

ERITYINEN TUKI

Erityisen tuen toteutuminen sairaalaopetusyksiköiden, valtion koulukotien sekä kuntayhtymien ja yksityisten omistamien laitos- ja erityiskoulujen opetusryhmissä. VETURI-hankkeen kartoitus II.

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



2015

ISSN: 2243-0075

Taitto: Minja Revonkorpi/Taide

Copyright: tekijät, Helsingin yliopisto, Jyväskylän yliopisto

ESIPUHE

Tämä raportti on laadittu Vaativan erityisen tuen VETURI-hankkeessa, joka on perusopetuksen erityiseen tukeen kohdistuva nelivuotinen tutkimus- ja kehittämishanke. Tarkastelun kohteena on moniammatillista erityistä tukea oppimiseensa ja kuntoutumiseensa saavat oppilaat, joilla on vakavia psyykkisiä pulmia, moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvammaisuutta tai autismin kirjon diagnoosi. Lisäksi tähän ryhmään saattaa kuulua kotiopetuksessa olevia lapsia.

VETURI-hanke toteutetaan Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen erityispedagogiikan ja Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen erityispedagogiikan yksikön yhteistyönä. Hankkeen hallinnollisena johtajana toimii dosentti Elina Kontu (HY), tieteellisenä johtajana professori Raija Pirttimaa (JY), projektipäällikkönä Terhi Ojala (HY) sekä tutkijoina Tiina Kokko (JY), Henri Pesonen (HY) ja Lauri Rätty (JY). Tiimin kokemusasiantuntija ja avustaja on Olli-Pekka Lassinpelto (JY). Hanketta rahoittaa opetus- ja kulttuuriministeriö.

Hankkeen ohjausryhmänä toimii asiantuntijakonsortio, johon on VETURI-tiimin lisäksi kutsuttu rehtori Leena Airaksinen (Ruskeasuon koulu, Helsinki), ohjaava opettaja Johanna Juvonen (Oppimis- ja ohjauskeskus Mikael), rehtori Alpo Suomi, (Huhtasuon yhtenäiskoulu, Jyväskylä), rehtori Taina Suvikas, (Naulan ja Malmin koulut, Rauma) sekä erityisluokanopettaja Kukka-Maaria Vänskä (Peltosaaren koulu, Riihimäki).

Tämä raportti on järjestyksessä toinen kansallinen erityisen tuen toteuttamista selvittänyt VETURI-kartoitus, jolla pyrittiin saamaan kokonaiskuvaa kohderyhmän opetuksesta. Tuloksia voidaan hyödyntää päätöksenteossa sekä opettajankoulutuksen ja opetushenkilöstön täydennyskoulutuksen kehittämisessä.

Kyselyn laatimisessa hyödynnettiin VETURIn ensimmäisen kartoituksen dokumentteja ja teknisenä apuna kyselyn toteuttamisessa toimi Koulutuksen arviointikeskus ja erityisesti tutkimusapulainen Jukka Määttänen. Osa vastaaja-kohderyhmän yhteystiedoista saatiin eräästä sairaalaopetusyksiköstä ja loput etsittiin kuntien ja koulujen www-sivuilta sekä verkostojen kautta. Tilastollisen aineiston alustavasta analysoinnista huolehti YTM Juho Polet. Kirjoittajat vastaavat yhteisesti koko raportista ja sen toimittamisesta. Työnjakomme oli seuraava: Terhi Ojala vastasi esipuheesta ja luvuista yksi ja kolme. Raija Pirttimaa kirjoitti luvun kaksi. Lauri Rätty oli mukana lukujen kaksi ja kolme kirjoittamisessa. Henri Pesonen kirjoitti luvut neljä ja viisi. Tiina Kokko luvun kuusi. Terhi Ojala ja Elina Kontu kirjoittivat luvun seitsemän, jota jokainen kirjoittaja viimeisteli. Taittotyön suoritti Minja Revonkorpi /Taidea.

Erityiskiitokset kyselyyn vastanneille!



KARTOITUKSESSA ESIINTYVÄT TAULUKOT JA KUVIOT

TAULUKKO 1	VETURI-hankkeen kartoitus 2:n pääteemat ja kysymykset	9
TAULUKKO 2	Vastaajien ikäjakaumat	10
TAULUKKO 3	Koulujen oppilasmäärät	11
TAULUKKO 4	Vastaajien kuvauksia oppilaistaan	12
TAULUKKO 5	Pedagogisesti tehokkain opetusryhmä -kyselyihin vastanneiden mielestä kahdessa VETURI-hankkeen kartoituksessa	17
TAULUKKO 6	Oppilaiden sijoittuminen perusopetuksen päättymisen jälkeen	21
TAULUKKO 7	Oppilaiden sijoittuminen perusopetuksen päättymisen jälkeen vastaajaryhmittäin	22
TAULUKKO 8	Mitä tietoja siirretään oppilaan siirtyessä pois perusopetuksesta?	23
TAULUKKO 9	Kyselyyn vastanneiden (N=58) kokemukset perusopetuslain uudistuksen vaikutuksista opetukseen	24
TAULUKKO 10	Opettajien (n=44–52) antamia tietoja siitä miten eri ammattilaiset ovat heidän tukena (on tukena), moniammatillisen yhteistyön puuttumisesta (ei ole tukena) ja tuen tarpeista (ei ole tukena, mutta tarvitsisin)	27
TAULUKKO 11	Opettajien yhteydenpito lähikouluun oppilaiden kohdalla, joilla tuen taustalla on mielenterveyden ja/tai käyttäytymisen ongelmia (ryhmä 1) tai kehitysvammaisuus ja autismi (ryhmä 2)	28
TAULUKKO 12	Vastaajien (n=39) täydennyskoulutustarpeet	29
KUVIO 1	Vastaajien (N=58) ilmoitukset oppilasryhmänsä oppilaiden pääasiallisista erityisen tuen perusteista	11
KUVIO 2	Opetusta ohjaavat tekijät (N=50–53, paitsi kohdassa jokin muu 15)	13
KUVIO 3	Opetusta ohjaavat tekijät vastaajaryhmittäin	13
KUVIO 4	Pedagogisesti tehokkain opetusryhmä kyselyyn vastanneiden mielestä	16
KUVIO 5	HOJKS:n laatimista ohjaavat tekijät (N=49–51 paitsi kohdassa jokin muu vastaajien määrä oli 17)	18
KUVIO 6	HOJKS:n laadintaan vaikuttavat tekijät vastaajaryhmittäin	19
KUVIO 7	Erilaisten tuen muotojen toteutuminen opetusryhmissä	20



Sisällysluettelo

1 Johdanto	7
2 Tutkimuksen suorittaminen	9
2.1 Tutkimustehtävä	9
2.2 Aineiston keruu	9
2.3 Aineiston käsittely	10
2.4 Tietoja vastaajista ja heidän oppilaistaan	10
3 Opetuksen järjestäminen ja erityinen tuki	13
3.1 Opetusta ohjaa oppilaan tarvitsema tuki	13
3.2 Opetuksen organisointi	15
3.3 Pedagogisesti tehokkain opetus, integraatioaloitteet ja inklusiotoimenpiteet	16
3.4 HOJKS:n laatimista ohjaavat tekijät	18
3.5 Tuen toteuttaminen	19
3.6 Oppilaiden sijoittuminen perusopetuksen päättymisen jälkeen	21
4 Lakiuudistus	24
5 Moniammatillinen yhteistyö	26
6 Opettajien koulutustarpeet, tarve vertaistukeen ja ulkopuoliseen ohjaukseen	29
6.1 Psykykkiset pulmat ja käytöshäiriöt suurimpana täydennyskoulutustarpeena	30
6.3 Tarve ulkopuoliseen ohjaukseen oli vähäistä	30
6.4 Työnohjausta työssä jaksamiseen ja kehittymiseen	30
7 Pohdintaa	32
8 Lähteet	35
Liite I: Kyselylomake	36



1 Johdanto

Joku on viisaasti todennut, että jokaisella ihmisellä pitäisi olla elämässään *toivoa, järkevää tekemistä ja joku, jota rakastaa*. Koulu voi antaa oppilailleen eväitä kahteen ensimmäiseen; luoda toivoa ja järkevää tekemistä. Opettaja on aikoinaan sanottu “kansankynttilöiksi”, jotka jakoivat osaamisen valoa kansan keskelle. Vanhaa sanontaa on syytä päivittää ja ajatella, että opettajan tärkein tehtävä on saada ryhmänsä “liekkeihin”: innostumaan, etsimään luovia ratkaisuja, uskomaan itseensä ja sisukkaasti ahkeroimaan kohti tavoitteita ja unelmia. *Luoda oppilaalle toivoa ja uskoa siihen, että osaan, pärjään ja onnistun*. Voi olla, että oppilas ei välttämättä innostu kaikista oppiaineista, mutta hän saa silti elintärkeitä hyvinvoinnin ja selviytymisen elementtejä tulevaisuuttaan varten kannustavalta opettajalta. Toisenlaisen toiminnan tuloksia löytyy Tanja Äärelän (2012) väitöskirjassa “Aika paljollon vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla”: nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan.

Opettaja on johtaja, joka johtaa erilaisista yksilöistä koostuvaa ryhmää aivan kuten tekee yritysjohtaja ja joukkuevalmentaja. Ryhmän johtajan tehtävä on osoittaa sen jäsenille suunta ja oikeat tavoitteet. Menetelminä tavoitteiden saavuttamiseksi voidaan käyttää monenlaisia keinoja; ohjeita ja neuvoja, keskinäistä vastuunjakamista, kannustimia ja palkintoja. *Luodaan järkevää tekemistä*. Hyvin usein oppilailla on raikkaita ehdotuksia ja ideoita lähi- ja kaukotavoitteiden saavuttamiseksi. He osaavat esittää toimivia vaihtoehtoisia ratkaisumalleja, joita meille eri sukupolvien edustajille ei tulisi mieleenkään. Oppilaiden äänien ja tarinoitten kuulemista auttaa opettajan ennakkoluulottomat ja hyvät vuorovaikutus- ja tunnetaidot, joiden katsotaan yrityselämässä edustavan niin sanottuja leadership-taitoja. Näiden taitojen harjoittelu ja oppiminen on mahdollista kaikissa elämänvaiheissa. Suomalaisessa koulujärjestelmässä on mahdollista käyttää monipuolisesti muun muassa erilaisia opetusmenetelmiä, -malleja, -materiaaleja ja oppimisympäristöjä. Perusopetusnormisto linjaa toiminnan kehykset, mutta mahdollistaa varioivan koulunpidon sitomatta sitä liiaksi. Silti opetusryhmissä pitäydytään usein varsin perinteisissä metodeissa ja malleissa sen sijaan, että rohkeasti ja luovasti kokeiltaisii uusia. Miksi? Minkä pitäisi muuttua, että innovatiivisuus saataisiin käyttöön?

Oppilaiden tukena koulunkäynnissä on monenlaisia ammattilaisia, jotka edustavat useita hallintokuntia. Elokuun alusta voimaan astunut oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) korostaa moniammatillisten tai ko. lain

termein monialaisten palveluiden saatavuutta ja niiden saamisen määräaikoja. Moniammatillinen yhteistyö on usein keskeinen elementti oppimisessa ja koulunkäynnissä kun puhutaan erityisestä tuesta. *Vaativa* erityinen tuki sisältää enemmän, laajemmin, syvemmin ja monipuolisemmin tukea ja usein myös vahvaa moniammatillista tuotetta ja osaamista. *Vaativa* erityinen tuki -ilmaisu, joka otettiin käyttöön *Vaativan* erityisen tuen VETURI-hankkeessa, ei ole virallisessa käytössä oleva termi, mutta on hankkeen aikana vakiintunut puhetavalleen. Jahnukaisen (2014) mukaan termi määrittelee uudelleen vaikeimmin vammaisten tai sairaiden opetus-käsitteen. *Vaativaa* erityistä tukea oppimisen ja koulunkäynnin tueksi saavat oppilaat, joilla on mm. vakavia psyykkisiä pulmia, autismin kirjoa, kehitysvamma tai monivammaisuutta. Vakavilla psyykkisillä pulmilla tarkoitetaan tässä yhteydessä laajasti mielenterveyteen ja/tai käyttäytymiseen liittyvää problematiikkaa, joka sisältää sekä ulos- että sisäänpäin kääntyneen ei-toivotun toiminnan.

Perusopetusikäisiä oppilaita, joilla on ns. *vaativan* erityisen tuen tarpeita, on arviomme mukaan noin 10 000. Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2013 perusopetuksen oppilaita oli 540 500 ja erityisen tuen oppilaita oli 39 634. *Vaativan* erityisen tuen oppilaiden tarkan lukumäärän ilmoittaminen on vaikeaa, koska *vaativa* erityinen tuki ei ole normiston mukainen käsite, eikä näin ollen myöskään esimerkiksi laskenta- tai tilastointikriteeri. Lisäksi psyykkisesti oireilevien oppilaiden lukumääräarviot vaihtelevat, tosin näiden oppilaiden määrä ainakin tilastoissa näyttää kasvavan nopeasti sekä meillä Suomessa että muualla maailmassa. Yhdistyneiden Kansakuntien (2014) kokoamien laskelmien mukaan 20 prosentilla maailman nuorista (sis. myös 15-vuotiaat) on mielenterveysongelmia. Vuoteen 2011 saakka Suomessa kerättiin tilastotietoa erityisopetukseen siirretyistä oppilaista otto- tai siirtopäätöksen perusteella. Yhtenä kriteerinä oli “tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus”, jota voidaan pitää melko läheisenä “psyykkisen oireilun” käsitteen kanssa. Oppilaita, joilla oli tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus, oli 5 894 vuonna 2010 (Tilastokeskus) ja voi olettaa, ettei tämä määrä ole viime vuosina vähentynyt. Vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden määrä (1470) on todennettavissa tarkimmin, koska vaikea kehitysvamma on eräs kriteeri opetus- ja kulttuuriministeriön kautta rahoitettavien esi- ja perusopetuksen oppilasmäärien laskennassa. Nämä oppilaat opiskelevat joko kunnallisissa

perusopetuksen kouluissa, yksityisten tahojen (esim. säätiöt), valtion tai kuntayhtymien kouluissa (Opetushallitus, 2014).

Vuonna 2013 erityisen tuen oppilaista kokoaikaisesti erityiskoulun opetusryhmissä opiskeli 5 086 ja 11 558 opiskeli kokoaikaisesti erityisryhmissä muualla kuin erityiskoulussa. Kokoaikaisesti yleisopetuksen ryhmissä opiskeli heistä 7 409 ja loput osittain yleisopetuksen ryhmissä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sanotaan:

”Oppilaan opetuksen järjestäminen ja oppilaan tarvitsema tuki edellyttää erityistä pohdintaa esimerkiksi oppilaan sairastuessa vakavasti tai vaikeassa elämäntilanteessa. Perusopetusta voidaan tällöin järjestää muun muassa sairaalaopetuksena, koulukodissa, vastaanottokodissa tai -keskuksessa tai vankilassa tai muussa rangaistuslaitoksessa annettavana opetuksena.

Kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten opetuksesta vastaa se kunta, johon lapsi on sijoitettu.

Kunta voi osoittaa oppilaan lähikouluksi sopimuksen mukaisesti oman kunnan koulun sijasta myös toisen kunnan koulun, sellaisen yksityisen yhteisön tai säätiön ylläpitämän koulun, jolla on opetuksen järjestämislupa, tai valtion koulun”.

Erityisen tuen vaativaa reunusaluetta tutkimaan ja kehittämään synnytetään Vaativa erityinen tuki (VETURI) -tutkimus- ja kehittämishanke (2011–2015) opetus- ja kulttuuriministeriön rahoituksella Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen yhteistyönä. VETURI-sana muodostuu vaativa, erityinen ja tuki -sanojen kirjaimia uudelleen järjestelemällä. Hankkeen toiminta painottuu tutkimukseen ja valmisteilla onkin toistakymmentä väitöskirjaa. Muita oppinnäytetöitä on valmistunut ja on tekeillä useita.

Hankkeessa on suoritettu kaksi vaativan erityisen tuen tilaa tarkastelevaa kansallista kartoitusta. Ensimmäinen kysely tehtiin keväällä 2012 ja se kohdennettiin kaikkiin perusopetuksen kouluihin. Kartoituksen tulokset on julkaistu raportissa (Kokko, Pesonen, Polet, Kontu, Ojala & Pirttimaa, 2014). *Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi*. Tuloksiin viitataan myös opetus- ja kulttuuriministeriön Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta -raportissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014).

Nyt käsillä olevan toisen kartoituksen tavoitteena oli tarkastella vaativan erityisen tuen tilaa sairaalaopetusyksiköitten, valtion koulukotien sekä yksityisten tai kuntayhtymien laitos- ja erityiskoulujen näkökulmista. Tällä hetkellä Suomessa on kuusi valtion koulukotia ja sairaalaopetusta antaa 24 yksikköä. Laitoskouluiksi kartoituksessa määriteltiin sellaiset yksityiset ja kuntayhtymien koulut, joissa tarjotaan perusopetusta ja asumispalveluja muun muassa vaikeasti tai syvästi kehitysvammaisille oppilaille. Lisäksi kysely lähetettiin muutamiin vastaaviin yksityisiin erityiskouluihin. Näitä kouluja on yhteensä kymmenen eri puolilla Suomea. Rehtoreilta kerättyjen tietojen mukaan lukuvuonna 2013 henkilötyövuosia opettajilla oli valtion koulukodeissa 27,8 ja opettajien määrä sairaalaopetusyksiköissä oli 148. Laitoskoulujen ja erityiskoulujen opettajamäärää ei saatu kyselyistä huolimatta tarkasti selville. Moni- ja vaikeavammaisia lapsia opiskelee myös valtion erityiskouluissa. Nämä koulut jätettiin kuitenkin tämän kartoituksen ulkopuolelle.

Tämän ”kakkoskartoitukseksi” nimetyn selvityksen tekemiseen päädyttiin etukäteissuunnitelmasta poiketen, koska haluttiin tarkastella ja nostaa näkyviin erityisesti em. koulujen opetusammattilaisten tuottamaa informaatiota. Näiden toimijoiden äänien kuuleminen muiden perusopetustoimijoiden rinnalla on tärkeää, kun kehitetään tasa-arvoa korostavaa suomalaista koulu- ja palvelujärjestelmää.

