämän lisäksi voidaan tukea oppilasta voimavaraistamisessa ja psyykkisen toimintatason kohottamisessa. Monien trauman kohdanneiden on ollut ehkä vaikea pyytää apua toisilta, joten avun pyytämistä ja vastaanottamista on hyvä harjoitella.

Yhteiskunta, koulu ja trauma

Traumasensitiivinen toiminta kouluissa ei yksinään riitä vastaamaan traumataustaisten lasten ja nuorten tarpeisiin. Traumasensitiivisten käytäntöjen toteutumista ei myöskään voida jättää opettajien sekä muiden koulun työntekijöiden vastuulle niin, että samanlaisesti huomiotta jätetään kaikki ne systeemiset tekijät, jotka toimivat lasten traumatisoitumisen taustalla (Venet, 2019). Tällä hetkellä traumojen ymmärrys ja hoitaminen painottuu yksilöiden hoitamiseen, ja sen myötä systeemistä epäoikeudenmukaisuutta, joka aiheuttaa traumaa monille lapsille ja nuorille, ei tarvitse nimetä tai käsitellä:

”Ilman näitä kahta seikkaa – historial-

lista traumaa ja koulun roolia trauman tuottajina joillekin opiskelijoille – traumatietoisien koulutuksen tutkimus rajoittuu edelleen sellaisten keskeisten tekijöiden löytämiseen, jotka edistävät joidenkin opiskelijoiden jatkuvaa syrjäytymistä. Koulut voivat myös näin jättää huomiotta ne mekanismit, jotka aiheuttavat oppilaille systeemistä haittaa” (A7, 539)

Gerardin, Flinnin ja Jaurenin (2020) mukaan koulut toimivat jopa itse traumojen lähteinä. Myös Petrone ja Stanton (2021) tuovat ilmi, kuinka oppilaat voivat olla jatkuvassa selviytymistilassa juuri koulujen takia. Useat traumatietoiset mallit eivät kuitenkaan tunnistaa tätä ongelmaa tai vastaa siihen, ja pahimmillaan nämä mallit voivat traumojen lieventämisen sijasta myötävaikuttaa niiden olemassaoloon (Ghehardi, Flinn & Jauren, 2020; Petrone & Stanton, 2021).

Lopuksi

Turvallinen oppimisympäristö painottuu lähes poikkeuksetta traumatietoisien koulujen tavoitteissa, ja sen luominen voidaan nähdä ensiaskeleena traumatietoisien käytäntöjen kehittämisessä. Stephen Porgesin (2022) mukaan turvallisuuden tunteen vahvistaminen yhteiskunnallisissa instituutioissa, kuten kouluissa, edistäisi terveyttä ja sosiaalisuutta sekä lisäisi tuottavuutta, luovuutta ja hyvinvoinnin tunnetta. Opettajien ja muun koulun henkilöstön tulisikin omalla toiminnallaan mahdollistaa oppilailleen kokemuksia luottamuksesta, turvasta ja johdonmukaisuudesta sekä siitä, että oppilas tuntisi olevansa tarvitseva. Nämä takaavat trauman kohdanneille oppilaille toipumisprosessin jatkuvuuden sekä parhaimmillaan edesauttavat selviytymistä traumakokemuksesta.

Lähteet

Brunzell, T. & Stokes, H. (2019). Professional Learning in Trauma Informed Positive Education: Moving School Communities from Trauma Affected to Trauma Aware. *School Leadership Review*, 14 (2).

Carello J. & Butler, L. (2015). Practicing What We Teach: Trauma-Informed Educational Practice, *Journal of Teaching in Social Work*, 35 (3), 262 — 278.

Ghehardi, A. & Flinn, R., Jaure, V. (2020). Trauma-Sensitive Schools and Social Justice: A Critical Analysis. *The Urban Review*, 52, 482 — 504.

Honsinger, C. & Brown, M. (2019). Preparing Trauma-Sensitive Teachers: Strategies for Teacher Educators. *Teacher Educators' Journal*, 12, 129 — 152.

Petronel, R. & Stanton, C. (2021). From Producing to Reducing Trauma: A Call for #Trauma-Informed Research(ers) to Interrogate How Schools Harm Students. *Educational Researcher*, 50 (8), 537 — 545.

Porges, S. (2022) Polyvagal Theory: A Science of Safety. *Frontiers in Integrative*

Neuroscience, 16.

Sanders, B. (2003). Understanding Children Exposed to Violence. Toward an Integration of Overlapping Fields. *Journal of Interpersonal Violence*, 18 (4), 356 —376.

Solomon E. & Heide, K. (2005) The biology of trauma: implications for treatment. *J Interpers Violence*. 20(1), 51–60. DOI: 10.1177/0886260504268119.

Venet, A.S. (2019). Role-Clarity and Boundaries for Trauma-Informed Teachers. *Educational Considerations*, 44 (2).

Woodbridge, M., W. Sumi, C., Thornton, S., Fabrikant, N., Rouspil, K., Langley, A. & Kataoka, S. (2015). Screening for Trauma in Early Adolescence: Findings from a Diverse School District. *School Mental Health*, 8, 89 —105.

Loput lähteet ovat saatavissa kirjoittajalta.



Kirjoittaja

Amanda Suominen
Erityispedagogiikan maisteri,
valmistuva erityisopettaja
Turun yliopisto



Kirjoittaja

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

Korkeakouluopiskelijoiden tuen tarve opintopsykologien kertomana

Tässä artikkelissa esittelemme tuloksia tutkimuksestamme, jossa tarkasteltiin kriittisen diskurssianalyysin keinoin, millaisin diskurssein korkeakouluissa työskentelevät opintopsykologit kuvaavat opiskelijoiden tuen tarpeita ja miten nämä diskurssit asettavat opiskelijoita erilaisiin asemiin. Tutkimukseen osallistui yhteensä 22 opintopsykologia ja tutkimuksen aineisto on kerätty kyselyllä sekä teemahaastattelulla. Aineistossa esiintyi neljä diskurssia: kriisi-, haaste- tarve- ja vaatimuskurssit, jotka positiivivat opiskelijoita eri tavoin. Tässä tutkimuksessa ymmärrämme diskurssin kulttuurisesti jaettuina puhe- ja ajattelutapoina, jotka muokkaavat puheen kohdetta.

Teksti Riikka Sirkko, Katja Sutela & Marjatta Takala

Korkeakouluopiskelijoiden hyvinvoinnin haasteet

Huoli korkeakouluopiskelijoiden hyvinvoinnista on saanut paljon huomiota julkisessa keskustelussa ja haasteiden lisääntyminen on havaittu useissa kansallisissa ja kansainvälisissä tutkimuksissa (Parikka ym., 2021; Taylor, 2022). Vuoden 2021 Korkeakouluopiskelijoiden terveys- ja hyvinvointitutkimuksen (Terveysten ja hyvinvoinnin laitos [THL], 2021) tulokset osoittivat joka kolmannen korkeakouluopiskelijan olevan psyykkisesti kuormittunut ja heillä oli ahdistus- ja/tai masennusoireita. Kolmasosalla opiskelijoista oli myös kokemus korkeakouluun tai opiskeluryhmään kuulumattomuudesta. Keväällä 2020 alkaneen koronapandemian ja siitä aiheutuneen etäopiskelun on useis-

sa kansainvälisissä sekä suomalaisissa tutkimuksissa todettu heikentäneen entisestään korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointia ja opintoihin kiinnittymistä (THL, 2021). Opiskelussa tarvitaan hyviä geneerisiä taitoja kuten kognitiivisia valmiuksia, luovaa ajattelua, keskittymistä ja tiedonkäsittelyä. Nämä kaikki häiriintyvät helposti esimerkiksi univajeen, masennuksen tai huonojen opiskeluolosuhteiden vuoksi (Kunttu ym., 2017). Opiskelijoiden arkeen heijastuvat myös yleinen yhteiskunnallinen tilanne ja sen muutokset (Nori ym., 2021), jotka tällä hetkellä vaikuttavat ihmisten arkeen muun muassa kohonneina elinkustannuksina.

