

ESI- JA ALKUOPETUKSEN NIVELVAIHE – VANHEMPIEN KOKEMUKSIA MONIAMMATILLISESTA YHTEISTYÖSTÄ ERITYISEN TUEN TILANTEISSA

Katri Piippo-Näätänen
Pro gradu – tutkielma
Kasvatustieteiden tiedekunta
Lapin yliopisto
Syksy 2012

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Esi- ja alkuopetuksen nivelvaihe – vanhempien kokemuksia moniammatillisesta yhteistyöstä erityisen tuen tilanteissa

Tekijä: Katri Piippo-Näätänen

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ x Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 53

Vuosi: 2012

Tiivistelmä:

Tutkimukseni keskeisenä kohteena on tutkia erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhempien kokemuksia moniammatillisesta yhteistyöstä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Teoriaosassa tarkastelen moniammatillista yhteistyötä, kasvatuskumppanuutta osana moniammatillista yhteistyötä sekä erityistä tukea. Tutkimusaineistoni on koottu eläytymismenetelmän avulla Erityislasten omaiset ry:n vanhempien kirjoittamista kymmenestä kehyskertomuksesta.. Kehyskertomuksia oli kolmea erilaista; myönteisten, kielteisten ja hämmentävien kokemusten kertomuksia. Vanhemmat eläytyivät kirjoittamiini alkukertomuksiin ja jatkoivat tarinoiden kirjoittamista. Analysoin kertomukset laadullisen sisältöanalyysin avulla.

Tutkimustuloksista selviää erityisesti se, mitkä asiat edistävät lapsen kouluun siirtymistä. Samat tekijät voivat myös hankaloittaa lapsen siirtymistä kouluun. Vanhemmille ovat tärkeitä pysyvät, luotettavat ja ammattitaitoiset henkilöt tuke-massa yhdessä koulunaloitusta. Moniammatilliset palaverit ja yhdessä sovitut toimintakäytännöt edistävät koulun aloituksen onnistumista. Lapsen sairauksien huomioiminen ja yhteisen kommunikaatiokeinoon löytäminen uudessa oppi-misympäristössä tukevat lapsen siirtymistä esiopetuksesta alkuopetukseen. Kolmiportainen tuen järjestelmä antaa mahdollisuuksia ja kehittämishaasteita erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla. Tämä tutkimus antaa tietoa moniammatillisesta yhteistyöstä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa sekä niistä asioista, jotka ovat vanhemmille tärkeitä. Näiden avulla voidaan edelleen kehittää nivelvaiheen toimintakäytäntöjä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen välillä.

Avainsanat: erityinen tuki, siirtymät, kasvatuskumppanuus, esiopetus, moniammatillinen yhteistyö

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi x

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi x
(vain Lappia koskevat)

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ	5
2.1 Moniammatillinen yhteistyö – käsitteen määrittelyä	5
2.2 Kasvatuskumppanuus osana moniammatillista yhteistyötä	8
2.3 Moniammatillinen oppilashuolto	10
2.4 Ekokulttuurinen teoria	12
3 ESIOPETUS ERITYISEN TUEN TILANTEISSA	14
3.1 Mitä esiopetus on?	14
3.2 Erityisen tuen määritelmiä	15
3.3 Kolmiportainen tuki	19
3.4 Pidennetty oppioikeus	23
3.5. Siirtymät	25
3.6 Kasvatuskumppanuus erityisen tuen tilanteissa	26
4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	28
4.1 Tutkimuksen tarkoitus	28
4.2 Tutkimuskysymykset	28
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	29
5.1 Tutkimushenkilöt ja aineisto	29
5.2 Laadullinen tutkimus	29
5.3 Eläytymismenetelmä	31
5.4 Kehyskertomukset	32
5.5 Aineiston hankinta ja analyysi	33

6 TUTKIMUSTULOKSET	34
6.1 Kouluun siirtymistä tukevat tekijät	34
6.2 Kouluun siirtymistä vaikeuttavat tekijät	39
6.3 Kouluun siirtymisen edistäminen	43
7 POHDINTA	45
LÄHTEET	49

1 Johdanto

Tässä työssäni tutkin moniammatillisuutta. Tutkimukseni aihe liittyy läheisesti erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhempien kokemuksiin moniammatillisesta yhteistyöstä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Olen kiinnostunut moniammatillisuuden kokemuksista, koska työskentelen kiertävänä erityislastentarhanopettajana ja olen mukana nivelvaiheen siirtymissä erityistä tukea tarvitsevien lasten asioissa. Työssäni kohtaan erityistä tukea tarvitsevien lapsen vanhempia ja minulla on myös kokemuksia toimiessani vanhempana ja äitinä moniammatillisessa yhteistyössä. Kasvatuskumppanuuden syventäminen sekä vanhempien että moniammatillisten toimijoiden kesken on minulle läheinen ja paljon ajatuksia herättävä aihe. Olen usein pohtinut, tuleeko vanhempien ääni tarpeeksi kuuluviin lapsen koulun aloitusvaiheessa ja mitkä tekijät ovat vanhemmille tärkeitä koulun aloituksen suhteen. Moniammatillista yhteistyötä on tehty jo useiden vuosien ajan, mutta mitkä asiat siinä ovat vanhemmille tärkeitä ja miten moniammatillista yhteistyötä voisi kehittää enemmän perhettä palvelevaksi.

Tutkimusaiheittani ovat omissa tutkimuksissaan käsitelleet myös Hannele Karikoski (2010), Mirja-Leena Hämäläinen (2001) ja Virpa Malin (2001). Hannele Karikoski on lähestynyt aihetta ekologisen siirtymän näkökulmasta ja Mirja-Leena Hämäläinen ja Virpa Malin harjaantumisoppilaiden vanhempien näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa lähestyn aihetta vanhempien kokemusten näkökulmasta erityistä tukea tarvitsevan lapsen siirtyessä kouluun, koska sen onnistuminen on hyvin tärkeää lapsen itsetunnolle. Yhteistä tutkimuksessani on nivelvaiheen merkitys ja moniammatillinen yhteistyö sekä vanhempien kokemukset. Erona tutkimuksessani on se, että se koskee erityistä tukea tarvitsevia lapsia, eikä vain niin sanotun tavallisen lapsen kouluun siirtymistä tai harjaan- tumisluokassa koulunsa aloittavaa lasta.

Lähestyn erityistä tukea tarvitsevan lapsen kouluun siirtymistä moniammatillisesta näkökulmasta osin teoriaohjaavasti ja aineistolähtöisesti. Olen valinnut tutkimusmenetelmäkseni eläytymismenetelmän, koska siinä vanhemmat kirjoittavat kokemuksiaan ja asioita tulee pohdittua syvemmin kuin esimerkiksi haas-

tattelussa. Silloin tieto tulee objektiivisesti, enkä tällöin ole asiakassuhteessa perheisiin. Aineistoni olen valinnut Erityislasten Omaisten ry:n vanhempien kehskertomuksista. Aineistoni sopii lähestymistapaani, koska siinä voidaan käyttää aktiivisesti omaa ajattelua ja vanhemmat voivat reflektoida omia kokemuksia erityistä tukea tarvitsevan lapsen kouluun siirtymisestä. Eläytymismenetelmä on kokemustutkimusta ja siinä tulee esille minkälaisia merkityksiä voidaan rakentaa jostakin asiasta. Aineistoni avulla tavoitteenani on tutkia onnistumisen kokemuksia vanhempien äänellä ja löytää kehityskohteita moniammatilliselle yhteistyölle esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Analysoin aineistoani seuraavalla tavalla: aineiston kuvailulla, varsinaisella analysoinnilla ja aineistoa tulkitsemalla. Analyysimenetelmäni perustuu eläytymistarinoiden teemoitteluun ja tyypittelyyn nostamalla esille tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. Tutkimustuloksia tulkitseen keskeisesti vanhemmilta saatujen tarinoiden myönteisten ja kielteisten kokemusten näkökulmasta.

2 Moniammatillinen yhteistyö

2.1 Moniammatillinen yhteistyö – käsitteen määrittelyä

Erityistä tukea tarvitseva lapsi tarvitsee tuekseen aikuisia, joiden välillä yhteistyö toimii. Tiivis yhteistyö kodin, päivähoidon ja muiden tahojen kanssa koituu lapsen parhaaksi. Lääketieteellisen kuntoutuksen asiantuntijat ja terapeutit antavat käytännön ohjeita arjen vaihteleviin tilanteisiin. Toiminnassa on mahdollista kohtaa tietoja ja taitoja luontevalla tavalla. Lapsi on kotona ja päivähoidossa suurimman osan ajastaan vuorokaudessa ja päivittäisiin tapahtumiin tulee sisällyttää kuntoutuksen elementtejä. (Jokinen & Ahtikari 2004, 63) Moniammatillinen yhteistyö on käsitteenä epäselvä eikä sille suomenkielessä ole vakiintunutta määritelmää ja se on käsitteenä yksilöllinen prosessi, jossa yhdistyy koordinoitu hoito, kuntoutus ja kasvatus (Veijola 2004, 20).

Hoito ja kuntoutustoimenpiteiden suunnittelu on tärkeää ja sitä varten on asetettavat selkeät päämäärät. Diagnosoinnin yhteydessä laaditaan kuntoutussuunni-

telma, jossa tarvittavat toimenpiteet on määritelty. Lääkinnällinen kuntoutus on perusterveydenhuollon ja erikoissairaanhoidon toimintaa. Samalla selvitetään, tarvitseeko lapsi henkilökohtaisen tai ryhmäavustajan opetuksen tukemiseksi. Varhaiskasvatuksen ja päivähoidon tavoitteena on tukea lapsen fyysistä, psyykkistä, tunne-elämän ja persoonallisuuden tasapainoista kehitystä. Erityistä tukea tarvitsevalle lapselle laaditaan yksilöllinen kuntoutussuunnitelma moniammatillisen työryhmän kanssa. Siihen kirjataan lapsen vahvuudet, tuen tarpeet ja tämän hetkinen tilanne. Suunnitelmaan kirjataan myös keinot ja päämäärät. Suunnitelmaa arvioidaan säännöllisesti ja sen perusteella tavoitteita muutetaan. Suunnitelmaan voidaan kytkeä myös lääkinällistä kuntoutusta kuten terapiapalveluja. (Mikkonen 2001, 52)

Moniammatillista yhteistyötä voidaan tarkastella yhteisön sisäisenä toimintamallina, jossa eri tavoin kouluttautuneet henkilöt tuovat osaamisensa yhteiseen käyttöön ja luovat samalla uutta osaamista. Moniammatillista yhteistyötä voidaan tarkastella myös kuntoutuksen monien eri tahojen välillä toteutuvan tai toteutumattoman vuorovaikutuksen näkökulmasta. Näitä osatekijöitä ovat esimerkiksi kuntoutuksen vastuuyksikkö, muut terveyspalvelut, päivähoito, erityiskasvatus, fysioterapia, puheterapia ja toimintaterapia. Organisaatioiden välisessä yhteistyössä eri osapuolien välillä on tunnustettava keskinäinen riippuvuus ja rakennettava pitkäaikaisia suhteita. (Veijola 2004, 31)

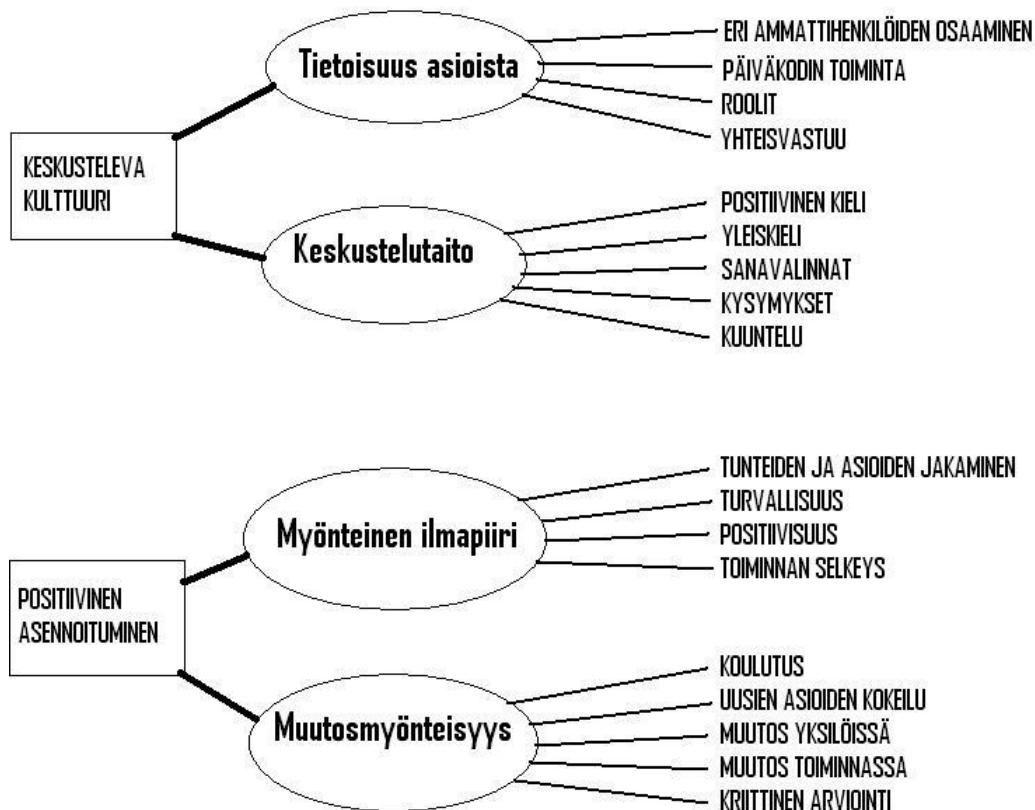
Esiopetuksessa lapselle laaditaan päiväkodissa henkilökohtainen esiopetussuunnitelma, joka toimii samalla lapsen kuntoutus- ja toimintasuunnitelmana. Lääketieteellisen tutkimusten tulisi olla pohjana suunniteltaessa toimintaa esiopetuksessa. Suunnitelman tekoon osallistuvat esiopetuksen henkilökunnan lisäksi lapsen huoltajat ja lapsen kanssa työskentelevät terapeutit. Suunnitelman tekeminen yhdessä on rakentavaa, jos henkilökunnan ja vanhempien välillä on syntynyt luottamusta. Työntekijät luottavat tällöin vanhempien näkemyksiin ja asiantuntemukseen lapsen kasvatuksessa. Päiväkodissa ensimmäistä pidentettyä oppivelvollisuusvuottaan aloittaville lapsille laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Päivittäin toteutetut tapahtumat arkisissa tilanteissa edistävät lapsen kehitystä ja auttavat lasta sopeutumaan lapsiryhmään. Taitojen harjoittaminen tapahtuu leikinomaisesti päi-

vittäisten toimintojen yhteydessä. Esiopetuksen suunnitelmissa tukeudutaan lapsen vahvuuksiin.

