

**KIELELLISEN ERITYISVAIKEUDEN
PEDAGOGINEN KUNTOUTUS
Opettajien ja vanhempien näkökulma**

Erityispedagogiikan
pro gradu –tutkielma
Kevätlukukausi 2014
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Arikka, Milla. Kielellisen erityisvaikeuden pedagoginen kuntoutus. Opettajien ja vanhempien näkökulma. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2014. 71 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erityiskoulun kuntouttavia tukitoimia lapselle, jolla on kielellinen erityisvaikeus sekä pedagogisen kuntoutuksen toteutumista koulussa. Tutkimukseen haluttiin opettajien ja vanhempien käsityksiä koulun osuudesta lapsen kokonaiskuntoutuksesta, koska he ovat asiantuntijoita kouluikäisen lapsen kuntoutuksessa.

Tutkimusta varten haastateltiin kahden erityiskoulun opettajia ja vanhempia (n=7) koulun kuntouttavista tukitoimista ja lasten kuntoutukselle asetetuista tavoitteista. Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidulla haastattelulla ja analysoitiin fenomenografisesti. Vanhempien ja opettajien käsitykset kuntoutuksesta ja koulun tukitoimista muodostivat tutkimuksen tulosavaruuden.

Opettajien ja vanhempien käsityksen mukaan koulu on suuressa osassa lasten kokonaiskuntoutuksessa. Kuntoutus on läpileikkaavana teemana koulun arjessa ja kuntoutusta tapahtuu huomaamatta. Kuntoutus on eri tahojen joustavaa yhteistyötä, jossa koulu toimii yhdistävänä tekijänä. Kuntoutuksen päätavoitteiksi asetettiin itsenäistyminen ja elämään kuntoutuminen. Kuntoutuksen tavoitteita suunnitellaan yhdessä, ja samojen päämäärien eteen työskennellään kotona ja koulussa.

Lasten arkiympäristössä tapahtuvaa kuntoutusta kutsutaan pedagogiseksi kuntoutukseksi. Tutkimuksessa huomattiin lasten arkiympäristön eli koulun olevan merkityksellinen kuntoutumisen kannalta. Vanhemmat uskoivat, etteivät lapset pärjäisi tavallisessa kouluympäristössä eikä heidän kehityksensä olisi yhtä hyvää kuin erityiskoulussa. Opettajien käsitys lasten kehittymisestä ja koulun kuntouttavasta roolista oli yhtenevä vanhempien käsitysten kanssa.

Avainsanoja: fenomenografia, kielellinen erityisvaikeus, kuntoutus, pedagoginen kuntoutus, tukitoimet, yhteistyö

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	4
2 KIELELLINEN ERITYISVAIKEUS	6
2.1 Kielellisen erityisvaikeuden määritelmä ja diagnosointi.....	6
2.1.1 Kielellisen erityisvaikeuden yleisyys ja periytyminen	7
2.1.2 Liitännäisoireet kielellisessä erityisvaikeudessa	8
2.2 Kielellinen erityisvaikeus ja oppimisvaikeudet.....	9
2.3 Opetuksen järjestäminen	12
3 KUNTOUTUS OSANA ARKEA	14
3.1 Kuntoutuksen määritelmä.....	14
3.2 Tavoitteena hyvä elämä	15
3.3 Moniammatillisuus ja perhelähtöisyys	17
4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	19
5 TUTKIMUKSELLISET VALINNAT	20
5.1 Tutkimuksen toteutus laadullisin menetelmin.....	20
5.1.1 Fenomenologia	21
5.1.2 Hermeneutiikka	22
5.1.3 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä	23
5.1.4 Analyysimenetelmänä fenomenografia	25
5.2 Tutkimuksen eettisyys ja tutkijan rooli	28
6 TULOKSET.....	30
6.1 Kuntoutuksen asiantuntijuus	32
6.2 Kuntoutukselle asetettavat tavoitteet.....	34
6.3 Kuntoutuksen moniammatillinen yhteistyö.....	35
6.4 Opettajien ja vanhempien käsitysten yhteneväisyys	38

7 YHTEISELLÄ PROJEKTILLA ITSENÄISEEN ELÄMÄÄN.....	40
7.1 Pedagoginen kuntoutus.....	40
7.2 Kuntoutus on yhteistyötä.....	43
7.3 Yleisopetus vai erityisopetus.....	45
7.4 Tutkimuksen luotettavuus.....	47
7.5 Jatkotutkimusta.....	48
LÄHTEET.....	50
LIITTEET.....	56
LIITE1: Tutkimuspyyntö opettajille ja vanhemmille.....	56
LIITE 2: Alakategoriat ja ilmaisut tutkimuskysymykseen yksi.....	60
LIITE 3: Alakategoriat ja ilmaisut tutkimuskysymykseen kaksi.....	65
LIITE 4: Alakategoriat ja ilmaisut tutkimuskysymykseen kolme.....	67

1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa kuvailen miten erityiskoulu tukee lasta, jolla on kielellinen erityisvaikeus, ja miten vanhemmat kokevat koulun antaman tuen osana lapsen kokonais kuntoutusta. Tutkimuksen taustalla on kiinnostukseni pedagogisesta kuntoutuksesta. Mitä se tarkoittaa ammattilaisten ja vanhempien mielestä? Miten se liittyy lapsen kokonais kuntoutukseen? Tarkastelun kohteena on se, miten (pedagoginen) kuntoutus toteutetaan koulussa vai toteutetaanko lainkaan. Selvitän, miten opettajat ja vanhemmat kokevat koulun kuntouttavat tukitoimet osana lapsen kokonais kuntoutusta ja miten heidän käsityksensä tuen tarpeesta kohtaavat.

Pedagoginen kuntoutus, eli päiväkotij- ja kouluympäristössä tapahtuva kuntoutus, on keskeisin tukimuoto kouluikäisen lapsen kohdalla, jolla on erityisen tuen tarpeita (esim. Salminen 2000, 6–7). Pedagogista kuntoutusta koulun näkökulmasta on tutkittu vähän ja tästä syystä pidän tutkimusta tarpeellisena. Yleisesti kuntoutus mielletään sosiaali- ja terveydenhuollon tehtäväksi, mutta opetuksella ja opetuksen järjestelyillä on huomattava merkitys lapsen kuntoutuksessa. Tällöin voidaan puhua pedagogisesta kuntoutuksesta osana kokonais kuntoutusta. Laajemmin ajateltuna kaikki lapsen arkiympäristössä oleva tuki luetaan kuntoutukseksi (Koivikko & Sipari, 2006, 20; 76; 84).

Työskentely Aivoliiton kielellisen erityisvaikeuden sopedutumisvalmennuskursseilla sai minut miettimään kuntoutusta ja koulun kuntouttavaa roolia lapsella, jolla on diagnosoitu kielellinen erityisvaikeus. Kielellisestä erityisvaikeudesta on kyse, kun lapsen kehittymättömät kielelliset taidot eivät selity sosiaalisella deprivatiolla, neurologisella vammalla, kehitysvammaisuudella tai huonokuuloisuudella. Kielellinen erityisvaikeus on usein perinnöllistä, mutta tarkkaa syytä ei tiedetä. (esim. Korpilahti, Arikka & Wallden 2014; Aivoliitto 2013). Kielelliset vaikeudet vaativat jatkuvaa ja monipuolista kuntoutusta. Kuntoutus tapahtuu yhteistyössä lapsen, perheen ja eri ammattilaisten kanssa.

Tutkimusta varten rajasin kuntouttavaksi ympäristöksi

erityiskoulun, joka on suunnattu kielellisen erityisvaikeus - diagnoosin saaneille lapsille. Tutkimusaineiston keräsin haastatteleamalla kahden erityiskoulun opettajia sekä oppilaiden vanhempia. Aineiston analysoin laadullisella menetelmällä. Analyysin viitekehyksen muodostaa hermeneuttis-fenomenologinen lähestymistapa.

Luvussa yksi määrittelen kielellisen erityisvaikeuden, kuvaan sen diagnosointia, siihen liittyviä liitännäisoireita ja oppimisvaikeuksia sekä esittelen erilaisia mahdollisuuksia opetuksen järjestämiseksi. Toisessa luvussa määrittelen kuntoutuksen käsitteenä, jota laajennan lasten hyvään kuntoutuskäytäntöön. Käsittelen myös moniammatillista yhteistyötä, joka on suuressa osassa lasten kuntoutustyötä.

Luku kolme sisältää tutkimuskysymykset. Neljännessä luvussa esittelen tutkimuksen toteuttamisen, tekemäni metodologiset valinnat ja arvioin tutkimuksen eettisyyttä. Viimeisissä luvuissa esittelen keskeiset tutkimustulokset ja pohdin niiden yhteyttä aiempaan tutkimukseen. Jatkotutkimusajatuksia esittelen pohdintaluvun lopussa sekä pohdin tutkimuksen luotettavuutta.

Kielen kehityksen häiriöitä käsittelevässä kirjallisuudessa kielellisestä erityisvaikeudesta käytetään monia erilaisia termejä. Ilmiöstä on käytetty muun muassa termejä mykkä, lapsen afasia, dysfasia, puheen- ja kielenkehityksen erityisvaikeus (Arikka 2013; Korpilahti 2009; Numminen & Sokka 2009; Tuovinen 1995). Käypä hoito -suosituksissa (2010) otettiin käyttöön termi kielellinen erityisvaikeus, joka on nykyään virallinen ilmaisu. Englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään termiä *specific language impairment*, SLI (esim. Catts, Adlof, Hogan, & Weismer 2005; Bishop & Snowling 2004; Plante 1998; Bishop 1997), joka esiintyy ajoittain myös suomenkielisessä kirjallisuudessa. Tekstin sujuvoittamiseksi käytän tässä tutkimuksessa termiä kielellinen erityisvaikeus, vaikka lähdekirjallisuudessa käytetäänkin muita termejä.

2 KIELELLINEN ERITYISVAIKEUS

Kielellinen erityisvaikeus viittaa laajaan kirjoon erityyppisiä kielenkehityksen poikkeavuuksia (Korkman 1999; Launonen 2002). Tämän tutkimuksen yhteydessä kielellisellä erityisvaikeudella tarkoitetaan synnynnäistä kielenkehityksen häiriötä (esim. Korkman 1999; Korpilahti 2006), joka tarkoittaa lapsen normaalista poikkeavaa kielellisten taitojen kehittymistä. Lapsen kielelliset taidot eivät kehity ikätason odotusten mukaisesti, vaikka kokonaiskehitys muuten etenee normaalisti (Korpilahti ym. 2014; Marttinen, Ahonen, Aro & Siiskonen 2008; Bishop 2006; Kontiola 2002; Bishop 1997; Afasialasten tuki 1986). Kielellinen erityisvaikeus vaikeuttaa laajalti lapsen kehitystä, kommunikointia, itsesäätelyä ja vaikuttaa käyttäytymiseen.

2.1 Kielellisen erityisvaikeuden määritelmä ja diagnosointi

Kielellisen erityisvaikeuden diagnoosi (lääketieteellinen määrittely) sulkee pois tekijöitä, jotka voivat hidastaa, aiheuttaa tai vaikeuttaa kielellisten taitojen kehittymistä (Korpilahti ym. 2014; Korpilahti 2009; Numminen & Sokka 2009; Plante 1998; Tuovinen). Kielellinen erityisvaikeus -diagnoosia käytetään, jos lapsen kokonaiskehitys on tavanomaista eikä erityisvaikeus selity millään sairaudella tai vammalla (Käypä hoito -suositus 2010). Tällöin on poissuljettu muun muassa kuulovamma, älyllinen kehitysvamma, autistinen kehityshäiriö, psykiatrinen sairaus, aivovaurio sekä suun- tai nielunalueen poikkeavuudet (Korpilahti ym. 2014; Korpilahti 2009; Numminen & Sokka 2009; Marttinen ym. 2008; Bishop 2006; Bishop & Snowling 2002; Tallal & April 2002; Stakes 1999; Afasialasten tuki 1986). Kielellinen erityisvaikeus ei selity myöskään monikielisyydellä, sosiaalisella eristäytymisellä, kasvatuksen laiminlyönnillä tai opetuksen puutteella (Käypä hoito -suositus 2010).

Maailman terveysjärjestö WHO:n ICD-10 tautiluokituksessa (2011) kielellinen erityisvaikeus jaetaan puheen tuottamiseen ja puheen ymmärtämiseen painottuvaan häiriöön. Jako tuottamisen ja ymmärtämiseen on keinotekoinen, sillä yksilöiden väliset erot ovat suuret. Useimmilla lapsilla, joilla puheen

tuottaminen on hankalaa, on myös vaikeuksia ymmärtämisessä (Korpilahti ym 2014; Bishop 2006; Bishop 1997). Yhdysvaltain psykiatriayhdistyksen DSM-IV- tautiluokituksessa (2000) kielellinen erityisvaikeus jaetaan puheen tuottoon painottuvaan ja sekamuotoon, jossa sekä puheen tuottaminen että ymmärtäminen ovat häiriintyneitä. Suomessa käytetään maailman terveysjärjestö WHO:n laatimaa ICD-10 luokitusta.

Vaikeuksien painottuminen joko puheen tuottamiseen tai ymmärtämiseen vaihtelee iän mukaan ja ajan mittaan ilmenemismuoto muuttuu (Siiskonen, Aro & Holopainen 2008; Ahonen & Rautakorpi 2007; Bishop 1997). Selvänä viivästymänä puheen kehityksessä pidetään yksittäisten sanojen puuttumista kaksivuotiaalla ja yksinkertaisten kahden sanan lauseiden puuttumista kolmevuotiaalla (Stakes 1999). Arkielämässä tarvittavat puheen ja kielen taidot usein korjaantuvat kouluikään tultaessa, mutta kielellisen päättelyn ja käsitteiden ymmärtämisen vaikeudet saattavat aiheuttaa pulmaa ja oppimisvaikeuksia vielä myöhemmin (Ahonen ym. 2007; Korkman 2002).

Ymmärtämisen ja tuottamisen vaikeutta tarkennetaan usein lisätermillä, joka kuvaa häiriön laatua. Kielellisen erityisvaikeuden diagnoosin saanut ryhmä on heterogeeninen ja on tarpeen tehdä tarkennusta vaikeuden laadusta ja ilmenemisestä. (Bishop 2006; Korkman 2002; Bishop 1997.) Suomessa eniten käytetty jako on Rapinin ja Allenin luokitus (Rapin 1982, 141). Kielellinen erityisvaikeus on jaettu fonologis-syntaktiseen, ekpressiiviseen, vaikeaan reseptiiviseen, reseptiivis-ekpressiiviseen, leksikaalis-syntaktiseen ja semanttis-pragmaattiseen oireyhtymään. Luokitus on lähellä lääketieteellistä lähestymistapaa, sillä erilaiset piirteet on kliinisesti havaittavissa (Korkman 2002, 106).

2.1.1 Kielellisen erityisvaikeuden yleisyys ja periytyminen

Syitä kielelliseen erityisvaikeuteen on haettu muunmuassa aivovaurioista ja aivojen varhaisen kehityksen vaurioista. Erityisesti raskauden aikaisten tapahtumien tai hyvin varhaisen keskushermoston vaurion tai kehityshäiriön on arveltu olevan kielellisen erityisvaikeuden syynä (esim. Numminen & Sokka 2009; Rapin 1982). Aivojen kuvantamistutkimukset ovat antaneet tietoa, missä

aivojen osissa on eroja verrattuna ”normaaleihin” aivoihin. Tutkimukset ovat osoittaneet, että kielellisessä erityisvaikeudessa lasten aivot käsittelevät kuulonvaraista tietoa toisella tavalla kuin tavanomaisesti kehittyneiden lasten aivot (Launonen 2002, 232). Aivovaurioiden tai pre-nataalisten tapahtumien ei ole kuitenkaan voitu osoittaa olevan kielellisen erityisvaikeuden aiheuttaja (esim. Korkman 2002; Bishop 1997).

Perinnöllisillä tekijöillä on todistettu olevan yhteyttä kielelliseen erityisvaikeuteen (esim. Korpilahti ym. 2014; Bishop 2006; 1997; Rapin 1982). Vahvaa näyttöä geenien osuudesta kielellisen erityisvaikeuden selittäjänä on voitu osoittaa kaksostutkimuksissa. Näissä tutkimuksissa molemmilla identtisillä sisaruksilla esiintyi jonkinasteisia kielellisiä vaikeuksia paljon useammin kuin ei-identtisillä sisaruksilla, vaikka vain toisella oli diagnosoitu kielellinen erityisvaikeus (Bishop 2006, 1997). Useiden tutkimusten mukaan perheissä, jossa lapsella on kielellinen erityisvaikeus, esiintyy vaikeutta todennäköisesti myös muilla sukulaisilla. Tämä ei kuitenkaan vielä todista, että kielellinen erityisvaikeus on selitettävissä geeniperimällä. (Bishop 1997, 46-47.) Perimän lisäksi on huomioitava ympäristön vaikutukset häiriön taustalla, sillä varsinaista ”kieligeniä” ei ole löytynyt (Bishop 2006; 1997).

Kielellisen erityisvaikeuden esiintymisessä on suurta vaihtelua tutkimuksesta ja määrittelytavasta riippuen, eikä yleisyydestä ole tarkkaa tietoa. Jos otetaan huomioon kaikkein lievimmätkin kielelliset vaikeudet, saadaan esiintyvyydeksi 5-10 % väestössä (esim. Korpilahti ym. 2014; Numminen & Sokka 2009; Launonen 2002; Tomblin, Records, Buckwalter, Xuyang, Smith & O'Brien 1997). Tiukimpien arvioiden mukaan 0,04-0,06 prosentilla väestöstä on kielellinen erityisvaikeus (Dysfasialasten kuntoutus peruskoulussa 1987, 8-9). Suuret erot kielellisen erityisvaikeuden yleisyyden arvioinnissa kuvaavat, kuinka vaikeaa kyseisen häiriön määrittely on. Määrittelyä vaikeuttaa se, ettei ole yhtenevää mielipidettä, mitkä testit soveltuvat parhaiten käyttöön, eikä toisaalta ole selkeää näkemystä siitä, mitkä kielelliset alueet pitäisi huomioida häiriön määrittelyssä. (Bishop 1997, 27.)

2.1.2 Liitännäisoireet kielellisessä erityisvaikeudessa

Kielellinen erityisvaikeus esiintyy harvoin puhtaana kielellisenä vaikeutena,

vaan siihen liittyy monenlaisia liitännäisoireita. Samoin kuin kielellinen erityisvaikeus eroaa esiintymistavassa ja laadussa, eroaa myös liitännäisoireiden määrä ja laatu yksilöllisesti. WHO:n ICD-10 tautiluokituksen (1999) mukaan kielelliseen erityisvaikeuteen liittyy tunnehäiriöitä, yliaktiivisuutta sekä tarkkaamattomuutta (myös Korpilahti ym. 2014, 54). Tarkkaamattomuus voidaan määritellä käyttäytymistason häiriöksi eli lapsen (poikkeavaa) käytöstä verrataan ikätovereiden käytökseen tai tarkkaamattomuus voidaan nähdä kognitiivisena tapahtumana. Jos lapsen tarkkaavaisuus on häiriintynyt, hänen on vaikea pysyä vireänä, vaikea pysyä pitkään tarkkaavaisena, vaikea valita ympäristöstä oikeita ärsykeitä tarkkaavaisuuden kohteeksi ja vaikea ponnistella aktiivisesti (Aro, Närhi & Räsänen 2002, 151.) Tarkkaamattomuus voidaan nähdä myös oppimisvaikeutena. (ks. 1.2 Kielellinen erityisvaikeus ja oppimisvaikeudet.)

