

TUKEA TARVITSEVAN KOULULAISEN TOIMIJUUS KOULUYMPÄRISTÖSSÄ
Koululaisten kertomuksia koulupäivästä ja asiantuntijoiden näkemyksiä koululaisten
toimijuuden edistämisestä kouluympäristössä

Mervi Haavanlammi

Fysioterapian pro gradu -tutkielma
Liikuntatieteellinen tiedekunta
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2017

TIIVISTELMÄ

Haavanlammi, M. 2017. Tukea tarvitsevan koululaisen toimijuus kouluympäristössä: Koululaisten kertomuksia koulupäivästä ja asiantuntijoiden näkemyksiä koululaisten toimijuuden edistämisestä kouluympäristössä. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, fysioterapian pro gradu -tutkielma, 70 s., 14 liitettä.

Syksyllä 2013 käynnistettiin Jyväskylän yliopiston koordinoima Toimintakykyä edistävä ohjaus (TEO) -projekti. Yhtenä TEO:n osaprojekteista käynnistettiin Tukea tarvitsevan oppilaan toimintakykyä ja oppimista edistävä ohjaus kouluympäristössä (OTE) -osaprojekti, jonka osana tämä tutkimus on. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli ymmärtää tukea tarvitsevan koululaisen koulupäivää hänen näkökulmastaan ja selvittää, mitä on tukea tarvitsevan koululaisen toimijuuden edistäminen kouluympäristössä.

Tutkimus toteutettiin laadullista, narratiivista tutkimusmetodia hyödyntäen. Kolme tukea tarvitsevaa koululaista valittiin harkinnan varaisesti erityiskoulun puolesta. Jokaista koululaista havainnoitiin erikseen yhden kokonaisen ja mahdollisimman tavanomaisen koulupäivän ajan. Koulupäivät dokumentoitiin tutkijan havaintopäiväkirjan sekä videonauhan avulla. Havaintopäiväkirjat ja videonauhat litteroitiin tekstiksi ja analysoitiin narratiivisella otteella. Lisäksi kahdeksan asiantuntijaa, jotka työskentelivät kolmen koululaisen kanssa, haastateltiin ryhmässä. Ryhmähaastattelu analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Lopuksi narratiivisen analyysin ja sisällönanalyysin tulokset yhdistettiin metodisella triangulaatiolla.

Narratiivisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa muodostui kolme kertomusta koululaisen koulupäivästä. Toisessa vaiheessa jokaisen koululaisen koulupäivän kertomuksesta identifioitiin käännekohtia, jotka liittyivät heidän toimijuuteen ja asiantuntijoiden tehtäviin toimijuuden edistämisessä tai estämisessä. Koulupäivän kertomuksien käännekohtien samankaltaisuudet ja eroavaisuudet kuvattiin kahdeksana teemana. Lopuksi analyysissä erottuivat kaksi selkeästi erilaista koululaisen toimijuuden tarinamallia: 1) itsenäinen toimijuus - ja 2) osallistava yhteistyö -tarinamallit, jotka muodostuivat käännekohtien teemojen synteisistä. Osallistava yhteistyö -tarinamallissa koululaisella oli enemmän toimintakyvyn haasteita, mikä aiheutti enemmän tarvetta asiantuntijoiden ohjaukseen. Lisäksi osallistava yhteistyö -tarinamallin haasteeksi muodostui koululaisen vähäinen kontaktin ottaminen vertaisiin oma-aloitteisesti tai vuorovaikutus ei ollut sujuvaa. Itsenäinen toimijuus -tarinamallissa koululaisen toimijuus mahdollistui tasaisesti koko koulupäivän ajan. Osallistava yhteistyö -tarinamallissa se toteutui vaihtelevasti koulupäivän aikana toimijuutta edistävästä tilanteista sitä estäviin tilanteisiin riippuen asiantuntijoiden toimintatavoista. Asiantuntijoiden ryhmähaastattelun sisällönanalyysin tuloksen muodostivat neljä koululaisen toimijuutta edistävää päätehtävää: 1) koululaisen osallistuminen, 2) koululaisen tavoitteet, 3) yhteistyö ja 4) muutostyöskentely. Asiantuntijoiden mukaan tehtävien toteutuminen sekä niiden suhde koululaisen toimijuuteen ja sen edistämiseen vaihtelivat.

Tukea tarvitsevat koululaiset tarvitsivat erilaisia asiantuntijoiden toimijuutta edistäviä toimintatapoja sen mukaan, millaisen tarinamallin mukaisesti koulupäivä eteni. Lisäksi haasteeksi muodostuivat asiantuntijoiden välisen yhteistyön ongelmat sekä koululaisen vuorovaikutusongelmat vertaistensa kanssa. Yhteenvetona voidaan todeta, että asiantuntijoiden yhteistyö, heidän lapsilähtöiset toimintatapansa sekä koululaisten välisen vuorovaikutuksen vahvistaminen tulisivat olla keskeisiä kehittämiskohteita jatkossa.

Avainsanat: tukea tarvitseva koululainen, toimijuus, asiantuntijoiden toimintatavat, lapsilähtöisyys, kouluympäristö, narratiivinen analyysi

ABSTRACT

Haavanlammi, M. 2017. The agency for the schoolchild with special needs in a school environment: The schoolchildren's stories from the school day and the experts' views from promoting the agency for the schoolchildren in a school environment. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis, 70 pp., 14 appendices.

The TEO Project was launched in autumn 2013. It aimed to study what kind of guidance promotes functional ability and it was coordinated by the University of Jyväskylä. The TEO Project was divided into two sub-projects. One of these, the OTE Sub-Project, investigated what kind of guidance promotes the functional ability and learning of the schoolchildren with special needs. The present study is part of the OTE Sub-Project. The purpose of this study was to understand the school day of the schoolchild from the child's point of view and explore the promotion of agency for the schoolchild with special needs in a school environment.

In this study a qualitative, narrative research method was used. The data of three schoolchildren with special needs was carefully chosen by the school. Each child was observed using an observation diary and filmed during one ordinary school day in different situations. Observation diaries and videos were transcribed and analyzed using a narrative analysis. Also, eight experts, who worked with these three children, were interviewed by using a group interview technique. The group interview was recorded and transcribed. The data was analyzed by using content analysis. Finally, the results of the narrative and content analysis were combined by using triangulation.

Firstly, with the results of the narrative analysis, three stories of the children's days emerged. Then the turning points of the school day stories of each of the three children were identified. These were related to the agency for the children and the tasks of the experts in promoting or inhibiting the agency. The similarities and differences of the turning points of the school day stories were described as eight themes. Finally, two different story models of a child were identified: 1) the independent agency and 2) the engaging co-operation story models. The story models were formed from the synthesis of themes of turning points. In the engaging co-operation story models the child had more challenges of functional ability and needed more guidance from the experts. Also, the child interacted only a little with peers spontaneously, or the interaction was not fluent. In the independent agency story model, the agency for the child was enabled smoothly during the school day. In the engaging co-operation story model, it was enabled less smoothly – from the situation that promoted the agency to the situation that inhibited the agency – depending on the working methods of experts. As the results of content analysis, four main tasks of the experts which promoted the agency for the child were identified: 1) the participation of the schoolchild; 2) the goals of the schoolchild; 3) co-operation; and 4) working in changing situations. There were variabilities in how well their tasks were carried out in practice and what was the relationship between tasks and the agency for the schoolchild.

The children required different kinds of working methods of experts which promoted the agency for the children, according to what story model the school day was based on. Also, there were challenges with the co-operation between the experts and the child's interaction with his/her peers. In conclusion, the co-operation of experts, their child-centered working methods and the strengthening of interaction between schoolchildren should be emphasized in the future.

Key words: schoolchild with special needs, human agency, working methods of experts, child-centered approach, school environment, narrative analysis

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	1
2	TUKEA TARVITSEVAN KOULULAISEN TOIMINTAKYVYN, TOIMIJUUDEN JA OPPIMISEN EDISTÄMINEN KOULUYMPÄRISTÖSSÄ	4
2.1	Tukea tarvitseva koululainen	4
2.2	Toimintakyvyn ja toimijuuden edistäminen	5
2.3	Oppimisen edistäminen	10
3	ASiantuntijoiden välinen yhteistyö	15
4	AIEMPI TUTKIMUSTIETO TUKEA TARVITSEVAN KOULULAISEN TOIMIJUUDEN EDISTÄMISESTÄ KOULUYMPÄRISTÖSSÄ.....	18
5	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	20
6	TUTKIMUSMENETELMÄT	21
6.1	Tutkimusympäristö ja tiedonhankinta	22
6.2	Tutkijan esiymmärrys.....	25
6.3	Aineiston analyysi.....	26
6.3.1	Narratiivinen analyysi	26
6.3.2	Sisällönanalyysi	28
7	TUTKIMUKSEN TULOKSET	31
7.1	Tukea tarvitsevan koululaisen toimijuuden tarinamallit	31
7.1.1	Millan kertomus	34
7.1.2	Ollin kertomus	36
7.1.3	Laurin kertomus	38
7.1.4	Toimijuuden tarinamallit	40
7.2	Asiantuntijoiden näkemykset tehtävistään tukea tarvitsevan koululaisen toimijuuden edistämisessä kouluympäristössä	41
7.2.1	Koululaisen osallistuminen.....	42
7.2.2	Koululaisen tavoitteet.....	44
7.2.3	Yhteistyö.....	45
7.2.4	Muutostyöskentely	47
7.3	Tukea tarvitsevan koululaisen toimijuus kouluympäristössä	49
8	POHDINTA.....	51
8.1	Tutkimustulosten tarkastelua	51

8.2 Tutkimuksen tutkimusprosessin ja luotettavuuden arviointi	53
8.3 Tutkimustulosten hyödynnettävyys	57
8.4 Jatkotutkimustarpeet ja -mahdollisuudet.....	59
8.5 Yhteenveto.....	60
LÄHTEET	61
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Suomen koulutusjärjestelmä koostuu yhden vuoden kestävästä esiopetuksesta, yhdeksänvuotisesta yleissivistävästä perusopetuksesta eli peruskoulusta, lukiokoulutuksesta tai ammatillisesta koulutuksesta sekä yliopistoissa tai ammattikorkeakouluissa annettavasta korkea-asteen koulutuksesta (Opetushallitus 2016; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016). Jokainen lapsi, joka asuu vakinaisesti Suomessa, on oppivelvollinen suorittamaan perusopetuksen oppimäärän (Perusopetuslaki 1998/628 § 25). Oppivelvollisuus alkaa sen vuoden aikana, jolloin lapsi täyttää seitsemän vuotta. Oppivelvollisuus päättyy silloin, kun koululainen on suorittanut perusopetuksen oppimäärän, tai kun kymmenen vuotta on kulunut oppivelvollisuuden alkamisesta. Lapsi, joka sairauden tai vamman vuoksi ei saavuta perusopetuksen tavoitteita yhdeksän vuoden aikana, on velvollinen suorittamaan pidennetyn oppivelvollisuuden. Pidennetty oppivelvollisuus alkaa sen vuoden aikana, jolloin lapsi saavuttaa kuuden vuoden iän ja päättyy 11 vuoden kuluttua (Perusopetuslaki 1998/628 § 25).

Suomen virallisen tilaston (2015b) mukaan vuonna 2015 perusopetusta, sisältäen esiopetuksen, luokat 1–9 sekä lisäopetuksen, sai 546 065 koululaista, joista poikia oli 279 876 ja tyttöjä oli 266 189. Erityistukea sai yhteensä 40 007 oppilasta, jonka osuus perusopetuksen koululaismäärästä oli 7,3 % (Suomen virallinen tilasto 2015b). Erityistukea tarvitsevien koululaisten määrä koko perusopetuksen koululaismäärästä on pysynyt samana vuosina 2013-2015 (Suomen virallinen tilasto 2015a). Erityistukea saavista koululaisista poikia oli 27 982 ja tyttöjä oli 12 025 (Suomen virallinen tilasto 2015b). Vuonna 2015 erityistukea tarvitsevista koululaisista erityiskoulua kävivät 4 394 koululaista eli 11 %:a kaikista erityistukea saaneista koululaisista (Suomen virallinen tilasto 2015c). Suomessa oli 85 erityiskoulua vuonna 2015 (Suomen virallinen tilasto 2015d). Tässä tutkimuksessa ensisijaisena tutkimuksen kohteena ovat kolme erityistukea tarvitsevaa koululaista, jotka olivat ala- ja yläkoulukäisiä. Jatkossa erityistukea tarvitsevasta koululaisesta käytetään pääsääntöisesti käsitteitä tukea tarvitseva koululainen tai koululainen riippuen tilanteesta toteutuspaikkana olevan koulun pyynnön mukaisesti.

Suomessa koululaisen opetuksen järjestämistä ohjaavat monet velvoitteet. Perusopetuslaki (2003/477 § 3) toteaa, että opetus on järjestettävä niin, että se edistää koululaisen tervettä kehitystä ja kasvua huomioiden koululaisen ikäkaudet ja edellytykset. Suomen peruslain (1999/731 § 6) ja yhdenvertaisuuslain (2014/1325 § 6) mukaan jokainen ihminen on yhdenvertainen riip-

pumatta ikään, sukupuoleen, terveydentilaan, uskomuksiin, vakaumuksiin, mielipiteisiin, vammaisuuteen, alkuperään tai muuhun henkilöön liittyvään tekijään katsoen. Vammaisen lapsen oikeutta yleiseen koulujärjestelmään ei saa sulkea pois hänen vammaisuuden perusteella (YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista artikla 24). Vammaisella lapsella on yhdenvertainen oikeus nauttia kaikista perusvapauksista ja ihmisoikeuksista kuin muillakin lapsilla ja hänen etunsa tulee ottaa huomioon kaikissa häntä koskevissa toimissa (YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 2016 artikla 7). Suomea sitoo myös useat muut kansainväliset ihmisoikeus sopimukset, jotka painottavat huolehtimaan jokaisen lapsen ja nuoren hyvinvoinnista sekä oppimisesta (Opetushallitus 2014): Lapsen oikeuksien sopimus (1991), Taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskeva kansainvälinen yleissopimus eli TSS-sopimus (1976), Euroopan ihmisoikeussopimus (1998) ja Vammaisten henkilöiden oikeuksien sopimus (2016).

Unesco kiteytti uuden vuosituhaten koulutuksen vaateiksi neljä peruspilaria: oppia tuntemaan, oppia tekemään, oppia elämään yhdessä ja oppia olemaan (Delors 1996, 86–96). Tämän jälkeen on myös ehdotettu, että neljään peruspilariin lisättäisiin uusia pilareita kuten oppia muuttumaan ja muuntautumaan, oppia yrittämään ja ottamaan riskejä sekä oppia tulemaan joksiin (Ouane 2009, 8). Suomessa opetushallituksen (2014) perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan perusopetuksen ohjausjärjestelmän, joka muodostuu perusopetuslaista ja -asetuksesta, valtioneuvoston asetuksesta, opetussuunnitelman perusteista sekä paikallisesta opetussuunnitelmasta ja siihen perustuvasta lukuvuosisuunnitelmasta, tarkoituksena on luoda hyvät edellytykset oppilaiden oppimiselle, kehitykselle ja kasvulle sekä taata koulutuksen laatu ja tasa-arvo. Käynnissä oleva ohjausjärjestelmän eri osien uudistamisen tavoitteina olivat opetuksen järjestämisessä koulun tehtävän vahvistaminen kestäväen tulevaisuuden rakentamisessa sekä koulua ympäröivän maailman muutosten huomioiminen (Opetushallitus 2014).

Opetussuunnitelman perusteet painottavat oppimiskäsityksessään koululaisen aktiivista toimijuutta (Opetushallitus 2014). Käsitteenä toimijuutta on määritelty monin eri tavoin ja niille on yhteistä käsitteet valta ja voima (Eteläpelto ym. 2011). Toimijuus mahdollistuu, mikäli toimijalla on valta ja voima päättää, valita, vaikuttaa sekä saavuttaa jotakin (Eteläpelto ym. 2011). Kouluympäristössä lapsen toimijuutta edistävät tai estävät ympäristö, aikuisten toiminta, aika ja lapsen vastuu (Uotinen 2008). Aikuisten toiminnassa korostuu heidän välinen yhteistyö. Asiantuntijoiden välillä yhteistyötä on eniten silloin, kun asiantuntijat työskentelevät lapsilähtöisesti ja samalla rikkovat sovitusti roolirajojaan (Isoherranen 2005, 17).

Lapsi tarvitsee ohjausta ja tukea sopivan määrän, ettei hänen oma aktiivisuus ja aloitteellisuus kärsi (Uotinen 2008). Usein muun muassa liikuntavammainen lapsi saa tukea liikaa suhteessa hänen tarpeisiin (Uotinen 2008). Kouluympäristössä haasteena on monella tavalla hyvin erilaisten koululaisten toimijuuden havaitseminen, analysoiminen ja tukeminen (Rainio 2007). Jottei toimijuus jäisi vain abstraktille tasolle, on tärkeää tutkia, mitkä konkreettiset tekijät edistävät ja estävät sen toteutumista (Eteläpelto ym. 2011).

Syksyllä 2013 käynnistettiin Potilasohjaus fysioterapiassa tutkimus- ja kehittämisprojektin jatkokomponenttina Toimintakykyä edistävä ohjaus (TEO) -projekti, joka on Jyväskylän yliopiston koordinoima projekti yhteistyössä Laurean, Metropolia ammattikorkeakoulun, Helsingin ja Uudenmaan sairaanhoitopiirin (HUS), Suomen Nivelyhdistyksen ja Valtakunnallisen oppimis- ja ohjauskeskuksen kanssa. Valtakunnallinen oppimis- ja ohjauskeskus käsittää kuusi toimipistettä ja tämän tutkimuksen yhteistyökumppanina ja toteutuspaikkana oli yhden toimipisteen erityiskoulu. Jatkossa raportoinnissa käytetään pääsääntöisesti käsitettä koulu toteutuspaikkana olevan koulun pyynnön mukaisesti.

TEO:n osaprojekteina käynnistettiin Tukea tarvitsevan oppilaan toimintakykyä ja oppimista edistävä ohjaus kouluympäristössä (OTE) -projekti ja Nivelrikköisen asiakkaan toimintakykyä edistävä ohjaus (NATE) -projekti. OTE-projektin, jonka osana tämä pro gradu-tutkielma on, tarkoituksena on selvittää, miten ohjaus edistää tukea tarvitsevan oppilaan itsenäistä arjessa toimimista koulussa, kotona ja muissa toimintaympäristöissä. OTE-projektin tavoitteena on kehittää tukea tarvitsevan oppilaan toimintakykyä ja oppimista edistävää ohjausta kouluympäristössä sekä ohjaustoiminnan verkostoissa osana oppilaan arkea.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli ymmärtää tukea tarvitsevan koululaisen koulupäivää hänen näkökulmastaan ja selvittää, mitä on tukea tarvitsevan koululaisen toimijuuden edistäminen kouluympäristössä. Tutkimuksen tutkimuskysymykset olivat: 1) miten tukea tarvitseva koululainen kuvaa koulupäiväänsä, 2) miten rakentuu tukea tarvitsevan koululaisen toimijuus koulupäivän aikana ja 3) miten asiantuntijat käsittävät omat tehtävänsä koulupäivän aikana.

2 TUKEA TARVITSEVAN KOULULAISEN TOIMINTAKYVYN, TOIMIJUUDEN JA OPPIMISEN EDISTÄMINEN KOULUYMPÄRISTÖSSÄ

Tässä luvussa tarkastellaan tämän tutkimuksen lähtökohtia liittyen tukea tarvitsevan koululaisen toimintakyvyn, oppimisen ja toimijuuden edistämiseen kouluympäristössä. Ensimmäisessä alaluvussa määritellään erityistä tukea tarvitseva koululainen ja erityinen tuki. Toisessa alaluvussa käsitellään toimintakyvyn ja toimijuuden edistämistä. Lopuksi kolmannessa alaluvussa käsitellään oppimisen edistämistä.

2.1 Tukea tarvitseva koululainen

Erityistä tukea saavat ne koululaiset, jotka eivät muuten saavuttaisi oppimisen, kehityksen tai kasvun tavoitteita (Opetushallitus 2014). Erityistä tukea tarvitsevilla koululaisilla on siis jokin vammaisuus, oppimisvaikeus tai käyttäytymisongelma, jotka saattavat aiheuttaa haasteita oppimisessa, käyttäytymisen kontrolloinnissa, ajattelussa, keskittymisessä, fyysisen hyvinvoinnin ylläpidossa, liikkumisessa, puhekommunikaatiossa, näkemisessä tai kuulemisessa (Moberg & Vehmas 2009). Vuosina 2001–2010 peruskoulun erityisopetustilastojen mukaan erityisopetuksen perusteina olivat vaikea tai lievä kehitysviivästymä, eriasteinen aivotoiminnan häiriö, liikuntavamma, tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus, Autismin tai Aspergerin oireyhtymä, kielenkehityksen häiriö eli dysfasia, näkövamma tai kuulovamma (Suomen virallinen tilasto 2016).

Se, että erityistä tukea tarvitseva koululainen pystyy suorittamaan oppivelvollisuuden ja saa pohjan jatkokouluttautumiselle, on erityisen tuen eli kokonaisvaltaisen ja suunnitelmallisen tuen tehtävä (Opetushallitus 2014). Erityistä tukea tarvitseva oppivelvollinen tulee saada erityisopetusta hänen oman edun ja opetuksen järjestämisedellytysten mukaisesti integroituna muuhun opetukseen tai erityisluokassa tai muussa asianmukaisessa paikassa (Perusopetuslaki 1998/628 § 17). Koululaiselle annettu erityinen tuki sisältää erityisopetuksen sekä muun koululaisen tarvitseman annettavan tuen kuten erityiset apuvälineet, ohjauksen, tulkitsemis-avustajapalvelut sekä yksilökohtaisen oppilashuollon. Erityinen tuki sisältääkin perusopetuslain kaikki tukimuodot eli yleisen tuen, tehostetun tuen ja erityisen tuen (Opetushallitus 2014).

Erityistä tukea on mahdollista järjestää joko pidennetyssä oppivelvollisuudessa tai yleisessä oppivelvollisuudessa (Opetushallitus 2014). Kaikilla niillä koululaisilla, joille on laadittu erityisen tuen päätös, on yksilöllisesti tehdyn henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) mukainen erityisopetus (Opetushallitus 2014). Koululaisen erityisen tuen tarve on tarkistettava toisen luokan jälkeen ja ennen seitsemännelle luokalle siirtymistä (Opetushallitus 2014; Perusopetuslaki 2010/642 § 17). Lisäksi erityisen tuen päätöstä on tarkistettava aina kun koululaisen tuen tarve muuttuu (Opetushallitus 2014).

2.2 Toimintakyvyn ja toimijuuden edistäminen

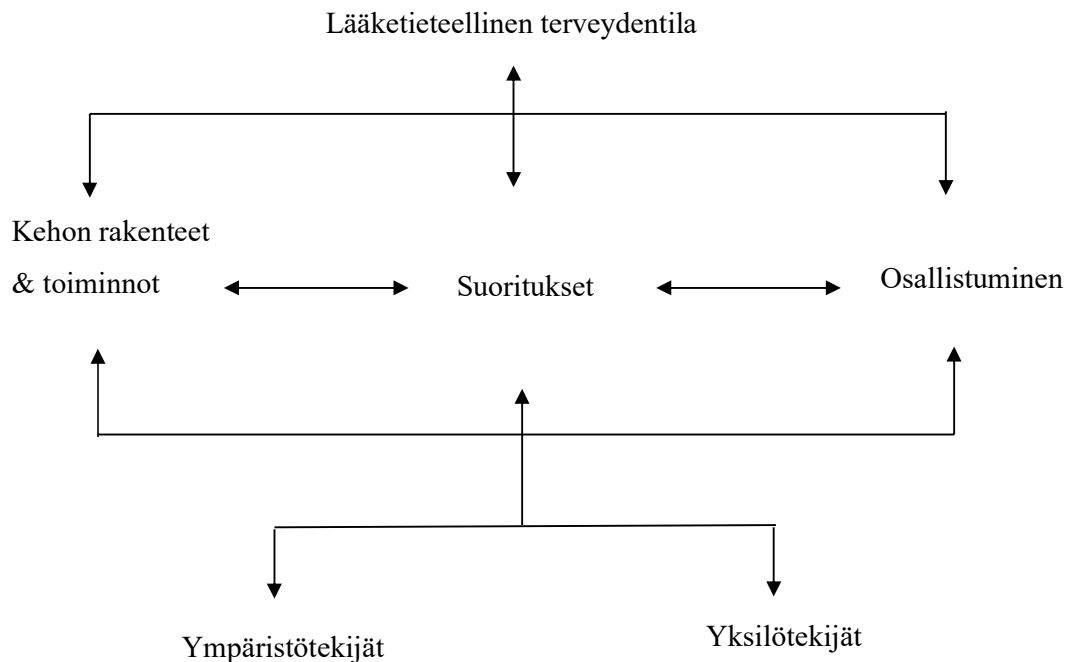
Tässä alaluvussa tarkastellaan toimintakykyä ja sen edistämistä monipuolisesti sekä International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) -luokituksen että toimijuuden näkökulmasta. Lisäksi esitellään näkökulmia lapsen toimijuuden edistämiseen.

Yleisesti toimintakyky käsitteenä tarkoittaa yksilön valmiuksia selviytyä kodin, vapaa-ajan ja työn tehtävistä (Talo 2001). Yksilön hyvä suoriutuminen tavanomaisista tehtävistä tarkoittaa hyvää toimintakykyä (Aromaa ym. 2005). Käsitteenä toimintakyky onkin hyvin moniulotteinen ja näin ollen sitä voidaan jäsentää monin eri tavoin (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL) 2015). Yksi tapa jäsentää toimintakykyä on jakaa se neljään osa-alueeseen: fyysiseen, psyykkiseen, kognitiiviseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn. Usein kognitiivinen toimintakyky luetaan osaksi psyykkistä toimintakykyä, jolloin puhutaan toimintakyvyn kolmesta osa-alueesta. Toimintakyvyn eri osa-alueet linkittyvät sekä toisiinsa että yksilön terveyteen ja muihin ominaisuuksiin sekä ympäristöllisiin edellytyksiin (THL 2015). Myös ICF-luokitus antaa näkökulman toimintakyvyn käsitteeseen (WHO 2001).

Maaailman terveysjärjestö (World Health Organization, WHO) julkaisi vuonna 2001 kansainvälisen ICF-luokituksen eli toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden luokituksen, jonka avulla voidaan kuvata yksilön toimintakykyä (ICF 2013, 3; Paltamaa & Anttila 2015; WHO 2001, 3; WHO 2013, 3). ICF-luokitus kuvaa sitä, miten yksilön elämässä ja arjessa ilmenevät sairauden, vamman ja kontekstuaalisten tekijöiden vaikutukset (ICF 2013, 3–4; Paltamaa & Anttila 2015; WHO 2001, 3–4). ICF-luokitus edustaakin kokonaisvaltaista, biopsykososiaalista näkökulmaa toimintakyvyn kuvaamisessa (WHO 2001, 20; WHO 2013, 3). Tästä näkökulmasta toimintarajoitteet nähdään yksilön terveyden ja konkreettisten arjen toimintojen vaatimusten

välisenä epäsuhtana, jota pyritään huomioimaan biolääketieteellisen mallin lisäksi myös ympäristö- ja yksilötason tekijöillä (WHO 2013, 5).

ICF-luokitus muodostuu kahdesta osasta, joissa molemmissa on kaksi osa-aluetta (WHO 2001, 10). Ensimmäinen osa on toimintakyky ja toimintarajoitteet, johon sisältyvät kehon toiminnot ja rakenteet, suoritukset ja osallistuminen. Toinen osa on kontekstuaaliset tekijät, johon sisältyvät sekä ympäristö- että yksilötekijät (WHO 2001, 10). Kuviossa 1 on kuvattu nuolilla havainnollistaen eri osa-alueiden väliset vuorovaikutussuhteet. WHO (2007) on tehnyt myös lapsille ja nuorille suunnatun Children and Youth (ICF-CY) -version. ICF-CY -versio jakaa saman ajatusmallin ja viitekehyksen ICF:n kanssa, mutta se huomioi erityisesti lasten ja nuorten kehitykselliset aspektit (WHO 2007, xi, xv). ICF-CY:n avainkäsitteenä on osallistuminen, jolla tarkoitetaan yksilön elämän tilanteisiin osallistumista (Adolfsson ym. 2010).



KUVIO 1. ICF-luokituksen osa-alueet ja niiden väliset vuorovaikutussuhteet (mukaiillen ICF 2013, 18; WHO 2001, 18).

Toimintakykytutkimuksen haasteena on se, että se kuvaa yksilön mahdollista eli potentiaalista toimintakykyä (Jyrkämä 2007). Tämä ei kuitenkaan kerro sitä, miten yksilö hyödyntää potentiaalista toimintakykyä omassa arjessaan eli mikä on yksilön aktuaalinen toimintakyky. Yksilö on tällöin ennemminkin toimintakyvyn kantaja eikä käyttäjä. Kun toimintakykytutkimuksessa

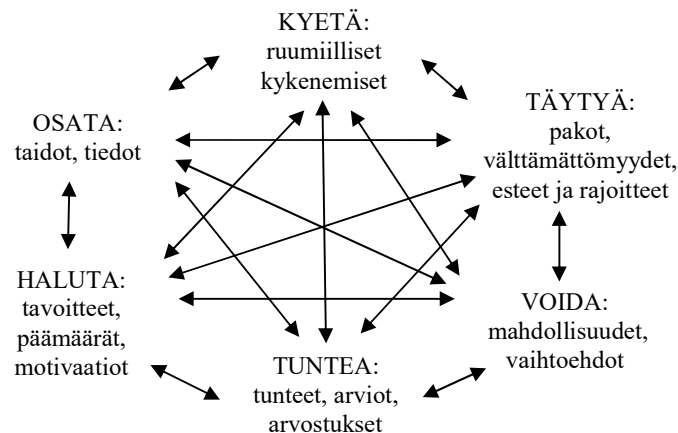
näkökulma vaihdetaan potentiaalisesta toimintakyvystä aktuaaliseen eli käytössä olevaan toimintakykyyn, puhutaan toimijuudesta (engl. human agency/agency) (Jyrkämä 2007). Toimijuus-käsite tuokin yksilön toimintakyvyn tarkastelemiseen aivan uudenlaisen näkökulman (Jyrkämä 2008).

Käsitteenä toimijuutta on määritelty monin eri tavoin ja siihen on liitetty muun muassa käsitteet osallisuus, aktiivisuus, intentionaalisuus, vapaaehtoisuus, vaikutus- ja valinnanmahdollisuus sekä voima ja taito valita toimintatavat itse (Kumpulainen ym. 2010, 23, 93). Toimijuus perustuu siis vahvasti yksilön subjektiivisuuteen (Jyrkämä 2007) ja autonomisuuteen (Kim 2003, 41–43). Kuitenkin yhteistä eri määritelmille ovat käsitteet valta ja voima (Eteläpelto ym. 2011). Toimijuus mahdollistuu, mikäli toimijalla on valta ja voima päättää, valita, vaikuttaa sekä saavuttaa jotakin (Eteläpelto ym. 2011). Barnes (2000, 5, 25, 151), Giddens (1984, 5–13) ja Martin (2004) korostavat, että toimijuudessa on kyse yksilön kyvystä tehdä valintoja sekä toimia näiden mukaisesti. Toimijuudessa yksilö on aktiivinen itsenäinen kokonaisuus, joka osallistuu muiden yksilöiden ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen sekä ympärillä oleviin tapahtumiin (Barnesin 2000, 5, 25, 143, 151). Toimijuuteen liitetään myös käsite vastuullisuus, joka kytkeytyy aina ympäristöön. Yksilö on vastuussa tekemisistään, kun hän toimii vapaan tahtonsa mukaisesti (Barnesin 2000, 5, 25, 151).

Toimijuudesta on mahdollista eriyttää kuusi modaliteettia, ulottuvuutta tai aineosaa: kyetä, täytyä, voida, tuntea, haluta ja osata (kuvio 2), joiden avulla on mahdollista havainnoida yksilön toimijuutta eli itse toimintakykyä ja sitä, miten yksilö hyödyntää toimintakykyään kyseisessä tilanteessa (Jyrkämä 2008). Nämä modaliteetit ovat erillisiä, mutta kuitenkin kytkeytyvät toisiinsa keskinäisen kokonaisdynamiikan lailla (Jyrkämä 2008). Toimijuuteen ja sen modaliteetteihin liittyy oleellisesti kontekstuaalisuus (Jyrkämä 2007). Kontekstuaalisuus tarkoittaa sitä, että edellä mainitut kuusi modaliteettia tapahtuvat jossakin paikassa, jonakin aikana ja tietyn ikäisenä eli aina suhteessa johonkin kontekstuaaliseen tekijään (Jyrkämä 2007).