Oppivelvollisuusikää lähestyvän lapsen tiedot tulee siirtää koulutoimeen yhdessä lapsen vanhempien kanssa. Tällöin opetus voidaan suunnitella lapsen edellytyksiä vastaavaksi parhaalla mahdollisella tavalla. (Pihlaja & Viitala 2004, 174–175.)

Yksilölliset tuen tarpeet ovat aina erilaisia ja yhteydessä ajalliseen ja kulttuuriin kontekstiin. Erilaisilla ympäristöillä on erilaisia vaikutuksia yksilön kokemuksiin, ongelmien tulkintoihin ja niiden hoitamiseen. Syrjäytymistä tarkastellessa on otettava huomioon, mistä lapsi voi syrjäytyä ja mikä vaikutus tällä on tulevaan elämään. Erityistä tukea tarvitsevaa lasta ei tarvitse eristää vertaisryhmästä, vaan kasvatuksellinen kuntoutus sisältyy kaikkien lasten yhteiseen inklusiiviseen kasvatukseen. (Pihlaja 2005 19; Viittala 2004,11–12.)

Huolen puheeksi ottamisen menetelmä sopii tilanteisiin, jossa lapseen liittyvä huoli halutaan ottaa käsittelyyn hänen huoltajiensa kanssa. Huolen puheeksi ottaminen toteutetaan kunnioittavana keskusteluna, jossa päätehtävänä on saada aikaan liittouma huolen poistamiseksi. Menetelmällä saadaan aikaan yllättyneitä ensireaktioita ja mahdollisuuksia rakentaa työntekijän ja huoltajien suhde arvailujen sijaan avoimuuteen perustuvaksi.(Eriksson & Arnkil 1995, 12)



Kuvio 1. Moniammatillisen perhetyön kehittämiseen vaikuttavia tekijöitä. (Veijola, A., 2004,87)

2.2 Kasvatuskumppanuus osana moniammatillista yhteistyötä

Kasvatuskumppanuus ja yhteistyö vanhempien kanssa eivät ole sama asia. Kasvatuskumppanuus on tiiviimpää kuin yhteistyö. Kasvatuskumppanuudessa yhteistyö laajenee perheen ja päivähoidon tai koulun väliseen kasvatusyhteistyöhön. Kasvatuskumppanuuden onnistumiseen pitää varata riittävästi työaikaa ja mahdollisuuksia saada koulutusta kasvatuskumppanuudesta.

Lapsen oppimista voi ymmärtää vain silloin, kun tuntee lapsen erilaiset kasvuympäristöt. Sekä vanhemmilla että ammatti-ihmisillä on molemmilla paljon olennaista tietoa lapsesta. Vanhemmat tuntevat lapsensa parhaiten ja ammatti-ihmisillä on erityisosaamista, jota tarvitaan lapsen kehityksen tukemiseksi.

Unescon raportissa sanotaan, että kumppanuusperustainen yhteistyö ja sen käynnistäminen on ammatti-ihmisten velvollisuus. (Määttä 2001, 100.)

Ammatti-ihmisten tulee olla kiinnostuneita lapsesta, mutta heidän osaamisensa alue voi olla suppea. Vanhemmat ovat lapsensa elämässä koko vuorokauden, mutta ammatti-ihmisten osallisuus on rajallisempaa. Yhteistyön tulee olla vastavuoroista, jossa osapuolet täydentävät toisiaan. Kasvatuskumppanuus merkitsee kasvattajien ja vanhempien roolin ja suhteiden monipuolistamista perheiden ja päivähoiton yhteistyössä. Kasvatuskumppanuudessa perheillä on mahdollisuus syventää rooliaan lapsen kasvatuksessa. (Kaskela & Kekkonen 2006, 18.)

Vanhempien ja koulun henkilökunnan keskinäinen arvostus on hyvän yhteistyön lähtökohta. Yhteistyön päämäärä on oppimisen, terveen kasvun ja kehityksen tukeminen lapsen ja nuoren oppimispolun aikana. Koulun tehtävä on olla aloitteellinen yhteistyössä. Koulun haasteena on tiedon jakamisen ohella luoda tilaa vanhempien toiveiden ja ajatusten kuulemiselle. (Pietarinen 2007, 11.)

Kodin ja päivähoiton yhteistyötä määritellään Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuonna 2000. Koulun ja kodin yhteistyötä määritellään puolestaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuonna 2004. Molemissa asiakirjoissa kodin ja koulun yhteistyö nähdään oppilaan tuntemuksen ja opetuksen suunnittelun lähtökohtana. Huoltajien mahdollisuus osallistua opetustyönsuunnitteluun ja arviointiin edistää kodin ja koulun yhteistyötä.

Kasvatuskumppanuudessa ammattitaito rakentuu keskeisesti vuorovaikutustaitojen harjoittelusta ja yhteisen ymmärryksen löytymisestä lapsen kasvuyhteisössä ja kahdenkeskisissä vuorovaikutustilanteissa. Työntekijä sitoutuu toimimaan kunnioituksen, tasavertaisuuden, dialogisuuden ja keskinäisen kuulemisen mukaisesti lasten ja heidän perheidensä kanssa. (Kaskela & Kekkonen 2006, 18)

Kasvatuskumppanuus on enemmän kuin yhteistyötä. Se on vastavuoroista vuoropuhelua, jolle on ominaista kuuleminen, kunnioittaminen, luottamus ja dialogi. Vuoropuhelussa keskeisiä asioita ovat kuuntelu ja toisten kuuleminen. Kuulemi-

nen on suhde toiseen ihmiseen, jossa asetetaan kuulemaan toisen ihmisen asiaa, ajatuksia ja puhetta. Se näkyy läsnäolona, kiinnostuksena, empaattisuutena ja rehellisyytenä. Kuulluksi tuleminen on kasvatuskumppanuuden keskeinen periaate. Kuuntelu vaatii erilaisten tunteiden vastaanottamista ja kuuntelijan on kyettävä luomaan turvallinen ilmapiiri.(Kaskela & Kekkonen 2006, 32.)

Ihminen haluaa tulla hyväksytyksi sellaisena kuin se on. Kunnioittava asenne toisia kohtaan on toisen arvostamista ja hyväksymistä. Kunnioittavan suhteen luominen on haaste erilaisuuden kohtaamisessa esimerkiksi perhekulttuuri ja arvot. Toimimalla ja puhumalla avoimesti ja rehellisesti osoitetaan toiselle kunnioitusta.(Kaskela & Kekkonen 2001, 32.)

Luottamus rakentuu sekä kunnioituksen että kuulemisen periaatteista. Luottamuksen syntymiseen tarvitaan aikaa, vuoropuhelua ja yhteisiä kohtaamisia. Luottamus rakentuu vanhempien mahdollisuudesta vaikuttaa lapsensa hoitoon ja opetukseen. Arkinen ja päivittäinen vuoropuhelu päivähoitossa lapseen liittyvissä asioissa luo perustan luottamukselle ja samalla mahdollista yhteisen ymmärryksen lapsesta. Vanhempien ja opettajien luottamus rakentuu ajan kanssa, eivätkä pulmalliset tilanteet yleensä ratkea nopeasti. Kasvattajat joutuvat kestämään keskeneräisyyttä ja myös sitä, etteivät asiat hoidu heidän toivomallaan tavalla. Lapset ja perheet tarvitsevat ympärilleen kasvattajia, jotka ovat lämminkisiä, aitoja ja empaattisia.(Kaskela & Kekkonen 2006, 36–37)

Dialogi on vuoropuhelu, jossa ihmiset ajattelevat yhdessä. Dialogissa jokainen hellittää otettaan omasta käsityksestään ja kuuntelee mahdollisuuksia, jotka syvenevät suhteessa muihin. Dialogi toteutuu osallistujien välillä sisäisenä vuoropuheluna ja sen tavoitteena on saavuttaa uusi ymmärrys. Dialogin lopputulosta ei koskaan tiedä, mutta juuri siinä on sen eteenpäin vievä voima.(Eriksson & Arnkil 2005, 37)

2. 3 Moniammatillinen oppilashuolto

Vuoden alussa tullut laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2011) ja siihen liittyvät esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet käynnistivät opetussuunnitelmien uudistamisen kunta- ja koulutasolla. Opetuksen ja tuen lähtökohtana ovat sekä kunkin opetusryhmän että oppilaan vahvuudet että oppimis- ja kehittämistarpeet. Opetusta ja tukea suunniteltaessa on otettava huomioon että lapsen/oppilaan tuen tarve voi vaihdella tilapäisestä jatkuvaan, vähäisestä vahvempaan tai yhden tukimuodon tarpeesta useamman tukimuodon tarpeeseen. Jokaisella lapsella tulee olla mahdollisuus omista lähtökohdistaan käsin saada tukea kasvulleen ja oppimiselleen ja onnistua oppimisessa ja kehittyä sekä kasvaa ihmisenä.

Oppilashuoltotyö kohtaa koulun arjessa lukuisia haasteita. Tehtävän sovittaminen opettajuuden ja koulujärjestelmän rakenteisiin edellyttää suuria muutoksia opettajuudessa ja koulussa. Esteistä huolimatta oppilashuolto edellyttää vastuunjakamista. Opettajan tehtävän tulevaisuuden haasteet kasvattavat koulun vastuuta lapsesta. (Koskela 2008, 55)

Erityistä huomiota tulee kiinnittää tuen tarpeen arviointiin lapsella, jonka perusopetuksen aloittamista on päätetty siirtää vuotta myöhemmäksi. Huomiota tulee kiinnittää oppimisen esteiden ja oppimisvaikeuksien varhaiseen tunnistamiseen. Lisäksi on tärkeää havaita sekä lapsen/oppilaaseen että esiopetuksen toteuttamiseen/kouluun ja toimintaympäristöön liittyviä tekijöitä. Tuen tarpeen havaitsemiseksi lapsen kasvua ja tarpeita tulee arvioida jatkuvasti ja aloittaa tuen antaminen riittävän varhain. Esiopetusyksikön johdolla on vastuu tuen järjestämiseen ja toteuttamiseen liittyvistä ratkaisuista ja niiden huomioon ottamisesta. Tuen tarpeen arvioinnissa hyödynnetään tarpeen mukaan lapselle tehtyjen terveystarkastusten ja mahdollisten muiden arviointien tuloksia. Jos lapsi käyttää esiopetuksen lisäksi muita varhaiskasvatuspalveluja, yhteistyö esiopetuksen ja muun varhaiskasvatuksen henkilökunnan kanssa on tärkeää lapsen kasvun ja oppimisen tuen tarpeen havaitsemiseksi ja tuen toteuttamiseksi. Tuen tulee aina muodostaa suunnitelmallinen jatkumo esiopetuksesta alkuopetukseen. (Simmo Rönny'n luento 17.2.2011)

Tuen oikea-aikaisuus sekä oikea taso ja muoto ovat ratkaisevia, jotta lapsen kasvu ja oppiminen saadaan turvattua. Lapsen saaman tuen tulee olla joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua ja tuen tarpeen mukaan muuttuvaa. Tukea tulee antaa niin kauan kuin se on tarpeellista ja tukimuotoja voidaan käyttää sekä yksittäin että yhdessä toisiaan täydentävinä. Tuki tulee antaa lapselle omassa esiopetusryhmässä erilaisin joustavin järjestelyin ellei tuen antaminen välttämättä edellytä lapsen siirtymistä toiseen esiopetusryhmään tai muuhun soveltuvaan esiopetuspaikkaan. Opettajien on tärkeää konsultoida moniammatillisesti erityistyöntekijöitä kuten psykologeja, erityisopettajia, resurssiopettajia silloin, kun haluaa jakaa oppimiseen liittyviä erityistarpeita (Parkay 2007, 314).

Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa oppilashuollossa kehittämishaasteena voidaan nähdä moniammatillisen yhteistyön kehittäminen. Hallintokuntien rajat ylittävä yhteistyö on välttämätöntä opetuksen kannalta lapsen parhaan oppimisen ja kasvun saavuttamiseksi. Esiopetuksen perusteiden (2010) mukaan oppilashuollossa pyritään kasvun ja oppimisen esteiden, oppimisvaikeuksien sekä muiden ongelmien ehkäisemiseen, tunnistamiseen, lieventämiseen ja poistamiseen mahdollisimman varhain (Esiopetuksen perusteet 2010, luku 5.3)

2.4 Ekokulttuurinen teoria

Valitsin ekokulttuurisen teorian yhdeksi lähtökohdaksi moniammatillisuuden tarkastelulle, koska se korostaa vanhempien roolia ja lapsen arkipäivän toimintatilanteita.. Vanhempien rooli oman lapsensa asiantuntijoina on kasvanut viime vuosien aikana. On tärkeää luoda uusia malleja yhteistyöhön ja löytää yhteinen kieli vanhempien ja ammatti-ihmisten välillä. Arjessa keskustelemalla ja toimimalla voimme vahvistaa näitä käsityksiä. Ekokulttuurinen teoria ja ekologinen näkökulma korostavat arkipäivässä selviytymistä ja yksilöiden ja ympäristön välistä vuorovaikutusta. Vanhempien ja ammatti-ihmisten yhteiseksi huolenaiheeksi muodostuu ekologisen ajattelun pohjalta väistämättä lapsen kasvu-, oppimis- ja toimintaympäristöjen laatu. Ekokulttuurinen teoria lähtee oletuksesta,

että ekologiset vaikutukset välittyvät viime kädessä perheen päivittäisiin rutiineihin. (Määttä 2001, 77–79)

Ekokulttuurisen teorian mukaan vanhemmat eivät passiivisesti mukaudu ympäristön vaatimuksiin. Vanhemmat voivat aktiivisesti vaikuttaa, mitä taloudelliset ja sosiaaliset reunaehdot merkitsevät perheelle ja mitä rutiineja he muuttavat. Päivittäisten rutiinien muutoksia ohjaa kunkin perheen perhekulttuuri, joka tarkoittaa niiden uskomusten ja käsitysten eli perheteemojen kokonaisuutta, joka säätelee mihin muutokseen perhe on arkielämässä valmis. Vanhempien uskomukset perheen ja lapsen parhaasta ovat perheelle aina tosia, eivätkä ammatti-ihmisten mielestä ole aina parhaita lapsille. Ammatti-ihmiset tekevät usein mielellään objektiivisia arvioita perheen ekokulttuurisesta ympäristöstä esimerkiksi isän pitäisi osallistua enemmän kasvatukseen tai perhe tarvitsee tukiryhmää. Tällaiset suositukset muuttavat perheen arkielämää vain, jos perhe arvioi ne omasta perhekulttuuristaan käsin merkityksellisiksi. (Määttä 2001, 81–63)

Siirtyminen vanhempien käyttäytymisen psykodynaamisesta tulkinnasta ekokulttuuriseen ajattelutapaan edellyttää ammattikäytäntöjen uudelleen arviointia. Työntekijä ei enää olekaan ainoa tiedon hallitsija, vaan vanhemmista tulee tiedon tuottajia. Työntekijän rooli muuttuu perheiden tarpeiden tunnistamiseksi ja avun löytämiseksi. Perhelähtöinen työ perustuu ekologiseen näkemykseen lapsen kehityksestä, toiminnasta ja auttamisen mahdollisuuksista. Perhelähtöisyys pohjautuu ajatukseen, että lasta ei voi auttaa tuntematta hänen kasvuympäristöään ja sen toimintaperiaatteita. (Määttä 2001, 95–97)

Vuorovaikutus on tärkeä tekijä kasvatuksessa. Vuorovaikutuksella tarkoitetaan myös ammattilaisten ja vanhempien keskinäistä vuorovaikutusta. Vuorovaikutuksen laajuus lasten keskinäisestä vuorovaikutuksesta, lapsen ja aikuisten välisestä vuorovaikutuksesta laajenee myös vanhempien ja moniammatillisten toimijoiden väliseen vuorovaikutukseen. Lapsen arkipäivän toimintatilanteet tarjoavat lapselle mahdollisuuden oppia ja kehittyä jäljittelemällä, osallistumalla, tehtäviä tekemällä ja sosiaalisen oppimisen keinoilla (Veijola, 2004, 27).