Lapsuudessa esiintyy usein käytösongelmia, jotka voivat lieventyä kouluun mentäessä (Korpilahti ym. 2014; Tallal 2002; Stakes 1999). Koulussa käytösongelmat näkyvät sosiaalisten taitojen kehittymättömyytenä (Ahonen ym. 2007, 23), mitä voidaan pitää myös kielellisen erityisvaikeuden yhtenä muotona. Semanttis-pragmaattisessa häiriössä kielen käyttö tarkoituksenmukaisesti epäonnistuu, vuorovaikutuksessa on vaikeuksia ja aiheen vierestä puhuminen on tyypillistä (Martinen ym. 2008, 27).

Kielelliseen erityisvaikeuteen liittyy usein motorisia vaikeuksia ja lapset ovat motorisesti kömpelöitä. Motorista kömpelyyttä esiintyi 71 prosentilla kielellisen erityisvaikeus diagnosoitavilla lapsilla kun vastaava luku muilla lapsilla oli viisi prosenttia (Rintala, Pienimäki, Ahonen, Cantell & Kooistra 1998, 729). Motoristen taitojen oppimisvaikeus eli dyspraksia näkyy niin hieno- kuin karkeamotorisissa taidoissa, ja motorisessa suunnittelussa on vaikeuksia. Kouluikäisellä lapsella motoristen taitojen puutteet ja vaikeudet korostuvat. (Ahonen ym. 2002, 177-178.)

2.2 Kielellinen erityisvaikeus ja oppimisvaikeudet

Tässä tutkimuksessa käsitellään vain yleisimmin kielellisen erityisvaikeuden yhteydessä esiintyviä oppimisvaikeuksia. Varsinaiset oppimisvaikeusteoriat

jäävät tutkimuksen ulkopuolelle, koska ne ovat hyvin laajoja kokonaisuuksia.

Kielelliseen erityisvaikeuteen liittyy aina lukivaikeutta (esim. Arikka 2013; Afasialasten tuki 1986), mutta lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet vaihtelevat yksilöllisesti (esim. Arikka 2013; Marttinen ym. 2002; Siiskonen ym. 2008). Vaikea-asteisen kielellisen erityisvaikeuden yhteydessä lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet ovat suuria ja usein pysyviä (Siiskonen ym. 2008, 61-62). Poikkeuksena on semanttis-pragmaattinen häiriö, jossa vaikeudet painottuvat puheen käyttöön ja merkityssisältöihin (Marttinen ym. 2002, 23), eikä mekaanisessa lukutaidossa ole vaikeuksia.

Bishopin (2004) mukaan kielellisessä erityisvaikeudessa sekä fonologiset että ei-fonologiset prosessit ovat häiriintyneitä. Suomen kielessä lukemaanoppimisen alkuvaiheessa lukeminen tapahtuu kokoavana lukemisena (esim. Siiskonen ym. 2008, Korhonen 2002), jossa kirjain-äännevastaavuus on sanantunnistuksen keskeinen työkalu. Kun fonologiset prosessit ovat häiriintyneitä, hankaloituu lukemaanoppiminen suomenkielisillä lapsilla. Lukutaitoon liittyy fonologian lisäksi myös kielen rakenteisiin, merkitykseen ja käyttöön liittyvän tiedon hallinta, luetun ymmärtäminen sekä tekstin tuottaminen. Fonologisten vaikeuksien lisäksi lukivaikeuteen liitetään nimeämisen ja kielellisen muistin ongelmia. (Siiskonen ym. 2008, 59–60.)

Bishop ja Snowling (2004) ovat tutkineet onko kielellinen erityisvaikeus (SLI) ja lukivaikeus (dyslexia) saman vaikeuden eri ilmenemismutoja vai toisistaan erillisiä häiriöitä. Molemmat ovat varhaislapsuudessa kehittyneitä neurologisia kehityshäiriöitä, joiden etiologia on samankaltainen. Lukivaikeuden ja kielellisen erityisvaikeuden geneettisessä perimässä on havaittavissa päällekkäisyyttä, mutta ei voida sanoa mikä on ympäristön ja mikä perimän vaikutusta. Kielellisessä erityisvaikeudessa fonologiset häiriöt ovat samanlaisia kuin klassisessa lukihäiriössä. Käytöstason tutkimukset eivät riitä osoittamaan häiriöiden välistä yhtäläisyyttä tai eroa, vaan tarvitaan lisää kognitiivisten prosessien tutkimista. (Bishop, Snowling 2004, 868–869; 870–871; 878.)

Lukivaikeuden lisäksi kielelliseen erityisvaikeuteen liittyy lähes aina matematiikan oppimisvaikeudet. Matematiikan osataidot voidaan jakaa kielelliseen ja visuaaliseen ulottuvuuteen. Kielellisessä erityisvaikeudessa vaikeudet painottuvat erityisesti kielelliseen ulottuvuuteen, kun taas visuaaliseen

ulottuvuuteen kuuluvat taidot ovat usein kunnossa. Kielellisillä taidoilla tarkoitetaan vastaavien sanojen ja lukujen nimeämistä, lukujen luettelemista ja luettelemalla laskemista sekä yksinnumeroisten lukujen yhteen- ja vähennyslaskujen ulkomuistista oppimista. Visuaalisia taitoja ovat numerosymbolein esitettyjen lukujen ymmärtäminen ja visuaalisesti erotettavissa olevien määrien tai numerosymbolein kuvattujen määrien erojen hahmottaminen. (Puura, Ollila & Räsänen 2008, 98.) Lisäksi työmuistin ongelmat ja tarkkaavaisuuden ongelmat voivat olla matematiikan oppimisvaikeuksien taustalla (Numminen & Sokka 2009, 86).

Vieraan kielen oppiminen koostuu osataidoista, joita Dufva ym. (2007) kuvailee universaaleiksi, kielestä riippumattomiksi kielitaidoiksi. Kielestä riippumattomia taitoja ovat kuullun ja luetun ymmärtäminen, suullinen ja kirjallinen tuottaminen, oppimisstrategiat sekä kielellinen työmuisti, ja ne on siirrettävissä kielestä toiseen. Vieraan kielen oppimisvaikeuden ymmärtäminen edellyttää osataitojen ja -tietojen tarkastelua niin vieraassa kielessä kuin äidinkielessä (Pitkänen ym. 2008; Dufva 2007).

Vieraan kielen oppiminen on usein vaikeaa lapselle, jolla on kielellinen erityisvaikeus, sillä vaikeudet jossakin äidinkielen osataidossa tarkoittaa yleensä vaikeutta vieraan kielen vastaavassa taidossa. Useimmat lapset opiskelevat koulussa englantia vieraana kielenä (Dufva, Vaarala & Pitkänen 2007, 156). Englannin kielen kirjain-äännevastaavuus eroaa suomen kielen kirjain-äännevastaavuudesta aiheuttaen sekä lukemisen, kirjoittamisen että kuullun ymmärtämisen vaikeuksia (Pitkänen, Dufva, Harju, Latva & Taittonen 2008, 82–89). Sanan ja lauseen fonologisessa tunnistamisessa voi olla vaikeutta. Lapsi esimerkiksi kuulee sanan pötkönä eikä erota sana- ja lauserajoja (Pitkänen ym. 2008; Dufva ym 2007).

Oppimisvaikeuksien rinnalla on usein vaikeutta suunnata, ylläpitää tai jakaa tarkkaavaisuutta. Tarkkaavaisuushäiriöstä voidaan myös puhua erillisenä, yksinään esiintyvänä oppimisvaikeutena (esim. Arikka 2013; Aro, Närhi & Räsänen 2008). Tarkkaavaisuushäiriö voidaan nähdä kehityksellisenä häiriönä, jolloin käytöstä verrataan ikätason mukaiseen käytökseen tai kognitiivisena tapahtumana. Kognitiivisessa lähestymistavassa arvioidaan lapsen kykyä pysyä vireänä, pysyä pitkään tarkkaavaisena, kykyä valita ympäristöstä olennaiset ärsykkeet tarkkaavaisuuden kohteeksi sekä kykyä ponnistella. (Aro ym. 2008,

151.) Nämä kaksi lähestymistapaa täydentävät toisiaan. Tarkkaavaisuushäiriö voi ilmetä joko impulsiivisuutena ja/tai tarkkaamattomuutena (esim. DSM-IV) ja se aiheuttaa usein vuorovaikutuksen ongelmia. Tarkkaamattomuus voi korvata tunteiden sanallisen ilmaisun ja siksi kielellisen erityisvaikeuden yhteydessä joudutaan miettimään, johtuuko vuorovaikutusongelma ymmärtämättömyydestä vai tottelemattomuudesta (Aro ym. 2008, 152–154).

2.3 Opetuksen järjestäminen

Jos lapsella on kielellinen erityisvaikeus, alkaa lapsen opinpolku usein jo viisivuotiaana. Lapsella on perusopetuslain (1999/1288, 26§, 27§) mukaan oikeus aloittaa oppivelvollisuus sekä esiopetus vuotta säädettyä aiemmin. Tällöin lapsi kuuluu pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin. Lapselle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) (Perusopetuslaki 2010/642,17a§; Martikainen, Sieppi 2008; Ikonen, Virtanen 2007), mikäli muilla tukitoimilla ei voida riittävästi tukea kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttamista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010). Koulun tuen lisäksi lapsella on mahdollisuus saada koulun ulkopuolisia tukipalveluita, joita ovat terapiat, lääkärit ja neuropsykologinen kuntoutus.

Perusopetus on järjestettävä valtakunnallisia opetuksen ja kasvatuksen periaatteita noudattaen sekä tarvittavat tukitoimet huomioiden (Virtanen, Ikonen & Siiskonen 2002, 206). Perusopetuslain (1999/1288, 4§) mukaan kunta on velvollinen järjestämään opetusta lähikoulussa tai perustellusta syystä muussa opetuksen järjestämispaikassa. Vanhemmilla on oikeus vaikuttaa lapsensa koulupaikkaan, mikäli he eivät ole tyytyväisiä tehtyyn päätökseen (PL 1999/1444, 42§). Kun lapsella on diagnosoitu kielellinen erityisvaikeus, voi opetus tapahtua integroidusti yleisopetuksessa lapsen lähikoulussa, pienryhmässä lähikoulun yhteydessä tai erityiskoulun luokassa, jossa kaikilla on diagnosoitu kielellinen erityisvaikeus (Härkönen 1996, 68–73).

Koulussa tukea oppimiseen annetaan kaikille lapsille kolmiportaisesti riippumatta siitä, minkälaista koulua he käyvät ja minkälaisia vaikeuksia heillä

on. Puhutaan yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. (POPS muutokset ja täydennykset 2010). Yleistä tukea saavat kaikki oppilaat ja päävastuu tuen antamisesta on yleensä luokanopettajalla (POPS muutokset ja täydennykset 2010). Oppilas saa tukiovetusta ja tarvittaessa osa-aikaista erityisopetusta. Tukea oppimiselle tavoitellaan opetuksen eriyttämisellä sekä opetusryhmien ja -tilojen muuntelulla. Mikäli tukitoimet eivät riitä, tekee luokanopettaja pedagogisen arvion, johon kirjataan kaikki oppilaan saama tuki. Oppilashuoltoryhmässä tehdään päätös tehostetun tuen antamisesta.

Tehostetun tuen piirissä oppilaalle laaditaan yksilöllinen oppimissuunnitelma. Tuki on vahvempaa ja pitkäjänteisempää kuin yleisessä tuessa. Oppilas saa osa-aikaista erityisopetusta, mutta opiskelee yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti. Mikäli tehostetun tuen toimenpiteet eivät riitä, vaan oppilas tarvitsee erityistä tukea oppimiselleen, laaditaan hänelle pedagoginen selvitys. Selvityksessä kuvataan oppilaan saama (tehostettu) tuki ja arvio sen vaikutuksista, oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tilanne kokonaisuutena, oppimisvalmiudet ja oppimiseen tarvittavat tukitoimet. Lisäksi arvioidaan millaisilla pedagogisilla, oppimisympäristöön liittyvillä, oppilashuollollisilla tai muilla tukijärjestelyillä oppilasta tulisi tukea sekä tehdään perusteltu arvio siitä, tarvitseeko oppilas yhdessä tai useammassa oppiaineessa yksilöllistetyn oppimäärän. Selvityksen perusteella tehdään erityisen tuen päätös ja oppilaalle laaditaan HOJKS. (POPS muutokset ja täydennykset 2010).

Koulupaikka, oppimäärän yksilöllistämisen tarve, oppimiseen liittyvät tukitoimet, lapsen saamat terapiat, koulumatka ja kaikki koulunkäynnin tukemiseen liittyvä kirjataan lapselle laadittuun HOJKSiin. Suunnitelma laaditaan moniammatillisessa työryhmässä, johon kuuluu erityisopettaja, mahdollisesti luokanopettaja, rehtori, kouluterveydenhoitaja, (koulu)lääkäri, terapeutit, huoltajat, koulunkäynninohjaajat. HOJKS ohjaa opettajan työtä ja tukee lapsen kuntoutusta koulun arjessa. (Ikonen & Virtanen 2007.)

3 KUNTOUTUS OSANA ARKEA

Lasten kuntoutus pyrkii tukemaan yksilöllistä kehitystä mahdollisimman hyvin ja tavoitteena on hyvinvoinnin edistäminen. Yksilöllisesti suunnitellut tukitoimet, jotka on tuotu lapsen ja perheen arkeen, on lasten kuntoutuksen kannalta tärkeintä. Kuntoutuksessa yhdistyy eri alojen asiantuntijuus sekä vanhempien aktiivinen mukana olo. Tässä osiossa käsitelen lasten hyvää kuntotuskäytäntöä ja moniammatillista yhteistyötä sekä määrittelen kuntoutuksen käsite.

3.1 Kuntoutuksen määritelmä

Kuntoutus eli rehabilitaatio tarkoittaa uudelleen oppimista. Ajatuksena on auttaa ihminen siihen toimintakykyyn, joka hänellä oli tai joka hänellä voisi olla. (WHO 2011; YK 2007; Davis & Madden 2006; Koivikko & Sipari, 2006.) Lasten kohdalla kuntoutuksessa puhutaan oppimisesta eli habilitaatiosta, koska lapselle rakennetaan kuntoutuksessa kokonaan uutta taitoa tai sosiaalista kykyä, ja toimintakyky joudutaan olettamaan (WHO 2011; Koivikko & Sipari 2006; Melamies, Pärnä, Heino & Miller 2006). Valtioneuvoston kuntoutusselonteossa (2002) kuntoutus määritellään ihmisen ja ympäristön väliseksi muutosprosessiksi, jossa tavoitteena on toimintakyvyn, itsenäisen selviytymisen, hyvinvoinnin ja työllisyyden edistäminen. Kuntoutusta määrittää suunnitelmallisuus ja monialaisuus (STM 2002).

Perinteisesti kuntoutus jaetaan lääketieteelliseen, sosiaaliseen, kasvatukselliseen ja ammatilliseen kuntoutukseen (esim. Murto 2007, 70; Suikkanen, Härkäpää, Järvikoski, Kallaranta, Piirainen, Repo & Wikström 1995, 12). Kuntoutus voidaan nähdä suppeana tai laajana osana kokonaisuutta, joka käsittää erilaisia tukipalveluja ja -muotoja (Koivikko & Sipari 2006, 14). Tämän tutkimuksen yhteydessä tarkastellaan kuntoutuksen eri toiminta-aloja kokonaisuutena, koska lasten kuntoutuksessa eri toiminta-alat yhdistyvät. Kuntoutus tapahtuu aina vuorovaikutuksessa yksilön elinympäristön kanssa (WHO 2011, 96) ja kuntoutuksen tavoitteena ympäröivän yhteiskunnan

muuttaminen (esim. Suikkanen ym. 1995, 22).

Kuntoutus on erityispalvelu, joka kohdistuu vain rajalliseen ryhmään. Vain tietyt kriteerit ja diagnoosit omaava henkilö voi saada kuntoutuksen nimikkeellä annettavaa tukea. Kuntoutuksen kohdalla rajan muodostaa pysyvän poikkeavuuden, vammaisuuden ja invaliditeetin uhka. (Koivikko & Sipari, 2006, 30; 48–49.) Kuntoutuksen tavoitteena on normaalius sekä yksilön integroituminen osaksi sosiaalista yhteiskuntaa (Suikkanen ym. 1995, 12). Yhdistyneiden Kansakuntien määritelmässä (2007) korostetaan itsenäistä elämää ja mahdollisimman hyvän toimintakyvyn saavuttamista. Yksilö nähdään aktiivisena tekijänä omassa kuntoutusprosessissaan, jossa tavoitteena on nykytilan ja tulevaisuuden välisen kuilun pienentäminen (Suikkanen ym. 1995, 22; 26).

3.2 Tavoitteena hyvä elämä

Päämääränä lasten kuntoutuksessa on lapsen hyvä elämä ja parempi huominen (Koivikko & Sipari 2006; Melamies ym. 2006). Lasten hyvässä kuntoutuksessa on hyvin suunnitellusti mukana kaikki lapsen tarvitsemat tukitoimet ja kuntoutustoitimenpiteet, jotka kohdistuvat lapsen arkeen (Koivikko & Sipari, 2006; Melamies ym. 2006, Määttä 1999). Yleensä tämä tarkoittaa lääkinnällisen kuntoutuksen, koulun tukitoimien, asumiseen ja liikkumiseen liittyvien asioiden kokonaisvaltaista, eri ammattiryhmien yhteistyössä tekemää suunnittelua. Lääkinnällistä kuntoutusta ovat toimintakykyä parantavat ja ylläpitävät terapiat ja toimenpiteet (Koivikko & Sipari 2006, 46). Koivikon ja Siparin (2006) mukaan lasten kuntoutuksen on perustuttava yksilölliseen tarpeeseen ja harkintaan, eikä se saa olla normiohjattua, sillä tuen tarve vaihtelee lapsesta ja tilanteesta toiseen.

Kuntoutustyön tekeminen edellyttää taustalla olevan häiriön tai häiriöiden tuntemusta, erilaisten interventioiden testaamista sekä tiedon jakamista eri ammattiryhmien edustajien kanssa (Salminen 2000, 6). Lasten kuntoutus on monimuotoinen ja vuorovaikutuksellinen prosessi, jolla pyritään tukemaan lapsen elämää ja parantamaan elämänlaatua. Kuntoutuksen kohteena

on lapsi perheineen ja lähiympäristöineen. Työtapojen tulee kohdistua ympäristön muutokseen ja kuntouttavan toimintaympäristön kehittämiseen (Koivikko & Sipari, 2006, 77; 82). Lapsi elää kehityksensä kannalta keskeisiä vuosia perheensä hoivissa juuri sinä aikana, jolloin (pedagoginen)kuntoutus kohdistuu lapseen. Kuntoutusta suunniteltaessa on muistettava, että perhe on lapsen kunkinhetkisen tilan paras asiantuntija (Salminen 2000, 7). Lapsen toimintaympäristöjen muutos ja hyvän kuntoutuksen toteutuminen on mahdollista vain silloin, kun vanhempien kanssa tehdään yhteistyötä ja kaikki osapuolet ovat sitoutuneet tavoitteiden saavuttamiseksi.

Kuntoutuksen suunnittelussa on huomioitava, että kehitys ja oppiminen tapahtuu lapsen edellytysten puitteissa, eikä kuntoutus voi muuttaa kehityksen kulkua tiettyä määrää enempää (Koivikko & Sipari, 2006, 36). Lasten kuntoutuksessa on olennaista tiedostaa ja tunnistaa, miten lapsi oppii yksilönä sekä jaksottaa kuntoutus lapsen kasvu- ja kehityskaaren mukaan (Koivikko & Sipari 2006; Timonen 1995). Sipari ehdottaa, että toiminnallinen kehitysteoria toimisi kokoavana viitekehyksenä lapsen kuntoutuksessa. Se toisi laaja-alaista ymmärrystä lasten kuntoutukseen yhdistämällä eri tieteenalojen teorioita ja osaamista (Sipari 2008, 17). Toiminnallisella kehitysteoria korostaa vuorovaikutusta oppimisen perustana. Vuorovaikutusprosessissa ovat osallisina ympäristö, tehtävät ja toiminnot sekä toiset ihmiset. (ks. Bricker, 1998.)