Korkeakoulut tarjoavat opiskelijoille erilaisia tukipalveluja, jotka kohdistuvat hyvinvoinnin ja opinnoissa pärjää-

misen tukemiseen. Näitä tukipalveluja ovat esimerkiksi erilaiset neuvonta-, ohjaus- psykologi- ja terveystalvet (Lehto ym., 2019). Suomen korkeakouluissa työskentelee yhteensä noin 46 opintopsykologia. Tarkkaa määrää on vaikea arvioida, sillä osa opintopsykologeista työskentelee erilaisissa hankkeissa, määräaikaissa työsuhteissa sekä osa-aikaisesti.

Tutkimuksen tavoitteet, aineisto ja menetelmät

Opiskelijan ja psykologin välisissä keskusteluissa opiskelijan haasteet ja pulmat verbalisoidaan ja niitä pohditaan yhdessä. Opintopsykologeille muodostuu kuva tuen tarpeista ja he puolestaan välittävät yleistä kokonaisnäkemyksen opiskelijoiden tuen tarpeesta eteenpäin omille yhteistyökumppaneilleen, kuten yliopiston opetushenkilöstölle monenlaisten diskurssien kautta. Erityispedagogeina ja korkeakouluopiskelijoiden opettajina olimme kiinnostuneita siitä, miten kielenkäyttö ja siihen liittyvät valinnat rakentavat todellisuuttamme muokaten tieto- ja uskomusjärjestelmiä, jotka rakentavat mielikuvaa opiskelijoiden tilanteista ja tuen tarpeista. Olimme myös kiinnostuneita, miten käytetyt puhutavat positioivat opiskelijoita. Tämän vuoksi tarkastelimme kriittisen diskurssianalyysin keinoin:

1. Millaisin diskurssien korkeakouluissa työskentelevät opintopsykologit kuvaavat opiskelijoilla ilmeneviä tuen tarpeita?

2. Millaisia subjektipositiota tuen tarpeita kuvaavat diskurssit opiskelijoille luovat?

Tutkimuksen aineisto koostuu yliopis-

tossa työskentelevien opintopsykologien (n=5) teemahaastatteluista ja vastauksista teemahaastattelun teemojen pohjalta tehtyyn kyselylomakkeeseen (n=17). Teemahaastatteluihin osallistui viisi opintopsykologia kolmesta suomalaisesta yliopistosta. Haastattelut toteutettiin Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa Hyvinvoinnin ja oppimisen tuki korkeakoulussa (Hohto)-hankkeessa. Oulun yliopiston erityispedagogiikan opiskelija haastatteli opintopsykologit etäyhteyksin syys-lokakuussa 2022. Kyselylomake koostettiin Ropposen (2023) haastattelun teemojen pohjalta artikkelin kirjoittajien toimesta. Kyselylomaketta jaettiin opintopsykologien verkoston sähköpostilistan välityksellä ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa työskenteleville opintopsykologeille tammi-maaliskuussa 2023. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin vastauksia kyselylomakkeen avoimeen kysymykseen ”Miten opiskelijoiden tuen tarve näkyy korkeakoulussa, opiskelussa ja millaisten asioiden vuoksi opiskelijat hakeutuvat opintopsykologin vastaanotolle?” Kyselylomakkeeseen vastasi yhteensä 17 korkeakoulussa työskentelevää opintopsykologia, joista kahdeksan työskenteli ammattikorkeakoulussa ja yhdeksän yliopistossa.

Aineistojen analyysissä hyödynnettiin Pynnösen (2013) esittämää tapaa diskurssianalyysistä syvenevänä prosessina. Ensimmäisessä analyysivaiheessa tutkijat lukivat sekä litteroituja haastatteluja, että kyselyaineiston vastauksia useaan kertaan tehden huomioita aineiston sisällöstä, rakenteesta, sanavalinnoista ja käytetyistä kielenkäytön tavoista sisällönanalyysin keinoin. Ai-



Kuvituskuva: Freepik.

neistoista tässä vaiheessa paikannettuja aihepiirejä olivat: opiskelun erilaiset haasteet, diagnoosit, riskissä oleva opiskelijat, kriisit, Covid-pandemia, yhteiskunnan vaatimukset, ohjauksen ja tuen tarve, opiskeluvalmiudet, elämäntilanne ja työelämään siirtyminen. Toisessa, tulkitsevassa analyysivaiheessa tutkijat lukivat aineistoja uudestaan pyrkien ymmärtämään aineistosta paikannettuja teemoja ja puhetapoja laajemmin yhdistämällä ne ajantasaiseen yhteiskunnalliseen kontekstiin. Kolmannessa analyysivaiheessa paikannettuja diskursseja tarkasteltiin kriittisesti kyseenalaistaen ja peilaten diskursseja yhteiskunnalliseen, historialliseen ja poliittiseen kontekstiin (Pynnönen, 2013). Kolmas tutkija luki aineiston analyysin jälkeen ja teki tarkentavia kysymyksiä. Lopputulos ei kuitenkaan muuttunut. Neljännessä analyysivai-

heessa diskursseista tutkittiin millaisia subjektipositioita paikannetut diskurssit tarjoavat opiskelijoille. Subjektipositiodien kautta opiskelijoille tarjotaan erilaisia identiteettejä, jotka osaltaan mahdollistavat ja rajoittavat toiminnan mahdollisuuksia (Pynnönen, 2026).

Kriisi-, haaste-, tarve- ja vaatimusdiskurssit

Kriisidiskurssissa opintopsykologit kuvasivat eriasteisten kriisien vaikutusta opiskelijan elämään, opiskelun etene- miseen ja opiskelijoiden tarvitsemiin tuen keinoihin. Opintopsykologien kuvaamia kriisejä ilmeni sekä globaalilla, kansallisella sekä yksilötasolla. Maailmanlaajuisista kriiseistä Covid19-pandemia, Ukrainan sota sekä ilmastokriisi vaikuttivat opintopsykologien mukaan pitkäkestoisesti opiskelijoihin koros-



Kuvituskuva: Freepik.

taen elämän epävarmuutta ja ennustamattomuutta. Opintopsykologit nostivat esille etenkin Covid-pandemian aiheuttamia seurauksia, jotka heidän mukaansa näkyivät edelleen opiskelijoiden oirehdintana, vaikka pandemian aiheuttamista rajoituksista oli haastatteluhetkellä luovuttu jo yli kaksi vuotta sitten.

