

Etappiluokan sosiaaliohjaajan työn prosessikuvaus Vantaan kaupungille

LAHDEN
AMMATTIKORKEAKOULU
Sosionomi YAMK
Lasten ja nuorten hyvinvoinnin tur-
vaaminen
Opinnäytetyö
Toukokuu 2018
Ingeborg Ekroos ja Tiina Salo

Lahden ammattikorkeakoulu
Lasten ja nuorten hyvinvoinnin turvaaminen YAMK

EKROOS INGEBORG
SALO TIINA

Etappiluokan sosiaaliohjaajan työn
prosessikuvaus Vantaan kaupungille

70 sivua, 7 liitesivua

Kevät 2018

TIIVISTELMÄ

Kehittämishankkeen aihe tuli työelämän tarpeesta kehittää sosiaaliohjaajan työtä Vantaan kaupungin Etappiluokissa. Kehittämishankkeen tavoitteena oli tuottaa prosessikuvaus Etappiluokassa työskentelystä sosiaaliohjaajan näkökulmasta. Tarkoituksena oli kehittää koulun sosiaaliohjausta erityisopetuksen tukitoimena sekä ehkäistä alakoululaisten syrjäytymistä. Yhtenäisen prosessikuvauksen myötä Etappiluokkien sosiaaliohjauksella olisi yhtenäisemmät tavoitteet ja toimintakäytänteet.

Kehittämishankkeen tietoperustan muodostavat dialogisuus, verkostotyö sekä erityistä tukea tarvitseva alakoululainen. Lähestymistapana on toimintatutkimus. Kehittämisen aineistonkeruumenetelminä käytettiin kyselyä, työkonferenssia sekä käsitekarttatyöskentelyä. Kehittämisen analyysimenetelmänä käytettiin sisällön analyysiä.

Menetelmien ja niistä saatujen tulosten avulla luotiin prosessikuvaus ja työkäytänteet sosiaaliohjaajan työskentelyyn etappiluokassa. Kyselyn tuloksissa näkyi opettajien tarve saada moniammatillista tukea luokkaan. Työkonferenssissa nousivat esille eriävät työtavat, joita muokattiin käsitekarttatyöskentelyn avulla. Prosessikuvauksessa on pyritty huomioimaan jokaisen koulun erilaisuus, oppilaiden erilaiset tarpeet sekä työntekijöiden yksilöllisyys. Prosessikuvauksen tavoitteena on toimia sosiaaliohjaajien tukena päivittäisessä työskentelyssä.

Kehittämishanke vastasi Vantaan kaupungin Etappiluokkien sosiaaliohjaajien tarpeeseen yhtenäisemmästä työn prosessikuvauksesta. Prosessikuvaus jättää mahdollisuuksia sen jatkokehittämiselle ja aktiiviselle päivittäiselle. Prosessikuvaus on jo arjen työssä käytössä, mutta kehittämishanketyön tekemisen jälkeen se selvensi työtehtävien yhteneväisyyttä Etappiluokissa.

Asiasanat: perusopetus, erityistä tukea tarvitseva alakoululainen, dialogisuus, moniammatillinen verkostotyö, sosiaaliohjaus

Lahti University of Applied Sciences
Master's Degree Programme in Social Services, Ensuring children's and
young people's welfare

EKROOS INGEBORG:
SALO TIINA

Process description of social
instructors work in Etappiluokka
classes for city of Vantaa

70 pages, 7 page of appendices

Spring 2018

ABSTRACT

The subject for this development project came from the need to develop the work in all the Etappiluokka classes in city of Vantaa. The main priority of this development project was to produce process description of working in Etappiluokka in social instructors point of view.

The purpose was also to improve the social guidance in school as a support activity of special education and also to prevent social exclusion of children in primary school. By having a solid process description, the social guidance in all Etappiluokka classes could have more similar goals and policy.

The knowledge fundament is based on the quality of being dialogical, networking and also a primary school attender who needs special support in studies. The approach for this study is activity analysis. The enquiry, working conference and a mind map were used as collecting material methods. The content analysis was used as an analysis method for development.

With the help of methods and the results the process description and policy were created for social instructors in working in classes of Etappiluokka. The results revealed the teachers need to have multiprofessional support in class. Different working habits came out in working conference and they were modified with the help of mind mapping. In process description it is tried to take in to consideration that every school is different, the needs of every student are different and also the individuality of the employees. The goal of the process description is to act as a support in every day work of social instructors.

Development project responded in the need for more solid process description in city of Vantaa Etappiluokka classes. Development project leaves opportunities for further development and active update. Process description is already in use but it clarified the coherence of tasks in classes of Etappiluokka after development project was made.

Key words: primary school education, primary school child who needs special support, quality of being dialogical, multiprofessional networking, social guidance

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	KEHITTÄMISHANKKEEN LÄHTÖKOHDAT	9
2.1	Kohdeorganisaation esittely	9
2.2	Kehittämishankkeen tausta	10
3	SOSIAALIOHJAAJA ETAPPILUOKASSA	14
4	KEHITTÄMISHANKKEEN TAVOITTEET JA TARKOITUS	18
5	TIETOPERUSTA	19
5.1	Dialogisuus	19
5.2	Moniammatillinen verkostotyö	21
5.3	Erityistä tukea tarvitseva alakoululainen	24
6	TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISMENETELMÄT	29
6.1	Toimintatutkimus	29
6.2	Aineiston keruumenetelmät	31
6.2.1	Kysely	31
6.2.2	Työkonferenssi	32
6.2.3	Käsitekartta	34
6.3	Kvantifiointi ja sisällönanalyysi	36
7	KEHITTÄMISHANKKEEN PROSESSI	39
7.1	Kehittämishankkeen toteutus	39
7.2	Aineiston kerääminen	42
7.2.1	Kysely	42
7.2.2	Työkonferenssi	44
7.3	Aineiston analysointi	48
7.3.1	Kyselyn analysointi	48
7.3.2	Työkonferenssin aineiston analysointi	52
7.4	Tulokset	53
8	SOSIAALIOHJAAJAN TYÖN PROSESSIKUVAUS	59
8.1	Prosessi kaavio	59
8.2	Tutustuminen ja aloitus	60
8.3	Työskentely	61

8.4	Lopetus ja siirtyminen omaan lähikouluun	62
9	POHDINTA	64
9.1	Prosessin arviointi	64
9.2	Prosessin luotettavuus ja eettisyys	68
9.3	Jatkokehittämissuositukset	70
	LÄHTEET	71
	LIITTEET	80

1 JOHDANTO

Jokaisen lapsen oikeus on saada opetusta perusopetuslain 628/1998 pykälän 30. mukaan. Perusopetus perustuu käsitykseen lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä, siten että kouluyhteisössä jokainen oppilas huomioidaan yksilönä ja hän saa kokemuksen siitä, että häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnista välitetään. Opettamisen lisäksi koulun tehtävänä on turvallisen oppimisympäristön, onnistumisten kokemusten, sosiaalisten suhteiden sekä lapsesta aidosti välittävien aikuisten tarjoaminen. (Opetushallitus 2014, 9,15.)

Säädökset oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseen löytyvät Suomen perustuslaista 731/1999. Perustuslain 6 §:n mukaan ihmiset ovat yhdenvertaisia lain edessä, eikä ketään saa asettaa eri asemaan esimerkiksi terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Perustuslain 16 §:ä puolestaan takaa jokaiselle subjektiivisen oikeuden maksuttomaan perusopetukseen. (Perustuslaki 731/1999, 6§, 16§) Perusopetuslaki 628/1998 täydentää lasten ja nuorten oikeutta turvaamalla riittävän oppimisen ja koulunkäynnin tuen heti tuen tarpeen ilmetessä. Kolmiportainen tuki otettiin käyttöön 1.1.2011. Kolmiportainen tuki jaetaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen (Tuomioja 2014, 5).

Työmme aihe on yhteiskunnallisesti tärkeä, sillä perusopetusta kehitetään säännöllisesti. Myös erityisoppilaiden määrä on kasvanut koko peruskoulun historian ajan (Tuomioja 2014, 11). Jokainen oppilas on yksilö ja tarvitsee omanlaistaan opetusta. Oppimisvaikeudet voivat vaikuttaa lapsen kokemuksiin ja opiskelumotivaatioon. (Viholainen, Aro, Koponen, Peura & Aro 2013, 88.) Oppiessaan oppilas rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan sekä paikkaansa maailmassa. Oppimisesta syrjäytyminen merkitsee sivistyksellisten oikeuksien toteutumatta jäämistä ja on uhka terveelle kasvulle ja kehitykselle. (Opetushallitus 2014, 15-16).

On havaittu, että varhainen tuki ja puuttuminen epäsuotuisaan käytökseen ja muihin ongelmiin on lapsen kannalta paras tapa kääntää kehityskulkua turvallisempaan suuntaan. Koulussa tämä tarkoittaa erityisopetusresursien aikaista väliintuloa ja riittävien tukitoimien myöntämistä sekä yhteistyötä oppilashuollon kanssa. (Niskanen-Ellis 2003, 5-6.)

Yhteiskunnallisesta tasa-arvosta kiinnipitäminen turvaa lasten koulutien ja hyvinvoinnin tukien heitä turvallisempaan ja parempaan huomiseen (Niskanen –Ellis, 2003, 5). Tähän on haastavaa vastata, mutta erityisiin tarpeisiin pyritään vastaamaan. Tämän vuoksi koulujen tukipalvelut ovat olennainen osa oppilaan elämää. Tuen tehtävänä on ehkäistä ongelmien monimuotoistumista ja syvenemistä sekä niiden pitkäaikaisvaikutuksia. (Opetushallitus 2014, 61.) Erityistä tukea tarvitseva oppilas tulisi huomioida kokonaisuutena. Tukitoimia kootessa tulisi miettiä kokonaisvaltaisia tavoitteita, joihin voidaan linkittää muu elämä/arki, mm. vanhempien tukeminen, lapsen tuen tarpeen tunnistaminen, henkilökohtainen ohjaus sekä konsultoinnin mahdollisuus. (Routti 2009, 169.)

Lähikouluperiaatteen mukaan toimittaessa peruskouluopetus on joutunut suuren muutoksen eteen. Erityinen tuki on pitänyt suunnitella vuodesta 2012 oppilaalle omaan lähikouluun. Sitä ennen erityinen tuki oli erityiskouluissa tai erityisluokassa. Lähikoulutyöskentelyn yhtenä ajatuksena on ollut syrjäytymisen ehkäiseminen. (Vantaan opetuslautakunta 2011, 3-4.)

Kehittämishankkeen tavoitteena oli tuottaa prosessikuvaus Vantaan kaupungille Etappiluokan työskentelystä sosiaaliohjaajan näkökulmasta. Tarkoituksena on kehittää koulun sosiaaliohjausta erityisopetuksen tukitoimena sekä ehkäistä syrjäytymistä. Yhtenäisen prosessikuvauksen myötä Etappiluokkien sosiaaliohjauksella olisi yhtenäisemmät tavoitteet ja toimintakäytänteet. Kehittämishankkeen avulla halutaan tuoda myös Etappiluokan työskentely avoimemmaksi kaikkia toimijoita kohtaan; lisätä tietoisuutta sen toiminnasta ja luoda yhteistyöverkostoja.

Kehittämishankkeemme pitää sisällään laadullisen tutkimuksen elementtejä. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Todellisuus ymmärretään moninaiseksi kokonaisuudeksi, eikä sitä voi jakaa mielivaltaisesti eri osiin. Kohderyhmä on valikoitunut harkitusti, koska koulumaailman kehittyminen on ajankohtaista. (Ojasalo, Moilanen & Ritalahti 2009, 94.) Toimintatutkimus on ajallisesti vaativaa, koska se edellyttää aktiivista havainnointia, materiaalin keräämistä sekä muutokseen ja vaikuttavuuteen pyrkivää tieteellistä kirjoittamista (Vilkkä 2009, 77). Kehittämishankkeemme lähestymistapa on toimintatutkimuksellinen.

Tässä raportissa esittelemme kehittämishankkeen kohdeorganisaation sekä määrittelemme hankkeen tavoitteen ja sen tarkoituksen. Esittelemme tietoperustaa sekä kehittämishankkeen toteutuksen ja laaditun sosiaaliohjaajan prosessikuvauksen.

2 KEHITTÄMISHANKKEEN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Kohdeorganisaation esittely

Vantaan kaupunki on väkiluvultaan Suomen neljänneksi suurin kaupunki 219 000 asukkaallaan. Vantaalla ei ole yhtä selkeää keskusta vaan useita esikaupunkimaisia lähiöitä. Vantaa on jaettu seitsemään suuralueeseen ja suuralueiden sisällä ovat kaupungin eri osat. (Vantaan väestökartta 2014.) Lähikoulu määräytyy oppilaan asuinpaikan mukaan (Vantaa 2014).

Vantaalla suomenkielisiä peruskouluja on 42. Peruskoulut kuuluvat Vantaan organisaatiossa sivistystoimen toimialaan. Toimialasta vastaavat apulaiskaupunginjohtaja ja opetuslautakunta. Vantaa on jaettu kolmeen oppilaaksiottoalueeseen, joiden toiminnasta vastaavat aluepäälliköt. Aluepäälliköt toimivat alueidensa rehtoreiden esimiehinä. (Vantaa 2014.)

Vantaalla ryhdyttiin toteuttamaan perusopetuksen toimenpideohjelmaa vuonna 2012 muun muassa muuttuneiden perusopetustarpeiden vuoksi. Perusopetuslakia 642/2010 ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita oli muutettu ja täydennetty. Perusopetuslain 642/2010 muutokset ja täydennykset korostivat perusopetuksen laatua ja oppilaan oikeutta hyvään koulupäivään ja opetukseen sekä riittävään tukeen. Näkökulma oppilaan oikeudesta saada tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin joustavasti opetuksen yhteydessä korostui. Toimenpideohjelman tavoitteena oli, että mahdollisimman moni oppilas voi käydä omaa lähikouluaan, jossa opetusjärjestelyt ovat joustavia ja tarkoituksenmukaisia. Tärkeimpänä tavoitteena pidettiin, että jatkossa oppilas saisi erityisen tuen omassa lähikoulussaan. (Vantaa 2011.)

Perusopetuksen toimenpideohjelman myötä vuosina 2012 - 2015 kaupunkitasoisia ja keskitettyjä erityisluokkia lakkautettiin. Lähikouluille jäi vastuu opetusjärjestelyiden tekemisestä. Koulut saivat itse päättää, millaiset opetusjärjestelyt olisivat joustavia ja tarkoituksenmukaisia oman alueen oppilaille. Vantaalla lähikoulut voivat itse päättää, kuinka monta erityisryhmää heidän koulussaan on, vai onko erityinen tuki järjestetty muulla tavoin. Näiden lisäksi Vantaalla on polikliinisen opetuksen ryhmiä alakoululaisille ja

kolme Etappiluokkaa. Lähikouluperiaate toi myös Etappiluokan toimintaan muutoksia. (Vantaa 2011.)

Etappiluokan tarkoituksena on tarjota vahvaa ja moniammatillista tukea 1.-6. luokan oppilaille, joiden käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeudet hankaloittavat merkittävästi koulunkäyntiä. Etappiluokan toimintaa kuvataan tarkemmin seuraavassa luvussa. Etappiluokkista lakkautettiin toinen ryhmä keväällä 2014 ja sen työntekijät jalkautuvat lähikouluihin tuoden oppilaille erityisen tuen omaan oppimisympäristöön. (Vantaa 2014.)

Organisaatiotasolla Etappitoiminnan muutos ei aiheuttanut aluksi muutoksia. Puheeksi nousivat johtamiskysymykset, koska Etapin henkilöstöön kuului sivistystoimialan lisäksi myös sosiaali- ja terveystoimialan henkilöstöä. Toimialan sisällä Etapin henkilöstö kuului eri tulosalueisiin, perhepalveluihin (sosiaaliohjaaja) ja terveystoimialan palveluihin (psykiatrinen sairaanhoitaja). Etapin henkilöstöä johtivat kolmen eri toimintayksikön esimiehet. (Vantaa 2015.)

Kesäkuussa 2015 lakkautettiin terveystoimialan palveluihin kuuluva mielenterveyden yksikkö ja työntekijät sijoitettiin eri toimintayksiköihin. Etappiluokkien kohdalle muutos tarkoitti sitä että, psykiatrinen sairaanhoitaja kuuluu jatkossa samaan tulosalueeseen sosiaaliohjaajan kanssa. Tällä hetkellä Etapin psykiatrinen sairaanhoitaja ja sosiaaliohjaaja kuuluvat nuorten psykososiaalisten palveluiden toimintayksikköön. Opettajat ja koulunkäyntiavustajat kuuluvat sivistystoimen toimintayksikköön. Tällä hetkellä on kahden eri toimintayksikön esimiehet tekemässä yhteistyötä organisaation näkökulmasta. (Vienamo 2015.)

2.2 Kehittämishankkeen tausta

Nykypäivänä koulun tehtävä on moninainen, luettelo siitä mitä valmiuksia koulun tulee tarjota on loputtoman pitkä ja kasvaa koko ajan yhteiskunnan muuttuessa (Väljäärvi, Mannonen, Huttunen, Ojanen & Koskelo 2018, 94). Varhainen puuttuminen on tärkeää, jotta voidaan ehkäistä laajempien ongelmien syntymistä. (Holopainen & Savolainen 2009, 126–127.)

Kouluissa on toivottavaa huomioida, että lapsen erityisen tuen tarve ei ole vain lapsessa oleva ominaisuus, vaan ympäristö vaikuttaa lapseen ja lapsi ympäristöön. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen määrittely kertoo paljon myös kulttuurista ja siinä vallitsevista käsityksistä. Myös kasvu ympäristöjen erilaisuus ja erilaiset odotukset monimutkaistavat lapsen erityisen tuen tarvetta. Opetussuunnitelman mukaisesti kouluissa pedagogisella asiantuntijuudella ja opettajien yhteistyöllä on tärkeä merkitys tuen tarpeen havaitsemisessa sekä tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Erityistä tukea saavat ne oppilaat, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteet eivät täyty muilla tukitoimilla. (Autio & Haapakangas 2013, 7).

Opiskeluvalmiuksiltaan osa oppilaista on entistä taitavampia ja osa oppilasta tarvitsee entistä enemmän tukea opiskeluun tai kasvuun ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi. Oppilaat jotka tarvitsevat enemmän tukea opiskeluun saavat sitä a) osa-aikaisena erityisopetuksena, b) erityisluokassa tai kohtien a ja b yhdistelmänä joustavin ratkaisuin. (Vantaan opetuslautakunta 2011, 3,7.)

Erilaisista opetusjärjestelyistä huolimatta, osa oppilasta ei pysty tavalliseen koulutyöhön. Tämänkaltaisessa tilanteessa Etappitoiminta voi olla vaihtoehto. Etappiluokan sosiaaliohjaajan työ on yksi osa Etappitoimintaa. Kaupunkitasolla sosiaaliohjauksen tulisi olla yhteneväistä.

Kehittämishankkeen tavoitteena on tuottaa prosessikuvaus sosiaaliohjaajan työnkuvasta Etappiluokassa Vantaan kaupungille. Yhtenäisen prosessikuvauksen myötä Etappiluokkien sosiaaliohjauksella olisi yhtenäisemmät tavoitteet ja toimintakäytännöt.

Kehittämishanketta määrittävät Vantaan kaupungin perusopetusmuodot eli kolmiportainen tuki, perusopetuslaki 642/2010 sekä oppilas- ja opiskelija-huoltolaki 1287/2013.

Perusopetuksessa kolmiportainen tuki ilmenee seuraavanlaisesti: yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki.

”Laadukas opetus sekä mahdollisuus saada ohjausta ja tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin kaikkina työpäivinä on jokaisen oppilaan oikeus. Yleisen, tehostetun ja erityisen tuen muotoja ovat muun muassa tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, koulunkäyntiavustajapalvelut ja koko- tai osa-aikainen opiskelu pienessä opetusryhmässä sekä erilaiset oppilashuollon palvelut” (Vantaa 2015.)

Yleinen tuki on ensisijainen keino vastata oppilaan tuen tarpeisiin. Tuki pyritään järjestämään aina oppilaan omassa opetusryhmässä ja työjärjestykseen kuuluvien oppituntien aikana. Yleinen tuki pyritään järjestämään mahdollisimman suunnitelmallisesti ja oppilaan edistymistä seuraten yhteistyössä oppilaan, huoltajien, opettajien ja tarvittaessa muun henkilöstön kanssa. Oppilaalle laaditaan yleisen tuen aikana oppimissuunnitelma, mikäli tukitoimia järjestetään hänelle säännöllisesti ja kohdennetusti. (Vantaa 2015.) Yleistä tukea voidaan luonnehtia muodolliseksi termiksi, jolla halutaan muistuttaa opettajan vastuusta järjestää opetus mahdollisimman laadukkaasti ja monipuolisia menetelmiä käyttäen. (Tuomioja 2014, 16).

”Oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllisesti tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, on annettava tehostettua tukea hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti.” (Perusopetuslaki 642/2010 16a §.)

Tehostettu tuki on tavanomaista laajempaa ja pitkäaikaisempaa tukea, olemassa olevia tukitoimia tehostetaan. Tehostetun tuen aloittaminen perustuu opettajien laatimaan pedagogiseen arvioon, jossa kuvataan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne. (Vantaa 2015.) Pedagogisen arvioon tekemisessä yhteistyö oppilaan ja huoltajien kanssa on välttämätöntä (Tuomioja 2014, 16). Tehostetun tuen toteuttamiseksi laaditaan oppimissuunnitelma, jossa kuvataan mm. oppilaan tarvitsema tuki ja sen järjestäminen (Vantaa 2015). Oppimissuunnitelmassa tulee kuvata oppilaan oppimisvalmiudet ja tuen tarpeet sekä opetuksen järjestämisen yksityiskohdat ja tukitoimet, joiden avulla pyritään hyvään oppimiseen (Tuomioja 2014, 16).

”Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta tämän lain mukaan annettavasta tuesta. Erityisopetus järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa.” (Perusopetuslaki 642/2010, 17 §.)

Erityinen tuki käynnistyy silloin, jos edellä mainitut tukimuodot eivät ole olleet riittäviä. Erityisen tuen tarvetta arvioidaan pedagogisella selvityksellä, joka sisältää mm. kuvauksen oppilaan kokonaistilanteesta ja oppilaan tarvitsemasta erityisestä tuesta. Oppilaan opettajat ja oppilashuoltotyöhön kuuluvat asiantuntijat laativat selvityksen ja sitä täydennetään tarvittaessa asiantuntijalausunnolla. Pedagoginen selvitys toimii pohjatietona erityisen tuen päätökselle, jonka tekee perusopetuksen aluepäällikkö. Kun oppilaalle on tehty erityisen tuen päätös, hänelle laaditaan sen toteuttamista varten henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS. (Vantaa 2015.) Erityisen tuen päätös mahdollistaa mm. oppimäärän yksilöllistämisen ja poikkeamisen yleisen opetussuunnitelman sisällöistä ja tavoitteista (Tuomioja 2014, 17).

Perusopetuslaki 628/1998 määrittelee opetuksen tavoitteeksi, oppilaiden kasvun tukeminen ihmisyyteen sekä eettisen vastuuntuntoisen yhteiskunnan jäseneksi sekä pyrkiä antamaan heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Kuten aiemmin on mainittu, perusopetus on jokaisen oikeus ja sitä on velvollisuus jokaisella kunnalla järjestää. Perusopetuslain 628/1998 4 § määrittää, että kunta on velvollinen järjestämään sen alueella asuville oppivelvollisille perusopetusta sekä esiopetusta.

