

Aino Äikäs  
Henri Pesonen

# Vaativa erityinen tuki perusopetuksessa: käsitteen tarkastelua design- -tutkimuksen avulla

## Kohokohdat

- Vaativan erityisen tuen käsite on viime vuosina herättänyt perusopetuksessa keskustelua. Sen on uskottu olevan perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen ylimääräinen taso tai osa erityistä tukea.
- Koulutuksen järjestäjät ovat kaivanneet toimintamallia tai koostetta siitä, millaisia toimenpiteitä ja tahoja vaativaan erityiseen tukeen kuuluu ja miten käsite suhteutuu oppimisen ja koulunkäynnin tuen tasoihin.
- Tutkimuksen tuloksena syntyi uusi käsite *vaativa monialainen tuki* sekä kuvio, joka selventää, mistä tuen muodoista ja tukitahoista vaativa monialainen tuki koostuu ja miten sitä käytetään perusopetuksen oppilaan apuna. Synonyyminä voidaan käyttää ilmaisua: *vaativa tuki*.
- Vaativassa monialaisessa tuessa korostuvat moniammatillisuus ja vahva yksilöllinen tuki.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan vaativan erityisen tuen käsitettä ja sitä, mistä siinä on kyse perusopetuksessa. Vaativa erityinen tuki -käsite otettiin käyttöön Veturi- eli Vaativan erityisen tuen hankkeessa (2012–2015), ja sillä on kuvattu (millä tahansa perusopetuksen

tuen tasolla olevan) oppilaan vaativaa ja vahvaa tuen tarvetta. Nyt lähes kymmenen vuotta käsitteen käyttöönoton jälkeen se on saanut useita erilaisia merkityksiä ja tuen toteuttamisen käytänteitä. Tutkimusmenetelmänä käytettiin kasvatustieteellisen design-tutkimuksen

periaatteita. Aineisto koostui moniammatillis-  
ten toimijoiden (n = 93) kirjoittamista vaativan  
erityisen tuen kuvauksista ja kahden fokus-  
ryhmäkeskustelun (n = 22 ja n = 23) muistiin-  
panoista. Aineisto analysoitiin design-tutki-  
mukselle tyypillisesti sykleittäin ja laadullisin  
menetelmin. Design-prosessin tuloksena syn-  
tyi käsite *vaativa monialainen tuki* ja kuvio *Pe-  
rusopetuksen oppilas vaativan monialaisen  
tuen keskiössä*. Vaativa monialainen tuki -kä-  
site kuvaa vaativa erityinen tuki -käsitettä mo-  
nipuolisemmin laajaa ja intensiivistä tuen tar-  
vetta. Tuen tarve riippuu ennen kaikkea yksilön  
tarpeista. Tärkeintä tuessa on laadukkaan pe-  
rusopetuksen kaikkia oppilaita tukeva toimin-  
takulttuuri, jossa myös koulun aikuisten arvot  
ja asenteet tukevat lasten ja nuorten moninai-  
suutta ja jossa on toimiva yhteisöllinen opiske-  
luhuolto. Vaativan monialaisen tuen olennaisia  
osa-alueita ovat lisäksi yksilökohtainen opiske-  
luhuolto, terveydenhuollon palvelut, sosiaali-  
toimi sekä muut vaativaa konsultaatiota ja kun-  
toutusta tarjoavat tahot.

**Asiasanat: vaativa erityinen tuki, vaativa mo-  
nialainen tuki, design-tutkimus, moniamma-  
tillinen yhteistyö, perusopetus**

## JOHDANTO

Vaativa erityinen tuki -käsitteeseen liittyy  
perusopetuksen kentällä ja tutkijoiden  
keskusteluissa monenlaisia merkityksiä  
ja tulkintoja. Termi otettiin käyttöön vuo-  
den 2012 alussa Helsingin ja Jyväskylän  
yliopistojen yhteisessä Vaativan erityisen  
tuen tutkimus- ja kehittämishankkeessa  
(Veturi-hanke; Kontu ym., 2015). Vuosina  
2012–2015 toiminut Veturi käynnistettiin  
tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnan (Kelpo; Ahtiainen ym., 2012) päät-

tymisen jälkeen.

Tietyt intensiivisempää ja vaativam-  
paa tukea tarvitsevat perusopetuksen  
oppilaat olivat jääneet vähälle huomiolle  
aiemmissa tutkimus- ja kehittämishank-  
keissa (OKM, 2017; Kontu ym., 2015).  
Suunnitteluvaiheessa vuonna 2011 tarvit-  
tiin kokoavaa ja kuvailevaa tuen käsitettä.  
Veturin alkuperäisten toimijoiden tarkoi-  
tuksena oli korostaa käsitteellä oppilaan  
vahvaa, vaativaa tuen tarvetta ja sen mo-  
nialaisuutta, olipa oppilas millä tahansa pe-  
rusopetuksen tuen tasolla (yleinen, tehos-  
tettu ja erityinen tuki) (Kontu ym., 2015;  
OKM, 2017). Päädyttiin käsitteeseen *vaa-  
tiva erityinen tuki*.

Vaativan erityisen tuen kohderyhmä  
määriteltiin seuraavasti (Kontu ym., 2015,  
5): ”Vaativaa ja moniammatillista erityistä  
tukea oppimiseensa ja kuntoutumiseensa  
tarvitsevat lapset ja nuoret, joilla on  
vakavia psyykkisiä pulmia, moni- tai vai-  
keavammaisuutta, kehitysvammaisuutta  
tai autismin kirjoa. Lisäksi tähän ryhmään  
saattaa kuulua kotiopetuksessa olevia lap-  
sia.” Määritelmässä tarkennettiin myös,  
että osalla lapsista on pidennetty oppivel-  
vollisuus ja ryhmään saattaa myös kuulua  
oppilaita, joilla on perusopetuslain 18 §:n  
mukaisia erityisiä opetusjärjestelyjä (OKM,  
2017.)

Vaativa erityinen tuki -käsite ei ol-  
lut perusopetuksen normiston mukainen,  
mutta se lähti kuitenkin leviämään niin ken-  
tän toimijoiden, akateemisen väen kuin eri  
sidosryhmien keskuudessa. Nyt kymme-  
nen vuotta myöhemmin se on tunnustettu  
esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön  
Vaativan erityisen tuen kehittämissuunnitelman  
loppuraportissa (OKM, 2017), laissa am-  
matillisesta koulutuksesta (531/2017)  
ja tieteellisissä julkaisuissa (esim. Ruutu,

2019). Käsite on yleistyessään saanut erilaisia merkityksiä ja tuen toteuttamisen käytänteitä.

Vaativan erityisen tuen määritelmä on ollut tutkijoilla ja eri sidosryhmillä kohdallisen selkeä (esim. Kokko ym., 2014; Ruutu, 2019; Pesonen, 2016), mutta kentän toimijat ovat liittäneet sen muun muassa ylimääräisenä osana oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Thunebergin ja kumppaneiden (2014) mukaan käsitteet ja niiden sisällöt muovautuvat kasvatuksen kentällä usein monin tavoin ja alkuperäiseen käsitteeseen voi tulla muutoksia pienistä vivahteista syviinkin merkityseroihin.

Viime vuosina valtakunnallisessa vaativan erityisen tuen ohjaus- ja palveluverkostossa (VIP) ja esimerkiksi teemaan liittyvässä kansallisessa TUVET-hankkeessa (Tutkimusperustainen vaativan erityisen tuen osaamisen vahvistaminen opettajan- koulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa, 2018–2021) käsitettä on puolestaan käytetty kuvaamaan sitä kohderyhmää, jota kehittämistoimet koskevat. Vaikka mainituissa verkostotoiminnassa ja hankkeessa on jatkettu Veturin aloittamaa vaativan erityisen tuen oppilaiden inklusiivisten opetuskäytänteiden jalkauttamista, on myös pohdittu kriittisesti vaativan erityisen tuen käsitteen tarpeellisuutta ja tarkoituksenmukaisuutta.

Nykyisellään käsite on jopa luonut segregoivia käytänteitä. Esimerkiksi ammatillisessa koulutuksessa vaativan erityisen tuen järjestämislupa on vain tietyillä oppilaitoksilla Suomessa, nimittäin ammatillisilla erityisoppilaitoksilla sekä erityisenä tehtävänä opetuksen järjestämisluvan saaneilla kuudella oppilaitoksella. (OPH, 2021). Lisäksi lainsäädännön mukaan vaativaan erityiseen tukeen ovat oikeutettuja

ammattillisessa koulutuksessa opiskelijat, joilla on vaikeita oppimisvaikeuksia, vamma tai sairaus (OKM, 2019).

Olemme myös opetustyössämme yliopistossa havainneet, että vaativan erityisen tuen käsitteen kriittiselle tarkastelulle ja tarkemmalle määrittelylle on tarvetta, sillä opiskelijoiden on ollut haastavaa ymmärtää moniulotteista ja kompleksista käsitettä. Erityisen haastavalta on vaikuttanut käsitteen sitominen kaikkiin tuen tasoihin (yleinen, tehostettu, erityinen), eikä tähän tarkoitukseen ole ollut käytettävissä esimerkiksi tuen rakenteita selkeyttävää visuaalista kuvaa tai kuviota.

