

**PSYKKISESTI OIREILEVIEN NUORTEN
ERITYISLUOKKAOPETUS OSANA
KOKONAISKUNTOUTUSTA**

Heidi Norris

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2017
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Norris, Heidi. 2017. Psyykkisesti oireilevien nuorten erityisluokkaopetus osana kokonaiskuntoutusta. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 86 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää yläkoulun erityisluokanopettajien näkemyksiä erityisluokkaopetuksen merkityksestä psyykkisesti oireilevien oppilaiden kuntoutuksessa sekä heidän kokemuksiaan omasta roolistaan osana oppilaan kuntouttavia tukitoimia moniammatillisissa verkostoissa. Tutkimuksen viitekehyksenä voidaan pitää oppilaan kuntoutumiseen tähtäävää kasvatuksellista kuntoutusta, jota kutsuttiin tässä tutkimuksessa kuntouttavaksi erityisluokkaopetukseksi. Tutkimuksen laadullinen aineisto kerättiin haastattelemalla viittä yläkoulun erityisluokanopettajaa eri puolelta Suomea. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Aineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä.

Tutkimustulosten mukaan erityisluokanopettajat kohtasivat ja tunnistivat työssään psyykkistä oireilua. He myös asettivat psyykkisesti oireileville oppilailleen ja erityisluokkaopetukselleen tavoitteita. Oppilaiden suurimmat tuen tarpeet koskivat vuorovaikutusta ja elämänhallintaa, mikä myös hankaloitti heidän integroitumistaan yleisopetukseen. Erityisluokanopettajat ottivat erityisen tuen oppilaat kokonaisvaltaisesti huomioon ja opetuksen tavoitteissa tuli esille sekä ryhmämuotoista että yksilöllistä opetukseen ja kasvatukseen liittyvää tukea. Opetuksen toimintatavat ja tavoitteet olivat kuntouttavia, mutta oman roolinsa tutkittavat kokivat ristiriitaisesti. Erityisluokanopettajien työhön kuului myös moniammatillista yhteistyötä, jonka haasteiksi koettiin yhteistyön ja hoitoketjujen toimimattomuus. Yhteistyön kehittämistarpeet koskivat roolien selkeyttämistä sekä moniammatillisten asiantuntijoiden jalkautumista kouluihin.

Hakusanat: psyykinen oireilu, nuoret, erityisopetus, kuntoutus, moniammatillinen yhteistyö, erityinen tuki, erityisluokka

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	NUORTEN PSYKKINEN PAHOINVOINTI	7
2.1	Hyvinvointia tukevien osatekijöiden horjumisen lisää pahoinvointia nuoruudessa	7
2.2	Nuorten keskeiset mielenterveyshäiriöt ja niiden esiintyvyys Suomessa 9	
2.3	Psyykistä oireilua vai häiriö?	11
2.4	Nuorten psyykinen oireilu koulussa ja siihen puuttuminen	13
3	KUNTOUTUS OSANA KOULUN ARKEA	16
3.1	Kuntoutuksen määritelmä ja tavoitteet	16
3.2	Erityisluokkaopetus ja kasvatuksellisen kuntoutuksen näkökulma	18
3.3	Kuntoutus on moniammatillista yhteistyötä	22
3.3.1	Oppilashuolto -moniammatillista yhteistyötä koulun sisällä.....	22
3.3.2	Koulun yhteistyö ulkopuolisten tahojen kanssa.....	24
3.3.3	Yhteistyö vanhempien kanssa	25
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET	27
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	28
5.1	Tutkimuksen lähestymistapa	28
5.2	Tutkittavat.....	29
5.3	Aineiston keruu.....	30
5.4	Aineiston analyysi.....	31
5.5	Eettiset ratkaisut.....	35
6	TULOKSET	37
6.1	Psyykkisesti oireilevien oppilaiden tuen tarpeet ja kuntouttavat tukitoimet erityisluokkaopetuksessa	37
6.1.1	Oppilaiden psyykinen oireilu ja tuen tarpeet erityisluokissa	38

6.1.2	Kuntouttavan erityisluokkaopetuksen toteuttaminen	46
6.2	Erityisluokanopettajien kuntouttava rooli	55
6.2.1	Oman roolin vaativuus.....	56
6.2.2	Oman roolin arvostaminen.....	58
6.3	Oppilaan moniammatillinen kokonaiskuntouttaminen	61
6.3.1	Moniammatillisen työn haasteet.....	64
6.3.2	Moniammatilliseen työhön liittyviä toiveita ja kehittämiskohteita..	66
7	POHDINTA.....	70
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	70
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	77
	LÄHTEET.....	80
1	LIITTEET.....	86
	Liite 1: Puolistrukturoidun teemahaastattelun runko.....	86

1 JOHDANTO

Lasten ja nuoren psyykkinen pahoinvointi on viimevuosina ollut esillä mediassa. Myös kasvatusalan ammattilaisten kokemukset oppilaiden psyykkisen oireilun lisääntymisestä koulumaailmassa on ollut yleisessä keskustelussa. Pönkön (2005) tutkimuksen mukaan opettajat arvioivat oppilaiden psyykkisen oireilun lisääntyneen ja vaikeutuneen. Yläasteen oppilailla ongelmia esiintyi eniten. Santalahden ym. (2009) mukaan taas selkeitä tutkimustuloksia psyykkisen pahoinvoinnin lisääntymisestä ei ole tai tulokset ovat ristiriitaisia.

Koulu on lapselle kodin ohella keskeinen kasvuympäristö. Koululla on tärkeä rooli huolestuttavan oireilun havaitsemisessa, tuen antamisessa ja myös hoitoon ohjaamisessa (Santalahti ym. 2009). Tässä tutkimuksessa tarkastelen erityisluokkaopetuksessa järjestettäviä tukimuotoja psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemiseksi ja kuntouttamiseksi. Tarkoitukseni on tuoda esille erityisluokanopettajien näkemyksiä psyykkisesti oireilevien oppilaiden opetuksen ja tuen järjestämisestä erityisluokassa ja siitä miten heidän tuen tarpeisiinsa vastataan moniammatillisesti, sekä myös selvittää erityisluokanopettajien kokemuksia roolistaan opettajina sekä moniammatillisten yhteistyöryhmien jäsenenä kuntoutuksen näkökulmasta.

Miksi tutkin erityisluokkaopetusta, kun sellaista tuen muotoa ei integraation ja täysinklusion aikana enää ole. Paitsi että on. Erja Sandberg (2016) tutki väitöskirjassaan muun muassa erityisoppilaiden omia kokemuksia integroitumisestaan yleisopetuksen ryhmiin, eikä hän havainnut inklusion soveltuvan kaikille. Lähikouluissa on erityisluokkia ja niille on myös tarvetta. Erityiskoulujen lakkauttamisen jälkeen niiden tarve saattaa jopa lisääntyä.

Lakkautettavien erityiskoulujen opetus on rakennettu luonteeltaan kuntouttavaksi ja oppilaiden kuntouttaminen on jopa yksi erityiskoulujen tavoitteista (Opetusministeriö 2009). Tämä kuntoutuksen tarve ei näiltä oppilailta poistu, vaikka he siirtyisivätkin omiin lähikouluihinsa. Tämän vuoksi heidän opetuksensa pitäisi olla kuntouttavaa myös lähikouluissa. Opetus ei saa

olla vain erityisen tuen oppilaiden säilömistä ja turhien pedagogisten asiakirjojen täyttämistä.

Erikoispsykologi Annarilla Ahtola kirjoitti Lääkärilehdessä 13/2017, että ”koulun tehtävä ei ole hoitaa lasten mielenterveyden ongelmia, mutta koulun arki ja vuorovaikutussuhteet voivat silti olla hoitavia”. Hän myös peräänkuulutti opettajille moniammatillista tukea opetus- ja kasvatustyöhön. (Ahtola 2017.) Psykkisesti oireilevan nuoren edun kannalta on ehdottoman tärkeää, että koulun henkilökunta kykenee tekemään rakentavaa yhteistyötä nuoren vanhempien, sosiaalitoimen, lastensuojelun, perusterveydenhuollon ja erikoissairaanhoidon kanssa.

2 NUORTEN PSYKKINEN PAHOINVOINTI

Nuoruusikä on haastava muutosvaihe. Nuoren kehossa, mielessä ja ihmissuhteissa tapahtuu suuria muutoksia. Muutosten onnistuessa nuori saavuttaa yksilöllisen aikuisuuden ja löytää oman paikan sosiaalisessa ympäristössä ja yhteiskunnassa. Aina muutokset eivät kuitenkaan suju onnistuneesti ja silloin nuoren mielenterveys saattaa järkkäyä. Koulu on lähes ainoa instituutio, jossa on mahdollisuus vaikuttaa jokaisen kehittyvän nuoren elämään. Toisaalta koulu on myös vaativa kasvuympäristö, joka voi olla iso haaste nuoren kehitykselle ja aiheuttaa hyvinkin kuormittavia riskitekijöitä nuoren psyykkiselle kehitykselle. (Haasjoki & Ollikainen 2010, 12–20.)

Psyykkisen hyvinvoinnin tai pahoinvoinnin syntymistä voidaan hahmottaa ympäristö- ja perinnöllisyystekijöiden sekä niitä vähentävien suojaavien tekijöiden suhteilla toisiinsa. Tämän vuoksi tarkastelenkin nuorten pahoinvointia hyvinvoinnin osatekijöiden kautta. Tässä kappaleessa käsitellään miten nuorten psyykinen pahoinvointi lisääntyy jos hyvinvoinnin osatekijät järkkäyvät. Käsittelen myös yleisimpiä mielenterveyshäiriöitä ja niiden esiintymistä nuorten keskuudessa sekä sitä miten ne ilmenevät koulussa.

2.1 Hyvinvointia tukevien osatekijöiden horjumisen lisää pahoinvointia nuoruudessa

Nuoruus on osa ihmisen elinkaarta. Nuoruuden kehitysvaiheeseen kuuluu lapsen vähittäinen irrottautuminen lapsuudesta ja oman persoonallisen aikuisuuden löytäminen. Nuoruus on siis samanaikaisesti sekä yksilöitymistä eriytymisprosessi. (Moilanen ym. 2004, 46.) Jo 1940-luvulla Robert Havighurst kuvasi erilaisia kehitystehtäviä, jotka kohdistuivat eri ikäkausiin. Hänen mukaansa nuoruuden keskeiset kehitystehtävät ovat sukupuoli-identiteetin omaksuminen ja suhteiden luominen toiseen sukupuoleen, koulutuksen hankkiminen ja valmistautuminen työelämään, valmistautuminen perhe-elämään sekä ideologian omaksuminen. Havighurstin ajatus on, että kuhunkin ikäluokkaan kohdistuvien kehitystehtävien onnistunut ratkaisu luo

pohjaa hyvinvoinnille ja myöhemmälle myönteiselle kehitykselle. (Nurmi 2015, 149.)

Nuoruuden kasvuprosessi ajoittuu yksilöllisesti, mutta toteutuessaan se aiheuttaa sellaisia mielen, kehon- sekä yksilön elinpiirin muutoksia, joissa fyysiset, hormonaaliset, psykologiset ja sosiaaliset tapahtumat muodostavat erottamattoman kokonaisuuden. Mieli ja keho ovat tiiviissä yhteydessä koko kehitysprosessin ajan ja siksi nuoren mielenterveydenhäiriöt saattavat ilmetä usein myös fyysisinä oireina eli psykosomaattisena oireiluna. Näin ollen myös häiriökäyttäytyminen voi muuttua hyökkäykseksi omaa kehoa kohtaan esimerkiksi viiltelyssä tai itsetuhoisuudessa. (Moilanen ym. 2004, 46-47.) Nuoruusiän kehitys näkyy ulospäin eri tavoin ja jotkut nuoret ilmaisevat sitä käyttäytymisellään enemmän kuin toiset. Jotkut voivat myös tiedostamattaan vältellä nuoruuden kehityshaasteita. Kuohuva kehitys, yritys hypätä suoraan aikuisuuteen tai kehityksen jarruttaminen ovat selvimpiä merkkejä siitä, että nuori on kehityksellisissä vaikeuksissa ja avun tarpeessa. Psykkisiin häiriöihin nuoruusiässä liittyy siis myös kehitysprosessin eriasteisia häiriöitä ja tämän vuoksi nuoren psyykkisen tilan arviointi edellyttää aina kliinisen psykiatrisen tilan arvioinnin lisäksi myös kehitysprosessin arviointia. (Moilanen ym. 2004, 47-48)

Nuoruus on mahdollisuuksien, haasteiden mutta myös haavoittuvuuden aikaa. Osalle nuorista kasautuu nuoruusvuosina ongelmia, jotka tulevat esiin henkisenä pahoinvointina tai ulkoisena häiriökäyttäytymisenä. Joillakin nuoruusiän ongelmat häviävät aikuisiässä, mutta osalla ne vakiintuvat kasautuvaksi ongelmavyyhdyksi. (Nurmi ym. 2015, 169.) Jotta tällaisia kasautuneita ongelmia ei pääsisi syntymään olisi tärkeää, että nuoren elämästä löytyisi myös hyvinvointia tukevia osatekijöitä.

Yksilön psyykkisen hyvinvoinnin osatekijöihin kuuluvat keskeisesti toimivat ja läheiset suhteet muihin ihmisiin. Niiden ylläpitämiseksi ja luomiseksi nuori tarvitsee sosiaalista kompetenssia, joka voidaan määritellä kyvyksi ymmärtää sosiaalisia suhteita ja toimia niissä tavalla joka edesauttaa omien ja yhteisten päämäärien saavuttamista muita loukkaamatta. Kyky ilmaista tunteensa tilanteeseen sopivalla tavalla on myös osa sosiaalista

kompetenssia. Sosiaaliset taidot sisältyvät myös sosiaalisen kompetenssin käsitteeseen. Oppilaalla on oltava vahvat yhteistyötaidot ja empatiakyky ollakseen sosiaalisesti kompetentti. Sosiaalisen kompetenssin muodostaminen on yksi keskeinen lapsuuteen ja nuoruuteen liittyvä kehitystehtävä. (Junttila 2010, 35–37.)

Sosiaalisen kompetenssin taidot ennustavat myös nuoren psyykkistä hyvinvointia tulevaisuudessa. MASK –monitahoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista on mittari, jolla mitattu itse-, toveri-, opettaja- ja vanhempien arvioiden yhteyttä nuorten psykososiaaliselle hyvinvoinnille. Yläkoululaisten aineistosta nousivat esille tovereiden ja opettajien nuorista tekemien sosiaalisen kompetenssin arvioiden vahva yhteys tuleville psykososiaalisille ongelmille. Esimerkiksi nuorten arvioitu prososiaalisuuden puute eli heikot yhteistyötaidot ja empatiakyky ennusti vahvasti myöhemmin koettua yksinäisyyttä, sosiaalista ahdistuneisuutta ja koulu-uupumusta. (Junttila 2010, 38–42).

2.2 Nuorten keskeiset mielenterveyshäiriöt ja niiden esiintyvyys Suomessa

Nuorten yleisimmät mielenterveyshäiriöt ovat mieliala-, ahdistuneisuus-, käytös- ja päihdehäiriöt (Marttunen 2009, 46; Aalto-Setälä 2010, 25). Kaikkein yleisin mielialahäiriö on masennus, mutta nuoruudessa myös kaksisuuntainen mielialahäiriö on yleisimpien joukossa. Masennuksen keskeiset oireet ovat masentunut mieliala, mielenkiinnon menetys ja uupuminen, mutta nuorten masennuksessa korostuvat aikuisia yleisimmin myös esimerkiksi ärtyneisyys, vihaisuus ja jopa aggressiivinen käyttäytyminen. (Korhonen & Marttunen 2006 80–81; Aalto-Setälä 2010, 26).

Myös ahdistuneisuushäiriöt esimerkiksi paniikkihäiriö kuuluvat nuorten yleisimpiin mielenterveyshäiriöihin. Ahdistuneisuushäiriöt ovat usein pitkäkestoisia, toistuvia ja ne aiheuttavat nuorelle toimintahaittaa heidän arjessaan. Nuoren voi niiden vuoksi olla esimerkiksi vaikeuksia solmia kaverisuhteita tai käydä koulua. (Ranta 2006, 67.) Ahdistumishäiriöiden

tunnistamista vaikeuttavat usein niihin liittyvä somaattinen oireilu (Aalto-Setälä 2010, 26). Koulussa ahdistushäiriötä on syytä epäillä, jos poissaolot ovat lisääntyneet tai nuorella on paljon epämääräisiä poissaoloja ja toistuvia somaattisia oireita (Ranta 2006, 69).

Käytöshäiriöt ovat yleistyneet viime vuosikymmenten kuluessa (Lehto-Salo & Marttunen 2006, 99; Aalto-Setälä 2010, 27). Käytöshäiriön oireenkuvaan liittyy lapsuudessa tai nuoruudessa alkava toistuva tai pysyvä epäsosiaalinen käyttäytyminen. Tällöin lapsi tai nuori rikkoo toistuvasti sosiaalisia normeja ja muiden perusoikeuksia sekä käyttäytyy antisosiaalisesti, aggressiivisesti tai uhmakkaasti. Käytöshäiriöt jaetaan Suomessa ICD-10 -tautiluokituksen mukaan perheensisäiseen, epäsosiaaliseen, sosiaaliseen sekä uhmakkuushäiriöön. Näihin liittyy usein ympäristön kokemus lapsen tai nuoren käyttäytymisen vaikeasta hallinnasta. (Lehto-Salo & Marttunen 2006, 100–101; Marttunen ym. 2013, 97–98.)

Yksi nuorten yleisimmistä mielenterveyshäiriöistä on myös päihdehäiriö. Kun päihteet alkavat hallita nuoren elämää on kyse päihdehäiriöstä. Se on tyypillisesti pitkäkestoinen, vaikeahoitoinen sekä toistuva ja siihen liittyy myös huomattava itsemurhan riski. Tavallisesti päihdehäiriöinen nuori käyttää myös yhtä aikaa useampia päihteitä. (Aalto-Setälä 2010, 28; von der Pahlen ym. 2013, 111.) Päihdehäiriöihin liittyy suurimmalla osalla nuorista myös jokin muu mielenterveyshäiriö esimerkiksi masennus tai ahdistushäiriö. Ongelmallista on myös kysymys siitä, onko päihteiden käyttö psyykkisten oireiden "lääkitsemistä" vai psyykkiset oireet seurausta päihteiden käytöstä. (Tacke 2006, 139.)

Eri tutkimusten menetelmäeroista johtuen nuorten mielenterveyshäiriöiden esiintyminen on vaihdellut välillä 20–25% kaikista nuoruusikäisistä. Karkeasti voidaan sanoa, että joka viidennellä nuorella kaikista nuoruusikäisistä on mielenterveyshäiriötä. Vieläkin enemmän on nuoria, joilla esiintyy psyykkisiä oireita. (Marttunen ym. 2013, 10–11; Aalto-Setälä & Marttunen 2007, 208–209.) Määrät ovat linjassa YK:n ja WHO:n julkaisujen kanssa, eli myös maailmanlaajuisesti mitattuna 14–24 -vuotiaista nuorista 20 % eli joka viides kärsii mielenterveysongelmista joka vuosi (YK

2014; WHO 2017). Suomessa kouluterveyskyselyn mukaan pelkästään keskivaikeaa tai vaikeaa masennusta sairastaa 13% ja koulu-uupumuksesta kärsii noin 12% yläkouluikäisistä. Myös psykosomaattisten oireiden kokeminen on lisääntynyt. (Luopa ym. 2010). Kohtalaista tai vaikeaa ahdistuneisuutta kokee 16% yläkouluikäisistä. Tytöt kokevat ahdistuneisuutta poikia enemmän. Ahdistuneisuutta kysyttiin kouluterveyskyselyssä ensimmäistä kertaa vuonna 2013 (Luopa ym. 2014). Kouluterveyskyselyä on myös käytetty tutkimuksen (Torikka ym. 2014) pohjana, jossa selvitettiin masennuksen lisääntymistä 2000-2011 vuosien välillä. Huolestuttavana tuloksena erityisesti sosioekonomisesti huono-osaisten perheiden nuorilla masennuksen kokemisen määrissä oli tapahtunut selkeää kasvua. (Torikka ym. 2014.) Kouluterveyskyselyn kohdejoukko on kuitenkin rajatumpi (8.-9. -luokkalaiset) kuin muissa tutkimuksissa.

Nuoruus on monien mielenterveyshäiriöiden tyypillinen alkamisaika. Puolet aikuisiän mielenterveyshäiriöistä on arvioitu alkaneen ennen kuin nuori täyttää 14 vuotta. Mielenterveyshäiriöt lisääntyvät lapsuudesta nuoruusikään siirryttäessä ja ne ovat nuoruudessa kaksi kertaa yleisempiä kuin lapsuudessa. Niiden esiintyvyys on huipussaan varhaisessa aikuisuudessa. (Aalto-Setälä 2010, 25; Marttunen 2009, 45-48; YK 2014.)

Samanaikaiset mielenterveyden häiriöt ovat yleisiä nuorilla. Vähintään puolella mielenterveyshäiriöisistä nuorista on kaksi tai useampia samanaikaisia häiriöitä. Tällöin puhutaan komorbiditeetistä, joka onkin tyypillistä nuorten häiriöissä. (Marttunen ym. 2013, 11; Aalto-Setälä 2010, 26).

2.3 Psyykkistä oireilua vai häiriö?

Psyykinen häiriö on usein diagnosoitu mielenterveysongelma, kun taas oireilu on normaalista poikkeavaa käyttäytymistä, jonka laajuutta ja kesto arvioitaessa voidaan diagnosoida häiriöksi. Psyykkiset häiriötkin toisaalta aiheuttavat psyykkistä oireilua, joten käsitteitä on vaikea erottaa toisistaan. Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä psyykinen oireilu kuvaamaan nuoren psyykkistä pahoinvointia kokonaisuudessaan.

Nuoruudessa häiriön ja iänmukaiseen kehitykseen liittyvän oireilun välistä eroa voi olla vaikea arvioida, koska nuoren kehitys ei yleensä etene johdonmukaisesti ja yksilölliset kehityserot ovat suuria. Tämän vuoksi nuoruusiän normaalin kehityksen pääpiirteet pitää ottaa huomioon arvioitaessa nuoren kokonaistilannetta. (Aalto-Setälä & Marttunen 2007, 211–212.) Yleensäkin lasten ja nuorten arvionnissa tulee huomioida heidän kehitystasonsa, sillä monet käyttäytymisen piirteet saattavat olla tiettyyn kehitysvaiheeseen liittyviä, mutta toisessa iässä ne ovatkin jo poikkeavia ja häiriöön viittaavia (Moilanen ym. 2004, 131.) Psykkinen oireilu on usein merkki nuoren kehityksen vaarantumisesta (Marttunen ym. 2013).

Oireiden kuvausta käytetään yleensä psykiatrisen sairauden tai häiriön määrittelyyn. Kun lapsella tai nuorella on paljon oireita on heitä pidetty psykiatrisen epidemiologian mukaisesti psyykkisesti häiriintyneinä. Häiriöiden määrittelyä on pyritty yhtenäistämään diagnostisilla järjestelmillä (ICD-10 ja DSM IV). Ne määrittelevät häiriön kuvailemalla juuri niihin liittyviä oireita ja oireiden ajallista kestoa. Vanhemmat ja opettajat ovat tavallisimmin mukana epidemiologisissa tutkimuksissa oireiden kuvaajina. Myös lapsen tai nuoren itsensä antama tieto omasta tilanteestaan ja oireilustaan on nykyisin keskeisessä asemassa. (Moilanen ym. 2004, 131.)

Nuoruudessa mieliala saattaa vaihdella nopeasti. Kuitenkin hyvin voimakkaat ja toistuvat mielialan vaihtelut, vakava epäsosiaalinen käytös (rikokset, väkivaltaisuus, uhmakkuus) vaativat selvittelyä. Myös passiivisuus, vakavat keskittymisvaikeudet, selvittämättömät koulupoissaolot, seksuaalinen holtittomuus ja päihteiden käyttö saattavat olla oireita, jotka vaativat tarkempaa tutkimista. (Aalto-Setälä & Marttunen 2007, 211–212.)

On tärkeää arvioida havaitun tai kuvaillun oireilun vaikutusta nuoren kehityksen etenemiseen. Ongelmana arvioinnissa saattaa myös olla oireettomuus, eli nuorella saattaa olla hoitoa vaativa mielenterveydenhäiriö ilman nuoruuteen usein liittyvää tunteiden ”kuohuntaa”. Tärkeää on siis tunnistaa normaalin kehityksen vaarantuminen tai jopa pysähtyminen, jotta siihen voidaan puuttua ajoissa. Puuttuminen on tärkeää, jotta nuorella on mahdollisuus tehdä hänelle sopivia valintoja opiskelun, ammatin ja

ihmissuhteiden alueilla, eivätkä nuoren tärkeät kehitysmahdollisuudet häviäisi. Lisäksi oireilu ei yleensä häviä iän myötä vaan jatkuu aikuisuuteen ja pitkittyy ilman asianmukaista puuttumista. (Aalto-Setälä & Marttunen 2007, 211.)

2.4 Nuorten psyykkinen oireilu koulussa ja siihen puuttuminen

Lasten ja nuorten psyykkisen oireilun lisääntyminen kasvattaa opettajien oppilashuollolliseksi miellettyä työtä perusopetuksen arjessa (Junntila 2010, 34). Osa nuorista voi pahoin ja koulussa se näkyy monella tavalla: mielenterveysongelmina, koulukiusaamisena, luvattomina poissaoloina ja koulutuksesta syrjäytymisenä. Työkyvyttömyyseläkkeelle siirtyy vuodessa noin 3000 alle 30 -vuotiasta nuorta suurimpana syynä mielenterveysongelmat. (Paananen 2014, 93; 95.) Pönkö ym. (2002) tutkimuksen mukaan lasten ja nuorten psykiatriset häiriöt ovat lisääntyneet opettajien arvioiden mukaan kouluissa ja käytös- sekä mielenterveydenhäiriöt ovat myös tulleet vakavammiksi (Pönkö ym. 2002). Näitä pahoinvoinnin ilmenemisiä ei koulu voi yksin ratkaista, mutta joitakin keinoja koululla kuitenkin on.

Nuorten psyykkinen pahoinvointi ja siihen liittyvä oireilu näkyvät siis myös koulumaailmassa, onhan koulu kiinteä osa nuorten elämää ja kasvuyhteisöä. Koulusta on muodostunut palveluita kehitettäessä hyvä väylä muillekin ammattiryhmille kohdata nuoria. Oppilashuoltoryhmässä terveydenhuollon, sosiaalityön ja psykologian ammattilaiset kohtaavat toisiaan ja nuoria heidän omassa ympäristössään. Koulu ei voi eristäytyä, vaan se on yhteistyössä myös muiden viranomaisten ja oppilaiden huoltajien kanssa (Pulkkinen & Kanervio 2014, 150.)