Lapsen toimijuudessa lapsi on omassa ympäristössään aktiivinen toimija (Uotinen 2008). Oman ympäristön aktiivisen toimijuuden edellytyksenä ovat mahdollistava fyysinen ja sosiaalinen ympäristö, lapsen oma halu sekä lapsen mahdollisuus tehdä valintoja (Uotinen 2008). Lapsen toimijuuden keskiössä on lapsella olevat voimavarat eri tilanteissa ja se tapa, miten lapset voimavarojaan hyödyntävät (Lehtinen 2000). Lapsen eli toimijan ja toimintaympäristön välinen

vuorovaikutus on keskeistä, jotta toimijuus on mahdollista rakentua, toteutua ja kehittyä (Lehtinen 2000). Myös erilaiset lasta ympäröivät olosuhteet voivat joko estää tai mahdollistaa lapsen toimijuutta (Kiili 2006). Uotinen (2008) toteaa tutkimuksessaan, että kouluympäristössä lapsen toimijuutta edistävinä tai ehkäisevinä tekijöinä ovat mahdollistava ympäristö, aikuisten toiminta, aika ja lapsen vastuu. Aikuisten toiminnassa korostuu heidän välinen yhteistyö. Asiantuntijoiden välillä yhteistyötä on eniten silloin, kun asiantuntijat työskentelevät lapsilähtöisesti ja samalla rikkovat sovitusti roolirajojaan (Isoherranen 2005, 17).

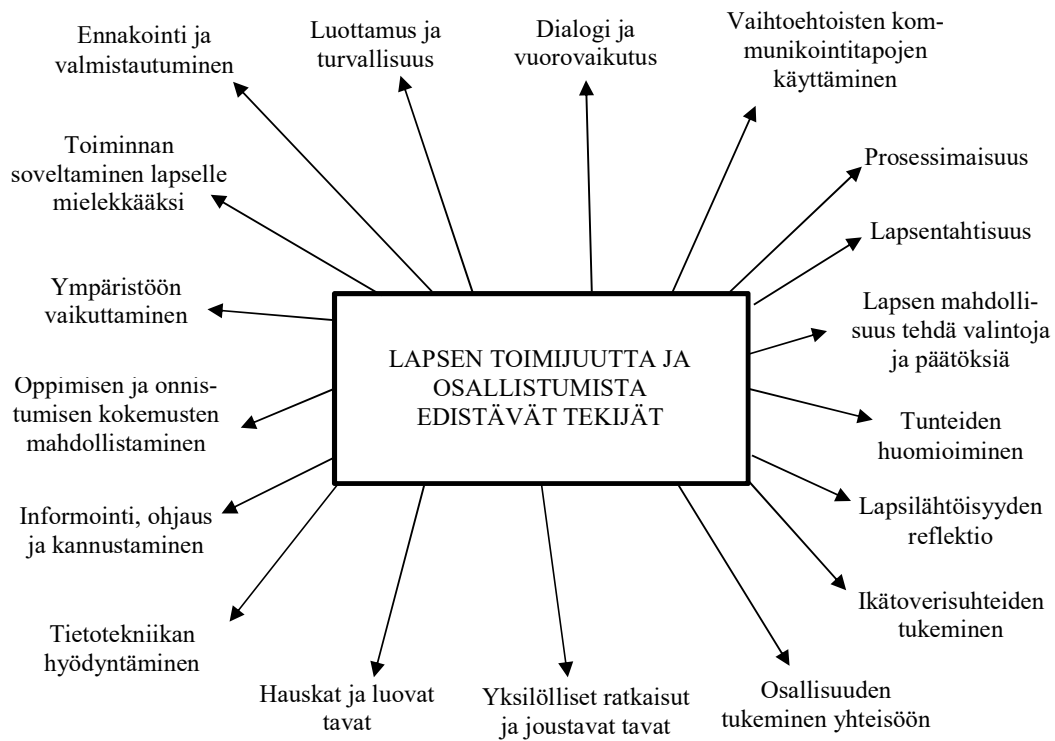


KUVIO 2. Toimijuuden modaliteetit eli ulottuvuudet (mukaiillen Jyrkämä 2008, 195).

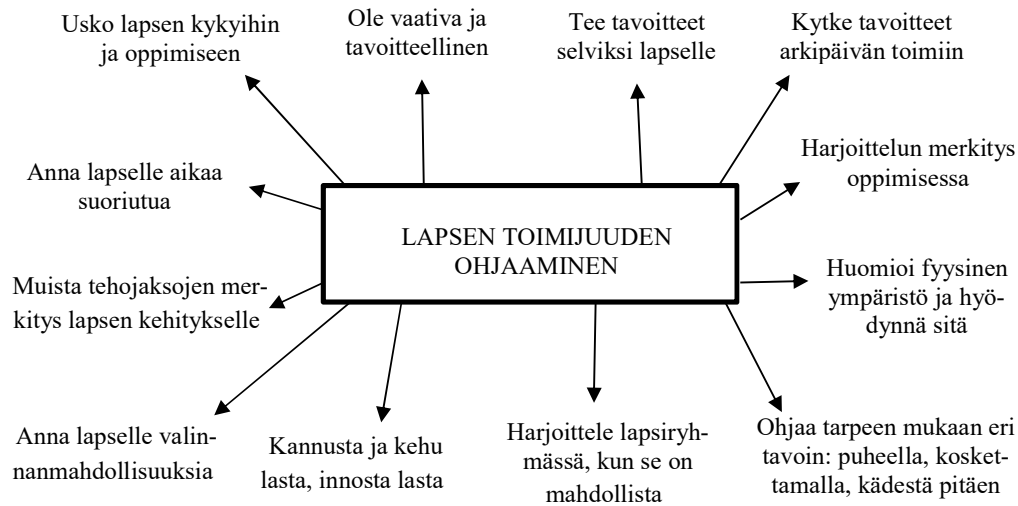
Lapsilähtöinen ajattelu korostaa lapsen yksilöllisiä tarpeita, oman toiminnan ensisijaisuutta, lapsen aloitteellisuuden huomioimista ja vuorovaikutusta ympäristön kanssa (Tauriainen 2000). Koivikko ja Sipari (2006, 21) painottavat, että lapsen kuntoutuksessa tuetaan hänen yksilöllistä kehitystä ja annetaan lapselle mahdollisuus käyttää ja harjoittaa taitojaan. Usein pidetään itsensänselvyytenä, että lapsilähtöisyys toteutuu asiantuntijoiden työskentelyssä automaattisesti ilman säännöllistä ohjaukseen käytäntöjen arviointia (Kovanen 2004). Ongelmalliseksi muodostuu se, että tiettyä tukea tarvitsevan lapsen ympäristöä pidetään sellaisenaan lapsen kehitystä tukevana (Kovanen 2004).

Tärkeää on tutkia, miten lapsen voimavaroja on mahdollista saada käyttöön sekä minkälaiset olosuhteet ja ohjaustavat edistävät lapsen toimijuutta (Uotinen 2008). Lapsen toimijuuden kehittäminen ei ole helppoa, sillä lapsi tarvitsee ohjausta ja tukea vain sopivan määrän verran, jottei lapsen oma aktiivisuus ja aloitteellisuus kärsi. Usein muun muassa liikuntavammaisen lapsi saa tukea liikaa suhteessa hänen tarpeisiin (Uotinen 2008). Kouluympäristössä haasteena

on monella tavalla hyvin erilaisten koululaisten toimijuuden havaitseminen, analysoiminen ja tukeminen (Rainio 2007). Jottei toimijuus jäisi vain abstraktille tasolle, on tutkittava, mitkä konkreettiset tekijät edistävät ja estävät sen toteutumista (Eteläpelto ym. 2011). Näin ollen onkin tärkeää tietää, miten ohjata lapsen toimijuutta. Vänskän ym. (2016) 17 artikkelin kirjallisuuskatsaus tuo yhteen aikuisten konkreettisia toimintatapoja ja hyviä käytäntöjä, jotka edistävät lapsen toimijuutta ja osallistumista kuntoutuksen käytänteissä lapsilähtöisesti (kuvio 3). Myös Uotinen (2008) on tehnyt yhteenvedon siitä, miten lasta tulisi ohjata toimijuuteen (kuvio 4).



KUVIO 3. Lapsen toimijuutta ja osallistumista edistävät tekijät (mukailten Vänskä ym. 2016, 36).



KUVIO 4. Lapsen toimijuuden ohjaaminen (mukaiillen Uotinen 2008, 158).

2.3 Oppimisen edistäminen

Tässä aluvuussa tarkastellaan oppimisen edistämistä avaamalla lapsen oppimiseen ja kehitykseen liittyviä näkökulmia erityisesti sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Sosiokulttuurinen näkökulma on keskiössä, koska tässä tutkimuksessa tarkastellaan erityisesti kolmea koululaista kouluyhteisön jäsenenä sekä heidän osallistumista kouluyhteisön toimintaan aktiivisina toimijoina. Lisäksi määritellään lähikehityksen vyöhyke - ja scaffolding-käsitteet sekä niiden yhteys oppimisen edistämiseen.

Sosiokulttuurisessa näkökulmassa oppimista kuvataan prosessina, jossa muuttuu lapsen osallistuminen yhteisöön ja sen toimintaan (Rogoff 1995; Rogoff 2003, 283–284). Oppimisprosessissa lapsi ottaa itselleen uudenlaisia vastuita ja rooleja (Rogoff 1995; Rogoff 2003, 283–284) sekä omaksuu kyseisen sosiokulttuurisen tavan vuorovaikuttaa ja toimia (Hännikäinen & van Oers 1999). Oppimisprosessin kontekstin muodostaakin vuorovaikutus, joka on sitoutunut sosiokulttuuriseen toimintaan (Hännikäinen & van Oers 1999). Lev Vygotsin (1896–1934) teorian mukaan lapsen kehitys ja oppiminen eivät ole vain yksilötason vaan ennemminkin sosiaalisen ja kulttuurisen tason ilmiötä (Kozulin ym. 2003).

Lapsen kehityksessä ja oppimisessa on merkittävä rooli opettajilla, muilla lapsilla, vanhemmilla sekä sosiokulttuurisella ympäristöllä (Kozulin ym. 2003). Hakkarainen (2002, 164-167) lisää oppimiseen koululaisen itsenäisyyden paradoksi -käsitteen. Jotta koululaisen itsenäisyys ja omatoimisuus kehittyisi, tarvitaan aikuisen roolia ja ohjausta. Kuitenkin aikuisen toimintavoilla voi olla koululaisen kehitystä ja itsenäisyyttä rajoittava vaikutus. Tärkeään asemaan nouseekin aikuisen tietämys siitä, miten hän pystyy parhaiten auttamaan lasta (Hakkarainen 2002, 164-167).

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta lapsen kehitys ja oppiminen sisältävät eri prosesseja kolmella tasolla: yksilötason, ihmisten välisen tason sekä yhteisöllisen tason prosesseja (Rogoff 1995). Yksilötasoon kuuluvat yksilön käyttäytyminen, arvot, tunteet, uskomukset. Yksilötason oppimis- ja ohjaustapahtumaan liittyy osallistuva omaksuminen -käsite (engl. participatory appropriation), joka tarkoittaa sitä, että lapsi pystyy muuttamaan henkilökohtaisen osallistumisen avulla omaa ymmärrystään. Huomion keskipisteenä on tällöin lapsen osallisuus tilanteisiin ja tapahtumiin eikä lapsen tiedon määrä tai suorituskkyky (Rogoff 1995).

Ihmisten välinen taso sisältää avustamisen, konfliktit, yhteistyön ja kommunikaation (Rogoff 1995) ja tähän tasoon liittyy ohjattu osallistuminen -käsite (engl. guided participation) (Rogoff 1990, 8, 66-67). Keskiössä on tällöin lapsen osallistuminen kulttuurillisesti tärkeisiin tilanteisiin ja lapsen ohjaus. Lapsen ohjattu osallistuminen käsittää siis prosesseja, jotka tukevat lapsen osallistumista. Ohjatussa osallistumisessa on kyse intersubjektiivisuudesta, joka tarkoittaa osaavamman yksilön ja lapsen yhteisiä tavoitteita sekä yhteisesti molemminpuolisesti saavutettua ymmärrystä (Rogoff 1990, 8, 66-67). Oppimistilanteiden ulkopuolellakin tapahtuu ohjausta, jonka vuoksi arkipäiväiset ja epäviralliset tilanteet ovat tärkeitä väyliä ohjaamiseen ja oppimiseen (Rogoff 2003, 283-284). Lapsi oppii näissä tilanteissa osallistumalla yhteisön käytänteisiin, taitoihin ja arvoihin (Rogoff 2003, 283-284).

Yhteistöllinen taso tarkoittaa yhteisön kieltä, sääntöjä, historiaa ja arvoja (Rogoff 1995) ja tähän tasoon liittyy oppipoikana olo -käsite (engl. apprenticeship) (Rogoff 1990, 142). Tämä käsite tarkoittaa sitä, että vähemmän osaavat ja enemmän osaavat sitoutuvat osallistumaan omalla vuorovaikutuksellaan yhteisön tilanteisiin (Rogoff 1995). Yhteisötasolla oppimiseen ja kehittymiseen vaikuttavat myös institutionaaliset tekijät kuten materiaalit, talous, asenneilmapiiri ja politiikka (Rogoff 1995).

Tukea tarvitsevan lapsen kehityksen keskiössä tulisi olla se, miten lapsen osallisuus hänen omassa kulttuurissaan muuttuu sairauden tai vamman myötä, eikä pelkästään lapsen sairaus tai vamma (Berk & Winsler 1995, 83–84; Vygotsky 1993, 65–83). Vygotskyn mukaan tukea tarvitsevan koululaisen fyysinen vamma aiheuttaa lapsen omaan elämään sosiaalisia ongelmia. Näin ollen lapsen haasteet olla aktiivisena osallistujana ympäröivässä kulttuurissaan sekä hänen vuorovaikutukselliset ongelmat vertaisten ja aikuisten kanssa ovatkin tukea tarvitsevan lapsen kehityksen keskeisimmät haasteet. Korkeimpien henkisten toimintojen, muun muassa itsesääntelyn, kehittymisen rajoittuminen johtuukin lapsen haasteista osallistua sosiaalisiin tilanteisiin. Näin ollen tukea tarvitsevan lapsen kasvatusta tulisi korostaa vuorovaikutusta muihin lapsiin ja aikuisiin (Berk & Winsler 1995, 83–84; Vygotsky 1993, 65–83).

Oppimisen sosiokulttuuriseen näkemykseen liittyy lapsen eli oppijan aktiivinen toimijuus, koska oppimiseen sisältyvät aina lapsen oma aktiivisuus ja päätökset sekä hänen saama sosiaalinen ohjaus (Valsiner 2000, 43–44). Kozulin (2002) mukaan oppimisprosessin aikana lapsi nähdään aktiivisena toimijana, mutta kuitenkin toimijuus ei ole ominaisuutena täysin olemassa oleva itsestänselvyys. Lapsen toimijuutta mahdollistaa tai estää eli muokkaa lasta ympäröivä sosiokulttuurinen ympäristö (Kozulin 2002). Usein opetuksessa ja kasvatuksessa vähemmällä huomiolla on kyseessä olevan suorituksen henkilökohtainen merkitys lapselle ja korostuneessa asemassa on itse suoritus (Bruner 1996, 35). Opetuksessa ja kasvatuksessa tulisikin toimijuus ymmärtää lapsen itsenäisyyden osana, jolloin lapsella on tunne siitä, että hän kykenee aloittamaan toimintoja ja suorittamaan niitä oman päätäntävällän mukaisesti (Bruner 1996, 35).

Lapsen kehitykseen ja kasvatukseen liittyy Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke -käsite (engl. zone of proximal development) (Chaiklin 2003). Lähikehityksen vyöhyke tarkoittaa potentiaalisen ja aktuaalisen kehitystasojen välistä etäisyyttä eli sellaista aluetta, jolla tapahtuu lapsen kehitystä (Vygotsky 1978, 86–89). Aktuaalinen kehitystaso tarkoittaa saavutettua kehitystasoa, joka sisältää ne toiminnot, joissa lapsi pystyy toimimaan itsenäisesti. Potentiaalinen kehitystaso taas tarkoittaa niitä taitoja, jotka ovat kehittymässä, mutta joita lapsi ei vielä pysty toteuttamaan itsenäisesti ilman ulkopuolista apua. Lähikehityksen vyöhykkeen taidot näyttäytyvät toimintoina, joita lapsen on mahdollista jäljitellä. Kuitenkin lapsi pystyy jäljittelemään vain sellaisia toimintoja, jotka ovat mahdollisia lapsen älyllisen kapasiteetin puolesta (Vygotsky 1978,

86–89). Mikäli lapselle annetaan oppimistehtäviä, jotka ovat liian vaikeita suhteessa lapsen kehitystasoon, lapsen suoriutuminen oppimistehtävästä hankaloituu tai estyy kokonaan (Vygotsky 1982, 184–185).

Lähikehitys vyöhykkeeseen liittyy neljä vaihetta, joissa sosiaalinen ja lapsen oma kontrolli vaihtelevat (Gallimore ja Tharp 1990). Ensimmäinen vaihe tarkoittaa lapsen tarvetta saada tukea ja ohjausta opettajalta, vanhemmilta tai vartaisilta toiminnosta suoriutumiseen. Toinen vaihe tarkoittaa sitä, että lapsi suoriutuu tehtävästä näennäisesti itsenäisesti. Kolmannessa vaiheessa taito tai suoritus on sisäistynyt ja automatisoitunut. Neljännessä vaiheessa aiemmin opittu taito tai suoritus ei olekaan enää lapsen osaamisalueella johtuen hänen riittämättömästä itsesäätelystä palauttaa opittu taito toiminnaksi. Tällöin lapsi tarvitsee apua osaavammalta henkilöltä. Oppiminen uudelleen alkaa jälleen uudestaan ensimmäisestä vaiheesta (Gallimore ja Tharp 1990). Toisin sanoen kehitys etenee ulkoa sisälle -periaatteen mukaisesti ihmisten välisestä toiminnasta yksilön sisäiseen toimintaan (Vygotsky 1978, 56–57).

Jotta lapsen oppiminen olisi optimaalista, tulee lapsen kasvattajien tiedostaa kyseessä olevan lapsen potentiaalinen ja aktuaalinen lähikehitys vyöhyke (Vygotsky 1978, 87–89). Kasvattajien tulisi kohdentaa opetus niihin uusiin toimintoihin, jotka ovat kypsymässä lähikehityksen vyöhykkeellä, jotta opetus olisi koko ajan hieman edellä kehitystä (Vygotsky 1982, 186). Vygotskyn mukaan lapsen oppimisprosessia voidaan kuvata kolmella eri tavalla aktiivisena: lapsi oppijana, opettaja sekä lasta ympäröivä sosiaalinen ympäristö ovat aktiiviset (Davydov 1995). Lapsen oppimisprosessissa opettajan ja lapsen yhdistää sosiaalinen ympäristö (Davydov 1995).

Lapsen oppimiseen liittyy myös scaffolding-käsite, joka tarkoittaa sitä, että lapsen oppimista ja kehitystä ohjaa osaavampi henkilö, minkä avulla lapsi pystyy ratkomaan kyseessä olevan tehtävän (Valsiner 1987, 110). Scaffolding-käsite käännettäessä suomenkielelle tarkoittaa rakennustelineiden pystytystä (Hakkarainen 2002, 174). Uotinen (2008) kuvaa scaffolding-käsitettä tehokkaalla avustamisella ja tukemisella. Aiemmin scaffolding-käsite korosti osaavamman henkilön antamaa ohjausta, mutta nykyään se huomioi myös lapsen fyysisen ja sosiaalisen ympäristön sekä lapsen oman aktiivisuuden (Granott 2005).

Tehokas tukeminen ja avustaminen, jakaantuu viiteen eri elementtiin tai toimintatapaan (Berk & Winsler 1995, 26–32). Ensimmäinen elementti on jaettu ongelmanratkaisu, jossa lapsi ratkaisee ongelmaa vuorovaikutuksessa toisen henkilön kanssa. Toisena elementtinä on intersubjektivisuus, joka tarkoittaa kahden osallistujan prosessia. Tässä prosessissa molemmilla on eri käsitys tehtävästä tehtävän teon aloittamisen vaiheessa, mutta jotka molemmat pääsevät yhteisymmärrykseen tehtävän edetessä. Kolmannella elementillä eli vuorovaikutuksen emotionaalisella sävyllä tarkoitetaan lämmintä ja vastavuoroista vuorovaikutusta, jonka avulla lapsen sitoutuneisuus tehtävään lisääntyy. Neljännessä elementissä keskiössä on se, että kasvattaja mahdollistaa lapsen työskentelyn hänen omalla lähikehityksen vyöhykkeellä. Tällöin lapselle annettut tehtävät ja ympäröivä ympäristö ovat juuri sopivan haasteellisia kyseessä olevalle lapselle. Myös kasvattajan tulee säätää antamiensa ohjeiden määrää vastaamaan kyseessä olevan lapsen tarpeita. Viides elementti korostaa lapsen itsesäätelyä ja sen edistämistä. Tämä tarkoittaa sitä, että lasta tulee ohjata määrittelemään oma osallistumisensa aste toiminnoissa. Heti kun lapsen toiminta on itsenäistä, kasvattajan tulee lopettaa lapsen avustaminen (Berk & Winsler 1995, 26–32).

3 ASIANTUNTIJOIDEN VÄLINEN YHTEISTYÖ

Tässä luvussa tarkastellaan asiantuntijoiden välistä yhteistyötä. Aluksi käsitellään asiantuntijuutta eri näkökulmista. Sen jälkeen laajennetaan näkökulmaa ja käsitellään jaettua asiantuntijuutta. Lopuksi määritellään moninaiseen asiantuntijoiden väliseen yhteistyöhön liittyviä käsitteitä.

Asiantuntijuutta (engl. expertise) voidaan tarkastella sekä yksilön että yhteisön ominaisuutena (Hakkarainen ym. 2002; Lehtinen ja Palonen 1997). Yksilön asiantuntijuudessa on havaittavissa kaksi erilaista ulottuvuutta: vertikaalinen ja horisontaalinen ulottuvuus. Vertikaalinen ulottuvuus tarkoittaa yksilön kehittymistä aloittelijasta asiantuntijaksi. Horisontaalisella ulottuvuudella tarkoitetaan taasen yksilön oppimista yhteisöllisen ajattelun avulla eri alojen ammatillisilta (Hakkarainen ym. 2002; Lehtinen ja Palonen 1997). Elinikäinen oppiminen, ammattialan jatkuvan kehittymisen seuraaminen ja ongelmien ymmärtäminen liittyvät asiantuntijuuteen (Boshuizen ym. 2004, 3–4; Tynjälä 2003). Asiantuntijoiden taitoihin kuuluvat myös ammattispesifiset tiedot ja taidot, työelämävalmiudet sekä itsesäätelyvalmiudet, jotka edistävät yksilön ammatillista kehittymistä (Ruohotie 2002).

Asiantuntijuudessa on erotettavissa kolme erilaista näkökulmaa: kognitiivinen näkökulma, osallistumisnäkökulma ja luomisnäkökulma (Hakkarainen ym. 2002). Kognitiivinen näkökulma tarkoittaa mielensisäistä näkökulmaa, jossa asiantuntijuus näyttäytyy tietojen hankintana ja tietojen käsittelynä. Osallistumisnäkökulma kuvaa asiantuntijuuden ilmentymistä silloin, kun yksilö osallistuu asiantuntijakulttuuriin. Tähän näkökulmaan liittyy myös keskeisesti yksilön identiteetin kehittyminen. Luomisnäkökulmassa asiantuntijuus liittyy asiantuntijuuden kehittämiseen, jolloin luodaan uusia käytäntöjä yhteisön ja yksilön väliseen vuorovaikutukseen. Luomisnäkökulmassa korostuu se, että asiantuntijuus kehittyy sosiaalisen ja yhteisöllisen tiedonrakentamisen kautta (Hakkarainen ym. 2002).

Asiantuntijuus, joka perustuu vain yksilölliseen osaamiseen ja tietotaitoon ei ole enää riittävää, sillä yksilösuorituksilla ei pystytä vastaamaan työelämän nopeisiin muutoksiin (Launis & Engeström 1999). Jaettu asiantuntijuus (engl. shared cognition, distributed cognition) tavoitteleekin sitä, mitä pelkillä yksilösuorituksilla ei pystytä toteuttamaan (Eteläpelto ja Tynjälä 1999). Tietotaitojen yhdistäminen uudeksi tiedoksi sekä ryhmän sisäinen tiedonjako tarkoittavat jaet-

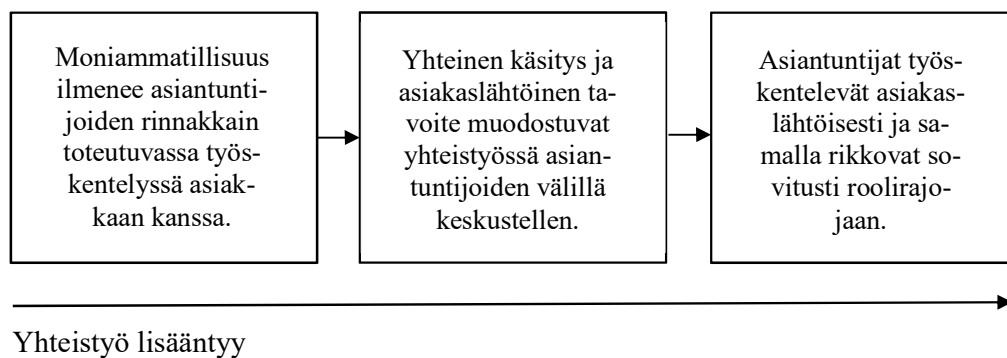
tua asiantuntijuutta. Jaetussa asiantuntijuudessa keskeistä on se, että asiantuntija rakentavat yhteistä käsitystään kyseessä olevasta kohteesta ja siihen liittyvästä ongelmanratkaisusta. Tämä tarkoittaa siis jaettua sosiaalista kognitiota. Tarkoituksena on koota ryhmän jäsenten voimavarat yhteen, jotta ongelman ratkaisu mahdollistuisi. Jäsenten voimavaroilla tarkoitetaan jokaisen ryhmän jäsenen omaa erityisosaamisalueensa asiantuntijuutta (Eteläpelto ja Tynjälä 1999).

Jaetussa asiantuntijuudessa on keskeistä se, että yksilöllä on teknistä osaamista sekä hän osaa tehdä töitä moniammatillisessa asiantuntijaryhmässä (Karila & Nummenmaa 2001, 23, 104, 148). Koska jaetussa asiantuntijuudessa on oleellista, että yksilö pystyy hyötykäyttämään muiden yksilöiden osaamista, korostuu asiantuntijaryhmän yksilöiden väliset suhteet (Lehtinen ja Palonen 1999). Jaetussa asiantuntijuudessa asiantuntijuus ilmeneekin yksilöominaisuuksina, jotka ovat osa koko ryhmän sosiaalista toimintaa (Palonen ym. 2007).

Moninaista asiantuntijoiden välistä yhteistyötä kuvataan monin eri termin: moniammatillinen, moniasiantuntijuus, monihallinnollinen, monialainen ja monitieteellisyys (Nykänen 2010). Moniammatillinen (engl. multidisciplinary, multiprofessional) yhteistyö -käsite on todettu tutkimuksissa erittäin epämääräiseksi käsitteeksi ja sitä on käytetty hyvin erilaisissa yhteistyötahojen kuvauksissa (Isoherranen 2005, 13; Nikander 2003; Payne 2000, 9). Käsitteen jälkimmäinen osa, yhteistyö-käsite, tarkoittaa tiedon ja materiaalin jakoa, yhteisten tavoitteiden toteutumista, työskentelyä yhdessä tai pitkään jatkunutta vuorovaikutusta (Lewis 2006). Moniammatillisuus-käsite tuo yhteistyö-käsitteeseen monia erilaisia osaamisen ja tiedon näkökulmia (Isoherranen 2005, 14), jolloin moniammatillinen yhteistyö tarkoittaa eri ammattien edustajien välistä yhteistyötä sekä organisaation sisällä että organisaatioiden välillä (Karila & Nummenmaa 2005; Nummenmaa 2004; Nykänen 2010). Moniammatillisen yhteistyön edellytyksenä ovat avoin vuorovaikutus ja kommunikaatio eri ammattien edustajien välillä (Wells ym. 1998) ja sitä estää ammatillisten rajojen joustamattomuus sekä asiantuntijoiden vaihtuvuus (Karila & Nummenmaa 2001, 23, 104, 148). Isoherranen (2005, 13) kuvaa moniammatillinen yhteistyö -käsitettä tietynlaisena sateenvarjokäsitteenä, joka sisältää erilaisia ja monen tasoisia ilmiöitä (kuvio 5).

Selvyyden vuoksi on hyvä määritellä myös muut moninaiseen asiantuntijoiden väliseen yhteistyöhön liittyvät käsitteet: moniasiantuntijamainen, monihallinnollinen, monialainen ja monitieteellinen yhteistyö. Moniasiantuntijamainen yhteistyö kuvaa oman elämänsä asiantuntijan eli asiakkaan ja ohjausammattilaisten välistä yhteistyötä ohjaustarpeen ratkaisemiseksi (Arponen

ym. 2004; Nykänen 2010; Sipari 2008; Suomi & Martikainen 2005). Monihallinnollinen yhteistyö tarkoittaa eri hallinnonalojen välistä yhteistyötä (Karila & Nummenmaa 2005, 212–213; Karila & Nummenmaa 2006; Nummenmaa 2004; Nykänen 2010). Eri hallinnonaloilla tarkoitetaan tässä yhteydessä esimerkiksi työ- ja elinkeinopalveluiden tai sivistys-, sosiaali- ja terveyspalveluiden hallintoja. Monialainen yhteistyö ottaa huomioon eri hallinnonalojen yhteistyö lisäksi yhteistyön yritysten, työnantajien ja yksityisten palvelujen tuottajien kanssa (Karila & Nummenmaa 2005; Karila & Nummenmaa 2006; Nummenmaa 2004; Nykänen 2010, 59). Laajasti katsottuna monitieteellinen yhteistyö on eri tieteenalojen tutkijoiden välistä yhteistyötä ja ymmärrystä (Ratcheva 2009).



KUVIO 5. Asiantuntijoiden välisen moniammatillisen yhteistyö -sateenvarjokäsitteen eriasteiset yhteistyömuodot (mukaihen Isoherranen 2005, 17).

4 AIEMPI TUTKIMUSTIETO TUKEA TARVITSEVAN KOULULAISEN TOIMIJUUDEN EDISTÄMISESTÄ KOULUYMPÄRISTÖSSÄ

Tukea tarvitsevan koululaisen toimijuuden edistämistä kouluympäristössä on tutkittu hyvin vähän. Monet aiemmat tutkimukset sivuavat aihetta tutkiessaan muun muassa tukea tarvitsevan koululaisen osallistumista eri konteksteissa kuten kotona, koulussa, vapaa-ajalla ja kuntoutuksessa. Usein tukea tarvitsevan koululaisten osallistumista tarkastellaan pelkästään heidän vanhempien ja/tai heidän kanssaan työskentelevien asiantuntijoiden näkökulmasta, jolloin koululaisen oma näkökulma ei tule selkeästi esille.

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena oli selvittää, mitkä kouluympäristössä työskentelevien asiantuntijoiden toimintatavat edistävät tai estävät tukea tarvitsevan koululaisen toimijuutta tai osallistumista. Aineistonkeruu toteutettiin 4.1.2017 kolmesta eri tietokannasta: Eric (ProQuest), Cinahl (EBSCO) ja PsycInfo (ProQuest). Kaikissa kolmessa haussa käytettiin samaa hakusanayhdistelmää ja haut rajattiin otsikoihin tai abstrakteihin (liite 1). Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen hakupuu on kuvattu liitteessä 2.

Analysoitavaksi hyväksyttiin artikkelit, jotka olivat 1) englannin tai suomen kielellä; 2) vertaisarvioitu; 3) julkaistu vuosina 2000–2016; 4) koko teksti saatavissa; 5) kohderyhmänä olivat tukea tarvitsevat 0-18-vuotiaat koululaiset kouluympäristössä; 6) artikkelissa kuvataan tukea tarvitsevan koululaisen kanssa työskentelevän asiantuntijan konkreettinen toimintatapa, joka edistää tai estää tukea tarvitsevan koululaisen toimijuutta tai osallistumista kouluympäristössä; ja 7) tukea tarvitsevan koululaisen toimijuutta tai osallistumista edistävät tai estävät toimintatavat koululaisten ja/tai heidän kanssaan työskentelevien asiantuntijoiden näkökulmasta. Tukea tarvitsevien koululaisten toimijuutta tai osallistumista edistävät tai estävät toimintatavat kouluympäristössä heidän vanhempiensa näkökulmasta rajattiin pois. Systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen valikoitui kaksi tutkimusartikkelia (Hemmingsson ym. 2003; Pufpaff 2008), jotka olivat COREQ-laadunarviointimenetelmän (Tong ym. 2007) mukaan hyvälaatuisia (liite 3).

