



UNIVERSITY  
OF TURKU

This is a self-archived – parallel-published version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details. When using please cite the original.

AUTHOR Björn Piia, Kyttälä Minna

TITLE Osallisuuden vahvistaminen oppimisen ja koulunkäynnin tuen tavoitteena

YEAR 2023

VERSION Final Draft

CITATION Björn, Piia & Kyttälä, Minna (2023) Osallisuuden vahvistaminen oppimisen ja koulunkäynnin tuen tavoitteena. Teoksessa *Oppimisen tuen matkalla. Valtion erityiskouluista Oppimis- ja ohjauskeskus Valteriksi*. Iines Palmu, Olli-Pekka Malinen, Elina Kontu (toim.) Kasvatusalan tutkimuksia. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

LICENSE CC BY 4.0

## 4. Osallisuuden vahvistaminen oppimisen ja koulunkäynnin tuen tavoitteena

*Tässä luvussa tarkastellaan osallisuuden käsitettä ja pohditaan osallisuuden toteutumista ja sen yhteyttä oppimiseen oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallin avulla. Tarkastelun taustana on inklusion ymmärtäminen paljon muunakin kuin lähikouluperiaatteena; inklusio tarkoittaa sitä, että jokaiselle lapselle ja oppilaalle on tarjolla toimivaksi havaittua tukea tarpeen ilmetessä. Inklusion periaatteet eivät voi aidosti toteutua, jos kokemusta osallisuudesta toimintaan ja oppimistapahtumaan (involvement) oppilaan omassa lähiryhmässä sekä mahdollisuutta sosiaaliseen osallistumiseen (participation) luokkatovereiden kanssa ei ole. Tällöin myöskään koulussa keskeinen tavoite – oppiminen – ei toteudu. Aluksi esittelemme osallisuuden käsitteen kasvatustieteellisen tutkimuksen viitekehyksessä. Käsittelemme lyhyesti oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolmiportaisen mallin periaatteet. Tämän jälkeen esittelemme kaksi osallisuuden ja oppimisen näkökulmasta keskeistä lähestymistapaa tähän malliin: niin kutsutun tukivastemallin sekä moniammatillisen yhteistyön. Niitä molempia yhdessä tarvitaan. Sitten esittelemme osallisuutta suomalaisten tuoreiden löydösten valossa, joilla on merkitystä luvun lopussa tarkastellulle koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseksi nykyisessä oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallissa. Lopuksi ehdotamme uudistuksia niin malliin kuin opettajankoulutukseenkin.*

### 4.1 Osallisuuden käsite

Tässä luvussa ajatellaan, että osallistuminen mahdollistaa osallisuuden. Osallistumisen vastakohta on osallistumattomuus. Osallistumisen asteen kasvaessa vahvistuu myös osallisuus. Osallisuuden jatkumon toisessa päässä on osattomuus. Osallisuuden toteutuessa,

ryhmän yksilöillä on täysivaltainen toimijuus, *agency*, joka sisältää osallisuuden lisäksi aktiivisen vaikuttamisen ympäristöön ja asioihin. Koulussa osallisuus tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilaalla on todellinen mahdollisuus osallistua aktiivisesti toimintaan osana ryhmää. Mikäli opetus toteutetaan huomioiden lähinnä ryhmätason tarpeet, on vaarana, että kaikkien oppilaiden mahdollisuus osallistumiseen ja sitä kautta osallisuuteen ei toteudu. Tässä kirjoituksessa esitellään tutkimusnäyttöä (ks. esim. Holm 2020), joka puoltaa joustavuutta tukimuotojen suunnittelussa. Osallisuuden kokemuksen edellytyksiä ovat itsensä kokeminen osaksi ryhmää ja mahdollisuudet osallistua aidosti. Itsensä kokeminen osalliseksi puolestaan voi vahvistaa keskeisten akateemisten taitojen eli lukemisen, kirjoittamisen ja matemaattisten taitojen oppimista.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen näkökulmasta keskeisiä ovat osallisuus oppimistoimintaan ja sosiaalinen osallisuus esimerkiksi luokkatovereiden kanssa. Kumpaakin näistä osallisuuden muodoista voidaan tukea ammattitaitoisilla järjestelyillä riippumatta yksittäisen oppilaan ominaisuuksista, motivaatiosta tai taidoista. Vaikka nämä yksilötason ominaisuudet vaikuttavat oppimiseen, osallistumiseen ja osallisuuden kokemiseen, vastuu kaikille oppilaille suotuisan oppimisympäristön järjestämisestä on koululla, sen opetushenkilökunnalla ja monialaisella tiimillä.

### **Osallistuminen oppimistoimintaan**

Osallisuus oppimistoimintaan (*involvement*) näkyy lapsen keskittyneisyydessä ja sinnikkyudessa oppimistilanteissa, joissa toimitaan joko itsenäisesti tai luokkatovereiden tai aikuisten kanssa. Salonen (1994) nimittää tätä tehtäväorientaatioksi. Jo Vygotski (1982) havaitsi, että lähikehityksen vyöhykkeen huomioivalla opetuksella voidaan oppija sitouttaa oppimistapahtumaan ja siten vahvistaa tätä osallisuuden (*involvement*) ulottuvuutta.