Aikaisempaa tutkimusta vaativan erityisen tuen käsitteen määrittelystä ja muovautumisesta on hyvin niukasti, eikä suomalaisessa koulukontekstissa tehtyjä ja suomen kielellä julkaistuja tutkimuksia ole saatavilla. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme vaativan erityisen tuen käsitteen moniulotteisuutta sekä sitä, mistä vaativassa tuen tarpeessa on kyse. Esitämme myös jäsenyyksen vaativan erityisen tuen osista ja ulottuvuuksista hyödyntämällä kasvatustieteellisen design-tutkimuksen periaatteita. Kasvatustieteellisen design-tutkimuksen avulla vastataan käytännössä, erityisesti opetuksessamme, havaittuihin tarpeisiin (Taskinen, 2017). Artikkelissa vastataan seuraaviin kysymyksiin: 1) Mistä osa-alueista vaativa erityinen tuki koostuu moniammatillisten toimijoiden mukaan? ja 2) millainen kuvio kuvaa vaativaa erityistä tukea?

## TUTKIMUKSEN KÄSITTEELLINEN VIITEKEHYS

### Vaativa erityinen tuki

Vaativa erityinen tuki koskee lapsia ja nuoria, joilla on vaativaa ja usein monialaista tuen tarvetta; he voivat saada tukea yleisellä, tehostetulla tai erityisellä perusopetuksen tuen tasolla (OKM, 2017). Usein oppilasta tukevat monet ammattilaiset yhteistyössä (OKM, 2017, 34): ”Oppilailta saattaa olla henkilökohtainen avustaja, luokassa toimii koulunkäynnin ohjaaja ja mahdollisesti myös esimerkiksi tulkki. Oppilaiden vanhemmat tai huoltajat ovat tiiviisti mukana koulutyössä tukeakseen lapsensa kasvua ja kehitystä. Osallisina voivat olla eri tieteenalojen tai terapioiden asiantuntijat (lääkärit, psykologit, puhe-, musiikki-, fysioterapeutit jne.). Vaativaa on oppilaiden tarpeet ja monialaisuus.”

Kansainvälisessä kirjallisuudessa vaativaa erityistä tukea kuvataan ilmaisulla ”significant support needs”. Ilmaisulla viitataan erityisesti oppilaisiin, joilla esiintyy vaikea- tai monivammaisuutta tai huomattavia kognitiivisia vaikeuksia, joiden yhteydessä on myös fyysinen tai sensorinen vamma (Hallahan ym., 2009; McCabe ym., 2020) tai autismitiloinnin häiriö tai vakavia psyykkisiä pulmia (Ruppar ym., 2017). Vaativaa erityistä tukea tarvitseviksi oppilaisiksi on kuvattu myös sellaisia lapsia ja nuoria, joilla on vahvan tuen tarve tai erityisen suuri riski jäädä ulkopuolelle yleissivistävästä koulutuksesta ja sen tuomista rutiineista ilman moniammatillista tukea (Kurth ym., 2018). Lisäksi kansainvälisessä kirjallisuudessa vaativaa erityistä tukea, erityisesti tuen laatua ja määrää, on kuvattu ilmaisulla ”extensive support

needs” tai ”enhanced special support” (Taub ym., 2017; Ruppar ym., 2018).

Suomalaisissa tutkimuksissa Veturihankkeen lanseeraama vaativan erityisen tuen käsite on käännetty englanniksi ilmaisulla ”intensive special education needs” (esim. Pesonen, 2016; Pirttimaa ym., 2015). Käännös perustuu yhteen Yhdysvalloissa käytetyistä ilmaisuista (Pesonen, 2016). Ilmaisulla ”significant support needs” mahdollisesti ilmaisisi paremmin vaativan erityisen tuen moniulotteisuuden ja laaja-alaisuuden opetuskontekstin ulkopuolellakin, mutta Veturin käyttämällä käännöksellä ei ole ollut tarkoitus rajata tukea ainoastaan erityisopetukseen (ks. Pesonen, Kontu & Pirttimaa, 2015; Pesonen, 2016). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, aikaisemmin AAMR) painotti jo vuonna 1992 julkaisemassaan käsikirjassa, että on syytä kuvata nimenomaan tukea ja tukimuotoja, ei niinkään lapsen ominaisuuksia ja tuen tarpeita. Pyrkimyksenä on koota moniulotteinen ja parhaiten tarpeita palveleva toimintamalli, jolla lapsen tai nuoren toimintakykyä tuetaan ja hänen tukensa järjestetään (AAIDD, 2010).

Vaikka kansainvälisessä kirjallisuudessa on useita käsitteitä ja niiden määrittelyjä, kaikki ilmaisut pitävät sisällään vaativan erityisen tuen keskeisiä osatekijöitä: *moniammatillisuus, perheen kanssa tehtävä yhteistyö, opetuksen järjestelyt, vaativan erityisen tuen taustalla oleva diagnoosi ja oppilaiden tuen tarpeet ja niiden moninaisuus*.

### Vaativan erityisen tuen ulottuvuudet

Vaativan erityisen tuen keskiössä ovat oppilaan yksilölliset tarpeet, ja näitä tarpeita

tuetaan yhdessä perheen ja ammattilaisten kanssa. Moniammatillinen yhteistyö ja monitoimijainen huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö ovatkin vaativan erityisen tuen tärkeitä osia. Opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) keskeiseksi asiaksi nostetaan tuen toteuttaminen yhteistyössä oppilaan ja huoltajan kanssa; tämä korostaa myös sitä, että opetuksen järjestäjä haluaa tukea oppilaan toimijuutta. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) mukaan kouluyhteisöjen tehtävänä on tukea oppilaiden psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista hyvinvointia moniammatillisella yhteistyöllä. Opiskeluhoitopalvelut on pykälän 9.1 mukaan järjestettävä toimivaksi ja yhtenäiseksi kokonaisuudeksi.

Moniammatillinen yhteistyö on suomalaisessa tutkimuksessa yleinen käsite puhuttaessa monialaisuudesta, jonka alle sijoittuu useita eri tieteenalojen ja asiantuntijoiden välistä yhteistyötä kuvaavia käsitteitä erityisesti sosiaali- ja terveysalalla (Isoherranen, 2012; Kekoni, 2019). Opetuksen ja koulutuksen kontekstissa moniammatillisuudesta puhutaan, kun oppilaan koulunkäynnin ja kuntoutumisen apuna käytetään erityisen intensiivistä, suunniteltua ja monen eri ammattikunnan tarjoamaa tukea (OKM, 2017).

Moniammatilliseen yhteistyöhön voi Bronsteinin (2003) mukaan kuulua keskinäinen riippuvuus, joustavuus, tavoitteiden yhteinen omistajuus, prosessin reflektointi sekä uudelleen rakentuvat ammatilliset toimintatavat. Työskentelyn toimivuuteen vaikuttavat ammatillinen rooli, rakenteelliset ja persoonalliset tekijät sekä aiempi yhteinen historia. Yksilölliset piirteet tai ammattilaisten persoonalliset tekijät (Kumar & Parkinson, 2001) ja suhtautuminen ryhmän työskentelyyn vaikuttavat moni-

amatillisen ryhmän vuorovaikutukseen ja asenteisiin (Kekoni ym., 2019).

Vaativassa erityisessä tuessa moniammatillista yhteistyötä tehdään erityisesti oppilas- ja opiskeluhoitossa, jonka hyvin toimiessaan tulisi olla yhteisöllistä ja yhteistoiminnallista. Tällöin Koskelan (2009) mukaan toimintaympäristöt ja palvelurakenteet ovat kunnossa, tukitoimia seurataan ja arvioidaan sekä yhteistyötä itsessään kuvaavat dynaamisuus, tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus. Moniammatillisuus on myös vuorovaikutusta, jossa eri alojen osaajat tuovat oman osaamisensa yhteistyöhön. Suunnitelmat rakennetaan yhteistyössä ja yhdessä myös tuen tarpeessa olevan henkilön kanssa (Mönkkönen ym., 2019).

*Opetuksen järjestelyt* voivat vaativassa erityisessä tuessa olla monenlaisia. Vaativaa erityistä tukea koulunkäyntiinsä saava oppilas tarvitsee yksilöllistä pedagogista tukea ja erityisiä järjestelyitä oppimisen ja koulunkäynnin tuen monelta eri tasolta. Vaativaa erityistä tukea leimaa myös monialaiseksi yhteistyöksi usein kuvattu yhteistyö kuntoutuspalveluiden, erikoissairaanhoidon ja lastensuojelun kanssa. Tämänhetkessä vaativan erityisen tuen määritelmässä korostuu *tuen tarpeen taustalla oleva diagnoosi*. Määritelmän mukaan lapsilla ja nuorilla voi olla vakavia psyykkisiä pulmia, moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvammaisuutta tai autismin kirjoa (OKM, 2017). Erikoissairaanhoidon tai kehitysvammahuollon palvelut ovat monialaisen yhteistyön toteuttamisen kannalta merkittäviä tahoja.