Vanhempien ja ammattilaisten välinen vuorovaikutus on keskeinen osa nyky-päivän päivähoidon ja koulun toimintaa. Käsitukset ja tulkinnat vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä ovat osa toimintakulttuuria.

3 Esiopetus erityisen tuen tilanteissa

3.1 Mitä esiopetus on?

Esiopetus toimii varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välisenä linkkinä antaen parempia edellytyksiä oppivelvollisuuskoulun aloittamiselle. Opetussuunnitelman perusteissa määritellään esiopetuksen työtapoja, jotka koostuvat leikinomaisesta tutkimisesta, kokeilusta, tiedonhankinnasta sekä ongelmien ratkaisusta vuorovaikutuksessa sekä lasten että aikuisten kanssa. Esiopetus muodostuu eheytyistä kokonaisuuksista, jotka määritellään opetussuunnitelmassa. Lapselle ei aseteta valtakunnallisia tiedollisia tavoitteita, vaan tavoitteet asetetaan yksittäistä lasta koskeviksi. Lapset ovat hyvin erilaisissa kehitysvaiheissa esiopetuksessa ja esiopetussuunnitelman laadinnassa kiinnitetään huomiota lapsen vahvuuksiin ja kehittymässä oleviin taitoihin. Erityistä tukea tarvitsevat lapset tulisi löytää jo päiväkodissa, jotta esiopetuksessa ja alaluokilla voitaisiin tukea paremmin heidän yksilöllisiä tarpeitaan (Openshaw 2008, 71).

Esiopetus on vapaaehtoista ja osallistumisesta päättää lapsen huoltaja. Maksuton esiopetus käsittää vähintään 700 tuntia vuodessa ja päivittäinen työaika saa olla enintään viisi tuntia sisältäen ruokailun ja ulkoilun. Kansallisesti esiopetusta säätelevät perusopetuslaki ja sen perusteella muut säädökset ja normit. Kunnallisesti esiopetusta järjestettäessä sovelletaan myös päivähoidosta annettua lakia ja sen puitteissa annettuja asetuksia. Näiden kautta sovelletaan päivähoitopaikassa hoidettavien lasten määrää sekä hoito- ja kasvatustehtävään osallistuvan henkilöstön määrää ja ammatillista kelpoisuutta koskevia säädöksiä. Esiopetusta voivat järjestää kunnat, yksityiset opetusluvan saaneet perusopetuksen järjestäjät ja valtion oppilaitokset. Esiopetusta voidaan antaa koulussa, päiväkodissa tai muussa soveltuvassa paikassa. Esiopetusta järjestettäessä tulee

ottaa huomioon, että opetukseen osallistuvilla lapsilla on oikeus saada päivähoitopalveluja. (Eväitä esiopetuksen opetussuunnitelma laatijoille, 2001,8)

Esiopetuksesta kouluun järjestettävät tiedon siirtopalaverit yhdessä vanhempien ja muiden moniammatillisten toimijoiden kanssa ovat tärkeitä ja jo vakiintunut toimintatapa monessa koulussa. Tällaiset keskustelut ovat merkittävä askel kohti ehyttä ja katkeamatonta yhteisvastuuta ja lapsen huomioonottamista (Mäkinen 2005, 102). Nämä keskustelut ovat tärkeitä lapsen oppimisympäristön ja tarvittavien tukitoimien järjestämiseksi onnistuneessa koulun aloittamisessa.

3.2 Erityisen tuen määritelmiä

Lapsen erityistä tukea pohdittaessa on tärkeää pohtia myös erilaisuuden käsitettä. Eri aikoina ja eri kulttuureissa erilaisuutta määritellään eri tavoin ja erilaiset asiat koetaan poikkeavina. Erilaiset termit eri vuosikymmenillä kuvaavat kulttuurin asenteita ja suhtautumista erilaisuuteen. Myös ympäristön suhtautumisen kautta välittyy asenteita erilaisuutta kohtaan. Henkilöiden aikaisemmat kokemukset, arvot ja tieto erilaisuudesta vaikuttavat kasvattajien asenteisiin.

Jos työilmapiiri on hyväksyvä, se tukee ja edistää työntekijän työn tekemistä sekä sopeutumista erilaisten lasten kasvatukseen. Erilainen lapsi saattaa herättää kasvattajassa pelkoa, ahdistusta, kiinnostusta tai sääliä. Omien tunteiden tunnistaminen on tärkeää. Ennakkoluulojen ja leimojen muuttaminen vaatii rohkeutta tavata erilainen lapsi ja antaa hänelle mahdollisuus tuoda oma yksilöllisyytensä esille. Tiedolla on keskeinen osuus luulojen ja leimojen voittamisessa. Tieto vaikuttaa myös asenteisiin ja tiedolla on yhteyttä myös tuntemuksiin. (Pihlaja 2004, 125–126.)

Lapsen yksilöllisyyden tukeminen liitetään joskus liian helposti yksilötyöskentelyyn. Nykyisin päiväkodeissa käytetään yksilötyöskentely sijasta pienryhmätyöskentelyä. Tällöin pienryhmässä on sekä erityistä tukea tarvitsevia lapsia,

että niitä lapsia, joilla ei ole tuen tarvetta. Tällaisessa samanaikaisopettamisessa myös erityistä tukea tarvitsevien lasten avustajat voivat toimia pienryhmien ohjaajina. Tällöin ehkäistään myös se, ettei avustajan ja lapsen välille pääse syntymään liian kiinteää suhdetta. Samanaikaisopetus on myös yksi keino lisätä Inklusioon kuuluvaa työntekijöiden yhteistoiminnallisuutta (Pihlaja 2004, 149).

Perinteisesti vammaisuus nähdään yksilöllisenä ja negatiivisesti arvolatautuneena ominaisuutena. Vammaisuus on yksilön kannalta ei-toivottavaa, joka väistämättä rajoittaa ihmisen elämää. Nykyään vammaistutkijat näkevät vammaisuuden olevan sosiaalisesti rakennettu ilmiö. Sosiaalinen malli sijoittaa vammaisuuden ongelman yhteiskuntaan, joka arvoillaan ja asenteillaan luo vammaisuutta. Tämä tarkoittaa sitä, ettei mikään yksilöllinen ominaisuus itsessään vammauta tai rajoita ihmistä. Pikemminkin sen tekee yhteisö, joka asettamallaan normaaliuden kriteereillä estää vammaisten osallistumisen yhteiskunnalliseen elämään täysivaltaisesti. (Vehmas 1998, 104.)

Integraatiolla tarkoitetaan pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä – tavoitteena yksi yhteinen järjestelmä, joka palvelee kaikkia lapsia. Integraation ensimmäinen vaihe on niin sanottu fyysinen integraatio, joka tarkoittaa fyysisen etäisyyden vähentämistä integroitavien välillä. Fyysisestä integraatiosta voidaan puhua kun erityisryhmä tai luokka on sijoitettu tavalliseen päiväkotiin tai kouluun. Toiminnallisesta integraatiosta puhutaan silloin, kun tehdään suunnitelmallista yhteistyötä ja käytetään esimerkiksi samoja resursseja. Sosiaalisen integraation myötä syntyy toisten hyväksymistä ja myönteisiä suhteita lasten välille. Integraatiota pidetään myös inklusiolle rinnakkaisena käsitteenä. Inklusiolle on tyypillinen prosessimaisuus, eikä mikään valmis malli. Inklusioon kuuluvat muutosprosessit sekä yhteisöissä että niitä ohjaavissa systeemeissä. Mobergin (2001) mukaan inklusiivisen opetuksen lähtökohtana on se, että kaikki lapset käyvät lähikoulua ja saavat siellä edellytysensä mukaista opetusta. (Viitala 2004, 132–133.)

Lapsen erityistä tukea pohdittaessa on tärkeää pohtia myös erilaisuuden käsitettä. Eri aikoina ja eri kulttuureissa erilaisuutta määritellään eri tavoin ja erilaiset asiat koetaan poikkeavina. Erilaiset termit eri vuosikymmenillä kuvaavat kulttuurin asenteita ja suhtautumista erilaisuuteen. Myös ympäristön suhtautumisen kautta välittyy asenteita erilaisuutta kohtaan. Henkilöiden aikaisemmat kokemukset, arvot ja tieto erilaisuudesta vaikuttavat kasvattajien asenteisiin.

Jos työilmapiiri on hyväksyvä, se tukee ja edistää työntekijän työn tekemistä sekä sopeutumista erilaisten lasten kasvatukseen. Erilainen lapsi saattaa herättää kasvattajassa pelkoa, ahdistusta, kiinnostusta tai sääliä. Omien tunteiden tunnistaminen on tärkeää. Ennakkoluulojen ja leimojen muuttaminen vaatii rohkeutta tavata erilainen lapsi ja antaa hänelle mahdollisuus tuoda oma yksilöllisyytensä esille. Tiedolla on keskeinen osuus luulojen ja leimojen voittamisessa. Tieto vaikuttaa myös asenteisiin ja tiedolla on yhteyttä myös tuntemuksiin. (Pihlaja 2004, 125–126.)

Lapsen yksilöllisyyden tukeminen liitetään joskus liian helposti yksilötyöskentelyyn. Nykyisin päiväkodeissa käytetään yksilötyöskentely sijasta pienryhmätyöskentelyä. Tällöin pienryhmässä on sekä erityistä tukea tarvitsevia lapsia, että niitä lapsia, joilla ei ole tuen tarvetta. Tällaisessa samanaikaisopettamisessa myös erityistä tukea tarvitsevien lasten avustajat voivat toimia pienryhmien ohjaajina. Tällöin ehkäistään myös se, ettei avustajan ja lapsen välille pääse syntymään liian kiinteää suhdetta. Samanaikaisopetus on myös yksi keino lisätä Inklusioon kuuluvaa työntekijöiden yhteistoiminnallisuutta (Pihlaja 2004, 149).

Perinteisesti vammaisuus nähdään yksilöllisenä ja negatiivisesti arvolutautuneena ominaisuutena. Vammaisuus on yksilön kannalta ei-toivottavaa, joka väistämättä rajoittaa ihmisen elämää. Nykyään vammaistutkijat näkevät vammaisuuden olevan sosiaalisesti rakennettu ilmiö. Sosiaalinen malli sijoittaa vammaisuuden ongelman yhteiskuntaan, joka arvoillaan ja asenteillaan luo vammaisuutta. Tämä tarkoittaa sitä, ettei mikään yksilöllinen ominaisuus itsessään vammauta tai rajoita ihmistä. Pikemminkin sen tekee yhteisö, joka asetta-

millaan normaaliuden kriteereillä estää vammaisten osallistumisen yhteiskunnalliseen elämään täysivaltaisesti. (Vehmas 1998, 104.)

Integraatiolla tarkoitetaan pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä – tavoitteena yksi yhteinen järjestelmä, joka palvelee kaikkia lapsia. Integraation ensimmäinen vaihe on niin sanottu fyysinen integraatio, joka tarkoittaa fyysisen etäisyyden vähentämistä integroitavien välillä. Fyysisestä integraatiosta voidaan puhua kun erityisryhmä tai luokka on sijoitettu tavalliseen päiväkotiin tai kouluun. Toiminnallisesta integraatiosta puhutaan silloin, kun tehdään suunnitelmallista yhteistyötä ja käytetään esimerkiksi samoja resursseja. Sosiaalisen integraation myötä syntyy toisten hyväksymistä ja myönteisiä suhteita lasten välille. Integraatiota pidetään myös inklusiolle rinnakkaisena käsitteenä. Inklusiolle on tyypillinen prosessimaisuus, eikä mikään valmis malli. Inklusioon kuuluvat muutosprosessit sekä yhteisöissä että niitä ohjaavissa systeemeissä. Mobergin (2001) mukaan inklusiivisen opetuksen lähtökohtana on se, että kaikki lapset käyvät lähikoulua ja saavat siellä edellytysensä mukaista opetusta. (Viitala 2004, 132–133.)

Usein saatetaan puhua inklusiosta ajattelematta mitä se oikeasti tarkoittaa, inklusiolla tarkoitetaan syvempää yhteistä koulumallia kuin pelkällä integraatiolla. On tarkoituksenmukaista kehittää inklusiivisen koulun työtapoja niin, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat voivat saada tarvitsemansa tuen. On hyvä, että on erityiskouluja niille oppilaille jotka eivät voi mitenkään integroitua tavalliseen kouluun. Inklusion tavallisessa koulussa tulee olla erilaisia ratkaisumalleja ja oppilaan tulee saada samat palvelut sekä erityis- että tavallisessa koulussa. (Thomas & Vaughan 2007, 189)

Inklusiivisen opetuksen retoriikassa on asia viety itse asiassa askelta pidemmälle, eikä mielellään hyväksytä erityisen tuen tarpeen käsitettä. Inklusiivisen koulun ajatuksena on olla kaikkien koulu ja oikeamminkin kiinnitetään huomio oppimisen esteiden poistamiseen kuin yksilön tarpeisiin vastaamiseen (barriers to learning). Inklusioretoriikan ongelmana on ollut se, että siinä ei oteta riittävästi kantaa oppimisen yksilöllisten esteiden voittamiseen. Kouluissamme tarvitaan sekä oppilaaseen kohdistuvaa systemaattista ja asiantuntevaa yksilöllistä tukea,

olkoon se sitten tehostettua tukea tai erityisopetusta tai koulu yhteisöön kohdistuvaa pedagogista uudistustyötä. (Holopainen. & Savolainen 2008, 99–100)

3.3 Kolmiportainen tuki

Opetushallitus on vahvistanut 2010 Perusopetuksen muutoksen ja täydennyksen. Opetussuunnitelman perusteet on normi, joka toimii kansallisena kehyksenä opetussuunnitelman laadinnalle. Uusi laki on tuonut mukanaan niin sanotun kolmiportaisen tuen järjestelmän, johon kuntien on sitouduttava. Näitä muutoksia on työstetty kunnissa paikallistasolla alueen omat ominaispiirteet huomioiden. Tuen muotoja ovat muun muassa opetuksen eriyttäminen, tukiopetus, oppilaanohjaus, osa-aikainen erityisopetus, koulunkäynnin ohjaus, erityisopetus, apuvälineet, ohjaus- ja tulkkauspalvelut.