”Koronarajoituksista ei olla vielä toivuttu, eristäytymisen tuomat ongelmat kehityopsykologisesti herkässä kohdassa (nuoret aikuiset) näkyvät monen opintopsykologiasiakkaan toimintakyvyssä yhä.” (kysely, 13)

Lisäksi opiskelijoiden henkilökoh-
taisessa elämässään kokemat kriisit,
kuten esimerkiksi läheisen kuolema,
toivat opintopsykologien mukaan haas-
teita opintoihin, ja osa opiskelijoista
tarvitsi tukea ja apua selviytyväkseen

kriisistä ja opiskelun mukauttamisesta
omiin voimavaroihin ja elämäntilan-
teeseen sopivaksi. Kriisidiskurssissa
opiskelijat nähtiin vallitsevan tilanteen
ja kriisin uhreina. Opiskelijat itse olivat
syyttömiä vallitsevaan kriisiin, mutta
silti kriisi vaikeutti opintoja ja muuta
elämää.

Haastediskurssi

Haastediskurssissa opintopsykologit
kuvasivat opiskelijoiden erilaisia tuen
tarpeita puhumalla eri asteisista haas-
teista tai ongelmista, jotka vaikuttivat
opiskelijan opiskeluun korkeakoulussa.
Haastediskurssissa opiskelijat nähtiin
selviytyjinä, joilla on jokin haaste tai
ongelma, joka kuitenkin on mahdolis-
ta ratkaista ja selvittää. Haatediskurs-
sissa opiskelijoiden tilannetta ei kuvata
niin vakavaksi kuin kriisidiskurssissa.

Opinnoissa ilmenevät haasteet saattoivat opintopsykologien mukaan aiheuttaa opintojen viivästymistä ja opintojen keskeyttämistä, mikäli opiskelija ei ajoissa saanut tukea haasteen ratkaisemiseen. Joskus haasteiden takaa saattoi opintopsykologien mukaan paljastua myös laajempia opiskelualaa ja elämänvalintoja koskevia kysymyksiä, kuten seuraavassa esimerkissä:

”Myös oman identiteetin etsintä ja ammatinvalinta pohdinnat on yleisiä teemoja opintopsykologin vastaanotolla, eli opiskelija pohtii mitä haluaisi tehdä isona oikealla alalla. Jostain syystä alkaa tuntua, että se opiskelu tökkii, opiskelu motivaatio voi olla matala. Opiskelu motivaation haasteet ovat usein siinä ikään kuin se tulossyy ja sitten sieltä voi alkaa löytyä niitä, et mikä on johtanu tähän opiskelu motivaation haasteeseen ja yksi asia mitä siellä usein pohditaan, että onko tämä minulle sopiva ala. Kuka olen? Mitä haluan? Millaista elämää haluan elää ja mihin suuntaan haluan kulkea? Onko tämä opintosuunta, jonka olen valinnut sellainen väylä, joka vie minua kohti sitä elämää mitä haluan elää.” (haastattelu, 3)

Tarvediskurssi

Tuen tarvetta käsittelevässä diskurssissa opiskelijoille luodaan tarvitsijan positiota ja opiskelijat nähdään henkilöinä, joilla on olemassa erilaisista syistä johtuva tarve jonkinasteiseen ulkopuoliseen apuun ja tukeen. Opintopsykologien vastaanotolle tulevat opiskelijat tarvitsevat useimmiten ohjausta opintojen edistämiseen, aikatauluttamiseen sekä opiskelutaitoihin. Opiskelijat tarvitsevat lisäksi eri asioihin kohdistuvaa neuvontaa. Opintopsykologien antamat

neuvot koskevat paitsi opiskelua myös terveydenhuoltoa ja opiskelijoiden henkilökohtaista elämää. Opintopsykologien mukaan opiskelijoilla oli tarve myös tulla kuulluksi.

”Toinen semmonen on ihan vaan se niin kun purkamisen ja kuuntelemisen ja niin kun näillä opiskelijoilla on tarve puhua jollekin henkilölle heidän opinnoistaan ja silleen, että on joku, joka on kiinnostunu ja joka välittää ja huolehtii. Et aika monella opiskelijalla on sellanen kokemus, että huomaisko kukaan, jos mä häviäisin täältä.” (haastattelu, 1)

Vaatimusediskurssi

Tässä diskurssissa opiskelijoille luodaan subjektipositiota, jossa opiskelijat ovat erilaisten yksilötason, korkeakoulun, yhteiskunnan sekä globaalintason vaatimusten kohteena. Esimerkiksi valmistuminen tavoiteajassa luo paineita. Nämä vaatimukset kuormittavat opiskelijoita aiheuttaen ongelmia ja haasteita opiskeluun sekä lisäävät paineita suoriutua riittävän hyvin aikuisen ihmisen elämästä. Lisäksi opiskelijat vertailevat itseään ja opintojensa etenemistä toisiin opiskelijoihin. Opiskelukaverit saatetaan nähdä jopa kilpailijoina, joiden kanssa kilpaillaan edistymisestä opinnoissa.

”Toinen missä minkälaista tuen tarvetta on mun mielestä, niin siinä et on niitä opiskelijoita, jotka on sen takii kuormittuneita ja stressaantuneita, et he heillä on niin ku kovat odotukset tai he olettaa myös et yliopisto odottaa, yhteiskunta odottaa ja kaikki odottaa hyvää ja nopeeta suoriutumista täst opiskelusta ja muuta.. ” (haastattelu, 5)

Opintopsykologien mukaan opiskeli-

jat ovat pahimmillaan oravanpyörässä, jossa yrittävät vastata ulkoapäin tuleviin haasteisiin, vaativat itseltään liikaa, uupuvat ja samaan aikaan kokevat huonoa omatuntoa, kun eivät pysty vastaamaan asetettuihin kuviteltuihin tai todellisiin vaatimuksiin.

Pohdinta

Aineistoista paikannettiin neljä erilais- ta diskurssia: kriisi-, haaste-, tarve- ja vaatimuskurssit, jotka positioivat opiskelijoita uhreiksi, selviytyjiksi, tarvitsijoiksi ja vaatimusten kohteiksi. Opintopsykologit positioivat korkeakouluopiskelijoita erilaisiin subjekti- positioihin, joissa kaikissa positioissa opiskelijat tarvitsivat jonkinlaista tukea tilanteesta selviytyäkseen. Kuitenkin kriisi- ja haastediskursseissa oli näky- vissä kaksi vastakkaista positiota: uhri ja selviytyjä. Kriisi-diskurssissa opiske- lijat asemoitiin uhreiksi, jotka ovat jou- tuneet kohtaamaan erilaisia globaaleja, kansallisia ja henkilökohtaisia kriisejä, joilla on ollut vaikutusta myös opiskeli- joiden hyvinvointiin.

Korkeakouluopinnot osuvat usein ikä- vaiheeseen, jossa siirrytään nuoruus- desta aikuisuuteen ja opetellaan myös vastuunottoa omasta elämästä sekä tehdään omaa elämää koskevia valin- toja (Kunttu, 2017). Globaalien kriisien lisäksi yhteiskunnan sanallistetut ja sanattomat vaatimukset muun muassa korkeakoulusta tavoiteajassa valmistu- misesta, oman alan valinnasta nuorena, aktiivisesta yhteiskunnan jäsenyydes- tä ja suorituskeskeisyydestä haastavat opiskelijoita. Nämä näkyvät korkea- koulujen opintopsykologien vastaan- otolla moninaisten haasteiden kanssa kamppailevien opiskelijoiden joukkona.