Uusi Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 astui voimaan 1.8.2014. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 tarkoituksena on edistää opiskelijoiden oppimista, terveyttä ja hyvinvointia sekä osallisuutta ja ehkäistä ongelmien syntymistä. Halutaan myös edistää oppilaitosten ja opiskeluympäristön hyvinvointia, terveellisyttä ja turvallisuutta, yhteisöllistä toimintaa, sekä kodin ja oppilaitosten välistä yhteistyötä. Lain tarkoituksena on edesauttaa varhaisen tuen saaminen ja vahvistaa opiskeluhuollon toteutumista moniammatillisena yhteistyönä. (Oppilas ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 2§, 6§, 8§.)

3 SOSIAALIOHJAAJA ETAPPILUOKASSA

Etappiluokka on perusopetuksen kolmiportaisen tuen yksi tukimuoto. Etappiluokka kuuluu erityisen tuen piiriin. Etappiluokka tarjoaa vahvaa ja moniammatillista tukea 1-6 luokan oppilaille joiden koulunkäynti on erityisen haastavaa yleisopetuksen luokassa. Toiminnan tavoitteena on tukea lapsen sekä hänen perheensä voimavaroja ja vahvistaa niitä. Etappijakson aikana arvioidaan oppilaan koulunkäynnin kokonaistilannetta sekä suunnitellaan ja toteutetaan tarvittavia tukitoimia yhdessä monialaisen asiantuntijaryhmän kanssa. Jakson aikana pyritään selvittämään oppilaan sekä hänen perheensä tarvitseman erityisen tuen ja mahdollisen tutkimuksen ja hoidon tarve. Jakson aikana tehdään tiivistä yhteistyötä oppilaan, huoltajien/perheen, lähikoulun sekä muiden yhteistyötahojen kanssa. Ennen Etappiluokajakson alkamista oppilaalla tulee olla voimassa erityisen tuen päätös. Erityisen tuen päätöksen tekee perusopetuksen aluepäällikkö pedagogisen selvityksen perusteella. Etappijakson aikana tehdään tarvittavat pedagogiset kirjaukset asiakirjoihin, terveydenhuollonjärjestelmään sekä sosiaalialan asiakastietojärjestelmään. (Kivimäen koulu 2015.)

Etappijakson lähtökohtana on se, että Etappiluokassa käydään koulua ja työskentely ja työskentelytaitojen harjaannuttaminen ovat ensisijaista ottaen huomioon lapsen kokonaistilanne ja voimavarat. Tämä edellyttää selkeiden tavoitteiden asettelua ja jaksolle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Suunnitelma on pakollinen ja se tulee laatia yhteistyössä oppilaan ja huoltajan kanssa. Toki suunnitelma on mahdollista laatia myös ilman yhteistyötä, jos yhteistyölle on ilmeinen este. Ensisijaisesti on tärkeää taata oppilaan oikeus saada tehokasta ja oikean vahvuista tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Oppilaan etu on, että yhteistyö kodin ja koulun välillä on toimivaa. HOJKS:sin tavoitteena on tukea oppilaan yksilöllistä oppimis- ja kasvuprosessia pitkäjänteisesti ja siihen asetetaan erilaisia lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteita, joiden saavuttamiseksi kirjataan keinoja. (Kivimäen koulu 2015; Vantaa 2015.)

Etapissa on kaksi työmuotoa, ryhmämuotoinen ja jalkautuva työ. Etappiluokassa käydään koulua ottaen huomioon lapsen kokonaistilanne ja voimavarat. Työskentelyn tavoitteet kirjataan HOJKS:iin (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma) Etappiluokissa opiskellaan oppiaineita sekä vahvistetaan oppilaan sosio-emotionaalisia taitoja. Etappiluokka jakson pituus vaihtelee oppilaskohtaisesti mutta kestää korkeintaan vuoden. Etappiluokassa voi olla kerrallaan maksimissaan kuusi oppilasta. Oppilalle asetettuja tavoitteita seurataan ja arvioidaan säännöllisesti. (Kivimäen koulu 2015; Vantaa 2015.)

Jalkautuva työ tarkoittaa sitä, että oppilasta tuetaan hänen omassa oppimisympäristössään. Jalkautuva työ kestää noin kuusi viikkoa, jona aikana tavoitteita arvioidaan säännöllisesti. Etappiluokan jalkautuva työpari suunnittelee ja toteuttaa tarvittavat tukitoimet yhdessä oppilaan oman opettajan kanssa. Vastuhenkilö on oppilaan lähikoulun edustaja. (Kivimäen koulu 2015; Vantaa 2015.)

Alun perin Etappiluokka on alkanut kolmivuotisena projektina 1997–1999 Vantaan Hakunilassa. Projekti sai alkunsa, kun kouluissa esiintyi yhä enemmän haasteellisimpia ongelmia oppilaiden kanssa. Koulun henkilökunta ei oikein tiennyt kuinka ratkaista moninaisia ongelmia. Oppilaiden ongelmat esiintyivät tavallisesta poikkeavana ja aggressiivisena käyttäytymisenä, masentuneisuutena, oppimisen pulmina ja sosiaalisten tilanteiden vaikeuksina. (Orava 2001, 2).

Projekti vakinaistettiin vuoden 2000 alussa. Tällöin Etappiluokissa työskenteli erityisluokanopettaja, sosiaaliohjaaja/ psykiatrinen sairaanhoitaja ja koulunkäynninavustaja. Vuonna 2001 Etappiluokat työskentelivät selkeästi yhdessä opetustoimen sekä sosiaali- ja terveystoimen kanssa. Etappiluokkatoiminnan kohderyhmä oli psyyken ongelmiin apua tarvitsevat oppilaat. Etappiluokkatoiminnan vakiintumisen johdosta Etappeja oli Vantaalla lopulta viisi vuonna 2004. Toimintaa kehitettiin paljon, jotta saataisiin yhteneväiset rakenteet kaikkiin Etappiluokkiin. (Orava 2007,26,36.)

Keväällä 2013 Etappiluokkia oli enää kolmessa eri paikassa Vantaalla eli Rekolassa, Hiekkaharjussa ja Kivimäessä. Kaikissa Etappiluokissa oli silloin kaksi oppilasryhmää. Syksyn 2013 alussa Rekolan Etappiluokassa ei toiminut kuin yksi oppilasryhmä. Toisen oppilasryhmän työntekijät lähtivät projektiluontoisena kokeilemaan, kuinka Etappiluokan monialaista asiantuntijuutta voisi viedä oppilaan omaan oppimisympäristöön. Työntekijät jalkauttivat Etappiluokkatoimintaa oppilaiden lähikouluihin. Jalkautuva työmuoto nähtiin niin hyvänä, että vuoden 2014 keväällä lakkautettiin myös Hiekkaharjun ja Kivimäen Etappiluokista toinen oppilasryhmä. Näin syksyllä 2014 aloitti kolme ryhmämuotoista Etappiluokkaa ja kolme jalkautuvan Etappin työparia. Työntekijöinä Etappiluokissa oli erityisluokanopettaja, sosiaaliohjaaja ja koulunkäynninavustaja. Jalkautuvissa Etapeissa toimivat työpareina erityisluokanopettaja ja psykiatrinen sairaanhoitaja. (Vantaa 2014.)

Sosiaaliohjaajan päävastuulla ovat Etappiluokan sosiaalityössä, perhe ja verkostotyö, sosiaalisen tuen antaminen, yksilötyöskentely oppilaan kanssa. Sosiaaliohjaaja toimii yhtenä aikuisena luokassa, osallistuu sekä oppilaan ja ryhmän toiminnan tukemiseen opetuksellisessa sekä muissa tilanteissa. (Vantaan kaupunki, tehtävänkuva 2011.)

Sosiaaliohjaajan työn tarkoituksena on tukea Etappiluokkaa käyvien lasten koulunkäyntiä sosiaalityön keinoin. Yhtenä sosiaaliohjaajan tärkeänä tehtävänä on lapsen näkyvä kohtaaminen, joka on myönteisen kasvun perusedellytys. Kohtaamisen kautta lapselle välittyy kuva, että hän on tärkeä ja ainutkertainen. Kohtaaminen on ymmärretyksi tulemistä. (Tilus 2004, 41.) Sosiaaliohjaajan työtä on ohjata ryhmää, yksittäisiä oppilaita ja heidän perheitään saamaan apua ja auttamaan itseään. Keskeisiä osa-alueita sosiaaliohjaajan työssä ovat oppilaan ohjaus ja havainnointi sosiaalisissa tilanteissa, perheiden kanssa tehtävä työ, työparityöskentely opettajan kanssa, verkostotyö ja palveluohjaus. Sosiaaliohjaus on muutostyötä. Siinä näkyy kokonaisten asiakasprosessien hallinta eri vaiheineen; tarpeen tunnistaminen ja arviointi – toiminnan suunnittelu – toiminta – toiminnan arviointi ja seuranta. (Vantaan kaupunki, tehtävänkuva 2011.)

Sosiaaliohjaus on asiakastyötä. Työmuotoina ovat yksilö- ja vanhempaintaamiset sekä luokassa tapahtuva ohjaus. Työn tavoitteena on lapsen sosiaalisten- ja tunnetaitojen ohjaaminen sekä tukeminen koulupäivän aikana. Vanhempien kanssa työskentelemisen tavoitteena on tukea heitä kasvatustehtävässään ja käydä dialogia heidän kanssaan. Sosiaaliohjaajan tehtävänä on motivoida heitä avun hakemiseen ja vastaanottamiseen. Työnkuvaan kuuluu myös vanhempien ja lasten tukiverkostojen aktivointi ja yhteistyö verkostojen kanssa. (Vantaan kaupunki, tehtäväkuva 2011.)

4 KEHITTÄMISHANKKEEN TAVOITTEET JA TARKOITUS

Kehittämishankkeen tavoitteena on tuottaa prosessikuvaus Vantaan kaupungille Etappiluokassa työskentelystä sosiaaliohjaajan näkökulmasta. Tarkoituksena on kehittää alakoulun sosiaaliohjausta erityisopetuksen tukitoimena sekä ehkäistä syrjäytymistä. Yhtenäisen prosessikuvauksen myötä Etappiluokkien sosiaaliohjauksella on yhtenäisemmät tavoitteet ja toimintakäytänteet. Lisäksi pyritään tekemään näkyväksi sosiaaliohjaajan työtehtävät Etappiluokassa painottuen verkostotyön ytimeen. Kehittämishankkeen avulla haluamme tehdä näkyväksi, kuinka tärkeää on, että vanhemmat tai huoltajat otetaan osaksi Etappiluokan toimintaa siinä määrin kuin vanhemmat/huoltajat kokevat sen riittäväksi. Kehittämishanke kuvaa sosiaaliohjaajan tärkeää tehtävää kentällä; linkkinä toimista koulun maailman- oppilaanvanhempien/huoltajan äänenä/apuna.

5 TIETOPERUSTA

5.1 Dialogisuus

Dialogi tulee sanoista "dia" ja "logos" jotka yhteen liitettynä kuvaavat hyvin dialogin olemusta eli "väliin kerättyä" maailmaa jossa tapahtuu yhteisten merkitysten virtausta. Dialogisuuden perimmäisenä ajatuksena on, että erilaiset totuudet on saatettava yhteen. (Mönkkönen & Roos 2010, 161-162.) Dialogi pääsee tapahtumaan, kun osallistujat keskustelevat. Vaikka toisen näkökanta ei olisi mieluinen, ollaan valmiita kuuntelemaan ilman arvoivaa otetta. Dialogisuus vaatii kärsivällisyyttä, sillä ratkaisu ei löydy hetkessä ja oman näkökulman esittämistä avoimesti. (Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008, 66.) Liiallista yhteisymmärrystä dialogissa kannattaa välttää, sillä se saattaa sulkea näkemuserot liialti ulkopuolella, ennemmin kannattaa panostaa argumentoivaan dialogiin jossa puntaroidaan asioita kaikkine ristiriitoinen. Dialogisessa suhteessa ymmärrys ei siis tarkoita yhteisymmärrystä vaan uuden alueen löytymistä osapuolten välille. (Mönkkönen 2007, 94.) Dialogisuudessa ei ole keskeistä tekninen osaaminen, vaan suhtautumista ja ajattelutapa sekä perusasenne (Seikkula & Arnkil 2005, 11-15). On myös sanottu, että kun dialogi etenee elinvoimaisena, perinteinen vuorovaikutteinen keskustelu katoaa. Tällöin merkityksiä aletaan etsiä yhteistoiminnallisesti, mikä on merkki siitä, että dialogin jäsenet hyväksyvät ja ymmärtävät toisiaan. (Heikkilä, Heikkilä & Heikkilä-Laakso 2001, 146.)

Dialogisuus on erityisen tärkeä työväline. Se näkyy yleisesti elämässä sekä vahvasti kehittämishanketyössämme ja sen tekemisessä. Dialogisuus ei ole valmis malli tai metodi, joka voidaan istuttaa organisaation sisään. Dialogisuus hahmotetaan asennoitumisena ja työotteena, joka ohjaa työyhteisöjen ja organisaatioiden kehitystä. Dialogi ilmenee organisaatiossa tapana viedä asioita eteenpäin esimerkiksi muutoksissa. (Mönkkönen & Roos 2010, 164.)

Dialogi on yhteiseen toimintaan ja oppimiseen pyrkivien ihmisten kohtaamista, joka vaatii osallistujiltaan nöyryyttä. Dialogi on tapa, jolla ihmiset saavuttavat merkityksensä ihmisinä. Dialogisuus on asiakkaan kohtaamista tasavertaisena yksilönä. Dialogissa herätellään eri näkökulmia ja etsitään eri

vaihtoehtoja, joiden pohjalta voidaan muokata ajatuksia ja tietoa. (Pyhäjoki 2005, 72-74.) Myös oppiminen on osaltaan dialogia, oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksen tuloksena ja edellyttää sitä. Oppimistilanteessa oppilas suuntaa opittavaa asiaa kohti aktiivisesti, tavoitteena ottaa haltuun uusi asia. Erityisesti koulumaailmassa on hyvä muistaa, että puhe on kanavan aukaisemisen väline, viesti ei mene perille, ellei viestiä ymmärretä tai ellei kommunikaatiokanava ole auki. (Tilus 2004, 63, 103.)

Dialogisuus on asiantuntijalle haaste, se edellyttää, että asiantuntija kuuntelee ja kyseenalaistaa myös omia ajatuksiaan. Asiantuntijan on kyettävä yhtä aikaa sekä astumaan ulos roolista, että pysymään siinä. Dialogisuus merkitsee muuttuvaa ammattikäytäntöä jossa asiakkaan tarpeet ja työntekijän ammatillisuus yhdistyvät. (Wallin 2001, 135-136.)

”Dialoginen kohtaaminen ei ole tekniikka, vaan asenne ja suhtautumistapa ihmisiin, jossa auttamistyön ammattilainen omalla toiminnallaan voi edistää dialogisuuden syntymistä ja rakentamista systeemin rajoilla verkostojen kohdatessa”. (Pyhäjoki 2005, 72.)

Dialogi on systemaattinen, dynaaminen ja yhteistoiminnallinen suhde joka perustuu läsnäoloon, tasavertaisuuteen, luottamukseen ja vastavuoroiseen kommunikaatioon (Wallin 2001, 135). Dialogisuus on asiakkaan kohtaamista tasavertaisena yksilönä, mutta ei kuitenkaan ole vain keskustelua ja päätöksien tekemistä. Dialogissa herätellään eri näkökulmia ja etsitään eri vaihtoehtoja, joiden pohjalta voidaan muokata ajatuksia ja tietoa uuteen uskoon. (Pyhäjoki 2005, 72 -74.) Dialoginen vuorovaikutus edellyttää siis harjoittelua, arviointia ja tietoisesti asian kulkuun huomion kiinnittämistä. Huumori on dialogisen toimintakulttuurin kehittymisessä tärkeä tekijä. (Mönkkönen & Roos 2010, 167-168.)

Dialogisen keskustelun tarkoituksena on luoda puheikumppanien välille yhteisiä merkityksiä ja yhteisesti jaettua näkemystä käsitellyistä asioista. Dialogi rohkaisee osallistujia avaamaan ja laajentamaan tilannetta. (Heikkilä, Heikkilä & Heikkilä-Laakso 2001, 61.) Olennaista dialogisuudessa ei ole ihmisten puhuminen keskenään, vaan pyrkimys saavuttaa avoimessa kohtaa-

misessa ymmärrys yhdessä puhumisen kautta. Dialogisen vuorovaikutuksen tavoitteena ei ole löytää lopullista vastausta tai totuutta, vaan pyrkiä yhdistämään erilaiset näkemykset. (Pyhäjoki 2005, 74.)

5.2 Moniammatillinen verkostotyö

Verkostokäsitteen synty liitetään yhteiskuntatieteissä John Barnesin 1950-luvun tutkimuksiin. Verkostotyö-nimike alkoi vakiintua 1970-luvulta lähtien niin terapia- ja sosiaalityön piirissä. (Seikkula & Arnkil 2009, 12.) Verkostotyön vaatimus tulee yhteiskunnasta. Hyvinvointivaltio on hyvän työelämän ja oikeudenmukaisen yhteiskunnan perusta. Sen tehtävä on taata jokaiselle peruspalvelut. (Mönkkönen & Roos 2010, 97.)

Moniammatillinen yhteistyö on jo pitkään ollut käsite, ja sitä on käytetty, kun on kuvattu sosiaali- ja terveysalan työn kehittämistä ja mahdollisuuksia selvitä haasteista. Nykyisin asiakkaiden ongelmat ovat hyvin moninaisia, eikä vain yhden tieteen viitekehys tai yhden osaamisalueen hallinta riitä niiden ratkaisemiseen. Lisäksi tietomäärä sekä tiedon ja osaamisen vaatimukset ovat lisääntyneet eri aloilla todella paljon. Yksittäinen asiantuntija ei enää voi hallita kokonaisuutta. Asiakkaat ja heidän läheisensä haluavat myös osallistua enemmän itseään koskeviin ratkaisuihin. Moniammatillinen yhteistyö nähdään tässä tilanteessa ratkaisukeinona, jossa asiakaslähtöisesti kootaan yhteen eri toimijoiden tieto ja osaaminen sekä muodostetaan yhteinen tavoite. (Isoherranen 2012, 10.)

Verkostotyöllä tarkoitetaan sitä työtä, mitä tehdään asiakkaan ympärillä olevien eri toimijoiden kesken (Pyhäjoki 2005, 82). Verkostotyö toimii työmuotona asiakkaan läheisverkoston ja viranomaisverkostojen kanssa hyödyntäen jokaisen toimijan näkemystä asiakkaan tuen kannalta (Mönkkönen 2007, 130).

Verkostotyön tarkoituksena on keskittyä yksilön, perheen tai ryhmän tilanteeseen ja palvelutarpeisiin. Koulumaailmassa verkostotyö on olennainen osa kasvatusta, mutta erityisesti se on osa erityistä tukea tarvitsevan lapsen tai nuoren kasvatuksellista kuntoutusta. Koulun, kuten myös muiden lapsi-

instituutioiden perustehtävä on lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Opetajan perustyöhön kuuluvat opetus, ohjaus ja kasvatus samoin kuin yhteistyö perheiden kanssa. Kasvatuksellista kuntoutusta ei voida toteuttaa ilman perheen ja eri tukitahojen yhteistyötä. Yhteistyön keskiöissä on aina lapsi tai nuori. Yhteistyötä tehdään, jotta lasten ja nuorten kasvu ja kehitys pysyttäisiin turvaamaan mahdollisimman hyvin. (Karhuniemi 2013, 76; Lämsä 2013, 207; Ijäs 2013, 213.) Verkostotyön keskeisiä vahvuuksia ovat joustavuus, tasapuolisuus, avoimuus ja spontaani toiminta. Tavoitteena on etsiä asiakkaalle paras mahdollinen ratkaisu tai tukitoimi moniammatillisen verkostotyön avulla. (Seikkula & Arnkil 2011, 11–14, 38–41; Pyhäjoki 2005, 82.)

Verkostotyö ja moniammatillinen yhteistyö liittyvät läheisesti toisiinsa. Verkostotyötä voidaan pitää moniammatillisena silloin kun siihen osallistuvat eri alojen asiantuntijoita. Asiakkaan näkökulmasta he muodostavat viranomaisverkoston. Moniammatillisen verkostotyön toimintaperiaatteena on, että asiakkaan sosiaalinen verkosto huomioidaan aina kaikissa tilanteissa. Keskeisimmät asiat moniammatillisessa verkostotyössä ovat asiakaslähtöisyys, verkostojen huomioiminen, tiedon ja eri näkökulmien yhteen kokoaminen, vastuun ja informaation jakaminen sekä varmistaminen, hoidon ja huolenpidon jatkuvuus sekä vuorovaikutteinen yhteistyö. Edellytykset moniammatilliselle yhteistyölle ovat yhteiset toimintatavat, rakenteet ja tavoitteet. (Kuuskeri 2013, 14–15; Seikkula & Arnkil 2011, 11–14.)

Moniammatillista yhteistyötä kuvataan asiantuntijoiden asiakaslähtöisenä työskentelynä, jonka tarkoituksena on huomioida asiakkaan tilanne kokonaisuutena. Moniammatillisen verkostotyön tavoitteena on, että jokainen tulee kuulluksi ja saa asiansa esitettyä, ”yhteisen kielen” löytäminen tuleekin tällöin erittäin tärkeäksi. Hyvin oleellista tiedon kokoamisen onnistumiseksi on vuorovaikutustaidot. Osallistujilta vaaditaan kykyä keskusteluun ja dialogiin. (Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008, 34.)

Yhteistyötä pidetään usein itsestäänselvyytenä. Se voidaan kuitenkin nähdä myös haasteena ja mahdollisuutena. Työelämän saattaa luulla, että moniammatillista yhteistyötä tai tiimityötä meillä on aina tehty. Tarkemman

selvittelyn jälkeen saattaa paljastua, että kyseessä on usein ollut ja on useiden ammattilaisten perinteinen rinnakkain tapahtuva työskentely. (Isoherranen 2012, 11.) Yhteistyössä ihmisillä tulee olla yhteinen tavoite, kuten ongelman ratkaiseminen tai päätöksen tekeminen. Yhtenä hyötynä moniammatillisessa verkostotyöskentelyssä pidetään työntekijöiden kuormittavuuden vähentämistä. Työskentelyn tavoitteena on etsiä sellaisia ratkaisuja, jotka jakavat osallisten kuormitusta. (Kuuskeri 2013, 14–15; Seikkula & Arnkil 2011, 11–14.) Nykypäivän työelämässä nähdään tärkeänä, että työntekijä itse pääsee vaikuttamaan ja päättämään omaa työtään koskevilla asioilla (Mönkkönen & Roos 2010, 24). Jokainen työntekijä haluaa kokea olevansa oman toiminnan subjekti, jotta saa kokea hallitsevansa omaa työtään ja kokee verkostotyön myönteisenä (Mönkkönen & Roos 2010, 24, 143).