Yleisellä tuella tarkoitetaan kaikille suunnattua tukea ja oppilashuollon palveluja. Yleisellä tuella pyritään ennakoimaan oppimisen esteitä ja helpottamaan oppimista. Tehostettu tuki rakentuu ensisijaisesta omassa ryhmässä toteutetuille tuen muodoille. Erityisopettaja / erityislastentarhanopettaja on mukana tehostetun tuen suunnittelussa ja toteutuksessa. Tehostetun tuen aikana oppimääriä ei vielä yksilöllistetä, sen sijaan opetus- ja ohjausmuotoja voidaan yksilöllistää. Erityinen tuki on oppimisen ja koulunkäynnin tuen vahvin muoto. Erityinen tuen tukimuodot ovat samat kuin yleisessä ja tehostetussa tuessa. Tuki on suunnitelmallista, pitkäjänteistä ja sitä arvioidaan säännöllisesti. (<http://www.peda.net/veraja/rovaniemi/kelpo>)

Tuen järjestämisen lähtökohtana ovat kunkin lapsen vahvuudet ja oppimistarpeet. Kasvun, oppimisen ja koulunkäynnin tuki rakentuu kolmiportaisesti yleisenä, tehostettuna ja erityisenä tukena. Esi- ja perusopetuksessa on määritelty lakisääteiset prosessit ja kolmiportaisen tuen muodot. Kolmiportainen tuki koostuu yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. Yleisen ja tehostetun tuen muotoja perusopetuksessa ovat: eriyttäminen, oppilaan ohjaus, oppilashuollon

tuki, tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, apuvälineet, koulunkäynnin ohjaaminen ja ohjaus- ja tukipalvelut. Erityisen tuen muotoja ovat seuraavat: eriyttäminen, oppilaan ohjaus, oppilashuollon tuki, tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, erityisopetus, apuvälineet, koulunkäynnin ohjaaminen ja ohjaus- ja tukipalvelut. Tuki voidaan järjestää joustavin ryhmittelyin, ryhmä kokoa säätelemällä, samanaikaisopetuksena, tiimiopettajuutena, kerhotoiminnan osana sekä osana aamu- ja iltapäivätoimintaa. Uusissa lakisääteisissä prosesseissa puhutaan pedagogisesta arviosta, oppimissuunnitelmasta, pedagogisesta selvityksestä ja erityisen tuen päätöksestä sekä HOJKS:sta. (Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma 2011, 42)

Erityisoppilaiden määrä on lisääntynyt viime vuosina ja nyt uuden kolmiportaisen tuen mallien myötä yritetään varhain ja ennaltaehkäisevästi tukea oppilasta, jotta turhilta erityisopetukseen siirroilta vältyttäisiin. Kelpo-kehittämistoiminnan myötä on kiinnitetty erityisesti huomiota tuen jatkumiseen nivelvaiheissa. Tuen oikea taso ja muoto ovat ratkaisevia oppimisen ja kehityksen turvaamiseksi (Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma 2011, 42).

Lailla perusopetuslain muuttamisesta (642/2010) täydennetään perusopetusta ja oppilaalle annettavaa muuta tukea koskevia säännöksiä. Laissa tuen painopistettä siirretään varhaiseen tukeen ja tuen tulee olla suunnitelmallista. Tavoitteena on vahvistaa oppilaan oikeutta saada varhaista ja ennaltaehkäisevää tukea oppimiseen ja kasvuun (tehostettu tuki) ja tarvittaessa erityistä tukea. Toimintavalmiuksiin kuuluu herkkyys havaita ongelmia ajoissa ja toimia tarkoituksenmukaisesti niiden kohdentamiseksi. Vaikeuksia voidaan usein estää jos vanhemmat ja esiopetus tai koulu tarkastelee yhdessä, mitä lapsi tarvitsee ja mitä voidaan yhdessä tehdä tilanteen parantamiseksi.

Rovaniemellä Kelpo -kehittämistoiminta on aloitettu Saaren alueen esi- ja perusopetuksessa. Lukuvuonna 2008 -2009 toiminnan piirissä on jo koulutettu päivähoidon ja koulun henkilökuntaa ja esimiehiä. Syksyllä 2009 koulutus laajentui koko kaupungin esi- ja perusopetuksen henkilöstöä koskevaksi. Kehittämistoiminta jatkuu edelleen päiväkodeissa ja kouluissa. Perusopetusikäisen oppilaan opetusta kehitetään kiinteänä osana yleisopetusta. Oppimisen ja hy-

vinvoinnin tuen painopiste siirretään entistä selkeämmin oppilaalle annettavaan ennaltaehkäisevään ja mahdollisimman varhaiseen tukeen. (www.peda.net/veraja/rovaniemi/kelpo/kelpo)

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman opetussuunnitelmatyö käynnistyi Rovaniemellä 1.11.2010. Uusien perusteiden edellyttämiä täydennyksiä ja muutoksia valmisteltiin seitsemässä eri moniammatillisessa tiimissä. Kiertävän erityislastentarhanopettajan työn kautta olin mukana kasvatuskumppanuuden asiantuntijana ja laatimassa esi- ja perusopetuksen nivelvaiheen aikataulutusta yhteistyössä muun tiimin kanssa.

Erityisopetus järjestetään lapsen etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun esiopetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisryhmässä tai muussa soveltuvassa paikassa. Opetusryhmiä muodostaessa tulee ottaa huomioon, että kaikki oppilaat voivat saavuttaa opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet. opetusryhmien muodostamisesta säädetään tarkemmin perusopetusasetuksessa. (Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma 2011, 2010, 30)

Koulun puolella on puhututtanut erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittaminen yleisopetuksen luokkaan. Kaikki opettajat eivät halua erityisoppilaita integroituna niin sanottuun tavalliseen luokkaan. Opettajille on järjestetty koulutusta Kelpo-toiminnan myötä esimerkiksi adhd-lapsista, haastavista lapsista ja oppimisvaikeuksia omaavista lapsista. Tiedon saamisen kautta opettajilla on helppompaa tukea lapsia tavallisissa luokissa. Resurssikysymykset ja toisen opettajan tai koulunkäynninohjaajan ottaminen omaan luokkaan työskentelemään ei ole kaikkien opettajien mieleen.

Opetushallituksen kehittämistoiminta on antanut valtionavustusta myös oppilashuollon- ja opiskelijahuollon laadun ja sitä tukevan verkostomaisen oppilas- ja opiskelijahuoltotyön sekä palvelurakenteen kehittämiseen ja vakiinnuttamiseen (Niinikoski, 2010, 11).

Opiskelun ja koulunkäynnin yleinen tuki tarkoittaa sitä, että opetukseen osallistuvalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, opiskelun ohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmeessä (uusi POL30§). Yleinen tuki rakentuu yhteistyössä kaikkien opettajien, oppilaan ja huoltajien kanssa tarvittaessa oppilashuollon palveluista vastaava henkilön kanssa. Yleiseen tukeen kuuluu opetuksen eriyttäminen, samanaikaisopetus ja opetusryhmien joustava muunteleminen. Tukiopetus, oppimissuunnitelma, osa-aikainen erityisopetus ja avustajaresurssin käyttö lasketaan kuuluvaksi yleiseen tukeen. Tuen tarpeen arviointi ja tarvittavan tuen tarjoaminen kuuluu opettajan työhön ja kaikkiin esiopetustilanteisiin (Simo Rönny'n luento 17.2.2011, Pirjo Tiluksen luento 13.10.2010)

Perusopetuslain 16 a §:n mukaan oppilaalle joka tarvitsee oppimisessaan ja koulunkäynnissään säännöllistä tukea ja samanaikaisesti useita tukimuotoja on annettava tehostettua tukea hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti. Oppimissuunnitelma on laadittava, jollei siihen ole ilmeistä estettä yhteistyössä oppilaan, huoltajan sekä tarvittaessa oppilaan muun laillisen edustajan kanssa. Tehostettu tuki sisältää oppilaalle tarkoitettuja tukimuotoja sekä tarvittaessa pedagogisia järjestelyjä. Tehostetun tuen ja oppimissuunnitelman keskeisestä sisällöstä määrätään opetussuunnitelman perusteissa.

Tehostetun tuen aloittaminen ja järjestäminen käsitellään pedagogiseen arvioon perustuen moniammatillisesti 31 a §:n 1 ja 2 momentissa tarkoitettussa oppilashuoltotyössä. (Simo Rönny'n luento 17.2.2011) Opetussuunnitelman perusteiden (2011) mukaan tehostetun tuen antaminen perustuu pedagogiseen arvioon. Pedagogisessa arviossa kuvataan:

- oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tilanne kokonaisuutena
- oppilaan saama yleinen tuki ja arvio sen vaikutuksista
- oppilaan oppimisvalmiudet sekä oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät erityistarpeet
- arvio siitä millaisilla pedagogisilla, oppimisympäristöön liittyvillä, oppilashuollollisilla tai muilla tukijärjestelyillä oppilasta tulisi tukea

Erityistä tukea annetaan oppilaalle, joiden kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteiden toteutuminen saavuttaminen ei toteudu riittävästi muilla tukitoimilla. Erityinen tuki järjestetään joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä. Perusopetuslain 17 a §:n mukaan 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. Erityisen tuen antamiseksi opetuksen järjestäjän tulee tehdä kirjallinen päätös, jota tarkistetaan ainakin toisen vuosiluokan jälkeen sekä ennen seitsemännelle vuosiluokalle siirtymistä. Päätös tehdään hallintolain mukaisesti ja oppimäärän yksilöllistäminen edellyttää aina erityisen tuen päätöstä. Erityisen tuen antamista koskevassa päätöksessä on määriteltävä oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä, mahdolliset tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä muut palvelut sekä oppilaan opetuksen poikkeava järjestäminen. (Hallintolaki 434/2003)

Päätös erityisestä tuesta voidaan tehdä ennen esi- tai perusopetuksen alkamista taikka esi- ja perusopetuksen aikana, jos on ilmeistä ettei opetusta voida muuten antaa. Tällöin laaditaan yhteistyössä huoltajan kanssa henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS.

Tätä tarkistetaan vähintään kerran vuodessa ja se ei ole valituskelpoinen hallinnollinen päätös (Pirjo Tiluksen luento 13.10.2011)

3.4 Pidennetty oppioikeus

Jos lapsen ei ole mahdollista vammaisuuden tai sairauden vuoksi saavuttaa perusopetukselle säädettyjä tavoitteita yhdeksässä vuodessa, oppivelvollisuus alkaa yhtä vuotta säädettyä aikaisemmin ja kestää 11 vuotta. Lapsen tulee osallistua oppivelvollisuusvuonna esiopetukseen. Pidennetty oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, jolloin lapsi täyttää kuusi vuotta. Päätöksen pidennetystä oppivelvollisuudesta tekee lähikoulun rehtori viimeistään oppivelvollisuuden alkamis-

vuonna. Päätöksen perusteena on aina oltava psykologin tai lääkärin lausunto. (Tilus, 2004, 187–188)

Perusopetuslain 15. pykälän mukaan ennen päätöstä tulee neuvotella oppilaan huoltajan kanssa sekä hankkia psykologinen tai lääketieteellinen tutkimus. Opettajan pedagogiseen selvitykseen kuuluvat:

- 1) selvitykset koulun suorittamista tukitoimista
- 2) oppilaan toimintakyvyn arviointi oppijana ja yhteisön sosiaalisena jäsenenä
- 3) opettajan arvio tarvittavasta erityisopetuksesta, opetusryhmästä ja muista erityiskysymyksistä

Perusopetuksen 17. pykälän 2. momentin mukaan erityisopetukseen siirretylle oppilaalle tulee laatia aina henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). HOJKS laaditaan yhdessä oppilasta kasvattavien, kuntouttavien ja opettavien kanssa. Yleis- ja erityisopetuksen opettajille HOJKS toimii työvälineenä. HOJKS sisältää seuraavat tiedot:

1. Erityisopetussiirtopäätökseen liittyvät tiedot (HOJKS:n liitteet)
 - HOJKS:n laadinnan perusteet
 - opettajan pedagoginen arvio
 - lääkärin/psykologin lausunto tai sosiaalinen selvitys
 - oppimäärien yksilöllistämistä tarvitsevat aineet
 - mahdolliset liitteet
2. Opetuksen yksilöllistämiseksi tarvittavat tiedot
 - kuvaus oppilaan vahvuuksista ja oppimisvalmiuksista sekä erityistarpeista sekä näiden edellyttämästä opetus- ja oppimisympäristön järjestelyistä
 - pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteet
 - oppiaineiden keskeiset tavoitteet ja sisällöt, joissa oppilaalla on yksilöllinen oppimäärä

- tulkitsemis- ja avustamispalvelut, opetus- ja oppilashuoltopalvelut, apuvälineet ja oppimateriaalit
 - opetukseen osallistuvat opettajat ja heidän vastuujao
 - seuranta- ja arviointisuunnitelma
 - kuvaus oppilaanopetuksen järjestämisestä muun opetuksen tai erityisopetuksen ryhmässä
- (Tilus, 2004, 187–188)

3.5. Siirtymät

Kodin kanssa tehtävä yhteistyö muodostaa jatkumon, joka alkaa varhaiskasvatuksessa ja etenee esiopetuksesta perusopetukseen. Vanhempien kokemukset edellisen vaiheen yhteistyöstä vaikuttavat yhteistyön onnistumiseen seuraavilla kouluasteilla. Kodin ja koulun yhteistyössä voidaan erottaa herkkyyksia, jotka ovat tärkeitä yhteistyön rakentumiselle. Nämä vaiheet sijoittuvat yleensä siirtymä- ja nivelvaiheisiin. (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 16.)

Varhaiskasvatuksessa aloitetaan yhteistyö vanhempien kanssa. Tämä jatkuu esiopetuksessa luoden pohjaa koulun ja kodin yhteistyölle. Esiopetus valmistaa lasta ja vanhempia koulun aloitukseen ja edistää oppimisen edellytyksiä. Esiopetuksen valmistavasta vaiheesta huolimatta siirtyminen varhaiskasvatuksesta kouluun on suuri perheiden näkökulmasta. Päivittäinen kanssakäyminen esiopetuksen henkilökunnan kanssa päättyy. Kodin ja koulun väliset viestit kulkevat useimmiten lapsen välityksellä. Koulutulokkaiden vanhemmat ovat kiinnostuneita koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Tätä kiinnostusta kannattaa hyödyntää siten, että varataan aikaa riittävästi yhteistyöhön. (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 17.)