Oppilaiden tuen tarpeista ja niiden moninaisuudesta kertoo sairaalaopetuksen, koulukotikoulujen sekä Elmeri-koulujen roolit ja pedagoginen vastuu vaativan

erityisen tuen järjestämisessä (Äärelä & Huusko, 2021). Äärelä ja Huusko korostavat selvityksessään erityisesti sitä, että edellä mainituissa yksiköissä opiskelevat oppilaat tarvitsevat oppimisen ja koulunkäynnin tueksi yksilöllisempiä, intensiivisempiä ja kokonaisvaltaisempia järjestelyitä kuin oppimisen ja koulunkäynnin tuen erityinen tuki tarjoaa. Selvityksessä tuodaan esiin myös tarve luoviin ratkaisuihin, joita ei välttämättä perusopetuksessa ole mahdollista toteuttaa, vaikka tahtoa ja osaamistakin löytyisi.

Lisäksi oppilaiden tuen tarpeiden moninaisuudesta kertoo myös kuntouttavana toimintana järjestettävä opetus, joka ei ole ongelmatonta. Yhtä vaativan erityisen tuen muotoa, toiminta-alueittain järjestettävää opetusta, tarkastelevasta selvityksestä (Rämä, 2021) käy ilmi, että oppilaiden edistymisen seurannassa on suuria opettajakohtaisia eroja ja seuranta on hajanaisista sekä epätasaista. Selvityksessä sekä tuoreessa toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen kehittämiskohteita käsittelevässä luvussa (Rämä & Äikäs, 2022) nostetaan esille huoli siitä, että oppimisen edistymisen seurannan sekä opettajan tekemän arvioinnin välinen yhteys jää usein näkymättömäksi, vaikka toiminta-alueittain järjestettävän kuntouttavan opetuksen tulisi pohjautua tavoitteisiin ja niiden mukaiseen toimintaan. Lisäksi toiminta-alueittain opiskelevien joukosta erityisesti vaikeasti ja syvästi kehitysvammaiset ovat Vehmaksen ja Mietolan (2021) mukaan harvemmin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja näin ollen he jäävät tyypillisesti palvelujärjestelmässä tuen ja toimenpiteiden kohteiksi.

## MENETELMÄT

Vaativan erityisen tuen käsitteen tarkastelua ovat ohjanneet kasvatustieteellisen design-tutkimuksen (Kiviniemi, 2018; McKenney & Reeves, 2012; Taskinen, 2017) periaatteet: 1) päämääränä on käytäntöä edistävien toimintamallien kehittäminen ja teoreettisen ymmärryksen lisääminen (esim. kokoavat kuviot helpottavat hahmottamaan moniulotteisia käytännön ilmiöitä ja tukevat kentän toimijoita), 2) prosessia ohjaa aikaisempi tutkimus, 3) tutkimuksessa käytetään erilaisia aineistoja (esim. kyselylomakkeet ja fokusryhmäkeskusteluiden pöytäkirjat), 4) kehittämistyötä tehdään sykleittäin ja ratkaisumallien (esim. vaativan tuen teoreettisen mallin) toimivuutta arvioidaan toistuvasti, 5) tutkimus toteutetaan yhteistyössä tutkijoiden, asiantuntijoiden ja käytännön toimijoiden kesken ja 6) design-prosessissa arvioidaan jatkuvasti yhteistyötahojen kanssa, miten hyvin tulokset soveltuvat toimintaympäristöihin (esim. perusopetukseen, erikoissairaanhoidon jne.).

### Aineistojen kuvaus

Tutkimuksen aineisto koostuu 1) moniammatillisten toimijoiden (N = 93) tekemistä vaativan erityisen tuen käsitteen kuvauksista ja 2) fokusryhmäkeskusteluista (N = 22 ja N = 23). Moniammatillisten toimijoiden vaativan erityisen tuen kuvailut kerättiin sähköpostikyselynä VIP-verkoston (vaativan erityisen tuen ohjaus- ja palveluverkoston) kautta keväällä 2019. Noin 500:lle VIP-verkoston jäsenelle lähetettiin sähköpostikyselynä linkki kyselylomakkeeseen. Tutkimuksen tietosuojasta sekä henkilötietojen käsittelystä informoitiin ky-

selyn yhteydessä sekä fokusryhmien aikana. Tutkimuksen teon kaikissa vaiheissa on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, TENK, 2012) ja tutkimuseettisiä periaatteita (TENK, 2019).

Kyselyllä kartoitettiin moniammatillisten toimijoiden näkemyksiä moniammatillisesta yhteistyöstä ja pedagogisista ratkaisuksista vaativassa erityisessä tuessa sekä odotuksia, joita heillä oli TUVET-hanketta kohtaan. Lisäksi kysyttiin kokemuksia VIP-verkoston toiminnasta. Avoimeen

kysymykseen, joka käsitteli vaativan erityisen tuen käsitettä, vastasi yhteensä 93 vastaajaa. Kyselyssä pyydettiin määrittelemään käsite "vaativa erityinen tuki" omin sanoin. Vastauksista kertyi tekstiaineistoksi tiiviitä, muutaman virkkeen kuvauksia yhteensä yhdeksän sivun verran (Times New Roman, 12 pt). Vastanneista 80 prosenttia oli naisia ja 56,9 prosentilla oli yli kymmenen vuoden työkokemus nykyisestä työtehtävästä. Taulukossa 1 on kuvattu ensisijaiseen aineistoon vastanneiden taustatiedoista ammatti.

### Taulukko 1

*Kyselyyn vastanneiden ammatti*

Ammatti	100%	N=93
Erytisopettaja tai erityisluokanopettaja	47,3%	44
Rehtori tai johtaja	17,2%	16
Sosiaalityöntekijä tai koulukuraattori	12,9%	12
Varhaiskasvatuksen opettaja	9,7%	9
Lääkäri	4,3%	4
Lisäksi seuraavia ammattiryhmiä vastaajissa oli 1-2: psykologi (2), luokan- tai aineenopettaja (2), ohjaaja (2), ohjaava opettaja (1), sairaanhoitaja (1).	8,6%	8

Toisena aineistona käytettiin fokusryhmäkeskusteluja (N = 22 ja N = 23) ja niistä koostettuja muistiinpanoja. 5.6.2020 ja 3.11.2020 järjestetyissä keskusteluissa oli osallistujina VIP-verkoston ydin-toimijoita, erityisen tuen asiantuntijoita valtakunnallisesti opetus- ja kulttuuriministeriöstä sekä Opetushallituksesta sekä TUVET-hankkeen toimijoita. Fokusryhmäkeskusteluina toimivat miniseminaarit järjestettiin pragmaattisesta tarpeesta käydä keskustelua vaativan erityisen tuen

käsitteestä sekä käsitteen tarkoituksenmukaisuudesta ja tarpeellisuudesta.

Fokusryhmäkeskusteluilla pyritään Kruegerin (1994) mukaan laajentamaan ymmärrystä osallistujien kokemuksista tietyssä tilanteessa. Lisäksi Henninkin (2007) mukaan fokusryhmäkeskustelu on dynaamista ja joustavaa ja se voi suunnata keskustelun odottamattomiin aiheisiin tai vaikka uudenlaisen käsitteistön kehittelyyn, mihin tällä tutkimuksella on pyritty. Keskusteluissa oleellista on, että osallistu-

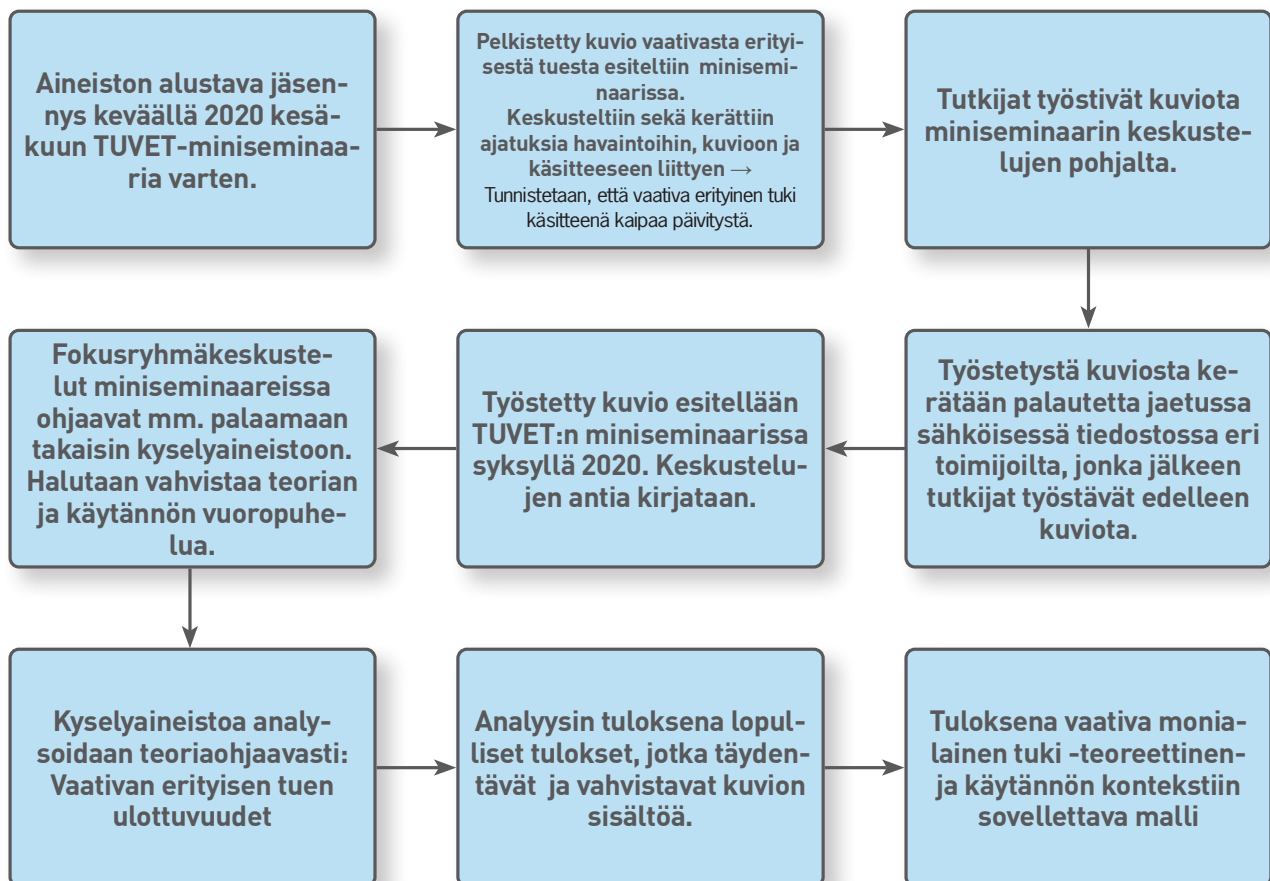
jat luovat vuorovaikutuksessa yhteistä ymmärrystä, sen sijaan, että tutkija johtaisi keskustelua ja esittäisi kysymyksiä (Parker & Tritter 2006). Fokusryhmien keskustelut ovatkin tapa, jolla uusia toimintamalleja ja käsitteitä voidaan luoda (Dilshad & Latif, 2013).