Koulunkäynnin osalta lasten ja nuorten ongelmat voitaisiin ryhmitellä koulun käymättömyyteen, kouluhäiriköintiin ja menestymättömyyteen koulussa. Jotkut lapset ja nuoret oireilevat ulospäin esimerkiksi käyttäytymällä huonosti ja jotkut sisäänpäin olemalla arkoja, vetäytyviä ja masentuneita.

Koulupoissaolot taas voidaan jakaa lintsaamiseen tai koulukieltäytymiseen (Tainio 2006, 206–207; Kaltiala–Heino ym. 2010.)

Toistuvan häiriökäyttäytymisen ja luvattomien poissaolojen syyt tulee selvittää huolellisesti. Nuoren oireilun ja käyttäytymisen perusteella on kuitenkin hyvin vaikea päätellä häiriön syytä. Ahdistuneisuus ja levottomuus sekä uhkaava ja väkivaltainen käyttäytyminen voivat olla oireita vaikeasta elämäntilanteesta, kuten perheessä tapahtuvasta väkivallasta tai vanhempien mielenterveys- tai päihdeongelmista. Myös vaikean elämäntilanteen luoma masennus ja ahdistuneisuus saattavat nuorilla purkautua häiriökäyttäytymisenä. Häiriökäyttäytymisen taustalla saattaa myös olla jokin neurologinen kehityksen häiriö. Oppilaan toistuva häiriökäyttäytyminen ennakoii syrjäytymistä, ja siksi siihen pitää myös puuttua mahdollisimman varhain ja laaja-alaisesti. Jos oppilaan häiriökäyttäytyminen menee niin pitkälle, että hänet joudutaan poistamaan koulusta määräajaksi kurinpidollisena toimenpiteenä, on viimeistään tällöin arvioitava oppilaan terveys ja hyvinvointi uudessa terveystarkastuksessa ja tehdä kuntoutussuunnitelma. (Kouluterveydenhuolto 2002, 43.)

Myös toistuvat poissaolot kertovat oppilaan pahoinvoinnista. Poissaolojen taustalla saattaa olla psykososiaalisia ongelmia. Joidenkin tutkimusten (Kaltiala ym. 2003) mukaan mielenterveysongelmat lisääntyivät poissaolojen lisääntyessä. Lintsaminen viittaa usein joko koulunkäynnin motivaatio-ongelmiin tai oppilaan elämäntilanteeseen liittyviin syrjäytymistä aiheuttaviin syihin tai päihteidenkäyttöön. Luvattomien poissaolojen seuranta ja niihin puuttuminen on siten myös syrjäytymisen ehkäisyä. Poissaolojen seuranta kuuluu sekä kodille että koululle. Koulun velvollisuus on ilmoittaa poissaoloista huoltajille ja huoltajien velvollisuus on huolehtia, että lapsi suorittaa oppivelvollisuutensa. Luvattomien poissaolojen syyt tulee selvittää oppilashuollon moniammatillisessa yhteistyössä. (Rimpelä ym. 2007, 105; Oppilas- ja opiskelijahuollon opas 2013.)

Huolimatta koulujen mahdollisuuksista tunnistaa oppilaiden ongelmat kouluissa, vain suhteellisen pieni osa esimerkiksi tunne- ja käytöshäiriöisistä lapsista ja nuorista tunnistetaan virallisesti, ja pieni osa saa häiriöihinsä

erityisopetusta tai mielenterveyspalveluita. Diagnoosin saaneilla oppilailla on usein jo vakavia tunne- ja käytöshäiriöitä ja useimmin he ovat erityisluokkaopetuksessa. Näiden oppilaiden sijoittaminen yleisopetuksen luokkaan on usein haasteellista; Toisaalta erityisesti he tarvitsisivat vertaisryhmää, jossa heillä olisi mahdollisuus havainnoida ja oppia uusia käyttäytymisen malleja ja samaan aikaan myös muiden oppilaiden opetus ja turvallisuus tulisi pystyä takaamaan. (Hallahan & Kauffman 2003, 252–253).

Koulu joutuu kuitenkin yhä useammin pohtimaan omia resurssejaan ja toimintatapojaan yksilön ja kokonaisten koululuokkien oppimisen turvaamiseksi, sillä kouluun tulee vuosittain niin suuri ryhmä psyykkisesti ja neurologisesti oireilevia ja kehityksessään viivästyneitä lapsia ja nuoria. Erityisesti oppilashuollon resurssit ovat kovilla ja yhteistyö takkuu perheneuvoloihin, lastensuojeluun ja erityissairaanhoidon (Tainio 2006, 213; Pönkä ym. 2002)

3 KUNTOUTUS OSANA KOULUN ARKEA

Toimiva ja läsnäoleva aikuisuus koulussa on tärkeä tekijä oppilaiden hyvinvoinnin kannalta. Toimiva yhteistyö muodostaa verkoston, jonka avulla oppilaiden hyvinvointia uhkaavia asioita voidaan tunnistaa ja antaa niihin tukea monin tavoin. (Suontausta-Kyläinpää 2010, 95.)

3.1 Kuntoutuksen määritelmä ja tavoitteet

Vuoden 2002 kuntoutusselonteossa (Valtioneuvoston kuntoutusselonteko 2002) kuntoutus määritellään ihmisen tai ihmisten ja ympäristön väliseksi muutosprosessiksi, jonka tavoitteena on toimintakyvyn, itsenäisen selviytymisen, hyvinvoinnin ja työllisyyden edistäminen. Kuntoutuksen pitäisi olla selonteon mukaan suunnitelmallista ja monialaista toimintaa, jonka tavoitteena on auttaa kuntoutujaa hallitsemaan elämäntilanteensa. Kuntoutuksella voidaan tarkoittaa myös uudelleen oppimista (rehabilitaatio) tai uuden oppimista (habilitaatio) Rehabilitaation tai habilitaation ajatuksena on auttaa ihminen siihen toimintakykyyn, joka hänellä oli tai voisi olla. Lasten ja nuoren kohdalla uudelleenoppimisen ajatus saattaa olla haasteellinen, sillä lapsen mahdollinen toimintakyky joudutaan olettamaan eli heidän kohdallaan kyse on ennemminkin uuden oppimisesta. (Koivikko & Sipari 2006, 20; WHO 2011; Järvikoski 2013.)

Maailman terveysjärjestön (WHO 1969) yleisesti käytetyssä määritelmässä kuntoutuksen tehtävänä on auttaa yksilö saavuttamaan korkein mahdollinen toimintakyvyn taso yhdistämällä ja koordinoimalla lääkinnällisiä, sosiaalisia, kasvatuksellisia ja ammatillisia kuntoutuksellisia toimenpiteitä. Tämän alkuperäisen määritelmän mukaisesti kuntoutus on jaettu lääketieteelliseen, sosiaaliseen, kasvatukselliseen ja ammatilliseen kuntoutukseen eli puhutaan kuntoutuksen nelikentästä. Tästä syystä kuntoutuksen tehtävät ovatkin alusta alkaen liittyneet sekä fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn kohentamiseen, että työkyvyn parantamiseen ja työhön palaamisen

edistämiseen. Nämä osa-alueet näkyvät suomalaisessa kuntoutuksessa nykypäivänäkin. (Järvikoski 2013; Järvikoski & Härkäpää 2004.)

Lääkinnällinen kuntoutus nähdään henkilön fyysistä ja psyykkistä toimintakykyä parantaviksi toimenpiteiksi, jotka on käynnistetty lääketieteellisten tutkimusten pohjalta. Sosiaalisella kuntoutuksella taas tarkoitetaan henkilön sosiaalista toimintakykyä parantavaa prosessia eli kykyä selviytyä arkipäivän välttämättömistä toiminnoista. Kasvatuksellisella kuntoutuksella viitataan vammaisen tai vajaakuntoisen lapsen tai aikuisen kasvatukseen ja koulutukseen sekä niiden vaatimiin erityisjärjestelyihin. Ammatillisella kuntoutuksella tarkoitetaan toimenpiteitä, jotka tukevat kuntoutujan mahdollisuuksia saada tai säilyttää hänelle soveltuva työ. (Järvikoski & Härkäpää 2004; Kuntoutusasiain neuvottelukunta 2015.)

Kuntoutuksen eri osa-alueiden määrittely ja niiden tavoitteet kietoutuvat toisiinsa monin tavoin. Tämän vuoksi kaikkien kuntoutuksen osa-alueiden tulisi olla toteutukseltaan monialaisia ja -ammatillisia. Hyvä kuntoutus onkin lähes aina monialaista eli kuntoutuksen prosessiin sisältyy samanaikaisesti sekä lääkinnällisiä, kasvatuksellisia, sosiaalisia ja psykologisia osatekijöitä. Eri kuntoutuslajit eivät voi erottua toisistaan tavoitteidensa ja sisältöjensä perusteella peräkkäisinä kokonaisuuksina, vaan kyse on samaan tavoitteeseen tähtävien asiantuntijoiden yhteistyöstä, jossa jokainen tarjoaa oman asiantuntemuksensa kuntoutuksen mahdollistamiseksi. (Järvikoski 2013, 53–54.) Viime vuosina on puhuttu enemmänkin kokonaisvaltaisen kuntoutuksen näkökulmasta, jossa monet kuntoutuksen yksittäiset toimenpiteet koostuvat sekä toimintakykyä kohentavista, ammatillisista, kasvatuksellisista että sosiaalisista aspekteista (Järvikoski & Härkäpää 2004, 24). Tätä korostavat myös Koivikko ja Sipari (2006) kirjoittaessaan lapsen ja nuoren hyvästä kuntoutuksesta. Lapsen ja nuoren kuntoutuksessa pitäisi nivoa yhteen kaikki yksilön tarvitsemat tukitoimet ja kuntoutustoimenpiteet hyvin suunnitelluksi kokonaisuudeksi.

3.2 Erityisluokkaopetus ja kasvatuksellisen kuntoutuksen näkökulma

Erityisellä tuella pyritään auttamaan oppilaita, joilla on koulunkäyntiin liittyviä erityisen tuen tarpeita. Ihatsun ja Ruohon (2001) mukaan erityinen tuki on ikään kuin suojaverkko, jolla pyritään takaamaan, että kaikki suorittavat oppivelvollisuuden peruskoulussa ja näin ehkäistään syrjäytymistä. Heidän mukaansa sen tulee integroida sekä oppilaista lähtevät yksilölliset tarpeet että koulujärjestelmästä lähtevät tarpeet.

Erityinen tuki tarkoittaa vartavasten erilaisen oppijan tukemiseksi suunniteltua ohjausta. Opetus saattaa vaatia erityisiä opetusmateriaaleja, -tekniikoita, -tiloja tai apuvälineitä ja sen tärkein tavoite on oppilaan kykyjen löytäminen ja hyödyntäminen. Erityisen tuen toteuttaminen riippuu oppilaan erityisyyden asteesta ja siitä mitkä ovat koulun tai kunnan resurssit. (Hallahan & Kauffman 2003, 13.) Suomessa käytetään tällä hetkellä komiportaisen tuen mallia, jonka avulla arvioidaan oppilaan tuen tarvetta sekä suunnitellaan ja toteutetaan tarvittavat tukimuodot. Nämä tuen tasot ovat yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Erityisen tuen tasojen opetuksen järjestämistapoja voi olla monia, esimerkiksi erityisopetus samanaikaisopetuksena, osa-aikainen erityisopetus tai kokoaikainen luokkamuotoinen erityisopetus.

Peruskoulun erityisopetusta järjestetään monella eri tavalla, mutta tässä tutkimuksessa käsitelen vain luokkamuotoista erityisopetusta, jota kutsun erityisluokkaopetuksiksi. Luokkamuotoisella erityisopetuksella tarkoitetaan pienryhmäopetusta, jota annetaan koko- tai osa-aikaisena, joko peruskoulun yhteyteen perustetuissa erillisissä luokissa tai kokonaan erillisenä erityiskouluissa tai laitoksissa (Ihatsu & Ruoho 2001, 92). Tässä tutkimuksessa kaikki erityisluokkaopetus tapahtuu peruskoulun yhteydessä sijaitsevissa luokissa.

Erilainen oppija on oppilas, joka tarvitsee erityisopetusta ja siihen liittyviä palveluita (Hallahan & Kauffman 2003, 7). Jos oppilaalle ei vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästyksen tai tunne-elämän häiriön tai muun

vastaavan erityisen syyn takia voida antaa opetusta, voidaan oppilaalle tehdä erityisen tuen päätös (POL 17 §). Erityisopetusta varten oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS, josta käy ilmi opetuksen ja muun tuen antaminen oppilaalle (POL 17a §). Erityisen tuen järjestäminen erityisluokkamuotoisessa opetuksessa edellyttää usein pitkäaikaisia ongelmia liittyen oppimiseen tai sopeutumiseen, joiden seurauksena oppilas ei voi opiskella isossa yleisopetuksen ryhmässä (Ihatsu & Ruoho 2001).

Erityisellä tuella on tarkoitus valmistaa oppilasta toimimaan yhteiskunnan tehtävissä ja kasvamaan sen tasa-arvoiseksi jäseneksi. Tämä edellyttää, että oppilas oppii käyttäytymisen muotoja, jotka edistävät hänen selviytymistään jatko-opinnoissa ja oman paikkansa löytämisestä yhteiskunnassa. Tämän osallisuuden tavoitteen vuoksi, erityisluokkaopetussijoituksen tulisi olla tilapäinen ja erityisluokkaopetuksen tavoitteena tulisi olla pyrkimys siihen, että oppilas voi siirtyä taikaisin yleisopetukseen mahdollisimman pian. (Ihatsu & Ruoho 2001, 96–98.) Erityisopetuksen on katsottu myös olevan yksilöön kohdistuvaa korjaavaa toimintaa, jonka tarkoitus on lieventää tai poistaa oppilaassa oleva häiriö tai vaikeus (Ström 2001, 129; 133). Näihin näkökulmiin nojaten erityisopetukseen sisältyy vahvasti kuntouttava näkökulma.

Koulu on tärkeä osa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kuntoutusta, sillä oppilaan vahvuudet ja ongelmat monella eri osa-alueella tulevat esiin juuri koulussa. Kuntoutus pitäisi nähdä osana opiskelua myös lainsäädännön perusteella. Perusopetuslaissa (39 §) sanotaan, että opetuksen järjestäjän tulee huolehtia erityisopetuksen yhteydessä annettavasta kuntoutuksesta sekä siihen liittyvistä kehittämis-, ohjaus- ja tukitehtävistä. Kuntoutuksen asiakasyhteistyölain 1 §:ssä säädetään, että asiakasyhteistyölain tarkoituksena on auttaa kuntoutujaa saamaan hänen tarvitsemansa kuntoutuspalvelut siten, että jos kuntoutus edellyttää usean eri tahon toimenpiteitä, on näiden tahojen edistettävä yhteistyötään. 2 §:ssä säädetään, että sosiaali- ja terveydenhuollon, työvoima- ja opetusviranomaisten sekä Kansaneläkelaitoksen on oltava keskenään yhteistyössä. (Turkka 2006, 32; Perusopetuslaki; Laki kuntoutuksen asiakasyhteistyöstä.)

Koulussa toteutettavaa kuntoutusta kutsutaan nimellä kasvatuksellinen kuntoutus. Yleensä kasvatuksellinen kuntoutus viittaa vammaisen tai vajaakuntoisen lapsen tai aikuisen kasvatukseen ja koulutukseen sekä niiden edellyttämiin erityisjärjestelyihin (Järvikoski 2013; Kuntoutusasiain neuvottelukunta 2015; Suikkanen ym. 1995; Järvikoski & Härkäpää 2004). Kasvatuksellinen kuntoutus on siis usein yhdistetty erityiskasvatukseen ja -opetukseen. Kasvatus- ja opetus muistuttavat suuresti kuntoutusta sekä päämäärien että menetelmien osalta. (Koivikko & Sipari 2006; Sipari 2008.) Kasvatuksellista kuntoutusta ei ole tarkasti määritelty, mutta sillä viitataan usein erityisopetukseen, jonka tukipalveluina oppilashuolto sekä terveys- ja sosiaalihuolto nähdään. (Sipari 2008; 27) Kuntouttava opetus toteutuu Suomessa pääsääntöisesti oppilaitoksissa järjestettävänä tukena erityistä tukea tarvitseville lapsille ja nuorille (Järvikoski 2013, 55; 60). Kasvatuksellinen kuntoutus siis yhdistää kasvatuksen, opetuksen, oppilashuollon ja kuntoutuksen toisiinsa (Järvikoski & Härkäpää 2004; 24).

Kuntouttavalla erityisopetuksella eli kasvatuksellisella kuntouksella pyritään yhdistämään oppiminen tai opettaminen sekä terapia. HOJKS:n avulla pyritään turvaamaan terapioiden saanti. (Ihatsu & Ruoho 2001, 99.) HOJKS:n sisältöjen ja tavoitteiden pitäisi kietoutua yhteen muiden kuntoutuksen asiakirjojen kanssa. Vaikka koulu ei järjestäkään lääkinnällistä kuntoutusta, esimerkiksi erilaisia terapioita, on kuitenkin mahdollista sopia, että kuntoutus järjestetään koulun tiloissa kouluaikana. Hoitavien tahojen yhteinen tuki oppilaan kuntoutumisessa ja sen seurannassa on tärkeää. HOJKS on virallinen asiakirja ja sen pitäisi olla osa kuntoutujan kuntoutussuunnitelmaa. Sen noudattaminen on yhtäläillä osa kuntoutuksen kokonaisuutta kuin yksittäiset terapiatkin. Asiakasyhteistyölaki oikeuttaa ja myös velvoittaa opettajan osallistumaan oppilaan kuntoutuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Koulussa saatetaan jopa havaita oppilaan ongelmat ja vahvuudet nopeammin kuin kerran tai kaksi viikossa toteutuvassa terapiassa. (Turkka 2006, 33.)

Kasvatuksellinen kuntoutus erityisopetuksessa sisältää siis ajatuksen, jossa oppilaalle laaditaan eri tukitahoja edustavien ammattilaisten ja oppilaan vanhempien kanssa yhteistyössä kuntoutussuunnitelma (HOJKS), jota

toteutetaan koulun arjessa opettajan ja oppilaan välisenä vuorovaikutuksena (Haapaniemi 2003, 23). Näin kasvatuksellinen kuntoutus voidaan siis määritellä yhdeksi kuntoutuksen osa-alueeksi. Käytännössä eri kuntoutuksen toiminta-alueilla on kuitenkin paljon yhteneväisyyksiä ja kuntoutujan arjen kannalta kuntoutuksen osa-alueet yhdistyvät (Sipari 2008, 27). Erityistä tukea koskevat ratkaisut ovat usein myös osa nuorten psykiatrista kuntoutusta ja siksi oppilashuollon kytkeminen mukaan kuntoutuksen toteutumiseen on välttämätöntä (Piha 2004, 441). Myös monet sosiaalisen kuntoutumisen ja ammatillisen tavoitteet ovat samansuuntaisia kuin kasvatuksellisessa kuntoutuksessa on mainittu. Viime aikoina onkin enenevässä määrin alettu puhua kokonaisvaltaisesta kuntoutuksesta (Järvikoski & Härkäpää 2004, 24).

Erityisessä tuessa kokonaiskuntoutuksen tavoite liittyy toisaalta siihen, että oppijoiden erilaisuus tunnistetaan ja toisaalta siihen, että erityisen tuen oppilaalle suunnatut opetusjärjestelyt lasketaan osaksi heidän kokonaiskuntoutustaan. Koulunkäynnin ja kuntoutuksen nivomiseksi yhteen on eri hallinnonalojen kesken luotava toimivat yhteistyösuhteet. Tavoitteena on saada luoduksi oppilaan kokonaiskehitystä tukeva palvelu. Koululla tulee olla vastuu kokonaiskuntoutuksen koordinoijana ja tavoitteena on, että palvelut saataisiin erityisen tuen oppilaan luo. (Ihatsu & Ruoho 2001, 99–100.) Hyvä kuntoutus onkin lähes aina monialaista (Järvikoski 2013, 53).

Tässä tutkimuksessa erityisluokkaopetuksella tarkoitetaan erityisluokanopettajien koulussa toteuttamaa kasvatus- ja opetustyötä ja oppilaan kuntoutusprosessiin liittyvää muuta toimintaa, esimerkiksi moniammatillista yhteistyötä, johon erityisluokanopettaja osallistuu kasvatus- ja opetustyönsä lisäksi. Kuntoutumisen näkökulmasta erityisluokkaopetuksen tavoitteena tulisi olla, että erityisen tuen oppilaan olisi kasvatuksellisen kuntoutumisen keinoin mahdollista palata yleisopetuksen piiriin ja sitä kautta sosiaalistua yhteiskuntaan. Kasvatuksellinen kuntoutus erityisluokkaopetuksessa tulisi Haapaniemen (2003) mukaan nähdä osana oppilaan kokonaiskuntoutusta.

3.3 Kuntoutus on moniammatillista yhteistyötä

Kuntoutus on aina ollut monialaista. Aiemmin moniammatillinen yhteistyö kuitenkin toteutui ketjumaisena, eli kuntoutus muodostui peräkkäisistä jaksoista ja eteni kasvatuksellisesta ja lääkinnällisestä kuntoutuksesta ammatilliseen ja sosiaaliseen. Moniammatillisuus perustui enemmänkin nivelvaiheiden toteuttamiseen. Viime aikoina onkin kuntoutustoiminnassa ryhdytty muodostamaan uusia osa-alueita, joita eri ammattiryhmät toteuttavat moniammatillisesti ja kuntoutus perustuu paljolti samanaikaiseen yhteistyöhön. Tähän tarvitaan asiantuntijoiden hyvää keskinäistä yhteistyötä ja holistista ihmiskäsitystä. Monialaisen työskentelyn etuna on se, että kuntoutujan erilaiset tarpeet pystytään ottamaan huomioon samalla kertaa. Ongelmaksi monialaisessa kuntoutustyössä saattaa kuitenkin muodostua se, ettei mikään taho ota vastuuta kuntoutusprosessin etenemisestä ja pahimmillaan koko kuntoutusprosessi katkeaa. (Järvikoski 2013, 57–58.)

Moilasan ym. (2004) mukaan myöskään lasten- ja nuorisopsykiatrista työtä ei voi tehdä onnistuneesti ottamatta huomioon lapsen tai nuoren lähiyhteisöjä, joista tärkeimmät ovat päivähoito ja koulu. Työskentely tämän hoitoverkon ammattilaisten kanssa kuntouksen näkökulmasta on tarpeellista, koska hoito- ja kuntoutustoimet eivät yleensä tuota toivottua tulosta, elleivät edellä mainitut lähiyhteisöjen ammattilaiset jaa yhtenäistä käsitystä lapsen tai nuoren psykososiaalisesta kokonaistilanteesta. Tällainen työskentely korostuu, mitä useampia yhteistyökumppaneita hoito- ja kuntoutustoimiin on sitoutunut. Hoitoverkkotyöskentelyn onnistuessa, lapsen tai nuoren ja hänen perheensä ympärille syntyy toimiva ammattilaisten verkosto, joka kykenee tarpeenmukaisesti ja monipuolisesti edistämään lapsen hoitoa ja kuntoutumista. (Moilanen ym. 2004, 421.)

3.3.1 Oppilashuolto -moniammatillista yhteistyötä koulun sisällä

Oppilashuollolla tarkoitetaan lapsen ja nuoren fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista huolehtimista. Nämä hyvinvoinnin osatekijät vaikuttavat oppilaan oppimisedellytyksiin. Oppilashuollon palveluihin

kuuluvat sekä kouluterveydenhuolto että lastensuojelulaissa mainittu kasvatuksen tukeminen. Oppilashuoltotyöryhmä on aina moniammatillinen. (Moilanen ym. 2004, 241; Rimpelä ym. 2007, 77.) Kouluterveydenhuolto ja koulukuraattorin sekä koulupsykologin palvelut kuuluvat oppilashuollon tärkeimpiin toimintoihin (Kouluterveydenhuolto 2002, 19).

Oppilashuolto on moniammatillista yhteistyötä, johon osallistuvat opetus-, sosiaali- ja terveystoimi, siten että siitä muodostuu toimiva ja yhtenäinen kokonaisuus. Koulussa oppilashuollosta ovat vastuussa kaikki kouluyhteisössä työskentelevät ja oppilashuoltopalveluista vastaavat työntekijät, mutta ensisijainen vastuu on koulun henkilökunnalla. (POPS 2014.)

Oppilashuoltotyön työtavat muuttuivat uuden oppilas- ja opiskeluhuoltolain (1287/2013) myötä. Uuden lakimuutoksen myötä oppilashuolto koostuu nyt kolmesta eri ryhmästä: oppilashuollon ohjausryhmästä, koulukohtaisesta oppilashuoltoryhmästä ja yksilökohtaisesta oppilashuollon asiantuntijaryhmästä.

Kaikilla näillä oppilashuollon ryhmillä on oma tehtävänsä. Oppilashuollon ohjausryhmä vastaa yleisestä oppilashuollon arvioinnin, kehittämisen ja suunnittelun toteuttamisesta. Koulukohtainen oppilashuoltotyöryhmä taas vastaa koulukohtaisesti oppilashuollon suunnittelusta arvioinnista, kehittämisestä ja toteutuksesta. Yksilökohtainen oppilashuollon asiantuntijaryhmä sen sijaan kootaan oppilashuollon tukea tarvitsevan oppilaan ympärille aina erikseen. Ryhmän jäsenenä toimiminen vaatii oppilaan tai huoltajan suostumusta. (POPS 2014.)

Viimeisin muutos koulu- ja opiskeluterveydenhuoltoon on tehty valtioneuvoston asetuksessa (380/2009). Asetuksessa annetaan yhä tarkempia ohjeistuksia siitä, mitä terveystarkastuksien ja terveysneuvontatyön tulee pitää sisällään. Aiemmin terveystarkastusten ensisijaisena kohteena on ollut oppilaiden fyysinen hyvinvointi, mutta nykyään niiden huomio on kiinnittynyt koko perheen hyvinvointiin ja psykososiaaliseen kokonaisuuteen. Lasten ja nuorten mielenterveyden tukeminen on myös noussut yhä tärkeämmäksi osaksi kouluterveydenhuoltoa. (Impola 2014, 102–103.)

3.3.2 Koulun yhteistyö ulkopuolisten tahojen kanssa

Yhteistyötä oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseksi tulee kehittää kaikin tavoin. Koulussa tarvitaan päivittäin yhteistyötä, erilaisia toimintatapoja ja -käytäntöjä (Suontausta-Kyläinpää 2010, 99–100). Aina ei koulun omien työntekijöiden tietotaito riitä, vaan oppilas voi tarvita koulun ulkopuolista tukea.