Kartoituksen tuloksia esitellään pääosin kahdesta tarkastelukulmasta; joko kaikkien vastaajien näkökulmasta, jolloin tuloksissa on mukana jokaisen vastaajan antamat tiedot tai kahtena erillisenä ryhmänä. Kahden ryhmän tuloksissa vastaukset on jaoteltu karkeasti siten, että 1) oppilaille on ensisijaisesti joko vakavia psyykkisiä ongelmia eli mielenterveyden ja/tai käyttäytymisen pulmia tai 2) oppilaille on ensisijaisesti autismin kirjon diagnoosi tai kehitysvamma.

Raportin alussa kuvataan tutkimuksen suorittamisen yksityiskohdat kuten aineiston keruu ja käsittely. Alussa kerrotaan myös vastaajien ja heidän oppilaittensa taustatietoja. Sen jälkeen tarkastellaan opetuksen järjestämistä, kuten HOJKS:n laatimiseen ja pedagogisiin valintoihin liittyviä tekijöitä, tuen muotojen hyödyntämistä, integraation ja inklusioon tähtääviä toimenpiteitä sekä oppilaiden sijoittumista perusopetuksen päättymisen jälkeen. Seuraava kappale paneutuu normistouudistuksen kokemiseen ja moniammatillisen yhteistyön toteutumiseen. Toiseksi viimeisessä kappaleessa tarkastellaan vastaajien koulutus-, vertaistuki- ja ulkopuolisen ohjauksen tarpeita. Lopuksi esitetään vaativaan erityiseen tukeen liittyviä pohdintoja ja kehittämistarpeita sekä näiden tuloksien että muun hankkeeseen liittyvän havainnoinnin perusteella.

2 Tutkimuksen suorittaminen

2.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän kyselyn tavoitteena oli saada tietoa erityisen tuen järjestämisestä sairaalaopetusyksiköissä, laitos- tai erityiskouluissa ja valtion koulukotien kouluissa. Kysely kohdistettiin sellaiseen erityiseen tukeen, jota järjestetään oppilaille, joilla on mielenterveyteen ja/tai käytäytymiseen liittyvää problematiikkaa autismin kirjon diagnoosi, kehitysvamma tai monivammaisuutta. Kyselyllä hankittiin tietoa opetushenkilökunnasta ja oppilaisista sekä seuraavista aiheista:

- Opetuksen ja ohjaamisen järjestelyt (muun muassa erilaisten tuen muotojen toteutuminen)
- Moniammatillinen yhteistyö
- Vastaajien koulutus- ja tukitarpeet
- Perusopetuksen lakiuudistuksen (648/2010) seuraamukset

2.2 AINEISTON KERUU

Sähköinen kysely lähetettiin marraskuun lopussa 2013 sairaalaopetusyksiköitten, laitos- ja erityiskoulujen sekä valtion koulukotien yhdyshenkilöille eli rehtoreille, johtajille, kasvatusjohtajille ja apulaisrehtoreille sähköpostitse kirjeen kera. Posti lähti 71 osoitteeseen. Kou-

lujen ja yhdyshenkilöitten nimet ja sähköpostiosoitteet etsittiin Opetushallituksen ja koulujen www-sivuilta ja osa osoitteista saatiin eräästä sairaalaopetusyksiköstä. Sähköpostin vastaanottajilta pyydettiin lupa kartoituksen suorittamiseen ja samalla heitä pyydettiin lähettämään kyselylinkki henkilöille, joiden opetusryhmissä on oppilaita, joilla on vakavia psyykkisiä pulmia, autismin kirjoa, kehitysvamma tai monivammaisuutta. Vastausaikaa annettiin viikko. Joulun läheisyys ilmeisesti hidasti kyselyyn vastaamista, koska vastaajia oli aluksi vain muutamia. Vastausaikaa päätettiin tämän vuoksi jatkaa 20.1.2014 saakka. Jatkoajasta ilmoitettiin yhdyshenkilöille sähköpostilla. Määräaikaan mennessä vastauksia saatiin 58.

Tieto koottiin samankaltaisella lomakkeella (LIITE 1), jolla vaativan erityisen tuen toteuttamista ja toteutumista oli aiemmin kartoitettu VETURI-hankkeessa (Kokko ym. 2014). Kysely toteutettiin sähköisesti Helsingin yliopiston E-lomakeohjelmalla. Lomakkeella oli yhteensä 37 kysymystä, joista yhdeksän koski vastaajan taustatietoja, kahdeksan oppilasryhmätietoja, seitsemän tietoa erityisen tuen oppilaiden opetuksesta, neljä moniammatillista yhteistyötä, neljä koulutus- ja tukitarpeita ja viisi lakiuudistusta. Kyselylomake sisälsi monivalinta- ja avokysymyksiä. Taulukossa 1 on lueteltu kartoituksen pääteemat ja niihin liittyvät pääkysymykset.

TAULUKKO 1

VETURI-hankkeen kartoitus 2:n pääteemat ja kysymykset

Kartoituksen teemat	Kysymykset
Taustatietoja vastaajasta	ikä, sukupuoli, koulutus, tehtävä, työkokemus
Tietoja koulusta	sijainti, koko
Tietoja oppilaista, joita vastaaja opettaa	oppilaiden lukumäärä, erityisen tuen päätökset, pedagogiset selvitykset, HOJKS, erityisen tuen päätösten purkaminen, pidennetty oppivelvollisuus
Opetus	opetuksen toteuttaminen, tukitoimet, suunnittelua ja toteuttamista ohjaavat periaatteet, menetelmät, arviointi, peruskoulun jälkeinen sijoittuminen, siirtymien suunnitteleminen
Moniammatillinen/-alainen yhteistyö	kenen kanssa, useus, riittävyys, tarpeellisuus ja muodot
Lähikouluperiaate, integraatio ja inklusio	yhteydet lähikouluihin, integraatio/inklusioaloitteet ja käsitykset oppilaiden integraatiosta/inklusiosta
Henkilökunnan koulutus- ja tukitarpeet	täydennyskoulutus, vertaistuki, työnohjaus, ulkopuolinen ohjaus
Perusopetuslain muutos (v. 2011)	tiedon saanti, vaikutukset omaan työhön

Tiedonkeruun alkuvaiheessa ilmeni vastauslomakkeeseen kirjautumisessa teknisiä pulmia, joista yksi vastaaja ilmoitti sähköpostilla ja toinen vastaaja puhelimitse. Vika korjattiin nopeasti ja kyselyyn vastaaminen onnistui sen jälkeen ongelmitta. Erään sairaalaopetusyksikön edustaja soitti ja kertoi olevansa hyvillään kyselyn suorittamisesta. Hänen mielestään on tärkeää päästä vastaamaan kysymyksiin, vaikka "päivät on täynnä". Hän halusi myös tarkentaa, että vastaako hän tämän hetkisen oppilastilanteensa perusteella kysymyksiin, koska hänen opetusryhmässään tilanteet muuttuvat viikoittain. Lisäksi hän antoi palautetta siitä, että on olennaista, että on riittävästi vastausaikaa, eikä kysely tule vastattaviksi juuri ennen koulujen loma-aikojen alkamista parin päivän varoitusaikalla.

Kyselylomakkeen palautti määräaikaan mennessä 58 vastaajaa. Vastauksia saatiin 23 eri paikasta; sairaalaopetuksen 12 eri yksiköstä vastattiin, kuusi laitos- tai erityiskoulua ja neljä valtion koulukotia osallistui vastaamiseen. Lisäksi yksi kunnallinen erityiskoulu lähetti vastauksensa. Laitoskouluista vastaanotettiin 16 vastauslomaketta, sairaalaopetusyksiköistä 33 vastausta ja valtion koulukodeista kuuden henkilön vastaukset. Kolmen vastauksen kohdalla ei ollut tietoa taustaorganisaatiosta.

2.3 AINEISTON KÄSITTELY

Aineisto käsiteltiin SPSS-20 ohjelmalla (IBM®SPSS®Statistical 20.0). Aineistossa ei ollut ns. tuplavastauksia, eikä virheitä (kuten yksittäisiä erittäin poikkeavia tapauksia) löytynyt. Puuttuvaa tietoa oli erityisesti avokysymystä tarkentavissa kysymyksissä, joissa vastaajille annettiin mahdollisuus kirjoittaa lisätietoja, esimerkiksi esittämällä kysymys, "muu, mitä?". Puuttuva tieto kohdassa "muu" ei vähentänyt vastauksen sisällöllistä arvoa, koska niihin kaikkiin ei odotettukaan vastauksia. Strukturoiduissa määriä kartoitettavissa kysymyksissä puuttuvia tietoja oli vähän.

Aineistosta laskettiin frekvenssejä, keskiarvoja ja prosentteja. Lisäksi tehtiin keskiarvojen vertailua (t-testit) ja ristiintaulukointia (khiin neliö testi). Avokysymysten vastaukset käsiteltiin teemoitellen ja ryhmitellen vastauksia suurempiin luokkiin, jolloin samaan laajempaan kokonaisuuteen kuuluvat vastaukset yhdistettiin.

2.4 TIETOJA VASTAAJISTA JA HEIDÄN OPPILAISTAAN

Kyselyyn vastasi 58 henkilöä, joista naisia oli 46 ja miehiä 10. Kaksi vastaajaa ei ilmoittanut sukupuoltaan. Vastaajien lukumäärät ikäryhmittäin esitellään taulukossa 2. Vastaajat olivat koulutukseltaan pääosin erityisluokanopettajia ja erityisopettajia. Viisi vastaajaa ilmoitti, ettei heillä ollut erityisopettajan- tai erityisluokanopettajakoulutusta ja yksi vastaaja jätti vastaamatta kysymyksen. Kahdella vastaajalla erityisopettajan opinnot olivat kesken. Suurimmalla osalla vastaajista oli siis muodollinen kelpoisuus erityisopetuksen tehtäviin.

TAULUKKO 2

Vastaajien ikäjakaumat

Ikäryhmä	n	%
20–29-vuotiaat	2	3,4
30–39-vuotiaat	24	41,4
40–49-vuotiaat	19	32,8
50–59-vuotiaat	11	19,0
60 tai yli	2	3,4
Yhteensä	58	100,0

Vastaajat olivat kokeneita koulutyöntekijöitä: 5–10 vuotta erityisopetuksen työkokemusta oli 43 %:lla ja 34 %:lla työkokemusta oli 11–19 vuotta. Yksi vastaaja oli työskennellyt erityisopetuksen parissa 30 vuotta tai enemmän. Vastaajissa oli myös uransa alkuvaiheessa olevia opettajia. Kuten tavanomaista koulutuksen alalla, naisia oli tässäkin vastaajajoukossa enemmistö (yli 80 %). Ikäjakaumassa ei ollut eroja sukupuolten välillä. Erityisluokanopettajiksi vastaajat olivat kouluttautuneet usein luokanopettajaopintojen jälkeen (28 %), erityisopettajakoulutuksen taustalla saattoi olla myös lastentarhanopettajakoulutus (7 %) tai aineenopettajapätevyys (5 %). Ammatillisen erityisopettajan opinnot oli 7 prosentilla. Erityisopettajan tai erityisluokanopettajan tai erityislastentarhanopettajan opinnot ylempään korkeakoulututkinnon osana oli suorittanut noin 30 % vastaajista.

Vastaajien koulut sijaitsivat eri puolella Suomea, pohjoisin Lapissa ja eteläisin Uudeltamaalla. Ahvenanmaalle kyselyä ei ulotettu. Pirkanmaalta ja Etelä-Pohjanmaalta ei saatu vastauksia. Koulut olivat oppilasmäärältään pääosin pieniä alle 100 oppilaan kouluja (taulukko 3). Yli 90 oppilaan kouluja oli yhteensä 36 %. Kaikkien vastaajien opetusryhmissä oli kartoituksen ajankohtana

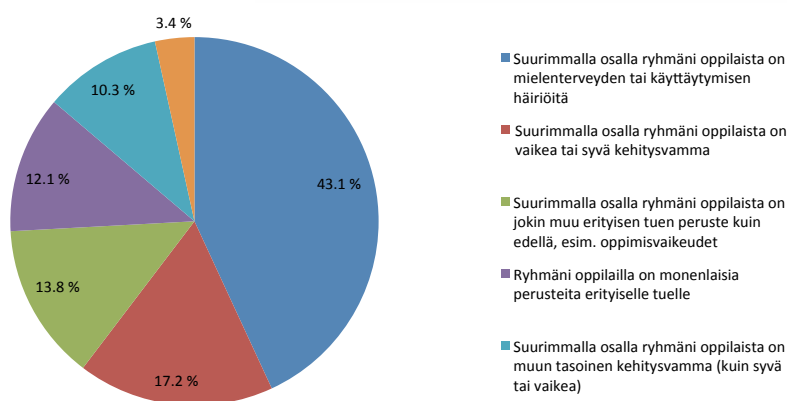
yhteensä 383 oppilasta. Vastaajat ilmoittivat kuitenkin, että oppilasmäärä vaihtelee lukukausittain, osalla jopa päivittäin. Opetusryhmässä oli vastaushetkellä keskimäärin 6,6 oppilasta. Suurin osa oppilaista oli iältään 7–16-vuotiaita, mutta mukana oli myös muutamia tätä nuorempia tai vanhempia oppilaita, koska esimerkiksi ne lapset, joilla on kehitysvammadiagnoosi aloittavat koulun vuotta aiemmin kuin lapset yleensä. Lapsista 49,5 % oli alakouluikäisiä ja vastaavasti 50,5 % yläkouluiässä. Oppilaiden lukumääriä tarkasteltaessa on huomioitava, että varsinkin sairaalakouluissa oppilasmäärissä on viikoittain vaihtelua.

TAULUKKO 3

Koulujen oppilasmäärät

Oppilasmäärä	n	%
0–29	22	37,9
30–89	13	22,4
90 tai enemmän	21	36,2
Ei vastausta	2	3,4
Yhteensä	58	100

Tämän tutkimuksen kohderyhmänä olivat sellaiset oppilaat, joilla on syvä tai vaikea kehitysvamma tai monivammainen autismin kirjon diagnoosi tai mielenterveyteen ja/tai käyttäytymiseen liittyvää problematiikkaa. Vastaa- jia pyydettiin ilmoittamaan omien oppilaidensa lukumää- rät edellä mainituissa ryhmissä. Seuraavassa kuviossa 1 on esitelty opetusryhmien lukumäärät jaoteltuna ensi- sijaisen oireilun tai diagnoosin mukaisesti (= pääasiallisen erityisen tuen peruste). Ensisijaiseksi ryhmäksi on merkitty se oireilu tai diagnoosi, joka on yli 60 prosentilla ryhmän oppilaista. Kuviosta nähdään, että seitsemän vastaajaa ilmoitti, että heidän opetusryhmässään op- pilailla on erilaisia erityisen tuen perusteita. Tähän “mo- nenlaisten oppijoiden” ryhmään sijoitettiin ne opetusryh- mät, joissa yhdenkään em. diagnoosiryhmän oppilaiden osuus ei ylittänyt 60 % ryhmän oppilasmäärästä.



KUVIO 1

Vastaajien (N=58) ilmoitukset oppilasryhmänsä oppilaiden pääasiallisista erityisen tuen perusteista

Koko aineiston oppilasmäärä oli kartoitushetkellä 383. Aineistossa oli 28 oppilasta, joilla ei ollut erityisen tuen päätöstä. Näistä 18 opiskeli sairaalaopetuksessa, kahdeksan opiskeli joustavan alkuopetuksen ryhmässä ja kaksi pienryhmässä. Yksilöllistettyjä oppimääriä oli 86 oppilaalla ja toiminta-alueittain opiskeli 146 oppilasta. Noin puolet (51,7 %) vastaajista ilmoitti, ettei heidän opetusryhmässään ollut yhtään oppilasta, joilla oli pidennetty oppivelvollisuus. Niissä ryhmissä (n=27), joissa oli pidennetyn oppivelvollisuuden oppilaita, oli keskimäärin viisi oppilasta, joilla oli pidennetty oppivelvollisuus. Ryhmissä, joiden oppilailla oli mielenterveyden- tai käyttäytymisen pulmia, pidennetty oppivelvollisuus oli vain muutamilla.

Selkeimmin tässä kartoituksessa erottuvat tarkasteltaviksi kaksi pääryhmää. Toiseen (1-ryhmä) kuuluvat ne vastaajat, joiden oppilailla oli mielenterveyteen ja/tai käyttäytymiseen liittyviä pulmia ja toiseen (2-ryhmä) ne, joiden oppilailla on diagnoosi kehitysvammasta tai autismista. Tämän ryhmittelyn jälkeen jäi vielä 8 vastaajan oppilasryhmät, joissa oli vaihtelevia ja tarkentamattomia perusteita erityisen tuen järjestämiselle (3-ryhmä). Kartoituksen myöhemmissä kappaleissa tuloksia vertaillaan näiden kahden (1 ja 2) pääryhmän kesken. Seuraavassa taulukossa (4) esitellään ryhmiä kuvaavia tunnuslukuja. Muutama vastaaja ilmoitti luokkansa oppilasmäärän vaihteluvälinä (esim. 4–8), näissä tapauksissa luvut on muutettu keskiarvoiksi. Arvioidun keskiarvon, muutamien tyhjien vastausten ja vastausten epätarkkuuksien vuoksi oppilasmääräluvut ja ensisijaisten tuen tarpeiden määrät eivät ole aivan yhteneväisiä.

TAULUKKO 4

Vastaajien kuvauksia oppilaistaan. (Ryhmä 1 = oppilaat, joilla on mielenterveyteen ja/tai käyttäytymiseen liittyviä pulmia, Ryhmä 2 = oppilaat, joilla on diagnoosi autismista tai kehitysvammasta ja Ryhmä 3= oppilaat, joilla on useita perusteluja erityiseen tukeen)

	Ryhmä 1. "mielenterveys ja/tai käytös" n=25 oppilasryhmää/vastaajaa	Ryhmä 2. "kehitys- vammainen" n=25 oppilasryhmää/vastaajaa	Ryhmä 3 "useita perusteita erityiseen tukeen" n=8 oppilasryhmää/vastaajaa
Oppilasmäärä	165	158	60
Luokan oppilasmäärä, ka	6,6	6,32	7,44
Pidennetty oppivelvollisuus	8	129	2
Vaikea kehitysvammaisuus	1	85	0
Muun tasoinen kehitysvammaisuus	3	47	1
Autismin kirjon diagnoosi	4	23	2
Mielenterveyden häiriöt	166	9	13
Jokin muu peruste*	3	5	51
Ei yksilöllistettyjä oppimääriä	106	18	25
Yksilöllistettyjä oppimääriä	39	13	34
Opetus toiminta-alueittain	2	144	0
Ei HOJKSIA	21	0	0
Ei erityisen tuen päätöstä	12	10	6
Alle 7-vuotiaita oppilaita	3	11	0
7–12-vuotiaita oppilaita	85	82	39
13–16-vuotiaita oppilaita	96	74	29
Yli 16-vuotiaita oppilaita	9	6	4

HUOM: Muutama vastaaja ilmoitti luokkansa oppilasmäärän vaihteluvälinä (esim. 4–8), näissä tapauksissa luvut on muutettu keskiarvoiksi. Tämän, muutamien tyhjien vastausten ja vastausten epätarkkuuksien vuoksi oppilasmäärät ja ensisijaisten tuen tarpeiden määrät eivät ole aivan yhteneväisiä.