## Aineiston analyysi ja design-prosessin kuvaus

Tutkimusaineiston analyysi ja design-prosessi etenivät menetelmälle tyypillisesti useassa eri vaiheessa, joita havainnollistetaan seuraavassa kuviossa (kuvio 1).

**Kuvio 1**

*Design-prosessi tässä tutkimuksessa*



Ensimmäisessä vaiheessa kyselyllä kerätyistä aineistosta (N = 93) nostettiin esiin merkityksellisiä ilmaisuja Wordin kommenttityökalulla ja värikoodein eli tunnistettiin perusyksiköitä sekä luokiteltiin aineistoa (Newby, 2014). Merkitykselliset

ilmaiset järjesteltiin ylätasoon kategorioiksi ja ryhmiteltiin seuraavalla tavalla: 1) olemassa oleva tukimalli korostuu määrittelyssä, 2) huomio yksilössä, 3) moniammatillisuus korostuu, 4) diagnoosi korostuu tai 5) ympäristön merkitys korostuu.



Ylätason kategorioita myös luokiteltiin ja kvantifioitiin. Luokittelusta etsittiin yhdistäviä ja toisiaan selittäviä tekijöitä ja tuloksia käsitteellistettiin. Analyysin tuloksena syntyi ensimmäinen alustava jäsenyys ja yksinkertaistettu kuvio vaativan erityisen tuen kompleksisesta ilmiöstä. Kuvio vietiin fokusryhmäkeskusteluun tarkasteltavaksi kesällä 2020. Tutkijat jatkoivat keskustelun ja siitä tehtyjen muistiinpanojen avulla kuvion jäsenystä. Uusi jäsenyys vaativan erityisen tuen toimijoista ja tahtoista esiteltiin TUVET-hankkeen toimijoille sekä uudelleen fokusryhmäkeskustelussa vaativan erityisen tuen asiantuntijoille syksyllä 2020. Toisen fokusryhmäkeskustelun jälkeen jäsenystä edelleen muokattiin. Välillä palattiin alkuperäiseen aineistoon,

sillä design-tutkimukselle tyypillistä sykleittäin etenevää teorian ja eri aineistojen vuoropuhelua haluttiin vahvistaa.

Kyselyaineisto siirrettiin Atlas.ti 9-ohjelmistoon syvällisempää analyysiä varten. Tämän jälkeen tutkijat lukivat aineiston useaan kertaan läpi. Aineiston lukua ohjasivat vaativan erityisen tuen käsitteen ulottuvuudet (esim. Kontu ym., 2015; OKM, 2017). Seuraavaksi siirryttiin systemaattisesti koodaamaan aineistossa esiintyviä vaativan erityisen tuen ulottuvuuksia. Koodausta ohjasivat vaativan erityisen tuen määritelmät (ks. taulukko 2). Tätä analyysivaihetta jatkettiin niin kauan, että aineistosta tunnistettiin kaikki vaativaan erityiseen tukeen liittyvät ulottuvuudet.

## Taulukko 2

*Vaativan erityisen tuen määritelmät ohjaamassa koodausta*

<b>Vaativan erityisen tuen ulottuvuus</b>	<b>Määritelmä</b>
Moniammatillisuus	Lapsi tai nuori tarvitsee vaativaa ja monialaista erityistä tukea oppimiseen ja kuntoutumiseen. Oppilasta tuke- massa esim. avustaja, ohjaaja, lääkärit, fysioterapeutit.
Vaativan erityisen tuen taustalla oleva diagnoosi	Autismikirjo, kehitysvamma, psyykkinen oireilu, moni- tai vaikeavammaisuus. Myös kotiopetuksessa olevat oppilaat.
Opetuksen järjestelyt	Lapsella tai nuorella on erityisiä opetusjärjestelyjä. Usein myös pidennetty oppivelvollisuus.
Perheen kanssa tehtävä yhteistyö	Oppilaiden vanhempien kanssa tehtävä tiivis yhteistyö korostuu vaativassa erityisessä tuessa.
Oppilaiden tuen tarpeet ja niiden moninaisuus	Vaativassa erityisessä tuessa korostuu oppilaiden tar- peet ja niiden moninaisuus.

Analyysin viimeisessä vaiheessa vaativan erityisen tuen ulottuvuuksien koodauksessa ulkopuolelle jäänyt aineisto analysoitiin aineistolähtöisemmin (Schreier, 2012). Analyysiä ohjasivat ensimmäinen tutkimuskysymys ja tutkijoiden tieto vaativan erityisen tuen määrittelyistä. Aineistoa koodattiin, koodeja yhdistettiin ja aineistosta tunnistettiin vaativaan erityiseen tukeen liittyviä teemoja. Aineistosta nostettuja teemoja verrattiin ja yhdistettiin ensimmäisessä vaiheessa koodattuihin vaativan erityisen tuen ulottuvuuksiin (esim. maininnat oppilaan vaativan tuen tarpeista eri tuen tasoilla yhdistettiin opetuksen järjestelyihin). Kaikkia analyysissä esille nousseita teemoja ei voitu yhdistää ulottuvuuksiin; niistä tuli uusia aineistolähtöisiä vaativaan erityisen tuen käsitteeseen liittyviä teemoja. Teorialähtöinen kyselyaineiston analyysi vahvisti kuvion eri osa-alueiden sisältöjä ja fokusryhmissä käytyjä keskusteluja. Kuvio viimeisteltiin lopulliseen muotoonsa tarkastelemalla kaikkia eri vaiheita ja niihin liittyviä aineistoja suhteessa toisiinsa.

Tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi huomioitiin useita seikkoja. Tutkijoiden yhteistoimintaa tutkimusprosessin aikana voidaan kuvata tutkijatriangulaatiolla (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Denzin, 1978). Design-prosessin alussa ensimmäinen kirjoittaja teki kyselyaineiston analyysiä ensin itsenäisesti ja loi aineiston jäsenyyksen pohjalta pelkistetyn kuvion, jonka jälkeen hän keskusteli havainnoista toisen kirjoittajan kanssa. Design-prosessin fokusryhmäkeskustelujen muistiinpanoja analysoitiin myös ensin itsenäisesti ja sitten yhdessä. Prosessiin kuuluneen teorialähtöisen analyysin teki toinen kirjoittaja, jonka jälkeen analyysin tuloksia käytiin yhdessä läpi.

Kaiken kaikkiaan koko design-prosessin ajan aineistojen analyysissä syntyneitä tuloksia ja niistä tehtyjä tulkintoja tarkasteltiin alkuperäisten aineistojen tekstiympäristöissä ja tulkinnoista keskusteltiin, kunnes molemmat tutkijat olivat samaa mieltä. Lisäksi design-prosessin aikana käydyt fokusryhmäkeskustelut eri asiantuntijoiden kanssa vahvistivat aineiston analyysissä syntyneitä päätelmiä.