Verkostot ja verkostotyö ovat tärkeitä asiakkaiden tilanteiden hoitamisessa. Verkostotyön avulla myös asiantuntijat pysyvät mukana oman alansa kehityksessä. Yhdellä asiantuntijalla voi olla yhteyksiä moniinkin asiantuntijaverkostoihin. Verkostoitumisen aste riippuu pääsääntöisesti asiantuntijan omasta asiantuntija-asemasta, työtehtävistä ja sosiaalisista taidoista sekä omista kiinnostuksen kohteista. (Silvennoinen 2008, 22–23; Pyhäjoki 2005, 82.)

Tärkeää koulumaailman yhteistyöverkostossa on kodin ja koulun välinen yhteistyö. Tämä on kirjoitettu myös uuteen opetussuunnitelmaan. Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä on syytä tarkkailla vuorovaikutuksen tilaa avoimen uteliaana. (Tilus 2004, 103.) Yksi tapa tarkastella koulun luonnetta kasvuyhteisönä on katsoa koulua kokonaisuuden näkökulmasta. On tärkeää kiinnittää huomio siihen, millainen kokonaisuus koulusta muodostuu arkisen toimintakulttuurin myötä. Kasvuyhteisönäkökulma kouluun korostaa koulun toimintaa kokonaisuutena ja ikään kuin pakottaa tarkastelemaan koulua yhteistoiminnan näkökulmasta. (Kiilakoski 2014, 45, 47.)

5.3 Erityistä tukea tarvitseva alakoululainen

Lasten ja nuorten käyttäytymisen pulmat ovat erittäin monisyinen ilmiö (Soisalo 2012, 315). Koulumaailmassa yleisesti erityisopetus kohdennetaan oppilaalle, jolla on oppimisvaikeuksia (Holopainen & Savolainen 2009, 126 - 127). Koulun tehtävä on moninainen, luettelo siitä mitä valmiuksia koulun tulisi tarjota on loputtoman pitkä ja kasvaa koko ajan yhteiskunnan muuttuessa (Väljijärvi, Mannonen, Huttunen, Ojanen & Koskelo 2018, 94). Ongelmasta riippumatta keskeistä on varhainen vaikeuksien tunnistaminen ja tukitoimien aloittaminen. Näin voidaan ehkäistä laajempien ongelmien syntymistä. (Holopainen & Savolainen 2009, 126–127.)

Uppsalan yliopistossa vuonna 2004 on tehty prospektiivinen tutkimus siitä, miten itsetunto ja opettaja -oppilas suhde vaikuttaa koulunkäynnin onnistumiseen. Tutkimusta on tehty oppilaiden ollessa ensimmäisellä luokalla ja vaikutuksia on arvoitu heidän ollessaan toisella ja kolmannella luokalla. Tutkimuksessa on todettu, että opettajan positiivinen huomio ja kannustus on tukenut itsetunnon positiivista kehittymistä. Tämä näkyy oppilaan muissakin sosiaalisissa suhteissa. Ne oppilaat, joilla oli haasteita jo tutkimuksen alkajaksi, saivat osakseen enemmän negatiivista huomiota kuin muut. Tällöin myös konfliktit sosiaalisissa tilanteissa sekä haasteet oppimisessa lisääntyivät. Tutkimuksessa huomattiin, että positiivisuus kasvattaa positiivisuutta ja vahvistaa itsetunnon kehitystä myös oppilaalla, joilla on haasteita koulunkäynnissä. Tutkimusta toteutettiin seuraamalla oppituntitilanteita, yleisillä keskustelulla sekä kyselykaavakkeilla opettajille ja oppilailla. (Henricsson & Rydell 2004, 111-113.)

Suomessa koulujen opetusjärjestelmä on arvioiden mukaan toimiva ja oppimiseroja tasoittava, silti lukemisen ja matematiikan perustaidot näyttävät jäävän heikoksi monilla. Oppimisvaikeudet vaikuttavat lapsen kokemuksiin omasta pystyvyydestä ja kyvyistään ja sitä kautta halun ponnistella oppimisen eteen. (Viholainen, Aro, Koponen, Peura & Aro 2013, 88). Tunne-elämältään häiriintyneet lapset eivät kykene sellaisiin tietopainotteiseen opetukseen, jota kouluissa yleensä annetaan. Mikäli lapsella tai nuorella ei ole

kykyä ottaa vastaan tietopainotteista opetusta, on opetus suunniteltava toisella tavalla. Koulustrategioiden ja pärjäämisen perusoletus lepää liikaa älyllisten ja kognitiivisten kykyjen kehittämisessä. Nykyopetuksen tulisi olla monipuolista ja mieluiten toiminnallista. Lapset, joilla on alttiutta tavalla tai toisella häiriökäyttäytymiseen, vaativat enemmän integroitua yksilöllistä opetusta. Koulu jakaa liian helposti oppilaat hyviin ja huonoihin, joten kasvattajilla tulisi olla enemmän herkkyyttä kuunnella lapsia. (Kempainen 2000, 43-44.)

Usein sosiaalisissa tilanteissa tulee hankaluuksia ja oppilas voi käyttää väkivaltaa muita oppilaita kohtaan (Merimaa 2009, 234). Tämä kuvastaa oppilaan sosiaalista sopeutumattomuutta (Kempainen 2000, 41). Sosiaalinen sopeutumattomuus voi ilmetä aggressiivisena käyttäytymisenä esimerkiksi lyömisenä, potkimisena, uhkaavina eleinä, puremisena/sylkemisenä tai sanallisena uhkailuna. Aggressiivista käytöstä voi esiintyä myös tunnilla esimerkiksi, kun lapsi ei tahdo toimia opettajan antamien ohjeiden mukana ts. uhmataan opettajaa. (Merimaa 2009, 234.) Vaikea sosiaaliseen sopeutumattomuuteen liittyvä persoonallisuuden häiriö on jotain muuta kuin normaaliin kehitysvaiheeseen kuuluva vaihe (Kempainen 2000, 41). Upsalan yliopiston tutkimuksessa on kiinnitetty huomiota juuri aggressiiviseen käytökseen sosiaalisissa tilanteissa ja tutkimuksen myötä on suunniteltu, että ryhdyttäisiin kehittämään opettajan ja oppilaan välistä suhdetta siten, että se tukee koulunkäyntiä (Henricsson & Rydell 2004, 112).

Levotonta käytöstä esiintyy usein oppitunneilla, kun oppilas ei pysty olemaan paikallaan vaan vaeltaa ympäri luokkaa tai ei pysty keskittymään tehtävien tekemiseen ilman aikuisen apua (Merimaa 2009, 234). Opetustilanteessa ongelmaksi muodostuu ennen kaikkea se, että opettajan pitäisi opettaa koko ryhmää. Mitä enemmän erityisoppilas saa huomiota häiriköinnillään, sitä enemmän koko ryhmä alkaa pyöriä hänen ympärillään. (Kempainen 2000, 46.) Oppilaat kokevat usein, että heitä kiusataan tai heitä ei koskaan ymmärretä oikein. Nämä asiat olisi hyvä huomioida kokonaisuudessaan oppimisen häirtatekijöinä. (Merimaa 2009, 234.)

Lasten ja nuorten normaalista poikkeava käyttäytyminen voi olla hyvin monenlaista, mutta pääteorioina ne voidaan jakaa kolmeen eri luokkaan: strukturaalisiin eli rakenteellisiin teorioihin, interpersoonallisiin tilanteisiin eli ihmisten välisiin vuorovaikutuksellisiin teorioihin ja intrapsyykkisiin tilanteisiin eli ihmisten sisäistä käyttäytymistä selittäviin teorioihin. Strukturaalisia teorioita ovat mm. asuinympäristö, työttömyys ja päihdevanhempi. Interpersoonallisia tilanteita ovat mm. kodin kasvatustavat ja perhesuhteet. Intrapsyykkisiä tilanteita ovat mm. minuuden kehittyminen, persoonallisuus ja vuorovaikutussuhteet. (Kemppinen 2000, 35-37.)

Lapset viettävät suurimman osan arkipäivistään koulussa ja lasten elämässä tapahtuvat asiat heijastuvat koulun arkeen. Lapsen uhmakkuutta ja käytösongelmia lisäävät perheen riitaisuus ja kielteinen ilmapiiri, vähäinen myönteisten tunteiden osoittaminen, epäjohdonmukainen kasvatustapa, vanhempien psykososiaaliset pulmat sekä väkivalta. (Soisalo 2012, 319.) Jos lapsen omat kokemukset ja sosiaalisen ympäristön antama palaute on kielteistä, lapsen käsitys itsestään oppijana heikkenee. On tutkittu, että oppimisvaikeuksiin liittyy suurentunut riski psyykkiseen oireiluun. (Ahonen, Torppa, Määttä & Eklund 2013, 104-105.) Huono olo vaikuttaa useimmiten lasten ihmissuhteisiin, joka taas vaikuttaa toimintaan eri elämän osa-alueilla, kuten mm. koulunkäynnissä. Koulussa lasten häiriöistä selvemmin esiin tulevat oppimishäiriöt. On hyvä muistaa, että käyttäytymishäiriön taustalla voi olla muutakin kuin uhmaa. (Kemppinen 2000, 39). Kuorelahti, Lappalainen ja Viitala 2012 ovat tuoneet esille, että oppimis- ja kasvatustavojen onnistumisen mittarina voidaan pitää sitä, että kaikki lapset ja nuoret voivat tuntea itsensä arvokkaiksi ja tasavertaisiksi yhteisön jäseniksi. Ongelman tunnistaminen ja siihen tarttuminen mahdollisimman varhain on tärkeää. Terveen lapsen merkki on kyky ja halu tehdä koulutyötä. Jos näin ei ole, on sen takana jokin syy, joka pitää löytää ja poistaa. (Könönen 2005,12.)

Yksi keskeinen tärkeä osa-alue koulun sujumisesta on toimiva ja lähtökohdiltaan myönteinen yhteistyö kodin ja koulun välillä. Sen tulisi tukea lapsen ja nuoren kasvua, kehitystä ja oppimista. (Lämsä 2013, 60.) Koulun merki-

tys hyvinvoinnin turvaajana on kasvanut ja 2000-luvun tutkimuksissa korostetaan voimakkaasti hyvinvoinnin ja oppimisen yhteyttä (Viljamaa 2015, 3). Oppimisympäristön hyvät vuorovaikutussuhteet, oppilaan kokemus koulu-yhteisöön kuulumisesta ja opettajien sensitiiviset ohjauskäytänteet voivat toimia suojaavina tekijöinä lapsuudessa ja tarjota mahdollisuuksia myönteisiin käännekohtiin (Poikkeus A-M, Rasku-Puttonen H, Lerkanen M-K, Kuorelahti M, Siekkinen M, Kiuru N & Nurmi J-E 2013, 111).

Nykypäivän opetus on muutakin kuin opettamista. Opetustyö on yhä enemmän kasvattamista. Kasvattaminen korostuu jo senkin vuoksi, että perheiden vapaa kasvatus on lisääntynyt ja perheet odottavat yhteiskunnalta ja muun muassa kouluilta enemmän kasvattajan roolia. (Kempainen 2000, 47). Myöskin digimaailma haastaa opettajia kuuntelemaan oppilaitaan, mutta samalla avaa uusia pedagogisia mahdollisuuksia (Väljäärvi, Mannonen, Huttunen, Ojanen & Koskelo 2018, 96).

E erityisen tuen tarpeessa olevilla lapsilla ja nuorilla on suurempi riski jäädä vertaisryhmän ulkopuolelle sen vuoksi, että he ovat usein niin yksilöllisten kuin ympäristöön liittyvien syiden takia sosiaaliselta asemaltaan heikommassa asemassa kuin muut. Kun oppilaan itsetunto on heikko, hän ei osaa kuvailla tai arvioida itseään tai osaamistaan ja kyky arvioida itseä ja muita vaikuttaa merkittävästi sosiaalisiin suhteisiin. (Viljamaa 2015 4-5.) Upsalan yliopiston tutkimuksessa on kiinnitetty huomiota siihen, että käytösongelmat johtavat usein sosiaalisiin ongelmiin ja tuovat tullessaan paljon negatiivisia ajatuksia. Negatiiviset ajatuksen tuovat mukanaan pidemmällä tähtäimellä syrjäytymisen uhan. Opettajan reagointi negatiivisten katkaisemiseen on äärimmäisen tärkeää, sillä itsetunnon päivittäisellä horjumisella saattaa olla tuhoisia seurauksia. (Henricsson & Rydell 2004, 113, 134.)

E erityistä tukea tarvitseva alakoululainen tulisi huomioida kokonaisuutena. Tukitoimia rakentaessa olisi hyvä miettiä kokonaisvaltaisia tavoitteita, joihin myös oppilaan muu elämä/arki linkittyy, mm. vanhempien tukeminen, lapsen tuen tarpeen tunnistaminen, henkilökohtainen ohjaus sekä konsultoinnin mahdollisuus. (Routti 2009, 169.) On hyvä muistaa, että tilanteet, joissa

sovitaan erityisestä tuesta eivät ole aina helppoja. Vanhempien ei välttämättä ole helppo hyväksyä oman lapsen tuen tarvetta. (Lämsä & Karhuniemi 2013, 136.)

6 TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISMENETELMÄT

6.1 Toimintatutkimus

Kehittämishanke toteutettiin toimintatutkimuksena, joka on laadullinen tutkimusmenetelmä ja lähestymistapa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 161). Toimintatutkimuksella tarkoitetaan todellisessa maailmassa tehtävää interventiota ja intervention vaikutuksen lähempää tutkimusta (Metsämuuronen 2008, 29). Toimintatutkimus poikkeaa tavanomaisesta tutkimusprosessista, sillä sen lähtökohta on arkisessa toiminnassa havaittu ongelma, jota ryhdytään kehittämään spontaanisti (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2006, 78).

Tässä kehittämishankkeessa toimintatutkimus on lähestymistapa. (Heikkinen, Moilanen & Huttunen 1999, 29) tuovat esiin, että toimintatutkimus on kasvatustieteen kannalta erityisen kiinnostava lähestymistapa, koska toimintatutkimus on itsessään kasvatuksellinen prosessi. Toisekseen koulu maailma on ihmisten muodostama sosiaalinen yhteisö, joka on luonteva foorumi tehdä toimintatutkimusta. Kuulan (1999) näkemyksen mukaan kasvatustieteisiin liittyvät tutkimukset ovat erityisen kiinnostavia, sillä yhtenä tavoitteena on edistää opettajan ammatin professionalisoitumista. Tätä kautta myös täsmentyy kasvatustieteen toimintatutkimuksen laajempi tavoite; ihmisten vapauttaminen opetusjärjestelmän ja niiden perustana olevien yhdyskuntarakenteiden määräävyydestä. Toimintatutkimuksella pyritään muuttamaan kasvatuksen käytäntöjä, mistä seuraa johtopäätös, ettei tutkimusta ja kasvatusta voi erottaa toisistaan. (Kuula 1999, 61, 68-69.)

Aaltola & Syrjälä (1999) määrittelevät toimintatutkimuksen prosessiksi, joka tähtää asioiden muuttamiseen ja kehittämiseen entistä paremmiksi. Kuten nimikin kertoo, sen tarkoituksena on toteuttaa sekä toiminta että tutkimus samanaikaisesti. Toimintatutkimukselliset kehittämisprosessit kestävät usein melko pitkään, koska niiden tavoitteena on muutoksen vieminen käytäntöön ja sen onnistumisen arviointi. Tavoitteena on konkreettinen tuotos

esim. tuote, tietojärjestelmä, ohje, käsikirja, toimintamalli, menetelmä tai suunnitelma (Ojasalo, Moilanen & Ritalahti 2009, 38).

Toimintatutkimus lähtee liikkeelle muutoksen tarpeesta, tavoitteista ja suoritettavista interventioista (Linnansaari 2004, 117). Toimintatutkimus pyrkii muutokseen ja sen tarkoituksena on kehittää uusia taitoja tai uutta lähestymistapaa johonkin tiettyyn asiaan sekä ratkaista ongelmia, joilla on suora yhteys käytännölliseen toimintaan. (Ojasalo, Moilanen & Ritalahti 2009, 38). Toimintatutkimus määritelmän mukaan tutkimus on tilanteeseen sidottua, yhteistyötä vaativaa, osallistuvaa ja itseään tarkkailevaa. Toimintatutkimuksessa pyritään vastaamaan käytännön toiminnassa havaittuun ongelmaan tai kehittämään olemassa olevaa käytäntöä paremmaksi. Yleensä tutkimus on koko työyhteisön muutosprojekti, jolloin tarvitaan kaikkien osapuolien sitoutumista, vaikka tekijänä voi olla yksittäinen työntekijä. (Metsämuuronen 2008, 29.)

Toimintatutkimukseen sisältyvä osallistava tutkimus, tiedonhankinta, tiedon analysointi sekä näiden pohjalta tapahtuva toiminta lisäävät ihmisten tietoisuutta omasta toiminnastaan ja aktivoivat muutoksen ja kehittämistyöhön. (Mäntylä 2007, 54.) Toimintatutkimuksen tarkoituksena on tutkimuksen avulla muuttaa vallitsevia käytäntöjä ja ratkaista erityyppisiä ongelmia yhdessä tutkittavien kanssa. Toimintatutkimuksessa tutkija on mukana muutoksessa ja lähestymistapa soveltuu parhaiten tilanteisiin, joissa tutkija on osana yksikköä. Onnistuneen tutkimuksen jälkeen asiat ovat eri tavalla kuin ennen sitä. (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2006, 78).

Toimintatutkimuksella on kaksi keskeistä tavoitetta. Toisaalta pyritään toiminnan kehittämiseen ja toisaalta pyritään vaikuttamaan ongelmalliseksi koettuun toimintaan. (Mäntylä 2007, 44).

6.2 Aineiston keruumenetelmät

6.2.1 Kysely

Yksi tapa kerätä aineistoa on kysely. Kyselyn etuna ajatellaan olevan se, että niiden avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto; tutkimukseen voidaan saada paljon henkilöitä ja voidaan kysyä monia asioita. Kysely on tehokas, koska se säästää tutkijan aikaa ja vaivannäköä, on kustannus tehokas sekä saatava aineisto voidaan käsitellä nopeasti tallennettuun muotoon ja analysoida se tietokoneen avulla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 183–184). Yhtenä esimerkkinä on kontrolloitu kysely, joka voidaan määritellä tarkemmin myös informoiduksi kyselyksi, joka tarkoittaa sitä, että tutkija jakaa kyselylomakkeet henkilökohtaisesti. Lomakekysymysten muotoilussa auttaa kohderyhmän tuntemus ja kysymysten määrän sijaan tavoitteena pitäisi olla se, että haastateltava saadaan kuvaamaan, vertailemaan ja kertomaan käytännön esimerkein kokemuksiaan. (Vilka 2009, 105–106). Kyselytutkimuksessa on myös heikkouksia, sillä ei ole mahdollista varmistua siitä, kuinka vakavasti vastaanottajat suhtautuvat kyselyyn. Myös väärinymmärryksiä on mahdoton kontrolloida. Lisäksi kato(vastauksittomuus) saattaa nousta suureksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 183–184.)

Laadullisella tutkimusmenetelmällä toteutetussa tutkimuksessa tutkimusaineistoa voi kerätä monella tavalla. Aineistoa kerätään vaiheittain, jolloin muodostuu jatkumo aineisto- analyysi- lisääaineisto- analyysi- toinen lisääaineisto- analyysi. Kyseessä on teoreettinen otanta, jossa kunkin analyysivaiheen tulos ohjaa seuraavaa aineistokeruu vaihetta. (Koskela 2007, 94-95.) Usein tutkimusaineistoksi valitaan ihmisten kokemukset puheen muodossa, jolloin tutkimusaineistoa kerätään haastatteluina (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 100).

6.2.2 Työkonferenssi

Kehittämishankkeen lähestymistapa on toimintatutkimuksellinen, jonka vuoksi työyhteisön osallistumista on hyödynnetty. Toimintatutkimus edellyttää kaikkien toimijoiden osaamisen ja luovuuden hyödyntämistä. Tällöin toimijoilla on oltava todellinen mahdollisuus osallistua prosessin jokaiseen vaiheeseen.

Työkonferenssi on Björn Gustavsenin kehittämä demokraattiseen dialogiin perustuva työyhteisön kehittämismenetelmä. Gustavsenin ajatuksena on ollut, että osanottajat päättävät kehittämisen kohteen, tavoitteet ja ratkaisun. (Toikko & Rantanen 2009, 104.)

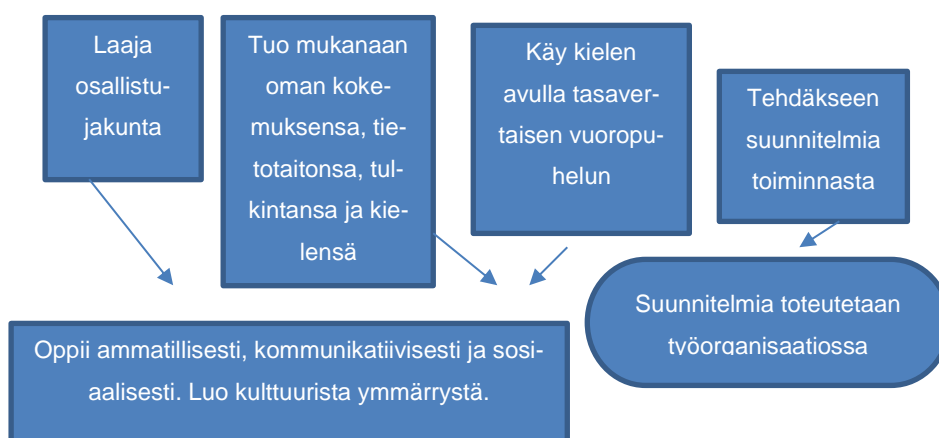
Työkonferenssimenetelmää voidaan käyttää toimintatutkimuksen eri vaiheissa, eri tarkoituksiin. Työkonferenssit muuntuvat tarpeen mukaisesti, niitä on mahdollista toteuttaa joko itsenäisesti kehittämistilaisuuksissa tai osana kehittämishankkeita. Työkonferenssit sopivat myös laajojen yhteistoiminta verkostojen kehittämismetodeiksi. (Syvänen & Kokkonen 2014, 49.) Työkonferenssimenetelmän tarkoituksena on saada toimijat vaihtamaan kokemuksia, käsittelemään erilaisia näkemyksiä ja luomaan uusia toimintamalleja (Syvänen 2004, 89–90).

Työkonferenssi perustuu demokraattiseen dialogiin. Työkonferensseissa korostuvat mahdollisimman laajat, eri toimijoiden osallistumiset. Tällöin toteutuu aidon yhteistoiminnan strategia, joka on havaittu sekä empiirisesti että teoreettisesti tuloksellisuuden ja henkilöstön hyvinvoinnin kannalta parhaaksi yhteistoiminnan strategiaksi. Tunne aidosta yhteistoiminnasta sekä osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksista tuottaa osallisille psykologisten perustarpeiden tyydyttymisen välityksellä motivaation ja sitoutumisen. Ne ovat työn ja työyhteisöjen kehittymisen, oppimisen ja itsereflektion perusedellytyksiä. (Syvänen & Kokkonen 2014, 49.)