Tutkimuksissa kävi ilmi, että asiantuntijoiden toimintatavoilla oli vaikutusta koululaisen osallistumisen mahdollistumiseen (Hemmingsson ym. 2003; Pufpaff 2008). Hemmingsson ym. (2003) totesivat aikuisen olevan avustajana puolesta tekevä avustaja, apuopettajan roolissa oleva avustaja tai taustalla toimiva avustaja. Pufpaffin (2008) mukaan koululaisen osallistumi-

sen tukemiseen vaaditaan riittävää suunnittelua ja valmistelua, asiantuntijoiden roolien ja vastualueiden kartoittamista, asiantuntijoiden ja vertaisten kouluttamista kohtaamaan koululaisen tarpeet, asiantuntijoiden yhteistyötä, koululaisen osallistumisen esteiden tunnistamista sekä kohdennettujen tukimuotojen tarjoamista koululaiselle. Kummassakin tutkimuksessa käytettiin osallistuminen-käsitettä toimijuus-käsitteen sijaan. Liitteessä 4 on kuvattu edellä mainittujen tutkimusten tutkimusasetelmat ja niiden keskeiset tutkimustulokset liittyen asiantuntijoiden toimintatapoihin tukea tarvitsevan koululaisen osallistumisen edistämiseen tai estämiseen.

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää tukea tarvitsevan koululaisen koulupäivää hänen näkökulmastaan ja selvittää, mitä on tukea tarvitsevan koululaisen toimijuuden edistäminen kouluympäristössä.

Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten tukea tarvitseva koululainen kuvaa koulupäiväänsä?
2. Miten rakentuu tukea tarvitsevan koululaisen toimijuus koulupäivän aikana?
3. Miten asiantuntijat käsittävät omat tehtävänsä koulupäivän aikana?

6 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimuksen pääasiallisena metodisena lähtökohtana oli laadullisen tutkimuksen näkökulma narratiivisella tutkimusotteella. Narratiivinen tutkimusote valittiin tähän työhön, koska se on kiinnostunut ihmisen elämäkokemuksista, antaa arvoa elämäkokemuksen ajalliselle luonteelle ja voimauttaa tutkimuksen kohdehenkilöt osallistumaan tutkimuksen tärkeiden teemojen määrittelyyn (Elliot 2005, 6). Lisäksi narratiivinen tutkimusote on kiinnostunut prosesseista ja niiden muuttumisesta ajan myötä (Elliot 2005, 6). Narratiivinen tutkimuksessa narratiivit tuovat esiin rikkaan, yksityiskohtaisen ja usein myös henkilökohtaisen perspektiivin (Hyvärinen 2008). Tässä tutkimuksessa keskiössä olivat kolmen tukea tarvitsevan koululaisen koulupäivän narratiivit toimijuuden edistämisestä erityiskoulun kontekstissa.

Toissijaisena metodisena lähtökohtana oli laadullisen tutkimuksen aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi valittiin tähän tutkimukseen, koska se on menettelytapa, jonka avulla on mahdollista analysoida laadullista kirjalliseen muotoon kirjoitettua materiaalia objektiivisesti ja systemaattisesti (Schreier 2012, 1). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä kysytään, mitä tietyt ihmiset ajattelevat tietyistä asiasta (Guest 2012, 7). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä ei analysoida aineistoa ennalta määriteltyihin luokkiin, vaan aineistosta juontavan luokittelun mukaisesti (Guest 2012, 7). Sisällönanalyysin tarkoituksena on saada tutkittavasta ilmiöstä, joka oli tässä tutkimuksessa tukea tarvitsevan koululaisen toimijuuden edistäminen erityiskoulun kontekstissa heidän kanssaan työskentelevien asiantuntijoiden näkökulmasta, systemaattisesti tiivistetty kuvaus (Schreier 2012, 3; Tuomi & Sarajärvi 2013, 108).

Tutkimuksen tulos pohjautui metodiseen triangulaatioon (Denzin 1978, 295-301), sillä narratiivisen analyysin ja sisällönanalyysin tulokset yhdistettiin metodisella triangulaatiolla narratiiviksi. Metodisen triangulaation avulla oli mahdollista lisätä yksityiskohtaista syventymistä ja ymmärrystä tukea tarvitsevan koululaisen toimijuuden edistämisen ilmiöstä erityiskoulun kontekstissa (kts. Louhela 2012). Koska tässä tutkimuksessa oli mahdollista käsitteellistää aineiston tuloksia niin, että muodostuneet käsitteet avautuivat myös sisällönanalyysin toteutuksessa, oli narratiivisen ja sisällönanalyysin yhdistäminen mahdollista (kts. Schreier 2012, 57). Tässä tutkimuksessa yhdistämisen mahdollisti tukea tarvitsevan koululaisen toimijuus sekä asiantuntijoiden toimintatavat.

Seuraavissa alaluvuissa esitellään tutkimuksen tiedonhankinta ja saadun aineiston analyysit. Aineiston analyysi -alaluvussa avataan tarkemmin narratiivisen analyysin ja sisällönanalyysin vaiheet.

6.1 Tutkimusympäristö ja tiedonhankinta

Tutkimusympäristö. Tutkimusympäristönä toimivan erityiskoulun päätehtävänä on oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvän tuen tarjoaminen pitkäaikaissairaille sekä moni- ja liikuntavammaisille koululaisille, heidän lähityöntekijöilleen ja perheilleen (Ruskis 2016b). Koulu tarjoaa tukea erityisesti tehostetun ja erityisen tuen piirissä oleville lapsille ja nuorille. Koulu noudattaa peruskoulun opetussuunnitelmaa ja koululainen voi suorittaa koulussa koko esi-, perus- ja lisäopetuksen tai vain lyhyen opiskelujakson omien tarpeidensa mukaan. Koulussa työskentelee usean eri ammattialan asiantuntijoita kuten opettajia, fysioterapeutteja, ohjaajia, neuropsykologeja. Koulu tarjoaa myös muun muassa iltapäivähoitoa oppituntien jälkeen (Ruskis 2016b).

Koulu soveltaa konduktiivista opetusmenetelmää (Ruskis 2016a). Koulun toiminnan taustalla ovat ehyt koulupäivä, jossa saumattomasti toteutuvat koulun arjessa oppiminen, sekä oppilaan tarvitsema hoito, avustus ja kuntoutuminen (Ruskis 2016a). Koulu pyrkiikin tarjoamaan koululaiselle tasapainoisen ja kokonaisen koulupäivän, jota tukee hyvä suunnittelu ja toteutus (Tolvanen 2010). Suunnittelu ja toteutus perustuvat moniammatilliseen yhteistyöhön, joka perustuu koululaisten yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen (Tolvanen 2010). Koulun tavoitteena on tukea koululaisen luokkatilanteissa, oppimis- ja kuntoutusryhmissä sekä yksilöterapiassa oppimien taitojen soveltamista arkeen (Ruskis 2016a).

Konduktiivisen opetuksen kehittäjän unkarilaisen lääkärin András Petönin (1893–1967) mukaan ihmisen tulee pystyä soveltamaan oppimiaan taitoja yhteisön jäsenenä ja vasta silloin voi näkyä pedagogisen työn tulokset (Schaffhauser 2010). Brownin (2010) mukaan toiminnan keskipisteenä tulee olla ihminen itse, hänen koko persoonallisuutensa sekä hänen käytettävissä olevan potentiaalinsa maksimointi. Menetelmä perustuu vammaisen ihmisen, konduktori-opettajan ja ympäristön vuorovaikutukseen. Menetelmän avulla pystytään kehittämään samanaikaisesti kognitiivisia, motorisia ja sosiaalisia taitoja. Konduktoriopettaja hyödyntää opetustyössään neurologisia, pedagogisia ja psykologisia tietoja ja taitoja. Konduktoriopettajan työkaluina ovat ryhmä, päiväohjelma, tehtäväsarjat, oppimisympäristö, fasilitointi ja havainnointi (Brown 2010).

Koulun moniammatillinen henkilökunta on sitoutunut yhteiseen konduktiivisen opetuksen filosofiaan, mikä tukee yhteisten päämäärien saavuttamista ja tukee koululaista oppimaan systemaattisesti koko koulupäivän ajan (Ruskis 2016a). Koulun tavoitteena on kasvattaa koululaisistaan aktiivisia toimijoita, joilla on oma kyky ja halu asettaa itselleen tavoitteita ja myös saavuttaa ne (Ruskis 2016a). Koulu pyrkiikin antamaan koululaiselle mahdollisuuksia oppia ja kasvaa sekä yksilönä että ryhmän jäsenenä (Tolvanen 2010). Toiminta on suunniteltu niin, että jokainen koulupäivän tuokio mahdollistaa oppimisen ja aktiivisuuden (Ruskis 2016a). Koululaisen kohdatessa pulmatilanteita koulun henkilökunta auttaa oppilasta löytämään ratkaisun tilanteeseen itse. Pyrkimyksenä on, että koululainen oppii huomaamaan omat voimavaransa ja ottamaan ne käyttöönsä (Ruskis 2016a). Keskeisiä käsitteitä ovat siis yhteisesti sovitut realistiset tavoitteet, joiden toteuttamisessa huomioidaan jatkuvuus ja johdonmukaisuus sekä toimiva tiimityö asiantuntijoiden, koululaisten ja perheiden välillä (Ruskis 2016b).

Tutkimuksen tiedonantajat. Tähän tutkimukseen valittiin harkinnan varaisesti kolme ($n = 3$) tukea tarvitsevaa koululaista koulun puolesta siten, että he olivat eri-ikäisiä, opiskelivat ala- tai yläasteella erityiskoulussa, pystyivät puhumaan tai käyttämään kommunikaatiolaitetta sujuvasti ja ymmärrettävästi sekä olivat toimintakyvyiltään mahdollisimman erilaisia. Kertojien, eli tässä tutkimuksessa tukea tarvitsevien koululaisten, taustatiedoilla voi olla oleellinen merkitys narratiivisessa tutkimuksessa, sillä tutkija saattaa olla kiinnostunut suhteuttamaan kertomuksia niiden kertojiin ja kertomuksen konteksteihin (Heikkinen 2001a). Näin ollen kertojilla voidaan olettaa olevan päärooli kertomuksen juonen luojana. Kertoja siis aina sitoutuu aikaan ja paikkaan (Heikkinen 2001a). Alaotsikoiden 7.1.1 - 7.1.3 ensimmäisissä kappaleissa on kuvattu koululaisilta haastatteleamalla ja havainnoimalla saatuja esitietoja, jotka olivat oleellisia tutkimustehtävän kannalta. Koululaisten nimet ja sukupuolet muutettiin, jotta heidän anonymiteetit säilyisivät.

Lisäksi tutkimukseen osallistuivat kahdeksan ($n = 8$) asiantuntijaa, joiden ammatteina olivat opettaja, terapeutti, ohjaaja ja hoitaja. Asiantuntijat valittiin myös harkinnan varaisesti koulun toimesta sillä perusteella, että he työskentelivät edellä mainittujen koululaisten kanssa. Kaikki asiantuntijat olivat naisia. Asiantuntijoiden nimet, iät, heidän ammattien tarkemmat kuvaukset sekä ammattikohtaiset lukumäärät jätettiin kuvaamatta, jotta heidän anonymiteetit säilyisivät.

Tiedonhankinta. Syksyllä 2015 jokaista koululaista havainnoitiin erikseen yhden kokonaisen ja mahdollisimman tavanomaisen koulupäivän ajan lukujärjestyksen mukaisesti koulussa tutkijan

toimesta. Havainnointi alkoi koululaisen saapuessa kouluun ja päättyi koululaisen poistuttua koulusta. Koulupäivien pituudet olivat noin 7,5 tunnin kestoisia. Kaikki koulupäivät dokumentoitiin havaintopäiväkirjan (liite 10) avulla sekä videokuvattiin. Videomateriaalia muodostui yhteensä noin 22,5 tuntia. Havainnoinnin fokuksena olivat erityisesti koululaisen toimijuus, omatoimisuus ja avun tarve sekä asiantuntijoiden toimintatavat työskennellessään koululaisen kanssa. Kaikkien koululaisten koulupäivien havainnointien aikana taustalla oli koululaisia, asiantuntijoita ja koulun vierailijoita, jotka eivät olleet mukana tässä tutkimuksessa. Lisäksi jo-kaista koululaista haastateltiin epämuodollisesti tarkentavilla lisäkysymyksillä liittyen koulu-laisen taustatietoihin sekä tapahtuneiden tilanteiden tarkentamiseen koulupäivän taukojen ai-kana, mikäli se ei häirinnyt koululaisen sen hetkistä toimintaa. Tutkija ei osallistunut koulun aktiviteetteihin tai keskeyttänyt sosiaalisia vuorovaikutustilanteita muutamaa poikkeusta lu-kuun ottamatta koululaisen tai asiantuntijan pyynnöstä. Havaintopäiväkirjoista ja videonau-hoista saatu aineisto litteroitiin 19 sivun (riviväli 1,5 ja fonttikoko 12) tekstiksi Word-tekstin-käsittelyohjelmaan.

Lisäksi syksyllä 2015 haastateltiin kolmen koululaisen kanssa työskentelevää kahdeksaa asian-tuntijaa 1,5 tuntia kestävässä ryhmähaastattelussa tutkijan sekä toisen maisteriopiskelijan toi-mesta. Ryhmähaastattelu eteni etukäteen valittujen tutkimuksen kohteena olevien teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten avulla (Tuomi & Sarajärvi 2013, 75). Ryhmähaastat-telun pääteemoina olivat kokonainen koulupäivä, osallistumisen mahdollisuus ja asiantuntijuus, joista kysyttiin yhteensä 7 tarkentavaa kysymystä (liite 14). Asiantuntijoille toimitettiin haas-tattelun teemat ja kysymykset etukäteen tutustuttaviksi (Tuomi & Sarajärvi 2013, 73). Haastat-telijat huolehtivat, että kaikki teemat käytiin läpi ryhmähaastattelun aikana (Tuomi & Sarajärvi 2013, 75). Ryhmähaastattelu ääninauhoitettiin, josta muodostui litteraatiotekstiä Word-tekstin-käsittelyohjelmaan 26 sivua (riviväli 1,5 ja fonttikoko 12).

Eettiset lähtökohdat. Koulu myönsi tutkimusluvan 25.8.2015. Jokaiselta tutkimukseen osallis-tuvalta koululaiselta (liite 7) ja hänen huoltajalta (liite 8) sekä ryhmähaastatteluun osallistuvalta asiantuntijalta (liite 9) pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumiseen ja tutki-mustiedon käyttöön koulun toimesta. Kirjallisen suostumuspyynnön saatteena olivat tiedote OTE-tutkimusprojektiin osallistumisesta (liite 5) sekä tämän pro gradu -tutkielman lyhyt ku-vaus (liite 6). Pro gradu -tutkielman lyhyessä kuvauksessa annetut tiedot muokkautuivat ja tar-kentuivat tutkimusprosessin edetessä. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja se voi-

tiin keskeyttää missä vaiheessa tahansa tutkimusprosessia. Tutkimukseen osallistuvien anonyymiteetti säilytettiin koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimuksen käytännön järjestelyt ja raportointi toteutettiin luottamuksellisesti. Tutkimusraportin valmistuttua video- ja ääninauhat sekä kirjalliset aineistomateriaalit hävitettiin. Tutkimusprosessissa noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä (Varantola ym. 2013).

6.2 Tutkijan esiymmärrys

Erityiskoulu on minulle tuttu ympäristö, koska olen työskennellyt fysioterapeuttina tukea tarvitsevien koululaisten kanssa erityiskoulun kontekstissa. Tämä kokemus on tuonut minulle ennakkokäsityksen siitä, ettei tukea tarvitsevan koululaisen koulupäivä välttämättä ole kokonainen kokonaisuus, joka edistää koululaisen toimintakykyä, oppimista ja toimijuutta. Koen, että koulupäivä erityiskoulussa koostuu pirstaleisista osista kuten kuntoutus, opetus, oppiminen, apuvälineet ja kouluarki, jotka on vain sidottu yhteen erityiskoulun raameilla. Koen, että erityiskoulun asiantuntijat tavoittelevat työssään yhdessä koululaisen kanssa niitä tavoitteita, joita he kokevat oman ammattinsa edustajina tärkeiksi. Näin ollen on mahdollista, että asiantuntijat tavoittelevat eri tavoitteita, jolloin kuntoutuksen ja oppimisen tavoitteiden saavuttaminen johdonmukaisesti ei ole mahdollista.

Lisäksi aikaisemmat opintoni kuten fysioterapian ammattikorkeakouluopinnot ja kinestetiikan perusopinnot sekä maisteriopinnot ovat saaneet minut ymmärtämään, kuinka suuri merkitys on asiantuntijan omalla halulla ja taidolla toteuttaa laadukasta ja asiakaslähtöistä toimintakykyä, oppimista ja toimijuutta edistävää työtä. Pelkkä ammattinimike ei takaa sitä, että asiantuntija edistää asiakkaan toimintakykyä, oppimista ja toimijuutta. Työelämässä ja henkilökohtaisessa elämässä olen myös ymmärtänyt, että eniten toimintakyvyn, oppimisen ja toimijuuden edistämisen tukea saavat ne henkilöt, joiden omaiset tietävät, mitä palveluja, tukitoimia ja apuja on saatavilla kyseiselle henkilölle ja osaavat näitä vaatia kyseiselle henkilölle. Tämä ilmiö korostuu erityisesti niiden henkilöiden kohdalla, jotka ovat eniten riippuvaisia eri asiantuntijoiden tukimuodoista ja apukeinoista.

6.3 Aineiston analyysi

Kolmen tukea tarvitsevan koululaisen koulupäivän havainnoinnin dokumentit, havaintopäiväkirjat ja videonauhat muodostivat koululaisen koulupäivää kuvaavan aineiston, joka analysoitiin narratiivisella analyysillä (Chase 2008; Elliot 2005, 42, 58; Hyvärinen 2008; Polkinghorne 1988, 90; Ricouer 1984, 78) Word-tekstinkäsittelyohjelmaa apuna käyttäen. Kolmen koululaisen kanssa työskentelevien asiantuntijoiden ryhmähaastattelu analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108-112) Word-tekstinkäsittelyohjelmaa ja Excel-taulukkolaskentaohjelmaa apuna käyttäen.

Kertomus on kertojasta, itse tarinasta ja kuulijasta muodostuva kokonaisuus (Hydén 2011). Se, kenelle tarina kerrotaan, vaikuttaa aina siihen, millaiseksi kerrottu tarina muodostuu (Hydén 2011). Näin ollen oli tärkeää avata tämän tutkimuksen kertoja- ja kenelle kerrotaan -positiot. Tässä tutkimuksessa narratiiveissa kertomuksen kertoja - eli puhuja-positioissa olivat kolme tukea tarvitsevaa koululaista sekä havainnointien ja niiden dokumentaatioiden kautta kuvaaja eli tutkija. Narratiivisessa analyysissä kenelle kerrotaan eli puheen kohteen -positioissa olivat kolmen tukea tarvitsevan koululaisen vanhemmat sekä koulu. Sisällönanalyysissä puhuja-positioissa olivat kolmen tukea tarvitsevan koululaisen kanssa työskentelevät kahdeksan asiantuntijaa. Sisällönanalyysissä kenelle kerrotaan -positioissa olivat kolmen tukea tarvitsevan koululaisen vanhemmat sekä koulu.

6.3.1 Narratiivinen analyysi

Narratiivisen aineiston analysoinnissa kiinnostuksen kohteena on kertomuksen sisältö eli kertomuksen tarkoitus, joka sisältää kysymykset mitä tapahtui sekä ketkä osallistuivat (Lieblich ym. 1988, 26). Lisäksi kiinnostuksen kohteena on kertomuksen muoto eli kertomuksen rakenne sekä valitut sanat (Lieblich ym. 1988, 26). Tämän tutkimuksen aineiston analyysissä oltiin kiinnostuneita koululaisten toimijuudesta, omatoimisuudesta ja avun tarpeesta sekä asiantuntijoiden toimintatavoista työskennellessään koululaisten kanssa koulupäivän aikana. Narratiivinen analyysi sisälsi kolme vaihetta (Chase 2008; Hyvärinen 2008). Ensimmäisessä vaiheessa jokaisen kolme tukea tarvitsevan koululaisen koulupäivästä kirjoitettiin erillinen, tiivistetty kertomus (Chase 2008). Toisessa vaiheessa kertomuksien juonten kehittyminen analysoitiin (Ricouer 1984, 78) ja niistä nousseet juonten käännekohdat nimettiin teemoiksi niissä ilmenneiden samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien mukaisesti (Elliot 2005, 58). Kolmannessa vaiheessa

erottuivat kaksi selkeästi erilaista koululaisen toimijuuden tarinamallia, jotka muodostuivat käännekohtien teemojen synteisistä. (kts. Lieblich ym. 1988, 26).

Analyysin ensimmäinen vaihe. Jokaisesta kolmesta koululaisesta ja heidän koulupäivästä saadusta aineistosta kirjoitettiin erillinen, tarkasti auki kirjoitettu kertomus (kts. Chase 2008; Hyvärinen 2008). Tarkasti auki kirjoitetusta kertomuksesta etsittiin tekstin pääasiat, joista muodostui tiivistetty lyhyt tarinallinen kertomus koululaisen koulupäivästä (liitteet 11-13). Jokaisen koululaisen koulupäivän kertomuksen omaleimaisuus pyrittiin säilyttämään mahdollisimman autenttisenä.

Analyysin toinen vaihe. Seuraavana vaiheena oli juonentaminen, jossa kertomuksen osia kootaan yhdeksi kokonaisuudeksi tiivistämällä sen keskeistä sisältöä (Ricouer 1984, 78). Juonentamisessa on kyse tulkitsevasta prosessista, jota tutkija toteuttaa (Ricouer 1984, 78). Aineistoon syvennyttiin lukemalla kertomuksia ja katsomalla videomateriaalia useita kertoja. Aineistoon syventymistä helpotti se, että tutkija oli toteuttanut tiedonhankinnan itse. Jokaisessa kolmessa kertomuksessa oli selkeät kertomuksen tunnuspiirteet, jotka olivat alku, keskikohta, loppu sekä ajassa etenevä juoni (Heikkinen 2001b, 121-122). Lisäksi kertomusten juonista hahmottuivat koulupäivien käännekohdat Labovin ja Waletzkyin rakennemallin (taulukko 1) avulla (Elliot 2005, 42). Käännekohdat liittyivät koululaisten toimijuuteen ja asiantuntijoiden tehtäviin toimijuuden edistämässä tai estämässä koulupäivän aikana. Analysointia jatkettiin etsimällä käännekohdista samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, jotka nimettiin teemoiksi (Elliot 2005, 58). Teemat on kuvattu Tutkimuksen tulokset -pääluvun taulukossa 6.

TAULUKKO 1. Labovin ja Waletzkyin narratiivinen rakennemalli (mukailten Elliot 2005, 42).

NARRATIIVIN OSA	SELITE
1. Tiivistelmä	Tiivistelmä asiasisällöstä
2. Alkutilanne	Tiedot tapahtumapaikasta: aika, paikka, tilanne ja osallistujat
3. Ristiriita	Mitä oikeasti tapahtui? Mitä tapahtui seuraavaksi?
4. Arviointi	Mitä tapahtumat merkitsevät kertojalle?
5. Tulos	Miten kaikki päättyi?
6. Päätäntä	Näkökulman palauttaminen nykyhetkeen

Analyysin kolmas vaihe. Analyysin kolmannessa vaiheessa erottuivat kaksi selkeästi erilaista tukea tarvitsevan koululaisen toimijuuden tarinamallia: 1) itsenäinen toimijuus - ja 2) osallistava yhteistyö -tarinamallit. Tarinamallit muodostuivat käännekohtien teemojen synteisistä.

Tarinamalleille annettiin nimet sen mukaan, mitkä olivat niiden tunnistettavat ominaispiirteet (Polkinghorne 1988, 90).

6.3.2 Sisällönanalyysi

Tutkimuksen aineiston aineistolähtöinen sisällönanalyysi perustui Tuomen ja Sarajärven (2013, 108-112) esittämiin vaiheisiin, jotka pohjautuvat Milesin ja Hubermanin (1994, 10-12) laadulliseen aineiston kolmivaiheiseen analyysiin. Aineiston sisällönanalyysi sisälsi kolme vaihetta: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely sekä 3) aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108-112).

Litteroidun tekstin sisällönanalyysi alkoi siten, että aineistoa luettiin useita kertoja läpi perehtyen syvemmin aineiston sisältöön. Samalla aineistosta pyrittiin tunnistamaan ja etsimään analyysiyksiköt, jotka vastaavat tutkimuksen tarkoitusta ja tehtävänasettelua (Tuomi & Sarajärvi 2013, 95). Analyysiyksiköllä tarkoitetaan yleensä yhden tiedonantajan tuottamaan vastaukseen (Schreier 2012, 130) ja se voi käsittää yhden lauseen tai sanan (Tuomi & Sarajärvi 2013, 110). Analyysiyksiköitä etsittiin seuraavilla kysymyksillä: 1) millaista on tukea tarvitsevan lapsen toimintakyvyn ja oppimisen edistäminen kouluympäristössä ja 2) mitkä ovat erityiskoulun asiantuntijoiden tehtävät tukea tarvitsevan koululaisen koulupäivässä. Analyysiyksiköt eli alkuperäiset ilmaukset siirrettiin Word-tekstinkäsittelyohjelmasta Excel-taulukkolaskentaohjelmaan, jotta niiden jatkokäsittely helpottuisi tutkijalle.

Analyysin ensimmäinen vaihe. Tässä vaiheessa oli kyse aineiston pelkistämisestä eli redusoinnista, jolloin alkuperäiset ilmaukset pelkistettiin (Tuomi & Sarajärvi 2013, 109-110). Tämä tarkoitti sitä, että alkuperäisistä ilmauksista karsitaan kaikki epäolennainen pois ja jäljelle jää tiivistetty pelkistetty ilmaus (Tuomi & Sarajärvi 2013, 109-110). Taulukossa 2 on kuvattu esimerkki siitä, miten alkuperäiset ilmaukset on pelkistetty.

TAULUKKO 2. Esimerkki alkuperäisten ilmauksien pelkistämisestä.

ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS
<i>”se, missä voi vaikuttaa, niin esimerkiksi me ei laiteta enää kotiin viestejä, sillä et mitä tällä viikolla tapa, tuu me oletetaan, että he tai ohjataan heitä siihen, että he itse laittavat kalenteriin merkinnän” (A2)</i>	Ohjata koululaisia käyttämään kalenteria koulupäivän aikaisten menojen muistamisessa
<i>”ja he ovat vastuussa siitä, et he tulee ilmoittamaan kyseiselle opettajalle, kenen oppitunnilta he ovat pois, että he ovat nyt poissa heillä on joku tällainen tutustumiskäynti tai joku juttu esimerkiksi tämä apuvälineen huolto, pyörätuolin korjaus sillon, että on pakko mennä” (A2)</i>	Ohjata koululaista ottamaan vastuuta oppitunneille
<i>”sit kyl mä aattelen et ryhmissä ainakin kuntouttavissa ryhmissä ja yksilökuntoutustilanteissa niin kyl se oppilas pääsee ihan hyvin vaikuttamaan kyl siihen toiminnan sisältöön” (A7)</i>	Ohjata koululaista vaikuttamaan kuntoutuksen sisältöön
<i>”ja ja miten mä nyt sen sanoisin niin että he et aikuisten pitää myös niinkun tavallaan, et annetaan niitä valinnan mahdollisuuksia, oli se sitten, vaikka oppituntin sisältöön” (A6)</i>	Ohjata koululaista vaikuttamaan oppituntien sisältöihin

Analyysin toinen vaihe. Toisessa vaiheessa oli kyse aineiston ryhmittelystä eli klusteroinnista, jossa pelkistetyistä ilmauksista etsittiin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia muodostaen alaluokkia (Tuomi & Sarajärvi 2013, 110). Taulukko 3 on kuvattu esimerkki siitä, miten pelkistetyistä ilmauksista muodostuivat alaluokat.

TAULUKKO 3. Esimerkki alaluokan muodostamisesta.

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
Ohjata koululaisia käyttämään kalenteria koulupäivän aikaisten menojen muistamisessa	Ohjata koululaista ottamaan vastuuta koulupäivästään
Ohjata koululaista ottamaan vastuuta oppitunneille ja kuntoutukseen osallistumisesta	
Ohjata koululaista vaikuttamaan kuntoutuksen sisältöön	Ohjata koululaista vaikuttamaan koulupäiväänsä
Ohjata koululaista vaikuttamaan oppituntien sisältöihin	

Analyysin kolmas vaihe. Kolmannessa vaiheessa oli kyse aineiston abstrahoinnista eli käsitteellistämistä, jossa muodostettiin teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 111) Tässä vaiheessa alaluokkia yhdisteltiin niiden samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien kautta yläluokiksi, jotka nimettiin kyseistä luokkaa kuvaavalla käsitteellä. Abstrahointia jatkettiin niin kauan kuin oli tarpeellista aineiston sisällöllisestä näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi 2013, 111). Taulukko 4 kuvaa esimerkkiä siitä, miten alaluokista muodostui yläluokka.

TAULUKKO 4. Esimerkki yläteeman muodostamisesta.

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA
Ohjata koululaista ottamaan vastuuta koulupäivästään	Toimijuutta tukeva ohjaus
Ohjata koululaista vaikuttamaan koulupäiväänsä	
Ohjata koululaista omatoimisuuteen	
Ohjata koululaista osallistumaan koulupäivään	

Abstrahointia jatkettiin edelleen, jolloin yläluokat yhdisteltiin pääluokiksi. Taulukossa 5 on kuvattu esimerkki siitä, miten yläluokista muodostui pääluokka.

TAULUKKO 5. Esimerkki pääteeman muodostamisesta.

YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Olla aidosti läsnä koululaisten kanssa	Koululaisen osallistuminen
Lapsilähtöinen työskentely	
Koululaisten vertaisuuden tukeminen	
Toimijuutta tukeva ohjaus	

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esitellään aineiston narratiivisen analyysin ja sisällönanalyysin tulokset. Alaluvussa 7.1 tarkastellaan, sitä miten kertomuksissa tukea tarvitsevat koululaiset kuvasivat koulupäiväänsä (tutkimuskysymys 1) ja tarinamallit kuvasivat tukea tarvitsevan koululaisen toimijuuden rakentumista koulupäivän aikana (tutkimuskysymys 2). Asiantuntijoiden käsityksiä tehtävistään koulupäivän aikana (tutkimuskysymys 3) esitetään alaluvussa 7.2. Lopuksi alaluvussa 7.3 kuvataan narratiivisen analyysin ja sisällönanalyysin tulosten synteessin avulla sitä, mitä on tukea tarvitsevan koululaisen toimijuuden edistäminen kouluympäristössä.

7.1 Tukea tarvitsevan koululaisen toimijuuden tarinamallit

Narratiivisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa muodostuivat kolme tukea tarvitsevan koululaisen (Milla, Olli ja Lauri) kertomusta (liitteet 11–13). Jokaisen kolmen tukea tarvitsevan koululaisen koulupäivän kertomuksesta kirjoitettiin lyhyt tiivistelmä, joka sisälsi koululaisen esitiedot sekä koululaisen koulupäivän kuvauksen pohjautuen hänen kertomuksensa käännekohtiin (alaluvut 7.1.1–7.1.3). Käännekohdat liittyivät koululaisen omaan aktiiviseen toimijuuteen ja asiantuntijoiden tehtäviin toimijuuden edistämässä tai estämässä. Koulupäivän kertomuksien käännekohtien samankaltaisuudet ja eroavaisuudet kuvattiin teemoina: 1) koululaisen oma-toimisuus ja itsenäisyys koulupäivän aikana eri tilanteissa, 2) koululaisen kontaktin ottaminen vertaisiin ja asiantuntijoihin, 3) koululaisen ja asiantuntijoiden vastuut tavoitteiden mukaisessa työskentelyssä, 4) asiantuntijoiden käyttämät opetus- ja ohjausmenetelmät, 5) apuvälineiden ja teknologian käyttö koululaisen toimijuuden mahdollistajana, 6) suunnitellun koulupäivän muutosten vaikutukset koululaiseen, 7) asiantuntijoiden oppilastuntemus sekä 8) asiantuntijoiden antaman avun saaminen joko automaattisesti tai koululaisen pyytäessä (taulukko 6).

Lisäksi alaluvuissa 7.1.1–7.1.3 jokaisen koululaisen toimijuuden rakentuminen koulupäivän aikana kuvattiin graafisesti kuvioissa 6–8. Koululaisen toimijuus kuvattiin y-akselilla ja hänen koulupäivän kertomuksen eteneminen kuvattiin x-akselilla. Toimijuus on aktiivisuutta kuvaava käsite, jolloin y-akselilla oleva miinus (-) -merkki kuvaa sitä, miten koululainen on toiminnan kohteena asiantuntijoiden toimintatavoista johtuen. Y-akselilla oleva plus (+) -merkki kuvaa sitä, miten asiantuntijoiden toimintatavat mahdollistavat koululaisen aktiivista toimijuutta.