*Esim. oppimisvaikeudet, ADHD

3 Opetuksen järjestäminen ja erityinen tuki

Perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2014) on opetuksen järjestämisen lähtökohtiin liittyen kirjattu:

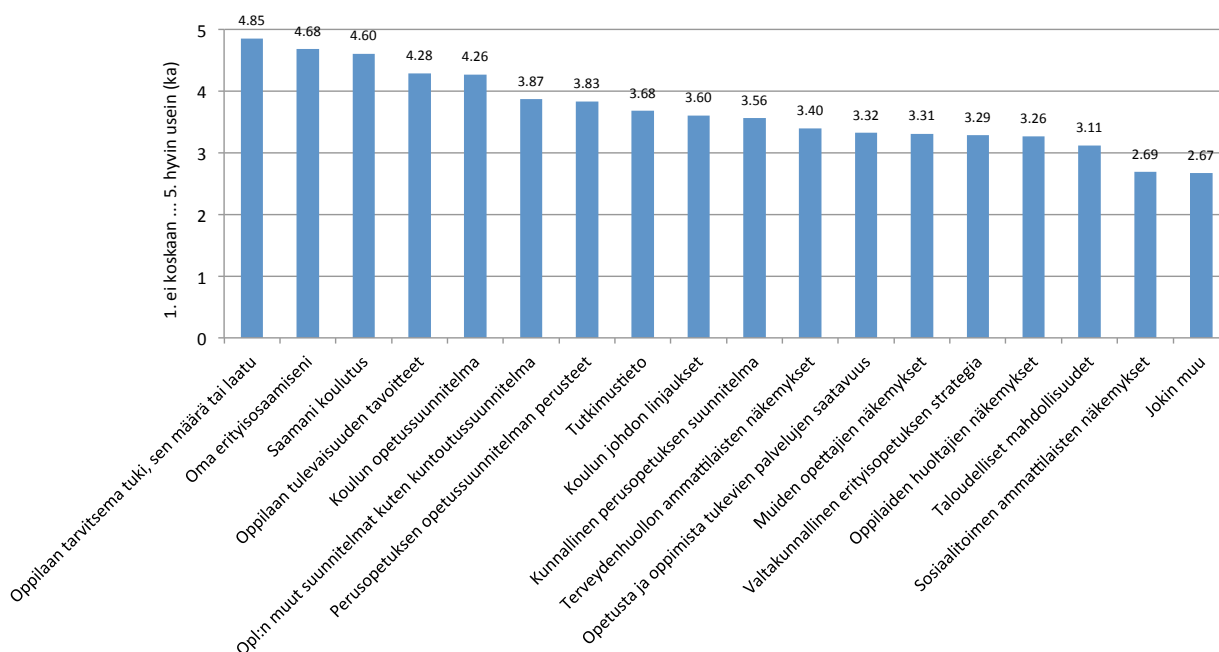
”Oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tarpeen ilmetessä. Opetusryhmät muodostetaan siten, että opetuksessa voidaan saavuttaa asetetut tavoitteet. Oppilaalla on oikeus saada maksutta opetus ja sen edellyttämät oppikirjat ja muu oppimateriaali, työvälineet ja työaineet. Lisäksi oppilaalla on oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämä oppilashuolto sekä laissa määritellyt opintososiaaliset edut ja palvelut.”

Tässä kartoituksessa pyrittiin selvittämään opetusta ohjaavia tekijöitä ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) laatimiseen liittyviä kysymyksiä kohderyhmien kouluissa ja opetusyksiköissä. Lisäksi selvitettiin tuen muotojen toteutumista ja oppilaiden sijoittumista perusopetuksen päättymisen jälkeen. Seuraavissa kappaleissa esitellään

aluksi kaikkien vastaajien (N=58) tuloksia, joilla pyritään kuvaamaan kyselyyn vastanneiden valtion koulukotien, laitoskoulujen ja sairaalaopetusyksikköjen pedagogista tilannetta vastaajien näkökulmasta. Lisäksi esitellään erillisinä sellaisten vastaajien näkemyksiä, jotka olivat vastuussa kahden suurimman oppilasryhmän (eli oppilaiden, joilla oli mielenterveyden ja/tai käyttäytymisen pulmia tai diagnoosina kehitysvammaisuus) opetuksesta.

3.1 OPETUSTA OHJAA OPPILAAN TARVITSEMA TUKI

Vastaajilta tiedusteltiin, mitkä tekijät ohjaavat opetusta (kuvio 2). Vastaajille annettiin vastausvaihtoehtoja, joiden tärkeyttä vastaaja arvioi asteikolla 1–5 (ei koskaan – hyvin usein). Lähes kaikki vastausvaihtoehdot saivat vähintään keskiarvon 3 (silloin tällöin).



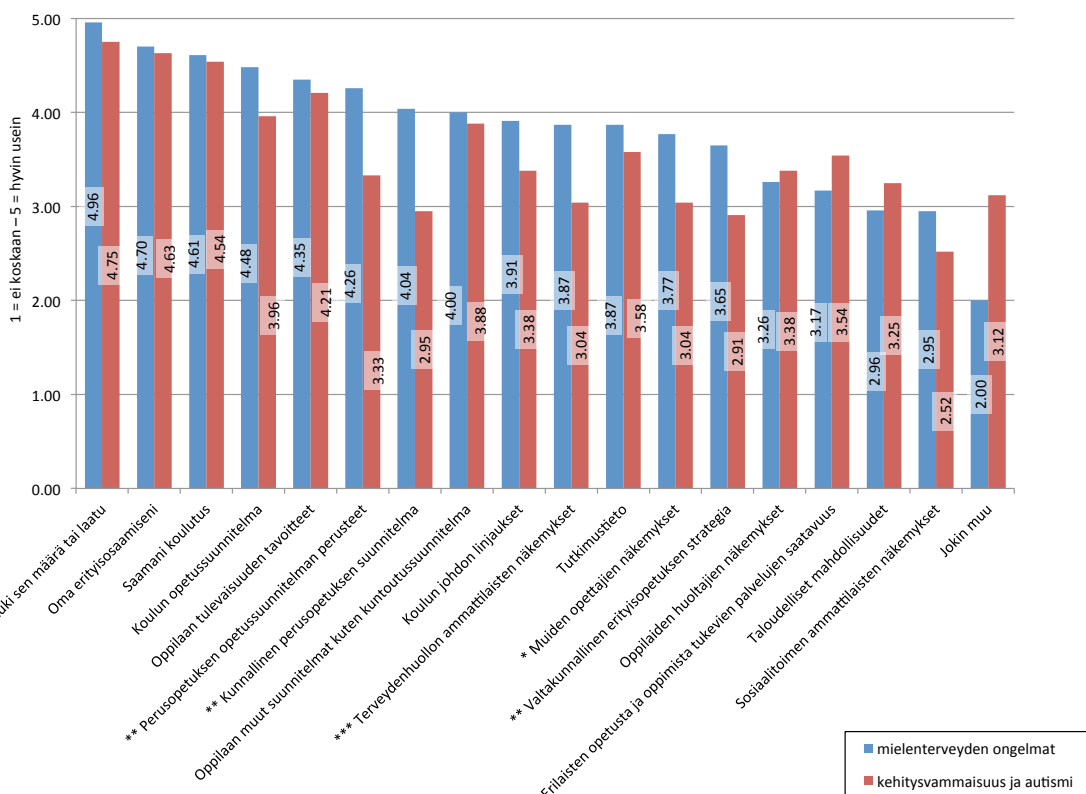
KUVIO 2

Opetusta ohjaavat tekijät (N=50–53, paitsi kohdassa jokin muu 15)

Vastausten perusteella valtion koulukodin, laitospetustien tai erityiskoulun ja sairaalaopetusta antavan opettajan työtä ohjaa useimmin oppilaan tarvitsema tuki, sen määrä tai laatu. Myös oppilaan tulevaisuuden tavoitteet näyttävät ohjaavan opetusta usein. Vastaajat luottavat osaaamiseensa, sillä oma erityisosaaminen ja koulutus ovat erittäin merkittäviä opetusta ohjaavia tekijöitä. Muiden opettajien, terveydenhuollon ammattilaisten tai esimerkiksi huoltajien näkemyksiä huomioidaan opetuksessa silloin tällöin. Sosiaalitoimen ammattilaisten näkemykset ohjaavat harvoin vastaajien opetusta. Koulun opetussuunnitelma ja oppilaan omat suunnitelmat nähtiin tärkeämpinä kuin valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tai kunnallinen opetussuunnitelma. Taloudellisten mahdollisuuksien ohjausvaikutus oli yllättäen melko vähäinen, se arvioitiin ohjaavaksi tekijäksi silloin tällöin. Odotusten mukaisesti vastauksista näkyy, että eniten opetusta ohjaa oppilaan tarvitsema tuki, sen määrä ja laatu. Vastaajat myös arvostavat saamaansa koulutusta ja erityisosaamistaan erittäin korkealle.

Seuraavassa kuviossa [3] edelliset vastaukset ja otettiin kahteen vastaajaryhmään. Sininen pylväs kuvaa vastauksia opettajilta, joiden oppilailta on mielenterveyden ja/tai käyttäytymisen pulmia. Punainen pylväs kuvaa vastauksia, jotka on saatu opettajilta, joiden oppilailta on kehitysvamman tai autismin kirjon diagnoosi. Tähtimerkintä kuvaa tilastollisesti merkitsevää eroa (* < .05; ** < .01 ja *** < .001).

Oppilaan tarvitsema tuki, sen määrä tai laatu, vastaajan erityisosaaminen ja koulutus ohjaavat opetusta paljon molemmissa vastaajaryhmissä. Terveydenhuollon ammattilaisten ja muiden opettajien näkemyksiä huomioidaan ja tutkimustietoa hyödynnetään enemmän opetusryhmissä, joissa lapsilla on mielenterveyden ja/tai käyttäytymisen pulmia. Kiinnostava ero vastaajaryhmien välillä löytyy opetussuunnitelmien ohjausvaikutuksessa. Opettajat, jotka opettavat pääasiassa oppilaita, joilla on kehitysvamma tai autismi, kokevat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, kunnallisen opetussuunnitelman ja Erityisopetuksen strategian (2007) vähemmän tärkeäksi kuin opettajat, jotka opettavat oppilaita, joilla on mielenterveyden ja/tai käyttäytymisen pulmia. Näillä vastaajilla perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja kunnallinen opetussuunnitelma ohjaavat opetusta selvästi enemmän. Olisi mielenkiintoista selvittää tarkemmin, mistä ero johtuu. Voisiko se johtua siitä, että toiminta-alueittaisen opetuksen osuus aiemmissa opetussuunnitelman perusteissa on melko yleisluontoinen, joten ehkä siksi kehitysvammaisten lasten opettajat eivät koe sen ohjaavaa vaikutusta tärkeäksi? Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on uudistettu ja hyväksytty 22.12.2014. Myös toiminta-alueittaisen opetuksen osuutta on päivitetty. Uusien opetussuunnitelmien perusteiden mukaisesti laadittujen paikallisten opetussuunnitelmien tulee olla hyväksytyinä siten, että niiden mukaiseen opetukseen voidaan siirtä 1-6-luokkalaisten osalta 1.8.2016.



KUVIO 3

Opetusta ohjaavat tekijät vastaajaryhmittäin [Ryhmä 1: käyttäytymisen pulmia n=22-23 (jokin muu = 6); Ryhmä 2: kehitysvammaisuus ja autismi n=21-24 (jokin muu = 8)]

Selkeä ero löytyy vastaajaryhmien välille myös terveydenhuollon ammattilaisten näkemysten ohjausvaikutuksessa. Terveydenhuollon ammattilaisten näkemykset ohjaavat enemmän vastaajia, joiden **oppilailla on mielenterveyden ja/tai käyttäytymisen pulmia**. Tämä ero selittynee sairaalaopetusyksiköiden toiminnalla.

3.2 OPETUKSEN ORGANISOINTI

Kartoituksessa kysyttiin myös, miten vastaajat ovat järjestäneet opetuksensa kyselyajankohtana. Tähän kysymykseen vastattiin avovastauksilla. Vastaukset olivat pääosin lyhyehköjä ja niitä oli melko vähän. Odotusten mukaisesti näyttää siltä, että kohderyhmän oppilaat opiskelevat pääosin pienissä opetusryhmissä. Toisinaan oppilas opiskelee opettajan kanssa kahdestaan. Ryhmissä käytetään opetuksen tukena eniten eriyttämistä ja samanaikaisopetusta. Ryhmissä on usein monia aikuisia opettajan kumppanina. Muut aikuiset ovat useimmiten koulunkäyntiavustajia tai -ohjaajia, erityisopettajia, erityisluokanopettajia, lastentarhanopettajia, muita opettajia tai lähiohjaajia.

Avovastauksia tarkasteltiin myös ryhmittäin. Ryhmissä, joissa opiskelee **oppilaita, joilla on mielenterveyden ja/tai käyttäytymisen pulmia**, opetus järjestetään vastaajien mukaan oppilaan tuen tarpeitten mukaan joko yksilöopetuksena, pienryhmäopetuksena (4–6 oppilasta), ryhmäopetuksena (enintään 15 oppilasta) tai joskus suuryhmissä (jopa 40 oppilasta). Pienryhmäopetus vaikuttaisi olevan yleisin opetusmuoto. Käytössä on *”yksilöllinen opetuslähtökohta”*. Vastaajien kertoman mukaan oppilaat etenevät opinnoissaan yksilöllisesti enimmäkseen omalla luokkatasolla. *”Jokaisella on henkilökohtainen lukujärjestys”*. Yhden vastaajan mukaan tosin *”yksilöopetusta on mahdollista saada vain tukiopetuksena”*.

Vastaajat käyttävät erilaisia joustavia opetusjärjestelyjä, muun muassa joustavia ryhmittelyjä ja eriyttämistä opinnoissa etenemisen tueksi. Joku kertoo pyrkivänsä *”hajauttamaan oppilaiden koulutunteja saadakseni heille enemmän henkilökohtaista aikaa.”* Käytössä on myös samanaikaisopetusta, jossa kuvailtiin kahden erityisopettajan työskentelyä. Myös työparityöskentely koulunkäyntiavustajan (psykiatrinen sairaanhoitaja) kanssa mainittiin. Tätä pidettiin yksilöllisen opetuksen mahdollistajana. Oppilaan oman koulun toiveita pyritään myös huomioimaan opetuksessa. Opetus voidaan järjestää tavanomaisesti koulurakennuksessa, mutta tarpeen vaatiessa muillakin tavoilla, esimerkiksi oppilaan vuo-teen äärellä.

Oppilaat vaihtuvat etenkin sairaalakoulun opetusryhmissä usein, jopa päivittäin. Erään vastaajan mukaan oppilaat vaihtuvat nykyisin *”yhä kiihtyvämpään tahtiin”*. Oppilaiden hoitajaksojen pituus vaihtelee ja se määrittelee opetukseen osallistumisen pituuden. Oppilaan vointi puolestaan määrittelee koulupäivän pituuden. Kukaan vastaaja, jonka opetusryhmässä on oppilaita, joilla on vakavia mielenterveyden tai/ja käyttäytymisen pulmia ja joka vastasi tähän kysymykseen, ei kerro käytössään olevista pedagogisista opetusmenetelmistä tai -malleista tms. Samoin koulunkäyntiavustajista oli vain muutama maininta tätä ryhmää koskevassa aineistossa, tosin sieltä löytyy myös viittaus *”runsaaseen aikuisresurssiin”* opetuksessa.

Vastaajat, joiden opetusryhmien **oppilailla on autismin kirjon diagnoosi tai kehitysvammaisuutta**, kertovat hie- man enemmän käytössä olevista opetussuunnitelmista, omista pedagogista valinnoistaan ja työotteestaan. Opetus on kokoaikaista erityisopetusta, joka järjestetään joko pienryhmä- tai yksilöopetuksena. Eräs vastaaja kertoo, että käyttää ryhmässään toiminta-alueittaista opetusta, toisen vastaajan joustavan alkuopetuksen ryhmässä käytetään vuosiluokkiin sitomatonta opetusta, eräs opettaa strukturoidusti ja yhden vastaajan *esiaste 1- ja esiaste 2-ryhmä* noudattaa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisia oppisisältöjä ja toiminnan perustana on oppilaiden HOJKS:t. Oppilaiden tarpeet ja vahvuudet pyritään kartoittamaan tarkasti. Vastauksien mukaan opetuksessa korostuu käytännöntaitojen harjoittelu sekä kommunikoinnin ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen. *”Opetus on konkreettista, havainnollista, tutkivaa ja oppilaiden vahvuuksia yritetään käyttää joka tilanteessa mahdollisimman paljon.”*

Lähes jokaisen vastaajan ryhmässä toimii opettajan työn tukena muita ammattilaisia. Siellä toimii muun- muassa vähintään yksi tai useampia koulunkäynninohjaaja tai -avustaja. *”Luokallani on viisi koulunkäynninohjaajaa, joka mahdollistaa HOJKS:n mukaisen yksilöllisen kasvatuksellisen/kuntoutuksellisen opetuksen.”* Eräs vastaaja, jonka ryhmässä työskentelee neljä avustajaa, kertoo avustajien työnkuvan olevan tarkkaan pohdittu. Avustavalla henkilöstöllä on varsin keskeinen rooli monenlaisissa samanaikaisissa opetusjärjestelyissä, joka selviää seuraavasta tarkasta kuvauksesta:

”Minulla on kaksi erillistä opetusryhmää, joihin kahdeksan oppilaan luokka on jaettu. Toisessa ryhmässä on neljä 9.–10.-luokkalaista, joiden opetus on käytännön- painotteista. Jokaisella oppilaalla on oma ohjaaja. Toisessa ryhmässä on neljä 5.-9.-luokkalaista, joiden opetus on aika strukturoitua (koritehtäviä yms.). Kahdella oppilaalla on oma henkilökohtainen

lähiohjaaja ja ja kahdella oppilaalla kaksi lähiohjaajaa haastavan käyttäytymisen takia. Lukujärjestys on laadittu siten, että yksi opetustuokio kestää puoli tuntia. Isommilla on myös laajempia työtehtäviä, joissa viivytään pitempään, jopa useita tunteja, kuten esim. työtoiminta, asumisvalmennus tai kotitalous, jossa valmistetaan ateria, syödään se ja siivotaan jäljet. Olen aamupäivät isompien ryhmässä (opetan koko ryhmää) ja iltapäivät pienempien ryhmässä (opetan kutakin vuorollaan puoli tuntia kerrallaan). Oppilaat kulkevat omien ohjaajiensa kanssa lukujärjestyksen mukaisesti.”

