

Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille,  
joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä  
ongelmia, kehitysvamma-  
tai autismin kirjon diagnoosi

**VETURI-hankkeen kartoitus  
2013**

Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E.,  
Ojala, T. & Pirttimaa, R.



ISSN: 2243-0075

Copyright: tekijät  
Helsingin yliopisto  
Jyväskylän yliopisto

Tämä raportti on kirjoitettu VETURI-hankkeessa. Kyseessä on nelivuotinen tutkimus- ja kehittämishanke, joka kohdistuu perusopetuksen erityiseen tukeen. Tarkastelun kohteena on moniammatillista erityistä tukea oppimiseensa ja kuntoutumiseensa tarvitsevat oppilaat, joilla on vakavia psyykkisiä pulmia, moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvammaisuutta tai autismin kirjon diagnoosi. Useilla kohderyhmän lapsilla on pidennetty oppivelvollisuus. Lisäksi tähän ryhmään saattaa kuulua kotiopetuksessa olevia lapsia.

VETURI-hanke toteutetaan yhteistyössä Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen erityispedagogiikan ja Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen erityispedagogiikan yksikön kanssa. Yhteistyötä tehdään myös valtion oppimisen ja koulunkäynnin tuen verkosto Valterin kanssa erityisesti hankevalmennuksessa. Alussa mukana oli myös EduCluster Finland Oy.

VETURI-hankkeen hallinnollisena johtajana toimii dosentti Elina Kontu, tieteellisenä johtajana professori Raija Pirttimaa ja valmennusvastaavana on toiminut projektipäällikkö Terhi Ojala. VETURI-hankkeen yhteistyötä varten on perustettu konsortior ryhmä, johon kuuluvat rehtori Alpo Suomi (Jyväskylä), erityisluokanopettaja Kukka-Maaria Vänskä (Riihimäki), ohjaava opettaja Johanna Juvonen, Oppimis- ja ohjauskeskus Mikael (Mikkeli), rehtori Taina Suvikas (Rauma) ja rehtori Leena Airaksinen, Oppimis- ja ohjauskeskus Ruskis (Helsinki). VETURia rahoittaa opetus- ja kulttuuriministeriö.

Hankkeen aluksi tehtiin kansallinen kartoitus, jonka avulla pyrittiin saaman kokonaiskuva kohderyhmän tämänhetkisestä opetuksesta. Tietoa hyödynnetään kohderyhmän oppilaiden opetushenkilöstön täydennyskoulutuksessa ja opettajankoulutuksessa. Kyselyn tulokset ovat luettavissa tästä raportista. Kyselyn laatimisessa olivat tutkijoiden intensiivisenä tukena VETURI-hankkeen konsortior ryhmän jäsenet ja Koulutuksen arviointikeskus Helsingin yliopistosta. Yhteystietojen selvittämiseen saatiin apua myös apulaisrehtori Antti Karjulalta oppimis- ja ohjauskeskus Mikaelista sekä aluehallintovirastoista. VETURI-hankkeen tutkijat KM Tiina Kokko ja KM Henri Pesonen ovat vastanneet pääosin raportin kirjoittamisesta ja koko laadullisen tutkimusaineiston analyysistä. PsM Juho Polet on huolehtinut tilastollisesta analyysistä. Raportin taittoi ja viimeisteli koordinaattori Kati Poikonen. Kiitos kaikille!

## KARTOITUKSESSA ESIINTYVÄT TAULUKOT JA KUVIOT

Taulukko 1	Kartoituksen teemat ja kysymykset
Taulukko 2	Kartoituksen vastaajat ikäryhmittäin
Taulukko 3	Vastaajien työkokemus erityisopetuksen tehtävissä
Taulukko 4	Vastaajien taustakoulutus erityisopetuksen tehtäviin
Taulukko 5	Erityisen tuen päätösajankohta
Taulukko 6	Vastaajien ilmoittamat erityisen tuen päätöksen perustelut
Taulukko 7	Pedagogisesti tehokkain opetus erityisen tuen piiriin kuuluvilla
Taulukko 8	Erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden fyysinen sijoittuminen koulussa
Taulukko 9	Missä tilanteissa erityisen tuen oppilaat ovat yhdessä muiden koulun oppilaiden kanssa (n=486)
Taulukko 10	Eri tekijöiden yhteys henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien laatimiseen oppilasryhmittäin
Taulukko 11	Vastaajien arvioita tuen muotojen toteuttamisesta
Taulukko 12	Opettajan lisäksi päivittäin ryhmässä työskentelevät aikuiset. Vastaajien ilmoittamat henkilömäärät yhteenlaskettuna (n=701) ja prosenttiosuudet luokassa työskentelevistä eri henkilöistä
Taulukko 13	Ammattihenkilöiden panos oppilaiden tuen järjestämisessä viikoittain, kuukausittain tai muutaman kerran vuodessa
Taulukko 14	Opettajien tämän hetkinen tuki (on tukena), moniammatillisen yhteistyön puuttuminen (ei ole tukena) ja tuen tarve (ei ole tukena, mutta tarvitsisin)
Taulukko 15	Työnohjaustarve iän mukaan
Taulukko 16	Vastaajan (n=526) tehtävänimike
Taulukko 17	Vastaajien (n=174) muu kouluttautuminen erityisopetuksessa kuin erityisopettajaopinnot
Kuvio 1	Opettajien kokemat muutokset työssä lakiuudistuksen myötä oppilasryhmäkohtaisesti
Kuvio 2	Missä opetus olisi pedagogisesti tehokkainta järjestää? Tarkastelussa opetettavat ryhmät
Kuvio 3	Työkokemus erityisopetuksen tehtävissä vs. missä erityistä tukea tarvitsevien lasten opetus olisi pedagogisesti tehokkainta järjestää
Kuvio 4	Vastaajan pedagogisiin päätöksiin vaikuttavat tekijät
Kuvio 5	Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien laatimiseen vaikuttavat tekijät Mukana kaikki ryhmät
Kuvio 6	Oppilaiden sijoittuminen perusopetuksen jälkeen vastaajien antamien tietojen mukaan
Kuvio 7	Opettajan lisäksi päivittäin ryhmässä työskentelevät henkilöt
Kuvio 8	Opettajien saama tuki ja tuen tarve syvästi tai vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opetusryhmissä
Kuvio 9	Opettajien saama tuki ja tuen tarve opetettaessa oppilaita, joilla on muun tasoinen kehitysvamma
Kuvio 10	Opettajien saama tuki ja tuen tarve opetettaessa oppilaita, joilla on autismin kirjoa
Kuvio 11	Opettajien saama tuki ja tuen tarve opetettaessa oppilaita, joilla on vakavaa psyykkistä oireilua
Kuvio 12	Vertaistuen, ulkopuolisen ohjauksen ja työnohjauksen tarve (mukana kaikki vastaajaryhmät)

<b>1 JOHDANTO</b>	<b>7</b>
<b>2 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN</b>	<b>9</b>
2.1 Tutkimustehtävä	9
2.2 Tiedon keruu	9
2.3 Aineiston käsittely	11
2.4 Tietoja vastaajista ja heidän oppilaistaan	12
<b>3 PERUSOPETUSLAIN MUUTOS VOIMAAN VUONNA 2011</b>	<b>16</b>
3.1 Kokemuksia muutoksesta	16
3.2 Dokumentointi lisäsi työmäärää	18
3.3 Suunnitelmallisuus lisääntyi, kokoustemisten määrä kasvoi	18
3.4 Erityisluokkia vähennettiin	19
3.5 Muita koulutyön muutoksia	21
3.6 Johtajuus keskeistä muutoksessa	22
3.7 Opettajien yhteistyö lisääntynyt	22
3.8 Muutostietoa koulutuksista ja rehtorilta	23
<b>4 LÄHIKOULUPERIAATE INTEGRAATION JA INKLUUSION ILMENTÄJÄNÄ</b>	<b>24</b>
<b>5 OPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN JA ERITYINEN TUKI</b>	<b>29</b>
5.1 Erilaiset tuen muodot ja opetus	29
5.2 Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma	30
5.3 Oppilaiden sijoittuminen perusopetuksen päättymisen jälkeen	32
5.4 Vastaajien kuvauksia opetuksen järjestämisestä	33
<b>6 TUKITOIMET</b>	<b>37</b>
6.1 Eriyttäminen, kokoaikainen erityisopetus ja avustajapalvelut	39
6.2 Kerhotoiminta ja aamu- ja iltapäivätoiminta	40
6.3 Oppilaan ohjaus ja tukiopetus	41
6.4 Osa-aikainen ja kokoaikainen erityisopetus sekä ohjaus- ja tukipalvelut	41
6.5 Yhteenvetoa	41

# SISÄLTÖ

<b>7 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ</b>	<b>42</b>
7.1 Moniammatillisen yhteistyön sisältö	42
7.2 Avustajat ja ohjaajat moniammatillisessa yhteistyössä	42
7.3 Opettajan tukena olevat ammattilaiset	45
7.4 Moniammatillinen yhteistyö oppilasryhmittäin	46
<b>8 OPETTAJIEN KOULUTUSTARPEET, TARVE VERTAISTUKEEN JA ULKOPUOLISEEN OHJAUKSEEN</b>	<b>50</b>
8.1 Täydennyskoulutustarpeet	50
8.2 Opettajat ja vertaistuki	54
8.3 Tarve ulkopuoliseen ohjaukseen	56
8.4 Työohjausta työssä jaksamiseen	57
<b>9 YHTEENVETOA PÄÄTULOKSISTA</b>	<b>62</b>
<b>LIITE 1</b> Yleiskartoitus erityisen tuen toteutumisesta -lomakkeet	
<b>LIITE 2</b> Perusopetuslaki 1998 ja perusopetuslain muutokset 2010	
<b>LIITE 3</b> Taulukko 16 ja taulukko 17	

Perusopetuksen järjestämisen lähtökohtina ovat laadukas ja turvallinen lähikoulu sekä yhtenäinen peruskoulu. Laadukasta perusopetusta on toiminta, jossa oppilaan kasvua, kehitystä ja oppimista tuetaan yksilöllisesti. Uusimman hallitusohjelman mukaan palveluiden on oltava myös tasa-arvoisesti ja tasalaatuisesti kaikkien saatavilla. Yhdenvertaisuusperiaatteen on toteuduttava. Koulutuksen saatavuus maan kaikissa osissa on turvattava.

Yleistä, tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten asioihin on Suomessa paneuduttu usealla tasolla viime vuosina (esim. Ahtiainen ym. 2012). Tavoitteellisesti on laadittu muun muassa kansallinen Erityisopetuksen strategia (2007), on tehty normistouudistuksia sekä osoitettu taloudellista tukea kunnalliseen ja seudulliseen opetustoimen kehittämistyöhön. *Yleisen ja tehostetun tuen* rakenteiden ja käytänteiden uudelleen järjestelyihin on panostanut noin 300 kuntaa osallistumalla ns. Kelpo-kehittämistoimintaan. Tavoitteena on ollut ennaltaehkäistä oppimisen ongelmien ja koulunkäynnin pulmia, vahvistaa varhaista puuttumista ja täsmällisten tukitoimien oikea-aikaisuutta.

Kunnissa ja kouluilla on niin ikään tehty erityiseen tukeen liittyviä uudelleenorganisoitajeja. Näiden osuus on yleisen ja tehostetun tuen vahvistamisen rinnalla ollut kuitenkin vähäisempää. Erityisen tuen haastavin reunusalue, niin sanottu vaativa erityinen tuki, on jäänyt kehittämistoimien ulkopuolelle lähes kokonaan. Vaativaa ja moniammatillista erityistä tukea oppimiseensa ja kuntoutumiseensa tarvitsevat lapset ja nuoret, joilla on vakavia psyykkisiä pulmia, moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvammaisuutta tai autismin kirjoa. Lisäksi tähän ryhmään saattaa kuulua kotiopetuksessa olevia lapsia, joiden tilanteista on erittäin vähän tietoa. ”Vaativa erityinen tuki” -käsite ei ole virallisessa käytössä esimerkiksi normistossa tai tilastoissa. VETURI-hankkeessa (<http://www.peda.net/veraja/jyu/kastdk/erityis/veturi>) päädyttiin tähän kokoavaan ilmaisuun, jolla kuvataan tutkimuksen kohdetta.

Kansalliset opetuksen kehittämishankkeet ja -toiminnot (vuosina 1997 - 2001 ”Laatu”, Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen, 2002 - 2004 ”Latu”, Laatu opetukseen, tukea oppimiseen, vuosina 2005 - 2008 ”Alpo”, Seudullisten palvelujen kehittäminen erityisopetuksessa -hankkeet sekä 2008 -2011 ”Kelpo”-kehittämistoiminta), joihin on kuulunut myös opetushenkilöstön täydennyskoulutusta, ovat suuntautuneet yleisen, tehostetun ja osin myös erityisen tuen alueelle ja siten vahvistaneet perusopetuksen laadukasta toimintaa. Kehittämistoiminta on ollut varsin mittavaa ja edistänyt merkittävästi suomalaisen koulutusjärjestelmän ja varsinkin esi- ja perusopetuksen organisoinnin rakenteita ja sisältöjä.

Vammaisten lasten opetuksen laajamittaiset uudistamishankkeet ajoittuvat osin jopa yli kahdenkymmenen vuoden taakse, jolloin lähinnä Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden tutkimuslaitos ja täydennyskoulutuskeskus organisoivat niitä. (Esimerkiksi syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisten opetuksen kehittäminen peruskoulua varten ja Aikuiskoulutus- ja vammaisuus-projekti).

Vaativan erityisen tuen tarpeessa olevien lasten kouluarki on täysin toisenlainen kuin esimerkiksi 1990-luvulla, jolloin vaikeimmin kehitysvammaiset lapset hyväksyttiin peruskouluun ja kaikki heistä opiskelivat toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman mukaan. Nykyään erityistä tukea tarvitsevien oppilaitten ryhmät ovat erittäin moninaisia, joten opettajien pedagogiset ratkaisut ja valinnat ovat uudenlaisten haasteiden edessä edettäessä kohti inklusiivisempaa koulua.

Täydennyskoulutusta on viime vuosina ollut tarjolla erittäin vähän tämän oppilasryhmän tarpeita ajatellen. Samoin vähäistä on ollut siihen kohdistuva yliopistotasoinen tutkimus. Voidaan sanoa, että kohderyhmiemme opetuksen tieteellinen tarkastelu on viime vuosina jäänyt opinnäytetöiden tasolle. Helsingin yliopistossa tehdyn tutkimuksen mukaan opettajat toivovat muun muassa kattavaa keskustelua integraatiosta ja inklusiosta. Tämä keskustelu on kokonaan käymättä esimerkiksi monivammaisten vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden kohdalta (Vänskä, 2007).

Keskustelua ja korjaavia toimenpiteitä kaippaa myös ei-kelpoisten erityisopettajien suuri määrä. Perusopetuksen kouluissa on paljon ei-kelpoisia henkilöitä, jotka toimivat erityisopetuksen tehtävissä mitä erilaisimmilla koulutus- ja kokemustaustoilla. Erityisopettajien kelpoisuuksia tarkasteltaessa vähiten kelpoisia on niin sanotussa ”sopeutumattomien opetuksessa”. (Opettajat Suomessa, 2010; Pihkala, 2011). Muun muassa tämän ryhmän oppilaat tarvitsisivat erityisesti vahvaa erityispedagogista osaamista koulunkäynnin ja oppimisen tueksi.

Nykyinen erityisopettajakoulutus ei tuota tällä hetkellä riittävästi kelpoisia opetusalan asiantuntijoita vastaamaan erityisen tuen tarpeisiin. Erityisopettajakoulutus ei myöskään anna riittävän syvällistä osaamista ja vaativan erityisen tuen hallintaa, joten sitä tarvitsevien oppilaiden erityispedagogiset tarpeet eivät tule tyydytetyiksi. Empiiristen havaintojen perusteella näyttää myös siltä, että kehitysvammaisten tai psyykkisesti oireilevien oppilaiden opettaminen ei houkuta valmistuvia erityisopettajia (Kontu & Ojala, 2011). Uudet erityisopettajat valitsevat mieluiten laaja-alaisen erityisopettajan työn. Tämä huolestuttava kehityssuunta heikentää entisestään lasten ja nuorten tasavertaisia oppimismahdollisuuksia.

Lisäksi lähivuosien aikana on jäämässä eläkkeelle runsaasti kokeneita erityisopettajia eri puolilla Suomea. Samoin suuri osa ohjaavia opettajia on eläköitymässä valtion erityisen tuen palveluverkostosta Valterista. Ilman koulutuksellista lisäpanostusta lähestyvä eläköitymistilanne tulee aiheuttamaan pedagogisia puutteita vaativan erityisen tuen tarjonnassa.

Vaativan erityisen tuen rakenteiden, järjestämisen ja menetelmien kehittäminen edellyttää pitkäkestoisia ja moninäkökulmaista tutkimustyötä, muutoksia opettajankoulutuksen sisältöihin ja opiskelijamääriin sekä rohkeita ja luovia pedagogisia kokeiluja ja ratkaisuja käytännön opetustyössä.



## 2 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

### 2.1 Tutkimustehtävä

VETURI -hankkeen kartoituksessa oli tavoitteena saada tietoa seuraavista kokonaisuuksista:

- Moniammatillisesti luodut koulunkäynnin tukitoimet ja toimintamallit
- ”Lähikouluperiaatteen” mukaisen opetuksen järjestäminen hankkeen oppilasryhmissä eli oppilaille, joilla on erityisen tuen tai erityisopetuspäätöksen taustalla vakavia psyykkisiä ongelmia, monivammaisuutta, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi.
- Erityisen tuen saamisen oikeuden toteutuminen ja erityisen tuen toteutuminen em. kohderyhmissä
- Perusopetuksen lakiuudistuksen toteutuminen
- Vastaajien täydennyskoulutustarpeet

### 2.2 Tiedon keruu

Tiedon keräämistä varten laadittiin sähköinen kartoitus (LIITE 1), joka lähetettiin keväällä 2012 kaikkien suomalaisten peruskoulujen rehtoreille tai sivistys-/opetustoimenjohtajille. Ajan tasalla olevat sähköpostiosoitteet etsittiin pääosin internetistä kuntien ja koulujen www-sivuilta. Lisäksi yhteystietoja saatiin Helsingin yliopiston Koulutuksen Arviointikeskuksesta sekä aluehallintovirastoista.

Rehtoreille ja opetustoimenjohtajille lähetettiin sähköpostiviesti 23. - 27.4.2012. Viesti lähti 195 opetustoimenjohtajalle ja 2733 rehtorille, joille tiedotettiin kartoituksesta ja annettiin vastauslinkki kyselylomakkeeseen. Linkki pyydettiin välittämään eteenpäin niille opettajille tai muulle opetuksesta vastaavalle henkilökunnalle, joilla on ”*opetusryhmässä oppilaita, joiden erityisen tuen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, autismin kirjon diagnoosi, kehitysvamma tai monivammaisuutta*”.

Rehtoreita pyydettiin niin ikään ilmoittavan kartoituksen tekijöille kuinka monelle henkilölle vastauslinkki lähetettiin ja myös tieto siitä, mikäli kartoitus ei koske asianomaista oppilaitosta.

Toimimattomia sähköpostiosoitteita tarkistettiin ja korjattiin. Toinen sähköpostiviesti lähetettiin 7. - 8.5.2012. Kaikilta rehtoreilta ei saatu vastauksia, joten niitä tiedusteltiin myöhemmin uudestaan. Rehtoreista 384 ilmoitti välittäneensä kartoituksen opetushenkilöstöön kuuluville, joita oli yhteensä 1838. Kartoitukseen suunnitelluista kouluista 605:stä ei saatu vastausta. Viesteistä 211 palautui takai-

sin virheellisen yhteystiedon vuoksi. Osa kouluista on ilmeisesti lakkautettu ja yhdistetty, jonka vuoksi posti ei mennyt perille. Rehtoreista 394 ei osallistunut tutkimukseen tai ilmoitti, ettei koulussa ole erityisoppilaita tai niitä, jotka tarvitsevat vaativaa erityistä tukea. Lopulliseksi vastaajamääräksi tuli 526. Näiden opetettavana oli yhteensä noin 3200 oppilasta.

Kartoitus toteutettiin sähköisesti Helsingin yliopiston käytössä olevalla E-lomake ohjelmalla. Kartoituksessa oli vaihtoehtokysymysten (vaihtoehtoina kyllä/ei tai viisiportainen asteikko) lisäksi avoimia kysymyksiä. Kysymyksiä oli 41 kappaletta ja lomakkeen täyttämiseen arvioitiin kuluvan aikaa vähintään puoli tuntia. Kyselylomakkeen yksityiskohdat on selvitetty taulukossa I.

*Taulukko I Kartoituksen teemat ja kysymykset*

Kartoituksen teemat	Kysymykset
Vastaajan taustatiedot	sukupuoli, ikä, koulutus, tehtävä, työkokemus
Taustatiedot koulusta	koko, sijainti
Tiedot oppilaista, joita vastaaja opettaa	oppilasryhmän koko, oppilaiden kuvaus, päätökset erityisesti tuesta missä/milloin, ikäjakauma, oppivelvollisuus
Opetus	opetussuunnitelma, erityiset tukitoimet ja niiden arviointi, suunnittelua ja toteutusta ohjaavat periaatteet, metodit, arviointi, peruskoulun jälkeinen sijoittuminen
Moniammatillinen yhteistyö	kenen kanssa, useus, riittävyys, tarpeellisuus, muodot
Lähikouluperiaate	opetusryhmien muotoutuminen, kaikkien lasten yhteinen opetus, fyysinen integraatio
Lakiuudistus	tiedon saanti, vaikutukset
Koulutustarpeet	aiheet

Kartoitukseen saatiin välittömästi palautetta sähköpostitse muutamilta vastaajilta tai tiedon välittämiseen pyydyiltä opetustoimen tai koulujen johtotehtävissä olevilta. Kartoitusta joko pidettiin liian pitkänä tai sen sisältöä arvioitiin. Kommentteissa todettiin mm. että on vaikea tietää kenelle kartoitus tulisi osoittaa. Mikäli esimerkiksi viestissä kuvailut kohderyhmän oppilaat opiskelevat yläkoulussa ja heitä opettaa usea opettaja, niin kuka opettajista voi vastata kartoitukseen? Näissä kysymyksissä kysyjää neuvottiin kääntymään yläkoululla toimivan ns. laaja-alaisen erityisopettajan puoleen.

Palautetta tuli lisäksi siitä, että kartoitusta pidettiin liian erityiskoulu- tai erityisluokkasuuntautuneena. Myös kysymys ”Oppilaan peruskoulun jälkeiset opinnot” koettiin vaikeaksi. Palautteen antajat arvioivat, ettei heillä ole tarkkaa tietoa oppilaiden peruskoulun jälkeisestä sijoittumisesta.

Sähköisten kartoitusten ongelmana on nimenomaan vastauskato (ks. Cook & Heath, 2000; Shih & Fan, 2008). Myös tähän kartoitukseen saatiin odotettua vähemmän vastauksia. Tulokseen oltiin kuitenkin tyytyväisiä, sillä tietoa saatiin kaikista kohderyhmistä niin isoista kuin pienistä kunnista ja kouluista eri puolilta Suomea.

## 2.3 Aineiston käsittely

Aineisto käsiteltiin SPSS-20 ohjelmalla. Kysymyksiin vastaamisen oli aloittanut yhteensä 617 henkilöä. Lähemmässä vastaustarkastelussa kuitenkin havaittiin, että osa heistä oli täyttänyt ainoastaan kartoituksen alussa olleet taustatiedot ja sen jälkeen tallentanut lomakkeen mahdollista jatkotäyttöä odottamaan. Kun huomattiin, että kolmen kuukauden kuluttua kartoituksen avaamisesta lomakkeita ei ollut täytetty pidemmälle, poistettiin ne aineistosta. Kokonaan täytettyjä lomakkeita oli yhteensä 526.

Puuttuvia vastauksia oli etenkin ”jokin muu” -vaihtoehtoissa ja sellaisissa kysymyksissä, joissa kysyttiin lukumääriä ja oppilasryhmää. Ilmeisesti ”jokin muu” -vaihtoehtoissa tiedon puuttuminen tarkoittaa, ettei mitään muuta erityistä tekijää ollut. Lukumäärän puuttuminen viitanee siihen, että ko. tapauksia oli nolla. Osassa lukumäärää kartoittavissa kysymyksissä pyydettiin lomakkeeseen merkitsemään 0 (nolla), jos ketään ei kuulunut ao. ryhmään. Osassa kysymyksissä ei kuitenkaan erikseen pyydetty nollan merkitsemistä. Näin ollen näitä tietoja hyödynnettiin vastausten analysoinnissa vain silloin kun muuttujassa oli täydellistä tietoa. Outlierit eli yksittäiset erittäin poikkeavat tapaukset on poistettu joistakin testeistä ja keskiarvoista. Vastauksista koottiin frekvenssitietoja, prosenttilukuja ja summa-  
muuttujia tarkasteltavaksi.

Mukana eivät olleet kartoituksen kesken jättäneet vastaajat, koska niiden poistaminen paransi luotettavuutta ja helpotti tulkintaa. Joidenkin muuttujien osalta tehtiin ristiintaulukointeja, keskiarvojen vertailua varten t-testejä, chi square- ja monte carlo-testejä.

Laadullista aineistoa eli avokysymysten vastauksia tarkasteltiin ja analysoitiin seuraavalla tavalla: tutkijat lukivat vastaukset huolellisesti läpi useita kertoja. Näin hankittiin kokonaiskuva analysoitavasta aineistosta. Tämän jälkeen aineistoa ryhdyttiin jäsentelemään. Jäsentelyssä etsittiin erilaiset asiakokonaisuudet, jotka koodattiin. Koodatut kokonaisuuudet ryhmiteltiin teemoiksi, joiden perusteella tehtiin sisällönanalyysi (Creswell, 2003.) Sisällönanalyysin avulla hahmotettiin kokonaisuuksia, joita kuvaillaan tässä raportissa.

Aineistoa ei analysoitu maakunnittain, koska vastaajia oli niin vähän kutakin maakuntaa kohti. Sikäli kuin siitä voi jotain todeta, näyttää siltä, että maakuntien välillä ei ole suuria eroja minkään vastauksen kohdalla. Erot olivat siis kuntien ja koulujen välillä, ei maakuntien välisiä. Myöskään alueellisia eroja jaottelulla Etelä-, Länsi-, Pohjois- ja Itä-Suomi ei vastauksissa ollut havaittavissa.

## 2.4 Tietoja vastaajista ja heidän oppilaistaan

Lomakkeen täyttämisen aloitti yhteensä 617 henkilöä. Loppuun asti lomakkeen täytti 526 henkilöä, joiden antamat tiedot otettiin mukaan tähän raporttiin. Suurin osa vastaajista oli naisia (81,7 %), hieman yli 15 % oli miehiä, muutama vastaaja jätti vastaamatta tähän kysymykseen.

Vastaajat olivat eri puolilta Suomea ja koulut, joissa he työskentelivät, olivat pääosin (65 %) 100 - 500 oppilaan kouluja. Suurin osa vastaajista oli 40 - 49 -vuotiaiden ryhmästä. Vastaajat ovat ikäryhmittäin taulukossa 2.

*Taulukko 2* Kartoitukseen vastaajat ikäryhmittäin

Ikäryhmä	n	%
20 - 29-vuotiaat	30	5,7
30 - 39-vuotiaat	114	21,8
40 - 49-vuotiaat	210	40,2
50 - 59-vuotiaat	154	29,4
60 tai yli	15	2,9
Tieto puuttui	3	
Yhteensä	526	100

Vastaajilla oli useimmiten vähintään viiden vuoden työkokemus erityisopetuksen tehtävistä. Hieman yli neljäsosalla oli alle viiden vuoden työkokemus (taulukko 3).

*Taulukko 3* Vastaajien työkokemus erityisopetuksen tehtävissä

Työkokemusvuodet erityisopetuksessa	n	%
Alle vuosi	47	9,4
1 - 4 vuotta	92	18,4
5 - 10 vuotta	150	30,1
11- 19 vuotta	116	23,2
20 - 29 vuotta	77	15,4
30 vuotta tai enemmän	17	3,4
Tieto puuttuu	27	
Yhteensä	526	

Vastaajilla oli myös kokemusta muista kuin erityisopetuksen tehtävistä. Liki 40 % vastaajista kertoi, että oli ollut opetustehtävissä yli 20 vuotta.

Tiedusteltaessa vastaajien tehtävänimikettä, saatiin selville, että yli 70 % heistä toimi joko erityisluokanopettajan, erityisopettajan tai erityislastentarhanopettajan nimikkeellä. Luokanopettajana toimi 19 % vastaajista. Kartoitukseen vastasi myös ohjaajia, avustajia ja muita koulun työntekijöitä, kuten aineenopettajia, rehtoreita yms. (ks. LIITE 3, taulukko 16).

Taulukosta 4 selviää vastaajien koulutustausta. Erityisopettajan, erityisluokanopettajan, erityislastentarhanopettajan tai ammatillisen erityisopettajan koulutus oli yhteensä 63 prosentilla. Ei-kelpoisia vastaajia oli 37 %. Niillä, joilla ei ollut erityisopettajan opintoja, oli kuitenkin jokin kasvatustai opetus- tai hoitoalaan liittyvä ammatillinen koulutus tai yliopisto- tai ammattikorkeakoulututkinto. Lisäksi noin puolet epäpätevistä opettajista oli suorittanut erityispedagogiikan perusopinnot ja 7,5 % oli suorittanut erityispedagogiikan aineopinnot. Neljäsosalla epäpätevistä oli suoritettuna myös erilaisia erityisopetukseen liittyviä kursseja.

*Taulukko 4 Vastaajien taustakoulutus erityisopetuksen tehtäviin*

Koulutus	n	%
Erityisopettajan opinnot luokanopettajan opintojen jälkeen	172	34
Erityisopettajan opinnot aineenopettajan opintojen jälkeen	18	3,5
Erityisopettajan opinnot lastentarhanopettajan opintojen jälkeen	41	8,1
Erityisopettajan tai erityisluokanopettajan tai erityislastentarhanopettajan opinnot ylempään korkeakoulututkinnon osana	62	12,1
Erityisopettajaopinnot ammattikorkeakouluopintojen tai vastaavien jälkeen	23	4,5
Ammatillisen erityisopettajan opinnot	4	0,8
Ei erityisopettaja- tai erityisluokanopettajakoulutusta	145	28,5
Muu	43	8,5

Vastaajien oppilaat olivat sekä ala- (52 %) että yläkoululaisia (41 %). Muutama vastaaja jätti tähän kysymykseen vastaamatta. Suurella osalla oppilaista oli pidennetty oppivelvollisuus. Vastaajista 39 % kertoi, ettei heidän vastuullaan ole yhtään pidennetyn oppivelvollisuuden oppilasta.

Yli puolelle (55,1 %) oppilaista erityisen tuen päätös on tehty jo ennen perusopetuksen alkamista (taulukko 5). Näille lapsille päätös oli pääosin tehty joko ennen esiopetusvuotta (21,4 %) tai esi- ja perusopetuksen nivelvaiheessa (21,4 %). Osalle se tehtiin esiopetuksen aikana. Perusopetuksen aikana päätös tehtiin 39,1 % oppilaista. Muutamien oppilaiden kohdalla vastaaja ei tiennyt päätöksen ajankohtaa.

**Taulukko 5** Erityisen tuen päätösajankohta

Erityisen tuen päätösajankohta	oppilasmäärä	% -määrä
Ennen esiopetuksen alkamista	678	21,4
Esiopetuksen aikana	390	12,3
Perusopetukseen siirryttäessä	678	21,4
Perusopetuksen aikana	1243	39,1
Ei tietoa	182	5,8
<b>Yhteensä</b>	<b>3171</b>	<b>100</b>

Tiedusteltaessa erityisen tuen päätöksen perusteita, näkyi vastauksissa kirjo erilaisia diagnooseja ja taustaselvityksiä. Diagnoosin antajaa tai lausunnon kirjoittajaa ei erikseen selvitetty. Erityisen tuen päätöksen perusteet ovat taulukossa 6.

**Taulukko 6** Vastaajien (n=526) ilmoittamat erityisen tuen päätöksen perustelut. (Taulukon alussa kartoituksen kohderyhmät ja sen jälkeen muut erityistä tukea tarvitsevat oppilasryhmät)

Peruste oppilaan saamaan erityiseen tukeen	vastaajia	%
Kehitysvamma (muu kuin syvä tai vaikea)	157	31,1
Vakavia psyykkisiä ongelmia	50	9,9
Syvä tai vaikea kehitysvamma	49	9,7
Autismikirjon diagnoosi	40	7,9
Jokin muu peruste *	67	13,3
ADHD	32	6,3
Oppimisvaikeus	30	5,9
Sosiaaliset ja emotionaaliset ongelmat, käytöshäiriöt	21	4,2
Dysfasia	19	3,8
Monta erilaista perustetta, ei pääsyytä	18	3,6
Laaja-alaiset oppimisen pulmat	9	1,8
Aivojen toiminnan ongelmat, cp-vamma, aivovamma, neurologiset häiriöt	9	1,8
Aistivamma	3	0,6
Liikuntavamma	1	0,2
<b>Yhteensä vastauksia</b>	<b>505</b>	<b>100,0</b>
Puuttuvia vastauksia	21	
<b>Yhteensä</b>	<b>526</b>	

\* laaja-alaiset häiriöt, sopeutumattomuus suureen ryhmään, ADD, Asperger, syrjäytymisvaara, pinnaus, ”vaje kouluhistoriassa”, ”emu”, ”esy” ym.