Tämän tutkimuksen tulokset lisäävät korkeakoulujen opintopsykologien työn näkyvyyttä, auttavat korkeakoulujen henkilöstöä ymmärtämään opiskelijo- den erilaisia tuen tarpeita ja pohtimaan myös kriittisesti niiden taustalla vai- kuttavia tekijöitä. On tärkeää tiedostaa, että opiskelijoille ei korkeakoulussa riitä pelkkä opetus vaan myös muunlaiselle tuelle on tarvetta. Tarvitaan aikaa koh- data opiskelija kokonaisvaltaisesti.

Lähteet

Korkeamäki, J., & Vuorento, M. (2021). Ilmoitettujen terveys- ja toimintarajoitteiden vaikutus korkeakouluopiskeluun. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:16.

Kunttu, K., Pesonen, T., & Saari, J. (2017). Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48. Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiö. https://1285112865.rsc.cdn77.org/app/uploads/2020/01/KOTT_2016-1.pdf

Lehto, R., Huhta, A., & Huuhka, E. (2019). Kaikkien korkeakoulu? Raportti OHO!-hankkeessa vuonna 2018 tehdyistä korkeakoulujen saavutettavuuskyselyistä. OHO-hanke. <https://esok.fi/hankkeet/oho-hanke/julkaisut/kaikkien-korkeakoulu-1>

Nori, H., Lyytinen, A., & Juusola, H. (2021). Marginaaliryhmät korkeakoulutuksessa: Opiskelemaan hakeutuminen, opiskelukokemukset ja tulevaisuuden suunnitelmat. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:26.

Parikka, S., Holm, J., Ikonen, J., Koskela, T., Kilpeläinen, H., & Lundqvist, A. (2021). Korkeakouluopiskelijoiden mielenterveys, elintavat ja opiskeluryhmään kuuluminen. KOTT 2021-tutkimuksen tuloksia. Korkeakouluopiskelijoiden mielenterveys, elintavat ja opiskeluryhmään kuuluminen KOTT 2021-tutkimuksen tuloksia. thl.fi/kott

Pynnönen, A. (2013). Diskurssianalyysi. Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulu. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42412/978-951-39-5471-0.pdf?sequence=1>

Ropponen, V. (2023). Yliopiston opintopsykologien näkemyksiä yliopisto-opiskelijoiden tuen tarpeista. Pro-gradu. Oulun yliopisto.

Taylor, A. (2022). Learning to walk the wire: Preparing students for precarious life. British Journal of Sociology of Education, 43(5), 786–803. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2060798>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2021). Korkeakouluopiskelijoiden mielenterveys, elintavat ja opiskeluryhmään kuuluminen. KOTT 2021-tutkimuksen tuloksia. <https://thl.fi/documents/10531/5589167/KOTT2021-tutkimuksen+perustulokset.pdf/db343de6-25do-0964-42a9-ffe268d9932d?t=1639369139813>

Loput lähteet ovat saatavissa tutkijoilta.



Kirjoittaja

Riikka Sirkko
dosentti
Erityispedagogiikka
Oulun yliopisto

Kirjoittajan kuva: Suvi Harvisalo/Turun yliopisto.



Kirjoittaja

Katja Sutela
dosentti
Musiikkikasvatus
Oulun yliopisto

Kirjoittajan kuva: Suvi Harvisalo/Turun yliopisto.



Kirjoittaja

Marjatta Takala
Professori Emerita
Erityispedagogiikka
Oulun yliopisto

Kirjoittajan kuva: Suvi Harvisalo/Turun yliopisto.

Erityisopettajan konsultatiivinen työ ammatillisessa koulutuksessa

Erityisopettajan konsultatiivinen rooli on lisääntynyt ammatillisessa koulutuksessa viime vuosien aikana. Tässä artikkelissa tarkastellaan yhden ammatillisen oppilaitoksen erityisopettajien näkemyksiä erityisopettajan konsultatiivisesta roolista ja siitä, mitä konsultatiivinen rooli vaatii opettajilta. Aineisto on kerätty erityisopettajien kanssa järjestettävässä työpajassa. Osanottajien mukaan erityisopettajan konsultatiivinen rooli näyttäytyy moninaisissa arjen tilanteissa. Konsultatiivinen rooli vaatii erityisopettajalta hyviä vuorovaikutustaitoja ja toisaalta halua ja uskallusta heittäytyä uusiin tilanteisiin.

Teksti Kaisa Rätty

Erityisopettajan muuttuva rooli ammatillisessa koulutuksessa

Erityisopettajan konsultatiivinen työ on ollut tiiviisti mukana ammatillisen erityisopettajan työtä koskevissa koulutuksissa ja keskusteluissa. Elokuussa 2026 voimaan tulevista oppimisen tuen säädöksistä (Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta [L] 1078/2024) erityisopettajan roolia on pyritty vahvistamaan, ja hallituksen esityksessä (HE 161/2024) on nostettu esille erityisopettajan konsultatiivinen työ ja muiden opettajien tukeminen erityispedagogisissa kysymyksissä.

Erityisopettajan työ ammatillisessa koulutuksessa on ollut jatkuvassa muutoksessa. Erityisopetuksella on sinänsä pitkä historia ammatillisessa koulutuksessa. Hirvonen (2012) kuvaa, kuinka

erityisopettajan työ on laajentunut ammatillisista erityisoppilaitoksista ja erityisryhmistä opettajien tueksi erilaisiin oppimisympäristöihin. Ammatillinen koulutus kantaa suuren vastuun koko ikäluokan kouluttamisesta. Koko ikäluokan kouluttamiseen pyrittiin jo keskiasteen uudistuksessa 1980-luvulla, ja ajatus sai vauhtia nuorisotakuuseen liittyvästä koulutustakuusta vuonna 2013. Tällöin jokaiselle nuorelle luvattiin työharjoittelu- tai opiskelupaikka. Oppivelvollisuuden laajentaminen vuonna 2021 kasvatti yhä ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden moninaisuutta, kun oikeus toisen asteen koulutukseen laajeni koskemaan koko ikäluokkaa.

Tällä hetkellä suurin osa ammatillisista erityisopettajista työskentelee yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa (Kaikkonen, 2020). Erityisopettajien työtä haas-



Kuvituskuva: Freepik.

tavat opiskelijoiden kasvaneet tuen tarpeet sekä jatkuvat lainsäädännön muutokset ammatillisessa koulutuksessa. Yhä useammalla opiskelijalla on haasteita oppimisen, mielenterveyden ja arjenhallinnan kanssa (esim. Hieta-nen-Peltola, Jahnukainen, Laitinen & Vaara, 2022), mikä haastaa erityisopet-tajat pohtimaan omaa rooliaan oppilai-toksessa sekä tekemään tiivistä yhteis-työtä muiden toimijoiden kanssa.