Työkonferenssi työskentelyssä pyritään mielipiteiden, ideoiden ja ratkaisujen yhteiseen jakamiseen (Toikko & Rantanen 2009, 104). Työkonferenssin suunnittelussa, toteutuksessa ja toimintaan kytkemisessä hyödynnetään tutkimustietoa. (Lehtonen, Syvänen, Kokkonen & Tamminen 2014,

10). Yhtenä tavoitteena on, että suunnittelutraditionaalinen ajattelu korvautuu kommunikaatiolla ja dialogilla. (Toikko & Rantanen 2009, 104.) Työkonferenssi ei yleensä ole vain yksittäinen tapahtuma, vaan se liittyy johonkin toiminnalliseen ketjuun tai prosessiin. Prosessin aikana järjestellään yksittäisiä työkonferensseja. Näin käytettynä metodista tulee yhteistoiminnallinen ja osallistava kehittämismetodi. Työkonferenssissa vetäjä toimii prosessin ohjaajana ja keskustelun ylläpitäjänä. (Lehtonen, Syvänen, Kokkonen & Tamminen 2014, 10, 37)

Olemme valinneet suoran lainauksen työkonferenssi idea (kuvio 1) jotta lukijalle avautuisi mahdollisimman konkreettisesti, miten työkonferenssi toimii ja miten sitä on käytetty ja hyödynnetty kehittämishankkeessamme. (Lehtonen, Syvänen, Kokkonen & Tamminen 2014, 13.)



KUVIO 1. Työkonferenssi idea

Kuvio havainnollistaa lukijalle, miten työkonferenssi etenee vaihe vaiheelta ja mitkä ovat sen vahvuudet käytännössä ja mihin lopputulokseen tähdätään. Kyseisen mallin mukaisesti on toteutettu kehittämishankkeen työkonferenssi, jossa on käsitelty/suunniteltu/prosessoitu yhteistyössä sosiaaliohjaajan työn prosessikuvausta

Konkreettisesti työkonferenssi on keskusteluareena eli tilaisuus, joka perustuu ihmisten väliseen vuoropuheluun eli dialogiin. Työkonferenssissa on aina monipuolinen osallistujakunta, jolloin tähdätään yhteisymmärryksen löytymiseen ja sen varassa rakennetaan toimintasuunnitelma. Yhteisymmärrys puolestaan luo pohjan yhteiselle tekemiselle. Työkonferenssi on oivallinen ja tehokas yhteisen keskustelun ja oppimisen foorumi. Se antaa erinomaisen perustan siihen osallistuvien työyhteisöjen kehittämistyön suunnittelulle ja sitä kautta vankan pohjan ja sitoutumisen kehittämistyölle. (Lehtonen, Syvänen, Kokkonen & Tamminen 2014, 10,37,53.)

6.2.3 Käsitekartta

”Käsitekartat ovat puhetta ja tavallista kirjoitusta kehittyneempi, vaativampi ja paljastavampi tapa ilmaista ja tutkia ajatuksia, ajattelua ja oppimista. Ihmisten ajattelun perusyksikköjä ovat mielikuvat (images) sekä käsitteet ja niistä muodostuvat propositiot eli maailmaa koskevat väitteet. Mielikuvia (näkö-, kuulo-, haju-, maku- ja kosketusmielikuvia) pystymme vain puutteellisesti ilmaisemaan toisillemme.” (Åhlberg 2015, 45).

Ihmisen evoluution näkökulmasta tarkasteltuna ensin kehittyi kyky ilmaista ajatuksia puhuen. Yleensä puhe on helppoa ja sitä tulee paljon. Puhumisen jälkeen kehittyi kirjoittaminen. Kirjoittaminen vaatii jo enemmän ajattelua. Samalla se myös kehittää sitä. Viimeisenä vaiheena on ollut erilaisten diagrammien sekä kirjoittamista ja piirtämistä yhdistävien graafisten esitysten kehittyminen. Edellä kerrotut asiat vaativat todella paljon ajattelua. Todennäköisesti myös kehittävät eniten ajattelua ja ainakin ne paljastavat selkeästi ajattelun käsitteelliset rakenteet. Käsitekarttojen avulla on helpompi hahmottaa tavallisesta puheesta ja kirjoituksesta keskeisempiä ajattelun perusyksiköitä. (Åhlberg 2015, 45).

Hyvin tehtyinä käsitekartat (concept maps) ovat tarkkoja, joustavia ja paljastavia. Ainoastaan käsitekartta voi kuvata tarkasti tutkittavan ajattelun peruskäsitteet ja niiden väliset keskeisimmät yhteydet. Hyvin tehtyinä käsitekartat vastaavat propositio propositiolta tutkittavien ajattelua. Propositiot ovat maailmaa koskevia väitteitä tai lauseita. Käsitekartoissa yhdistyy

kaksi tai useampia käsitteitä. Ne voivat olla esimerkiksi enemmän tai vähemmän tosia tai epätosia, uskottavia tai epäuskottavia. (Åhlberg 2015, 46).

Olennessa tärkeää tutkimuksellisesti on tietää, miten käsitteet liittyvät ajattelussamme toisiinsa (Åhlberg 2015, 46). Käsitekartta on hyvä keino tutkijalle jäsentää jo olemassa olevaa tietoa, ja tutkittavalle hyvä keino löytää ajattelunsa peruskäsitteitä (Novak & Åhlberg 2002, 41). Käsitekartat auttavat saamaan selville kehitettävänä olevan aiheen avainkäsitteet ja väittämät sekä löytämään yhteyksiä uuden tiedon ja ennestään tutun tiedon välille (Novak & Gowin 1995, 27).

Käsitekartat voivat selventää esimerkiksi koulussa sekä oppilaille, että opettajalle ne avainideat, joihin keskitytään, kun ratkaistaan opittavaa tehtävää. Käsitekartta voi toimia myös omanlaisena tiekarttana. Se osoittaa reitit, jotka yhdistävät käsitteiden merkitykset väittämiksi. Tehtävän suorittamisen jälkeen, käsitekartat toimivat yhteenvetona opitusta. (Novak & Gowin 1995, 19.)

Tutkimusmenetelmäksi käsitekartat sopivat aina, kun tutkija haluaa saada selville tutkittavien ajattelun käsitteellisen rakenteen; mitkä ovat tutkittavan ajattelun peruskäsitteet ja mitkä ovat olennaisimmat tavat, joiden avulla käsitteet liittyvät toisiinsa hänen ajattelussaan. Käsitekarttoina on ilmaista vissa kaikki, mikä on puhuttavissa ja kirjoitettavissa. (Åhlberg 2015, 50).

Käsitekarttoja voidaan tehdä myös pari- ja ryhmätöinä. Silloin voidaan saada esille se, mitä ryhmä kokonaisuutena pystyy tuottamaan tutkimusaiheesta. Yhdessä tehtyinä käsitekartat edistävät selvästi luovaa ajattelua ja erityisesti luovaa ongelmanratkaisua. Tutkimusten mukaan käsitekarttojen avulla voidaan edistää yhteisymmärryksen syntymistä. Tämä on eduksi esimerkiksi toimintatutkimuksissa, joissa tutkimuksen tuottamien tietojen avulla koetetaan kehittää jotain käytännön toimintaa. (Åhlberg 2015, 51).

6.3 Kvantifiointi ja sisällönanalyysi

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa lähdetään liikkeelle tutkimusongelmasta, jolloin haetaan ratkaisua tilanteeseen tai ongelmaan (Kananen 2008, 11). Näin on kehittämishankkeemme saanut myös alkunsa. Tutkimukseen voidaan valita pieni määrä vastaajia, joiden edellytetään edustavan koko perusjoukkoa (Kananen 2008, 10). Kvantitatiivinen tutkimus soveltuu hyvin kehittämishankkeeseemme, koska kohderyhmämme on pieni ja selkeästi valikoitunut. Kohderyhmä edustaa koulun henkilökunnan perusjoukkoa.

Kvantitatiivinen tutkimus tarkoittaa määrällistä tutkimusta, joka voidaan nähdä vaihe vaiheelta etenevänä prosessina, joka viedään läpi vaihe vaiheelta. Kvantitatiivinen tutkimus pyrkii yleistämään tietoa ja on tutkimustapana joustava. Siinä voidaan aina palata tutkimusprosessin eri vaiheisiin. (Kananen 2011, 10-11, 20.)

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa yleisin tiedonkeruumenetelmä on kyselylomake, jossa kysymykset voivat olla avoimia tai valmiilla vaihtoehdoilla varustettuja. Kysymyksillä kerätään tietoa, jolla selvitetään määriä, riippuvuuksia ja syy- seuraus suhteita. Yksinkertaisimmillaan tulokset esitetään taulukkomuodoissa prosentteina. (Kananen 2011, 12,30, 85-86.) Kehittämishankkeessamme käytimme puolistrukturoitua kyselylomaketta. Kysymykset yksi, kaksi ja kolme olivat monivalintakysymyksiä. Monivalintakysymyksiin vastanneiden määrä selvisi kvantifioimalla.

Kvantifioimalla voi analysoida laadullista aineistoa. Laadullisen aineiston kvantifiointi voi olla esimerkiksi sitä, että lasketaan haastattelussa tai dokumentaatiossa esiintyneitä sanontoja, mainintoja tai ilmaisuja. (Ruohonen, Rissanen & Manninen 2009.) Kvantifiointia eli laskemista käytettiin yhtenä menetelmänä kyselyn analysoinnissa. Tässä hankkeessa laskimme kaikkien kyselyyn vastanneiden opettajien vastaukset. Kvantifioinnin eli vastausten laskennan tulokset laitoimme excel- taulukkoon. Excel – taulukon avulla päädyimme esittämään kyselyn tulokset pylväsdiagrammeina.

Kvantitatiivinen tutkimus edellyttää ilmiön tuntemista eli, sitä mitkä tekijät vaikuttavat ilmiöön (Kananen 2011, 12). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

kuvaa tutkittavien merkitysmaailmaa. Sen tavoitteena on ensisijaisesti tutkittavien toiminta- ja ajattelutahojen ymmärtäminen ja uudistaminen tutkimuksessa muodostuneiden käsitteiden, luokitusten ja mallien avulla. Sisällönanalyysi on pikemminkin laadullisen tutkimuksen metodi, jossa etsitään merkityssuhteita ja merkityskokonaisuuksia. Näitä koskeva tieto ei ole esitettävissä numeerisina tuloksina vaan, sanallisina tulkintoina. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 139–141.)

Sisällönanalyysi sopii hyvin strukturoimattoman aineiston analyysiin. Tällöin pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Sisällönanalyysin avulla saadaan kerätty aineisto järjestetyksi johtopäätöksiä varten. Sisällönanalyysi kyseenalaistaa myös sisällön erittelyn tuloksia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103, 107.)

Sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen eri vaiheeseen; aineiston pelkistäminen, aineiston ryhmittely sekä aineiston teoreettisten käsitteiden luominen. Pelkistämisvaiheessa kaikki tieto joko tiivistetään tai pilkotaan osiin, jotta aineistosta voidaan karsia tutkimukselle epäolennainen pois. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–112.) Toki on hyvä huomioida, että laadullisen tutkimuksen aineistosta löytyy aina useita kiinnostavia asioita, joita ei ole ehkä etukäteen osannut edes ajatella. On kuitenkin valittava rajattu ilmiö, josta on kerrottava kaikki mitä irti saa. Aineiston pelkistämistä ja rajaamista ohjaa tutkimustehtävä. Ryhmittelyvaiheessa aineisto käydään tarkasti läpi ja etsitään samankaltaisuuksia ja /tai eroavaisuuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92, 109–112.)

Luokitteluyksikkönä voi olla esimerkiksi tutkittavan ilmiön ominaisuus, piirre tai käsitys. Myös käsitteiden yhdistelyn kautta saadaan vastauksia tutkimustehtävään. Usein tätä vaihetta pidetään varsinaisena analyysinä (tekniikkana), vaikka tätä ei ole mahdollista toteuttaa ilman muita vaiheita. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93, 110, 112.) Kehittämishankkeessamme kyselyn avoimet kysymykset luokiteltiin käsitteiden mukaan. Luokitelluista käsitteistä muodostui pääkäsitteistö. Pääkäsitteistön kautta teimme johtopäätökset kyselyn kaikista neljästä avoimesta kysymyksestä. Kvantifiointi sopii

myös täydentämään laadullista analyysiä, esimerkiksi teemoittelua ja luokittelua (Ruohonen, Rissanen & Manninen 2009). Viimeisessä vaiheessa valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä, tehdään johtopäätöksiä. Kun kaikki kolme tekovaihetta kiteytetään yhteen, saadaan vastaus tutkimustehtävään. Tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavia heidän näkökulmastaan analyysin kaikissa vaiheissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109-113.)

Työnkonferenssissa tehtyjen käsittekarttojen analysointiin käytettiin sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysin avulla pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Laadullisen aineiston analysoinnin tarkoituksena on informaation lisääminen; hajanaisesta aineistosta pyritään luomaan mielekästä, selkeää ja yhtenäistä informaatiota. Analyysillä luodaan selkeyttä aineistoon, jotta voidaan tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Käsitteily perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 107-108.)

7 KEHITTÄMISHANKKEEN PROSESSI

7.1 Kehittämishankkeen toteutus

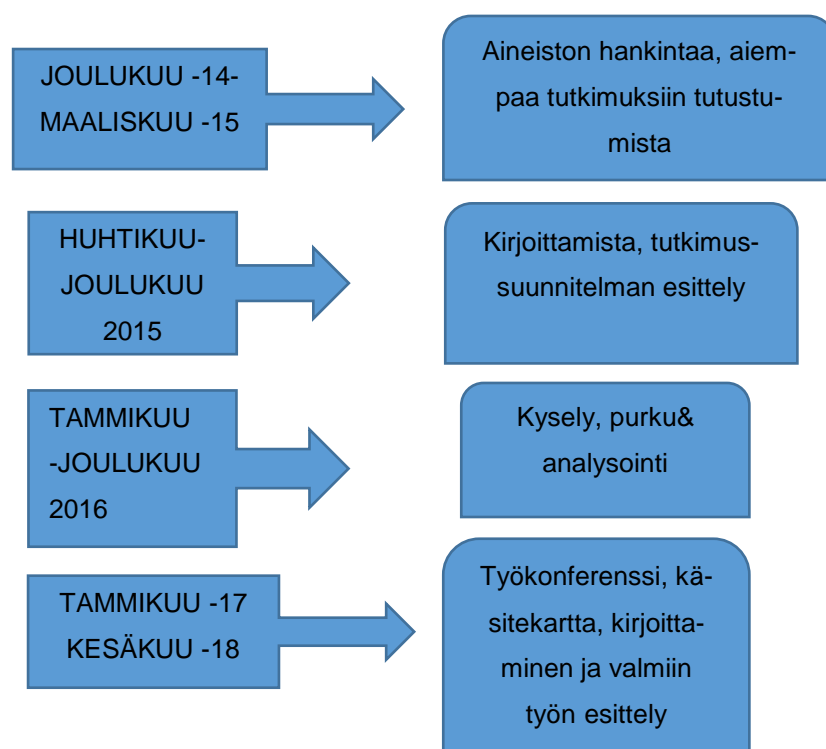
Kehittämishankkeen tarkoituksena oli luoda selkeä ja toimiva prosessi Kivimäen Etapin jalkautuvaan työhön. Tavoitteena oli mahdollistaa moniammatillinen tuki oppilaan koulunkäyntiin omassa lähikoulussa. Opettajille suunnatun kyselyn tarkoituksena oli selvittää heidän ajatuksiaan siitä, mihin he haluaisivat hyödyntää jalkautuvan Etapin moniammatillista osaamista (tutkimuslupa liitteessä 1).

Kehittämishankkeen edetessä huomattiin, että prosessin luominen ei ollutkaan yksinkertaista. Siihen vaikuttivat mm., että työmuoto ei ollut vielä vakiintunut ja työntekijät olivat vieraita toisilleen. Tässä vaiheessa nähtiin tärkeämpänä tehdä työtä kouluilla uuden työmuodon sekä uuden työpari työskentelyn vakiinnuttamiseksi. Työmuodon vakiinnuttua olisi selkeämpi luoda prosessi ja sitä kautta lähteä kehittämään jalkautuvan Etapin työtä.

Opettajille tehdyn kyselyn kautta heräsi ajatus, miten sosiaaliohjaaja voi tukea kiinteässä Etappiluokassa olevan oppilaan opettajaa Etapin aikana sekä siirtymisessä Etapistä omaan lähikouluun. Oli myös epätietoisuutta siitä, kuinka eri Etappiluokissa sosiaaliohjaajat tukevat oppilaan lähikoulun opettajaa. Tästä syntyi ajatus lähteä toteuttamaan prosessikuvausta sosiaaliohjaajan työstä.

Alla olevassa kuviossa on kuvattu kehittämishankkeen prosessia, joka on hankkeen edetessä muokkaantunut. Työelämän, opiskelun ja perhe-elämän yhdistäminen on ollut haastavaa. Opinnäytetyön teon haasteena onkin ollut ajan löytäminen työn tekemiselle. Haastavaa on ollut etsiä aiempia tutkimuksia, sillä Etappiluokka toimintaa ei ole muissa kunnissa. Etappiluokasta on tehty muutamia AMK- opinnäytetöitä sekä yksi YAMK- opinnäytetyö.

Olemme jakaneet opinnäytetyön tekemisen osa-alueita. Toinen meistä on kirjoittanut enemmän raporttia, tehnyt kaaviot sekä perehtynyt lähdemateriaaliin. Toinen tekijä on pitänyt kyselyn ja työkonferenssit sekä toiminut tässä hankkeessa kehittäjän roolissa.



KUVIO 2. Kehittämishankkeen prosessi

Kehittämishankkeemme pitää sisällään laadullisen tutkimuksen elementtejä. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Todellisuus ymmärretään moninaiseksi kokonaisuudeksi, eikä sitä voi jakaa mielivaltaisesti eri osiin. Kohderyhmä on valikoitunut harkitusti. (Ojasalo, Moilanen & Ritalahti 2009, 94.) Kohderyhmään kuului osittain koulun henkilökunta (opettajat ja rehtorit) sekä kaikkien Etappiluokkien sosiaaliohjaajat ja yksi psykiatrisen sairaanhoitaja.

Alla olevassa kuviossa on kuvattu kehittämishankkeen sykliä. Kehittämishankkeen syklin tarkoituksena on jäsentää, miten prosessi on edennyt.



KUVIO 3. Sosiaaliohjaajan työnkuvaprosessin eteneminen

Kuviossa näkyvät valitsemamme työmenetelmät; kysely, työkonferenssi ja käsitekartta. Näiden pohjalta aineistoa on kerätty ammattihenkilökunnalta jotka työskentelevät joko Etappiluokassa tai Etappiluokan verkostossa. Tietojen ja kokemuksen saaminen ihmisiltä/työntekijöiltä, jotka elävät tätä arkea rikastuttavat kehittämishankkeen syntymistä. Tavoitteena on luoda

hyvin konkreettinen ja mahdollisimman työelämälähtöinen prosessikuvaus sosiaaliohjaajan työstä.

7.2 Aineiston kerääminen

Työyhteisön osallistuminen on kehittämishankkeen ja lopputulosten hyödynnettävyyden kannalta relevanttia. Kehittämishankkeemme aihe on noussut työyhteisöstä ja tarve Etapin sosiaaliohjaajan työn prosessikuvausten kehittämiseksi on suuri.

Kehittämishankkeen aineisto kerättiin kolmella eri menetelmällä. Alakoulun opettajille toimitettiin informoitu kysely, jossa oli strukturoituja sekä avoimia kysymyksiä. Toisena menetelmänä oli työkonferenssi, jonka tarkoituksena oli yhdessä Etapin sosiaaliohjaajien kanssa työstää sosiaaliohjaajan työn prosessikuvausta Etapissa. Työkonferenssi tapaamisissa nousseita ajatuksia ryhdyttiin jäsentämään käsitekarttoja apuna käyttäen. Käsitekarttojen kautta pohdittiin yhtenäisempiä työkäytänteitä sekä tehtiin prosessikuvaus sosiaaliohjaajan työtehtävistä.

7.2.1 Kysely

Kyselyt suoritettiin kahdessa Länsi Vantaalla sijaitsevassa alakoulussa keväällä 2014. Kummassakin alakoulussa on noin neljäsataa oppilasta ja opettajia noin 30. Koulujen rehtoreiden kanssa olimme sopineet, että kyselyt jaetaan henkilöstökokouksen alkaessa. Kokouksen alussa opettajille kerrottiin kehittämishankkeesta, johon heille tehtävä kysely osana liittyi. Kehittämishankkeen tavoitteena oli tuottaa prosessikuvaus Vantaan kaupungille Etappiluokassa työskentelystä sosiaaliohjaajan näkökulmasta. Tarkoituksena oli kehittää koulun sosiaaliohjausta erityisopetuksen tukitoimena sekä ehkäistä syrjäytymistä.

Kyselyn tarkoituksena oli selvittää mitä opettajat tietävät Etappitoiminnasta, ovatko he koskaan kokeneet tarvitsevansa moniammatillista tukea /apua, Minkälaisia haasteita opettajilla oli työssään ja onko haasteisiin saatu tukea/apua? Kyselyn kautta halusimme saada tietoa siitä, että haluaisivatko opettajat hyödyntää jalkautuvan etapin moniammatillista osaamista luokassaan sekä mitä ajatuksia / kokemuksia heillä on moniammatillisesta työskentelystä.

Kysely oli yhden sivun mittainen ja kysymyksiä oli yhteensä seitsemän. Aluksi oli kolme strukturoitua monivalintakysymystä. Kysymyksissä piti valita kolmesta vaihtoehdosta, omaa tietämystä eniten kuvaava vaihtoehto. Kysymyksissä neljä ja viisi oli tarkoituksena selvittää mitä haasteita opettajilla on ollut työssään ja mistä he ovat saaneet niihin tukea tai apua. Kuidennessa kysymyksessä kysyttiin suoraan opettajien halukkuutta ottaa luokkaansa määrääjäksi moniammatillista tukea oppilaan tukitoimien suunnitteluun ja toteuttamiseen. Viimeisessä kysymyksessä oli tarkoituksena kartoittaa opettajien ajatuksia, siitä mitä he haluaisivat tai toivoisivat, jos heillä olisi mahdollisuus saada moniammatillista tukea luokkaansa. Kyselylomake löytyy kokonaisuudessaan liitteestä 2.

Kokouksen alkuun oli varattu opettajille aikaa kyselyn täyttämiseen ja palauttamiseen. Aikaa opettajilla kyselyn täyttämiseen kului noin 15 minuuttia. Kyselyn palautti yhteensä 42 opettajaa. Kyselyn palauttamisen jälkeen, kiitimme yhteistyöstä ja lupasimme toimittaa valmiin opinnäytetyön heidän luettavakseen.

7.2.2 Työkonferenssi

Työkonferenssimenetelmää käytettiin Etappiluokan sosiaaliohjaajan työn prosessikuvaukseen tekemiseen. Prosessikuvauksen tekemiseen osallistuivat kaikki kolme Etappiluokkien sosiaaliohjaajaa ja yksi psykiatrinen sairaanhoitaja, joka työskentelee kiinteässä Etappiluokassa. Tapaamisia oli yhteensä kolme kertaa 13.3, 13.9 ja 14.12.2017. Kahtena ensimmäisenä kertana tapaamispaikkana oli yleinen kahvila ja kolmas tapaaminen pidettiin Vantaan Nuortenkeskus Nupissa. Paikalla oli kaksi sosiaaliohjaajaa, kaksi psykiatrista sairaanhoitajaa ja heidän esimiehensä. Työkonferenssien tavoitteena oli saada yhtenäisempi prosessikuvaus Etappiluokkien sosiaaliohjaukselle, koska Etappiluokat toimivat fyysisesti eri puolilla Vantaata. Prosessikuvauksen kautta olisi mahdollisuus yhtenäisempiin tavoitteisiin ja toimintakäytänteisiin maantieteellisistä välimatkoista huolimatta.