Vastauksista voi päätellä, että ryhmän aikuisten keskinäistä yhteistyötä tehdään paljon, jotta opetus toteutuisi. Erään vastaajan mukaan työtä tehdään *”huumorilla ja positiivisella hengellä”*.

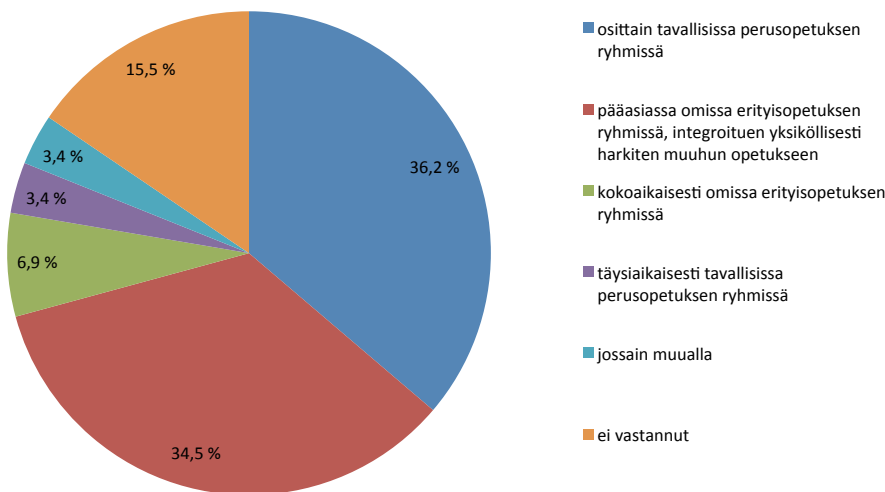
Vastaajat kertovat käytössä olevista kommunikaatiomenetelmistä (kuvat, tukiviittomat, kommunikaatiokansiot) sekä erilaisista terapioista (kuten fysioterapia, puheterapia, musiikkiterapia, Theraplay), joihin oppilaat osallistuvat kouluaihana. *”Kouluaikoihin sisältyy myös muuta kuntoutusta kuten fysioterapiaa, puheterapiaa ja musiikkiterapiaa.”*

3.3 PEDAGOGISESTI TEHOKKAIN OPETUS, INTEGRAATIOALOITTEET JA INKLUUSIOTOIMENPITEET

Vastaajilta kysyttiin myös missä heidän mielestään olisi pedagogisesta tehokkainta järjestää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus. Vastaajille annettiin kuusi vaihtoehtoa:

täysiaikaisesti tavallisissa perusopetuksen ryhmissä, osittain perusopetuksen ryhmissä, kokoaikaisesti omassa erityisopetuksen ryhmissä, pääasiassa omassa erityisopetuksen ryhmissä integroituen yksilöllisesti harkiten joihinkin oppiaineisiin tai koulun tapahtumiin tai jossain muualla. Vastaajien (n=49) mielestä pedagogisesti tehokkainta opetus olisi joko osittain tavallisissa perusopetuksen ryhmissä (36,2 %) tai pääasiassa omassa erityisopetuksen ryhmissä integroituen joihinkin oppiaineisiin tai tapahtumiin (34,5 %) kuten kuvioista 3 ilmenee. Yhdeksän henkilöä jätti vastaamatta tähän kysymykseen, kahden mielestä opetus olisi tehokkainta jossain muualla kuin ehdotetuissa ryhmissä ja kahden muun vastaajan mielestä pedagogisesti tehokkainta olisi oppilaan sijoittuminen täysiaikaisesti tavalliseen perusopetusryhmään. Kokoaikaisen erityisopetusryhmän valitsi tehokkaimmaksi 6,9 % vastaajista.

Pedagogisesti tehokkainta opetusta oli mahdollista kommentoida myös avovastauksin, joita saatiin kuitenkin



KUVIO 4 Pedagogisesti tehokkain opetusryhmä kyselyyn vastanneiden mielestä (N=49)

Tulokset, joita tässä kartoituksessa saatiin, ovat hyvin samanlaisia kuin kartoituksessa I (Kokko, ym., 2014), joka tehtiin VETURI -hankkeen alussa laajemmalle vastaajajoukolle. Vertailu kahden selvityksen havainnoista esitetään taulukossa 5.

TAULUKKO 5

Pedagogisesti tehokkain opetusryhmä -kyselyihin vastanneiden mielestä kahdessa VETURI-hankkeen kartoituksessa

Opetus olisi pedagogisesti tehokkainta	I kartoitus* (kunnalliset perusopetusryhmät) N=526	II kartoitus (sairaalaopetusyksiköt, valtion koulukodit ja ns. laitoskoulut) n=49
osittain tavallisissa perusopetuksen ryhmissä	45,8 %	36,2 %
pääasiassa omissa erityisopetuksen ryhmissä, integroituen yksilöllisesti harkiten muuhun opetukseen	36,3 %	34,5 %
kokoaikaisesti omissa erityisopetuksen ryhmissä	9,3 %	6,9 %
täysiaikaisesti tavallisissa perusopetuksen ryhmissä	7,1 %	3,4 %
jossain muualla	1,6 %	3,4 %
ei vastannut		15,5 %

*= Kokko ym., 2014.

vain kahdeksalta vastaajalta. Useassa vastauksessa painotettiin integraatiomyönteisyyttä, lasten yksilöllisyyttä ja oppilaskohtaisen harkinnan tärkeyttä.

“Tämä on hyvin oppilaskohtainen asia. Paras opetuspaikka oppilaalle on se, missä hän kykenee työskentelemään ja oppimaan ja opetus kykenee huomioidaan oppilaan yksilölliset tarpeet”.

“Missä tahansa näistä paikoista riippuen oppilaasta itsestään, kaikki on yksilöllistä”.

Erään vastaajan mielestä kaikkia vaihtoehtoja tarvitaan ja toisen vastaajan mielestä kaikkia lapsia ei voi integroida ollenkaan.

Kyselyssä kartoitettiin myös vastaajan tekemiä (opetusryhmää koskevia) integraatioaloitteita tai inklusioon tähtääviä toimenpiteitä. Vastaajia pyydettiin luettelemaan kolme mielestään tärkeintä aloitetta tai toimenpidettä. Vastauskato oli erityisen suuri tässä kysymyksessä: vastaajista 29 jätti valitsematta tärkeimmän aloitteen tai toimenpiteen, 37 jätti valitsematta toiseksi tärkeimmän ja 45 vastaajaa ei kertonut kolmanneksi tärkeimmästä aloitteesta tai toimenpiteestä. Kysymyksen ohittaneiden suuri määrä herättää uteliaisuuden. Mistä vastaamattomuus johtuu; siitä, että kysymys oli kyselylomakkeen lopussa ja vastaajan aktiivisuus kenties alhainen tässä vastausvaiheessa, vai oliko kysymys epäselvä, vaikea tai toisaalta liian ilmeinen vastattavaksi

vai onko integraatioaloitteiden ja inklusioitoimenpiteiden tekeminen itsestään selvää, eikä niitä pystytty erittelemään tai laittamaan järjestykseen vai eikö niitä tehdä? Vai onko kyse siitä, että lapsen oma koulu onkin nimenomaan koulukodin koulu tai laitoskoulu?

Tärkeimmäksi integraatioaloitteeksi tai inklusioitoimenpiteeksi vastaajat (n=29) nostivat sen, että oppilaita pyritään osallistamaan osaksi ympäröivää lähiyhteisöä ja yhteiskuntaa. Oppilaat osallistuvat muiden opetusryhmien yksittäisille oppitunneille ja koulun tapahtumiin ja juhliin. Muutama vastaaja kertoi käyvänsä oppilaiden kanssa kaupoissa, torilla, peleissä jne. *“Vierailut koulun ulkopuolelle. Tutustuminen kaupunkiin ja tavallisten ihmisten elämään”*, todettiin. Eräs vastaajista kertoo, että lapsille tehdään oppilaskohtainen integrointisuunnitelma osana sairaalakoulujaksoarviota. Yhdellä vastaajista on ystävyysluokkatoimintaa toisen yläkoulun kanssa. Osa vastanneista ei syystä tai toisesta pysty integroimaan oppilaitaan. Eräs vastaajista kertoo, että hänen oppilaansa eivät ole opetuksen osalta integroitavissa, toisen opettajan mukaan *“Ei ole ollut mahdollisuuksia!!!”* ja kolmas kertoo opettavansa erityiskoulussa, jonka lähin koulu on kahden kilometrin päässä, joten integroiminen on käytännön syistä vaikeaa.

Toiseksi tärkeimmäksi integraatioaloitteeksi tai toimenpiteeksi näyttäisi tämän kyselyn perusteella asettuvan yhteinen tekeminen, erilaiset yhteistyömuodot ja -tavat: yhteistyöpalaverit, yhteisopettajuus, yhteistyö alkuope-

tuksen opettajien ja koulun muiden opettajien kanssa sekä yhteiset juhlat. Integrointia pidetään tärkeänä *”ikä-tasoiseen koululaisuuteen kasvattamisessa, ja osana jokaisen oppilaan hoitoa ja kuntoutusta”*. Lisäksi toiseksi tärkeimmäksi toimenpiteeksi tai aloitteeksi mainittiin kertaalleen vierailut toiseen kouluun, osallistuminen toisten luokkien toimintaan ja *”mahdollisuuksien mukaan mietitään paluuta takaisin omaan lähikouluun”*.

Eräs vastaaja kertoo *”oman käden oikeudesta”* toimenpiteissään: *”Tunkenut itseni ja oppilaani väen väkisin ”normaalioppilaille” tarkoitettuihin tilaisuuksiin ja tapahtumiin.”* Yksi opettaja kertoo integraatiotoiveestaan, joka kuitenkin ei ole saanut toteutuslupaa: *”Olen ehdottanut, että oppilaat ainakin osittain siirrettäisiin yleisopetuksen kouluun omaksi luokaksi, josta sitten voitaisiin toteuttaa integraatiota. Tämä ajatus ei ole saanut rehtoreita innostumaan....”*

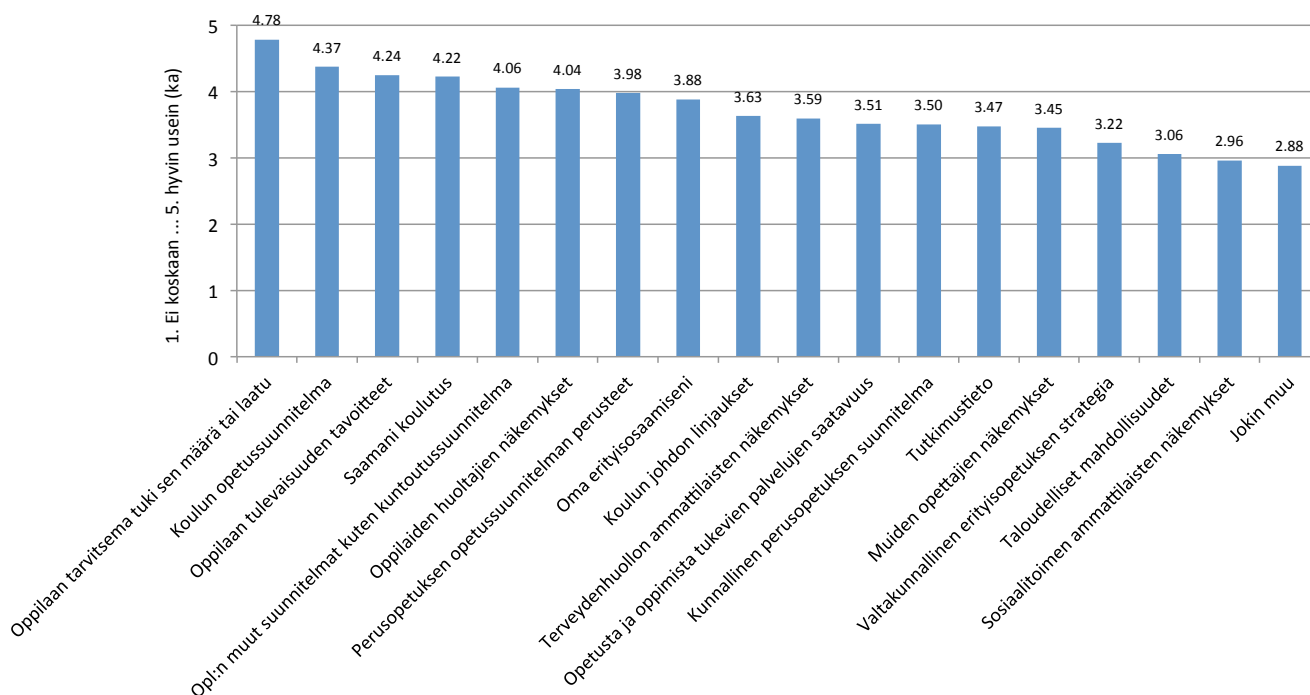
Kolmanneksi tärkeimmäksi integraatioaloitteeksi tai inklusiotoimenpiteeksi vastaajien kertoman mukaan nousevat oppilaiden itsetunnon ja toivon vahvistaminen sekä onnistumiset. Opettajat kertovat myös miten he omalla toiminnallaan muiden aikuisten kanssa pyrkivät edistämään myönteisiä asenteita ja oppilaiden integroitumista: *”Omalla posit. asenteellani jokapäiväisessä elämässämme koettanut vaikuttaa kanssaihmiesten ajatteluun.”* *”Pitämäni koulutukset sairaanhoitopiiriin alueella.”*

Lisäksi yksittäisiä mainintoja on joustavista opetusjärjestelyistä, oppilaskonsultaatiosta, kuntoutusjaksoista kuntoutusluokassa ja oppilaan oikeudesta opiskeluun lähikoulussa silloinkin kun tukitoimia tarvitaan paljon. Kertaalleen mainitaan myös *asiointiauto*, josta ei kuitenkaan kerrota sen enempää.

3.4 HOJKS:N LAATIMISTA OHJAAVAT TEKIJÄT

Vastaajilta tiedusteltiin, mitkä tekijät ohjaavat HOJKS:n laatimista (kuvio 5). Heille annettiin vastausvaihtoehtoja, joiden tärkeyttä vastaaja arvioi asteikolla 1–5 (ei koskaan – hyvin usein). Lähes kaikki vastausvaihtoehdot saivat vähintään keskiarvon 3 (silloin tällöin).

Eniten HOJKS:n laatimista ohjaavia tekijöitä ovat vastaajien mukaan oppilaan tarvitsema tuki, sen määrä tai laatu, oppilaan tulevaisuuden tavoitteet sekä koulun opetussuunnitelma. Keskeisiä tekijöitä ovat myös vastaajan koulutus, huoltajien näkemykset sekä oppilaan muut suunnitelmat, kuten esimerkiksi kuntoutussuunnitelma. Vähiten HOJKS:n laadintaan vaikuttavat sosiaalitoimen ammattilaisten näkemykset, taloudelliset mahdollisuudet ja Erityisopetuksen strategia (2007). HOJKS:n laadinnan kivijalkana toimii oppilaan tarvitsema tuki, kuten normisto edellyttääkin. Yllättävä tulos on, että *”muiden opettajien näkemykset”* vastausvaihtoehto sai keskiarvoksi vain 3,45. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan HOJKS laaditaan nimenomaan yhteistyössä, siinä todetaan, että *”Oppilaan opettajat laativat suunnitelman yhteistyössä oppilaan ja huoltajan kanssa, ellei siihen ole ilmeistä estettä. Laatimiseen osallistuvat tarvittaessa myös muut asiantuntijat.”* Johtuuko nyt saatu tulos siitä, että vastaaja opettaa kaikki oppiaineet itse vai olisiko opettajien välistä yhteistyötä tarpeen terävöittää vai siitä, että vastaajakoulut ovat melko pieniä, joten kollegaopettajia saattaa olla vähän? Suomessa koulutkin ovat itsenäisiä (Sahlberg, päiväämätön) ja opettajan asema on hyvin autonominen (ks. Onnismaa, 2010) ja meillä saattaa olla vahvana perinteenä itsenäinen työskentely tai yksin tekeminen.

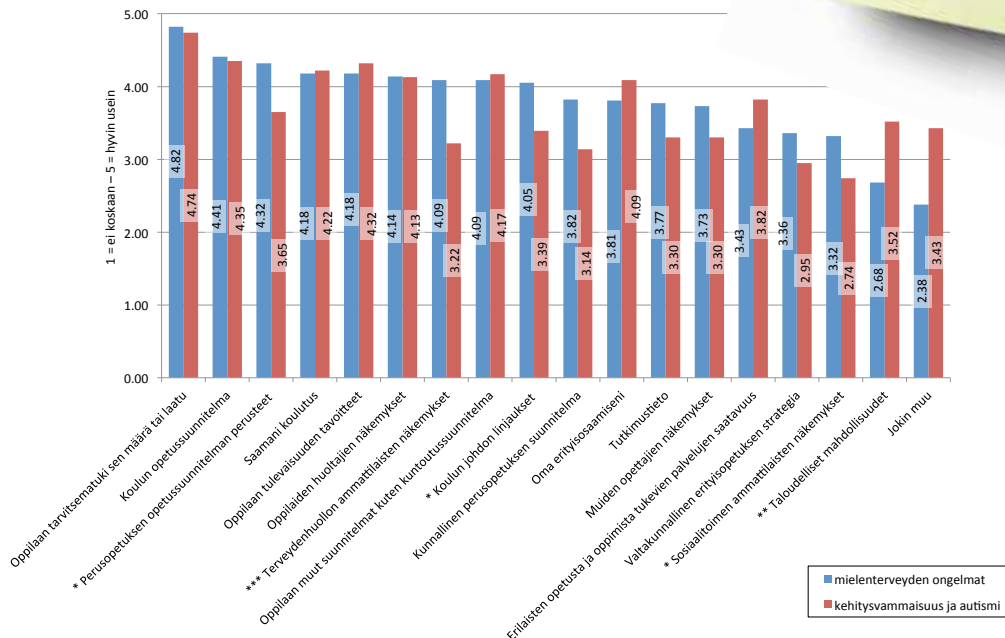


KUVIO 5

HOJKS:n laatimista ohjaavat tekijät (N=49–51 paitsi kohdassa jokin muu vastaajien määrä oli 17)

Seuraavassa kuviossa (6) vastaukset esitellään jälleen vastaajaryhmittäin. Sininen pylväs kuvaa vastauksia niiltä opettajilta, joiden oppilailla on mielenterveyden ja/tai käyttäytymisen pulmia. Punainen pylväs kuvaa vastauksia, jotka on saatu opettajilta, joiden oppilailla on kehitysvamma tai autismin kirjoja. Tähtimerkintä kuvaa tilastollisesti merkitsevää eroa (* $<.05$; ** $<.01$ ja *** $<.001$).