Oppivelvollisuuden laajentamisen sekä oppimisen tuen muutosten voidaan katsoa olevan osa maailmanlaajuis-ta pyrkimystä yhä inklusiivisempaan koulutukseen (esim. Ainscow, 2020). Myös ammatillinen koulutus pyritään suunnittelemaan ja toteuttamaan si-ten, että se tarjoaisi tosiasiallisia kou-lutus- ja työllistymismahdollisuuksia mahdollisimman monelle opiskelijalle (ks. Seppälä, Kuusisto & Mäkihonko, 2024). Ammatillisen koulutuksen oppi-misen tuen muutoksien tavoitteena on

huolehtia siitä, että jokainen opiskelija saisi tarvitsemansa tuen mahdollisim-man varhaisessa vaiheessa. Jos matalan kynnyksen oppimisen tuki ei ole riittä-vää, opiskelijalla on oikeus saada eri-tyisopettajan antamaan erityistä tukea. (HE 1078/2024)

Moniammatillinen ja -alainen yhteistyö on vahvistunut oppilaitoksissa opiske-lijoiden tukena. Yhteistyön avulla py-ritään tukemaan niitä opiskelijoita, joiden avun tarpeet ovat aiempaa mo-ninaisempia. Erityisopettaja tekee tii-vistä yhteistyötä myös ammatillisten ja yhteisten aineiden opettajien kanssa. Inklusiivisen koulutuksen sekä uuden ammatillisen koulutuksen oppimisen tuen lähtökohtana on, että koko opetus-henkilöstö tukee opiskelijoita (Ainscow, 2020). Yhteistyötä tehdään myös opis-keluhuollon sekä opiskelijoiden mui-den tukiverkostojen kanssa.

Erityisopettajan konsultatiivinen työ

näyttää lisääntyneen osana erityisopettajan työtä myös ammatillisessa koulutuksessa. Sundqvist ja Ström (2015) ovat määritelleet pedagogisen konsultaation tarkoittavan erityisopettajan antamaa ohjausta ja tukea opettajalle tuen tarpeen tunnistamiseen ja tukitoimien kohdentamiseen. Konsultatiivinen työ on useimmiten vain osa erityisopettajan työtä, mutta tässä artikkelissa keskitymme juuri konsultatiivisen roolin tarkasteluun osana erityisopettajan työtä ammatillisessa koulutuksessa.

Erityisopettajan konsultatiivista roolia koskeva työpaja

Artikkeli pohjautuu erään keskikokoisen ammatillisen oppilaitoksen erityisopettajien kanssa pidettyyn erityisopettajan konsultatiivista työtä käsittelevään työpajaan. Työpaja liittyi koulutuskokonaisuuteen, jonka avulla koulutuksen järjestäjä valmistautui oppimisen tuen muutoksiin, ja yhtenä aihealueena pohdittiin, mitä erityisopettajan konsultatiivinen työ tässä oppilaitoksessa tulee olemaan. Osallistujat olivat etukäteen tutustuneet Veivon ja Mäntykiven (2021) erityisopettajan konsultatiivista työtä käsittelevään artikkeliin ja tarkastelleet noin viikon ajan erilaisia konsultatiivisia tilanteita, joihin he olivat erityisopettajana osallistuneet. Työpajassa jokainen esitteli yhden Powerpoint-dian, jolle hän oli koonnut ajatuksensa a) erityisopettajan konsultatiivisesta roolista sekä b) sen erityisopettajalle asettamista vaatimuksista.

Osallistujilta pyydettiin työpajassa suullinen lupa käyttää näitä Powerpoint-dioja artikkelin pohjana. Samalla osallistujia informoitiin aineistonhallintaan liittyvistä asioista. Artikkelin

ensimmäinen versio lähetettiin työpajan osallistujille kommentoitavaksi ennen sen viimeistelyä. Osallistujia oli yhteensä kahdeksan, joista kaikki toimivat erityisopettajan tehtävissä kyseisessä oppilaitoksessa.

Erityisopettajan konsultatiivinen rooli

Työpajassa kukin osallistuja esitteli omat havaintonsa erityisopettajan konsultatiivisesta työstä. Kukin sai lähestyä aihetta varsin vapaamuotoisesti ja työpajassa erityisopettajan konsultatiivista roolia käsiteltiinkin hyvin monesta eri näkökulmasta: toisaalta osana arjen pieniä kohtaamisia ja laajimmillaan koko oppimisen tuen kehittämisen asiantuntijana.

Kun konsultatiivista roolia tarkastellaan yksittäisen opiskelijan näkökulmasta, nousi esille opiskelijan tilanteen selvittely yhteistyössä vastuukouluttajan ja tarvittaessa muiden yhteistyökumppaneiden kanssa. Erityisopettaja osallistuu tarvittaessa niiden opiskelijoiden henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman (HOKS) tekemiseen, joille on tehty päätös erityisestä tuesta. Tällöin voidaan yhdessä vastuukouluttajan, opiskelijan ja oppivelvollisen huoltajan kanssa tarkastella yhdessä opiskelijan haasteita ja vahvuuksia sekä yksilöllistä etenemistä. Erityisopettajan tehtävänä on erityispedagogisen näkökulman tuominen tilanteeseen ja hänen vahvuutenaan on opiskelijatuntemus. Työpajan osallistujat näkivät erityisopettajan osaamisalueena opintojen yksilöllisen suunnittelun, jossa huomioidaan opiskelijan tuen tarpeiden lisäksi opiskelijan vahvuudet. Yhdessä muun opetushenkilöstön kanssa



Kuvituskuva: Freepik.

voidaan osaamisen hankkimisen lisäksi suunnitella opiskelijalle sopivia osaamisen osoittamisen tapoja.

Erityisopettajan konsultatiivinen työ voi myös kohdistua inklusiivisen pedagogiikan kehittämiseen, jolloin opiskelijoiden oppiminen ja osaamisen osoittaminen ovat yhä yhteisen kehittämisen keskiössä. Erityisopettaja voi konsultoida muuta opetushenkilöstöä siinä, miten osaamisen hankkimisessa ja osoittamistavoissa huomioidaan mahdollisimman laajasti erilaiset oppijat. Yhtenä konsultaation muotona voidaan nähdä yhteisopettajuus, jolloin opettaja ja erityisopettaja suunnittelevat ja toteuttavat opetusta yhdessä. Sirkon, Takalan ja Muukkosen (2021) mukaan yhteisopettajuus mahdollistaa toisilta oppimisen ja voin näin rikastaa molempien opettajien osaamista. Yhteisopettajuudessa erityisopettaja voi tuoda mukaan erityispedagogisia ele-

menttejä, kuten opetuksen eriyttämistä sekä vaihtoehtoisia suoritushetkiä. Kun kyse on yhteistyöstä ja yhteiskehittämisestä, ideat rikastuvat opettajan ja erityisopettajan kehittäessä niitä yhdessä eteenpäin.

Ammatillisessa koulutuksessa osaamista hankitaan moninaisissa ympäristöissä, joihin osaamisen hankkiminen tulee sovittaa. Iso osa opetuksesta tapahtuu työsaleissa ja aidoilla työpaikoilla, samoin verkko-opetus on yleistä. Yhä tärkeämpänä konsultaation kohteena näyttäytyikin tuki työpaikalla järjestettävässä koulutuksessa. Elokuussa 2026 voimaan tulevissa uusissa oppimisen tuen säädöksissä (L 1078/2024) on nostettu lain tasolle, että opiskelijan on oikeus saada tukea myös työpaikalla järjestettävässä koulutuksessa. Erityisopettaja voi tukea erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita sopivan työpaikan löytymisessä ja hakemis-

sa. Hän voi osallistua opiskelijoiden työtehtävien ja -aikojen suunnitteluun, jotta opiskelija pystyy suoriutumaan työpaikalla järjestettävästä koulutuksesta oman henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelmansa (HOKS) mukaisesti. Lisäksi erityisopettaja voi tukea opettajaa ja työpaikkaohjaajaa löytämään sopivat tavat tukea opiskelijaa. Niissä tilanteissa, joissa opiskelijalla on suuria haasteita työpaikalla järjestettävän koulutuksen kanssa, erityisopettaja voi myös käydä tapaamassa opiskelijaa työpaikalla. Tällöin erityisopettaja voi auttaa työpaikkaohjaajaa löytämään sopivat keinot opiskelijan tukemiseksi.