Jos koulu kuitenkin ymmärretään oppilaiden tärkeäksi kehitysyhteisöksi, on sitä kehitettävä entistä paremmin heidän hyvinvointiaan tukevaksi. Tämä tarkoittaa, että koulun sisällä on tarjolla terveydenhoitoa, mielenterveystyötä ja sosiaalityötä. Näin säästettäisiin erityispalveluiden kustannuksissa ja opettajat voisivat keskittyä enemmän perustehtäväänsä. (Kouluterveydenhuolto 2002, 15–16.) Palveluiden vahvistaminen kouluissa tarkoittaisi oppilashuollon henkilöstöresurssien lisäämistä tai ulkopuolisten tahojen toiminnan siirtämistä osittain koulun tiloihin.

Yhteistyötä saattaa kuitenkin vaikeuttaa se, ettei tunneta yhteistyökumppaneita ja heidän toimintatapojaan tai jonot eri tahoille ovat liian pitkät (Suontausta-Kyläinpää 2010, 100–101). Monialainen, sektorit ylittävä yhteistyö on haaste mutta myös välttämättömyys lasten ja nuorten tehokkaampaan auttamiseen ja hoitoon (Hotari 2012, 6–8). Yhteistyöhön tarvitaan uusia toimintamalleja, mutta niiden kehittäminen ja toteuttaminen on hidasta. Toisaalta toimintamallien hyödyt voivat olla kuitenkin vaivan arvoisia ja nopeuttaa sekä monipuolistaa tukea tarvitsevien oppilaiden asioiden käsittelyä. (Suontausta-Kyläinpää 2010, 101.)

Moniammatillisen yhteistyön suurin haaste on se, kuinka pystytään tarjoamaan kokonaisvaltaista tukea asiakkaan kannalta onnistuneesti. Merkittävä osa tukea tarvitsevista nuorista on yhtä aikaa asiakkaina sekä lastensuojelun että psykiatrian palveluissa, joten näiden organisaatioiden yhteistyön onnistuminen on keskeistä. Tukea tarvitseville lapsille tai nuorille ei ole kovinkaan tärkeää, missä palvelujärjestelmän rajat kulkevat. Heille merkityksellistä on se apu ja tuki, jota heille pystytään kokonaisuutena tarjoamaan. (Hotari 2012, 6–8.) Lastensuojelun ja psykiatrian palveluiden lisäksi

koulu yrittää tukea näitä samoja tukea tarvitsevia lapsia ja nuoria. Oppilaan tukijärjestelmä voi näin muodostua hyvinkin pirstaleiseksi.

Moniammatillisessa yhteistyössä törmätään monesti ongelmatilanteeseen, jossa asiakkuutta on syntynyt usealle taholle ja työskentely ikään kuin jumiutuu. Verkoston osapuolten erilainen tulkinta nuoren tarpeista ja hoidon mahdollisuuksista voivat vaikeuttaa yhteistyötä. Tällainen tilanne syntyy usein hoitoon motivoitumattoman ja puhumattoman nuoren kanssa. Psykiatrinen hoitotyö vetoaa nuoren motivoitumattomuuteen ja siihen, ettei nuori tule paikalle tapaamisiin. Lastensuojelussa taas eivät huostaanoton kriteerit täyty ja toivottaisiin, että psykiatrinen puoli käyttäisi tiukempia motivointikeinoja. Psykiatrinen puoli taas odottaa, että lastensuojelun tuella saataisiin nuoren arjen struktuuri ensin kuntoon. (Timonen-Kallio 2012, 39–45.) Samaan aikaan koulussa tukea tarvitsevan nuoren asiat voivat kriisiytyä pahastikin tai hän voi laiminlyödä koulunkäynnin täysin.

Se ohjautuuko nuori palvelujärjestelmässä lastensuojelun tai psykiatrian avun piiriin on sattumanvaraista ja siihen vaikuttavat ongelmien havaitusajoinen valinnat. Myös vanhempien aktiivisuus ja perheen asuinpaikka voivat vaikuttaa siihen, missä ensimmäiset toimenpiteet aloitetaan. (Ellilä & Pelander 2012, 13.) Koulussa oppilaan tuen tarve kuitenkin useimmin havaitaan, sillä koulu tavoittaa kaikki kouluikäiset lapset ja nuoret.

3.3.3 Yhteistyö vanhempien kanssa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan huoltajien ja koulun yhteistä kasvatusvastuuta. Lapsi ja nuori elää sekä kodin että koulun vaikutuspiirissä. Lapsen kokonaisvaltaisen terveen kasvun tukemiseksi on tärkeää, että koti ja koulu ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja tekevät yhteistyötä. Koulu tukee kotien kasvatustehtävää ja vastaa lapsen tai nuoren kasvatuksesta ja opetuksesta koulun oppilaana, mutta ensisijainen kasvatusvastuu on oppilaan huoltajalla. Toisaalta (POPS, 2014.)

Koululta odotetaan paljon ja sille asetetaan monia haasteita, toivomuksia ja vaatimuksia. Joihinkin näistä koulu ehkä pystyykin vastaamaan, mutta parhaaseen tulokseen pääsemiseksi tarvitaan yhteistyötä kotien kanssa. Lasten

ja nuorten kasvatustyö on toimivampaa jos sekä koulu että huoltajat toimivat samansuuntaisesti. Kodin ja koulun yhteistyötä kuvataan monesti käsitteellä kasvatuskumppanuus. Siinä yhteistyön lähtökohtana on molemmat hyväksyvät toistensa pelisäännöt, siis myös vanhempien tulisi hyväksyä koulun pelisäännöt. (Pulkkinen & Kanervio 2014, 152.)

Tehostetun tai erityisen tuen aikan kodin ja koulun yhteistyön merkitys korostuu. Huoltajien tulee saada tietoa kolmiportaisesta tuesta tuen saannin mahdollisuuksista sekä niihin liittyvistä tukimuodoista. Huoltajat tulee ottaa huomioon tuen tarvetta suunniteltaessa ja arvioitaessa. (POPS 2014)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää yläkoulun erityisluokanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä erityisluokkaopetuksen merkityksestä psyykkisesti oireilevien oppilaiden kuntouttamisessa sekä opettajien kokemuksia omasta roolistaan osana oppilaan kuntouttavia tukitoimia moniammatillisissa verkostoissa. Tarkoituksena on kuvata erityisluokanopettajien tavoitteita ja menetelmiä näiden oppilaiden tukemiseksi sekä opettajien toiveita moniammatilliselle yhteistyölle. Tutkimuksen tehtävänä on kartoittaa erityisluokkaopetuksen mahdollisuuksia tukea psyykkisesti oireilevien oppilaiden kuntoutumista sekä selvittää, millaista kasvatuksellinen kuntoutus erityisluokissa voisi parhaimmillaan olla ja miten moniammatillista yhteistyötä voisi kehittää. Tutkimustehtävän pohjalta tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

1. Mitä ovat psyykkisesti oireilevien oppilaiden tuen tarpeet ja kuntouttavat tukitoimet erityisluokkaopetuksessa?
2. Minkälaisia näkemyksiä erityisluokanopettajilla on omasta roolistaan psyykkisesti oireilevien oppilaiden kuntouttajina erityisluokkaopetuksessa?
3. Millaista oppilaiden kokonaiskuntoutus on moniammatillisesti toteutettuna ja mitkä ovat sen kehittämistarpeet?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimuksen lähestymistapa on fenomenologis-hermeneuttinen. Lindseth ja Norberg (2004) kuvaavat artikkelissaan fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa yksilöllisten kokemusten tutkimisessa. Hermeneuttinen menetelmä liittyy tekstin tulkintaan, kun taas fenomenologian lähtöpiste on eletyn kokemuksen selvittämisessä, mutta sen lopullisena tavoitteena on selvittää kokemusten keskeiset tarkoitukset. Jotta tarkoituksia voidaan tulkita, pitää ihmisten yksilölliset kokemukset saada talteen kertomuksina, jonka jälkeen niiden tulkitsemiseksi, ne on tärkeä muuttaa tekstiksi. Tämän vuoksi fenomenologian ja hermeneutiikan yhdistäminen on hyödyllistä.

Fenomenologisen lähestymistavan avulla kuvataan tässä tutkimuksessa opettajien kokemuksia psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa työskentelystä sekä heidän kuntouttamisestaan erityisluokkaopetuksessa sekä moniammatillisten työryhmien kanssa, kun taas hermeneuttista ulottuvuutta tarvitaan tässä tutkimuksessa opettajien kokemusten tulkintaan. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on nostaa tietoiseksi ja näkyväksi ne kokemukset, jotka saatetaan kokea itsestään selviksi, ja joita ei ole vielä ajateltu tietoisesti. Tällä tutkimusorientaatiolla pyritään käsitteellistämään tutkittava ilmiö eli opettajien kokemusten merkitys. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 31–35.)

Kaikilla tutkijoilla on ennakkokäsityksiä ympärillään tapahtuvista ilmiöistä. Fenomenologisen tutkimusotteen mukaan tutkijan on pidättäydyttävä tekemästä johtopäätöksiä todellisuudesta ja suorittaa jonkinlainen haarukointi analysoitavasta kokemuksesta, jonka haastateltava on kertonut. Eli tutkija ei ole kiinnostunut olemassaolevista faktoista vaan yrittää samaistua haastateltavan kokemukseen eli ikään kuin elää uudelleen kokemuksen tutkittavan kautta. Sen

kautta voidaan ymmärtää maailmaa aivan uudella tavalla ja päästä käsiksi kokemusten keskeisiin merkityksiin. (Lindseth & Norberg 2004, 147–148.)

Tutkijan on siis tärkeää olla tietoinen omista ennakkokäsityksistään ja olla avoin tutkittavan merkitysten muodostamiselle. Tutkittavaa ilmiötä hahmotetaan ikään kuin tutkittavien kokemusten kautta. Jos tutkijan tavoitteena on ilmiön fenomenologinen kuvaaminen, on tärkeää välttää tulkinnallista tutkimusasetelmaa. Fenomenologis–hermeneuttisen tutkimusotteessa aiempien tutkimustulosten ei anneta vaikuttaa omaan tutkimusaineistoon, mutta se voi valottaa sitä, kuten myös toisin päin eli haastatteluaineiston kautta voidaan avata jotain enemmän aiemmista tutkimuksista.

5.2 Tutkittavat

Tässä tutkimuksessa on tutkittu viittä yläkoulun erityisluokanopettajaa, jotka työskentelevät kukin eri kunnassa. Tutkittavien työskentelypaikkakunnat sijoittuvat eri puolelle Suomea siten, että kaksi on Etelä-Suomesta, yksi Itä-Suomesta, yksi Länsi-Suomesta ja yksi Pohjois-Suomesta. Tutkittavia valittaessa kriteereinä olivat siis paikkakuntien sijoittuminen Suomessa, mutta myös tutkittavien työnkuva. Tutkittavien tuli työskennellä erityisluokissa, jotka on sijoitettu lähikoulujen yhteyteen, eivätkä luokat saaneet olla erityiskoulun tai sairaalakoulun pienryhmiä. Tutkittavilla tuli olla myös kokemusta psyykkisesti oireilevien oppilaiden opettamisesta.

Tutkittavat valikoituivat tutkimukseen satunnaisesti mutta harkinnanvaraisesti niiltä osin, että tutkittavien tuli täyttää tutkimustehtävääni liittyvät kriteerit. Mahdollisten tutkittavien etsimisen aloitin Facebookissa sijaitsevien erityisopettajien ryhmissä, joissa kyselin erityisluokanopettajien halukkuutta osallistua tutkimukseen. Saatuaani yhden tutkittavan sitä kautta, kyselin heiltä sekä kollegoiltani ja opiskelukavereiltani, olisiko heillä kriteereitani vastaavia erityisluokanopettajia, jotka olisivat halukkaita osallistumaan tutkimukseeni. Näin löysin siis ”lumipalloefektillä” kaikki viisi

tutkittavaani, jotka olivat entuudestaan minulle tuntemattomia ja sopivat kriteereihini. Tutkittavien joukossa on kumpaakin sukupuolta olevia erityisluokanopettajia, joiden työkokemusvuosien keskiarvo on 16 vuotta.

5.3 Aineiston keruu

Keräsin aineistoni haastattelemalla kaikki tutkittavat. Haastattelut toteutin puolistrukturoituina teemahaastatteluina, sillä halusin haastatteluiden olevan hieman vapaampia ja joustavampia kysymyksenasettelultaan, mutta myös siksi että kuntoutuksen käsite tuntui abstraktilta täysin strukturoituun haastatteluun.

Vähän tutkittujen aiheiden tutkimisessa haastattelu toimii hyvänä aineistonkeruumenetelmänä. Haastattelun tarkoituksena on antaa tutkittavalle mahdollisuus tuoda omat ajatuksensa ja kokemuksensa esiin mahdollisimman vapaasti. Haastattelussa tutkittava on aktiivinen osallistuja, joka luo merkityksiä tutkittavalle aiheelle. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35; Patton 2002, 343–344.) Ominaista puolistrukturoiduille menetelmille on se, ettei kaikkia haastattelun osa-alueita ole lyöty lukkoon. Haastatteluja sitovat samat peruslinjat, jotka ovat ennalta valittu, mutta haastattelijalla voi muuttaa kysymysten järjestystä tai sanamuotoja. Teemahaastattelu on yksi tällainen puolistrukturoitu haastattelumenetelmä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48; Patton 2002, 343–344.)

Teemahaastattelussa haastattelu on rakennettu tutkimusongelmaan liittyvien teemojen ympärille. Haastattelijalla on mahdollisuus rakentaa keskustelua ja esittää kysymyksiä myös spontaanisti haastattelussa ilmiöön liittyen. Teemojen asettaminen on oleellista tutkimusongelmiin liittyvän tiedon hankkimiseksi. Kuitenkin teemahaastattelu antaa mahdollisuuden siihen, että haastateltavien kokemukset ja näkemykset nousevat varmasti esille ja tutkittavan ääni tulee paremmin kuuluviin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48; Hirsjärvi ym. 2008, 203; Patton 2002, 343–344.)

Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan haastattelijan tulisi tuntea teemojen aihepiirit hyvin, jotta kysymyksiä pystyttäisiin tarkentamaan tarvittaessa.

Hyvin suunniteltu haastattelurunko auttaa haastattelijaa pitämään keskustelun aiheessa, kuitenkin johdattelematta heitä, sekä auttaa haastattelijaa myös käyttämään haastatteluun varatun ajan parhaalla mahdollisella tavalla. (Patton 2002, 343–344.) Kokematon haastattelija tekee usein paljon virheitä, esimerkiksi noudattaa liiaksi alustavaa teemarunkoa, eikä pysty joustamaan ja etenemään tilanteen mukaan. Haastateltavien kuunteleminen on haastattelussa tärkeintä. Aloitteleva haastattelija voi unohtaa tämän seuratessaan liian orjallisesti omaa haastattelurunkoaan. Kysymysten muotoilu vaikuttaa vastauksiin olennaisesti. Sekä haastateltava, että haastattelija voivat olla kommunikaation esteenä, mutta myös ulkoiset häiriötekijät voivat vaikuttaa haastattelun kulkuun. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 124–127.)

Koska tässä tutkimuksessa rakensin kaikki teemat itse pitkään keräämäni lähdeaineiston ja työkokemukseni perusteella ja myös haastattelin jokaisen tutkittavan itse, pysyivät haastattelun teemat ja lähestymistapa aiheeseen samana koko aineistonkeruun ajan. Kokemusta haastatteluista olin kerryttänyt jo aiemmin tekemiäni tutkimusten kautta. Kolme haastattelua tein puhelimitse pitkien välimatkojen ja aikataulujen sovittamisen haasteiden vuoksi. Kaksi haastattelua toteutettiin tutkittavien omilla työpaikoilla, heidän työaikansa jälkeen. Toteutin haastattelut loppuvuoden 2016 ja alkuvuoden 2017 välisenä aikana.

Nauhoitin kaikki haastattelut mp3 -muotoon ja kirjasin myös haastattelujen aikana joitakin huomioita ylös. Haastattelujen jälkeen litteroin ne tarkempaa analysointia varten. Nauhoitetuista haastatteluista ja niiden litteraateista muodostui lopullinen tutkimusaineistoni. Haastattelut olivat keskimäärin yli tunnin mittaisia ja viiden nauhoituksen yhteispituudeksi muodostui 6 tuntia 25 minuuttia. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 85 sivua.

5.4 Aineiston analyysi

Sisällönanalyysissa on kohteena tekstin merkitykset, eli kuunnellaan mitä tutkittava sanoo. Sisällönanalyysissa pyrkimyksenä on järjestää aineisto

tiiviseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisäistä informaatiota. Aineisto hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93–95.)

Sisällönanalyysin tehtävä ei voi kuitenkaan olla vain ”äänen antaminen” tutkittaville, vaan sen on myös sisällettävä todisteita siitä, että tutkija on valikoinut, muokannut ja ottanut käyttöön aineistosta olennaisia osia. Sisällönanalyysi voi olla menetelmä, joka sekä heijastaa tutkittavien todellisuutta, mutta myös purkaa todellisuuden pinta-kerrosta. (Braun & Clarke 2006, 7-9.)

Sisällönanalyysissä etsitään teemoja, joiden kautta tuodaan esille jotakin tärkeää suhteessa tutkimuskysymyksiin. Teemat myös toistuvat aineistossa, siten että ne luovat jonkinlaisia yhteneviä vastauksia tai merkityksiä. Siihen kuinka paljon niiden pitää toistua muodostaakseen teemoja, on vaikea vastata tarkasti, joten tutkijan on itse arvioitava mitkä asiat ovat teemoja. Teemat eivät kuitenkaan muodostu määrällisten mittausten kautta, vaan se ovatko ne tärkeitä ja merkityksellisiä tutkimuskysymysten kannalta. Tärkeää on kuitenkin se, että tutkija on johdonmukainen teemoittelussaan. (Braun & Clarke 2006, 10–11.)

Tutkimuksessani aloitin aineiston analyysin tulostamalla litteraatit ja lukemalla koko aineiston muutaman kerran läpi. Aineisto oli tullut hyvin tutuksi jo litteroidessani sitä. Eskolan ja Suorannan (2005, 151) mukaan tutkittavan on tärkeää tuntea aineisto perinpohjaisesti, jotta se avautuu alustavasti. Tämän jälkeen aloitetaan alustava koodaus, jonka pohjana on aineistoon tutustumisen vaiheessa esille nousseet ideat siitä, mikä aineistossa on kiinnostavaa ja merkityksellistä tutkimuskysymysten kannalta. Tällöin on kyse aineistolähtöisestä koodauksesta, johon eivät vaikuta tutkijan etukäteistieto tai -olettamukset eivätkä aiemmat teoriat (Braun & Clarke 2006; Eskola & Suoranta 2005.)

Analyysia tehdessäni etsin litteraateista alkuperäisilmaisuja, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiäni. Merkitsin tutkimuskysymyksiini liittyvät alkuperäisilmaisut eri värein litteraatteihin. Näin karsin tutkimuksen kannalta epäoleellisen tiedon analysointini ulkopuolelle sekä koodasin ilmauksia värein.

Tämän jälkeen keräsin jokaiseen tutkimusongelmaan liittyvät alkuperäisilmaukset omiin taulukoihinsa ja määrittelin alkuperäisilmauksille pelkistetyt ilmaukset. Taulukossa 1. havainnollistan pelkistettyjen ilmausten muodostamista alkuperäisistä ilmauksista.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
<i>"Et he pystys yhdessä jotain tai olemaan, ottamaan toiset huomioon."</i>	Toimiminen ryhmässä
<i>"Niin kyllä itseasiassa aika paljon kirjoitin käyttäytymiseen liittyviä tavoitteita, ihan siis sellasia niinku, että kohtelee toisia asiallisesti ja niinku ei kiusaa ja niinku lopettaa toisille ilkkumisen ja nauramisen ja niinku tämänkaltasia."</i>	Toisten kohtelemine ryhmässä
<i>"Että ne oppis pitämään itsestään, tykkäämään itsestään ja pitämään itteään tärkeenä."</i>	Itseluottamuksen kehittyminen

TAULUKKO 1. Pelkistettyjen ilmausten muodostaminen

Pelkistettyjen ilmaisujen muodostamisen jälkeen minun oli helpompi tarkastella myös alkuperäisilmaisujen samankaltaisuuksia ja eroavuuksia. Tuomi & Sarajärvi (2009) kutsuvat tätä aineiston klusteroinniksi tai luokitteluksi. Tämän pelkistämävaiheen yleisin kritiikki liittyy siihen, että irrotettaessa pelkistettyjä ilmauksia kontekstistaan niiden alkuperäinen merkitys saattaa muuttua (Braun & Clarke 2006, 18–19). Tämän ongelman välttämiseksi merkitsin pelkistetyt ilmaukset myös litteraatteihin merkittyjen alleviivausten viereen, jolloin ne olivat sekä taulukoissa että myös koko aineistossa olevien alkuperäisilmaisujen yhteydessä ja liittyneenä koko aineistoon. Tämän jälkeen etsin pelkistetyistä ilmauksista yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia, joiden perusteella muodostin alaluokkia. Alaluokkien muodostamista pelkistettyjen ilmaisujen perusteella kuvaan taulukossa 2.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Raivareiden ennakointi→	Itsesäätelyn taidot
Tunteiden hallinta→	
Rauhoittuminen→	
Tunteiden tunnistaminen→	

TAULUKKO 2. Alaluokkien muodostaminen

Alaluokkien muodostamisen avulla luotiin ikään kuin pohja tutkimuksen perusrakenteelle sekä saatiin alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009). Alaluokkien muodostamisen jälkeen jatkoin koodausta yhdistämällä alaluokat pääluokiksi (esimerkki taulukossa 3). Muodostin luokitteluistani vielä taulukot itselleni, jotta aineiston tulkitseminen olisi selkeämpää ja pystyin tarkastelemaan niitä uudelleen palattuani alkuperäiseen aineistoon. Peilasin luokitteluani myös alkuperäisiin tutkimuskysymyksiini. Tämän jälkeen luin vielä uudelleen kaikkien pääluokkien ja alaluokkien alla olevat koodatut yksiköt. Ja arvioin uudelleen muodostivatko ne johdonmukaisia ja yhteneväisiä luokkia. Joissakin tapauksissa jouduin vielä muokkaamaan luokitteluani ja joistakin pääluokista muodostin vielä yläkäsitteitä, jotka kuvasivat muodostamaani luokkaan liittyvää ilmiötä mielestäni hyvin. Yläkäsitteitä Tuomi ja Sarajärvi (2009) kutsuvat yhdistäviksi luokiksi ja niiden luomista käsitteellistämiseksi eli abstrahoinniksi Kokosin tulokset myös erilaisiin kuvioihin tulosten havainnollistamiseksi ja tiivistämiseksi.

Alaluokka	Pääluokka
Riittämättömyyden tunne→	Oman roolin vaativuus
Roolin epäselvyys→	

TAULUKKO 3. Pääluokkien muodostaminen

Lopuksi vielä määrittelin tarkemmin sen mihin tutkimuskysymyksistäni mikäkin teema liittyi ja ennen kirjoittamista tein vielä päätöksen, että

tulososiossa esittelen analysoinnin perusteella muodostamani luokat ja liitän tulosten tarkasteluosion pohdintaan, jossa peilaan analysoinnin tuloksia aiempiin tutkimustuloksiin. Tutkimuksen raportoinnissa käytetyissä sitaateissa ei ole haastateltavien tunnistetietoja, koska heitä oli vain viisi ja joissakin tulososion osissa haastateltavien vastauksissa oli isoja eroavaisuuksia. Tämän lisäksi haastateltavien taustatiedot eivät vaikuttaneet kuin muutamaan tulososion tutkimustulokseen.

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksessa on noudatettu hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. Tutkittavat ovat osallistuneet haastatteluihin täysin vapaaehtoisesti. Tutkittavien nimet eivät tule aineistossa esille ja tutkittavien anonyymiteetin suojelemiseksi myös paikkakuntatiedot jätetään pois. Tutkittaville on kerrottu haastattelujen yhteydessä, mihin tietoa tullaan käyttämään ja ja kerrottu, että haastattelut nauhoitetaan ja litteroidaan. Tutkittaville on kerrottu myös tutkimuksen tarkoituksesta ennen haastattuita. Tutkijan ja tutkittavien välillä ei myöskään ole ollut mitään sellaista riippuvuussuhdetta, mikä olisi vaikuttanut haastattelujen antamisen vapaaehtoisuuteen.

Aineisto on sähköisessä muodossa yksityiskäytössä olevalla tietokoneella, eivätkä ulkopuoliset ihmiset voi päästä käsiksi aineistoon. Tulen poistamaan kaiken aineiston omalta tietokoneeltani opinnäytetyön hyväksymisen jälkeen ja hävittämään myös tulostetut litteraatit asianmukaisella tavalla.

Tutkija tuo esille aina myös tutkittavien elämään liittyviä asioita, joten hänen on tärkeää huomioida tämä myös kysymyksenasettelussa ja pohtia sitä, miten kysymykset vaikuttavat tutkittaviin. Kysymysten vaikutusta tutkittaviin on usein vaikeaa arvioida, mutta tässä tutkimuksessa kysymykset eivät olleet tutkittavien yksityiselämään tai arkoihin aihepiireihin liittyviä. Toisaalta tutkittavilla oli mahdollisuus jättää myös vastaamatta joihinkin kysymyksiin. Haastatteluissa tuli esille oppilaisiin liittyviä arkaluontoisia asioita, mutta kaikki tutkittavat puhuivat oppilaistaan anonyymisti ja koska haastateltavien

anonymiteettiä säilytetään tässä tutkimuksessa on esille tulevia oppilastietoja myös mahdotonta yhdistää todellisiin henkilöihin.

6 TULOKSET

Peruskouluissa kuntoutuksen käsitettä ei paljoakaan käytetä, kun taas esimerkiksi sairaalaopetuksessa on aivan yleistä, että opetuksessa painottuvat kuntouttava opetus ja kuntoutuksen suunnittelu moniammatillisesti (Tilus 2008, 54). Sairaalaopetus onkin tilapäistä ja sen tarkoituksena on kuntouttaa oppilasta, jotta hän pystyy palaamaan takaisin omaan oppilaitokseensa. Erityisluokkaopetuksessa on kuitenkin kasvatuksellisia ja opetuksellisia erityisjärjestelyjä, joilla pyritään tukemaan erityisoppilaan koulunkäyntiä ja kasvua yksilöllisesti. Erityisluokkaopetus voi olla siten myös kuntouttavaa.