HOJKS:sta elävä työkalu, joka paranee käytössä



KUVID 6

HOJKS:n laadintaan vaikuttavat tekijät vastaajaryhmittäin [Ryhmä 1: mielenterveyden ja/tai käytt. ongelmat n=21-22 (jokin muu = 8); Ryhmä 2: kehitysvammaisuus ja autismi n=22-23 (jokin muu = 7)]

Opettajat, jotka opettivat oppilaita, joilla on kehitysvamma tai autismin kirjon diagnoosi, kokivat koulun johdon linjaukset, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, terveydenhuollon ja sosiaalitoimen ammattilaisten näkemykset vähemmän tärkeiksi kuin opettajat, jotka opettivat lapsia, joilla on mielenterveyden ja/tai käyttäytymisen pulmia. Taloudelliset mahdollisuudet, jotka vaikuttivat yllättävän vähän, vaikuttivat useammin HOJKS:n laatimiseen ryhmissä, joissa lapsilla oli kehitysvamma tai autismin kirjon diagnoosi.

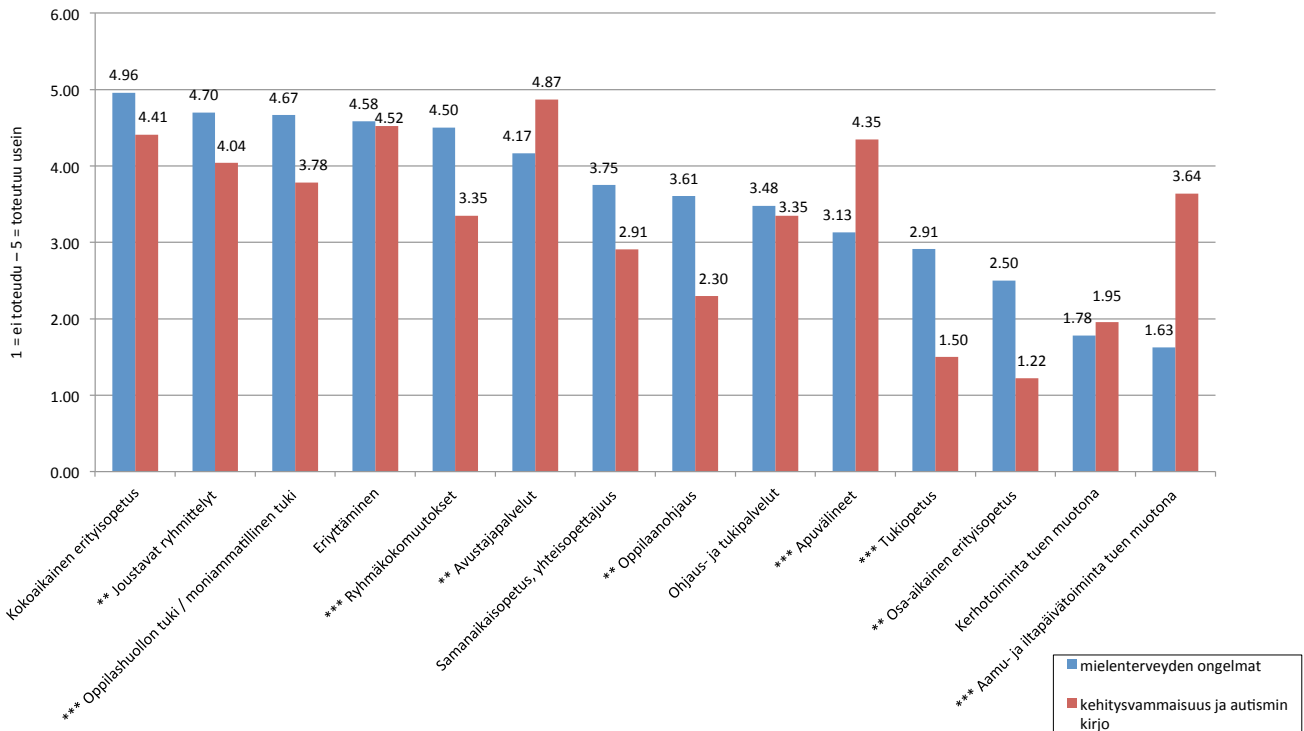
3.5 TUEN TOTEUTTAMINEN

Vastaajat arvioivat kyselylomakkeessa lueteltujen tuen muotojen (kuviokuva 6) toteutumista omassa opetusryhmissään asteikolla 1–5 (ei toteudu – toteutuu hyvin usein). Vastaajat opettavat oppilaita, joilla arvioidaan olevan vaativia erityisen tuen tarpeita. Tosin on muistettava, että sairaalaopetuksessa on oppilaita, joilla ei välttämättä ole erityisen tuen tarvetta, eikä näin ollen myöskään erityisen tuen päätöstä. Tämä selittää myös sitä, että tuloksissa näkyy myös osa-aikaisen erityisopetuksen ja tukioetuksen hyödyntäminen.

Erityisen tuen ns. vahvimpien keinojen, kuten kokoaikaista erityisopetusta ja avustajapalveluita, käytetään kohde-ryhmien opetuksessa usein. Tuloksista selviää myös, että näissä opetusryhmissä on usein käytössä myös muita tukikeinoja, kuten eriyttäminen ja joustavat ryhmittelyt. Moniammatillinen tuki niin ikään on ahkerasti käytössä. Oppilaanohjaus ja yhteisopettajuus ovat käytössä "siltoin tällöin". Aamu- ja iltapäivätoiminnan käyttö tukimuotona oli yleistä ryhmässä, jossa opiskelevat oppilaat, joilla on kehitysvammaisuutta. Muissa opetusryhmissä aamu- ja iltapäivätoiminnan käyttö tukimuotona oli kuitenkin melko vähäistä. Tämä tosin saattaa selittyä sillä, että noin puolet vastaajista opettaa yläkouluikäisiä oppilaita. Tukiopeutus, kerhotoiminta ja osa-aikainen erityisopetus ovat käytössä vain harvoin tai ei ollenkaan. Kerhotoiminnan vähäinen käyttö tukimuotona oli yllättävää ja olisi kiinnostavaa selvittää mistä se kertoo. Koulun kerhotoimintaa on kuitenkin kehitetty pitkäjänteisesti Opetushallituksen johdolla useiden vuosien ajan. Luvu- vuonna 2014–2015 toiminnassa on noin 27 500 kerhoa ja Manner-Suomen kunnista peräti 97 % kehittää kerhotoimintaa Opetushallituksen rahoituksella (Kerhotoiminta, 2014). Eikö kerhotoiminta ole palautunut 1990-luvun alasajosta vai eikö sitä mielletä tukimuodoksi?

Tuloksia tarkasteltiin myös vastaajaryhmittäin (kuvio 7). Tilastollisesti merkitsevät erot on merkitty tähdillä. Joustavat ryhmittelyt, oppilashuollon tuki, ryhmäkoko-
muutokset, oppilaanohjaus, osa-aikainen erityisopetus ja tukiopetus toteutuivat useammin ryhmissä, joiden oppilailla oli mielenterveyden ja/tai käyttäytymisen pulmia. Niissä ryhmissä, joissa oppilailla oli kehitysvamma tai autismin kirjoa, käytettiin toista ryhmää useammin avustajapalveluita, apuvälineitä ja aamu- ja iltapäivätoi-

mintaa tuen muotona. Huolestuttava tulos on oppilaanohjauksen vähäisyys ryhmissä, joissa oppilailla oli kehitysvamma tai autismin kirjoa. Jokaisella oppilaalla on kuitenkin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oikeus saada opetuksen lisäksi ohjausta. Lisäksi tämän ryhmän oppilaiden HOJKS:ssa tulisi olla kirjattuna myös ohjaukseen liittyvät tavoitteet ja toimenpiteet. Tähän tutkimustulokseen olisi tarpeen syventyä tarkemmin ja selvittää, mistä on kysymys.



KUVIO 7

Erilaisten tuen muotojen toteutuminen opetusryhmissä (Ryhmä 1: mielenterveyden ja/tai käyttäytymisen pulmat n=22–24; Ryhmä 2: kehitysvammaisuus ja autismi n=18–23)

Jokaiselle oppilaalle riittävästi oppilaanohjausta

3.6 OPPILAIDEN SIOITTUMINEN PERUSOPETUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

Vastaajilta kysyttiin arviota oppilaiden sijoittumisesta perusopetuksen päättymisen jälkeen (taulukko 6). Peräti 22,4 % vastaajista ilmoitti, että oppilaan siirtymistä perusopetuksesta eteenpäin ei suunnitella. Tulosta saattaa selittää se, että suuri osa näin vastanneiden opettajien oppilaista oli alakouluikäisiä, joten ehkä siinä vaiheessa opettajat eivät koe oppilaitten jatko-opintojen suunnittelua ajankohtaiseksi.

TAULUKKO 6

Oppilaiden sijoittuminen perusopetuksen päättymisen jälkeen (vastaajien n=37–42)

Mihin oppilas siirtyy perusopetuksesta	Kaikki		Lähes kaikki		Ei kukaan		Muutama tai yksi	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Lisäopetukseen	2	4,8	7	16,7	7	16,7	26	61,9
Ammatilliseen koulutukseen	0	0,0	22	47,8	9	19,6	15	32,6
Valmentavaan koulutukseen	2	4,3	11	23,9	6	13,0	27	58,7
Lukioon	0	0,0	0	0,0	18	46,2	21	53,8
Päivätoimintaan	1	2,4	5	12,2	18	43,9	17	41,5

Tuloksia tarkasteltiin myös vastaajaryhmittäin. Seuraavassa taulukossa (7) vastaukset “kaikki” ja “lähes kaikki” on yhdistetty. Suurimman osan niistä oppilaista, joilla on **mielenterveyden ja/tai käyttäytymisen pulmia**, arvioitiin jatkavan ammatilliseen koulutukseen perusopetuksen jälkeen eli heidän osaltaan jatko-opintojen tilanne vaikuttaa vastaajien arvioimana varsin hyvältä. Muutaman oppilaan arveltiin siirtyvän lisäopetukseen, lukioon tai jäävän kotiin. Kotiin jäämisen syistä olisi kiinnostavaa tietää enemmän.

Oppilaiden, joilla on **kehitysvamma tai autismin kirjoja**, arvioitiin siirtyvän yleisimmin valmentavaan koulutukseen tai lisäopetukseen. Avovastausten perusteella vaikuttaa siltä, että mikäli vastaajan oppilaat olivat yläkouluikäisiä, yleensä siirtymiset suunnitellaan hyvin ja usein niissä on mukana moniammatillinen edustus.

“Koulussamme kaikki siirtymät tehdään hallitusti. Oppilaan jatko-opintopolut suunnitellaan yhteistyössä oppilaan huoltajan, vanhempien, hoitotahon ja oppilaan muun tarvittavan moniammatillisen tiimin kanssa.”

“Mikäli oppilas opiskelee yläkoulussa koulussamme hän osallistuu seitsemännestä luokasta lähtien jatko-opiskelujen suunnitteluun ja tutustumiseen. Oppilaanohjaajat ohjaavat ysiluokkalaisten yhteishaut yksilöllisesti yhteistyössä huoltajan ja muun verkoston kanssa.”

Oppilaiden tulevaisuuden näkymät olivat yksilöllisiä, joten vain harva vastaaja ilmoitti, että kaikki ryhmän oppilaat sijoittuisivat perusopetuksen jälkeen samaan jatkokoulutuspaikkaan tai muuhun toimintaan. Yleisimmin oppilaiden arvioitiin jatkavan ammatillisessa koulutuksessa, valmentavassa koulutuksessa tai lisäopetuksessa. Lisäksi oli yksittäisiä tai muutamia oppilaita, joiden arvioitiin siirtyvän perusopetuksen jälkeen lukioon, päivätoimintaan tai työkyvyttömyyseläkkeelle tai jäävän kotiin.

“Valmentaville linjoille 2-asteelle käydään tutustumassa ja autetaan vanhempia tekemään sinne hakemukset.”

Myös päivätoiminta ja työkyvyttömyyseläke olivat näille oppilaille yleisiä vaihtoehtoja.

“Perusopetuksen päättymisen jälkeistä aikaa aletaan suunnitella viimeistään yhdeksännen luokan syksyllä. Vanhemmat ja oppilas käyvät tutustumassa päivätoimintapaikkoihin.”

Noin neljäsosa vastaajista arvioi kaikkien tai lähes kaikkien ryhmänsä oppilaiden siirtyvän peruskoulun jälkeen suoraan työkyvyttömyyseläkkeelle, joka oli varsin huolestuttava tulos. Tämä on eräs kiinnostava jatkotutkimuskohde: onko todella niin, että näille oppilaille ei ole tarjolla muuta vaihtoehtoa kuin siirtyä eläkkeelle? Toisaalta esitetyt vastausvaihtoehdot eivät olleet toisia vaihtoehtoja poissulkevia; nuori voi saada esimerkiksi samaan aikaan eläkettä ja olla päivätoiminnassa. Nuorilla on mahdollisuus saada myös kuntoutustukea, joka korvaa työkyvyttömyyseläkkeen määräaikaisena samansuuruisena.

TAULUKKO 7

Oppilaiden sijoittuminen perusopetuksen päättymisen jälkeen vastaajaryhmittäin (Ryhmä 1: mielenterveyden ja/tai käyttäytymisen pulmat. Ryhmä 2: kehitysvammaisuus ja autismi)

Mihin oppilas siirtyy perusopetuksen jälkeen	mielenterveyden ja / tai käyttäytymisen pulmat (n=16–21)	kehitysvammaisuus ja autismi (n=16–22)
lisäopetukseen		
kaikki tai lähes kaikki	0,0 %	45,0 %
muutama tai yksi	94,1 %	35,0 %
ei kukaan	5,9 %	20,0 %
ammattilliseen koulutukseen		
kaikki tai lähes kaikki	66,7 %	21,1 %
muutama tai yksi	33,3 %	31,6 %
ei kukaan	0,0 %	47,4 %
valmentavaan koulutukseen		
kaikki tai lähes kaikki	15,8 %	45,5 %
muutama tai yksi	73,7 %	40,9 %
ei kukaan	10,5 %	13,6 %
lukioon		
kaikki tai lähes kaikki	0,0 %	0,0 %
muutama tai yksi	93,8 %	17,6 %
ei kukaan	6,2 %	82,4 %
päivätoimintaan		
kaikki tai lähes kaikki	0,0 %	30,0 %
muutama tai yksi	25,0 %	55,0 %
ei kukaan	75,0 %	15,0 %
kotiin		
kaikki tai lähes kaikki	0,0 %	6,2 %
muutama tai yksi	64,7 %	12,5 %
ei kukaan	35,3 %	81,2 %
työkyvyttömyyseläkkeelle		
kaikki tai lähes kaikki	0,0 %	25,0 %
muutama tai yksi	35,3 %	31,2 %
ei kukaan	64,7 %	43,8 %

Kysymykseen ”Miten siirtyminen perusopetuksesta eteenpäin suunnitellaan?” vastanneiden (37) mukaan siirtyminen perusopetuksen jatko-opintoihin tai muulle suunnitellaan jo yläkoulun aikana, kahdeksan ei vastannut tähän kysymykseen ja 13 kertoi, että suunnitelmia ei tehdä. Niitä vastaajia, jotka kertoivat, että siirtyminen suunnitellaan, pyydettiin kertomaan asiasta tarkemmin. Heille esitettiin kysymys ”Miten siirtymisen suunnittelu tapahtuu? Esimerkiksi; ketkä osallistuvat siirtosuunnitteluun, onko käytössä lomakkeita jne.”. Kaikissa vastauksissa mainittiin yhteistyö keskeisenä toimintana siirtymissä. Yhteistyön ytimessä ovat koulun kanssa oppilaan huoltajat ja oppilas.

Koulun henkilökunnasta siirtymien suunnitteluun osallistuvat oppilaan opettajan/opettajien lisäksi esimerkiksi rehtori, ohjaajat, opinto-ohjaajat ja omahoitajat. Kuntoutuspalvelut mainittiin myös siirtymien suunnittelun yhteydessä. Siihen olivat osallistuneet psykologit, lääkärit, psykiatrit, kuntoutusohjaajat ja muut terapeutit, jotka ovat muutenkin osallistuneet kuntoutuksen suunnitteluun jo oppilaan aiemmissa elämänvaiheissa.

Asumispalveluiden osalta tulevan asumisyksikön henkilökuunta ja oppilaskodin henkilökuunta voivat olla mukana. Kunnan sosiaalitoimi osallistuu myös suunnitteluun, erityisesti jos pohditaan uusia asumisratkaisuja tai päivätoimintaa peruskoulun jälkeen. Monet mainitsivat myös, että peruskoulun jälkeinen taho, jossa opiskelu, päivätoiminta tai asuminen järjestyy, voi olla mukana siirtymien suunnittelussa. Vastausten perusteella siirtymien yhteinen suunnittelu eri tahojen kanssa on hyvin säännönmukaista kaikkialla, ainoastaan yhdessä vastauksessa todettiin ”*Tarpeen mukaan (ellei selvää jatkopaikkaa tiedossa) tiedonsiirto ja suunnittelupalavereita kuntien sosiaalityöntekijöiden kanssa*” ja ”*Minun oppilaitteeni kohdalla, oppilaan sairaus ja vointi asettavat raamit myös perusopetuksen jälkeiselle ajalle. Osa oppilaistani kuolee perusopetuksen aikana*”.