Lapsen kehityksen tukemiseksi laaditaan kuntoutussuunnitelma. Se on pitkän aikavälin suunnitelma, joka luo raamit ja tuo pitkäjänteisyyttä kuntoutukseen (Koivikko & Sipari 2006, 119). Kuntoutussuunnitelma laaditaan heti diagnoosin varmistuttua yhteistyössä lapsen vanhempien ja tarpeen mukaan kunnan sosiaalihuollon, terveydenhuollon ja koulutoimen kanssa (laki lasten päivähoidosta 7a § 197/1119; Salminen 2000, 11). Kuntoutussuunnitelman laatimisessa yhteistyö on välttämätöntä, jotta saadaan tietylle lapselle sopiva yksilöllinen, lapsen kehitysvaiheen huomioiva suunnitelma laadittua (Koivikko & Sipari 2006; Kontiola 2002).

Keskeinen osa kuntoutussuunnitelmaa on kodin ja koulun tukitoimien suunnittelu (Kontiola 2002 49–50). Tukitoimet voivat tarkoittaa esimerkiksi helpotusta läksytilanteisiin tai yksilöllisiä ratkaisuja koulussa. Myös sopeutumisvalmennus sekä koulun ja kodin ulkopuoliset tukitoimet kirjataan osaksi lapsen kuntoutussuunnitelmaa (Afasialasten tuki 1986, 22). Koulussa

kaikki tukitoimet kirjataan lapselle laadittuun HOJKSiin. Ennen kuin lapsi menee kouluun sosiaalitoimen palvelusuunnitelma kokoaa lapsen asiat yhteen (Koivikko & Sipari 2006, 85).

3.3 Moniammatillisuus ja perhelähtöisyys

Lasten kuntoutuksessa eri alojen asiantuntijuuden yhdistäminen ja kokonaisuuden sujuvuus ovat lapsen ja perheen kannalta tärkeintä parhaan lopputuloksen saavuttamiseksi (Koivikko & Sipari 2006; Melamies, Miller, Haukka-Wacklin & Koivikko 2003; Salminen 2000). Perheen näkökulmalle tulee antaa riittävästi tilaa joka vaiheessa ja vanhemmille tulee antaa tietoa kuntoutusprosessin aikana, eikä kuntoutus saa ohittaa perhettä tai muita tärkeitä tahoja lapsen elämässä (Koivikko & Sipari 2006; Melamies ym. 2006, 103–104). Määttä (1999) puhuu valtaistumisesta (empowerment), jolla hän tarkoittaa perheen lisääntyviä mahdollisuuksia vaikuttaa oman elämäntilanteeseensa.

Perheen kanssa tehtävässä yhteistyössä perhe nähdään asiantuntijaroolissa siinä missä esimerkiksi opettaja (Koivikko & Sipari 2006; Määttä 1999; Ferguson & Ferguson 1994). Vanhemmat ovat lapsensa ja hänen elinympäristön asiantuntijoita, ammatti-ihmisiltä puolestaan löytyy tietyn erityisalan tietoa ja osaamista. Hyvin toimivassa yhteistyössä, jota Määttä (1999, 101) kutsuu kumppanuusyhteistyöksi, yhteistyö on vastavuoroista ja osapuolet täydentävät toisiaan. Ekokulttuurisen ajattelutavan mukaan arjen ratkaisut ovat lapselle tärkeämpiä kuin yksittäiset terapiat (Määttä 1999, 54). Yhteistyö on Määttän (1999) mukaan jatkuvaa kuuntelua ja kykyä vastata perheen muuttuviin tarpeisiin (myös Ferguson & Ferguson 1994). Perheen ja ammattilaisten välinen yhteistyö rajoittuu usein virallisiin tapaamisiin, joita on harvoin. Vanhempien kannalta olisi parempi, kun kohtaamisia olisi heidän arkisessa ympäristössä (Ferguson & Ferguson 1994, 36), kuten haettaessa lapsia päiväkodista tai koulusta.

Yhteistyön haasteena on usein se, että asiantuntijat ja vanhemmat eivät puhu samaa kieltä (Ferguson & Ferguson 1994, 37). Ongelmallista on useiden eri alojen välillä tehtävässä yhteistyössä on myös eri ammattialojen erilaiset

tulkintatavat. Aitoa vuoropuhelua ei pääse syntymään, jos osapuolten välillä on erimielisyyksiä ja jokainen puolustaa omaa näkemystään (Koivikko & Sipari 2006; Ferguson & Ferguson 1994). Monien tulkintojen kirjossa unohtuu, kenellä asiantuntijuus oikein on. Vanhemmille moniammatillisen työn ongelma konkretisoituu useina asiantuntijalausuntoina, kun kaivattaisiin tietoa ja ideoita, jotka edistävät (kuntoutuksen) kokonaisuuden suunnittelua (Koivikko & Sipari, 2006, 38). Ferguson & Ferguson huomauttaa, että perheiden ja ammatilaisten välinen yhteistyö ei onnistu, jos lapsen asiat tarjotaan vanhemmille valmiiksi päätettynä (Ferguson & Ferguson 1994, 34). Perheeltä on saatava lupa kuntoutukselle sekä siihen liittyvälle tutkimukselle ja suunnittelulle (Koivikko & Sipari, 2006, 38).

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli arvioida vanhempien ja koulun näkemyksiä koulun kuntouttavasta roolista lapsella, jolla on kielellinen erityisvaikeus. Halusin selvittää, mikä on vanhempien ja opettajien mielestä koulun osuus lapsen kokonaiskuntoutuksessa. Minua kiinnosti myös, mikä taho kantaa päävastuun lapsen kuntoutuksesta ja minkälaista on kuntoutuksen hyväksi tehtävä yhteistyö eri tahojen välillä. Näihin tutkimusongelmiin hain vastausta seuraavilla kysymyksillä:

- Mitä ovat koulun kuntouttavat tukitoimet?
- Millaisia ovat kodin ja koulun tavoitteet lapsen kuntoutusprosessille?
- Miten moniammatillinen kuntoutusyhteistyö näkyy lapsen arjessa?
- Kohtaavatko opettajien ja vanhempien näkemykset lapsen kokonaiskuntoutuksessa?

5 TUTKIMUKSELLISET VALINNAT

5.1 Tutkimuksen toteutus laadullisin menetelmin

Tutkimus on luonteltaan laadullinen, joten keräsin aineiston laadulliselle tutkimukselle tyypillisellä tavalla, haastattelemalla. Rajasin tutkimuskohteiksi kaksi erityiskoulua, joiden erityisosaamista on kielen kehityksen ja kielellisten taitojen tukeminen. Lähetin kouluille saatekirjeet, joissa kysyin halukkuutta osallistua tutkimukseen (ks. Liite 1.) Koulut sijaitsevat Keski-Suomessa ja Varsinais-Suomessa. Haastateltavina oli koulujen opettajia (n=3), joista kaksi on Keski-Suomesta ja yksi Varsinais-Suomesta sekä oppilaiden vanhempia (n=4), joista kaksi on Keski-Suomesta ja kaksi Varsinais-Suomesta. Keski-Suomen opettajat olivat omasta toiveestaan yhtä aikaa haastateltavina.

Laadullinen tutkimus suoritetaan usein osallistuvalla tavalla, jolloin tutkija itsessään on tutkimusinstrumenttina (esim. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009; Patton 2002; Kiviniemi 2001). Minulle osallistuva tutkimustapa tuntui luontevalta valinnalta, ja tutkimuksen kannalta se tarkoitti tutkimusaineiston keräämistä haastatteluilla. Haastattelu- tai observointitapoja on useita erilaisia ja niitä voidaan käyttää myös rinnan, jolloin puhutaan menetelmätriangulaatiosta (Patton 2002, 247). Minä käytin kuitenkin vain yhtä aineistonkeruumenetelmää, koska koin sen sopivaksi välineeksi aineiston hankintaan.

Tein haastattelut loka- joulukuun aikana. Yksi haastatteluista tapahtui haastateltavien koululla, yksi haastateltavan valitsemassa kahvilassa, kaksi haastateltavien kotona ja kaksi Skypessä. Käytin puolistrukturoitua haastattelua, koska teemahaastattelu tuntui liian väljältä ja kuntoutuksen käsite abstraktilta. Lähestymistapani oli konkreettinen ja pyrin pääsemään tutkittavien arkeen. Kerron tarkemmin haastattelusta aineistonkeruumenetelmänä luvussa 5.1.3.

Tallensin kaikki haastattelut mp3-muotoon, ja haastattelujen jälkeen litteroin kaiken materiaalin, jotta pystyin palaamaan siihen analyysivaiheessa. Litteroidusta materiaalista muodostui tutkimusaineistoni. Tutkimusaineiston analyysimenetelmänä käytin fenomenografiaa. Tarkan kuvauksen analyysin etenemisestä esitän luvussa 5.1.4.

Kiviniemen (2001, 68) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tyypillistä on harkinnanvarainen näyte, jonka avulla tarkasteltavana olevaan ilmiöön voidaan mielekkäästi ja syvällisesti perehtyä. Tässä tutkimuksessa käytin harkinnanvaraista näytettä, sillä valittujen tutkimushenkilöiden arvellaan tuovan parasta tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Patton 2002, 40, 235). Valitsin tutkittavaksi kaksi eri näkökulmaa eli kahden eri ryhmän kokemukset, koska vanhemmat ja opettajat yhdessä tukevat ja kuntouttavat lasta, mutta tarkastelevat asiaa omista näkökulmistaan ja kokemukset ovat erilaisia. Näiden ryhmien näkökulmat kiehtoivat myös siksi, että koti ja koulu ovat suuressa roolissa kouluikäisen lapsen elämässä. Halusin selvittää tutkittavien kokemuksia koulun kuntouttavasta roolista sekä sitä, ovatko näkemykset samansuuntaisia.

Laadullinen tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa ja tavoitteena on aineiston induktiivinen analyysi. Induktiivinen analyysi tarkoittaa aineiston monitahoista ja yksityiskohtaista analyysiä, jolla pyritään paljastamaan odottamattomia seikkoja. (Hirsjärvi ym. 2009, 164, myös Patton 2002, 41.) Laadullista tutkimus kuvataan prosessorientoituuneeksi, mikä tarkoittaa, että näkökulmat ja tutkijan tietoisuus kehittyvät tutkimuksen edetessä. Tutkijan pitää tiedostaa tietoisuutensa kehittyminen ja olla valmis tekemään uusia tutkimuksellisia linjauksia. Laadullinen tutkimus on vähitellen tapahtuvaa tutkittavan ilmiön käsitteellistämistä. Tutkija ei kuitenkaan ole tutkimuksen alussa ”tabula rasa”, tyhjä taulu, vaan teoreettiset näkökulmat, tutkijan esiymmärrys tutkittavasta aiheesta ja vähitellen hahmottuvat käsitteet suuntaavat tutkimuksen kulkua (Kiviniemi 2001, 72).

Esittelen seuraavaksi fenomenologiaa ja hermeneutiikkaa, jotka ohjaavat ajattelua tutkimuksessa. Hermeneutiikka ja fenomenologia ymmärretään tämän tutkimuksen yhteydessä ajattelutavaksi ja tutkimusotteeksi, ei niinkään aineiston käsittelytavaksi. Analysoin aineiston fenomenografisesti, josta kerron myöhemmin.

5.1.1 Fenomenologia

Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia eli ihmisen kokemuksellista suhdetta omaan todellisuuteen, jossa hän elää. Kokemus syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa, eikä ihmistä voida ymmärtää irrallisena omasta

elämäntodellisuudesta. Ihmiset antavat kokemuksilleen merkityksiä, jotka ovat kiinnostuksen kohteena fenomenologisessa tutkimuksessa. Fenomenologit ajattelevat, että ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen, mikä tarkoittaa kaiken merkitsevän meille jotain. (Patton 2002, 105; Tuomi & Sarajärvi 2002, 34; Laine 2001, 26-27.)

Tässä tutkimuksessa halusin tutkia juuri yksilöiden kokemusta koulun kuntouttavasta roolista, ja siksi fenomenologinen tutkimusote tuntui sopivalta. Mikään ulkopuolinen taho ei voi määrittää kuntoutuksen roolia yksilön arjen ja kehittymisen kannalta, vaan täytyy tutkia yksilöiden kokemuksilleen antamia merkityksiä ja kurkistaa heidän arkeensa.

Merkitykset, joita ihmiset kokemuksilleen antavat syntyvät aina siinä yhteisössä jossa ihminen kasvaa ja johon yksilö kasvatetaan (Patton 2002, 104; Laine 2001, 28). Suomessa lasten koulunkäynnille ja kuntoutukselle annettu merkitys on erilainen kuin vaikka Japanissa. Laineen (2001, 28) mukaan asioille annetut merkitykset ovat intersubjektiivisia eli yksilön kokemia, mutta niissä vaikuttaa kulttuurinen konteksti, jossa yksilö elää. Tästä syystä fenomenologia on tietyllä tapaa yksittäiseen suntautuvaa paikallistutkimusta. Tutkimuksessa ei pyritä löytämään univeraaleja totuuksia, vaan keskitytään yksilön senhetkiseen merkitysmaailmaan (Laine 2001, 29), kuten tässä tutkimuksessa tehdään.

5.1.2 Hermeneutiikka

Hermeneutiikka tarkoittaa teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta, jossa tulkinnalle pyritään antamaan sääntöjä. Tutkimuksella pyritään tekemään tunnettu tiedetyksi ja siksi hermeneuttinen tutkimus ei etene yksittäistapauksesta yleiseen, vaan myös ainutkertainen kiinnostaa. Hermeneuttisessa perinteessä arkielämän luontaista ymmärrystämme kutsutaan esiymmärrykseksi. Tutkimuksessa se tarkoittaa, että tutkijalla on aiheestaan jonkinlainen ymmärrys jo ennen tutkimuksen suorittamista. Fenomenologisessa tutkimuksessa hermeneuttinen ulottuvuus tulee mukaan tulkinnan tarpeen myötä. (Laine 2001, 28-30)

Fenomenologisella ja hermeneuttisella tutkimuksella on kaksitasoinen rakenne: perustason muodostaa yksilön kokemukset esiymmärryksineen. Toisella tasolla tapahtuu itse tutkimus, joka kohdistuu ensimmäiseen tasoon.

Tutkijan ei siis tarvitse aloittaa tulkintatyötään tyhjästä, kun tutkijalla ja tutkittavalla on yhteinen (kulttuurinen) perinne. Se mahdollistaa toisten ymmärtämisen yleisemmin ja heidän kokemustensa ja niille antamiensa merkityksien tulkitsemisen. Kriittinen asenne ja reflektiivisyys auttavat tutkimukselliselle tasolle pääsyssä. Tutkijan on välittömän tulkinnan jälkeen pysähdyttävä ja mietittävä, onko hänen omista lähtökohdistaan luonut kuvitelman, mitä toinen tarkoittaa ilmaisullaan. Haastatteijan on alettava etsiä tietä toisen ”toiseuteen”, eli toisen erityistä suhdetta tutkittavaan asiaan. (Laine 2001, 28-32.)

Hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkija käy tutkimuksellista dialogia aineiston kanssa. Dialogia, jossa tieto syntyy, kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. Vuoropuhelussa tutkija pyrkii ymmärtämään toisen ilmaisuja ja toiseutta. Kehää kulkemalla tutkija vapautuu omasta minäperspektiivistä ja pystyy tarkastelemaan aineistoa objektiivisemmin. Kuten aiemmin todettu, tutkijalla on aina tutkimastaan aiheesta esiyymmärrys, josta on päästettävä irti eli tutkijan on otettava etäisyyttä omaan tulkintaansa. Aineiston parissa tutkija yrittää nähdä uusin silmin, mitä toinen on ilmaisullaan tarkoittanut. Aineiston pohjalta laaditaan työhypoteesi. Aineiston parissa työskentely tuo uusia ehdotuksia tulkinnalle ja koettelee hypoteesia. Tutkija tekee uuden tulkinnan toisen antamille merkityksille. Kehämäisen liikkeen tavoitteena on löytää todennäköisin ja uskottavin tulkinta siitä, mitä tutkittava on tarkoittanut. (Laine 2001, 34-35.)

5.1.3 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Laadullisen haastattelun tarkoituksena on kerätä yksilön kokemuksia ja ajatuksia tutkittavasta ilmiöstä hänen omasta näkökulmastaan (Patton 2002, 348). Hermeneuttisessa tutkimuksessa keskitytään juuri yksilön kokemuksiin ja ajatuksiin, joten siitä syystä tämän tutkimuksen aineistonkeruutavaksi sopi parhaiten haastattelu. Halusin haastatella opettajia ja vanhempia, jotka ovat keskeisessä roolissa lapsen kuntoutus- ja kasvatustyössä. Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä tuntui luontevalta ja luotettavalta tavalta selvittää opettajien ja vanhempien kokemuksia lasten kuntouttamisesta sekä koulun tukitoimista. He ovat aiheen asiantuntijoita ja siksi luonteva valinta

haastateltaviksi. Haastateltavat saivat puhua aiheesta juuri omasta näkökulmastaan, mitä korostin heille haastattelujen alussa.

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2013) mukaan haastattelun etuna on, että aineiston keruuta voidaan säädellä joustavasti tilanteen mukaan ja vastaajia myötäillen. Tutkija voi vaihdella haastatteluvaiheiden järjestystä ja hänen on mahdollista esittää lisäkysymyksiä. Haastattelussa haastateltava on aktiivinen osapuoli. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 205.)

Haastattelujen edetessä huomasin, että joitakin kysymyksiä oli syytä tarkentaa ja jotkut kysymykset olivat tarpeettomia. Pystyin muokkaamaan haastattelurunkoa tilanteen vaatimalla tavalla, sillä yksikään haastattelu ei edennyt täysin samalla tavalla, vaikka saman rungon mukaan edettiin. Toisinaan haastateltavat olivat jo vastanneet kysymyksiin ennen kuin oli niiden vuoro. Tällaisissa tilanteissa jätin kysymyksen pois, ellen halunnut saada siihen tarkennusta tai lisäystä.

Haastatteluun aineistonkeruutapana liittyy myös haittoja, joita Hirsjärven ym. (2013) mukaan on se, että haastattelu on vaikeaa ja se vaatii paljon suunnittelua. Suunnittelu, itse haastattelujen toteutus sekä haastatteluaineiston litterointi vievät paljon aikaa, mikä on yksi haastattelututkimuksen haittapuoli. Haastattelututkimuksessa on myös huomioitava, että tutkimuksen luotettavuus heikkenee, koska haastattelussa on tapana antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. (Hirsjärvi ym. 2013, 206.)

Haastattelujen toteuttaminen vaati kärsivällisyyttä, sillä haastateltavien ja haastatteluajankäytön sopiminen oli välillä työlästä. Pitkäjänteinen työ kuitenkin mahdollisti seitsemän haastattelun toteuttamisen, mikä oli tähän tutkimukseen riittävä otos. Vanhempien haastattelujen yhteydessä mietin, vastaavatko vanhemmat kouluun liittyviin kysymyksiin positiiviseen sävyyn, koska eivät uskalla kritisoida koulua vai onko koulusta todella vain positiivista sanottavaa. Haastattelujen aikana minusta tuntui, että kaikki haastateltavat uskalsivat puhua avoimesti ja luottavaisesti, mutta sosiaalisen suotavuuden vaikutus vastauksiin on syytä huomioida.