Käyrän suunnan muutoksien evidenssit kuvattiin suorilla lainauksilla koulupäivän kertomuksesta (liitteet 11–13). Y-janan keskikohdassa kulkeva käyrä kuvaa koululaisen omaa aktiivisuutta ja itsenäisyyttä. Mikäli koululaisen toimijuus ei toteutunut asiantuntijoiden toimintatavoista johtuen, käyrä laskee y-akselin keskikohdalta miinuspuolelle. Mikäli koululaisen toimijuus toteutui asiantuntijoiden toimintatavoista johtuen, käyrä nousi y-akselilla keskikohdalta pluspuolelle. Kuvio ja käyrän korkeudet eivät pohjautu aikaisempaan lähteeseen tai teoriaan eikä esiyymmärrykseen, vaan ne tehtiin tähän tutkimukseen tuloksiin pohjautuen, jotta tulosten hahmottuminen lukijalle helpottuisi.

Alaluvussa 7.1.4 kuvattiin, kuinka narratiivisen analyysin tuloksena muodostui kaksi selkeästi erilaista tukea tarvitsevan koululaisen toimijuuden tarinamallia: 1) itsenäinen toimijuus - ja 2) osallistava yhteistyö -tarinamallit. Tarinamallit muodostuivat käännekohtien teemojen synteesistä. Kuviossa 9 on kuvattu itsenäinen toimijuus - ja osallistava yhteistyö -tarinamallien koululaisen toimijuuden rakentuminen koulupäivän aikana ja se, miten ne eroavat toisistaan.

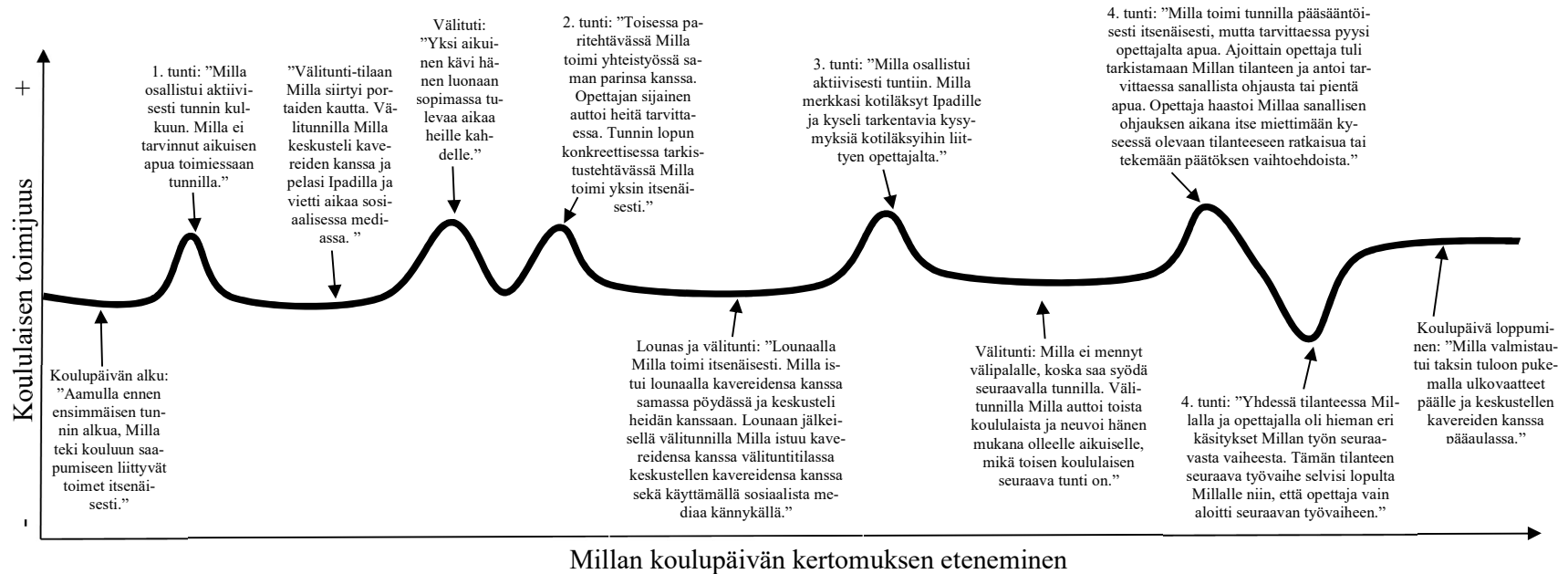
TAULUKKO 6. Käännekohtien teemat.

TEEMAT	MILLA	OLLI	LAURI
1) Koululaisen omatoimisuus ja itsenäisyys koulupäivän aikana eri tilanteissa	Sujuvaa koko koulupäivän ajan	Itsenäinen liikkuminen apuvälineen avulla koulussa lukujärjestyksen mukaisesti. Tarvitsi apua manuaaliovien avaamisessa, wc:ssä ja ruokailussa sekä tarvittaessa oppituntien aikana.	Itsenäinen liikkuminen apuvälineen avulla koulussa lukujärjestyksen mukaisesti. Tarvitsi apua manuaaliovien avaamisessa, wc:ssä ja ruokailussa, tarvittaessa oppituntien aikana sekä ajoittain kontaktin ottamisessa vertaisten kanssa.
2) Koululaisen kontaktin ottaminen vertaisiin ja aikuisiin	Seurustelua ja ajanviettoa kavereiden kanssa paljon. Yhteistyö vertaisten ja aikuisten kanssa sujuvaa.	Olli otti kontaktia sekä vertaisiinsa että aikuisiin, mutta aikuisiin selvästi enemmän.	Kontaktissa pääasiallisesta aikuisten kanssa. Kommunikaattorin käyttö vaikutti muiden ihmisten kanssa toteutettavaan vuorovaikutukseen ja sen sisältörikkauteen ajoittain huonontavasti.
3) Koululaisten ja asiantuntijoiden vastuut tavoitteiden mukaisessa työskentelyssä	Millan yhteisesti sovittujen ja omien tavoitteiden mukainen toiminta sekä oma vastuu koulupäivän aikana korostunut.	Tavoitteiden mukainen työskentely manuaalipyörätuolin ja sähköpyörätuolin käytön osalta onnistui omatoimisesti.	Tavoitteiden mukainen työskentely onnistui muun muassa seisomisen osalta omatoimisesti, sillä sähköpyörätuolilla pystyi nousemaan seisomaan. Laurilla oli oma päätäntävalta ruoan ja veden saamisessa sekä wc:ssä käymisessä sekä seisomaannousussa.
4) Asiantuntijoiden käyttämät opetus- ja ohjausmenetelmät	Opettajan ohjaus- ja opetusmenetelmät olivat korostuneet Millan toimijuuden edistämiseksi tai estämiseksi oppitunneilla.	Kaikkien asiantuntijoiden toimintatavat olivat korostuneet Ollin toimijuuden edistämiseksi tai estämiseksi koulupäivän aikana.	Kaikkien asiantuntijoiden toimintatavat olivat korostuneet Laurin toimijuuden edistämiseksi tai estämiseksi koulupäivän aikana.
5) Apuvälineiden ja teknologian käyttö koululaisen toimijuuden mahdollistajana	Ipadin, matkapuhelimen ja sosiaalisen median käyttö oli runsasta koulupäivän aikana.	Kelauskevennetyn manuaalipyörätuolin käyttö, sähköpyörätuolin käyttö, tietokoneohjelmien käyttö oli runsasta koulupäivän aikana.	Sähköpyörätuolin käyttö, kommunikaattorin käyttö, tietokoneohjelmien käyttö oli runsasta koulupäivän aikana.
6) Suunnitellun koulupäivän muutosten vaikutukset koululaiseen	Suunnitellun koulupäivän muutokset eivät vaikuttaneet Millaan.	Suunnitellun koulupäivän muutokset eivät vaikuttaneet Olliin.	Suunnitellun koulupäivän muutokset eivät vaikuttaneet Lauriin. Paitsi kerran Lauri ilmaisi selkeän harmistuksen oppituntin peruuttamisesta.
7) Asiantuntijoiden oppilastuntemus	Opettajien oppilastuntemus oli korostunut ja oli pääosin hyvää.	Asiantuntijoiden antaman avun kohdentaminen oikein tarkoitti sitä, että kaikki asiantuntijat tunsivat Ollin.	Asiantuntijoiden antaman avun kohdentaminen oikein tarkoitti sitä, että kaikki asiantuntijat tunsivat Laurin.
8) Asiantuntijoiden antaman avun saaminen joko automaattisesti tai koululaisen pyytäessä	Pääasiallisesti opettajat antoivat apua vain tarvittaessa.	Olli tarvitsi apua asiantuntijoilta ja sai sitä sekä automaattisesti tai hänen sitä pyytäessä.	Lauri tarvitsi apua asiantuntijoilta ja sai sitä sekä automaattisesti tai hänen sitä pyytäessä.

7.1.1 Millan kertomus

Millan tavoitteena koulupäivälle oli opiskella hyvin saaden hyviä arvosanoja, jotta pääsisi jatko-opiskelemaan mieleiselleen alalle. Hänen tavoitteena oli myös tavata omia kavereita koulussa koulupäivän aikana. Parasta koulussa oli kaverit ja useat eri oppiaineet. Milla pystyi kävelemään ilman apuvälineitä tai apuvälineiden kanssa sekä pystyi myös kulkemaan portaissa itsenäisesti. Hissin käytön Milla arvioi aina tarpeen mukaan. Milla huolehti päivittäisistä seisomisistaan seisomatelineessä itse viemällä seisomatelineen aina oikeaan luokkaan päivittäin. Viikoittain hänellä oli fysioterapiaa koulun tiloissa. Milla myös tiesi lukujärjestyksensä ulkoa ja liikkui sen mukaan itsenäisesti oikeisiin tiloihin. Millalla oli neljän eri opettajan kanssa lähi-kontakti koulupäivän aikana. Tämän lisäksi hän teki yhteistyötä kahden avustajan kanssa koulupäivän aikana.

Millan kertomuksessa omatoimisuus ja itsenäisyys koulupäivän aikana oli sujuvaa. Hän seurusteli ja vietti aikaa vertaisten kanssa paljon oppitunneilla ja tauoilla. Yhteistyö asiantuntijoiden kanssa oli myös sujuvaa. Millan yhteisesti sovittujen ja omien tavoitteiden mukainen toiminta sekä oma vastuu koulupäivän aikana oli korostunut. Asiantuntijoiden käyttämissä opetus- ja ohjausmetodeissa opettajien merkitys oli korostunut Millan toimijuuden edistämisessä tai estämisessä oppitunneilla. Muiden asiantuntijoiden tukea Milla ei juurikaan tarvinnut koulupäivän aikana. Milla käytti sujuvasti Ipadia, matkapuhelinta ja sosiaalista mediaa koulupäivän aikana. Hänen käytössä olevat apuvälineet mahdollistivat hänen toimijuuttaan koulupäivän aikana. Mahdolliset ennalta suunnitellun koulupäivän muutokset eivät näyttäneet vaikuttavan Millaan mitenkään. Asiantuntijoiden oppilastuntemus Millaa kohtaan oli pääosin hyvää. Milla sai ohjausta asiantuntijoilta yleensä vain pyydettyä. Joissakin tilanteissa asiantuntija tuli ohjaamaan Millaa ilman hänen omaa pyyntöään, mutta tällöin asiantuntija haastoi Millaa miettimään ratkaisua kyseessä olevaan tehtävään. Muutamina kertoina asiantuntija auttoi Millaa oma-toimisesti ilman, että Milla pystyi olemaan aktiivisena toimijana. Tämä johtui muun muassa oppitunnin päättymisestä johtuvasta kiireestä.



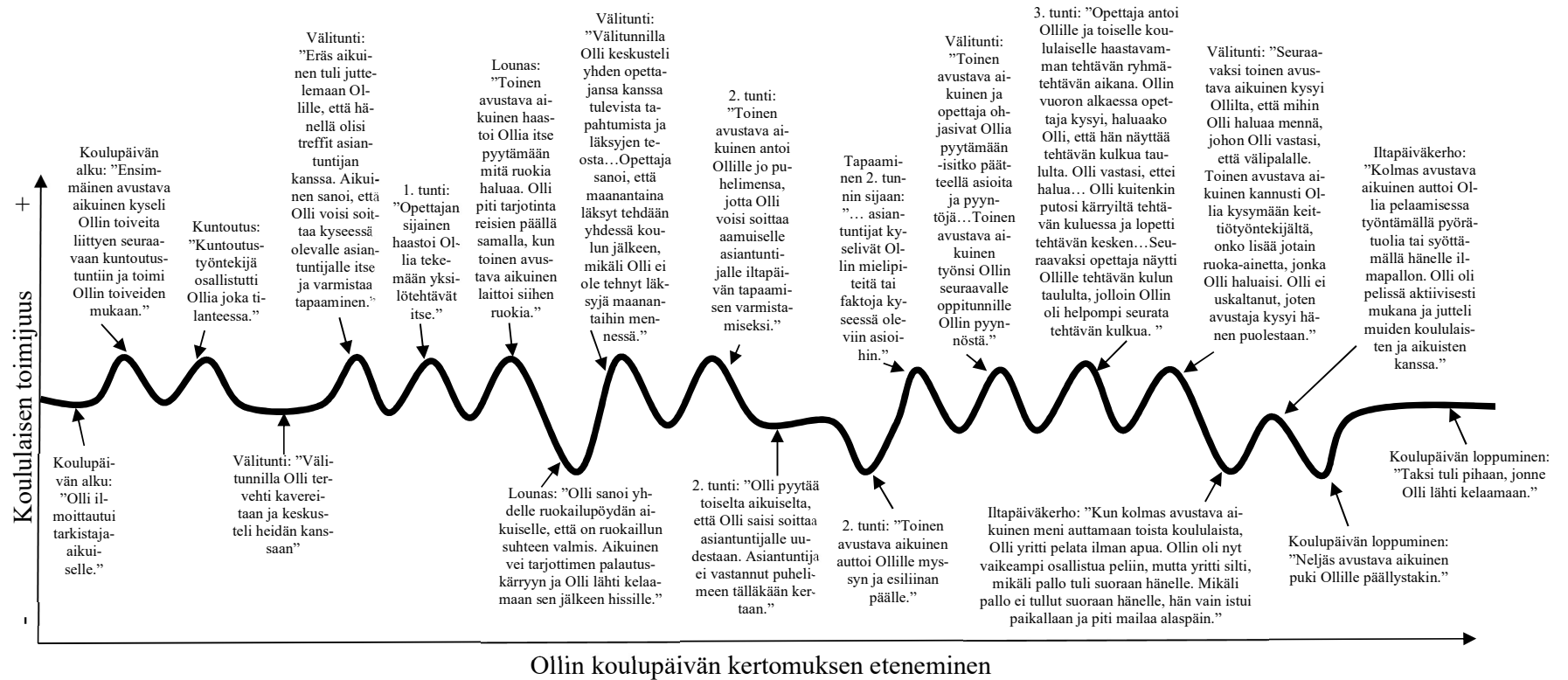
— Millan toimijuuden rakentuminen koulupäivän aikana.

KUVIO 6. Millan toimijuus koulupäivän aikana (kts. myös taulukko 6 ja Millan koko kertomus liitteestä 11).

7.1.2 Ollin kertomus

Olli ei osannut kertoa omista tavoitteistaan tarkemmin koulupäivän osalta. Olli kertoi, että parasta koulussa oli uinti ja liikunta. Kaksi eri oppiainetta hän koki tylsimmiksi. Olli käytti kelauskevennettyä pyörätuolia tai sähköpyörätuolia eri koulupäivinä omien tavoitteiden mukaisesti. Ollilla oli neljän eri avustajan kanssa lähikontakti koulupäivän aikana. Tämän lisäksi hän toimi eri opettajien, toimintaterapeutin, fysioterapeutin sekä liikuntaryhmän vetäjän kanssa. Olli tarvitsi apua manuaaliovien avaamisissa sekä päivittäisissä toiminnoissa.

Ollin kertomuksessa hän liikkui kelauskevennetyn pyörätuolin avulla lähes itsenäisesti koulun tiloissa lukujärjestyksen mukaisesti. Hän tarvitsi apua muun muassa manuaaliovien avaamisessa sekä päivittäisissä toiminnoissa kuten wc:ssä käymisessä, ruoan ottamisessa, pukeutumisessa ja riisumisessa. Lisäksi hän myös sai apua oppituntien ja kuntoutuksen aikana. Olli otti kontaktia vertaisiinsa sekä asiantuntijoihin, mutta kuitenkin Ollin ja asiantuntijoiden välisiä kontakteja oli selvästi enemmän. Tavoitteiden mukainen työskentely manuaalipyörätuolin ja sähköpyörätuolin käytön osalta oli ainakin omatoimista. Kaikkien asiantuntijoiden toimintatavat toimijuuden edistämässä tai estämässä koulupäivän aikana korostuivat Ollin kertomuksessa. Hänen käytössä olevat apuvälineet mahdollistivat hänen toimijuuttaan koulupäivän aikana. Lisäksi tietokoneohjelmien käyttö oppituntien aikana mahdollistivat hänen osallistumisensa erilaisten tehtävien tekemiseen. Mahdolliset ennalta suunnitellun koulupäivän muutokset eivät näyttäneet vaikuttavan Olliin mitenkään. Asiantuntijoiden antaman ohjauksen kohdentaminen oikein Ollin tarpeisiin tarkoitti sitä, että asiantuntijat tunsivat Ollin tai oikeasti kiinnittivät huomiota Ollin aktiiviseen toimijuuteen kyseisessä tilanteessa. Asiantuntijan epäonnistuksessa tässä, Ollin toimijuus estyi. Olli sai ohjausta asiantuntijoilta sekä automaattisesti että Ollin niin pyytäessä.



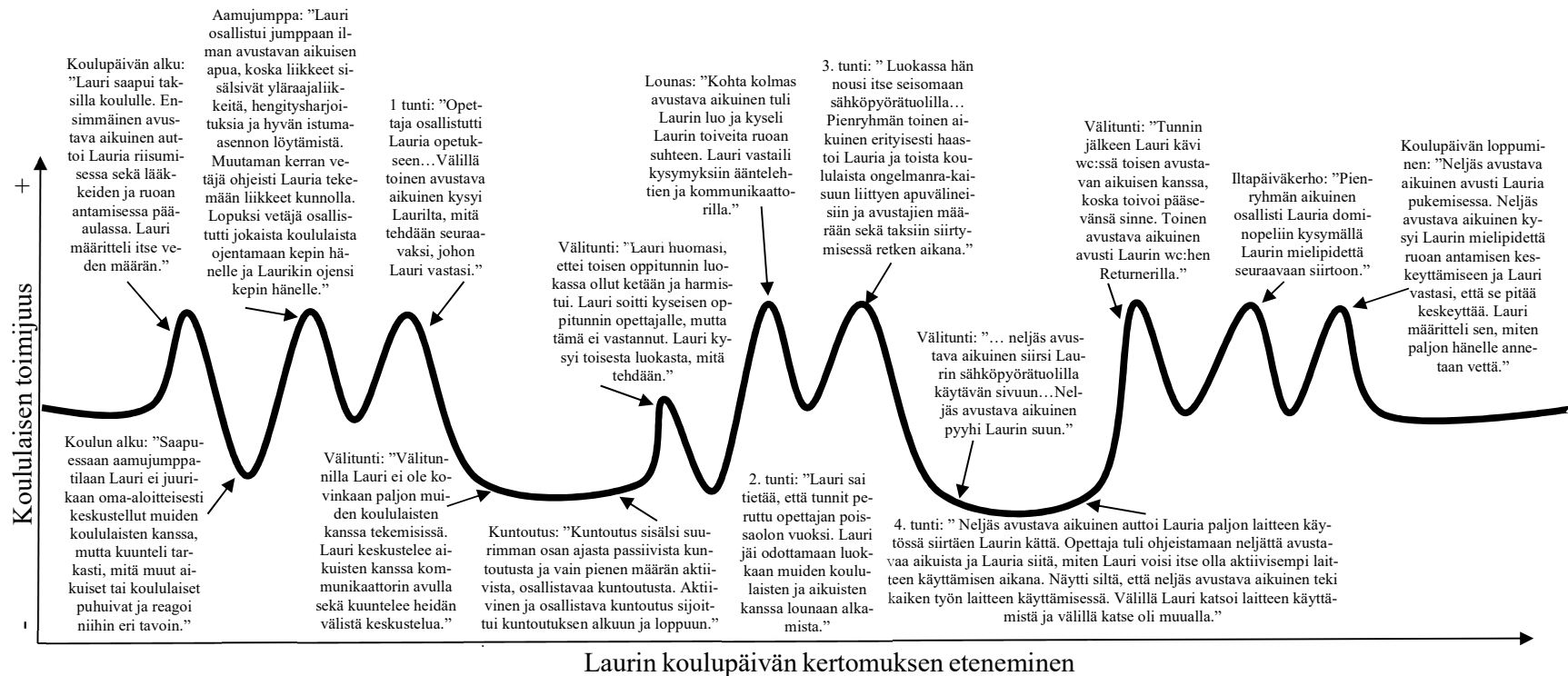
— Ollin toimijuuden rakentuminen koulupäivän aikana.

KUVIO 7. Ollin toimijuus koulupäivän aikana (kts. myös taulukko 6 ja Ollin koko kertomus liitteestä 12).

7.1.3 Laurin kertomus

Laurin tavoitteena koulupäivälle oli toteuttaa HOJKS-tavoitteet sekä saavuttaa sosiaalisuutta oman ikäisten kanssa. Parasta koulussa oli fysioterapia, kaverit ja huumori. Lauri käytti sähköpyörätuolia koulun tiloissa. Ulkona hän käytti manuaalista pyörätuolia yhden henkilön työntöavulla. Lauri siirtyi kävellen aikuisen tukiessa jalkoja, kävelytelineellä tai Returnerilla. Puheen tuoton apuna hän käytti kommunikaattoria. Laurilla oli neljän eri avustajan kanssa lähikontakti koulupäivän aikana. Lisäksi Lauri työskenteli opettajien, ryhmien vetäjien ja ryhmien muiden asiantuntijoiden kanssa. Lauri seisoi päivittäin nousemalla seisomaan sähköpyörätuolissa. Viikoittain hänellä oli fysioterapiaa koulun tiloissa. Lauri käytti hissiä omatoimisesti. Lauri tarvitsi apua manuaaliovien avaamisissa sekä päivittäisissä toiminnoissa yhdeltä asiantuntijalta.

Laurin kertomuksessa hän liikkui sähköpyörätuolin avulla lähes itsenäisesti koulun tiloissa luku järjestyksen mukaisesti. Hän tarvitsi apua muun muassa manuaaliovien avaamisessa sekä päivittäisissä toiminnoissa. Lisäksi Lauri tarvitsi apua oppituntien ja kuntoutuksen aikana. Lauri kommunikoi kommunikaatiolaitteen avulla sujuvasti. Kuitenkin kommunikaatiolaitteen käyttö vaikutti muiden ihmisten kanssa toteutettavaan vuorovaikutukseen ja sen sisältörikkauksen ajoittain huonontavasti. Lisäksi ajoittain muut ihmiset eivät olleet aidosti läsnä Laurin kommunikoidessa laitteen avulla vaan suorittivat muita asioita Laurin kirjoittaessa viestiään tai yrittivät arvailla, mitä Lauri haluaa sanoa. Lauri otti kontaktia pääasiallisesti vain asiantuntijoihin. Vertaisten kanssa kommunikoinnissa Lauri olisi tarvinnut ohjausta ja tukea. Tavoitteiden mukainen työskentely seisomisen osalta onnistui, sillä sähköpyörätuolilla Lauri pystyi nousemaan itsenäisesti seisomaan. Kaikkien asiantuntijoiden toimintatavat toimijuuden edistämisessä tai estämisessä koulupäivän aikana korostuivat Laurin kertomuksessa. Hänen käytössä olevat apuvälineet mahdollistivat hänen toimijuuttaan koulupäivän aikana. Mahdolliset ennalta suunnitellun koulupäivän muutokset eivät pääosin vaikuttaneet Lauriin mitenkään paitsi kerran Lauri selkeästi harmistui oppituntin yllättävästä peruuntumisesta. Tästä muutoksesta ei oltu hänelle ilmoitettu etukäteen. Lauri kuitenkin omatoimisesti lähti selvittämään asiaan ratkaisua. Asiantuntijoiden antaman ohjauksen kohdentaminen oikein Laurin tarpeisiin tarkoitti sitä, että asiantuntijat tunsivat hänet tai oikeasti kiinnittivät huomiota hänen aktiiviseen toimijuuteen kyseisessä tilanteessa. Asiantuntijan epäonnistuessa tässä, Laurin toimijuus estyi. Lauri sai ohjausta asiantuntijoilta sekä automaattisesti että Laurin niin pyytäessä.

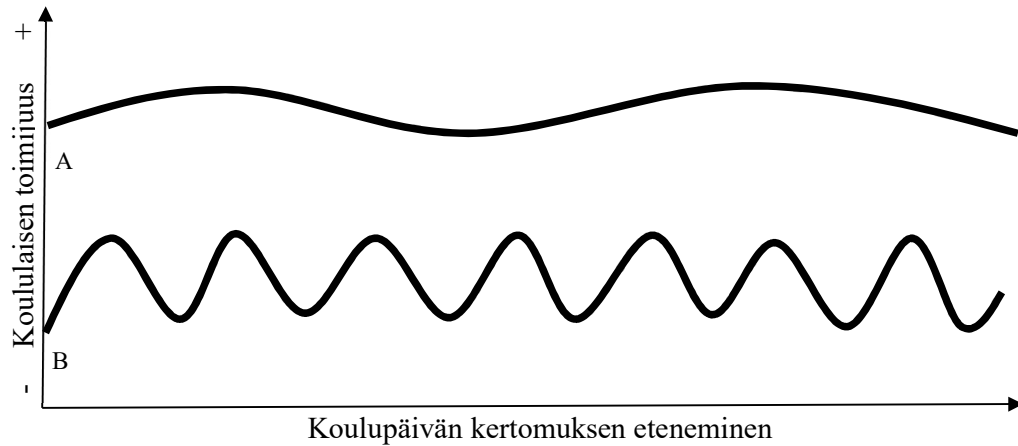


KUVIO 8. Laurin toimijuus koulupäivän aikana (kts. myös taulukko 6 ja Laurin koko kertomus liitteestä 13).

7.1.4 Toimijuuden tarinamallit

Narratiivisen analyysin tuloksena muodostui kaksi selkeästi erilaista tukea tarvitsevan koululaisen toimijuuden tarinamallia: 1) itsenäinen toimijuus - ja 2) osallistava yhteistyö -tarinamallit. Tarinamallit muodostuivat käännekohtien teemojen synteesisistä. Millan kertomuksen käännekohtien teemat erottuivat selkeästi erilleen Ollin ja Laurin teemoista (kts. taulukko 6). Millan teemoissa korostui hänen itsenäinen toimijuus. Ollin ja Laurin teemoissa korostuivat osallistava yhteistyö asiantuntijoiden kanssa. Osallistava yhteistyö -tarinamallissa koululaisella oli enemmän toimintakyvyn haasteita, mikä aiheutti enemmän tarvetta asiantuntijoiden ohjaukseen. Lisäksi osallistava yhteistyö -tarinamallin haasteeksi muodostui koululaisen vähäinen kontaktin ottaminen vertaisiin oma-aloitteisesti tai vuorovaikutus ei ollut sujuvaa.

Itsenäinen toimijuus -tarinamallissa koululaisen toimijuus mahdollistui tasaisesti koko koulupäivän ajan (kts. kuvio 6). Osallistava yhteistyö -tarinamallissa se toteutui vaihtelevasti koulupäivän aikana toimijuutta edistävästä tilanteista sitä estäviin tilanteisiin riippuen asiantuntijoiden toimintatavoista (kts. kuvat 7–8). Kuviossa 9 on kuvattu itsenäinen toimijuus - ja osallistava yhteistyö -tarinamallien koululaisen toimijuuden rakentuminen koulupäivän aikana ja se, miten ne eroavat toisistaan. Selkeästi itsenäinen toimijuus -tarinamallissa koululaisen toimijuus toteutui systemaattisemmin koko koulupäivän aikana, jolloin A-käyrä on loivaa käyrää sijoittaen sen y-akselin pluspuolella. Osallistava yhteistyö -tarinamallissa koululaisen toimijuus toteutui vaihtelevasti, jolloin B-käyrä on tiheämpää ylös-alas-käyrää sijoittaen sen y-akselin miinuspuolella.



- A- käyrä Itsenäinen toimijuus -tarinamallin koululainen ja hänen toimijuus koulupäivän aikana.
 B- käyrä Osallistava toimijuus -tarinamallin koululainen ja hänen toimijuus koulupäivän aikana.

KUVIO 9. Itsenäinen toimijuus - ja osallistava yhteistyö -tarinamallien koululaisen toimijuuden rakentuminen koulupäivän aikana.

7.2 Asiantuntijoiden näkemykset tehtävistään tukea tarvitsevan koululaisen toimijuuden edistämisessä kouluympäristössä

Asiantuntijoiden ryhmähaastattelun sisällönanalyysin tuloksen muodostivat neljä päätehtävää. Ne kuvasivat asiantuntijoiden tehtäviä tukea tarvitsevan koululaisen toimijuuden edistämisessä: 1) koululaisen osallistuminen, 2) koululaisen tavoitteet, 3) yhteistyö ja 4) muutostyöskentely. Asiantuntijoiden mukaan tehtävien toteutuminen sekä niiden suhde koululaisen toimijuuteen ja sen edistämiseen vaihtelivat. Taulukossa 7 on kuvattu asiantuntijoiden tehtävät tukea tarvitsevan koululaisen toimijuuden edistämisessä kouluympäristössä yläluokista pääluokkiin.

Seuraavaksi esitellään asiantuntijoiden tehtäviä tarkemmin. Asiantuntijoiden tehtävien kuvausten tukena ovat ryhmähaastattelun aineistosta nousseet alkuperäiset ilmaukset, jotka osoittavat sen, miten kyseisestä aiheesta puhuttiin. Alkuperäiset ilmaukset viittaavat aina niitä edeltävään tekstikappaleeseen. Alkuperäiset ilmaukset on erotettu muusta tekstistä sisennyksellä, kursivoitulla tekstillä, rivivälillä 1,0 ja sijoittamalla ne lainausmerkkien sisään. Alkuperäisissä ilmauksissa käytetyt kolme pistettä kuvaavat välistä poistettua tekstiä, jotta kyseessä olevan asiantuntijan anonymiteetti säilyisi. Hakasuluilla erotetut tekstit ilmaisevat asian, josta haastateltava puhuu ilman suoranaista viittausta siihen. Alkuperäisten ilmausten perässä sulkujen sisällä

olevat koodit viittaavat asiantuntijaan ryhmähaastattelun litteraatiassa. Jokainen kahdeksan asiantuntijaa on siis kooditettu yksilöllisillä A1–A8-koodeilla.

TAULUKKO 7. Analyysirunko yläluokista pääluokkiin eli asiantuntijoiden tehtäviin tukea tarvitsevan koululaisen toimijuuden edistämiseksi kouluympäristössä.

YLÄLUOKAT	PÄÄLUOKAT
Olla aidosti läsnä koululaisten kanssa	
Lapsilähtöinen työskentely	Koululaisen osallistuminen
Koululaisten vertaisuuden tukeminen	
Toimijuutta tukeva ohjaus	
Monitahoinen ja jatkuva koululaisen arviointi	
Tavoitteiden asettaminen	
Tavoitteiden tietäminen	Koululaisen tavoitteet
Tavoitteiden mukaisten toimintatapojen konkreettinen käyttö	
Ehyen lukuvuoden suunnittelu	
Olla oman alan asiantuntija	
Asiantuntijoiden välinen yhteistyö	
HOJKS:n ja kuntoutussuunnitelman tekeminen yhteistyönä	Yhteistyö
Yhteistyö kodin ja koulun välillä	
Yhteistyö koulun ulkopuolisen maailman kanssa	
Muutosten suunnittelu	
Muutoksissa toimiminen	Muutostyöskentely
Muutoksiin reagointi	
Muutoskasvatuksen antaminen koululaisille	

7.2.1 Koululaisen osallistuminen

Lapsilähtöinen lähestymistapa toimijuuden tukijana korostui asiantuntijoiden puheissa. Tärkeää oli huomioida koululaisen yksilölliset tarpeet, kyvyt ja potentiaalit arvioidessa koululaisen tarpeen määrää ulkopuoliselle tuelle tai avulle. Toimijuuden tukemisessa oli oleellista, kuinka saada koululaisesta parhaiten aktiivinen toimija. Toiset koululaiset hyötyivät useammat asiantuntijakontaktista koulupäivän aikana ja toiset taas tarvitsivat tutun asiantuntijan tuen ollakseen aktiivinen toimija.