Useimmat vastaajat kuvailivat, että yhteistyön muotona siirtymissä on keskustelu. Monet vastaajista kertoivat, että heillä on käytössään myös siirtymäsuunnitteluun lomakkeita: tiedonsiirtolomake, niveltietolomake, siirtohojks, päivitettyt HOJKS:t ja oppimissuunnitelmat tai pe-

dagogiset suunnitelmat. Lisäksi voidaan kouluvuosien päätteeksi tehdä psykologisia testejä tai kirjoittaa erillisiä lausuntoja. Kolme otti esille vastauksissaan, etteivät he käytä mitään lomakkeita siirtymien yhteydessä. Suunnittelua tehdään hyvin usein järjestämällä tutustumiskäyntejä tuleviin oppilaitoksiin tai päivätoimintoihin. Joskus tutustumiset ovat myös pitempiä jaksoja, jolloin niitä voidaan nimittää esimerkiksi harjoitteluksi. Oppilaan ja vanhempien auttaminen hauissa on tavallista, vanhempainillat tai tiedonsiirtopalaverit ovat mahdollisia siirtymäsuunnittelussa.

Siirtojen suunnittelu alkaa viimeistään yhdeksännellä luokalla, mutta jo seitsemännen luokan alkaessa voidaan myös aloittaa tulevaisuuden pohdinnat. On kouluja, joissa monialainen yhteistyö on organisoitu nimeämällä suunnittelutyö omaksi projektiksi. Siirtymien seurannasta saatiin vähän tietoa. Yksi vastaaja kertoi, että vanhemmille soitetaan myöhemmin ja näin seurataan siirtymien toteutumista, myös hakutuloksia kerrottiin seurattavan ja toimenpiteisiin ryhdytään tarvittaessa. Taulukkoon 8 on koottu vastaajien maininnat siirrettävistä tiedoista.

TAULUKKO 8

Mitä tietoja siirretään oppilaan siirtyessä pois perusopetuksesta? (vastaajia 31)

Mitä tietoja siirretään	Mainintojen lukumäärä
HOJKS ja/tai muut pedagogiset ja oppimiseen liittyvät asiakirjat ja/tai asiat	13
Tietoja, joita vanhemmat/huoltajat lupaavat	11
Kaikki tarvittava tieto siirretään	7
Hoidollisia tai lääketieteellisiä tietoja	7
Koulutietoja	6
Päättötodistus	1
Sopimusten mukaisesti	1
En osaa sanoa	2

Siirtymien ja tukitoimien suunnittelu koko elinkaaren ajalle

4 Lakiuudistus

Uudistunut perusopetuslaki astui voimaan tammikuussa 2011, joten kartoitushetkellä se oli ollut voimassa noin kaksi vuotta. Lakiuudistuksen keskeisimmät muutokset sisälsivät muun muassa kolmiportaisen tuen mallin (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki) ja varhaisen havainnoinnin ja puuttumisen painotuksen. Lisäksi lakiuudistus muutti pedagogisten asiakirjojen laadintaa ja oppilaan tuen toteutumisen arviointia ja seurantaan. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että tämän tyyppisten lakiuudistusten myötä dokumentoinnin lisääntyminen ja uuden terminologian tuoma mahdollinen sekaannus saatetaan kokea kuormittaviksi opetushenkilöstön keskuudessa (esim. Kokko ym., 2014).

Koulutuksen avulla tietoa uudistuksesta

Vastaajilta kysyttiin, mistä he olivat saaneet tietoa tulevasta lakiuudistuksesta. Suurin osa opetushenkilöstöstä ilmoitti ensisijaisesti saaneensa tietoa koulutuksista, rehtorilta ja kollegoiltaan. Lakiuudistuksesta tiedottaminen ja sen käsittely koulutuksissa näyttäisi olevan ensisijaisen tärkeää. Sama ilmiö näkyi VETURI-hankkeessa tehdyssä aiemmassa tutkimuksessa. Voidaan siis todeta, että opetushenkilöstön täydennyskoulutuksella on merkittävä asema maassamme. Koulutuksien lisäksi ilmoittivat vastaajat saaneensa tietoa uudistuksesta jonkin verran myös sivistystoimen johdolta. Tiedotusvälineet ja sosiaalinen media esiintyivät vähiten merkittävänä tiedonlähteinä.

Lakiuudistus muutti työnkuvaan jonkin verran

Tiedusteltaessa vastaajilta missä määrin lakiuudistus muutti heidän työtään, suurin osa ilmoitti työnkuvan muuttuneen jonkin verran (58,6 %). Vastaajista 25,9 % kertoi muutosten olleen huomaamattomia ja 6,9 % ilmoitti suurista arkeen kohdistuneista muutoksista. Alla olevasta taulukosta käy ilmi vastaajien kokemat muutokset.

TAULUKKO 9

Kyselyyn vastanneiden (N=58) kokemukset perusopetuslain uudistuksen vaikutuksista opetukseen

Miten paljon perusopetuslain uudistus vaikutti opetukseen	n	%
Jonkin verran	34	58,6
Ei mitenkään	15	25,9
Hyvin paljon	4	6,9
Ei vastannut	5	8,6
Yhteensä	58	100,0

Avokysymyksiin lakiuudistuksen vaikutuksista vastasi 25 henkilöä. Vastauksista käy selkeästi ilmi, että lain tuomat muutokset näkyvät jonkin verran. Pääasiassa vastaajat (48 %) suhtautuivat muutoksiin joko positiivisesti tai siten, että suuria muutoksia ei työssä koettu. Avovastauksissa kuvailtiin lakiuudistusta hyväksi oppilaan hyödyn ja tuen yksilöimisen näkökulmasta. Erään vastaajan mielestä lakiuudistus selkeytti työnkuvaan ja paransi moniammatillista yhteistyötä:

”Mielestäni lakiuudistus selkiytti kouluissa tapahtuvaa erityisopetusta ja asioita ruvettiin työstämään entistä enemmän moniammatillisesti.”

Lisäksi eräs toinen vastaaja kuvaili lain aikaansaamia positiivisia muutoksia seuraavanlaisesti:

”Kolmiportainen tuki. Lähettävien koulujen tukimoodot monipuolistuivat ja jossain määrin myös yhdenmukaistuivat. Sairaalakoulusta lähtevät oppilaat saavat lakimuutoksen myötä huomattavasti paremmin tarvitsemansa tuen.”

”Täällä on aina tehty paljon moniammatillista yhteistyötä; nyt siitä tuli tarkemmin säädelyä oppilashuoltoa. Pedagogisia selvityksiä ja lausuntoja on tehty ennenkin, nyt niistä tuli ”virallisempia”.

”Erityisen tuen päätökset tarkistellaan ainakin pari kertaa oppilaan oppimishistorian aikana, mikä on oikein hyvä ja kannatettava asia.”

Lainauksista ilmenee lain hyödyt oppilaan yksilöllistä tukemista ja kuntouttamista parantavina keinoina. Vastaa- jista yli puolet (52 %) koki muutoksia, jotka näkyivät li- sääntyvänä byrokratiana eli dokumentoinnin ja oppilaan tukitoimia koskevien kirjausten määrän kasvuna. Tässä kartoituksessa vastaajat kommentoivat lain tuomia muu- toksia paperityöhön muun muassa seuraavanlaisesti:

"Paperibyrokratian muuttuminen."

"Paperitöitä tuli lisää."


"Olen aiempaa tarkempi lausuntoasioissa."

Dokumentoinnin määrällinen kasvu on havaittavissa myös VETURI-hankkeen laajemmassa kartoituksessa, (esim. Kokko ym., 2014), jossa vastaajien ilmoittamia mainintoja (105 kpl) oli eniten dokumentoinnin määrän kasvuun liittyen.

Eräs vastaajista ilmaisi huolensa tuen tarpeiden lisään- tymisestä:

"Omassa työssä näkyy tuen tarpeen lisääntyminen ja toisaalta esim. ysiluokkalaisten määrän kasvuna. Taustalla ovat myös psyykkiset tekijät, mutta välillä ihmettelee, miten oppilas voi saada/päytyä tuen pii- riin vasta ysiluokalla."

Lainaus antaa viitteitä siihen, että varhaiseen puuttu- miseen ja tuen järjestämiseen on kiinnitettävä entistä enemmän huomiota. Vaikka henkilöstöä oli koulutettu ennen lakiuudistusta, on täydennyskoulutukselle sel- keästi tarvetta valtion koulukodeissa sekä laitos- ja sai- raalaopetusta antavilla kouluilla. Kohderyhmän opetuks- esta vastaavien keskuudessa onkin jo aiemmin ilmaistu tarve täydennyskoulutukselle, joka koskee psyykkisesti oireilevien oppilaiden tuen järjestämisen parantamista (Kokko ym., 2014).



Terminologia ja
käsitteet
yhdenmukaisiksi

5 Moniammatillinen yhteistyö

Moniammatillisessa yhteistyössä korostuu muun muassa oppilaan tukeminen kokonaisvaltaisesti pohjautuen eri tahojen suunnittelemiin tukitoimiin ja niiden toteutumisen säännölliseen seurantaan – yhteistyössä tulisi korostua kaikkien tahojen välinen tasapuolinen panos, joka on oppilaan edun mukainen (Opetushallitus, 2012). Viimeisin aihetta koulussa käsitellyt kansallinen kartoittava tutkimus osoitti, että huoltajilla, koulun johdolla ja avustajilla on merkittävä rooli opetushenkilöstön yhteistyökumppaneina (Kokko ym., 2014). Lisäksi erilaiset terapeuttiset palvelut osoittautuivat tärkeiksi moniammatillisen yhteistyön verkostossa. Kuitenkaan peruskoulun/erityisopetuksen ja vaativan erityisen tuen oppilaiden kohdalla selkeitä ja vakiintuneita moniammatillisen yhteistyön malleja ei ainakaan VETURI-hankkeen selviytysten mukaan ole kansallisesti havaittavissa (Kokko ym., 2014; Pesonen, Ojala, Itkonen & Kontu, 2014, käsikirjoitus). Muussa hallintokunnassa, kuten esimerkiksi terveydenhuollossa moniammatillisuuden määrittely ja toiminta on vakiintunut traditio (esim. Isoherranen, 2012).

Henkilökohtaiset avustajat ja koulunkäynnin ohjaajat moniammatillisessa yhteistyössä

Kyselyssä tiedusteltiin ryhmissä päivittäin työskentelevien tulkkien, henkilökohtaisten avustajien ja koulunkäynnin ohjaajien lukumäärää. Vastauksista ilmeni, että opetusryhmiä oli yhteensä 53 ja näissä ryhmissä opettajan lisäksi työskenteli päivittäin yhteensä 120 muuta aikuista. Yhdessäkään ryhmässä ei kuitenkaan työskennellyt tulkkeja. Sen sijaan vastaukset osoittivat koulunkäynnin ohjaajien (n=95) varsin suuren osuuden opetusryhmissä. Koulunkäynnin ohjaajien lukumäärä ryhmissä vaihteli niin, että joissakin ryhmissä ei ollut ainuttakaan ohjaajaa, kun taas joissakin ryhmissä työskenteli viisi muuta aikuista opettajan lisäksi. Keskimäärin ryhmissä työskenteli opettajan lisäksi vähintään kaksi muuta aikuista (ka. 2,5).

Toiseksi eniten opetusryhmissä työskenteli henkilökohtaisia avustajia (n=25). Henkilökohtaisten avustajien määrä vaihteli suuresti. Eräs vastaajista ilmoitti, että hänen kahdeksan oppilaan opetusryhmässään oli 10 avustajaa eli kaikilla lapsilla oli oma avustaja ja tämän lisäksi kahdella oppilaalla oli kaksi avustajaa. Kyseisessä ryhmässä kuudella oppilaalla oli autismin kirjon diagnoosi ja kahdella oppilaalla kehitysvamma. Tämä selittää henkilökohtaisten avustajien huomattavan suuren määrän. Sen sijaan muiden vastaajien opetusryhmissä avustajien määrä oli jakautunut tasaisemmin – ryhmissä oli avustajia enimmillään neljä. Tässä kartoituksessa ei selvitty mitkä olivat avustajan tai ohjaajan työtehtävät.

Alle puolessa (n=22) opetusryhmistä työskenteli päivittäin muita kuin edellä mainittuja aikuisia. Vastauksista nousivat esille muun muassa samanaikaisopettajien (kaksi erityisopettajaa yhdessä) läsnäolo luokkatilanteissa ja päivittäinen samanaikaisopetus. Vastaajat mainitsivat myös terapeuttien satunnaisen läsnäolon.

Muut ammatillaiset ja harjoittelijat opetuksen tukena

Vastaajilta tiedusteltiin muista aikuisista, jotka työskentelevät ryhmissä ajoittain, mutta eivät kuitenkaan päivittäin. Vastauksista ilmeni laaja kirjo erilaisia ammattiryhmiä. Merkittävimpänä ryhmänä ovat puhe-, toiminta- ja musiikkiterapeutit sekä fysioterapeutit. Lisäksi ryhmissä saattoi työskennellä koulupäivän aikana (opetus) harjoittelijoita, sairaanhoitajia ja oppilaskotien henkilökuntaa.

Kartoituksessa kysyttiin myös muitten ammattilaisten tuesta ja heidän tarpeellisuudestaan koulussa. Alla olevasta taulukosta käy ilmi tämänhetkinen tuki (on tukena), moniammatillisen yhteistyön puuttuminen (ei ole tukena) ja vastaajien toivoma tuki (ei ole tukena, mutta tarvitsisin).

TAULUKKO 10

Opettajien (n=44–52) antamia tietoja siitä miten eri ammattilaiset ovat heidän tukenaan (on tukena), moniammatillisen yhteistyön puuttumisesta (ei ole tukena) ja tuen tarpeista (ei ole tukena, mutta tarvitsisin)

	On tukena		Ei ole tukena		Ei ole tukena, mutta tarvitsisin		Vastanneet n
	n	Rivi %	n	Rivi %	n	Rivi %	
Huoltajat	49	94,2%	3	5,8%	0	0,0%	52
Rehtori	49	96,1%	0	0,0%	2	3,9%	51
Lääkäri	38	73,1%	12	23,1%	2	3,8%	52
Psykologi	38	74,5%	9	17,6%	4	7,8%	51
Sosiaalityöntekijä	38	77,6%	7	14,3%	4	8,2%	49
Terveystenhoitaja	35	68,6%	16	31,4%	0	0,0%	51
Erityisluokanopet.	31	68,9%	14	31,1%	0	0,0%	45
Sairaanhoidaja	31	62,0%	18	36,0%	1	2,0%	50
Toimintaterapeutti	29	58,0%	18	36,0%	3	6,0%	50
Fysioterapeutti	23	47,9%	22	45,8%	3	6,2%	48
Musiikkiterapeutti	22	44,0%	26	52,0%	2	4,0%	50
Puheterapeutti	18	38,3%	26	55,3%	3	6,4%	47
Kuraattori	17	34,7%	30	61,2%	2	4,1%	49
Opinto-ohjaaja	13	27,7%	31	66,0%	3	6,4%	47
Luokanopettaja	7	15,2%	39	84,8%	0	0,0%	46
Aineenopettaja	7	15,9%	33	75,0%	4	9,1%	44
Joitakin muita	6	42,9%	8	57,1%	0	0,0%	14

Vaikka koulun johdon linjauksia ei koettu aivan tärkeimpinä opetusta ohjaavina tekijöinä (ks.s.41, kuvio 4), yllä olevasta taulukosta kuitenkin ilmenee rehtorin (96,1 %) merkittävä rooli tukea antavana yhteistyötahona. Koulun johdolla on merkittävä rooli oppilaiden kokonaisvaltaisessa tuen ja kuntoutuksen toteutumisessa kuten havaittiin VETURI-hankkeen laajemmassa kartoituksessakin (vrt. Kokko ym., 2014) ja muissa tutkimuksissa (esim. Pesonen, Ojala, Itkonen & Kontu (2014, käsikirjoitus) ja Pesonen, Itkonen, Jahnukainen, Kontu, Kokko, Ojala & Pirttimaa (2014). Lähes yhtä merkittävänä tukea antavana tahona mainittiin oppilaiden huoltajat (94,2 %). Tärkeinä moniammatillisen yhteistyön osapuolina listattiin myös sosiaalityöntekijät (77,6 %), psykologit (74,5 %), lääkärit (73,1 %), erityisluokanopettajat (68,9 %) ja terveydenhoitajat (68,6 %). Lisäksi vastaajat olivat ilmoittaneet erilaisten terapeuttien kanssa tehtävästä moniammatillisesta yhteistyöstä. Vastaajilla oli myös mahdollisuus valita eri

ammattilaisia, joiden kanssa he toivoisivat yhteistyön toteutuvan useammin. Vastausprosentit jakautuivat hyvin tasaisesti ja jäivät kaikkien ammattiryhmien kohdalla alle 10 %. Näistä vastauksista oli kuitenkin havaittavissa tiiviimmän yhteistyön tarve aineenopettajien kanssa (9,1 %).

Yhteydet oppilaan lähikouluun

Useat vastaajat (n=29) ilmoittivat yhteistyöstä oppilaan oman lähikoulun kanssa. Kuitenkin lähes puolet ilmoitti (n=24), etteivät olleet yhteistyössä oppilaiden kouluihin ja vastaajista viisi jätti vastaamatta tähän kysymykseen. Kaikilla lapsilla ei ole "omaa lähikoulua", jonne voisi siirtyä "takaisin". Perusopetuslainsäädännön mukaan se koulu, jossa lapsi opiskelee (vaikka se ei olisi oman kodin lähellä) voidaan nimetä lähikouluksi. Vastaajilla oli myös

mahdollisuus tarkentaa ja kuvailla mitä yhteistyö oppilaan oman koulun kanssa sisältää. Vastauksista ilmeni muun muassa oppilaiden oppimistavoitteiden seuranta yhteistyössä oppilaan oman koulun opettajien kanssa. Eräs vastaaja kuvailee yhteistyötä seuraavanlaisesti:

”Yhteistyö oman koulun opettajan/opettajien kanssa on säännöllistä molemminpuolista konsultointia. Yhteistyön muotoja ovat puhelinkeskustelut, sähköposti ja lomakkeet, opettajien henkilökohtaiset tapaamiset sekä hoito- ja kouluneuvottelut jaksoarvioineen.”