Lähikehityksen vyöhykkeen huomioivassa pedagogiikassa tarjotaan oppijalle riittävän haastavaa – ei liian helppoa eikä liian vaikeaa – opittavaa. Tästä näkökulmasta opetuksen eriyttämisellä voidaan vahvistaa osallisuutta, ja siksi se onkin oppimisen tuen kehikossa yleisen tuen tason keskeinen pedagoginen menetelmä.

Kirjoitushetkellä voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014) ilmauksia itseohjautuvuudesta on kritisoitu huomattavan paljon. Osallisuuden näkökulmasta itseohjautuvuus on uudenlainen haaste, jota ei ehkä kansallista opetussuunnitelmaa kirjoitettaessa ole riittävästi huomioitu. Tyypillisesti itseohjautuvuus rakentuu vahvan ja

toimivan tuen avulla. Opetusalan ammattilaiset tietävät, että itseohjautuvuus ei synny tyhjästä. Sitä ei myöskään jokaiselta oppilaalta voida samalla tavoin odottaa.

### **Sosiaalinen osallistuminen**

Toinen tarkastelunäkökulma osallisuuden ja tuen kehikossa on sosiaalisen osallisuuden (*participation*) käsite. Sosiaalisen osallisuuden kokemus tarkoittaa oppilaan kokemusta siitä, että hän on ryhmän hyväksyty ja täysivaltainen jäsen. Sosiaalisen osallisuuden kokemisen edellytyksenä on, että oppilas voi osallistua ryhmän toimintaan. Mahdollisuus sosiaaliseen osallisuuteen korostuu erityisesti silloin, kun lapsella on oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarvetta. Tyypillisimmin tuen tarve ilmenee oppimisessa, mutta tuen tarve voi liittyä myös vuorovaikutukseen, vertaissuhteisiin, ryhmässä toimimiseen ja keskittymiseen. Nämä haasteet voivat kaventaa mahdollisuuksia osallistua ryhmätoimintaan luokkatovereiden kanssa ja siten myös mahdollisuuksia kokea sosiaalista osallisuutta. Moni lapsi tai nuori kokee päivittäisessä toiminnassa juuri vertaissuhteet hyvin tärkeiksi. Positiivista huomiota ja tukea saava oppilas pystyy tarjoamaan niitä itse myös muille (Lambert ym. 2013). Lisäksi tiedämme, että sosiaalisella syrjään jäämisellä voi olla pitkäaikaisia negatiivisia vaikutuksia niin oppimiseen kuin hyvinvointiin. Aikuisten tukea tarvitaan, kun havaitaan, että lapsi tai nuori on vaarassa jäädä huomaamatta syrjään toiminnasta.

Järjesteltäessä oppimisen ja koulunkäynnin tukea on pohdittava, millainen oppimisympäristö parhaiten mahdollistaa oppimisen lisäksi myös sosiaalisen osallisuuden. Onko oppilaalle hyvä järjestää ajoittain opetusta pienemmässä ryhmässä, jossa hän saa intensiivisempää opetusta ja ohjausta, mutta myös mahdollisuuksia intensiivisempiin sosiaalisiin kohtaamisiin? Entä miten kaikkien oppilaiden osallisuutta tuetaan isossa ja moninaisessa oppilasryhmässä tai silloin, kun oppilaan ryhmä välillä vaihtuu? Koulunkäynnin tavoitteena oppimistavoitteiden lisäksi on kasvattaa yhteiskunnassa toimintakykyisiä kansalaisia. Perinteinen erityisluokka, jossa hyvää tarkoittaen järjesteltiin pysyvä pienryhmäopetus tukea tarvitsevalle oppilaalle, ei nykykäsityksen mukaan pysyvänä järjestelynä tue tätä tavoitetta. Se ei kuitenkaan tarkoita, etteikö opetusta ja ohjausta voida tarjota rauhallisemmassa ja yksilöllisemmässä ympäristössä ajoittain. Inklusion ei tule tarkoittaa yksioikoisesti ainoastaan lähikoulua ja täysiaikaista isossa oppimisryhmässä opiskelua riippumatta oppilaan yksilöllisistä tarpeista.

Oppimisympäristön ja vertaisryhmän vaihtelu tilanteen ja tarpeiden mukaan edellyttää kuitenkin huolellista suunnittelua, jotta oppilas voi aktiivisesti osallistua toimintaan ja tuntea itsensä täysivaltaiseksi jäseneksi kaikissa ryhmissä, joissa hän toimii.

## 4.2 Osallisuuden ulottuvuudet oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolmiportaisessa mallissa

Osallisuuden näkökulmasta on tärkeää huomioida, että noin seitsemällä prosentilla väestöstämme arvioidaan olevan lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia (Qvarnström, 2013), ja noin 5–7 prosentilla ilmenee laskemiskyvyn vaikeuksia (Räsänen 2012). Lisäksi tiedämme, että noin puolella niistä oppilaista, joilla on lukemissujuvuuden pulmia, on vaikeuksia myös laskemissujuvuudessa (Koponen ym. 2018).