Esiopetusvuosi sisältää erityisen kehityksellisen haasteen. Koulun aloittaminen merkitsee suurta laadullista muutosta lapsen elämän monella eri tasolla. Häneltä odotetaan jo itsenäisyyttä ja omatoimisuutta sekä kykyä selviytyä uusista tilanteista ja haasteista. Päivähoidon ja koulun välistä siirtymää ei ole paljon käsitel-

ty kehitystehtävien ja kehityksen näkökulmasta. Siirtymävaiheessa toiminta on eri tavoin yhdisteltyä leikkiä ja oppimista.(Hakkarainen 2002, 70–71.)

Vanhemmat ja esikoulun opettajat sekä muut lapsen asioissa toimijat sopivat yhdessä, mikä tieto lapsesta siirretään kouluun. Tulevalle opettajalle on tärkeää saada tietoa esimerkiksi oppimiseen liittyvistä asioista sekä lapsen vahvuuksista ja tuen tarpeista ja näin lapsi tulee tulevalle opettajalle tutummaksi.

3.6 Kasvatuskumppanuus erityisen tuen tilanteissa

Varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa on tehty jo pitkään työtä erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa. Tosiasiassahan jokainen lapsi tarvitsee erityistä tukea ja huolenpitoa, jotta voisi kehittyä tasapainoiseksi.. Yksilölliset tuen tarpeet ovat erilaisia ja aina myös yhteydessä ajalliseen ja kulttuuriseen kontekstiin. Lapsen kehitys ja oppiminen ovat aina yhteydessä hänen kasvuympäristöönsä. Lapsen erityisen tuen tarve nähdään tänä päivänä sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan osana lapsen kontekstia. Ympäristö voi kapeuttaa tai laajentaa lapsen kasvuehtoja. Erityisen tuen tarpeen määrittely on riippuvainen paikasta ja kulttuurista, jossa lapsi elää. Tuen tarpeen määrittely vaihtelee esimerkiksi päivähoidon, koulun ja lastensuojelun kontekstissa. Lapsen sosio-emotionaaliset pulmat saavat erilaisia nimiä eri yhteyksissä. Koulussa puhutaan käyttäytymishäiriöistä, päivähoidossa sosio-emotionaalisista vaikeuksista, lastenpsykiatriassa masennuksesta ja lastensuojelussa perheen sosiaalisista pulmista. Yhteistä lasten kanssa työskenteleville on edelleen se, että ongelmat määritellään yksilökeskeisesti. Kun ongelmat määritellään yksilökeskeisesti, ne samalla sijoitetaan yksilöön ja yksilöä pyritään muuttamaan.(Pihlaja 2005, 18–19.)

Erilaisilla ympäristöillä on erilaisia vaikutuksia yksilön kokemuksiin, ongelmien tulkintoihin ja niiden hoitamiseen. Tarkastellessamme sosiaalisia suhteita on otettava huomioon syrjäytymisen käsite. Syrjäytymistä tarkastellessa on otettava huomioon, mistä lapsi voi syrjäytyä ja mikä vaikutus tällä on lapsen tulevaan

elämään. Tämä ei koske kuitenkaan vain erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Lapsi voi joutua syrjään myös opettajan ohjauksesta tai vertaisryhmästä varhaiskasvatuksessa tai perusopetuksessa. (Pihlaja 2005, 19.)

Vanhempia kunnioittavaa yhteistyötä on myös se, että lapsen ilmenneistä oppimis- tai käyttäytymisongelmista kerrotaan riittävän varhaisessa vaiheessa. Tällöin vanhemmat voivat osallistua lasta koskeviin ratkaisuihin. Vanhempien tulee voida luottaa siihen, että lapsi saa koulussa tarvitsemansa tuen. Vanhemmat voivat tarvita myös tukea sen hyväksymiseen, että lapsella on erityisen tuen tarve. Erityistä tukea tarvitsevien lasten opetus ja tukitoimet edellyttävät aina vanhempien ja koulun yhteistä sitoutumista tukemaan oppilasta. (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 27; Parkay & Stanford 2007, 316)

Erityisen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen tarve ja kuntoutus tulisi arvioida ja suunnitella sekä lapsen kehityksen että lapsen elämäntilanteen kokonaisvaltaisuuden huomioon ottaen. Erityistä hoitoa, kasvatusta ja opetusta tarvitsevia lapsia ei tarvitse eristää vertaisryhmästä, vaan kasvatuksellinen kuntoutus sisältyy kaikkien lasten yhteiseen, inklusiiviseen kasvatukseen. Integraation ensisijaisuutta pitäisi tarkentaa siten, että erityisoppilasta, josta jo tiedetään, että integrointi ei onnistu, ei laiteta epäonnistumaan yleisopetukseen. Yleensä tämä tieto on saatavissa varhaiskasvatuksen puolelta, jossa kouluun siirtyvä lapsi tunnetaan. (Viittala 2004, 11–12.)

Päivähoidossa laaditaan erityistä tukea tarvitsevalle lapselle päivähoiton toiminta- ja kuntoutussuunnitelma. Jos vanhempien ja työntekijöiden välillä on luottamusta ja keskusteluyhteys, on lapsen suunnitelman yhdessä tekeminen rakentavaa. Työntekijät luottavat tällöin vanhempien näkemykseen ja asiantuntemukseen sekä vanhemmat luottavat työntekijöiden arviointeihin ja asiantuntemukseen lapsen kasvatuksessa. Lomake voidaan antaa vanhemmille etukäteen ja se laaditaan kirjallisesti. Päivähoitopaikan on huolehdittava siitä, että kaikki lapsen kanssa työskentelevät ovat tietoisia suunnitelman sisällöstä. (Pihlaja & Viittala 2004, 174–175.)

4 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

4.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tässä tutkimuksessa selvitetään vanhempien äänen kautta esiopetuksen ja nivelvaiheen onnistuneisuutta moniammatillisuuden näkökulmasta erityistä tukea tarvitsevan lapsen siirtyessä kouluun. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on löytää niitä keinoja, jotka vanhemmat ovat kokeneet myönteisenä erityistä tukea tarvitsevan lapsen siirtyessä esiopetuksesta kouluun. Lisäksi tutkimuksessa on tarkoitus löytää niitä kokemuksia, jotka vanhemmat ovat kokeneet kielteisenä ja jotka ovat vaikeuttaneet lapsen sujuvaa koulun aloitusta. Tutkimuksen päämääränä on lisätä tietoa nivelvaiheen toimintakäytännöistä erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa ja tuoda esille moniammatillisuuden merkitystä eri toimijoiden välillä. Tutkimuskysymyksillä on tarkoitus saada vastaus edellisiin kysymyksiin ja täydentää eläytymiskertomusten tarinoita alan uusimmalla teoretiedolla.

Kehyskertomusten avulla pyrin saaman tietoa nivelvaiheen toimintakäytännöistä ja vanhempien kokemuksista oman lapsensa positiivisista ja negatiivisista kokemuksista ja samalla löytää uusia kehityskohteita toimintakäytännöille perustuen vanhempien kokemuksiin.

4.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaiset tekijät ovat tukeneet lapsen siirtymistä esiopetuksesta kouluun?
2. Millaiset tekijät ovat vaikeuttaneet lapsen siirtymistä esiopetuksesta kouluun?
3. Miten lapsen siirtymistä esiopetuksesta kouluun voidaan edistää?

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Tutkimushenkilöt ja aineisto

Tutkimukseni tarkoitus on kuvata nivelvaiheen toimintakäytäntöjä vanhempien näkökulmasta. Vanhempien näkökulma on tärkeä, koska vanhemmat tuntevat oman lapsensa parhaiten. Tämä tutkimus toteutettiin yhteistyössä Erityislasten omaisten kanssa, koska en halunnut tutkimusjoukokseni omaa asiakaskuntaani, koska uskon että tämä olisi voinut vaikuttaa tutkimuksen objektiivisuuteen.

Tutkimukseen osallistuneet henkilöt valikoituvat vapaaehtoisesti ELO:n eli Erityislasten omaiset ry:n kautta. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt olivat lasten vanhempia, jotka oletettiin kirjoittavan eläytymistarinoiden pohjalta omista kokemuksistaan siltä ajalta, kun heidän oma lapsensa oli aloittanut koulun. Erityislasten omaisille lähetettiin sähköpostitse saatekirje, jossa esiteltiin tutkimuksen aihe ja tarkoitus sekä salassapitoasiat. Kehyskertomuksia oli kolme erilaista ja ne lähetettiin tasaisesti sähköpostitse vastaanottajille, jotta saataisiin vastauksia kaikkiin kolmeen erilaiseen kehyskertomukseen. Vastaanottajien sähköpostiosoitteet saatiin Erityislastenomaisten jäsenrekisteristä.

Vastaukset palautettiin joko sähköpostitse tai postin kautta. Vastauksia palautettiin kymmenen. Kaikki kertomuksiin vastanneet henkilöt olivat naisia ja kertomukset riippuen fonttikoosta tai käsialasta yhden - kahden sivun mittaisia.

5.2 Laadullinen tutkimus

Tämä tutkimus perustuu vanhempien kokemusten ja käsitysten kuvaukseen ja on luonteeltaan laadullista eli kvalitatiivista tutkimusta.

Kvalitatiivisen aineiston analysoinnin tavoitteena on tiivistää ja selkeyttää aineistoa. Tiivistämisessä on kiinnitettävä huomiota siihen, ettei tiivistäminen aiheuta informaation katoamista. Onnistuneen analysoinnin tulee tuottaa uutta tietoa ilmiöstä, jota on tutkittu. (Eskola & Suoranta 2002, 137)

Kvalitatiivisen aineiston analysointi tapahtuu osittain samanaikaisesti aineistonkeruun kanssa. Aineiston voi analysoida ainoastaan tutkimuksen suorittanut henkilö. Kvalitatiivisen aineiston analysoinnissa aineisto hajotetaan käsitteelliseksi osiksi ja synteessin avulla saadut osat kootaan tieteellisiksi johtopäätöksiksi. Käsitteiltä vaaditaan yhteyttä empiiriseen, kokemusperäiseen maailmaan, tutkimusaineiston tulee muodostaa kokonaisuus eikä se saa sisältää loogisia ristiriitaisuuksia (Grönfors 1992, 145–146)

Aineiston sisäinen validiteetti voidaan tarkistaa päättelyn avulla. Teoreettisten johtopäätösten teossa voidaan hyödyntää aikaisempia tutkimuksia samantapaisesta ongelmasta. Aineiston sisäinen validiteetti kuvastaa lähinnä sitä, että tutkija hallitsee tieteenalansa. (Grönfors 1992, 174)

Tutkimuksen luottavuutta arvioidessa voidaan pohtia, voiko vanhemman kirjoittamasta kehyskertomuksesta tehdä päätelmiä siitä, mitkä tekijät vaikuttavat lapsen koulun aloittamisen onnistumiseen, epäonnistumiseen tai hämmentävät vanhempia.

Tässä tutkimuksessa olen halunnut vanhemmilta tietoa niistä asioista, mitkä he kokevat tärkeänä lapsen siirtyessä kouluun. Näin saadun tiedon sekä alan uusimman teoretiedon avulla voidaan kehittää moniammatillisen yhteistyön toimintakäytäntöjä perhettä palveleviksi ja auttaa lapsen siirtymistä kouluun parhaalla mahdollisella tavalla. Olen miettinyt sitä, mitkä asiat ovat tärkeitä moniammatillisen yhteistyön kannalta ja mitkä ovat niitä oikeasti merkityksellisiä asioita vanhempien ja lapsen näkökulmasta. Moniammatillisessa yhteistyössä on tärkeää, että perheen ääni tulee esille, sillä heidän tuntevat oman lapsensa parhaiten. Näin vanhemmatkin pääsevät osalliseksi koulun kehittämistoimintaan.

Tämä tutkimus on lisännyt tietoa ja vahvistanut käsitystäni moniammatillisen yhteistyön merkityksen tärkeydestä vanhempien kirjoittamien kehyskertomusten ja alan uusimman teorian tiedon kautta.

5.3 Eläytymismenetelmä

Eläytymismenetelmätutkimuksissa on puhuttu vähän tutkimuksen luotettavuudesta. On syytä pysähtyä miettimään sitä, mitä eläytymismenetelmällä tavoitetaan. Hyttinen (1987) arvioi eläytymismenetelmää seuraavasti:

- menetelmä antaa vastaajalle mahdollisuuden käyttää ajatteluaan aktiivisesti
- stereotyyppien joukosta löytyy suhteellisen pienissäkin aineistoissa yllätyksiä ja ne ovat kaikkein mielenkiintoisimpia
- menetelmä vastaa todellisen toiminnan rakennetta paremmin kuin tavanomaiset kyselylomakkeet
- eläytymismenetelmä ei tuota faktoja, vaan eräänlaisia merkkejä ja vihjeitä, jotka puolestaan ruokkivat tutkijan tieteellistä mielikuvitusta ja antavat pohdintaa tutkijan on käsiteltävä aineistoon herkin mielin. Saatua verbaalista aineistoa on pintaa, joka kuvaa yksilön ja kulttuurin maailmaa (Eskola 1997, 27)

Kun oli tutustunut aineistoon huolellisesti ja tehnyt merkinnät luokittelun suhteen, taulukoin aineistoa. Taulukoin vastaajien määrän ja vastanneiden käyttämän rivimäärän, vaikka vastaajia oli suhteellisen vähän. Vastauksissa käytetty rivimäärä kertoo siitä, miten vastaajat ovat suhtautuneet kirjoittamiseen vastatessaan kehyskertomukseen. Mielenkiintoista on huomata se, onko positiivilla, negatiivisilla ja vanhempia mietittäneillä asioilla ero vastausten pituudessa.

Eläytymismenetelmällä tutkimusaineiston keräämisen keinona tarkoitetaan pienten esseiden, lyhyehköjen tarinoiden kirjoittamista niiden ohjeiden mukaan, jotka tutkija on antanut. Vastaajille annetaan kehyskertomukseksi kutsuttu

orientaatio, jonka antamien mielikuvien mukaan heidän tulee kirjoittaa pieni tarina. Tarinoissa kirjoittaja joko mielikuvituksensa avulla kuvaa, mitä kehyskertomuksessa on ennen esitettyä tilannetta voinut tapahtua. Keskeistä menetelmän käytössä on variointi samasta kehyskertomuksesta on kaksi tai useampi versioita, jotka poikkeavat keskeisen seikan suhteen. (Eskola 1997, 5-6) Kun laboratorikokeissa pyritään rajoittamaan koehenkilöiden toimintaa, niin eläytymismenettelmässä ihminen voi toimia ajattelevana ja aktiivisena olentona kuten arkielämässä yleensä (Käyhkö, 2007, 116).

5.4 Kehyskertomukset

Kehyskertomusten laadinnassa oleellista on se, että niissä vaihtelee yksi asia ja ne ovat suhteellisen lyhyitä. Kun yhtä elementtiä muutetaan kehyskertomuksessa, niin kehyskertomus saa uuden merkityksen ja logiikka on toinen. (Eskola, 1997,18) Tähän tutkimukseen tein kolme niin sanottua sukupuolineutraalia kehyskertomusta.