Tulososiossa kuvaan ensin (6.1), millaista psyykkistä oireilua tai häiriöitä erityisluokanopettajat kohtaavat työssään ja erityisesti siitä näkökulmasta, minkälaisiin tuen tarpeisiin erityisluokkaopetuksessa pyritään vastaamaan ja miten haastateltavat ovat järjestäneet erityisluokkaopetuksen omassa työssään. Avaan myös niitä tavoitteita, joita haastateltavat ovat asettaneet psyykkisesti oireileville oppilailleen. Tulososion toisessa osassa (6.2) tutkin haastateltavien kokemuksia ja näkemyksiä omasta roolistaan kuntouttajina erityisluokkaopetuksessa. Kolmannessa osassa (6.3) avaun erityisluokanopettajien kokemuksia moniammatillisesta työstä oppilaiden kuntouttamiseksi, sekä heidän kuvailemiaan kehittämistarpeita työn onnistumiseksi.

6.1 Psyykkisesti oireilevien oppilaiden tuen tarpeet ja kuntouttavat tukitoimet erityisluokkaopetuksessa

Haastateltavat kohtaavat työssään erityisluokissa monenlaista psyykkistä oireilua. Haastateltavat kuvasivat myös kertomuksissaan millaisia tuen tarpeita oppilailla on ja millaisia tavoitteita he itse ovat oppilailleen ja erityisluokkaopetukselle asettaneet. Osaan psyykkisestä oireilusta he eivät

kokeneet pystyvänsä vastaamaan yksin, mutta he kuvailivat haastatteluissa sitä, miten olivat oman opetuksensa järjestäneet.

6.1.1 Oppilaiden psyykkinen oireilu ja tuen tarpeet erityisluokissa

Haastateltavien kertomuksissa esiintyi monenlaista psyykkistä oireilua sekä myös häiriöitä, jotka on esitetty alla taulukossa 1. Aineistossa haastateltavat kuvasivat laajastikin kohtaamiensa oppilaiden oireilua ja problematiikkaa koulutyössä. Luokittelin ne hyvin karkeasti ulospäin suuntautuvaksi ja sisäänpäin suuntautuvaksi oireiluksi ja erittelin myös viralliset diagnoosit, jotka tulivat haastatteluissa esille. Kaikki haastateltavat nostivat esille erilaisten oireiden ja häiriöiden päällekkäisyyden ja sen, etteivät haastateltavat aina olleet tietoisia oireilun taustalla olevista diagnooseista. Kaikkien haastateltavien oppilailla oli sekä ulospäin suuntautuvaa että sisäänpäin suuntautuvaa oireilua.

Aineistossa esiintyvän psyykkisen oireilun luokat	Oireilun ja häiriöiden kuvausta aineistossa
Ulospäin suuntautuva oireilu ja mainitut häiriöt	Oireilu: itsehillinnän menettäminen, aggressiivisuus, uhkailu, kieltäytyminen koulutyöstä, rikollisuus, päihteidenkäyttö, väkivaltaisuus, rajattomuus, karkailu, levottomuus, impulsiivisuus yms. Mainitut häiriöt: käytöshäiriö, ADHD, narsismi, maanis-depressiivisyys
Sisäänpäin suuntautuva oireilu ja mainitut häiriöt	Oireilu: ahdistuneisuus, itkeskely, ei pysty menemään isoihin ryhmiin, vetäytyminen, puhumattomuus, luovuttaminen, itsetuhoisuus, lukkoon meneminen, tunnepuolen vaikeudet, arkuus, sosiaaliset vaikeudet, luovuttaminen, koulusta pois jättäytyminen yms. Mainitut häiriöt: ahdistuneisuushäiriö, masennus, paniikkihäiriöt, asperger, psykoosi

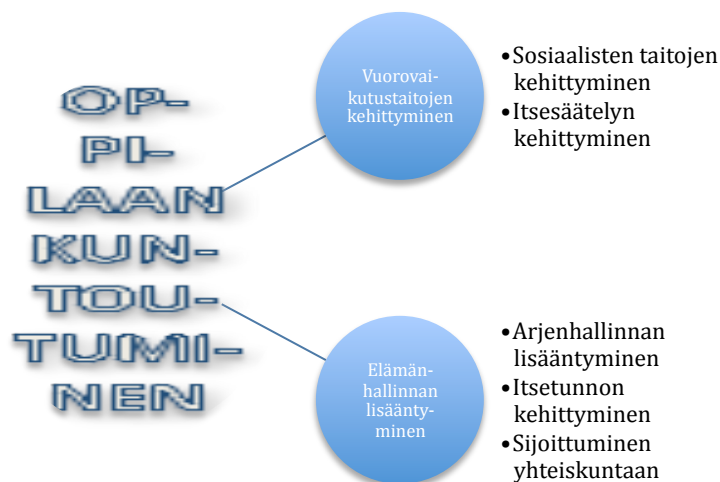
TAULUKKO 4. Psyykkisen oireilun ja häiriöiden esiintyminen aineistossa

Haluan tuoda taulukossa esille, millaisia psyykkisesti oireilevia oppilaita haastateltavat olivat kohdanneet omissa erityisluokissaan, mutta keskeisempänä tutkimuskohteena tässä luvussa ovat haastateltavien esille nostamat tuen tarpeet, jotka heijastuivat heidän asettamista tavoitteista näille oppilaille. Luokittelin siis oppilaiden tuen tarpeita haastateltavien mainitsemien tavoitteiden perusteella, sillä ne kuvaavat mielestäni niitä tuen tarpeita, joihin haastateltavat erityisluokkaopetuksessaan pyrkivät tai kokivat pystyvänsä vaikuttamaan. Kaikki oppilaalle ja erityisluokkaopetukselle asetetut tavoitteet nimesin oppilaan kuntouttamiseksi.

Jaoin tutkittavien vastaukset erityisluokkaopetuksen tavoitteista kahteen pääluokkaan: vuorovaikutustaitojen kehittyminen ja elämönhallinnan lisääntyminen (kuvio 1). Vuorovaikutustaitojen kehittyminen pääluokka jakautuu kahteen alaluokkaan: sosiaalisten taitojen kehittyminen ja itsesäätelyn taitojen kehittyminen. Molempien puute vaikuttaa vuorovaikutukseen luokassa ja hankaloittaa ryhmässä toimimista. Sosiaalisten taitojen heikkoudet sekä itsesäätelyn vaikeudet näyttäytyvät usein myös haastavana käyttäytymisenä, joten niistä puhutaan usein myös käytösongelmina. Tässä tutkimuksessa nimitän kaikkia sosiaalisia ja emotionaalisia vaikeuksia vuorovaikutuksen haasteiksi.

Toinen erityisluokkaopetuksen tavoitteita kuvaava pääluokka on elämönhallinnan lisääntyminen, joka pitää sisällään kolme alaluokkaa: arjenhallinnan lisääntymisen, itsetunnon kehittymisen sekä sijoittumisen yhteiskuntaan. Arjenhallintaan kuuluvat oppimisvalmiudet, koulunkäyntiä tukevat psyykkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin liittyvät tekijät, esimerkiksi riittävä unen ja ravinnon saanti sekä tiedollinen osaaminen. Elämönhallintaa lisäävät myös itsetunnon kehittyminen, johon omien vahvuuksien ja heikkouksien tiedostaminen liittyy vahvasti. Sijoittuminen yhteiskuntaan luokka liittyy oppilaan pärjäämiseen tulevaisuudessa. Moni muistakin mainituista erityisluokkaopetuksen tarpeista on yhteydessä peruskoulun jälkeiseen elämään ja oppilaan pärjäämiseen jatko-opinnoissa tai tulevaisuudessa, mutta haastateltavat eivät yhdistäneet niitä aina tulevaisuuteen

liittyviksi, jonka vuoksi muodostin sijoittumisesta yhteiskuntaan oman alaluokkansa.



KUVIO 1. Erityisluokkaopetuksen tavoitteet ja oppilaan tuen tarpeet

Vuorovaikutustaitojen kehittyminen

Kaikki haastateltavat puhuivat oppilaiden heikoista vuorovaikutustaidoista, jotka näkyivät erityisluokissa sekä sosiaalisten taitojen puutteina että itsesäätelyn pulmina. Näitä vuorovaikutustaitoja voidaan kutsua myös sosiaalisiksi kompetenssiksi, kuten aiemmin teoriaosuudessa kävi ilmi. Kanssakäyminen muiden ihmisten kanssa ja toisten huomioonottaminen oli haasteellista kaikkien tutkittavien opetusryhmissä. Ryhmässä toimimisen haasteet ja erityisluokan oppilaiden ryhmäyttäminen toimivaksi yksiköksi mainittiin kaikissa haastatteluissa.

”Ja ennenku se ryhmä muodostuu ryhmäks, nii se vaatii niinku hirveen ison työn. Ja sitte niinku siihen liittyy se, et ketkä niinku sen ryhmän jäseniksi asettuu ja usein on sillä tavalla, että ne oppilaat, jotka eivät sen ryhmän jäseneksi asetu, niin ne on enemmän just niitä psyykkeeltään heikkoja.”

”Semmonen ryhmäytyminen, että kaikki sais siellä olla rauhassa sen kolme vuotta tai mikä se aika onkaan, tai jos pitäis vielä syvemmälle päästä niin, et he pystyis yhdessä olemaan ja ottamaan toiset huomioon. Niin se on varmasti haastavin asia...tekemään yhteistyötä.”

Vuorovaikutustaitoihin eli sosiaaliseen kompetenssiin liittyvät sekä sosiaaliset taidot että itsesäätelyn taidot. Molempien hallinta auttaa oppilaita luomaan toimivampia suhteita muihin ihmisiin. Sosiaaliset taidot pitävät sisällään

käyttäytymismalleja, jotka helpottavat vuorovaikutusta toisten ihmisten kanssa. Haastateltavien näkemyksien mukaan sosiaalisiin taitoihin liittyivät vahvasti ryhmässä toimimisen taitojen lisäksi myös toisten huomioon ottaminen sekä empatiakyky. Näiden puuttuminen näkyi luokkahuoneissa usein toisten kiusaamisena, kiusaamiskokemuksina ja konfliktitilanteina. Näiden taitojen opettelua haastateltavat olivat kirjanneet myös hojks:iin tavoitteina oppilaille.

”Semmonen ryhmässä toimiminen ja yhdessä oleminen niinku normaalisti on aika monelle hankalaa ja sitte siitä seuraa se et ku nei ei osaa toimia ryhmässä, niin sitte ne niinku kokee hirveesti sitä kiusaamista. Se kiusaaminen tai kiusaamisen kokemukset on ihan selkee semmonen, mikä aiheuttaa sitä psyykkistä ahdistusta.”

”Et ei oikeen oo semmosta empatiakyky, niin se näkyy niin että voi vaarantuu muut ympärillä.”

”Aika paljon kirjoitin käyttäytymiseen liittyviä tavoitteita, ihan siis sellasia niinku että kohtelee toisia asiallisesti ja niinku ei kiusaa ja niinku lopettaa toisille ilkkumisen ja nauramisen ja niinku tämänkaltasia.”

”Mie aina korostan niit käyttäytymis- ja vuorovaikutustaitoja, et ne ku on ees jotenki kunnossa nii elämäs pärjää paljon paremmin, ku jos et osaa puhuu kenenkään kanssa tai et osaa kattoo silmiin tai kätellä. Et semmosii asioita niitten kohalla piän oikeestaan kaikist tärkeimpänä.”

Sosiaalisten taitojen puute ei aina tullut esille kiusaamisena, vaan se ilmeni myös vuorovaikutustilanteiden pelkona ja rajoitti siten kanssakäymistä muiden ihmisten kanssa.

”Ne useimmat pulmat liittyy siihen kanssakäymiseen ja semmoseen, että uskaltaa osallistua yhteisiin tilaisuuksiin, noudattaa sitä koulun arkirytmii elikkä käydä syömässä yhtä aikaa kun muut tai pystyy olemaan kevätjuhlassa.”

Osa sosiaalista kompetenssia on myös kyky ilmaista itseään ja tunteitaan vuorovaikutustilanteeseen sopivalla tavalla. Tässä tutkimuksessa kutsun niiden puutetta laajemmin itsesäätelyn haasteeksi, sillä sen alaluokkaan liittyy myös oman käyttäytymisen säätelyn vaikeuksia. Haastateltavat nostivat itsesäätelyn haasteiksi omien tunteiden tunnistamisen ja ilmaisemisen vaikeudet sekä tilanteiden ennakoimisen haasteet. Tunteiden tunnistamisen ja ilmaisemisen vaikeudet nousivat haastateltavien vastauksissa esille. Oppilaat tarvitsivat haastateltavien mukaan tukea omien tunteiden tunnistamiseen ja sanoittamiseen.

”Hyvin vähän ne niinku puhuu niistä, mutta sitte ne tulee jossakin kohtaa esille.”

” No semmonen tavote, et osais niinku vähän sanottaa, niinku sanoa et mistä johtuu.”

Muutama haastateltava oli myös kirjannut tilanteiden ennakoinnin tavoitteita oppilaiden hojks:iin.

”Vastuunkantaminen omasta käytöksestä tai niinku oppii huomaamaan mikä omassa käytöksessä niinku laukasee mitäki ja omassa tekemisessä tai niinku sen tyyppisii tavoitteita siel on.”

”Esimerkiks, et jos toisella on pallo, en mene hakemaan sitä väkivalloin pois, vaan kysympä pääsenkö mukaan. Tai tämmönen ihan et lasken kymmeneen, käännän selän tai kävelen heti aikuisen luokse.”

”No yhellä on sellanen tavote, et poistun hetkeksi luokasta, jos tuntuu että saan raivarit.”

Tunteiden tunnistamisen ja ilmaisemisen vaikeudet sekä tilanteiden ennakoimisen haasteet esiintyivät useimmiten haastateltavien kertomuksissa hallitsemattomina tunteenpurkauksina; raivokohtauksina, kiukutteluna ja jopa väkivaltaisuutena.

”Välillä sitte tunteenpurkaukset menee niinku neljänkymmenenviiden minuutin aikana valtavasta keskittymisestä kynien katkomiseen, raivoamiseen, tavaroiden heittelyyn ja lopulta itkuun.”

”Mää en hyväksyny hänen tapaa toimia, nii sit se lähti, oli kookas poika ja se haki semmosen rengasraudan ja sano et nyt tuut tonne ulos nii katotaan kumpi on kumpi.”

Elämänhallinnan lisääntyminen

Toinen erityisluokkaopetuksen tavoitteiden pääluokka on elämänhallinnan lisääntyminen, joka haastatteluvastausten perusteella piti sisällään sekä arjenhallintaan, itsetuntoon sekä yhteiskuntaan sijoittumiseen liittyviä tavoitteita ja tuen tarpeita. Tässä tutkimuksessa elämänhallinta on laajempi yläkäsite kuin arjenhallinta. Elämänhallinta sisältää laajemmin elämässä pärjäämiseen ja kuntoutumiseen liittyviä aspekteja, kun taas arjenhallinta sisältää tässä tutkimuksessa lähinnä oppimisvalmiuksiin ja koululaistaitoihin liittyviä asioita. Näitä asioita olivat haastatteluaineistossa: vastuunottaminen koulunkäynnistä, arkirytmien säilyttäminen, riittävä unen, ravinnon ja liikunnan saaminen ja uusien tietojen oppiminen.

Haastateltavat mainitsivat arjenhallinnan ja sen merkityksen oppilaan koulunkäynnille usein, vaikka riittävän unen, ravinnon ja liikunnan saaminen

mielletäänkin usein kotien tehtäväksi, vaikuttavat ne kuitenkin oppilaiden koulunkäyntiin merkittävästi ja sitä kautta niihin puuttumisen koetaan myös kuuluvan opettajan tehtäviin. Haastateltavat olivat asettaneet arjenhallintukemisen tavoitteita erityisluokkaopetukselle.

”Kyl ne [tavoitteet] sit liittyy tähän normaali arjenhallintaan eniten..että saatais se nukkumisrytmi ja ravinto ja viel jos saatas liikuntaki siihen, nii sen jälkee meil on kuitenkin sit vast mahdollisuus alkaa käydä sitä kouluu. Mul tulee-siis oppilaat tulee kouluun, et ne on niin väsyneitä, tai ei oo syöny niinku. Ne on juonu aamul energiajuoman ja on vetäny savut et sit siihen yrität alkaa opettaa tai tekee jotaki kouluhommii, nii se on vähän vaikee.”

”Kyllä se niinku ensisijainen asia on saaha se lapsi tai nuori tasapainoon, ennen ku pystyy oppimaan mittään.”

”Kyllähän siin sit hahmotetaan se peruseläminen ja sit siihen tulee opilliset tavoitteet, et sehän saattaa olla pelkästään vaik opiskeluinnon palauttaminen tai sit sellanen niinku et päästään jonkinnäköseen rytmiin, et ne voi niinku olla tosi pieniä askeleit niinku sen koulun puolesta.”

Haastateltavat olivat asettaneet tavoitteita oppilaiden arjenhallintaan omassa opetuksessaan, mutta erityisesti arjenhallinnan tavoitteista puhuttiin oppilaille asetettujen tavoitteiden yhteydessä. Näitä tavoitteita kirjattiin ahkerasti hojks:iin. Myös vastuun ottaminen koulunkäynnistä liittyi arjenhallinnan tavoitteisiin ja siihen liittyvistä tavoitteista oli haastatteluvastauksissa eniten mainintoja. Oppilaiden vastuunottoa omasta koulunkäynnistä kuvattiin oppilaille asetetuissa tavoitteissa: käy kouluu, vähentää poissaoloja, tekee tehtäviä, huolehtii koulutarvikkeistaan ja noudattaa aikatauluja. Vastuunottaminen koulunkäynnistä oli myös laajemmin tulkittuna oppilaan aktiivisuutta omien asioiden hoitamisessa.

”No esimerkiks semmosta mä oon aika paljon kirjannu, niinku ysiluokkalaisten hojk:siin, et pystyykö itse ottamaan vastuuta, et ei oo pelkästään niinku kaikkien muitten tekemisen kohde, objekti, vaan että on niinku oman tekemisensä subjekti ja lähtee itse niinkun rakentamaan sitä omaa vastuuta.”

Koulussa käyminen ylipäätään koettiin tärkeäksi, sillä poissaolevan oppilaan auttamisen koettiin koulun näkökulmasta hyvin vaikeaksi. Koulunkäynnin koettiin siis jo itsessään tukevan oppilaiden arjenhallintaa ja liittyvän myös sitä kautta parempaan elämänhallintaan.

”Sillon pystytään viel niinku auttamaan jotenki, ku raahautuvat kouluun.”

Elämänhallinnan tavoitteisiin liittyi myös tärkeänä osana itsetunnon kehittyminen, johon liittyivät omien vahvuuksien ja heikkouksien tiedostaminen sekä itseluottamus ja itsekunnioitus. Hyvän itsetunnon kehittyminen vaatii onnistumisen kokemuksia ja se kehittyy vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Hyvä itsetunto tukee oppilaiden elämänhallintaa. Haastateltavat kokivat tärkeänä oppilaiden itsetunnon ja erityisesti itseluottamuksen kehittymisen tukemisen ja onnistumisten kokemusten mahdollistamisen sekä positiivisten palautteen ja kannustamisen antamisen.

"Aika tärkeä tavoite on toki se, että ne oppis tykkäämään itsestään ja pitämään itseään tärkeänä, koska kun ihminen pitää itseään tärkeänä, niin silloin se ei anna kenenkään muunkaan vahingoittaa itseään, eikä se halua itse vahingoittaa itseään."

"Ehkä se on sit tällänen niinku toista kunnioittava tapa toimia ja myös itseään! Koska se saattaa puuttuu sieltä. Me luullaan, et se on niinku toisest kii, mut se onki sit niinku oman itsensä kunnioittamisen niinku puutteesta ja sit se niinku kohdistuu johonki muuhun."

"Mut se tavoite on niinku, että jotenki nää kaikki sais semmosia onnistumisen kokemuksia ja löytäis oman paikkansa, että musta voi tulla jotain ja mä voin vaikuttaa siihen."

Elämänhallinnan tavoitteisiin yhdistin luokittelussani myös tulevaisuuden pärjäämiseen liittyvät tavoitteet, jotka liittyivät jotenkin oppilaan sijoittumiseen yhteiskunnassa. Tällaisia tulevaisuuteen liittyviä tavoitteita olivat: integroituminen yleisopetukseen, valmistuminen peruskoulusta, jatkokoulutuspaikan saaminen ja yleinen kasvun tukeminen esimerkiksi muuttamalla oppilaan toimintatapaa. Osa haastateltavista mainitsi pyrkivänsä antamaan välineitä tulevaan elämään, jotta oppilaat sijoittuisivat jatkossa yhteiskunnan jäseniksi.

"Yritän antaa hyviä eväitä elämään. Et jollain tavalla kaikki saada elämässä eteenpäin."

"Et kyl mä sitä yritän, et mahdollisimman vähän sulkeutus ovia siinä vaihees kun tarvii mennä."

"No sehän se [tavoite] tietenki on, et ne saa sen peruskoulun päättötodistuksen, mutta et yleensä ite oon pitäny sitä kuitenkin semmosena et eihän se oo niinku mitään vielä, ku sit ne jää ihan heitteille siinä vaiheessa, mutta että jos se idea ois se että sen lisäksi et ne on saanu sen päättötodistuksen, niin niillä on se jatkokoulutuspaikka."

Yhteiskuntaan sijoittumisen alaluokka poikkesi muista haastateltavien esille nostamista tavoitteista, sillä se koettiin myös osittain ulkopuolelta asetetuksi. Tähän luokkaan kuuluvat tavoitteet esimerkiksi integroinnista ja peruskoulusta valmistumisesta otettiin esille muissakin yhteyksissä kuin vain tavoitteista puhuttaessa. Vain yksi haastatelluista mainitsi peruskoulusta valmistumisen ja jatko-opiskelupaikan saamisen tärkeimmäksi tavoitteeksi, mutta myös muut ottivat sen esille toisissa yhteyksissä. Yksi haastatelluista totesikin sen olevan koulun erityisluokkaopetukselle asettama tavoite.

”Joo kyl se [peruskoulun päättötodistuksen saaminen] niinku koulun puolesta ote on sellanen.”

Haastateltavat nostivat yhteiskuntaan sijoittumisen tärkeäksi tavoitteeksi, mutta se koettiin myös osittain kuntoutumisen tulokseksi. Haastateltavat puheissa epäilivät myös sitä, oliko yhteiskuntaan sijoittuminen aina mahdollista tai oliko se aina edes oppilaan oma tavoite.

”Yhden olen tosiaan joutunu laittamaan pois, joka ei saanu sitä [päättötodistusta], eli se oli just tämmönen ihme venkula, johonka liitty varmaan tällstä psyykkisen puolen jännää problematiikkaa, mutta eivät suostuneet ottamaan apua vastaan. Että kaikki käännettiin, joka ikinen kivi mitä tämän kaupungin tarjonnassa on. Hän ei sitoutunu mihinkään.”

”Ehkä sanosin sitä, et on jo hyväksyny sen et en voi välttämättä auttaa näissä kaikissa oppimisen ja muun tämmösen niinku psyykkisen niinkun ongelmissa täysin.”

”Että niin se[tavote] tietenki semmonen [päättötodistuksen saaminen] onki, mut sit taas oppilail ei oo. Et nehän ei nää sitä koulunkäyntiä todellakaan sellasena, et ne tekis sen itelleen.”

Erityisen tuen oppilaan psyykkiset tuen tarpeet, joihin erityisluokanopettajat puuttuivat, tulivat siis parhaiten esille tutkittavien vastauksista, jotka käsittelivät erityisluokkaopetuksen tavoitteita sekä oppilaille asetettuja tavoitteita. Määrittelin yläkäsitteeksi erityisluokkaopetuksen tavoitteille oppilaan kuntoutumisen, sillä haastateltavien esille nostamat tavoitteet tähtäsivät oppilaan pärjäämiseen jatkossa ja oppilaan mahdollisuuksiin tulla yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi eli heidän toimintakykynsä lisääntymiseen. Eräs haastateltavista kiteytti erityisluokkaopetuksen tavoitteet sanoihin:

”Pienillä askelilla kohti sitä niinku semmosta normaalihommaaki.”

6.1.2 Kuntouttavan erityisluokkaopetuksen toteuttaminen

Tutkittavat kuvailivat haastatteluissa miten oppilaiden opetus ja kasvatusta on järjestetty erityisluokkaopetuksessa. He kertoivat käyttämistään keinoista ja menetelmistä, kuvailivat erilaisia opetusjärjestelyitä ja -tilanteita sekä pohtivat vuorovaikutustaan oppilaiden kanssa. Haastateltavat avasivat työtään erityisluokanopettajina ja psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemista erityisluokkaopetuksessa monella tavalla ja useissa eri yhteyksissä.

Tutkittavien vastauksien perusteella jaoin psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemisen erityisluokkaopetuksessa kolmeen pääluokkaan: Ryhmän tukeminen, yksilöllinen opetuksellinen tuki sekä yksilöllinen kasvatuksellinen tuki. Nämä pääluokat muodostin luokittelun kautta alaluokkien perusteella. Ryhmän tukemisen pääluokan alaluokkia ovat: kuormittavuuden vähentäminen, selkeät toimintatavat ja ryhmän vuorovaikutuksen tukeminen. Yksilöllinen opetuksellinen tuki muodostui alaluokista: erilliset opetustilat, joustavat opetusjärjestelyt, yksilöllinen opetus ja integrointi. Viimeisen pääluokan eli yksilöllisen kasvatuksellisen tuen muodostin alaluokista: välittävä vuorovaikutussuhde, kasvatukselliset keskustelut sekä motivointi.

Kaikki edellä mainitut pääluokat limittyvät toisiinsa tiukasti, sillä ne ovat kaikki opettajan suunnittelemaa opetus- ja kasvatustyötä, jolla pyritään tukemaan oppilaita heille asetetuissa tavoitteissa sekä tuen tarpeissa. Haastateltavien kuvauksissa tätä työtä suunnitellaan yhdessä oppilaan ja vanhempien kanssa ja toteutuksessa on usein mukana myös koulunkäynninohjaaja tai -avustaja. Suunnittelussa saattaa olla mukana myös moniammatillisia tahoja, mutta moniammatillista kuntoutusta käsitellään tässä tutkimuksessa omana kohtanaan (6.3). Alla on kuvio psyykkisesti oireilevan oppilaan tukemisen erityisluokkaopetuksessa jakautumisen muodostamiini pää- ja alaluokkiin.



KUVIO 2. Psykkisesti oireilevan oppilaan tukeminen erityisluokkaopetuksessa

Ryhmän tukeminen

Tutkittavien vastauksissa ryhmän tukeminen liittyi luokanhallintaan ja ryhmän yleisten toimintatapojen luomiseen. Turvallisen ilmapiirin luominen erityisluokkaan koettiin tärkeäksi, jotta luokassa voitaisiin käsitellä opetuksellisia ja myös kasvatuksellisia asioita ja opettajan olisi mahdollista onnistua luokanhallinnassa.