Erityisen tuen päätöksen perusteena suurimmalla osalla näistä oppilaista oli kehitysvammadiagnoosi. Toiseksi eniten oli perusteena ”jokin muu”. Näitä olivat esimerkiksi ADD, Asperger, syrjäytymisvaara, pinnaus, vaje kouluhistoriassa, ”emu”, ”esy” jne.

Muutamia vastauksia tarkasteltaessa lähemmin olisi ne voinut sijoittaa johonkin valmiiseen luokkaan, mutta ne jätettiin kuitenkin sellaisiksi kuin vastaaja oli ne ilmoittanut. ”Jokin muu” -perusteen jälkeen seuraavaksi eniten oli vakavia psyykkisiä ongelmia, autismin kirjoja, ADHD:a ja oppimisvaikeutta. Vastaukset luovat hyvän yleiskuvan varsin heterogeenisestä oppilasjoukosta, jota vastaajat opettivat.

Toiminta-alueittain opiskeli 9,6 prosenttia oppilaista. Yksilöllistettyjen oppimäärien mukaan opiskelevia oli 56 % oppilaista. Pedagoginen selvitys, joka perusopetuslain mukaisesti laaditaan ennen erityisen tuen päätöstä, tuli ottaa käyttöön viimeistään 1.8.2011. Vastaaajista 47 % ilmoitti, että pedagogisia selvityksiä ei ollut (toukokuussa 2012) laadittu yhdellekään oppilaalle.

Tarkasteltaessa ei-kelpoisten erityisopettajien oppilaita, huomattiin, että näissä opetusryhmissä oli enemmän oppilaita, joilla oli syvä tai vaikea kehitysvamma, autismin kirjon diagnoosi, oppimisvaikeuksia sekä sosiaalisia ja emotionaalisia vaikeuksia kuin kelpoisten erityisopettajien ryhmissä. Toiseksi eniten ei-kelpoisten opettajien opetusryhmissä oli oppilaita, joilla oli muun tasoinen kehitysvamma ja vakavia psyykkisiä ongelmia. Tämän kartoituksen perusteella näyttäisi siltä, että vaativan erityisen tuen opetusryhmissä on pulaa kelpoisista erityisopettajista ja näihin ryhmiin palkataan epäpäteviä opettajia. (Ks. LIITE 2)

## 3 PERUSOPETUSLAIN MUUTOS VOIMAAN VUONNA 2011

Opetusministeriö asetti 14.3.2006 ohjausryhmän, jonka tehtävänä oli laatia ehdotus esi- ja perusopetuksen erityisopetuksen pitkän tähtäimen kehittämisstrategiaksi. Sen tuli sisältää seuraavat kokonaisuudet:

- erityisopetuksen määrällisen kehittämisen analysointi
- erityisopetusta koskevan lainsäädännön kehittämistarpeet
- opettajankoulutuksen kehittämistarpeet
- erityisopetukseen liittyvien hallinnollisten menettelyjen kehittäminen
- muut erityisopetuksen kehittämistarpeet

Erityisopetuksen strategia luovutettiin silloiselle opetusministerille Sari Sarkomaalle marraskuussa 2007. Strategian pohjalta aloitettiin perusopetuslain muutosten valmistelu.

Uudistunut perusopetuslaki tuli voimaan 1.1.2011. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset, jotka tätä lakia käytännöllistävät, tuli ottaa käyttöön viimeistään 1.8.2011. Keskeisimmät **käytännön toiminnan muutokset** aiempaan verrattuna ovat mm. terminologiset uudistukset (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki, pedagoginen arviointi, pedagoginen suunnitelma) sekä varhaisen havainnoinnin ja puuttumisen sekä pedagogisen ja oppilashuollollisen näkökulman painottaminen, kirjallisten pedagogisten dokumenttien laatiminen, oppimissuunnitelman ja tehostetun tuen käyttö sekä erityisen tuen päätöksen yksityiskohtainen sisältö ja määräaikaistarkistukset.

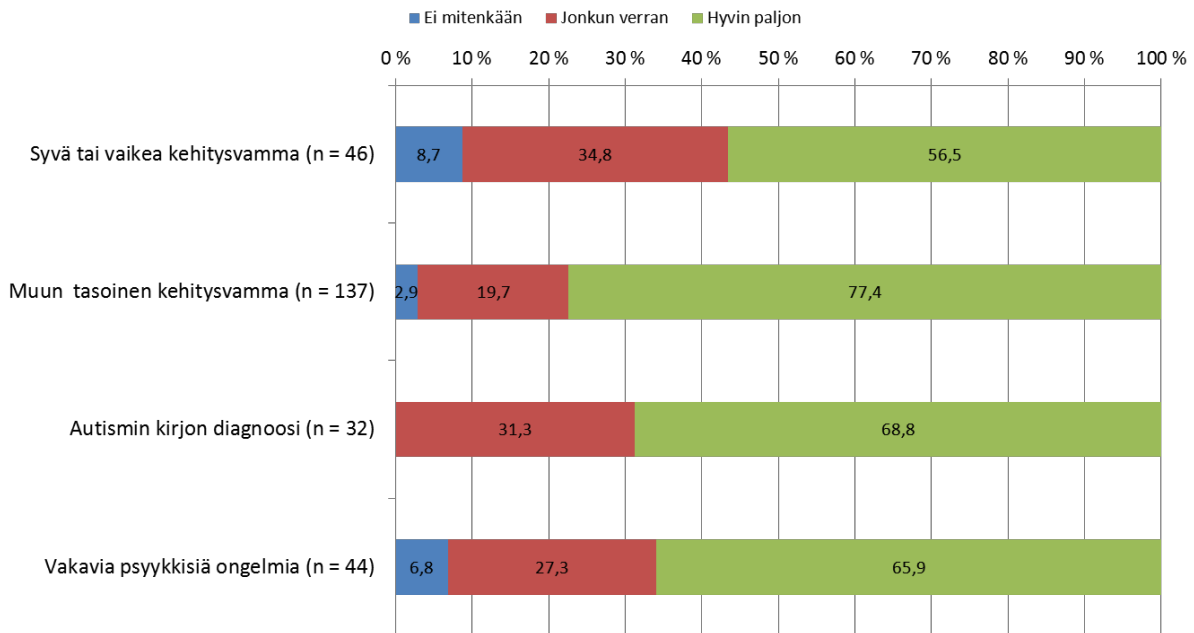
### 3.1 Kokemuksia muutoksesta

Perusopetuslain muutokset ovat olleet voimassa kartoitushetkellä (kevät 2012) noin yhden lukuvuoden.

Avokysymykseen lakiuudistuksen vaikutuksesta työhön vastasi 369 henkilöä. Vastaaajista suuri osa ilmoitti uudistuksen muuttaneen heidän työtään hyvin paljon, joten yleisesti ottaen voidaan arvioida uudistusten olleen mittavia. Pieni osa vastanneista oli sitä mieltä, että uudistus ei muuttanut työtä lainkaan. Tästä vastauksesta voinee vetää kaksi keskenään ristiriitaista johtopäätöstä; joko jo ennen uudistuksen tuloa oli toimittu varhaisen puuttumisen ja tuen tarpeen arvioinnin ja organisoinnin suhteen uudistuneen lain tarkoittamalla tavalla tai täysin päinvastoin, jolloin uudistuneet käytännöt jätetään huomioimatta ja työtä jatketaan kuten ennenkin eli ”vanhaan malliin”. Pedagogisen otteen muutos ei tule esille tässä aineistossa.



**Kuvio 1** Opettajien kokemat muutokset työssä lakiuudistuksen myötä oppilasryhmäkohtaisesti



Yllä olevasta kuviosta I näkyy, miten kartoituksen kohderyhmänä olevien oppilaiden opettajat kokivat lakiuudistuksen työssään. Suurin osa vastaajista koki lakiuudistuksen muuttaneen heidän työtään hyvin paljon tai jonkin verran. Vahvimmin lakimuutos näyttäisi vaikuttaneen niiden opettajien työhön, joiden oppilailla on muun tasoinen kehitysvamma. Autismin kirjon kuuluvien oppilaiden opettajista kaikki olivat sitä mieltä, että lakiuudistus on vaikuttanut jonkun verran tai hyvin paljon heidän työhönsä.

”Miten lakiuudistus vaikutti työhösi” -kysymyksen luokitellut vastaukset lukumäärineen:

- Paperityön lisääntyminen (maininta 105 kertaa)
- Integraatio, inklusio, lähikouluperiaate (61)
- Kolmiportainen tuki (61)
- Pedagogiset arviot ja selvitykset (52)
- Lisääntynyt työmäärä (27)
- Lomakkeisto ja kirjaamiskäytänteiden muuttuminen (25)
- Opettajien yhteisen vastuun jakaminen (15)
- Sähköinen HOJKS/ Wilma (12)
- Yhteistyön lisääntyminen (12)
- Oppilashuoltotyön muuttuminen (11)
- Epäselvyys ja epävarmuus lisääntyivät (9)
- Samanaikaisopetus lisääntyi (6)
- Toimenkuva muuttui (6)

- Terminologian muutos (5)
- Toimintatapojen muutos (5)
- Yhteistyö kotien kanssa (5)
- Varhainen puuttuminen (4)
- Oikeusturvan paraneminen (3)

Lisäksi seitsemässä vastauksessa luki ”ei mitenkään”, kuudessa vastauksessa ”en osaa sanoa” ja niin ikään kuudessa vastauksessa ”aloitin työni vasta lakimuutoksen jälkeen, joten oma työni ei muuttunut”.

### 3.2 Dokumentointi lisäsi työmäärää

Lakiuudistuksen tuomiin muutoksiin suhtauduttiin negatiivisesti erityisesti paperityön ja muun asiakirjoihin liittyvän työn koetun lisääntymisen ja kirjaamiskäytänteiden huomattavan suuren muuttumisen vuoksi. Monenlainen lomakkeiston ja dokumentoinnin lisääntyminen koettiin työläänä ja osin jopa täysin turhana ja turhauttavana. Sen myös koettiin vievän liikaa aikaa varsinaiselta perustyöltä ja toimivan jopa inklusiota estävästi.

Seuraavassa vastaajien kommentteja:

*”Paperityö lisääntyi paljon. Stressi lisääntyi, koska kaikki mahdollinen ja mahdoton pitää kirjata”*

*”Energia ohjautuu paperityöhön”*

*”Opetuksesta on tullut sivutoimi.”*

*”Helvetinmoinen tyhjämpäiväinen paperiruljanssi.”*

### 3.3 Suunnitelmallisuus lisääntyi, kokoustemien määrä kasvoi

Osa vastaajista koki uudistuksen tuoneen myös positiivisia muutoksia asenteisiin sekä koulun toimintakulttuuriin ja käytänteisiin. Uudistuksen koettiin mm. helpottavan tuen määrän arviointia, selkeyttävän ja yhtenäistävän koulun käytänteitä sekä edistävän etenemistä kohti inklusiivisempaa koulua.

*”Oma ajatteluni kohti inklusiivista koulua tiivistyi ja sen myötä tavoiteperustani, joilla ohjaan oppilaita on muuttunut inklusiiviseen suuntaan.”*

Vaikka vastaajat kritisoivat voimakkaasti dokumentoinnin lisääntymistä, nähtiin sen tarkentumisessa ja lisääntymisessä useita hyviä puolia. Koettiin, että lomakkeet ja toimintatavat ovat yhdenmukaistuneet ja selkiytyneet ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämissuunnitelman (HOJKS) koettiin jopa kevenneen aiemmasta.

*”Helpotti kun kaikki tuet ovat yksissä kansissa”*

*”Lomakkeita tulee katseltua nyt useammin kunkin oppilaan tavoitteiden kohdalla.”*

*”Pedagogisen selvityksen laatiminen, joutunut miettimään omaa ja koko koulun toimintatapoja uudelleen ja tarkemmin (hyvä asia).”*

Samoin hyvänä asiana pidettiin sitä, että dokumentoinnin ansiosta oppilaan oikeudet toteutuvat ja opettaja saa enemmän tietoa oppilaan tilanteesta. Tuen määrän arviointi on helpompaa ja tehokkaampaa koko koulussa.

*”Kun oppilaan asioita kirjataan esim. oppimissuunnitelmaan, tulevat tavoitteet ja toimintatavat konkreettisesti esille niin luokanopettajalle kuin erityisopettajallekin”*

*”Oppilaiden päätöksiin on kiinnitetty aiempaa enemmän huomiota. Se on joidenkin oppilaiden kohdalla hyvä asia, esim. vanhat päätökset eivät roiku.”*

*”Perusopetuksessa tehdään /-on tehty turhia mukautuksia, yksilöimisiä, jopa varalta. Liian usein jää / jäi kokeilematta tukiopetuksen ja muu tuki ennen erityisen tuen piiriin siirtämissä.”*

Vastausten pohjalta vaikuttaa siltä, että kuntakohtaiset ratkaisut dokumentoinnissa ovat edelleen varsin kirjavia, kuten olivat aiemmin esimerkiksi erityisopetussiirrot (Ojala & Pihkala, 2006). Osassa kuntia kirjaamiseen osallistuvat myös luokan- ja aineenopettajat, osassa kirjaamisen hoitaa erityisopettaja.

Erään vastaajan mielestä erityisen tuen tarpeen pakollinen uudelleen arviointi kuudennen luokan loppussa oli tärkeä uudistus. Toinen vastaaja oli täysin päinvastaista mieltä joten hänen mielestään ajankohta on väärä lapsen ikään verrattuna.

*”Kuudesluokkalaisten uusi pedagoginen arvio tehdään aivan vääränä ajankohtana keväällä ennen siirtymistä aineopetukseen. Tähän saakka jokainen päätös on vain uusittu ja erityisen tuen tarve jatkuu. On äärimmäisen vaikea arvioida miten tilanne muuttuu teini-ikäisillä yläasteella, vaikka koulumme on yhtenäiskoulu.”*

Lisääntyneeksi koetaan myös suunnitteluun käytettävän ajan ja erilaisiin yhteistyökokouksiin osallistumisen määrä. Oppilashuoltotyön määrän kerrottiin lisääntyneen ja sen koettiin myös kangistuneen. Joidenkin vastaajien mukaan asioiden epäselvyys ja epävarmuus olivat lisääntyneet ja työrauha vähentynyt epäonnistuneen integraation myötä. Toisaalta taas huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö vaikutti lisääntyneen uudistuksen myötä.

### 3.4 Erityisluokkia vähennettiin

Osassa vastauksista viitataan myös lähikouluperiaatteeseen ja sen alkuperäisestä tavoitteesta poikkeaviin melko omaperäisiin kuntakohtaisiin toteuttamisvariaatioihin. Lakiuudistus ei ohjaa tai määrää erityiskouluja tai erityisluokkia lakkautettavaksi, mutta vastausten perusteella näin on joissakin kunnissa lakia mitä ilmeisimmin tulkittu. 28 vastauksessa kirjoitettiin lakiuudistuksen myötä erityiskoulun, -luokan tai -ryhmän lakkauttamisesta tai erityisopettajan työn loppumisesta.

*”Kouluun/opettajille sysätään ilman erityiskoulutusta, lisäresursseja ja -tukea erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja markkinoidaan se lähikouluhankkeena. Riippuen oppilaasta osalle os aikainen pienryhmäopetus riittää, mutta osalle ei.”*

*”Pienluokka lopetettiin. Oppilaat määrättiin kotiluokkiin. Aloitettiin pakko-integraatio. Osa lopetti koulun. Osa lintsasi jatkuvasti. Yhtä kiusattiin hirveästi. Monenlaisia ongelmia. Kahden kauhean kuukauden jälkeen palattiin muutamia askelia taaksepäin. Vähitellen on löytynyt tie, jota pitäisi kulkea, mutta käytänteet ovat vielä kehittymässä.”*

Erityisen tuen päätöksellä opiskelevien oppilaiden ohjaaminen yleisopetuksen ryhmiin jakoi mielipiteitä. Vastaaajista osan mielestä erityisen tuen oppilaiden tulisi jatkossakin opiskella ainoastaan omissa ryhmissään, osan mielestä ei. Erityisesti vakavasti psyykkisesti oireilevat oppilaat pidettäisiin mieluiten omissa opetusryhmissään. Suurin osa vastaajista kuitenkin piti integraatiota pedagogisesti tehokkaimpana opetuksen järjestämisen tapana. Tästä kirjoitetaan tarkemmin luvussa 4.

*”Pienryhmäoppilas on pienryhmäoppilas piste! Ei kaikkia voi integroida ja sopeuttaa yhtenäiseksi muiden kanssa (varsinkin kun kyse on ESY-ryhmistä).”*

*”Erityisoppilaita tulee normaaliluokkiin vastaisuudessaakin enemmän ja enemmän. Se ei vain toimi. Etenkin silloin, kun kyseessä on psyykkisesti sairas lapsi.”*

Toisaalta esille tuotiin toiveita inklusion edistämiseksi ohjaamalla oppilaita entistä enemmän yleisopetuksen ryhmiin. Tätä perusteltiin mm. oppilaiden oikeudella saada opetusta lähikoulussaan.

Eräänä ryhmän toiminnan kannalta häiritsevänä tekijänä koettiin jatkuvat muutokset ryhmän muodotuksessa.

*”Ennen toisen luokan loppua olemme aloittaneet kolme kertaa ryhmäytymisen alusta uusien oppilaiden takia”.*

Muutamien opettajien ajatukset integraatiosta ja inklusiosta olivat hyvin negatiivisia.

*”Integraatio on käytäväopetusta vähiten koulutetun ohjaajan kanssa.”*

*”Olen menettänyt uskoni integraatioon ja toiveeni inklusiosta.”*

Useissa vastauksissa nostettiin esille lakiuudistuksen oletettu yhteys erityisryhmien ja -koulujen vähentämiseen ja lakkauttamiseen. Tätä ilmaistiin voimakkaasti ja osa vastauksista oli kriittisiä kannanottoja asiaa vastaan. Vastaaajien mukaan lakkautuksia ja vähennyksiä tehdään suunnittelemattomasti ja käytetään muun muassa kunnallisina säästötoimenpiteinä.

*”Kunnalliset uudistukset, joiden aikana erityisopetusta – erityisesti erityiskouluja on yritetty virkamiestaholla ajaa alas lakiuudistukseen vedoten.”*

*”Kouluun / opettajille sysätään ilman erityiskoulutusta, lisäresurssia ja – tukea erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja markkinoidaan se lähikouluhankkeena”.*

Osa vastaajista sen sijaan toteaa erityisluokkien ja -ryhmien lakkauttamistilanteen neutraalisti.

*”Erityisluokka lakkautettiin ja erityisoppilaat siirrettiin yleisopetuksen luokkaan”*

*”Erityisluokka lopetettiin ja siirryttiin avomalliin.”*

Vastaajien mielestä erityisen tuen ryhmiä tarvitaan jatkossakin. Tästä osalla vastaajista oli varsin voimakkaita mielipiteitä. Ryhmien nähtiin mm. varmistavan oppiminen ja itsetunnon kehittyminen.

*”Oppilaiden, joiden on vaikea työskennellä edes pienryhmässä JA oppilaiden, joilla jo esikouluvaiheessa (tai aiemmin) todetaan tarvitsevan painavaa erityistä tukea, tulee saada opiskella erityisryhmässä kokoaikaisesti – erityiskoulujen asema tulee turvata mahdollisuutena saada omaan erityisvaikeuteen suurinta mahdollista erityistukea heti koulupolun alusta lähtien.”*

*”Mieluummin olisi turvattava oppiminen ja itsetunto sekä yhteiskuntaan ja sosiaalisiin ryhmiin liittyminen erityiskoulussa HETI tuen tarpeen ilmetessä eikä vasta, kun muut keinot on käytetty ja itsetunto murusina”*

Erytisen tuen järjestämiseen ja oman tulevaisuudennäkymän keskeneräisyys aiheuttivat vastaajissa huolta.

*”Erytiskoulujen lakkauttamisuhka, jatkuva työskentely tulevaisuuden toimintatapojen luomisessa oman opetustyön ohella. Stressi, suru lakkautusuhasta ja nyttemmin erityiskoulujen (toimivan, mainion systeemin) alasajosta.”*

### 3.5 Muita koulutyön muutoksia

Yleisesti työmäärän koettiin lisääntyneen. Työmäärän lisääntyminen ilman siihen liittyvää palkanlisäystä koettiin epäoikeudenmukaisena.

*”Silti on täysin käsittämätöntä, että työmäärän lisääntyminen kuitataan monessa kunnassa tyyliin se on sitä YT-aikaa.”*

*”Oppilaisiin liittyvät asiat, esim. pedagogisten selvitysten laatimiseen kului huomattavasti aikaa, jota ei ole otettu huomioon palkkauksessa.”*

Käytännön työhön uudistuksen koettiin tuoneen sekä positiivisia että negatiivisia muutoksia. Eräänä edistysaskeleena koettiin muutosprosessin taustalla olevan yhteisen pedagogisen vastuun jalkautumisen ja pedagogisuuden painottamisen.

*”Suurin muutos kaikkeen koulutyöhön on uudenlainen ajattelu. Enää ei heikkoja siirretä suoraan toiseen ryhmään, pois jaloista, vaan nyt täytyy ensin miettiä mitä minä voin asialle tehdä. Tuo on erinomainen uudistus.”*

Positiivisena uudistuksena koettiin myös pedagogisten järjestelyjen ja kokeilujen mahdollisuudet:

*”Joustavat opetusryhmät - antaa mahdollisuuden toteuttaa osallistavaa opetusta, ei tarvitse sen enempiä hakea lupaa koulun sisältä kuin ulkopuolelta siihen, että erityisoppilaat ja y.oppilaat voivat opiskella samassa ryhmässä.”*

Vastaajat kokivat haastavaksi mm. terminologiset muutokset ja suunnitelmien toteuttamisen käytännössä. Terminologisen hämmennyksen lisäksi vastauksista näkyi myös epätietoisuus tukimuodoista ja pedagogisista toimenpiteistä ja järjestelyistä, mm. arvioinnista.

*”Eriytyisen tuen muodot, pedagogiset selvitykset... ovat aiheuttaneet hämmennystä. Mikä on eriyttämisen ja yksilöllistämisen ”tarkka” raja?”*

*”Minulle on myös jäänyt epäselväksi, miten oppilasta arvioidaan yleisopetuksessa suhteessa muihin, jos hän saa käyttää oppimisensa apuna apuvälineitä, jotka selkeästi auttavat oppimista?”*

### 3.6 Johtajuus keskeistä muutoksessa

Muutoksen johtaminen ja mm. rehtoreitten muutososaaminen korostuu uudistuksissa (Oja, 2012a, 96, 261 - 262). Muutosjohtaminen ja koulun tai kunnan sivistystoimen johdon sitoutuminen uudistukseen ja sen tavoitteisiin koettiin tärkeänä ja johtajiston odotettiin tuntevan muuttunut lainsäädäntö. Mikäli rehtori ja muu opetustoimen johtajisto ei tunne uudistusta riittävän hyvin, herätti se ärsytystä.

*”Koulun johto ja kunta yleensäkin eivät ole sisäistäneet lakiuudistusta”*

*”Kinaa asioiden tulkinnasta tuli usein asiaan perehtymättömän rehtorin kanssa, joka sitten soittelee Opetushallitukseen ja selitti sinne asiaa aivan väärin, josta seurauksena oli vain yhä paheneva kaaos”*

### 3.7 Opettajien yhteistyö lisääntynyt

Johtajien osaamisen rinnalla arvioitiin kriittisesti myös aineenopettajien pedagogisia ja vuorovaikutuksellisia taitoja sekä vastuuttomuutta oppilaan tuen tarpeesta. Näitä nostettiin esille lähinnä huolenaiheena ja koulutustarpeena.

*”Siis eriyttämisen taitoa ei ole kaikilla aineenopettajilla.”*

*”Aineen opettajat eivät ole sisäistäneet lakia: he haluaisivat yksilöllistämisen heti, eivät ymmärrä, että tehostettu tuki pitää olla ensin ja pedagoginen selvitys.”*

*”Aineenopettajat saattavat jättää ohjaamatta lapsia tuen piiriin.”*

Vaikka aineenopettajien osaamista kritisoidaan, nostetaan silti esille myös lisääntynyt yhteistyö aineenopettajien ja erityisopettajien välillä. Yhteistyön lisäksi yleisopetuksen konsultaatiopyynnöt erityisopettajalta ovat lisääntyneet ja vaikuttaa näidenkin vastausten perusteella siltä, että erityisopettajan työnkuva on muuttumassa konsultatiivisempaan suuntaan.

*”Integraation/inklusion tavoite on haastanut opettajat ulos mukavuusalueelta ja yläkoulussa tämä on tarkoittanut sitä, että yhteistyön tekeminen oppiaineissa on tullut osaksi kouluarkea.”*

*”Toimin alue-erityisopettajana ja mentorina tiedän, millaista tukea/tietoa opettajat erilaisuuden kohtaamisessa tarvitsevat. Tähän haasteeseen pyrin vastaamaan. Työhöni kuuluu enemmän kuin ennen kaikkien opettajien ”koutsamista” ja tiedon levittämistä erilaisten oppilaiden kanssa työskentelemisessä. Aloite tulee nyt useammin opettajilta itseltään.”*

*”Ennen suunta oli erityisopetukseen ja pois silmistäni, nyt joudutaan pohtimaan juttuja yhdessä.”*

Opettajien monipuolisen yhteistyön tekeminen ja erityisesti yhteisopettajuus onkin eräs olennainen keino luoda jokaiselle oppilaalle mahdollisuus edetä oppimisessaan valmiuksiensa ja kykyjensä mukaisesti, mm. tätä Erityisopetuksen strategiassa (2007) tavoitellaan.

### 3.8 Muutostietoa koulutuksista ja rehtorilta

Tietoa lakiuudistuksen sisällöstä ja käytännön toimenpiteistä on annettu opetushenkilöstölle erilaisten koulutusten ja seminaarien avulla. Opetus- ja kulttuuriministeriö edisti ansiokkaasti asiaa rahoittamalla vuonna 2008 kehittämistoimintaa tukevan Tehostetun ja erityisen tuen täydennyskoulutuskokonaisuuden ja myöntämällä valtionavustuksia kehittämistoimintaan kunnille usean vuoden ajan. ”Kelpona” tunnettu kehittämistoiminta jatkui Opetushallituksen hallinnoimana vuoteen 2012 saakka ja siihen osallistuivat vuosien varrella lähes kaikki Suomen kunnat.

Tähän kartoitukseen vastanneista opettajista 369 eli peräti 70,2 % sai tietoa uudistuksesta koulutuksen kautta. Kelpo-kehittämistoiminta ja siihen linkitetty koulutus nostettiin esille eräänä keskeisimpänä koulutuksellisenä tietolähteenä. Myös rehtorit jakoivat runsaasti uutta tietoa, sillä 68,1 % opettajista kertoi saaneensa tietoa sitä kautta. Tästä voitaneen päätellä kaksi koulunpidon näkökulmasta olennaista asiaa: yhtäältä suurella osalla opettajista on ollut mahdollisuus osallistua normistokoulutuksiin ja toisaalta voitaneen päätellä, että rehtorit tuntevat perusopetusnormiston ja pitävät tärkeänä sen noudattamista. Noin puolet kartoitukseen vastanneista oli saanut tietoa lain uudistumisesta myös tiedotusvälineistä tai opettajakollegoilta. Sivistystoimenjohtolta tietoa sai 24 % vastaajista. Muutama vastaaja nimesi tietolähteeksi Opetushallituksen ja internetin.

## 4 LÄHIKOULUPERIAATE INTEGRAATION JA INKLUUSION ILMENTÄJÄNÄ

Lähikoulu -sanaa käytetään opetusta ja erityisopetusta käsittelevissä keskusteluissa osoittamaan, että koulu tavoittelee inklusiota tai toteuttaa sen periaatteita. Lähikoulu on tutumpi sana kuin vierasperäiset termit integraatio ja inklusio tai uudissana osallistava kasvatus, jota vielä vähän aikaa sitten käytettiin.

Kartoituksen avovastauksissa vastaajat käyttivät usein ilmaisua ”lähikoulu” kuvaamaan viimeaikaisia koulu-uudistuksia. Erityisopetuksen strategia (2007) kuten myös Opetushallituksen määräys (Opetushallitus 2010) mainitsevat myös lähikouluperiaatteen. Sitä pidetään integraation ja inklusion käytännöllisenä ilmentymänä ja entistä useammin toteutuvana (Erityisopetuksen strategia 2007, 3, 55). ”Lähikoulu” on myös viranomaistermi, se määritellään perusopetuslain kuudennessa pykälässä. Lain mukaan se on paikka, johon ”oppilaiden matkat kotoa ovat asutuksen, koulujen ja muiden opetuksen järjestämipaikkojen sijainti sekä liikenneyhteydet huomioon ottaen mahdollisimman turvallisia ja lyhyitä” (Perusopetuslaki 6 §).

Myös Perusopetuksen laatukriteeristö (2008, 44) tuntee lähikoulun. Siellä se määritellään oppilaan omaksi luontaisesti määräytyväksi kouluksi, jossa ovat hänen ystävänsä. Termi ”lähikoulu” näyttäisi siis sisältävän sekä integraation että inklusion, joista käsite integraatio on ollut esillä jo 1960-luvulla (emt. 2008, 19), joten aivan uudesta asiasta ei ole kyse. Integraatiolla on tarkoitettu yleensä sitä, että erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetus pyritään järjestämään yleisopetuksen luokassa ja näin välttämään siirtoa erityiskouluun tai -luokkaan. Toisaalta integraatiosta puhutaan myös silloin, kun tavallisen koulun yhteydessä toimivalla erityisluokalla opiskelevat oppilaat työskentelevät mahdollisimman paljon yhdessä yleisopetuksen luokilla olevien oppilaiden kanssa. Uusimman perusopetuslain 17§ mukaan monenlaiset järjestelyt ovat mahdollisia. Laissa todetaan: ”Erityisopetus järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa”. ”Pakkoa” lapsen hyväksymisestä lähimpään kouluun Suomessa ei kuitenkaan ole. Seuraavassa tarkastellaan vastauksia opetuksen järjestämispai- kasta ja lähikouluperiaatteesta. Kysymyksillä pyrittiin saamaan käsitys oppilaiden fyysisestä sijoittumisesta kouluissa ja opettajien mielipiteitä aiheesta.

Kartoituksessa tiedusteltiin, missä erityisen tuen piirissä olevan oppilaan opetus olisi pedagogisesti tehokkainta järjestää. Tähän fyysistä integraatiota kartoittavaan kysymykseen 45,8 % vastasi, että opetus on tehokkainta osittain tavallisissa perusopetuksen ryhmissä ja 36,3 % totesi, että opetus on tehokkainta kun se järjestetään harkitusti muiden kuin erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden kanssa. Vastaajista 9,3 % oli sitä mieltä, että opetus tulisi järjestää kokoaikaisesti omissa erityisopetuksen ryhmissä, kun taas 7,1 % oli sitä mieltä, että opetus tulisi järjestää täysiaikaisesti tavallisissa perusopetuksen ryhmissä. Vastaajista 1,6 %: a ei pitänyt sopivana mitään lomakkeen ehdotuksista, vaan useimmiten he pitivät parhaimpana ”jossakin muualla” vaihtoehtoa. Kun vastaajia pyydettiin täsmentämään tätä, he totesivat yleensä seuraavaan tapaan: ”riippuu oppilaasta” tai ”harkittava tapauskohtaisesti”.



Muutammat vastaajat ehdottivat erityiskoulua tai pienryhmää. Osa vastasi, että opetus on tehokkainta omissa ryhmissä, mutta integraatiotunteja toteutettaisiin mahdollisuuksien mukaan muun muassa taito- ja taideaineissa. Lisäksi jotkut ehdottivat yleisopetuksen ryhmää, mutta edellyttivät avustajan tai samanaikaisopetuksen eli kahden opettajan muodostamaa opetusryhmää.