Tutkimuksessa käytetyt kehyskertomukset:

Kertomus 1

Teri on erityistä tukea tarvitseva oppilas. Hän on juuri aloittanut ensimmäisen luokan. Koulua on ollut parisen viikkoa ja asiat ovat sujuneet hyvin. Teri myös lähtee mielellään kouluun. Kirjoita pieni kertomus siitä, mitkä asiat/henkilöt/tapahtumat ovat vaikuttaneet Terin myönteiseen koulun aloitukseen siirryttäessä esiopetuksesta kouluun.

Kertomus 2

Nikki on erityistä tukea tarvitseva oppilas. Hän on juuri aloittanut ensimmäisen luokan. Koulua on ollut parisen viikkoa eikä Nikki haluaisi mennä kouluun ja koulu tuntuu vastenmieliseltä. Kirjoita pieni kertomus siitä, mitkä asi-

at/henkilöt/tapahtumat ovat vaikuttaneet siihen, että Nikin kouluun suhtautuminen kouluun on kielteinen siirryttäessä esiopetuksesta kouluun.

Kertomus 3

Vilja on erityistä tukea tarvitseva oppilas. Hän on juuri aloittanut ensimmäisen luokan. Koulua on ollut parisen viikkoa ja Vilja on ihmeissään ja hämillään. Koulu tuntuu sekä mukavalta että vastenmieliseltä. Hän on epävarma: toisaalta hän lähtee mielellään kouluun, toisaalta hän ei halua mennä. Kirjoita pieni kertomus siitä, mitkä asiat/henkilöt/tapahtumat ovat vaikuttaneet siihen, että Vilja suhtautuu kouluun toisaalta myönteisesti, toisaalta kielteisesti.

5.5 Aineiston hankinta ja analyysi

Tutkimusaineisto on kerätty vanhemmilta kirjallisesti kehyskertomuksen pohjalta. Kolmea eri kehyskertomusta annettiin vanhemmille siten, että yhtä kertomusta annettiin vanhemmille yhtä monta kappaletta. Vanhemmat eivät tieneet sitä, että kehyskertomuksia on kolmea erilaista. Vanhemmat kirjoittivat tarinoita noin yhden - kahden A4-sivun mittaisina.

Taulukko 1. Tekstin pituus eri variaatioissa kehyskertomuksissa

	Myönteinen tarina	Kielteinen tarina	Hämmäntävä tarina	Yhteensä
Kertomusten määrä	3	3	4	10
Rivejä alle 20	1		3	4
Rivejä 20–30	1	2		3
Rivejä yli 30	1	1	1	3

Kun analysoidaan kehyskertomuksia on hyvä kasata kehyskertomukset variaatioiden mukaisiin pinoihin. Numeroin myös vastaukset helpottamaan jatkokäsittelyä. Laadullisen aineistoon voi soveltaa myös tuotosten pituuden laskemista ja luokittelemista eri luokkiin eri tekijöiden mukaan.

(Eskola & Suoranta 1998, 165)

Aineiston luokittelua helpottaa selkeiden tulkintasääntöjen laatiminen. Jos luokkia on vähän, on luokittelu luotettavaa, mutta voi olla aineistoa huonosti kuvaavaa. Aineistosta voi nostaa esille tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. Profiointi tarkoittaa aineistossa esiintyvien toimijoiden kartoittamista sekä heidän toimintansa sisällön kuvaamista. Tekstimassasta on pyrittävä löytämään ja erottelemaan tutkimusongelman kautta olennaiset aiheet. (Eskola & Suoranta 1998, 165–166)

Aineiston käsittelyssä luin aineiston tarkasti ja alleviivasin kaikki asiat, henkilöt ja tapahtumat eri väreillä luokitellen, jotka ovat vaikuttaneet jollain lailla lapsen koulun aloittamiseen joko negatiivisesti, positiivisesti tai aiheuttaneet hämmennystä vanhempien kokemana. Jatkoin tarinoiden teemoittelua seuraavasti:

1. Kouluun siirtymistä tukevat tekijät
2. Kouluun siirtymistä vaikeuttavat tekijät
3. Kouluun siirtymisen edistäminen

6 Tutkimustulokset

6.1 Kouluun siirtymistä tukevat tekijät

Aikuisten pysyvyys

Kehyskertomuksissa vanhemmat kirjoittavat aikuisten pysyvyyden merkityksestä tärkeänä tekijänä kouluun siirtymisessä. Tärkeää on se, minkälaiset opettajat ovat vastuussa opetuksesta. Lapsesta välittävät aikuiset tuovat turvaa koulun aloitukseen. Tuttujen ja asiansa osaavien terapeuttien merkitys koulunaloituksessa on tärkeää ja se, että terapeutit eivät vaihdu koulun aloittamisvaiheessa. Tuleva opettaja voi tutustua koulun aloittavaan lapseen jo etukäteen vierailemalla päiväkodissa tai lapsi voi käydä vierailemassa tulevassa koulussaan. Lapsen tunteminen pitkältä ajalta lisää oppilaan tuntemusta ja antaa näin tärkeää tietoa tulevalle opettajalle.

”Henkilökunta oli tuttua ja ympäristö kaikin puolin turvallinen. Tuleva harjaantumisluokan opettaja vieraili esikoulussa ja tutustui uusiin oppilaisiin säännöllisesti, noin kerran kuukaudessa.” (3)

”Tärkeää oli hyvä lastentarhanopettaja ja kokenut hoitaja. Oma pysyvä avustaja oli tärkeä. Tuttu ja turvallinen suhde, josta olemme kiitollisia päiväkodille.” (1)

Vanhempien luottamus henkilökuntaan ei rakennu hetkessä, vaan tarvitaan aikaa luottamussuhteen muodostumiseen. Tämä alkaa jo ensikohtaamisesta, sen vuoksi on tärkeää, että niin päivähoidon kuin koulun aloitukseen panostetaan. Toisten kuuleminen, kuunteleminen, kunnioittaminen auttavat hyvän vuorovaikutussuhteen rakentumisessa, joka kantaa pitkälle tulevaisuuteen. Jos henkilökunta vaihtuu, perheeseen ja lapseen tutustuminen vie aikaa ja hidastaa näin luottamussuhteen rakentumista. On tärkeää tiedostaa aikuisten pysyvyyden merkitys erityistä tukea tarvitsevan lapsen ja perheen tukemiselle, vaikka aina tämä ei ole mahdollista monestakaan syystä.

”On hyvä, että kulussa on ammattitaitoiset ja asiaan vihkiytyneet opettajat, lapsi kyllä vaistoaa, jos hänestä ei pidetä...” (2)

Vaikka yhteistyöllä on moniammatillisessa työskentelyssä keskeinen rooli, siitä ei vielä synny moniammatillista osaamista. Moniammatillisessa osaamisessa hyvät yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot sekä avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri ryhmän jäsenten välillä ovat tärkeitä toiminnan edellytyksiä, mutta tämän lisäksi

tarvitaan yhteisesti jaettua tulkintaa toiminnan tavoitteista eli niistä perustehtävistä, jota ollaan toteuttamassa. (Karila & Nummenmaa 2001, 147)

Moniammatilliset palaverit

Moniammatillisen yhteistyön merkitys tulee esille kaikissa kehyskertomuksissa. Palaverien merkitys nivelvaiheen tiedonsiirtona on tärkeää. Esiopetuksessa alkaneiden HOJKS-palaverien jatkuminen koulussa on tärkeä osa moniammatillista yhteistyötä. Asioiden perusteellinen läpikäyminen ja kaikkien lasta koskevien tahojen mukana olo nähtiin tärkeäksi kehyskertomuksissa. Kiertävän erityislastentarhanopettajan mukanaolo esikouluvuoden palavereissa oli tärkeää. Koulun aloittamista auttoi päiväkodin, koulun ja perheen kanssa tehty yhteistyö. Tiedonsiirtopalaveri ennen koulun aloitusta on hyvä toimintakäytäntö ja auttaa asioiden sujumisessa lasta ja perhettä. Perheen kunnioittaminen oman lapsensa asiantuntijan muodostaa moniammatillisen yhteistyön lähtökohdan.

”Säännölliset HOJKS-palaverit pidettiin jo esikoulussa ja niissä oli mukana kaikki osapuolet ja asiat käytiin läpi perusteellisesti. Siitä jäi tunne, että tavoitteet ovat selkeät ja kaikki osapuolet tekevät parhaansa.” (3)

Vanhempien aktiiviseen toimintaan lapsensa asioiden hoitajana sisältyy monenlaisia tehtäviä. Heidän asiantuntijuutensa ilmenee päiväkodissa tiedonantamisena lapsen kehityksessä ammattihenkilöille sekä osallistumisena päiväkodissa tehtävään kuntoutussuunnitelman laatimiseen. Vanhemmat odottavat ammattihenkilöiltä tukea arjesta selviytymiseen ja selkeät ohjeet siihen, mitä he voivat tehdä kotona lapsen kehityksen tukemiseksi. (Veijola, 2004, 60)

”Palaveri vähensi suuresti vanhempien ennakkopaineita asioiden sujumisen suhteen. Opettajiin sai ensikontaktin, päiväkodin henkilökunta kelton johdolla siirsi vastuun päiväkodilta koululle ja opettajat saivat arvokasta tietoa lapsesta etukäteen. Lapsen kannalta on tärkeintä, että hänen nivelvaihettaan päiväkodista kouluun olivat kannattelemassa useampi henkilö. Yhdessä toimien kaikilla on varmuus asioiden sujumisesta ja mahdollisia ongelmahetkiä varten oli tukiverkosto valmiiksi olemassa.” (2)

Osaaminen muodostuu tiedoista ja taidoista. Kunkin ammatin tai asiantuntijuuden alueella on löydettävä erityisosaamisen alue, jonka tietäminen ja taitaminen on välttämätöntä ammatin työtehtävien ja työkokonaisuuden hallitsemiseksi. Jaettu asiantuntijuus luo perustan yksilöllistä ratkaisua abstraktimman tiedustuksen muodostumiselle. (Karila & Nummenmaa 2001, 24)

Ammattitaitoiset avustajat

Ammattitaitoinen avustaja on keskeinen ja tärkeä henkilö lapselle ja vanhemmille vanhempien kirjoittamien kehyskertomusten mukaan. Vammaisella tai muulla erityistä tukea tarvitsevalla oppilaalla on oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellytyksenä tulkitsemis- ja avustajapalvelut, muuta opetuspalvelut ja tarvittavat apuvälineet (Jokinen & Ahtikari 2004, 108).

”Eskariaika meni mukavasti, pitkäavustajasuhde oli turvallinen, vaikka päiväkohtiakin välillä vaihdettiin, avustaja seurasi mukana. Tuleva koulukin oli kuvioissa jo esikouluaikana, sieltä ohjaava opettaja kävi harvakseltaan Nikkiä ja avustajaa ohjaamassa ja idoimassa eskariopetusta yhdessä heidän ja erityislastentarhanopettajan kanssa.” (5)

Avustajien riittävä määrä luokassa on tärkeää ja auttaa lasta ryhmytyksessä luokkaan ja kaverisuhteiden luomisessa. Avustaja tuo vanhemmille turvallisuuden tunteen asioiden sujumisesta koulupäivän aikana. Toisaalta myös huoli avustajan ammattitaidottomuudesta lisää huolta vanhemmilla.

”Tärkeää on se, että Nikki tarvitsee kaverin ja ammattitaitoinen avustaja auttoi siinä, ei olisi hyvä ollu joutua yksin vieraaseen ja outoon paikkaan.”(10)

”Äiti kävi omasta toiveestaan ohjaamassa koulussa Nikin avustamista ja koulu pyysi sitten meitä mukaan myöhemminkin. Nämä tutustuttamiset olivat puolin ja toisin todella hyödyllisiä.” (5)

Avustajan on hyvä avustaa lasta niissä tilanteissa kun tarvitaan. Kuitenkin on hyvä ajatella asiaa niin, että avustaja tuntee välillä itsensä tarpeettomaksi ja lapsi oppii omatoimiseksi niissä tilanteissa, kun se on mahdollista. Useissa kunnissa on käytössä niin sanottuja Avustamisen tarpeen arviointi-lomakkeita, joissa arvioidaan niitä tilanteita, missä lapsi tarvitsee avustusta koulupäivän aikana.

”Ensin minusta oli mukavaa pakata reppua ja kuljettaa sitä ympäriinsä, mutta, että joka päivä ja ihan itse. Mitäs varten ne avustajat olivatkaan siellä koulussa, jos eivät tee mitään minun puolesta. Koulussa pyysivät ostamaan repun, jotta pystyisin sitä itse kantamaan ja vanhemmat tekevät niinku ope määrää.”(7)

Puhetta korvaavien kommunikaatiokeinojen merkitys

Jos lapsen kommunikaatioon ei vastata koulussa, hän ahdistuu ja hermostuu. Kommunikaatiokeino puute aiheuttaa lapsessa pelkoa ja turvattomuutta, väsymystäkin. Vaikeimmin vammaisten ihmisten vuorovaikutuksen mahdollisuuksia pohdittaessa on tärkeää pitää mielessä yhteisöllisen osallistumisen ja kulttuurisen oppimisen mahdollisuuksien vahvistaminen (Launonen 2007, 168).

”Viittomia käytettiin puheen tukena myös koulussa, mikä oli tärkeää koska puheen tuottaminen ja kommunikointi oli erityisen haastavaa. Uusien aikuisten oli aluksi vaikea ymmärtää Teriä ja hän turhautuikin niissä tilanteissa. Siksi lapselle on tärkeää, että ryhmässä oli jo tuttuja lapsia, jotka keskenään kommunikoivat melko sujuvasti.”(1)

Vanhemmat ajattelevat ensisijaisesti oman lapsensa yksilöllistä huomioonottamista, viihtymistä, sosiaalisia suhteita sekä oppimista ja kehittymistä. Erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhemmat huolehtivat oman lapsensa integroitumisesta lapsiryhmään. Myös muiden lasten vanhemmille erilaisten lasten yhdessäolon tarjoamat mahdollisuudet olivat tärkeitä. (Määttä.& Rantala 2010, 106)

Lapsen integroituminen muuhun ryhmään on vaikeaa, jos yhteistä kommunikaatiokeinoa ei ole. Yhteisen kommunikaatiokeino eli puhetta korvaavan keino

löytäminen on tärkeää kaikille lapsille. Tämä muodostaa uuden haasteen oppimisympäristölle, jotta integraatio ja osallisuus toteutuisivat kaikilla lapsilla. Tarvi- taan useiden moniammatillisten tahojen yhteistyötä ja osaamista sekä asennet- ta uuden kommunikaatiokeinoon oppimiseen, kun luokassa on kielihäiriöinen op- pilas.