## TULOKSET

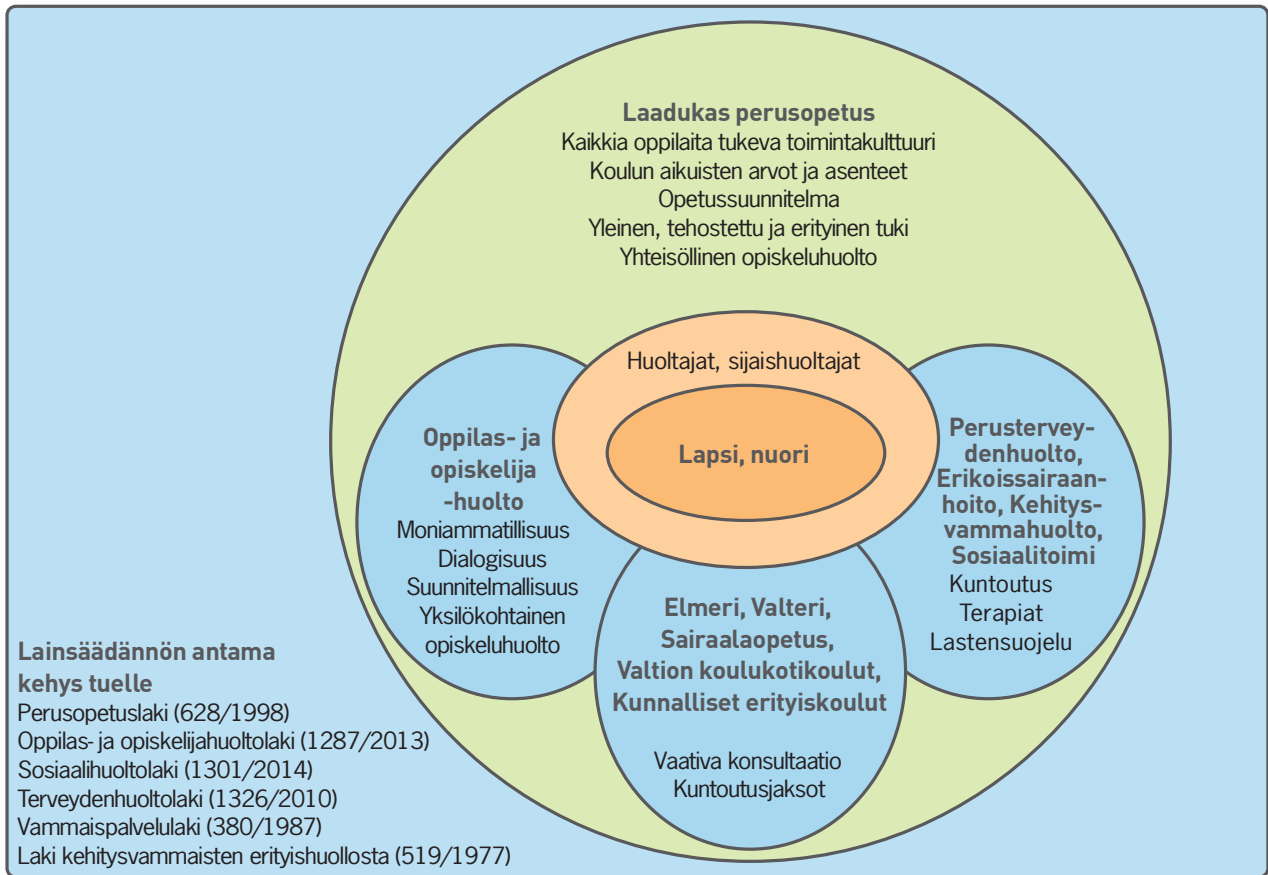
Tuloksena syntyi ”perusopetuksen oppilas vaativan monialaisen tuen keskiössä” -kuvio ja käsite ”vaativa monialainen tuki” (ks. kuvio 2). Uuden jäsenyyksen avulla on tarkoitus tuoda esille, miten moniulotteista tuki on, ja selkeyttää vaativan tuen suhdetta oppimisen ja koulunkäynnin tuen kokonaisuuteen.

Seuraavaksi tarkastelemme *vaativan monialaisen tuen* eri osa-alueita. Tuloksissa esitetyt aineistositaatit ja vastaajakoodit ovat joko kyselyaineistosta (esim. erityisopettaja, K) tai fokusryhmäkeskusteluiden muistioista (esim. asiantuntija 2, F).

Vaativa monialainen tuki -käsitteellä voidaan kuvata tukimuotojen kokonaisuutta. Esimerkiksi erään fokusryhmäkeskusteluihin osallistuneen mukaan ”uuden määrittelyn etuna on se, että se irtoaa kolmiportaisen tuen käsitteistöstä, [sillä] tuen tarve on selkeästi muuallakin kuin koulussa” (asiantuntija 5, F).

**Kuvio 2**

*Perusopetuksen oppilas vaativan monialaisen tuen keskiössä*



Vaativa monialainen tuki -käsitteen avulla voidaan sivuuttaa puhe siitä, mille oppimisen ja koulunkäynnin tuen tasolle jokin tukimuoto kuuluu, ja puhua vain tukeen tarvittavista järjestelyistä. Vaativan erityisen tuen on kentällä kenties nähty olevan tiettyjä diagnooseja ja oppimisvaikeuksia varten, tai se on hahmotettu osaksi erityistä tukea tai tuen ”neljänneksi portaaksi”. Sen ei ehkä ole ajateltu liittyvän esimerkiksi siihen, että oppilaan tuen tarve voi kasvaa äkillisen psyykkisen oireilun tai huonovointisuuden vuoksi hyvinkin vaativaksi ja monialaiseksi. Vaikka vaativaan monialaiseen tukeen kuuluvaa lasta tai nuorta tu-

lee tukea millä tahansa tuen tasolla, tukea ei pitäisi myöskään sitoa liiaksi niihin. Eräs asiantuntija totesi: ”Palvelujen ei pitäisi olla sidoksissa kolmiportaiseen tukeen, sillä tarpeita voi olla (lyhytaikaisestikin) muualla elämässä siten, että ilman monialaista tukea koulussakaan ei selviäisi.” (Asiantuntija 1, F.)

**Perustana laadukas perusopetus – keskiössä yksilöllisen tuen tarpeet**

Lapsi tai nuori tulee nähdä vaativan monialaisen tuen keskiössä, sillä häntä varten tukitoimia suunnitellaan ja ylläpidetään

yhdessä huoltajien tai sijaishuoltajien kanssa. Myös lapsen tai nuoren osallistuminen tuen suunnitteluun on tärkeää, ja hänen toimijuutensa tulee mahdollistaa ikä, kehitystaso sekä tilanne huomioiden (ks. myös Kinnunen, 2020.). Vaikka aineistossa ei ollut esillä lasten ja nuorten ”ääntä”, kuviolla pyritään tuomaan esille myös se, miltä näyttää lapsen tai nuoren näkökulmasta hänen tarpeensa sensitiivisesti ja yksilöllisesti huomioon ottava palvelujärjestelmä (ks. myös Vehmas & Mietola, 2021). On tärkeää huomioida lapsen toimijuus ja osallisuus myös hänen tukeaan koskevissa toimenpiteissä. Kuviossa esitetyt lapsen tai nuoren ympärillä olevat tahot ja toimenpiteitä havainnollistavien ympyröiden koot vaihtelevat yksilöllisten tuen tarpeiden mukaan. Monialaisen tuen keskiössä olevan lapsen tuki on tulosten mukaan vahvaa ja vielä moniammatillisempaa kuin oppimisen ja koulunkäynnin erityinen tuki.

Vaativan monialaisen tuen perustana ovat laadukas perusopetus ja kaikkia oppilaita tukeva toimintakulttuuri. Esimerkiksi ”vahva tuen muoto, jossa oppilas tarvitsee useita erityisen tuen tukimuotoja ja moniammatillista tukea” (erityisopettaja, K) korostuu kaikkia oppilaita huomioivassa inklusiivisen kasvatuksen mukaisessa toimintakulttuurissa oppilaitostasolla. Lisäksi tukea antavaan toimintakulttuuriin sisältyvät tärkeinä osina oppilaitoksessa työskentelevien aikuisten arvot ja asenteet tukea tarvitsevien monimuotoisuutta kohtaan. Vaativan monialaisen tuen kannalta tärkein koko koulun taholta järjestetty tukimuoto on toimiva yhteisöllinen oppilas- ja opiskeluhuolto. Kuviossa tätä osa-aluetta havainnollistaa ”laadukas perusopetus”. Tämän taustalla ja perustana on lainsäädäntö, joka antaa laadukkaalle perusope-

tukselle vahvan kehiksen.

Design-prosessissa selvisi, että yksilön tarpeet tulee nähdä tukitoimien keskiössä; lapsen ei tarvitse muuttua tai kunnoutua, vaan hänen tarvitsemansa tuen tulee olla saatavilla siinä ympäristössä, jossa lapsi toimii. Eräs asiantuntija kiteytti ympäristön ja asenneilmapiirin muutoksen tarpeen seuraavasti: ”Tarve tosi suurelle ja kokonaisvaltaiselle arvo- ja asennemuokkaukselle. Mielestäni kaikki tukiasiat olisi tarkoituksenmukaista istuttaa inklusion sisään. Myös vaativan erityisen tuen mahdollisuus osana ’normaalia.’” (Asiantuntija 8, F.) Lisäksi vaativassa monialaisessa tuessa on tärkeää suunnitella ja panna toimeen vaihtoehtoisia toimintatapoja ja etsiä innovatiivisiakin ratkaisuja.

Myös oppilasta tukevat tahot tarvitsevat tukea ja ohjausta. Tämä ilmenee seuraavista aineistositaateista:

*Kun mikään ei riitä, kun kaikki on mahdotonta, niin tarvitaan entistä enemmän yhteistyötä ja yhteistä ymmärrystä. Kysymyksen tulee olla: ”Mitä minä voin tehdä?” (Erityisopettaja, K)*

*Meillä on kyllä tukea, mutta sitä ei suunnitella riittävästi yhdessä ja tuen järjestäminen ei ole koordinoitua. (Asiantuntija 7, F)*

Alueellisia eroja tuen organisoinnissa näyttäisi aineiston mukaan edelleen olevan, ja tuen järjestämisen koordinointiin tulee kiinnittää vielä enemmän huomiota.