”Semmonen ryhmäytyminen ja sen semmosen tilan luominen, että kaikki sais siellä olla rauhassa sen kolme vuotta, tai mikä se aika onkaan. Niin sen ylläpito ja sitte jos puhutaan et pitäs vielä syvemmmälle päästä siinä, et he pystys yhdessä olemaan tai ottamaan toiset huomioon...tekemään yhteistyötä.”

Ryhmässä toimiminen vaatii aina myös vuorovaikutustaitoja ja niiden harjoittelua haastateltavatkin käyttivät ryhmänsä tukemisessa. Oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittyminen oli esillä myös aiemmin haastateltavien asettamissa tavoitteissa. Niitä pitääkin harjoitella, jotta erityisopetusta voi toteuttaa ryhmämuotoisena. Haastateltavat käyttivät vuorovaikutuksen harjoitteluun ryhmässä sekä toiminnallisia harjoituksia mm. Kiva koulu- ja ART -ohjelmista että yhteisiä keskustelutuokioita. Yhteiset keskustelutuokioiden saattoivat olla joidenkin vuorovaikutustilanteiden käsittelyä tai muiden tapahtumien selvittelyä, mutta joskus ne myös liittyivät tunteiden ilmaisemisen harjoitteluun ja toisten kuuntelemiseen, esimerkiksi fiiliskierrosten ja aamupiirien pitäminen ryhmässä.

"Me ollaan tehty, joka aamu toi fiiliskierros ja sit ku ne ei ehkä osannu nimetä niitä tunteita ja muuta tällästä, niin ollaan tehty kortitki siihen, elikkä kuvakortteja voi käyttää...Ja sitte sitä kautta ollaan käyty aika paljon niinku jotain tälläsiä tunnejuttuja ja sitä kasvamista sillä lailla."

"Miehän aina kyselen, et mikä on vointi, et miten menee ja niinku kohtaan ne joka aamu tai joka tunnin alussa, että voi mennä varttiki siihen. Yks mun oppilas sanoo aina, et hyvä nyt meni taas vartti tähän pelkkään rupatteluun. Mä sanoin, että tää ei oo rupatteluu, vaan tää on niinku elämä pärjäämisen kannalta niinku ensiarvosen tärkeätä, olla vuorovaikutuksessa ja kertoo että miten menee ja kuunnella toista."

"Opetellaan jatkuvasti just jotain vuorovaikutustilanteita tai kuinka pyytää anteeksi tai vaikka mitä..."

Muutama haastateltava mainitsi oppilaiden osallistamisen lisäävän myös ryhmän vuorovaikutusta.

"Heiän osallistaminen siihen, et ne on yhdessä, yhdessä tehään niit juttuja ja suunnitellaan, et se on kans myös aika semmosta...hyvää tuottavaa."

Muutama haastateltava mainitsi ryhmän tukemiseen liittyväksi myös selkeät toimintatavat ja niiden pysyvyyden, kuten yleiset toimintamallit ja luokan yhteiset säännöt sekä työskentelyn ja koulupäivän strukturoinnin. Nämä luovat myös luokkaan turvallisen ilmapiirin ja auttavat opettajaa luokanhallinnassa.

"Ne opetuksen tai sen koulun rakenteet olis aika pysyvät, vähän pidemmän aikaa. Elikkä että täällä toimitaan näin ja et ne toimintatavat ois niinku selvät."

"Onhan siinä se pysyvyys, että sehän on sinällään koko päivä samassa ryhmässä. Joo, että se on jotenki turvallinen...Se luo semmoset turvalliset raamit, että ollaan samassa luokassa ja se koko päivä opiskellaan yhdessä."

Psykkisesti oireilevilla oppilailla on elämässään jo ilman kouluntyötäkin monenlaisia kuormittavia tekijöitä, jotka vaikuttavat heidän koulunkäyntiinsä. Haastateltavat mainitsivat erilaisia keinoja, joilla koulunkäyntiin ja ryhmässä toimimiseen liittyvien stressitilanteiden kuormittavuutta voitaisiin vähentää. Kaikki haastateltavat liittivät oppisisältöjen karsimisen tärkeäksi keinoksi vähentää psyykkisesti oireilevien oppilaiden kuormitusta. Oppisisältöjen karsiminen kuului kaikkien haastateltavien puheissa erityisluokkaopetuksen toteuttamiseen.

"Idea on ehkä seki, et tekee jonku oppiainesisällön yhen jutun oikeen tarkasti ja muut vähän sillee viuh...eikä välttämättä ollenkaan. Karsimistahan se kuitenkin niinku se opettaminen. Et kyl mä ihan reippaasti niinku jätän jonku osion vähemmälle."

"Puottelen jotain niinku osioita vaan pois, ku mie nään et se oppilas tarvii muuta ku sitä, että se tarvii...rauhaa...tai jotain muuta sillä hetkellä."

Muita mainittuja kuormittavuutta vähentäviä keinoja olivat esimerkiksi taukojen pitäminen, kuulosuojainten ja sermien käyttäminen ja tilanteiden ennakoiminen. Tilanteiden ennakoiminen tuli esille myös oppilaille asetetuissa itsesäätelyn taidoissa, joita käsiteltiin aiemmassa luvussa. Haastateltavat mainitsivat useaan otteeseen keinoja tilanteiden ennakoimisen harjoitteluun. Haastateltavien keinot olivat hyvin samanlaisia, eli tilanteita mallinnettiin yhdessä ja käytiin vaihtoehtoisia toimintatapoja läpi.

”Jos niillä on tämmönen väkivalta-traumatyyppinen ja tommosta väkivallasta kärsivää noin ja ite reagoi väkivallalla, nii sit pureudutaan toki siihen että mitä vois tehdä ennen ku toimii.”

”Ehkä se on tämmöstä, joidenki tilanteiden mallittamista. Semmosta harjoittelua, et miten ne ennakoit jotain tilannetta, miten toimii jossain tilanteessa.”

”Kuulosuojainten käyttö on niinku suoraan yhteydessä siihen, et yritetään välttää jotkut semmoset raivarit, ja tulis mahdollisesti siit, et muut huutaa.”

Ryhmämuotoiseen tukeen voisi liittää myös avustajan läsnäolon. Yhtä lukuunottamatta kaikilla haastateltavilla oli luokassaan kokoaikainen avustaja tai koulunkäynninohjaaja. Yhdellä tutkittavista avustaja oli osa-aikainen. Avustaja on läsnä luokan tilanteissa ja tukee sekä ryhmää että myös yksilöitä tilanteen mukaan. Hyvä avustaja koetaan ryhmätilanteissa tärkeäksi avuksi. Myös opettajan jaksamiselle avustaja voi olla tärkeä.

”Onhan se mahtavaa, jos jossain luokassa on semmonen pysyvä, jaksava, ammattilainen koulunkäynninohjaaja, joka niinku oikeesti jaksaa sitä sellasta turhautumista. Niinku esimerkiks mulla on tänä vuonna ollu ihan huippu koulunkäynninohjaaja. Se jaksaa niinku venyä ihan mielettömästi, välillä jaksaa venyä enemmän kuin minä.”

Yksilöllinen opetuksellinen tuki

Yksilöllisessä opetuksellisessa tukemisessa otetaan monipuolisesti huomioon oppilaan oppimiskykyyn sekä oppimistilanteeseen liittyviä tuen tarpeita ja erityisopetus suunnitellaan ja organisoidaan näiden yksilöllisten tarpeiden mukaisesti mahdollisimman joustavasti. Kyse on myös opettajan työtapojen joustavuudesta. Erään haastateltavan vastaus kuvaa monipuolisesti erityistä tukea tarvitsevan oppilaan yksilöllisen tuen järjestämistä:

"Ja sitte helpotetaan sitä koulupäivää jommastakummasta päästä, syötetään sitte täällä muissa tiloissa kun tuolla ruokalassa, saa mennä syömään opettajan kanssa eri aikaan kun muut. Sitte just nää että ei tarvii mennä aineenopettajan tunnille ja liikuntaa suoritetaan liikuntapäiväkirjalla ja kaikki mahdolliset kävelylenkit pannaan siihen ylös. Ja sitte käyn laitoksissa, missä he saattavat asua niin opettamassa siellä paikan päällä, että jos on niinku tää, että ei tuu kouluun, niin sitte opettaja liikkuu ja käydään siellä opettamassa."

Tutkittavien vastauksista suurin osa liittyi joustavien opetusjärjestelyiden kuvaamiseen, itse asiassa kaikki tämän pääluokan alaluokista ovat omalla tavallaan joustavia opetusjärjestelyjä, mutta olen halunnut erotella niistä kuitenkin opetustiloihin, yksilöopetukseen ja integrointiin liittyvät järjestelyt omiksi alaluokikseen.

Joustaviin opetusjärjestelyihin kuului monenlaisia keinoja oppimisen tukemiseksi. Näitä keinoja olivat eriyttäminen, oppimäärien yksilöllistäminen, koulupäivän lyhentäminen, oppisisältöjen vaihtoehtoiset suorittamistavat, vuosiluokkiin sitomaton opetus, monipuoliset oppimisympäristöt, tukiopetus ja yksilölliset tavoitteet. Kaikkien haastateltavien kertomuksissa joustavat opetusjärjestelyt esiintyivät useasti.

"Ja tietenkin sitte lapsen ja nuoren tilanteen mukkaan niin aina säädelytä sitä tehtävien määrää ja jokaisella ku on se oma hojksinsa, niin kaikilla on ollu niitä erilaisia, omantasosia hommia ja tehtäviä sitte."

"Me ollaan yhdessä tehty meidän luokasta semmonen, että siel on mahdollisuus sitte työskennellä vähän niinku erilaisissa paikoissa ja asennoissa ja vähän fiiliksen mukaan, että mun luokka ei oo semmonen, että siel on kymmenen pulpettia ja istutaan pulpetin ääressä. Että silleen vähän jokaiselle jotaki. Ja se on kyl tosi toimivaa."

Joustaviin opetusjärjestelyihin liittyy myös opettajan joustava toimintatapa oppilaiden opetuksen järjestämiseksi. Yli puolet haastateltavista toi myös tämän puolen esille vastauksissaan.

"Lyhyesti jos sanois niin, kun on psyykkisesti oireilevia luokissa, niin tuntisuunnitelma voi olla, mutta sit pitää olla valmis muuttamaan roolii tilanteesta toiseen tosi nopeesti."

"Mut jos oppilas oireilee kovasti nii et sä voi työntää sil niinku matikkaa ja perustel et tää on sul tosi tärkeetä, jos sil on niinku kaikki palaset ihan erillään ja rikki. Nii sillen miten me sit se räätälöidään.."

Psyykkisesti oireilevan oppilaan vointi saattaa myös edellyttää erillisten opetustilojen järjestämistä tai yksilöllistä opetusta. Osa oppilaista ei pysty opiskelemaan edes erityisluokassa, joka on kuitenkin pienryhmä, vaan he

tarvitsevat tietyissä tilanteissa hetkellisesti tai pidempiaikaisesti yksilöllistä opetusta tai erillisen tilan järjestämistä esimerkiksi rauhoittumiseen.

”Tai sitte tarviivat täysin oman tilan pystyäkseen tekemään jotain, koska eivät jaksa niinku vastaanottaa ääniä tai mm. seurustella kenenkään kanssa. Että hyvin räätälöityy sillä lailla. Eriytystilojen tarve on tosi iso kun on psyykkisesti oireilevii oppilaita, esimerkiks paniikkihäiriöitä ku laukee siinä oppitunnin aikana, niin semmonen nuorihan tarvii myös sitte aina sen oman tilan.”

”Joku joskus tehny käytävätilassa töitä, ku ei kestäny siinä luokkatilanteessa.

Joissakin haastateltavien kunnissa järjestettiin yksilöllistä opetusta luokan ulkopuolisen opettajan toimesta esimerkiksi sairaalajaksojen tai huostaanottojen aikana, mutta suurimmaksi osaksi haastateltavien vastuulle jäi myös niiden oppilaiden opetus, jotka eivät ryhmään pystyneet tulemaan.

”No mulla oli sitte tämmönen-oisko se nyt yhden jakson ajan ollu tänä vuonna kans, kun hän kieltäytyi tulemasta kouluun, koska häntä kiusataan. Sitte minä opetin häntä kuus tuntia viikossa.”

”No mä oon käyny itte joskus tuolla lastenosastolla opettamassa, niinku se on ollu sairaalakoulua niille.”

Kaikki haastateltavat ottivat psyykkisesti oireilevien oppilaiden integroinnin yleisopetukseen jollain lailla esille. Muutama haastateltava mainitsi myös integraation yksilölliseen opetukselliseen tukeen liittyvänä. Integraatio koettiin sekä kuntouttavana, että myös tavoitteena psyykkisesti oireilevan oppilaan kuntoutumiselle. Integraatio toimi myös ikään kuin arvioinnin välineenä oppilaan psyykkiselle terveydelle, sillä usein oppilaat eivät suostuneet menemään aineenopettajien tunneille.

”Ja tän tyyppiset oppilaat ei pysty ees menemään välttämättä sinne yleisopetukseen saati et he pystyisivät siellä tekemään jotain. Ja sit se sosiaalinen puoli jää ehkä aika heikoks.”

”Ja sitte tietenki niitä yritetään palauttaa niinku normaaliluokkaan.”

”Mä nään sen niinku kuntoutuksen muotona kuitenkin silloin ku se on niinku mahdollista.”

Muutama haastateltavista myös koki, että integraatiot eivät onnistuneet koulun toimintakulttuuriin liittyvien syiden vuoksi, sillä heidän erityistarpeitaan ei pystytty ottamaan riittävästi huomioon tai vaatimukset näitä oppilaita kohtaan poikkesivat muista oppilaista.

”Nii sille ei tainnu tul ku yks poissaolo nii se opettaja ilmoitti, et hän ei ota sitä enää.”

”Eli integrointi on hieno juttu, mut kukaan ei osaa hoitaa sitä.”

”Nii ihan hirveetä jöötä niinku tavallaan tää koulun ilmapiiri pitää sille niinku siit käyttäytymisestä, et okei sit se puretaan se hänen erityisen tuen päätöksensä vasta ku se käytös on niinku ihan priimaa.”

Yksilöllinen kasvatuksellinen tuki

Muodostin tutkittavien vastausten perusteella kolmanneksi pääluokaksi yksilöllisen kasvatuksellisen tukemisen. Tämä pääluokka liittyi enemmän oppilaan kasvun ja kehityksen tukemiseen kuin opetuksellisiin järjestelyihin. Tämä pääluokka koostuu alaluokista, jotka liittyvät oppilaan kohtaamiseen ja luottamuksellisen suhteen synnyttämiseen, joiden avulla haastateltavat kokivat pystyvänsä motivoimaan ja tukemaan oppilasta heidän kasvussaan ja kehityksessään kasvatuksellisten keskustelujen kautta.

”Se on sitä arjen elämistä sen kanssa. Niinkun valmennetaan tämmöseen yhteisölliseen elämään, niin kyllä me varmasti siinä onnistutaan. Ja että on aikaa toivon mukaan sille yhdelle oppilaalle...kuitenkin on aikaa keskustelulle, et on sen kolmen vuoden aikana aikaa taistella ja kehua ja kokea yhdessä.”

Oppilaantuntemus koettiin tärkeäksi, jotta oppilaan tarvitsemat tukitoimet voitiin suunnitella mahdollisimman yksilöllisesti, mutta myös siksi että aito kiinnostus oppilaan asioita kohtaan loi haastateltavien mukaan välittämisen ilmapiirin ja auttoi luomaan luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen oppilaan ja opettajan välille. Kaikki haastateltavat nostivat esille jossakin yhteydessä oppilaan aidon kohtaamisen tärkeyden.

”Elikkä ehkä se ensimmäinen konsti [vaikeasti oireilevan oppilaan tukemiseksi] on, että opettaja antaa sille oppilaalle sitä aikaa ja huomiota.”

”Mä kysyn et mitä niil kuuluu, et tietenkään sun ei tarvii sanoo sitä, mut sit ne tottuu siihen ja sit se luo sen niinku välittämisen ilmapiirin siinä, kun sen aidosti tietysti tekee ja aidostihan sen on toki tehnykki.”

”Mutta se on ihan ehdoton, että se oppilas on opittava tuntemaan ja kohdattava sitä muissaki ku kouluasioissa ja mie en tätä työtä kyllä muuten pystyis tekemäänkään, että kylhän sen täytyy olla sellast kokonaisvaltasta.”

Yksilöllinen kasvatuksellinen tuki vaati siis toteutuakseen ensin hyvän vuorovaikutussuhteen syntymisen opettajan ja oppilaan välille. Sen synnyttyä oppilaan oli helpompi kertoa elämäänsä ja kasvuunsa liittyvistä pulmista. Haastateltavien mukaan oppilaan kasvua ja kehitystä tuettiin pääsääntöisesti kasvatuksellisten keskusteluiden kautta; ratkomalla ongelmia, selvittelemällä tilanteita ja ohjaamalla nuorta hänen arjen asioissaan, taidoissaan ja kehityksessään. Kaikki haastateltavista kuvailivat käyneensä ohjauksellisia keskusteluita oppilaan kasvuun ja psyykkiseen kehitykseen liittyvien ongelmien ratkomiseksi ja kokivat niiden myös kuuluvan työhönsä.

”Kyllähän he niinku, sit ku se luottamus on saatu, nii ihan tämmöset niinku teini-ikäsetki, nii kertoo ongelmistaan tai parisuhteistaan.”

”Jotkut päivät on semmosii, et mie en pidä yhtään tuntii, et ku mie en pysty pitää yhtään tuntii ku ne sekoilee niin paljon, että sitä on vaan niinku selvitettävä. Et ei niit voi jättää selvittämättä. Nehän pitää käyä läpi silloin ku tapahtuu.”

”Käydään läpi tällasen kuvataulun kuvien kautta jotain tilannetta, jota on oppilaalla esimerkiksi ollu, et miten siinä kannattaa toimia.”

”Että ei herran tähän, että mun pitää selvittää tämä [itsetuhoiset ajatukset] ja tuota sitte otin hänet kahen kesken jossaki hyvässä tilanteessa ja sitte ruvettiin juttelemaan. Niin hän kerto ja piirsi siitä sitte.”

”Et sillain sanoo sille niinku suoraan, et hei ei se oo sun alkoholi-ongelma, jos tuolla sun isäs niinku vetää perseet joka ilta, et et sä voi sille mitään. Nii tommosthan helpottaa ehkä kuitenkin niitä kahenkeskisissä keskusteluissa.”

Osa haastateltavista liitti yksilölliseen kasvatukselliseen tukeen erityisluokissa myös motivoinnin, mikä piti sisällään kannustamisen ja positiivisen palautteen antamisen. Yli puolet haastateltavista piti myös onnistumisen kokemuksia tärkeänä oppilaiden motivoinnin keinona. Myös palkitseminen mainittiin muutamaa otteeseen, erityisesti niissä yhteyksissä kun oppilaan käytökseen haluttiin jotain muutosta tai haluttiin rohkaista häntä uuden asian kokeilemisessa. Motivoinnin keinoin tuetaan myös itseluottamuksen kehittymistä.

”Jos suostut nyt niinku tunnin olemaan tässä niin sitte kauheita palkintoja ja sillai niinku...”

”Se mihin oon törmänny on, tämmösiä oppilaita joitaki, jotka on hyvin arkoja ja ollu semmosia riippuvia, jotka tarvii ihan hirveesti niinku tukea sillai semmost rohkasua, kannustamista, vieressä olemista.”

”Et nää kaikki sais semmosia onnistumisen kokemuksia ja löytäs oman paikkansa ja ois joku ajatus siitä, että mitä musta voi tulla tulevaisuuteen, että musta voi tulla jotain ja mä voin vaikuttaa siihen.”

Kasvatuksellista kuntoutusta erityisluokassa

Haastateltavien kertomuksista nousi esille kuntouttava työote, vaikka kuntoutumisen käsitettä ei välttämättä mainittu juuri sellaisenaan. Haastateltavat kuvailivat kuitenkin monia kasvatuksellisia ja kuntoutuksellisia keinoja, joilla pyrittiin muuttamaan oppilaiden toimintamalleja sellaisiksi, että he pärjäisivät erilaisissa elämäntilanteissa. Oppilaita pyrittiin tukemaan sekä yksilöllisesti että ryhmässä, heidän henkilökohtaisten oppimisvalmiuksiensa, jaksamisensa ja elämäntilanteidensa sallimissa rajoissa. Tämän vuoksi erityisluokkaopetuksen järjestämiselle ja keinoille sopi mielestäni yläkäsitteeksi kuntouttava erityisluokkaopetus. Yläkäsite muodostui vasta ala- ja pääluokkien muodostamisen jälkeen. Kuntouttavalla erityisluokkaopetuksella tarkoitan kasvatuksellista kuntoutusta, mutta koska tässä tutkimuksessa kasvatuksellinen kuntoutus tapahtuu erityisluokissa, kutsun sitä kuntouttavaksi erityisluokkaopetukseksi.

”No se [tuki erityisluokassa] on just sitä paljon yksilöllisempää ja joustavampaa ja sitä että tunnetaan...luottamuksen. Koska eihän ne sitä avuntarvetta pysty näyttämään jos ei ne pysty luottamaan siihen aikuiseen. Et pieni ryhmä, jossa voi edetä voinnin antamisrajoissa. Onhan se turvallista.”

Kuntouttavaan erityisluokkaopetukseen onnistumisen vaikuttavat aina oppilaantuntemus ja luokanhallinta sekä luottamukselliset vuorovaikutussuhteet ja sitä toteutetaan pääosin ryhmässä. Erityisluokanopettajan tulisi kuitenkin ottaa huomioon kaikkien ryhmässä olijoiden yksilölliset tuen tarpeet. Ryhmämuotoisen kuntouttavan työn vaikutuksista haastateltavat olivat erimielisiä.

”Kymmenen oppilaan ryhmässä se [kuntouttaminen] alkaa olla jo hieman haasteellista. Että ei se nyt kymmenen oppilaan kanssa oo, et sit pitäis jakaa sitä pienempiin porukoihin.”

”Tavallaan se on kuitenkin iso ryhmä, mutta kuitenkin riittävän pieni, että siinä ennättää nähdä paljon ja ottaa huomioon niitä oppilaita, että se on niinku perhe.”

Kuntouttavaan erityisluokkaopetukseen liittyy myös yhteistyö vanhempien kanssa ja joissakin tapauksissa tehdään yhteistyötä myös muiden kuntouttavien tahojen kanssa. Kaikki haastateltavat mainitsivat tiiviin yhteistyön vanhempien kanssa. Aina psyykkisesti sairaalle oppilaalle ei siltikään riitä erityisluokkaopetuksen tuki, vaan hänelle lähdetään etsimään muita tukimuotoja.

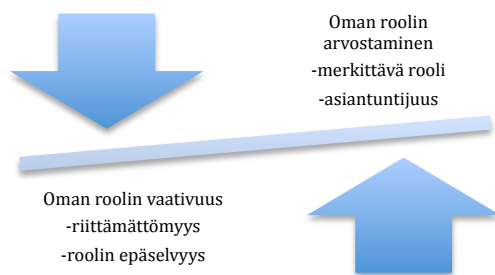
”On just niitä psyykkeeltään heikkoja, ja sitte niille niinku ruvetaan räätälöimään muita koulumuotoja - - Ja sitte melkein se on siinä, että ne jotka lähtee niin menee johonki järeämpään erityisopetusmuotoon kun luokkamuotoseen erityisopetukseen. Eli yleensä sillai että sairaalakouluun.”

”Et joku oppilas tarvii niinku valtavaa semmost tukea siihen psyykkiseen hyvinvointiin, et joku tukis sitä olemista ja käyttäytymistä, niin ei siihen niinku koulussa välttämättä... et tarvittais niin monta aikuista yhtä oppilasta kohtaan, joka alkaa olla niinkun pitelemätön tai psyykkisesti oireilee niin että muiden on niinku henkisestiki vaikeeta olla tän oppilaan kanssa.”

Vaikka luokittelin kuntouttavan erityisluokkaopetuksen järjestämisen eri pääluokkiin, niin ryhmämuotoisen tuen sekä yksilöllisten opetus- ja kasvatustuen keinoja toteutetaan erityisluokkaopetuksessa koko ajan limittäin ja niiden erottaminen toisistaan on erittäin hankalaa. Tavoite on kuitenkin yhteinen eli oppilaan toimintakykyä pyritään parantamaan, jotta hän pärjäisi vähemmällä tuella tai jopa ilman tukea tai pyritään vaikuttamaan oppilaan ympäristössä oleviin oppimista ja kasvua hankaloittaviin esteisiin.

6.2 Erityisluokanopettajien kuntouttava rooli

Tutkittavien vastaukset heidän roolistaan oppilaiden kuntouttamisessa jakautuivat kahteen pääluokkaan: oman roolin vaatavuus ja oman roolin arvostaminen. Nämä kaksi pääluokkaa ovat lähes toistensa vastakohtia eli toisaalta erityisluokanopettajat kokivat roolinsa psyykkisesti oireilevien oppilaiden kuntouttajina erittäin haastavana mutta toisaalta he pitivät myös omaa rooliaan tärkeänä ja kokivat pystyvänsä kuntouttamaan oppilaitaan. Roolin vaatavuus jakautui kahteen alaluokkaan: riittämättömyys sekä oman roolin epäselvyys. Roolin arvostaminen taas jakautui kahteen alaluokkaan: merkittävä rooli ja asiantuntijuus. (ks. Kuvio 3.)



KUVIO 3. Erityisluokanopettajien kokemukset roolistaan kuntouttajina

6.2.1 Oman roolin vaativuus

Tämä pääluokka sisältää erityisluokanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä työn haasteista psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa. Eniten esille nousivat tutkittavien riittämättömyyden tunteet, sillä yhtä lukuunottamatta kaikki haastateltavat kertoivat kokemuksistaan riittämättömyydestä.

"Kylhän se aika pieneltä aina välillä tuntuu, mitä pystyy antamaan."

Riittämättömyyden tunnetta haastateltavat kuvasivat monesti myös turhauttavana olotilana ja osittain se liittyi myös työn vaativuuteen. En kuitenkaan käyttänyt luokittelussani työssäjaksamista, sillä haastateltavat eivät nostaneet esille olevansa uupuneita. Sen sijaan riittämättömyyden tunnetta lisäsivät resurssien ja tuen puute. Osa haastateltavista koki työnsä myös yksin selviytymiseksi.

"Et kaikille ei vaan niinku vierihoito riitä, tai resurssi on niin... Et on aika raskasta ja turhauttavaakin."