*Taulukko 7 Pedagogisesti tehokkain opetus erityisen tuen piiriin kuuluvilla*

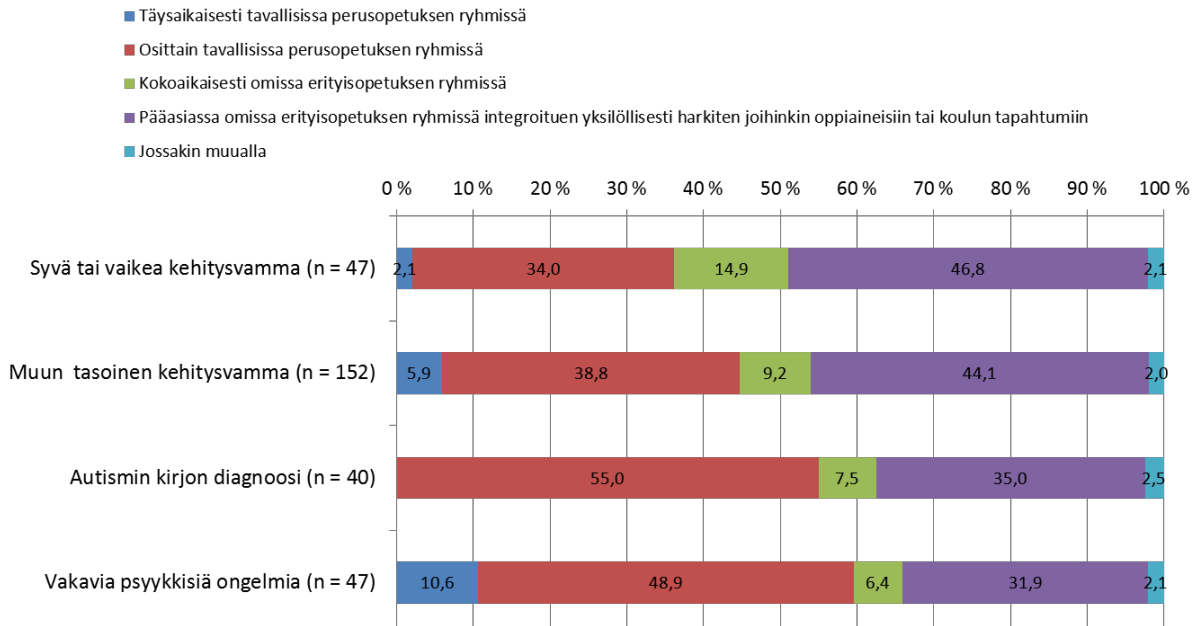
Missä opetus on pedagogisesti tehokkainta niille oppilaille, jotka on arvioitu erityisen tuen piiriin kuuluviksi	% vastaajista
Osittain tavallisissa perusopetuksen ryhmissä	45,8
Pääasiassa omissa erityisopetuksen ryhmissä, integroituen yksilöllisesti harkiten muhun opetukseen	36,3
Kokoaikaisesti omissa erityisopetuksen ryhmissä	9,3
Täysiaikaisesti tavallisissa perusopetuksen ryhmissä	7,1
Jossakin muualla kuin edellä mainituissa	1,6

Kun vastauksista poimittiin henkilöt (n=316), jotka työskentelivät erityisryhmässä (oppilailta HOJKS), lähes puolet heistä esitti, että opetus olisi tehokkainta pääasiassa erityisopetuksen ryhmissä integroituen harkitusti joihinkin oppiaineisiin tai koulun tapahtumiin. Sen sijaan 63,8 % vastaajista, jotka eivät työskennelleet ainoastaan erityisryhmässä (n=185) valitsi tehokkaimmaksi opetuksen järjestämistavaksi vaihtoehdon ”osittain tavallisissa perusopetuksen ryhmissä”. Erityisryhmässä työskentelevistä 4,1 % arvioi, että opetus olisi tehokkainta tavallisissa perusopetuksen ryhmissä, kun taas yleisopetuksen ryhmissä työskentelevistä vastaajista 11,9 % valitsi tämän vaihtoehdon.

Kartoituksessa selvitettiin myös, miten erilaisissa oppilasryhmissä työskentelevät vastaajat suhtautuivat erityisen tuen oppilaan täysiaikaiseen opiskeluun muiden oppilaiden kanssa. Sekä erityisopetuksen ryhmien että yleisopetuksen ryhmien henkilökunnasta löytyi 1,6 %, jotka pitivät keskeisenä oppilaiden yhteistä koulunkäyntiä. Erityisryhmissä lähes puolet kannatti osittaista integroimista joihinkin oppiaineisiin tai koulun tapahtumiin, kun taas yleisopetuksen ryhmien vastaajista tätä ratkaisua puolsi vain 16,2 % vastaajista.

Kuviosta 2 nähdään neljässä erilaisessa erityisopetuksen ryhmässä työskentelevien suhtautuminen integraatioon tai inklusioon. Tulokset osoittavat, että erityisryhmäopetusta ja osittaista integraatiota pidetään tärkeänä. Vastaajat (n=40), jotka opettavat autismin kirjon oppilaita erityisryhmässä, eivät näytä tämän kartoituksen mukaan kannattavan oppilaiden täysiaikaista opetusta tavallisessa perusopetuksen ryhmässä.

**Kuvio 2** Missä opetus olisi pedagogisesti tehokkainta järjestää? Tarkastelussa opetettavat ryhmät

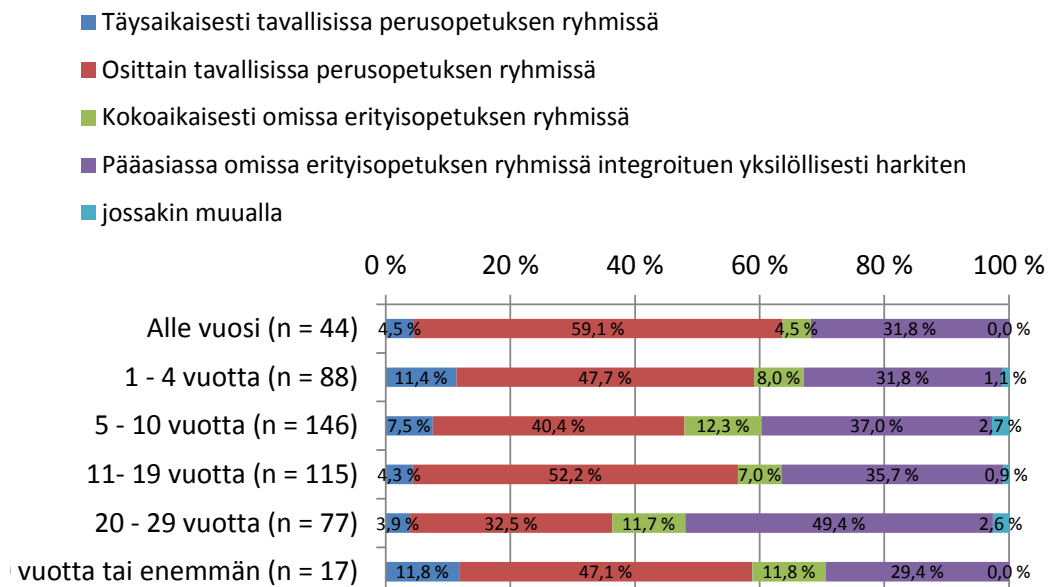


Osittaista integraatiota pidettiin parhaana ratkaisuna kaikissa erilaisissa oppilasryhmissä (kuvio 3). Tämän mielipiteen jakoivat lähes yksimielisesti sekä vasta opetustyönsä aloittaneet vastaajat että ne, joilla oli työkokemusta erityisopetuksessa vähintään 30 vuotta.

Erityisen tuen oppilaan opettamista täysiaikaisesti tavallisissa perusopetuksen ryhmissä kannatettiin vähiten kaikissa vastaajajärhmissä. Lähes yhtä vähän sai kannatusta täysin omilla erityisryhmissä opettaminen. Erot eri kokemustaustaisten välillä eivät olleet tilastollisesti merkitseviä.

Tosin 20 - 29 vuotta erityisopetuksen tehtävissä olleita vastaajia on suhteellisesti vähemmän ”Osittain tavallisissa perusopetuksen ryhmissä” -vaihtoehdon kannalla ja suhteellisesti enemmän ”Pääasiassa omilla erityisopetuksen ryhmissä” -vaihtoehdon kannalla.

**Kuvio 3** Työkokemus erityisopetuksen tehtävissä vs. missä erityistä tukea tarvitsevien lasten opetus olisi pedagogisesti tehokkainta järjestää



Fyysistä integraatiota on pidetty yhtenä integraation ja inklusion lähtökohtana jo pitkään. Vastanneiden oppilaat olivat enimmäkseen yleisopetuksen oppilaiden kanssa yhteisissä tiloissa (63,9 %). Runsas viidesosa vastaajista kertoi, että heidän ryhmänsä on lähellä koulun muiden oppilaiden tiloja, mutta kuitenkin erillään muista (esimerkiksi koulun eri päädyssä tai siivessä). Kokonaan muualle kuin yleisopetuksen kouluun ja erilleen muista lapsista kertoi oppilaittensa sijoittuvan 12,2 % vastaajista (taulukko 8).

**Taulukko 8** Erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden fyysinen sijoittuminen koulussa

Missä opetusryhmäsi sijaitsee fyysisesti	% vastaajista
Yleisopetuksen kanssa samoissa tiloissa	63,9
Yleisopetuksen koulussa, mutta eri tiloissa (kuten eri siivessä, eri rakennuksessa tms.)	20,2
Opetusryhmäni on täysin erillään yleisopetuksen ryhmistä tai koulusta	12,2
Ei vastattu	3,8

Oppilaat, joilla oli autismi- tai kehitysvammadiagnoosi, opiskelivat pääasiassa erityisopetusryhmissään. Varsinkin vaikeasti tai syvästi kehitysvammaisiksi diagnostisoidut lapset käyvät kouluun pääasiassa omissa erityisen tuen ryhmissään. Sen sijaan oppilaat, joilla oli vakavia psyykkisiä ongelmia, opiskelivat pääasiassa niin sanotuissa yleisopetuksen ryhmissä.

Oppilaiden osallistumista koulun yhteiseen toimintaan selvitettiin kysymyksellä: ”Missä tilanteissa koulun muut oppilaat ovat yhdessä erityisen tuen oppilaiden kanssa?” Yleisimpiä yhteisiä tekemisiä olivat juhlat, välitunnit ja ruokailut. Yhteisesti järjestetyistä oppiaineista suosituimmat olivat liikunta, kuvaamataito, musiikki ja kotitalous (taulukko 9). Sekä erityisopetusryhmien että yleisopetuksen ryhmien vastaajien näkemykset olivat yhteneväisiä.

**Taulukko 9** Missä tilanteissa erityisen tuen oppilaat ovat yhdessä muiden koulun oppilaiden kanssa (n= 486)

Tilanteet, joissa erityisen tuen oppilaat yhdessä muiden koulun oppilaiden kanssa (kysymykseen saattoi valita useita vaihtoehtoja)	% vastaajista, N= 486
Juhlissa tai tapahtumissa	74,3
Välitunneilla	69,6
Ruokailussa	68,3
Koulukuljetuksissa	51,7
Liikuntatunneilla	46,6
Musiikintunneilla	41,1
Kuvaamataidon tunneilla	30,8
Kerhoissa tai aamu- ja iltapäivätoiminnassa	29,3
Muissa oppiaineissa (mm. tekninen ja tekstiilityö, englanti, fysiikka. )	26,6
Kotitaloudessa	25,3

Avokysymyksillä kartoitettiin vastaajien kolmea tärkeintä integraatioon tai inklusioon tähtäävää toimenpidettä omassa oppilasryhmässä. Kysymykseen ”tärkein toimenpide” saatiin vastaus 402 henkilöltä, kysymykseen ”2. tärkein toimenpide” vastasi 316 henkilöä ja kysymykseen ”3. tärkein” vastasi 254 henkilöä.

Useimmin mainitut kolme tärkeintä integraatioon/inklusion tähtäävää toimenpidettä olivat:

1. Integraatiotunnit. Integraatiotunti tarkoittaa opetustilannetta, jossa erityisen tuen oppilas menee opiskelemaan muiden (kuin toisten erityisen tuen piiriin kuuluvien oppilaiden) kanssa niin sanotulle yleisopetuksen tunnille
2. Samanaikaisopetus (eli esimerkiksi erityisopettaja ja luokanopettaja pitävät yhteisiä oppitunteja)
3. Yhteiset välitunnit

## 5 OPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN JA ERITYINEN TUKI

Kartoituksessa pyrittiin selvittämään 1) millä tavoin erityisen tuen oppilaiden opetus järjestetään, 2) mitä oppilaille opetetaan ja 3) millä tavoin. Lisäksi selvitettiin 4) HOJKS:in laatimiseen vaikuttavia tekijöitä ja vastaajien arvioita 5) oppilaitensa sijoittumisesta peruskoulun päätyttyä. Vastauksia saatiin 526 henkilöltä, joista 466 vastasi myös avoimeen kysymykseen erityisen tuen oppilaiden opetuksesta.

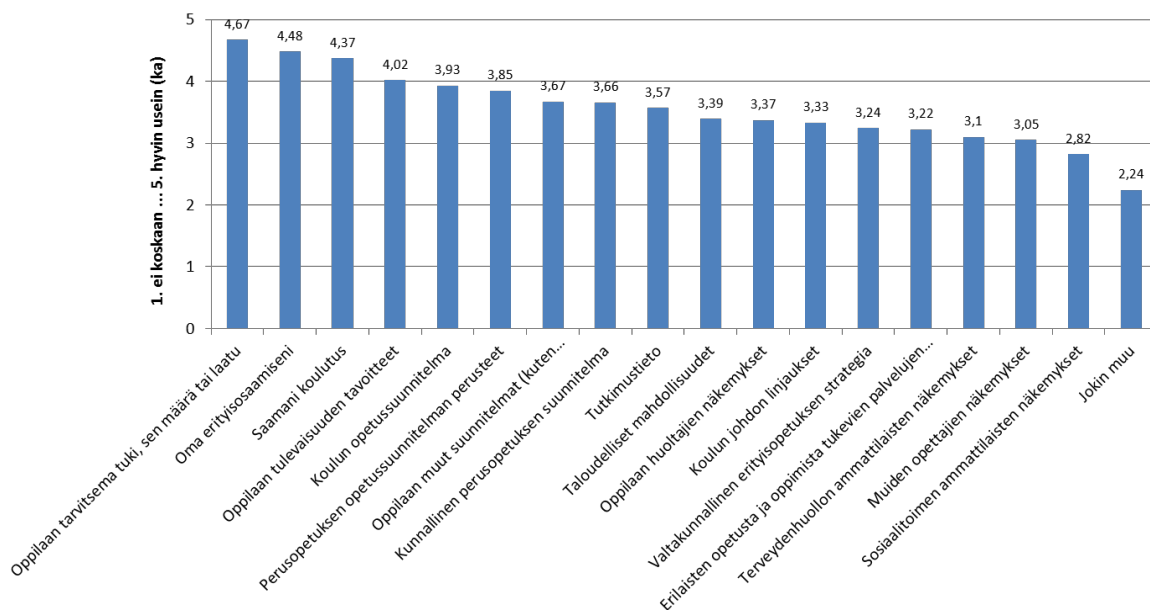
### 5.1 Erilaiset tuen muodot ja opetus

Vastausten mukaan opetuksen pedagogisia ratkaisuja ohjaa pääsääntöisesti oppilaan tarvitsema tuki, sen määrä ja laatu. Oppilaan tulevaisuuden tavoitteet nousevat myös keskeiseksi opetusta ohjaavaksi tekijäksi. Yhtä paljon ei ole merkitystä esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteilla ja koulun opetussuunnitelmalla. Myös tutkimustieto ja vanhempien näkemykset jäävät vähemmälle huomiolle kuin esimerkiksi opettajan oma osaaminen.

Vastauksia tarkasteltiin myös ryhmittäin oppilaan diagnoosin mukaan. Ryhmien välinen tilastollisesti merkitsevä ero oli ainoastaan siinä millä tavoin huoltajien näkemykset vaikuttivat opettamista ohjaaviin tekijöihin. Huoltajien näkemykset vaikuttivat enemmän sellaisten oppilaiden opettamiseen, joilla diagnoosina oli kehitysvamma kuin sellaisten oppilaiden, joiden diagnoosina oli psyykinen oireilevuus tai autismikirjo.

Taloudelliset mahdollisuudet ja resurssit eivät näyttäneet olevan merkityksellisiä opettajille opetusta ohjaavina tekijöinä. Sen sijaan opettajan oma erityisosaaminen ja koulutus olivat keskeisiä. Kuviosta 4 käy ilmi kaikkien erityisryhmien vastaajien opetusta ohjaavat seikat.

**Kuvio 4** Vastaajan pedagogisiin päätöksiin vaikuttavat tekijät

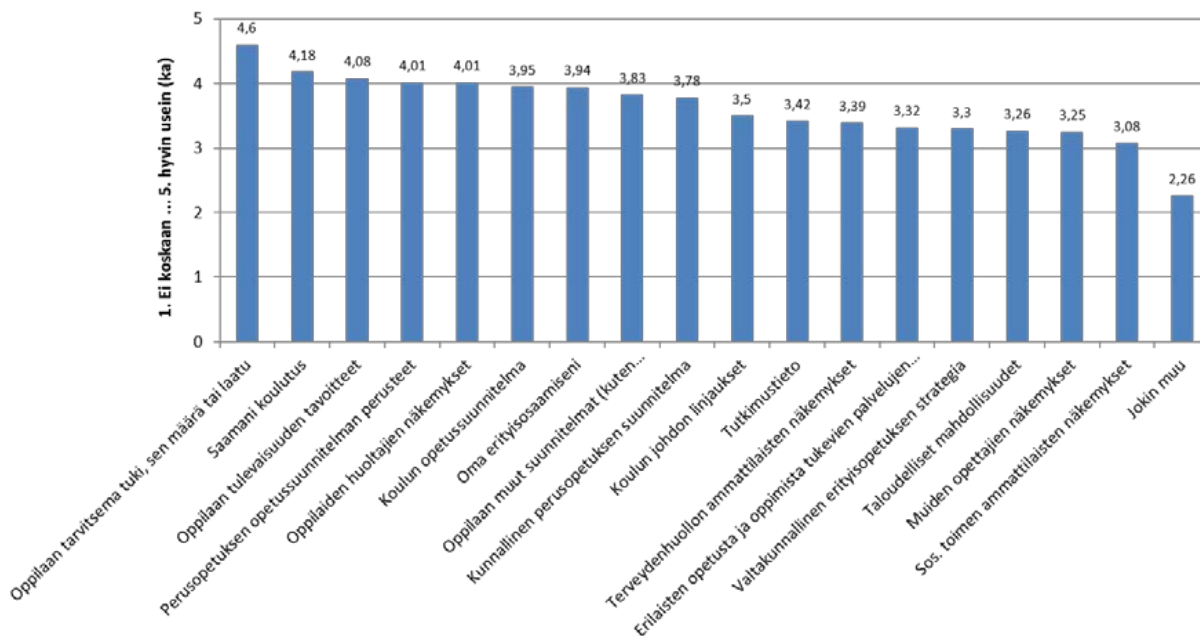


## 5.2 Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS)

Suurin osa vastaajista opetti oppilaita, joilla oli opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Oppilaisista yli puolella (56 %) oli HOJKS, jossa oli yksilöllistettyjä oppimääriä ja noin kolmasosalla (34 %) näitä ei ollut. Hieman yli 9 %:n HOJKS perustui toiminta-alueittaiseen opetussuunnitelmaan.

Tiedusteltaessa HOJKS:n laadintaan vaikuttavia tekijöitä, esille nostettiin usein tai hyvin usein oppilaan tarvitsema tuki, sen määrä tai laatu. Vastaajat arvioivat myös, että heidän saamansa koulutus oli usein tai hyvin usein tärkeässä asemassa. Tärkeitä taustavaikuttajia HOJKS:n laatimisessa olivat myös oppilaan tulevaisuuden tavoitteet ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Huoltajien näkemyksiä pidettiin niin ikään hyvin tärkeinä ja ne vaikuttivat useammin kuin esimerkiksi terveydenhuollon, muiden opettajien tai sosiaalitoimen ammattilaisten näkemykset tai taloudelliset mahdollisuudet.

*Kuvio 5 Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien laatimiseen vaikuttavat tekijät. Mukana kaikki ryhmät*



Tarkasteltaessa kohderyhmittäin ”Työtä ohjaavia periaatteita HOJKS:n laadinnassa” -kysymystä havaittiin eroja eri oppilasryhmien välillä (taulukko 10).

Vertailtaessa keskiarvoja eri oppilasryhmien kanssa työskentelevien välillä, havaittiin merkittäviä eroja kehitysvamma- tai autismin kirjon oppilaita opettavien ja vakavasti psyykkisesti oireilevia oppilaita opettavien välillä. Toisaalta vaikeimmin kehitysvammaisten kanssa työskentelevien ero oli merkittävämpi kaikkiin muihin ryhmiin verrattuna. Ne vastaajat, jotka työskentelevät kehitysvammaisiksi diagnostoitujen oppilaiden kanssa, arvioivat muita useammin, että oppilaan muut suunnitelmat vaikuttivat HOJKS:n laatimiseen, samoin kuin heidän saamansa koulutus. Autismi kirjon oppilaita opettavat pitivät muita useammin perusopetuksen opetussuunnitelmaa tärkeänä HOJKS:a tehtäessä. Taulukkoa tarkasteltaessa havaitaan myös, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaavat keskiar-

von perusteella vähiten kehitysvammaisten ryhmien opetusta. Toisaalta oppilaan tarvitsema tuki, sen määrä tai laatu ohjaa huomattavan paljon opetuksen suunnittelua.

### 5.3 Oppilaiden sijoittuminen perusopetuksen päättymisen jälkeen

Vastaajilta tiedusteltiin: ”Mihin oppilaasi sijoittuvat arvioisi mukaan heti perusopetuksen päättymisen jälkeen?” Vastausvaihtoehtoina olivat lisäopetus, ammatillinen koulutus, valmentava koulutus, lukio, päivätoiminta, koti, en osaa sanoa ja jokin muu paikka. Oppilaat näyttävät sijoittuvan kuitenkin parhaiten ammatilliseen koulutukseen, vaikka vastaukset jakautuivat kaikkien vastausvaihtoehtojen kesken. Vastaajista 53,2 % kertoi lähes kaikkien oppilaitten jatkavan perusopetuksen jälkeen ammatilliseen koulutukseen.

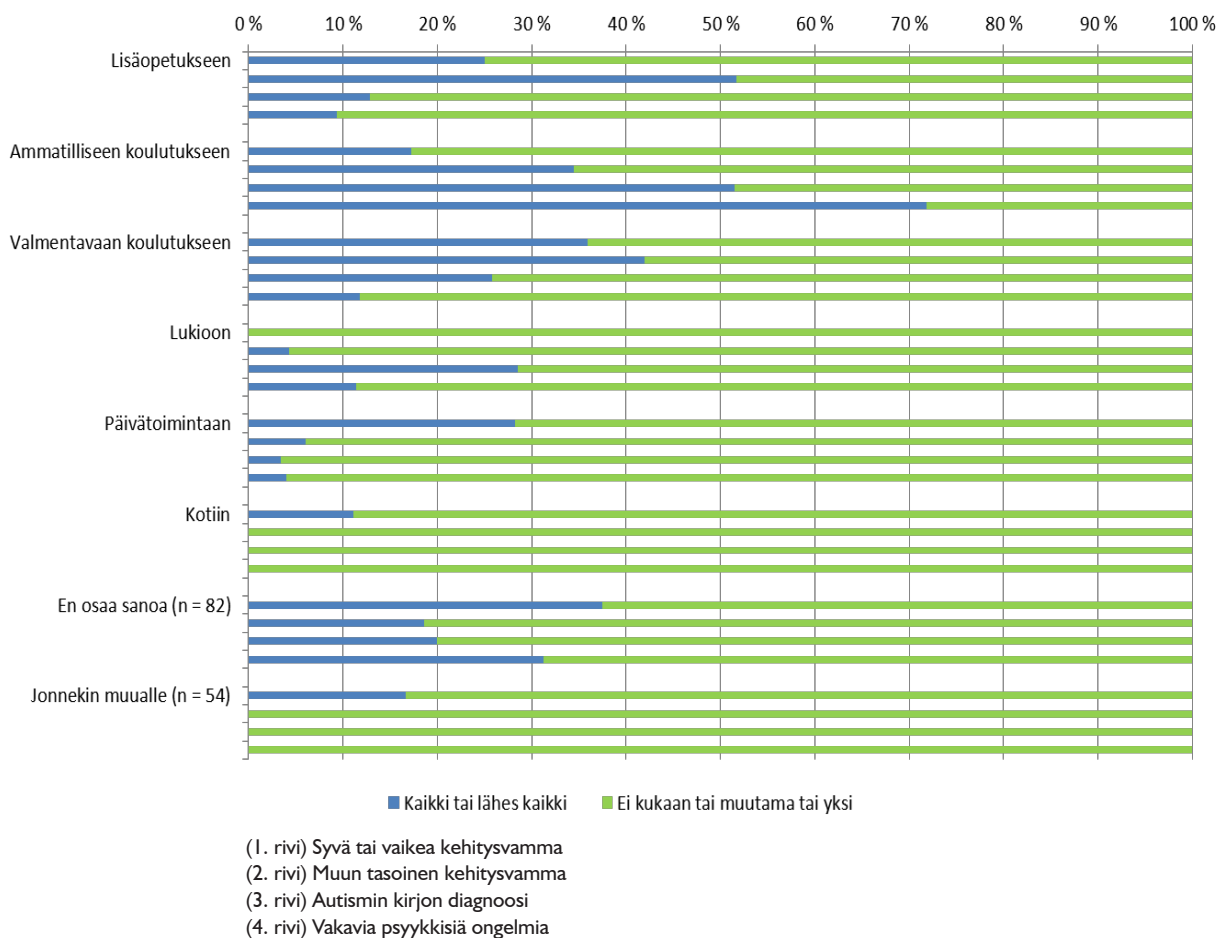
Lisäopetuksen ja valmentavan koulutuksen kohdalla yli puolet vastasi, että niihin sijoittuu ”muutama” tai ”yksi” vastaajan oppilaista. Tosin 20,7 % vastasi, että valmentavaan koulutukseen siirtyvät lähes kaikki, joten valmentava koulutus on toiseksi yleisin opiskelupaikka perusopetuksen jälkeen. Yleisin vastaus vaihtoehtojen ”lukio”, ”päivätoiminta” ja ”koti” kohdalla oli ”ei kukaan”. Eri oppilasryhmien välillä on huomattavissa selkeitä eroja eri oppilasryhmien välillä (kuvio 6). Kuviosta käy esille, että mitä vaikeammin vammaisen oppilas on, sitä kapeampina nähdään jatkokoulutusmahdollisuudet ja integroituminen koulunjälkeiseen yhteisöön.

**Taulukko 10** Eri tekijöiden yhteys henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien laatimiseen oppilasryhmittäin

	Syvä tai vaikea kehitysvamma 1 (n = 46-48)	Muun tasoinen kehitysvamma 2 (n = 151-154)	Autismikirjon diagnoosi 3 (n = 37-39)	Vakavia psykkisiä ongelmia 4 (n = 42-47)	Ryhmien ero p-arvo ja parivertailut
Oppilaan tarvitsema tuki, sen määrä tai laatu (ka)	4,69	4,60	4,64	4,47	0,42
Saamani koulutus (ka)	4,31	4,31	4,03	4,04	0,076
Oppilaan tulevaisuuden tavoitteet (ka)	4,38	4,19	4,05	3,94	0,087
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (ka)	3,79	3,85	4,13	4,06	0,162
Oppilaiden huoltajien näkemykset (ka)	4,33	4,05	4,10	3,67	,001 (1-3>4) (1>2)
Koulun opetussuunnitelma (ka)	3,96	3,87	4,13	3,98	0,519
Oma erityisosaamiseni (ka)	4,12	4,01	3,79	3,96	0,399
Oppilaan muut suunnitelmat (kuten kuntoutussuunnitelma) (ka)	4,28	4,05	4,03	3,72	0,045 (1-2>4)
Kunnallinen perusopetuksen suunnitelma (ka)	3,66	3,76	3,85	3,89	0,658
Koulun johdon linjaukset (ka)	3,51	3,55	3,64	3,45	0,846
Tutkimustieto (ka)	3,60	3,38	3,54	3,36	0,421
Terveystieteiden ammattilaisten näkemykset (ka)	3,40	3,29	3,46	3,68	0,066
Erilaisten opetusta ja oppimista tukevien palvelujen saatavuus (ka)	3,33	3,46	3,21	3,20	0,309
Valtakunnallinen erityisopetuksen strategia (ka)	3,49	3,16	3,38	3,02	0,065
Taloudelliset mahdollisuudet (ka)	3,28	3,39	3,18	3,26	0,704
Muiden opettajien näkemykset (ka)	3,02	3,22	3,37	3,31	0,277
Sosiaalitoimen ammattilaisten näkemykset (ka)	3,13	3,05	3,14	3,15	0,886
Jokin muu (ka) (n = 54)	3,50	2,42	2,25	2,78	0,476



## Kuvio 6 Oppilaiden sijoittuminen perusopetuksen jälkeen vastaajien antamien tietojen mukaan



## 5.4 Vastaajien kuvauksia opetuksen järjestämisestä

Enemmistö vastaajista (n=466) kuvasi laajasti sitä, millä tavoin he ovat järjestäneet opetuksensa. Oppilaan yksilöllinen tarve tai koulun käytännöt määräävät opetuksen järjestämistavan. Yhtenä suunnittelua ohjaavana tekijänä mainitaan myös resurssit.

Opetusta järjestetään mm. vuorokursseina ja jaksoittain sekä ”tasoryhmittäin” eli taitojen tai kykyjen mukaisissa ryhmissä. Teemat ja projektit ovat myös keskeistä opetuksen järjestämisessä. Oppilaita ryhmitellään eri tavoin joustavasti pienempiin ja suurempiin ryhmiin. Opetusta eriytetään ja oppilaita integroidaan opiskelemaan vertaisryhmän kanssa. Tätä selvennetään vastaustekstissä esimerkiksi niin, että erityisen tuen oppilailla on oma yleisopetuksen kotiluokkansa, josta he käyvät pienryhmissä opiskelemassa joko yksilöllistettyjä tai muuten tuettuja oppiaineita. Tämä tarkoittanee osittaista integraatiota.

Järjestettäessä opetus toiminta-alueittain jokin osa-alue saattaa korostua, esimerkiksi sosiaalisten ja tunne-elämän taitojen harjoittelu. Toiminta-alueittaiseen opetukseen on toisinaan saatettu päätyä, jos esimerkiksi ryhmän oppilaat ovat ”pieniä ja leikkiväisiä”, jolloin koulumainen työskentely on koettu haasteelliseksi.

Psyykkisesti oireilevien oppilaiden ryhmissä opetus on järjestetty tiukkaa struktuuria noudattaen ja opettajajohtoisesti - toisaalta oppilaiden vahvuudet ja kyvyt huomioiden.

Vastauksista tulee esille usea opetusta ohjaava näkökulma tai suuntaus; muun muassa ohjaava opetus, neuropsykiatrisen lähestymistapa sekä seikkailu- ja elämyspedagogiikka. Lisäksi yksittäisinä mainintoina reaalipedagoginen palvelunohjaus ja edellytysten mukainen oppiminen (lyhenteenä ”EMO”) kertovat opettajien oman työn kehittämisen menetelmistä. Lisäksi mainittiin myös Bright Start, Instrumental Enrichment (<http://www.tiedonpuu.fi/>), Lions Quest (<http://www.lions-quest.org/>) ja Montessoripedagogiikka ([www.montessori.fi](http://www.montessori.fi)) sekä reggiolaisuus (<http://www.reggioemilia.fi/>). Opetusmenetelmistä mainitaan TEACCH (Schopler & Reichelt 1964; Schopler ym. 1995), unkarilainen matematiikka (Varga 1969), Knill -menetelmä (Knill & Knill 1986), Sherbourne -menetelmä (<http://www.sherbornemovementuk.org>), basaalistimulaatio (Haupt & Fröhlich 1982) sekä uudempina Ekapeli (<http://www.lukimat.fi/lukeminen/materiaalit/ekapeli>), ART (<http://www.suomenart.com/>), Askeleittain (<http://www.psykologienkustannus.fi/askeleittain>), Trageton (2004) ja Taike-taulustokommunikaatio-ohjelma (<http://papunet.net/tikoteekki/taike>).

### **Integraatio koulun arjessa**

Integraatiosta ja inklusiosta on keskusteltu vuosikymmenien ajan suomalaisessa koulutuspolitiikassa. Usein pohditaan, opetetaanko erityisen tuen piirissä olevaa oppilasta erityisryhmässä vai yleisopetuksen ryhmässä.