”Et sanotaan et sekin riippuu oppilaasta, että toiset ovat sellasessa kehitysvaiheessa et he hyötyy siitä et niit kontakteja on viel enemmän. Ja sit on sellasia oppilaita, jotka ihan oikeesti tarvitsee tutumman aikuisen niinku pystyäkseen näyttämään sen parhaimman parhaansa.” (A4)

Asiantuntijoiden tuli osata ohjata koululaista ottamaan vastuuta, vaikuttamaan, osallistumaan koulupäivän aikana sekä toimimaan omien kykyjen mukaan omatoimisesti. Asiantuntijat kokivat, että toimijuuteen ohjaaminen pitäisi alkaa siitä hetkestä, kun koululainen saapuu kouluun. Toimijuuden ohjauksen onnistuminen oli asiantuntijoiden toimintatavoista kiinni eli antoiko asiantuntija toimijuuden ohjausta koululaisen kyvyt huomioiden vai tekikö asiantuntija koululaisen puolesta asioita.

”Et se [toimijuuden tukeminen] on aikuisesta kiinni, et annanko mä ne valmiit vaihtoehdot, vai annanko mä sille oppilaalle tänä kyseisenä torstaina mahdollisuuden valita, käyks sä nyt veskissä ja sä tuut myöhästyy tunnilta, vai pystyks sä pidättää ens välkälle, joka on 45 minuutin päästä, jollon sä ehdit sun tunnille ajoissa.” (A4)

Toimijuuden tukemisessa korostui myös asiantuntijan kyky olla aidosti läsnä ja vuorovaikutuksessa koululaisen kanssa. Asiantuntijan tuli aidosti kysyä ja kuunnella koululaisen kuulumisia, tarpeita, haluja ja toiveita, jotta pystyi ohjaamaan koululaista aktiiviseksi toimijaksi. Koulussa asiantuntijoilla oli mahdollisuus olla läsnä koululaisille, koska asiantuntijoita on paljon koululaisten tukena.

”Kysytään ja kuunnellaan oppilaita, mutta myöskin annetaan niitä mahdollisuuksia kokeilla jotain uutta” (A7)

Asiantuntijat toivat esille, että teini-ikäisille koululaisille tulisi antaa enemmän mahdollisuuksia käyttäytyä niin kuin heidän ikäiset yleensä käyttäytyvät. Kuitenkin koululaisten turvallisuus tulisi ottaa huomioon vapauksien antamisen yhteydessä. Joissakin oppimisryhmissä oli havaittavissa koululaisten välinen vertaistuki, joka koettiin hyvin positiiviseksi ilmiöksi. Tässä keskustelussa asiantuntijat toivat ilmi, että koululaiset ottivat mallia asiantuntijoista ja saattoivat toimia näkemänsä mallin mukaisesti omissa vertaisryhmissään. Näin ollen nousi keskiöön asiantuntijoiden väliset yhteistyötaidot.

”...luokassa on jo semmonen ihana tilanne, että siellä on sekä puhuvia, että myös AAC-oppilaita eli näitä kuvakommunikaatio oppilaita niin semmonen hyvä tilanne, kun näkee että puhuva oppilas kommunikoi toisen AAC-oppilaan kanssa. Että osaa niikö ottaa sen kansion esille hänen eteensä ja sitten mennä sinne kategorioissa eteenpäin. Että semmonen et kyllä ne oppilaat ottaa meistä mallia, mutta se [hyvän mallin antaminen] on meille kaikille kaikille sit oma haasteensa.” (A8)

7.2.2 Koululaisen tavoitteet

Koululaisen toimintakyvyn ja oppimisen nykytilaa sekä seuraavia edistysaskeleita arvioitiin monitahoisesti ja jatkuvasti, jotta tavoitteet oli mahdollista määritellä sopivan haastaviksi koululaisille. Arviointiin osallistuivat koululainen ja hänen perhe sekä asiantuntijat. Arviointia tehtiin sekä virallisissa kokouksissa että epävirallisissa käytäväkeskusteluissa. Erityisen tärkeätä arvioinnissa oli ymmärtää koululaisen näkemys omasta kehittymisestään, sillä hänelle saavutettu edistysaskel voi olla merkitykseltään hyvin suuri, vaikka muille se näyttäytyisi merkitykseltään pienenä.

”Sehän [HOJKS-tavoite] ei ole mikään koko vuoden kestävä tavoite, että on myös silleen et sitä on vaihdettu kesken kauden, jos aatellaan et se on saavutettu tai jostain syystä ei olekaan hyvä niin sitä voi vaihtaa” (A7)

Tavoitteiden asettamiseen käytettiin paljon aikaa ja niitä asetettiin liittyen HOJKS-, ja kuntoutussuunnitelman-tavoitteisiin. Koululaisten tavoitteiden harjoittelu huomioitiin ehyen lukuvuoden suunnittelussa. Koululaiselle tärkeimmät tavoitteet olivat HOJKS-tavoitteet, jotka rakentuivat pienemmistä asiantuntijoiden asettamista osatavoitteista. Usein nämä osatavoitteet olivat niin sanottuja hiljaisia tavoitteita, joita ei erikseen sanoitettu koululaiselle tai muille asiantuntijoille. Asiantuntijat kokivat, etteivät asiantuntijat, erityisesti uudet työntekijät, tiedä koululaisten hiljaisia osatavoitteita. Lisäksi asiantuntijat kokivat, että koska hiljaisia osatavoitteita on usein paljon, niitä kaikkia on myös vaikeampi muistaa.

”Oppilaalla on ne kolme päätavotetta, mitkä rakentuu tietyistä osatavoitteista, jotka saattaa jäädä ja jääkin ihan hiljasiksi sinne ympärille. Ja ne on sitte taas ne hiljaset tavoitteet mitä asetetaan kaikki jokainen erityisasiantuntija sinne taustalle ja siihen pohjalle jotta se HOIKS tavoite pystyttäis saavuttamaan. Eli ne on niitä tavallaan sellasia hiljaisia tavoitteita mitä on jokaisella ammattikunnalla vielä erikseen kaiken siellä pohjalla niitä ei sanoteta oppilaalle.” (A5)

Toisaalta tavoitteiden tietämiseen ja niiden toteuttamiseen käytännön työssä vaikutti konduktiivisen pedagogiikan perustuntemus. Konduktiivisen pedagogiikan perustuntemus antoi asiantuntijoille työkaluja työskennellä erilaisten koululaisten kanssa tavoitteellisesti ilman, että heidän tarvitsi muistaa kaikkien hiljaisia osatavoitteita. Haasteena oli se, että jotkut asiantuntijat olivat käyneet monella konduktiivisella kurssilla ja toiset eivät yhdelläkään, jolloin asiantuntijoilla oli erilainen ymmärrys tavoitteiden tietämisestä ja toteuttamisesta. Siten näyttäytyi se, ettei välttämättä yhtenäistä linjaa tavoitetyöskentelyssä käytännön tasolla ollut.

”Mä, joka oon käyny hirveen monta konduktiivista kurssia ajattelen varmaan eri tavalla ku joku joka ei oo käyny yhtäkää. Täällä ajatellaan niin että niin ku eri tavalla kukin [tavoitteista]” (A3)

7.2.3 Yhteistyö

Tukea tarvitsevien koululaisten toimintakykyä ja oppimista tukiessa oli olennaista, että on paljon eri osaamisalueiden asiantuntijoita. Siten asiantuntijan tehtävä oli olla oman alansa asiantuntija. Kuitenkin asiantuntijan tuli pystyä olemaan avarakatseinen asiantuntijuuden kentällä ja näkemään, minkä osaamisalueen asiantuntijuudesta kyseinen koululainen eniten hyötyi kyseessä olevalla hetkellä.

”on tosi tärkeä et me ollaan varmaan jokainen...siinä omassa roolissamme hyviä ja tiedetään siitä paljon...mut sit et pitäis osata olla myös avarakatseinen ja miettiä sen oppilaan kannalta ne tärkeimmät asiat ne ei välttämättä ookaan hänen tavoitteensa tärkeimpiä siellä...puolella tai jonku toisen et sitte pitää osata myös sen asiantuntijan vähän niin ku siinä kohtaa astua taakse päin, jos totee että joku muu asia onki tärkeempi ku se asia mitä itse edustaa” (A1)

Moninainen asiantuntijoiden välinen yhteistyö oli tärkeä osa asiantuntijoiden tehtäviä, jotta eri osaamisalueiden tieto siirtyi koululaisten käyttöön koulupäivän jokaiseen tilanteeseen. Erityisesti hoitajien ja avustajien roolin merkitystä tavoitteiden konkretisoijina korostettiin, koska heitä oli määrällisesti eniten koulussa. He toimivat tavoitteiden siirtäjinä esimerkiksi tiimeiltä, opettajilta ja terapeuteilta koululaisten koulupäiviin.

”Määrällisesti on kuitenkin talossa hoitajat, suurin ammattikunta, niin tota se, että ykskään terapeutti ei esimerkiksi pysty...on paljon vastuuoppilaita terapeuteilla, isoja luokkia niin se, että jotta ne niinku terapeuttien ja tai tiimin asettamat tavoitteet toteutuis niin siel on hoitajalla merkittävä rooli” (A4)

Kuitenkin yhteistyössä nähtiin sekä positiivisia että negatiivisia puolia. Kun yhteistyö toimi, asiantuntijat pystyivät keskustelemaan toistensa kanssa sekä vaihtamaan ajatuksia ja vinkkejä, miten kyseisen koululaisen kanssa tulisi jatkossa toimia.

”...se yhteistyö mitä tehdään...että se on...äärettömän ihanaa, kun mä voin mennä sen jonkun muun...asiantuntijan luokse ja keskustella hänen kanssaan niistä mun havainnoista ja mitä mä oon miettiny ja mitä mä oon huomannu. Ja sitten mä saan sieltä taas ehkä vinkkejä vaihtoehtoja, tai jotain et voidaan yhes miettiä sitä. Ja sitten tavallaan pystyy sitä rakentamaan sitten taas eteenpäin sitä mitä sen oppilaan kans toimitaan ja tehdään” (A6)

Yhteistyön haasteita koettiin toisten asiantuntijoiden ohjaamisessa ja perehdyttämisessä. Asiantuntijoilta odotettiin, että he ohjaavat toisia asiantuntijoita, mikä helpotti sitä, ettei kaikkea tarvinnut muistaa. Toisten asiantuntijoiden ohjaamisessa oli näin ollen koululaisen etu korostuneena. Uusien työntekijöiden perehdyttämisessä koettiin haasteeksi se, kuinka paljon tietoa uuden työntekijän oli mahdollista sisäistää uutta tietoa ja toimia sen mukaan. Asiantuntijat miettivät muun muassa, kuinka usein kollegoja sai muistuttaa asioista ilman, että se vaikutti jopa työpaikkakiusaamiselta.

”Kun yrittää uusia ihmisiä perehdyttää niin minä en pääse heidän päin sisään enkä tiedä kuinka paljon he ovat vastaanottaneet ensimmäisellä tai toisella kerralla kun mä olen kertonut jotain asioita. Niin kyl mä ite ajattelen että jossain vaiheessa mulle alkaa tulla se kynnys, kun mä tiedän et täältä tulee paljon asioita ja kaikkea ei voi muistaa, mut jos mä oon vaik neljä kertaa sanonut jostain asiasta jollekin ihmiselle niin kyl mul viidennel kerralla mä joudun jo vähän nielaseen et meenkö nyt vielä sanomaan. Et rupeenko mä oleen jo, et ruvetaanko siinä sit menemään jo sen rajan yli että muistatko vai etkö halua muistaa.” (A4)

Asiantuntijoiden väliseen yhteistyöhön kerrottiin vaikuttavan työntekijöiden vaihtuvuus ja työryhmien ilmapiirit, jotka taas vaikuttivat yhteistyön tehokkuuteen koululaisen edun mukaisesti. Joissakin työryhmissä työilmapiiri kannusti asiantuntijoiden yhteistyöhön, mutta ei kaikissa työryhmissä.

”se riippuu siitä tiimistä missä työskentelee kyllä mun mielestä tosi paljon. Et sitte ku se tiimi on jossain kohtaa kerännyt semmosen luottamuksen ilmapiiriin niin sitte sitte kyllä [uskaltaa puhua] mutta siihen vaikuttaa myös varmasti tosi paljon se työntekijöiden vaihtuvuus. Ja niin ku omasta näkökulmasta myös esimerkiksi se, että että on tullu uutena työntekijänä niin voi olla haastava mennä jollekin vanhemmalle, pitkään työssä olleelle kollegalle sanomaan, että olen erimieltä tästä asiasta.” (A1)

Asiantuntijat tekivät tiivistä yhteistyötä koululaisten ja heidän perheidensä kanssa HOJKS:n ja kuntoutussuunnitelman laatimisen yhteydessä. Tällä hetkellä joidenkin koululaisten HOJKS- ja kuntoutussuunnitelma-palaverit oli yhdistetty, jolloin palavereita oli määrällisesti vähemmän ja mukana saman pöydän ympärillä olivat sekä lääkäri että opettaja. Tämä koettiin hyväksi yhteistyötavaksi, jota haluttiin levittää myös valmistelevien HOJKS- ja kuntoutussuunnitelma-palavereiden kentille. Lisäksi yhteistyötä koulun ulkopuolisen maailman kanssa tehtiin paljon erinäisten tutustumiskäyntien ja retkien, johtuen suureksi osaksi siitä, että koulu on oppimis- ja ohjauskeskus. Haasteena tässä oli se, miten ylläpitää koulupäivän eheyttä, mutta samalla tehdä antaa koululaisille mahdollisimman paljon kokemusta koulun ulkopuolisen maailman kanssa.

”...Sitten meidän kouluhan on onnellisessa ja onnettomassa asemassa, että et me saada hirmu paljon, meitä halutaan mukaan kaiken näkösiin juttuihin elikkä mahdollisuuksia on, vaikka mitä ja meidän täytyy sitte ratkoa se, että miten paljon me lähetään talon ulkopuolelle ja miten paljon me otetaan näitä virikkeitä vastaan. Koska haluais myöskin niinkun oppilaille kaiken mahdollisen, mutta se taas tekee siitä koulupäivästä aika niinku semmosen haasteellisen.” (A2)

7.2.4 Muutostyöskentely

Muutosten suunnittelu, ennakointi ja tiedonkulku olivat oleellinen osa asiantuntijoiden työskentelyä, jotta koululaisen ehyt koulupäivä mahdollistuisi. Joillakin työryhmillä oli hyviksi havaittuja keinoja suunnitella muutoksia ja ilmoittaa niistä etukäteen: 1) viikkokooste seuraavan viikon muutoksista, 2) viikkopalaverissa syvennetään viikkokoosteessa olevien muutosten suunnittelua ja 3) viestittäminen matkapuhelimella ja sähköpostitse tulevista muutoksista heti niiden ilmaannuttua. Myös koululaisia ja heidän perheitä informoitiin tulevista muutoksista esimerkiksi kuukausikirjeen avulla. Koulunkäynninohjaajan roolia korostettiin muutosten organisoimisessa, jolloin hän otti suurempaa vastuuta muutoksiin reagoimisessa ja siitä tiedottamisesta. Eli vastuun jakaminen oli muutosten organisoimisessa tärkeää, etteivät kaikki asiantuntijat ollut vain sekoittamassa tilannetta edelleen.

”Että mul on niinku tän vuotisesta tiimistä sellanen ajatus, et meillä aika hyvin tieto kulkee. Meitä ei niiku aikuisten kesken ole sellasta sitä ihmettelyä ja hämmennystä siitä, että missä kukakin milloinkin on. Vaan, että me kun joku tietää aiheuttavansa muutoksen hän ilmottaa siitä sähköpostitse, vaikka et siitä tulee julkinen, jollon kaikki muut osapuolet osaa reagoida siihen niinku menemättä sekaisin” (A4)

Muutokset saattoivat aiheuttaa vaikeuksia keskittyä perustyöhön, joka oli koululaisen toimintakyvyn ja oppimisen edistäminen.

” Niitä muutoksia on niin paljon niin sitte ku aikuisväestö yrittää niin ku sitä et niin ku varmaan tää menee käsikädessä sen mukaan et kuinka paljon siin tiimissä on muutostilanteita ja kuinka paljon voi rauhottua siihen perustyöhön.” (A7)

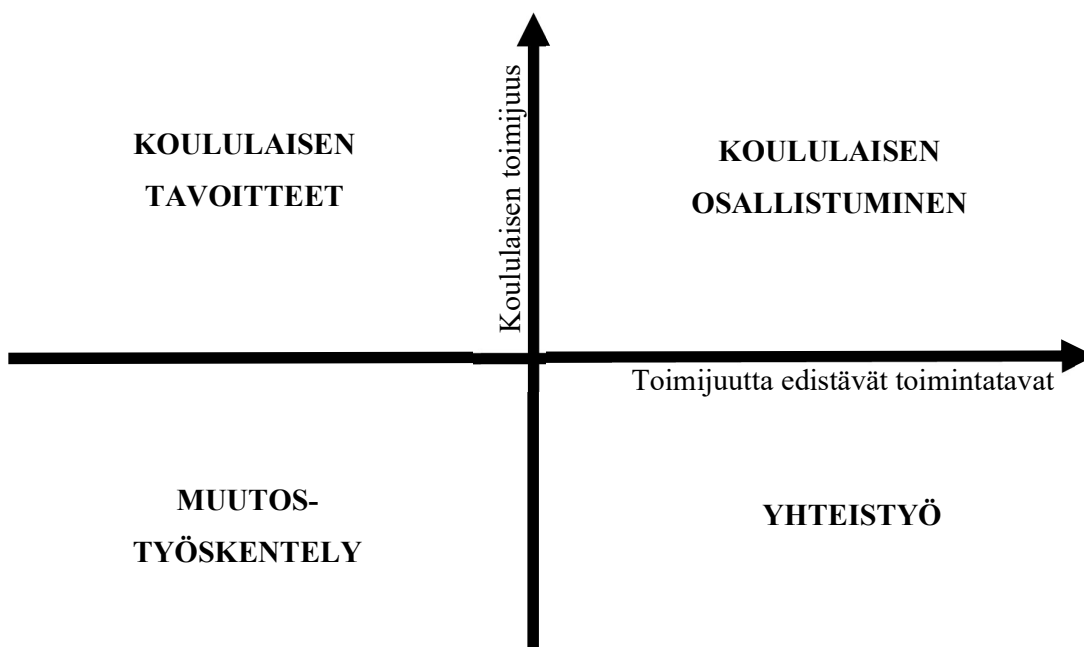
Erityisesti äkkinäisiin muutoksiin reagointi vaikutti vaihtelevasti asiantuntijoihin. Varsinkin asiantuntijoiden negatiivinen reagointi muutoksiin saattoi tuoda häiriöitä myös koululaisten koulupäivään, mikä ei tukenut koululaisten ehyttä koulupäivää. Kuitenkin myös asiantuntijat toivat esille, etteivät muutokset välttämättä vaikuttaneet koululaisiin hyvän suunnittelun ja yhteistyön avulla, vaikka muutokset stressasivatkin asiantuntijoita itseään.

”Aikuiset säätää mun mielestä liikaa oppilaiden kuullen ja nähden ja on itse hämentyneitä, että kuka ja missä ja milloin. Ja mun mielestä se ei ole ehyttä.” (A3)

Muutoskasvatusta annettiin ohjaamalla koululaisia käyttämään kalentereita eri tilanteissa eri asiantuntijoiden kanssa, jotta koululaiset oppisivat myös ennakoimaan muutoksia osana koulun arkea.

”...oppilailla on oma kalenteri, mitä on sit kotiluokkatunti niin silloin käydään oppilaiden kanssa niitä kalenteriasioita läpi. Eli hekin oppii ennakoimaan, että mitä muutoksia on. Ja kiva, että terapeutitkin jos on joku apuvälineen sovittaminen tai tämmönen niin...oppilaan kans yhdessä sen sinne kalenteriin. Eli sehän on tosi hyvää kasvatusta tämmöseen muutosalttiuteen.” (A8)

Yhteenvetona voidaan todeta, että koululaisen osallistumiseen ja tavoitteisiin liittyvät tehtävät edistivät eniten koululaisen aktiivista toimijuutta. Kun taas yhteistyöhön ja muutostyöskentelyyn liittyvissä tehtävissä oli elementtejä, joissa tukea tarvitseva koululainen ilmeni enemmän toiminnan kohteena. Kuviossa 10 on kuvattu asiantuntijoiden neljä koululaisen toimijuutta edistävää päätehtävää ja niiden suhde koululaisen toimijuuteen ja sitä edistäviin asiantuntijoiden toimintatapoihin.



KUVIO 10. Synteesi asiantuntijoiden tehtävistä -nelikenttä.

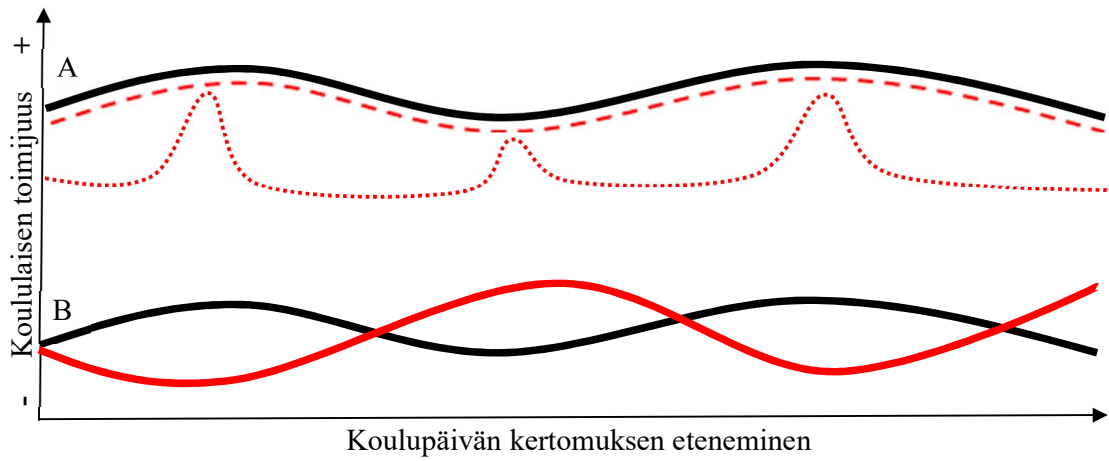
7.3 Tukea tarvitsevan koululaisen toimijuus kouluympäristössä

Tukea tarvitsevat koululaiset tarvitsivat erilaisia asiantuntijoiden toimijuutta edistäviä toimintatapoja sen mukaan, millaisen tarinamallin mukaisesti koulupäivä eteni. Itsenäinen toimijuus -tarinamallissa asiantuntijoiden toimintatavat mahdollistivat hyvin koululaisen toimijuutta. Osallistava yhteistyö -tarinamallissa näin ei tapahtunut aina, koska ohjausta oli liian vähän tai se oli liian avustavaa. Tätä tukivat myös asiantuntijoiden näkemykset heidän tehtäviensä vaihtelevasta toteutumisesta. Lisäksi haasteeksi muodostuivat asiantuntijoiden välisen yhteistyön ongelmat sekä erityisesti osallistava yhteistyö -tarinamallissa koululaisen vuorovaikutusongelmat vertaistensa kanssa.

Kuviossa 11 on kuvattu itsenäinen toimijuus - ja osallistava yhteistyö -tarinamallien kaksi vaihtoehtoa (A & B), jotka yhdistivät tutkimuskysymysten 1–3 tulokset kuvaten, mitä on tukea tarvitsevan koululaisen toimijuuden edistäminen kyseisen erityiskoulun kouluympäristössä tällä hetkellä. Siten on viety yhteen se, miten asiantuntijat näkivät omat tehtävänsä tukea tarvitsevan koululaisen toimijuuden edistämässä koulupäivän aikana suhteessa koululaisten toimijuuden kertomuksiin ja tarinamalleihin. Seuraavaksi selitetään tarkemmin, mitä kuvion 11 A- ja B-vaihtoehdot käytännössä tarkoittavat.

A-vaihtoehto kuvaa kahta, koululaisen toimijuutta edistävän tarinamallin mukaista toimintatapaa. Osallistava yhteistyö -tarinamallissa koululaisen viiva ja asiantuntijoiden katkoviiva ovat rinnakkain kuvaten asiantuntijoiden ja koululaisen joustavaa yhteistyötä lapsilähtöisesti koko koulupäivän ajan. Itsenäinen toimijuus -tarinamallissa asiantuntijoiden pisteviiva kuvaa koululaisen toimijuuden edistämistä silloin, kun koululainen tarvitsee tukea.

Kuvion B-vaihtoehdossa asiantuntijat antavat joko liian vähän (asiantuntijoiden viiva koululaisen viivan alapuolella) tai liian paljon (asiantuntijoiden viiva koululaisen viivan yläpuolella) ohjausta koululaisen toimijuutta edellyttämiin tarpeisiin nähden. Viivojen yhtymäkohdissa koululaisen tarpeet ja asiantuntijoiden ohjaus kohtaavat, mikä kuvaa sitä, ettei B-vaihtoehto ollut täysin vailla koululaisen toimijuuden edistämistä. Molemmissa tarinamalleissa oli nähtävissä B-vaihtoehdon trendiä. Kuitenkin osallistava yhteistyö -tarinamallissa sitä oli huomattavasti enemmän johtuen koululaisen jatkuvasta tarpeesta asiantuntijoiden ohjaukseen, jolloin asiantuntijoiden toimintatapojen vaihtelevuus näyttäytyi selkeämmin.



- Tukea tarvitseva koululainen ja hänen vaihtelevat toimijuutta edellyttävät tarpeet koulupäivän aikana.
- - - Asiantuntijoiden toimintatavat koululaisen toimijuutta **edistäen** (+) Osallistava yhteistyö -tarinamallissa.
- Asiantuntijoiden toimintatavat koululaisen toimijuutta **edistäen** (+) Itsenäinen toimijuus -tarinamallissa.
- Asiantuntijoiden toimintatavat koululaisen toimijuutta **estäen** (-) molemmissa tarinamalleissa.

KUVIO 11. Tukea tarvitsevan koululaisen toimijuus kouluympäristössä.

8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli ymmärtää tukea tarvitsevan koululaisen koulupäivää hänen näkökulmastaan ja selvittää, mitä on tukea tarvitsevan koululaisen toimijuuden edistäminen kouluympäristössä. Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia sekä arvioidaan tutkimusprosessia ja tutkimuksen luotettavuutta. Lopuksi esitellään tutkimustulosten hyödynnettävyyttä, jatkotutkimustarpeita ja -mahdollisuuksia sekä tutkimuksen yhteenveto.

8.1 Tutkimustulosten tarkastelua

Tässä tutkimuksessa asiantuntijoiden toimintatavat vaikuttivat koululaisten toimijuuden mahdollistumiseen koulupäivän aikana. Mitä enemmän koululainen tarvitsi asiantuntijoiden ohjausta, sitä merkityksellisemmäksi tuli koululaisen kanssa työskentelevien asiantuntijoiden toimintatavat. Itsenäinen toimijuus -tarinamallissa asiantuntijoiden toimintatavat mahdollistivat hyvin koululaisen toimijuutta. Osallistava yhteistyö -tarinamallissa näin ei tapahtunut aina, koska ohjausta oli ajoittain liian vähän tai se oli liian avustavaa. Tulokset ovat linjassa aiempien tutkimusten tulosten kanssa (Hemmingsson ym. 2003; Pufpaff 2008; Uotinen 2008; Vänskä ym. 2016). Näissä todettiin, että asiantuntijoiden toimintatavoilla oli vaikutusta tukea tarvitsevan lapsen toimijuuden ja/tai osallistumisen mahdollistumiseen koulu- tai kuntoutusympäristössä.

Tämän tutkimuksen mukaan asiantuntijoiden tietämys vaihteli siitä, miten koululaisen toimijuutta tulisi tukea. Jotta asiantuntija voi auttaa koululaista juuri sopivassa suhteessa, on tärkeää, että hän tuntee koululaisen riittävän hyvin. Tutkimuksessa nousikin esiin vahvasti asiantuntijoiden lapsilähtöisen ajattelun ja toiminnan merkitys koululaisen toimijuuden mahdollistajana. Erityisesti osallistava yhteistyö -tarinamallissa lapsilähtöinen ajattelu ja toiminta eivät aina toteutuneet. Johtuiko tämä informaatiotulvasta, jolloin joidenkin asiantuntijoiden oli haastavaa muistaa toimijuutta edistävät toimintatavat kyseisen koululaisen kanssa toimiessaan? Vai oliko kyse asiantuntijoiden osaamattomuudesta, työhön rutinoitumisesta vai asenneongelmasta?

Aikaisempien tutkimusten mukaan asiantuntijoiden lapsilähtöiset toimintatavat ja asenteet edistivät lapsen toimijuutta ja osallistumista (Axelsson ym. 2014; Cavet & Sloper 2004; Franklin & Sloper 2009; Rezze ym. 2014; Vänskä ym. 2016). Erityisesti asiantuntijoiden asenne ratkaisee, realisoituuko lapsen toimijuus vai ei (Axelsson ym. 2014; Cavet & Sloper 2004; Franklin

& Sloper 2009; Rezze ym. 2014; Vänskä ym. 2016). Lapsilähtöisten tilanteiden rakentaminen mahdollistuu silloin, kun asiantuntijat kykenevät refleктоimaan omaa toimintaansa sekä muuttamaan toimintaansa lapsen tarpeiden mukaan (Olli ym. 2012; Rezze ym. 2014; Salmenperä 2014; Vänskä ym. 2016). Asiantuntijan herkkyys ja osaaminen sekä arvioida että edistää yksilöllisesti lapsen osallistumista rakentavat lapsilähtöistä kumppanuutta lapsen ja aikuisen välillä (Vänskä ym. 2016). Lapsen toimijuuden ja osallistumisen edistäminen tulisi rakentua ennemminkin prosessiksi eikä yksittäisiksi ja erillisiksi toimintavoiksi, joiden realisoituminen on riippuvainen arjen resursseista ja ajasta (Franklin ja Sloper 2009; Vänskä ym. 2016). Siten lapsen osallistumisen mahdollistaminen prosessimaisesti tuo keskiöön lapsen ja aikuisen välisen tasa-vertaisen kumppanuuden ja toimijuuden (Vänskä ym. 2016). Tässä tutkimuksessa koululaisen toimijuuden edistämisen prosessimaisuus ei aina toteutunut eikä myöskään asiantuntijoiden näkemys tukea tarvitsevan koululaisen toimintakyvyn, oppimisen ja toimijuuden edistämisestä ollut yhtenevä.

Kolmen koululaisen koulupäivien aikana kävi ilmi, että koulussa työskentelevillä asiantuntijoilla oli eriäviä mielipiteitä siitä, edistetäänkö koulussa toimintakykyä, oppimista ja toimijuutta. Toiset asiantuntijat kokivat, että niiden edistäminen oli itsestäänselvää erityiskoulun kontekstissa. Toisaalta toiset asiantuntijat kertoivat, etteivät ne aina realisoituneet käytännössä. Tätä tukivat ryhmähaastattelussa mukana olleiden asiantuntijoiden näkemykset siitä, että asiantuntijoiden toimintavoissa oli vaihtelevuutta. Koululaisten kertomuksissa oli myös nähtävissä asiantuntijoiden toimintatapojen vaihtelevuus koululaisen toimijuuden edistämisessä. Kovasen (2004) mukaan usein tiettyä tukea tarvitsevan lapsen ympäristöä pidetään sellaisenaan lapsen kehitystä tukevana. Aiemmissä tutkimuksissa todetaankin, että ympäristötekijöiden vaikutusta lapsen toimijuuden ja osallistumisen realisoitumiseen ei tulisi aliarvioida (Anaby ym. 2013; Imms 2008; Rosenberg ym. 2013; Vänskä ym. 2016).

Tutkimuksen tulosten perusteella asiantuntijoiden välisellä yhteistyöllä oli vaikutusta koululaisten toimijuuden mahdollistumiseen. Ihalainen ja Rissanen (2010) sekä Järvikoski ja Härkäpää (2011, 62-69) ovat todenneet, että vaikuttavaan kuntoutukseen liittyy olennaisesti moniammatillinen yhteistyö. Pufpaff (2008) kuvaa myös, että kouluympäristössä koululaisen osallistumista estää asiantuntijoiden yhteistyön puute. Siten yhteistyöongelmilla on yhteys muun muassa kuntoutuksen jatkuvuuden ongelmiin (Lahtela ym. 2002, 48; Puumalainen 2008) sekä lapsen osallistumiseen ja sitä tukevaan ilmapiiriin (Franklin & Sloper 2009).