Sosiaalisen osallistumisen näkökulmasta taas erilaisia käyttäytymisessä ilmeneviä pulmia, kuten tarkkaavuus- ja ylivilkkaushäiriöitä, puolestaan on 6–18-vuotiaista arviolta 3,6–7,2 prosentilla (ks. esim. Thomas, Sanders, Doust, Beller & Glasziou 2015). Näiden lisäksi väestössä esiintyy joukko muita kehityksellisiä-biologisia vammoja ja vaikeuksia. Näin lähes jokaisessa peruskoulun luokassa on oppilaita, joilla on kuntoutusta edellyttävää tuen tarvetta. Tällainen tuen tarve tarkoittaa, että todennäköisesti pelkkä opetuksen eriyttäminen ei riitä, vaan tarvitaan mahdollisesti hyvin pitkäjänteisesti suunniteltavaa ja toteutettavaa yksilöllistä tukea. Jokaisella oppilaalla on oikeus päästä tarvittaessa intensiiviseen opetus- ja ohjaustilanteeseen, jota keskeytykset eivät häiritse. Tärkeää on, että opetus- ja ohjaustilanteet ovat myös sellaisia, joissa voi rauhassa rakentaa omaa sosiaalista statustaan. Opetus- ja ohjaustilanteet on hyvä suunnitella kunkin oppilaan tarpeisiin riittävällä tavalla soveltuviksi. Riittävän yksilöllisellä ja varhaisella tuella voitaisiin lievittää osaa myöhemmin kouluvaiheessa ilmenevistä oppimisvaikeuksista.

Yhtäkään lasta ei hyödytä, että hänen tukeaan kokoontuu suunnittelemaan ryhmä ammattilaisia, mutta tuen varsinainen toteutus jää ontuvaksi. Oppimisen ja koulunkäynnin tuessa voimavarat tuleekin suunnata konkreettiseen oppilaan tukeen. Aikaansaavissa suunnittelukokouksissa vastataan esimerkiksi seuraaviin keskeisiin kysymyksiin: Kuka antaa tukea? Kuinka paljon ja kuinka tiiviisti tukea annetaan? Millä oppimisohjelmalla tai etenemisperiaatteella tukea annetaan? Kuinka tuen vaikuttavuutta arvioidaan?

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen malli on kolmiportainen. Se jakautuu tyypillisesti yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Myöhemmin malliin on perustellusti lisätty neljäntenä vielä vaativa erityinen tuki. Mallista on kirjoitettu tämän teoksen muissa luvuissa jo paljon, joten sitä ei tässä esitellä sen tarkemmin. Sen sijaan keskeistä on pohtia, millä tavoin osallisuutta

voidaan tämän kolmiportaisen mallin avulla vahvistaa. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen näkökulmasta keskeisiä ovat jo aiemmin esitellyt osallisuus oppimistoimintaan ja sosiaalinen osallisuus.

Laadukkaan yleisen tuen avulla voidaan vähentää intensiivisemmän tuen tarvetta.

Perusopetuslain (Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010) mukaan yleistä tukea on tarjottava kaikille oppilaille, joten se läpäisee opetussuunnitelman toteuttamisen (Opetushallitus 2014). Yleinen tuki voi olla opetuksen eriyttämistä ja tukiopetusta muun opetuksen yhteydessä, koulunkäynnin ohjaajan antamaa tukea tai lyhyt- tai pitkäaikaista yksilöllistä tukea pienryhmässä. Kuitenkin inklusioperiaatteen mukaisesti toteutus on pääsääntöisesti yleisopetuksen luokassa. Yleisessä tuessa oppilaan osallisuuden voidaan ajatella toteutuvan melko vaivattomasti, sillä tuen tarve ei tyypillisesti edellytä erityistä oppimisympäristön muokkaamista tai vuorovaikutuksen ja ystävyysuhteiden vahvistamista. Yleisessä tuessa huomiota tulee kuitenkin kiinnittää ryhmän mukana pysymiseen, jotta oppimisen tai käyttäytymisen ongelmat eivät syvene esimerkiksi motivaation heikkenemisen vuoksi. On myös syytä muistaa, että kaikkien oppilaiden sosiaalisen osallisuuden vahvistaminen on koulussa keskeinen tavoite riippumatta tuen tarpeista. Oppilaan sosiaalisen osallisuuden kokemus voi olla heikko, vaikka hänellä ei olisi muita erityisiä oppimisen tai koulunkäynnin tuen tarpeita.

Jos oppilas tarvitsee oppimiseensa säännöllistä tukea esimerkiksi oppimisvaikeuksien vuoksi tai useampia tuen muotoja samanaikaisesti, hänelle tarjotaan tehostettua tukea. Oppilaan tuen muodot kirjataan oppimissuunnitelmaan, joka perustuu hänelle tehtyyn pedagogiseen arvioon. Tehostetussa tuessa monialaisella oppilashuoltoryhmällä on tärkeä rooli sekä tuen suunnittelussa että toteutuksessa. Tehostettua tukea tarvitseva oppilas saattaa tarvita tukea myös osallisuuden vahvistamiseen sekä oppimistoiminnan (*involvement*) että sosiaalisen osallisuuden (*participation*) näkökulmista. Opettajan vastuulla on järjestää oppimistilanteita, joissa lähikehityksen vyöhykkeen periaate varmasti toteutuu. Kertaamiseen tulee varata aikaa, mutta myös ystävyysuhteisiin ja oppimisympäristöön on kiinnitettävä erityistä huomiota. Oppimisympäristön virikkeiden tulee olla oppimisen kannalta tarkoituksenmukaisia ja antaa sopivia vihjeitä esimerkiksi muistin tueksi. Lisäksi on syytä arvioida sitä, voisiko ajoittainen mahdollisuus pienryhmässä opiskeluun tukea osallisuutta, ja toisaalta sitä, miten osallisuus toteutuu, jos oppilas käy säännöllisesti kouluaan useammassa eri ryhmässä.