Tämän kartoituksen tulosten mukaan integraatiota tapahtuu esimerkiksi siten, että yleisopetuksen ”kotiluokasta” tulee oppilaita pienryhmään. Pääsääntöisesti nämä koetaan merkityksellisiksi ja onnistuneiksi toimintatavoiksi, tosin kritiikkiä ja epäonnistumisia kuvataan myös. Taito- ja taideaineita toteutetaan isommissa ryhmissä ”vertaisoppilaiden” eli yleisopetuksen oppilaiden kanssa yhdessä. Taitoaineita käytetään myös pienryhmän kuntoutumisessa ikään kuin taideterapiana. Integraatiokokemukset nousivat yhtenä selkeänä teemana esille laadullisesta aineistosta:

*”Integraatiot ryhmänä/yksilönä yleisopetuksen nimettyyn integraatioluokkaan. Kuvaamataito omille viitosille ja kuutosille erillisinä luokkaryhminä omassa pienluokassa ikään kuin kuvataideterapiana.”*

*”Jokaisella oppilaalla on kotiluokka. Jokainen integroituu oman pystymisensä mukaan ja tämä vaihtelee vuoden aikana.”*

*”Kaikki oppilaani integroituvat yleisopetuksen luokkiin jossakin oppiaineissa, mm. MU, MA, LI EN ja AI. Luokassamme käy integraatiotunneilla yleisopetuksen oppilaita, jotka tarvitsevat lisätukea mm. äidinkielen ja englannin opetuksessa. Integraatio tehdään siis kaksisuuntaisesti.”*

*”Koulussamme ei toimi pienluokkaa, vaan kaikki oppilaat on integroitu mahdollisuuksien mukaan yleisopetukseen. Erityistä tukea saavat oppilaat ovat oman luokan tunneilla tai erityisopettajan luona ns. kotiluokassa.”*

On kiinnostavaa huomata, että nämä valitut esimerkit kuvaavat onnistuneita integraatiokokemuksia kouluissa. Huolestuttavaa on kuitenkin, että näitä esimerkkejä on hyvin vähän. Millaisia ovat integraatiomallit, joiden ei koeta olevan niin onnistuneita? Onko ne mahdollisesti lopetettu toimimattomina?

Aineistossa kuvataan oppilaita, joita ei koeta voitavan missään olosuhteissa integroitavan:

*”Osa ei integroidu yhtään ja heille räätälöin lukujärjestyksen.”*

Lisäksi vastaajat mainitsevat käytännön ongelmat syynä siihen, että integrointi on vaikeaa:

*”Koska minulla on kolmelta luokalta oppilaita ja integroinnit luokan mukana tai yksin, palapelin rakentaminen on vaikeaa.”*

## **Yhteisopettajuus ja samanaikaisopetus käytännön työssä**

Yhteisopettajuus/samanaikaisopetus ovat aineistossa laajoina pääteemoina. Samanaikaisopetuksella tarkoitetaan työtappaa, jossa luokassa on kaksi tai useampia opettajia (Rytivaara, 2011; Saloviita, 2009). Pelkästään kahden opettajan läsnäolo samassa tilassa ei automaattisesti kuitenkaan tarkoita samanaikaisopetusta (Pakarinen, Kyttälä & Sinkkonen, 2010, 13 - 15). Opetuksen pohjana ovat yleisopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet (Saloviita, 2009). Yhteisopettajuus sisältää yhdessä suunnittelun ja työskentelyn yhteisin päämäärin ja pedagogisin ajatuksin (Liusvaara, 2013). Samanaikaisopetus ymmärretään joskus niin, ettei se sisällä kyseisiä yhteisopettajuuden elementtejä. Tässä raportissa samanaikaisopetus ja yhteisopettajuus ovat synonyymeja.

Seuraavassa muutamia vastaajien kuvailemia esimerkkejä samanaikaisopetuksesta:

*”Työskentelemme kahden luokan yhteisössä, joten kaikki on samanaikaisopetusta. Luokan käytössä on myös kaksi koulunkäyntiavustajaa, joten työskentelemme vaihtuvissa pienryhmissä, jolloin oppilaalla on päivän aikana pieniä tuokioita eri aikuisen kanssa eri asioista.”*

*”Toteutamme tiimiopetusta oppiaineiden mukaisesti. Luokkamme koostuu kolmesta erityisen tuen piirissä olevasta oppilaasta ja 14 oppilasta on yleisopetuksen ryhmässä. Luokassa toimii erityisluokanopettaja ja tarvittaessa kaksi avustajaa.”*

Aineiston esimerkit kuvaavat hyvin tämänhetkistä kouluissa vallitsevaa mallia samanaikaisopetuksesta. Koko laadullisesta aineistosta on kuitenkin huomattavissa, että integraatiota/inklusiota täytyisi edistää ja sen vuoksi samanaikaisopettajuus tulisi nähdä positiivisena toimintatapana tämän toteuttamisessa.

Samanaikaisopetuksen toteutuminen näyttää vaihtelevan kouluittain tämän kartoituksen mukaan. Myös Takala ja Pirttimaa (2010, 161) toteavat, että yhteistyö eri opettajien kesken ei vielä suju parhaalla mahdollisella tavalla. Björnin (2012, 360) mukaan samanaikaisopetus on vahvassa nosteessa niin rehtoreiden kuin opettajien ja opettajaksi opiskelevienkin keskuudessa.

## **Oppimisympäristö ja pedagogiset erityisjärjestelyt**

Aineistossa on myös kuvauksia oppimisympäristöön kohdistuneista muutoksista ja yksityiskohtaisimmista yksilöllisiin tarpeisiin kohdistuneista toimenpiteistä, kuten esimerkiksi oppilaan istumapaikan huomioinnista ja oppimateriaalin eriyttämisestä.

Seuraavissa esimerkeissä vastaajat ovat kertoneet oppimisympäristön muokkaamisesta, jolloin otetaan huomioon paremmin oppilaan yksilölliset tarpeet:

*”Järjestän oppimisympäristön ääni-, valo-, tapahtumatasot mahdollisimman vähäisiksi. Järjestän työtasot puhtaiksi ennen tunnin aloitusta, työpisteet sijaitsevat riittävän etäällä toisista, tarvittaessa sermejä ja kuulosuojia. ...Kuuntelun ajaksi keskittymiseen piirtämistä tai käsiin pallot.”*

*”Tänä vuonna huomasin yhden oppilaan valoherkkyyden, loistelamppu aiheutti hänelle päänsärkyä, sellaisia lapsia ja aikuisia on yhä useampia. Hän sai käyttää lippalakkia luokassa tarvittaessa ja saimme vähäloistaisen kattovalon sekä luonnonvaloloisteputken toiselle puolelle. ...Hankin luokkaan ilmankostuttimen, joka myös puhdistaa ilmaa. Ilman laatu vaikuttaa esim. siitepölyallergiasta kärsiviä... Tiloissa on hyvä olla erillisiä soppeja, joissa saa näkö- ja kuuloetäisyyden toisiin vähemmälle.”*

Oppimisympäristöön liittyviä esimerkkejä oli useita. Sen sijaan eriyttämiseen liittyvät teemat jäivät erittäin vähälle huomiolle. Seuraava esimerkki on erään vastaajan kuvaus hänen luokassaan tapahtuvasta eriyttämisestä:

*”Kaikenlainen eriyttäminen, henkilökohtainen opettaminen ja ohjaaminen, apuvälineet, paljon toiminnallista puuhaa, havaintovälineisiin ja kuvamateriaaliin perustuvaa oppimista myös tietokonetta käytetään apuna esim. kirjoittaminen ja opetusohjelmat -joustavat ryhmittelyt pienluokan sisällä ja lisätilan käyttäminen/ohjaajaresurssi.”*

Kyseinen esimerkki kuvaa onnistuneesti eriyttämistä ja oppilaiden tarpeiden huomioimista. Opetusta toteutetaan tulosten mukaan varsin opettajälähtöisesti eikä oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastata riittävästi. Opettajat eivät käytä eriyttämistä tarpeeksi opetuksessa. Oppilaiden vahvuuksia ei myöskään osata riittävästi hyödyntää opetusta ja materiaaleja suunniteltaessa ja eriytettäessä.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki käsittää jokaiselle oppilaalle kuuluvan, yleisen tuen lisäksi tehostetun ja erityisen tuen. Erityisopetuksen strategiassa otetaan käyttöön uutena terminä tehostettu tuki, joka tarkoittaa opiskelun ja koulunkäynnin tukitoimien tehostamista määrällisesti ja laadullisesti. Oppilaan tulee saada tehostettua tukea ennen kuin hänelle suunnitellaan erityisen tuen päätöksen tekemistä. Tämä vahvin tuen taso on strategian pohjalta nimetty erityisopetuksen sijaan erityiseksi tueksi, koska erityisopetus ei ole siinä ainoa toteuttamisen muoto. (Sarlin & Koivula, 2009, 24 - 25.)

### **Kolmiportainen tuki**

Kartoituksessa selvitettiin tukimuotojen toteutumista. Sarlin & Koivula (2009, 31) esittelevät kolmiportaisen järjestelmän tukimuotoja, jotka olivat kartoituksen pohjana: eriyttäminen, samanaikaisopetus/yhteisopettajuus, joustavat ryhmittelyt, ryhmäkokomuutokset, kerhotoiminta, aamu- ja iltapäivätoiminta, oppilaanohjaus, oppilashuollon tuki, tukiopeus, osa-aikainen erityisopetus, kokoaikainen erityisopetus, apuvälineet, avustajapalvelut sekä ohjaus- ja tukipalvelut.

*Eriyttäminen.* Eriyttämisessä huomioidaan oppija yksilönä, jolla on omanlaisensa historia, valmiudet, lahjakkuudet, kyvyt, persoonallisuus, oppimisen tyylit, kehitystaso sekä ympäristö (Huhtanen, 2011). Opetuksen eriyttäminen on ensisijainen keino ottaa huomioon oppilaiden erilaisuus.

*Samanaikaisopetus/yhteisopettajuus.* Luokkaa tai ryhmää opettaa kaksi opettajaa yhtä aikaa samassa tilassa. Kahden opettajan läsnäolo samassa tilassa ei automaattisesti tarkoita samanaikaisopetusta. Samanaikaisopetuksen kriteereitä ovat yhteisvastuullisuus ja vuorovaikutteisuus, mikä tarkoittaa yhteistä päätöksentekoa koskien opetuksen suunnittelua, toteutusta ja oppilaiden arviointia. (Pakarinen, Kyttälä & Sinkkonen, 2010, 13 - 15)

*Joustavat ryhmittelyt.* Eriyttämiseen ja yhteisopettajuuteen kuuluvat tiiviisti joustavat ryhmittelyt, joilla tarkoitetaan oppilaiden ryhmittelyä ja uudelleenryhmittelyä heidän jatkuvasti arvioitavien oppimistarpeidensa perusteella, jotta eriyttäminen olisi helpompaa (Ahtiainen et. al. 2012).

*Ryhmäkokomuutokset.* Perusopetusasetuksessa (852/1998) säädetään erityisopetuksen ryhmien muodostamisesta. Kun opetusta annetaan perusopetuslain (628/1998) 17 §:ssä tarkoitetuille oppilaille, jotka saavat erityistä tukea, saa opetusryhmässä olla, jäljempänä säädetyin poikkeuksin, enintään kymmenen oppilasta. Tämä enimmäismäärä voidaan ylittää, jos se on oppilaiden edellytysten ja opetuksessa käytettävän työskentelytavan takia perusteltua, eikä vaaranna opetuksen tavoitteiden saavuttamista. Pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevien oppilaiden opetusryhmässä saa olla enintään kahdeksan oppilasta. Vaikeimmin kehitysvammaisista oppilaista muodostetussa opetusryhmässä saa olla enintään kuusi oppilasta. Jos pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevan ja vaikeimmin kehitysvammaisen oppilaan opetus annetaan muussa opetusryhmässä kuin jossakin edellä todetussa kymmenen, kahdeksan tai kuuden oppilaan opetusryhmässä, ryhmässä saa olla enintään 20 oppilasta.

Asetuksessa säädettyihin erityisopetuksen eri ryhmiin kuuluvien opetus voidaan järjestää myös niin, että opetusryhmässä on esimerkiksi kahteen eri ryhmään kuuluvia oppilaita. Tällaisten opetusryhmien kokoa ei ole asetuksessa säädetty, joten perusopetuksen ryhmäkoot vaihtelevat suuresti kunnittain. Yhtenä käytännön ratkaisuna on noudattaa ryhmän oppilaiden enemmistön mukaista ryhmäkokoja koskevaa säännöstä.

*Kerhotoiminta.* Koulujen kerhotoiminnan kehittämisen tavoitteena on saada aikaan monipuolista, lapsen ja nuoren kasvua tukevaa vapaa-ajan toimintaa, joka vakiintuu osaksi oppilaan iltapäivää. Kerhotoimintaa kehitetään siten, että toiminnan piiriin saadaan myös niitä lapsia ja nuoria, joilla ei ole esimerkiksi perheen tuen puuttuessa mahdollisuutta harrastaa säännöllisesti. (Opetushallitus, 2011.)

*Aamu- ja iltapäivätoiminta.* Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteiden (2011) mukaan aamu- ja iltapäivätoiminnan tavoitteena on tukea kodin ja koulun kasvatustyötä, lapsen tunne-elämän kehitystä sekä eettistä kasvua. Lisäksi aamu- ja iltapäivätoiminnan tulee edistää lasten hyvinvointia ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa, ennaltaehkäistä syrjäytymistä sekä lisätä osallisuutta. Aamu- ja iltapäivätoiminnan tulee tarjota lapsille monipuoliset mahdollisuudet osallistua ohjattuun ja virkistävään toimintaan sekä mahdollistaa lepo ammattitaitoisen ja tehtävään soveltuvan henkilön valvonnassa. Oppilaat, joille on tehty erityistä tukea koskeva päätös, ovat oikeutettuja hakemaan toimintaan koko perusopetuksen ajan.

*Oppilaanohjaus.* Perusopetuslain (2010) mukaan oppilailla on subjektiivinen oikeus saada opetussuunnitelman mukaista oppilaanohjausta kaikkina koulupäivinä. Ohjaustyön tavoitteiden saavuttamiseksi, ohjaushenkilöstön ja muun koulun opetushenkilöstön tulee tehdä yhteistyötä. Samoin yhteistyötä tehdään oppilashuollon palveluista vastaavien henkilöiden kanssa. Sitä tehdään myös koulun ulkopuolella sekä alueellisesti. Kasvun ja kehityksen tukeminen painottuu erityisesti perusopetuksen alkuvuosiin, jolloin lapset sosiaalistuvat kouluun.

*Oppilashuollon tuki.* Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa. Oppilashuoltotyötä toteutetaan yhteistyössä oppilaan ja hänen huoltajiensa tai laillisen edustajan kanssa. (Perusopetuslaki 2010.)

*Tukiopetus.* Perusopetuslain (2010) mukaan oppilaalla, joka on tilapäisesti jäänyt jälkeen opinnoissaan tai muutoin tarvitsee oppimisessaan lyhytaikaista tukea, on oikeus saada tukiopetusta.

*Osa-aikainen erityisopetus.* Oppilaalla, jolla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään, on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen yhteydessä (Perusopetuslaki 2010).

*Apuvälineet.* Opetushallituksen mukaan erityistä tukea tarvitsevalle on lisäksi oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämät apuvälineet ja muun muassa tulkitsemis- ja avustajapalvelut ja apuvälineet.

*Avustajapalvelut.* Erityisen tuen päätöksessä on määrättävä oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä, mahdolliset tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä muut 31 §:ssä tarkoitetut palvelut sekä tarvittaessa I momentissa tarkoitettu oppilaan opetuksen poikkeava järjestäminen (Perusopetuslaki, 2010).

*Ohjaus- ja tukipalvelut.* Ohjaus- ja tukipalvelut auttavat eri tavoin oppilaan tarpeiden mukaan. Näitä ovat esimerkiksi yksilöllinen opetus, eriyttäminen, henkilökohtaiset suunnitelmat, pienryhmäopetus,

konsultaatio ja moniammatillinen yhteistyö.

*Erityinen tuki.* Erityinen tuki koostuu erityisopetuksesta ja muusta tämän lain mukaan annettavasta tuesta. Erityisopetus järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen ohessa tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. (Perusopetuslaki 2010)

Kokoaikainen erityisopetus kuuluu ainoastaan erityiseen tukeen. Muutoin kaikki tuen muodot ovat käytettävissä kaikissa vaiheissa: yleisessä, tehostetussa ja erityisessä tuessa. Yleinen ja tehostettu tuki keskittyvät ennalta ehkäisemään lasten ja nuorten pulmia. Erityinen tuki on ennaltaehkäisyn sijaan korjaavaa toimintaa. Huhtanen (2011) väittää, että nykyään erityisen tuen piirissä on oppilaita, joille riittäisi tehostettu tuki.

Erityistä tukea on annettava silloin, kun tehostettu tuki ei riitä auttamaan oppilasta. Erityisessä tuessa otetaan käyttöön tarvittaessa kaikki tukimuodot ja erityisopetus järjestetään oppilaan edun mukaisesti ensisijaisesti muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. Erityisen tuen antamiseksi opetuksen järjestäjän tulee tehdä siitä kirjallinen päätös. Ennen päätöksen tekemistä opetuksen järjestäjän on kuultava oppilasta ja tämän huoltajaa. Lisäksi on hankittava pedagoginen selvitys oppilaan oppimisen etenemisestä opetuksesta vastaavilta. Se tehdään moniammatillisena yhteistyönä ja siinä selvitetään oppilaan saama tehostettu tuki ja kokonaistilanne. Näiden perusteella tehdään arvio erityisen tuen tarpeesta. Erityistä tukea koskevan päätöksen toimeenpanemiseksi oppilaalle on laadittava HOJKS, joka tehdään yhteistyössä oppilaan ja huoltajan kanssa. HOJKS:ssa ilmenee erityistä tukea koskevan päätöksen mukaisen opetuksen ja muun tuen antaminen ja se tarkistetaan tarvittaessa, mutta vähintään kerran lukuvuodessa. (Huhtanen, 2011.)

## 6.1 Eriyttäminen, kokoaikainen erityisopetus ja avustajapalvelut

Opettajat arvioivat tukitoimien toteutumista omassa oppilasryhmässään lukuvuonna 2011 - 2012. Valittavina oli viisi vastausvaihtoehtoa: ei toteudu, toteutuu harvoin, toteutuu silloin tällöin, toteutuu usein ja toteutuu hyvin usein (taulukko 11).

Jokaiseen vaihtoehtoon jätti vastaamatta 20 - 37 opettajaa. Vähiten (n=20) jätettiin vastaamatta eriyttämiseen ja avustajapalveluihin. Useimmin (n=37) jätettiin vastaamatta kysymyksiin osa-aikaisesta erityisopetuksesta. Vastaajia oli siis noin 500 jokaista kysymystä kohti.

Vastaajien mukaan eriyttäminen, kokoaikainen erityisopetus ja avustajapalvelut toteutuivat parhaiten. Suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, että nämä toteutuivat oppilasryhmässä ”hyvin usein”. Myös apuvälineet tuen muotona nähtiin toteutuvan hyvin usein, mutta myös muut vastausvaihtoehdot olivat suosittuja eikä ero ollut selkeä.

Joustavien ryhmittelyjen, ryhmäkokemuutosten, oppilaanohjauksen ja oppilashuollon tuen koettiin toteutuvan usein. Tosin ryhmäkokemuutoksen sekä oppilashuollon tuen kohdalla vaihtoehto ”toteutuu silloin tällöin” oli lähes yhtä suosittu kuin vaihtoehto ”toteutuu usein”. Eniten ”toteutuu silloin tällöin” -vastauksia oli samanaikaisopetuksen/yhteisopettajuuden, oppilashuollon tuen sekä ohjaus- ja tukipalvelujen kohdalla.

**Taulukko II Vastaajien arvioita tuen muotojen toteutumisesta**

	Ei toteudu %	Toteutuu harvoin %	Toteutuu silloin tällöin %	Toteutuu usein %	Toteutuu hyvin usein %	Ei vastausta (n)
Joustavat ryhmittelyt	6,3	8,1	26,8	36,7	22,0	22
Ryhmäkokemuutokset	11,2	13,2	26,9	30,9	17,8	25
Samanaikaisopetus, yhteisopettajuus	22,4	20,4	29,2	18,2	9,8	26
Kerhotoiminta tuen muotona	57,1	13,2	15,2	10,4	4,1	34
Aamu- tai iltapäivätoiminta tuen muotona	48,9	7,0	7,2	15,1	21,7	29
Eriyttäminen	1,0	2,8	11,7	32,0	52,6	20
Oppilaanohjaus	16,8	9,9	22,4	31,7	19,2	31
Oppilashuollon tuki	3,0	14,7	30,2	33,0	19,1	23
Tukiopetus	20,1	18,1	26,1	23,7	12,0	28
Osa-aikainen erityisopetus	38,4	13,1	14,9	18,2	15,3	37
Kokoaikainen erityisopetus	22,5	4,6	1,8	7,0	64,0	29
Apuvälineet	9,8	11,8	20,5	28,1	29,7	28
Avustajapalvelut	4,5	4,0	11,1	20,4	60,1	20
Ohjaus- ja tukipalvelut	10,8	19,6	31,6	23,0	15,0	26

## 6.2 Kerhotoiminta ja aamu- ja iltapäivätoiminta

Kerhotoiminta ja aamu- ja iltapäivätoiminta koettiin tuen muotona selvästi ei-toteutuvaksi tuen muodoiksi (taulukko II). ”*Ei toteudu*” -vastauksia oli myös melko paljon samanaikaisopetuksen/yhteisopettajuuden, tukiopetuksen sekä kokoaikaisen erityisopetuksen kohdalla.

Kuten taulukosta II ilmenee, lähes puolet vastaajista oli sitä mieltä, että aamu- ja iltapäivätoiminta ei ole toteutunut heidän oppilasryhmässään viime lukuvuonna. Silti 21,7 % oli sitä mieltä, että se toteutui *hyvin usein* ja 15,1 % vastasi sen toteutuvan *usein*. On siis kuntia tai kouluja, joissa tämä tuen muoto toteutuu hyvin ja puolestaan niitä kuntia tai kouluja, joissa kyseinen tuki ei toteudu lainkaan. Aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteiden (2011) mukaan manner-Suomen kunnista 98 % järjestää toimintaa. Useissa kunnissa järjestetään vain iltapäivätoimintaa, mikä osittain selittänee miksi puolet vastaajista on sitä mieltä, ettei se ole toteutunut. Mutta pääsyy tähän tulokseen lienee se, että erityistä tukea tarvitsevien kohdalla ei aamu- ja iltapäivätoiminta toteudu. ”*Jos kunta järjestää tai hankkii tämän lain mukaista aamu- ja iltapäivätoimintaa, tulee sitä tarjota kunnassa toimivien koulujen ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaille sekä muiden vuosiluokkien osalta 17 §:n 2 momentissa tarkoitetuille oppilaille kunnan päättämässä laajuudessa.*” (Opetushallitus, 2010).



### 6.3 Oppilaan ohjaus ja tukiopetus

Oppilaanohjaus näytti toteutuvan vaihtelevasti: 31,7 % vastaajista ilmoitti sen *toteutuvan usein*, 22,4 % mielestä se toteutuu *silloin tällöin*, 19,2 % mukaan se toteutuu *hyvin usein*, 16,8 % vastaajista totesi, että se *ei toteudu* ja 9,9 % vastasi, että oppilaan ohjaus *toteutuu harvoin*.

Myös tukiopetuksen vastaukset hajaantuivat. 26,1 % oli sitä mieltä, että tukiopetus *toteutuu silloin tällöin*, 23,7 % mielestä se *toteutuu usein*, 20,1 % kertoi, *ettei toteudu*, 18,1 % arvioi *toteutuvan harvoin* ja 12 % koki tukiopetuksen *toteutuvan hyvin usein* (taulukko 11). Huhtasen (2011, 129) mukaan tukiopetus on kokenut jonkinlaisen inflaation viime aikoina kuntien säästötoimien vuoksi. Myös usko tukiopetuksen tehoon on jostain syystä hiipunut. Ennen tai jälkeen koulupäivän annettu tukiopetus ei motivoi oppilasta. On kuitenkin hyvä tiedostaa, että suomalaisen koulujärjestelmään kuuluva tukiopetus on harvinaista muissa maissa.

### 6.4 Osa-aikainen ja kokoaikainen erityisopetus sekä ohjaus- ja tukipalvelut

Kartoitukseen vastasivat henkilöt, joiden oppilaille annetaan osa-aikaista erityisopetusta melko vähän. Vastaajista suuri osa (38,4 %) oli sitä mieltä, että osa-aikainen erityisopetus *ei toteudu*. Silti myös muut vastausvaihtoehdot saivat melko tasaisesti kannatusta; 18,2 % arvioi sen *toteutuvan usein*, 15,3 % mielestä se *toteutuu hyvin usein*, 14,9 % kertoi *toteutuvan silloin tällöin* ja 13,1 % mielestä se *toteutuu harvoin*.

Myös ohjaus- ja tukipalvelujen osalta vastaukset jakaantuivat kaikkien vastausvaihtoehtojen kesken. Eniten (31,6 %) vastattiin, että se *toteutuu silloin tällöin*. Näiden palvelujen vastattiin *toteutuvan usein* (23 %), 19,6 % mielestä *toteutuu harvoin*, 15 % mukaan *toteutuu hyvin usein* ja 10,8 % vastasi, että *eivät ole toteutuneet*. Kokoaikaista erityisopetusta saivat useat oppilaat, koska 64 %:n mielestä se *toteutui hyvin usein*. 22,5 % vastaajista oli kuitenkin toiseksi eniten sitä mieltä, että *ei toteudu* (taulukko 11).

### 6.5 Yhteenvetoa

Eriyttäminen ja avustajapalvelut ovat siis toteutuneet parhaiten. Myös kokoaikainen erityisopetus, joustavat ryhmittelyt, apuvälineet, oppilashuollon tuki, ryhmäkokemuutokset, oppilaanohjaus ja ohjaus- ja tukipalvelut ovat toteutuneet melko hyvin. Tukiopetuksen, samanaikaisopetuksen/yhteisopettajuuden, osa-aikaisen erityisopetuksen ja aamu- ja iltapäivätoiminnan toteutumisessa olisi parantamisen varaa. Myös kerhotoiminta tuen muotona toteutuu harvoin.

Useimmat tuen muodot, jotka on kehitetty palvelemaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, soveltuvat hyvin kaikkien oppilaiden opiskelun tukemiseen. Esimerkiksi yksinkertaistettua sanallista ohjeistusta kuvallisella informaatiolla täydennettynä ja selkeää opetuksen strukturointia on suositeltavaa käyttää kaikissa heterogeenisissä opetusryhmissä. Tuen tarvitsijoita voivat olla niin lahjakkaat ja maahanmuuttajataustaiset kuin oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia. (Sarlin & Koivula, 2009, 27 – 28.)

## 7 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ

### 7.1 Moniammatillisen yhteistyön sisältö

Kartoituksen tulokset paljastavat selkeästi vastaajien kirjavat kokemukset moniammatillisesta yhteistyöstä koulun arjessa. Opetushallitus (2012) on määritellyt moniammatillisen yhteistyön, jossa korostuu kaikkien oppilaan kanssa työskentelevien tahojen välinen yhteistyö oppilaan edun mukaisesti. Moniammatillisen yhteistyöhön tarkoituksena on tukea oppilasta kokonaisvaltaisesti suunnittelemalla miten tukitoimia toteutetaan, miten tuen laatua seurataan ja miten jäsenetään uusia tukitoimia. Petri (2010, Isoherrasen 2012 mukaan) toteaa, että moniammatillisen yhteistyön määrittely on osoittautunut haasteelliseksi ja käsite koetaan myös epämääräiseksi. Yhteistyön verkostot voivat olla kouluissa hyvinkin epäorganisoiduneita. Tämän vuoksi käsitteelle ei ole muodostunut selkeää yksiselitteistä määrittelyä. Toisaalta moniammatillinen yhteistyö perustuu jaettuun asiantuntemukseen ja luottamukseen, jonka Suomessa vallalla oleva opettajien ja muiden ammattilaisten autonomia mahdollistaa. On selvää, että kouluissa vallitsee jaettu asiantuntijuus, ja oppilaiden olojen parantamiseksi tehdään yhdessä töitä, mutta selkeää viitekehystä tälle toiminnalle ei ole vielä muodostunut. Moniammatillinen yhteistyö on käsitteenä paljon vakiintuneempi esimerkiksi hoitoalan ammattilaisten keskuudessa, jonka vuoksi sille on muodostunut tarkoituspäisempi merkitys (Isoherranen, 2012). Yhteistyössä on tärkeää yhteiset toimintamallit, tavoitteet, avoin vuorovaikutus ja jaettu arvomaailma (Nikander, 2003).

### 7.2 Avustajat ja ohjaajat moniammatillisessa yhteistyössä

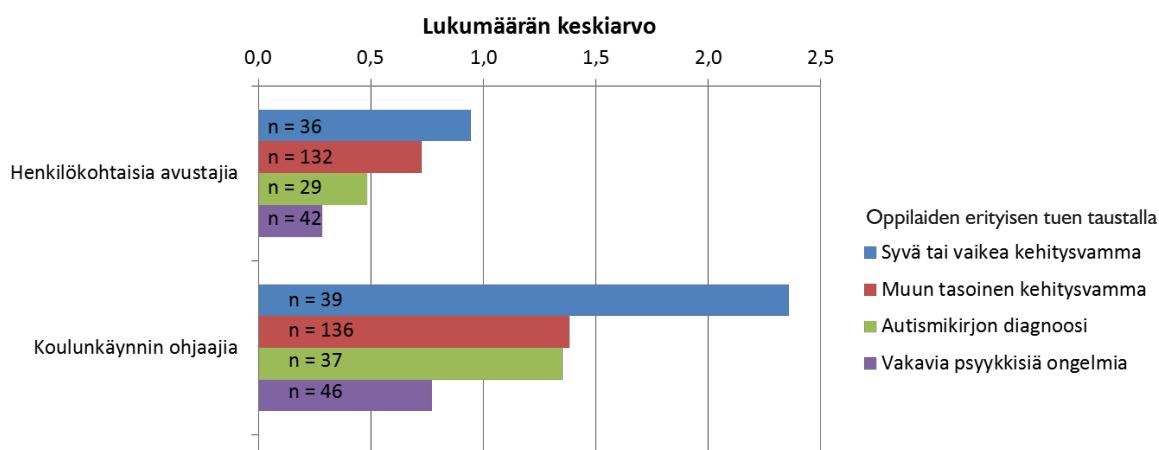
Kysyttäessä henkilökohtaisten avustajien, koulunkäynnin ohjaajien ja tulkkien lukumäärästä opetusryhmissä päivittäin, vastauksissa näkyi koulunkäynnin ohjaajien suuri määrän (taulukko 12). Opetusryhmissä on eniten koulunkäynnin ohjaajia (70,2 %), seuraavaksi henkilökohtaisia avustajia (29,5 %) ja vähiten (0,3 %) on tulkkeja.

**Taulukko 12** Opettajan lisäksi päivittäin ryhmässä työskentelevät aikuiset. Vastaajien ilmoittamat henkilömäärät yhteenlaskettuna (n=701) ja prosentiosuudet luokassa työskentelevistä eri henkilöistä

	n	%
Henkilökohtaisia avustajia	207	29,5
Koulunkäynnin ohjaajia	492	70,2
Tulkkeja	2	0,3
<b>yhteensä</b>	<b>701</b>	<b>100</b>

Vastaajista 98 kappaletta jätti vastaamatta kysymykseen henkilökohtaisten avustajien lukumäärästä opetusryhmässä. Tulkkien lukumäärä on lähes olematon. Näyttäisi siis joko siltä, että oppilaat, jotka tarvitsevat tulkkausta ovat tulkin saaneet ja muuten selvittää tukiviittomilla, joita erityisopettajat käyttävät työssään tai tulkkausta tarvitsevia ei ole.

**Kuvio 7** Opettajan lisäksi päivittäin ryhmässä työskentelevät henkilöt (n kuviossa tarkoittaa vastanneiden lukumäärää)



Kuviosta 7 näkyy erityisesti avustajien ja ohjaajien korkeat lukumäärät syvästi tai vaikeasti kehitysvammaisten opetusryhmissä. Koulunkäynnin ohjaajia näyttäisi olevan ryhmässä keskimäärin yli kaksi (2) ja henkilökohtaisia avustajia lähes yksi (1). Toiseksi eniten avustajapalveluita näyttävät saavan ryhmät, joissa on muun tasoisia kehitysvammaisia oppilaita kuin edellä. Näiden jälkeen tulevat ryhmät, joissa on oppilaita, joilla on autismin kirjon diagnoosi. Psykkisesti oireilevien oppilaiden opetusryhmissä työskentelee vähiten avustajia ja ohjaajia.

Seuraavaksi vastaajia pyydettiin nimeämään muita opetusryhmissä päivittäin työskenteleviä aikuisia. Vastauksissa (n=191) on kirjava joukko eri ammattiryhmiä koulun sisältä ja sen ulkopuolelta. Moniammatilliseen yhteistyöhön osallistuvat aikuiset voidaan jakaa viiteen ryhmään: 1) avustajat, 2) ohjaajat, 3) hoitajat, 4) opettajat ja 5) muut. Vastauksia tarkasteltaessa on huomioitava, että vastauksien asiantuntijat eivät ole kokoaikaisesti oppilaiden kanssa.

Tarkasteltaessa avustajien ryhmää (1), kuuluvat siihen ryhmäkohtaiset koulukäyntiavustajat tai erityiskoulukäyntiavustajat. Ohjaajien ryhmän (2) muodostavat iltapäivätoiminnan-, viittomakielen - ja vammaispalvelulain mukaiset ohjaajat. Kolmannen ryhmän muodostavat erilaiset hoitohenkilöstöammattilaiset kuten sairaanhoitajat, psykiatriset sairaanhoitajat ja sairaalakoulun hoitajat. Neljanteen ryhmään kuuluvat luokanopettajat, lastentarhanopettajat, aineenopettajat, erityisluokanopettajat ja kiertävät englannin kielen opettajat. Lisäksi vastauksista tulee esille laaja joukko eri ammattiryhmiä, esimerkiksi koulukyytien kuljettajat, integraatio-ohjaajat ja siviilipalvelushenkilöt.