Haastattelun voi rakentaa monella tavalla, riippuen siitä, minkälaista tietoa haastateltavilta halutaan. Avoimet haastattelukysymykset mahdollistavat maailman näkemisen haastateltavan silmin. Suorat kysymykset puolestaan muodostavat laadullisen aineiston perustan. Tällöin ihmiset kuvaavat omia

(todellisia) kokemuksiin, ajatuksiin ja käsityksiin (Patton 2002, 21). Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset on mietitty valmiiksi, mutta vastausvaihtoehdot puuttuvat. Teemahaastattelussa teema-alueet on päätetty etukäteen ja ne käydään haastateltavan kanssa etukäteen läpi. Teemojen laajuus ja järjestys vaihtelee haastattelusta toiseen. Teemahaastattelun yhteydessä haastattelijat voi esittää tarkentavia kysymyksiä. (Eskola & Vastamäki 2001,27.)

Aiemmin kerroin valinneeni puolistrukturoidun haastattelun, jossa oli piirteitä teemahaastattelusta. Haastattelurunko rakentui neljän teeman ympärille, joihin liittyi eri määrä avoimia kysymyksiä. Ajattelin, että pedagogisen kuntoutuksen -käsite on epämääräinen, enkä saisi teemahaastattelulla tarpeeksi aineistoa kasaan. Esittämäni kysymykset liittyivät arkisiin ja konkreettisiin asioihin, joista haastateltavat saivat kuitenkin puhua vapaasti. Tällä tavoin rakennettu haastattelurunko oli mielestäni toimiva.

Haastattelumenetelmän yhteydessä pitää muistaa, että haastatteluun liittyy aina eettisiä kysymyksiä. Tutkittavilta kysytään henkilökohtaisia kysymyksiä sekä ollaan heidän todellisessa elinpiirissä. Tästä syystä tutkijan tarvitsee olla herkkänä ja pitää taata yksilönsuoja. (Patton 2002, 405–406.) Lisää haastatteluun liittyviä eettisiä kysymyksiä pohdin tämän luvun lopussa.

5.1.4 Analyysimenetelmänä fenomenografia

Fenomenografia on yksi laadullinen tutkimussuuntaus, jonka tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä käsitysten keskinäisiä suhteita. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on löytää ajattelutapoja, jotka ovat jaettuja ja sosiaalisesti merkittäviä. Mielenkiinnon kohteena on ajattelutapojen sisällöt ja niiden suhde toisiinsa. Käsitykset ovat luonteeltaan suhteellisia ja sosiaalisesti rakentuvia. Analyysivaiheessa tulee huomioida vastausten kontekstuaalisuus. (Huusko & Paloniemi 2006, 163; 165; 166.)

Kiinnostukseni kohteena oli opettajien ja vanhempien antamat merkitykset koulun tuelle ja lasten kuntoutukselle. Mielenkiinnon kohteena olivat erilaiset sisällöt, joita lasten kuntoutukseen liittyy. Minua kiinnosti, antavatko opettajat ja vanhemmat erilaisia merkityksiä kuntoutukselle, ja mitä mahdolliset eroavaisuudet ovat. Analyysissä etsin siis kuntoutuksen ja koulun

tukitoimiin liittyviä merkityssisältöjä ja tutkin niiden suhdetta toisiinsa.

Lähestymistapa fenomenografisessa analyysissä on aineistolähtöinen eli luokittelun taustalla ei käytetä teoriaa tai testata teoreettisia hypoteeseja. Tulkinta muodostuu vuorovaikutuksessa aineiston kanssa, ja aineisto toimii kategorisoinnin pohjana. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Aloitin analyysin lukemalla aineiston useaan kertaan läpi ja etsin sieltä tutkimuskysymysten kannalta kiinnostavia ilmauksia. Löytämäni ilmaukset olivat kategorisoinnin lähtökohtina, ja niistä analyysi eteni yksityiskohtaisempaan suuntaan. Häkkisen (1996) mukaan fenomenografinen analyysi etenee vaiheittain ja tulkinta ja merkitysten jäljittäminen tapahtuvat samanaikaisesti usealla tasolla. Analyysin jokaisella vaiheella on vaikutuksensa ja merkityksensä niitä seuraaviin valintoihin. Tutkimuksessa ei keskitytä yksittäisiin vastauksiin, vaan empiiristä aineistoa käsitellään kokonaisuutena. Analyysissä ilmiön osista muodostetaan kokonaisuus. (Häkkinen 1996, 39.)

Analyysin toisessa vaiheessa etsin aineistosta merkitysyksiköitä. Niitä muodostui kolme ja ne olivat tutkimuskysymysten mukaiset: Koulun kuntouttavat tukitoimet, kuntoutukselle asetettavat tavoitteet sekä moniammatillinen yhteistyö, joiden lähtökohtana olivat aiemmin löytämäni ilmaukset. Tässä vaiheessa tulkinta kohdistui ajatukselliseen kokonaisuuteen, ei niinkään yksittäisiin lauseisiin. Apuna merkitysyksiköiden luomiseen sain esittämällä erilaisia kysymyksiä aineistolleni. Niiden avulla oli mahdollista määrittellä, miten laajalle merkitysyksiköiden ajatusyhteydet tekstissä (aineistossa) ulottuvat. (Ahonen 1994, 143). Kolmannessa vaiheessa ryhmittelin merkitysyksiöitä kuvauskategorioiksi. Kategorioiden rajoja muodostin vertailemalla merkitysyksikköjä koko aineiston merkitysten joukkoon. (esim. Häkkinen 1996, 42.) Analyysi eteni kategorioiden kuvaamiseen abstraktimmalla tasolla ja niiden välisten suhteiden tarkentamiseen, mikä tarkoitti alakategorioiden luomista. Jokaiseen kuvauskategoriaan liittyi vaihteleva määrä alakategorioita. Kategorioiden erityispiirteet toin esille liittämällä analyysiin suoria aineistositaatteja (ks. liite 3 & 4). (Huusko & Paloniemi 2006, 168.)

Kuvauskategorioita muodostui yhteensä seitsemän: : 1) *Koulun asiantuntijuus lapsen tukemisessa*, 2) *Koulun tuki osana kuntoutuksen kokonaisuutta*, 3) *Koulun kuntouttavat tukitoimet*, 4) *Kuntoutuksen tavoitteet*, 5) *Kodin ja koulun välinen yhteistyö*, 6) *Moniammatillinen yhteistyö* ja 7) *Yhteistyö*

koulun arjessa. Esittelen kuvauskategoriat tulososiossa seuraavassa luvussa.

Ahosen (1994) mukaan tutkimuksen kaikissa vaiheissa ollaan koko ajan vuorovaikutuksessa aiempien teorioiden kanssa. Ahonen (1994 123–125) käyttää käsitettä teoreettinen perehtyneisyys, joka on välttämättömyys tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Teoreettinen perehtyneisyys antaa tutkijalle valmiuksia suunnata ja toteuttaa aineiston hankintaa. Tutkijan omien käsitysten ja olettamusten tiedostaminen teoreettisen perehtyneisyyden pohjalta on tärkeää, sillä ne vaikuttavat tutkimuksen suuntaamiseen, toteuttamiseen ja analyysiin. (Ahonen 1994, 123–125.) Ennen analyysivaihetta ja sen aikana kirjasin omia ajatuksiani ylös tutkijan päiväkirjaani liittyen pedagogiseen kuntoutukseen sekä siihen, miten oma ymmärrykseni koulun tukitoimista saattaa vaikuttaa analyysin toteutumiseen. *“Kaikki ei välttämättä näyttäydy positiivisena, vaan jotkin tukitoimet voivat saada kritiikkiä, mikä on ihan ok.”*

Kategorioita muodostaessani huomasin, että kategorioista tulee erikokoisia, mikä tarkoittaa, että kategorioissa on eri määrä ilmauksia. Häkkisen (1995) mukaan kategorioiden muodostamisessa ei kuitenkaan ole tärkeää ilmaisujen lukumäärä, vaan kiinnostavaa on käsitysten laadulliset erot. Aineiston marginaalisin käsitys voi olla teoreettisesti mielenkiintoisin. (Häkkinen 1995, 70–73.) Kuvauskategorioista rakennetaan analyysin edetessä horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen systeemi (esim. Niikko 2003, 38–39). Muodostamistani kuvauskategorioista rakentui horisontaalinen systeemi. Horisontaalisissa systeemeissä kategoriat ovat keskenään samanarvoisia, sillä erot kategorioiden välillä ovat sisällöllisiä. (Niikko 2003, 38–39.) Sisällölliset erot näkyvät luomissani alakategorioissa ja niihen liittyvissä aineistositaateissa. (ks. liite 2, 3 & 4)

Tutkimuksen päätuloksen fenomenografisessa tutkimuksessa muodostavat Martonin (1984) mukaan kategoriat ja niistä muodostettu tulosavaruus. Kategoriat eivät edusta suoraan yksittäisten ihmisten ajattelua, vaan erilaisia ajattelutapoja yleensä. Käsitteet voivat olla tosiaan tukevia, keskenään ristiriitaisia tai jopa vastakkaisia. Fenomenografiassa ei tehdä yksilöiden välistä erottelua, vaikka erilaisia ryhmiä voidaankin tehdä. (Marton 1984, 33–34.) Analysoin erikseen opettajien ja vanhempien aineiston, mutta analyysin edetessä huomasin tuloksissa niin paljon yhteneväisyyksiä, että päätin lopulta yhdistää analyysit. Näin ollen tulokseksi muodostui yksi tulosavaruus. Esittelen

muodostamani tulosavaruuden seuraavan luvun taulukossa (taulukko 1), jossa olen esittänyt kuvauskategoriat ja alakategoriat.

5.2 Tutkimuksen eettisyys ja tutkijan rooli

Pietarisen (2002) mukaan tutkija on ammatinharjoittajana moraalinen toimija ja hän tarvitsee työssään eettisiä periaatteita, normeja, arvoja ja hyveitä (Pietarinen 2002, 59). Pohdin seuraavaksi tutkimuksen tekemiseen liittyviä eettisiä periaatteita.

Tiedon hankintaan olennaisesti liittyvä kysymys liittyy oikeuteen tuottaa informaatiota. Onko tutkija oikeutettu tuottamaan informaatiota mistä tahansa asiasta? Mitä informaatiota saa tuottaa? Eettisten periaatteiden mukaan tuotettu informaatio on luotettavaa ja se on kriittisesti perusteltua. Informaation kriittinen perustelu tarkoittaa muun muassa sisällön analysointia, tulosten analysointia ja teorioiden muodostamista. (Pietarinen 2002, 59.) Yksi niin ikään tiedon hankintaan liittyvä eettinen periaate koskee ihmisen oikeutta päättää itseään koskevien tietojen käsittelystä. Tutkittavilla on oikeus päättää osallistuako tutkimukseen vai ei. Tutkimusta ei siis voi suorittaa tutkittavilta salaa, vaan heiltä on saatava lupa tutkimukseen osallistumisesta. (Kuula 2006, 86.) Kysyin kirjeellä tutkittavilta halukkuutta osallistua tutkimukseen. Saatekirje löytyy tutkimuksen liitteistä (liite 1).

Tutkimuksen eettisiin periaatteisiin kuuluu myös tutkimustulosten välittäminen tiedeyhteisön muille jäsenille sekä yhteiskunnan muille jäsenille (Pietarinen 2002, 59). Tiedeyhteisölle jaettu informaatio on muiden tarkistettavana ja arvioitavana. Toisten tutkijoiden näkemykset ja kommentit lisäävät tutkimuksen triangulaatiota. Triangulaatiolla tarkoitetaan useiden eri menetelmien ja lähteiden käyttöä ja edellä mainittua toisten tutkijoiden varmistusta. Triangulaatio lisää tutkimuksen luotettavuutta ja toisaalta rehellisyyttä. (esim. Remes & Hirsjärvi 2009; Patton 2002)

Rehellisyys on myös yksi tutkimuseettinen peruseriaate (Pietarinen 2002, 65). Tutkija ei saa sortua vilppiin. Tutkimuksen vaiheet ja tulokset on

esitettävä rehellisesti ja avoimesti. Tällä tavoin tutkimuksen luotettavuus lisääntyy ja tutkimus on muiden toistettavissa. Toistettavuus on tärkeä periaateettisesti hyvässä tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa olen kuvannut tarkasti kaikki tutkimuksen vaiheet ja tekemäni valinnat ja tutkimus on muiden toistettavissa. Tutkimuksen toistamiseen pitää kuitenkin suhtautua kriittisesti, koska tutkimus ja sen tulos ovat aina kontekstisidonnaista (Turja 2012). Tämän tutkimuksen tulokset on siirrettävissä eteenpäin suomalaisessa yhteiskunnassa ja silloinkin pienellä varauksella. Suoraan ja samanlaisena ei tutkimusta ole ehkä mahdollista suorittaa jossakin toisessa kontekstissa.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009) mukaan tutkimukseen osallistumisen tulee perustua vapaaehtoisuuteen. Näin ollen myös tiedon hankintaan liittyy aina useita eettisiä kysymyksiä esimerkiksi informanttien yksityisyyden suojasta. Yksityisyyden suoja kuuluu perustuslailla suojattuihin oikeuksiin ja on myös tutkimuseettisesti tärkeä periaate (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 30). Tutkimusaineistojen keruun, käsittelyn ja tulosten julkaisemisen kannalta tärkein yksityisyyden suojan osa-alue on tietosuojaja. Kuula puhuu suojaamisvelvoitteesta, joka edellyttää, että henkilötiedot suojataan niin, etteivät asiattomat pääse niihin käsiksi. Suojaamisvelvoitteesta sekä yksilön tietosuojasta on huolehdittu tämän tutkimuksen aikana. Tutkimusraportissa eikä aineistonanalyysissä esiinny haastateltavien nimiä, vaan haastateltavat on ryhmitelty vanhempiin (V) ja opettajiin (O). Haastateltavien kotipaikkaa ei myöskään kerrota tietosuojan taakamiseksi. Haastattelut on äänitetty aineiston litterointia varten. Tutkimuksen valmistuttua äänitteet sekä litteraatit hävitetään.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen opettajien ja vanhempien aineistoista muodostetun tulosavaruuden (taulukko1) sekä vastaan tutkimuskysymyksiin. Tutkimukseni kuvauskategoriasysteemi on horisontaalinen, eli kuvauskategoriat ovat keskenään samanarvoisia ja tasavertaisia. Erot niiden välillä ovat sisällöllisiä. Kuvauskategorioita muodostui analyysissä yhteensä seitsemän: 1) *Koulun asiantuntijuus lapsen tukemisessa*, 2) *Koulun tuki osana kuntoutuksen kokonaisuutta*, 3) *Koulun kuntouttavat tukitoimet*, 4) *Kuntoutuksen tavoitteet*, 5) *Kodin ja koulun välinen yhteistyö*, 6) *Moniammatillinen yhteistyö ja* 7) *Yhteistyö koulun arjessa*. Esittelen kuvauskategoriat taulukossa 1.

Jokaiseen kuvauskategoriaan liittyy vaihtelevasti 4-7 alakategoriaa sekä niihin liittyviä ilmauksia. Alakategoriaihin liittyy enemmän ilmauksia kuin tässä yhteydessä on mahdollista esitellä, joten kaikki alakategoriat ilmauksineen löytyvät taulukkoina liitteistä (ks. liitteet 2, 3 ja 4). Taulukoiden aineistositaateista olen alleviivannut ilmaisuja analyysini perusteluksi.

Ensimmäisessä alaluvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen sekä esittelen aineistosta muodostetut kuvauskategoriat ja alakategoriat. Esitän vastauksia jokaiseen tutkimuskysymykseen omassa alaluvussaan ja samalla esitän joitakin aineistositaatteja. Luvun lopussa vastaan neljänteen tutkimuskysymykseen Kohtaavatko opettajien ja vanhempien näkemykset lapsen kokonaiskuntoutuksessa?

TAULUKKO 1

Kuvauskategoriat ja niihin sisältyvät alakategoriat

Kuvauskategoria	Kuvauskategoriaan sisältyvät alakategoriat
Koulun asiantuntijuus lapsen tukemisessa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yksilöllisten tarpeiden huomioiminen 2. Tavanomaista hitaampi opiskelutahti 3. Lukemaan oppiminen ajallaan 4. Ammattitaitoinen henkilökunta 5. Kognitiivisten toimintojen tukeminen

Koulun tuki osana kuntoutuksen kokonaisuutta	<ol style="list-style-type: none"> 1. Suuri merkitys kokonaiskuntoutuksessa 2. Osallisuus koulun ulkopuolella 3. Terapiat osana koulupäivää 4. Sosiaalisten taitojen harjoittelu 5. Nivelvaiheisiin panostaminen 6. Turvallinen ympäristö 7. Arjessa tapahtuva kuntoutus
Koulun kuntouttavat tukitoimet	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pienryhmä 2. Rutiinit 3. Strukturoitu opetus 4. Ajan antaminen 5. Useampi aikuinen luokassa 6. Tunteiden ilmaisun harjoittelu
Kuntoutuksen tavoitteet	<ol style="list-style-type: none"> 1. Itsenäistyminen ja toiminnanohjaus 2. Sosiaaliset taidot 3. Kodin ja koulun yhtenäiset tavoitteet 4. Itsetunnon tukeminen 5. Oppimisen ja opiskelun tukeminen 6. Sopiva koulu ja tukimuodot 7. Erilaisuuden huomioiminen
Kodin ja koulun välinen yhteistyö	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tiivis ja luonteva yhteydenpito 2. Kokonaistilanteesta keskustelu 3. HOJKS 4. Yhteistyö vanhempien kanssa
Moniammatillinen yhteistyö	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jatkumo koulupolulla 2. Vanhempien ja terapeuttien yhteistyö 3. Jaettu vastuu 4. Vanhemmat tiedonvälittäjinä 5. Kuntoutussuunnitelma 6. Rajalliset resurssit 7. Siirtopäätökset 8. Yhteinen projekti
Yhteistyö koulun arjessa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tieto eri tahoilta koululle 2. Vinkkejä eri tahoilta koululle 3. Moniammatillisuus koulun arjessa 4. Yhteistyö koulunkäynninohjaajan kanssa

6.1 Kuntoutuksen asiantuntijuus

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen Mitä ovat koulun kuntouttavat tukitoimet? vastasi kolme muodostamaani kuvauskategoriaa: *Koulun asiantuntijuus lapsen tukemisessa*, *Koulun tuki osana kuntoutuksen kokonaisuutta* ja *Koulun kuntouttavat tukitoimet*. Kuvauskategorioidiin liittyvät alakategoriat (ks. taulukko 1 tai liite 3) kuvaavat opettajien ja vanhempien antamia merkityksiä koulun tukitoimille. Ne kuvaavat myös konkreettisia toimia, joita koulussa tehdään lasten tukemiseksi.

Koulussa ollaan kuntoutuksen asiantuntijoita ja kuntoutusta tapahtuu päivittäin koulun arjessa. Koulun toiminnassa keskeistä on lasten yksilöllisyys ja yksilöllisten tarpeiden huomioiminen. Kuntoutus on koko kouluyhteisön asia, ja kuntoutusprosessille mietitään tavoitteita yhdessä perheen kanssa. Lapsien saamat terapiat linkittyvät koulun arkeen, mikä vahvistaa kuntoutuksen roolia lasten arjessa.

Koulussa lapsia tukee turvallinen ympäristö, jossa heille annetaan aikaa. Lapset tarvitsevat aikaa muun muassa sanojen löytämiseen, ja aikuisella pitää olla aikaa kuunnella. Myös opiskelulle ja oppimiselle on tärkeä varata aikaa ja eteenpäin mennään vasta, kun edellinen asia on opittu. Tavanomaista hitaampi opiskelutahti mahdollistetaan 11-vuotisella oppivelvollisuudella, joka kaikilla tutkimukseen osallistuneiden lapsilla on.