### **Terveystuon palvelut ja sosiaalitoimi yhteistyössä tukemassa lasta tai nuorta**

Perusterveydenhuolto, erikoissairaanhoido, kehitysvammahuolto ja sosiaalitoimi

ovat monipuolisesti mukana lapsen tai nuoren elämässä tukemassa niin koulupolun sujumista kuin muitakin elämän osa-alueita. Fokusryhmissä käydyissä keskusteluissa ilmeni, että vaativa monialainen tuki -käsite ei liity vain perusopetukseen ja siellä tarjottavaan oppimisen ja koulunkäynnin tukeen, vaan tuen tarve on kokonaisvaltaista. Lisäksi aineistoista ilmeni, että sosiaalitoimi tukee lasta tai nuorta, joka tarvitsee vaativaa tukea koulussa: ”... perhetyöntekijät ovat jalkautuneet kouluihin, ja [kaupungin nimi]:ssa sote ja sivistystoimi eivät ole erikseen vaan yhteinen taho” (asiantuntija 7, F). Kaiken kaikkiaan design-prosessin tuloksissa tuli esiin monialainen ja monipuolinen yhteistyö erilaisten terveydenhuollon ja sosiaalitoimen palvelujen kanssa. Yhteistyötä tehdään kuntoutuksessa, erilaisissa terapioissa ja lastensuojelussa.

### **Laajan osaamisen oppilaitokset ja yksiköt tuen osina**

Vaativaa monialaista tukea tarvitsevan lapsen tai nuoren tukemisessa tarvitaan myös laajan osaamisen oppilaitoksia ja yksiköjä. Tällaisia asiantuntevia opetuksenjärjestäjiä ovat erityishuollon palveluiden yhteyteen sijoittuvat Elmeri-koulut, Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, sairaalaopetus, valtion koulukotikoulut ja kunnalliset erityiskoulut. Yhteistyö näiden oppilaitosten kanssa on oleellinen osa vaativan monialaisen tuen järjestämistä. Vaikka perusopetuksessa on voitu jo käyttää useita oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarjoamia keinoja, silti eheän koulupolun tukemisessa tarvitaan monesti laajan osaamisen oppilaitoksia. Vaativaa monialaista tukea voivat oppimisessaan ja koulunkäynnissään

tarvita esimerkiksi oppilaat, joilla on jaksottain tarvetta sairaalaopetukseen:

*Erityisen tuen ja vaativan erityisen tuen problematiikassa sairaalaopetuksen rooli: oppilaat voivat olla yleisessä tuessa (esim. syömishäiriö), mutta tuki silti vaativaa erityistä tukea. (Asiantuntija 15, F)*

Lapsi tai nuori voi tarvita vaativaa monialaista tukea missä tahansa koulupolunsa vaiheessa ja riippumatta siitä, millä tuen tasolla hän on. Yhteistyö laajan osaamisen oppilaitosten kanssa ja niiltä saatava konsultaatio ovat systemaattisia ja tukevat kokonaisvaltaisesti lasta tai nuorta.

### **Moniammatillisuutta tarvitaan yksilön kokonaisvaltaiseen tukemiseen**

Tuen tarpeiden ja vaativuuden mukaisesti lapsen tai nuoren elämässä voivat eritasoisesti olla mukana oppilas- ja opiskelijahuollon palvelut, terveydenhuollon palvelut, sosiaalitoimi sekä laajaa osaamista tarjoavat tahot, kuten kunnalliset erityiskoulut, valtion koulukotikoulut, sairaalaopetus sekä Elmeri- ja Valteri-koulut. Aineistoista nousivat esiin moniammatillisuus, yksilölliset opetuksen järjestelyt ja oppilaiden yksilölliset tarpeet, jotka ovat edellä mainittujen laajan osaamisen oppilaitosten ja yksiköiden erityistä osaamista. Vahvojen tuen ammattilaisten tarjoamaa moniammatillista tukea tarvitaan kokonaisvaltaiseen hyvinvoinnin edistämiseen. Sellainenkin vaativaa monialaista tukea tarvitseva lapsi tai nuori, joka ei oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmässä ole erityisen tuen oppilas, saattaa tarvita tuekseen useamman toimialan näkemyksiä:

*Lapsen/nuoren tuen tarpeeseen vas-*

*taaminen vaatii useamman eri toimialan edustajan näkemystä ja asiaan tarttumista. Lapsi ei kuitenkaan välttämättä ole erityisessä tuessa, vaan tämä tilanne voi tulla vastaan yleisessäkin tuessa. (Erityisopettaja, K)*

Koska vaativaa tukea tarvitsevilla lapsella tai nuorella on usein runsaasti haasteita oppimisessa ja hyvinvoinnissa, monialainen sivistys-, sosiaali- ja terveystoimen yhteistyö on tärkeää myös vapaa-ajalla. Sektoreiden välistä yhteistyötä kuvataan seuraavasti:

*Kun tehostettu tai erityinen tuki ei riitä vaan vaaditaan monialaista ja moniammatillista laaja-alaista erityistä tukea systemaattisesti ja seurannallisesti. Toimijoita on useampia eri sektoreilta. Tukitahoja on useammasta sektorista ja kaikille pelikentille (koti, koulu, vapaa-aika). (Luokanopettaja, K)*

Kuten edellä olevasta aineistoesimerkistä ilmenee, lapsi tai nuori, joka tarvitsee vaativaa monialaista tukea perusopetuksessa, tarvitsee sitä usein myös muilla elämän alueilla. On tarpeen pohtia, miten tavoitteet, joita koulussa sekä elämän muilla alueilla lapselle tai nuorelle asetetaan, saadaan koottua yhteen. Tärkeää on myös huomioida, että tuen keinot tukevat toisiaan.

## POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella käsitettä vaativa erityinen tuki ja selvittää, miten käsitettä voi jäsentää ja mistä tuen vaativuudessa on kyse, jotta se selkeämmin eroaisi oppimisen ja koulunkäyn-

nin tuen, kolmiportaisen tuen käsitteistöstä. Tavoitteena oli kuvata, mitä osa-alueita ja tekijöitä liitetään vaativaan erityiseen tukeen sekä millainen kokoava kuvio ilmentää sitä ja edistää moniulotteisen ilmiön ymmärtämistä. Tutkimuksemme tuotti tärkeää uutta tietoa vähän tutkitusta vaativan erityisen tuen käsitteen määrittelystä ja sen sisällöistä suomalaisessa perusopetuksen kontekstissa. Design-tutkimuksen tuloksena syntynyt kuvio jäseni vaativan erityisen tuen käsitettä ja siihen liittyviä osa-alueita ja vastasi käytännön opetustyössä havaittuihin tarpeisiin selventää käsitteitä (ks. myös Taskinen, 2017).

Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että vaativa monialainen tuki on vaativaa erityistä tukea kattavampi ja selkeämpi käsite. Vaativa monialainen tuki on tarjolla jokaiselle lapselle tai nuorelle, olipa hän millä tahansa perusopetuksen tuen tasolla. Se pitää samalla sisällään vaatimuksen, että oppimisen ja koulunkäynnin tuki kattaa monialaisen tuen aivan kaikille perusopetuksen oppilaille.

Design-prosessin tuloksena syntyneessä käsitteessä ja sitä kuvaavassa kuviossa erityinen-sana ei enää esiinny. Käsitteestä voidaan myös käyttää synonyymiä vaativa tuki, joka on jo jalkautunut kielenkäyttöön vaativan monialaisen tuen ilmiöstä keskusteltaessa (ks. esim. VAKA-TUVET, 2021). Vaikka uusi käsite kuvaa vaativassa tuen tarpeessa olevaa oppilasjoukkoa ilman erityinen-sanaa eikä sitä sen vuoksi enää niin herkästi yhdistetä oppimisen ja koulunkäynnin tuen erityiseen tukeen, silti sekä aikaisempi että uudempi käsite voidaan nähdä toiseuttavina. Usein myös kirjallisuudessa, oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyvissä asiakirjoissa ja käytännön työssä esiintyvä ilmai-

su ”tuen tarve” on pulmallinen. Kenen tarpeista loppujen lopuksi onkaan kysymys? Onko kysymys yhteiskunnan, koulun vai oppilaan tarpeista?

Voi olla jopa mahdollista, että perusopetus instituutiona ja monialainen palvelujärjestelmä eivät syystä tai toisesta kykene toteuttamaan tukea kaikkein vaativimmassa tuen tarpeessa oleville ilman byrokraattiseksi tulkittavia käsitteitä, jotka samalla voivat toiseuttaa (ks. myös Honkasilta, 2019), leimata ja erotella. Tämän vuoksi voi olla tarpeen pohtia kriittisemmin, tuottavatko uudet käsitteet yksilöille uusia ominaisuuksia eli yksilön tarpeita ja siten edelleen toiseutta (esim. Honkasilta, 2017).