Vastauksia tarkasteltaessa voidaan havaita yhteistyön määrä eri tahojen välillä koulun arjessa. Vastauksista ei kuitenkaan käy ilmi työn mahdollista kuormittavuutta ja työn suunnitteluun kuluva aikaa. On vaikea määrittää yhtenäistä viitekehystä yhteistyölle, sillä se muodostuu monimuotoisista toimintavoista. Toisaalta yhteistyön laatua ei tällä kartoituksella ollutkaan tarkoitus selvittää – kiinnostuksen kohteena oli laaja asiantuntijajoukko, joka selkeästi näkyikin vastauksista.

Muiden ei-päivittäin ryhmässä työskentelevien aikuisten osallistumista selvitettiin tiedustelemalla heitä eri ammattihenkilöitä osallistuu oppilaiden tuen järjestämiseen viikoittain, kuukausittain tai muutaman kerran vuodessa. Tähän kysymykseen vastasi 291 henkilöä. Vastaaajista 38 henkilöä ilmoitti, ettei heidän opetusryhmissään työskentele muita aikuisia edes ajoittain.

Ylivoimaisesti suurimpana ei-päivittäisenä yhteistyökumppanina vastauksissa näkyvät erilaiset terapeutit. Vastaaajista peräti 134 kertoi oppilaittensa saavan jonkinlaista terapiaa. Lähes kaikki, jotka olivat ilmoittaneet terapeutit tärkeäksi osaksi moniammatillista yhteistyötä, listasivat laadullisissa vastauksissa samoja ammattihenkilöitä. Suurimmiksi ryhmiksi nousivat fysioterapeutit, toimintaterapeutit, musiikkiterapeutit ja puheterapeutit.

Taulukosta 13 näkyy fysioterapeuttien, toimintaterapeuttien ja puheterapeuttien tärkeä työpanos. Toimintaterapeuttien (n=61) ja puheterapeuttien lukumäärä (n=59) on yhtä suuri kuin fysioterapeuttien (n=65) lukumäärä.

**Taulukko 13** Ammattihenkilöiden panos oppilaiden tuen järjestämisessä viikoittain, kuukausittain tai muutaman kerran vuodessa

	n	%
Fysioterapeutti	65	30,0
Toimintaterapeutti	61	28,1
Puheterapeutti	59	27,2
Musiikkiterapeutti	32	14,7
<b>Yhteensä</b>	<b>217</b>	<b>100</b>

Toiseksi suurimman ei-päivittäisten kumppanien ryhmän muodostivat koulukuraattorit (n=18), koulupsykologit (n=13) ja kouluterveydenhoitajat (n=10). Lisäksi oman ryhmän muodostivat resurssiopettajat, tulkit ja harjoittelijat. Nämä jakoutuivat erittäin pieniin alaryhmiin. Huomioitavaa on, että muutamassa vastauksessa mainittiin poliisit, palomiehet, nuorisotoimi, seurakunnan työntekijät ja erilaiset kuntoutukselliset tukihenkilöt. Myöhemmin tässä luvussa esiteltävissä tarkasteluissa tämä

hajanainen ryhmä eri ammattikunnan edustajia on sijoitettu ”joku muu” -käsitteen alle. Yleisesti on mielenkiintoista huomata, kuinka näissäkin vastauksissa on havaittavissa moniammatillisen yhteistyön määritelmän epätietoisuus opetushenkilöstön keskuudessa. Toisaalta näyttäisi siltä, että varsinkin erilaiset terapeutit muodostavat tärkeän selkärangan moniammatilliselle yhteistyölle.

### 7.3 Opettajan tukena olevat ammattilaiset

Kartoituksessa kysyttiin myös koulun arjessa tukea antavista useista eri asiantuntijoista ja tuen tarpeellisuudesta. Luvussa 7.4 Moniammatillinen yhteistyö oppilasryhmittäin on määrällisestä aineistosta lajiteltu asiantuntijoiden tuen määrä ja sen koettu tarve oppilasryhmittäin. Taulukosta 14 käy ilmi kaikkien vastanneiden opettajien luokkatyöskentelyssä esille tuleva tämän hetkinen tuki (on tukena), moniammatillisen yhteistyön puuttuminen (ei ole tukena) ja tuen tarve (ei ole tukena, mutta tarvitsisin).

*Taulukko 14 Opettajien tämän hetkinen tuki (on tukena), moniammatillisen yhteistyön puuttuminen (ei ole tukena) ja tuen tarve (ei ole tukena, mutta tarvitsisin)*

	On tukena %	Ei ole tukena %	Ei ole tukena, mutta tarvitsisin %	Ei vastannut n
Huoltajat	93,6	3,1	3,3	40
Rehtori	93,4	4,0	2,6	28
Terveystenhoitaja	88,1	8,3	3,6	20
Eryitysluokanopettaja	71,7	22,0	6,3	49
Psykologi	67,4	16,9	15,7	35
Kuraattori	64,9	23,9	11,2	28
Sosiaalityöntekijä	52,3	33,9	13,8	48
Luokanopettaja	49,9	48,4	1,7	63
Lääkäri	46,2	42,8	11,0	52
Joku muu	43,3	52,2	4,4	436
Toimintaterapeutti	41,5	44,5	14,0	56
Puheterapeutti	39,2	48,9	11,8	52
Aineenopettaja	37,7	58,6	3,7	62
Opinto-ohjaaja	32,8	61,9	5,4	59
Fysioterapeutti	32,4	58,6	9,0	60
Musiikkiterapeutti	19,6	69,8	10,7	66

Vastaajat kokivat tärkeimpänä tukea antavana osapuolena oppilaiden huoltajat (93,6 %). Tämän perusteella voidaan todeta, että kodin ja koulun välinen yhteistyö toteutuu erittäin hyvin. Huoltajat ovat aktiivisesti mukana koulun arjessa ja tekevät tiiviisti yhteistyötä opettajien kanssa.

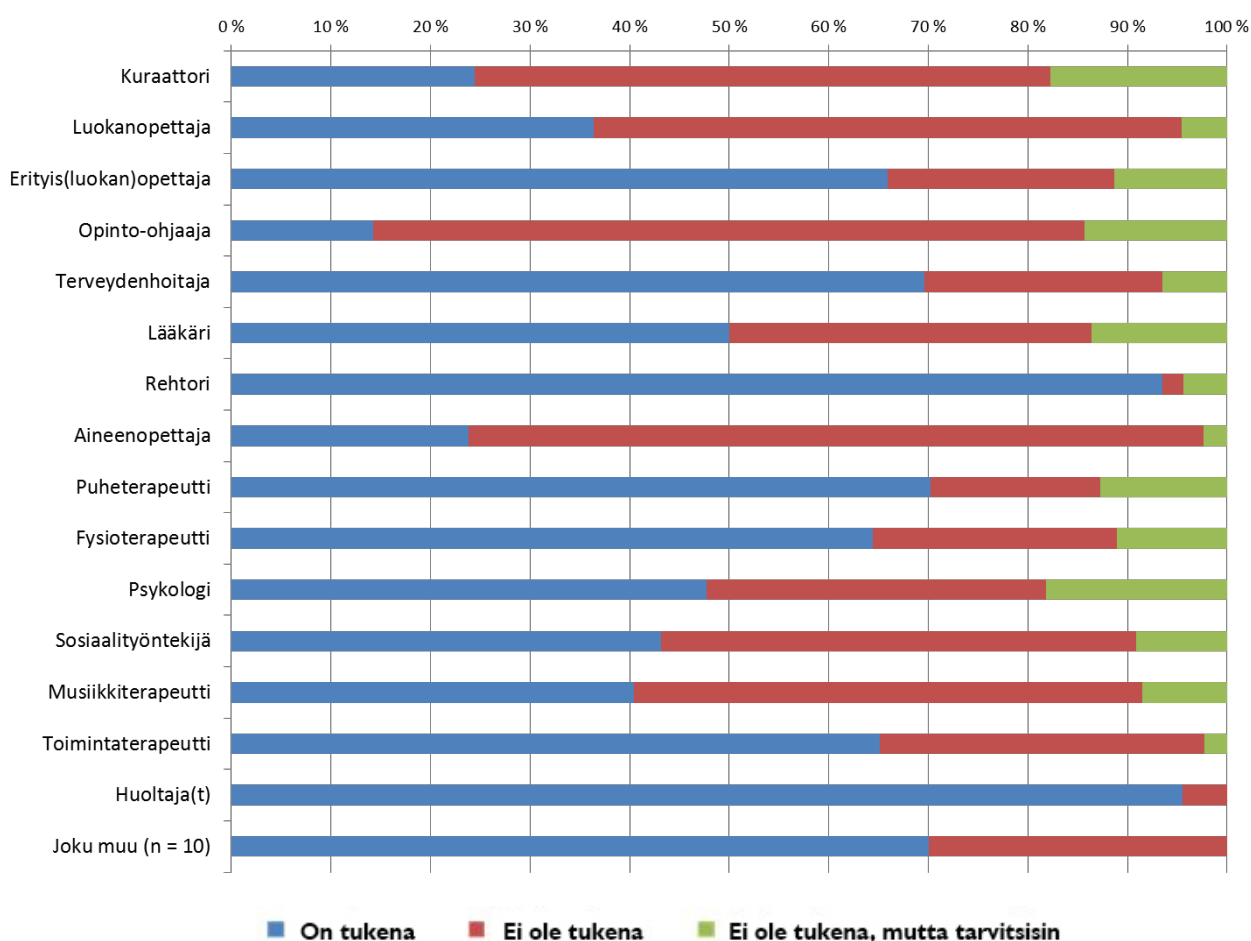
Lähes yhtä suurena tukea antavana osapuolena opettajat ovat listanneet rehtorin (93,4 %). On kiinnostavaa huomata miten hyvin työnantaja tukee työntekijöitään koulun arjessa. Opettajat voivat kääntyä rehtorin puoleen ongelmatilanteissa. Taulukosta 14 käy myös ilmi, että terveydenhoitajat (88,1 %), erityisluokanopettajat (71,7 %), kuraattorit (64,9 %) ja psykologit (67,4 %) tukevat merkittävästi opettajia koulutyössä. Kohdassa *joku muu* vastaajat pystyivät nimeämään kuka henkilö tukee heidän työtään. Vastaukset ovat erittäin kirjavia. Esimerkiksi vastaajat mainitsevat kanslistin, poliisin ja palomiehen osana moniammatillista yhteistyötä koulussa.

Vastaajilla oli myös mahdollisuus valita, keitä ammattilaisia he tarvitsisivat. Määrällisesti suurimpina tarvittavana ammattilaisryhminä ovat psykologit, toimintaterapeutit ja sosiaalityöntekijät. Vastauksista huomaa, että opettajat tarvitsevat eniten ns. ei-pedagogista tukea ohjatakseen vaativan erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden koulunkäyntiä.

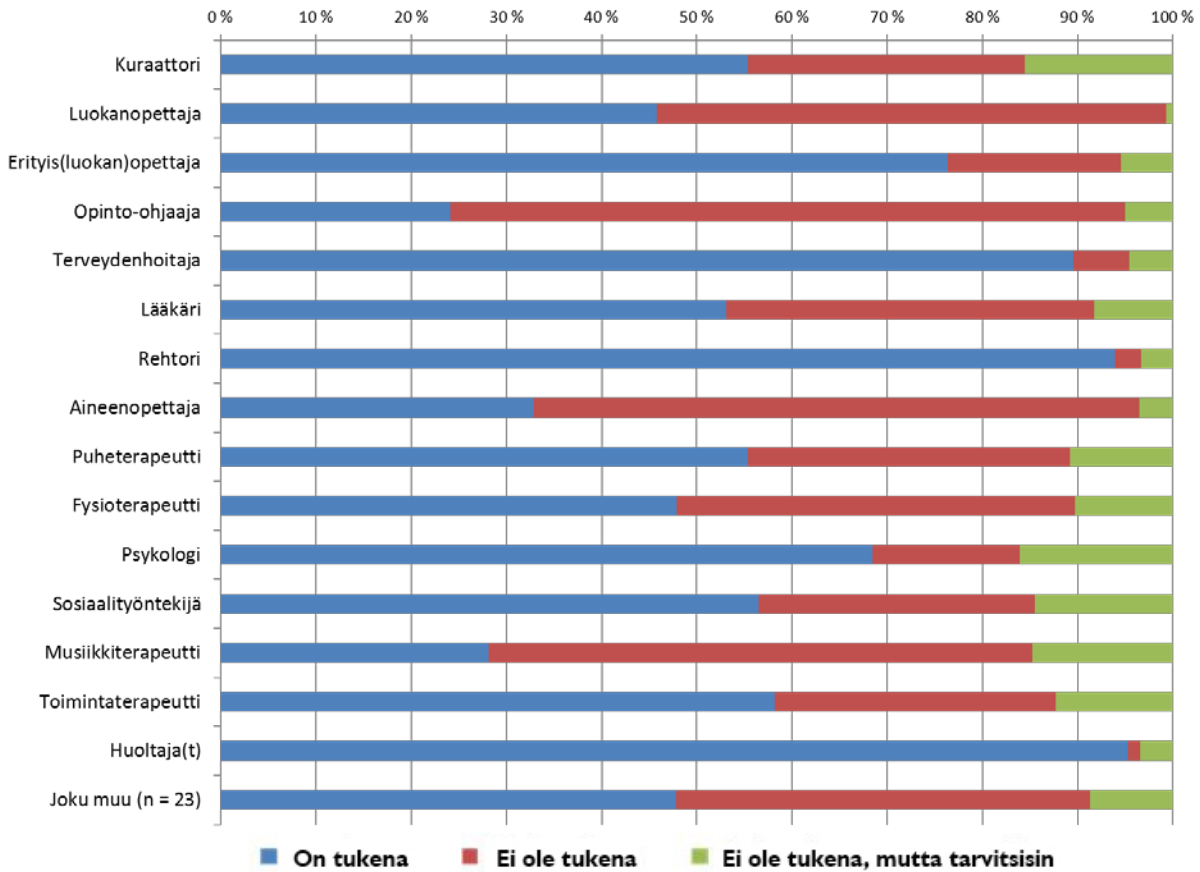
## 7.4 Moniammatillinen yhteistyö oppilasryhmittäin

Seuraavaksi tarkastellaan moniammatillisen yhteistyön toteutumista oppilasryhmittäin. Määrällisestä aineistosta on tehty kuvioita (kuviot 8 - 11), joista käy ilmi, keitä asiantuntijoita on opettajien apuna ja millaista tukea opettajat tarvitsisivat koulutyöhönsä.

**Kuvio 8** Opettajien saama tuki ja tuen tarve syvästi tai vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opetusryhmissä

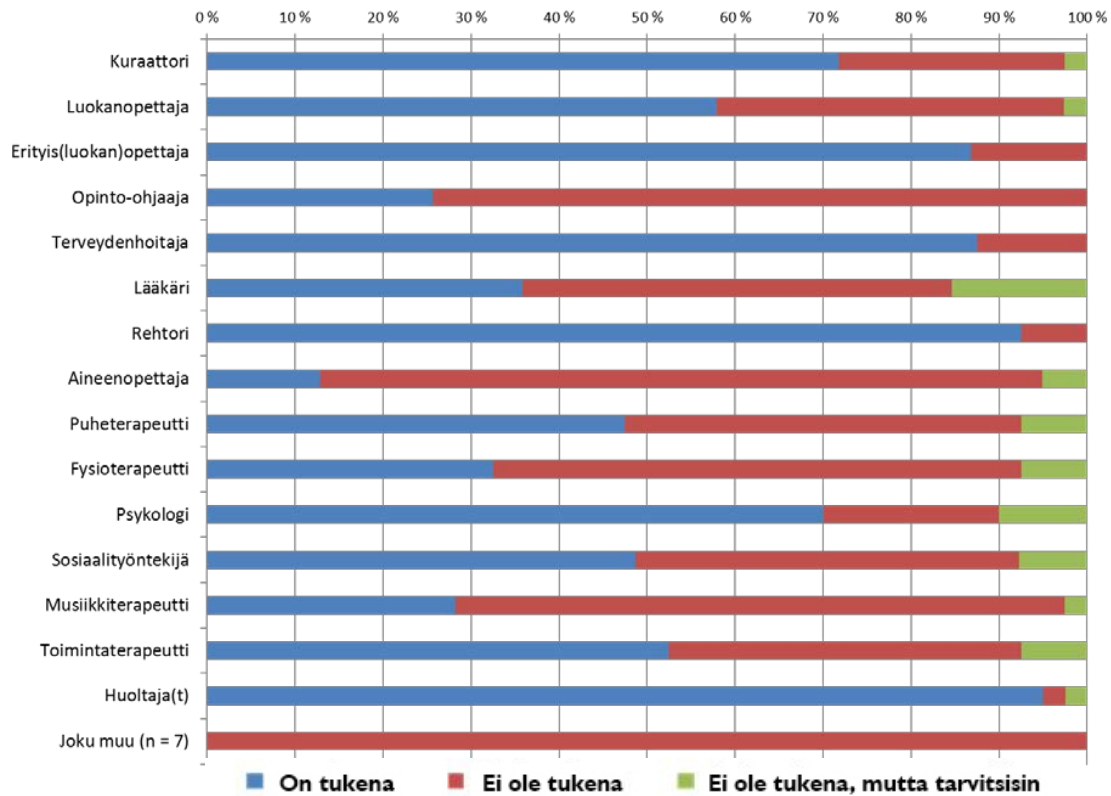


**Kuvio 9** Opettajien saama tuki ja tuen tarve opetettaessa oppilaita, joilla on muun tasoinen kehitysvamma



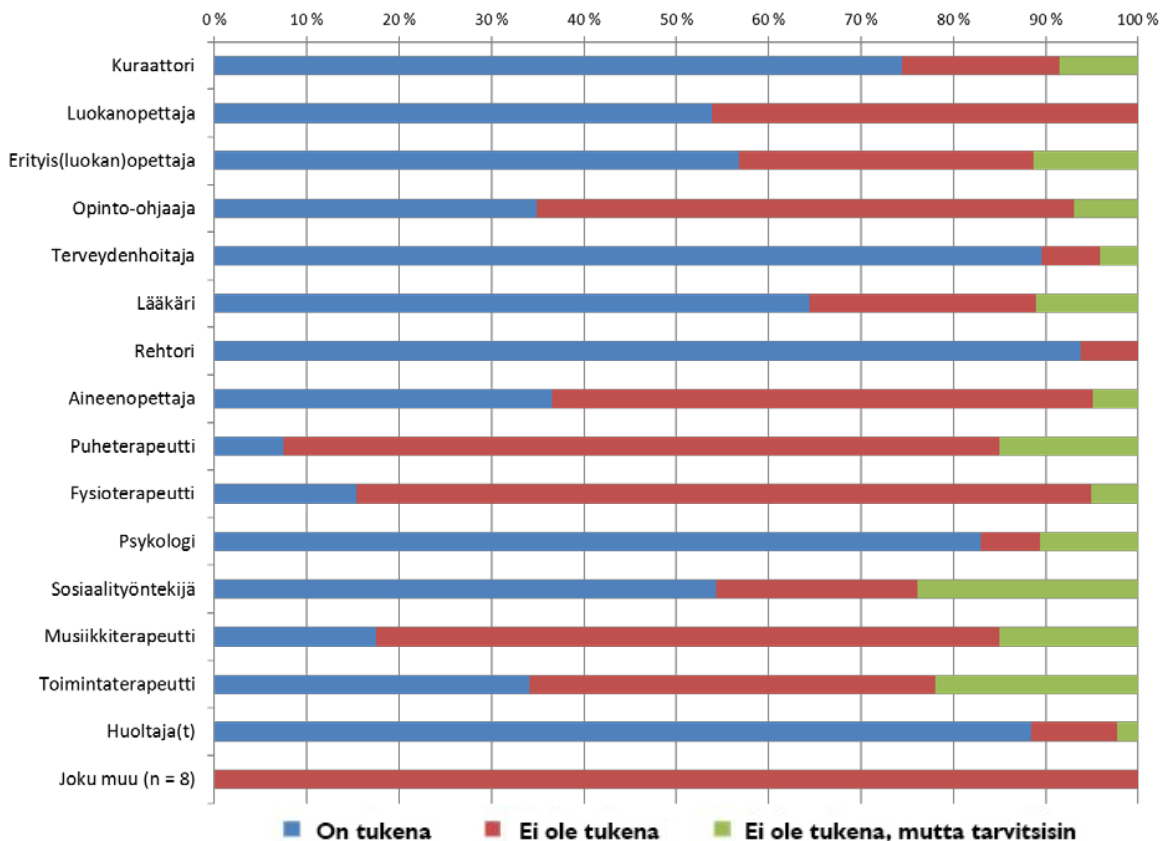
Vaikeasti tai syvästi kehitysvammaisten oppilasryhmissä (kuvio 8) näkyvät huoltajien, rehtorin ja terveydenhoitajan antama tuki. Merkittävä ero tämän oppilasryhmän kohdalla on kuitenkin eri terapeuttien lukumäärässä verrattaessa muihin opetusryhmiin (kuviot 8 - 11). Lisäksi voidaan todeta, että näiden kahden kehitysvammaisuuteen liittyvän erityisen tuen ryhmien kohdalla (kuviot 8 ja 9) ei ole merkittäviä eroja koskien asiantuntijoiden saamaa tukea ja tuen tarvetta. Nämä ryhmät näyttäytyvät siis hyvin samankaltaisina.

**Kuvio 10** Opettajien saama tuki ja tuen tarve opetettaessa oppilaita, joilla on autismin kirjoja



Kuviosta 10 käy ilmi, että opettajat, esimerkiksi luokanopettajat ja aineenopettajat, tarvitsevat eniten tukea erityis(luokan)opettajilta opettaessaan oppilaita, joilla on autismin kirjoja. Aineenopettaja ja opinto-ohjaaja eivät ole tukena eli kyse on yläkouluista. On selvää, että kaikkia koulussa työskenteleviä opettajia tulisi kouluttaa lisää, jotta onnistunut inklusio toteutuisi.

**Kuvio 11** Opettajien saama tuki ja tuen tarve opetettaessa oppilaita, joilla on vakavaa psyykkistä oireilua





Kun oppilaalla on vakavia psyykkisiä ongelmia tarvitaan ja tehdään yhteistyötä varsinkin huoltajien, rehtorin, kuraattorin, terveydenhoitajan, lääkärin ja psykologin kanssa. Tarkasteltaessa kaikkia edellä esitettyjä kuvioita (kuviot 8 - 11) havaitaan opinto-ohjaajien läsnäolon vähäisyys. Toisaalta opettajat eivät ole myöskään toivoneet, että opinto-ohjaajat olisivat enemmän tukena. Opinto-ohjaajien rooli on kuitenkin merkittävä esimerkiksi koulusta toiseen siirryttäessä. Eheän koulupolun rakentamiseen tarvitaan opinto-ohjaajien ammattitaitoa. Lisäksi opettajien tulisi nähdä opinto-ohjaajien tarjoama asiantuntijuus tärkeänä.

## 8 OPETTAJIEN KOULUTUSTARPEET, TARVE VERTAISTUKEEN JA ULKOPUOLISEEN OHJAUKSEEN

### 8.1 Täydennyskoulutustarpeet

Opettajien koulutustarpeita kartoitettiin ”Mistä aiheista tarvitset täydennyskoulutusta?” -kysymyksellä. Opettajien avovastausten täydennyskoulutustarveluettelo laadittiin luokittelemalla vastaukset aihepiirin mukaan. Näin syntyi alla oleva luettelo. Lisäksi oli paljon yksittäisiä koulutustarpeita ja osan vastaajista voisi sijoittaa useaan eri teemaan. Aiheista yleisin on ensimmäisenä listalla, seuraavana toiseksi yleisin ja niin edelleen.

Kaksi vastausta käsitteli vaikeasti kehitysvammaisia, joten nämä vastaukset liittyvät sekä kehitysvammaisuuteen että vaikeavammaisuuteen. Siksi näiden teemojen kohdalla ei ole vain yhtä vastauslukumäärää.

526 vastaajasta 166 ei vastannut tähän kysymykseen. Lisäksi 23 vastasi, ettei tällä hetkellä koe tarvitsevansa täydennyskoulutusta. Yleisimpinä syinä tähän olivat eläkkeelle jäänti tai kesken olevat opinnot. Joillakin vastaajilla oli tarvetta saada koulutusta useasta eri aiheesta.

Opettajien täydennyskoulutustarpeet:

Lasten ja nuorten psyykkiset sairaudet ja ongelmat (maininta 116 kertaa)

Erityispedagogiikka ja erityisopetus (76)

Neuropsykiatriset erityisvaikeudet (51)

Aineen hallinta, aineenopetus (19)

Kehitysvammaisuus (16-18)

Atk (17)

Erityisopettajaopinnot/ammattillinen pätevyys (17)

Vaikeavammaisten opetus (14-16)

Kaikesta koko ajan (13)

Oppimisvaikeudet (13)

**Oppilaiden psyykkiset pulmat ja käyttäytyminen.** Opettajat kokivat tarvitsevansa koulutusta eniten lasten ja nuorten psyykkisistä sairauksista ja ongelmista sekä siitä miten opetuksessa voisi huomioida pulmat ja tukea oppilasta. Opettajia askarrutti myös, missä vaiheessa oppilaan psyykkiseen vointiin tulee puuttua ja miten. Lisäksi opettajat kaipasivat neuvoja ”lastensuojelulasten” kanssa työskentelyyn. Oppilaan vaikeat elämäkokemukset näkyvät koulussa ja vaikuttavat lapsen koulunkäyntiin ja oppimiseen. Huhtasen (2011) mukaan koululaisten fyysiset ja psyykkiset oireet ovat lisääntyneet, ja eriasteisia mielenterveyshäiriöitä esiintyy eri tutkimusten mukaan 15 - 25 prosentilla nuorista.

Vastauksissa käytettiin usein termiä haastava käyttäytyminen. Haastavan käyttäytymisen keskeisimmät pulmat ovat fyysinen tai henkinen väkivalta muita ihmisiä kohtaan, omaisuuden vahingoittaminen, auktoriteettien tai sääntöjen uhmaaminen, työskentelyn tai tehtävien välttely ja huono ajanhallinta (O`Regan, 2012). Ainoastaan joistain vastauksista kävi ilmi, että näihin tilanteisiin liittyi aggressiivisuus tai huoli oppilaan omasta tai luokkatovereiden turvallisuudesta. Aineistosta voi havaita, että vastaajat eivät tienneet haastavan käyttäytymisen virallista määritelmää, koska vastauksista ilmeni tilanteita, joihin ei välttämättä liittynyt aggressiivisuutta tai uhkaavaa käyttäytymistä. Norvapalon (2013, 13) mukaan olisi tärkeä tiedostaa, että esimerkiksi autismikirjon ihmisten erilaiseen, ehkä kaavamaiseen ja jonkun mielestä ehkä erikoiseen käyttäytymiseen ei tarvitse ensisijaisesti puuttua. Paitsi silloin, mikäli henkilö itse kokee sen käyttäytymisenä, jota hän haluaa vähentää. Tällainen niin sanottu outo käyttäytyminen usein vähenee itsestään, kun taitoja karttuu ja mielekästä tekemistä on enemmän tarjolla (Norvapalo, 2013, 13.) On olennaista ymmärtää haastavan käyttäytymisen syitä, koska lapsi tai nuori ei usein itsekään ymmärrä tai tiedosta omaa käyttäytymistään ja sen taustalla olevia tekijöitä.

Noin 10 % haastaviin oppilaisiin viittaavista vastauksista liittyi aggressiivisesti käyttäytyviin oppilaisiin tai väkivaltatilanteisiin. Tähän liittyvä koulutustarve olisi opettajan, aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan sekä muiden oppilaiden ja muun koulun henkilökunnan kannalta tarpeellista. Opettajat kaipasivat neuvoja paitsi haastavasti, erityisesti aggressiivisesti käyttäytyvien oppilaiden kanssa työskentelyyn. Lisäksi neuvoja kaivattiin haastaviin tilanteisiin ja myös siihen, miten opettajien tulisi lain mukaan toimia oikein. Oppilaiden lisäksi myös huoltajat aiheuttivat opettajille haasteellisia tilanteita.

Vastauksista näkyi selkeästi lasten ja nuorten psyykkisiin häiriöihin ja ongelmiin liittyvät käytöshäiriöt ja sosioemotionaaliset vaikeudet. Aineistosta ilmeni esimerkiksi hylätyt tai omillaan olevat lapset, häirikköoppilaat, levottomuuden tai epäsosiaalisen käyttäytymisen tuomat haasteet, rajattomuus tai ns. curling-vanhempien lapset. Curling-vanhemmiksi kutsutaan vanhempia, jotka tekevät kaikkensa, jotta lapsi saa haluamansa eikä joudu kohtaamaan pettymyksiä. Tästä seuraa luonnollisesti se, että lapsi haluaa päättää kaikesta myös koulussa, eikä siedä aikuisten kehotuksia ja aikuisjohtoista toimintaa (Hougaard, 2005). Sarlinin ja Koivulan (2009, 26) mukaan viime vuosina kouluissa on kasvavana huolenaiheena ollut oppilaiden tunne-elämän ja sosiaalisen sopeutumattomuuden ongelmien lisääntyminen, esimerkiksi oppilaiden käytöshäiriöt, mielenterveysongelmat ja heikko koulumotivaatio. Myös tämän kartoituksen mukaan se on kasvava huolenaihe.

Eriasteiset käytöshäiriöt ovat yleisimpiä nuoruusiän mielenterveyshäiriöitä. Ne aiheuttavat merkittäviä psyykkisiä, sosiaalisia ja yhteiskunnallisia haittoja nuorelle itselle, hänen perheelleen ja koko yhteiskunnalle. Käytöshäiriöitä on mahdollista ehkäistä varhain aloitetulla laaja-alaisella tuella ja ohjauksella. (Vainikainen, 2006). Käytöshäiriöisillä nuorilla on yhteisiä piirteitä, kuten huono empatiakyky, toisten tekojen motiivien väärin tulkitseminen, kyvyttömyys kokea syyllisyyttä tai katumusta, huono itsetunto, huono pettymyksen sietokyky sekä impulssikontrolli ja vaikeuksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Käytöshäiriö on heterogeeninen häiriö, jonka syntyy voi olla useita eri tekijöitä ja se voi ilmetä eri tavoin (Lehto-Salo, 2011; Maughan, 2001, 171 - 176). Nuoren koulunkäyntiä voivat vaarantaa esimerkiksi koulukiusaaminen sekä se, ettei koulussa osata hyödyntää nuorelle ominaista oppimistapaa eikä ymmärretä heidän kehitystään (Maughan, 2001, 188 - 190). Opettajien olisi siis tärkeää osata toimia käytöshäiriöisen oppilaan kanssa, koska se voi vaikuttaa tämän tulevaisuuteen merkittävästi.

**Pedagoginen osaaminen.** Toiseksi yleisin täydennyskoulutustarve liittyi erityispedagogiseen tietoon ja erityisopetukseen. Suuri osa vastaajista kirjoitti vain lyhyesti *erilaisten oppijoiden käytännön opetus, erityisopetus tai erityispedagogiikka*. Näiden vastaajien joukossa oli opettajia, joilla ei ollut muodollista kelpoisuutta opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Koulutusta kaivattiin myös pienempiin kokonaisuuksiin, kuten eriyttämiseen, erityisiin opetusjärjestelyihin yleisopetuksessa ja kommunikaatiomenetelmiin. Lisäksi koulutustarvetta ilmeni erilaisista ja harvinaisista diagnooseista, pitkäaikaissairauksista sekä tuoreimmista erityispedagogiikan tutkimuksista:

*”Uusien tutkimustulosten antamaa tietoa varsinkin visuaalisista hahmotusvaikeuksista ja niiden kuntoutuksesta.”*

*”Uusin tutkimustieto mm. oppimisvaikeuksien taustoista.”*

Monet vastaukset erityisopetukseen liittyen päätyivät johonkin muuhun kategoriaan, esimerkiksi kehitysvammaisten opetus on sisällytetty ensisijaisesti kehitysvammaisuuteen liittyväksi. Erityispedagogiikka ja erityisopetus ovat laajoja käsitteitä ja voivat sisältää hyvin paljon erilaisia asioita. Erityispedagogiikka ja erityisopetus-kategoriaan on sisällytetty siis lähinnä ne erityisopetukseen liittyvät vastaukset, joita ei selkeästi voi sijoittaa mihinkään muuhun aihepiiriin:

*”Erityiset opetusjärjestelyt perusopetuksessa.”*

*”Erityisoppilaiden haasteista ja niiden kohtaamisesta sekä ongelmien ratkaisemisesta oppilaan hyödyksi.”*

Opettajilla oli luonnollisesti hyvin monenlaisia yksittäisiä koulutustarpeita liittyen tämänhetkisiin oppilaisiin ja heidän pulmiinsa. Erilaisten oppijoiden opetukseen ja erityisopetusjärjestelyihin liittyvä koulutus ei luennointina enää riitä opettajille, vaan heidän olisi päästävä tutustumaan muiden opettajien toimiviin ratkaisuihin ja keskustelemaan näistä kokemuksista. Näin toimivat käytänteet ehkä tehokkaimmin siirtyisivät eteenpäin ja auttaisivat opettajan ja ennen kaikkea oppilaan arkea koulussa.