Edistääkseen inklusiivista koulutusta erityisopettaja voi järjestää henkilökunnalle koulutusta erityisopetukseen ja -pedagogiikkaan liittyen. Näissä voivat olla aiheina esimerkiksi erilaiset oppimisen vaikeudet ja niiden huomiointi opetuksessa tai saavutettava pedagogiikka. Erityisopettaa voi jakaa informaatiota oppimisen haasteista voidaan jakaa myös esimerkiksi ilmoitustaululla tai yhteisissä epämuodollisissa kohtaamisissa.

Keskustelimme osanottajien kanssa myös johdon konsultoinnista. Veivon ja Mäntykiven (2021) mukaan erityisopettajalla olisi osaamista kehittää oppilaitoksen erityisen tuen käytänteitä. Osallistujilla oli kuitenkin kokemuksia siitä, että erityisopettajien osaamista ja asiantuntijuutta ei ole hyödynnetty kaikilta osin oppilaitoksen kehittämistyössä.

Mitä konsultaatio vaatii erityisopettajalta?

Osallistujat toivat esille, että konsultaatio perustuu yhdenvertaisuuteen.

Sekä ammatin tai yhteisten aineiden opettajalla että erityisopettajalla on oppilaitoksessa oma tärkeä roolinsa. Konsultaatio lähtee liikkeelle molemminpuolisesta kunnioituksesta toisen osaamista kohtaan ja halusta kehittyä. Kun perusluottamus on saavutettu, syntyy avointa vuorovaikutusta ja keskustelua. Molemmilla tulee olla selkeä päämäärä toimia opiskelijan parhaaksi sekä huomioida koko ajan opiskelijoiden etu erilaisissa päätöksissä, suunnitelmissa ja toteutuksissa. Avoimen keskustelun kautta syntyvät yhteinen käsitys ja yhteiset toimintatavat.

Konsultatiivinen työote vaatii erityisopettajalta hyviä vuorovaikutustaitoja. Hänen tulee osata kuunnella ja todella kuulla toista osapuolta erilaisissa, välillä vaikeissakin tilanteissa. Erityisopettajan tulee osata tehdä oleellisia kysymyksiä ja viestiä muille omasta mielestään sopivista tavoista toimia. Usein kiireisessä arjessa erityisopettajan tulee osata pysähtyä konsultaatiotilanteeseen, keskittyä hetkeen.

Konsultatiivisessa työssä on tärkeää, että erityisopettaja tuntee oman osaamisensa mahdollisuudet ja rajat. Hän ymmärtää, mitä erityispedagogiikka ja erityispedagoginen osaaminen ovat ja osaa käyttää erityispedagogista osaamistaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Erityisopettajan osaamista on ohjata opettaja tai ohjaaja hakemaan tukea opiskeluhuollon ammattilaisilta silloin, kun asia liittyy näiden osaamisalueisiin.

Konsultaatiotilanteet tapahtuvat usein arjen pieninä kohtaamisina, jolloin kollega kysyy jotain käytävällä, ruokalassa tai opettajanhuoneessa. Näihin tilantei-

siin erityisopettaja ei sinänsä pysty valmistautumaan, vaan käyttää niissä omaa, aikojen saatossa kertynyttä osaamistaan. Yhteistyötä ja konsultatiivista toimintaa voidaan kuitenkin kehittää myös pitkäjänteisesti muodostamalla esimerkiksi opettajapareja tai -tiimejä, jotka kehittävät työtä yhdessä. Näin voidaan päästä ennakkoivampaan työotteeseen, jolloin opettaja ottaa erityisopettajan suunnitteluun mukaan. Näin erityisopettaja pystyy tukemaan opiskelijoita ajoissa, jopa ennakoiden.

Konsultaatio vaatii uskallusta kaikilta osallistujilta. Opettajan tulee uskaltaa kertoa tarvitsevansa tukea omaan opettajuuteensa, mikä on vastoin perinteistä käsitystä opettajan professiosta ja yksin tekemisen traditiosta (ks. Sirkko, Takala & Muukkonen, 2020). Konsultatiivinen työ vaatii toteutuakseen avointa toimintakulttuuria, jossa keskeneräisyys ja asioiden ihmettely sallitaan kaikille, sekä erityisopettajalle että ammatin- tai yhteisten tutkinnon osien opettajille. Toimintakulttuurin muutos sen sijaan vaatii yhteistä tahtotilaa sekä tukea oppilaitoksen johdolta.

Lopuksi

Konsultaatiotilanteet ovat lisääntyneet ja mahdollisesti vielä lisääntymässä, kun uusi lainsäädäntö painottaa jokaisen opettajan vastuuta oppimisen tuen toteuttamisessa sekä erityisopettajaa erityispedagogisena osaajana. Erityisopettajan konsultatiivinen rooli nousee esille erilaisissa koulutuksissa ja ammatillisen erityisopettajan työtä koskevissa keskusteluissa.

Työpajan osallistujien kuvaamia konsultaatiotilanteita voidaan pitää Veivon ja Mäntykiven (2021) kuvaamana osaamisen jakamisena. Konsultaatio tapahtuu usein arjen tilanteissa, erilaisissa epämuodollisissa kohtaamisissa sekä yhteisessä suunnittelussa ja työssä. Erityisopettaja tuo tilanteisiin mukaan oman erityispedagogisen näkökulmansa sekä pedagogisen ajattelunsa. Yhdessä ajattelua voidaan rikastaa yksilöllisten ratkaisujen suunnittelussa ja toteutuksessa sekä laajemmin inklusiivisen toimintakulttuurin kehittämisessä.

Erityisopettajan konsultatiivisen roolin vahvistuminen haastaa erityisopettajan osaamista ja toimintaa. Konsultatiivinen työ vaatii vahvaa erityispedagogista osaamista, kuuntelemisen taitoa sekä uskallusta heittäytyä ja kokeilla erilaisia ratkaisumalleja. Tämä tulisi huomioida erityisopettajien perus- ja täydennyskoulutuksissa sekä oppilaitoksen toimintakulttuurin rakentamisessa.

Lähteet

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi ammatillisen koulutuksen toiminnanohjauksen kokeilusta ja siihen liittyviksi laeiksi. (2024). HE

161/2024. Haettu 20.7.2025 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/hallituksen-esitykset/2024/161>

Hirvonen, M. (2012). Towards inclusion? Vocational special needs education from a historical perspective. In S. Stolz, & P. Gonon (Eds.) Challenges and reforms in vocational education: Aspects of inclusion and exclusion. Studies in vocational and continuing education, 11, 164–178. Peter Lang.

Hietanen-Peltola, M., Jahnukainen, J., Laitinen, K. & Vaara, S. (2022). Oppilaiden ja opiskelijoiden kasvavat ongelmat ja koronan heikentämät palvelut edelleen arkea opiskeluhoitopalveluissa - OPA 2022 -seurannan tuloksia. Tutkimuksesta tiiviisti 32/2022. Terveystien ja hyvinvoinnin laitos.