"Et kyl mie sen opettajan haluisin nähä, joka yksinään sen [psyykkisesti oireilevan nuoren kuntouttamisen]...niinku hoitelee."

"Tuntee ittensä kyllä hyvin riittämättömäksi, ku luokassa työskentelee yksi avustaja ja sitte ite, että on vaan kaksi ihmistä."

Myös ajan puute lisäsi haastateltavien tunnetta omasta riittämättömyydestään. Kuntouttavaan työhön ei tuntunut olevan aikaa opetustyön ja tilanteiden selvittelyn viedessä suurimman osan haastateltavien ajasta.

"Tuntuu niinku, että kaikkeen tarvittas vielä enemmän, et se on niinku et mitä ehdin vuoden aikana tekemään ja mihin ehin kiinnittää huomiota, et ei oo todellakaan semmonen juhlava olo, et onpa tässä ehtinyt paljon, et se on vaan yleensä valitaan se kaikista vaikein ja räikein asia, et vaan yritetään sille tehdä jotain ja sitte loput tulee siellä ehkä joskus jos ehtii."

"Ja siin on just se ristiriita, et ku molemmat asiat on tärkeitä, mutta opettajan tehtävä on kuitenkin pitää huoli niinku...et niit asioitaki opetetaan."

Oman roolin vaativuus kuntouttajana tuli esiin myös haastateltavien kertomuksissa erityisluokanopettajan roolista päivittäisessä työssään psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa. Kaikki haastateltavat puhuivat työroolinsa epäselvyydestä ja laajuudesta. Kuntoutuksesta puhuttaessa haastateltavien oli vielä hankalampaa hahmottaa tai rajata työnkuvaansa. Pääsääntöisesti haastateltavat nostivat esille kasvatusvastuun kuuluvan opetussuunnitelman mukaan kodeille, mutta kokivat sen kuitenkin olevan iso osa heidän työtään. Osa jopa korosti kasvatustehtävän merkitystä työssään ja moni nosti sen jopa opetustehtävän edelle.

"Tottakai opettaminen on niinku se pääsyy miksi siellä ollaan. Tai sit me voidaan herättää kysymys et onko?...Näitten kohdalla ei se välttämättä aina ole."

"Totuushan on se, että erityisopetuksessa jollain tavalla sivutaan niitä akateemisia taitoja, yritetään niinku tietenkä opettaa niitä, mut jotain muuta siellä niinku yritetään pääsääntöisesti."

Kasvatustehtävän korostaminen oikeutettiin psyykkisesti oireilevan oppilaan edulla. Haastateltavien kokemuksen mukaan oppilaiden opettaminen on erittäin haasteellista tai jopa mahdotontakin oppilaan ollessa huonossa psyykkisessä kunnossa.

"Mie inhoon henkilökohtaisesti sitte sitä, et pitäis jotain tehtäviä teetättää oppilaalla, joka ei selkeesti oo siinä psyykkisessä kunnossa, et se voi mitään tehdä."

"Siis jos se homma ei kuitenkaan pelitä siinä luokassa, nii kyl kannattaa sit ehkä tehdä jotain semmosta, joka tuottaa sitä tulosta."

"Jos oppilas oireilee kovasti, nii et sä voi työntää sil niinku matikkaa ja perustel sil, et tää on sul tosi tärkeetä."

Ristiriita opetus- ja kasvatustehtävän välillä oli merkittävä. Haastateltavat pohtivat sitä useaan otteeseen eri kohdissa haastattelua. Kun haastateltavat pohtivat omaa rooliaan tarkemmin psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa, tulivat puheeseen mukaan myös kuntoutuksen termistö. Kuntoutuksen näkökulmasta oman roolin epäselvyys ja työn laajuus lisääntyi haastateltavien puheissa.

”Se ei oo myöskään meiän tehtävä olla mikään niinku hoitava yksikkö, mutta tuntuu kyllä että paljon se on sitä.”

”Sehän on sitte kaikki sillä opettajalla, mitä se pystyy olemaan..monta roolia samaan aikaan; sairaanhoitaja, psykiatri ja aikuinen.”

”Mun pitää roolista toiseen vaihdella, että käy tarkkailemassa sitä toista joka on eri paikassa sit pitää välil oppituntia että vuorotella.”

Myös epävarmuus omasta osaamisesta lisääntyi ja kuntoutusvastuu ulkoistettiin. Mutta samaan aikaan varovaisesti osa oli valmis myös kuntouttavaan terapeuttiseen työotteeseen.

”Mun täytyy tehdä ero sille et mie en oo psykiatri siel koulussa.”

”Pitää puuttuu siihen kasvatukselliseen tai tota arjenhallintajuttuun niinku opettajanki näis tapauksis, mun mielest se on niinku sisäänkirjotettu siihen, et sun pitää ottaa se vastuu.”

”Opettaja ei niinku kuitenkaa voi eikä saa olla terapeutti, mut sehän voi toimii niinku terapianomaisesti.”

6.2.2 Oman roolin arvostaminen

Tämä pääluokka sisältää erityisluokanopettajien kokemuksia oman roolinsa merkityksestä ja asiantuntijuudestaan psyykkisesti oireilevien oppilaiden kuntouttajina. Haastateltavien kertomuksista nousi esille tietynlainen toiveikkuus työn vaativuudesta huolimatta. He kokivat olevansa asiantuntijoita pedagogeina ja kykenevänsä tämän roolin kautta nousevan ammattitaidon kautta olemaan merkityksellisessä roolissa oppilailleen, vaikka eivät terapeutteja olekaan. Opettajat kokivat myös oman oppilaantuntemuksensa ja vuorovaikutuksensa oppilaiden kanssa olevan tärkeitä kuntouttavia tekijöitä ja tätä kautta omalla työllä koettiin olevan vaikuttavuutta oppilaiden hyvinvoinnille. Osalle oppilaista erityisluokanopettajan koettiin myös olevan se tärkein ja ainoa tuki.

Kaikki haastateltavat kokivat oman roolinsa psyykkisesti oireilevan nuoren elämässä merkittävänä. Heidän mukaansa oppilaat kiintyvät omaan opettajaansa ja kokevat hänet turvallisenä aikuisena. Myös opettajien oma

vuorovaikutuksella ja suhteella oppilaiden kanssa on vaikutusta opettaja-oppilas -suhteen merkittävyydelle.

”Nää oppilaat on niinku just kiintyny opettajaan.”

”Et vaiks otetaan kovasti yhteenki nii sit takerrutaan siihen opettajaan. Et loppujen lopuks sitku kätellään lukuvuoden päätteeks, nii sit halataan ja todetaan et ootsä hyvä tyyppi, vaik ollaan niinku tapeltu kuus kuukautta.”

”Kyllä tuota musta se on hirveen merkittävä se rooli. Että sehän kuitenkin niinkun lapsen ja nuoren kannalta se opettaja on tosi tärkeä henkilö...että oot luottamuksen arvonen, ja oot sillä lailla avoin ja herkkä näkemään ja kulemaan sen oppilaan tilannetta ja kyllähän se vaistoo se lapsi ja nuori sen, että ootko sä kiinnostunu.”

”Mie kyllä koen, et mie oon semmonen et ne voi vuosienki jälkeen muistaa ainaki minut, niinku siitä, et mie ihan oikeesti välitin niistä ja kuuntelin niitä ja autoin silloin ku ne tarvi apuu.”

Muutaman haastatellun mukaan joillekin oppilaista erityisluokanopettaja saattaa olla ainoa tuki, jolloin hänen merkityksensä kuntouttajana korostuu entisestään.

”No kyllä se [rooli] on suuri. Varsinkin jos ajatellaan et mitään muuta ei oo tarjolla. Et se olen minä joka kuntouttaa, koska kyllähän se on ihan selvää, että tää on osin tämmöstä kuntouttavaa, vaikka se ei meille sillä tavalla kuuluiskaan.”

Haastateltavien puheista nousi esille myös heidän ammattitaitonsa. Erityisluokanopettajilla on hyvä mahdollisuus koulupäivien aikana arvioida oppilaiden käyttäytymistä ja oirehtimista ja verrata sitä muiden samanikäisten nuorten toimintaan ja reagointiin erilaisissa tilanteissa. He osaavat arvioida, milloin murrosikäisen poikkeava käyttäytyminen vaatii lisäselvityksiä ja arviointia ja havainnoida nuoren pahoinvointia. Haastateltavat kokivat olevansa asiantuntijoita juuri oppilaiden tarpeiden arvioinnissa ja oppilaantuntemuksessa.

”Sä voit opettajana miettii, et mihin tällä oppilaalla olis ehkä tarve, et okei tätä hyödyttäis tämmönen.”

”Mie nään niitten nenän asennosta, että mikä on meininki. Ja pystyn ennakoimaan, pystyn auttamaan. – Et miehän nään niin hirmu paljon enemmän mistä mikäkin johtuu.”

Haastateltavat kokivat myös, että havaittuun oireiluun puuttuminen kuuluu heidän tehtäviinsä ja ammattitaitoonsa ja heillä on myös tärkeä asiantuntijarooli kun nuoren asioita viedään eteenpäin moniammatillisiin verkostoihin.

Muutamalla haastateltavalla oli jo hyvin pitkä työkokemus ja heidän vastauksissaan asiantuntijarooli korostui verrattuna haastateltaviin, joilla oli lyhyempi työkokemus.

”Sä oot se lähin aikuinen todellaki, ni silloin sä todennäköisesti tiedät parhaiten sen oppilaan asiat.- -Ku sä oot kuitenkin siinä, hyvin kriittises kohdassa..oireilevan lapsen lähellä. Nii ei kukaan siihen paremmin pysty tarttuu silloin.”

”Nii ne tietää, et mä en turhasta soittale, et nyt ihan oikeesti kannattaa ryhtyä siihen johonki hommaan. Mut aika palkitsevaakin se on. Sit se semmonen niinku, et sit tavallaan niinku tuntee sen, et sil on niinku jotain merkitystä sillä hommalla.”

Haastateltavat toivat paljon kuntouttavia menetelmiä ja tavoitteita esille kun puhuttiin erityisluokkaopetuksesta ja oman opetuksen järjestämisestä yleisesti (ks. 6.1.2), mutta kun pyysin heitä kertomaan roolistaan kuntouttajina, olivat vastaukset paljon suppeampia. Kuntoutuksen käsite tuntui jotenkin vieraalta erityisluokanopettajille, eivätkä haastateltavat yhtä lukuunottamatta käyttäneet sitä, ennen kuin otin sen itse esille. Suurin osa haastateltavista piti omaa merkitystään oppilaalle tärkeänä, mutta arvioi omaa rooliaan kuntoutuksen tarjoana varovaisen toiveikkaasti.

”Tavallaan mä oon kyllä toiveikas, että niinkun kaikki se mitä me täällä koulussa nyt yritetään sen yksilön kanssa tehdä, et se on sitä arjen elämistä sen kanssa, et siitä on hänelle hyötyä. Et se on jotenki lohdullista.”

”Ku opettaja ei voi kuitenkaa eikä saa olla terapeutti, mut sehän voi toimii niinku terapianomaisesti, esimerkiks nää oppiaineet käydä...nii sähän voit tehdä sitä niinku terapeutteisesti.- - Se miten se [erityisluokkaopetus] räätälöidään parhaiten, nii siinähan meil ei oo oikee muut mahdollisuut kaiketi ku se, et me luotetaan siihen opettajan kulloiseenki niinku kykyyn ja ammattitaitoon ratkasta se tilanne.”

Yksi haastateltavista oli sitä mieltä, ettei kuntoutusta pysty erityisluokassa toteuttamaan jos erityisoppilaat luokissa ovat hyvin heterogeenisia. Tämä liittyy varmasti ajatukseen, jossa kaikkien oppilaiden yksilölliset tarpeet vaativat paljon aikaa ja henkilökohtaista tukea (ks. 6.1.2)

”En usko, et tämmöset ryhmät, ellei sitä ryhmäkokoontamanoa oo mietitty, nii kuntouta mitenkään. Sit jos sen ryhmän voi jakaa puoliks, vaikka sanotaan viiden tai neljän oppilaan ryhmiin, nii semmosessa vois olla jotain onnistumisen mahdollisuuksia, mutta muuten ne ryhmät niinku semmoselle kuntouttavalle työlle on liian heterogeenisia, tai silleen levällään olevia..eri problematiikkaa.”

Monet haastateltavat näkivät oman roolinsa kuntouttajina tärkeäksi osaksi oppilaan kokonaiskuntoutumista. Ainakin haastateltavat olivat valmiita tekemään oman osuutensa. Kuitenkin vain yksi haastateltavista nimesi

HOJKS:n erityisluokkaopetuksen kuntoutussuunnitelmaksi. Kyseisen haastateltavan luokassa oli pääsääntöisesti kehitysvammaisia oppilaita, mikä näkyi muutenkin hänen vastauksissaan siten, että kuntoutuskäsitteen käyttö oli luontevampaa ja kuntouttavat tahot olivat enemmän läsnä oppilaiden elämässä ja erityisluokkaopetuksen suunnittelussa.

”No mie en yksin pysty kauheesti tekemään, mutta oman osuuteni, mutta kyllähän psyykkisesti oireileva nuori tarvii muutaki ku opettajan..niinku parantuakseen.”

”Kyllä se [erityisluokkaopetus] musta nivoutuu ihan hyvin siihen oppilaan kuntoutukseen, että kyllähän se otetaan niinku siinä hojksissa huomioon se oppilaan kuntoutus myöskin.”

Haastatellut erityisluokanopettajat kokivat oman roolinsa psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemisessa tärkeänä ja vaativana mutta myös epäselvänä. Erityisesti kuntoutuksen kentästä puhuttaessa, he olivat epävarmoja omasta roolistaan. Seuraavassa tulosluvussa avaan enemmän sitä, millaista työtä oppilaan kokonaiskuntouttamiseksi tehdään moniammatillisesti, sekä haastateltavien kokemuksia roolistaan siinä verkostossa.

6.3 Oppilaan moniammatillinen kokonaiskuntouttaminen

Kuntoutuksen eri osa-alueiden tavoitteet kietoutuvat monilta osin yhteen ja ovat välillä jopa päällekkäisiä. Tämän vuoksi nykyään kuntoutusta tarkastellaankin usein kokonaisvaltaisen kuntoutuksen näkökulmasta, jonka mukaan kuntoutuksen osa-alueiden toteutuksen tulisi olla moniammatillisesti toteutettua. Kutsun tätä moniammatillista toteutusta oppilaan kokonaiskuntouttamiseksi.

Selvitän tässä tutkimuksen osiossa, miten psyykkisesti oireilevien oppilaiden kokonaiskuntouttamista toteutetaan tutkittavien näkökulmasta. Tutkimukseen osallistuvat erityisluokanopettajat kuvailivat työhönsä liittyvää moniammatillista verkostoyhteistyötä, jota tehdään oppilaiden kuntouttamiseksi. Kutsun tätä verkostoyhteistyötä moniammatilliseksi työksi. Kuvaan ensin millaista moniammatillista työtä tutkittavat tekivät ja millaisia haasteita siihen kuvattiin liittyvän. Seuraavaksi avaan tutkittavien

moniammatilliseen työhön liittyviä kehitystarpeita. Lopuksi käyn läpi miten haastateltavat kokivat oman roolinsa oppilaan kokonaiskuntouttamisessa.

Käytännön moniammatillinen työ

Kaikkien haastateltavien moniammatillisiin yhteistyökumppaneihin kuuluivat lastenpsykiatrian ja nuorisopsykiatrian asiantuntijoita, lastensuojelun työntekijöitä, koulukuraattori, koulupsykologi sekä kouluterveydenhoitaja. Tämän lisäksi muutama mainitsi yhteistyökumppaneikseen poliisin, nuorisotyöntekijät tai järjestöjen työntekijät. Yksi haastateltavista nimesi kuntouttavat tahot erikseen yhteistyökumppaniksi tarkoittaen niillä erilaisia terapeutteja.

Suurin osa haastateltavien kuvauksia moniammatillisesta työstä koski yhteispalavereja, joissa vaihdettiin tietoa ja pohdittiin psyykkisesti oireilevan oppilaan kokonaistilannetta. Kaikki haastateltavat mainitsivat nämä moniammatilliset palaverit. Usein opettaja ei ollut näissä palavereissa koollekutsujana, vaan hänet oli kutsunut sinne joku muu oppilaan kanssa toimiva taho.

"Tämmöset, et opettaja kutsutaan palaveriin ja sit vaihdetaan tietoja, ne on niinku suurimmaks osaks sitä moniammatillista kyllä."

"Ja ne on tuota semmosia aika pitkäaikasia niinku ja tiivitäkin yhteistyöverkostoja, et opettaja kutsutaan opettaja kutsutaan aina sit paikalle niihin palaverihin."

Usein näissä palavereissa kartoitettiin oppilaan tilannetta ja vaihdettiin tietoa, mutta yli puolet haastateltavista kertoi välillä saaneensa myös jotain konkreettista oman työnsä tueksi.

"No kyllä varmasti jotain välineitä, ainaki saa semmosen ammatillisen niinku, et siinä on muun ammattikunnan edustajia, jotka niinku kokee tän tilanteen jollain tavalla samalla tavalla tai eri tavalla, et saa niinku semmosta reflektiota siihen että olen oikeilla jäljillä."

"Siis sellanen tilanne, et mä oon niinku alkanu itkee siellä [palaverissa] niinku aivan hirveesti, koka mä olin niinku niin väsyny ja uupunu ja sillei niinku saanu aivan järkyttävät määrät niinku sellast haukkumista niinku sen kyseisen oppilaan taholta ja sitte me käsiteltiin kaikki siellä sitten, että hei et nyt menee jo pikkusen yli, semmonen siis oikeesti semmonen sairas lapsi."

"...ja kuunneltiin tarkkaan, miten koulussa täällä on sujunu ja sieltä annettiin palautetta ja ohjeita."

Haastateltavien kuvauksissa tuli hyvin vähän esille muita kokemuksia palaverien konkreettisesta tuesta kuin yllä mainitut. Yhteinen tavoitteenasettelu mainittiin kahdesti pedagogisen selvityksen tekemisen yhteydessä, mutta silloin yhteistyötä tehtiin yleensä yhden työntekijän kanssa, eikä kyseessä ollut sen suurempi palaveri. Ainoastaan yksi haastateltava, jonka oppilaat olivat kehitysvammaisia, mainitsi yhteissuunnittelun monessa yhteydessä, myös HOJKS:n laatimisen yhteydessä.

”Että kyllähän se otetaan niinku siinä hojksissa huomioon se oppilaan kuntoutus myöskin ja se kuntouttava taho on mukana. Ja ne tietää sen tavoitteet ja sitte välilläki ollaan yhteyksissä tarpeen mukaan, että tuota on niinkun semmonen yhteinen linja ja tieto.”

Oppilaiden tai vanhempien moniammatillisista palavereista saamaa hyötyä kuvattiin haastateltavien vastauksissa myös niukasti. Yksi haastateltavista mainitsi palaverin auttaneen perhettä sääntöjen asettamisessa.

”Et ku sovitaan yhdessä [moniammatillisessa palaverissa], nii se on niinku helpompaa [noudattaa niitä] kun me tehdää tämmösiä niinku arkeen liittyviä sopimuksia kodin kanssa, et siin on muitaki ku opettaja ja vanhemmat. - - Kodille pyritään antamaan eväitä, et kun kodilla ei oo tarpeeksi voimia, välineitä tai kykyä siihen, nii sit ne saa sen ikään kuin sieltä.”

Haastateltavat kuvasivat myös suhteellisen vähän moniammatillista työskentelyä konkreettisesti oppilaiden kanssa, muuten kuin palavereissa. Muutama mainitsi tuen, jota he olivat saaneet hankalassa tilanteessa oppilaan kanssa koulupäivän aikana ja muutama mainitsi poliisin tai jonkun muun ulkopuolisen käyneen puhumassa oppilaille tunneillaan. Kahdella haastateltavalla oli ollut yhteistyötä nuorisotyöntekijöiden tai sosiaalityöntekijöiden kanssa peruskoulun ja toisen asteen välisessä nivelvaiheessa. Ja kahdella haastateltavalla oli hyviä kokemuksia lastensuojelun kanssa toteutettavista toiminnallisista ryhmistä, joihin he olivat voineet osallistua koska heidän oppilaansa olivat niissä mukana.

”Nii hän [koulukuraattori] tuli paikalle aina ku kuuli, et jotain oli tapahtumassa, et ku tavarat lens. Ja sit hän saatto tulla muutenki.”

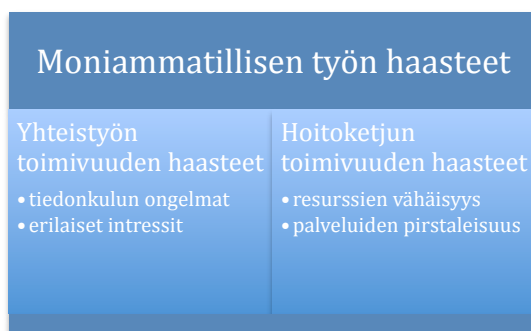
”Siis täähän on ihan luksusta ollu, ku on tämmöstä toiminnallista sosiaalityötä ollu.”

”Enemmänki meil on ollu yhteistyötä näissä siirtymävaiheissa, ja sit just tässä niinkun syrjäytymisen ehkäisyhommas et ku on niinkun etsivä nuorisotyö. Niin meil on ollu

heidän kaa sit niinku enemmän semmost kuvioo, et pikemminki järjestetty tommosii toimintapäivii ja tommosii sitte, mut heit ei sillee koulus kovinkaa paljon näy.”

6.3.1 Moniammatillisen työn haasteet

Tutkittavien erityisluokanopettajien kuvaamaa moniammatillista arkityötä avattiin yllä. Tutkittavien kertomuksissa mainittiin myös joitekin onnistuneita yhteistyömuotoja. Tämän lisäksi analysoin heidän vastauksistaan löytyneiden ilmaisujen perusteella myös moniammatilliseen työhön liittyviä haasteita. Tutkittavien vastauksista löytämäni haasteet jaoin kahteen pääluokkaan, jotka ovat yhteistyön toimivuuden haasteet ja hoitoketjun toimivuuden haasteet. Yhteistyön toimivuuden haasteisiin kuuluvat alaluokat tiedonkulun ongelmat ja erilaiset intressit. Hoitoketjun haasteet pääluokka koostuu kahdesta alaluokasta: resurssien vähäisyys ja palveluiden pirstaleisuus (kuvio 4).



KUVIO 4. Moniammatillisten haasteiden luokittelu

Moniammatillisessa työssä oli haastateltavien vastausten mukaan luokiteltavissa kahdenlaisia haasteita. Ensimmäiset liittyvät yhteistyön toimivuuteen työntekijöiden kanssa. Lähes kaikki haastateltavista kuvailivat tiedonkulkuun liittyvien haasteiden hankaloittavan moniammatillista työtä ja samalla oppilaan tukemista. Tiedonkulkua vaikeuttivat salassapitovelvollisuus ja se että oppilaan kuntoutus toteutettiin monien eri hoitotahojen toimesta, yhteistä palaveria ei ollut järjestetty tai opettajaa ei oltu kutsuttu sinne.

”Tieto ei niinku aina ehkä kulje tai ei oo tietoa opettajalla välttämättä että mikä se tilanne ehkä on, joku oma arvio et siel on jotain tän tyyppistä, mut siitä ei oo välttämättä koskaan varmuutta et onko näin, tai ei oo välttämättä mitään psykologin tutkimuksia ehkä tehtykään tai niitä ei oo koskaan koululle tuotukkaan.”

”Aikoinaan tykkäsin jotenki oppilashuoltotyöstä enemmän, nykyisin mua ärsyttää niinku kaikki ne salassapito sun muut systeemit, jotka eivät ehkä palvele sitten niin hyvin.”

”Ei sitä oikeen yhteistyöks voi sanoo, et mää voin kertoa et mikä tilanne on, et mun näkemyksen mukaan, mutta et ei sielt toiseen suuntaan tuu mitään.”

Myös erilaiset intressit yhteistyötahojen kesken nousivat esille suurimman osan vastauksissa esille. Erilaiset intressit vaikeuttivat päätöksentekoa ja yhteisistä toimintalinjoista sopimista. Tällöin yhteistyössä oleville osapuolille saattoi jäädä tunne, ettei heidän näkökulmaansa edes kuunneltu.

”Et oon monesti ollu sellases palaveris, missä on erityisopetussiirto kyseessä, nii siel on henkilökunta mukana, joka oikeasti siis, vaan niinku vilpitön ajatus on niinku siin, et niitten pitää päästä siit eroo ja sit ku se näkyy läpi, nii se on aika karmaseva tilanne.”

”Ne ei ota huomioon välttämättä sitä opettajan mieltä. Tehdään vaan omia päätelmiä siellä.”

”Mie ite en tykkää siitä, et yleensä ensimmäisenä mult niinku kysytään, et no onks se nyt oikees paikas, et pitäiskö sen olla jossain muualla ku täällä. Et ku mie en nää sitä, et ilman et mitään tehään nii mietitään, et voisko sen lempata pihalle täält.”

Toiseen pääluokkaan sijoitin haastateltavien mainitsemat psyykkisesti oireilevan nuoren hoitoketjuun liittyvät haasteet. Nämä ongelmat liittyivät palveluiden saatavuuteen joko vähäisten resurssien tai hoitopaikkojen erillisyyden vuoksi. Resurssien vähäisyys liittyi sekä henkilöresursseihin että palveluiden saatavuuteen ja kohdentamiseen. Henkilöresurssien vähäisyys vaikutti sekä oppilaiden että opettajien saamaan tuen määrään. Haastateltavat kommentoivat mm. oppilashuollon henkilökunnan työmäärää muutamaan otteeseen ja myös oppilaiden saaman tuen määrän vähäisyyttä.

”Mitä kokemuksia, niin koulupsykologit on aika kiireisiä, et se on semmost konsultoivaa ja he ehtii palavereihin, mut se et he ehtis jotenki vaikka tulla tonne koputtelemaan ja tulla vähän kättelemään, nii ei oo kyllä koulupsykologin kanssa tapahtunu koskaan. Et heil ei tunnu kyllä olevan aikaa sellaiseen, et he tulis seuraamaan ja antamaan jonkun arvion.”

”Mut mä ajattelen sitä, et niil [koulukuraattorilla ja terveydenhoitajalla] on kyllä ihan hirvee niinku oppilasmäärä.”

”Ei lapselle riitä, joku semmonen tunti viikossa, ku se käy jossain, vaan et tarvittas enemmän.”

Resurssien vähäisyys liittyi myös palveluiden saatavuuteen ja kohdentamiseen, eli kaikenlaisia palveluita ei ollut edes tarjolla. Hoitopaikat olivat joko täynnä tai niiden palveluita ei ollut kohdennettu tietynlaisille psyykkisesti oireileville.