Toisaalta tämän tutkimuksen tuloksena syntynyt uusi käsite voi olla vähemmän toiseuttava erityinen-sanana puuttumisen vuoksi – vaativa monialainen tuki -käsitteellä halutaan nimenomaan painottaa tuen monialaisuutta ja monipuolisia mahdollisuuksia. Vaativaa monialaista tai vaativaa tukea voidaan antaa perusopetuksen tuen kaikilla tasoilla, ja uudella käsitteellä voidaan paremmin kuvata sitä, että tuki koskettaa kaikkia tuen tasoja. Vaativa monialainen tuki on ennen kaikkea työote eikä sitä tulisi nähdä hallinnollisena asiakirjoja ohjaavana käsitteenä (vrt. Heiskanen & Syrjämäki, 2022).

Esimerkiksi vaikeasti kehitysvammainen oppilas voi vaativan monialaisen tuen ja esimerkiksi yhteisopetuksen avulla opiskella yleisen tuen yhteydessä inkluusiivisesti, ilman segregoivia opetusjärjestelyjä (ks. myös Sirkko, 2020). Toisaalta oppilas, joka on edennyt koulupolullaan ilman vaativaa monialaista tukea, saattaa äkillisesti kohdata mieltä järkyttävän ja hyvinvointiin kielteisesti vaikuttavan tapahtu-

man elämässään ja tarvita tällöin vaativaa monialaista tukea, aikuisia ja ammattilaisia ja sensitiivistä kohtaamista. Vaativan monialaisen tuen parissa työskentelevillä aikuisilla on oltava sellaiset arvot ja asenteet erityisyyttä ja moninaisuutta kohtaan, että lapset ja nuoret voivat koko koulupolullaan kokea yhteenkuuluvuutta, olla omia itsejään ja tulla arvostetuiksi ja hyväksytyiksi sellaisina kuin ovat (Pesonen, 2016).

Tämän tutkimuksen tulokset siitä, että lapset ja nuoret saavat vaativaa monialaista tukea ennen kaikkea yksilöllisten tarpeidensa perusteella ovat linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa (Bruce & Iy, 2017; Pesonen ym., 2016; Ruutu, 2019). Vaativaa monialaista tukea saavan lapsen tai nuoren merkittäviä tukitahoja ovat laadukas perusopetus ja kaikkia oppilaita tukeva toimintakulttuuri kokonaisuutena, ja ne on nostettu keskiöön myös varhaiskasvatuksen kontekstissa tehdyssä tutkimuksessa (vrt. Karhu ym., 2021). Tukitoimia ovat myös koulun aikuisten yhteistyö, arvot ja asenteet sekä yhteisöllinen opiskeluhuolto (esim. Pesonen ym., 2016; Paju ym., 2021; Vetoniemi & Kärnä, 2018). Vahva yhteistyö huoltajien kanssa on myös merkittävää (Mueller, 2017).

Tulokset mukailevat aikaisempia tutkimuksia moniammatillisen yhteistyön tärkeydestä tuettaessa vaativan tuen tarpeessa olevia lapsia tai nuoria sekä heidän toimijuuttaan (Pesonen ym., 2015; Kontu ym., 2015; Pehkonen ym., 2019; Vainikainen ym., 2015). Design-prosessissa myös selvisi, että vaativan monialaisen tuen keskeisiä osia ovat toimiva yksilökohmainen opiskelijahuolto, terveydenhuollon palvelut, sosiaalitoimi sekä muuta vaativaa konsultaatiota ja kuntoutusta tarjoavat tahot (vrt. Kurth, 2019). Toimiva yhteis-

työ edellä mainittujen tahojen kanssa on oleellinen osa tuen onnistumisesta (Ruppar, 2018.).

Edellä kuvatut tutkimusprosessin tulokset ovat kasvatuksen ja koulutuksen kentällä inklusiivisuuden edistämisen kannalta tärkeitä. Inklusiivisuudesta keskustellaan mediassa, keskustelupalstoilla sekä akateemisen väen kesken välillä kiihkeästikin. Opettajien ammattijärjestö (OAJ) ja Opetushallitus käyvät parhaillaan tärkeää keskustelua ja tekevät linjanvetoa siitä, miten inklusiivista kasvatusta tulisi suomalaisessa koulutusjärjestelmässä viedä eteenpäin ja kuinka Opetushallituksen tulisi ohjeistaa koulutuksenjärjestäjiä. Laadukas perusopetus, jossa esimerkiksi eriyttämistä käytetään runsaasti, on toimiva keino tukea kaikkia oppilaita. Näin jokaiselle mahdollistetaan riittävä ja oikea-aikainen tuki. Eriyttäminen on tehokas inklusiivisuutta vahvistava menetelmä, jonka hyödyntämisestä tulee tukea ja johon opettajia tulee kannustaa.

Tässä design-tutkimuksessa on myös rajoitteita. Fokusryhmäkeskusteluihin osallistui kahdesti noin kaksikymmentä osallistujaa, kun tyypillisesti fokusryhmäkeskustelut käydään 8–12 henkilön ryhmässä (Cohen ym., 2005). Tavallista runsaampi osallistujamäärä voi aiheuttaa sen, että kaikki osallistujat eivät pääse yhtä tasapuolisesti jakamaan näkemyksiään. Tulevaisuudessa olisi tärkeä pohtia esimerkiksi Delfoi-menetelmän mukailtua käyttöä käsitteen tarkastelussa, sillä se antaa enemmän joustavuutta muun muassa osallistujien määriin ja heidän osallisuutensa lisäämiseen (ks. Lewis-Beck ym., 2004).

Jatkotutkimuksissa on myös erityisen tärkeää osallistaa monipuolisemmin

eri sidosryhmiä kutsumalla tutkimustoimintaan osallistujia esimerkiksi vammaisjärjestöistä sekä sosiaali- ja terveystoimesta. Lisäksi lasten ja nuorten äänen esiintuominen jatkotutkimuksissa olisi tärkeää, jotta keskiössä olevien henkilöiden osallisuus ja toimijuus pääsisivät toteutumaan. Tässä tutkimuksessa tutkimusprosessiin osallistui pelkästään kasvatuksen ja koulutuksen asiantuntijoita niin fokusryhmissä kuin kyselyyn vastanneiden aineistossa. Jatkotutkimuksissa on tärkeä kerätä laajempia ja kattavampia aineistoja, jotka mahdollistavat monipuolisemman analyysin. Esimerkiksi olisi mielenkiintoista kerätä tietoa haastattelujen ja kyselylomakkeiden avulla useilta lasten ja nuorten parissa työskenteleviltä monialaisilta toimijoilta. Laajemmilla aineistoilla voisi esimerkiksi luoda kattavamman kuvan monialaisten toimijoiden roolista lapsen ja nuoren tukemisessa perusopetuksen aikana. Jatkotutkimuksien avulla on myös mahdollista saada aikaan yleistettävämpiä tuloksia siitä, miten vaativa monialainen tuki -käsite juurtuu perusopetukseen.

Tässä tutkimuksessa olemme kasvatustieteellisen design-tutkimuksen avulla tuottaneet uutta tietoa vaativan tuen käsitteestä ja ulottuvuuksista. Tarvitaan lisää tutkimuksia ja keskustelua, ennen kuin tämän tutkimuksen tuloksena syntynyt käsite lähtee yleistymään laajemmin. Tutkimuksemme tulokset osoittivat, että vaativa monialainen tuki -ilmaisulla on mahdollista selkeyttää aiempaa, kompleksiseksi havaittua vaatava erityinen tuki -käsitettä. Lisäksi design-prosessissa syntynyt kuvio jäsentää moniulotteista, moniammatillista ja monialaista vaativaa tukea ja asettaa systemaattista ja intensiivistä tukea tarvitsevan lapsen tai nuoren tuen keskiöön.



Tutkimustuloksemme avaavat tärkeän uuden ikkunan tarkastella lapsen tai nuoren vaativia tuen tarpeita perusopetuksessa.

**Kirjoittajatiedot:**

Aino Äikäs, KT, Erityispedagogiikan yliopistonlehtori, Kasvatustieteiden ja psykologian osasto, Itä-Suomen yliopisto

Henri Pesonen, KT, Dosentti, Apulaisprofessori, Erityispedagogiikan laitos, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Oslon yliopisto

## LÄHTEET

- AAIDD (2010). Intellectual disability. Definition, classification, and systems of supports. The 11th edition of the AAIDD Definition manual. AAIDD.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P. & Österlund, I. (2012). Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Bronstein, L. (2003). A model of interdisciplinary collaboration. *Social Work*, 48(3), 297–306.
- Bruce S. M. & Ivy S. E. (2017). Severe and multiple disabilities. In J. M. Kauffman, D. P. Hallahan, & P. C. Pullen (Eds.) *Handbook of Special Education* (pp. 411–427). Routledge. ProQuest Ebook Central.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (5. ed.). RoutledgeFalmer.
- Denzin, N. K. (1978). *The research art* (2. ed.). McGraw-Hill.
- Dilshad, R. & Latif, M. (2013). Focus group interview as a tool for qualitative research: An analysis. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 33(1), 191–198.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2009). *Exceptional learners: An introduction to special education* (11. ed.). Pearson/Allyn & Bacon.
- Heiskanen, N. & Syrjämäki, M. (2022). Varhaiskasvatuksen ammattilaisen näkökulma ja vaativan tuen eri muotoja. Luento Vaativa tuki varhaiskasvatuksessa (VAKA-TUVET) -koulutuksessa. 21.4.2022.
- Hennink, M. (2007). *International focus group research: a handbook for the health and social sciences*. Cambridge University Press.
- Honkasilta, J. (2017). "Diagnosing" the need or in "need" of a diagnosis? Reconceptualizing educational need. In K. Scorgie & D. Sobsey (Eds.), *Working with families for inclusive education: Navigating identity, opportunity and belonging international perspectives on inclusive education* (pp. 123–141). (International perspectives on inclusive education; Vuosikerta 10.) Emerald Group Publishing.
- Honkasilta, J. (2019). Toiseuttava erityistarve – ADHD-diagnosoitujen nuorten identiteettineuvottelut heidän koulukokemuksissaan. *Kasvatus*, 50(1), 6–19.
- Isoherranen, K. (2012). Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