Oppilaalle tarjotaan erityistä tukea, jos tehostettu tuki ei riitä. Arvio ja päätös yleisen tai tehostetun tuen riittävydestä tehdään monialaisessa yhteistyössä. Erityisen tuen vaiheessa opetuksen järjestämisen vaihtoehtoina ovat kaikki mahdolliset muodot kokoaikainen erityisopetus mukaan lukien. Lisäksi tarjolla on vaativaa erityistä tukea niille oppilaille, joilla on esimerkiksi vakavia psyykkisiä pulmia, moni- tai vaikeavammaisuutta. Osallisuuden näkökulmasta erityinen ja vaativa erityinen tuki edellyttävät tarkkaa suunnittelua, jossa varmistetaan, että oppilas etenee henkilökohtaisen opetussuunnitelmansa mukaisesti ja saa riittävästi yksilöllistä tukea kasvaen samalla hiljalleen yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi ja toimijaksi. Edeltävät tavoitteet eivät voi toteutua, mikäli opetus ja ohjaus järjestetään kokonaan erillisessä ryhmässä tai yksikössä. Keskeistä on tunnistaa teemat ja oppiaineet, joissa on järkevää toimia osana isoa ryhmää. Samalla opitaan ryhmänä toimimaan tavoilla, joissa toteutuvat viestinnän selkeys, kuvien käyttö puheen tukena sekä digitaalisuuden mahdollistamat kommunikaation monet muodot ja vaihtoehdot. Oppilasta parhaiten tukevaa ympäristöä mietittäessä oppilaan oma näkemys on keskeinen.

### **Tukivastemalli osana oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallia**

Yhdysvalloissa korostetaan vahvasti tieteellistä tutkimusnäyttöä oppimisen tukemisen keinojen vaikuttavuudesta, ja tätä näyttöä hyödynnetään myös suoraan tehtäessä ratkaisuja oppimisen tuen järjestämisestä. Suomessa pedagoginen asiantuntijuus sekä moniammatillinen työskentely ovat keskeisessä asemassa, kun lapsen tuen tarvetta arvioidaan ja tukea suunnitellaan, mutta tukikeinojen vaikuttavuuteen ja vaikuttavuuden seurantaan ei ole kiinnitetty samassa määrin huomiota. Siksi tarjoamme vahvemmin käyttöön otettavaksi tukivastemallin periaatteita. Tukivastemallissa huomiota kiinnitetään erityisesti tukikeinojen tutkimusperustaisuuteen ja tuen vaikuttavuuden jatkuvaan seurantaan. Se tarjoaa myös selkeyttä moniin tyypillisiin kysymyksiin, jotka koskevat tuen suunnittelua ja toteuttamista sekä sen vaikuttavuuden seuraamista.

Tukivastemallin pohjana on Yhdysvalloissa jo pidempään käytössä ollut Response-To-Intervention (RTI) -paradigma, jota olemme kutsuneet aiemmissa julkaisuissamme suomeksi interventiovastemalliksi (ks. Björn, Aro & Koponen 2015), ja englanniksi käytössämme on ollut termi ”Finnish RTI” (ks. Björn, Aro, Koponen, Fuchs & Fuchs 2016). RTI-mallissa pyritään joustavaan tukeen, jonka tarve arvioidaan aiempaa yksilölähtöisemmin.

Käänteentekevä ajattelumalli RTI:ssa on, että oppilaan edistyminen on ennen kaikkea palautetta opettajalle valitun pedagogiikan toimivuudesta. Vastuu parhaan mahdollisen tuen

tarjoamisesta ja toteuttamisesta on ammattilaisilla. Suomessa käytetty tukivastemallin käsite pohjautuu RTI-malliin ja sillä on viisi keskeistä periaatetta. Ensimmäinen periaate on, että tuen sisällöiksi tarjotaan tutkimusperustaisia interventioita ja materiaaleja aina, kun se on mahdollista. Toinen periaate on tuen tarpeen mukaan kasvava intensiteetti, eli esimerkiksi se, montako kertaa viikossa ja kuinka pitkään kohdennettua tukea tarjotaan. Kolmas periaate on, että tukea voidaan tarjota useissa sykleissä vuoden mittaan (ks. tarkemmin Björn ym. 2015). Neljäs tukivastemallin periaate on tuen tarjoaminen joustavasti oppilaan tarpeiden ja toimivuuden odotteen mukaisesti; omassa luokassa osana isoa ryhmää, pienryhmässä tai jopa yksilöllisesti. Tukivastemallin viidentenä periaatteena on varmistaa tuen vaikuttavuuden seurannan ohessa, että käytettävät tukijärjestelyt tukevat myös oppilaan osallistumista ja osallisuutta.