Myös jos lapsen on vaikeeta tuottaa sanoja tai puhetta, niin sille niinku annetaan aikaa hakeeta niitä sanoja ja maltetaan niinku kuunnella se asia loppuun asti. Nää on tosi tärkeitä. O1

-- mut nyt sitten mun mielest kun se koulu alko, niin he on mennyt hitaammin sitä oppisisältöä. V3

Pienryhmä tukee lapsia, koska se mahdollistaa oppilaiden yksilöllisen huomioimisen ja yksittäiselle oppilaalle on enemmän aikaa. Oppilaat saavat myös paljon tukea luokan muilta aikuisilta, jotka toimivat koulunkäynninohjaajina ja ovat kaikissa koulun arkisissa tilanteissa läsnä, *“ohjaa lapsia tehtävien tekemisessä ja on siinä apuna koko ajan.”* Koulussa panostetaan nivelvaiheisiin, jotta lasten siirtyminen esimerkiksi esiopetuksesta

alkuopetukseen sujuisi mahdollisimman vaivattomasti:

Ja vielä sit jos aattelee näitä pienempien oppilaitten nivelvaihetta niin esimerkiksi viime vuonna keväällä niin me käytiin katsomassa tätä meidän uutta rakennusta kun siirryttiin toiseen rakennukseen. Käytiin katsomassa välituntihiha ja kaikkea tällasta et kaikki tulee sit tutuksi. O2

Yhtenä alakategoriana koulun tuesta oli lukemaan oppiminen ajallaan, mikä tässä yhteydessä tarkoitti sitä, että koulun vahvalla tuella se on ollut mahdollista. Osa vanhemmista uskoi, ettei lapsi olisi oppinut lukemaan “oikeaan aikaan” tavallisessa koulussa.

-- oppi esimerkiksi seitsemän vuotiaan lukemaan, että jos ei. Jos X ei ois tämmösessä näin hyvässä erityiskoulussa, niin en mä tiää, että millon se ois oppinut lukemaan. VI

Tärkeinä tukikeinoina pidettiin rutiineja ja strukturoitua opetusta sekä visuaalista tukea, joita käytetään luontevasti arjessa. Strukturoitu opetus ja päiväjärjestys ovat toiminnan lähtökohtina. Myös tunteiden ilmaisun harjoittelu ja kognitiivisten toimintojen tukeminen ovat osa koulun arkea.

No meil on hyvin strukturoitu opetus. Se on monille tosi tärkeä. O1

-- on löydetty sellaiset keinot et kaikki pystyy ilmasemaan itseään ja uskaltavat ilmasta ja näyttää tunteitaan. O3

Erilaiset terapiat, kuten puheterapia, fysioterapia ja toimintaterapia nivELYvät osaksi lasten koulupäivää, mikä on yksi keskeinen osa koulun kuntouttavia tukitoimia. Terapioiden nivELYminen osaksi koulupäivää auttaa lapsia jaksamaan, kun koulupäivät eivät veny liian pitkiksi. Opettajien mukaan terapioiden lisäksi kuntoutusta tapahtuu arjen keskellä kaiken aikaa aivan huomaamatta:

Ihan jotenkin tuntuu, että tässä arjessa on paljon sellaisia

kuntotusmuotoja ja -elementtejä, mitä vois mainita siihen kuntoutuksenkin alle, mitkä sitten kasvattaa ja kehittää sitä lasta. O1

Et sit hän kävi sielt koulust taksilla puheterapiassa koulupäivän aikana et kuitenkin se meni sen koulupäivän aikana. V3

Koululla ja koulun ammattitaitoisella henkilökunnalla on suuri merkitys lapsen kokonaiskuntoutuksessa. Lapset hyötyvät koulupaikasta ja opettajalla on suuri vastuu kuntoutuksen kokonaisuudesta. Lapsen arkea ja kokonaiskehitystä tukee myös osallisuus koulun ulkopuolella eli vierailujen tekeminen ja erilaiseen kerhotoimintaan osallistuminen. Myös sosiaalisten taitojen tukeminen ja harjoittelu koettiin tärkeäksi tueksi. Lasten sosiaaliset taidot ovat kehittyneet koulussa ja niiden harjoitteluun käytetään paljon aikaa.

Mä oon vakuuttunut et hän hyötyy tosta erityiskoulupaikasta ja sen tarjoamasta kuntoutuksesta, et ei hän pärjäis tuol yleisopetuksen puolel. V4

-- ihan alkuu he järjesti ihan leikkitalanteita, et he tutustuu toisiinsa ja sitten uskoisin, että vähän aktiivisemmin tuetaan sitä leikkiä. V3

6. 2 Kuntoutukselle asetettavat tavoitteet

Toiseen tutkimuskysymykseen Millaisia ovat kodin ja koulun tavoitteet lapsen kuntoutusprosessille? vastauksia löytyi yhdestä kuvauskategoriasta: *Kuntoutuksen tavoitteet*. Tämän kuvauskategorian alle muodostui yhteensä seitsemän alakategoriaa (ks. taulukko 1), joista selviää opettajien ja vanhempien kuntoutukselle asettamia tavoitteita. Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden mukaan tavoitteita asetetaan yhdessä koulun ja muiden kuntoutuksesta vastaavien ammattilaisten kanssa.

Tavoitteiden asettamisessa oltiin yhtä mieltä siitä, että kodin ja koulun tavoitteiden on oltava yhtenäiset, jotta lapsi saa tukea kehitykselleen. Kuntoutukselle asetetuissa tavoitteissa yhteneväisyys on tärkeää, sillä samoja asioita harjoitellaan kotona ja koulussa:

Niin mä itse oon kokenut sen kivana, et vanhempien kanssa ollaan käyty läpi niitä. Kerta ne tuntee lapsen kaikkein parhaiten ja samat jutut on myös siellä kotona ja ne tavoitteet on sitten sellaset yhtenäiset.
O1

Kuntouksen ja kuntoutumisen tavoitteina pidetään itsenäistymistä ja toiminnan ohjausta sekä sosiaalisten taitojen kehittymistä. Myös itsetunnon sekä oppimisen ja opiskelun tukeminen ovat kuntoutuksellisesti olennaisia tavoitteita.

Ja siitä lähdetään, et on tullut itsenäisesti kotiin, -- et sekin on sitä kuntoutusta sille. V1

-- et pyrkii korostamaan et kaikki epäonnistuu välillä ja välillä menee asioita pieleen ja se ei ole mikään maailmanloppu. V3

Kuntoutusnäkökulmasta olennaista on myös sopivan koulun ja tukimuotojen valinta, sillä kaikille lapsille eivät toimi samat tukemisen keinot. Opettajat korostivatkin, että kuntoutuksen tavoitteiden asettamisessa pitää huomioida lasten erilaisuus ja yksilölliset tarpeet. Lapset ovat eri ikäisiä, tuen tarpeet vaihtelevat ja odotukset kehityksestä ovat erilaiset, eikä niitä aina voi tietää, kunten eras vanhempi totesi. Pidemmän aikavälin tavoitteina näiden lasten kohdalla olivat sosiaalisten taitojen ja itsenäisen elämän tukeminen.

-- et pienemmillä lapsilla saattaa olla se, et on äidistä erossa koko päivän, niin sekin saattaa olla iso tavote --. O2

”Ja kaikin puolin kuntoutuis siihen elämään.” O3

6.3 Kuntoutuksen moniammatillinen yhteistyö

Kolmanteen tutkimuskysymykseen Miten moniammatillinen kuntoutusyhteistyö näkyy lapsen arjessa? vastauksia haettiin kolmella kuvauskategoriolla: *Kodin ja koulun välinen yhteistyö, Moniammatillinen yhteistyö* sekä *Yhteistyö koulun arjessa*. Tutkittavien käsityksiä ja käytännön toimia kuvaavat tässäkin

kuvauskategorioille luodut alakategoriat. (ks. taulukko 1)

Lasten kuntoutus koettiin moniammatilliseksi yhteistyöksi, jossa vastuu jakautuu eri tahojen välille. Tutkittavien mukaan on vaikea määrittellä, mikä taho kantaa päävastuun lasten kuntoutuksesta. Kuntoutusta kuvailtiin yhteiseksi projektiksi, jossa kaikkia osapuolia tarvitaan. Moniammatillista yhteistyötä tapahtuu koulun arjessa ja vanhemmille se tarkoittaa yhteistyötä niin lääkäreiden ja terapeuttien kuin opettajien kanssa. Kuntoutukselle asetetuissa tavoitteissa näkyy myös moniammatillisuus, kun lapsille tehdään HOJKS tai kuntoutussuunnitelma.

Moniammatillisuus näkyy lapsen arjessa siten, että tieto lapsen asioista esimerkiksi terapeuteilta välittyy kouluun. Vanhemmat ja terapeutit ovat myös keskenään yhteydessä, joten vanhemmat saavat koulun lisäksi muualta tietoa lapsensa kehityksestä. Jatkuo lapsen koulupolulla, esimerkiksi siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen, pyritään takaamaan moniammatillisella yhteistyöllä:

Et erityislastentarhanopettaja oli ollut yhteydessä sinne kouluun jo eskarivaiheessa --. V3

Tää puheterapeutti hän oli itse yhteydessä sinne kouluun ja tota kerto aina senhetkisen tilanteen sitten. V4

Yhteydenpito opettajien ja vanhempien välillä koettiin tiiviiksi ja luontevaksi. Vanhempien mukaan yhteyttä voi ottaa aina tarvittaessa, yhteistyön kanavia on useita. Opettajien mielestä yhteistyö on tärkeää, koska lasten parhaaksi koulussa tehdään töitä.

-- aina voi ottaa yhteyttä, jos on jotain sellasta asiaa, mikä vaatii yhteyttä opettajaan, niin oon oikein tyytyväinen siihen. V4

Ja puhutaan niinku samoista asioista ja mun mielest on hirveen rehellisiä vanhempia ja mun mielest sen takia on hirveen kiva tehdä niiden kanssa yhteistyötä, että heidän lapsen parhaakshan täällä töitä tehdään, että kyllä ne on mun mielest hirveen hyvin mukana siinä. O1

Opettajan kanssa keskustellaan lapsen kokonaistilanteesta, mutta joidenkin

lasten kohdalla vain koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Kaikkein selkeimmäksi kuntoutuksen yhteistyöksi koulun kanssa vanhemmat kokivat HOJKSin ja siihen liittyvät palaverit, sillä HOJKSissa kuntoutuksen ajatus konkretisoituu:

No nyt siinä HOJKSissa ollaan aina just niinku asetettu sellanen muutama [tavoite].V3

Opettajien käsityksen mukaan kuntoutus on “yhteinen projekti”, jossa eri osapuolten panos on tärkeää. Moniammatillisuus on läsnä opettajien arjessa, sillä erityiskouluilla työskentelee eri alojen ammattilaisia ja yhteistyötä lasten tukemiseksi tehdään käytännössä päivittäin. Resurssit moniammatillisen yhteistyön tekemiseen ovat rajalliset, mutta pääasiassa opettajat ovat tyytyväisiä yhteistyön toteutumiseen.

Et en mä tiedä voiks sitä palloo antaa kenellään yksistään, et täs on niin moni kun kannattelee sitä lasta ja monen tarvii antaa se panoksensa sille lapselle et se sais sen kaiken minkä tarvii. O3

Et ihan tuolla käytävilläkin vaihdetaan just kuulumisia, et ei se oo aina palaveriaika. O1

Kuntoutussuunnitelma on yksi tämän kuvauskategorian alakategorioista ja se ymmärretään tässä yhteydessä moniammatilliseksi, sillä kouluissa kuntoutussuunnitelmaa mietitään moniammatillisesti oli se kirjallisesti laadittu tai vain ajatuksen tasolla. Kuntoutussuunnitelmat on useimman lapsen kohdalla jäänyt pois koulun alkaessa ja tilalle on tullut HOJKS.

Ja mä mietin että kyllä se tietyllä tavalla se kuntoutussuunnitelma on, mut se ei oo paperilla. O1

Kuntoutussuunnitelman lisäksi moniammatillista yhteistyötä on tiedon ja vinkkien saaminen koululle. Opettajat toivovat terapeuteilta harjoituksia ja erilaisia keinoja, joita voi hyödyntää opetuksessa. Yhteistyö koulunkäynninohjaajan kanssa on opettajien mielestä myös tärkeää

moniammatillista yhteistyötä. Avustajalla on tärkeä tehtävän luokassa, mutta hän toimii eri roolissa kuin opettaja.

-- et mä oon yleensä sit terapeutteihin yhteydessä ja he on kouluun yhteydessä ja me mietitään yhdessä, et mitä me voitais tuoda koulun arkeen siit heiän niinku näkemyksestä, et mistä lapsi hyötyy. O3

Vanhemmat kokevat, että heillä on usein tiedonvälittäjän rooli, vaikka eri tahot yhteistyötä tekevätkin. Vanhemmat kuitenkin kokevat, että vastuu lapsen kuntoutuksesta jakautuu eri tahojen kesken.

Mut sitte tää lääkärit, se on aika yksipuoleinen suunta sitten, että minähän siellä lääkärissä X:n kanssa käyn. Ja sitten, kyllä mä sitten aina tiedotan opettajalle ja terapeuteille -- V1

Sillee niinku mun mielest se on ollut jaettuna osiin. -- ja sit hän niinku sillee konsultoinut noita ja kysynyt jotain. V3

6.4 Opettajien ja vanhempien käsitysten yhteneväisyys

Aineiston analyysin perusteella voidaan sanoa, että opettajien ja vanhempien ajatukset lasten kokonais kuntoutuksesta ovat hyvin pitkälle samansuuntaisia. Molemmat ryhmät esimerkiksi asettivat yhdeksi kuntoutuksen tavoitteeksi kodin ja koulun yhtenäiset tavoitteet. Samat pulmat näkyvät kotona ja koulussa ja samoilla tukikeinoilla lasta voidaan tukea eri ympäristöissä.

Molemmissa ryhmissä kuntoutuksen ajatellaan olevan yhteistyötä, jossa jokaisella taholla on yhtä tärkeä rooli lapsen kuntoutumisen ja kehityksen tukemisessa. Vanhemmat puhuivat jaetusta vastuusta ja opettajat yhteisestä projektista. Vanhemmille moniammatillinen yhteistyö näyttäytyi toimivana, kun taas opettajat kaipasivat vinkkejä arkeensa esimerkiksi terapeuteilta. Opettajien mukaan on tärkeä saada toisen ammattilaisen näkemystä, miten lasta voi tukea luokkahuoneessa ja miten opettaja ja terapeutti toimivat samojen tavoitteiden saavuttamiseksi.

Opettajat ja vanhemmat nimesivät kutakuinkin samoja konkreettisia

kuntouttavia tukitoimia koulun arjessa. Opettajien vastauksissa konkreettisia tukitoimia nimettiin enemmän, ovathan he niitä, jotka hyödyntävät erilaisia tukimuotoja koulussa ja miettivät niitä työkseen. Opettajien vastauksissa koulun kuntouttavista tukitoimista korostui kuntoutuksen läpileikkaavuus, eli heidän mielestään kuntoutus on kaiken aikaa arjessa läsnä, eikä kuntouttavien tukitoimien nimeäminen ollut helppoa.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö koettiin myönteisenä asiana molemmissa vastaajien ryhmissä. Sekä opettajat että vanhemmat kokivat, että lapsen kuntouttamiseksi tehdään yhteistyötä, joka sujuu hyvin. Vanhemmat kuvailivat yhteydenpitoa tiiviiksi ja luontevaksi, opettajat puolestaan rehelliseksi ja avoimeksi.

Moniammatillisessa yhteistyössä tiedonkulku ja yhteydenpito oli opettajien mielestä toimivaa ja riittävää. Vanhemmatkin kokivat sen pääasiassa riittäväksi, mutta välillä vanhemmille jää tiedonvälittäjän rooli. Opettajille moniammatillinen yhteistyö on arkipäivää, kun terapeutit ovat koululla ja heidän kanssaan voi vaihtaa ajatuksia päivittäin. Vanhemmille moniammatillinen yhteistyö näyttäytyy palaverien ja lääkärissä käyntien muodoissa.

Yhtenäiseksi tavoitteeksi opettajat ja vanhemmat nostivat lasten itsenäistymisen ja elämässä pärjäämisen. Erityisesti opettajien haastatteluissa opettajat korostivat itsenäiseen elämään tukemista ja sitä, että koulusta oppilaat saisivat siivet omalle elämälleen. Kuntoutus kokonaisuudessaan vanhempien ja opettajien mukaan pyrkii lapsen hyvää elämään ja mahdollisimman itsenäiseen toimintaan.

7 YHTEISELLÄ PROJEKTILLA ITSENÄISEEN ELÄMÄÄN

Lasten kuntoutus ja kuntouttaminen koetaan yhteiseksi projektiksi, jonka tavoitteena on tukea lasta itsenäiseen elämään ja täysivaltaiseksi yhteiskunnan jäseneksi. Vanhempien ja opettajien käsityksen mukaan kouluikäisten lasten kuntoutuksessa koulun rooli on merkittävä, koska koulu tukee lasta kokonaisvaltaisesti. Kodin ja koulun kanssa yhdessä asetetut kehityksen ja kuntoutumisen tavoitteet tukevat lasta parhaiten.

Tässä osassa pohdin, mitä on pedagoginen kuntoutus ja miten se toteutuu (erityis)koulussa. Pohdin lisäksi lasten kuntoutuksessa tehtävää yhteistyötä vastuun jakautumisen näkökulmasta ja tarkastelen integraation mahdollisuuksia kuntouttavassa koulutyössä. Onko kuntoutusta tarvitsevan lapsen paikka yleisopetuksessa vai erityisopetuksessa? Lisäksi mietin tutkimuksen luotettavuutta ja arvioin sen toteutumista tutkimuksessa. Lopuksi esittelen jatkotutkimusmahdollisuuksia.

7.1 Pedagoginen kuntoutus

Lasten kuntoutus tapahtuu heidän arkiympäristöissään eli kotona ja koulussa. Lapsen arkiympäristössä tapahtuvaa kuntoutusta, jonka tavoitteena on kasvun ja kehityksen tukeminen, kutsutaan pedagogiseksi kuntoutukseksi. Salminen määrittelee pedagogisen kuntoutuksen erityistä tukea ja opetusta tervitsevän henkilön auttamiseksi kasvatuksen ja opetuksen keinoin saavuttamaan ikä- ja älykkyystasonsa mukainen tieto-taitotaso ja siten selviytymään elämässään parhaalla mahdollisella tavalla (Salminen 2000, 6). Murrin (2007) mukaan taas pedagogisessa kuntoutuksessa painottuvat yleistä kasvatusta voimakkaammin kasvatustavoitteet, -olot, -sisällöt ja -menetelmät (Murto 2007, 75).

Tutkimuksen osallistuneet opettajat ja vanhemmat kokevat, että koulussa tehdään pedagogista kuntoutusta eli kuntoutetaan lasta kokonaisvaltaisesti elämään pedagogisia keinoja käyttäen. Tossavaisen (1996)

mukaan kasvatuksellisten kuntoutuspalvelujen avulla voidaan turvata lapsen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen kehityksen voimavarat, opettaa ja oppia selviytymistaitoja itsenäistä elämää varten. Tossavainen nimeää kasvatukselliseksi palveluiksi neuropsykologiset kuntoutusmuodot, erityisopetuksen ja toimintaterapian. (Tossavainen 1996, 17.)

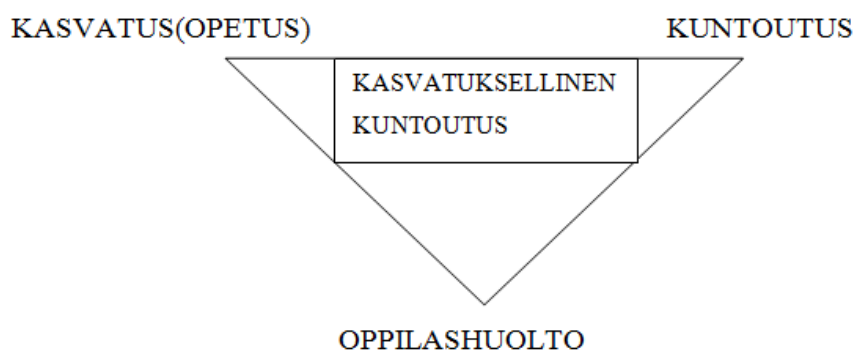
Pedagogisen kuntoutuksen rinnalla lapset käyvät erilaisissa terapioissa, joka perinteisesti mielletään kuntoutukseksi (ks. Sipari 2006). Pedagoginen kuntoutus on lasten arjessa kaiken aikaa läsnä ja se on huomaamatta tapahtuvaa kuntouttavaa toimintaa. Opettajien mielestä koulu kokonaisuudessaan kuntouttaa paljon, ja varsinaisia kuntouttavia toimia on vaikea nimetä. Vanhemmat eivät myöskään osanneet eritellä yksittäistä tukitoimea tai terapiaa, joka erityisesti kuntouttaa lasta.