Ryhmähaastattelussa kävi ilmi, että hyviä yhteistyön toimintatapoja ei ollut käytössä kaikissa asiantuntijoiden muodostamissa työryhmissä. Tässä tutkimuksessa yhteistyön esteet olivat samansuuntaisia kuin Veijolan (2004) kuvaamat moniammatillisen yhteistyön esteet: asiantuntijakeskeisyys, toiminnan pirstaleisuus sekä tiedon, tasa-arvon ja keskustelun puute. Veijolan (2004) mukaan moniammatillinen yhteistyö ei rakennu automaattisesti. Kuitenkin yhteisten toimintatapojen opetteluun kautta on mahdollista oppia kumppanuutta ja voimaantumista edistävää keskustelevaa toimintakulttuuria sekä positiivista ja muutosmyönteistä ilmapiiriä (Veijola 2004).

Osallistava yhteistyö -tarinamallissa haasteeksi muodostui koululaisen vähäinen kontaktin ottaminen muihin vertaisiin oma-aloitteisesti tai se ei ollut sujuvaa. Ajoittain kävi myös ilmi, etteivät asiantuntijat osanneet aina tukea koululaisen vuorovaikutusta vertaisten kanssa. Itsenäinen toimijuus -tarinamallissa koululainen oli aktiivisesti kontaktissa muiden vertaisten kanssa ja vuorovaikutus oli sujuvaa. Koululaista tulisi ohjata vuorovaikutukseen muihin vertaisiin erityisesti silloin, kun huomataan, ettei koululainen tee sitä itse oma-aloitteisesti tai vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa ilmenee haasteita. Tämä on linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Hemmingssonin ym. (2003) mukaan aikuisten toimintatavoilla on merkitystä koululaisten vuorovaikutukseen vertaisten kanssa. Koululaisten vuorovaikutus heidän vertaistensa kanssa on tärkeä tekijä toimijuuden edistämiseksi, sillä lapsen toimijuutta edistää hänen yhteisöön kuulumisen tunne (Axelsson ym. 2014; Vänskä ym. 2016) sekä hänen mahdollisuus rakentaa sosiaalisia suhteita vertaistensa kanssa (Franklin & Sloper 2009; Olli ym. 2012; Vänskä ym. 2016).

8.2 Tutkimuksen tutkimusprosessin ja luotettavuuden arviointi

Pääasiallisesti metodiksi valittu laadullinen narratiivinen lähestymistapa oli soveltuva menetelmä tutkimaan tukea tarvitsevan koululaisen toimijuuden edistämistä kouluympäristössä koulupäivän aikana. Koululaisten narratiiveihin yhdistettiin metodisella triangulaatiolla ryhmähaastattelun sisällönanalyysissa muodostuneet asiantuntijoiden näkökulmat syventämään ymmärrystä. Narratiivisen lähestymistavan heikkoutena on kuitenkin se, ettei ole olemassa tiettyä tapaa analysoida aineistoa (Hyvärinen 2008). Tämän vuoksi tutkijan on luotava analysointitapa, jonka avulla on mahdollista vastata tutkimuksen kysymyksiin (Hyvärinen 2008). Narratiivisen analyysin vahvuutena on, että analyysin tulos muodostuu tiedonantajien tarinoiden uniikkeista merkityksistä (Hyvärinen 2008; Polkinghorne 1988, 175-176; Polkinghorne 2007).

Lapsen toimijuutta edistäessä tulee lapsen osallistumista tarkastella hänen omasta, hänen perheen sekä kyseessä olevan arjen ympäristön näkökulmasta (Vänskä ym. 2016). Tässä tutkimuksessa tukea tarvitsevan koululaisen toimijuuden edistämistä kouluympäristössä lähestyttiin sekä koululaisen että asiantuntijoiden näkökulman kautta. Vänskä ym. (2016) toteavat, että toimijuuden edistämisen tarkastelussa tulisi hyödyntää lapsen ja perheen kokemustietoa sekä lapsen osallistumista arvioivia mittareita. Tässä tutkimuksessa ei käytetty lapsen toimijuutta tai osallistumista arvioivia mittareita eikä perheen kokemustietoa. Kuitenkin koululaisen ja asiantuntijoiden näkökulmat tuovat varmuuden siitä, että tutkimuksen aihetta on tutkittu riittävästi ja laajasti (kts. Lieblich ym. 1998, 173; Vuokila-Oikkonen ym. 2001).

Narratiivisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on otettava huomioon käsitteet totuudenmukaisuus (engl. verisimilitude) ja hyödyllisyys (engl. utility) (Loh 2013). Totuudenmukaisuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimus on uskottava mahdollistaen lukijan eläytymisen tutkimuksessa oleviin tilanteisiin (Loh 2013). Tutkimuksen johdannossa ja viitekehyksessä kuvattiin tutkimuksen ilmiöön liittyviä lähtökohtia, käsitteitä ja teorioita, jotta lukijan on helppo ymmärtää, mihin tutkimus perustui. Tutkimuskysymykset muokkautuivat tutkimusprosessin aikana vastaamaan paremmin aineistoa. Jokaisen koululaisen koulupäivä kirjoitettiin auki kertomuksen muotoon säilyttäen kyseisen koululaisen ja koulupäivän ominaiset piirteet. Jokaisen kolmen koululaisen noin 7,5 tunnin pituisen koulupäivän tiivistäminen kertomukseksi oli haasteellista, koska pelkona oli, että jotain olennaista häviää tiivistämisessä. Tämä johtaisi siihen, että tutkimuksen tulokset vääristyisivät. Kuitenkin koulupäivän kertomuksen laatiminen onnistui, kun lähestymistavaksi otettiin koulupäivän kronologinen järjestys.

Tutkimuksessa sekä koululaisilta että asiantuntijoilta kerätty aineisto analysoitiin huolellisesti aineistolähtöisyys huomioiden. Analyysiprosessi kuvattiin tarkasti, jotta tutkimuksen lukijan on helppo muodostaa kuva tulosten rakentumisesta (kts. Lieblich ym. 1998, 173; Vuokila-Oikkonen ym. 2001). Analyysi- ja tulososuudet sisälsivät suoria lainauksia, graafisia kuvia ja taulukoita, jotka edesauttoivat analyysiprosessin läpinäkyvyyttä ja toivat monipuolisuutta tulososuuden esitystapaan. Kertomukset ja niiden analysointi kuvattiin omaperäisesti ja innovatiivisesti. Tutkimuksen tulokset pyrittiin esittämään loogisella tavalla. Pohdinnassa tutkimuksen tuloksia verrattiin aiempien tutkimusten tuloksiin aiempiin tutkimuksiin. Lisäksi totuudenmukaisuuteen liittyy myös vertaisarviointi (Loh 2013), jota lisättiin kriittisellä keskustelulla tutkimusryhmän kanssa.

Onko tämä tutkimus hyödyllinen (Loh 2013)? Onko tämä tutkimus käyttökelpoinen tutkimusyhteisön tai opetusyhteisön jäsenille? Nämä ovat tärkeitä kysymyksiä pohdittaessa narratiivisen tutkimuksen hyödyllisyyttä (Loh 2013). Tutkimuksen heikkoutena on, että aineisto kerättiin yhdestä suomalaisesta erityiskoulusta. Lisäksi aineistokoko oli pieni: kolme tukea tarvitsevaa koululaista ja kahdeksan heidän kanssaan työskentelevää asiantuntijaa. Koska tämä tutkimus on laadullinen pienen otoskoon tutkimus eikä sisällä vertailevaa tutkimusta, tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää. Kuitenkin tutkimuksen tuloksia on mahdollista siirtää samanlaisiin tilanteisiin ja olosuhteisiin tietyin ehdoin. Tutkimuksen tulos antoi tutkittavasta ilmiöstä käsityksen, joka kokoaa yhteen, mitä on tukea tarvitsevan koululaisen toimijuuden edistäminen tällä hetkellä kyseisessä erityiskoulussa. Siten tutkimuksen tulosta on mahdollista hyödyntää kehitettäessä nykyistä tukea tarvitsevan koululaisen ohjausta tehokkaammaksi ja hänen arkea tukevaan suuntaan, jotta tukea tarvitsen koululaisen toimijuuden edistäminen mahdollistuisi paremmin kouluympäristössä.

Oleellista on pohtia myös tutkijan objektiivisuutta ja subjektiivisuutta. Tutkija oli hyvin tiiviisti ja läheisesti kosketuksissa tutkimuksen tutkittavaan aiheeseen, koska hän sitoutui tutkimusprosessiin toteuttamalla tiedonhankinnan, aineiston analysoinnin ja raportoinnin itse. Siten ei voida todeta, että tutkimusaihetta on tutkittu täysin objektiivisesti. Eskola ja Suoranta (2014, 13-14) toteavatkin, että tutkijan objektiivisuus syntyy juuri siitä, että tutkija tunnistaa oman subjektiivisuutensa. Eskola & Suoranta (2014, 13-14) jatkavat, että varmuus tarkoittaa sitä, että tutkija tiedostaa omat ennakko-odotukset ja pystyy myös huomioimaan ne. Raporttiin kirjoitettiin tutkijan oma esiyymmärrys tutkittavasta aiheesta, mikä lisää subjektiivisuuden tunnistamista ja näin tutkijan objektiivisuutta tutkimusprosessin aikana.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä triangulaatiolla, jolloin tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi 2013, 143-145). Triangulaatiolla tarkoitetaan monen eri tutkijan, tietolähteen, teorian tai metodin yhdistämistä samassa tutkimuksessa. Triangulaatiota on neljää erilaista tyyppiä: tutkimusaineistoon, tutkijaan, teoriaan tai metodologiaan liittyvät triangulaatiot (Tuomi & Sarajärvi 2013, 143-145). Tässä tutkimuksessa käytettiin tutkimusaineistoon, tutkijaan ja metodologiaan liittyviä triangulaatioita. Tutkimusaineistoa kerättiin havainnoimalla, haastattelemalla ja videokuvaamalla kolmea koululaista koulupäivien aikana sekä haastattelemalla kahdeksaa asiantuntijaa ryhmähaastattelussa. Siten tutkittavasta ilmiöstä saatiin mahdollisimman monipuolinen ymmärrys. Tutkimuk-

sessä ryhmähaastattelussa toisena haastattelijana toimi toinen maisteriopiskelija. Tutkimusryhmän ja tutkimuksen ohjaajien kanssa on keskusteltu tutkimuksen eri vaiheissa kriittisesti. Tutkimuksessa käytettiin laadullisen tutkimuksen narratiivista analyysia kolmen koululaisen koulupäivien analysointiin sekä sisällönanalyysia kahdeksan asiantuntijan ryhmähaastattelun analysointiin. Lopuksi narratiivisen analyysin ja sisällön analyysin tulokset yhdistettiin koko tutkimuksen päätulokseksi.

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyy olennaisesti myös koululaisten ja koulupäivän tyypillisyyden pohdinta. Oliko harkinnanvaraisesti valitut kolme erilaista koululaista samalla tyypillisiä erityiskoulun koululaisia? Tutkimuksen kohteena olevassa erityiskoulussa koululaisten ikäkauma on laaja, sillä opetusta tarjotaan esiopetuksessa, perusopetuksessa ja lisäopetuksessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015). Myös koululaisten erityisen tuen tarpeen syyt vaihtelevat: kieleen ja kommunikointiin, kuulemiseen, näkemiseen, motoriikkaan ja liikkumiseen, neurologisiin ja muihin pitkäaikaissairauksiin, autismin eri muotoihin ja vuorovaikutukseen tai monitarpeisuuteen liittyvät vaikeudet (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015). Kuitenkin jokainen kolme koululaista, jotka toimivat tiedonantajina tässä tutkimuksessa, pystyivät kommunikoimaan itsenäisesti joko kommunikaattorin avulla tai ilman. Kyky kommunikoida itsenäisesti oli tärkeää tässä tutkimuksessa, jotta myös koululaisen omaa puhetta pystyttiin hyödyntämään tutkimusaineistona. Koululaiset pystyivät liikkumaan koulussa melko omatoimisesti. Koululaiset olivat eri-ikäisiä, mutta sijoittuivat ala- ja yläasteen ylemmille luokille. Herääkin kysymys, olisiko tutkimustulos muuttunut, jos mukana olisi ollut koululaisia jokaisesta ikäryhmästä ja kaikki erityisen tarpeet syyt olisivat olleet edustettuina?

Lopuksi tavoitteena oli, että koululaisten koulupäivät olisivat kuvauspäivinä mahdollisimman tyypillisiä lukujärjestyksen mukaisia koulupäiviä. Kahdessa koulupäivässä kolmesta oli muutamia muutoksia, jotka poikkesivat lukujärjestyksen mukaisista koulupäivistä. Kuitenkin ryhmähaastattelussa kävi ilmi, että muutokset ovat väistämätön osa koulun arkea koulupäivän etukäteissuunnittelusta huolimatta. Siten voidaan todeta, että muutosten osalta koulupäivät olivat tavallisia. Toisaalta koulupäivien yksi iso muutos oli tutkijan toteuttama havainnointi ja videokuvaukset. Syytä olisikin pohtia, olisiko koulupäivä näyttäytynyt eri tavalla, jos koulupäivää olisi seurattu useamman päivän ajan, jolloin tutkijan rooli olisi ollut tutumpi koululaiselle ja koulun henkilökunnalle. Useamman koulupäivän tutkiminen olisi myös saattanut lisätä luotettavuutta tutkimuksen tuloksiin.

8.3 Tutkimustulosten hyödynnettävyys

Tutkimuksen tulos muodosti kuvauksen nykyisestä tukea tarvitsevan koululaisen toimijuutta edistävästä ohjauksesta erityiskoulun kontekstissa. Kuitenkaan ei riitä, että tukea tarvitsevan koululaisen toimijuuden edistämisen nykytilaa pelkästään kuvataan. Tutkimustulosten hyödynnettävyyden kannalta on tärkeää miettiä, miten tuloksia voidaan konkreettisesti hyödyntää tukea tarvitsevan koululaisen ohjaustyössä erityiskoulun kontekstissa, lähikouluissa sekä koululaisten perheissä ja kotiympäristöissä. Lisäksi on mielenkiintoista miettiä, hyötyykö tuloksista ja niiden konkreettisista kehittämis ehdotuksista koululaisten lähikoulut, perheet ja kotiympäristöt sekä mahdollisesti kaikki peruskoulun koululaiset ja kouluympäristöt.

Erityisen tuen ja erityiskoulun konteksti. Kolme keskeisintä kehittämis ehdotusten kohdetta nousi tutkimuksen tuloksista: 1) asiantuntijoiden lapsilähtöiset toimintatavat erityisesti niiden koululaisten kanssa, jotka tarvitsevat asiantuntijoiden ohjausta koko koulupäivän ajan, 2) vertaisten välinen vuorovaikutus ja 3) asiantuntijoiden välinen yhteistyö. Ensimmäiseksi asiantuntijoiden tulisi reflektoida säännöllisesti pienryhmissä käyttämiään ohjauskäytänteitään, jotka kohdistuvat erityisesti niihin koululaisiin, jotka ovat riippuvaisia asiantuntijoiden ohjauksesta. Reflektoinnissa voisi hyödyntää Vänskän ym. (2016) kirjallisuuskatsauksen tuloksia konkreettisista toimintatavoista lapsen toimijuuden ja osallistumisen edistämässä. Reflektoinnin tukena voisi hyödyntää videointia, jolloin asiantuntija ymmärtäisi konkreettisemmin, millaisia ohjauskäytänteitä hän käytännössä käyttää toimiessaan koululaisten kanssa eri tilanteissa. Reflektointiin tulisi sisältyä pohdintaa siitä, miksi toimijuuden tukeminen onnistui tai ei onnistunut. Sen jälkeen tulisi muodostaa konkreettinen toimintasuunnitelma, miten jatkossa ohjauskäytänteitä muutetaan koululaisen toimijuutta tukevaan suuntaan. Lopuksi toimintasuunnitelman konkretisoinnin toteutumista tulisi seurata sekä sopia, milloin seuraavan kerran ohjauskäytänteitä arvioidaan.

Toiseksi vertaisten välistä vuorovaikutusta tulisi kehittää edelleen kohdistuen toimia erityisesti niihin koululaisiin, jotka kommunikoivat kommunikaation apuvälineen avulla, tai jotka eivät oma-aloitteisesti ota kontaktia vertaisiinsa. Koulun kaikissa tilanteissa, myös välitunneilla ja lounastauoilla, koululaisia tulisi tukea vuorovaikuttamaan ja olemaan yhteistyössä vertaistensa kanssa. Lisäksi asiantuntijoiden tulisi itse näyttää hyvää mallia siitä, millaista on läsnä oleva

kommunikointi muiden asiantuntijoiden ja koululaisten kanssa. Siten läsnä oleva kommunikointi muodostuu koulu yhteisön toimintatavaksi ja malliksi vertaisten väliseen vuorovaikutukseen.

Kolmanneksi asiantuntijoiden välistä yhteistyötä liittyen koulupäivän muutoksiin, tiedonkulkuun toimijaportaalta toiselle, kollegoiden ohjaamiseen ja perehdyttämiseen, työryhmien ilmaisiin sekä asiantuntijoiden vaihtuvuuteen tulisi kehittää, jotta asiantuntijoiden välinen yhteistyö ja heidän työssä jaksaminen paranisi edelleen. Siten myös asiantuntijoilla olisi enemmän voimavaroja tehdä käytännön työtä eli edistää koululaisten toimijuutta. Kehittämisehdotuksena olisi järjestää yhteinen eri toimijaportaiden välinen kehittämistyöpaja, jossa pohdittaisiin nykyisiä asiantuntijoiden välisiä yhteistyön tapoja ja sitä, miten niitä voitaisiin kehittää edelleen. Lisäksi ryhmähaastattelussa yhdeksi konkreettiseksi kehittämisehdotukseksi nousi, että joidenkin koululaisten valmistelevat HOJKS- ja kuntoutussuunnitelmapalaverit yhdistettäisiin samalla tavalla kuin heidän varsinaiset HOJKS- ja kuntoutussuunnitelmapalaverit on jo tällä hetkellä yhdistetty. Siten palavereita olisi määrällisesti vähemmän sekä saman pöydän ääreen saataisiin paikalle sekä lääkäri että opettaja.

Lähikoulut sekä koululaisen perhe ja kotiympäristö. Suomessa kunta on velvollinen järjestämään opetusta oppivelvolliselle lähikoulussa tai muussa soveltuvassa paikassa niin, että hänen matka kodin ja opetuksen järjestämipaikan välillä on turvallinen ja lyhyt (Perusopetuslaki 1998/628 § 6). Lähikoulu on niiden koululaisten koulu, jonka oppilasalueelta eli sijaintialueelta se ensisijaisesti ottaa vastaan koululaisia (Kauppinen & Bernelius 2013).

Yksi valtion erityiskoulujen tehtävistä on antaa avustustoimintaan liittyviä asiantuntijapalveluita, oppimisvalmiuksia edistävää kuntoutusta sekä opetusta erityistukea tarvitseville koululaisille ja heidän perheilleen, vammaisten koululaisten opettajille, muille kouluille sekä kunnille, jotta (Merimaa 2009). Lähikouluun suunnatun ohjauskäynnin tarkoitus on antaa tukea koululaisen oppimiseen, kuntoutukseen, koulunkäyntiin ja osallistumisen mahdollisuuksiin hänen oman oppimisympäristön tilanteisiin sekä kehittää koko työyhteisön osaamista (Merimaa 2009; Valteri 2015) niin, että koululainen pystyy suoriutumaan opinnoistaan hyvin omassa lähikoulussaan (Merimaa 2009). Kun ohjaustoiminta kohdennetaan lähiyhteisöihin, koululaisen integroituminen hänen omaan ympäristöön paranee ja verkostoituminen ikätovereihinsa on helpompaa asuessaan omassa kodissaan perheensä kanssa. Lähiyhteisöihin kohdennetusta ohjauksesta hyötyvät lopulta koululaisen koti ja koulu (Merimaa 2009). Näin ollen edellä mainitut

erityisen tuen ja erityiskoulun kontekstissa kuvatut kehittämissuositukset voivat ulottua mahdollisesti tietyin ehdoin lähikouluihin ja koululaisten perheisiin ja huoltajiin erityiskoulun antaman ohjaustoiminnan kautta.

Kaikki perusopetuksen koululaiset ja kouluympäristöt. Koska koululaisen aktiivinen toimijuus ja sen edistäminen ovat oleellinen osa kaikkien koululaisten perusopetusta (Opetushallitus 2014), voidaan edellä mainittuja kehittämissuosituksia mahdollisesti hyödyntää tietyin ehdoin kaikkiin perusopetuksen koululaisiin ja kouluympäristöihin joko ennaltaehkäisevästi tai jo ilmenneiden haasteiden korjaamisessa. Erityiskoulujen antaman ohjaustoiminnan, jonka kohteena on lähikoulujen opettajat ja muut asiantuntijat, avulla on mahdollista siirtää hyviä ohjauskäytänteitä kaikkien peruskoulun koululaisten käyttöön.

8.4 Jatkotutkimustarpeet ja -mahdollisuudet

Jatkotutkimusaiheena on kiinnostus seurata tutkimuksessa mukana olleiden kolmen koululaisen tulevaisuuden polkua koulu- ja työelämässä. Miten heidän tarinat jatkuvat tästä eteenpäin, jos mitään muutoksia nykyiseen toimintaan erityiskoululla ei tehdä? Miten heidän tarinat jatkuvat, mikäli tämän tutkimuksen tulokset otetaan huomioon, jolloin koulun asiantuntijat toteuttavat aktiivisesti ja säännöllisesti koululaisten toimijuutta tukevaa työskentelyä?

Lisäksi tutkimuksessa kävi ilmi, että erityisesti koulupäivää koskevat muutokset saattavat aiheuttaa enemmän häiriötä asiantuntijoiden koulupäivään kuin koululaisten. Kuitenkin tapa miten asiantuntija reagoi muutokseen, saattaa aiheuttaa häiriötä asiantuntija-asiantuntija ja asiantuntija-koululainen yhteistyötapoihin sekä edelleen koululaisen toimijuuden edistämiseen. Näin ollen olisi mielenkiintoista selvittää narratiivisella tutkimuksella, millainen on tukea tarvitsevan koululaisen kanssa työskentelevien asiantuntijoiden koulupäivä koululaisen toimijuuden edistämässä erityiskoulussa.

Lopuksi jatkotutkimustarpeena olisi toteuttaa tämän tutkimuksen kaltainen tutkimus isommalla otoskoolla, jotta tämän tutkimuksen suuntaa antaville tuloksille saataisiin lisää vahvuutta. Lisäksi näkökulmaa voisi laajentaa ja tutkia, miten koko OTE-tutkimusprojektin kehittämissuositukset ovat siirtyneet erityiskoulun sekä sen ohjaustoiminnan verkostojen käyttöön.

8.5 Yhteenveto

Tukea tarvitsevat koululaiset tarvitsivat erilaisia asiantuntijoiden toimijuutta edistäviä toimintatapoja sen mukaan, millaisen tarinamallin mukaisesti koulupäivä eteni. Tutkimuksessa korostui asiantuntijoiden lapsilähtöisen toiminnan merkitys, kun edistetään tukea tarvitsevan koululaisen toimijuutta. Mitä enemmän koululainen tarvitsi asiantuntijoiden ohjausta, sitä merkityksellisemmäksi tuli koululaisen kanssa työskentelevien asiantuntijoiden toimintatavat. Tukea tarvitsevan koululaisen toimijuuden edistämiseksi oli tärkeää, että asiantuntija tunsi koululaisen riittävän hyvin, oli motivoitunut käyttämään toimijuutta tukevia ohjaustapoja systemaattisesti kaikissa eri tilanteissa ja hänen yhteistyönsä muiden asiantuntijoiden kanssa oli tarkoituksenmukaista. Lisäksi asiantuntijoiden tuli huomioida koululaisen ja vertaisten välinen vuorovaikutuksen merkitys koululaisen toimijuuden edistämiseksi. Yhteenvetona voidaan todeta, että asiantuntijoiden yhteistyö, heidän lapsilähtöiset toimintatapansa ja koululaisten välisen vuorovaikutuksen vahvistaminen tulisivat olla keskeisiä kehittämiskohteita jatkossa.

LÄHTEET

- Adolfsson, M., Granlund, M., Björck-Åkesson, E., Ibragimova, N. & Pless, M. 2010. Exploring changes over time in habilitation professionals' perceptions and applications of the International Classification of Functioning, Disability and Health, version for Children and Youth (ICF-CY). *Journal of Rehabilitation Medicine* 42 (7), 670-678.
- Anaby, D., Hand, C., Bradley, L., Direzze, B., Forhan, M. Digiacomo, A. & Law, M. 2013. The effect of the environment on participation of children and youth with disabilities: a scoping review. *Disability and rehabilitation* 35 (19), 1589–1598.
- Aromaa, A., Gould, R., Hytti, H. & Koskinen, S. 2005. Toimintakyky, työkyky ja sairauden sosiaaliset seuraukset. Teoksessa A. Aromaa, D. Apter, S. Koskinen & J. Huttunen (toim.) *Suomalaisten terveys*. Helsinki: Duodecim, Stakes, KTL, 134-148.
- Arponen, A., Kihlman, E. & Välimäki, S. 2004. Matkalla moniammatillisuudesta moniasiantuntijuuteen. Teoksessa M. Anttila & S. Rousu (toim.) *Haravalla kootut. Moniasiantuntijuus, strateginen kumppanuus, seudullinen kumppanuus*. Helsinki: Lasten suojelun keskusliitto & Suomen kuntaliitto, 17–47.
- Axelsson, A. K., Imms, C. & Wilder, J. 2014. Strategies that facilitate participation in family activities of children and adolescents with profound intellectual and multiple disabilities: parent's and personal assistants' experiences. *Disability and Rehabilitation* 36 (25), 2169–2177.
- Barnes, B. 2000. *Understanding agency. Social theory and responsible action*. London: Sage.
- Berk, L. E. & Winsler, A. 1995. *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Boshuizen, H. P. A., Bromme, R. & Gruber, H. (toim.) 2004. *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Brown, M. 2010. Johdatus konduktiiviseen opetukseen. Teoksessa L. Airaksinen & Carlstedt (toim.) *Konduktiivinen opetus - kohti kokonaista koulupäivää*. Helsinki: Ruskeasuon koulu, 26-31.
- Bruner, J. 1996. *The culture of education*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Cavet, J. & Sloper, P. 2004. Participation of disabled children in individual decisions about their lives and in public decisions about service development. *Children & society* 18, 278–290.

- Chaiklin, S. 2003. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. Teoksessa A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev. & S. M. Miller (toim.) Vygotsky's educational theory in cultural context. Cambridge: University press, 39–63.
- Chase, S. E. 2008. Narrative Inquiry. Multiple Lenses, Approaches, Voices. Teoksessa N. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) Collecting and Interpreting Qualitative Materials. 3. painos. Lontoo: SAGE, 57–94.
- Davydov, V. V. 1995. The influence of L. S. Vygotsky on education theory, research, and practice. S. T. Kerr. (käänt.) Educational Researcher 24 (3), 12–21.
- Delors, J. 1996. Learnin the treasure within. Unesco.
- Denzin, N. K. 1978. The research act: A theoretical introduction to sociological methods. Second edition. New York: McGraw-Hill book Company.
- Elliot, J. 2005. Using narrative in social research. Qualitative and quantitative approaches. Lontoo: SAGE.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 10. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. 2011. Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 11-32.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: WSOY.
- Euroopan ihmisoikeussopimus. 18/1990.
- Franklin, A. & Sloper, P. 2009. Supporting the participation of disabled children and young people in decision-making. Children & Society 23, 3–15.
- Gallimore, R. & Tharp, R. 1990. Teaching mind in society: Teaching, schooling and literature discourse. Teoksessa L. C. Moll (toim.) Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 175–205.
- Giddens, A. 1984. The constitution of society. Cambridge: Polity Press.
- Granott, N. 2005. Scaffolding dynamically toward change: Previous and new perspectives. New Ideas in Psychology 23, 140–151.
- Guest, G., MacQueen, K. M. & Namey, E. E. 2012. Applied thematic analysis. Los Angeles: SAGE.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 6, 448–464.
- Heikkinen, H. 2001a. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 116–132.
- Heikkinen, H. 2001b. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 175.
- Hemmingsson, H., Borell, L. & Gustavsson, A. 2003. Participation in school: School assistants creating opportunities obstacles for pupils with disabilities. *OTJR: Occupation, participation and health / SAGE journals* 23(3), 88-98.
- Hydén, L-C. 2011. Identity, self, narrative. Teoksessa M. Hyvärinen, L-C Hydén, T. Saarenheimo & M. Tamboukou (toim.) *Beyond narrative Coherence. Studies in narrative* 11. John Benjamin Publishing Company. Amsterdam: Philadelphia, 33–48.
- Hyvärinen, M. 2008. Analyzing narratives and storytelling. Teoksessa P. Alasuutari, J. Brannen (toim.) *Handbook of social research methods*. Lontoo: SAGE, 447–460.
- Hännikäinen, M. & van Oers, B. 1999. Signs and problems of togetherness in a community of learners. *Resources in Education, ERIC Document ED 436241*. Champaign, Illinois: ERIC. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436241.pdf>.
- ICF. 2013. Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus. Ohjeita ja luokituksia 2004:4. Tampere: Juvenes Print Oy.
- Ihalainen, R. & Rissanen, P. 2010. Kuntoutuslaitosselvitys 2009. Kuntoutuslaitosten tila ja selvitysmiesten ehdotukset kuntoutuslaitostoiminnan kehittämiseksi. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 61.
- Imms, C. 2008. Children with cerebral palsy participate. A review of the literature. *Disability and rehabilitation* 30 (24), 1867–1884.
- Isoherranen, K. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. Välineitä koulutukseen ja työyhteisön kehittämiseen. Vantaa: Dark Oy.
- Jyrkämä, J. 2007. Toimijuus ja toimijatilanteet – aineksia ikääntymisen arjen tutkimukseen. Teoksessa M. Seppänen, A. Karisto, T. Kröger & S. Hakonen (toim.) *Vanhuus ja sosiaalityö. Sosiaalityö avuttomuuden ja toimijuuden välissä*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 195-217.

- Jyrkämä, J. 2008. Toimijuus, ikääntyminen ja arkielämä. Hahmottelua teoreettis-metodologiseksi viittekehykseksi. *Gerontologia* 4, 190-203.
- Järvikoski, A. & Härkäpää, K. 2011. Kuntoutuksen perusteet. Näkökulmia kuntoutukseen ja kuntoutustieteeseen. Helsinki: WSOYpro.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Juva: WSOY.
- Karila, K. & Nummenmaa A. R. 2005. Esi- ja alkuopetuksen jatkumo haastaa opettajat moniammatilliseen työskentelyyn. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 212–216.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 34–47.
- Kauppinen, T. M. & Bernelius, V. 2013. Koulujen alueelliset haasteet ja rahoituksen kohdentuminen. Selvitys peruskoulujen oppilasalueiden väestön sosioekonomisten resurssien yhteydestä oppilaskohtaiseen rahoitukseen pääkaupunkiseudulla ja Turussa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:8.
- Kiili, M. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä: Studies in Education, Psychology and Social Research 283.
- Kim, K.-K. 2003. Order and agency in modernity: Talcott Parsons, Erving Goffman, and Harold Garfinkel. New York: State University of New York Press.
- Koivikko, M. & Sipari, S. 2006. Lapsen ja nuoren hyvä kuntoutus. Valkeakoski: Vajaaliikkeisten kunto ry.
- Kovanen, P. 2004. Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 256.
- Kozulin, A. 2002. Sociocultural theory and the mediated learning experience. *School Psychology International* 23 (1), 7-35.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. & Miller, S. M. 2003. Introduction Sociocultural theory and education: students, teachers, and knowledge. Teoksessa A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev. & S. M. Miller (toim.) Vygotsky's educational theory in cultural context. Cambridge: University press, 1–11.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. Oppimisen sillat - Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Helsinki: Yliopistopaino, 2010.

- Lahtela, K., Gönlund, R., Röberg, M. & Virta, L. (toim.) 2002. Arvioita suomalaisesta kuntoutusjärjestelmästä. Kuntoutusbarometrihankkeen ensimmäisen vaiheen havaintoja. Helsinki: Kela.
- Lapsen oikeuksien sopimus. 59/1991.
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY – Kirjapainoyksikkö, 64 – 81.
- Lehtinen, A. R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, SoPhi 55.
- Lehtinen, E., Palonen, T. 1997. Tiedonverkostoituminen–haasteasiantuntijuudelle. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 103–121.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 1999. Kasvatustieteentyssijat - tutkimus tiedeyhteisön rakenteesta ja tietokulttuureista. Teoksessa M. Mattila & P. Uusikylä (toim.) Verkostoyhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus, 181–200.
- Lewis, L. K. 2006. Collaborative interaction: Review of communication scholarship and a research agenda. *Communication Yearbook* 30, 197–247.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 1998. *Narrative Research: Reading, Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks, CA, USA: SAGE.
- Loh, J. 2013. Inquiry into issues of trustworthiness and quality in narrative studies: a perspective. *The Qualitative Report* 18 (65), 1–15.
- Louhela, V. 2012. Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis. E scientiae rerum socialium* 130.
- Martin, J. 2004. Self-regulated learning, social cognitive theory, and agency. *Educational Psychologist* 39 (2), 135-145.
- Merimaa, E. 2009. Selvitys erityiskoulujen ja sairaalaopetuksen asemasta, tehtävistä ja rahoituksesta kehittämissuhteineen. Opetusministeriön julkaisuja 37.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. 2. edition. Thousand Oaks, California: Sage.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: Wsoypro Oy, 75–99.
- Nikander, P. 2003. Moniammatillinen yhteistyö terveydenhuollon työkaluna ja haasteena. Vuorovaikutuksellinen näkökulma. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 4, 279-290.