### **Monialainen yhteistyö oppimisen ja koulunkäynnin tuen kulmakivenä**

Edellä esitelty tukivastemalli tarjoaa rakenteen tuen vaikuttavuuden seuraamiseen. Vaikka tehokkuus ei terminä ole kovin mieluisa lapsista ja nuorista puhuttaessa, on se keskeistä, kun monesti niukkaa tukiresurssia pyritään jakamaan mahdollisimman monelle sitä tarvitsevalle. Moniammatillinen yhteistyö voi onnistuessaan edesauttaa tuen oikea-aikaisuutta ja tehokkuutta. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki pohjaakin Suomessa vahvasti monialaiseen yhteistyöhön, ja usean ammattilaisen yhteistyötä tarvitaan myös tukivastemallin toteuttamisessa. Monialainen yhteistyö perustuu siihen, että kukin asiantuntija eli luokanopettaja, aineenopettaja, huoltajat, lapsi itse, psykologi, kuraattori ja opinto-ohjaaja tuo oppilasta koskeviin keskusteluihin oman ammattialansa tai näkemyksensä mukaisen parhaan tiedon. Monialainen yhteistyö tukee myös yksittäistä opettajaa. Jo ennen oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallin uudistamista 2010-luvun alussa suomalaiset erityisopettajat kokivat heihin kohdistuvien ammatillisten odotusten ja työajan todellisen käytön välisiä rooliristiriitoja (Takala, Pirttimaa & Törmänen 2009). Samanlaisia kokemuksia on raportoitu myös vuoden 2010 perusopetuslain uudistuksen jälkeen (Jahnukainen & Hautamäki 2015; Paloniemi, Pulkkinen, Kärnä & Björn 2023). Monialainen yhteistyö mahdollistaa paitsi tiedon jakamisen, myös sen, ettei opettajan tarvitse yksin kantaa vastuuta koko prosessista, johon kuuluvat tuen tarpeen tunnistaminen, tuen suunnitteleminen ja tuen vaikuttavuuden seuraaminen.

Monialainen työskentely on hyödyllistä, kunhan varmistetaan, että suunnittelun ja vastuunjaon lisäksi todennetaan ja raportoidaan oppilaan tuen toteutuminen sekä

vaikuttavuus. Vaikuttavuuden seuranta on tärkeää, jotta tarvittavat muokkaukset tukeen voidaan tehdä oikea-aikaisesti ja tietoon perustuen. Vaikuttavuuden seurannan keskeisenä tavoitteena on taata laadukas tuki ja sitä kautta jokaisen lapsen oikeus oppimiseen ja osallisuuteen.

### **4.3 Osallisuus ja sen vaikutus oppimiseen tutkimuksen valossa**

Oppimiseen liittyvästä osallisuudesta (*involvement*) on tarjolla kotimaista tutkimustietoa, jota esittelemme seuraavaksi. Marja Holm (2020) tarkasteli väitöskirjassaan, millainen tunneskaala matematiikan oppimiseen yhdistetään ja miten tuen muoto on yhteydessä koettuihin tunteisiin matematiikan oppimisessa. Holmin tulokset osoittivat, että nuorilla, joilla oli matematiikan oppimisen vaikeuksia, oli enemmän pulmia useissa toiminnanohjaustaidoissa ja että he raportoivat muita nuoria vähemmän positiivisia ja enemmän negatiivisia matematiikan oppimiseen kohdistuvia tunteita. Negatiiviset tunteet olivat ominaisia oppilaille, joilla oli toiminnanohjauksen vaikeuksia sekä heikko suoritustaso matematiikassa. Tulokset myös osoittivat, että useita toiminnanohjauksen pulmia oli sekä tytöillä että pojilla, joilla oli matematiikan vaikeuksia. Erityisesti ne tytöt, joilla oli matematiikan vaikeuksia, eivät tunteneet ylpeyttä suoriutumisestaan, eivät nauttineet matematiikan opiskelusta ja kokivat toivottomuutta. Erityisesti ne pojat, joilla oli matematiikan vaikeuksia, raportoivat kokevansa negatiivisia tunteita, kuten vihaa, ahdistusta ja toivottomuutta.

Holmin (2020) tulokset osoittivat myös, että nuoret, jotka saavat matematiikan erityisopetustukea yleisopetusluokassa, raportoivat kokevansa vähemmän positiivisia tunteita ja enemmän negatiivisia matematiikan oppimiseen kohdistuvia tunteita kuin nuoret, jotka saivat tukea pienryhmässä. Tuloksista voidaan kaiken kaikkiaan päätellä, että nuoret, joilla on matematiikan oppimisen vaikeuksia, tarvitsevat kokonaisvaltaista tukea toiminnanohjauksen pulmiinsa. On olennaista pohtia, missä ja miten tätä toiminnanohjauksellista tukea on mahdollista tarjota. Paljon voidaan saada aikaan oppimisympäristöä muokkaamalla, mutta lisäksi on oltava tarjolla yksilöllisempää tukea, kuten Holm (2020) suosituksissaan toteaa.