Käytöshäiriöisille ja erityisesti aggressiivisesti käyttäytyville ei osan haastateltavista mukaan tuntunut löytyvän minkäänlaista apua. Toisaalta osa kertoi avun olevan saatavissa vasta kun oppilaan tilanne oli pahasti kriisiytynyt. Apua ei ollut saatavilla riittävän ajoissa. Yli puolet haastateltavista kertoi hoitopaikkojen pitkistä jonotusajoista ja sairaalakouluun tuntui olevan lähes mahdotonta saada oppilasta.

”Tosi itsetuhonen piti olla ennen ku.. Ja kyllä mie linjat punasena soittelin, et nyt pitää jotain tapahtuu, et täst ei tuu enää mitään. Vanhemmat ei uskalla hetkeekään jättää sitä niinku silmistään ja se koulussaki nii..meil alkaa liikkatunti, nii se pukukopissa rupee viiltelemään. Et ei tämmönen voi olla enää koulussa.”

”Mutta sinnekin [psykiatrinen osasto] on tunkua ja vaikea päästä.”

”Et ei se oo yks eikä kaks kertaa, et ku on psykiatrisest tuolta niinku sairaalakoulult tullu pois, että ei me voia tälle tehdä mitään.”

”No kyllä se [sairaalakoulu] näitä psyykkisen puolen niinku oikeesti tälläsiä ahdistuneita ja pelokkaita ja semmosia, mut sitte ku on tälläsiä niinku...mun käsitys on se, että he eivät myös ota näitä, jotka on aggressiivisia.”

Hoitopaikkojen pirstaleisuuden koettiin myös liittyvän hoitoketjun haasteisiin. Yli puolet haastateltavista kuvaili vastauksissaan palveluketjun hahmottamisen muodostuneen vaikeammaksi ja oikeanlaisen palvelun löytymisen psyykkisesti oireilevalle nuorelle tulleen haastavammaksi palveluiden ollessa hajautettuina moneen paikkaan. Apu ei myöskään aina ollut saatavilla helposti, koska nuoret eivät välillä suostuneet lähtemään kaukana oleviin palveluihin.

”Juuri tätä, tää on just nyt akuutti tilanne tässä mun oppilaan kohalla, että mikä se on niinku se hoito tai se paikka. Pari kertaa ollu huostaanotettuna tilapäisesti ja on sairaalajaksoja ja noin. Täälhän on koulukoti X, mut ei mitään järkee sinne laittaa, et täst tulee vuodessa nuorisorikollinen, jos tän sinne lyö. Et tosi haastavaa.”

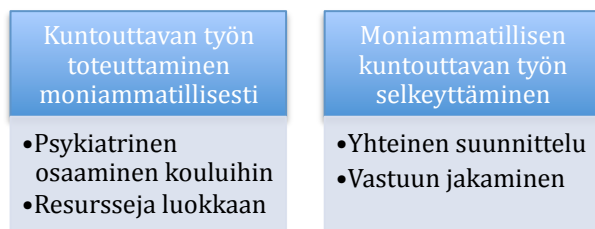
”Et nyt tuntuu, et opettaja joutuu niinku jokaisesta asiasta kysymään, mitä tälle vois, et voisittekste sanoo, et mitä nyt vois tehdä. Mut ei oo oikeen semmost selvää, et niinku tietäis, et miten kannattaa edetä.”

”Sit jotkut oli semmosia, et aina piti niinku patistaa [terapiaihin] ja lähtee viemään.”

6.3.2 Moniammatilliseen työhön liittyviä toiveita ja kehittämiskohteita

Tämän tulososion lopuksi kuvaan haastateltavien vastauksista löytämiäni kehittämistarpeita moniammatilliseen yhteistyöhön liittyen. Haastateltavat kertoivat toiveistaan ja esittivät monia hyvä kehittämisehdotuksia

haastattelujen aikana. Luokiteltuani näitä toiveita ja kehittämissuhteita päädyin alaluokkien muodostamisen jälkeen luomaan kaksi pääluokkaa: kuntouttavan työn toteuttaminen moniammatillisesti ja moniammatillisen kuntouttavan työn selkeyttäminen (kuvio 6).



KUVIO 5. Moniammatillisen työn kehittämistarpeet

Tutkittavat toivoivat moniammatilliseen kuntouttavaan työhön psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa enemmän resursseja sekä selkeämpää ja konkreettisempää yhteistyötä nuoren kokonaiskuntoutuksen toteuttamiseksi. Kuntouttavan työn toteuttaminen moniammatillisesti vaatisi haastateltavien mielestä psykiatrisen työn jalkautumista kouluihin. Haastateltavat toivoivat oppilaille enemmän koulussa tarjottavia psykiatrisia palveluita sekä tukea omalle kuntouttavalle työlleen. Psykiatrisia palveluita ei haastateltavien mielestä ollut koulussa tarpeeksi. Oppilashuollon jäsenienkin vähäiset resurssit nousivatkin jo esille moniammatillisen työn haasteiden esittelyn yhteydessä. Muutama haastateltavista toivoi saavansa enemmän ohjeita ja neuvoja oman työnsä tueksi ja suurimman osan mielestä oppilaiden kuntouttamisen tulisi tapahtua kouluissa.

”Et sitä mie jotenki haluaisin, musta se ois hyödyllistä, että niitä voimia yhdistettäisiin siten, et ne näkisi sitä nuorta siellä missä se suurimman osan päivästä viettää. Et mie näkisin, et silleen pystys auttaa ja heiltäki voi tulla meidän suuntaan sitte enemmän ehkä jotain vinkkiä”

”Että ois tavallaan sellanen koulu, jossa olis valtavat tilat, joissa pystyis niinku hyvin erilaisiin..no harrastustoimintaa, mut et se kuntoutus voitais tehdä ihan siellä, ja että niiden kuntouttavien ihmisten kanssa niistä asioista vois keskustella ihan niinku siellä paikan päällä.”

Suurin osa haastateltavista toivoi oppilaan kuntouttavaa työtä tehtävän konkreettisesti yhdessä moniammatillisten tahojen kanssa, siten että

erityisluokanopettajat saivat myös resursseja lisää luokassa toteuttamaansa kuntoutustyöhön. Myös oppilaan arvioinnin toivottiin tapahtuvan luokassa. Muutama haastateltava haaveili myös moniammatillisesta työparista. Haastateltavat toivoivat luokkaan myös lisää pedagogista henkilökuntaa ja avustajanresursseja sekä sosiaalityön osaamista ja monia muitakin yksittäisiä moniammatillisia tahoja ehdotettiin.

”Jos on jotain sosiaalipuolen kontakteja tai hoitopuolen kontakteja et siel olis siellä koulussa ihan semmonen, eikä tarkoita mitään koppia jossain, vaa et se ois osa sitä arkipäivää, mahdollisesti sit se henkilö ois mukana siellä ryhmän toiminnassa. Ois siellä opetuksen mukana.”

”Ja sitte se moniammatillinen yhteistyö siten et se ei oo pelkästään et muutamii kertoja vuodessa palaveri, vaan et se ois ihan semmost jatkuvaa...konkreettisempaa yhteistyötä. Niinku näkyvämpää sen nuoreinki elämässä, et sen ei tarvi tavallaan aina mennä johonki hoidettavaksi, vaan että hekin voisivat tulla niinkun näkemään ja kokemaan ja tukemaan siihen..jalkautuu siihen arkeen.”

Ylipäättään toivottiin resursseja kuntouttavaan moniammatilliseen työhön, tapahtui se sitten koulun tiloissa tai sen ulkopuolella. Lähtökohtaisesti psyykkisesti oireileville oppilaille tulisi haastateltavien mukaan tarjota moniammatillista tukea.

”Et pitäis olla käytössä joku, et jokaiselle oppilaalle tarjotaan tän ja tän verran jotain kuntouttavaa toimintaa.”

”Kyllähän psyykkisesti oireileva nuori tarvii muutaki ku opettajan, niinku parantuakseen.”

Toinen haastateltavien vastauksista esille noussut kehittämisen kohde oli moniammatillisen kuntouttavan työn selkeyttäminen. Muutama haastateltava ehdotti toiminnan selkeyttämiseksi yhteisen suunnittelun lisäämistä Yhteistyön tiivistämisen kautta voitaisiin myös pohtia selkeämpiä hoitopolkuja oppilaille.

”Ehkä jos semmonen moniammatillinen ryhmä tulis tunniks viikossa niin varmaan sitä tulis enemmän sitä yhteistyötä, et niinku yhdessä jonkun kanssa, että kun opettajalla on keinot loppu et joku kertois, et mitä kannattais tai mitä pystyis tai mitä vois ylipäättään saada.”

”Joo, mutta sen tyyppistä, että nää eri moniammatillisen ryhmän tyypit, nii paljon enemmän niinku yhdistyy jotenki niinku. Kaikki tekee tärkeätä työtä, mut et tulis niinku realismii enemmän siihen jotenki.”

Osa haastateltavista toi esille myös tarpeensa löytää oma roolinsa oppilaan kokonaiskuntoutuksessa ja selkeyttää moniammatillisen kuntouttavan työn

vastuunjakoa. He antoivat ymmärtää olevansa valmiita tekemään oman osansa kuntouttavasta työstä, mutta halusivat selkeyttää omaa tehtävänkuvaansa, jonka toteuttaminen tapahtuisi yhteistyössä muiden kuntouttavien tahojen kanssa.

”Just tähän liittyen, tähän arjenhallintaan tai siihen kokonaisuuteen niinku, et onks se sit erillinen henkilö, vai onkse jotenki niinku resurssoitavis niinku sil opettajalle se [kuntouttaminen].”

”Sitte jos tää moniammatillinen ryhmä pystyis tarjoamaan jotain muuta [kuntoutusta] sille oppilaalle, sit sitä vois niinku syvemmin vielä siellä, et sit mä vois ottaa sieltä sen jonkun pienemmän työkalun, millä mä pystyn operoimaan siellä, osana yhteisöä. - -Ja sit jokaisella ois niinku se vastuu, mut se kaikki ei oo sulla.”

Aiemmin tässä tutkimuksessa esittelin erityisluokanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä omasta roolistaan psyykkisesti oireilevien oppilaiden kuntouttajana ja tutkittavien kertomusten mukaan kuva roolista oli ristiriitainen. Psyykkisesti oireilevia oppilaita saattoivat saada erilaisia kuntoutuspalveluita, mutta ne eivät haastateltavien mukaan linkittyneet kovinkaan hyvin erityisluokkaopetukseen. Suurin osa ei kokenut, että psyykkisesti oireilevien oppilaiden kuntoutusta toteutettiin moniammatillisena yhteistyönä.

”Käytännössä nää moniammatilliset palaverit sitte aika lailla ne asiat rullaa siellä miten rullaa sitte, et omalla painollaan. Et jos on jotain yksilöterapiaa, perheterapiaa, mitä se onkaan, nii ei esimerkiks näistä terapiayksiköistä oo..ainakaan tämmöset perheneuvolat nii ei oo mitenkään ollu yhteydessä.”

”Ku se ei oikeen linkity siihen [koulutyöhön]! Sitä mä just tarkotan, että ku ne ois jotenki paremmin tai silleen selkeemmin kiinni sillee toisissaan tai yhteydessä.”

”Sen [moniammatillisen yhteistyön] pitäis olla niinku niin avoin ja saumaton kun puhutaan lapsen edusta, Nii se sit oikeesti pitäis toteutua myös sit siin niinku yhteistyössä.”

Kehitysvammaisia opettava haastateltava oli ainoa, jonka mielestä muiden tahojen toteuttama kuntoutus linkittyi hyvin erityisluokkaopetukseen ja muut kuntouttavat tahot näkivät koulun roolin tärkeänä.

”Ne näkee varmasti silla, et se on niinku sosiaaliselta kannalta tietysti hirveen tärkeä sen kuntoutujan kannalta se koulu ja tottakai sitte oppimisen kannalta. - - Tää ei oo niinku erillinen saareke kuitenkaan, vaan että suuressa osassa sen oppilaan kokonaiskuntoutumista.”

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata erityisluokanopettajien käsityksiä psyykkisesti oireilevien oppilaiden tuen järjestämisestä, sekä heidän kokemuksiaan moniammatillisesta yhteistyöstä oppilaiden kuntouttamiseksi. Tutkimuksen tehtävänä oli kartoittaa erityisluokkaopetuksen mahdollisuuksia tukea psyykkisesti oireilevien oppilaiden kuntoutumista sekä selvittää, millaista kasvatuksellinen kuntoutus erityisluokissa voisi parhaimmillaan olla ja miten moniammatillista yhteistyötä voisi kehittää.

Tutkimustulosten perusteella tutkittavat erityisluokanopettajat kohtasivat työssään monenlaista psyykkistä oireilua ja oppilaiden ongelmat olivat myös päällekkäisiä ja kasautuvia. Tutkittavat kuvailivat psyykkistä oireilua yksityiskohtaisesti ja mainitsivat myös joitakin diagnosoituja häiriöitä. Tutkittavat eivät aina tieneet oppilaiden virallisista diagnooseista, mutta laajojen oireiden kuvailujen perusteella he olivat tietoisia oppilaidensa psyykkisen tuen tarpeista.

Useat aiemmat tutkimustulokset korostavat (Rowe 2010; Lambros ym. 2007; Puolakka 2013) opettajien merkittävää asemaa oppilaiden tuen tarpeiden tunnistamisessa ja heidän oppilaantuntemustaan tulisikin käyttää enemmän oppilaiden tuen tarpeita arvioitaessa. Erityisluokanopettajat kohtaavat psyykkisen tuen tarpeita oletettavasti vielä huomattavasti enemmän, sillä oppimisvaikeudet kulkevat yleensä käsi kädessä psyykkisten häiriöiden kanssa. Maddernin (2011) tutkimuksen mukaan puolella erityisen tuen oppilaalla Iso-Britanniassa on oppimisvaikeuksien lisäksi myös mielenterveyden ongelmia, mutta ne jäävät tunnistamatta, koska opettajat yhdistävät psyykkisen oireilun oppimisvaikeuksiin tai muihin erityisen tuen tarpeisiin liittyväksi. (Maddern 2011). Tässä tutkimuksessa tutkittavat olivat tietoisia oppimisvaikeuksien ja psyykkisten häiriöiden yhteydestä, mutta he eivät nostaneet esille oppimisvaikeuksia kuvaillessaan oppilaiden psyykkistä oireilua.

Psyykkisesti oireilevien oppilaiden tuen tarpeita käsiteltiin tässä tutkimuksessa tutkittavien oppilaille ja erityisluokkaopetukselle asettamien tavoitteiden kautta. Tutkimustulosten perusteella psyykkisesti oireilevien oppilaiden isoimmat tuen tarpeet koskivat heidän vuorovaikutustaitojaan sekä elämänhallintaansa. Oppilaiden vuorovaikutuksen haasteet liittyivät sekä sosiaalisten taitojen puutteeseen että itsesäätelyn vaikeuksiin. Elämänhallinnan haasteet liittyivät sen sijaan vaikeuksiin arjenhallinnassa, itsetunnon kehittämisessä sekä yhteiskuntaan sijoittumisessa.

Tässä tutkimuksessa esitelty psyykkisesti oireilevien oppilaiden tuen tarpeet ja erityisluokkaopetuksen tavoitteet ovat samassa linjassa Murroneen (1999) määrittelemien kasvatuksellisen kuntoutuksen tavoitteiden kanssa, vaikka tutkimuksessa esitelty oppilaiden tuen tarpeet ja tavoitteet on luotu aineistolähtöisesti. Tämä kertoo mielestäni siitä, että erityisluokanopettajilla näyttäisi olevan kuntouttava työote erityisen tuen oppilaiden kanssa, vaikka he eivät erityisluokkaopetuksesta kuntoutuksen termein puhuisikaan.

Murto (1999) määrittelee kasvatuksellisen kuntoutuksen yhdistäväksi tekijäksi kasvatuksen, opetuksen, oppilashuollon sekä kuntoutuksen kesken. Kasvatuksellinen kuntoutus toimii ikään kuin välineenä tavoiteltaessa kuntoutuksen fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja ammatillisen kuntoutuksen sisältöjä. Hänen mukaansa kasvatuksellisen kuntoutumisen sisältö oppilaan tukemiseksi sisältää fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia valmiuksia. Fyysinen valmius tarkoittaa fyysistä toimintakykyä, psyykkisiä valmiuksia ovat realistinen minäkuva, psyykinen itsenäisyys sekä subjektina toimiminen ja sosiaalisiin valmiuksiin kuuluvat vuorovaikutustaidot ja yhteiskuntaan osallistuminen. (Murto 1999, 35–36.)

Tutkittavien mukaan oppilaiden tuen tarpeet näkyivät erityisluokkaopetuksessa ryhmässä toimimisen vaikeutena ja heikensivät myös oppilaiden integroitumismahdollisuuksia. Myös Kutash ja Duchnowski (2004) toteavat erityisesti tunne- ja käytöshäiriöisten sijoittuvan usein erityisluokkamutoiseen opetukseen. Toisaalta vaativaa erityistä tukea kartoittaneen VETURI -hankkeen loppuraportin mukaan psyykkisesti oireilevista oppilaista suuri osa opiskelee pääosin yleisopetuksen ryhmissä

(Kokko ym. 2014). Näin varmasti onkin yleisesti Suomessa silloin kun erityisluokkia ei ole tarjolla lähikouluissa, mutta tässä tutkimuksessa tutkittavat työskentelivät erityisluokanopettajina lähikouluissa, jolloin koulun toimintakulttuuri saattaa muotoutua sen mukaiseksi ja näin ollen estää erityisen tuen oppilaiden integroitumisen yleisopetukseen.

Integroituminen herätti myös tutkittavissa selvästi ristiriitaisia tunteita, sillä se koettiin yhdeksi oppilaan kuntoutumisen tavoitteeksi, mutta myös kuntouttavaksi toimenpiteeksi sekä kuntoutumisen seuraukseksi. Haapaniemen (2003) mukaan erityisen tuen oppilaan integroituminen yleisopetuksen ryhmään on kasvatuksellisen kuntoutuksen tavoite. VETURI -hankkeen loppuraportissa (Kokko ym. 2014) sen sijaan pohdittiin millaisia ovat epäonnistuneet integraatiohankkeet, koska niistä ei ollut tutkimuksen kautta saatu tietoa. Tässä tutkimuksessa tutkittavat kuvailivat integraatiota vaikeuttavan koulun toimintakulttuuriin lisäksi myös se, että oppilaat itse eivät halunneet mennä aineenopettajien tunneille. Syitä tälle voisi varmasti etsiä myös erityisluokkaopetuksen käytännöistä, mutta osa psyykkisesti oireilevista oppilaista ei myöskään kykene vointinsa vuoksi integroitumaan.

Tutkimustulosten mukaan erityisluokanopettajat ottivat opetuksessaan psyykkisesti oireilevan oppilaan huomioon hyvin kokonaisvaltaisesti ja opetuksen tavoitteissa tuli esille sekä ryhmämuotoista että yksilöllistä tukea. Erityisluokkaopetuksella pyrittiin tukemaan sekä oppilaiden oppimiseen sekä kasvuun liittyviä yksilöllisiä tavoitteita huomioiden oppilaiden henkilökohtaiset elämäntilanteet ja sekä heidän kykynsä. Haapaniemi (2003) tutki väitöskirjassaan sopeutumattomien erityisluokkaopetusta ja totesi opettajien käyttämien ohjausmenetelmien olleen oppilaslähtöisiä eli oppilaita kasvatettiin ja opetettiin heidän yksilölliset ominaisuutensa, persoonallisuuden piirteensä, oppimiskykyisyytensä ja elämäntilanteensa huomioon ottaen. Tämä vastaa myös tässä tutkimuksessa esille nousseita yksilöllisen opetuksellisen ja kasvatuksellisen tuen linjauksia. Erityisluokkaopetuksen järjestämiseen liitettiin paljon aiemmissakin tutkimuksissa esille tulleita kuntouttavia tavoitteita, joten tutkittavien toimintatapaa voitaneekin kutsua myös kasvatukselliseksi kuntouttamiseksi, jonka nimesin tässä tutkimuksessa kuntouttavaksi

erityisluokkaopetuksesi. Puolakka (2013) on tutkinut väitöskirjassaan mielenterveyden edistämistä kouluissa ja tuloksissaan totesi koululaisten hyvinvointia ja mielenterveyttä tukevien seikkojen olevan aivan arkipäiväisiä asioita ja mielenterveysongelmien tukemisen olevan neuvontaa, selvittelyä, selviytymiskeinojen hakemista sekä yhteistyötä ja tiedonkulkua kotiin ja toisiin työntekijöihin.

Tässä tutkimuksessa kuntouttavaa erityisluokkaopetusta toteutettiin tukemalla oppilaita sekä ryhmässä että yksilöllisesti. Ryhmässä toimimista tuettiin vuorovaikutustaitojen harjoittelun sekä selkeiden toimintatapojen noudattamisen kautta. Ryhmässä oleminen pyrittiin myös tekemään siedettävämmäksi strukturoimalla koulupäivää erilaisin konkreettisoin keinoin. Yksilölliseen tukeen liittyivät sekä opetuksellinen että kasvatuksellinen tuki.

Oppimista tuettiin erillisten opetustilojen, yksilöllisen opetuksen sekä monien joustavien opetusjärjestelyiden kautta, joiden toteuttamiseksi myös tutkittavat olivat valmiita joustamaan. Kasvamista tuettiin kasvatuksellisten keskusteluiden avulla, jotka koettiin mahdolliseksi vain jos oppilaan ja opettajan välille saatiin luotua luottamuksellinen vuorovaikutussuhde. Luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen kautta myös oppilaantuntemusta voitiin lisätä, mikä oli tärkeää opetuksen yksilöllisten tavoitteiden asettamisessa. Kasvatuksellisissa keskusteluissa tuettiin oppilaan kasvua ja kehitystä kokonaisvaltaisesti antamalla ohjausta, harjoittelemalla erilaisia taitoja, sanoittamalla tunteita. Myös motivointi nousi tärkeäksi kasvatuksellisen tuen keinoksi. Kasvatuksellisten keskusteluiden kautta pystyttiin tukemaan myös oppilaan elämänhallintaa ja vuorovaikutustaitoja sekä kehittämään itseluottamusta. Kannustamalla oppilasta ja antamalla positiivista palautetta on mahdollista saada oppilaan käytöstä muutettua sekä itseluottamusta nostettua.

Aiempien tutkimusten (Kokko ym. 2014; Haapaniemi 2003) mukaan psyykkisesti oireilevien oppilaiden ryhmissä opetus on järjestetty opettajajohtoisesti ja se noudattaa tiukkaa strukturia. Tässä tutkimuksessa opettajajohtoisuus ei tutkittavien kuvauksissa noussut esille, mutta koulupäivän strukturointi mainittiin yhtenä ryhmän tukemisen keinona. Kurinpitotoimet ovat yksi koulun keino puuttua oppilaiden sopimattomaan

käytökseen, jollaista psyykkisesti oireilevien käyttäytyminen usein onkin, mutta tässä tutkimuksessa minkäänlaiset kurinpitotoimet nousseet esille erityisluokkaopetuksen toteuttamisen yhteydessä.

Koulut toteuttavat kuntoutusta omalta osaltaan ja erityisopetukseen mielenterveyspalvelut ovat kuuluneet jo vuosikymmeniä (Kutash ym. 2006). Myös tämän tutkimuksen mukaan erityisluokanopettajat toteuttavat erityisluokkaopetuksessa monenlaisia kuntouttavia toimenpiteitä, mutta silti he kokivat roolinsa psyykkisesti oireilevien oppilaiden kuntouttajina hyvin ristiriitaisesti. Toisaalta kuntouttava rooli koettiin vaativana ja toisaalta taas omaa roolia arvostettiin. Kokemukset roolin vaativuudesta liittyivät tutkittavien riittämättömyyden tunteisiin sekä kuntouttavan roolin epäselvyyteen. Riittämättömyyden tunteisiin liitettiin tässä tutkimuksessa resurssien ja tuen puute. Kuntouttavan roolin epäselvyyteen sen sijaan vaikutti kodin kasvatusvastuun ja psykiatrisen hoitotyön siirtyminen suureksi osaksi opettajan työtä. Erityisluokanopettajat olivat valmiita tukemaan oppilaiden kasvua, mutta psyykkisesti oireilevan oppilaan kuntouttamiseen suhtauduttiin varovaisemmin ja osittain vastuu kuntoutuksesta haluttiinkin ulkoistaa muille asiantuntijoille.

Tutkittavat erityisluokanopettajat kokivat toisaalta roolinsa kuntouttajina myös merkittäväksi ja olevansa asiantuntijoita oppilaiden tilannetta arvioitaessa. Tutkittavat nostivat esille myös ajan, jonka he viettävät oppilaiden kanssa olevan merkittävää, erityisesti jos oppilaan kanssa oli saatu luotua luottamuksellinen vuorovaikutussuhde ja oppilas oli kiintynyt opettajaan. Myös Rowe (2010) on todennut opettajien olevan tärkeässä roolissa psyykkisesti oireilevien oppilaiden elämässä, sillä he viettävät paljon enemmän aikaa näiden oppilaiden kanssa muihin aikuisiin verrattuna. Tässäkin tutkimuksessa tutkittavat pohtivat koulupäivän pituutta verrattuna vaikkapa yhteen terapiakertaan.

Tutkittavat kokivat myös oppilaiden psyykkisen voinnin arvioinnin lisäksi hoitoonohjauksen kuuluvan omaan rooliinsa. Myös kuntouttaminen ja erilaisten interventioiden toteuttaminen ja seuranta voisivat kuulua erityisluokanopettajan tehtäviin ja tavallaan jo kuuluukin. Ainakin tässä

tutkimuksessa tutkittavat mainitsivat ART - ja Kiva koulu -ohjelmien käyttämisen luokassa. Niidenkin avulla voidaan harjoituttaa esimerkiksi itsehallinnan säätelyä tai tunteiden ilmaisua. Ne eivät kuitenkaan tunnu yhdistyvän tutkittavien mielessä kuntouttavaksi toiminnaksi. Tutkittavat olivat valmiit ottamaan vastuuta myös psyykkisesti oireilevien oppilaiden kokonaiskuntoutumisesta, jos eivät jää yksin sen toteuttamisen kanssa.