Kaikkonen, L. (toim.) (2020). Erityisopettajat ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus työn muutoksista. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisu 294. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-593-7>

Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta. (2024). 1078/2024. Haettu 20.7.2025 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2024/1078>

Seppälä, M., Kuusisto, E. & Mäkihonko, M. (2024). Ammatillisen koulutuksen opettajat ja inklusio. Ammatikasvatuksen aikakauskirja, 26(3), 48–69. <https://doi.org/10.54329/akakk.148290>

Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. Kasvatus & Aika, 14(1), 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>

Sundqvist, C. & Ström K. (2015). Special education teachers as consultants: perspectives of Finnish teachers. Journal of Educational and Psychological Consultation, 25(4), 314–338. <https://doi.org/10.1080/10474412.2014.948683>

Veivo, L. & Mäntykivi, K. (2021). Pedagoginen konsultaatio osana erityisopettajan työtä. eErika. <https://journals.helsinki.fi/e-erika/article/view/1588/1506>

Kaisa Rätty KT toimii erityispedagogiikan yliopettajana Jyväskylän ammattikorkeakoulun (Jamk) ammatillisessa opettajakorkeakoulussa.



Kirjoittaja

Kaisa Rätty
KT
Jamk ammatillinen opettajakorkeakoulu
kaisa.ratty@jamk.fi

Kirjoittajan kuva: Veeti Väänänen

Miten ope jaksaa moninaistuvassa koulussa?

Opettajan työ on kuormittavaa ja riski alan vaihtamiseen on suuri. Tutkimukset osoittavat, että suomalaisten opettajien työhyvinvointi on heikentynyt viimeisten kymmenen vuoden aikana. OPEMO-hankkeessa (Miten ope jaksaa moninaistuvassa koulussa? Opettajan työhyvinvointia tukevia tutkimusperustaisia käytäntöjä opetustyöhön ja johtamiseen) pureudutaan opettajien työhyvinvointia tukeviin opetustyön, moniammatillisen yhteistyön ja johtamisen käytäntöihin perusopetuksessa. Hanketta toteutetaan Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen ja Sote-akatemian sekä Salon kaupungin yhteistyönä ja sitä rahoittaa Työsuojelurahasto.

Teksti Mikko Hämäläinen, Jaanet Salminen,
Miia Laasanen, Nina Haltia & Minna Kyttälä

Opettajan työhyvinvointi on tärkeää sekä opettajalle itselleen että oppilaille. Se vaikuttaa opettajan jaksamiseen ja alalla pysymiseen (Salmela-Aro ym., 2022; Räsänen, 2023), mutta myös oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin (Lerkkanen ym., 2020; Arens & Morin, 2016; Klausmann, Richter & Lüdtke, 2016). Opettajan työ on kuormittavaa ja alanvaihdon riski on suuri, kuten käy ilmi OECD-maiden tuoreesta TALIS 2024 -tutkimuksesta (OECD, 2025). Tutkimusten mukaan suomalaisten opettajien työhyvinvointi on heikentynyt viimeisten kymmenen vuoden aikana (Kauppi ym., 2022). Yhdeksi syyksi on esitetty koulumaailmassa viimeisten 10–15 vuoden aikana tapahtuneita merkittäviä muutoksia, kuten oppimisen tuen uudistus (2010), opetussuunnitelmauudistus (2014) ja hyvinvointialueuudistus (2023). Tänä syksynä oppimi-

sen tuki uudistui jälleen. Osa opettajista on kokenut erilaisten perusopetuksen uudistusten lisänneen työn vaatimuksia ja laajentaneen työnkuvaa (Räsänen, 2023). Hallinnolliset tehtävät ovat lisääntyneet, ja opettajilta vaaditaan yhä useammin paitsi oppilaan myös tämän perheen tukemista.

Nämä muutokset ovat tapahtuneet yhtä aikaa inklusiiokehityksen kanssa. Suomi on monien muiden maiden muassa sitoutunut inklusion toteuttamiseen kansainvälisten sopimusten kautta (Jahnukainen ym., 2023). Inklusiolla tarkoitetaan koulumaailmassa kaikille yhteistä, jokaisen oppilaan tarpeisiin mukautuvaa koulua ja kaikille yhtäläistä oikeutta osallistua koulutukseen riittävien tukitoimin omassa lähikoulussa. Inklusion toteuttamisesta on puuttunut kuitenkin yhteinen kansallinen



Kuvituskuva: Cottonbro studio / Pexels

linja ja inklusiota on toteutettu hyvin vaihtelevasti. Julkisessa keskustelussa on korostunut “inkluisio säästökeinona”. Huonosti toteutetun ja riittämättömästi valmistellun “inklusion” seurauksena tapahtunut oppilasjoukon moninaistuminen on kuormittanut opettajia ja vahvistanut kokemusta siitä, ettei oma osaaminen ja jaksaminen enää riitä oman työn toteuttamiseen riittävän laadukkaasti (ks. esim. Manner, 2019).

Inklusion toteutuminen ja opettajien jaksaminen muuttuvassa koulussa edellyttävät, että kaikilla opettajilla on riittävästi osaamista ja aikaa monenlaisten oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseen. Ne edellyttävät myös, että opetus- ja ohjaustilanteissa on opettajien lisäksi riittävästi osaavia koulunkäynninohjaajia sekä sitä, että eri ammattilaisten välinen yhteistyö toimii. Riittämättömästi suunnitellut ja toteutetut inklusioratkaisut voivat olla riski opettajan työhyvinvoinnil-

le. Sekä opettajan työhyvinvointi että oppilaan oppimisen tuen toteutuminen edellyttävätkin edellä mainittujen resurssien lisäksi myös konkreettisia käytäntöjä ja toimintatapoja opetustyöhön, johtamiseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön.

Opettajan hyvinvointi arjen työssä – kohti tutkimukseen pohjautuvia käytännön ratkaisuja

OPEMO-hanke on Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen sekä Sote-akatemian yhteistyössä Salon kaupungin kanssa toteuttama tutkimushanke, joka on käynnistynyt maaliskuussa 2025. Hankkeen tavoitteena on lisätä tutkimusperustaista ymmärrystä moninaistuvan koulun opetustyön, moniammatillisen yhteistyön ja johtamisen käytännöistä opettajien työhyvinvoinnin edistämiseksi. Hankkeessa tunnistetaan, kehitetään ja pilotoidaan opettajan työhyvinvointia tu-

keviä käytäntöjä erilaisissa kouluissa ja tuotetaan suosituksia käytännön työn tueksi koulun toimijoiden kanssa yhteistyössä.

Tutkimushanke toteutetaan Salon kaupungissa kolmessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa erikokoisista ja erilaisilla alueilla sijaitsevista kouluista kerätään verkkokyselyaineisto, jolla kartoitetaan perusopetuksen opettajien ja rehtoreiden työhyvinvointia edistäviä ja haastavia käytäntöjä. Toisessa vaiheessa muodostetaan anonyymi eDelphi-asiantuntijapaneeli, joka koostuu perusopetuksen opettajista ja rehtoreista. Paneelin tehtävänä on kehittää yhdessä tutkijoiden kanssa ratkaisuja ja toimintatapoja, jotka tukevat opettajien työhyvinvointia inklusiivisessa koulussa. Kolmannessa vaiheessa asiantuntijapaneelin tuottamia ratkaisuja pilotoidaan käytännössä.