”Kuormitus, väsymys vahvistettuna yhteisen kielen puuttumisena luo suurta, suurta epävarmuutta, pelkoakin.” (6)

Kumppanien tulee myös viettää aikaa vaikeavammaisten ihmisten kanssa, jotta he oppivat tuntemaan näiden tyypilliset reaktiot, kiinnostuksen kohteet ja tavat, jotka voivat olla erilaisia kuin tavallisilla ihmisillä. Kaikesta tästä seuraa, että olemuskielen tasolla toimivien ihmisten parhaita vuorovaikutuskumppaneita ja kehityksen tukijoita ovat ihmiset, jotka viettävät heidän kanssaan päivittäin eni- ten aikaa ja tuntevat heidät parhaiten. (Launonen 2007,162)

Lapsen vuorovaikutuksen tukemisen tiedostaminen on tärkeää moniammatilli- selle yhteistyölle niin, että kaikki osapuolet sitoutuvat siihen. Puheterapeuttien, viittomakielenohjaajien, puhevammaisten tulkkien ammattitaidon hyödyntämi- nen kommunikaation asiantuntijoina on tärkeää. Vanhemmat ja opettajat viettä- vät paljon aikaa lapsen kanssa, joten heidän tieto lapsen tuntemisesta ja kom- munikaatiokeinojen viemisestä arkeen on tärkeää.

6.2 Kouluun siirtymistä vaikeuttavat tekijät

Opettajan ammattitaidottomuus erityistä tukea tarvitsevan lapsen kanssa

Eläytymistarinoiden teksteissä korostuu moniammatillisen yhteistyön merkitys eri toimijoiden kesken. Toisaalta moniammatillinen yhteistyö voi aiheuttaa myös kielteisiä tunteita. Yhteistyön ja vuorovaikutuksen laatu suhteessa vanhempiin voi aiheuttaa myös kielteisiä tunteita vanhemmissa silloin kun se koetaan nega-

tiivisena. Opettajan heikko ammattitaito erityistä tukea tarvitsevan lapsen kanssa toimimiseen aiheuttaa huolta vanhemmille. Opetuksen eriyttämisestä puhutaan HOJKS-palaverissa, mutta toteutuuko tämä käytännössä ja riittävätkö ammattitaito ja resurssit eriyttämisen toteuttamiseen.

Nivelvaiheen toimintakäytäntöihin sisältyy paljon lomakkeita, vanhempia huolettaa se, toteutetaanko näissä lomakkeissa sovitut asiat koulun arjessa vai jäävätkö lomakkeet vain lapsen arkistoitaviin papereihin. Opettajan vastuulla on siirtää tämä lomakkeissa oleva tieto toteuttavaksi lapsen koulupäivään ja sen toteutumista tulisi myös arvioida säännöllisesti.

”Liput ja laput saivat lähteä elämään (HOJKS). Opettajalla ei ole tietoa lapsen tukemiseksi. Mukauttaminen ei onnistunut tunneilla ja hän oli vain joukon jatkona ja kotona joutui tekemään hirveän paljon. Äidin piti organisoida palaverit ja olla aktiivinen. Esikoulussa ei kiinnitetty huomiota kaverisuhteisiin. Lapsen vahvuuksien tunnistaminen olisi tärkeää.” (1)

Uudet lääkitykset ja sairaus

Kehyskertomusten tarinoissa tuli esille epilepsiakohtausten lisääntyminen uudessa ympäristössä, joka aiheuttaa vanhemmille kielteisiä tunteita ja tuo huolta arkipäivään. Uudet lääkitykset ja poissaolot sairauden vuoksi hankaloittavat koulun aloitusta. Uudet ihmiset, uusi ympäristö ja epävarmuus aiheuttavat lapsessa huolta ja tämä saattaa lisätä epilepsiakohtausten muotoa ja määrää koulun aloitusvaiheessa. Uudessa ympäristössä värit, valot, hajut ja äänet vaikeuttavat lapsen sopeutumista uuteen luokkaan. Kaikki uusi rasittaa ja kuormittaa lapsen aistitulvaa.

” Syksy tuli ja Nikki aloitti koululaisena taipaleensa. Kaikki oli uutta; avustajat, monia käsiä, yhden tutun ja turvallisen sijaan), ympäristö, tavat ja toiminnat. Epävarmuus ja huolikin olivat vanhemmilla päällimmäisinä ajatuksina koulupäivän aikana aluksi. Ja ehkei vähiten Nikillä. Pian Nikillä alkoi tulla uudenlaisia epilepsiakohtauksia. Jouduttiin aloittamaan uusi lääke, ja siitä huolimatta kohta-

uksia tuli. Silloinpa ei tohdittu laittaa Nikkiä kouluun ja koulun aloitus oli aika repaleinen. Ajatuksiin hiipi, että stressi kaikesta uudesta taisi olla Nikillekin liikaa.” (5)

Lapsen terveyden tila on vanhemmille tärkeää. Aina ei tule ajatelleeksi, miten erilainen oppimisympäristö ja sen muuttuminen voi vaikuttaa koulun aloituksen sujumiseen. Tätä asiaa voisi ennakoida ja miettiä, mitä oppimisympäristöä voitaisiin muuttaa lapsen hyvinvointia tukevaksi. Vaikeimmin vammaisten lasten koulun aloittamisvaiheessa tähän tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota ja mahdollisuuksien mukaan muuttaa oppimisympäristöä. Epilepsia kohtausten lisääntymisen yhteys ja oppimisympäristön muuttuminen erilaiseksi olisi hyvä tiedostaa opettajien keskuudessa.

”Vilja on vaikeasti vammaisen lapsi, joka on täysin toisenvarainen ja tarvitsee aikuisen apua kaikissa toiminnoissaan. Koulun aloitus tarkoitti 11 uuden aikuisen kohtaamista, ”heidän käsien sisään ajamista”, uuteen ympäristöön (värit, valot, hajut, äänet) ja päivärytmiin siedättämistä. Kaikki uusi, etenkin kun monta uutta puskee elämään yhdellä kertaa, väsyttää ja kuormittaa aistitulvaa. Suuri melu tuottaa kovaa kipua kuulokojeita käyttävälle lapselle.” (6)

Lapsen leimaaminen

Lapsen leimaaminen koulu yhteisössä huolettaa vanhempia Jos lapsen tuen tarpeet vähenevät, olisi tärkeää, että lapsen erityisen tuen tarpeista myös luovuttaisiin. Lapsi ei ole aina erityistä tukea tarvitseva, vaan osattaisiin antaa tuki oikea-aikaisesti. Kiusaamisena koetaan esimerkiksi se, jos lasta ei kutsuta luokkakaverin syntymäpäiville. Vanhemmat kokevat huolenaiheena myös omat tunteensa. Vanhempien kokema huoli ja epävarmuus eivät ole eduksi lapselle. Vanhemmat kirjoittavat, että heillä eivät aina tunteet ja järki kohtaa, kun on huolta omasta lapsesta. Lapsi vaistoa, jos vanhemmat tai opettaja ovat hermostuneita tai jos lapsesta ei pidetä.

”Kielteistä on se, että Vilja on jotenkin leimattu, vaikka tuen tarpeet ovat vähentyneet miltei kokonaan. Joskus tuntuu, että jankataan edelleen sellaista, mikä ei ole enää tarpeen. Moniammatillinen tuki on ollut tärkeää oikeaan aikaan, mutta nyt voisi jo löysätä. (8)

Diagnoosin todetaan olevan osa erityispedagogista osaamista ja siten opettajan työn perusta. Oppilaan näkökulmasta katsottuna tilanne voi olla erilainen, hän ei tarvitse mitään erityistä nimeä koulussa ilmenneille ongelmilleen. Yleensä hän ei halua tulla todetuksi toisenlaiseksi kuin muut. (Määttä & Rantala 2010, 38)

”Kaverisuhteet olivat ongelma, ei kutsuttu synttäreille. Myös pieni kyläyhteisö saattoi häitätä sosiaalisia suhteita. Lapsi leimattiin erityiseksi, kun ei ollut kommunikaatiota.” (1)

Kouluun liittyvä ensimmäinen pedagoginen vertaileva arvio lapsen kehityksestä tehdään jo ennen koulun alkua. Lakisääteisessä opetuksessa lapsia valmennetaan koulunkäyntiin ja heidän kehitystään seurataan järjestelmällisesti. Lasten oppimistulosten arvioinnissa heidät luokitellaan normaaleihin ja epänormaaleihin. (Määttä & Rantala 2010, 45)

Tänä päivänä keskustelu kouluvalmiuksista on muuttunut keskusteluun koulun valmiuksista. Kolmiportaisen tuen myötä on kehitetty koulun valmiuksia ja työtapoja niin, että erityistä tukea tarvitsevat lapsen voivat opiskella lähikouluissaan koulussa olevien tukitoimien avulla. Tämä vähentää lapsen leimaamista ja kaikille yhteinen inklusiiviseen koulu on kehittymässä ja tuomassa uusia haasteita pedagogiikalle.

Aikuisten ja lasten asenteet aiheuttavat leimaamista koulussa. Ammatti-ihmisten on hyvä pohtia omia asenteitaan ja miettiä, miten saataisiin ennaltaehkäistyä leimaamiseen liittyviä pulmia. Kouluissa Kiva-koulu hanke on kiinnittänyt huomiota kiusaamisen ennaltaehkäisyyn ja kiusaamisasioiden sovitteluun ja puuttumiseen.

6.3 Kouluun siirtymisen edistäminen

Moniammatillinen yhteistyö esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa on tärkeää vanhempien näkökulmasta. Moniammatillisen yhteistyön toimintakäytäntöjä voidaan edelleen kehittää esimerkiksi nostamalla esille tässä tutkimuksessa esille tulleita asioita nivelvaiheen toimintakäytännöissä. Joskus eri asiat voivat olla tärkeitä vanhemmille kuin ammatti-ihmisille. Vanhemmat kokevat tärkeiksi arkisten asioiden sujumisen kouluun siirtymisessä ja tämä auttaa lasta turvallisessa kouluun siirtymisessä. Koulukuljetuksen sujuminen ja toimiva aamupäivä- ja iltapäiväkerhotoiminta ovat keskeisiä asioiden sujumiselle ja vaikuttavat osaltaan lapsen koulupäivään joko vaikeuttaen tai helpottaen sitä.

Ammattitaitoiset moniammatilliset työntekijät ovat tärkeitä koulun aloituksen onnistumiselle. Pysyvät ja luotettavat aikuiset kannattelevat lapsen hyvään kouluun aloitukseen. Yhteiset ja sovitut toimintatavat esiopetuksen ja koulun välillä lisäävät turvallisuutta nivelvaiheessa. Tässä tutkimuksessa esille tulleet: nivelvaiheen moniammatilliset palaverit, HOJKS-palaverit, pehmeä lasku sisältäen riittävän pitkän tutustumisajan muodostavat tärkeän osan nivelvaiheen toimintakäytännöissä. Luottamuksen rakentamisessa eri toimijoiden välinen vuorovaikutus on ensiarvoisen tärkeää vanhemmille. Koulun erilaiset toimintatavat vaikeuttavat lapsen sopeutumista kouluun esimerkiksi se, että kouluun ei saa tuoda leluja. Käyttäytyminen, oman vuoron odottaminen, viittaaminen ja koulumainen työskentely sekä päivälevon puuttuminen ovat vaikeuttaneet koulun aloitusta.

Lapsen avustajien rooli nousee tärkeäksi tässä tutkimuksessa. Avustaja on tärkeä lapsen arkiasioiden sujumiselle. Avustajalla on kuitenkin vähiten koulutusta sekä esiopetusryhmässä että koululuokassa. Onko mahdollista, että on käynyt niin, että avustajalla on liikaa vastuuta esimerkiksi perheen kanssa vuorovaikutuksessa ja lastentarhanopettajan ja luokanopettajan rooli jää tässä suhteessa vähäiseksi. Olisi hyvä, että esimerkiksi esiopetuksessa myös muu henkilökunta ottaisi vastuuta lapsen asioissa, jolloin syntyisi luottamusta vanhempien ja opettajien kesken. Tiedonkulku koko henkilökunnan välillä on tärkeää ja tällöin väl-

tyttäisiin siltä ajatukselta, että erityistä tukea tarvitseva lapsi on vain avustajan lapsi ja yhteisvastuullisuus lapsen asioissa kasvaisi.

Kommunikaation merkitys koulupäivän aikana tuli esille tässä tutkimuksessa lapsen turvallisuuden tunteen rakentajana. Tukiviittomien, viittomakielen ja erilaisten kuvien käyttö ja niiden osaaminen on keskeistä onnistuneelle vuorovaikutukselle koulupäivän sekä aamu- että iltapäivätoiminnan aikana. Opettajien tulisi saada vuorovaikutukseen liittyvä peruskoulutus jo ammattitutkinnon osana (Launonen 2009, 167)

Aina on olemassa riski, että emme tunnista kaikkia mahdollisuuksia, joita lääketieteellä kuntoutuksella ja opetuksella on eri tavoin vammaisten ihmisten elämän laadun parantamiseksi. Tulevaisuudessa nämä mahdollisuudet muuttuvat tiedon karttumisen ja asenneilmapiirin myötä. Työntekijät tarvitsevat toistensa tietotaitoa ja tutkijoiden työpanosta. (Launonen 2009, 99)

” On se vaan niin turvallista, että lasta kannattelee kouluun useampi henkilö ja arvokasta tietoa annetaan jo etukäteen.” (2)

Moniammatillisessa yhteistyössä tulee kehittää eri toimijoiden taitoja erilaisten perheiden kohtaamiseen ja asioiden varhain puheeksi ottamiseen. On keskeistä saavuttaa yhteinen näkemys siitä, että on hyödyllistä arvioida lasta erilaisissa toimintaympäristöissä (ekologinen arviointi). Vuorovaikutusta voi oppia ja harjoitella eri tilanteissa. Neuvottelutaidot, virheiden myöntäminen ja palautteen vastaanottaminen ja antaminen kehittävät jokaisen toimijan ammatti-identiteettiä. Perheille arjen sujuminen lapsen kehityksen tukemisessa antaa näkökulmaa arjen toiminnan arvolle, jota tulee korostaa moniammatillisessa yhteistyössä.

”Koulun rytmiin tottui aika hyvin. Oli erittäin tärkeää saada hänen kehonsa herätettyä enne koulupäivää. Tärkeää on rytmin pitäminen myös kotona. Ravintoa tietyn ajoin ja nukkumaan hyvissä ajoin.” (4)

Eri alojen työntekijät voivat saada ammattikoulutuksessaan tietoa vuorovaikutuksen ja viestinnän perusasioista, mutta valitettavasti muilla tahoilla kuin puhe-terapeuteilla tämä viestinnän osa-alue jää suppeaksi ja työntekijöillä on vaikea

toimia vaikeavammaisten ihmisten kanssa. On myös tärkeää, että perheet saavat tukea vuorovaikutukseen toimiessaan oman lapsensa kanssa. (Launonen 2009, 12)

Vanhemmat toivat kertomuksissaan esille luottamuksen merkityksen. Opettajana on hyvä pohtia, miten rakennetaan luottamusta moniammatillisena toimijana. Palaverieihin on hyvä valmistautua riittävästi ja miettiä, miten oman näkökulman esittää.