Ensimmäisellä tapaamisella 13.3.2017 kerrottiin ryhmäläisille mikä on tulevien työkonferenssien tavoite eli tehdä yhdessä yhtenäisempi prosessikuvaus Etappiluokkien sosiaaliohjaukselle. Kuvailin lyhyesti myös työkonferenssia menetelmänä. Kerroin, että se perustuu ihmisten väliseen keskusteluun eli dialogiin. Dialogissa kaikki keskustelijat ovat samassa asemassa, vaikka olisivat eri virka asemassa. Menetelmä tähtää yhteisymmärryksen löytymiseen ryhmän keskuudessa työstettävän asian suhteen.

Kehittäjänä minulla oli tavoitteena tällä tapaamisella ohjata keskustelua sosiaaliohjaajan työn prosessin eri vaiheisiin. Aluksi keskustelu lähti liikkeelle siitä, miten kukin tekee vanhemmuustyötä ryhmässä olevien lasten vanhempien kanssa. Vanhempien kanssa tehtävä työ on eri tasoista prosessin eri vaiheissa. Esimerkiksi prosessin alkuvaiheessa vanhemmuustyö on enemmän tilannetta kartoittavaa työtä, kun taas varsinaisessa työskentelyvaiheessa työ on enemmän ohjaavaa, tukea antavaa ja motivoivaa lapsen koulunkäynnin tukemiseksi. Käydyn keskustelun perusteella päädyttiin viiteen eri vaiheeseen: tutustuminen, aloitus, työskentelyvaihe, lopetus ja siirtyminen omaan lähikouluun/polikliiniseen opetukseen. Keskusteltiin myös siitä, pitäisikö prosessin eri vaiheet kirjoittaa auki eli mikä tarkoittaa

oppilaan, huoltajien ja verkoston kanssa tehtävä työ juuri kyseisen prosessin vaiheessa.

Prosessin eri vaiheita purettiin käsitekartan avulla. Kaikki ryhmäläiset kertoivat oman näkemyksensä siitä, mitä he tekevät missäkin prosessin vaiheessa. Kaikki näkemykset kirjattiin käsitekarttaan, joita tuli yhteensä viisi kappaletta. Seuraavaa tapaamiskertaa varten lupasin kirjoittaa käsitekartan sisältämät asiat lauseiksi ja ryhmitellä oppilaan, huoltajan / huoltajien ja verkoston kanssa tehtävän työn prosessin eri vaiheiden alle. Seuraavan tapaamisen tarkoituksena oli tarkastella, mitä eri prosessin vaiheet pitävät sisällään. Ovatko ne sellaisia asioita, jotka toteutuvat joka Etapissa? Mitkä ovat sellaisia asioita, joiden tarvitsee toteutua joka Etapissa? Mitkä prosessin sisällöt ovat tarkoituksenmukaisia olla kaupunkitasoisia ja mitkä eivät. Tapaaminen kesti kokonaisuudessaan noin puolitoista tuntia.

Ennen toista tapaamista olin laittanut ryhmäläisille sähköpostitse puhtaaksi kirjoittamani käsitekartat, jotta he ehtisivät tutustua niihin ennen tapaamista.

Toisella tapaamisella 13.9.2017 käytiin yhteistä keskustelua puhtaaksi kirjoittamistani käsitekartoista. Kävimme prosessikuvausta läpi vaihe vaiheelta.

Ensimmäisen käsitekartan teemana oli oppilaan tutustuminen Etappiin. Oppilaan tutustumiskäynnin jälkeen olla yhteydessä oppilaan omaan opettajaan. Ryhmässä käytiin keskustelua siitä, miten tiivistä tulisi olla yhteydessä oppilaan omaan opettajaan koko prosessin aikana. Keskustelun kautta nousi esille tiiviin yhteistyön olevan pääsääntöisesti haasteellista. Yhteistyön haasteina koettiin epätietoisuus siitä, mihin oppilas Etapistä lähtee ja onko hänellä sama opettaja, kun hän palaa lähikouluunsa. Todettiin, että pitäisi pyrkiä siitä huolimatta tekemään tiiviimpää yhteistyötä lähikoulun kanssa. Kyselyn perusteella opettajat kokivat tarvitsevänsä moniammatillista tukea oppilaiden, vanhempien sekä verkostojen kanssa tehtävään työhön.

Toisen käsitekartan teemana oli oppilaan koulunkäynnin aloittamisesta Etapissa. Tässä kohdassa ryhmäläisillä oli melko yhtenäinen näkemys työn sisällöstä. Luottamuksellisen suhteen luominen oppilaaseen ja hänen huoltajiinsa koettiin hyvin tärkeänä.

Kolmannen käsitekartan teemana oli työskentely oppilaan, huoltajien ja verkoston kanssa. Ryhmäläiset keskustelivat paljon, miten tekevät työtä ammatillisina yksilöinä, työparina opettajan kanssa ja tiiminä luokassa. Vanhemmuustyö ja verkostotyö herättivät paljon keskustelua. Tapoja oli yhtä monia kuin oli ryhmäläisiäkin. Eri toimintamalleista syntyi hyvää ja rakentavaa keskustelua. Pohdittiin että mitkä ovat sellaisia asioita, mitä kaikki sosiaaliohjaajat tekevät ja ne asiat kirjattiin tulevaan prosessikuvaukseen.

Neljännessä käsitekartassa teemana oli lopetusvaiheen työskentely. Tässä vaiheessa korostuu moniammatillisen tuen antaminen oppilaan omaan lähikouluun. Opettajille tehdyn kyselyn perusteella, opettajat olivat valmiita ottamaan tukea luokkaansa. Opettajat toivoivat mm. tukea luokan struktuurin vahvistamiseen ja säilymiseen sekä oppilaiden tuen kartoittamiseen ja riittävään tuen saantiin. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö sekä moniammatillinen yhteistyö olivat asioita, joihin haluttiin/toivottiin tukea. Tästä aiheesta keskustelimme ja totesimme, että tämä vaihe on todella tärkeä oppilaan tulevan koulunkäynnin kannalta. Oppilaan omaksumat koululaisen taidot olisi tärkeä saada siirrettyä hänen omaan oppimisympäristöönsä. Erityisen tärkeää on myös se, että hän pystyisi hyödyntämään taitojaan. Opettajat halusivat konkreettisia asioita koulun arkeen, esimerkiksi kuinka toimia aggressiivisen lapsen kanssa tai kuinka tehdä yhteistyötä haasteellisten vanhempien kanssa.

Viidennen käsitekartan teemana oli oppilaan siirtyminen omaan lähikouluun. Tämän vaiheen työskentely oli hyvin erilaista jokaisessa Etapissa. Tässä vaiheessa ohjaajan tarkoituksena on konkreettisesti olla mukana oppilaan lähikoulussa miettimässä ja siirtämässä tarvittavia tukimuotoja hänen omaan oppimisympäristöönsä yhteistyössä oppilaan oman opettajan / opettajien kanssa. Oppilaan siirtyessä tuen tulee olla riittävää, jotta hän pystyy

toimimaan koululaisena omassa luokassaan. Tässä vaiheessa opettajien on mahdollisuus saada moniammatillista osaamista luokkaansa, jota he kyselyn mukaan toivoivat. Etappien työskentelyaika on tässä vaiheessa nollasta kahteen viikkoon. Ryhmäläisten mielestä siirtyminen lähikouluun on oppilaan kannalta juuri se kohta, mihin hän tarvitsisi tukea. Sosiaaliohjaajan ammattiosaaminen nousee hyvin tärkeään rooliin tässä vaiheessa. Ryhmäläiset jäivät miettimään, kuinka tähän vaiheeseen voisi kiinnittää enemmän huomiota.

Nopeasti tuli esille, että kaikissa Etapeissa on hyvin erilaiset työkäytänteet, vaikka perustehtävä on sama. Tapa tehdä työtä ja käytetyt menetelmät olivat hyvin eriäviä. Ryhmäläiset huomasivat, ettei sosiaaliohjaajan työn prosessikuvaus ollutkaan kovin yhtenäinen. Prosessin vaiheet olivat samat kaikilla. Työmenetelmät ja painopisteet sen sijaan vaihtelivat. Käsitekarttoista muodostui yhteisen keskustelun pohjalta sosiaaliohjaajan prosessikuvaus.

Ryhmäläiset miettivät, että tuleeko prosessikuvauksesta sellainen paperi, jota pitää pilkulleen noudattaa. Työkonferenssin tavoitteena oli luoda yhteisempi prosessikuvaus, ei uutta sosiaaliohjaajan työnkuvaa.

Lupasin seuraavaksi kerraksi tehdä ryhmäläisten haluamat muutokset prosessikuvaukseen. Prosessikuvausta oli tarkoitus käsitellä vielä kerran Etappin sosiaaliohjaajien ja psykiatristen sairaanhoitajien yhteisessä tiimissä Nuortenkeskus Nupissa. Tiimiin osallistuisi myös heidän esimiehensä. Tämä tapaaminen kesti noin puolitoista tuntia.

Kolmas tapaaminen oli Nuortenkeskus Nupissa 14.12.2017. Kaikille osallistujille oli lähetetty sähköpostissa viimeisin versio prosessikuvauksesta. Tapaamiseen osallistui yksi sosiaaliohjaaja ja esimies. Kukaan muu aikaisemmin prosessikuvaukseen osallistuneista ei ollut ilmoittanut pois jäämisestä. Kukaan heistä ei ollut myöskään millään lailla kommentoinut viimeisintä versiota prosessikuvauksesta.

Esimiehen kanssa kävimme läpi prosessikuvausta ja sitä kautta keskusteluun tulivat myös sekä sosiaaliohjaajan että psykiatrisen sairaanhoitajan

työnkuvat. Esimiehen kanssa käytiin keskustelua siitä, että prosessikuvaus on eri asia kuin työnkuvaus. Prosessikuvauksen osalta sovittiin, että täydennetään sitä jatkossa tarpeen mukaan. Prosessikuvauksen kautta aloitetaan työnkuvien työstö heti alkuvuodesta 2018. Tämä tapaaminen kesti noin 45 minuuttia.

7.3 Aineiston analysointi

Aineiston analyysi kehittämishankkeessa perustuu siihen, että aineistoa on luettu useampaan kertaan, tekstiä/vastauksia on pohdittu, vertailtu ja tulkittu (Valli & Perkkilä 2015, 110). Jonkin verran ennakkosuunnittelua on myös tehty, sillä tutkimusta tehtäessä nimenomaan kyselylomakkeella, ei tutkija voi tehdä enää tarkentavia kysymyksiä tai havaintoja jälkikäteen. Voidaankin sanoa, että aineistonkeruu on peruuttamaton vaihe tutkimuksessa. (Kiviniemi 2015, 239.)

7.3.1 Kyselyn analysointi

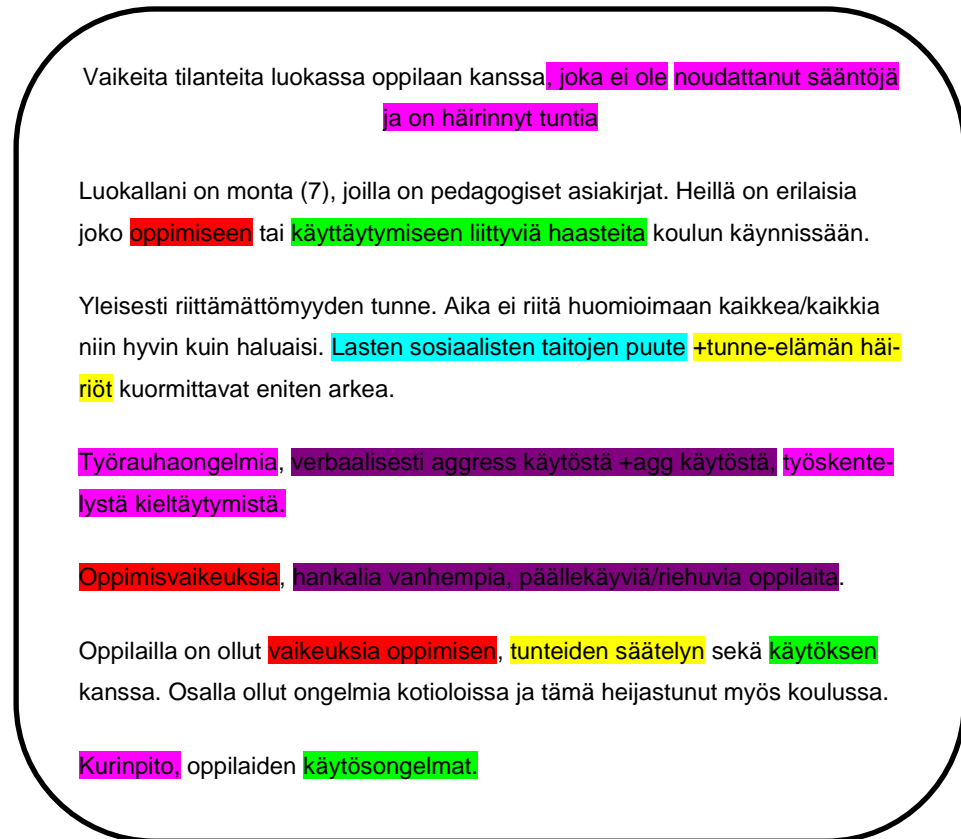
Kyselyiden vastaukset koottiin kahdella eri tavalla. Kysymykset yhdestä kolmeen ja kysymyksen kuusi vastaukset tuotiin esille pylväsdiagrammina. Kuvan perusteella pystyttiin näkemään, miten kysymysten vastaukset jakautuvat prosentuaalisesti vastaajien kesken. Vastaukset olivat hyvin samankaltaisia. Diagrammit on laadittu Windows Excel-ohjelmalla, jonne kyselyistä saadut luvut syötettiin. Excel-ohjelmasta valitsimme pylväsdiagrammit, koska niiden avulla saatiin selkeimmin kuvattua, montako vastausta kysymyksiin saatiin ja pylväiden avulla tulosten yhtäläisyydet ja eroavaisuudet näkyivät selkeämmin. Mielestämme pylväsdiagrammit sopivat tulosten esittelyyn parhaiten, koska ovat selkeitä ja suoraviivaisia sekä helposti luettavia ja ymmärrettäviä.

Kysymykset neljä, viisi ja seitsemän koottiin sisällönanalyysimenetelmää käyttäen. Sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen eri vaiheeseen; litterointi eli aineiston pelkistäminen, aineiston ryhmittely sekä aineiston teoreettisten käsitteiden luominen. Ensiksi kysymysten tuottama aineisto litteroitiin eli kirjoitettiin paperille kysymys kerrallaan. Vastaukset kirjoitettiin paperille

sanasta sanaan. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä kuusi A4 kokoista sivua. Esimerkkinä kysymyksen neljä litterointi:

- *Käyttäytymisen haasteet oppilailta (+psykiatrinen hoitoa tarvitsevat), haastavat vanhemmat (esim. mielenterveysongelmia, aggressiivisuus), OHR: n tuen puute (ei.nyk.paikka).*
- *Haastavia oppilaita pienryhmässä.*
- *Huoltajat olleet ”ylivaativia ” oman lapsensa suhteen.*
- *Vaihtuvat työpaikat, oppilaiden oppimisvaikeudet ja käytöshäiriöt, uusien asioiden (älytaulu, pedagogiset asiakirjat) koulutusta ei aina saatavilla. Työaika ei riitä kaikkien tehtävien hoitamiseen.*
- *Tunne-elämän vaikeuksista oireilevat lapset, oppimisen haasteet, haasteelliset vanhemmat. Aggressiiviset oppilaat.*

Litteroinnin jälkeen tekstissä olevia käsitteitä lähdettiin ryhmittelemään. Ryhmittely tapahtui värittämällä samaa asiaa tarkoittavat ilmaisut.



KUVIO 4. Esimerkkinä kysymyksen neljä käsitteiden ryhmittely värein

Tämän jälkeen samankaltaiset vastaukset ryhmiteltiin teemoiksi esimerkkinä kysymys 4.

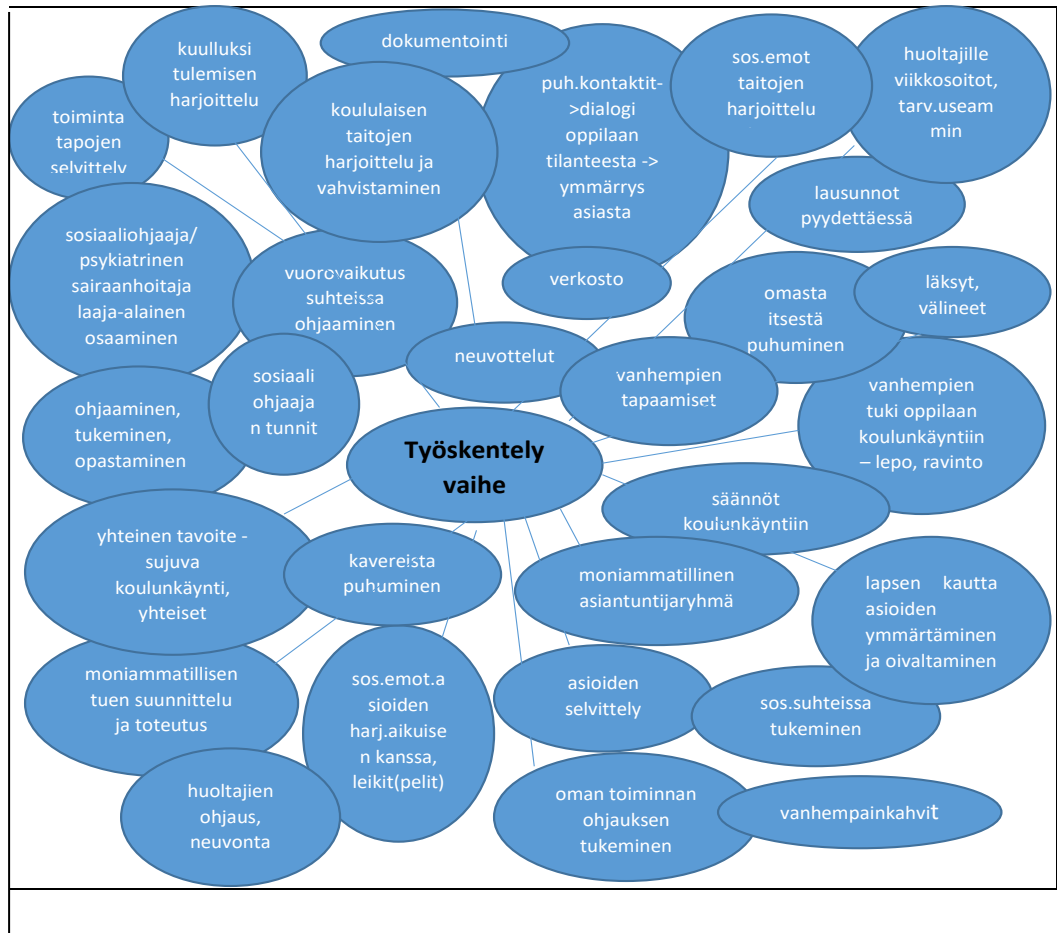
- *Oppimisen haasteet, oppimisen vaikeudet*
- *Käytöshäiriöitä, käytös vaikeuksia*
- *Tunne-elämän vaikeudet, tunteiden säätely*
- *Sosiaaliset ongelmat, sosiaalisten taitojen puute*

Ryhmittelyn kautta tuli näkyväksi vastausten moninainen käsitteistö. Tämän kautta oli helppo nähdä moninaisten käsitteiden pääkäsitteet (liite 2). Pääkäsitteiden avulla teimme johtopäätöksiä aineistoon pohjautuen. Pääkäsitteiksi nousi esimerkiksi kysymyksessä 4: haasteellisia / haastavia oppilaita ja haasteelliset / haastavat vanhemmat. Sisällön analyysin kautta saimme selkeät vastaukset kyselyn kysymyksiin.

Analyysia johtivat tutkimuskysymykset, eikä tässä tapauksessa tarvinnut huomioida aikaisempia analyyseja, havaintoja tai tietoja. Laadullisen analyysin tekemistä voidaan verrata polkupyörällä ajamiseen, kysymys on tekemisestä ja taitojen kehittämisestä. Parhaimmillaan analyysin tekijästä tulee aina vain taitavampi ja tasapaino säilyy. (Salo 2015, 172, 186.)

7.3.2 Työkonferenssin aineiston analysointi

Työkonferenssissa aloitettiin käsitekarttojen luominen keskustelemalla kehittäjän etukäteen pohtimien pääteemojen pohjalta. Keskustelun kautta syntyi viisi erilaista käsitekarttaa. Teemat käsitekartoille nousivat kehittäjän ohjaaman keskustelun myötä. Käsitekarttoihin kirjattiin kaikki alakäsitteet, jotka tulivat esille keskustelussa. Kehittäjä johdatteli keskustelua niin, että lopputulos tuki sosiaaliohjaajan työn prosessikuvan laatimista.



KUVIO 5. Työskentelyvaiheen käsitekartta

Käsitekarttojen analysointi alkoi heti ensimmäisen tapaamisen jälkeen. Käsitekarttojen pääteemojen alle laitettut alakäsitteet ryhmiteltiin. Ryhmittely selkiytti mitä eri alakäsitteitä pääteemat pitävät sisällään. Esimerkiksi; ryhmittely tuotti työskentelyvaiheen käsitekarttaan pääteeman lisäksi kolme yläkäsitettä: oppilas, huoltaja/huoltajat ja monialainen asiantuntijaryhmä (liite 3). Kehittäjän tekemät ryhmittelyt lähetettiin ryhmäläisille aina ennen seuraavaa tapaamista.

Ryhmäläiset pohtivat seuraavassa työkonferenssi tapaamisessa, oliko teemojen alla olevat ryhmittelyt prosessin kannalta keskeisiä. Teemojen alla olevat ryhmittelyt synnyttivät paljon keskustelua. Muutokset ryhmittelyihin tehtiin yhteisen keskustelun pohjalta. Ensimmäisen ja toisen työkonferenssi tapaamisen myötä oli selkeästi huomattavissa prosessimaista ajattelua suhteessa teemojen alla olevien käsitteisiin ja niiden ryhmittelyyn.

Ryhmittelyiden perusteella kirjoitettiin teemojen alle mitä sosiaaliohjaajan työ pitää sisällään juuri tämän teeman alla. Koska tarkoituksen oli luoda yhdessä prosessikuvaus sosiaaliohjaajan työstä, niin jokaisella kerralla analysoitiin käsitekarttoja yhdessä. Yhteisen keskustelun ja ryhmittelyjen kautta jokainen osallistuja pääsi vaikuttamaan lopputulokseen.

7.4 Tulokset

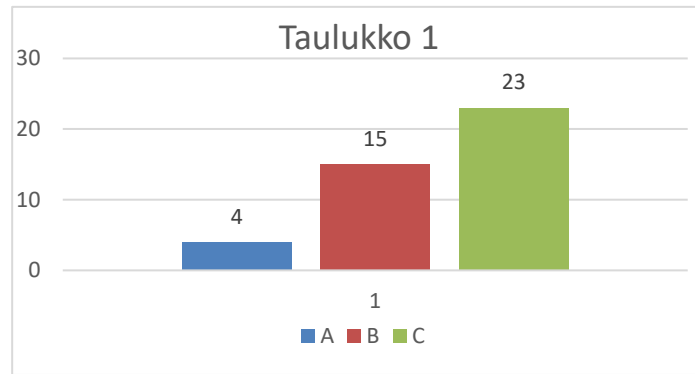
Tulokset/yhteenveto opettajille tehdystä kyselystä. Kyselylomake on opinnäytetyön liitteenä numero 2.