- Nummenmaa, A. R. 2004. Moniammatillisen ohjauskulttuurin kehittäminen. Teoksessa H. (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 113–122.
- Nykänen, S. 2010. Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitykset johtamisesta ohjausverkostossa –matkalla verkostojohtamiseen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 25. Väitöskirja.
- Olli, J., Vehkakoski, T. & Salanterä, S. 2012. Facilitating and hindering factors in the realization of dis-abled children’s agency in institutional contexts. Literature review. *Disability & Society* 27 (6), 793–807.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Next Print Oy.
- Opetushallitus. 2016. Kasvatus, koulutus ja tutkinnot. Viitattu 7.10.2016. www.oph.fi.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. Päätös (OKM/1/530/2015) valtion erityiskoulujen hallinnollisesta yhdistämisestä ja opetuksen järjestämisestä Valterikoululle.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Koulutusjärjestelmä. Viitattu 7.10.2016. www.minedu.fi.
- Ouane, A. 2009. Building on our gains: Medium-term strategy 2008 – 2013. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Hamburg, Germany: Albert Schnell GmbH.
- Palonen, T., Lehtinen, E. & Gruber, H. 2007. Asiantuntijuuden verkostot. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, Oppimateriaalit, 287–304.
- Paltamaa, J. & Anttila, H. 2015. Maailman terveysjärjestön toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus (ICF). Teoksessa J. Paltamaa & P. Pertinä (toim.) Toimintakyvyn arviointi. ICF teoriasta käytäntöön. Tampere: Juvenes Print, 15-19.
- Payne, M. 2000. Teamwork in multiprofessional care. Suffolk UK: Aardwark editorial.
- Perusopetuslaki 1998/628 § 6, 17 ja 25. Annettu Helsingissä 21.8.1998.
- Perusopetuslaki 2003/477 § 3. Annettu Helsingissä 13.6.2003.
- Perusopetuslaki 2010/642 § 17. Annettu Naantalissa 24.6.2010.
- Polkinghorne, D. E. 1988. Narrative Knowing and the Human Sciences. Albany: State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. E. 2007. Validity Issues in Narrative Research. *Qualitative Inquiry* 13(4), 471—486.
- Pufpaff, L. A. 2008. Barriers to participation in kindergarten literacy instruction for a student with augmentative and alternative communication needs. *Psychology in the schools* 45 (7), 582-599.

- Puumalainen, J. 2008. Kuntoutuksen historiaa. Teoksessa P. Rissanen, T. Kallanranta & A. Suikkanen (toim.) Kuntoutus. Helsinki: Duodecim, 16–23.
- Rainio, A. P. 2007. Ghosts, Bodyguards and Fighting Fillies: Manifestations of Pupil Agency in Play Pedagogy. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 1, 149–160.
- Ratcheva, V. 2009. Integrating diverse knowledge through boundary spanning processes – The case of multidisciplinary project teams. *International Journal of Project Management* 27, 206–215.
- Rezze, B. D., Law, M., Eva, K., Pollock, N. & Gorter, J. W. 2014. Therapy behaviours in paediatric rehabilitation: essential attributes for intervention with children with physical disabilities. *Disability and rehabilitation* 36 (1), 16–22.
- Ricouer, P. 1984. *Time and narrative*. Vol. 1. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. 1995. Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. Teoksessa J. V. Wertsch, P. del Río & A. Alvarez (toim.) *Sociocultural studies of mind*. New York: Cambridge University Press, 139–164.
- Rogoff, B. 2003. *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rosenberg, L., Bart, O. & Ratzon, N. Z. 2013. Personal and environmental factors predict participation of children with and without mild developmental disabilities. *Journal of child and family studies* 22 (5), 658–671.
- Ruohotie, P. 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetensien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) *Omalla Tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Helsinki: Edita, 108–127.
- Ruskis. 2016a. Toimintaperiaatteet: Konduktiivinen opetus ja Oppimista tukeva kuntoutus. Viitattu 12.8.2016. www.ruskis.fi/ruskis/toimintaperiaatteet.html.
- Ruskis. 2016b. Valteri-koulu Ruskis. Viitattu 17.10.2016. <http://www.ruskis.fi/ruskis/valteri-koulu-ruskis.html>.
- Salmenperä, H. 2014. *Lapsen toimijuus kuntoutustilanteessa*. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- Schaffhauser, F. 2010. Esipuhe. Teoksessa L. Airaksinen & I. Carlstedt (toim.) *Konduktiivinen opetus - kohti kokonaista koulupäivää*. Helsinki: Ruskeasuon koulu, 8-9.

- Schreier, M. 2012. *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Sipari, S. 2008. Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentaminen asiantuntijoiden keskusteluissa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Education, Psychology and Social research* 342. Väitöskirja.
- Suomen perustuslaki 1999/731 § 6. 11.6.1999.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2016. Erityisopetus. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu: 14.8.2016. <http://www.stat.fi/til/erop/kas.html>.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): 2015a. Erityisopetus. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 18.8.2016. http://www.stat.fi/til/erop/2015/erop_2015_2016-06-13_tie_001_fi.html.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2015b. Erityisopetus, Liitetaulukko 1. Tehostettua tai erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat 2015. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu: 14.8.2016 http://www.stat.fi/til/erop/2015/erop_2015_2016-06-13_tau_001_fi.html.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2015c. Erityisopetus, liitetaulukko 5. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat opetuksen toteutuspaikan mukaan 2015. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 14.8.2016. http://www.stat.fi/til/erop/2015/erop_2015_2016-06-13_tau_005_fi.html.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): 2015d. Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu: 19.8.2016. http://www.stat.fi/til/kjarj/2015/kjarj_2015_2016-02-11_tie_001_fi.html.
- Suomi, A. & Martikainen, M. 2005. Kumppanuus ja moniasiantuntijuus erityispäivähoidon kehittämiskohteena. Teoksessa P. Korkalainen (toim.) *Kumppanuus ja moniasiantuntijuus erityispäivähoidon kehittämiskohteena. Verkostoituva erityispäivähoito -hanke 2003–2005*. Jyväskylä: Keski-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus, 18–34.
- Talo, S. 2001. Prologi seminaarin sisällöstä ja tavoitteista. Teoksessa S. Talo (toim.) *Toimintakyky –viitekehyksestä arviointiin ja mittaamiseen*. Seminaariraportti, Turku 4.-5.2000. KELA. *Sosiaali- ja terveysturvan kuvauksia*, 49. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 32-45.
- Taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskeva kansainvälinen yleissopimus (TSS-sopimus). 6/1976.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylä *studies in education, psychology and social research* 165.
- THL. 2015. *Toimintakyvyn ulottuvuudet*. Viitattu 5.8.2016. <https://www.thl.fi>.

- Tolvanen, K. 2010. Ruskeasuon koulu. Teoksessa L. Airaksinen & Carlstedt (toim.) *Konduktiivinen opetus - kohti kokonaista koulupäivää*. Helsinki: Ruskeasuon koulu, 26-31.
- Tong, A., Sainsbury, P. & Craig, J. 2007. Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care* 19 (6), 349–357.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 10. uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P. 2003. Oppiminen koulutuksen ja työelämän välisessä vuorovaikutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 3, 8–20.
- Uotinen, S. 2008. Vanhempien ja lasten toimijuuteen konduktiivisessa kasvatuksessa. *Jyväskylän yliopisto. Studies in education, psychology and social research* 351.
- Valsiner, J. 1987. *Culture and the development of children's action*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Valsiner, J. 2000. *Culture and human development*. London: Sage.
- Valteri. 2015. Ohjaukseyennit ja konsultaatio. Viitattu 26.10.2016.
<https://www.valteri.fi/ohjaus-ja-tuki/ohjaukseyennit.html>.
- Vammaisten henkilöiden oikeuksien sopimus. 27/2016.
- Varantola, K., Launis, V., Helin, M., Spoof, S. K. & Jäppinen, S. (toim.). 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Viitattu 26.1.2017.
http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
- Veijola, A. 2004. Matkalla moniammatilliseen perhetyöhön – lasten kuntoutuksen kehittäminen toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto. Hoitotieteen ja terveyshallinnon laitos. *Acta Universitatis Ouluensis D* 749.
- Vuokila-Oikkonen, P., Janhonen, S. & Nikkonen, M. 2001. Kertomukset hoitotieteellisen tiedon tuottamisessa: narratiivinen lähestymistapa. Teoksessa S. Janhonen S. & M. Nikkonen (toim.) *Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä*. Helsinki: WSOY, 81-115.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society*. 2. painos. Cambridge: Harvard University.
- Vygotsky, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Suomentajat K. Helkama & A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.
- Vygotsky, L. S. 1993. *The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 2. The Fundamentals of defectology*. R. W. Rieber & A. S. Carton (toim.). Käänt. J. E. Knox & C. B. Stevens. New York: Plenum Press.

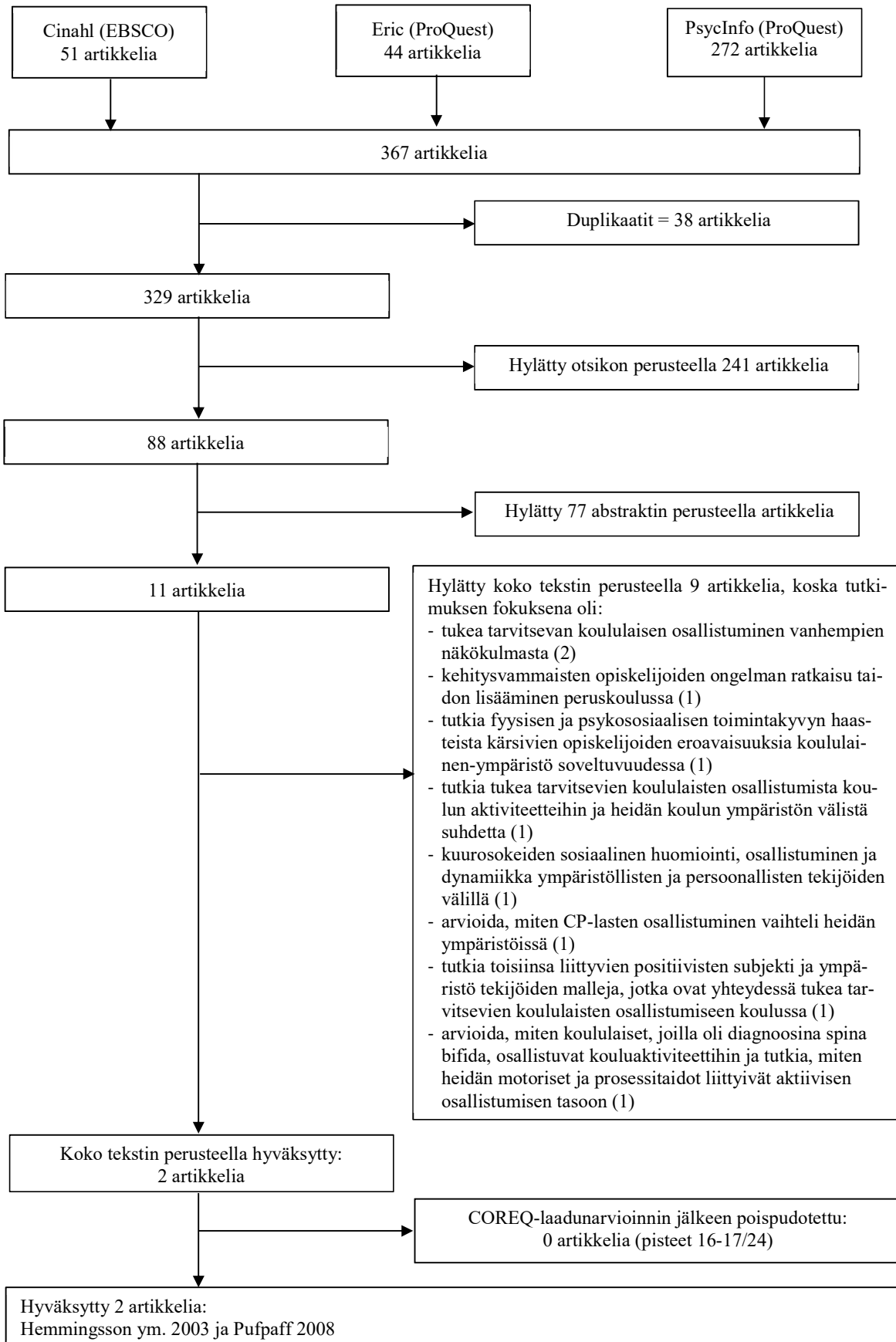
- Vänskä, N., Pollari, K. & Sipari, S. 2016. Lasten osallistumista ja toimijuutta vahvistavat kuntoutuksen hyvät käytännöt kirjallisuudessa. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Helsinki: Kela. Työpapereita 94.
- Wells, N., Johnson, R. & Salyer, S. 1998. Interdisciplinary collaboration. *Clinical Nurse Specialist* 12 (4), 161–168.
- WHO. 2001. *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva: WHO.
- WHO. 2007. *International Classification of Functioning, Disability and Health – version for Children and Youth*. Geneva: WHO.
- WHO. 2013. *How to use the ICF: A practical manual for using the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Exposure draft for comment. Geneva: WHO.
- Yhdenvertaisuuslaki 2014/1325 6 §. Annettu Helsingissä 30.12.2014.
- YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 2016 artiklat 7 ja 24. Saatavissa: http://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_net.pdf.

LIITTEET

Liite 1: Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen kirjallisuushaut ja hakutulosten lukumäärät tietokannoittain.

Tietokanta	Sys. kirjallisuushaun päivä	Hakusanat	Rajaukset	Hakutulokset
Cinahl (EBSCO)	4.1.2017	TITLE(agency* OR participat* OR engagement*) AND ABSTRACT("special educational need*" OR "special need*" OR need* OR disab*) AND ABSTRACT(child* OR "young people" OR student* OR pupil* OR adolcesce*) AND ABSTRACT(school OR "special school" OR "special school environment" OR "school environment") AND ABSTRACT(guidance OR counsel* OR instruct* OR support* OR education OR "special education")	<ul style="list-style-type: none"> - Haku rajattu otsikoihin tai abstrakteihin - 2000-2016 - Peer reviewed - Full text - Englannin kieli tai suomen kieli 	51
Eric (ProQuest)	4.1.2017	TITLE(agency* OR participat* OR engagement*) AND ABSTRACT("special educational need*" OR "special need*" OR need* OR disab*) AND ABSTRACT(child* OR "young people" OR student* OR pupil* OR adolcesce*) AND ABSTRACT(school OR "special school" OR "special school environment" OR "school environment") AND ABSTRACT(guidance OR counsel* OR instruct* OR support* OR education OR "special education")	<ul style="list-style-type: none"> - Haku rajattu otsikoihin tai abstrakteihin - 2000-2016 - Peer reviewed - Full text - Englannin kieli tai suomen kieli 	45
PsycInfo (ProQuest)	4.1.2017	TITLE(agency* OR participat* OR engagement*) AND ABSTRACT("special educational need*" OR "special need*" OR need* OR disab*) AND ABSTRACT(child* OR "young people" OR student* OR pupil* OR adolcesce*) AND ABSTRACT(school OR "special school" OR "special school environment" OR "school environment") AND ABSTRACT(guidance OR counsel* OR instruct* OR support* OR education OR "special education")	<ul style="list-style-type: none"> - Haku rajattu otsikoihin tai abstrakteihin - 2000-2016 - Peer reviewed - Full text - Englannin kieli tai suomen kieli 	272
YHTEENSÄ				367

Liite 2: Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen hakupuu



Liite 3: Tutkimusten COREQ-laaturasteet (Tong ym. 2007)

	Hemmingsson ym. 2003	Pufpaff 2008
Domain 2: Study design		
9. Methodological orientation and Theory	Kyllä	Kyllä
10. Sampling	Kyllä	Kyllä
11. Method of approach	Kyllä	n/a
12. Sample size	Kyllä	Kyllä
13. Non-participation	Kyllä	Kyllä
14. Setting of data collection	Kyllä	Kyllä
15. Presence of non-participants	Kyllä	Kyllä
16. Description of sample	Kyllä	Kyllä
17. Interview guide	n/a	n/a
18. Repeat interviews	n/a	Kyllä
19. Audio/visual recording	Kyllä	Kyllä
20. Field notes	Kyllä	Kyllä
21. Duration	Kyllä	Kyllä
22. Data saturation	n/a	n/a
Domain 3: Data analysis and findings		
23. Transcripts returned	Ei	Ei
24. Number of data coders	Kyllä	n/a
25. Description of the coding tree	n/a	n/a
26. Derivation of themes	Kyllä	Kyllä
27. Software	n/a	n/a
28. Participant checking	Ei	Ei
29. Quotations presented	Kyllä	Kyllä
30. Data and findings consistent	Kyllä	Kyllä
31. Clarity of major themes	Kyllä	Kyllä
32. Clarity of minor themes	Kyllä	Kyllä
Yhteensä	17/24	16/24

Kyllä = Toteutui tutkimuksessa
 Ei = Ei toteutunut tutkimuksessa
 n/a = Tietoa ei ollut saatavissa

Liite 4: Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tutkimusten tutkimusasetelmat ja keskeiset tutkimustulokset.

Tutkimus	Tarkoitus	Kohderyhmän kuvaus	Menetelmä ja tiedonhankinta	Tutkimuksen keskeiset tulokset liittyen koululaisen osallistumisen edistämiseen tai estämiseen
Hemmingsson ym. 2003 Ruotsi	Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, miten koulussa annetaan apua fyysisesti vammaisille koululaisille sekä miten avustajat vaikuttavat koululaisien osallistumiseen.	Seitsemän (7) koululaista, joilla diagnooseina cp-vamma, spina bifida, amblyopia tai lievä hemiplegia. Ikähaarukka oli 7–15-vuotta. Seitsemän (7) avustajaa, joista viisi oli naisia ja kaksi miestä. Ikähaarukka 21–52 -vuotta.	<u>Menetelmä:</u> - Laadullinen tutkimus, Constant comparative method, Grounded theory <u>Tiedonhankinta:</u> - Kenttähavainnointi - Epäviralliset haastattelut - Puolistrukturoitui haastattelu:	Identifioitiin kolme avustajatyyppeä: A) Puolesta tekevä avustaja, joka istuu koululaisen vieressä, antaa apua oma-aloitteisesti ja auttaa koululaista luokkahuone-tilanteissa. Hänen vastuualueena on auttaa koululaista pysymään oppitunnin tahdissa. B) Apuopettaja, joka on 1–2 pöydän päässä koululaisesta, auttaa nähdessään avun tarpeen tai pyydettyä ja auttaa koululaista koko koulupäivän ajan. Hänen vastuualueena on auttaa opettajaa organisoimaan kaiken, joka liittyy koululaiseen. C) Taustalla oleva avustaja, joka on koululaisryhmän ulkopuolella, auttaa koululaisen tai opettajan pyynnöstä ja auttaa koululaista koko koulupäivän ajan. Hänen vastuualueena on auttaa koululaista hänen päivittäisissä toiminnoissa kuten siirtymiset, wc-käynnit, syöminen. Avustajatyypit olivat kytköksissä 1) opettajien näkökulmiin oppimisesta; 2) luokkahuoneen fyysisen ympäristön ominaisuuksiin; 3) koululaisien vuorovaikutukseen opettajien ja vertaisten kanssa. Lisäksi kävi ilmi, että koululaiset priorisoivat sosiaalisen osallistumisen oppimisen sijaan.
Pufpaff 2008 USA	Tutkimuksen tarkoitus oli tutkia Building Blocks -ohjelman soveltuvuutta kohtaamaan AAC-lapsen lukutaidon oppimisen tarpeet yleisopeutuksen kontekstissa.	Yksi (1) 7-vuotias William-poika, jolla lievä älyllinen kehitysvamma, kommunikaatio-ongelma, hienomotoriikan ja koordinaation haasteita, rajoittunut keskittymiskyky ja käyttäytymishaasteita.	<u>Menetelmä:</u> - Laadullinen tutkimus, Interpretivinen paradigma/lähestymistapa, Grounded theory <u>Tiedonhankinta:</u> - Kenttähavainnointi - Epämuodolliset haastattelut - Puolistrukturoidut haastattelut	Williamin osallistumiseen päiväkodin luokkahuoneessa vaikuttivat hänen vammoista johtuvat ”pääsy” esteet sekä ”mahdollisuus” esteet, jotka vaikuttivat hänen osallistumisen tasoon ja lukutaidon hankintaan. - Koululaiselta identifioitiin kolme ”pääsy” estettä: toiminnallisen puheen puute, käyttäytymishaasteet ja hienomotoriikka ongelmat. Koska näitä esteitä ei oltu tunnistettu, aiheuttivat ne osallistumisen mahdollisuuden esteitä - Kaksi toisiinsa kietoutunutta osallistumisen mahdollisuuden estettä, jotka sisältävät toimintatavat, tietämyksen ja taidot, identifioitiin: 1) Keskeisten koulun asiantuntijoiden välinen yhteistyön puute aiheutti a) puutteellisen suunnittelun ja valmistelun koululaisen sujuvalle integraatiolle, b) koulun henkilökunnan roolien ja vastualueiden kuvauksien puutoksen, c) ei tarjottu koulutusta päiväkodin opettajalle ja d) päiväkodin opettajalla ei ollut saatavilla tarvittavia tukimuotoja. 2) Koululaiselle ei tarjottu niitä tukimuotoja, joita hän tarvitsi osallistuakseen menestyksellisesti päiväkodin luokkahuoneessa. Hän olisi tarvinnut a) asianmukaisen AAC-menetelmän, b) tehokkaaseen ohjaukseen liittyvät toimintatavat sekä c) vertaisten ja asiantuntijoiden kouluttamisen kommunikoimaan AAC-koululaisen kanssa.

Liite 5:

Tiedote TUKEA TARVITSEVAN OPPILAAN TOIMINTAKYKYÄ JA OPPIMISTA EDISTÄVÄ OHJAUS KOULUYMPÄRISTÖSSÄ (OTE) -tutkimukseen osallistumisesta

16.8.2015

Hyvät [REDACTED] oppilaat, oppilaiden huoltajat ja työntekijät

[REDACTED] käynnistetään tutkimus, jossa Jyväskylän yliopisto ja [REDACTED] selvittävät, miten ohjaus edistää oppilaan, lapsen ja nuoren itsenäistä arjessa toimimista koulussa, kotona ja muissa toimintaympäristöissä. Tiedon avulla kehitetään tukea tarvitsevan oppilaan oppimista edistäviä ohjauskäytäntöjä. Tietoa kerätään haastattelemalla oppilaita ja henkilökuntaa sekä kuvaamalla videolla ryhmiä, erilaisia oppimistilanteita ja koulutunteja.

Jyväskylän yliopiston terveystieteen laitoksen terveystieteen maisteriopiskelija Mervi Haavanlammin pro gradu -tutkielma on osa tätä tutkimusta. Tutkimuksen lähtökohtina ovat erityiskoulun kouluympäristö, erityistukea tarvitseva koululainen ja hänen aktiivinen toimijuus koulupäivän aikana. Tutkimuksen tuloksena syntyy narratiivi erityistukea tarvitsevan koululaisen oppimisen edistämisestä erityiskoulussa. Tutkimukseen valitaan harkinnan varaisesti [REDACTED] puolesta 3 erityistukea tarvitsevaa koululaista. Koululaiset ovat eri-ikäisiä ja opiskelevat eri luokka-asteilla. Jo-kaista koululaista havainnoidaan osallistuvalla havainnoinnilla, havaintopäiväkirjalla ja videokuvataan episodikuvaustekniikalla syksyn 2015 yhden tavanomaisen koulupäivän eri tilanteissa [REDACTED]. Videointiin liitetään myös koululaisen haastattelua. Lisäksi tutkimukseen osallistuvien koululaisten kanssa työskenteleviä asiantuntijoita haastatellaan teemahaastattelulla 3 ryhmähaastattelussa. Ryhmähaastattelut ääninauhoitetaan. Aineisto analysoidaan narratiivisen tutkimusotteella. Tutkimuksen edetessä käytetyt analyysimenetelmät tarkentuvat.

Tutkimusaineistona nauhoitettu video- ja äänimateriaali hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Tiedot käsitellään luottamuksellisesti. Tutkimustyö tulee olemaan julkinen asiakirja, josta ei kuitenkaan paljastu tutkimukseen osallistuneen henkilön nimeä tai mitään muuta tietoa, josta hänet voisi tunnistaa. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja se voidaan keskeyttää missä vaiheessa tahansa.

Lisätietoja tutkimuksesta saa allekirjoittaneilta.

Toivomme kohteliaimmin, että osallistutte tutkimukseen.

Arja Piirainen, FT, TtM, KM
Jyväskylän yliopisto
Tutkimuksesta vastaava
arja.piiirainen@jyu.fi
p. 040-805 3585

Riitta Tiainen
[REDACTED]
Kuntoutusjohtaja, yhteyshenkilö
[REDACTED]

Hyvät [REDACTED] oppilaat, oppilaiden huoltajat ja työntekijät

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa terveystieteiden opettajaksi ja pääaineenani on fysioterapia. Pro gradu-tutkimuksen aiheena on erityistukea tarvitsevan koululaisen oppimisen edistäminen erityiskoulussa. Pro gradu-tutkimus on osa Tukea tarvitsevan oppilaan toimintakykyä ja oppimista edistävä ohjaus kouluympäristössä-tutkimusprojektia eli OTE-tutkimusprojektia, joka on Jyväskylän yliopiston koordinoima projekti. Tutkimusprojektin vastaavana ja Pro gradu-tutkimukseni ohjaajana toimii Arja Piirainen (FT, TtM, KM, ft). [REDACTED] yhteyshenkilönä toimii kuntoutusjohtaja Riitta Tiainen.

Tutkimuksen tarkoituksena on kehittää erityistukea tarvitsevan koululaisen oppimista edistäviä ohjauskäytäntöjä erityiskoulussa. Tutkimuksen lähtökohtina ovat erityiskoulun kouluympäristö, erityistukea tarvitseva koululainen ja hänen aktiivinen toimijuus koulupäivän aikana. Tutkimuksen tuloksena syntyy narratiivi erityistukea tarvitsevan koululaisen oppimisen edistämisestä erityiskoulussa. Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millainen on erityistukea tarvitsevan koululaisen koulupäivä erityiskoulussa?
 - a. Miten erityistukea tarvitsevan koululaisen koulupäivä rakentuu?
 - b. Millaista on erityistukea tarvitseva koululainen toimijuus koulupäivänsä aikana?
 - c. Mitkä ovat erityiskoulun asiantuntijoiden tehtävät erityistukea tarvitsevan koululaisen koulupäivässä?
 - d. Mitä on tukea tarvitsevan lapsen oppimisen edistäminen erityiskoulussa?

Tutkimukseen valitaan harkinnan varaisesti [REDACTED] puolesta 3 erityistukea tarvitsevaa koululaista. Koululaiset ovat eri-ikäisiä ja opiskelevat eri luokka-asteilla. Jokaista koululaista havainnoidaan osallistuvalla havainnoinnilla, havaintopäiväkirjalla ja videokuvataan episodikuvaustekniikalla syksyn 2015 yhden tavanomaisen koulupäivän eri tilanteissa [REDACTED]. Videointiin liitetään myös koululaisen haastattelua. Lisäksi tutkimukseen osallistuvien koululaisten kanssa työskenteleviä asiantuntijoita haastatellaan teemahaastattelulla 3 ryhmähaastattelussa. Ryhmähaastattelut ääninauhoitetaan. Tiedonhankinta toteutetaan vuoden 2015 elo-, syys- ja lokakuussa. Video- ja ääninauhat ja osallistuvan havainnoinnin havaintopäiväkirjat kirjoitetaan auki tekstimuotoon sekä saatu aineisto analysoidaan narratiivisen tutkimusotteen mukaisesti vuoden 2015 syksyn aikana. Tutkimuksen raportti valmistuu viimeistään keväällä 2016.

Tutkimukseen osallistuvien anonymiteetti säilytetään koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimuksen käytännön järjestelyt ja raportointi toteutetaan luottamuksellisesti. Tutkimusraportin valmistuttua video- ja ääninauhat sekä kirjalliset aineistomateriaalit hävitetään. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja se voidaan keskeyttää missä vaiheessa tahansa tutkimusprosessia.

Ystävällisin terveisin,
Mervi Haavanlammi

[REDACTED]

Liite 7:

Suostumus TUKEA TARVITSEVAN OPPILAAN TOIMINTAKYKYÄ JA OPPIMISTA EDISTÄVÄ OHJAUS KOULUYMPÄRISTÖSSÄ (OTE) -tutkimukseen osallistumisesta - oppilaille



14.8.2015

SUOSTUMUS

Suostun _____

(nimi)

(osoite ja puhelinnumero)

oppilaan toimintakykyä ja oppimista edistävien ohjauskäytäntöjen kehittämiseen liittyvään haastattelu- ja videointitutkimukseen.

/ 2015

Oppilaan allekirjoitus ja nimen selvennys

Liite 8:

Suostumus TUKEA TARVITSEVAN OPPILAAN TOIMINTAKYKYÄ JA OPPIMISTA EDISTÄVÄ OHJAUS KOULUYMPÄRISTÖSSÄ (OTE) -tutkimukseen osallistumisesta – oppilaiden vanhemmille

14.8.2015

SUOSTUMUS

Suostun _____
(nimi)

(osoite ja puhelinnumero)

oppilaan toimintakykyä ja oppimista edistävien ohjauskäytäntöjen kehittämiseen liittyvään haastattelu- ja videointitutkimukseen.

/ 2015

Huoltajan allekirjoitus ja nimen selvennys

Tutkimukseen osallistuvan
allekirjoitus ja nimen selvennys

Huoltajan allekirjoitus ja nimen selvennys

Tutkimukseen osallistuvan
allekirjoitus ja nimen selvennys

Suostumuksen vastaanottaja ja nimen selvennys

KOULULAISEN KOULUPÄIVÄN HAVAINTOPÄIVÄKIRJA

- Koulupäivän päivämäärä:
- Koulupäivän alkamisaika ja lopetusaika:
- Koululaisen nimi:
- Pseudonyymi:
- Ensivaikutelmat koulupäivästä:
- Ensivaikutelma koululaisesta:
- Kysymysrunko oleellisista koululaisen taustatiedoista:
 - o Ikä
 - o Luokka-aste
 - o Aikaisemmat koulut. Mikä koulu omasta mielestä ollut paras ja miksi?
 - o Perhe ja asuminen
 - o Harrastukset
 - o Tavoitteet koulupäivälle
 - o Parasta koulupäivässä
 - o Tylsintä koulupäivässä
 - o Apuvälineiden käyttö koulupäivän aikana
 - o Liikkuminen
 - o Kuntoutuksen muodot ja sisältö

Kellonaika	Paikka	Tapahtuma	Havainnot
		<ul style="list-style-type: none"> - Tapahtuman määrittelevä nimi (Oppitunnin nimi, kuntoutuksen nimi, välitunti, ruokailu tai iltapäiväkerho) - Koululaisen kanssa kontaktissa olevien asiantuntijoiden nimet ja ammatit: - Tavoitteet tapahtumalle 	<ul style="list-style-type: none"> - Tapahtuman kuvaus - Vuorovaikutus/yhteistyö vertaisten ja asiantuntijoiden kanssa - Koululaisen toimijuus, omatoimisuus ja avun tarve - Asiantuntijoiden toimintatavat/ohjaus - Apuvälineiden käyttö - Ilmapiiiri ja tunnelma - Koulupäivän eteneminen lukujärjestyksen mukaan ja mahdolliset muutokset - Päivän mahdolliset haasteet ja ongelmat - Oman roolin erittely ja vaikutus tilanteeseen

Milla saapui koulun eteen taksilla ja käveli sisälle kouluun. Aamulla ennen ensimmäisen tunnin alkua, Milla teki kouluun saapumiseen liittyvät toimet itsenäisesti. Tämän jälkeen hän kävi ilmoittautumassa tarkistaja-aikuiselle, että oli saapunut kouluun. Odottaessaan ensimmäisen tunnin alkua Milla keskusteli kavereidensa kanssa ja pelasi IPadilla.