Kuutti, Sajaniemi, Björn, Heiskanen ja Reunamo (2022) tarkastelivat tutkimuksessaan sosiaalista osallisuutta (*participation*) ja samalla inklusion toteutumista varhaiskasvatuksessa. Tutkimukseen osallistui 145 suomalaista lasta, joilla on erilaisia tuen

tarpeita. Lasten päivittäistä toimintaa, osallistumista, tarkkaavuutta ja sosiaalisia suhteita leikin aikana ja muutoinkin tarkkailtiin päivän aikana. Tulokset osoittivat, että lapset, joilla oli itsesäätelyn haasteita tai kehityksellisiä haasteita, viettivät erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja muiden lasten kanssa huomattavasti vähemmän aikaa kuin lapset, joilla ei ollut vastaavaa tuen tarvetta. Vaikka inklusioperiaate on käytössä varhaiskasvatuksessa, se ei näytä kaikilta osin toteutuvan.

Kolmannen tässä esiteltävän tutkimuksen toteuttivat Björn, Savolainen, Heimo, Mäntynen ja Kyttälä (2021). Sen lähtökohtana oli vahvistaa oppimisen ja koulunkäynnin tuen periaatteiden jalkautumista suomalaisiin kouluihin opettajaopiskelijoiden eli tulevien opettajien kouluttamisen avulla. Tutkimuksessa 299 opetusharjoitteluun ilmoittautunutta opiskelijaa satunnaistettiin koe- ja kontrolliryhmään ennen harjoittelun alkua. Opettajankoulutuksen eri opintosuunnista eli luokanopettaja-, erityisopettaja-, ja aineenopettajakoulutuksesta pyrittiin saamaan opiskelijoita mukaan sekä koe- että kontrolliryhmään. Molempien ryhmien opiskelijoille lähetettiin pyyntö vastata sähköiseen kyselyyn ja linkki alkukyselylomakkeeseen. Tutkimukseen osallistui vapaaehtoisesti lopulta 127 opiskelijaa, joista 43 kuului koe- ja 84 kontrolliryhmään.

Tässä tutkimuksessa oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallista käytettiin tukivastemallitulkintaa (ks. Björn ym. 2021). Tukivastemalliin liittyvä opetustuokio järjestettiin etäopetuksena koeryhmän opiskelijoille harjoittelukokonaisuuteen kuuluvan kurssin aikana. Kontrolliryhmän opiskelijat osallistuivat samaan aikaan oman ryhmän opetukseen, johon ei kuulunut tukivastemalliin liittyvää opetusta. Tulokset osoittavat, että koeryhmän ja kontrolliryhmän kokemukset ja tietämys tukivastemallista erosivat harjoittelun jälkeen. Ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $p < 0,001$ ) tai melkein merkitsevä ( $p < 0,05$ ) kaikilla arvioituilla osa-alueilla. Koeryhmäläiset siis totesivat tietävänsä, kuinka soveltaa tukivastemallin periaatteita tulevissa harjoitteluissa sekä työelämässä. Lisäksi he olivat varsin varmoja siitä, että tukivastemallin periaatteisiin kuuluu pedagoginen arviointi ja siitä saatava tieto tuen muokkaamiseksi, tuen systemaattisuus ja tuen vaikuttavuuden seuraaminen. He tiesivät myös, että tukivastemallia voi hyödyntää niin yleisessä, tehostetussa kuin erityisessä tuessa ja että mallia voidaan soveltaa sekä oppimisen että käyttäytymisen tukemisessa. Toki on hyvä huomioida, että aineistomme oli suhteellisen pieni. Tulos antaa kuitenkin viitteitä siitä, että opettajaopiskelijoiden aikomuksiin hyödyntää opittua on mahdollista vaikuttaa suhteellisen pienellä lisäopastuksella samoin kuin opettajaksi opiskelevien kokemukseen

omasta osaamisestaan osallisuutta ja samalla inklusiivisuutta edistävien käytänteiden hallinnassa.

#### **4.4 Koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallissa**

Mikäli koulutuksellisella tasa-arvolla tarkoitetaan sitä, että kaikilla oppilailla on yhtäläiset mahdollisuudet oppia ja osallistua, täytyy tässä luvussa esitellyn aineiston pohjalta todeta, että kehittämistä vielä riittää. Jotta voidaan taata osallisuus sekä oppimistapahtumassa että sosiaalisissa tilanteissa, on nähtävä oppimisen ja koulunkäynnin tuen sisälle pelkän hallinnollisen kehikon tarkastelun sijaan. Mitä oppilas itse asiassa saa lisää, jos hän saa vaikkapa tehostettua tukea? Saako hän samalla parempia valmiuksia osallistumiseen niin oppimisen (*involvement*) kuin sosiaalisen osallisuudenkin (*participation*) näkökulmista?

Maassamme on painotettu erityisen vahvasti pedagogista vapautta, jolloin on unohdettu, että opetuksen tulee olla myös vaikuttavaa. Tukea tarvitsevalle oppilaalle vaikuttavuus tarkoittaa sitä, että hän saavuttaa oppimis- ja osallisuustavoitteitaan, etenee yksilöllisen potentiaalinsa mukaisesti, ei syrjäydy sekä saa valmiudet toimia työelämässä ja yhteiskunnassa oman äänensä esille tuovana kansalaisena.