Taulukko 1: Kysymyksessä yksi opettajilta kysyttiin; Mitä tiedät Etappitoiminnasta?

a) en mitään

b) jotain olen kuullut

c) tiedän, mikä Etappi on



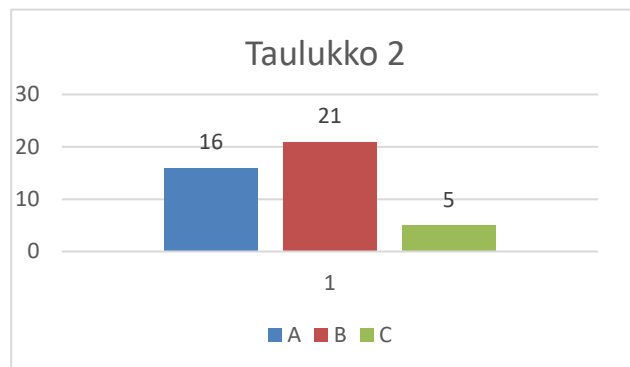
Vastauksia ensimmäiseen kysymykseen (taulukko 1) tuli yhteensä 42. Kuten kaaviosta näkyy suurin osa (23/42) koulun henkilökunnasta on tietoisia Etapin toiminnasta. Kysymys valikoitui ensimmäiseksi, jotta saatiin näkemysten siitä, miten tietoisia koulujen henkilökuntaan kuuluvat ovat Etapistä ja se luo pohjaa muiden kysymysten vastauksille. Koska henkilökunnalla on tietämys Etapistä, osaavat he vastata jatkokysymyksiin kattavammin omien tietojen ja mahdollisen kokemuksen perusteella.

Taulukko 2: Kysymyksessä kaksi opettajilta kysyttiin; Mitä tiedät jalkautuvasta Etapistä?

a) en mitään

b) jotain olen kuullut

c) tiedän mikä jalkautuva Etappi on



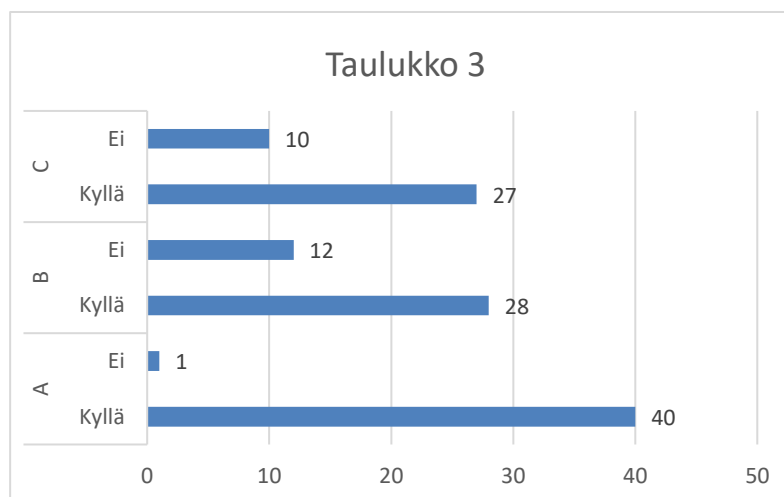
Vastauksia toiseen kysymykseen (taulukko 2) tuli yhteensä 42. Kuten kaaviosta näkyy vastauksen ovat jakautuneen suurimmaksi osaksi A-en mitään (16/42) ja B- jotain olen kuullut (21/42) vastauksien välille. Vastauksen kertovat meille sen, että jalkautuvan Etapin toiminta on selvästi vieraampaa kuin luokkamutoisen Etapin toimintaa.

Taulukko 3: Kysymyksessä kolme opettajilta kysyttiin; Oletko koskaan kokenut tarvitsevasi moniammatillista tukea/apua?

a) oppilaiden kanssa tehtävässä työssä? Kyllä/Ei

b) vanhempien kanssa tehtävässä työssä? Kyllä/Ei

c) verkostojen kanssa tehtävässä työssä? Kyllä/Ei

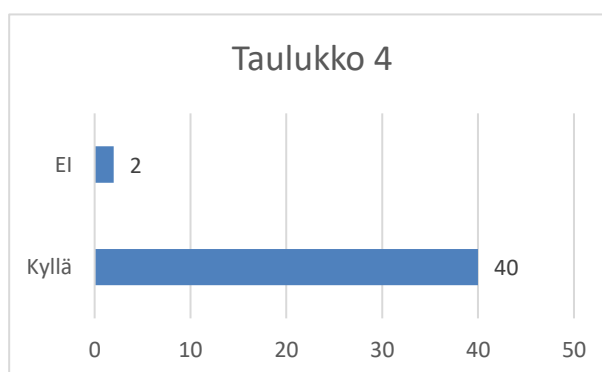


Vastauksia kolmanteen kysymykseen (taulukko 3) tuli yhteensä 118. (Vastauksia 3.kysymykseen kertyi enemmän kuin muihin, koska vastauskohtia oli useampia a, b, c kohdat) Kuten kaaviosta näkyy, olisi moniammatillisen tuen tarve ollut merkittävä jokaisessa kohdassa, erityisesti kysymyksessä A-oppilaiden kanssa tehtävässä työssä. Kysymyksessä B ja C näkyy myös moniammatillisen tuen tarve. Kysymyksellä halusimme herätellä vastaajan ajatuksia sekä tehdä meille näkyväksi kuinka tärkeää moniammatillisuus myös koulumaailmassa on. Halusimme myös saada vastauksia siihen, onko tukea ollut riittävästi tarjolla. Vastaukset ovat oikeastaan juuri sitä mitä itsekin ajattelemme.

Kysymyksessä neljä opettajilta kysyttiin; Minkälaisia haasteita Sinulla on ollut työssäsi? Suurimpina haasteina opettajat kokivat haasteelliset ja/tai haastavat oppilaat ja haasteelliset ja /tai haastavat vanhemmat.

Kysymyksessä viisi opettajilta kysyttiin, Mistä olet saanut niihin tukea / apua työssä oleviin haasteisiin? Suurin tuki tuli kollegoilta ja oppilashuolto-ryhmän (OHR) työntekijöiltä. Rehtorilta saatu tuki jakautui kahteen osaan. Rehtorilta saatu tuki oli joko esimiehistä tukea tai oppilashuollollista tukea. Hoitotahoilta oli myös saatu haasteisiin apua/tukea.

Taulukko 4: Kysymyksessä kuusi opettajilta kysyttiin; Luokkasi on erityisen tuen oppilas ja oman koulun tukitoimet eivät tunnu riittävältä. Olisitko valmis ottamaan luokkaasi määrääjäksi moniammatillista tukea oppilaan tukitoimien suunnittelemiseen ja toteuttamiseen? Kyllä/Ei



Vastauksia kuudenteen kysymykseen (taulukko 4) tuli yhteensä 42. Kuten kaaviosta näkyy, tukea tarvittiin ja otettiin mielellään arkeen avuksi.

Kysymyksessä seitsemän opettajilta kysyttiin; Mitä asioita haluaisit tai toivoisit, jos luokkaasi tulisi määrääjäksi moniammatillista tukea? Moniammatillinen tuki olisi erityisluokanopettaja ja psykiatrinen sairaanhoitaja ja/ tai sosiaaliohjaaja.

Tällä kysymyksellä haluttiin selvittää opettajien haluamia ja toivomia asioita, jos luokkaan tulisi moniammatillista tukea määrääjäksi. Opettajien toivoina oli tuki luokan struktuurin vahvistamiseen ja säilyttämiseen, dialogi-

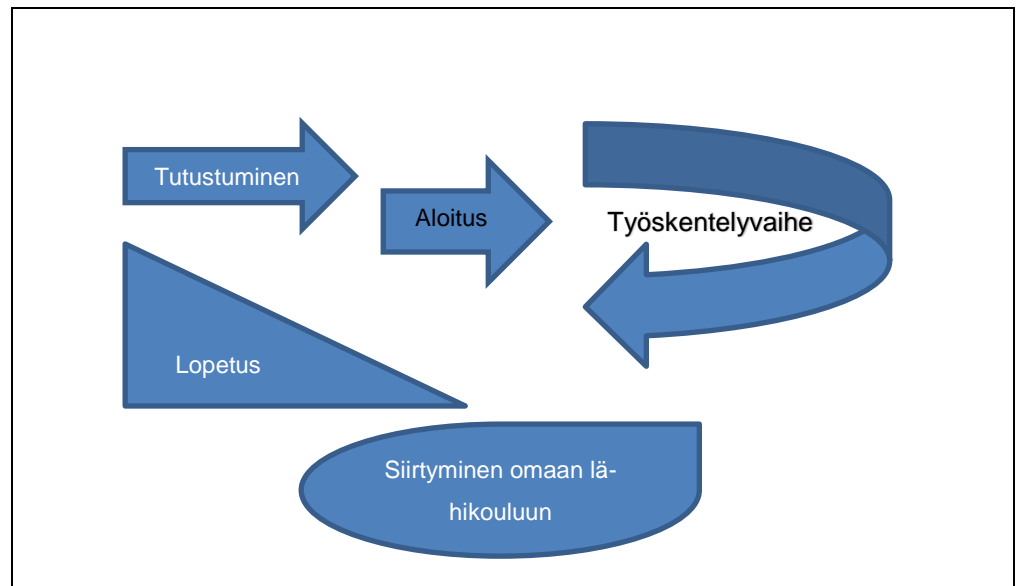
nen keskustelu, oppilaiden tuen kartoittaminen ja riittävän tuen saanti. Moniammatillinen yhteistyö sekä yhteistyö ja tuki vanhempien kanssa tehtävään työhön nähtiin asioina, joihin haluttiin tai toivottiin tukea.

Kyselystä saatujen tulosten perusteella, on perusteltua miettiä sosiaaliohjaajan työnkuvan sisältöjä moniammatillisen työn näkökulmasta. Vaikka tällä hetkellä sosiaaliohjaaja on pääsääntöisesti luokka muotoisessa Etapissa, hän voisi tukea Etapin oppilaiden oman lähikoulun opettajaa. Selvästi nousi myös esille, että moniammatillista tukea olisi hyvä lisätä koulun arkeen, oppilaiden kanssa tehtävään työhön erityisesti.

8 SOSIAALIOHJAAJAN TYÖN PROSESSIKUVAUS

8.1 Prosessi kaavio

Prosessikaavio syntyi työkonferenssissa tehtyjen käsittekarttojen myötä. Työkonferenssissa purettiin auki sosiaaliohjaajan työn erivaiheita ja saatiin viisi pääteemaa, jotka on esitetty alla olevassa kaaviossa. Kaavio on purettu sanallisesti tekstiin vaihe vaiheelta.



KUVIO 6. Sosiaaliohjaajan työn prosessikuvaus

Kuvio 6:ssa sosiaaliohjaajan työn prosessikuvauksessa näkyy, miten Etappiluokkaan siirtyminen tapahtuu. Kaavion prosessia on avattu luvussa 8.2, 8.3 ja 8.4:

8.2 Tutustuminen ja aloitus

Etappihakemukset toimitetaan aluekoordinaattorille ja aluepäällikkö päättää oppilaan ottamisesta Etappiin. Aluekoordinaattori tuo Etappihakemuksen ja pedagogisen selvityksen oppilaasta, joka on tullut valituksi Etappiin. Etapin työntekijä soittaa oppilaan huoltajalle / huoltajille ja sopii tutustumisaian Etappiin huoltajan / huoltajien ja oppilaan kanssa. Tutustumiskäyntiin osallistuvat huoltajan / huoltajien ja oppilaan lisäksi Etapin henkilökunta eli erityisluokanopettaja, sosiaaliohjaaja ja koulunkäyntiavustaja.

Tutustumiskäynnillä kerrotaan oppilaalle ja huoltajalle / huoltajille mitä Etappitoiminta on. Kysytään oppilaalta sekä huoltajalta / huoltajilta, mitä he ajattelevat siirtymisestä omasta lähikoulusta Etappiin. Keskustellaan Etappihakemuksessa olevista syistä; miksi oppilaalle on haettu paikkaa Etapistä. Käydään yhdessä läpi tavoitteet Etappijaksolle. Tavoitteita tarkennetaan työskentelyn aikana esim. HOJKS- palaverin yhteydessä. Käydään yhdessä huoltajan / huoltajien kanssa läpi, kuinka tärkeää on oppilaan kannalta sitoutua Etappityöskentelyyn.

Keskustelun yhteydessä käydään läpi tarvittavat lomakkeet: oppilaan ja huoltajan kuuleminen (liite 5), sitoutuminen Etappitoimintaan (liite 6) sekä oppilashuollon kertomuksen kansilehti (liite 7). Kansilehden tietojen perusteella tiedämme, ketkä kuuluvat oppilaan monialaiseen asiantuntijaryhmään. Tässä kohtaa tulee puheeksi usein oppilaan muu verkosto.

Kun sovitaan, milloin oppilas aloittaa koulunkäynnin Etapissa, selvitetään millä oppilas kulkee koulumatkansa. Tarvittaessa hänelle tilataan koulukuljetus. Huoltajan / huoltajien kanssa käydään läpi koulukuljetukseen liittyvät asiat (mitä hakuaika tarkoittaa, mistä taksi hakee oppilaan ja miten taksi perutaan). Oppilaan kanssa käydään katsomassa, mihin taksi hänet tuo ja sovitaan, kuka on oppilasta vastassa ensimmäisenä koulupäivänä taksi-paikalla. Tutustumiskäynnin lopuksi esitellään Etapin tilat, missä koulunkäynti tapahtuu.

Jos oppilaalla on olemassa monialainen asiantuntijaryhmä, sen jäseniin voidaan olla yhteydessä tarvittaessa.

Tutustumiskäynnin jälkeen työntekijä on yhteydessä oppilaan oman lähikoulun opettajaan, jolle kerrotaan oppilaan aloittamisesta Etapissa. Opettajan kanssa käydään keskustelua hänen näkemyksestään, mihin asioihin oppilaan kanssa työskennellessä kiinnitetään huomiota ja mitä ovat opettajan mielestä haasteellisia asioita oppilaalle.

Aloitukset

Oppilas tutustuu Etapin käytäntöihin, sääntöihin, oppilaisiin ja aikuisiin. Huoltaja /huoltajat tutustuvat oppilaan kautta Etapin käytänteisiin, sääntöihin oppilaisiin ja aikuisiin. Oppilaaseen tutustutaan yksilönä sekä ryhmän jäsenenä.

Huoltajaan / huoltajiin tutustutaan puhelimitse ja tapaamisten kautta. Hänen / heidän kanssaan käydään keskustelua oppilaan arjesta kotona, esim. ruokailutottumuksista, vuorokausirytmistä, kaverisuhteista ja siitä, miten oppilas pärjää koulun ulkopuolella, harrastuksissa ja kotona, kuinka paljon hän viettää aikaa ruudun ääressä ja mitä ruudulla tekee. On tärkeää kuulla huoltajan / huoltajien näkemys oppilaan tämänhetkisestä tilanteesta, mitä he ajattelevat oppilaasta ja mihin asioihin he haluaisivat muutosta. Huoltajan / huoltajien ajatuksia kysellään ja kuunnellaan Etappijaksoon liittyen ja tarkennetaan Etappihakemuksessa olleita tavoitteita ja tehdään niistä yhteisiä tavoitteita.

8.3 Työskentely

Työskentelyvaiheessa oppilaan koululaisen taitoja harjoitetaan ja vahvistetaan sekä yksilönä- että ryhmätasolla. Oppilaan oman toiminnan ohjausta tuetaan päivittäisissä toimissa. Oppilaan vuorovaikutussuhteita ohjataan ja tuetaan tarvittaessa, ja vahvistetaan oppilaan tunnesäätelytaitoja. Oppilaan kanssa harjoitellaan myös oman mielipiteen / asian kertomista ja tärkeää on kuulluksi tulemisen kokemusten saaminen. Vastavuoroisesti harjoitellaan myös toisen henkilön mielipiteen / asian kuuntelemista. Mahdollisesti syntyviä ristiriitatilanteita selvitetään tarvittaessa.

Työskentelyvaiheeseen kuuluvat myös olennaisesti huoltajan / huoltajien vanhemmuuden tukeminen ja vahvistaminen sekä tarvittaviin palveluihin ohjaaminen. Huoltajalle / huoltajille on asioiden ymmärtäminen ja oivaltaminen tuotava esiin oppilaan kautta. Huoltajan / huoltajien tuki oppilaan koulunkäyntiin on tärkeää, että hän / he esimerkiksi huolehtivat, että läksyt tulevat tehdyiksi ja tarvittavat välineet ovat oppilaalla mukana koulussa. Hänen / heidän tehtävänä on myös huolehtia oppilaan riittävästä ravinnosta ja levosta. Koululla ja kodilla on yhteinen tavoite: oppilaan sujuva koulunkäynti yhteisesti sovittujen sääntöjen mukaan.

Yhteyttä huoltajaan/huoltajiin pidetään joka päivä Wilman välityksellä. Koululla huoltajaa/huoltajia tavataan neuvotteluissa, HOJKS- ja arviointi keskusteluissa sekä kodin ja koulun yhteistyöpäivässä.

Monialaisen asiantuntijaryhmän kanssa tehdään yhteistyötä oppilaan tilanteen vaatimalla tavalla. Yhteistyömuotoja ovat puhelut ja neuvottelut. Monialaisen asiantuntijaryhmän tarkoituksena on käydä dialogia oppilaan tilanteesta ja sitä kautta suunnitella yhteisesti oppilaalle annettava moniammatillinen tuki. Jos oppilaalla ei ole vielä monialaista asiantuntijaryhmää, sellainen perustetaan. Selvitetään myös tarvittava hoitokontakti ja / tai lastensuojelullinen työskentely. Tarvittaessa tehdään myös lastensuojeluilmoitus. Pyydetessä kirjoitetaan lausunto lapsen koulutilanteesta.

8.4 Lopetus ja siirtyminen omaan lähikouluun

Etappijakso loppuu, kun asetetut tavoitteet on saavutettu tai kun oppilas on ollut vuoden Etapissa. Yhteistyössä oppilaan, huoltajan/huoltajien, oppilaan oman lähikoulun opettajan (rehtorin) ja tarvittaessa moniammatillisen asiantuntijaryhmän kanssa mietitään milloin ja mihin kouluun (yleensä oma lähikoulu) sekä mihin luokkaan oppilas siirtyy. Keskustellaan yhdessä läpi missä asioissa oppilas on edistynyt ja mihin asioihin hän tarvitsee

vielä tukea koulussa. Koulun ulkopuolisten tukien jatkumisen varmistus oppilaalle ja huoltajalle / huoltajille on tärkeää. Oppilas siirtyy suunnitellusti omaan lähikouluun.

Lopetusvaiheessa oppilaan ja huoltajan/huoltajien kanssa täytetään ja allekirjoitetaan lomake: oppilaan ja huoltajan / huoltajien kuuleminen, jotta saadaan erityisen tuen päätös omaan lähikouluun. Oppilaan Etappijaksosta tehdään lyhyt kooste sosiaalihuollon asiakastietojärjestelmään.

Siirtyminen omaan lähikouluun

Sosiaaliohjaajan työn tarkoituksena on tukea ja ohjata oppilasta tutustumaan uuteen oppimisympäristöön ja sen toimintatapoihin. Tarvittavien tukimuotojen siirtäminen/miettiminen uuteen oppimisympäristöön on myös osa sosiaaliohjaajan roolia. Yhdessä oppilaan ja tulevan opettajan kanssa mietitään, miten saadaan siirrettyä oppilaan kannalta hyväksi todetut käytänteet uuteen luokkaan. Luokassa työskentelevien aikuisten kanssa keskustellaan, miten oppilaan oppimisia koululaisen taitoja ylläpidetään ja tuetaan. Sosiaaliohjaaja auttaa ja ohjaa oppilasta luomaan positiivista vuorovaikutussuhdetta toisiin oppilaisiin ja opettajaan.

Oppilaan siirtyminen lähikouluun tapahtuu yksilöllisesti. Oppilaan siirtymisen tapahtuu ennakoidusti, mikä tekee siirtymisen turvalliseksi, niin oppilaan kuin huoltajan / huoltajien kannalta. Kaikki osapuolet tietävät mitä tapahtuu ja kuinka toimitaan.

9 POHDINTA

9.1 Prosessin arviointi

Kehittämistoiminnalla on olemassa tavoite ja kohde ja usein sen avulla tavoitellaan muutosta parempaan (Toikko & Rantanen 2009, 16). Kehittämishanke kohdistui koulumaailmaan, erityistä tukea tarvitseviin alakoululaisiin ja heille tarjottuun mahdollisuuteen käydä koulua Etappiluokassa (Toikko & Rantanen 2009, 16, 83).

Nykypäivän opetus on muutakin kuin opettamista. Opetustyö on yhä enemmän kasvattamista. Kasvattaminen korostuu jo senkin vuoksi, että perheiden vapaa kasvatus on lisääntynyt ja perheet odottavat yhteiskunnalta ja muun muassa kouluilta enemmän kasvattajan roolia. (Kempainen 2000, 47). Tärkeää kuitenkin on, että, ongelmasta riippumatta, varhainen vaikeuksien tunnistaminen ja tukitoimien aloittaminen olisi prioriteetti numero yksi. Siten voidaan ehkäistä laajempien ongelmien syntymistä. (Holopainen & Savolainen 2009, 126–127.)

On tutkittu, että oppimisvaikeudet vaikuttavat lapsen kokemukseen omasta pystyvyydestään ja kyvyistään ja sitä kautta haluun ponnistella oppimisensa eteen. (Viholainen, Aro, Koponen, Peura & Aro 2013, 88). Erityistä tukea tarvitseva alakoululainen ei välttämättä kykene sellaiseen tietopainotteiseen opetukseen, jota kouluissa yleensä annetaan. Koulussa lasten häiriöistä selvimmin esiin tulevat oppimishäiriöt. (Kempainen 2000, 39, 43–44). Tärkeä osa-alue koulun sujumisessa on toimiva ja myönteinen yhteistyö kodin ja koulun välillä. Sen tulisi tukea lapsen ja nuoren kasvua, kehitystä ja oppimista. (Karhuniemi 2013, 60.) Oppimisympäristön hyvät vuorovaikutussuhteet, oppilaan kokemus kouluyhteisöön kuulumisesta ja opettajien sensitiiviset ohjauskäytänteet voivat toimia suojaavina tekijöinä lapsuudessa ja tarjota mahdollisuuksia myönteisiin käännekohtiin (Poikkeus, Rasku-Puttonen, Lerkkanen, Kuorelahti, Siekkinen, Kiuru & Nurmi 2013, 111).

Kehittämishankkeemme oli toimintatutkimus ja sen etenemistä on seurattu koko ajan; pohdittu ja prosessoitu. Toimintatutkimuksen arviointivaiheessa tuloksia tulee verrata asetettuihin tavoitteisiin, jotta voidaan nähdä, miten toiminta on onnistunut (Kananen 2014, 53). Mielestämme kehittämishankkeessa toteutuivat toimintatutkimuksen periaatteet; käytäntöihin suuntautuminen, muutokseen pyrkiminen ja tutkittavien osallistuminen tutkimusprosessiin (Kuula 1999, 10).