Lisäksi taulukosta 11 nähdään, että opettajilla, jotka opettavat oppilaita, joilla on **kehitysvamma**, (taulukossa ryhmä 2) ei ole yleensä yhteyksiä lähikouluun (73,9 %) tai ehkä kyseisillä oppilailla ei ole erillistä lähikoulu, koska he ovat jo lähikoulussaan. Esimerkiksi oppilaan,

jolla on diagnoosina kehitysvamma, osallistuessa opetukseen esiopetuksesta alkaen laitoskoulussa, ei välttämättä ole tarpeellista pitää yhteyttä oppilaan kotia lähimpänä olevaan kouluun, koska sille ei ole mitään luontevaa perustetta. Kuten aikaisemmin todettiin, 24 vastaajalla ei ole yhteistyötä oppilaan lähikoulun kanssa ja heistä suurin osa (17) opetti oppilaita, joilla on kehitysvamma. Taulukosta käy myös ilmi, että opettajien (87,5 %) yhteydenpito lähikouluun oli tiiviimpää oppilaiden kohdalla, joilla oli **mielenterveyden ja/tai käyttäytymisen pulmia** (Ryhmä 1). Tätä selittää oppilaitten osallistuminen esimerkiksi sairaalaopetukseen, joka ei yleensä ole oppilaan kotikoulu, vaan tutkimus- tai hoitajakson mittainen määräaikainen oppimisympäristö. Sairaalaopetusyksiköt tekevät tiivistä yhteistyötä oppilaitten lähikoulujen kanssa.

TAULUKKO 11

Opettajien yhteydenpito lähikouluun oppilaiden kohdalla, joilla tuen taustalla on mielenterveyden ja/tai käyttäytymisen ongelmia (ryhmä 1) tai kehitysvammaisuus ja autismi (ryhmä 2), (p=.001)

Kysymys: onko sinulla yhteyksiä oppilaan omaan lähikouluun?	Ryhmä 1 mielenterveyden ja/tai käyttäytymisen pulmat	Ryhmä 2 kehitysvammaisuus ja autismi
Ei	12,5 % (n=3)	73,9 % (n=17)
Kyllä	87,5 % (n=21)	26,1 % (n=6)
Yhteensä	100 % (n=24)	100 % (n=23)

Yhteisopettajuus
ja opettajien
keskinäinen
konsultointi
hyödyttää kaikkia
oppilaita

6 Opettajien koulutustarpeet, tarve vertaistukeen ja ulkopuoliseen ohjaukseen

Erityisluokanopettajat ja erityisopettajat ovat yksi aktiivisimmista opettajaryhmistä, joka osallistuu täydennyskoulutukseen. Heistä 80 % osallistui täydennyskoulutukseen vuonna 2012 (Kumpulainen, 2014). Näin ollen voisi olettaa, että sopivasta täydennyskoulutuksesta ei ole pulaa. Silti lienee aiheellista selvittää, mitä nimenomaan tämän kartoituksen kohderyhmän opettajat toivovat. Tässä luvussa kerrotaan vastaajien täydennyskoulutustarpeista, tarpeesta vertaistukeen, ulkopuoliseen ohjaukseen ja työnohjaukseen. Kaikkien kysymysten kohdalla oli vastausvaihtoehdot ”en” ja ”kyllä”. Tätä seurasi avokysymys ”Mistä aiheista?” tai ”Mihin?”. Kaikki kyselyyn osallistuneet vastaajat eivät kirjoittaneet avovastausta määritelläkseen tarpeensa syytä/syitä eli he saattoivat vastata vain kyllä tai ei, mutta eivät tarkemmin eritelleet vastaustaan. Jotkut vastaajat puolestaan mainitsivat useita syitä, jolloin yksittäisten tarpeiden lukumäärä voi olla yhteensä enemmän kuin vastausten antajien lukumäärä. Näistä avovastauksista laadittiin taulukko (12) luokittelemalla vastaukset aihepiiriin mukaan. Ensimmäisenä on aihe, joka mainittiin vastauksissa useimmin, toisena toiseksi useimmin mainittu aihe ja niin edelleen. Suluissa on mainintojen lukumäärä.

6.1 PSYKKISET PULMAT JA KÄYTÖSHÄIRIÖT SUURIMPANA TÄYDENNYSKOULUTUSTARPEENA

Vastaajista selkeä enemmistö (86 %) kertoi tarvitsevänsä täydennyskoulutusta. Jatkokysymykseen ”Mistä aiheista?”, vastasi 39 opettajaa 58 vastaajasta. Vastaukset olivat hyvin lyhyitä. Koulutustarvetta ei ollut 14 prosentilla vastaajista.

TAULUKKO 12

Vastaajien (n=39) täydennyskoulutustarpeet

Täydennyskoulutustarpeet	Mainintojen määrä
Psyykkiset pulmat ja käytöshäiriöt	16
Kehitysvammaisuus	10
Monenlaiset ajankohtaiset asiat	9
Tekniikka	4
Kommunikaatio	4
Autismi	3

Vastaajat kokivat tarvitsevänsä koulutusta eniten lasten ja nuorten psyykkisistä vaikeuksista ja häiriöistä sekä psykiatrisista sairauksista. Näistä vastauksista viidessä mainittiin psykiatria, psykiatrin kuntoutus tai psykiatriset sairaudet, viisi koulutustarvetta käsitteli psyykkisiä vaikeuksia tai häiriöitä ja neljä vastausta liittyi käytöshäiriöihin ja/tai haasteellisesti käyttäytyviin lapsiin. Lisäksi yhdessä vastauksessa kaivattiin koulutusta psykososiaalista tukea tarvitsevien lasten käyttäytymisen haasteisiin vastaamiseen ja yhdessä vastauksessa luki traumat ja kiintymyssuhde. ”Psykososiaalista tukea tarvitsevien lasten käyttäytymisen haasteisiin vastaamisesta.”, ”Psyykkisistä sairauksista uusin tieto.”. Yksi vastaaja kirjoitti ”Mielenterveyden tukeminen autismin kirjon lapsilla” ja se luokiteltiin siis psyykkisiin pulmiin kuuluvaksi.

Toiseksi yleisimpiä vastauksia olivat kehitysvammaisuuteen tai vaikeimmin vammaisten opettamiseen liittyvät tarpeet. Kolmanneksi yleisin vastaus oli ”kaikki” ja vastauksissa tuotiin esille monenlaisia ajankohtaisia asioita. Näistä vastaajista enemmistö selitti vastaustaan tarkemmin, esimerkiksi: ”..päivitystä ajankohtaisiin ope-tusalan asioihin.”. Tähän ryhmään on luokiteltu myös vastaukset, jotka viittaavat erityisopetukseen, erityispedagogiikkaan, opettajankoulutukseen ja erityisopettajapintojen päivitykseen, koska nämä mainittiin pääosin yksisanaisesti määrittelemättä aihetta sen tarkemmin. Tekniikka ja kommunikaatio mainittiin molemmat neljä kertaa. Tietotekniikkaan liittyviä vastauksia selittänee asiakirjojen muuttuminen sähköisiksi ja tekniikan hyödyntämisen lisääntyminen opetuksessa koulujen hankiessa tabletteja sekä internetpohjaisten oppilasasioiden hallintajärjestelmien (esim. Wilman) yleistyttyä.

Kolmessa vastauksessa mainittiin autismi, josta toivottiin täydennyskoulutusta. Kahdessa vastauksessa tuotiin esille arviointiin liittyvä täydennyskoulutustarve. Myös kuntoutus mainittiin kahdessa vastauksessa; yhdessä motorinen ja toisessa neurologinen kuntoutus. Niin ikään kahdessa vastauksessa viitattiin lomakkeiden laatimiseen vastauksilla: ”hallinto” ja ”paperihommat”. Lisäksi kahdessa vastauksessa viitattiin yhteistyöhön joko muiden opettajien kanssa tai yhteistyön kehittämiseen. Näiden lisäksi oli yksittäisiä koulutustarpeita: aineenhallinta, ensiapu, opinto-ohjaus ja oppimisvaikeudet.

6.2 VERTAISTUKEA TYÖSSÄ JAKSAMISEEN JA HYVIEN KÄYTÄNTEIDEN JAKAMISEEN

Vertaistuki koettiin lähes yhtä tärkeäksi kuin täydennyskoulutus. Vastaajista 72,5 % koki tarvitsevansa vertaistukea ja vain runsas neljännes (27,5 %) ei kokenut tarvetta vertaistukseen. Vähän yli puolet (31) vastaajista täydensi avovastauksella vertaistuen tarvetta. Vertaistukea käsittelevät avovastaukset jakautuivat pääosin neljään ryhmään: työssä jaksamiseen (10 mainintaa), hyvien käytänteiden jakamiseen (9), ajatusten vaihtamiseen (8) ja haastavien tilanteiden purkamiseen (7). Tosin yhdessä vastauksessa saatettiin viitata näihin kaikkiin:

"Ajatusten vaihtamiseen, pohdintaan, keskustelua opetusarjen sujumisesta (kuulla että muillakin on hankalia oppilaita)".

Lähes kolmannes avovastauksen kirjoittaneista koki vertaistuen tarvetta (nimenomaan) koulun arjessa eli työssä jaksamisessa. Vastaukset olivat pääosin hyvin lyhyitä eikä niissä määritelty tarkemmin jaksamiseen liittyviä seikkoja: *"Yleisesti kollegoilta päivittäisessä työskentelyssä"*. Lähes yhtä usein mainittiin hyvien ja toimivien käytänteiden jakaminen. Käytänteiden jakamisella tarkoitettiin sitä, että opettajien olisi hyvä vaihtaa keskenään hyväksi kokemiaan käytännön toimia. Myös opetusmenetelmiä, pedagogisia ratkaisuja, uuden oppimista ja työn suunnittelua koskevat vastaukset luokiteltiin kuuluvaksi hyvien käytänteiden jakamiseen.

"Ajatusten vaihtaminen" mainittiin kahdeksan kertaa. Toivottiin keskustelua käytännön työn sujumisesta ja oman työn reflektointia: *"Vastaavanlaisia kouluja ei ole monia enää, olisi tärkeää vaihtaa ajatuksia yms. vastaavaa työtä tekevien kanssa"*. Haastavien tilanteiden purkamiseen liittyvät vastaukset mainittiin seitsemän kertaa eli lähes yhtä usein kuin ajatusten vaihtaminen. Haastavien tilanteiden purkamiseen liittyvät vastaukset puolestaan pitivät sisällään nimenomaan raskaita ja hankalia tilanteita, joita opettajat kohtaavat työssään ja joiden selvitteilyyn he kaipasivat kollegojen kanssa keskustelua.

Lisäksi mainittiin muutamia yksittäisiä asioita vertaistukseen liittyen: erityisoppilaiden arviointi sekä oppilaiden ja vanhempien kohtaaminen. Kahdessa vastauksessa vertaistukea kaivattiin kaikkeen, joista toisessa sitä määriteltiin tarkemmin: *"Kaikenlaiseen opetustyöhön."* Viides vastauksessa kerrottiin, että vastaaja sai vertaistukea kollegoiltaan.

6.3 TARVE ULKOPUOLISEEN OHJAUKSEEN OLI VÄHÄISTÄ

Ulkopuolisen ohjauksen tarvetta kartoitettiin kysymyksellä: *"Koetko tarvitsevasi ulkopuolista ohjausta? Esim. ohjaavien opettajien neuvontaa?"*. Vastaajista 65,3 % ei kokenut ulkopuolisen ohjauksen tarvetta ja runsas kolmasosa (34,7 %) oli toista mieltä. Ainoastaan 14 vastaajaa määritteli avovastauksessaan ulkopuolisen ohjauksen tarvetta tarkemmin. Heistäkin neljä totesi, että kollegat eli vertaistuki on korvannut ulkopuolisen ohjauksen tarpeen ja kaksi oli sitä mieltä, että työnohjaus on ollut hyvää. Se oli korvannut ulkopuolisen ohjauksen tarpeen. Ulkopuolisen ohjauksen tarpeet:

Työssä kehittyminen (6 mainintaa)

Arki (2 mainintaa)

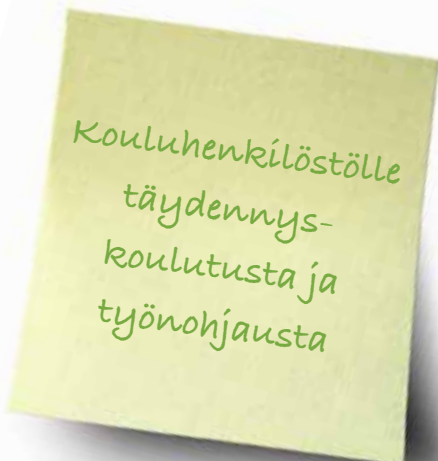
Opetusmenetelmät (2 mainintaa)

Työssä kehittyminen sisältää seuraavanlaisia asioita: uusien näkökulmien avaaminen, keskustelua oman pedagogisen linjan "oikeudesta", opettajuuteen kasvaminen sekä toimivien ja hyväksi havaittujen käytänteiden jakaminen. Kahdessa vastauksessa kaivattiin ohjausta erilaisiin opetusmenetelmiin. Lisäksi mainittiin konsultaatio, opo-työt, oppilaiden ja vanhempien kohtaaminen ja työssä jaksaminen. Useat aiheista mainittiin myös täydennyskoulutustarpeiden ja vertaistuen sekä työnohjauksen tarpeiksi, kuten esimerkiksi asioiden ja hyvien käytänteiden jakaminen. Lisäksi vastaukset olivat hyvin lyhyitä, joten ulkopuolisen ohjauksen tarpeita ei avattu tai määritelty tarkemmin, esimerkiksi kommentin *"keskustelua oman pedagogisen linjan oikeudesta"* voi tulkita usealla eri tavalla.

6.4 TYÖNOHJAUSTA TYÖSSÄ JAKSAMISEEN JA KEHITTYMISEEN

Työnohjaustarvetta koki 68,6 % vastaajista ja heistä 30 määritteli tarpeensa tarkemmin. Vastaukset voidaan jakaa pääosin kahteen ryhmään: työssä jaksamiseen (mainittu 26 kertaa) ja työssä kehittymiseen (8 kertaa). Lisäksi kaksi mainintaa oli työyhteisöstä. (Työssä) jaksamiseen liittyvät vastaukset käsittelevät arkea, henkisen paineen hallintaa, työasioiden jättämistä töihin kotiin lähtiessä, työn ja vapaa-ajan yhdistämistä, oppilaiden harvinaisten sairauksien kohtaamista, tunteita ja (vaikeiden) tilanteiden purkamista: *"Työ ja lasten rankat kohtalot ovat psyykkisesti kuormittavia."*, *"Työnohjaus on mielestäni edellytys tämän työn tekemiselle ja ammatillisuuden säilymiselle."*

Työssä kehittymisen osalta vastaukset liittyivät ilmiöiden/oppilaiden problematiikan käsittelyyn ja ymmärtämiseen sekä keinoihin oppilaiden kanssa toimimiseen, keskusteluavauksiin, näkemysten ja ajattelun laajentamiseen/uudistamiseen, uusien ratkaisujen löytämiseen, kokemusten vaihtoon ja oman työn reflektointiin ja tukemiseen. Parissa vastauksessa kirjoitettiin työyhteisöstä: *"Työyhteisön ilmiöiden purkamiseen."*, *"Työyhteisön toimivuuden kannalta on tärkeää oppia itsestään ja toisista. Tämä vaikuttaa suoraan työssä jaksamiseen ja -viihtymiseen"*. Lisäksi kolmessa vastauksessa todettiin, että työnohjausta on tarjolla/säännöllisesti tai on ollut, mutta tällä hetkellä sille ei ole tarvetta.



Kouluhenkilöstölle
täydennys-
koulutusta ja
työnohjausta

7 Pohdinta

Vaativan erityisen tuen tilasta tehty kaksi kansallista kartoitusta

Tämän kartoituksen tavoitteena oli selvittää sairaalaopeusyksikköjen, valtion koulukotien ja laitos- ja erityiskoulujen tilaa vaativan erityisen tuen näkökulmasta. Tietoja kerättiin sähköisen e-lomakkeen avulla ja kyselyyn vastasi 58 henkilöä. Vastaajamäärä on melko pieni, joten tulokset ovat suuntaa antavia.

VETURI-hankkeessa on vuonna 2013 suoritettu saman sisältöinen kartoitus, joka on kuvattu raportissa *Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi. VETURI-hankkeen kartoitus 2013* (Kokko ym., 2014). Kysely kohdennettiin tuolloin perusopetuksen koulujen opetusryhmiin, joissa opiskeli oppilaita, joilla on vakavia psyykkisiä pulmia, autismin kirjon- tai kehitysvammadiagnoosi tai monivammaisuutta. Tuolloin vastauksia saatiin 526, joten nämä kaksi aineistoa ja kyselyjen tulokset eivät ole suoraan verrattavissa keskenään. Muutamissa osissa kahden kartoituksen tuloksia tarkastellaan kuitenkin rinnakkain ja vertaillen. Joitain samankaltaisia yleishuomioita kyselyihin vastaamisesta voidaan tehdä: lomakkeen päätyminen ”oikealle” henkilölle täytettäväksi oli riippuvainen koulun/opetusyksikön rehtorista tai johtajasta, jolle vastauslinkki ja infokirje lähetettiin. **Mikäli johtaja/rehtori ei lähettänyt linkkiä edelleen, kyselyyn ei vastattu.** Muutamien koulujen tai opetusyksikköjen yhteystietoja oli vaikea saada tai löytää, vaikka niitä etsittiin ja selvitettiin useista eri lähteistä.

Tähän toiseen kyselyyn vastaamista pidettiin osin hankalana, koska tavoitteena oli hahmottaa lukuvuoden tilannetta ja oppilaiden vaihtuvuus erityisesti sairaalaopeusryhmissä on nopeaa, eikä pysyvyyttä näin ollen juurikaan ole. Lisäksi esille tuotiin huomio siitä, että kyselylomakkeen täyttö oli vaikeaa, koska opetusryhmät ovat nykyisin kovin heterogeenisiä.

Tässä kartoituksessa avovastaukset olivat melko lyhyitä, mutta niiden kieli ja terminologia oli selkeää. **Yhtenäinen terminologia on kaikkien toimijoiden etu** muun muassa väärinkäsitysten välttämiseksi. Kunnissa käytetään erilaisia nimityksiä. Esimerkiksi ilmaisulla joustava opetusryhmä, pidennetyn oppivelvollisuuden ryhmä, monimuotoluokka ja nivelluokka, saattaa olla eri merkityksiä eri kunnissa.