#### **Oppimisen ja koulunkäynnin tuen kehittämiskohteita**

Vaikka Suomi on edelleen OECD-maiden kärkeä oppimisessa, merkkejä keskeisten taitojen heikkenemisestä on havaittavissa. Aikaa ei kannata lainkaan käyttää esimerkiksi sen argumentointiin, että kyse olisi kasvaneen maahanmuuton seurauksista, koska Suomi maana tarvitsee jatkossakin suuren määrän tänne muualta tulevia, jotta yhteiskuntamme pysyy toimintakunnossa ja elinvoimaisena. Maahanmuuttotustaisten oppilaiden osuus on Suomessa kokonaisuutena edelleen niin pieni, ettei heidän heikompi suoriutumisensa selitä kuin pienen osan oppimistulosten pudonneista keskiarvoista. Sen sijaan tasa-arvoon pyrkivää koulujärjestelmäämme on nyt kova tarve kehittää. Tämä tarkoittaa sitä, että tulisi keskittyä kaikkien kansalaisten perustaitojen, kuten hyvän lukutaidon ja laskutaidon vahvistamiseen. Erinomaista työtä tässä asiassa on tehty esimerkiksi Etelä-Karjalassa Oikeus oppia -

hankkeessa<sup>1</sup>. Hankkeessa on käytetty opetus- ja kulttuuriministeriön myöntämää tukea viisaasti oppimisen ja koulunkäynnin tuen keskeisten osa-alueiden selkeyttämiseen, opettajien ja muiden ammattilaisten työnjaon selkeyttämiseen sekä perustaitojen vahvistamiseen.

Huolestuttavaa on se, että jo vuonna 2011 käyttöön otettua oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaista tuen mallia sovelletaan aivan liian eri tavoin eri puolilla pientä maataamme. Edelleen keskustellaan siitä, millaista tarjottavan tuen pitää olla, kuinka usein sitä tarjotaan ja kuka tukea tarjoaa (ks. Paloniemi ym. 2023). Lisäksi tarkastelun kohteena ovat olleet kriteerit, joilla arvioidaan yleisen tuen riittävyttä ja tuen mahdollista lisätarvetta. Näihin kysymyksiin vastauksia saa parhaiten tutkimustiedon pohjalta. Tutkimusta erilaisten tukikeinojen vaikuttavuudesta on saatavilla valtavasti. Tämän tiedon pohjalta voitaisiin koostaa hyvinkin yksityiskohtaisia ohjeita, ja joitakin on jo yritetty (ks. esim. Björn ym. 2016). Vaikka suomalaisessa koulutuspolitiikassa on jostain syystä vältelty tarkkuutta ohjeissa ja säädöksissä, on melko turvallista väittää, että tarkkuus voisi nostaa koulutusjärjestelmän koetun ja havaitun tasa-arvon uudelle tasolle. Samalla koulutuksen laadun alueelliset erot pienenisivät, ja uudet opettajatkin jäisivät entistä todennäköisemmin koulutustaan vastaavalle uralle.

### **Opettajankoulutuksen kehittämiskohteita Suomessa**

Kolmiportaisen tuen mallin myötä syntyi uudenlainen, ehkä ennalta odottamaton kaikkien opettajien työnkuvien kehittämisen tarve. Perinteisesti Suomessa erityisopettajan työnkuva on ollut muovautuva, mutta nykyään muovautuvuutta vaaditaan kaikilta opettajaryhmiltä. Tuen tarpeen arviointi ja toteutus kuuluu nykyään kaikkien opettajien työnkuvaan, etenkin yleisen tuki sekä inklusion toteutuessa myös tehostettu ja erityinen tuki. Tämä asettaa uusia vaatimuksia sekä opettajien ammattitaidolle että opettajankoulutukselle. Keskeistä olisi, että aloittava opettaja voisi saada työparikseen kokeneemman opettajan, jonka kanssa hän voisi reflektoida tilanteita ja joka loisi uskoa työssä pärjäämiseen. Opettajalla tulee olla valmiutta houkutella oppilaita oppimiseen, ja tämä asettaa merkittäviä haasteita ja edellytyksiä opettajakoulutukseen valittaville. Myös opettajan ammatillisen minäkäsityksen ja taitojen karttumisen olisi oltava vahvoja ja muovautuvia (ks. Yada ym. 2021). Opettajan tulee aktiivisesti etsiä ja omaksua uutta tietoa sekä taitavasti sulauttaa ja sopeuttaa sitä aiempiin käsityksiinsä. Tuen tarpeen arviointi ja vaikuttavuuden säännöllinen seuraaminen edellyttävät

---

<sup>1</sup> <https://www.epressi.com/tiedotteet/kaupungit-ja-kunnat/lappeenrannan-kaupungin-perusopetuksessa-on-kehitetty-uusia-toimintamalleja-oppimisen-tueksi-tunne-ja-vuorovaikutustaidot-tulossa-osaksi-opetussuunnitelmaa.html>

opettajilta myös joustavia arviointitaitoja ja myönteistä asennoitumista erilaisiin arviointitehtäviin (Kyttälä, Björn, Rantamäki, Närhi & Aro 2022).