Milla siirtyi luokkaan ja istuutui omalle paikalleen samalla jatkaen keskustelua kavereiden kanssa. Ensimmäiselle tunnille osa koululaisista ja kaikki aikuiset tulivat hieman myöhässä. Tunnille saapui myös ulkomaisia vierailijoita. Opettaja lähti kesken tunnin hetkeksi pois luokasta etsimään tarvitsemaansa välinettä ja lisäksi soitti kesken tunnin henkilölle, jolta saisi tarvitsemansa välineen. Opettaja kertoi tunnin aiheen ja jakoi koululaisille uudet kirjat. Käydessään läpi uutta kirjaa opettaja sanoi lopulta, että kirja tuntui haastavalta heille. Kotitehtävät Milla merkitsi itse Ipadiin. Lopuksi koko ryhmä pelasi tuntiin liittyvää peliä yhden toisen koululaisen Ipadin kautta. Tunnilla tulleet keskeytykset tai muut häiriöt eivät näyttäneet vaikuttavan Millaan mitenkään. Tunti sisälsi yksilötehtäviä. Milla osallistui aktiivisesti tunnin kulkuun. Milla ei tarvinnut aikuisen apua toimiessaan tunnilla. Millan piti seistä tämän tunnin aikana, mutta hän oli unohtanut hakea edellisenä päivänä seisomatelineen kyseisen tunnin luokkaan.

Välitunti-tilaan Milla siirtyi portaiden kautta. Välitunnilla Milla keskusteli kavereiden kanssa ja pelasi Ipadilla ja vietti aikaa sosiaalisessa mediassa. Yksi aikuinen kävi hänen luonaan sopimassa tulevaa aikaa heille kahdelle.

Milla siirtyi toiselle tunnille ja istuutui omalle paikalleen. Tunti alkoi hieman myöhässä, koska osa koululaisista valmistautui aikuisten avulla seisomaan tai he tulivat muusta syystä myöhässä luokkaan. Tunnille saapui samat ulkomaalaiset vierailijat kuin ensimmäisellekin tunnille. Tunnin alkuperäinen opettaja oli poissa, joten hänen sijaisenaan toimi yksi tuttu aikuinen. Vierailijat ja opettajan muutos eivät näyttäneet vaikuttavan Millaan mitenkään. Opettajan sijainen kertoi tunnin sisällön. Tunti sisälsi yksilötyöskentelyä ja parityöskentelyä sekä toiminnallisen osuuden, jossa koko ryhmä lähti tarkistamaan konkreettisesti tunnin viimeistä opetus sisältöä koulun tiloista. Paritehtävän aikana Milla tarvitsi kerran opettajan sijaisen apua tulkitsemaan hänen parinsa viestittämisen sisältöä. Yhden paritehtävän Milla ja hänen parinsa voittivat, jota he tuulettivat yhdessä. Toisessa paritehtävässä Milla toimi yhteistyössä saman parinsa kanssa. Opettajan sijainen auttoi heitä tarvittaessa. Tunnin lopun konkreettisesti tarkistustehtävässä Milla toimi yksin itsenäisesti. Opettaja teki lopulta yhteenvedon tarkistustehtävästä yhteistyössä koululaisten kanssa.

Lounaalla Milla toimi itsenäisesti. Milla istui lounaalla kavereidensa kanssa samassa pöydässä ja keskusteli heidän kanssaan. Lounaan jälkeisellä välitunnilla Milla istuu kavereidensa kanssa välituntitilassa keskustellen kavereidensa kanssa sekä käyttämällä sosiaalista mediaa kännykällä.

Milla siirtyy kavereidensa kanssa kolmannelle tunnille. Milla istuutuu omalle paikalleen. Opettaja järjesteli luokan pöydät puolikaareen. Yhden koululaisen aikuinen ei saapunut paikalle, jonka vuoksi kyseisen koululaisen osallistuminen tunnille heikkeni. Tämä myös vaikutti tunnin ilmapiiriin heikentävästi yleisestikin, mutta Millasta ei näkynyt, että tämä olisi vaikuttanut häneen millään tavalla. Milla osallistui aktiivisesti tuntiin. Milla merkkasi kotiläksyt Ipadille ja kyseli tarkentavia kysymyksiä kotiläksyihin liittyen opettajalta.

Milla siirtyi itsenäisesti välitunti-tilaan. Muut koululaiset olivat menneen välipalalle, joten välitunti-tilassa ei ollut hänen koulukavereitaan. Milla ei mennyt välitunnille, koska saa syödä seuraavalla tunnilla. Välitunnilla Milla auttoi toista koululaista ja neuvoi hänen mukana olleelle aikuiselle, mikä toisen koululaisen seuraava tunti on.

Milla siirtyi neljännelle tunnille. Milla valmistautui tunnille itsenäisesti. Tämän tunnin aiheen Milla oli saanut itse suunnitella. Hän oli toimittanut opettajalle aiheeseen liittyvät reseptit. Milla toimi tunnilla pääsääntöisesti itsenäisesti, mutta tarvittaessa pyysi opettajalta apua. Ajoittain opettaja tuli tarkistamaan Millan tilanteen ja antoi tarvittaessa sanallista ohjausta tai pientä apua. Opettaja haastoi Millaa sanallisen ohjauksen aikana itse miettimään kyseessä olevaan tilanteeseen ratkaisua tai tekemään päätöksen vaihtoehtoista. Yhdessä tilanteessa Millalla ja opettajalla oli hieman eri käsitykset Millan työn seuraavasta vaiheesta. Tämän tilanteen seuraava työvaihe selvisi lopulta Millalle niin, että opettaja vain aloitti seuraavan työvaiheen. Milla toimi opettajan mukana silti sujuvasti eikä tilanne näyttänyt vaikuttavan Millaan mitenkään. Tunnin lopussa opettaja auttoi Millaa hieman enemmän ilmeisesti ajan loppumisen takia, kiire ei silti näkynyt opettajan toiminnassa mitenkään eikä näin myös vaikuttanut Millaan. Yksi aikuinen Millan suostumuksella laittoi reseptin Millan kansioon. Tunnin aikana ryhmä kokoontui yhteen kaksi kertaa alkutunnista sekä lopputunnista.

Milla lähti yhdessä toisen koululaisen kanssa kävelemään pääaulaa kohti. Milla valmistautui taksin tulon pukemalla ulkovaatteet päälle ja keskustellen kavereiden kanssa pääaulassa. Milla siirtyi itsenäisesti taksiin.

Olli tuli taksilla kouluun ja kelasi itse sisään pääaulaan pyörätuolilla. Olli ilmoittautui tarkistaja-aikuiselle. Olli tervehti ensimmäistä avustavaa aikuistaan nopeasti ja lähti kelaamaan kuntoutustunnin huonetta kohti. Ensimmäinen avustava aikuinen kyseli Ollin toiveita liittyen seuraavaan kuntoutustuntiin ja toimi Ollin toiveiden mukaan.

Kuntoutustyöntekijä avusti Ollia siirtymisissä, riisumisessa ja pukeutumisessa. Siirtyminen pelotti Ollia, johon kuntoutustyöntekijä kysyi, miten voi helpottaa pelkoa. Olli sanoi, ettei mitenkään. Kuntoutustyöntekijä pyysi, että Olli sanoo, kun on valmis siirtymään. Olli sanoi kohta, että on valmis. Kuntoutustyöntekijä kertoi kuntoutuksen sisällöstä Ollille ja kysyi hänen mielipidettään niihin tai mahdollisia lisätoiveita. Kuntoutustyöntekijä osallistutti Ollia joka tilanteessa. Kuntoutustyöntekijä antoi sanallista ja manuaalista ohjausta, mallitti liikkeitä sekä tsemppasi häntä eri tilanteissa. Kuntoutustunti sisälsi monipuolisesti erilaisia harjoitteita. Olli pystyi puhumaan kuntoutustyöntekijälle avoimen kuuloisesti ja kuntoutustyöntekijä vastaili Ollille asiallisesti. Kuntoutustyöntekijä otti asiakseen hoitaa Ollin mainitsemän apuvälineasian. Kuntoutustilanteessa oli paljon myös muita koululaisia ja aikuisia paikalla, mutta Olli ja kuntoutustyöntekijä keskittyivät toisiinsa hyvin.

Olli siirtyi itsenäisesti hissille ja samalla moikkasi vastaantulijoita. Olli painoi hississä oman kerroksen nappia sekä paikalla olevan aikuisen pyynnöstä myös viidennen kerroksen nappia. Välitunnilla Olli tervehti kavereitaan ja keskusteli heidän kanssaan. Eräs aikuinen tuli juttelemaan Ollille, että hänellä olisi treffit asiantuntijan kanssa. Aikuinen sanoi, että Olli voisi soittaa kyseessä olevalle asiantuntijalle itse ja varmistaa tapaaminen. Lopulta Olli suostui soittamaan aikuisen puhelimesta. Olli etsi asiantuntijan puhelinnumeron ja kysyi asiaa. Asiantuntija haki Ollin tapaamiseen. Tilannetta ei kuvattu, koska asiantuntija ei halunnut kuvausta.

Olli saapui ensimmäiselle oppitunnille asiantuntijan seurassa. Oppitunnin opettaja oli poissa, joten tunnilla oli opettajan sijainen. Tunti alkoi yhteisesti koululaisten, opettajan ja 1 aikuisen yhteistilaisuudesta, jossa opettajan sijainen kertoi tämän tunnin tehtävät. Opettajan sijainen haastoi Ollia tekemään yksilötehtävät itse ja pyysi myös ensimmäiseltä avustavalta aikuiselta, ettei hän auttaisi Ollia kuin tarvittaessa oikeinkirjoituksessa. Opettajan sijainen myös antoi Ollille ongelmia ratkaistavaksi ja osallisti Ollia toimintaan. Opettajan sijainen antoi kaikille koululaisille kahden keskistä aikaa. Tehtävien vastaukset käytiin yhdessä läpi jokaisen koululaisen vastaten vuorollaan. Muut aikuisetkin osallistuvat muutaman kerran keskusteluun.

Olli meni toisen avustavan aikuisen kanssa wc:seen, jonka jälkeen siirtyi ruokalaan lounaalle. Toinen avustava aikuinen haastoi Ollia itse pyytämään mitä ruokia haluaa. Olli piti tarjotinta reisien päällä samalla kun toinen avustava aikuinen laittoi siihen ruokia. Olli ruokaili oman luokan pöydässä ja Ollin oma luokanvalvoja oli syömässä Ollin vieressä. Olli keskusteli opettajan ja kavereidensa kanssa. Olli sanoi yhdelle ruokailupöydän aikuiselle, että on ruokaillun suhteen valmis. Aikuinen vei tarjottimen palautuskärryyn ja Olli lähti kelaamaan sen jälkeen hissille.

Välitunnilla Olli keskusteli yhden opettajansa kanssa tulevista tapahtumista ja läksyjen teosta. Olli ei ollut tehnyt läksyjä ko. opettajan oppitunnille. Olli pyysi, että opettaja tarkistaa, onko läksyt merkattu kalenteriin. Läksyt oli merkattu. Opettaja sanoi, että maanantaina läksyt tehdään yhdessä koulun jälkeen, mikäli Olli ei ole tehnyt läksyjä maanantaihin mennessä. Ilmapiiri hyvä ja lempeä.

Toinen avustava aikuinen antoi Ollille jo puhelimensa, jotta Olli voisi soittaa aamuiselle asiantuntijalle iltapäivän tapaamisen varmistamiseksi. Asiantuntija ei vastannut. Olli siirtyi toiselle oppitunnille. Olli pesi itse kätensä ja moikkasi opettajalle. Olli pyysi opettajalta kuivauspaperia, mutta lähempänä oleva koululainen antoi hänelle sen. Olli pyytää toiselta aikuiselta, että Olli saisi soittaa asiantuntijalle uudestaan. Asiantuntija ei vastannut puhelimeen tälläkään kertaa. Hetken kuluttua oppitunnin opettaja toi ilmoituksen Ollille, että tapaaminen on peruuntunut, koska tilannetta ei voi videokuvata. Olli kysyy, onko tänään hänen toivereseptinsä. Opettaja sanoi, ettei voinut ottaa sitä täksi tunniksi, koska luuli, että Olli on asiantuntijan luona. Toinen avustava aikuinen auttaa Ollille myssyn ja esiliinan päälle. Samalla kun opettaja kävi läpi koululaisten ja aikuisten kanssa tunnin aihetta erityisasiantuntija tuli luokkaan ja puhui opettajan kanssa, että tapaaminen olisi hyvä suorittaa tänään. Ennen tapaamista Olli menee vessaan toisen avustavan aikuisen kanssa. Tapaamisen tarkoituksena oli hyödyntää tietokonetta niin, että Olli pystyisi tekemään itsenäisemmin kotiläksyjä myös kotona. Tapaamisessa oli mukana asiantuntija ja erityisasiantuntija, joista erityisasiantuntija oli pääpuhujana. Keskustelu on helpon tuntuista ja asiantuntijat kyselevät Ollin mielipiteitä tai faktoja asioihin.

Olli palasi tapaamisesta kelaten takaisin oppitunnille. Olli koputti luokan oveen ja toinen avustava aikuinen tuli aukaisemaan oven. Olli siirtyi pöydän ääreen syömään koululaisten valmistamaa ruokaa. Olli pyysi erästä aikuista pilkkomaan ruoan. Opettaja, aikuiset ja koululaiset keskustelivat vapaasti. Olli pystyi kertomaan opettajalle mieltä painavasta asiasta. Opettaja vastaili asiallisesti Ollin asiaan ja ehdotti, että he voisivat keskustella siitä myös kahden kesken myöhemmin. Lisäksi opettaja pyysi, että Olli kertoisi tästä asiasta myös kyseiselle opettajalle. Olli lähti luokasta kelaten toisen avustavan aikuisen kanssa pois käyden hänen kanssaan wc:ssä. Toinen avustava aikuinen ja opettaja ohjasivat Ollia pyytämään -isitko päätteellä asioita ja pyyntöjä ja Olli pyysi aina näin muistutuksen jälkeen. Toinen avustava aikuinen työnsi Ollin seuraavalle oppitunnille Ollin pyynnöstä.

Kolmas oppitunti alkoi. Luokassa olivat jo valmiina koululaiset ja aikuiset sekä opettaja. Opettaja järjesti koululaisten paikkoja ja kertoi Ollille hänen paikkansa tällä kertaa. Opettaja kertoi tunnin aiheen. Ollilla ei ollut avustavaa aikuista vieressä. Opettaja antoi Ollille ja toiselle koululaiselle haastavamman tehtävän ryhmätehtävän aikana. Ollin vuoron alkaessa opettaja kysyi, haluaako Olli, että hän näyttää tehtävän kulkua taululta. Olli vastasi, ettei halua. Opettaja sanoi, että hyvää haastetta Ollille. Olli kuitenkin putosi kärryiltä tehtävän kulussa ja lopetti tehtävän kesken. Opettaja sanoi, että Olli halusi yrittää tehtävän tekoa ilman apua. Seuraavaksi opettaja näytti Ollille tehtävän kulun taululta, jolloin Ollin oli helpompi seurata tehtävän kulkua. Tunnin lopussa toinen avustava aikuinen kysyi Ollilta, että pitääkö hänen mennä vessaan ja johon Olli vastasi myöntävästi. Olli kävi toisen avustava aikuisen kanssa wc:ssä.

Seuraavaksi toinen avustava aikuinen kysyi Ollilta, että mihin Olli haluaa mennä, johon Olli vastasi, että välipalalle. Toinen avustava aikuinen työnsi Ollin pyörätuolilla ruokalaan välipalalle. Toinen avustava aikuinen antoi Ollille linjastolta välipalaa Ollin toiveiden ja pyyntöjen mukaan. Toinen avustava aikuinen kannusti Ollia kysymään keittiötyöntekijältä, onko lisää jotain ruoka-ainetta, jonka Olli haluaisi. Olli ei uskaltanut, joten avustaja kysyi hänen puolestaan. Olli siirtyi pöydän ääreen istumaan ja syömään. Hetken aikaa avustaja jutteli Ollin kanssa ja sitten jätti hänet välipalalle itsekseen. Välipalan jälkeen Olli toista avustavaa aikuista hänen kanssaan wc:hen.

Iltapäiväkerho alkoi liikuntasalissa, jonne Olli siirtyi itsenäisesti. Aiheena oli ilmapallo-sulka-pallo niin, että verkon molemmin puolin monta koululaista ja heidän aikuisiaan. Kolmas avustava aikuinen auttoi Ollia pelaamisessa työntämällä pyörätuolia tai syöttämällä hänelle ilmapallon. Olli oli pelissä aktiivisesti mukana ja jutteli muiden koululaisten ja aikuisten kanssa. Kun kolmas avustava aikuinen meni auttamaan toista koululaista, Olli yritti pelata ilman apua. Ollin oli nyt vaikeampi osallistua peliin, mutta yritti silti, mikäli pallo tuli suoraan hänelle. Mikäli pallo ei tullut suoraan hänelle, hän vain istui paikallaan ja piti mailaa alaspäin. Vetäjä sanoi lopussa, että nyt riittää sulka-pallo ja vaihdetaan peliä. Aikuiset purkivat verkon ja välineet pois. Koululaiset alkoivat liikkua salissa. Vetäjä ohjeisti, että seuraava peli on maa-meri-ilma. Olli osallistui peliin aktiivisesti olemalla se, joka toimii huutajana ja muut koululaiset liikkuvat. Olli lähti pelistä, koska hänen oli aika mennä pukemaan ja valmistautumaan taksia varten. Muut jäivät vielä pelaamaan.

Neljäs avustava aikuinen puki Ollille päällystakin. Taksi tuli pihaan, jonne Olli lähti kelaamaan.

Lauri saapui taksilla koululle. Ensimmäinen avustava aikuinen auttoi Lauria riisumisessa sekä lääkkeiden ja ruoan antamisessa pääaulassa. Lauri määritteli itse veden määrän. Ensimmäinen avustava aikuinen ja Lauri keskustelivat kommunikaattorin välityksellä tai elekielellä pääasiallisesti ko. toimintaan liittyen.

Lauri siirtyi itsenäisesti aamujumppakerrokseen hissiä käyttäen. Saapuessaan aamujumppatilaan Lauri ei juurikaan oma-aloitteisesti keskustellut muiden koululaisten kanssa, mutta kuunteli tarkasti, mitä muut aikuiset tai koululaiset puhuivat ja reagoi niihin eri tavoin. Aamujumppa alkoi myöhässä, koska aamujumpan vetäjä ja loput koululaiset saapuivat myöhässä aulaan. Lauri osallistui jumppaan ilman avustavan aikuisen apua, koska liikkeet sisälsivät yläraajaliikkeitä, hengitysharjoituksia ja hyvän istuma-asennon löytämistä. Muutaman kerran vetäjä ohjeisti Lauria tekemään liikkeet kunnolla. Lopuksi vetäjä osallistutti jokaista koululaista ojentamaan kepin hänelle ja Laurikin ojensi kepin hänelle.

Toinen avustava aikuinen antoi Laurille vettä hänen toivomansa määrän verran. Ensimmäinen oppitunti alkoi aamujumppa-aulassa koululaisten ollessa päinmakuulla kulmatyynyjen päällä kasvot ympyrän keskusta. Lauri siirtyi toisen avustavan aikuisen avulla kävellen lattialle, mutta lattialla kyynärnojaan menoa kulmatyynyn päälle avusti toisen avustavan aikuisen lisäksi aamujumpan vetäjä aktivoiden Lauria itse myös osallistumaan toimintaan. Opettaja pyysi Lauria parantamaan asentoaan, kun hän oli liukunut huonoon asentoon. Hän paransi ensin itse ja kohta toinen avustava aikuinen tuli auttamaan häntä. Lauri toimi opettajan ohjeiden mukaan ja vastailikin muutaman kerran opettajan kysymyksiin omatoimisesti äännellen tai viittoen käsillään. Opettaja osallistutti Lauria opetukseen. Lopuksi selän venytys pyöristämällä, jonka Lauri teki omalla tavallaan itsenäisesti. Toinen avustava aikuinen auttoi Lauria valmistautumaan ylösnousuun lattialta ja siirtymään sähköpyörätuoliin kävellen. Välillä toinen avustava aikuinen kysyi Laurilta, mitä tehdään seuraavaksi, johon Lauri vastasi. Ensimmäisen oppitunnin toinen osuus oli luokassa, jonne Lauri siirtyi itsenäisesti sähköpyörätuolilla ja meni suoraan oman pöydän ääreen luokassa. Lauri pyysi toiselta avustavalta aikuiselta kansiotaan repusta. Toinen avustava aikuinen istui Laurin viereen ja auttoi Lauria tehtävien teossa tunnin aikana. Toinen avustava aikuinen antoi sanallisia ohjeita Laurille tunnin aikana ja kirjoitti opettajan antamia vastauksia tehtävämonisteeseen. Toinen avustava aikuinen kirjoitti kotiläksyt Laurin kalenteriin Laurin toivomusten mukaan. Lauri myös halusi, että myös hänen monisteet rei'itetään ja laitetaan kansiin. Toinen avustava aikuinen auttoi, että Lauri pystyi osallistumaan rei'itykseen kädellä painamalla. Opettaja pyysi Lauria ojentamaan rei'ittimen ja hän teki sen. Toinen avustava aikuinen katsoi omaa Laurin päiväohjelmaa ja kertoi, että seuraavaksi äidinkieltä. Lauri kuitenkin sanoi, että hänellä on seuraavaksi fysioterapia. Toinen avustava aikuinen kertoi vitsin, että hän on vaan täällä töissä, johon Lauri nauroi.

Välitunnilla ei ollut ohjattua toimintaa. Kuntoutustyöntekijä tuli sanomaan, että kohta alkaa kuntoutus siirtymisellä kävellen kuntoutustilaan. Välitunnilla Lauri ei ole kovinkaan paljon muiden koululaisten kanssa tekemisissä. Lauri keskustelee aikuisten kanssa kommunikaattorin avulla sekä kuuntelee heidän välistä keskustelua.

Kuntoutustyöntekijä kertoi tämän päivän kuntoutuksen sisällön. Kuntoutuksen alussa Lauri innostui kuntoutustyöntekijän näkemisestä ja kuntoutustyöntekijän kehuista hyvin tehdyistä aiemmista harjoituksista. Kuntoutus sisälsi suurimman osan ajasta passiivista kuntoutusta ja vain pienen määrän aktiivista, osallistavaa kuntoutusta. Aktiivinen ja osallistava kuntoutus sijoittui kuntoutuksen alkuun ja loppuun. Usein kuntoutustyöntekijä antoi tarkkoja ohjeistuksia,

miten seuraava toiminta toteutetaan ja myös auttoi toiminnoissa paljon. Ajoittain kuntoutustyöntekijä osallisti Lauria aluksi, mutta lopulta kuitenkin auttoi Lauria paljon. Välillä kuntoutustyöntekijä antoi Laurille tilaa tehdä jokin tietty toiminto itsenäisesti aluksi ja saattoi jopa poistua hetkeksi Laurin luota kauemmaksi. Kuitenkin vähän ajan päästä kuntoutustyöntekijä tuli tilanteeseen ja teki toiminnon Laurin puolesta. Ajoittain kuntoutustyöntekijä toimi Laurin puolesta ilman, että antoi Laurille mahdollisuutta yrittää ensin itse. Ajoittain Laurin kommunikoidessa, kuntoutustyöntekijä alkoi nopeasti arvailemaan, mitä Lauri halusi sanoa. Lauri tuntui luovuttavan tämän tyyppisessä tilanteessa nopeasti ja alkoi nauraa. Kuntoutustyöntekijä kyseli välillä Laurin tuntemuksia sen hetkisen kuntoutuksen suhteen. Kuntoutustyöntekijä kysyi välillä toiveita muuhun kuin kuntoutukseen liittyvissä asioissa, jolloin Lauri innostui. Yhden kerran kuntoutustyöntekijä otti puheeksi kotona tehtävät passiiviset harjoitukset. Lauri ja kuntoutustyöntekijä nauroivat muutaman kerran yhdessä. Kuntoutustyöntekijän ja Laurin välinen katsekontakti oli koko kuntoutuksen ajan vähäistä. Vuorovaikutuksessa kuntoutustyöntekijä ei ollut aina täysin läsnä Laurille, mikä ilmeni esimerkiksi niin, että kuntoutustyöntekijä puuhasi samalla muuta, kun Lauri yritti puhua hänelle. Kuntoutustyöntekijä kannusti jonkin verran Lauria aktiivisissa harjoituksissa. Käytävällä liikkui muita oppilaita ja ympäristössä oli paljon ärsykeitä sekä tapahtumia, jotka veivät Laurin huomiota ja keskittymistä pois fysioterapiasta. Toisaalta vaikutti, että Lauri oli tottunut hälinään. Käytävällä toinen koululainen tervehti Lauria, mistä hän innostui. Kuntoutustilassa oli toisen koululaisen kuntoutus käynnissä myös, mikä ei näyttänyt vaikuttavan Lauriin mitenkään.

Lauri tiesi, mikä tunti oli seuraavaksi ja lähti kulkemaan oikeaa kerrosta kohti hissillä. Lauri törmäsi matkalla aikuiseen, jolle sanoi pahoitellen, että hänellä on kiire seuraavalle oppitunnille. Lauri huomasi, ettei toisen oppitunnin luokassa ollut ketään ja harmistui. Lauri soitti kyseisen oppitunnin opettajalle, mutta tämä ei vastannut. Lauri kysyi toisesta luokasta, mitä tehdään. Lauri sai tietää, että tunnit peruttu opettajan poissaolon vuoksi. Lauri jäi odottamaan luokkaan muiden koululaisten ja aikuisten kanssa lounaan alkamista. Lauri lähti omatoimisesti kulkemaan ruokalaa kohti hissillä.

Ruokalassa Lauri otti itse käsipaperia koneesta ja annosteli sille käsidesiä pyyhkiäkseen käsiään. Lauri pyysi kuitenkin hetken päästä vieressä olevalta aikuiselta apua käsien pesussa, koska aamutunnilla käytetty liitu ei lähtenyt käsistä omin voimin. Lauri kuivasi kädet ja heitti paperit roskiin. Lauri odotti aikuista, joka auttaisi häntä ruoan otossa. Aikuista ei näkynyt, niin hän meni kysymään luokansa ruokapöydästä, missä vapaat aikuiset ovat. Ruokapöydässä oleva aikuinen sanoi, että Laurin pitää odottaa rauhassa vuoroaan. Lauri jäi odottamaan pöydän ääreen aikuista. Kohta kolmas avustava aikuinen tuli Laurin luo ja kyseli Laurin toiveita ruoan suhteen. Lauri vastaili kysymyksiin ääntelehtien ja kommunikaattorilla. Ruokailun lomassa ruokapöydässä oleva aikuinen kysyi aikatauluasioita Laurilta liittyen seuraavaan päivään ja sopi asiasta Laurin kanssa. Kolmas avustava aikuinen syötti Lauria ja Lauri pyyhki itse suutaan paperilla. Lauri määritteli kolmannelle avustavalle aikuiselle annettavan veden ja ruoan määrän, jotka kolmas avustava aikuinen antoi hänelle lounaan jälkeen. Lauri kävi wc:ssä kolmannen avustavan aikuisen kanssa.

Lauri myöhästyy kolmannelta oppitunnilta. Lauri koputti itse luokan oveen. Luokassa hän nousi itse seisomaan sähköpyörätuolilla. Oppitunnilla koululaiset suunnittelivat tulevaa retkeä. Lauri osallistui aktiivisesti suunnitteluun omassa pienryhmässä ja otti kontaktia muihin koululaisiin kommunikaattorilla. Neljäs avustava aikuinen ja pienryhmän toinen aikuinen auttoivat välillä Lauria kontaktien otossa muihin koululaisiin sanomalla toiselle koululaiselle, että Laurilla on

asiaa. Pienryhmän toinen aikuinen erityisesti haastoi Lauria ja toista koululaista ongelmanratkaisuun liittyen apuvälineisiin ja avustajien määrään sekä taksiin siirtymisessä retken aikana. Tunnin lopussa Lauri siirsi itsensä seisomasta istumaan ja neljäs avustava aikuinen auttoi ruoan antamisen lopetuksessa ja antoi vettä. Lauri pyysi pienryhmän aikuista laittamaan oppitunnin paperit kalenteriin.

Välitunnin tilalla oli ruokalassa pidettävät kahden työntekijän syntymäpäivät, joihin osallistivat kaikki koululaiset ja henkilökunta. Neljäs avustava aikuinen antoi Laurille ravintolisän pillillä imien. Lauri ei ottanut kontaktia muihin koululaisiin. Koska Lauri ei ollut pöytäkäytävän sivussa ja muut koululaiset eivät päässeet kunnolla ohi, neljäs avustava aikuinen siirsi Laurin sähköpyörätuolilla käytävän sivuun. Neljäs avustava aikuinen seisoi samalla kun piti juomaa Laurin edessä, jotta Lauri pystyi imemään pilliä. Neljäs avustava aikuinen pyyhki Laurin suun.

Lauri siirtyi neljännelle oppitunnille itsenäisesti. Luokassa ei ollut vielä muita, joten hän jäi luokkaan odottamaan. Lopulta koululaisia alkoi saapua luokkaan ja opettajakin tuli paikalle. Opettaja sanoi, että Lauri voisi käyttää tiettyä laitetta, mutta luokkaan pitäisi tulla myös aikuisia. Opettaja lähti luokasta pois. Muut koululaiset menivät omien laitteittensa ääreen. Lauri ei mennyt omatoimisesti oman laitteensa ääreen. Opettaja tuli takaisin luokkaan ja sanoi, että aikuinen tulee kohta. Opettaja teki uudelleen järjestelyjä liittyen koululaisten paikkoihin luokassa. Lauri sai ohjeen uudelleen mennä tietyn laitteen ääreen opettajalta ja koululaiselta. Lauri ei osallistunut neljännen oppitunnin järjestelyihin aktiivisesti vaan vain seurasi tilannetta ja toimi ohjeiden mukaan. Neljäs avustava aikuinen istuutui Laurin viereen avustaen Lauria oppitunnin aikana. Neljäs avustava aikuinen auttoi Lauria paljon laitteen käytössä siirtäen Laurin kättä. Opettaja tuli ohjeistamaan neljättä avustavaa aikuista ja Lauria siitä, miten Lauri voisi itse olla aktiivisempi laitteen käyttämisen aikana. Näytti siltä, että neljäs avustava aikuinen teki kaiken työn laitteen käyttämisessä. Välillä Lauri katsoi laitteen käyttämistä ja välillä katse oli muualla. Opettajan huomio keskittyi siihen, että kuvaus onnistuu, eikä ehtinyt auttaa yhtä koululaista, jotta hän voisi olla aktiivinen tunnilla.

Tunnin jälkeen Lauri kävi wc:ssä toisen avustavan aikuisen kanssa, koska toivoi pääsevänsä sinne. Toinen avustava aikuinen avusti Laurin wc:hen Returnerilla. Toinen avustava aikuinen antoi ruokaa ja vettä Laurin määritelmällä määrällä. Lauri kohtasi ruokailun aikana myös tutun aikuisen, jonka kanssa vitsaili.

Lauri saapui iltapäiväkerhoon myöhässä ruokailun ja wc-käynnin takia. Iltapäiväkerhossa aiheena olivat lautapelit, joihin Lauri ei ehtinyt mukaan enää. Pelejä pelattiin pienryhmissä, joissa oli koululaisia ja aikuisia. Lauri jäi katsomaan yhden pienryhmä pelien kulkua. Lauri keskusteli ja vitsaili pienryhmän aikuisen kanssa. Pienryhmän aikuinen osallisti Lauria dominopeliin kysymällä Laurin mielipidettä seuraavaan siirtoon.

Lauri siirtyi pääaulaan pukemaan kotiin lähtöä varten. Neljäs avustava aikuinen avusti Lauria pukemisessa. Neljäs avustava aikuinen kysyi Laurin mielipidettä ruoan antamisen keskeyttämiseen ja Lauri vastasi, että se pitää keskeyttää. Lauri määritteli sen, miten paljon hänelle annetaan vettä. Taksi tuli koulun pihaan ja Lauri siirtyi taksiin sähköpyörätuolilla taksikuskin avustamana.

Liite 14: Ryhmähaastattelun kysymykset teemoittain.

KOKONAINEN KOULUPÄIVÄ

1. Kuvaile millainen on erityistukea tarvitsevan koululaisen koulupäivä erityiskoulussa?
2. Miten ehyt/kokonainen koulupäivä toteutuu tai toteutuisi [REDACTED] [REDACTED]?
3. Miten näet oppimisen toteutuvan [REDACTED]?

OSALLISTUMISEN MAHDOLLISUUS

1. Miten erityistä tukea tarvitsevien koululaiset osallistuvat koulupäivään ja sen suunnitteluun?
2. Kuka päättää miten koulupäivä etenee?

ASiantuntijuus

1. Mitkä ovat erityiskoulun asiantuntijoiden tehtävät erityistukea tarvitsevan koululaisen koulupäivässä?
2. Millaista yhteistyötä henkilökunnan kesken tehdään?