*”Erityisopettajan käytännön työhön konkreettisia keinoja.”*

**Neuropsykiatriset erityisvaikeudet täydennyskoulutustarpeena.** Kolmanneksi eniten täydennyskoulutusta kaivattiin neuropsykiatrisiin erityisvaikeuksiin, kuten autismikirjo, ADHD, tarkkaamattomuus ja dysfasia. Osalla näistä lapsista ja nuorista on erilaisia liitännäispulmia, esimerkiksi oppimisvaikeuksia tai masennusta. Usein onkin vaikea selvittää, mikä on lapsen tai nuoren ensisijainen pulma. (Vainikainen, 2006.) Vastauksissa, jotka käsittelivät neuropsykiatrisia erityisvaikeuksia, ei viitattu haastavaan tai väkivaltaiseen käyttäytymiseen. Tosin vastausten taustalla, joissa käsitellään haastavaa ja aggressiivista käyttäytymistä, on voinut olla myös neuropsykiatrisia pulmia, mutta ne eivät käyneet vastauksista ilmi. Opettajien vastaukset olivat pääosin yksisanaisia, joten ilmeisesti kaikki tieto näistä erityisvaikeuksista olisi tervetullutta. Opettaja kiinnostui nimenomaan opetuksen näkökulma eli miten näitä oppilaita voisi huomioida ryhmässä ja opetuksessa ja mitkä ovat näiden oppilaiden oppimisen erityispiirteet.

*”Keskittymättömien ja tarkkaamattomien oppilaiden erityistarpeiden huomioon ottaminen opetusjärjestelyissä ja – tavassa”*

**Muut täydennyskoulutustarpeet.** Selvästi suurin osa vastauksista liittyi edellä mainittuihin aiheisiin. Seuraavassa selvitetään seitsemää aihepiiriä, joista myös kaivattiin koulutusta. Täydennyskoulutustarvetta oli muun muassa opinto-ohjaukseen ja aineenopetukseen, joskaan mikään yksittäinen oppiaine ei painottunut. Vastauksissa mainittiin fysiikkaan, kemiaan, taideaineisiin, kieliin ja äidinkielen liittyvästä täydennyskoulutustarpeesta eli kirjo oli laaja. Monissa vastauksissa luki *atk*. Se saattaa tarkoittaa yleisesti opetusteknologiaa, *atk*:n opettamista tai opettajan omia *atk*-taitoja. Tätä selittänee lakiuudistuksen mukanaan tuomat pedagogiset arviot ja selvitykset sekä muut asiakirjat, joita nykyään tehdään osittain tai kokonaan sähköisesti. Tähän liittyy myös ”Wilman” yleistymisen kouluissa. ”Wilma” on internetpohjainen oppilasasioiden hallintajärjestelmä, jonka avulla käsitellään mm. opetusjärjestelyihin ja opetukseen liittyviä asioita. Se on muodostunut keskeiseksi työkaluksi myös kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. ”Wilman” avulla huoltajat voivat seurata esimerkiksi lapsen läsnäoloa koulussa lähes reaaliajassa.

Myös seuraavat koulutustarvevastaukset viittaavat opettajien haluun ja tarpeeseen saada koulutusta opetusteknologiasta: aktiivitaulu, av-välineistö, digitaaliset mahdollisuudet ja sähköinen opetusmateriaali. Opetuksessa hyödynnetään koko ajan entistä enemmän tietotekniikkaa ja muuta av-tekniikkaa.

17 vastauksesta voi päätellä vastaajan olevan ei-kelpoinen erityisopettaja. Vastaja ilmaisi tämän tarpeena suorittaa erityisopettajaopinnot ja saada ammatillinen kelpoisuus.

*”Jos aikoisin jatkaa erityisluokanopettajana, hankkisin ehdottomasti pätevyyden siihen.”*

Osalla vastaajista opinnot olivat kesken, eivätkä he ehkä siksi osanneet määritellä täydennyskoulutustarpeitaan.

Ei-kelpoisten erityisopettajien opetusryhmissä oli enemmän oppilaita, joilla oli syvä tai vaikea kehitysvamma, autismin kirjon diagnoosi, oppimisvaikeuksia ja sosiaalisia ja emotionaalisia vaikeuksia kuin kelpoisten erityisopettajien ryhmissä. Ei-kelpoisten erityisopettajien ryhmissä oli siis juuri ne oppilaat, joiden opettamiseen tarvitaan vahvaa pedagogista osaamista.

Vaikeavammaisten oppilaiden opettajien koulutustarpeet olivat hyvin moninaiset; kehitysvammaisen lapsen tunteiden käsittely, ohjauksen erityispiirteiden huomioiminen, (lukemaan) opettaminen, opetuksen tavoitteet ja työelämään sijoittuminen, opinto-ohjaus sekä mielenterveyshäiriöt ja haastava käyttäytyminen. Eräänä täydennyskoulutustarpeena oli vaikeavammaisten ja monivammaisten opetus, joka oli hukkaa muiden teemojen sekaan, koska monet tämän ryhmän oppilaiden opetukseen kuuluvat koulutustarpeet liittyivät myös muihin aiheisiin, kuten kehitysvammaisuuteen ja tietotekniikkaan.

*”Erilaisista uusista opetusmetodeista (esim. vaikeasti kehitysvammaisten opetus).”*

*”Tietokoneen mahdollisuudet monivammaisten opetuksessa.”*

Myös oppimisvaikeudet aiheuttivat täydennyskoulutustarvetta, erityisesti jos oppilaan koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyi lisäksi muitakin haasteita. Vastauksissa mainittiin lukihäiriö useaan kertaan.

*”Laaja-alaisten oppimisen ongelmien sekoitus!”*

*”Oppimisvaikeudet ja murrosikä, psyykkiset vaikeudet yhdistettyinä oppimisvaikeuksiin, erityisoppilaiden jatkokoulutus.”*

Lisäksi moni vastasi tarvitsevansa koulutusta ”kaikesta koko ajan”. Tällä he ilmeisesti tarkoittivat, että olisi kiinnostavaa kuulla uusista tutkimustuloksista ja päivittää osaamistaan, mutta eivät kuitenkaan eritelleet tiettyjä aiheita.

*”Ammattitaidon päivittäminen yleisellä tasolla.”*

*”Päivitystä uuden tutkimustiedon valossa esimerkiksi toiminta-alueittain.”*

*”Vaikea yksilöidä, luokka ja oppilaat kulloinkin luovat koulutustarpeita.”*

## 8.2 Opettajat ja vertaistuki

Täydennyskoulutustarpeiden jälkeen kysyttiin ”*Koetko tarvitsevasti vertaistukea?*” Vastausvaihtoehdot olivat ”en” ja ”kyllä”. Vastaajista peräti 74,5 % ilmoitti tarvitsevansa vertaistukea, 21,3 % puolestaan oli toista mieltä. Kysymykseen jätti vastaamatta 22 henkilöä.

Tarvetta vertaistukeen oli suurella enemmistöllä. Vertaistukitoimintaa voi olla kahden ihmisen välillä tai ryhmässä. Vertaistukeen osallistuvat ovat tasavertaisia keskenään ja toimivat yleensä sekä tukijoina että tuettavina. Vertaistuki perustuu yksilöiden samanlaisiin kokemuksiin eli vertaistuki toimii parhaiten niiden opettajien välillä, joilla on samankaltaiset ryhmät tai oppilaat opetettavanaan. Vertaistuki on aikaisemmin nähty toissijaisena suhteessa ammatilliseen auttamistyöhön (Hokkanen, 2003, 255). Vertaistuesta puhuttaessa käytetään myös termiä mentorointi, joka on Heikkisen (2008, 28) mukaan tehokas uusien opettajien tukimuoto. Mentoroinnissa kohtaavat kokeneiden osaajien ja vasta-alkajien näkemykset. Mentorointi viittaa kokeneen ja uuden opettajan väliseen suhteeseen, kun taas termi vertaistuki viittaa kahden tai useamman opettajan väliseen vuorovaikutukseen riippumatta työkokemuksen määrästä.

Jos vastaajat ilmoittivat, että he kokevat tarvitsevansa vertaistukea, heitä pyydettiin täsmentämään vielä avovastauksella tarvettaan. Myönteistä vastausta täsmensi 319 henkilöä.

Vertaistukea toivottiin seuraaviin asioihin:

Arki, ongelmien ja mieltä painavien kysymysten purkaminen sekä pedagogiset keskustelut.

Ongelmatilanteista keskustelu, haastavat tilanteet ja niiden purku (maininta 109 kertaa)

Ajatusten, kokemusten ja ideoiden saaminen, vaihto sekä kehittäminen (67)

Työssä jaksaminen ja stressin purkaminen (49)

Haastava oppilas ja vanhemmat sekä oppilaan tukeminen ja auttaminen eteenpäin (35)

Opetus, opetusjärjestelyt ja opetusmenetelmien kehittäminen (30)

Ammatilliset kysymykset, ammattitaidon, tietotaidon ja toimivien käytänteiden jakaminen (27)

Kollegiaalinen yhteistyö (23)

Suunnittelu (20)

Vastauksista suurin osa liittyi arjen jakamiseen, ongelmien ja mieltä painavien kysymysten purkamiseen ja pedagogisiin keskusteluihin. Vertaistukea tarvittiin siis arkisiin asioihin, jotka liittyvät opettamiseen ja oppilaiden kanssa työskentelyyn. Osa vastaajista kaipasi kollegoja jakamaan ja vahvistamaan tekemiään päätöksiä sekä apua päätöksentekoon. Myös ongelmallisten tilanteiden selvittelyyn ja haastavien tilanteiden jälkipuintiin vertaistuki olisi tarpeen. Opettajat olivat halukkaita kuulemaan muiden vastaavanlaisista kokemuksista ja siitä, miten ne on ratkaistu ja miten niistä on selvitty eteenpäin. Näitä vastauksia yhdistivät pulmatilanteet, arjen haasteet ja ongelmien selvittäminen, kun taas toiseksi yleisin vastaus ajatusten, kokemusten ja ideoiden saaminen, vaihto sekä kehittäminen painottuivat opettajan omaan kehittämiseen ja opetuksen monipuolistamiseen sekä uudistamiseen. Nämä vastaukset olivat enemmän opettajalähtöisiä, kun taas edellä mainitut oppilaisiin tai opetustilanteisiin liittyviä. Opettajat kaipaavat siis keskinäistä keskustelua ajatuksistaan, kokemuksistaan ja erilaisista ideoista. Erityisesti kaivattiin keskustelua samanlaista ryhmää opettavan kollegan kanssa. Esimerkiksi koulun ainoan pienryhmän opettaja kaipaisi jutustelua toisen tai toisten pienryhmien opettajien kanssa. Opettajat voisivat vertailla käytänteitään ja kokemuksiaan, mikä mahdollistaisi oman opetuksen ja käytänteiden kehittämisen.

Kolmanneksi eniten vastauksia liittyi työssä jaksamiseen, työhyvinvointiin tai työkyvyn ylläpitämiseen, stressin purkuun sekä vaikeista asioista selviämiseen. Näissä vastauksissa ei eritelty tarkemmin työssä jaksamisen tai työhyvinvoinnin uhkia. Seuraavaksi esiteltävät vertaistukitarpeet kuitenkin selvittänevät sitä. Vertaistukea tarvittiin haastavan oppilaan ja huoltajan kanssa toimimiseen sekä oppilaan tukemiseen ja auttamiseen eteenpäin silloin, kun lapsi tarvitsee apua koulun ulkopuolelta, esimerkiksi psyykkisiin pulmiin. Opettajat kertoivat joskus joutuvansa kuuntelemaan myös huoltajien huolia ja murheita oppilaiden haasteiden lisäksi. Usein perheen tilanne heijastuu lapseen ja lapsen oppimiseen. Näistä vastauksista päätellen opettajilla olisi halu auttaa oppilaita ja heidän perheitään, mutta kokevat jäävänsä vaikeiden asioiden kanssa yksin. Opettajilla ei ole koulutusta mm. perhetyöhön, joten he kokevat neuvottomuutta ja epätietoa siitä, miten näissä tilanteissa olisi järkevintä toimia. Lisäksi vastauksissa näkyi tarve koulutukseen oppilaiden erilaisiin pulmiin liittyen, kuten aggressiivisesti käyttäytyvät, psyykkisesti ja sosioemotionaalisesti oireilevat lapset.

Vastaajat toivoivat vertaistukea myös opetukseen ja opetusjärjestelyihin sekä opetusmenetelmien kehittämiseen. Osa vastaajista kaipasi vertaistukea työn laaja-alaisuuteen ja erityisen tuen oppilaiden opettamiseen, osa opetuksen ja opetustilanteiden analysointiin sekä opetusmenetelmien tehokkuuden vertailuun. Moni opettaja kaipaisi toiminnalliseen ulkona tapahtuvaan menetelmään vertaistukea. Kolmannes näistä vastauksista ilmaistiin lyhyesti kaikkeen (erityisopettajan) työhön.

*”Erityisluokanopettajan työhön joustavan opetuksen järjestämisen onnistumisissa/epäonnistumisissa.”*

Myös ammatillisiin kysymyksiin, ammatillisen tietotaidon ja toimivien käytänteiden jakamiseen sekä pohdiskeluun koettiin tarvittavan vertaistukea. Näissäkin vastauksissa näkyi selvästi opettajien halu kehittyä työssään sekä pohtia erilaisia kysymyksiä pedagogiikkaan ja pedagogisiin ratkaisuihin liittyen. Osassa vastauksissa viitattiin integraatioon ja inklusiiviseen ajatteluun.

*”Olisi hienoa nähdä miten kehitysvammainen on integroitu muualla yleisopetuksen ryhmään”.*

Vertaistukea kaivattiin myös yhteistyöhön kollegoiden kanssa. Osa kertoi saavansa sitä, mutta osa koki tarvitsevänsä sitä säännöllisesti tai säännöllisemmin.

*”Erityisopetuksen laaja-alaisuuteen, mm. erilaisten ja monipuolisten opetusmenetelmien käyttöön.”*

Opettajat tarvitsisivat vertaistukea myös suunnitteluun. Vastajat ilmaisivat tämän kertomalla tarpeesta suunnitteluun, tuntien suunnitteluun tai ylipäätään opetuksen suunnitteluun. Näistä vastauksista ei käy tämän tarkemmin ilmi, minkälaiseen suunnitteluun vertaistukea kaivataan. Ainakin osa vastaajista tarkoitti ilmeisesti samanaikaisopetusta tai sitä, että luokanopettaja ottaa jollekin tunnille oppilaan pienryhmästä ja vastaavasti yleisopetuksen oppilas menee pienryhmään.

Lisäksi vertaistukea tarvittiin työnohjauksellisen näkökulman saamiseen, työssä kehittymiseen, pedagogiseen kehittymiseen sekä työn rikkonaisuuteen. Myös ajankohtaisista oppilasasioista keskusteluun, käytännöistä sopimiseen, käytännön rakenteiden selvittämiseen sekä tiedon päivittämiseen olisi vertaistuki paikallaan. Konsultaatio ja mentorointi, haastavan ryhmän kanssa työskentely, (opetus) materiaali sekä oppimisvaikeudet mainittiin useissa vastauksissa.

### 8.3 Tarve ulkopuoliseen ohjaukseen

Kysyttäessä tarvetta ulkopuoliseen ohjaukseen, 57,6 % vastaajista oli sitä mieltä, ettei tarvitse ja 36,5 % kertoi tarvitsevänsä ulkopuolista ohjausta. 31 henkilöä jätti vastaamatta tähän kysymykseen. Avokysymykseen *”Mihin koet tarvitseväsi ulkopuolista ohjausta? Esim. ohjaavien opettajien neuvontaa?”* vastasi 148 henkilöä. Muutama henkilö vastasi saavansa tarvittaessa neuvoja.

Ulkopuolisen ohjauksen tarpeen kohteet:

Erityistä tukea tarvitsevat (maininta 44 kertaa)

Työnohjaus (22)

Ajatusten ja kokemusten vaihto sekä arjen haasteet (20)

Haastavat tilanteet (15)

Opetus, opetusmenetelmät ja – järjestelyt (10)

Hoitohenkilökunnan tms. apu (7)

Eniten ulkopuolista ohjausta kaivattiin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen, ohjaamiseen ja opetukseen liittyviin asioihin. Vastauksissa mainittiin useaan kertaan aistivammaiset, autismin kirjon oppilaat ja psyykkisesti oirehtivat sekä syrjäytymisvaarassa olevat lapset ja nuoret. Lisäksi lueteltiin monia muita muihin ns. erityisryhmiin kuuluvia, kuten tarkkaavaisuushäiriöiset ja kehitysvammaiset.

*”Matemaattisten oppimisvaikeuksien laajuuden kartoittamiseen ja oppilaan tehokkaaseen ja toimivaan tukemiseen.”*

*”Lisäneuvoja esim. kehitysvammaisen lukemaan opettamiseen, murrosikäisen kehitysvammaisen kohtaaminen ja haastava käytös.”*



Toiseksi eniten viitattiin työnohjauksen tarpeeseen. Suurin osa vastaajista ei sitä sen tarkemmin selittänyt. Osa heistä kaipasi ulkopuolista ohjausta ammatillisten kysymysten pohtimiseen, tiimityöhön sekä työn organisointiin.

*”Uusien ideoiden ja motivaation löytämiseen toisten kanssa keskustellen.”*

Kolmanneksi eniten ulkopuolisen ohjauksen tarvetta oli ajatusten ja kokemusten vaihtoon. Ajatusten, ideoiden ja vinkkien sekä kokemusten vaihtamiseen sekä omien ajatusten purkamiseen liittyvät tarpeet selitettiin mm. asioilla, joissa opettajilla on vaitiolovelvollisuus. Opettajilla on asioita, joista he eivät voi puhua kenelle tahansa eikä kuka tahansa kuulijana ehkä ymmärrä opettajien mieltä askarruttavia tai kuormittavia seikkoja. Ulkopuolisella ammattilaisella olisi aikaa ja ymmärrystä ottaa vastaan opettajien murheita ja ongelmia, joita kertyy työpäivien aikana. Itse ei aina tule ajatelleeksi asiaa tarpeeksi laajasti. Ulkopuolinen henkilö voi nähdä tilanteissa ratkaisuja tai vaihtoehtoja, joita itse ei ole tullut ajatelleeksi. Joskus myös asian ääneen sanominen auttaa keksimään ratkaisun itse. Osa vastauksista käsitteli koulun arkea ylipäätään.

*”Arki ja arjen haasteet.”*

Ulkopuolista ohjausta kaivattiin myös haastaviin tilanteisiin liittyen. Haastavasti käyttäytyvät oppilaat aiheuttavat vastausten mukaan eniten kuormittavia tilanteita. Osa oppilaista käyttäytyi myös aggressiivisesti. Sen tarkemmin haastavia tilanteita ei näissä vastauksissa kuvailtu.

*”Ongelmatilanteiden läpikäymiseen.”*

Myös opetukseen, opetusmenetelmiin ja opetusjärjestelyihin oli ulkopuolisen ohjauksen tarvetta. Opettajat kokivat tarvitsevansa tietoa ja käytännön vinkkejä monipuolisiin opetusmenetelmiin ja -järjestelyihin, jotta he voisivat paremmin huomioida myös erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ja kehittää omaa opetustaan mahdollisimman monia oppilaita palvelevaksi.

*”Mm. monivammaisten oppilaiden opetusmenetelmien monipuolistamiseen.”*

Osa vastauksista käsitteli muiden ammattilaisten konsultointia. Terveysalan ihmisten ammattitaitoa kaivattiin konsultaatioon oppilaiden psyykkisiin pulmiin ja niiden ymmärtämiseen, vaikeasti vammaisten sekä ei-koulukuntoisten ohjaamiseen. Terapeuttien konsultaatiota ollaan vailla esimerkiksi kommunikointikeinoihin liittyen, kun taas muun muassa pitkäaikaissairaiden oppilaiden asioissa tarvittaisiin hoitohenkilökunnan apua.

Lisäksi vastaajat kirjoittivat yksittäisistä asioista. Useita vastauksia tuli esimerkiksi tuen kolmiportaisuuteen liittyen, kokeneemilta saatavan avun tarpeeseen, arviointiin ja lomakkeiden asianmukaiseen täyttämiseen.

*”Nivelvaiheiden tueksi.”*

*”Päätösten ja ratkaisujen tekoon.”*

## 8.4 Työohjausta työssä jaksamiseen

Työnohjaus on laajentunut viime vuosina vähitellen terveydenhuollosta sekä koulumaailmaan että esimiestyöhön, mikä helpottaa opettajan työtä. Työnohjaus on yksi parhaita keinoja parantaa omaa jaksamistaan ja työn hallintaa. (Nevalainen & Nieminen, 2010.) Työnohjaus on työn, toimintatapojen, työn vaatimusten ja oman itsen tutkimista, arviointia ja kehittämistä koulutetun työnohjaajan avulla. Se on työhön, työyhteisöön ja omaan työrooliin liittyvien kysymysten, kokemusten ja tunteiden tulkitsemista ja jäsentelyä.

Vastaajista 52,3 % koki tarvitsevänsä työnohjausta ja 43,9 % oli sitä mieltä, ettei tarvitse sitä. 20 henkilöä jätti kysymyksen väliin. Vastaukset jakautuivat pääosin viiteen ryhmään, jotka ainakin osittain liittyvät toisiinsa.

Vastaajien mielestä työnohjausta tarvitaan seuraaviin kohteisiin:

1. Työssä/ arjessa jaksaminen (maininta 90 kertaa)
2. Omien tunnetilojen purkaminen, hankalien asioiden läpikäyminen, vaihtoehtoisten ajatus- ja toimintamallien havaitseminen (50)
3. Haastavat oppilaat ja heidän opettaminen sekä kuntouttaminen (35)
4. Esimiehenä toimiminen ja yhteistyö kollegoiden kanssa sekä työilmapiiri (13)
5. Huoltajien ja perheen kohtaaminen (9)

Lähes puolet vastaajista tarvitsisi työnohjausta työssä jaksamiseen, työn psyykkiseen kuormittavuuteen, kiireen hallitsemiseen ja stressinhallintaan. Suurin osa vastauksista oli ilmaistu lyhyesti *työssä jaksamiseen tai arjessa jaksamiseen*. Näistä vastauksista ei sen tarkemmin voinut päätellä, mikä erityisesti sai opettajan jaksamisen ääriarjoille. Jos olisi esitetty tarkentava kysymys, vastaukset olisivat todennäköisesti samansuuntaisia kuin niiden opettajien vastaukset, jotka ovat monisanaisemmin vastanneet työnohjaustarpeeseen.

*”Mm. stressinhallinta, muutoksen sietäminen ja sopeutuminen, erityisopetuksen muutospaineen ja taloudellisten resurssien aiheuttaman turhauman ymmärtäminen ja hallinta.”*

*”Toisinaan toivoisin voivani purkaa työasioita jonkun ulkopuolisen ammattilaisen kanssa.”*

Toinen teema oli omien tunnetilojen käsittely ja purkaminen. Vastauksissa viitattiin myös hankalien asioiden läpikäymiseen sekä vaihtoehtoisten ajatus- ja toimintamallien saamiseen. Tähän luokitellut vastaukset viittasivat asioiden purkamisen lisäksi myös oman toiminnan kehittämiseen ja laajemman näkökulman saamiseen. Reflektointi ja uusien toimintatapojen etsiminen viittaa siihen, että opettajalla oli motivaatiota kehittyä työssään ja auttaa oppilaitaan entistä paremmin oppimaan.

*”Asioiden purkamiseen, itsetunnon vahvistamiseen, omaan kehittymiseen, omien erehdysten sietämiseen.”*

*”Jos joku oppilas tulee ”liian lähelle”, esim. lastensuojelun viranomaisen ei toimi, vaikka asialla olisi kiire ja näen oppilaan hädän joka päivä.”*

Osa vastaajista koki työnohjaustarvetta haastavien oppilaiden opettamisessa. Haastavalla oppilaalla vastaajat tarkoittivat oppilaita, joiden pulmat liittyivät laaja-alaisiin oppimisvaikeuksiin, autismiin, aggressiiviseen käyttäytymiseen, käytöspulmiin, psyykkisiin oireiluihin ja niin edelleen.

*”Opetusryhmäni on raskas, oppilailla on paljon ongelmia eri osa-alueilla ja käyttäytyminen on usein haastavaa.”*

*”Vaikeimpien psyykkisten oireilujen kohtaamiseen ja opetuksen järjestämiseen oppilaalle, joka ei halua tehdä mitään ja jolle ei saada mitään muuta koulu- tai sairaalapaikkaa.”*

*”Vain, jos tulevaisuudessa tulee opetettavaksi erityisen aggressiivisia oppilaita. Loppuun palaminen olisi tuolloin vaarana ilman jatkuvaa työnohjausta.”*

Neljäs työnohjaustarpeen teema liittyi esimiesasemaan, opettajien väliseen yhteistyöhön sekä työilmapiiriin. Osa opettajista koki, että avustajien kanssa pystyi jakamaan ja purkamaan päivän tapahtumia, mutta osa kaipasi työnohjausta avustajien ohjaamiseen ja yhteistyöhön heidän kanssaan. Esimiesasemalla viitattiin suhteessa opettajiin eli vastaajana oli rehtori, joka tarvitsisi työnohjausta opettajien johtamiseen. Myös opettajat kaipasivat neuvoja avustajien ohjaamiseen. Työnohjausta tarvittiin työparin kanssa tai laajemmin (koko) työyhteisölle eli työyhteisöpulmia ja vuorovaikutusongelmia oli jonkin verran. Vastauksista ei ilmene liittyivätkö ne tiettyihin asioihin vai työhön kokonaisuudessaan.

Vastaajista yhdeksän viittasi suoraan oppilaan huoltajien tai koko perheen kanssa tehtävään yhteistyöhön. Näiden lisäksi muissakin vastauksissa, jotka on luokiteltu kuuluviksi edellä mainittuihin teemoihin, viitattiin esimerkiksi sivulauseessa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön tai perhetyöhön.

*”Myös oppilaiden vanhemmilla monenlaisia ongelmia esim. mielenterveys, taloudelliset huolet yms. Kertovat paljon myös opettajalle.”*

Lukuun ottamatta muutamia yksittäisiä syitä työnohjaustarpeelle, kaikki vastaukset liittyivät edellä mainittuihin viiteen teemaan. Muutama vastaaja kertoi myös saavansa jo työnohjausta joko yksin tai työparin kanssa tai ryhmätyönohjauksena. Pari vastaajaa kertoi tiiminsä tai avustajan korvaavan työnohjaustarvetta, eli heillä oli toimiva vertaistuki.

Taulukon 15 mukaan *Koetko tarvitsevasi työnohjausta?* – kysymykseen vastasi ”kyllä” yli puolet kaikissa ikäryhmissä, lukuunottamatta 20 - 29-vuotiaita. Näiden vastaajien joukossa oli niitä, jotka eivät olleet vielä valmistuneet. Nuoret vasta valmistumassa olevat kenties arvelevat, että saavat opinnoista työkaluja työhönsä eivätkä ehkä ole ehtineet miettiä työnohjauksen tarvetta. Blombergin (2008) mukaan opettajilla on tulevasta ammatista uransa alussa paljon odotuksia, toiveita ja illuusioita, jotka eivät koulun reaali maailmassa toteudu.

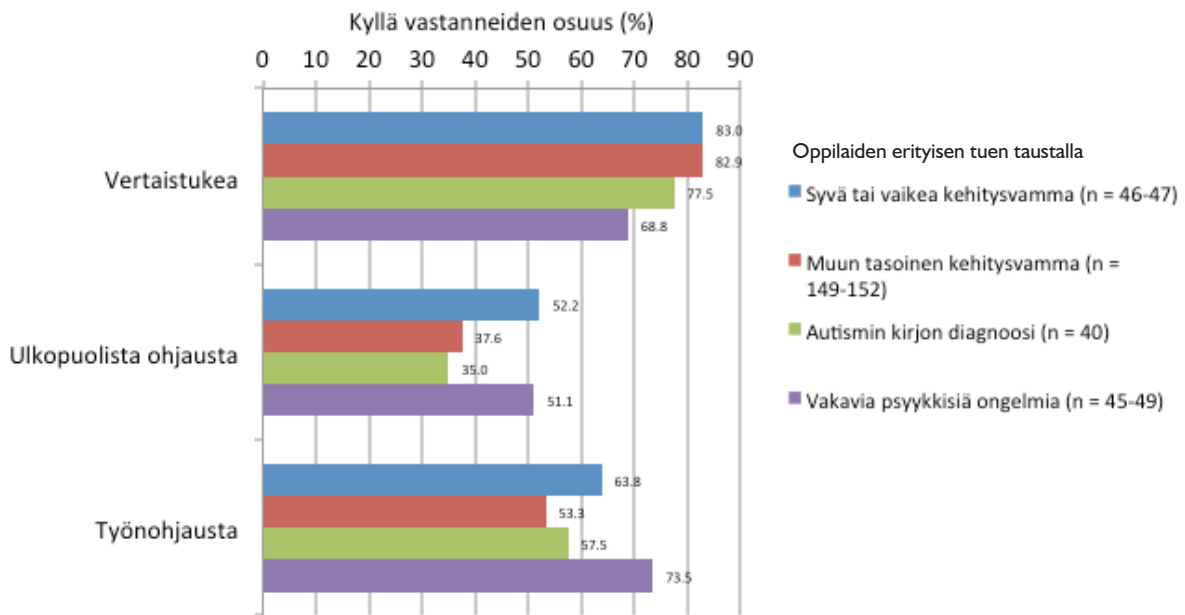
Taulukko 15 Työnohjaustarve iän mukaan

Ikävuodet		En tarvitse	Kyllä tarvitsen	Yhteensä
20 - 29	n	18	11	29
	Ikä (%)	62,1	37,9	100
	Koetko tarvitsevasi työnohjausta (%)	7,8	4,0	5,7
30 - 39	n	44	67	111
	Ikä (%)	39,6	60,4	100
	Koetko tarvitsevasi työnohjausta (%)	19,0	24,5	22,0
40 - 49	n	97	106	203
	Ikä (%)	47,8	52,2	100
	Koetko tarvitsevasi työnohjausta (%)	42,0	38,7	40,2
50 - 59	n	65	82	147
	Ikä (%)	44,2	55,8	100
	Koetko tarvitsevasi työnohjausta (%)	28,1	29,9	29,1
60 tai vanhempi	n	7	8	15
	Ikä (%)	46,7	53,3	100
	Koetko tarvitsevasi työnohjausta (%)	3,0	2,9	3,0
<b>Yhteensä</b>	n	231	274	505
	Ikä (%)	45,7	54,3	100
	Koetko tarvitsevasi työnohjausta (%)	100	100	100

Kuviosta 12 ilmenee, että kohderyhmien opettajat kaipasivat eniten vertaistukea ja työnohjausta. Vertaistuen tarve oli erityisen suuri kaikissa vastaajaryhmissä, suurin se oli kehitysvammaisten oppilaiden opettajilla. Näistä peräti yli 80 % tarvitsisi vertaistukea. Ulkopuolisen ohjauksen tarvetta oli noin puolella vastaajista vaikeasti tai syvästi kehitysvammaisten ja vakavien psyykkisten ongelmien oppilaiden opettajilla. Ne vastaajat, joiden opetusryhmissä on autismin kirjon tai muita kuin syvästi tai vaikeasti kehitysvammaisia oppilaita tarvitsevat kertomansa mukaan vähiten ulkopuolista ohjausta.

Työnohjausta kaipasi vähintään puolet vastaajista kaikissa opetusryhmissä. Psyykkisesti vakavasti oireilevien oppilaitten opettajista sitä tarvitsisi jopa kolme neljäsosaa. Autismi kirjon oppilaiden opettajien vertaistuen, ulkopuolisen ohjauksen ja työnohjauksen tarve oli pienempi kuin muiden kohderyhmien opettajien.