Teoreettisena viitekehyksenä työtä ohjasi dialogisuus, joka näyttäytyy siten, että ammattitehtävien kautta hankkeessa mukana olevat henkilöt kytkeytyvät ilmiöön, jonka tarkoituksena on uuden alueen löytyminen osapuolten välille (Seikkula, Arnkil 2009, 82, 86). Dialogisessa suhteessa ymmärrys ei siis tarkoita yhteisymmärrystä (Mönkkönen 2007, 94). Dialogi etenee elinvoimaisena, jolloin perinteinen vuorovaikutteinen keskustelu katoaa (Seikkula & Arnkil 2009, 11-15). Kehittämishankkeessamme dialogisuuden rinnalla kulki moniammatillinen verkostotyö aika lailla käsikädessä jokaisessa sosiaaliohjaajan työn prosessin vaiheessa. Voi sanoa, että on etsitty ratkaisua pulmatilanteeseen, jolloin käytännön kehittelyt kulkevat edellä ja kokemukset sen rinnalla (Seikkula & Arnkil 2009, 19).

Yhtenäisen ongelman löytäminen ei välttämättä ole niin yksikertaista, koska jokaisella toimijalla on oma ongelmansa (Seikkula & Arnkil 2009, 37). Tämä nousi vahvasti esiin työkonferenssi tapaamisissa. Työntekijöillä on samat perustehtävät, mutta eri lähestymistavat ja eri kontaktit. Tämä näkyi myös työkonfereissa. On tärkeää muistaa, että verkostokokouksissa riittää jännitteitä, koska usein käsitellään huolta herättäviä ja ammatillisesti haastavia tilanteita. (Seikkula & Arnkil 2009, 37, 44). Dialogisuus ja moniammatillinen verkostotyö ja sen mahdollistaminen työskentelyn eri vaiheissa on ollut toimivaa. Prosessiin osallistuneille on annettu mahdollisuus tulla osalliseksi.

Kehittämishankkeeseen osalliseksi tulemista olemme tukeneet aineistonkeruumenetelmiä käyttäen. Toteutimme koulun opettajille kyselyn. Kyselyn hyötynä nähdään se, että sen avulla voidaan kerätä laaja ja monipuolinen tutkimusaineisto. Kysely nähdään tehokkaana, koska se säästää tutkijan

aikaa ja on kustannustehokas. Aineisto voidaan käsitellä nopeasti tallennettuun muotoon ja analysoida se tietokoneen avulla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 183–184). Opettajille tehdyn kyselyn vastaukset olivat eniten samankaltaisia. Suurin osa heistä koki työnsä suurimmiksi haasteiksi haasteelliset ja/tai haastavat oppilaat ja haasteelliset ja /tai haastavat vanhemmat. He kaipasivat enemmän toisen aikuisen (sosiaaliohjaaja / psykiatrisen sairaanhoitaja ja erityisopettaja) panosta arkipäivän työhön luokassa. Luokkatyöskentelyssä he toivoivat tukea toiselta aikuiselta luokan struktuurin vahvistamiseen ja sen säilyttämiseen. Dialoginen keskustelu oppilaan tuen tarpeista sekä riittävän tuen saanti oppimisympäristöön olivat asioita, joihin opettajat toivoivat moniammatillista tukea. Moniammatillinen yhteistyö sekä yhteistyö ja tuki vanhempien kanssa tehtävään työhön nähtiin asioina, joihin haluttiin tai toivottiin tukea. Etappiluokan sosiaaliohjaajan näkökulmasta opettajien toivomiin asioihin pystytään hetkellisesti vastaamaan, kun oppilas palaa Etapistä omaan lähikouluunsa. Kyseilyn kautta nousseet teemat otettiin huomioon prosessikuvausta tehdessä.

Etapin sosiaaliohjaajien kanssa käytettiin työkonferenssi työskentelyä. Tällainen työskentelytapa pyrkii ohjaamaan tasavertaista vuoropuhelua luoden sille säännöt. Työkonferenssi työskentely tukee erilaisten näkemysten vaihtamista ja korostaa hyväksymisen tärkeyttä, riippumatta työtehtävistä taikka ammattiasemasta. Työkonferenssi on yhteistoiminnallisen kehittämismetodin ydin, jota toteutetaan luottamukseen perustuvien vuorovaikutussuhteiden varaan rakentuvassa toiminnassa. (Lehtonen, Syvänen, Kokkonen & Tamminen 2014, 5, 14, 15).

Työkonferenssi tapaamisissa käsitekartta työskentelyä päästiin toteuttamaan erittäin hyvin tuloksin. Päädyimme käyttämään käsitekartta menetelmää koska, hyvin tehtyinä käsitekartat ovat tarkkoja, joustavia ja paljastavia. Käsitekartta voi kuvata tarkasti tutkittavan ajattelun peruskäsitteitä ja niiden välisiä keskeisimpiä yhteyksiä. (Åhlberg 2015, 46). Tapaamisissa purettiin auki sosiaaliohjaajan työtehtäviä, ja käsitekarttatyöskentelyvaiheessa kaikille ryhmäläisille selventyi, ettei sosiaaliohjaajan työn prosessikuvaus ollutkaan kovin yhtenäinen. Prosessin vaiheet olivat samat, mutta työmenetelmät ja painopisteet vaihtelivat suuresti. Keskustelua syntyi, siitä

tuleeko prosessikuvauksesta paperi, jota pitää noudattaa pilkulleen. Tarkoitus oli kuitenkin luoda yhtenäisempi prosessikuvaus, ei uutta työnkuvaa.

Koska kehittämishankkeemme on tehty arjen tarpeesta, prosessin aikana jouduimme useaan kertaan analysoimaan omia tavoitteitamme ja sitä vastaavatko ne toimijoiden tavoitteita (Toikko & Rantanen 2009, 83). Koemme että olemme saavuttaneet tavoitteen, sillä kehittämishankkeen avulla laadittu prosessikuvaus mahdollistaa toivottavan muutoksen ja sitä on tehty yhdessä muiden työntekijöiden kanssa. Tavoitteena oli luoda prosessikuvaus sosiaaliohjaajan työnkuvasta henkilöstöä osallistavien menetelmien avulla ja niistä saaduilla tuloksilla. Tämä tavoite toteutui. Kehittämishanke on sosiaalinen prosessi ja se edellyttää osallistumista ja vuorovaikutusta (Toikko & Rantanen 2009, 89).

Kehittämishankkeen toteuttaminen työyhteisössä ei sujunut ongelmitta. Uusien ideoiden ja tarpeiden esiin tuominen vaatii totutteleamista. Uusiin työskentelytapoihin ja ehdotuksiin ei ensi tapaamisissa suhtauduttu avoimesti ja muutosvastarinta oli aistittavissa. Prosessikuvauksen laatiminen toi esiin ajatuksia työn tekemisen erilaisuudesta ja laadun takaamisesta Etappiluokan oppilaille ja heidän perheilleen.

Yleisesti haastetta sosiaaliohjaajan työn prosessikuvaukseen luo työympäristö. Etapissa toimivat muut aikuiset (erityisluokanopettaja ja koulunkäyntiavustaja/oppilashoitaja) ovat erilaisia ja heillä on erilaisia näkemyksiä siitä, miten erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kanssa toimitaan. Etappijakson aikana yhteistyö lähettävän koulun kanssa voi vaihdella monesta eri syystä johtuen esim. opettajan ja/tai rehtorin tai koulun vaihtumisesta. Arkipäivän työtä tehtäessä ei aina pysty ennakoimaan mihin oppilas jatkaa koulupolkuaan Etappiluokan jälkeen ja kuinka paljon sosiaaliohjaajan tukea voidaan uuteen oppimisympäristöön antaa. Sosiaaliohjaajan työ luokan ulkopuolella vaihtelee paljon toimintaympäristön ja verkoston mukaan.

Prosessikuvaus on eräänlainen suuntaa antava toimintamalli, jota jokainen sosiaaliohjaaja voi käyttää omassa arjen työssään ohjenuorana. Näin työ

pysyisi samanlaatuisena jokaisessa Etappiluokassa. Toimintamallia voidaan hyödyntää mm. perehdytettäessä uutta työntekijää. Prosessikuvaus pitää sisällään sosiaaliohjaajan perustyön työtehtävien kuvauksen. Yhtenäisemmällä prosessikuvauksella pyritään saavuttamaan Etappiluokan opilaiden ja heidän perheidensä saaman palvelun tasapuolisuus. Myös sosiaaliohjaajan työn merkitystä verkostotyössä haluttiin tuoda paremmin esille. Kehittämisen tarve nousi työelämästä ja hankkeen toteuttamiseen osallistui osittain koulun henkilökunta (opettajat ja rehtorit) sekä kaikkien Etappiluokkien sosiaaliohjaajat ja yksi psykiatrinen sairaanhoitaja

Kehittäminen ja kehittämistyön tekeminen vaativat aikaa ja työtä arjessa. Toinen opinnäytetyöntekijä toimi kehittämishankkeen aikana Vantaan kaupungin Etappiluokassa ja siten hänen oli mahdollista toteuttaa mm. työkonferenssityöskentely työajalla eikä erillisiä työajan ulkopuolisia tapaamisia tarvittu. Tällöin toiselle opinnäytetyön tekijälle ”vapautui” kirjoittamisaikaa. Silti kehittämishankkeen toteuttaminen ja loppuun saattaminen oli kovan työn takana. Kokonaisuudessaan koko kehittämishanke prosessi oli erittäin suuritöinen.

9.2 Prosessin luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen tarkoituksena on saada mahdollisimman luotettavaa ja totuudenmukaista tietoa. Kvantitatiivisessa opinnäytetyössä pitää aina arvioida työn luotettavuutta. (Kananen 2008, 79.) Kvantitatiivisessa tutkimuksessa, kuten tässä kehittämishankkeessa, luotettavuuden todentaminen on yksinkertaista; tutkimuksen vaiheet voidaan toistaa edellyttäen, että tutkimuksen vaiheet on dokumentoitu riittävän hyvin (Kananen 2008, 83).

Kehittämishankkeen luotettavuutta mietittäessä pitää pohtia, miten tutkimustulokset vastaavat tutkittavaa eli ovatko tulokset todellisuutta. Raportissa esitetyn tulkinnan tulisi vastata todellisuutta. Lähtökohtana todellisuuden arvioinnille on riittävän tarkka dokumentaatio, jotta ulkopuoliset arvioijat voivat tarkistaa esimerkiksi ryhmittelyn tulkinnan. Dokumentoidun aineiston pohjalta myös muiden tulisi päätyä samaan lopputulokseen. (Kananen 2015, 353). Tässä hankkeessa dokumentointi on tuotu

esille läpinäkyvästi mm. aineiston analyysistä kertovassa luvussa. Analyysi on esitetty kuvin ja kirjoitettu auki, miten analyysi on tehty.

Kehittämishankkeessa on huomioitava eettisiä tekijöitä ja pyrittävä siihen, että tutkimus tuottaisi mahdollisimman luotettavaa ja totuudenmukaista tietoa (Kananen 2001, 118). Kehittämishankkeen tekijöillä on sosiaalihuoltolain mukainen vaitiolovelvollisuus (Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista 812/2000, 14§-19§). Laista johtuen työskentelyn alkuvaiheessa on tehty yhteistyösopimus sosiaaliohjaajan esimiehen kanssa. Tutkimuslupa anottiin perusopetuksen johtajalta. Kopio tutkimusluvasta lähetettiin kahdelle rehtorille, joiden kouluissa kyselyt tehtiin. Vastuu hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta ja tutkimuksen rehellisyydestä sekä vilpittömyydestä on tutkimuksen tekijällä itsellään ja tutkimusryhmän sekä tutkimusyksikön johtajalla. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93, 113).

Kehittämishankkeessa käytettiin tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä, jotka soveltuvat tieteellisen tutkimusten kriteerien mukaisesti sekä ovat eettisesti kestäviä. Prosessikuvauksessa huomioitiin ja kunnioitettiin muiden työntekijöiden tekemää työtä. (Tutkimuseettisen neuvottelukunta 2012.) Työkonferenssi työskentelyssä otettiin huomioon kaikkien osallistujien näkemykset jokaisesta työvaiheesta.

Tärkeää kehittämishankkeessa on, että se suunnitellaan ja toteutetaan hyvin sekä raportoidaan asianmukaisella tavalla (Tutkimuseettisen neuvottelukunta 2012). Kehittämishankkeen suunnittelu ja toteutus onnistuivat hyvin. Raportin kirjoittaminen oli haasteellisempaa, koska toinen tekijöistä oli tiiviisti mukana sosiaaliohjaajan työn prosessikuvauksen tekemisessä. Objektivisuus prosessikuvauksen vaiheista saattaa kärsiä tämän takia.

Kehittämishankkeen prosessi kesti kauan, mutta kehittämishankkeen tekemisen kannalta se oli hyvä asia. Aika vahvisti kehittämishankkeen myötä nousseita tuloksia. Tuloksia pystyttiin nostamaan esille Etapin sosiaaliohjaajien tapaamisissa. Tätä kautta vahvistui tulosten luotettavuus.

9.3 Jatkokehittämisehdotukset

Kehittämishanke on tehty työntekijöiden tarpeesta ja työntekijöiden tarpeeseen. Jäimme miettimään voisiko kehittämishanketta jatkaa taikka hyödyntää jatkotutkimukseen tutkimalla oppilaiden osallisuutta Etappiluokan toiminnassa tai vanhempien/perheiden osallisuutta työskentelyssä. Koulu on lapsen hyvinvoinnin edistämisen kannalta tärkeä yhteisö ja kouluyhteisön hyvinvointi koostuu oppimisen ja opetuksen mielekkyydestä, oppilaan ja opettajan välisestä vuorovaikutuksesta sekä yleisesti koko koulun ilmapiiristä.

Osallisuus on koko ajan ajankohtainen aihe koulumaailmassa, lasten kasvatuksessa ja yhteiskunnassa. Osallisuuden toteutumista eri näkökulmista voisikin olla hyödyllistä tutkia. 1.8.2016 voimaan tullessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa keskeisenä tavoitteena on vahvistaa oppilaan aktiivisuutta, joka voisi lisätä opiskelun merkitystä ja mahdollistaa onnistumisen kokemuksia. Oppilaita halutaan ohjata ottamaan vastuuta omista opinnoistaan tarjoamalla siihen tukea. Opetussuunnitelmassa on huomioitu tarkemmin oppilaan kokemukset, tunteet, kiinnostuksen kohteet ja vuorovaikutus, sillä nämä kaikki yhdessä luovat pohjaa oppimiselle. Opettajan yhtenä tehtävänä on opettaa ja ohjata ottamalla huomioon oppilaiden yksilöllisyys. (Opetushallitus 2016.)

LÄHTEET

Ahonen, T., Torppa, M., Määttä, S. & Eklund, K. 2013. Ovatko oppimisvaikeudet uhka hyvinvoinnille? Teoksessa Reivinen, J. & Vähäkylä, L. (toim.). Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus, 104-105.

Autio T, Haapakangas T. 2013. Arki erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheessä. Oulun seudun ammattikorkeakoulu, sosiaalialan koulutusohjelma. AMK-opinnäytetyö.

Heikkilä, J., Heikkilä, K. & Heikkilä-Laakso, K. Dialogi- avain innovatiivisuuteen. 2001. Porvoo, Helsinki WSOY.

Heikkinen, H., Moilanen, P. & Huttunen, R. 1999. Siinä tutkija missä tekijä: toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena.

Heikkinen, H., Rovio, E. & Kiilakoski, T. 2006. Toimintatutkimus prosesseina. Teoksessa Heikkinen, H., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon, toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. 1.painos. Helsinki: kansanvalistusseura, 78-93.

Henricsson, L., Rydell, A-M. 2004. Elementary School children with behavior problems: Teacher- child relations and self-perception. A Prospective study. Uppsala University [viitattu 11.10.2017]. Saatavissa: <http://muse.jhu.edu/article/53425>.

Hirsijärvi S, Remes P, Sajavaara P. 1997. Tutki ja kirjoita. 11.painos. Jyväskylä: Gummerus.

Holopainen, L. & Savolainen, H. 2009. Lukivaikeudet ja koulumenestys. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. Ainutkertainen Oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 126-134.

Ijäs, H. 2013. Iloa ja eloa koulun yhteistyöhön. Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) Verkostosta vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Juva: Bookwell Oy, 211-221.

- Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Helsingin yliopisto, Sosiaalitieteiden laitos. Akateeminen väitöskirja.
- Isoherranen, K., Rekola, L. & Nurminen, R. 2008. Enemmän yhdessä- moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY.
- Kananen, J. 2008. Kvantti kvantitatiivinen tutkimus alusta loppuun. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kananen, J. 2011. Kvantti kvantitatiivisen opinnäytetyön kirjoittamisen käytännön opas. Tampere: Tampereen yliopisto paino Oy.
- Kananen, J. 2014. Toimintatutkimus kehittämistutkimuksen muotona. Miten kirjoitan toimintatutkimuksen opinnäytetyönä? Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Kananen, J. 2015. Opinnäytetyön kirjoittajan opas. Näin kirjoitan opinnäytetyön tai pro gradun alusta loppuun. Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Karhuniemi, T. 2013. Kodin ja koulun välinen viestintä. Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) Verkostosta vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Juva: Bookwell Oy, 71-93.
- Kemppinen, P. 2000. Lasten ja nuorten tunne-elämän häiriöt. Vantaa: Kanustusvalmennus P & K.
- Kiilakoski, T. 2014. Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura.
- Kivimäen koulu, Vantaa. 2015. Etappitoiminta [viitattu 16.5.2015]. Saatavissa: http://www.edu.vantaa.fi/kivima/wp/?page_id=263.
- Kiviniemi, K. 2015. Desing- eli suunnittelu tutkimus opetus- ja kasvatusalalla. Teoksessa Valli, R & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin

1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Juva: Bookwell Oy, 220-240.

Koskela, H. 2007. Grounded theory. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.). Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: University Press, 91-110.

Kuula, A. 1999. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.

Könönen, J. 2005. Etappia etsimässä- kartoitus vantaan etappiluokkien oppilaista ja toiminnasta Etappiluokilla. Laurea Ammattikorkeakoulu, Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.

Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista 812/2000. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2000/20000812>.

Lehtonen, J., Syvänen, S., Kokkonen, A. & Tamminen, H. 2014 Työkonferenssi organisaatioliitoksen tukena. (toim.) Työkonferenssi: dialoginen kehittämismetodi. Työturvallisuuskeskus. Helsinki: Painojussit.

Linnansaari, H. 2004. Toimintatutkimus – tutkimus muutoksen palveluksessa. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: WS Bookwell Oy, 113-131.

Lämsä, A-L. 2013. Perheiden kohtaaminen koulun arjessa. Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) Verkostosta vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Juva: Bookwell Oy, 193-209.

Lämsä, A-L. 2013. Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) Verkostosta vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Juva: Bookwell Oy, 49-67.

Lämsä, A-L & Karhuniemi, T. 2013. Erityisen tuen järjestäminen. Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) Verkostosta vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Juva: Bookwell Oy, 135-144.

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino oy.

Merimaa, E. 2009. Tasa-arvoinen ja yksilöllinen oppilaan arviointi. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. Ainutkertainen Oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 219 - 235.

Mäntylä, R. 2007. Kertovan muutosselonteon menetelmä. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.). Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: University Press, 40-61.

Mönkkönen, K. 2007. Vuorovaikutus: dialoginen asiakastyö. Helsinki: Edita.

Mönkkönen, K. & Roos, S. 2010. Työyhteisötaidot. 2 painos. Kuopio: Uni-press, cop.

Niskanen -Ellis, S. 2003. Oikeus tulla kuulluksi ja hyväksytyksi. Tapaustutkimus syrjäytymisen ehkäisystä peruskoulun ala-asteella. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Novak, J., Gowin, B. & Lehto-Kaven, P. 1995. Opi Oppimaan. Helsinki: Gaudeamus.

Novak, J. & Åhlberg, M. 2002. Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö. Käsi-tekartat työvälineinä oppilaitoksissa ja yrityksissä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ojasalo, K., Moilanen, T. & Ritalahti, J. 2009. Kehittämistyön menetelmät: uudenlaista osaamista liiketoimintaan. Helsinki: WSOY pro.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96 [viitattu 1.6.2015]. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.

Opetushallitus 2016. Opetussuunnitelman ydinasiat. [viitattu 21.5.2018]. Saatavissa: https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako/perusopetus_nyt.

Oppilas -ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>.

Orava, M. 2001. Etappiluokka – Sosiaalialan työntekijän uusi haaste. Laurea – ammattikorkeakoulu, Sosiaalialan koulutusohjelma. AMK –opinnäytetyö.

Orava, M. 2007. Etappi - luokka muutosten edessä. Laurea -ammattikorkeakoulu, Sosiaalialan koulutusohjelma. YAMK -opinnäytetyö.

Perustuslaki 11.6.1999/731. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>.

Perusopetuslaki 628/1998. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki#Lidp451073520>.

Perusopetuslaki 642/2010. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>.

Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M-K., Kuorelahti, M., Siekkinen, M., Kiuru, N & Nurmi, J-E. 2013. Osallistava koulu syrjäytymisen ehkäisijänä. Teoksessa Reivinen, J. & Vähäkylä, L. (toim.). Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus, 111-120.

Pyhäjoki, J. 2005. Dialogisuus auttamistyön verkostoissa. Teoksessa Reijonen, M. (toim.) Voimaa perhetyöhön: arjen tuki ja ammatilliset verkostot. Jyväskylä: PS-kustannus, 71-91.

Routti, M. 2009. Tarkkavaisuuden pulmat ja ratkaisukeskeinen neuropsykiatrinen valmennus. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. Ainutkertainen Oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 167-172.

Ruuhonen, S., Rissanen, R. & Manninen, P. 2009. Kvalifiointi. Virtuaali ammattikorkeakoulu. [viitattu 23.5.2018]. Saatavissa:

<http://www2.amk.fi/digma.fi/www.amk.fi/opintojak-sot/030906/1144934265902/1144934482934/1144934753242/1146054330923.html>.

Salo, U-M. 2015. Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, S.& Högbacka, R. (toim.) Umpikujasta oivallukseen. Reflektiivisuus empiirisessä tutkimuksessa. Tampere: Juvenes Print, 166-190.

Seikkula, J. & Arnkil, T. 2009. Dialoginen verkostotyö. 3. painos. Tampere: Tammerprint Oy.

Silvennoinen, M. 2008. Löydä aarteesi – verkostoidu! Helsinki: Tammi.

Soisalo, R. 2012. Särkyvä mieli- lasten ja nuorten psyykinen oireilu. Helsinki: Suomen psykologinen instituuttijhdistys, cop.

Syvänen, S. 2004. Käytännön ja teorian yhdistävä toimintatutkimus: oppimisen dialogit. Teoksessa Lehtonen, J. (toim.) Työkonferenssi Suomessa. Vuoropuheluun perustuva työyhteisöjen kehittämismetodi. Helsinki: Edita Prima Oy, 89-90. [viitattu 3.6.2015]. Saatavissa: http://www.tyoturva.fi/files/3473/Tyokonferenssi_Suomessa_2004.pdf.

Tilus, P. 2004. Pelistä pois? huolehtivan koulun haaste. Jyväskylä: PS-kustannus.