Tutkimuksessa mukana oleva Salon kaupungin opetustoimi on erinomainen tutkimuskonteksti kaupungin monipuolisen kouluverkon vuoksi. Salon alueella perusopetuksessa toimivat koulut vaihtelevat pienistä kyläkoulun kokoisista yksiköistä suuriin yhtenäiskouluihin. Tulokset tulevat vahvistamaan ymmärrystä esimerkiksi siitä, minkälaiset käytännöt koetaan toimiviksi ja toimimattomiksi eri kokoisissa kouluissa. Hankkeen tuloksia voidaan hyödyntää perusopetuksen johtamisessa, opetustyössä ja opiskeluhollossa sekä perusopetuksen moniammatillisen yhteistyön kehittämisessä.

Opetushenkilökunnan työhyvinvointia on tutkittu paljon (esim. Kauppi ym., 2022; Lerkkanen ym., 2020; Räsänen, 2023; Salmela-Aro ym., 2022) mutta

arjen konkreettisten käytäntöjen merkitystä työhyvinvoinnin taustalla ei ole juurikaan tarkasteltu. Tämän hankkeen myötä opettajat pääsevät nostamaan esiin kokemuksiaan toimivista ja toimimattomista opetustyön, johtamisen ja moniammatillisen yhteistyön käytännöistä. Näiden kokemusten pohjalta kehitettävät toimintatavat ja suositukset tukevat niin tutkimuksessa mukana olevaa Salon kaupunkia kuin valtakunnallista kehittämistyötä pilotointivaiheen jälkeen.

OPEMO-hanke ajoittuu ainakin kahdella tavalla mielenkiintoiseen ajankohtaan. Ensinnäkin se mahdollistaa opetustyön, johtamisen ja moniammatillisen yhteistyön käytäntöjen ja opettajan työhyvinvoinnin välisten yhteyksien tarkastelun oppimisen tuen uudistuksessa. Toiseksi se tuottaa tietoa hyvinvointialueuudistuksen vaikutuksista. Hyvinvointialueuudistuksen myötä opiskeluholloin palvelut siirtyivät hyvinvointialueiden vastuulle (Laki oppilas- ja opiskeluholloin muuttamisesta 377/2022). Muutoksen vaikutusten arvioimiseksi on tärkeää kuulla opetushenkilöstön kokemuksia moniammatillisen yhteistyön arjesta – erityisesti tiedonkulun, päätöksenteon ja yhteistyön toimivuuden näkökulmasta.

Hankkeen sivuilta löydät lisätietoa hankkeesta: [Miten ope jaksaa moninaistuvassa koulussa? Opettajan työhyvinvointia tukevia tutkimusperustaisia käytäntöjä opetustyöhön ja johtamiseen \(OPEMO\) | Sote-akatemia](#)

Lähteet

- Arens, A. K. & Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *The Journal of Educational Psychology*, 108, 800–813.
- Jahnukainen, M., Hienonen, N., Lintuvuori, M. & Lempinen, S. (2023). Inclusion in Finland: Myths and realities. Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen (toim.), *Finland's famous education system: Unvarnished insights into Finnish schooling*, 401–415. Springer.
- Kauppi, M., Vesa, S., Kurki, A. L., Olin, N., Aalto, V., & Ervasti, J. (2022). Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa: Opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetussuunnitelmauudistuksen aikana. Työterveyslaitos.
- Klausmann, U., Richter, D. & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108, 1193–1203.
- Laki oppilas- ja opiskeluhuoltolain muuttamisesta 377/2022. Haettu 1.10.2025 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2022/377>
- Lerikkanen, M. K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A. M., & Jögi, A. L. (2020). Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun. *Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja* 358.
- Manner, M. (2019). Inklusion pulmat tuovat opettajille riittämättömyyden tunteita: ”Näemme koko ajan sitä, että oikea-aikainen tuki puuttuu”. Opettaja 24.5.2019.
- OECD. (2025). Results from TALIS 2024: The State of Teaching, TALIS. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- Räsänen, K. (2023). ”Minä junnaan paikallani”: opettajan alanvaihdon harkinta ja sen yhteys koettuun työuupumukseen ja työyhteisösuhteeseen. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities and Theology, 205.
- Salmela-Aro, K., Upadaya, K., Ronkainen, I., & Hietajärvi, L. (2022). Opettajien työn imu ja työuupumus koronapandemian aikana. *Kasvatus*, 53(5), 498–512. <https://doi.org/10.33348/kvt.125525>



Kirjoittaja

Mikko Hämäläinen
kasv. yo
Harjoittelija OPEMO-hankkeessa
Turun yliopisto



Kirjoittaja

Jaanet Salminen
KT, eo
Erityispedagogiikan yliopistonlehtori
Turun yliopisto

Kirjoittajan kuva: Mikko Kaaresmaa



Kirjoittaja

Miia Laasanen
FT, dosentti
Tutkimuspäällikkö
Turun yliopisto

Kirjoittajan kuva: Mikko Kaaresmaa



Kirjoittaja

Nina Haltia
KT, dosentti
Kasvatustieteen yliopistotutkija
Turun yliopisto



Kirjoittaja

Minna Kyttälä
FT, dosentti
Erityispedagogiikan professori
Turun yliopisto

Kirjoittajan kuva: Suvi Harvisalo Turun yliopisto

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 esko.lindgren@helsinki.fi. Tilaaajana saat sähköpostiisi tiedon (linkin) aina lehden ilmestyessä. Tilaaajia on noin 640.

2. Toimituskunta

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

Toimituskunnan muodostavat:

Minna Kyttälä, päätoimittaja, Turun yliopisto, minna.kyttala@utu.fi

Hanna Lampi, Helsingin yliopisto, hanna.lampi@helsinki.fi

Meri Lintuvuori, Helsingin yliopisto, meri.lintuvuori@helsinki.fi

Minna Mäkihönko, Tampereen yliopisto, minna.makihonko@tuni.fi

Sanna Ryökkynen, Hämeen ammattikorkeakoulu, sanna.ryokkynen@hamk.fi

Tuomo Virtanen, Jyväskylän yliopisto, tuomo.e.virtanen@jyu.fi

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

3. Asiantuntijat

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

Varhaiskasvatus: Mari Saha, mari.saha@tuni.fi

Koulutuksen arviointi: Mari-Pauliina Vainikainen, mari-pauliina.vainikainen@tuni.fi

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

Oulun yliopisto: Riikka Sirkko, riikka.sirkko(at)oulu.fi

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

4. Käsikirjoitusten lähettäminen

Syksyllä ilmestyvään lehteen tarkoitetut Word-muotoiset artikkelit toimitetaan lehteen sähköisen alustan kautta (<https://journals.helsinki.fi/e-erika/about/submissions>) 15.9. mennessä. Keväällä ilmestyvään lehteen tarkoitetut artikkelit toimitetaan 15.3. mennessä. Asiantuntija tutustuu ensin teksteihin ja antaa tarvittaessa kirjoittajalle jatkotyöstösuosituksia ja -ehdotuksia. Valmiiksi työstetty artikkeli toimitetaan asiantuntijalle viimeistään 30.9. ja 31.3.

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:

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

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

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

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

8. Taulukot ja kuviot tekstissä

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

9. Kirjoittajan yhteystiedot

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

10. Valokuvat/kuvat

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

Lehti julkaisee myös muita kuvia. Verkojulkaisemiseen 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.**