Salmisen (2000) mukaan pedagoginen kuntoutus ei ole vain formalin kasvatusinstituution eli koulun tehtävä, vaan pedagoginen kuntoutus on lapsen elämään vaikuttavien eri tahojen yhteistoimintaa. Luonnollisesti myös perhe on aktiivisessa roolissa pedagogisessa kuntoutuksessa. (Salminen 2000, 7.) Pedagogisen kuntoutuksen edellytyksenä on kodin ja koulun tiivis yhteistyö, jossa tehdään töitä yhdessä asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Tässä tutkimuksessa opettajat korostivat yhteisiä tavoitteita sillä, että kotona tehdään töitä samojen asioiden eteen.

Tähän tutkimukseen haastatellut vanhemmat miettivät yhdessä opettajan kanssa lasten kehityksen tavoitteita, jotka on kirjattu lasten HOJKSeihin. HOJKSia voisikin kuvailla pedagogiseksi kuntoutussuunnitelmaksi, jonka päätavoitteena on elämään kuntoutuminen. HOJKSiin kirjataan lapsen koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyviä tavoitteita sekä lapsen kasvuun ja kokonaiskehitykseen liittyviä tavoitteita, kuten sosiaalisten taitojen harjaannuttaminen, itsetunnon tukeminen, pukeutuminen ja itsenäistyminen. Salmisen (2000) tutkimuksen tulokset ovat yhteneviä saamieni tutkimustulosten kanssa. Myös hänen tutkimuksessaan vanhempien mielestä yksi tärkeä lapsen kehitykselle asetettu tavoite on kunnan kansalaiseksi kasvaminen. Tavoitteeseen päästään hänen mukaansa niin ikään kodin ja koulun tiiviillä yhteistyöllä. Yhteistyössä korostui HOJKSin merkitys, sillä HOJKSissa asetetaan tavoitteet oppimiselle, sosiaalistumiselle ja tunne-elämän kehitykselle (Salminen 2000, 59-63).

Opetuksen ja kuntoutuksen yhteisten mahdollisuuksien tiedostaminen edesauttaa lasten ideaalista kehitystä. Ongelmia ei voida kuitenkaan ratkaista vain opetuksen keinoin, vaan rinnalle tarvitaan myös lääketieteellisiä toimenpiteitä sekä oppilashuollon tukitoimia. (Murto 2007, 76.) Seuraavassa kuviossa on esitetty Murron ajatuksia pedagogisen kuntoutuksen elementeistä, joista Murto käyttää termiä kasvatuksellinen kuntoutus.

Kuvio 1. Pedagogisen kuntoutuksen elementit. Mukaellen Murto 2007.



Wilenius (1987) puolestaan korostaa pedagogisen kuntoutuksen käsitteeseen liittyviä sosiaalipedagogisia ajatuksia, joiden periaatteina ovat muun muassa yksilöllisyyden kasvatuksellinen tukeminen. Kasvatuksen ja koulun keinoin voidaan estää tai poistaa vammaisen yksilön ongelmia. Wilenius puhuu inhimillisestä kasvusta ihmisen yleisen olemuksen toteutumisenä sekä yksilöllisyyden toteutumisesta. Kasvatuksen edellytyksenä on tieto kasvatuksen päämääristä eli edellytysten luominen inhimilliseen kasvutapahtumaan. (Wilenius 1987, 14-20)

Murron (2007) lähestymistapa on konkreettisempi. Hänen mukaansa on tärkeää, huomioida koulunkäynnin ja opiskelun kiinnittyminen oppilaan kuntoutumiseen ja elämäntapaan; omatoimisuuden lisääminen, liikkuminen, ihmissuhteet, ajattelu ja kommunikaatio. Hän määrittelee konkreettisia toimia, joita pedagogisen kuntoutuksen toteuttamiseksi voidaan koulussa tehdä: erityispedagogiset opetusmenetelmät, tukitoimet ja muut terapiamenetelmät, oppimisvaikeuksien hoitaminen, uuden käyttäytymismallin opettaminen, yksilön ja sosiaalisen ympäristön vuorovaikutuksen lisääminen. Tulosten

perusteella opettajien ja vanhempien määrittelemät konkreettiset tukitoimet ovat samankaltaisia Murrin määritelmän kanssa. Opettajien ja vanhempien mukaan lasten saamat terapiat linkittyvät toimivasti koulunkäyntiin, joten perinteinen (lääketieteellinen) kuntoutus on läsnä lasten arjessa ja siinä pedagogisessa ympäristössä, jossa he toimivat.

Tutkimusten ja erilaisten määritelmien perusteella pedagogisen kuntoutuksen voidaan sanoa liittyvän koulunkäyntiin ja opiskeluun. Pedagogisen kuntoutuksen tavoitteena on tukea lasten oppimista ja kehitystä kokonaisvaltaisesti ja kuntouttaa lapsia elämää varten. Pedagogisen kuntoutuksen toteutumiseksi tarvitaan kodin ja koulun tiivistä yhteistyötä. Kuntoutuksen eri osa-alueet yhdistyvät pedagogisessa kuntoutuksessa, kun kuntouttamisesta vastaavat tahot tekevät yhteistyötä. Koulu tekee suunnitelmat oppimisen tukemiselle, jota täydennetään lääkäreiden ja terapeuttien lausunnoilla ja ohjeilla. Lapsen kannalta on parasta, jos yksi kuntouttava taho pystyy tarkastelemaan kuntoutuksen kokonaisuutta ja nivomaan tavoitteet yhteen. Luontevasti lapsen kuntoutus nivoutuu kouluun ja koulunkäyntiin, joka on lapsen arjessa suuressa roolissa. Koulussa tehdään pedagogista kuntoutusta, jossa kuntoutuksen eri elementit ovat yhdessä.

7.2 Kuntoutus on yhteistyötä

Lasten kuntoutus on eri ammattilaisten ja perheiden välistä joustavaa yhteistyötä. Kuntoutustyötä tehdään lapsen parhaaksi ja hyvän elämän saavuttamiseksi (esim. Koivikko & Sipari 2006). Lasten kuntoutuksen käytäntöjä varten tarvitaan yhteiset pelisäännöt sekä tavoitteet, jotta jokainen tietää oman roolinsa ja vastuunsa. Yhteisten sääntöjen avulla varmistetaan siitä, että tavoitteellaan samoja asioita ja toimitaan samojen päämäärien eteen. Määtä (1999) yhteistyömallissa perheen huolenaiheisiin vastataan siitä hetkestä lähtien, kun vanhemmat tai joku muu taho huolestuu lapsesta (Määtä 1999, 106). Kuntoutuksessa huoli lapsesta on jo olemassa, ja yhteistyön tavoitteena on perhekeskeisyys sekä yksilölliset kuntoutuksen tavoitteet (Koivikko & Sipari 2006, 74).

Koivikko ja Sipari (2006) ovat määritelleet lasten kuntoutusajattelun perustana olevat arvot. Arvot toimivat kuntoutustyön eettisinä lähtökohtina, joiden pohjalta päätökset tehdään. Ne ohjaavat kuntoutustyötä ja tarkastelunäkökulmana on kuntoutustyö. (Koivikko & Sipari 2006, 71.) Yhdessä luodut säännöt ja tavoitteet, joiden taustalla on yhteinen arvoperusta, on kaikkien edun mukaista. Tällöin lapsi saa tarvitsemansa tukitoimet, eikä eri ammattilaiset tee päällekkäistä työtä, kun ollaan yhdessä jaettu ja otettu vastuuta. Tutkimuksessani vanhemmat puhuvatkin kuntoutuksen jaetusta vastuusta. Yhtä selkeää kuntoutuksesta vastaavaa tahoja on vaikea määrittellä, vaikka koulun merkitystä korostetaankin. Vanhempien mukaan kaikkia tarvitaan ja pääasiassa yhteistyötä eri tahojen välillä toimii.

Lasten kuntoutuksessa olennaista on, että kuntoutuspalvelut olisi lapsen luona tai ainakin lähellä lasta (Koivikko & Sipari 2006, 75). Siparin (2008) mukaan lapsen arki pitää suunnitella yhteistoiminnallisesti kuntouttavaksi huomioiden edellämainitut kuntoutuksen päämäärät ja arvot. Kuntoutus on yhdessä oppimista, jolloin eri osapuolet oppivat toisiltaan ja jokaisen tahon osaamista voidaan hyödyntää lapsen parhaaksi. Tämänhetkinen kuntoutuslainsäädäntö, palvelujärjestelmä ja yhteiskunnan asenteet kuitenkin estävät vielä arjen järjestämistä kuntouttavaksi kokonaisuudessaan (Sipari 2008, 115-116). Edistystä on sentään havittavissa, kuten tutkimuksen opettajat ja vanhemmat asian kokevat. Heidän mukaansa koulu yhdistää kuntoutuksen eri tahoja ja koulu on kuntoutusyhteistyössä keskeisessä asemassa.

Olennaista lapsen kasvatus- ja kuntoutussuunnitelman onnistumisessa on lapsen tunteminen yksilönä, mikä tarkoittaa perhekuulttuurin, arjen ja toimintaympäristön tuntemista (Sipari 2008, 116). Kuntoutustoiminnan kohteena on ensisijaisesti lapsen auttaminen ja oppiminen. Tästä syystä ammattilaiset eivät saa missään vaiheessa kuntoutusprosessia sivuuttaa lasta ja vanhempia, vaan he ovat aktiivisesti mukana kuntoutusprosessissa (esim. Määttä 1999). Tutkimuksen opettajien mukaan onkin hienoa ja tärkeää, että vanhemmat ovat mukana lastaan koskevassa päätöksenteossa, sillä heidän lapsen eteensä työtä tehdään koulussa ja terapioissa.

7.3 Yleisopetus vai erityisopetus

Erityiskoulu vai lähikoulu -kysymys ei ole yksinkertainen, enkä siihen tässä tutkimuksessa ota suurieleisesti kantaa. Vastakkainasettelu kuitenkin puhuttaa niin tutkimukseen osallistuneita kuin yhteiskuntaa laajemminkin, joten eri näkökulmien huomioiminen on tässä yhteydessä on tarpeen.

Opettajien ja vanhempien mielestä erityiskouluja tarvitaan. Tutkimukseen osallistuneet opettajat ja vanhemmat ovat valmiita puolustamaan erityiskouluja, koska heidän mukaansa lapset eivät pärjäisi lähikoulussa. Yhdelle lapselle tosin suunnitellaan siirtoa lähikouluun, mutta vanhemman mukaan edistyminen koulussa ei olisi ollut niin hyvää ilman laadukasta erityiskouluopetusta.

Toisaalta suurin osa lapsista, jolla on kielellinen erityisvaikeus, käyvät pääasiassa lähikoulua, sillä kielenkehityksen häiriöihin erikoistuneita kouluja on maassamme vähän ja niihin pääsevät vain "vaikeimmat tapaukset". Olisi mielenkiintoista ja hyödyllistä tutkia lähikoulun tarjoamaa tukea lapsille, jolla on kielellinen erityisvaikeus sekä koulun asenteita erityistä tukea tarvitsevia lapsia kohtaan.

Lähikouluperiaate on yleisesti ottaen myönteinen asia ja sitä arvostetaan. Silti keskusteluista ja tilastoista käy ilmi, etteivät koulut ole valmiita vastaamaan inklusion haasteisiin (Ikonen & Virtanen 2007, 15). Opettajien mukaan heillä ei ole mahdollisuuksia integraation, saati inklusion toteuttamiseen. Usein syynä on rajalliset resurssit (esim. Ikonen & Virtanen 2007, 15; Murto 2007). Lähikouluperiaatteen toteutumattomuuteen vaikuttaa myös koulun fyysiset ratkaisut, henkilökunnan koulutus (kouluttamattomuus) sekä tahto. Kaikilta ei löydy halua kohdata ja opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. (Ikonen & Virtanen 2007, 15.)

Erilaisuuden kohtaaminen ja lähikouluperiaate ovat arvokysymyksiä. Erilaisuuden kohtaaminen ei ole helppoa. Helpompaa on torjua erilainen ja pelottava, ikään kuin paeta paikalta. Lähikouluperiaate ei toteudu osittain sen takia, että koulujen asenteet erilisuutta kohtaan ovat jyrkän kielteisiä. Kouluissa tulisi kuitenkin huomata, ettei erityistä tukea tarvitseva oppilas ole sama kuin hänen (erityis)vaikeutensa, vaan hänessä on monia

persoonallisuuden piirteitä. Erilaisuuden kohtaamisessa tarvitaan ammatillisuutta, pedagogista otetta, tasavertaista kohtaamista ja yksilöllisyyden arvostamista. (Ikonen & Virtanen 2007, 15-17.) Tasavertaisen kohtelun ja yksilöllisyyden arvostamisen puolesta puhuivat myös tutkimukseen osallistuneet opettajat. Heidän mukaansa opetuksen ja kuntoutuksen lähtökohtana on oltava lapsen persona ja yksilölliset tarpeet.

Murto (2007) puhuu koulutuksellisen integraation puolesta. Hän kuitenkin myöntää, ettei yleisopetus, johon integraatio usein tapahtuu, ole tarpeeksi kuntouttavaa erityisopetukseen verrattuna. Tutkimukseen osallistuneet opettajat ja vanhemmat korostivat koulun kuntouttavaa roolia ja kuntoutuksen osuutta kaikessa koulun toiminnassa. Murto kannattaa integraatiota syrjäytymistä ehkäisevänä toimenpiteenä. Jos vammaisen tai erityistukea tarvitsevan oppilaan paikka on automaattisesti erityisopetuksessa, voi se Murron mukaan johtaa syrjäytymiseen. Vaikka vammaisen (erityistä tukea tarvitseva) lapsi on tuen tarpeessa, pitää ajatella hänen subjektiivistaan yksilöllisyyttään. Integraatiossa tuetaan hänen aktiivisuuttaan ja autonomiaa sekä kykyä toimia subjektina (Murto 2007, 78).

Ikosen ja Virtasen (2007) mukaan erityiskoulujen tarve ei kuitenkaan täysin katoa, vaan niille on kysyntää. Osa oppilaista tarvitsee kuntouttavaa erityisopetusta, jota erityiskoulun pienryhmässä voidaan oppilaalle tarjota. Lähikoulukeskustelussa erityiskouluja ei tulisi nähdä oppilaita syrjivinä laitoksina. Erityiskoulut tulisi sen sijaan nähdä paikallisina ja alueellisina ohjauskeskuksina, joiden tehtävän on ohjata ja konsultoida yleisopetuksen opettajia omalla paikkakunnalla ja lähikunnissa samaan tapaan kuin valtion erityiskoulut toteuttavat valtakunnallista toimintamallia. Erityiskoulut voivat tarjota tilapäistä kuntouttavaa opetusta ja siksi niiden olemassaolo on perusteltua. Joillakin oppilaille erityisen tuen ja kuntoutuksen tarve säilyy läpi koulupolun, ja silloin paikka erityiskoulussa on perustelu. (Ikonen & Virtanen 18-19)

Integraatio- tai lähikoulukeskustelussa ei ole huomioitu yleisopetuksen riittämättömiä tukitoimia. Jotta lapsi saa tarvittavat tukitoimet ja pedagogista kuntoutusta on mahdollista toteuttaa, tulisi yleisopetukseen varata lisää varoja. Yleisopetuksessa opiskelevat erityistä tukea tarvitsevat oppilaat tarvitsevat usein rauhallisemman opiskeluympäristön, hitaamman tahdin opintojen

suorittamiseen, avustajan tukea ja yksilöllistä ohjausta. Tasa-arvon näkökulmasta lähikoulu on hyvä vaihtoehto, jos riittävät tukitoimet voidaan taata oppilaan oppimisen ja kasvun turvaamiseksi. Lähikouluperiaate ei voi kuitenkaan olla itseisarvo, jos se toteutetaan oppilaan kasvun ja kehityksen kustannuksella.

7.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tiedettä voidaan pitää totuuden etsintänä ja tiedon järjestelmällisenä tavoitteluna tutkimuksen avulla. Tieteen keskeinen tunnusmerkki on siinä sovellettava metodi. Tieteen periaatteisiin kuuluu tieteen itseäänkorjaava luonne, tieteellinen tieto on muuttuvaa. Aiempia totena pidettyjä väitteitä hylätään tai ainakin niiden epätarkkuuksia ja puutteita korjataan. Toisen keskeisen periaatteen mukaan tieteellisten väitteiden tulee olla julkisia. Tieteen on tarkoitus olla tiedon järjestelmänä muuttuvaa ja edistyvää. (Niiniluoto 2002, 30–37.) Yleisesti hyvän tieteen kriteereinä voidaan pitää objektiivisuutta ja kriittisyyttä. Tämän tutkimuksen taustalla vaikuttavat Niiniluodon esittelemät yleiset tieteen periaatteet, jotka liittyvät tutkimuksen luotettavuuteen.

Tutkimuksen edetessä pohdin usein tutkimuksen objektiivisuutta. Mikä on oma suhteeni ja suhtautumiseni tutkittavaan aiheeseen eli miten pystyn objektiivisesti tarkastelemaan aihetta eri vaiheissa ja erityisesti, miten suhtaudun haastattelutuloksiin? Minulla on paljon omakohtaista kokemusta työskentelystä lasten kanssa, joilla on kielellinen erityisvaikeus ja minulla on paljon ajatuksia lasten kuntoutukseen liittyen. Tutkijana pyrin tiedostamaan omat kokemukseni ja ajatukseni tutkittavasta aiheesta kirjaamalla ne ylös ennen haastatteluja ja aineiston analyysiä. Tutkimuksen edetessä kirjoitin myös tutkijan päiväkirjaani haastattelujen aikana kokemiani tuntemuksia haastattelun vaikeudesta, kun aihepiiri on itselleni tuttu. Vain tiedostamalla ajatuksensa ja ennakkokäsityksensä tutkija voi päästää niistä irti ja saavuttaa mahdollisimman objektiivisen lopputuloksen.

Haastattelututkimuksessa tutkija itse on tutkimusinstrumenttina ja hänen omat käsityksensä tutkittavasta aiheesta vaikuttavat väistämättä taustalla

(esim. Hirsjärvi ym. 2009; Patton 2002; Kiviniemi 2001). Haastattelutilanteessa piti muistaa, etten voi tutkijana ottaa kantaa haastateltavien vastauksiin, vaikka välillä minulla olisi ollut paljonkin sanottavaa. Luotettavuuden parantamiseksi ja välttääkseni haastateltavien johdattelua, kommentoin heidän vastauksiaan sanoin ”niin”, ”aivan”, ”joo”, ”kyllä”. Tarvittaessa kuitenkin kysyin tarkentavia kysymyksiä. Luotettavuuden parantamiseksi olisin voinut käyttää menetelmätriangulaatiota, joka Pattonin (2002) mukaan tarkoittaa useamman aineistonkeruumenetelmän käyttöä rinnakkain (Patton 2002, 247).