Kuvio 12 Vertaistuen, ulkopuolisen ohjauksen ja työnohjauksen tarve



## 9 YHTEENVETOA PÄÄTULOKSISTA

VETURI-hankkeen kartoituksessa oli tavoitteena saada tietoa seuraavista aiheista:

- Moniammatillisesti luodut koulunkäynnin tukitoimet ja toimintamallit
- ”Lähikouluperiaatteen” mukaisen opetuksen järjestäminen hankkeen oppilasryhmissä
- Miten erityinen tuki toteutuu tutkimuksen kohderyhmissä ja miten oppilaan oikeus erityiseen tukeen toteutuu
- Mitä ovat kyselyyn vastaajien kouluttautumistarpeet
- Miten perusopetuksen lakiuudistus on toteutunut

Näitä tavoitteita varten toteutettiin keväällä 2012 kansallinen kartoitus koskien erityistä tukea. Sähköinen kartoitus osoitettiin opettajille tai muulle opetuksesta vastaavalle henkilökunnalle, joilla on ”opetusryhmässään oppilaita, joiden erityisen tuen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, autismin kirjon diagnoosi, kehitysvamma tai monivammaisuutta”. Sähköisen kyselyn perille saattaminen ei ollut ongelmatonta. Ajantasalla olevien yhteystietojen hankkimiseen kului paljon aikaa. Kaikissa kouluissa kyselyä ei toimitettu eteenpäin kohderyhmästä vastuussa oleville. Kaikissa kouluissa ei myöskään koettu, että olisi mahdollisuutta paneutua pitkän kyselyn täyttämiseen tai että olisi ollut mahdollisuuksia vastata luotettavasti kaikkiin kysymyksiin. Vastauksia saatiin 526 henkilöltä, heistä kolme neljäsosaa oli erityisopettajia tai erityisluokanopettajia ja viidesosa luokanopettajia, loput olivat koulunkäynnin ohjaajia tai avustajia. Vastaajat olivat eri puolelta Suomea. He olivat pitkään opetusalla olleita työntekijöitä, joista suurimmalla osalla oli työkokemusta vähintään 5 vuotta tai enemmän. Vastaajien opettavana oli yhteensä noin 3200 oppilasta. Aineiston analysoinnissa hyödynnettiin sekä tilastollisia että laadullisia tutkimusmenetelmiä.

**Moniammatillinen yhteistyö kaipaa terävöittämistä.** Moniammatillisen yhteistyön tarkoituksena on tukea oppilasta kokonaisvaltaisesti suunnittelemalla, miten tukitoimia toteutetaan, miten tuen laatua seurataan ja miten jäsennetään uusia tukitoimia (Opetushallitus, 2012). Lähimpinä päivittäisinä yhteistyökumppaneina opettajilla oli tämän kartoituksen mukaisesti koulunkäynnin ohjaajia ja oppilaiden henkilökohtaisia avustajia. Mitä vaikeavammaisemmasta lapsesta oli kyse, sitä tavallisempaa oli avustavan henkilökunnan läsnäolo. Myös muut opettajat ja hoitajat mainittiin yhteistyökumppaneina. Lisäksi vastaajat tekivät paljon yhteistyötä erilaisten terapeuttien kanssa. Lisäksi yhteistyötä tehtiin koulukuraattorien, koulupsykologien ja kouluterveydenhoitajien kanssa. Oppilaiden huoltajia (93,6% vastaajista) ja koulun johtoa (93,6%) pidettiin myös hyvin tärkeinä yhteistyökumppaneina, tämä korostui voimakkaimmin vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden sekä psyykkisesti oirelevien oppilaiden opettajien ja ohjaajien vastauksissa. Tukea ja yhteistyötä toivottiin lisää psykologien, toimintaterapeuttien ja sosiaalityöntekijöiden kanssa, erityisesti jos oppilailla oli vakavia psyykkisiä ongelmia. Opinto-ohjaajat ovat tämän kartoitukseen vastanneiden vastauksissa yllättävän näkymätön

joukko. Heitä ei mainittu yhteistyökumppaneina eikä heidän osallistumisestaan osattu juuri edellyttäkään. Tätä selittää osaltaan se, että 52 % vastaajista toimi ala-koululaisten kanssa, mutta toisaalta liki puolet toimi yläkoulussa. Opinto-ohjaajien rooli on kuitenkin merkittävä mm. kouluasteesta toiseen siirryttäessä. Asia ei näytä olevan kunnossa kansainvälisestikään tarkasteltuna. Suomen UNICEFin laatimassa yhteenvedossa (2013) Vammaisten lasten oikeuksien toteutuminen -raportista huomaetaan, että ”peruskoulunsa päättävät vammaiset nuoret eivät saa tarpeeksi tukea päästäkseen opiskelemaan toiveitaan vastaavaan koulutukseen. Lisäksi vammaiset nuoret ohjataan liian helposti suoraan työkyvyttömyyseläkkeelle”.

Lakiuudistuksen käytännön toteutus edellyttää opettajien välistä ja moniammatillista yhteistyötä. Kyselyn tuloksista havaittiin, että erityisen tuen piirissä olevien lasten opettajat ja muu henkilökunta työskentelee useiden eri tieteenalojen tai tahojen (lääketiede, pedagogiikka, terapia yms.) asiantuntijoiden kanssa. Tässä näkyy oppilasryhmien moninaiset tarpeet sekä oppimisessa että kuntoutumisessa. Vastaajat kokivat myös, että he tarvitsevat hyvin paljon ns. ei-pedagogista tukea (psykologeja, toimintaterapeutteja, sosiaalityöntekijöitä) oppilaiden opetuksessa. Tiedon määrä eri ammateissa on lisääntynyt merkittävästi ja kokonaisuuksien hallinta on vaikeaa, joten rooleihin ja vastuuseen liittyen nousee esiin kysymys, olisiko tarpeellista määrittää roolit, vastuu ja velvollisuudet jopa lainsäädännöllisesti uudelleen (ks. Isoherranen, 2012). Tämä sama huoli välittyi myös vastaajien kommentoissa, joissa he miettivät mikä on työjako ja mitä vastuita kullekin yhteistyössä toimivalle kuuluu kolmiportaisen tuen toteuttamisessa. Työhyvinvoinninkin näkökulmasta moniammatilliselle yhteistyölle tarvitaan selkeät toimintatavat (ks. Isoherranen, 2012).

Siirtymävaiheiden moniammatillinen yhteistyö saattaa olla osittain suunnittelematonta tutkimissamme ryhmissä. Kysyttäessä oppilaiden sijoittumisesta peruskoulun jälkeen, huomattava määrä opettajista vastasi ”en osaa sanoa”. Viimeistään yläkouluun siirryttäessä on hyvä asettaa tavoite oppilaan sijoittumiselle peruskoulun jälkeen, jotta oppilaan vahvuuksia voidaan selvittää ja heidän siirtymäänsä tukea. Ei voida olettaa, että suunnittelu peruskoulun päättymisen hetkellä ratkaisisi siirtymän tulevaisuuteen. Oppilaiden tulevaisuussuunnittelua ajatellen saattaisi olla hyötyä asiakirjasta, johon kartoitetaan ja selvitetään oppilaan pitkäaikaissuunnitelmia koskien nivelvaiheita ja erityisesti aikuisuuteen siirtymistä. Tällaisia työkaluja (vrt. engl. individual transition plan) on kehitelty eri puolilla maata, mutta ne eivät ole säännöllisessä käytössä. Monenlaista ja tiivistä tukea tarvitsevien oppilaiden tulevaisuuden pitkäjänteisellä suunnittelulla voidaan auttaa jatkokouluttautumisessa ja myös varmistaa työhön siirtymistä.

**Osittaista integraatiota kannatetaan ja toteutetaan.** Lähikoulu-periaatteesta, integraatiosta ja inklusiosta on keskusteltu Suomessa jo vuosikymmenien ajan. Tämän kartoituksen perusteella näyttää siltä, että integraation käytännön toteutus on varsin perinteistä ja inklusioon on vielä matkaa. Vastaajat kannattavat osittaista integraatiota joko niin, että omasta erityisryhmästä osallistutaan harkitusti valituille oppitunneille koulun muiden oppilaiden kanssa tai niin, että yleisopetuksen ryhmästä siirrytään erityisen tuen ryhmään tarvittaessa. Kaikista vastaajista 9,3 prosenttia oli sitä mieltä, että opetus tulisi järjestää kokoaikaisesti omissa erityisopetuksen ryhmissä ja 7,1 prosenttia oli sitä mieltä, että opetus tulisi järjestää täysiaikaisesti tavallisissa perusopetuksen ryhmissä. Ääripäiden väliin jäi siten paljon vastaajia. Tässä välissä olivat vastaajat, joiden mukaan opetus olisi pedagogisesti tehokkainta järjestää joko osittain tavallisissa ryhmissä (45,8 %) tai pääasiallisesti omissa erityisopetuksen ryhmissä integroituen yksilöllisesti harkiten (36,3%). Kun selvitettiin mitä nimenomaan vain erityisryhmissä työskentelevät ja vain yleisopetuksen ryhmissä työskentelevät ajattelevat yhdessä opiske-

lusta havaittiin seuraavaa: Erityisryhmissä työskentelevistä 4,1 prosenttia arvioi, että opetus olisi tehokkainta tavallisissa perusopetuksen ryhmissä, kun taas yleisopetuksen ryhmissä työskentelevistä 11,9 prosenttia valitsi tämän vaihtoehdon. Tilastokeskuksen (2013) mukaan erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat sijoittuivat opetuksen toteutuspaikoille vuonna 2012 seuraavasti: Erityistä tukea saaneista oppilaista 19 prosenttia sai opetuksensa kokonaan yleisopetuksen ryhmässä ja 41 prosenttia kokonaan erityisryhmässä. Erityisen tuen oppilaista 40 prosenttia sai osan opetuksestaan yleisopetuksen ryhmässä ja osan erityisryhmässä.

Vastaajilta kysyttiin myös heidän tekemiään integraatioaloitteita tai inklusioon tähtääviä toimenpiteitä. Eniten oli organisoitu integraatiotunteja yleisopetuksen ryhmiin. Tämä vastaus tukee edellistä vertailutietoa, jossa vähintään osittainen opiskelu tavallisessa ryhmässä on yleistä. Muita vastaajien tekemiä aloitteita tai toimenpiteitä olivat luokanopettajan ja erityisopettajan pitämät yhteiset tunnit sekä osallistuminen juhliin ja projekteihin. Kaikkein tavallisinta oli kuitenkin viettää yhdessä välitunnit, ruokailu ja koulukuljetusaika. Vaikuttaa siis siltä, että tähän kyselyyn vastanneet ovat valmiimpia vähintään osittain integroimaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita enemmän tavallisiin opetusryhmiin kuin miten opetus käytännössä järjestetään. Toisaalta tämä tulos näyttäisi myös siltä, että erityistä tukea tarvitsevia oppilaita halutaan pitää vähemmän kokoaikaisesti kaikissa oppimistilanteissa tavallisen yleisopetuksen ryhmässä ja vähemmän kokoaikaisesti omassa erityisopetuksen ryhmässä. Myönteinen asenne integraatioon ei ole harvinaista opettajien keskuudessa (esim. Moberg, 2001). Käytännön ratkaisut eivät kuitenkaan aina osoita tätä myönteisyyttä.

Fyysinen integraatio (eli yhteiset tai lähellä toisiaan olevat yleisopetuksen ja erityisopetuksen tilat) toteutuu yli 60 prosentissa vastaajien kouluista. Suurimmaksi osaksi oppilaat ovat siis yleisopetuksen kanssa vähintään samoissa tiloissa, viidesosa on samassa koulussa, mutta erillään muista oppilaista. 12 prosenttia vastaajista kertoi, että heidän ”erityisen tuen piirissä olevat oppilaat” ovat täysin erillään muista koululaisista.

**Vaativa erityinen tuki odottaa päivittämistä.** Kartoituksessa selvitettiin avokysymyksen, millä tavoin erityisen tuen oppilaiden opetus on järjestetty, mitä oppilaille opetetaan ja millä tavoin. Vastaajien mukaan opetusta ohjaa pääsääntöisesti oppilaan tarvitsema tuki, sen määrä ja laatu. Oppilaan tulevaisuuden tavoitteet nousevat myös keskeiseksi opetusta ohjaavaksi tekijäksi. Samassa määrin ei ole merkitystä esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteilla ja koulun opetussuunnitelmalla. Myös tutkimustieto ja vanhempien näkemykset jäävät vähemmälle huomiolle kuin esimerkiksi opettajan oma osaaminen. Huoltajien näkemykset vaikuttivat enemmän sellaisten oppilaiden opettamiseen, joilla diagnoosina oli kehitysvamma kuin sellaisten oppilaiden, joiden erityisen tuen taustalla olivat psyykkiset oireet tai autismikirjon diagnoosi. Taloudelliset mahdollisuudet ja resurssit eivät näyttäneet olevan merkityksellisiä opettajille opetusta ohjaavina tekijöinä kun taas opettajan oma erityisosaaminen ja koulutus olivat keskeisiä. Koulun käytännöt määrittelevät myös opetusta.

Suomalainen opettajuuden autonomia näkyy siinä, että silloin, kun opetus toteutetaan oppiaineittain, sisältöjä ja toteutustapoja ei kuvata, todetaan vain opetuksen sisältönä lukujärjestys tai oppiaineet. Oppiaineiden yhdistämisen toteutus kuvataan niin, että opetus toteutetaan projekteina ja teemoina. Pedagogisista erityisjärjestelyistä, kuten esimerkiksi oppimisympäristön järjestämisestä, ryhmäjaosta ja/tai yksittäisen oppiaineen yksilöllistämisestä vastaajat kertovat vähän. Oppiaineen sisällöistä oli kuvausta vähän tai ei ollenkaan. Ajan hengen mukaan opettajat mainitsevat vastauksissaan integraation ja samanaikaisopetuksen. Niiden sisältöjä ei kuitenkaan kuvata yksityiskohtaisemmin. Esimerk-



kejä eriyttämisestä on varsin vähän. Opetusta ohjaavina tekijöinä nähdään oma osaaminen, oppilaan yksilöllinen tarve sekä koulun käytännöt. Oppilaiden huoltajien ja kollegoiden näkemyksillä, koulun johdon linjauksilla ja tutkimustiedolla ei ole niin suurta osuutta kuin omalla asiantuntijuudella.

Yksi vastanneista kirjoitti: ”Syksyllä kasvatan ja ohjaan enemmän ja keväällä opetan enemmän.” Väistämättä herääkin ajatus, että tällaisia vastauksia olisi kuulunut olla aineistossa runsaammin. Kehitysvammaisten ja autismikirjon oppilaiden kohdalla voidaan arvella, että koska heidän ryhmänsä on viimeisenä tullut perusopetukseen (esim. syvästi ja vaikeasti kehitysvammaiset peruskouluun vuonna 1997), niin vallitseviksi käytännöiksi ovat jääneet ne pedagogiset menetelmät, jotka ovat silloin olleet ajankohtaisia, kuten esimerkiksi TEACCH ja Knill. Pedagogisten ratkaisujen konservatiivisuus ja tavoitteellisuuden vähäisyys herättää pohdinnan siitä, että opettajat ja koulunkäynninohjaajat tarvitsevat ja toivovat pedagogisten toimintojen päivittämistä. Psykkisesti oireilevien oppilaiden opetusta ja heille soveltuvia pedagogisia ratkaisuja ei kuvattu kuin yksittäistapauksina.

Suomessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on kirjoitettu kaikille lapsille. Sitä voidaan käyttää myös niiden lasten opetuksessa, joille toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman arvioitiin aiemmin riittävän. Kaikille yhteistä opetussuunnitelmaa voidaan soveltaa ja muokata pedagogisten erityisjärjestelyjen avulla ja ottamalla käyttöön toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman osia (Pirttimaa & Kontu 2010, 135). Opetuksen järjestämisen tulee perustua kokonaisvaltaiseen tavoitteiden määrittelyyn, oppilasryhmissä tapahtuvan vuorovaikutuksen edistämiseen sekä toimivan ja motivoivan oppimisympäristön kehittämiseen.

**Vertaistuki ja jakaminen enemmistön toiveena.** Tutkimukseen osallistuneilta kysyttiin tarvetta täydennyskoulutukseen ja tukeen. Vastaajien tarve vertaistukeen oli selkeä. Sen sijaan ulkopuolisen ohjauksen tarve koettiin huomattavasti vähäisempänä. Niillä, joilla oli tarvetta ulkopuoliseen ohjaukseen, tuntui olevan oppilaita, joiden erityistarpeet olivat huomattavia ja erityisosaamista vaativia (esim. aistivammaiset, psyykkisesti oireilevat, aggressiivisesti käyttäytyvät). Tällöin on luonnollista, että erityisesti ei-muodollisesti-kelpoinen opettaja kokee neuvon tarvetta varsinkin, jos hänellä ei ole aikaisempaa kokemusta kyseisistä vammoista tai pulmista. Opettaja saattaa toimia vaativissa tilanteissa oikein, mutta kaipaa vahvistusta omille ratkaisuilleen.

Vastaajat kaipasivat neuvoja erityisesti haastavasti ja aggressiivisesti käyttäytyvien oppilaiden kohtaamiseen ja myös siihen, miten heidän tulisi tilanteet hoitaa, jotta he toimivat lain mukaan oikein. Tätä taustoittanee lakiuudistus ja mediassa esillä olleet tapaukset, joissa opettajan toimintaa on kyseenalaistettu. Tutkimuksessa ilmenneiden täydennyskoulutustarpeiden näkökulmasta opettajilla on halu ymmärtää ja osata toimia kyseisten oppilaiden parhaaksi. Aineistosta nousi erityisesti esille tarve laajentaa osaamista lasten ja nuorten psyykkisistä häiriöistä ja sosioemotionaalista vaikeuksista, joita monet tahot pitävät yhtenä keskeisenä ongelmana tai huolenaiheena (ks. Sarlin ja Koivula 2009; Pösö 2010.)

Kartoitukseen vastanneet olivat kiinnostuneita saamaan lisää tietoa oppilaiden pulmista ja siitä, miten heidät voisi huomioida paremmin oppitunneilla. Huomionarvoista on myös se, että ne, jotka eivät olleet muodollisesti kelpoisia erityisopetukseen tarvitsisivat pätevyyden tai ainakin koulutusta antaakseen oppilailleen mahdollisimman hyvää opetusta. Kokemuksen lisäksi pidettiin siis tärkeänä teoreettista tietämystä. Lähes kaikki koulutustarpeet viittaavat haluun työskennellä oppilaiden hyväksi.

**Lakiuudistus ei näy vaativan erityisen tuen toiminnoissa.** Lakiuudistus oli vastaajien tiedossa hyvin. Tähän vaikutti lain implementointivaiheessa toteutetut toisiinsa linkittyvät toimenpiteet kouluksineen sekä kunnille suunnattu huomattava taloudellinen resursointi. Vastaajat olivat saaneet tietoa myös koulun johdolta.

Vastaajista 72,2 % ilmoitti uudistuksen muuttaneen heidän työtään hyvin paljon. Tämän aineiston perusteella muutos ei näy pedagogisessa oppilaaseen kohdentuvassa toiminnassa. Suurin muutos on tapahtunut dokumentaatioissa eli asioiden kirjaamisen lisääntymisessä. Lakiuudistus on nähty työläänä, byrokraattisena muutoksena eikä pedagogisena mahdollisuutena.

Vastaajat kommentoivat lisääntynyttä paperityötä varsin kielteiseen sävyyn. Se on näkyvin muutos verrattuna aikaisempaan toimintatapaan, sillä kolmiportainen tuki vaatii tietojen ja suunnitelmien kirjaamista opetusjärjestelyjen monissa eri vaiheissa. Perustelut kirjaamiselle liittyvät mm. oppilaan oikeusturvaan ja yhteistyöhön kodin ja muiden kasvatuksesta ja kuntoutuksesta vastuussa olevien tahojen kanssa. Tietojen kirjaamisella normien mukaisiin lomakkeisiin tahdotaan varmistaa myös tuen hyvä laatu eri kouluissa eri puolilla Suomea. ”Paperityöt” ovat tulleet opetus- ja kasvatustyöhön kuten sosiaalialallekin. Selontekovelvollisuus on tavallista nyky- organisaatioissa, joissa työntekijä on vastuussa siitä, että voimavarat ja rahat hyödynnetään oikealla tavalla (ks. Mänttari-van de Kuip, 2013; Toteutuuko kolmiportainen tuki, 2012). Kolmiportaisen tuen lomakkeisto ei kuitenkaan palvele yksinomaan taloudellisia intressejä, vaan niihin kirjataan yksityiskohtaisesti oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin tarvittavia tukitoimia ja niiden vaatima työjako yms.

”Terminologinen hämmennys” tuntui kuitenkin hyvästä tiedottamisesta ja koulutuksesta huolimatta olevan läsnä. Vastaajat pohtivat mm. sitä, että miksi pedagogisella arvioinnilla tai pedagogisella selvietyksillä on niin lähellä toisiaan olevat nimet? Ovatko niiden käytännölliset erot selviä kenttätyössä? Myös työnjako on epäselvää; esimerkiksi kuka kirjaa ja kuka vastaa? Suuri osa vastaajista koki ”paperityön” aikaa vievänä eikä sen hyödyllisyydestä oltu varmoja.

Toisaalta dokumentoinnin tarkentumisessa ja lisääntymisessä nähtiin paljon hyviä puolia. Koettiin, että lomakkeet ja myös toimintakulttuuri ja -tavat ovat yhdenmukaistuneet ja selkiytyneet ja pedagoginen yhteisvastuu lisääntynyt. Näitä Erityisopetuksen strategialla (2007) myös tavoiteltiin. Normistouudistus on tuonut lisäystä myös opettajien keskinäiseen ja kotien kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Toisaalta on törmätty myös mm. työaika- ja palkkakysymyksiin: millä ajalla kokoustetaan tai tehdään arviointi- ja suunnittelutyö, entä korvataanko dokumentointi jollain tavalla opettajille? Epävarmuutta aiheuttaa myös työn- ja vastuunjako. Lisäksi joissakin kunnissa epävarmuutta ja osin katkeruuttakin on aiheuttanut päätös lakkauttaa erityiskouluja, -luokkia tai -ryhmiä lakiuudistukseen ja erityisesti lähikouluperiaatteeseen vedoten. Oppilaita on sijoitettu erityisryhmistä muun opetuksen joukkoon ilman tukitoimia tai -resursseja. On huomioitava, että kartoituksen tekemisen ajankohtana lakiuudistus oli ollut voimassa vasta vuoden. Kartoitushetkellä toiminta on uutuuden vuoksi osin jäsentymätöntä ja kankeasti toimivaa.

## EHDOTUKSET

### I. Kansalliset kehittämistarpeet

Kelpoisten erityisopettajien määrän lisääminen joko erityisopettajakoulutuksen sisäänottomäärien nostamisella tai väliaikaisten kouluttautumismuotojen kehittämisellä.

Vaativien ryhmien erityisopettajista on pulaa, koska näissä ryhmissä toimii eniten tehtäviin ei muodollisesti kelpoisia opettajia. Opettajien vaihtuvuus on yleistä ja erityisesti ryhmissä, joissa työskentelee epäpäteviä opettajia. Oppilaiden näkökulmasta tämä on erittäin huolestuttava tilanne.

Opettajankoulutuksessa tulee olla mahdollisuuksia harjoitella tulevaa työtään monenlaisten oppilaiden kanssa, harjoitelukarjojen avulla opitaan usein parhaiten koulunpidon käytäntöjä.

Erityisopettajat tarvitsevat menetelmien ja mallien päivitystä. Nykyinen erityisopettajan koulutus on muuttunut laaja-alaiseksi yleiskoulutukseksi. Tämä asettaa vaatimuksia myös erityisopettajien täydennyskoulutukselle.

Opettajankouluttajien täydennyskoulutussuositus on tarpeen laatia.

Tarvitaan yhtenäinen opettajien ja muun kouluhenkilöstön täydennyskoulutuslinjaus.

Työssäolevien opettajien ja muun henkilökunnan, kuten koulun johdon osaaminen kaikille yhteisen koulun toteuttamisesta ja kaikkien lasten opettamisesta voidaan varmistaa säännöllisellä täydennyskoulutuksella ja sitoutumisella inklusioperiaatteeseen.

Opinto-ohjaajakoulutukseen on tarpeen lisätä osaamista erityisen tuen oppilaiden koulunkäynnin tukemisesta.

Opettajien työaikakysymys vaatii ratkaisua.

Tarvitaan kansallinen avoin ja maksuton forum, joko sähköinen tai muu, johon kootaan toimivat tuen järjestämisen ”parhaat käytännöt” eri puolilta maata.

Tarvitaan kansallinen, ei-kaupallinen, sähköinen tiedonkeruujärjestelmä, jossa tuen organisoimista lomakkeet (pedagoginen arviointi, oppimissuunnitelma, pedagoginen suunnitelma ja HOJKS) voidaan laatia.

Selvitetään voisiko järjestelmästä olla mahdollista saada reaaliaikaista tilastotietoa tuen organisoimista ja mm. päätöksien perusteluista koulun, kunnan ja maan tasolla. Tietoja voitaisiin käyttää mm. tutkimustarkoituksessa, jolloin toiminnan laadun arviointia ja vertailua sekä lain toteutumista on mahdollista monipuolisesti seurata.

Tarvitaan jatkokartoitus selvittämään lain toteutumisen tilannetta kohderyhmissä, joissa erityisen tuen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, autismin kirjon diagnoosi, kehitysvamma tai monivammaisuutta. Jatkokartoitus on hyvä toteuttaa, kun normistouudistus on ollut voimassa jo useamman vuoden.

## 2. Koulunkäynnin organisointi

Koulurakentamisessa tulee huomioida esteettömyys ja tilojen muunneltavuus kaikille oppilaille soveltuviksi.

Inklusiivisista oppimisympäristöistä tarvitaan kokemuksia. Kansainvälisesti on esitetty huoli mm. siitä, etteivät kaikki lapset voi Suomessa käydä lähikouluun (UNICEF 2013).

Vastuun jakamista ja yhteistyön suunnittelua varten kouluissa voisi olla hyötyä koordinoivasta opettajasta (inclusion facilitator), joka huolehtii erityisen tuen toteutumisesta ja toimii myös ns. logistiikkahenkilönä.

Moniammatillista yhteistyötä ja sen laatua tulee arvioida säännöllisesti. Kouluissa voidaan esimerkiksi arvioida oppilashuoltotyöryhmän tuen määrällistä riittävyttä moniammatillisen yhteistyön tukena.

Opinto-ohjaus tulee varmistaa kaikille oppilaille. Myös niille, joilla erityisen tuen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, autismin kirjon diagnoosi, kehitysvamma tai monivammaisuutta.

## 3. Erityisopettajana kehittyminen

”Opettajien ääntä” tulee kuulla ja heidän tarpeisiinsa tulee vastata; he kaipaavat eniten vertaistukea ja työnohjausta. Tämän tarpeen toteuttamisen esteitä tulee poistaa ja pohtia esimerkiksi opettajien kokonaistyöajan merkitystä, jotta em. saataisiin toteutettua. VESO-päivien sisältöä tulisi yhteinäistää koko maassa siten, että niiden ohjelmaan mahtuisi myös hyvien käytäntöiden jakaminen. Luento-tyyppisen koulutuksen sijaan tarvitaan uuden tiedon lisäksi myös mahdollisuuksia verkostoitumiseen ja tutustumiskäynteihin samanlaisiin kouluihin/luokkiin/ryhmiin kuin itsellä on opetettavana.

Yhteistyö monenlaisten ammattilaisten ja oppilaiden kanssa on vaativaa ja tähän tarvitaan työaikaan liittyviä ratkaisuja ja realistisia mahdollisuuksia kehittää uudenlaista toimintaa. Yhteisten toimintamallien luominen on tärkeää oppilaan etua ajatellen.

Oppilaiden psyykinen oireilu näyttää lisääntyneen myös peruskoululaisilla, mikä on tarpeen huomioida mm. koulutuksia järjestettäessä.

Kunnissa ja kouluissa erityisopettajia tulee rohkaista ja velvoittaa pedagogiseen kehittämistyöhön, esimerkiksi pedagogisten menetelmien päivittämiseen.

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M-P. & Österlund, I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007-2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5. Opetusministeriö.

ART. <http://www.suomenart.com/>. Luettu 13.9.2013.

Askeleittain. <http://www.psykologienkustannus.fi/askeleittain>. Luettu 13.9.2013.

Björn, P. 2012. Erityisopettajan työnkuva tulevaisuudessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Tampere. Vastapaino, 353 - 372.

Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitos 291, väitöskirja.

Bright Start. <http://www.tiedonpuu.fi>. Luettu 13.9.2013.

Cook, C., & Heath, F. 2000. A Meta-Analysis of Response Rates in Web- or Internet Based Surveys. Educational and Psychological Measurements 60 (6), 821 - 836.

Creswell, J. W. 2003. Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Thousand Oaks. SAGE.

Ekapeli. <http://www.lukimat.fi/lukeminen/materiaalit/ekapeli>. Luettu 13.9.2013.

Erityisopetuksen strategia. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 47. Helsinki. Yliopistopaino.

Fröhlich, A. & Haupt, U. 1982. Entwicklungsförderung schwerstbehinderter Kinder. Hase und Koehler. Mainz..

Heikkinen, H. L. T. 2008. Tukea uudelle opettajalle. Mentorin mentävä aukko opettajankoulutuksessa. Opettaja 11 (8 - 9), 28 - 29.

Hokkanen, L. 2003. Vapaaehtoinen ja vertainen auttaminen. Teoksessa M. Laitinen & A. Pohjola. (toim.) Sosiaalisen vaihtuvat vastuut. Juva. PS-Kustannus, 254 - 274.

Hougaard, B. 2005. Curling-vanhemmat ja lapsityrannit. Järkevän kasvattajan käsikirja. Helsinki. WSOY.

Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Juva. PS-kustannus.

Instrumental Enrichment. <http://www.tiedonpuu.fi>. Luettu 13.9.2013.

Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Helsingin yliopisto, valtiotieteellinen tiedekunta, sosiaalitieteiden laitos 18, väitöskirja.

- Knill, C. & Knill, M. 1986. Kehontuntemus-, kontakti- ja kommunikaatioharjoituksia. Alkup. 1981. Helsinki. Kehitysvammaliitto ry.
- Kontu, E. & Ojala, T. 2011. Empiiriset kartoitukset neljän erityisopettajakoulutuksen osallistujilta. Julkaisematon tutkimusaineisto.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>. Luettu 30.7.2013.
- Lehto-Salo, P. 2011. Koulukotisijoitus - nuoren toinen mahdollisuus? Mielenterveyden häiriöiden, oppimisvaikeuksien ja perheongelmien kirjo kehittämishaasteena. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 414, väitöskirja.
- Lions Quest. <http://www.lions-quest.org>. Luettu 13.9.2013.
- Liusvaara, L. 2013. Yhteisopettajuudella yhteisöllisempää pedagogiikkaa. Esitelmä 22.4.2013. Kansallisilla erityisopetuksen kehittämispäivillä.
- Maughan, B. 2001. Conduct disorder in context. Teoksessa J. Hill & B. Maughan (toim.) Conduct disorders in childhood and adolescence. Cambridge. University Press, 169 - 201.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä. PS-kustannus, 82 - 95.
- Montessoripedagogiikka. [www.montessori.fi](http://www.montessori.fi). Luettu 13.9.2013.
- Mänttari- van der Kuip, M. 2013. Julkinen sosiaalityö markkinoistumisen armoilla? Yhteiskuntapolitiikka 78 (1), 5 - 19.
- Nevalainen, V. & Nieminen A. 2010. Opettajan psykologia. Helsinki. Edita.
- Nikander, P. 2003. Moniammatillinen yhteistyö sosiaali- ja terveydenhuollon haasteena. Vuorovaikutuksellinen näkökulma. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti, 40, 279 - 290.
- Norvapalo, P. 2013. Kumpi on haastavampaa – käyttäytyminen vai opetuksen ja arjen järjestäminen? Julkaisussa Monitarpeisten oppijoiden oppimisen ja kasvun tukeminen – koulutuskokonaisuus 2011-2013 monitarpeisten oppilaiden kanssa työskenteleville. Kuopio. Kopijyvä, 13 - 18.
- O`Regan, F. 2012. Haastava käytös. Käytännön neuvoja ja menetelmiä, miten ymmärtää ja käsitellä haastavasti käyttäytyvää lasta. Helsinki. Opik.
- Oja, S. 2012a. Koulun uudistaminen koskee koko järjestelmää. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä. PS-kustannus, 83 - 105.
- Oja, S. 2012b. Oppijoiden yhteisöksi. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä. PS-kustannus, 255 - 266.
- Ojala, T. & Pihkala, J. 2006. Erityisopetuksen strategian (2007) pohjamateriaaliksi tehty kansallinen kartoitus. Julkaisematon aineisto.
- Opettajat Suomessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011: 6. Toim. K. Kumpulainen. Opetushallitus. Tampere: Tammerprint.
- Opetushallitus. 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. Määräys 29.10.2010/DNRO 50/011/2010.