”On tärkeää, että voi luottaa hoitajiin ja muihin aikuisiin. Silloin uskaltaa sanoa ja olla niinku oma ittensä. Ei ole kiva, jos katotaan ylhäältäpäin ja olla tietävinään.”(4)

Paikalliset tukiverkostot sekä organisaatiot on hyvä tuntea. Lisäkoulutustarve moniammatillisessa työssä on ilmeinen ja työhön perehdyttämiseen moniammatillisesta toiminnasta tulee perehtyä hyvin sekä kunta että aluetasolla. Sitoutuminen sovittuihin asioihin koskee kaikkia moniammatilliseen tiimin osallistuneita henkilöitä. Jokainen toimija tuo moniammatillisesti esille oman näkökulmansa oppilaan tarpeesta käsin ja aina opettajan näkökulma ei ole tärkein. Perheen kohtaaminen vaikuttaa siihen, kokeeko perhe itsensä osalliseksi vai ulkopuoliseksi lasta koskevissa asioissa.

Nivelvaiheen toimintamalleja on kehitetty kunnissa viime vuosien aikana esimerkiksi Kelpo-toiminnan kautta. Yhteiset käytännöt auttavat kaikkia osapuolia työskentelemään moniammatillisesti. Tarkoitus olisi, että kaikki toteuttaisivat näitä sovittuja toimintatapoja, jolloin lapset sekä perheet saisivat laadullisesti samanlaisen mahdollisuuden aloittaa koulun ekologisena siirtymänä joustavasti. Moniammatillisten toimijoiden erilaisuus tulee nähdä voimavarana, ei konfliktina ja jännitettä aiheuttavana.

7 Pohdinta

Vanhempien kirjoittamien kehyskertomusten avulla sain tietoa niistä asioista, jotka ovat mietityttäneet myös minua. Uutena asioita ajatuksia herättivät lapsen sairaudet ja niiden esille tuleminen nivelvaiheessa. Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheikäytäntöjä on kehitetty sekä lastentarhanopettajien että luokanopettajien keskuudessa viime vuosien aikana monella tavoin.

Kelpo-kehittämishanke myötä on laadittu lukuisia lomakkeita opettajien käyttöön esimerkiksi pedagoginen arvio- ja pedagoginen selvitys sekä henkilökohmainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Lomakkeiden määrä puhuttaa opettajia sekä esi- että perusopetuksessa. On mielenkiintoista nähdä, mitkä näistä lomakkeista jäävät pysyviksi toimintakäytännöiksi kuntiin ja kouluihin. Opettajien ja vanhempien kokemuksia näiden lomakkeiden käytöstä ja kokemuksia olisi mielenkiintoista tutkia lomakekäytäntöjen kehittämiseksi.

Rovaniemellä Kelpo-kehittämisverkoston työryhmässä ”Tutkivat opettajat”, olemme pohtineet kasvatuskumppanuuden käsitettä yhdessä päivähoiton ja koulun opettajien kanssa. Ryhmän vetäjänä on toiminut KT Teija Koskela. Opetussuunnitelman perusteissa kodin ja koulun yhteistyö nähdään oppilaan tunteuksen ja opetuksen suunnittelun lähtökohtana. Varhaiskasvatuksessa puhuttaa kasvatuskumppanuuden siirtyminen myös koulun puolelle, mutta esimerkiksi uudessa valtakunnallisessa Esiopetuksen perusteissa käytetään edelleen käsitettä kodin ja koulun yhteistyö. Vanhemmat ovat tottuneet yhteistyöhön jo lapsensa päivähoitovuosien ajan, mutta tämä kasvatuskumppanuusajattelu ohenee lapsen siirtyessä kouluun. Siirtymävaiheissa onnistuminen on tärkeää, jotta lapsen onnistumista voitaisiin tukea parhaalla mahdollisella tavalla. (Piippo-Näätänen 2011, 17) Jatkotutkimusaiheena olisi mielenkiintoista tutkia niitä syitä, mitkä johtavat kasvatuskumppanuuden ohenemiseen. Vanhemmat arvostavat moniammatillista yhteistyötä tässä gradussa tehdyn tutkimuksen mukaan, mutta mitkä ovat opettajien asenteet ja käsitykset kasvatuskumppanuudesta ja mitä esteitä moniammatilliselle yhteistyölle opettajien mielestä on.

Kelpo-toiminta on järjestänyt koulutusta myös kasvatuskumppanuudesta sekä esiopetuksen että koulun henkilökunnalle. Koulun puolella kasvatuskumppanuus ohenee yhteistyöksi vanhempien kanssa. Päivähoitossa on jo pitkät

perinteet kasvatuskumppanuudelle ja päivittäiset lapsen haku- ja tuontitilanteet tarjoavat tähän mahdollisuuden eri tavalla kuin koulussa. On haaste kehittää kodin ja koulun yhteistyökäytäntöjä ja tähän tarvitaan myös koulutusta jo opettajan koulutuksessa. Kaikki opettajat eivät vielä sisäistä kasvatuskumppanuuden merkitystä ja se saa paljon kritiikkiä osakseen. Myös paljon puhuttu opettajien työaika tuo tähän omat rajoitukset ja kumppanuus saa rajoittua vain vanhempien varteiksi tai koulun vanhempainilloiksi ja juhliksi. Kaikki opettajat eivät pidä vanhempain varttejakaan ja on haaste saada pysyviä toimintakäytäntöjä koskemaan kaikkia opettajia.

Opettajat ovat kokeneet, että koulutuksia on ollut paljon, varsinkin Kelpo-toiminnan järjestämänä. Koulutuksia on järjestetty organisaation eri tasoilla; koko kaupungin yhteisistä koulutuksista yksikkökohtaisiin koulutuksiin. Opettajien mukaan koulutuksissa on esiintynyt päällekkäisyyttä ja niitä on ollut liikaa. Toisaalta kaikki opettajat eivät ole käyneet lainkaan koulutuksissa.

Opettajat ovat suhtautuneet vaihtelevasti kolmiportaiseen tukeen, myös koulutuksiin osallistuminen on vaihtelevaa riippuen opettajan aktiivisuudesta. Toisilla opettajilla muutoksen sisäistäminen ja hyväksyminen kestää kauemmin aikaa. Keskustelu opettajien kokonaistyöajasta aiheuttaa myös keskustelua ja mielipiteiden jakautumista. Kolmiportaisen tuen myötä opettajien paperityö on lisääntynyt esimerkiksi oppimissuunnitelmien ja pedagogisten selvitysten myötä. Toisaalta tämä kirjaaminen auttaa myös opettajaa selkiyttämään ja ohjaamaan varsinaista opetustyötä. Kirjaaminen tuo oppilaalle asetettavat tavoitteet ja sovitut toimintatavat näkyväksi ja niitä on sitten helpompi arvioida säännöllisesti.

Kelpo-kehittämistoiminta on tuonut tullessaan uusia toimintakäytäntöjä. Samanaikaisopettajuus on saanut toisien opettajien keskuudessa paljon kannatusta ja monet koulut ovat ottaneet sen käyttöön esimerkiksi erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyönä. Resurssiopettajat ja maahanmuuttajalasten opettajat toimivat samanaikaisopettajina inklusiivisessa koulussa. Opettajia voisi haastella resurssi- ja samanaikaisopettajuudesta. Yleisen, tehostetun ja erityisen tuen muodot ovat tulleet näkyviksi Kelpo-toiminnan myötä. Uskoisin, että muu-

taman vuoden sisällä nämä termit ovat arkipäiväistyneet ja tulleet vanhemmillekin tutuksi niin kuin peruskoulu aikoinaan.

Aikaisemmin puhuttiin lapsen kouluvalmiuksista, mutta nyt koulun valmiuksista rakentaa oppimisympäristö sellaiseksi, että lapsi pystyy siellä parhaansa mukaan opiskelemaan. Enää ei ajatella, että lapsen on muututtava, vaan koulun tulee rakentaa toimintaansa uudelleen lapsen kehitystä ja suotuisaa oppimista tukevaksi. Oppilashuoltotyön tarkentuessa puhutaan myös osallisuudesta ja hyvinvoinnista ja niiden turvaamisesta, jotta saavutettaisiin hyviä oppimistuloksia. Opetussuunnitelmatyö ja Kelpo-kehittämistoiminta ovat vieneet paljon aikaa aktiivisilta opettajilta. Kelpo-kehittämishankkeessa on lisäksi työskennelleet omat Kelpo-koordinaattorit sekä esiopetuksen että koulun puolelta.

Opettajan työ on tänä päivänä hyvin dynaamista ja olisi hyvä saada kaikki opettajat mukaan kehittämistyöhön. Näin ei kuitenkaan käytännössä ole, vaan samat, aktiiviset innostuneet opettajat ovat mukana kehittämistyössä. Olisi hyvä, että opettajan koulutuksessa tulisi esille se, että kehittämistyö on tärkeä ja keskeinen osa opettajan työtä. Toisaalta muutoksien sisäistäminen vie eri henkilöiltä eri ajan ja se tulee hyväksyä ja antaa kollegiaalinen tuki toisillemme. Aktiivinen kehittämistyö moniammatillisessa yhteistyössä tulee jatkua edelleen ja sen tulee johtaa koulun toimintakulttuurin ja perustehtävien muutokseen oppilashuollon että moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta.

Kommunikaation merkitys vuorovaikutuksessa nousi esille tässä tutkimuksessa tärkeänä ja uutena asiana, josta on hyvin vähän vielä tietoa. Olisi mielenkiintoista tutkia sitä, kuinka paljon todellisuudessa puhetta korvaavia kommunikaatiokeinoja käytetään päiväkodeissa ja kouluissa ja ketkä niitä käyttävät. Asia on mielestäni hyvin tärkeä ja sitä tulee nostaa esille tämän päivän kasvatustieteilijöiden lapsen osallisuuden saavuttamisessa omassa vertaisryhmässään.

LÄHTEET

Eriksson, E. & Arnkil, T-E.2005. Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista. Jyväskylä: Gummerus.

.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2010. Määräykset ja ohjeet 2010:27.

Tampere: Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy.

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma 2011. Rovaniemen kaupunki. Hyväksytty koulutuslautakunnassa 14.6.2011 § 40, täydennykset 22.11.2011 § 67.

Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Tampereen yliopisto.

Eskola, J & Suoranta J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino

Eväitä esiopetuksen opetussuunnitelman laatijoille. 2001. toim. Högström, B. & Saloranta, O. Gummerus: Jyväskylä.

Grönfors, M., 1992. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Hakkarainen, P.2002. Kehittävä opetus ja oppiminen. Juva: PS - kustannus.

Hallintolaki 434/2003

Holopainen, L. & Savolainen, H. Erityinen tuki – hyvinvoinnin esteiden tasoittaja. Teoksessa Pedagoginen hyvinvointi.2008. toim. Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. Turku: Painosalama Oy,

Jokinen, K. & Ahtikari, K. AD/HD-opas koulunkäyntiavustajille. Juva: Bookwell Oy.

Karila, K. & Nummenmaa, A. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohdeena päiväkotijoukko. Juva: WS Bookwell Oy.

Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. Helsinki: Stakes.

Kasvatusvuorovaikutus. 2006. toim. Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A & Rausku-Puttonen, H. Tampere: Vastapaino.

Kelpo-hanke 2012. Opetushallitus. Saatavilla www-muodossa: <URL: kelpo_ Luettu 4.5.2012.

Koskela, T. 2008. Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsitysten mukaan. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino. Saatavilla www- <URL: http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/67002/Teija%20Koskela%20Acta_pdf%20verkkoon.pdf?sequence=4 Luettu 5.7.2012

Käyhkö, R. 2007. ”Positiivinen suhtautuminen edesauttaa kehittymistä”. Ammatikorkeakoulu asiantuntijuuden kehittäjänä opiskelijoiden käsitysten mukaan. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön. 2007. Suomen vanhempainliitto. Helsinki: Opetushallitus.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. toim. Aaltola, J. & Valli, R. 2001. Jyväskylä: Gummerus-kirjapaino.

Launonen, K. 2009. Vuorovaikutus – kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Mäkinen, H. 2005. Yhdessä saattaen koulutielle. Teoksessa Yhdessä kasvatamaan. Kohti välittämisen toimintakulttuuria. 2005. Keuruu: Otavan kirjapaino.

Määttä, P.2001. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: PS-kustannus.

Määttä, P. & Rantala, A. 2010. Tavallisen erityinen lapsi. Yhdessä tekemisen toimintamalleja. Juva: WS Bookwell Oy.

Niinikoski M-L, Eronen, A. & Venäläinen, R. 2010. Esi- ja perusopetuksen oppilashuollon palvelurakenteen arviointi kehittäjäkunnissa. Raportit ja selvitykset 2010:5. Helsinki: Edita Prima Oy.

Openshaw, L. 2008. Social Work in School. Principles and practice. New York: The Guilford Press.

Parkay, F. W & Stanford, B.H. 2007. Becoming a teacher. United States of America. Pearson education, Inc.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki:Opetushallitus.

Pietarinen, J. 2005. Pedagogisen kontekstin merkitys esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa P. Holopainen & T. Ojala & K. Miettinen & T. Orrelana (toim.) Siirtymät sujuviksi - ehyttä koulupolkua rakentamassa. Opetushallituksen moniste 6. Helsinki:Opetushallitus.9-15. Luettavissa www.edu.fi/julkaisut/siirtymat.pdf Luettu 2.3.2012

Pihlaja, P. & Viitala, R.2004. Yhtenäinen perusopetus - mitä yhtenäisyys on? Siirtymät sujuviksi - ehyttä koulupolkua rakentamassa. Helsinki: Opetushallitus.16–26.Luettavissa www.edu.fi/julkaisut/siirtymat.pdf Luettu 3.3.2012

Pihlaja, P. & Viitala, R.2004. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY.

Piippo-Näätänen, K., 2011. Erika. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 3/2011. Kasvatuskumppanuutta päivähoidosta kouluun.

Pirjo Tiluksen luento, 13.10.2010. Tehostettu ja erityinen tuki toimintakulttuurin haasteena. Epävarmasta osaajaksi, Rovaniemen Ammattikorkeakoulu.

Simo Rönny'n luento, 17.2.2011. Oppilashuoltotyöryhmä toimijana. Rovaniemi.

Thomas, G. & Vaughan, M. 2007, Inclusive education. Readings and reflections. Glasgow: Bell & Bain Ltd.

Tilus, P. 2004. Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. Juva: WS-Bookwell Oy

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Veijola, A. 2004. Matkalla moniammatilliseen perhetyöhön – lasten kuntoutuksen kehittäminen toimintatutkimuksen avulla. Väitöskirja. Oulu: Oulu University Press.