Tieteen julkisuusperiaatteen (Niiniluoto 2001, 17) mukaisesti raportoin toteuttamani tutkimuksen mahdollisimman tarkasti, jotta saadut tutkimustulokset ovat tiedeyhteisön käytettävissä. Julkisuusperiaatteen mukaan tutkimuksen on käytävä läpi tiedeyhteisön julkinen keskustelu ja kritiikki ennen julkaisemistaan. Opinnäytetyössä se tarkoittaa työn esitarkastusta ja lopullista tarkastusta, jonka perusteella työ on hyväksytysti suoritettu. Tiedeyhteisön kritiikillä pyritään tieteen luotettavuuteen ja tieteellisen tiedon muuttuvuuteen.

Tieteen luotettavuus pitää sisällään myös tiedon vertailtavuuden. Saatujen tutkimustulosten vertailu toisten tutkijoiden tuloksiin lisää tutkimuksen luotettavuutta (esim. Turja 2012). Tässä tutkimuksessa olen kuvannut aineistoanalyysin vaiheet tarkasti ja olen pyrkinyt johdonmukaisesti kuvaamaan käsityksiä omista tulkinnoistani (Kiviniemi 2001, 82). Analyysit löytyvät osittain tutkimuksen liitteistä (liite 3 & 4). Analyysissä saadut tulokset olen kuvannut tarkasti tulososiossa luvussa 5. Pohdintaosiossa vertasin tuloksia aiempien tutkimusten kanssa ja pystyin arvioimaan niitä kriittisesti.

7.5 Jatkotutkimusta

Tutkimuksessa selvitin, millä tavoin erityiskoulu tukee lasta, jolla on kielellinen erityisvaikeus ja miten pedagoginen kuntoutus toteutuu. Nyt toteutettu tutkimus kohdistui erityiskouluihin, jossa kuntoutus on arkipäivää ja kantavana ajatuksena kaikessa koulun toiminnassa. Tutkimusta olisi mielenkiintoista ja tarpeellista jatkaa yleisopetuksen puolella, sillä valtaosa

lapsista, joilla on kielellinen erityisvaikeus, ovat yleisopetuksen kouluissa.

Jatkotutkimuksessa selvitettäisiin, millaista tukea kielelliseen erityisvaikeuteen saa yleisopetuksessa. Ovatko tukitoimet kuntouttavia ja tukevatko ne lapsen kokonaiskehitystä? Toteutuuko pedagoginen kuntoutus myös yleisopetuksen koulussa ja onko koulu yleisopetuksen puolella se taho, joka nivoo yhteen lasten kuntoutukseen liittyvät toimenpiteet ja dokumentit?

LÄHTEET

- Afasialasten tuki ry. Dysfasialasten kuntoutusohjausprojekti 01.05.1983-30.04.1986. (toim. M-L, Matkikainen). Jyväskylä.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä. 113–160.
- Ahonen, T. & Rautakorpi, P. 2007. Kielelliset vaikeudet ja niiden pitkäaikaisvaikutukset. Teoksessa Aro, T., Siiskonen, T. & Ahonen, T. (toim.) Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. Juva: PS-kustannus. 18–34.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Aro, T., Närhi, V. & Räsänen, T. Tarkkaavaisuus. Teoksessa Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) Sanat sekaisin. Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Juva: PS-kustannus. 150–174.
- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: Käytännöstä oppimassa. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, Am. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 55–81.
- Bishop, D.V.M. 1997. Uncommon Understanding. Development and Disorders a Language Comprehension in Children. Hove: Psychology Press.
- Bishop, D.V.M. & Snowling, M.J. 2004. Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? Psychological Bulletin 2004 Vol. 130, No. 6, 858–886
- Bishop, D. V. M. 2006. What Causes Specific Language Impairment in Children? Current Directions in Psychological Science 2006 Vol 15, No. 5, 217–221
- Bricker, D. 1998. An activity-based approach to early intervention. (2nd edition). Baltimore: Brookes.
- Catts, H. W., Adlof, S. M., Hogan, T. P. & Weismer S. E. 2005. Are Specific Language Impairment and Dyslexia Distinct Disorders? Journal of Speech, Language, and Hearing Research; Dec 2005; 48, 6. pg 1378.

- Davis, S. & Madden, S. 2006. Rehabilitation at a Macro and Micro Level. Teoksessa Davis, S. (toim.) Rehabilitation. The use of theories and models in practice. Oxford: Churcing Livingstone Elsevier. 3–22.
- Dufva, M., Vaarala, H. & Pitkänen, K. 2007. Vieraat kielet ja monikielisyys. Teoksessa Aro, T., Siiskonen, T. & Ahonen, T. (toim.) Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. Juva: PS-kustannus. 156–192.
- Dysfasiaalisten kuntoutus peruskoulussa: tutkimusprojktin osaraportti 27.3.1987: tutkimuksen kuluessa syntyneitä ajatuksia. [julk.]Päijät-Hämeen kuulovammaisten lasten tuki ry.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 24–42.
- Hirsjärvi, S, Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. Porvoo: Bookwell Oy.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 2/2006. 162–173.
- Häkkinen, K. 1995. Opettajat oppimisen tulkitsoijoina: Fenomenografinen näkökulma oppimiskäsitysten tulkitsemiseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -työ.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Härkönen, I. Dysfaattinen lapsi koulussa: kokemuksia eräästä dysfasialuokasta. Teoksessa Ponsila, M-L. & Siirilä, T. (toim.) Lasten kielihäiriöt ja autismi: haasteita kuntoutukselle ja opetukselle. Helsinki: Suomen logopedis-foniatrisen yhdistyksen julkaisuja. 68–73.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimentelmiin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 68–83.
- Koivikko, M. & Sipari, S. 2006. Lapsen ja nuoren hyvä kuntoutus. Helsinki: Vajaaliikkeisten kunto ry.
- Kontiola, P. 2002. Oppimisvaikeudet kaleidoskoopissa – Neuropsykologisen näkökulman yhteydet oppilaan, kodin ja koulun kokemuksiin. Teoksessa

- Launonen, K., Heimo, H. & Tykkyläinen, T. (toim.) Kielen kehitys ja oppimisvaikeudet – arviointi ja kuntoutus. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys ry:n julkaisuja 34. Helsinki: Yliopistopaino. 41–52.
- Korhonen, T. 2002. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY. 127–189.
- Korkman, M. 2002. Kielelliset erityisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY. 95–126.
- Korpilahti, P. 2009. Kielen kehitykselliset häiriöt; viivästynyt ja poikkeava kielenkehitys. Teoksessa K. Leinonen & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Helsinki: Yliopistopaino. 19–58.
- Korpilahti, P., Arikka, H. & Wallden, T. 2014. Puheen- ja kielen kehityksen häiriöt. Teoksessa Pihko, H., Haatja, L & Rantala, H. (toim.) Lastenneurologia. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Käypä hoito -suositukset. (luettu 24.4.2013) Viittausinternet-lähteisiin. [WWW-dokumentti]
<http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suositukset/naytaartikkeli/tunnus/hoi50085>
- Laki lasten päivähoitosta. 1973. (luettu 30.9.2013) Viittausinternet-lähteisiin. [WWW-dokumentti]
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>
- Launonen, K. 2002. Kommunikointi ja vuorovaikutus. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -kasvatus Suomessa. Lastensuojelun keskusliitto. Juva: WS Bookwell Oy. 229–238.
- Manninen, J. 2004. Mielikuvat ohjaavat aikuisten osallistumista koulutukseen. Aikuiskasvatus 24 (3), 196–205.
- Marton, F. 1994. Phenomenography. Teoksessa Husén, T. & Neville, T. (toim.) The international encyclopedia of education. Vol. 8. London: Pergamon, 4424–4429.
- Marttinen, M., Ahonen, T., Aro, T. & Siiskonen, T. 2008. Kielen kehityksen

- erityisvaikeus . Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. Juva: PS-kustannus. 19-32.
- Melamies, N., Miller, H., Haukka-Wacklin, T. & Koivikko, M. 2003. Lasten kuntoutuksen muutospaineet. Suomen lääkäri-lehti 18-19, 58, 2057–2059.
- Melamies, N., Pärnä, K., Heino, L. & Milelr, H. 2006. Lapsi kuntoutujana – haaste aikuisille. Teoksessa Karjalainen, V. & Vilkkumaa, I. (toim.) Kuntoutus kanssamme. Ihmisen toimijuuden tukeminen. STAKES. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy. 103–121.
- Määttä P. 1999. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Gummerus.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Numminen H. & Sokka L. 2009. Lapsellani on oppimisvaikeus. Helsinki: Edita.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. California: Sage Publication, Inc.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. (luettu 1.10.2013) Viittausinternet-lähteisiin. [WWW-dokumentti]
http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf
- Perusopetuslaki. 1998. (luettu 30.9.2013). Viittausinternet-lähteisiin. [WWW-dokumentti]
http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=ty%C3%B6nteki*
- Pitkänen, K., Dufva, M., Harju, L., Latva, T. & Taittonen, L. 2008. Vieraat kielet. Teoksessa Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) Sanat sekaisin. Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. Juva: PS-kustannus. 81–96.
- Plante, E. 1998. Criteria for SLI: The Stark and Tallal legacy and beyond Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41, 951–957.
- Puura, P., Ollila, A. & Räsänen, P. 2008. Matematiikka. Teoksessa Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) Sanat sekaisin. Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. Juva: PS-kustannus. 97–121.

- Rintala, P., Pienimäki, K., Ahonen, T., Cantell, M. & Kooistra, L. 1998. Effects of a psychomotor training program on motor skills development in children with developmental language disorders. *Human Movement Science*, 17, 721–737.
- Salminen J. 2000. Perhe ja dysfaattinen lapsi. Dysfasialapsen pedagoginen kuntoutus perheen näkökulmasta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja. A15:2000. Helsingin kaupunki opetusvirasto & Ebeneser-säätiö: Lapsuuden Instituutti.
- Siiskonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. Lukeminen ja kirjoittaminen. 2008. Teoksessa Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) *Sanat sekaisin. Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. Juva: PS-kustannus. 58–80.
- Sipari, S. 2008. Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2002. Kuntoutusselonteko 2002. (luettu 9.9.2013) Viittausinternet-lähteisiin. [WWW-dokumentti]
<http://pre20031103.stm.fi/suomi/eho/julkaisut/kuntselonteko2002/kselte02.pdf>
- Stakes. 1999. Tautiluokitus ICD-10, 2. painos. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Suikkanen, A., Härkäpää, K., Järvikoski, A., Kallaranta, T., Piirainen, K., Repo, M. & Wikström, J. 1995. Kuntoutuksen ulottuvuudet. Juva: WSOY.
- Tallal, P. & April, A.B. 2002. Developmental language learning impairments. *Development and Psychopathology*, 14 (2002), 559–579
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2011. Tautiluokitus ICD-10, 3. painos. Verkkojulkaisu (pdf): ISBN 978-952-245-504-8.
- Timonen, T. E. 1995. Vaikeavammaisten lasten ja nuorten kuntoutus. Psykologinen ja pedagoginen näkökulma. *Psykologian tutkimuksia* N:o 17. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskeskus.
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Xuyang, Z., Smith, E. & O'Brien, M. 1997. Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 40, 6, 1245.

- Tuomi J. & Sarajärvi A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi
- Turja L. Tutkimuksen laadukkuus, luotettavuus, eettiset näkökohdat. Esitelmä pidetty Jyväskylässä 17.9.2012 KTKA010-kurssin luennolla.
- Virsu, V. 1991. Aivojen muotoutuvuus ja kuntouttaminen. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 26. Helsinki. Yliopistopaino
- WHO. 2011. World Report on Disability. (luettu 27.9.2013) Viittausinternet-lähteisiin.[WWW-dokumentti]
http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf
- Yhdysvaltain Psykiatria Yhdistys (American Psychiatric Association). 2000. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fourth Edition. Text Revision. DSM-IV-TR. (luettu 30.9.2013) Viittausinternet-lähteisiin. [WWW-dokumentti]
http://books.google.fi/books/p/american_psych_publ2?id=w_HajjMnjxwC&printsec=frontcover&dq=dsm-IV&cd=1&redir_esc=y#v=onepage&q=dsm-IV&f=true
- YK. 2007. Handbook for Parliamentarians on the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and its Optional Protocol. (luettu 27.9.2013) Viittausinternet-lähteisiin. [WWW-dokumentti]
<http://www.ipu.org/PDF/publications/disabilities-e.pdf>

Painamattomat

- Arikka, H. 2013. Kielellinen erityisvaikeus. Luento pidetty Turussa Aivoliitto ry:n sopeutumisvalmennuskurssilla 11.7.2013.

LIITTEET

LIITE1: Tutkimuspyyntö opettajille ja vanhemmille

Arvoisa opettaja

Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan yksikössä on käynnistetty tutkimus, jonka **aiheena on erityiskoulun tuki lapselle**, jolla on diagnosoitu kielellinen erityisvaikeus. Tutkimuksella haetaan tietoa siitä, miten vanhemmat kokevat koulun tuen lapsensa kehityksen kannalta, mikä on koulun rooli kokonais kuntoutuksessa sekä millaisia tavoitteita kotona ja koulussa prosessille asetetaan. Lasten ja nuorten kuntoutuksessa keskeistä on, että kuntoutus tapahtuu lapsen/nuoren arkiympäristössä, koulussa. On lapsen edun mukaista, että kodin ja koulun käsitykset ja tavoitteet ovat samansuuntaisia. Tutkimuksen tuloksia voidaan mahdollisesti käyttää koulun tukitoimien kehittämiseksi.

Tutkimusaineiston kerääminen

Tutkimusaineisto kootaan haastattelemalla sekä opettajia että vanhempia. Toivomme, että voisimme haastatella juuri Sinua kielellisiä erityisvaikeuksia omaavien lasten opetuksen asiantuntijana.

Toivomme lisäksi, että Sinun kauttasi saisimme yhteyden 2-3 oppilaasi vanhempaan (isään tai äitiin), joita haastatlemme sitten erikseen. Vanhempien suhteen kriteeri on ainoastaan se, että he haluavat osallistua haastatteluun ja että haastattelu on mahdollista suorittaa eli he asuvat Jyväskylässä, Tampereella tai Turussa. Haastattelu on voidaan tehdä myös Skypen välityksellä. Haastatteluissa keskustellaan koulun tukitoimista, yhteistyöstä kodin kanssa sekä moniammatillisesta yhteistyöstä lapsen kuntoutuksessa. Haastatteluun kuluu aikaa enintään tunnin verran. Tutkimukseen osallistuminen ei sido mihinkään jatkotoimenpiteisiin.

Koulun johdolta on saatu lupa haastattelujen tekemiseen.

Tutkimukseen osallistuminen

Mikäli päätit osallistua tutkimukseemme, niin ilmoita asiasta Milla Arikan

sähköpostiin. Pyydämme sinua kysymään oheisella lomakkeella mielestäsi sopivilta vanhemmilta halukkuutta osallistua haastattelututkimukseen. Kun saat ilmoittautuneita, niin toimita sitten heidän yhteystietonsa Millalle sähköpostitse. Allekirjoitetut lomakkeet toimitat Millalle oman haastattelusi yhteydessä. Haastattelut tehdään marras-joulukuun aikana haastateltaville sopivana ajankohtana ja sovitussa paikassa.

Tutkimuksen kaikissa vaiheissa sekä koulun että osallistujien anonymiteetti turvataan, eivätkä koulujen nimet tai paikkakunnat tule esille raportoinnissa.

Tutkimus suoritetaan KK Milla Arikan pro gradu -opinnäytetyönä, jota ohjaa lehtori KT Matti Kuorelahti. Toivomme, että voisimme käynnistää yhteistyön kanssanne tässä hankkeessa. Tarvittaessa meiltä saa asiasta lisätietoja.

Ystävällisin terveisin,

Milla Arikka, KK, opiskelija
milla.arikka@jyu.fi
040 556 4050

Matti Kuorelahti, KT, lehtori
matti.kuorelahti@jyu.fi
040 744 2797

Pyyntö osallistua tutkimukseen.

Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan yksikössä on käynnistetty tutkimus, jonka **aiheena on erityiskoulun tuki lapselle**, jolla on diagnosoitu kielellinen erityisvaikeus. Tutkimuksella haetaan tietoa siitä, miten vanhemmat kokevat koulun tuen lapsensa kehityksen kannalta, mikä on koulun rooli kokonais kuntoutuksessa sekä millaisia tavoitteita kotona ja koulussa prosessille asetetaan. Lasten ja nuorten kuntoutuksessa keskeistä on, että kuntoutus tapahtuu lapsen/nuoren arkiympäristössä, koulussa. On lapsen edun mukaista, että kodin ja koulun käsitykset ja tavoitteet ovat samansuuntaisia. Tutkimuksen tuloksia voidaan mahdollisesti käyttää koulun tukitoimien kehittämiseksi.

Tutkimusaineiston kerääminen

Kyseessä on **haastattelututkimus**, johon Sinua/teitä pyydetään osallistumaan. Haastattelussa keskustellaan koulun tukitoimista, yhteistyöstä koulun kanssa sekä moniammatillisesta yhteistyöstä lapsen kuntoutuksessa. Haastattelut tehdään marras-joulukuun aikana Sinulle/teille sopivana ajankohtana ja sovitussa paikassa. Haastattelu voidaan tehdä myös Skypen välityksellä. Tutkimukseen osallistuminen ei sido mihinkään jatkotoimenpiteisiin. Koulun johto ja lapsenne opettaja suosittelee tähän tutkimukseen osallistumista, sillä sen katsotaan edistävän kodin ja koulun yhteisiä ponnisteluja lapsen hyväksi.

Tutkimuksen kaikissa vaiheissa sekä koulun että osallistujien yksilön tietosuoja turvataan, eivätkä haastateltujen nimet, koulujen nimet tai paikkakunnat tule esille raportoinnissa.

Tutkimuksen suorittaja

Tutkimus suoritetaan KK Milla Arikkan pro gradu -opinnäytetyönä, jota ohjaa lehtori KT Matti Kuorelahti. Tarvittaessa meiltä saa asiasta lisätietoja.

Ystävällisin terveisin,

Milla Arikka, KK, opiskelija
milla.arikka@jyu.fi
040 556 4050

Matti Kuorelahti, KT, lehtori
matti.kuorelahti@jyu.fi
040 744 2797

Mikäli olet/ollette kiinnostunut osallistumaan tutkimukseen, palauta/palauttakaa tämän paperi allekirjoitettuna lapsesi/lapsenne opettajalle 11.11.2013 mennessä. Sinuun/teihin otetaan yhteyttä, niin sovitaan haastattelu-aika ja -paikka.

Olen kiinnostunut osallistumaan tutkimukseen.

Nimi:

Puhelinnumero:

Sähköpostiosoite:

Skypekontakti:

Allekirjoitus: _____

LIITE 2: Alakategoriat ja ilmaisut tutkimuskysymykseen yksi.

Kuvauskategorian *Koulun asiantuntijuus lapsen tukemisessa* alakategoriat ja ilmaisut, jotka vastaavat tutkimuskysymykseen Mitä ovat koulun kuntouttavat tukitoimet?