- Opetushallitus. 2011. Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet. Määräykset ja ohjeet 2011:1. Helsinki.
- Opetushallitus. 2012. Oppilas- ja opiskelijahuollon opas. [http://www.oph.fi/oppilashuollon\\_opas](http://www.oph.fi/oppilashuollon_opas). Luettu 14.3.2013.
- Pakarinen K., Kyttälä M. & Sinkkonen H-M. 2010. Samanaikaisopetus – mahdollisuus vai mahdottomuus? Erika 1, 13 - 17.
- Perusopetuksen laatukriteerit. 2008. Opetushallituksen päätöksellä (dnro 116/040/2007). 8.11.2007 asetetun ohjausryhmän väliraportti.
- Perusopetuslaki. 1998. L628/1998.
- Petri, L. 2010. Concept Analysis of interdisciplinary Collaboration. Nursing forum 45 (2), 73 - 76.
- Pihkala, J. 2011. Alustus Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen erityispedagogiikan yksikön kevätseminaarissa 18.5.2011.
- Pösö, T. 2010. Havaintoja suomalaisen lastensuojelun institutionaalista rajasta. Janus 18 (4), 324 - 336.
- Reggiolaisuus. <http://www.reggioemilia.fi>. Luettu 13.9.2013.
- Rytivaara, A. 2012. Towards inclusion: teacher learning in co-teaching. Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research 453, väitöskirja.
- Saloviita, T. 2009. Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Sarlin, H. & Koivula, P. 2009. Opiskelun järjestäminen käytännössä. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.). Ainutkertainen oppija: Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä. PS-kustannus, 24 - 40.
- Schopler, E., Mesibov, G.B. & Hearsey, K. 1995. Structured Teaching in the TEACCH System. Teoksessa E. Schopler & G.B. Mesibov (toim.), Learning and Cognition in Autism. New York. Plenum, 243 - 268.
- Sherbourne –menetelmä. <http://www.sherbornemovementuk.org>. Luettu 13.9.2013.
- Shih, T-H., & Fan, X. 2008. Comparing Response Rates from Web and Mail Surveys: A meta-analysis. Field Methods 20, 249 - 271.
- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K. Westling, S-K., Ahonen, E. & Järvinen S. 2012. Mitä jos opettaja etäännyty työstään? Näkökulmia opettajan työhön kiinnittymiseen. Nuorisotutkimus 30 (2), 5 - 20.
- Taike-aulustokommunikaatio-ohjelma. <http://papunet.net/tikoteekki/taike>. Luettu 13.9.2013.
- Takala, M. & Pirttimaa, R. 2010. Erityisopettajakoulutus. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki. Gaudeamus, 157 - 164.
- The State of the World's Children. 2013. Children with Disabilities. [http://www.unicef.org/publications/index\\_69379.html](http://www.unicef.org/publications/index_69379.html). Luettu 6.9.2013.
- Tilastokeskus. 2013. Erityisopetustilasto. [http://www.stat.fi/til/erop/2012/erop\\_2012\\_2013-06-12\\_tie\\_001.fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2012/erop_2012_2013-06-12_tie_001.fi.html). Luettu 6.9.2013.

Tilastokeskus. 2013. Peruskoulun oppilaista 13 prosenttia sai tehostettua tai erityistä tukea (13.6.2013).  
[http://www.stat.fi/til/erop/2012/erop\\_2012\\_2013-06-12\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2012/erop_2012_2013-06-12_tie_001_fi.html). Luettu 30.7.2013.

Toteutuuko kolmiportainen tuki? 2013. Selvitys Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n kartoituksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevan lakimuutoksen vaikutuksista kasvatusta- ja opetushenkilöstön työhön ja oppilaiden saamaan tukeen. [www.oaj.fi](http://www.oaj.fi). Luettu 24.5.2013.

Trageton, A. 2004. At skrive sig til læsning. Gyldendahl. Oslo.

UNICEF 2013. Vammaisten lasten oikeuksien toteutuminen Suomessa. 30.5.2013.  
[http://www.unicef.fi/files/unicef/kuvat/Yhteenveto\\_Suomen\\_tilanteesta.pdf](http://www.unicef.fi/files/unicef/kuvat/Yhteenveto_Suomen_tilanteesta.pdf). Luettu 6.9.2013.

Vainikainen, T. 2004. Käsikkäin: opas psyykkisesti oireilevien lasten ja nuorten omaisille. Omaiset mielenterveystyön tukena Lounais-Suomen yhdistys.

Varga, T. 1969. Higher mathematics in lower grades. Teoksessa L. Feldman (toim.) Mathematical Learning. New approaches to the teaching of of young children, 79 - 85.

Vänskä, K-M. 2007. Vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetuksen kehitystarpeet ja opettajien täydennyskoulutustarpeet opettajien arvioimina. Helsingin yliopisto, erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.

Yhteenveto Suomen tilanteesta. 2013. Vammaisten lasten oikeuksien toteutuminen Suomessa. 30.5.2013  
[http://www.unicef.fi/files/unicef/kuvat/Yhteenveto\\_Suomen\\_tilanteesta.pdf](http://www.unicef.fi/files/unicef/kuvat/Yhteenveto_Suomen_tilanteesta.pdf). Luettu 6.9.2013.





HELSINGIN YLIOPISTO  
 HELSINGFORS UNIVERSITET  
 UNIVERSITY OF HELSINKI

#### YLEISKARTOITUS ERITYISEN TUEN TOTEUTUMISESTA

Hyvä vastaanottaja

Opetus- ja kulttuuriministeriö on antanut tehtäväkseen selvittää erityisen tuen toteutumista koko maassa. Tutkimus toteutetaan Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen yhteistyönä Veturi-hankkeessa.

Tämä kysely on sinulle, jonka opetusryhmässä on oppilaita, joiden erityisen tuen päätöksen / erityisopetussiirron taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, autismin kirjon diagnoosi, kehitysvamma tai monivammaisuus.

Kyselyyn vastaaminen kestää n. puoli tuntia. Lomake on mahdollista tallentaa keskeneräisenä ja jatkaa täyttämistä myöhemmin, valitse silloin lomakkeen lopusta ”osittainen tallennus” ja anna pyydettyyn kohtaan sähköpostiosoitteesi, jonne saat linkin kyselyn jatkamiseksi. Tarkista, että sähköpostiosoite on oikein kirjoitettu, jotta jatkaminen on mahdollista.

Kaikki tiedot käsitellään luottamuksellisesti, ja vastaukset ovat anonyymeja, esim. vastaajan henkilöllisyyden tai koulun tiedot eivät ole tunnistettavissa. Pyydämme Sinua vastaamaan viikon kuluessa.

Kiitoksin ja yhteistyöterveisin,

Vaativan erityisen tuen – Veturi -hanke

Raija Pirttimaa, professori, Jyväskylän yliopisto  
 Elina Kontu, dosentti, Helsingin yliopisto  
 Terhi Ojala, koulutusjohtaja, EduCluster Finland Oy  
 Henri Pesonen, tutkija, Helsingin yliopisto

#### TAUSTATIETOJA

Ikä

- alle 20  
 20-29  
 30-39  
 40-49  
 50-59  
 60 tai vanhempi

Sukupuoli

- Mies  
 Nainen

Koulutus erityisopettajaksi

- Erityisopettajan opinnot luokanopettajan opintojen jälkeen
- Erityisopettajan opinnot aineenopettajan opintojen jälkeen
- Erityisopettajan opinnot lastentarhanopettajan opintojen jälkeen
- Erityisopettajan tai erityisluokanopettajan tai erityislastentarhanopettajan opinnot ylemmän korkeakoulututkinnon osana
- Erityisopettajaopinnot ammattikorkeakouluopintojen tai vastaavien jälkeen
- Ammatillisen erityisopettajan opinnot
- Ei erityisopettaja- tai erityisluokanopettajankoulutusta
- Muu

Mikä?

Ellei sinulla ole erityisopettajan koulutusta onko sinulla muuta erityisopetuksen koulutusta?

- Olen suorittanut erityispedagogiikan perusopinnot /approbatur opinnot
- Olen suorittanut erityispedagogiikan aineopinnot/cum laude opinnot
- Olen suorittanut erityispedagogiikan syventävät opinnot/laudatur opinnot
- Olen suorittanut erilaisia erityisopetukseen liittyviä kursseja
- Minulla on ammattitutkinto
- Minulla on korkeakoulututkinto

Mikä ammattitutkinto?

Mikä korkeakoulututkinto?

Tehtävänimikkeeni on

- luokanopettaja
- lastentarhanopettaja
- erityisopettaja
- erityisluokanopettaja
- erityislastentarhanopettaja
- ohjaaja
- koulunkäynnin ohjaaja
- koulunkäyntiavustaja
- kouluavustaja
- joku muu

Mikä?

Työkokemukseni erityisopetuksen tehtävissä

- Alle vuosi
- 1-4 vuotta
- 5-10 vuotta
- 11-19 vuotta
- 20-29 vuotta
- 30 vuotta tai enemmän

Työkokemukseni yhteensä opetustyössä (mukaan lukien erityisopetusvuodet)

- Alle vuosi
- 1-4 vuotta
- 5-10 vuotta
- 11-19 vuotta
- 20-29 vuotta
- 30 vuotta tai enemmän

#### TIETOJA KUNNASTA JA KOULUSTA

Kunta, jossa koulusi sijaitsee?

Koulun nimi

Koulun koko

- alle 100 oppilasta
- 100-500 oppilasta
- 501-1000 oppilasta
- yli 1000oppilasta

Kuinka moni koulun oppilasryhmistä on vain erityisen tuen oppilaille tarkoitettuja (eli ryhmissä ei ole muita oppilaita)?

Merkitse 0, jos yhtään ryhmää ei ole tarkoitettu erityisen tuen oppilaille.

**TIETOJA OPPILASRYHMÄSTÄ TÄLTÄ LUKUVUODELTA (2011-2012)**

**Kuinka monta oppilasta opetusryhmässäsi on?**

Onko ryhmä, jossa työskentelet vain erityisen tuen oppilaille?

- Kyllä  
 Ei

**Jos vastasit edelliseen kysymykseen ei, niin kuinka monta lasta ilman erityisen tuen päätöstä ryhmässäsi on?**

**Kuinka monella ryhmäsi oppilaista on pidennetty oppivelvollisuus? (Merkitse 0, jos kenelläkään ei ole pidennettyä oppivelvollisuutta).**

Missä opetusryhmäsi sijaitsee fyysisesti?

- yleisopetuksen kanssa samoissa tiloissa  
 yleisopetuksen koulussa, mutta eri tiloissa (kuten eri siivessä, eri rakennuksessa tms.)  
 opetusryhmäni on täysin erillään yleisopetuksen ryhmistä tai koulusta (kuten päiväkodin, toimintakeskuksen, kuntoutuskeskuksen yms. yhteydessä)

**Minkä ikäisiä erityistä tukea saavat oppilaasi ovat tänä vuonna? Merkitse oppilasmäärä alla oleviin kenttiin (merkitse 0, jos ikäryhmään ei kuulu yhtään oppilasta)**

alle 7- vuotiaita kpl

7-12-vuotiaita kpl

13-16-vuotiaita kpl

yli 16-vuotiaita kpl

**Millä perusteella ryhmäsi oppilaille on tehty erityisen tuen päätös / erityisopetusiirto. Valitse perusteet ja ko. oppilaiden lukumäärät.**

**Merkitse 0, jos ketään ei kuulu johonkin alla mainituista ryhmistä.**

Heillä on diagnoosina kehitysvammaisuus, joka on arvioitu syväksi tai vaikeaksi

Heillä on muun tasoinen kehitysvammadiagnoosi tai kehityksen viivästymää

Heillä on autismikirjon diagnoosi

Heillä on vakavia psyykkisiä ongelmia

Heillä on jokin muu peruste

Joku muu, mikä?

**Milloin erityisen tuen päätös tai päätös erityisopetukseen siirrosta on tehty luokkasi oppilaille? Merkitse lukumäärä.**

Peruskouluun siirryttäessä

Ennen esiopetuksen alkamista

Esiopetuksen aikana

Perusopetuksen aikana

Minulla ei ole tietoa päätöksen ajankohdasta

**Kuinka monelle oppilaallesi on laadittu pedagoginen selvitys ennen erityisen tuen päätöstä?**

\_\_\_\_\_

**Millainen HOJKS oppilaillasi on, ilmoita lukumäärä?**

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS)

– ei yksilöllistettyjä oppimääriä

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS)

– on yksilöllistettyjä oppimääriä

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS)

– toiminta-alueittain opiskeleva oppilas

**Kuinka monta erityisen tuen päätöstä on purettu kuluvan lukuvuoden aikana ryhmässäsi? Merkitse 0, jos päätöksiä ei ole purettu.**

\_\_\_\_\_

#### **TIETOJA ERITYISEN TUEN PIIRISSÄ OLEVIEN OPPILAIDEN OPETUKSESTA**

Opetus voidaan järjestää oppilasryhmässä monella eri tavalla. Tässä joitakin esimerkkejä: jotkut rakentavat työviikon esimerkiksi oppiaineiden mukaisesti, joissakin kouluissa toteutetaan erimittaisia ja eriaiheisia projekteja ja teemoja, jotkut suunnittelevat opetuksen toiminta-alueiden mukaisesti, jotkut soveltavat jotakin ns. vaihtoehtoista pedagogiikkaa (esim. Montessori-menetelmä).

**Kuvaile, miten sinä olet järjestänyt opetuksesi tänä lukuvuonna?**

Arvioi alla olevien tuen muotojen toteutumista oppilasryhmässäsi tänä lukuvuonna.

	ei toteudu	toteutuu harvoin	toteutuu silloin		toteutuu hyvin usein
			tälläin	toteutuu usein	
joustavat ryhmittelyt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ryhmäkokemuutokset	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
samanaikaisopetus, yhteisopettajuus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kerhotoiminta tuen muotona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aamu- ja iltapäivätoiminta tuen muotona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eriyttäminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
oppilaanohjaus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
oppilashuollon tuki	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tukiopetus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
osa-aikainen erityisopetus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kokoaikainen erityisopetus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
apuvälineet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
avustajapalvelut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ohjaus- ja tukipalvelut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Miten eri tekijät vaikuttavat, kun teet henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevia suunnitelmia (HOJKS)?

	ei koskaan	harvoin	silloin		hyvin usein
			tälläin	usein	
Erialaisten opetusta ja oppimista tukevien palvelujen saatavuus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koulun johdon linjaukset	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oma erityisosaamiseni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kunnallinen perusopetuksen suunnitelma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koulun opetussuunnitelma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muiden opettajien näkemykset	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppilaiden huoltajien näkemykset	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sosiaalitoimen ammattilaisten näkemykset	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Taloudelliset mahdollisuudet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Terveydenhuollon ammattilaisten näkemykset	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tutkimustieto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valtakunnallinen erityisopetuksen strategia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppilaan tarvitsema tuki, sen määrä tai laatu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Saamani koulutus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppilaan tulevaisuuden tavoitteet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppilaan muut suunnitelmat (kuten kuntoutussuunnitelma)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jokin muu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mikä?

Mikä ohjaa sitä, millä tavoin opetat?

	ei koskaan	harvoin	silloin tällöin	usein	hyvin usein
Erialaisten opetusta ja oppimista tukevien palvelujen saatavuus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koulun johdon linjaukset	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oma erityisosaamiseni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kunnallinen perusopetuksen suunnitelma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koulun opetussuunnitelma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muiden opettajien näkemykset	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppilaan huoltajien näkemykset	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sosiaalitoimen ammattilaisten näkemykset	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Taloudelliset mahdollisuudet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Terveydenhuollon ammattilaisten näkemykset	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tutkimustieto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valtakunnallinen erityisopetuksen strategia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppilaan tarvitsema tuki, sen määrä tai laatu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saamani koulutus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppilaan tulevaisuuden tavoitteet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppilaan muut suunnitelmat (kuten kuntoutussuunnitelma)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jokin muu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mikä?

Mihin oppilaasi sijoittuvat arvioisi mukaan heti perusopetuksen päättymisen jälkeen?

	lähes kaikki	ei kaikki kukaan	muutama tai yksi
Lisäopetukseen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ammatilliseen koulutukseen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valmentavaan koulutukseen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lukioon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Päivätoimintaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kotiin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En osaa sanoa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jonnekin muualle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mihin?

### MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ

Keitä työskentelee sinun lisäksi päivittäin ryhmässäsi ?

Merkitse lukumäärä kenttiin.

Henkilökohtaisia avustajia on opetusryhmässäni

Koulunkäynninohjaajia on opetusryhmässäni

Tulkkeja on opetusryhmässäni

Jos ryhmässäsi on vielä muita aikuisia päivittäin, keitä he ovat ja kuinka monta heitä on?

Keitä muita aikuisia ryhmässäsi työskentelee ajoittain, mutta ei päivittäin? Esimerkiksi he ovat mukana viikoittain, kuukausittain tai muutaman kerran vuodessa

(tähän voi kirjoittaa esim. fysioterapeutti, jos hän on liikuntatunneilla mukana vaikkapa alkusyksystä)?

Henkilön tehtävä tai virkanimike

Opettajan tukena saattaa olla monenlaisia ammattilaisia. Keitä asiantuntijoita sinulla on tukenasi ja keitä tarvitsisit?

	On tukena	Ei ole tukena	Ei ole tukena, mutta tarvitsisin
Kuraattori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luokanopettaja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eriyis(luokan)opettaja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opinto-ohjaaja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Terveystenhoitaja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lääkäri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Rehtori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aineenopettaja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puheterapeutti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fysioterapeutti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Psykologi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sosiaalityöntekijä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musiikkiterapeutti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Toimintaterapeutti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Huoltaja(t)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Joku muu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kuka?

#### KOULUTUSTARPEET

Mistä aiheista tarvitset täydennyskoulutusta?

---

Koetko tarvitsevasi vertaistukea?

en

kyllä

Mihin?

Koetko tarvitsevasi ulkopuolista ohjausta? Esim. ohjaavien opettajien neuvontaa?

en

kyllä

Mihin?

Koetko tarvitsevasi työnohjausta?

en

kyllä

Mihin?

## LAKIUUDISTUS

Perusopetuslaki uudistui vuoden 2011 alussa. Mistä olet saanut tietoa siitä (voit valita useita vaihtoehtoja)?

- koulutuksista
- rehtorilta
- tiedotusvälineistä
- opettajakollegoilta
- sivistystoimen johdolta
- jostain muualta

Mistä?

Missä määrin lakiuudistus muutti sinun työtäsi?

- ei mitenkään
- jonkun verran
- hyvin paljon

**Mikä oli suurin muutos joka tapahtui? Kuvaile lyhyesti.**

Missä erityistä tukea tarvitsevien lasten opetus olisi mielestäsi pedagogisesti tehokkainta järjestää?

- Täysaikaisesti tavallisissa perusopetuksen ryhmissä
- Osittain tavallisissa perusopetuksen ryhmissä
- Kokoaikaisesti omissa erityisopetuksen ryhmissä
- Pääasiassa omissa erityisopetuksen ryhmissä integroituen yksilöllisesti harkiten joihinkin oppiaineisiin tai koulun tapahtumiin
- Jossakin muualla

Missä?

**Mitä integraatioaloitteita tai inklusioon tähtäviä toimenpiteitä olet tehnyt koskien sinun oppilasryhmääsi ?**  
Luettele kolme tärkeintä tähän.

1. tärkein

2. tärkein

3. tärkein

**Missä tilanteissa koulun muut oppilaat ovat yhdessä oman ryhmäsi erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden kanssa ?**  
Valitse kaikki esiintyvät mahdollisuudet.

- Kaikessa opetuksessa
- Musiikin tunneilla
- Kuvaamataidon tunneilla
- Liikuntatunneilla
- Kotitaloudentunneilla
- Välitunneilla
- Ruokailussa
- Juhlissa ja tapahtumissa
- Aamu- ja iltapäivätoiminnassa
- Kerhoissa
- Koulukuljetuksissa
- Joillakin muilla oppiaineiden tunneilla

Mitä ne ovat?

#### **Osittainen tallennus**

- Tahdon tallentaa täyttämäni tiedot ja jatkaa myöhemmin linkistä, joka lähetetään antamaani osoitteeseen.

Sähköpostiosoite

**Tietojen lähetyks**

### Perusopetuslaki 1998

#### 8 § Erityisopetusta antavan opettajan kelpoisuus

Perusopetuslain 17 §:n 1 momentissa tarkoitettua erityisopetusta on kelpoinen antamaan henkilö:

1) joka on suorittanut kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta annetun asetuksen 14 §:n 1 momentin mukaisen erityisopettajien koulutuksen;

2) jolla on tässä asetuksessa säädetty kelpoisuus antaa luokanopetusta ja joka on suorittanut 1 kohdassa mainitun asetuksen 14 §:n 2 momentin mukaiset erityisopettajan opinnot; taikka

3) joka on suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon sekä 1 kohdassa mainitun asetuksen 14 §:n 2 momentin mukaiset erityisopettajan opinnot.

Perusopetuslain 17 §:n 2 momentissa tarkoitettua erityisopetusta on kelpoinen antamaan henkilö:

1) joka on suorittanut kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta annetun asetuksen 14 §:n 1 momentin mukaisen erityisopettajien koulutuksen sekä peruskoulussa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot;

2) jolla on tässä asetuksessa säädetty kelpoisuus antaa luokanopetusta ja joka on suorittanut 1 kohdassa mainitun asetuksen 14 §:n 2 momentissa tarkoitettua erityisopettajan opinnot; taikka

3) jolla on muu kuin 12 päivänä lokakuuta 1984 annetun peruskouluasetuksen 102 §:n 2 momentissa säädetty, tämän asetuksen mukaan aineenopettajalta vaadittava kelpoisuus ja joka on suorittanut 1 kohdassa mainitun asetuksen 14 §:n 2 momentin mukaiset erityisopettajan opinnot sekä peruskoulussa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot.

Perusopetuslain 17 §:n 1 momentissa tarkoitetuille oppilaille esiopetusta ja kehitysvammaisille oppilaille myös muuta erityisopetusta on kelpoinen antamaan myös henkilö, joka on suorittanut soveltuvan korkeakoulututkinnon ja erityisopettajan opinnot.

### Perusopetuslain muutokset 2010

#### 8 § Erityisopetusta antavan opettajan kelpoisuus

Perusopetuslain 16 §:n 2 momentissa tarkoitettua erityisopetusta on kelpoinen antamaan henkilö:

1) joka on suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon tai jolla on tässä asetuksessa säädetty kelpoisuus antaa luokanopetusta ja joka on tutkinnon tai kelpoisuuden lisäksi suorittanut erityisopettajan opinnot; tai

2) joka on suorittanut kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta annetun asetuksen 14 §:n 1 momentin mukaisen erityisopettajien koulutuksen.

Perusopetuslain 17 §:n 1 momentissa tarkoitettua erityisopetusta on kelpoinen antamaan henkilö:

1) jolla on tässä asetuksessa säädetty kelpoisuus antaa luokanopetusta ja joka on suorittanut erityisopettajan opinnot;

2) joka on suorittanut kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta annetun asetuksen 14 §:n 1 momentin mukaisen erityisopettajien koulutuksen sekä 4 a §:ssä tarkoitettua monialaisia opinnot; tai

3) jolla on tämän asetuksen mukaan aineenopettajalta vaadittava kelpoisuus ja joka on suorittanut 4 a §:ssä tarkoitettua monialaisia opinnot ja erityisopettajan opinnot.

Sen estämättä, mitä 2 momentissa säädetään, oppiainetta perusopetuslain 17 §:n 1 momentissa tarkoitettuna erityisopetuksena on kelpoinen opettamaan myös henkilö, joka on tämän asetuksen mukaan kelpoinen antamaan kyseisen aineen opetusta perusopetuksessa ja joka on suorittanut erityisopettajan opinnot. Valtion kuulo-, näkö- ja liikuntavammaisten kouluissa liikunnan opetusta on sen estämättä, mitä 2 momentissa säädetään, kelpoinen antamaan myös henkilö, jolla on kelpoisuus antaa liikunnan opetusta perusopetuksessa ja joka on suorittanut erityisliikunnassa perus- ja aineopinnot.

Perusopetuslain 17 §:n 2 momentissa tarkoitetuille kehitysvammaisille oppilaille annettavaa opetusta ja perusopetuslain 25 §:n 2 momentissa tarkoitetuille oppilaille esiopetusta voi antaa myös henkilö, joka on suorittanut soveltuvan korkeakoulututkinnon sekä kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta annetun asetuksen 14 §:n 2 momentin mukaiset erityisopettajan opinnot. Avustavana opettajana tässä momentissa tarkoitettua opetuksessa voi toimia myös henkilö, joka ei ole soveltuvan korkeakoulututkinnon lisäksi suorittanut mainittuja erityisopettajan opintoja.

Esiopetusta perusopetuslain 17 §:n 1 momentissa tarkoitetuille oppilaille on kelpoinen antamaan myös henkilö, jolla on 7 §:n 2—4 momentissa säädetty esiopetuksen opettajan kelpoisuus ja joka on suorittanut erityisopettajan opinnot. Avustavana opettajana perusopetuslain 17 §:n 1 momentissa tarkoitetuille oppilaille annettavassa opetuksessa ja saman lain 25 §:n 2 momentissa tarkoitetuille oppilaille annettavassa esiopetuksessa voi toimia myös se, joka on suorittanut soveltuvan korkeakoulututkinnon.

## 16 §

### Tukiopetus

Opinnoissa tilapäisesti jälkeen jääneille tai muutoin erityistä tukea tarvitseville tulee antaa tukiopetusta.

## 17 §

### Erityisopetus

Oppilaalla, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, on oikeus saada erityisopetusta muun opetuksen ohessa.

*Tämän pykälän mukaista erityisopetusta voi antaa myös henkilö, jolle opetushallitus on antanut kelpoisuustodistuksen Islannissa, Norjassa, Ruotsissa tai Tanskassa saadun erityisopettajan koulutuksen perusteella.*

*Henkilölle, joka on Islannissa, Norjassa, Ruotsissa tai Tanskassa saanut erityisopettajan koulutuksen ja on sen lisäksi kelpoinen antamaan perusopetusta, opetushallitus voi antaa kelpoisuustodistuksen asianomaiseen erityisopetuksen tehtävään, jos koulutuksen suuntautuminen pääpiirteittäin vastaa tehtävän kelpoisuusvaatimuksia. Opetushallitus voi tarvittaessa määrätä lisäopintojen suorittamisesta.*

## 16 § (24.6.2010/642)

### Tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus

*Oppilaalla, joka on tilapäisesti jäänyt jälkeen opinnoissaan tai muutoin tarvitsee oppimisessaan lyhytaikaista tukea, on oikeus saada tukiopetusta.*

*Oppilaalla, jolla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään, on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa.*

## 16 a § (24.6.2010/642)

### Tehostettu tuki

*Oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, on annettava tehostettua tukea hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti. Oppimissuunnitelma on laadittava, jollei siihen ole ilmeistä estettä, yhteistyössä oppilaan ja huoltajan sekä tarvittaessa oppilaan muun laillisen edustajan kanssa. Tehostettu tuki sisältää oppilaalle annettavia, erityisesti 16, 31 ja 31 a §:ssä tarkoitettuja tukimuotoja sekä tarvittavia pedagogisia järjestelyjä. Tehostetun tuen ja oppimissuunnitelman keskeisestä sisällöstä määrätään opetussuunnitelman perusteissa.*

*Tehostetun tuen aloittaminen ja järjestäminen käsitellään pedagogiseen arvioon perustuen moniammatillisesti 31 a §:n 1 ja 2 momentissa tarkoitettussa oppilashuoltotyössä. Oppilaalle järjestettävä tuki kirjataan oppimissuunnitelmaan. Tehostettu tuki järjestetään laadultaan ja määrältään oppilaan kehitystason ja yksilöllisten tarpeiden edellyttämällä tavalla.*

## 17 § (24.6.2010/642)

### Erityinen tuki

*Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta tämän lain mukaan annettavasta tuesta. Erityisopetus järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. Tässä momentissa tarkoitettun oppilaan opetuksessa voidaan poiketa 11 §:stä sen mukaan kuin 14 §:n nojalla säädetään tai määrätään.*

## 2.mom

Jos oppilaalle ei vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästymisen tai tunne-elämän häiriön taikka muun niihin verrattavan syyn vuoksi voida antaa opetusta muuten, tulee oppilas ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Erityisopetus järjestetään mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä taikka muutoin erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. Tässä momentissa tarkoitettua oppilaan opetuksessa voidaan poiketa 11 §:stä sen mukaan kuin 14 §:n nojalla säädetään tai määrätään. Oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma.

Jos muu opetuksen järjestäjä kuin kunta ei järjestä 2 momentissa tarkoitettua opetusta, oppilaan siirtämisestä erityisopetukseen päättää opetuksen järjestäjän esityksestä oppilaan asuinkunta.

Sen lisäksi, mitä hallintomenettelylaissa (598/1982) säädetään, menettelystä otettaessa tai siirrettäessä oppilas 2 momentissa tarkoitettuun opetukseen säädetään asetuksella. Opetusryhmien muodostamisesta 25 §:n 2 momentissa tarkoitettua pidennettyä oppivelvollisuuden piirissä oleville oppilaille annettavassa opetuksessa säädetään asetuksella.

*Erityisen tuen antamiseksi opetuksen järjestäjän tulee tehdä kirjallinen päätös, jota tarkistetaan ainakin toisen vuosiluokan jälkeen sekä ennen seitsemännelle vuosiluokalle siirtymistä. Erityisen tuen antamista koskevassa päätöksessä on määrättävä oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä, mahdolliset tulkittamis- ja avustajapalvelut sekä muut 31 §:ssä tarkoitettut palvelut sekä tarvittaessa 1 momentissa tarkoitettu oppilaan opetuksen poikkeava järjestäminen.*

*Ennen erityistä tukea koskevan päätöksen tekemistä opetuksen järjestäjän on kuultava oppilasta ja tämän huoltajaa tai laillista edustajaa siten kuin hallintolain (434/2003) 34 §:ssä säädetään sekä hankittava oppilaan opetuksesta vastaavilta selvitys oppilaan oppimisen etenemisestä ja moniammatillisena oppilashuollon yhteistyönä tehty selvitys oppilaan saamasta tehostetusta tuesta ja oppilaan kokonaistilanteesta sekä tehtävä näiden perusteella arvio erityisen tuen tarpeesta (pedagoginen selvitys). Pedagogista selvitystä on tarvittaessa täydennettävä psykologisella tai lääketieteellisellä asiantuntijalausunnolla tai vastaavalla sosiaalisella selvityksellä.*

*Erityisen tuen päätös voidaan tehdä ennen esi- tai perusopetuksen alkamista taikka esi- tai perusopetuksen aikana ilman sitä edeltävää pedagogista selvitystä ja oppimisen tehostetun tuen antamista, jos psykologisen tai lääketieteellisen arvion perusteella ilmenee, että oppilaan opetusta ei vammaisuuden, kehityksessä viivästymisen tai tunne-elämän häiriön taikka muun vastaavan erityisen syyn vuoksi voida antaa muuten. Edellä tarkoitettussa tilanteessa erityisen tuen päätöstä tarkistetaan siten kuin 2 momentissa säädetään.*

*Jos muu opetuksen järjestäjä kuin kunta ei järjestä 1 momentissa tarkoitettua tukea, päätöksen oppilaalle järjestettävästä erityisestä tuesta tekee opetuksen järjestäjän esityksestä oppilaan asuinkunta.*

*Niiden opetusryhmien muodostamisesta, joissa on yksi tai useampia erityisen tuen päätöksen saaneita oppilaita tai pidennettyä oppivelvollisuuden piiriin kuuluvia oppilaita, säädetään valtioneuvoston asetuksella.*

*Ks. erityisopetuksen opetusryhmistä PerusopetusA 852/1998 2 § 2 mom.*

*17 a § (24.6.2010/642)*

*Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma*

*Erityistä tukea koskevan päätöksen toimeenpanemiseksi oppilaalle on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Suunnitelma on laadittava, jollei siihen ole ilmeistä estettä, yhteistyössä oppilaan ja huoltajan tai tarvittaessa oppilaan muun laillisen edustajan kanssa. Suunnitelmasta on käytävä ilmi oppilaan erityistä tukea koskevan päätöksen mukaisen opetuksen ja muun tuen antaminen. Suunnitelma tarkistetaan tarvittaessa, kuitenkin vähintään kerran lukuvuodessa, oppilaan tarpeiden mukaiseksi. Suunnitelman keskeisestä sisällöstä määrätään opetussuunnitelman perusteissa.*

Taulukko 16 Vastaajan (N=526) tehtävänimike

Tehtävänimike	n	%
Luokanopettaja	100	19,5
Erytisopettaja	58	11,3
Erytisloukanopettaja	322	62,6
Erytislasterhanopettaja	2	0,4
Ohjaaja	1	0,2
Koulunkäynnin ohjaaja	4	0,8
Koulunkäyntiavustaja	5	1,0
Joku muu	22	4,3
<b>yhteensä</b>	<b>514</b>	<b>100</b>

Taulukko 17 Vastaajien (n=174) muu kouluttautuminen erityisopetuksessa kuin erityisopettaja opinnot

Koulutus	n	%
Olen suorittanut erityispedagogiikan perusopinnot/approbatur opinnot	86	49,4
Olen suorittanut erityispedagogiikan aineopinnot/cum laude opinnot	13	7,5
Olen suorittanut erityispedagogiikan syventävät/laudatur opinnot	2	1,1
Olen suorittanut erilaisia erityisopetukseen liittyviä kursseja	40	23,0
Minulla on ammattitutkinto	10	5,7
Minulla on korkeakoulututkinto	23	13,2
<b>yhteensä</b>	<b>174</b>	<b>100</b>