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere: Tampere University Pres.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. 5. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Tuomioja, P. 2014. Kolmiportainen tuki - säästöä inklusion varjolla? luokanopettajien käsityksiä lakimuutoksen 642/2010 vaikutuksista oppilaiden saamaan tukeen ja opettajien työhön. Jyväskylä; Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. [viitattu 4.3.2018]. Kasvatustieteen pro

gradututkielma. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44268/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201409162805.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa [5.6.2015]. Saatavissa: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_verkkoversio040413.pdf.pdf#overlay-context=fi/ohjeet-ja-julkaisut.

Valli, R & Perkkilä, P. 2015. Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineiston keruussa. Teoksessa Valli, R & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Juva: Bookwell Oy, 109-120.

Vantaa. 2014. Etapin kehittäminen. Diaesitys.

Vantaan kaupunki. 2011. Tehtäväkuva. Lomake.

Vantaan kaupunki. 2015. Vantaan oppimisen ja koulunkäynnin tuki (HOJKS) [viitattu 16.5.2015]. Saatavissa: http://www.vantaa.fi/varhaiskasvatus_ja_koulutus/perusopetus/tukea_oppimiseen_ja_koulunkayntiin/oppimisen_tuen%20_sanastoa.

Vantaan kaupunki. 2015. Vantaan organisaatiokaavio [Viitattu 4.4.2015]. Saatavissa: http://www.vantaa.fi/hallinto_ja_talous/organisaatio/johtoryhma_ja_sidonnaisuudet.

Vantaan kaupunki. 2015. Vantaan perusopetuksen muodot [viitattu 16.5.2015]. Saatavissa: http://www.vantaa.fi/varhaiskasvatus_ja_koulutus/perusopetus/tukea_oppimiseen_ja_koulunkayntiin.

Vantaan kaupunki. 2015. Vantaan perusopetuksen ryhmämuotoinen tuki Etappi [viitattu 16.5.2015]. Saatavissa: http://www.vantaa.fi/varhaiskasvatus_ja_koulutus/perusopetus/tukea_oppimiseen_ja_koulunkayntiin/erityinen_tuki_pienryhmassa/etappi_vuosiluokat_1-6_.

Vantaan kaupunki 2014. Vantaan väestökartta [viitattu 23.1.2015]. Saatavissa: http://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/99200_Vantaan_vaestokartta_2014.pdf.

Vantaan opetuslautakunta. 2011. Perusopetuksen toimenpideohjelma. Tuen rakenteet ja opetusjärjestelyiden kehittäminen Vantaan suomenkielissä perusopetuksessa 2012-2015. Vihko.

Vantaan perusopetuksen uudistus. 2011. [viitattu 23.1.2015]. Saatavissa: http://www.vantaa.fi/fi/opetus_ ja_kasvatus/perusopetus/perusopetuksen_uudistus.

Veistilä, M., Leimio-Reijonen, S. & Rantalainen, E. 2011. Verkostotyön periaatteet-Verkostotyön menetelmät. Päijät-Hämeen ja Itä-Uudenmaan sosiaalialan osaamiskeskus Verso [viitattu 20.12.2016]. Saatavissa: <http://paihdekehitys.fi/tiedostot/menetelmt.pdf>.

Vienamo, V.2015. Sosterin sisäinen uutiskirje, toukokuu [sähköpostiviesti]. Vastaanottaja Ekroos, I. Lähetetty 21.5.2015.

Viholainen, H., Aro, T., Koponen, T., Peura P. & Aro, M. 2013.Miten oppimisvaikeudet liittyvät syrjäytymiseen? Teoksessa Reivinen, J. & Vähäkylä, L. (toim.). Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus, 88-96.

Viljamaa, L. 2015. Hauskan oppimisen sivutuotteena vahva itsetunto? Helsinki, Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta [viitattu 22.2.2018]. Lopputyö. Saatavissa: https://blog.edu.turku.fi/digikamut/files/2014/12/LOPPUTYO%CC%88_Viljamaa.pdf.

Vilkka, H. 2009. Tutki ja kehitä. 1-3 painos. Jyväskylä: Gummerrus.

Väljärvi, J., Mannonen, J., Huttunen, O., Ojanen, H. & Koskelo, W. 2018. Maailma muuttuu- muuttuuko koulukin? Jyväskylä: Docendo Oy.

Wallin, A. 2011. Sosiaalityö koulussa: avaimia hyvinvointiin. Helsinki: Tietosanoma.

Åhlberg, M.2015. Käsitekartat tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Valli, R & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Juva: Bookvell Oy, 45-55.

LIITTEET

Liite 1



Vantaa

Viranhaltijapäätös § 44/2014 sivu 1 (2)

15.05.2014

VD/4264/13.00.00/2014

Sivistystoimi /
Perusopetuksen johtaja Kalo Ilkka

Tutkimusluvan myöntäminen/ Kivimäen etappitoiminnan kehittäminen

Ingeborg Ekroos hakee tutkimuslupaa opinnäytetyötensä varten (Lahden ammattikorkeakoulu). Opinnäytetyön nimenä on Kivimäen etappitoiminnan kehittäminen.

Työn tarkoituksena on luoda selkeä ja toimiva prosessi Kivimäen Etapin jalkautuvaan työhön. Tavoitteena on mahdollistaa moniammatillinen tuki oppilaan koulunkäyntiin omassa lähikoulussa. Kyselyn tarkoituksena on selvittää opettajien ajatuksia siitä, mihin he haluaisivat hyödyntää jalkautuvan Etapin moniammatillista osaamista luokassaan.


Tutkimus toteutetaan Kivimäen ja Kaivokselan koulussa, otoksen koko noin 80 opettajaa. Tutkimuksen tekemisestä on sovittu Kivimäen ja Kaivokselan koulujen rehtoreiden kanssa.

Vantaan kaupungin sivistystoimen toimialan johtosäännön 15 §:n mukaan tulosalueen johtaja tai hänen määräämänsä päättää muistakin tulosalueelle kuuluvista asioista, ellei toisin ole säädetty tai määrätty.

Päätös

Päätän myöntää Ingeborg Ekroosille luvan tehdä opinnäytetyön aiheesta Kivimäen etappitoiminnan kehittäminen. Päätän myös, että valmis tutkielma tulee toimittaa pdf-muodossa osoitteeseen: kirjaamo@vantaa.fi

Tutkimuksen tekeminen edellyttää, että asiasta sovitaan yksikön johtajan tai vastaavan kanssa ja mikäli kyseessä on alle 18-vuotiaita koskeva tutkimus pyydetään huoltajan suostumus. Tutkimuksella kerättyjä tietoja saa käyttää vain tutkimustarkoituksiin. Tutkijat ovat lain mukaan salassapitovelvollisia tutkimuksessa tietoonsa saamien yksilöä tai perhettä koskevien asioiden suhteen.

Päiväys	Vantaa 15.05.2014
Allekirjoitus	
Nimen selvennys	Kalo Ilkka
Virka-asema	Perusopetuksen johtaja
Täytäntöönpano: Tiedoksi:	Ekroos Ingeborg Kivimäen koulu Kaivokselan koulu

Oikaisuvaatimusohjeet

Tähän päätökseen tyytymätön voi tehdä kirjallisen oikaisuvaatimuksen.

Oikaisuvaatimuksen saa tehdä se, johon päätös on kohdistettu tai jonka oikeuteen, velvollisuuteen tai etuun päätös välittömästi vaikuttaa (asianosainen) sekä kunnan jäsen.

Oikaisuvaatimus tehdään Vantaan opetuslautakunnalle, postiosoite: Vantaan kaupunki, Kirjaamo, Asematie 7, 01300 Vantaa, Tikkurila tai sähköpostitse osoitteella: kirjaamo@vantaa.fi

Oikaisuvaatimus on tehtävä 14 päivän kuluessa päätöksen tiedoksisaannista. Kunnan jäsenen katsotaan saaneen päätöksestä tiedon, kun pöytäkirja on asetettu julkisesti nähtäväksi. Asianosaisten katsotaan saaneen päätöksestä

4. OPETTAJIEN NÄKEMYKSET TYÖN HAASTEISTA

<p>Oppilaan sos. ja emotionaaliset ongelmat ovat haastavampia. Oppimisvaikeudet, lisääntyneet maahanmuuttajien lisääntyttä. Vanhempien keskinäiset erimielisyydet vaikuttamassa yhteistyöhön. Luokallani on oppimisvaikeuksia oppilaita ja oppilaita, joilla on ongelmia oman toiminnan säätelyssä, koulun ja luokan sääntöihin sopeutumisessa tai aistivamma. haasteellisia oppilaita ja vanhempia. Väkkivaltaisuus koulussa, oppilailta ongelmia koulun ulkopuolella.</p> <p>Vaikeita tilanteita luokassa oppilaan kanssa, joka ei ole noudattanut sääntöjä ja on häirinnyt tuntia.</p> <p>Luokallani on monta(7), joilla on pedagogiset asiakirjat. Heillä on erilaisia joko oppimisen tai käyttäytymiseen liittyviä haasteita koulun käynnissään.</p> <p>Yleisti riittämättömyyden tunne. Alka ei riitä huomioimaan kaikkea/kaikkia niin hyvin kuin haluaisi. Lasten sosiaalisten taitojen puute+tunne-elämän häiriöt kuormittavat eniten arkea.</p> <p>Työrauhaongelmia, hankalia vanhempia, päällekkäviä/riehuvia oppilaita.</p> <p>Oppilailta on ollut vaikeuksia oppimisen, tunteiden säätelyn sekä jöytöksen kanssa. Osalla ollut ongelmia kotiloissa ja tämä heijastunut myös koulussa.</p> <p>Kurinpito, oppilaiden käytösongelmat.</p>	<p>Oppimisen haasteet</p> <p>Oppimisen vaikeudet</p> <p>Käytöshäiriöitä</p> <p>Käytös vaikeuksia</p> <p>Tunne-elämän vaikeudet</p> <p>Tunteiden säätely</p> <p>Sosiaaliset ongelmat</p> <p>Sosiaalisten taitojen puute</p> <p>Työrauha ongelmat</p> <p>Työskentelystä kieltäytyminen</p> <p>Aggressiivinen käytös</p> <p>Väkkivaltaisuutta koulussa</p> <p>Monikulttuurisuus</p> <p>Maahanmuuttajien lisääntyminen</p> <p>Oppilaan haasteita vastaavan tuen tarjoaminen</p> <p>Eriäviä näkemyksiä oppilaan oppimisen tukemisesta</p> <p>Vaikea saada huoltajat mukaan yhteistyöhön</p> <p>Vanhempien keskinäiset erimielisyydet vaikuttavat yhteistyöhön</p>	<p>Punainen</p> <p>Vaal.vihreä</p> <p>Keltainen</p> <p>Vihreä</p> <p>Vaal.punainen</p> <p>Lila</p> <p>Oranssi</p> <p>Ruskea</p> <p>Harmaa</p>	<p>Haasteellisia/haastavia oppilaita</p> <p>Haastavat/haasteelliset vanhemmat</p> <p>Muut</p>
<p>Heterogeeninen oppilasaines. Oppimisongelmat, tunne-elämän vaikeudet.</p> <p>Oppilaan huono, aggressiivinen käytös</p> <p>Ei ole ollut.</p> <p>Käyttäytymishäiriöitä oppilailta, väkkivaltaisuutta ja uhmakasta käyttäytymistä.</p> <p>Alkaisermmasta yläkoulu työssäni laidasta laitaan.</p> <p>Luokallani toistuvasti karkealeiva, toista oppilaita pelotteleva, HUONOSTI VOIVA, opiskeluun kykenemätön lapsi ei saa muuta apua kuin sen avun, kun juoksee hänen perässään käyväillä.</p> <p>Tavoitteet ovat jo alhaalla, kouluuntulo ja -olo riittää. Toiset oppilaat odottavat, milloin opetus ja toiminta alkaa. Eli milloin palaan käytävältä luokkaan.</p> <p>Hyvin erillaiset oppijat</p> <p>Oppilaiden tukemisessa "oikeamuotoisesti" eli oppilaan haasteita vastaavan tue tarjoaminen.</p> <p>Monikulttuurinen</p> <p>Elämäntilanteiden radikaali muutos.</p> <p>Sotatraumat ym</p> <p>Arvaamattomuus, neuroottisia lapsia.</p>			

Kysely Etapin toiminnasta opettajille

1. Mitä tiedät Etappitoiminnasta?
 - a) en mitään.
 - b) jotain olen kuullut.
 - c) tiedän, mikä Etappi on.

2. Mitä tiedät jalkautuvasta Etapistä?
 - a) en mitään
 - b) jotain olen kuullut
 - c) tiedän, mikä jalkautuva Etappi on.

3. Oletko koskaan kokenut tarvitsevasi moniammatillista tukea / apua:

a) oppilaiden kanssa tehtävässä työssä?	Kyllä	Ei
b) vanhempien kanssa tehtävässä työssä?	Kyllä	Ei
c) verkostojen kanssa tehtävässä työssä?	Kyllä	Ei

4. Minkälaisia haasteita Sinulla on ollut työssäsi?

5. Mistä olet saanut niihin tukea / apua?

6. Luokallasi on erityisen tuen oppilas ja oman koulun tukitoimet eivät tunnu riittävältä. Olisitko valmis ottamaan luokkaasi määrääjäksi moniammatillista tukea oppilaan tukitoimien suunnittelemiseen ja toteuttamiseen? _____

7. Mitä asioita haluaisit tai toivoisit, jos luokkaasi tulisi määrääjäksi moniammatillista tukea. Moniammatillinen tuki olisi erityisloukanopettaja ja psykiatrinen sairaanhoitaja ja/tai sosiaaliohjaaja.

Kiitos, että vastasit kyselyyn ☺ !

Liite 4

Työskentelyväiheen käsitkartan kätteiden ryhmittely alateeniksi			
Sosiaalihoijajan tunnit: omasta itsestä puhuminen, sos.emot asioiden harj. aikuisen kanssa, pelit, leikit.			
Kaverista puhuminen		Koululaisen taitojen harjoittelu	Oppilas
Asioiden selvittely		Oman toiminnan ohjauksen tukeminen	
Toimintatapojen vahvistaminen		Vuorovaikutustaitojen harjoittelu	
Ryhmässä koululaisen taitojen harjoittelu ja vahvistaminen		Tunnesäätelytaitojen vahvistaminen	
Ohjaaminen, tukeminen, opastaminen			
Oman toiminnan ohjauksen tukeminen		Oppilaan kautta asioiden ymmärtäminen ja oivaltaminen	Huoltaja / huoltajat
Vuorovaikutus suhteissa ohjaaminen		Vanhemmuuden tukeminen: soitot, tapaamiset	
Vuorovaikutustaitojen harjoittelu		Sujuva koulunkäynti	
Kuulluksi tulemisen harjoittelu		Yhteisesti sovitut säännöt koulunkäyntiin	
Neuvottelu verkostoissa			
Puh.kontaktit -> dialogi oppilaan tilanteesta -> ymmärrys asiasta			
Vanhemmuuden tukeminen: ohjaus, neuvonta, lapsen kautta asioiden ymmärtäminen, oivaltaminen		Yhteistyö oppilaan asioissa	
Viikkosoitot, tarv. useammin		Moniammatillisen tuen suunnittelu ja toteutus	Monialainen
Vanhempainkahvit		Lausunnot	asiantuntijaryhmä
Vanhempien tuki oppilaan koulunkäyntiin: lepo ravinto, läksyt välineet		Neuvottelut, puhel. soitot ->	
Yhteinen tavoite -> sujuva koulunkäynti, yhteiset säännöt		Dialogi oppilaan tilanteesta, yhteinen ymmärrys	


Vantaa

Vantaan kaupunki | Sivistysoimi

OPPILAAN JA HUOLTAJAN KUULEMINEN

1 (2)

-
- Erityisen tuen päätöksestä PoL § 17, § 25
-
-
- Erityisistä opetusjärjestelyistä PoL 18 §

 Tätä lomaketta käytetään neuvoteltaessa opetuksen järjestämiseen liittyvissä asioissa.
 Lomake täytetään yhteistyössä opetustoimen edustajan kanssa.

Kuulemisen tarkoitus/ päätöksen voimassaolo	<input type="checkbox"/> Erityinen tuki alkaa _____ ja on voimassa _____ luokan loppuun.		
	<input type="checkbox"/> Oppilas on saanut tehostettua tukea _____ alkaen.		
	<input type="checkbox"/> Erityinen tuki jatkuu _____ luokan loppuun.		
	<input type="checkbox"/> Erityinen tuki päättyy _____		
Oppilaan henkilötiedot	Sukunimi	Etinimet	Henkilötunnus
	Osoite		Postinumero ja -toimipaikka
Huoltajan / huoltajien tiedot	Huoltajan nimi		
	Osoite		Postinumero ja -toimipaikka
	Puhelin	Sähköposti	
	Huoltajan nimi		
	Osoite		Postinumero ja -toimipaikka
	Puhelin	Sähköposti	
Oppivelvollisuuden pituus	<input type="checkbox"/> Yleinen oppivelvollisuus		
	<input type="checkbox"/> Pidennetty oppivelvollisuus		
Oppimäärän laajuus	<input type="checkbox"/> Yleinen oppimäärä		
	<input type="checkbox"/> Yksilöllinen oppimäärä seuraavissa aineissa: _____		
	<input type="checkbox"/> Toiminta-alueittain annettava opetus		
Opetuksen järjestämispaikka	Koulu/päiväkoti		
Opetuksen järjestämistapa	<input type="checkbox"/> Opetus toteutetaan kokonaan yleisopetuksen ryhmässä		
	<input type="checkbox"/> Opetus toteutetaan pääsääntöisesti yleisopetuksen ryhmässä		
	<input type="checkbox"/> Opetus toteutetaan pääsääntöisesti erityisopetuksen ryhmässä		
	<input type="checkbox"/> Opetus toteutetaan kokonaan erityisopetuksen ryhmässä		
Tulkittamis- ja avustajapalvelut	<input type="checkbox"/> Oppilas saa tulkittamispalveluita.		
	<input type="checkbox"/> Oppilas saa avustajapalveluita.		
Erityiset opetusjärjestelyt Tämä täytetään vain, mikäli oppilaalle esitetään PoL 18 §:n mukaisia erityisiä opetusjärjestelyjä	Oppilaan opiskelu voidaan järjestää osittain toisin kuin perusopetuslaissa ja sen nojalla säädetään ja määrätään, jos:		
	<input type="checkbox"/> 1) oppilaalla katsotaan joltakin osin ennestään olevan perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot ja taidot		
	<input type="checkbox"/> 2) perusopetuksen oppimäärän suorittaminen olisi oppilaalle olosuhteet ja aikaisemmat opinnot huomioon ottaen joltakin osin kohtuutonta		
	<input type="checkbox"/> 3) se on perusteltua oppilaan terveydentilaan liittyvistä syistä		
	Ajalle _____		
	Viikkotuntimäärä _____		
	Esitys kustannusten jaosta _____		
	<input type="checkbox"/> h koulussa _____		
	<input type="checkbox"/> h kotona _____		
	<input type="checkbox"/> h muussa soveltuvassa paikassa _____		

	Liitteenä lääkärin lausunto:	
Liitteet	<input type="checkbox"/> Pedagoginen selvitys <input type="checkbox"/> Psykologinen arvio <input type="checkbox"/> Lääketieteellinen arvio	
Suostumus erityisen tuen antamiseen ja tällä lomakkeella haettuihin opetusjärjestelyihin	<input type="checkbox"/> Oppilasta on kuultu asiasta	
	Päiväys	Oppilaan allekirjoitus
		Nimenselvennys
	Päiväys	Huoltajan allekirjoitus
		Nimenselvennys
	Päiväys	Huoltajan allekirjoitus
	Nimenselvennys	
Opetuksen järjestäjän edustaja	Päiväys	Rehtorin allekirjoitus
		Nimenselvennys

Liite 6



Vantaa

Vantaan kaupunki | Sivistystoimi
Etappi-toiminta

HUOLTAJIEN SITOUHMUS ETAPPI-LUOKAN TOIMINTAAN

OPPILAS

Sukunimi	Etunimi	Henkilötunnus
----------	---------	---------------

HUOLTAJAT

Sukunimi	Etunimi	Puhelin
Jakeluosoite	Postinumero ja -toimipaikka	Puhelin (työ)
Sukunimi	Etunimi	Puhelin
Jakeluosoite	Postinumero ja -toimipaikka	Puhelin (työ)

Etappi-luokka on erityistä tukea antava peruskoulun pienryhmä 1 - 6-luokan oppilaille. Lapselle tehdään etappi-jakson ajaksi erityisen tuen päätös sekä HOJKS (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma), jonka tekemiseen osallistuvat etappi-työntekijät, lähettävä koulu, lapsi ja vanhemmat sekä muut yhdessä sovittavat lapsen hoito- ja kuntoutushenkilöt. Lähettävä koulu vastaa oppilaan opetuksen järjestämisestä etappi-jakson päätyttyä ellei opetuksesta tehdä muuta päätöstä. Lapsi saa tarvitsemansa opetusmateriaalin koko etappi-jakson ajan lähettävästä koulusta sekä tarvittaessa koulukuljetuksen.

Lapsen kuntoutumisen edellytyksenä on tiivis yhteistyö perheen, koulun ja muiden yhteistyötahojen kanssa, perheen tilanteen ja lapselle tehtävien/tehtävien psykologisten ja/tai lääketieteellisten tutkimusten kartottaminen sekä yhteiset verkostoneuvottelut. Tämän sitoumuksen liitteenä on yksilöity tiedonsiirtolupapyyntö viranomais-yhteistyötä varten. Valtiovelvollisuus koskee kaikkia lapsen kanssa työskenteleviä.

Suostumme lapsemme väliaikaiseen sijoittamiseen etappi-luokalle _____
väliiseksi ajaksi yllä olevilla ehdoilla ja sitoudumme yhteistyöhön koulun ja muiden etappi-toiminnan yhteistyötahojen kanssa.

Päiväys	Huoltajan allekirjoitus	Nimen selvennys
Päiväys	Huoltajan allekirjoitus	Nimen selvennys

Liite 7



Vantaa

Vantaan kaupunki | Koulun nimi

OPPIASHUOLLON KERTOMUS

(Salainen, oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 22 §
opiskeluhoitokisteriin sisältyvien tietojen
salassapito)

OPPILAAN TIEDOT

Nimi		Henkilötunnus
Kotikunta	Osoite	Postinumero ja -toimipaikka
Puhelin	Sähköposti	
Luokka	Opettajan/luokanvalvojan nimi	

HUOLTAJAT

Nimi		Nimi	
Osoite		Osoite	
Postinumero ja -toimipaikka	Puhelin	Postinumero ja -toimipaikka	Puhelin
Sähköposti		Sähköposti	
Muun laillisen edustajan nimi ja yhteystiedot			

Monialaisen asiantuntijaryhmän jäsenet

nimi asema / tehtävä

Jos asian käsittelyyn osallistuu ulkopuolisia tarvittavia tahoja, heidän nimensä ja asemansa (esim. kertaluonteisesti osallistuneet tahot)

nimi asema / tehtävä

Monialaisen asiantuntijaryhmän vastuhenkilö on

nimi

PÄIVÄYS JA ALLEKIRJOITUKSET

Suostun siihen, että edellä mainitut henkilöt osallistuvat asian käsittelyyn.

Päiväys	Huoltajan allekirjoitus
Päiväys	Huoltajan allekirjoitus
Päiväys	Oppilaan allekirjoitus