Opettajien koulutuksen tulisi tarjota ammatillista tietoa sekä kokemusta kaikkien oppilaiden opettamisesta, sillä jokaisella opettajalla on vastuu myös niistä oppijoista, jotka eivät syystä tai toisesta pysy valtavirran mukana. Tarvitaan teoriapohjaa ja halukkuutta osallistua toimivan yleisen tuen sekä vaikuttavien tehostetun tai erityisen tuen muotojen kehittämiseen. Kokemus vahvasta pystyvyydestä eli osaamisesta ja kyvyistä oppilaiden inkluusiiviseen opettamiseen sekä sitkeydestä eli resilienssistä opettajan työssä vahvistavat opettajuutta. Resilienssi myös tukee ammatillista osallisuutta oppilaiden tukemisessa, kun jokainen opettaja kokee asiantuntijuutta ja tietää merkityksensä oppilaan tuen toteutuksessa.

Tukivastemalliin liittyvä tuen vaikuttavuuden arviointi tekee jokaisen oppilaan tukemiseen osallistuvan opettajan työn näkyväksi sekä ohjaa tietoon perustuen kehittämään yhä toimivampaa tukea. Tällöin se toimii myös jatkuvan ammatillisen kehittymisen väylänä. Tukivastemallin mukainen, osallisuutta kaikilla tuen tasoilla vahvistava tuen toteutumisen seuranta yhdessä vaikuttavuuden arvioinnin kanssa kunta- ja valtiotasolla tehostaisi käytössä olevien resurssien suuntaamista sellaisiin tuen muotoihin, jotka auttavat oppilaita parhaiten. Tukivastemallin periaatteiden liittäminen osaksi kaikkien opettajien opintoja onkin aivan elintärkeää.

## Lähteet

Björn, P. M., Aro, M. & Koponen, T. 2015. Interventiovastemallien tarjoamat mahdollisuudet kolmiportaisen tuen järjestämiseen: Esimerkkinä matematiikan oppimisen tuki. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti – NMI Bulletin* 25 (3), 10–21.

Björn, P. M., Aro, M. T., Koponen, T. K., Fuchs, L. S. & Fuchs, D. H. 2016. The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly* 39 (1), 58–66. <https://doi.org/10.1177/0731948715594787>

Björn, P. M., Savolainen, P., Heimo, L., Mäntynen, H. & Kyttälä, M. 2021. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki opetusharjoittelussa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti – NMI Bulletin* 31 (2), 116–124.

Holm, M. E. 2020. Executive functions and achievement emotions among adolescents: Mathematics difficulties, low mathematics performance, and special education support in

mathematics. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 106. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta.

Jahnukainen, M. & Hautamäki, J. 2015. Epilogi. M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.) *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Kasvatusalan tutkimuksia* 67. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 201–205. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-85-1>

Koponen, T., Aro, M., Poikkeus, A.-M., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K., Ahonen, T. & Nurmi, J.-E. 2018. Comorbid fluency difficulties in reading and math: Longitudinal stability across early grades. *Exceptional Children* 84 (3), 298–311. <https://doi.org/10.1177/0014402918756269>

Kuutti, T., Sajaniemi, N., Björn, P. M., Heiskanen, N. & Reunamo, J. 2022. Participation, involvement and peer relationships in children with special educational needs in early childhood education. *European Journal of Special Needs Education* 37 (4), 587–602. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1920214>

Kyttälä, M., Björn, P. M., Rantamäki, M., Närhi, V. & Aro, M. 2022. Assessment conception patterns of Finnish pre-service special needs teachers: The contribution of prior studies and teaching experience. *European Journal of Special Needs Education* 37 (1), 131–145. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1853972>

Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010. 642/24.6.2010.

Lambert, N. M., Stillman, T. F., Hicks, J. A., Kamble, S., Baumeister, R. F. & Fincham, F. D. 2013. To belong is to matter: Sense of belonging enhances meaning in life. *Personality and Social Psychology Bulletin* 39 (11), 1418–1427. <https://doi.org/10.1177/0146167213499186>

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.

Paloniemi, A., Pulkkinen, J., Kärnä, E. & Björn, P. M. 2023. The work of special education teachers in the tiered support system: The Finnish case. *Scandinavian Journal of Educational Research* 67 (1), 35–50. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983649>

Räsänen, P. 2012. Laskemiskyvyn häiriö eli dyskalkulia. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim* 128 (11), 1168–1177.

Salonen, P. 1994. Diagnostiset testit. 3: Motivaatio, metakognitio ja matematiikka. Turun yliopisto: Oppimistutkimuksen keskus.

Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. 2009. Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education* 36 (3), 162–173. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>

Thomas, R., Sanders, S., Doust, J., Beller, E. & Glasziou, P. 2015. Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review and meta-analysis. *Pediatrics* 135 (4), e994–e1001. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3482>

Vygotski, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin + Göös.

Qvarnström, M. 2013. Lukivaikeus. Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim 129 (2), 176–181.

Yada, A., Björn, P. M., Savolainen, P., Kyttälä, M., Aro, M. & Savolainen, H. 2021. Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive practices and resilience in Finland. *Teaching and Teacher Education* 105, article 103398.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103398>