Vaikka tutkimustulosten mukaan oppilaille asetettiin kuntoutuksellisia tavoitteita ja niitä kirjattiin myös HOJKS:aan, ei sitä kuitenkaan nähty kuntouttamista tukevana asiakirjana. Ainoastaan kehitysvammaisia opettava tutkittava liitti HOJKS:n osaksi oppilaan kuntoutussuunnitelmaa. Tätä tukee myös VETURI -hankkeen loppuraportin tulos (Kokko ym. 2014), jossa todettiin että työtä ohjaavat periaatteet HOJKS:a laadittaessa vaihtelivat eri oppilasryhmien välillä. Kehitysvammaisten osalta se koski opetussuunnitelman vähäistä vaikutusta HOJKS:n tavoitteita kirjattaessa.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin myös oppilaiden kuntouttamista moniammatillisesti ja avattiin erityisluokanopettajien näkemyksiä sen toteuttamisesta sekä kokemuksia omasta roolistaan psyykkisesti oireilevien oppilaiden kokonaiskuntouttamisessa. Yleisimpiä moniammatillisen työn yhteistyötahoja olivat nuorisopsykiatrian asiantuntijat, lastensuojelun työntekijät sekä oppilahuollon henkilöstö. Moniammatillista yhteistyötä toteutettiin enimmäkseen yhteispalavereissa, joissa vaihdettiin tietoa ja pohdittiin psyykkisesti oireilevan oppilaan kokonaistilannetta. Palaverien konkreettisia hyötyjä kuvattiin niukasti. Puolakka (2013) näkee moniammatilliset yhteistyöpalaverit paljon tärkeämpänä ja nimeää ne jopa yhdeksi osaksi oppilaan hoitoa.

Moniammatillisen työn haasteista esille nousivat sekä yhteistyön että hoitoketjun toimivuuteen liittyvät haasteet. Yhteistyöhön liittyvät haasteet liittyivät tiedonkulkuun sekä yhteistyökumppaneiden erilaisiin intresseihin. Hoitoketjun toimivuutta hankaloittivat sekä henkilöressurssien ja palveluiden vähäisyys. Psyykkisesti oireileville ei tuntunut löytyvän oikeanlaisia palveluita tai palveluiden saatavuus oli liian hidasta. Kuntoutuspalveluiden hajautuminen useille eri toimijoille vaikeutti myös hoitoketjujen hahmottamista. Psyykkisesti

oireilevat nuoret eivät myöskään aina suostuneet lähtemään kaukana oleviin palveluihin. Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaiset aiempien tutkimustulosten kanssa. Aiemmissä tutkimustuloksissa on myös noussut esille, että suuri osa psykiatrisen tuen tarpeessa olevista nuorista jää ilman hoitoa (Pönkkö 2005; Kutash & Duchonowski 2004) Kutash ym. (2006) toteavat, että mielenterveyspalveluiden jalkauttaminen kouluihin lisäsi merkittävästi niiden saavutettavuutta ja käyttöä.

Erityisluokanopettajat toivoivat moniammatillisen työn kehittyvän enemmän siihen suuntaan, että sitä myös toteutettaisiin moniammatillisesti. Tähän liittyisi psykiatristen palveluiden jalkautuminen kouluihin, mikä vaatisi luultavasti myös enemmän resursseja. Ulkomaisissa tutkimuksissa koulu on alettu näkemään jo tärkeäksi oppilaiden kohtaamispaikaksi ja mielenterveyspalveluiden jalkauttaminen sinne koetaan tärkeäksi. (Kutash & Duchnowski 2004; Lambros ym. 2007; Kutash ym. 2006.) Lambros ym. (2007) toteavat tämän lisäksi, että psykiatrian ammattilaisten jalkautuminen erityisluokkiin toisi lisätukea myös opettajille. Tässä tutkimuksessa kuntouttavan moniammatillisen työn selkeyttämiselle oli myös tarvetta. Työtä voitaisiin selkeyttää jakamalla vastuita kuntouttavien tahojen kesken sekä lisäämällä yhteistyön määrää. Yhteistyön tiivistäminen saattaisi myös parantaa nuorten psykiatristen palveluiden hoitoketjuja.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella psyykkisesti oireilevien oppilaiden kuntoutusta ei Suomessa toteuteta vielä riittävän moniammatillisesti ja yhteistyöllä on vielä paljon kehittämisen varaa. Puolakka (2013) toteaa myös mielenterveystyön olevan monen sektorin asia, jossa työnjakoa ei kuitenkaan ole selvästi määritelty. Pönkön (2005) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat psyykkisesti oireilevien oppilaiden tukemisen suurimmiksi haasteiksi psykiatristen palveluiden tutkimusten ja hoitoon pääsyn hitauden, tietojen jakamisen ja tavoitteellisen jatkohoidon puuttumisen.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että erityisluokkaopetus ei ole pelkästään psyykkisesti oireilevien oppilaiden säilömistä. Erityisluokanopettajat pystyvät omalla ammattitaidollaan ja joustavuudellaan tukemaan nuorten koulunkäyntiä sekä kasvua ja kehitystä.

Kuntouttava työote voi parhaimmillaan tukea psyykkisesti oireilevan oppilaan toimintakyvyn paranemista ja mahdollistaa hänen sijoittumisensa yhteiskunnan jäsenenä. Erityisluokkaopetus saattaakin olla joillekin erityisen tuen oppilaille juuri se oikea paikka, jossa he saavat tarvitsemansa tuen ja tärkeän henkilön kanssakulkijakseen.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksen keskeinen tutkimusväline. Tämän vuoksi tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on tarkasteltava koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 2001.) Tämän tutkimuksen tarkoitus oli tuoda näkyväksi erityisluokanopettajien näkemyksiä psyykkisesti oireilevien oppilaiden opetuksen ja tuen järjestämisestä erityisluokassa ja siitä miten heidän tuen tarpeisiinsa vastataan moniammatillisesti. Tarkoituksena oli myös selvittää erityisluokanopettajien kokemuksia roolistaan opettajina sekä moniammatillisten yhteistyöryhmien jäseninä kuntoutuksen näkökulmasta. Kuntoutuksen näkökulma oli oma tutkimukseen tuoma näkökulmani, ja tutkimuksen aikana jouduinkin pohtimaan omaa objektiivisuuttani aiheeseen. Olen työskennellyt jo lähemmäs kymmenen vuotta erityisluokanopettajana yläkoulussa ja yhteensä kaksikymmentä vuotta erityisnuorten parissa, joten minulla on omat näkemykseni siitä, miten erityisen tuen oppilaiden opetus tulisi järjestää.

Olin kuitenkin avoimen kiinnostunut siitä, miten muut ovat tuen järjestäneet ja minkälaisia samankaltaisuuksia ja eroavuuksia heidän tarinoissaan on verrattuna omaan kokemukseeni. Tutkijana pyrin tiedostamaan omat kokemukseni ja ajatukseni tutkittavasta aiheesta jo ennen aineiston keruuta. Kirjoitin paljon omia ajatuksiani paperille jo tutkimussuunnitelmaa tehdessä. Laadullisen tutkimuksen tekemisessä on tärkeää, että tutkija tiedostaa omat ennakkokäsityksensä, jotta voi ymmärtää miten ne mahdollisesti

vaikuttavat tutkimusprosessiin. Laadullisen tutkimuksen tekemisessä tutkijan käsitykset tutkittavasta aiheesta vaikuttavat aina.

Alun perin valitsin tutkimukseni aiheen, koska opetin luokallista nuoria, joilla oli voimakasta psyykkistä oireilua sekä asiakkuus nuorisopsykiatrisella ja lastensuojelussa. Opettajana koin heidän tukemisensa haastavaksi ja moniammatillinen yhteistyö ei tuntunut tukevan työtäni, koska oppilaat eivät halunneet sitoutua heille tarjottuihin koulun ulkopuolisiin tukimuotoihin. Kolme vuoden päivittäisen taistelun aikana heräsi kiinnostukseni siihen, mikä on minun roolini näiden oppilaiden elämässä ja miten voisin heidän hyvinvointiaan parantaa ja millaisia tukimuotoja he tarvitsisivat koulunkäyntinsä tukemiseksi. Kuntouttamisen käsite tuli vasta myöhemmin tutkimukseen mukaan, sillä itsekään en ollut sellaista käyttänyt omassa työssäni. Kuitenkin aineistonkeruuvaiheeseen päästyäni olin jo perehtynyt kuntouttamiseen sen verran, että olin jopa hetken aikaa yllättynyt kun haastateltavat eivät sitä käyttäneetkään luontevasti. Haastatteluissa haasteeksi koin välillä sen, etten tutkijana voinut ottaa kantaa haastateltavien vastauksiin, vaikka olisin halunnutkin.

Aineisto oli mielestäni luotettava, sillä haastateltavat olivat kokeneita erityisluokanopettajia ja heidän kuvauksensa erityisluokkaopetuksesta olivat uskottavia. Haastattelin kaikki tutkittavat yksin, joten haastattelun teemat olivat minulle tutut ja vaikka niiden järjestys muuttuikin jokaisen haastateltavan mukaan, sain kuitenkin kaikki teemat käsiteltyä, eikä myöhemminkään analyysia tehdessä tullut sellaista oloa, että jotakin tärkeää olisi jäänyt puuttumaan. Haastatteluiden aikana ei ollut mitään häiriötekijöitä, jotka olisivat vaikuttaneet haastattelutilanteisiin.

Olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen toteuttamiskappaleessa (5) sen miten tutkittavat valikoituivat, miten aineisto muodostui sekä miten analysoin aineistoa. Tämän lisäksi olen verrannut oman tutkimukseni tuloksia aiempiin tutkimustuloksiin tutkimustulosten tarkasteluosiossa (7.1). Näillä toimenpiteillä olen pyrkinyt lisäämään päätelmien luotettavuutta. Tutkimustulosten (6) esittelyn yhteydessä käytin

myös paljon sitaatteja, jotta lukija pystyisi päättelemään paremmin, kuinka tekemäni aineiston luokittelu vastaa tutkittavien todellista kokemusmaailmaa.

Triangulaation avulla olisi saattanut parantaa tutkimuksen luotettavuutta jos tutkimuksen tekemiseen olisi osallistunut useampi henkilö, tai siinä olisi otettu huomioon useita teoreettisia näkökulmia, kuten väitöskirjoissa usein on. Luotettavuutta olisi myös lisännyt jos tutkimuksessa olisi käytetty useampia tutkimusmenetelmiä, esimerkiksi havainnointi olisi saattanut olla mielenkiintoinen tapa tutkia tämän tutkimuksen aihetta. Tämän tutkimuksen tulokset olivat hyvin samansuuntaisia aiempien tutkimustulosten kanssa ja uskon, että jos tutkimusasetelmani toistettaisiin, tulokset olisivat edelleen samansuuntaisia.

Tässä tutkimuksessa mukana olleilla erityisluokanopettajilla ei ollut kovinkaan paljon kokemuksia moniammatillisesti toteutettavasta kuntouttavasta työstä, jossa oppilaan kuntoutusta toteutettaisiin konkreettisesti yhdessä vaikkapa koulussa. Sellaisiakin yhteistyömuotoja on kuitenkin ollut Suomessa, joissa kouluun on palkattu esimerkiksi psykiatrinen sairaanhoitaja, jonka tehtävänä on ollut työskennellä yhdessä opettajien kanssa. Yhdysvalloissa on myös ollut paljon kokeiluja, joissa mielenterveyshuollon ammattilaiset ovat jalkautuneet kouluihin. Tällaisten jalkautuvien yhteistyömallien toimivuutta olisi tärkeä selvittää, koska niiden pohjalta moniammatillista yhteistyötä voisi kehittää vastaamaan paremmin psyykkisesti oireilevien oppilaiden tarpeisiin.

Tutkimuksessa tuli esille myös, että psyykkisesti oireilevat oppilaat kokivat oman opettajansa merkitykselliseksi henkilöksi ja tulivat kouluun suhteellisen säännöllisesti, vaikka eivät sitten pystyneetkään ehkä koulussa työskentelemään. Olisi hyödyllistä selvittää, mitkä tekijät saavat nämä oppilaat tulemaan kouluun erityisluokissa, kun koulupudokkaiden määrä on samaan aikaan kasvanut yleisopetuksen ryhmissä.

Erityisluokanopettajat kirjaavat oppilaan henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan oppilaan kokonaistilanteen, tuen tarpeensa ja tavoitteensa kuntoutumiselle. Opettajilla täytyy olla hyvä oppilaantuntemus, jotta oppilaita voidaan tukea mahdollisimman yksilöllisesti. Psyykkisesti oireilevien oppilaiden kohdalla HOJKS:a ei koeta kuntouttavana

asiakirjana, kuten kehitysvammaisten opetuksessa usein on. Jatkotutkimuksissa olisi mielenkiintoista selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat siihen, että HOJKS:a ei käytetä enemmän käytännön työtä tukevana asiakirjana ja miten siitä tulisi aito oppilaan tukemisen työkalu.

LÄHTEET

- Aalto-Setälä, T. 2010. Nuorten mielenterveyden häiriöt. Nuorten hyvin- ja pahoinvointi. Konsensuskokous Duodecim. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Aalto-Setälä, T. & Marttunen, M. 2007. Nuoren psyykinen oireilu –häiriö vai normaalia kehitystä? *Duodecim* 123, 207–213.
- Ahtola, A. 2017. Koulun arjen pitäisi tukea mielenterveyttä. *Suomen lääkäri* 13.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101.
- Ellilä, H. & Pelander, T. 2012. Asiakaslähtöisyyden toteutuminen lastensuojelun palveluissa nuorisopsykiatrian poliklinikalla. Teoksessa Timonen-Kallio, E. & Pelander, T. (toim.) *Lastensuojelun ja psykiatrian rajapinnoilla*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 12–34.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2012. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. Painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Haapaniemi, L. 2003. Sopeutumattomien erityisluokkaopetus – konfliktisimulaattoriko? Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 915.
- Haasjoki, E. & Ollikainen, T. 2010. Mikä sun mieltä painaa? Kriisit nuoruudessa ja mielenterveyden tukeminen koulussa Suomen Mielenterveysseura ja Turun kriisikeskus: SMS-Tuotanto Oy.
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. 2003. *Exceptional learners: introduction to special education* (9th ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. *Tutki ja kirjoita*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Hotari, K-E. 2012. Palvelujärjestelmän rakenteet voivat tukea tai estää eettisen työn toteutumista lasten ja nuorten auttamistyössä. Teoksessa: Timonen-Kallio, E. & Pelander, T. (toim.) *Lastensuojelun ja psykiatrian rajapinnoilla*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 6–11.

- Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2001. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. täysin uudistettu painos. Juva: WS Bookwell Oy.
- Junttila, N. 2010. Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa Joronen, K. & Koski, A. (toim.). Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 33–55.
- Järvikoski, A. 2013. Monimuotoinen kuntoutus ja sen käsitteet. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 43. Helsinki.
- Järvikoski, A. & Härkäpää, K. 2004. Kuntoutuksen perusteet. Helsinki: WSOY.
- Kaltiala-Heino, R., Poutanen, P., Kilkku, N. & Rimpelä, M. 2003. Runsaiden koulupoissaolojen yhteys mielenterveyden ongelmiin yläasteikäisillä nuorilla. Suomen Lääkärilehti 58(14), 1677–1683.
- Kaltiala-Heino, R., Ranta, K. & Fröjd, S. 2010. Nuorten mielenterveys koulumaailmassa. Duodecim 126, 2033–2039.
- Koivikko, M. & Sipari, S. 2006. Lapsen ja nuoren hyvä kuntoutus. Helsinki: Vajaaliikkeisten kunto ry.
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. 2014. Eri-tyinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi. VETURI-hankkeen kartoitus 2013.
- Kutash, K. & Duchnowski, J. 2004. The Mental Health Needs of Youth with Emotional and Behavioral Disabilities Placed in Special Education Programs in Urban Schools. *Journal of Child and Family Studies*, 13(2), 235–248.
- Kutash, K., Duchnowski, J. & Lynn, N. 2006. School-Based Mental Health –An Empirical Guide for Decision-Makers. Tampa, FL: University of South Florida, The Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, Department of Child & Family Studies., Research and Training Center for Children's Mental Health.
- Kouluterveydenhuolto 2002. Opas kouluterveydenhuollolle, peruskouluille ja kunnille. Stakes oppaita 52. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.
- Korhonen, V. & Marttunen, M. 2006. Mielialan vaihtelut ja mielialahäiriöt. Teoksessa Laukkanen, E., Marttunen, M., Miettinen, S. & Pietikäinen, M. (toim.) Nuorten psyykkisten ongelmien kohtaaminen. Duodecim. Hämeenlinna: Karisto Oy:n kirjapaino, 79–99.

- Kuntoutusasiain neuvottelukunta. 2015. Monialainen kuntoutus – Tilannekatsaus. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 18. Helsinki.
- Laki kuntoutuksen asiakasyhteistyöstä (497/2003). Viitattu 15.4.2017.
www.finlex.fi
- Lampros, K., Culver, S., Angulo, A. & Hosmer, P. 2007. Mental Health Intervention Teams: A Collaborative Model to Promote Positive Behavioral Support for Youth with Emotional or Behavioral Disorders. *The California School Psychologist* 12, 59–71.
- Lehto-Salo, P. & Marttunen, M. 2006. Käytöshäiriöt ja niiden hoito. Teoksessa Laukkanen, E., Marttunen, M., Miettinen, S. & Pietikäinen, M. (toim.) Nuorten psyykkisten ongelmien kohtaaminen. Duodecim. Hämeenlinna: Karisto Oy:n kirjapaino, 100–111.
- Lindseth, A. & Norberg, A. 2004. A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18, 145–153.
- Luopa, P., Kivimäki, H., Matikka, A., Vilkki, S., Jokela, J., Laukkarinen, E. & Paananen, R. 2014. Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000–2013 Kouluterveyskyselyn tulokset. Terveiden ja hyvinvointilaitoksen raportti 25. Viitattu 26.11.2014. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-280-5>
- Maddern, K. 2011. The suffering masked by SEN: pedagogy. *The Times Educational Supplement* 4970(4).
- Marttunen, M. 2009. Nuorten mielenterveysongelmat. *Työterveyslääkäri* 27(1), 45–48.
- Marttunen, M., Huurre, T., Strandholm, T. & Viialainen, R. (toim.) 2013. Nuorten mielenterveyshäiriöt – Opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy.
- Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J. & Kumpulainen K. (toim.). Lasten- ja nuorisopsykiatria. 2004. Duodecim, 3. Uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Murto, P. 1999. Kohti kuntouttavaa koulua. Teoksessa Murto, P. (toim.) Yhteinen koulu kaikille. Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopisto: Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 31–43.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2015. Ihmisen psykologinen kehitys. Juva: Bookwell Oy.

- Opetusministeriö. 2009. Selvitys erityiskoulujen ja sairaalaopetuksen asemasta, tehtävistä ja rahoituksesta kehittämisehdotuksineen. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriön julkaisuja 37.
- Oppilas- ja opiskelijahuollon opas. Viitattu 28.10.2014.
http://www.oph.fi/oppilashuollon_opas
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013). Viitattu 22.10.2017 www.finlex.fi
- Paananen, J. 2014. Opetusalan ammattijärjestön näkökulma. Teoksessa Hamarus, P., Kanervio, P., Landén, L. & Pulkkinen, S. (toim.). 2014. Huuto! Lasten ja nuorten hyvinvoinnin puolesta. Juva: PS-kustannus, 93–101.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. 3rd ed. Sage Publications.
- Perusopetuslaki (628/1998). Viitattu: 15.4.2017. www.finlex.fi
- Piha, J. 2004. Mielenterveyskuntoutus. Teoksessa Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J. & Kumpulainen K. (toim.). Lasten- ja nuorisopsykiatria. 2004. Duodecim, 3. Uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 439–442.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pulkkinen, S. & Kanervio, P. 2014. Koulun elämismaailma. Teoksessa Hamarus, P., Kanervio, P., Landén, L. & Pulkkinen, S. (toim.). 2014. Huuto! Lasten ja nuorten hyvinvoinnin puolesta. Juva:PS-kustannus, 142–153.
- Puolakka, K. 2013. Hyvän mielen koulu –Substantiivinen teoria mielenterveyden edistämisestä yläkoulussa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1835.
- Pönkkö, M-L. 2005. Erityisoppilaan psykiatrisen hoitoketju: hoitoketjun tarpeen ja toiminnan monitahoarviointi. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Pönkkö, M-L., Ebeling, H., Taanila, A., Linna, S-L. & Moilanen, I. 2002. Psychiatric disorders of children and adolescents – a growing problem at school. International Journal of Circumpolar Health. 61.
- Ranta, K. 2006. Ahdistushäiriöt. Teoksessa Laukkanen, E., Marttunen, M., Miettinen, S. & Pietikäinen, M. (toim.) Nuorten psyykkisten ongelmien kohtaaminen. Duodecim. Hämeenlinna: Karisto Oy:n kirjapaino.
- Rimpelä M, Rigoff A-M, Kuusela J & Peltonen H (toim.) 2007. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa – perusraportti kyselystä 7.-9. vuosiluokkien kouluille. Opetushallitus ja Stakes. Helsinki.

- Ristseppä, H. & Vuoristo, N. 2012. "Pelataanko mustaa pekkaa?" – lainsäädännön ja palvelutuotannon vuoropuhelua psykiatrian ja lastensuojelun rajapinnoilla. Teoksessa Timonen-Kallio, E. & Pelander, T. (toim.) Lastensuojelun ja psykiatrian rajapinnoilla. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 56–84.
- Rowe, J. 2010. Dealing with psychiatric disabilities in schools: A description of symptoms and coping strategies for dealing with them. *Preventing School Failure*, 54(3), 190-198.
- Sandberg, E. 2016. ADHD perheessä – Opetus-, sosiaali- ja terveystoimen tukimuodot ja niiden koettu vaikutus. Tutkimuksia 393. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden tiedekunta. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia.
- Santalahti, P., Sourander, A., & Piha, J. 2009. Lasten ja nuorten mielenterveyspalveluiden käyttö. *Duodecim* 214, 499-506.
- Sipari, S. 2008. Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 342.
- Suikkanen, A., Härkäpää, K., Järvikoski, A., Kallanranta, T., Piirainen, K., Repo, M. & Wikström, J. 1995. Kuntoutuksen ulottuvuudet. Juva: WSOY.
- Suontausta-Kyläinpää, S. 2010. Yhteistyö kouluyhteisössä ja koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Teoksessa Joronen, K. & Koski, A. (toim.) Tunne ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 95–116.
- Ström, K. 2001. Erityisopettajan työ peruskoulussa. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. täysin uudistettu painos. Juva: WS Bookwell Oy.
- Tacke, U. 2006. Päihdeongelmat. Teoksessa Laukkanen, E., Marttunen, M., Miettinen, S. & Pietikäinen, M. (toim.) Nuorten psyykkisten ongelmien kohtaaminen. *Duodecim*. Hämeenlinna: Karisto Oy:n kirjapaino, 135–146.
- Tainio, V-M. 2001. Lasten ja nuorten mielenterveys. Teoksessa Laukkanen, E., Marttunen, M., Miettinen, S. & Pietikäinen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. täysin uudistettu painos. Juva: WS Bookwell Oy.
- Timonen-Kallio, E. 2012. Kasvatusta vai hoitoa? –Lastenkotityö kotitapaisuuden ja mielenterveyden tulkintakehyksessä. Teoksessa Timonen-Kallio, E. & Pelander, T. (toim.) 2012. Lastensuojelun ja psykiatrian rajapinnoilla. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

- Torikka, A., Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, A., M., Marttunen, M., Luukkaala, T. & Rimpelä, M. 2014. Self-reported depression is increasing among socio-economically disadvantaged adolescents – repeated cross-sectional surveys from Finland from 2000 to 2011. *BMC Public Health*, 408 (14).
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Turkka, I. 2006. Kuinka kuntoutus huomioidaan peruskouluissa? *Autismi* 2, 32–33.
- Valtioneuvoston kuntoutusselonteko eduskunnalle 2002. Sosiaali- ja teveysministeriön julkaisuja 6/2002.
- von der Pahlen, B., Lepistö, J. & Marttunen Mauri. 2013. Päihteiden käyttö ja päihdehäiriöt. Teoksessa Marttunen, M., Huurre, T., Strandholm, T. & Viialainen, R. (toim.) 2013. Nuorten mielenterveyshäiriöt –Opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy, 109–123.
- WHO (World Health Organization). 1969. WHO Expert Committee on Medical Rehabilitation. Technical Report Series 419. World Health Organization. Geneva.
- WHO (World Health Organization). 2011. World Report on Disability. Viitattu 15.4.2017 http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf?ua=1
- WHO (World Health Organization). 2017. Child and Adolescent Mental Health. Viitattu 2.4.2017 http://www.who.int/mental_health/maternal-child/child_adolescent/en/
- YK (United Nations). 2011. Mental Health Matters. Social Inclusion of Youth with Mental Health Conditions. Department of Economic and Social Affairs. Tulostettu 15.12.2014 <http://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/youth-mental-health.pdf>

LIITTEET

Liite 1. Puolistrukturoidun teemahaastattelun runko

Aiheena psyykkisesti oireilevien oppilaiden opetus ja kuntoutus erityisluokkaopetuksessa sekä moniammatillisessa yhteistyössä erityisluokanopettajien kokemana.

Taustatiedot:

Minkäläinen koulu ja luokka?

Kuinka kauan toiminut erityisluokanopettajana?

1. TEEMA –Oppilaiden psyykinen oireilu koulussa
 - millaista psyykkistä oireilua/mielenterveyden häiriöitä luokkasi oppilailla on?
 - miten psyykkisesti oireilevien oppilaiden tuen tarpeet näkyvät erityisluokan arjessa?(isoimmat ongelmat, haastavimmat tilanteet?)
 - millaista tukea nämä oppilaat mielestäsi tarvitsevat?
(millaiset oppimisympäristöt?, mitä tukimuotoja ja missä?)
2. TEEMA – Millaista tukea psyykkisesti oireileville oppilaille on järjestetty erityisluokkaopetuksessa?
 - kerro, miten oppilaiden opetus on järjestetty luokassasi/koulun arjessa?
 - millaisia tavoitteita oppilaille on asetettu? (millaisia tavoitteita heidän kuntoutumiselleen on asetettu?)
 - mitä ovat koulun kuntouttavat tukitoimenpiteet näille oppilaille?
 - miten lähikoulujen erityisluokkaopetuksessa voidaan mielestäsi näitä oppilaita kuntouttaa?
 - mikä on sinun roolisi/mahdollisuutesi oppilaan kuntoutuksessa?
3. TEEMA – Erityisluokkaopetus osana oppilaan kokonaiskuntoutusta
 - millaisissa moniammatillisissa verkostoissa toimit?
 - millaisia tukimuotoja oppilaille on järjestetty moniammatillisesti?
 - miten nämä tukimuodot näkyvät oppilaan arjessa? Entä sinun työssäsi?
(onnistuneet tukimuodot?)
 - millaista moniammatillista yhteistyötä tarvittaisiin jotta oppilaat kuntoutuisivat?
 - mikä on sinun roolisi psyykkisesti oireilevan oppilaan kokonaiskuntoutuksessa?