Alakategoriat	Alakategorioiden ilmaisut
Yksilöllisten tarpeiden huomioiminen	<p>V3: "-- ja sitä <u>ajatellaan siel, et millä tavalla sitä lasta voidaan tukee.</u>"</p> <p>V4: "-- et hän saa <u>sitä kahdenkeskistä opetusta--</u>"</p> <p>V4: "-- kauheen <u>yksilöllisesti niitä lapsia katsotaan--</u>"</p>
Tavanomaista hitaampi opiskelutahti	<p>V3: "-- mut nyt sitten mun mielest kun se koulu alko, niin he on <u>mennyt hitaammin sitä oppisisältö.</u>"</p> <p>V3: " A3, elikkä he menee <u>toisen luokan oppimäärää, mut et siellä koulussa tää on hänen kolmas vuosi.</u>"</p>
Lukemaan oppiminen ajallaan	<p>V4: "-- ja sit se lähti todella hyvin menee, et <u>hän oppi ensimmäisen luokan aikana lukemaan ja kirjoittamaan</u>"</p> <p>V2: "Et sillai ku miettii et Z <u>kuitenkin oppi lukee ensimmäisen vuoden jouluksi, ihan samassa tahdissa kun kuka tahansa tavallinen lapsi, niin sanostusti. Vaikka hän ei osannu kunnolla puhua kun hän meni sinne --</u>"</p>
Ammattitaitoinen henkilökunta	<p>V3: "<u>Ja sit just se et näkee sitä ammattitaitoo mitä tuol koulussa on, et ei sitä nyt tietenkään kerro et jos sul on yks kaks tämmöstä oppilasta, vaan se et sulla on niit paljon ja jatkuvasti.</u>"</p> <p>V3: "Et tuntuu, et <u>opettajallakin on ollut paljon tietoo asioista, et sen kyl huomannut sillee ettei oo tarvinnut hirveesti selittää.</u>"</p>
Kognitiivisten toimintojen tukeminen	<p>O1: "<u>Se on sellasta kognitiivista kuntoutusta koko ajan ja kaikki muistiin liittyvät asiat ja muuta.</u>"</p>

O1: ”Toiminnanohjaus ja kaikki tämmönen näin mitä siinä luokassa on.”

O2: ”Ja oppimisstrategioiden neuvominen ja löytäminen jokaiselle et... se niinku täyspäivästä kuntoutumista.”

Kuvauskategorian *Koulun tuki osana kuntoutuksen kokonaisuutta* alakategoriat ja ilmaisut, jotka vastaavat tutkimuskysymykseen Mitä ovat koulun kuntouttavat tukitoimet?

Alakategoriat	Alakategorioiden ilmaisut
Suuri merkitys kokonaiskuntoutuksessa	<p>V4: ”Mä oon vakuuttunut <u>et hän hyötyy tosta erityiskoulupaikasta ja sen tarjoamasta kuntoutuksesta</u>, et ei hän pärjäis tuol yleisopetuksen puolel.”</p> <p>V1: ”Jos mua ei lasketa, niin <u>opettajalla on se vastuu.</u>”</p>
Osallisuus koulun ulkopuolella	<p>V4: ”-- he tekee <u>paljon vierailuja.</u>”</p> <p>V1: ”Varsinkin ne alkuvuodet oli niin semmosta tai onhan se edelleenkin <u>paljon niillä muita touhuja kuin pulpetilla istumista</u>”</p> <p>V2: ”-- on näitä <u>turvataitokerhoja</u>, koulu sit järjestää.”</p>
Terapiat osana koulupäivää	<p>V3: ”Et sit hän <u>kävi sielt koulusta taksilla puheterapiassa koulupäivän aikana</u>, et kuitenkin se meni sen koulupäivän aikana.”</p> <p>V1: ”Et puheterapia on sillain et se on maanantaiaamusin ennen koulun alkua.-- <u>Fysioterapiaa on nyt ollu sitten kouluaihana.</u> ”</p> <p>O3: ”No meil on osaks siinä <u>koulunkäynnin lomassa</u>, et meil on koulussa toimintaterapeutti, puheterapeutti ja fysioterapeutti, et heidän palveluitaan on mahdollisuus käyttää.”</p>

Sosiaalisten taitojen harjoittelu	<p>V3: ”-- silloin he oli siellä välitunnilla vähän enemmän siinä omassa ryhmässä, mutta <u>nyt hän puhuu myös muista lapsista ihan ylemmiltä luokka-asteilta ja mun mielest siit toisestakin koulusta.</u>”</p> <p>V4: ”<u>Sosiaaliset taidot on selvästi kehittynyt.</u>”</p>
Nivelvaiheisiin panostaminen	<p>V3: ”-- ihan alkuu he järjesti ihan leikkitilanteita, et he tutustuu toisiinsa ja sitten uskoisin, että vähän aktiivisemmin tuetaan sitä leikkiä.”</p> <p>O2: ” -- ku tietää kuka se kolmannen luokan opettaja on <u>niin käydään niinku läpi ne oppilaat.</u>”</p> <p>O2: ” Ja vielä sit jos aattelee näitä pienempien oppilaitten nivelvaihetta niin esimerkiks <u>viime vuonna keväällä niin me käytiin katsomassa tätä meidän uutta rakennusta kun siirryttiin toiseen rakennukseen.</u> Käytiin kattomassa välituntihiha ja kaikkea tällasta et kaikki tulee sit tutuksi.”</p>
Turvallinen ympäristö	<p>O1: ” Et se on mun mielestä hirveen tärkeitä et on turvallinen paikka missä voi myös kiukutella, mutta hyväksyä mun ei sitä tarvitse.”</p> <p>O3: ”-- et kaikki usklataa osallistua ja kertoo mielipiteitään ja omista jutuistaan ja omista kokemuksista.”</p>
Arjessa tapahtuva kuntoutus	<p>O1: ”Ihan jotenkin tuntuu, että tässä <u>arjessa on paljon sellasia kuntotusmuotoja ja -elementtejä,</u> mitä vois mainita siihen kuntoutuksenkin alle, mitkä sitten kasvattaa ja kehittää sitä lasta.”</p> <p>O3: ” -- mä nään sen kaiken kuntouttavana.”</p>

Kuvauskategorian *Koulun kuntouttavat tukitoimet* alakategoriat ja ilmaisut, jotka vastaavat tutkimuskysymykseen Mitä ovat koulun kuntouttavat tukitoimet?

Alakategoriat	Alakategorioiden ilmaisut
Pienryhmä	<p>O1: ”Se on <u>yks tukimuoto, pienet ryhmät</u>. Se auttaa lasta.”</p> <p>O1: ” <u>Pienryhmäs on just se hyvä puoli, etä sä pystyt koko ajan tarkkailemaan oppilaiden taitotaso.</u>”</p>
Rutiinit	<p>V3: ”Et hänel on <u>ikävä niit rutiineja ja kavereita.</u>”</p> <p>V3: ”Ja <u>hän pitää niistä rutiineista, niin se on kiva et koulussa asiat menee aikalailla samalla tavalla.</u>”</p>
Strukturoitu opetus	<p>V2: ”-- kyllähän siellä nytkin <u>käytetään kuvia jonkun verran</u> siellä luokassa--”</p> <p>V3: ”No siellä <u>luokassahan on ne kaikki kuvat ja struktuurit</u> ja on ne järjestykset ja sit he käytti tukiviittomia.”</p> <p>O3: ”No meil on <u>aina päivät strukturoitu</u> ja käydään aamulla läpi päivän ohjelma kuvien kanssa -- ”</p> <p>O1: ”No meil on <u>hyvin strukturoitu opetus</u>. Se on monille tosi tärkeä.”</p>
Ajan antaminen	<p>O2: ” -- nyt me <u>harjotellaan</u> sit tätä asiaa, mikä sulle nyt on vaikeeta, <u>eikä sit heti mennä niinku eteenpäin asiassa</u>”</p> <p>O1: ” Myös jos lapsen on vaikeeta tuottaa sanoja tai puhetta, niin sille niinku <u>annetaan aikaa hakee niitä sanoja ja maltetaan niinku kuunnella se asia loppuun asti</u>. Nää on tosi tärkeitä.”</p>
Useampi aikuinen luokassa	<p>O3: ” Ja sitten ihan ensiarvoisen tärkeä tuki, että [avustaja]ohjaa lapsia tehtävien tekemisessä ja on siinä apuna koko ajan.”</p> <p>O1: ”Kun meidän oppilaat on kuitenkin suurin osa sellasia et ne ei yksin pysty menemään eteenpäin vaan tarvitsee sen aikuisen tuen siihen.”</p>
Tunteiden ilmaisun harjoittelu	<p>O3: ”<u>Et merkityksellistää sen tapahtuman sille oppilaalle ja jotenkin käy läpi et miten olisi pitänyt toimia ja et varmaan</u></p>

jokaisesta tuntuu nyt tältä.”

O3: ”-- on löydetty sellaiset keinot et kaikki pysty ilmasemaan itseään ja uskaltavat ilmasta ja näyttää tunteitaan.”

LIITE 3: Alakategoriat ja ilmaiset tutkimuskysymykseen kaksi.

Kuvauskategorian *Kuntoutuksen tavoitteet* alakategoriat ja aineistositaatit, jotka vastaavat tutkimuskysymykseen Millaisia ovat kodin ja koulun tavoitteet lapsen kuntoutusprosessille?

Alakategoriat	Alakategorioiden ilmaiset
Itsenäistyminen ja toiminnanohjaus	<p>V1: ”Ja siitä lähdetään, <u>et on tullut itsenäisesti kotiin</u>, -- et <u>sekin on sitä kuntoutusta sille</u>.”</p> <p>O2: ” Tai oltais annettu heille ns. <u>siivet sitten tähän omaan itsenäiseen elämään että yhtenä linkkinä</u>.”</p>
Sosiaaliset taidot	<p>O2: ”Ja ottaa kontaktii, ku valitettavasti monella meidän koulun oppilaalla on just sellanen <u>arkuus lähtee sosiaalisiin tilanteisiin -- niin rohkastaan paljon tämmösiin</u>.”</p> <p>V1: ”Sitä kauheesti koulussa <u>rohkastaan osallistumaan ja olemaan muiden kanssa</u>.”</p> <p>V4: ”--siinä hänel on <u>vaikeutta ja kyl hänellä niis sosiaalisissa taidoissa on</u>.”</p>
Kodin ja koulun yhtenäiset tavoitteet	<p>V4: ”Et antaa niinku tai <u>keskustellaan niistä V:n asioista ja miten me voitais niinku kotona toimia</u>.”</p> <p>O1: ”Niin mä itse oon kokenut sen kivana, et vanhempien kanssa ollaan käyty läpi niitä. Kerta ne tuntee lapsen kaikkein parhaiten ja <u>samat jutut on myös siellä kotona ja ne tavoitteet on sitten sellaset yhtenäiset</u>.”</p>
Itsetunnon tukeminen	<p>V3: ”-- et <u>pyrkii korostamaan et kaikki epäonnistuu välillä ja välillä menee asioita pieleen ja se ei ole mikään maailmanloppu</u>.”</p> <p>V3: ”Ja toisaalta sitä <u>itsetunnon vahvistamista--</u>”</p>
Oppimisen ja opiskelun tukeminen	<p>V3: ”-- et on vähän niinku et he <u>pyrkii tarjoamaan</u>, mut Y pystyis tekemään vähän enemmän tällä hetkellä.”</p>

Sopiva koulu ja tukimuodot	V1: ”Ja X:lla on <u>lupa jättää ne kohdat tekemättä mitä ei osaa.</u> ”
	O3: ”Et kyl niit täytyy aika ajoin puntaroida ja ne on tosi vaikee miettiä, <u>et mikä ois se oikee paikka,</u> kun näille lapsille kuitenkin on vaikeeta se sitoutuminen ja kontaktin luominen -- ”
	V2: ”-- et mun mielest täytyy ajatella, että Z on kooltaan iso tyttö, mutta hän <u>ei oo mieleltään iso tyttö, että miks ei voi antaa leikkiä.</u> ”
	O3: ”Et heille <u>kaikille tehdään pedagoginen arvio</u> tässä kohta, ja että <u>onko vielä tarpeen jatkaa näitä erityistoimia</u> mitä on.”
Erilaisuuden huomioiminen	O2: ”Ja kun aattelee, et <u>erilaiset kuntoutustavotteet</u> -- ”
	O2: ”-- et pienemmillä lapsilla saattaa olla se, <u>et on äidistä erossa koko päivän,</u> niin sekin saattaa olla iso tavote -- ”
	O3: ”Et pyritään siihen, et ois turvallinen ja tuettu ja <u>kaikki lapset ois hyväksytyjä ja kannustettuja.</u> ”

LIITE 4: Alakategoriat ja ilmaiset tutkimuskysymykseen kolme.

Kuvauskategorian *Kodin ja koulun välinen yhteistyö* alakategoriat ja aineistositaatit, jotka vastaavat tutkimuskysymykseen Miten moniammatillinen kuntoutusyhteistyö näkyy lapsen arjessa?

Alakategoriat	Alakategorioiden ilmaiset
Tiivis ja luonteva yhteydenpito	<p>V1: ”Ne on kivoja ne vanhempien päivät, <u>et pistetään meidät vanhemmat aina siinä mielessä hommiin, et meidän pitää miettiä, mitä me halutaan.</u> Mitä me niinku halutaan siitä koulusta lapselle.”</p> <p>V3: ”-- he laittaa kyl <u>melkein päivittäin</u> jotain siihen reissuvihkoon.”</p> <p>V4: ”-- <u>aina voi ottaa yhteyttä</u>, jos on jotain sellasta asiaa, mikä vaatii yhteyttä opettajaan, niin oon oikein tyytyväinen siihen.”</p>
Kokonaistilanteesta keskustelu	<p>V1: ”Oikeestaan vois sanoo, et <u>enemmänkin niinku näihin, just niinku pissajuttuihin ja tämmösi.</u>”</p> <p>V2: ”Ehkä varmaan siihen Z:n kokonaistilanteeseen. <u>Kokonaisuuteen enemmänkin.</u>”</p>
HOJKS	<p>V1: ”-- <u>siin [HOJKS-palaverissa]on siis opettaja</u>, terapeutit, no ei aina jos ei oo päässy. -- ja sit on se X:n luokan avustaja tai siis kun heil on kaks avustajaa.”</p> <p>V3: ”No nyt siinä <u>HOJKSissa ollaan aina just niinku asetettu sellanen muutama [tavoite].</u>”</p> <p>V4: ”Ja sit joka vuos tehään se HOJKS.”</p>
Yhteistyö vanhempien kanssa	<p>O1: ” Ja puhutaan niinku samoista asioista ja mun mielest on hirveen rehellisiä vanhempia ja mun mielest sen takia on <u>hirveen kiva tehdä niiden kanssa yhteistyötä</u>, että heidän lapsen parhaakshan täällä töitä tehdään, että kyllä ne on mun mielest hirveen hyvin mukana siinä.”</p> <p>O3: ”Mut <u>pääsääntösesi mul on kauheen</u></p>

tyytyväisiä vanhempia ja he tykkävät et lapset hyötyy koulunkäynnistä ja opetuksesta jota saavat.”

Kuvauskategorian *Moniammatillinen yhteistyö* alakategoriat ja aineistositaatit, jotka vastaavat tutkimuskysymykseen Miten moniammatillinen kuntoutusyhteistyö näkyy lapsen arjessa?

Alakategoriat	Alakategorioiden ilmaisut
Jatkumo koulupolulla	<p>V3: ”Et erityislastentarhanopettaja <u>oli ollut yhteydessä sinne kouluun jo eskarivaiheessa</u> -- teki semmoset tekstit Y:sta, et mikä menee hyvin ja mikä huonommin, et mis hän tarvii tukee.”</p> <p>V2: ”Ja tavallaan se <u>toinen eskari tuli siellä koulussa.</u>”</p>
Vanhempien ja terapeuttien yhteistyö	<p>V1: ”Ja <u>terapeutitkin laittaa joskus sähköpostia</u>, ja sitten vaihdellaan kuulumisia.”</p> <p>V4: ”-- ennen sitä <u>HOJKSia, kun puheterapeutti hänet tutkii niin silloin [saan tietoa].</u>”</p>
Jaettu vastuu	<p>V3: ”Sillee niinku <u>mun mielest se on ollut jaettuna osiin.</u> -- ja sit hän niinku sillee konsultoinut noita ja kysynyt jotain.”</p> <p>V1: ”Kun mä ajattelen itseäni, niin mä en oo vaan äiti, siis mä oon X:n sihteeri, personal trainer, fysioterapeutti kotona. -- <u>Onneks on sitten muitakin.</u>”</p>
Vanhemmat tiedonvälittäjinä	<p>V1: ”Mut sitte tää lääkärit, se on aika yksipuoleinen suunta sitten, että minähän siellä lääkäriissä X:n kanssa käyn. Ja sitten, kyllä mä <u>sitten aina tiedotan opettajalle ja terapeuteille</u> --”</p> <p>V2: ”Joo, se on sitä et mä <u>vien sen lomakkeen sinne [opettajalle].</u>”</p>
Kuntoutussuunnitelma	<p>O3: ”<u>Et sit jos siinä on kuntoutussuunnitelma myös, niin sekin</u></p>

	<p><u>päivitetään tietysti siinä kohtaa ja mietitään sitten moniammatillisesti sitä tilannetta.</u>”</p> <p>O1: ”Ja mä mietin että <u>kyllä se tietyllä tavalla se kuntoutussuunnitelma on, mut se ei oo paperilla.</u>”</p>
Rajalliset resurssit	O1: ”-- et mun mielestä näihin resursseihin ja aikaan nähden on mun mielestä ihan sopivasti tätä ajatuksenvaihtoa.”
Siirtopäätökset	O2: ”Joo, kun meillä on näitä tukijaksoja, niin oppilaita tulee tukijaksolle niin sitten siinä <u>pohditaan työryhmän kanssa</u> et miten on mennyt ja sitten yhdessä mietitään sitä jatkopaikkaa et hakisko meidän kouluun vai tukitoimilla sit omassa koulussa -- ”
Yhteinen projekti	<p>O3: ” Et en mä tiedä voiks sitä palloo antaa kenellään yksistään, et <u>täs on niin moni kun kannattelee sitä lasta ja monen</u> tarvii antaa se panoksensa sille lapselle et se sais sen kaiken minkä tarvii.”</p> <p>O2: ”No <u>yhteistyötähän tässä tehdään</u>, et näkisin että vanhemmat, koulunväki ja sitten yhteistyötahot, on ne sitten terapeutteja tai sitten muuta kuntoutushenkilöstöä.”</p>

Kuvauskategorian *Yhteistyö koulun arjessa* alakategoriat ja aineistositaatit, jotka vastaavat tutkimuskysymykseen Miten moniammatillinen kuntoutusyhteistyö näkyy lapsen arjessa?

Alakategoriat	Alakategorioiden ilmaisut
Tieto eri tahoilta koululle	<p>V3: ”Et nyt se on kyllä enemmän et hän [puheterapeutti] <u>käy siellä koulussa</u> ja asiat nyt menee aika hyvin.”</p> <p>V4: ”Tää puheterapeutti hän <u>oli itse yhteydessä sinne kouluun</u> ja tota kerto aina senhetkisen tilanteen sitten.”</p>
Vinkkejä koululle eri tahoilta	O3: ” tavalla et mä oon yleensä sit terapeutteihin yhteydessä ja he on

	<p>kouluun yhteydessä ja <u>me mietitään yhdessä, et mitä me voitais tuoda koulun arkeen</u> siit heiän niinku näkemyksestä, et mistä lapsi hyötyy.”</p> <p>O1: ”Ja just se, et <u>sais ees sitä tietoo toiselt</u>, et mitä ne niinku tekee siellä ja <u>et miten mä luokassa taas voisin tukea niinku enemmän sit näitä omia oppilaitani.</u>”</p>
Moniammatillisuus koulun arjessa	<p>O3: ”Mut meillä se toimii niin joustavasti, kun meillä on <u>sama kahvipöytä</u>, niin sitä tiedon siirtoa tulee tehty vähän huomaamattakin, ettei aina ota yhteyttä tässä asiassa, vaan tulee tehtyä sellaset jokapäiväiset asiat huomaamatta.”</p> <p>O1: ”Et ihan tuolla käytävilläkin vaihdetaan just kuulumisia, et ei se oo aina palaveriaika.”</p>
Yhteistyö koulunkäynninohjaajan kanssa	<p>O2: ”-- et jos mä ajattelen tällä hetkellä esim. niinku <u>munkin ohjaajaa ja niin voin ihan sanoa et mun oikea käteni</u> et menee niinku todella hyvin.”</p> <p>O2: ” Ainakin mä teen niin et suunnittelen ite sen tunnin ja sit <u>ohjaajan kanssa keskustellaan etukäteen et mikä on hänen roolinsa ja sillain.</u>”</p>