- Karhu, A., Heiskanen, N. & Närhi, V. (2021). Kohti sosioemotionaalaisia taitoja ja lasten osallisuutta tukevaa toimintakulttuuria – ProVaka-toimintamallin pilottivaiheen analyysi. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 83–113.
- Kekoni, T., Mönkkönen, K., Hujala, A., Laulainen, S. & Hirvonen, J. (2019). Moniammatillisuus käsitteinä ja käytänteinä. Teoksessa K. Mönkkönen, T. Kekoni & A. Pehkonen (toim.) *Moniammatillinen yhteistyö. Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla* (s. 15–46). Gaudeamus.
- Kinnunen, A. (2020). Löytöretkellä lapsen osallisuuteen. Substantiivinen teoria kouluikäisen erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuuden mahdollistavasta yhteistoiminnasta. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto. <https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/24872/1618897272756967245.pdf>
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. (2014). Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvammadiagnoosi tai autismin kirjon diagnoosi. VETURI-hankkeen kartoitus 2013. (Veturi-hanke). Veturi-hanke: Helsingin yliopisto, Jyväskylän yliopisto. <http://www.peda.net/img/portal/3010918/veturiraportti04022014.pdf?cs=1394801201>
- Kontu, E., Pirttimaa, R., Ojala, T., Kokko, T., Rätty, L., Lassipelto, O.-P. & Pesonen, H. (2015). Loppuraportti opetus- ja kulttuuriministeriölle: Vaativan erityisen tuen tutkimus- ja kehittämishanke VETURI vuosina 2012–2015. Helsingin yliopisto.
- Koskela, T. (2009). Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsityksen mukaan. Väitöskirja. Lapin yliopisto.
- Krueger, R. (1994). *Focus groups: a practical guide for applied research*. Sage.
- Kumar, A. & Parkinson, G. M. (2001). Relationship between team structure and interpersonal working at a medium secure unit for people with learning disabilities in the United Kingdom. *Journal of Intellectual Disabilities*, 5 (4), 319–329.
- Kurth J., Ruppard A., McQueston J., McCabe K., Johnston R. & Toews S. (2018). Types of supplementary aids and services for students with significant support needs. *The Journal of Special Education*, 52(4), 208–218.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta (531/2017).
- Lewis-Beck, M. S., Bryman, A., & Futing Liao, T. (2004). *The SAGE encyclopedia of social science research methods* (Vols. 1–0). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412950589>
- McCabe, K. M., Ruppard, A., Kurth, J. A., McQueston, J. A., Gross, S. M., & Johnston, R. (2020). Cracks in the continuum: A critical analysis of least restrictive environment for students with significant support needs. *Teachers College Record*, 122(5).
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research* (2. ed.). Routledge.
- Mueller, T. G. (2017). Promoting collaborative partnerships with families. In J. M. Kauffman, D. P. Hallahan, & P. C. Pullen (Eds.) *Handbook of special education* (pp. 773–792). Routledge. ProQuest Ebook Central.
- Mönkkönen, K., Kekoni, T. & Pehkonen, A. (2019). *Moniammatillinen yhteistyö. Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla*. Gaudeamus.
- Newby, P. (2014). *Research methods for education*. Routledge.
- OKM (2017). Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisyhmän loppuraportti 34. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM (2019). Ammatillisen koulutuksen vaativan erityisen tuen kehittämissyhmän ehdotukset. Kehittämissyhmän loppuraportti 23. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OPH (13.6. 2021). Opiskelijan hyvinvointi ja tuki ammatillisessa koulutuksessa. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/en/node/185Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki> (1287/2013).
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2021). Collaboration for inclusive practices: Teaching staff perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Early online. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087>
- Parker, A. & Tritter, J. (2006). Focus group method and methodology: current practice and recent debate. *International Journal of Research & Method in Education*, 29(1), 23–37.
- Pesonen, H. (2016). Sense of belonging for students with intensive special education needs: An exploration of students' belonging and teachers' role in implementing support. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/159852>
- Pehkonen, A., Martikainen, K., Kinni, R.-L. & Mönkkönen, K. (2019). Asiakas moniammatillisessa kohtaamisessa. Teoksessa K. Mönkkönen, T. Kekoni & A. Pehkonen (toim.) *Moniammatillinen yhteistyö. Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla* (s. 89–111). Gaudeamus.

- Pesonen, H., Kontu, E., Saarinen, M., & Pirttimaa, R. (2016). Conceptions associated with sense of belonging in different school placements for Finnish pupils with special education needs. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 59–75. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087138>
- Pesonen, H. V., Kontu, E. K., & Pirttimaa, R. A. (2015). Sense of belonging and life transitions for two females with autism spectrum disorder in Finland. *The Journal of International Special Needs Education*, 18(2), 73–86. <https://doi.org/10.9782/2159-4341-18.2.73>
- Pirttimaa, R., Kokko, T., Rätty, L., Kontu, E., Pesonen, H., & Ojala, T. (2015). Intensive special educational needs and the development of inclusive practices in Finland. In F. Dovigo, C. Favella, F. Gasparini, A. Pietrocarlo, V. Rocco, & E. Zappella (Eds.) *Special education needs and inclusive practices. An international perspective. Conference Proceedings: Bisogni educativi speciali e pratiche inclusive. Una prospettiva internazionale. Atti del Convegno* (pp. 150–154). Bergamo: University of Bergamo.
- Ruppar, A. L., Allcock, H., & Gonsier-Gerdin, J. (2017). Ecological factors affecting access to general education content and contexts for students with significant disabilities. *Remedial & Special Education*, 38(1), 53–63. <https://doi.org/10.1177/0741932516646856>
- Ruppar, A. L., Roberts, C. A., & Olson, A. J. (2018). Developing expertise in teaching students with extensive support needs: A roadmap. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(6), 412–426, 494, 497. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-56.6.412>
- Ruutu, P. (2019). Psykiatrisessa erikoissairaanhoidossa hoidettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin tukeminen perusopetuksessa ja sairaalaopetuksen koetut vaikutukset koulunkäyntiin. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/305843/Psykiatr.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rämä, I. (2021). Oppimisen edistymisen seuraaminen ja arviointi toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa. Raportit ja selvitykset, 2021:1. Opetushallitus.
- Rämä, I. & Äikäs, A. (2022). Arviointi, osallisuus ja muita kehittämiskohteita. Teoksessa A. Äikäs & I. Rämä (toim.) *Toiminta-alueittain järjestettävä opetus*. PS-kustannus.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.
- Sirkko, R. (2020). Opettajat ammatillisina toimijoina inklusiota edistämässä. Väitöskirja. Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526227337>
- Taskinen, S. (2017). "Ne voi opita toisilta" – kasvatustieteellinen design-tutkimus maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta edistävästä luokkakäytänteistä. Väitöskirja. Lapin yliopisto. [https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63013/Taskinen\\_Satu\\_ActaE\\_227.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63013/Taskinen_Satu_ActaE_227.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Taub, D. A., McCord, J. A., & Ryndak, D. (2017). Opportunities to learn for students with extensive support needs: A context of research supported practices for all in general education classes. *Journal of Special Education*, 51(3), 127–137. <https://doi.org/10.1177/0022466917696263>
- TENK (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <https://www.tenk.fi/fi/tenkin-ohjeistot>.
- TENK (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <https://www.tenk.fi/fi/tenkin-ohjeistot>.
- Thunerberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M.-P., & Hilasvuori, T. (2014). Conceptual change on adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Educational Change* 15(1). <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9213-x>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (uudistettu painos). Tammi.
- Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H., Greiff, S., & Hautamäki, J. (2015). Multiprofessional collaboration in Finnish schools. *International Journal of Educational Research*, 72(X), 137–148.
- VAKA-TUVET (2021). Vaativa tuki varhaiskasvatuksessa. <https://uefconnect.uef.fi/tutkimusryhma/vaativa-tuki-varhaiskasvatuksessa-vaka-tuвет/>
- Vehmas, S. & Mietola, R. (2021). *Narrowed lives: Meaning, moral value, and profound intellectual disability*. Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bbl>. License: CC-BY 4.0.
- Vetoniemi, J. & Kärnä, E. (2019). Being included – experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1603329>
- VETURI (13.6.2021). Veturi-hanke. Jyväskylän yliopisto. <https://peda.net/jyu/hankkeet/veturi/veturi-hanke>
- Äärelä, T. & Huusko, J. (2021). Sairaalaopetus, Elmeri-koulut ja valtion koulukotikoulut. Raportit ja selvitykset, 2021:2. Opetushallitus.