Yleensäkin kielenkäyttöön ja sanoihin, joita käytetään kuvaamaan oppilaiden taitoja, on tärkeä kiinnittää huomioita. Esimerkiksi sana ”kehitysvammainen” saattaa kantaa mukanaan paljon kielteistä painolastia, toisaalta uuttakaan sanaa ei ole vakiintunut puheeseen. Pelkkä nimenmuutos ei kuitenkaan ratkaise ongelmaa, sanan lisäksi olisi pohdittava käsitteen sisältöä ja käyttöä yleisesti. Englanninkielisessä ympäristössä käsitteenmuutos on jo tapahtunut, kun ”mental retardation”- termi on vaihdettu käsitteeseen ”people with intellectual disabilities”. Uusi käsite vähentää kielteisiä merkityksiä, sekä heijastaa paremmin uutta vammaiskäsitystä ja yksilökeskeisen tuen paradigmaa. Vaikka People First -periaatetta voidaan myös kritisoida esimerkiksi kielellisen kankeuden vuoksi, suuntaa se huomion kuitenkin puheen kohteena olevaan henkilöön hänen vammaisuutensa sijasta, mikä on myös kehitysvammaisten ihmisten oman etujärjestön, Me Itse ry:n suositus, joka löytyy www-sivulta <http://www.kvtl.fi/fi/me-itse/tavoitteemme/kannanottoja/>. ”Vaativa erityinen tuki” ei myöskään ole ongelmaton käsite. Se on otettu käyttöön VETURI-hankkeen suunnitelmassa kuvaamaan lyhyesti hankkeen kiinnostuksen kohteena olevien oppilaiden joukkoa. Vaativuus tarkoittaa hankkeessa lapsia, joiden opetukseen osallistuu usein monia erilaisia ammattilaisia. Kyseessä on koko peruskoulun oppilasjoukkoa ajatellen hyvin pieni oppilasryhmä. VETURI-hanke ei kuitenkaan esitä, että termi vakiintuisi käytettäväksi kuvaamaan jotakin erityisen tuen päätöksen saaneiden ryhmää.

Opettajien työtä ohjaavat eniten oppilaan tarpeet

Tähän kyselyyn vastaajien mukaan vaativan erityisen tuen opettajien työn johtotähtenä on oppilaan etu, hänen tarvitsemansa tuki, sen määrä ja laatu sekä tulevaisuuden tavoitteet. Erinomaiselta kuulostava tulos ”oppilaan edun mukaisesta toiminnasta” saa kuitenkin hieman ristiriitaisia vivahteita muista tuloksista. **Oppilaanohjauksen vähäisyys ryhmissä, joissa opiskelee oppilaat, joilla on kehitysvamma, on yllättävä.** Olisi hyvä tarkemmin selvittää mistä tämä johtuu ja onko tilanne samanlainen muissakin opetusryhmissä kuin kartoituksessa mukana olevissa ryhmissä. Kun asiaa tarkastelee tietoa rinnakkain sen havainnon kanssa, että osa samaisista oppilaista siirtyy perusopetuksen päättymisen jälkeen työkyvyttömyyseläkkeelle, on tilanteeseen syytä paneutua syvemmin.

Opetusryhmissä erilaiset tukimuodot ovat käytössä. Useimmiten, ei kuitenkaan aina, opetus tapahtuu kokoaikaisessa erityisopetuksessa. Näiden tulosten perusteella näyttää siltä, että **opetus organisoidaan varsin perinteisesti** ja integroitumista koulun muihin ryhmiin tai tapahtumiin ovat lähinnä juhlat, välitunnit ja yksittäiset oppitunnit. Toisaalta vastaajat olivat kuitenkin sitä mieltä, että **pedagogisesti tehokkainta opetus olisi joko osittain tavallisissa perusopetuksen ryhmissä** tai pääasiassa omissa erityisopetuksen ryhmissä, integroituen yksilöllisesti harkiten muuhun opetukseen. Olisi tarpeen selvittää, mistä ero vastaajien käytännön toiminnan ja mielipiteen välillä johtuu.

Eriyttämistä, joustavia ryhmittelyjä ja avustajapalveluita hyödynnetään usein. **Avustajaresurssia on käytettävissä runsaasti** erityisesti niissä opetusryhmissä, joissa opiskelee oppilaita, joilla on kehitysvamma tai monivammaisuutta. Oppilashuollon tukea tai muuta moniammatillista tukea on niin ikään hyvin tarjolla. Eniten tukea saadaan rehtorilta ja huoltajilta. Lisätukea tarvittaisiin aineenopettajilta ja sosiaalityöntekijöiltä. Kerhotoiminta tuen muotona on vähäistä, vaikka Opetushallituksen selvityksen (Kerhotoiminta, 2014) mukaan kerhotoiminta on jatkuvasti viimeisen kymmenen vuoden aikana kasvanut. Kerhoihin osallistuu tällä hetkellä noin 60 % koululaisista (em. selvitys).

Yhdenvertaisuus kadoksissa?

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet eivät näyttäisi tämän selvityksen mukaan olevan ensisijainen työtä ohjaava asiakirja varsinkaan ryhmissä, joissa opiskelee oppilaita, **joilla on kehitysvammadiagnoosi**. Pedagogisista valinnoista on aineistossa vain satunnaisia viitauksia. Havainto vaatii tarkempaa selvittelyä. Odotimme, että aineistossa olisi enemmän kuvauksia perinteisestä opetuksesta poikkeavista pedagogista ratkaisuksista. Kiinnostavia lisätarkasteluteemoja ovat esimerkiksi mihin opetus näissä ryhmissä perustuu tai millaiset tiedon-, oppimis- tai ihmiskäsitykset vastaajilla on sekä koetaan-ko oppilas tuen tarvitsijana vai osallisena toimijana?

Myös henkilökohtaisten opetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien tavoitteita olisi hyvä tutkia; miten henkilökohtaiset tavoitteet asetetaan, kuvaavatko ne oppilaiden osaamisia ja kuvataanko ne sillä tasolla, että moniammatillisissa tiimeissäkin tiedetään, mitä on tavoitteeksi asetettu. Myös menetelmien käyttöä ja tavoitteiden saavuttamista olisi tarpeellista tutkia. Lisäksi kohderyhmään liittyvää arvioinnin tutkimusta ja kehittämistyötä on tehty liian vähän. Yksi normistoon liittyvä

hämmentävä tämän aineiston tulos on, että vastausten mukaan näyttäisi siltä, että kuudellatoista oppilaalla **olisi käytössä HOJKS, mutta ei erityisen tuen päätöstä**. Tämä tosin saattaa selittyä vastausvaihtoehtojen valinnaisuudella tai tyhjän vastauksen mahdollisuudella.

Opetussuunnitelmien perusteiden kansallinen uudistustyö on parhaillaan käynnissä. Uudistamisen toivoisi innostavan yhteiseen pedagogiseen kehittämistyöhön myös yksityisiä ja kuntayhtymien laitos- ja erityiskouluja, jotka usein ovat jääneet yleisen kehittämistoiminnan marginaaliin.

Peruskoulun jälkeen

Avovastausten perusteella vaikuttaa siltä, että mikäli vastaajan oppilaat olivat yläkouluikäisiä, yleensä siirtymiset suunnitellaan hyvin ja usein niissä on mukana moniammatillinen edustus. Siirtymien seuranta on harvinaista. Useimmiten oppilaille oli tiedossa mahdollinen jatko-opiskelupaikka, joittenkin kohdalla oli ilmoitus eläkkeelle päättämisestä. Tässä kohdin herää kysymys, että eikö olisi mahdollista päästä itsenäiseen elämään valmistuttavaan ja kuntouttavaan koulutukseen peruskoulun jälkeen?

Kansaneläkelaitoksen (2014) työkyvyttömyyseläkkeen saajia koskevien sairaustilastojen mukaan vuonna 2013 16–19-vuotiaita eläkeläisiä, joiden eläkkeen saannin perusteena oli mielenterveyden ja käyttäytymisen häiriöt, oli 1159. On tosin huomioitava, että myös kehitysvammaisuus luokitellaan mielenterveyden ja käyttäytymisen häiriöksi (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2012). Monen tämän kyselyn kohderyhmän nuoren peruskoulun jälkeinen tilanne näyttää ei-toivottavalta. 16-vuotiaana, kun nuoret yleensä siirtyvät jatko-opintoihin, nuori, **jolla on kehitysvamma**, voi siirtyä eläkeläiseksi, koska hänellä on mielenterveyden häiriöihin luokiteltava "sairaus" eli kehitysvamma. Onko yhteiskunnalla varaa jättää näiden henkilöiden potentiaali käyttämättä? Toivottavasti uudistuvan vammaislaainsäädännön ja esimerkiksi henkilökohtaisen budjetoinnin kautta (Ahlsten ym., 2014) tilanteeseen saataisiin joustavampia ja myös kielenkäytöllisesti toimivampia ratkaisuja.

Omaa osaamista ja kelpoisuutta arvostetaan, täydennyskoulutusta ja työnohjausta tarvitaan

Vastaajista suurin osa oli **muodollisesti kelpoisia erityisopetuksen tehtäviin**. Kelpoisuus antaa opettajille pedagogista uskallusta ja varmuutta opetuksen ja tarvittavien tukitoimien organisointiin myös vaativan erityisen tuen kohdalla. Lapset, joilla eniten on moninaisia tarpeita ja kenties vähiten oppimisen tai koulunkäynnin edellytyksiä, ansaitsevat opettajista osaavimmat. Vaikka vastaajat arvostavat saamaansa koulutusta ja omaa erityisosaamistaan, **kaipaavat he silti työnsä tueksi täydennyskoulutusta**. Kansallinen ja kunnallinen taloustilanne on kireä, mutta se ei saa johtaa siihen, että opettajien osallistuminen täydennyskoulutukseen kielletään säästöperusteilla. Joissain kunnissa osallistumislupa annetaan, mutta sijaisten käyttö opettajan poissaolon ajaksi kielletään, jolloin opettajan työt tekevät muut opettajat oman työnsä ohessa.

Vastaajien täydennyskoulutustarpeista tämä kysely tuotti samansuuntaisia tuloksia kuin VETURI-hankkeen ensimmäinen kansallinen kartoitus (vrt. Kokko ym., 2014). Täydennyskoulutus- ja vertaistukitarve sekä työnohjauksen ja muun ulkopuolisen ohjauksen tarve ja niiden määrät olivat molemmissa vaativan erityisen tuen henkilökunnalle osoitetuissa kartoituksissa yhteneviä: täydennyskoulutusta tarvittiin eniten ja vähiten kaivattiin ulkopuolista ohjausta. Ulkopuolisen ohjauksen tarpeen sisällössä löytyi kartoitusten välistä eroa: ensimmäisessä kartoituksessa ulkopuolista ohjausta kaivattiin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen, ohjaamiseen ja opetukseen liittyviin kysymyksiin ja tässä toisessa kartoituksessa vastaajat eivät tällaista tarvetta ilmaisseet. Eroa selittää se, että toisen kartoituksen vastaajista suurin osa oli erityisluokanopettajia ja erityisopettajia, kun ensimmäisessä kartoituksessa oli mukana paljon luokanopettajia.

Molemmissa kartoituksissa ylivoimaisesti tärkeimmäksi täydennyskoulutusaiheeksi nousi **oppilaiden psyykkinen oireilu**. Tuloksesta tekee erityisen kiinnostavan se, että teema on tärkein koulutusaihe myös asiaan perehtyneillä eli sairaalaopetuksen opettajilla. **Tulos tulee ottaa vakavasti ja kysyntään on vastattava laadukkailla täydennyskoulutusohjelmilla**, joissa on tarjontaa myös asiaan jo perehtyneille ammattilaisille. Psykkisesti oireilevia oppilaita on paljon ja heitä opiskelee useimmissa perusopetuksen ryhmissä. Yliopistojen päivittäessä **opettajankoulutuksien sisältöjä** tulos on syytä pitää kirkkaana mielessä, että myös valmistuvilla opetusalan ammattilaisilla on valmiuksia psyykkisesti oireilevien

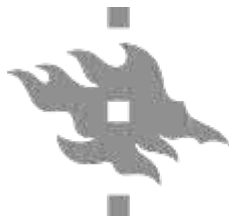
oppilaiden kohtaamiseen. Laajassa kaikkia opettajia koskevassa tutkimuksessa (Onnismaa, 2010) todettiin, että täydennyskoulutuksessa tulisi tarjota aineksia mm. opettajien väliseen yhteiseen toimintaan. Tätä aihetta eivät tämän kyselyn täydennyskoulutusta koskevat vastaukset nostaneet voimakkaasti esille. Toisaalla kyselyssä monenlaiset yhteistyötä vaativat asiat tulivat usein esille (kuten esimerkiksi moniammatillinen yhteistyö, opetuksen toteuttaminen, HOJKS-prosessi ja siirtymät).

Työnohjaustarve oli erittäin korkea molempien selvitysten mukaan. Työssä jaksamisen ylläpitäminen ja edistäminen oli tärkein tarve työnohjaukselle. Seuraavaksi tärkeimmäksi tässä selvityksessä nousi työssä kehittyminen ja ensimmäisen selvityksen mukaan vastaajien omien tunnetilojen purkaminen, hankalien asioiden läpikäyminen, vaihtoehtoisten ajatus- ja toimintamallien havaitseminen. Työnohjaus ei ole vielä kovin yleistä opettajien keskuudessa, vaikka sillä voitaisiin merkittävästi edistää työssä jaksamista ja työn imua. Tästä saatiin konkreettista näyttöä muun muassa VETURI -hankkeen valmennuksessa, jossa työnohjaustyypistä ohjattua pienryhmää käytettiin onnistuneesti eräänä työskentelymetodinä.

Suuntaa antavia tietoja on nyt saatu. Vaativan erityisen tuen kokonaistilan hahmottamista auttavat myös hankkeen aikana tehdyt havainnointi- ja tutustumiskäynnit kouluilla eri puolilla Suomea, hankevalmennuksen osallistujien kirjalliset oppimis- ja kehittämistehtävät sekä lukuisat keskustelut vaativan erityisen tuen ryhmien opettajien kanssa.

8 Lähteet

- Ahlsten, M. (toim.), Leinonen, E., Palokari, S., Puhakka, A. & Rajalahti, A. (2014). Tiedän mitä tahdon! Kokemuksia henkilökohtaisen budjetoinnin kokeilusta vammaispalveluissa. Kehitysvammaliitto ja Kehitysvammaisten palvelusäätiö. Saatavana: http://www.kehitysvammaliitto.fi/wp-content/uploads/tiedan_mita_tahdon_loppuraportti_nayttoresoluutio.pdf
- Erityisopetuksen strategia (2007). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47.
- Jahnukainen, M. (2014). Johdanto. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Käsikirjoitus.
- Isoherranen, K. (2012). Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Helsingin yliopisto, valtiotieteellinen tiedekunta, sosiaalitieteiden laitos 18, väitöskirja.
- Kansaneläkelaitos (2014). Kelan työkyvyttömyyseläkkeen saajat sairauden mukaan. Saatavana: <http://raportit.kela.fi/linkki/43625870>
- Kerhotoiminta (2014). Saatavana: http://www.edu.fi/perusopetus/kerhotoiminta_
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. (2014). Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla on tuen taustalla vakavia psyykkisiä ongelmia, Kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi. VETURI-hankkeen kartoitus 2013. Jyväskylä. Saatavana: <http://www.peda.net/veraja/jyu/kastdk/veturi/ajankohtaista/kartoitus>
- Kumpulainen, T. (toim.) (2014). Opettajat Suomessa 2013. Tampere: Opetushallitus. Saatavana: http://www.opi.fi/download/156282_opettajat_suomessa_2013.pdf
- Onnismaa, J. (2010). Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2010:1.
- Opetushallitus (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Saatavana: http://www.opi.fi/download/139848_pops_web.pdf
- Opetushallitus (2011). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20. Saatavana: http://www.opi.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf
- Opetushallitus (2012). Oppilas- ja opiskelijahuollon opas. Saatavana: http://www.opi.fi/oppilashuollon_opas
- Opetushallitus (2014). <http://vos.uta.fi/rap/vos/v14/v05sm6s14.html>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014). Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (2013). 1287/2013. Saatavana: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Pesonen, H., Ojala, T., Itkonen, T. & Kontu, E. (2014). Vaativa erityinen tuki kehittämishankkeiden ja normistouudistuksen kumulatiivisten vaikutusten tarkastelussa. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Käsikirjoitus.
- Pesonen, H., Itkonen, T., Jahnukainen, M., Kontu, E., Kokko, T., Ojala, T. & Pirttimaa, R. (2014). The Implementation of New Special Education Legislation in Finland. Educational Policy. Saatavana: DOI:10.1177/0895904814556754
- Sahlberg, P. (päiväämätön). Blogi. Saatavana: <http://pasisahlberg.com/category/suomi/>
- SPSS-20 ohjelma (2013). IBM Corporation. Statistical Package for the Social Sciences.
- Suomen virallinen tilasto (2014). Esi- ja peruskouluopetus. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavana: <http://www.stat.fi/til/pop/index.html>
- Terveystieteiden tutkimuskeskus (2012). Psykiatrian luokituskäsikirja. Suomalainen tautiluokitus ICD-10:n liittyvät diagnoosit. Saatavana: http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/90815/URN_ISBN_978-952-245-549-9.pdf?sequence=1
- Yhdistyneet Kansakunnat (2014). Mental Health Matters. Social Inclusion of Youth with Mental Health Conditions. Division for Social Policy and Development, Department of Economic and Social Affairs. United Nations: New York. Saatavana: <http://undesadspd.org/Youth.aspx>
- Äärelä, T. (2012). "Aika paljolla vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla": nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Acta Universitatis Lapponiensis 242. Rovaniemi: Lapin yliopisto, väitöskirja.



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

KARTOITUS ERITYISEN TUEN TOTEUTUMISESTA

Hyvä vastaanottaja

Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen toteuttama Vaativan erityisen tuen (VETURI) -hanke on kansallisesti selvittänyt erityisen tuen toteutumista perusopetuksessa ja sen tulokset ovat viimeistelyvaiheessa. Hanke on opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama ja sen toiminta-aika on 2011-2015. Tarkoituksena on nyt kohdentaa tutkimuksellinen tarkastelu myös sairaala- ja laitokouluihin sekä koulukoteihin.

Tämä kysely on kohdistettu Sinulle, jonka opetusryhmässä on oppilaita, joilla 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,

Raija Pirttimaa, professori, Jyväskylän yliopisto

Elina Kontu, dosentti, Helsingin yliopisto

Terhi Ojala, projektipäällikkö, Helsingin yliopisto

Henri Pesonen, tohtorikoulutettava, Helsingin yliopisto

Tiina Kokko, tutkija, Jyväskylän yliopisto

TAUSTATIETOJA

1. Ikä

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

2. Sukupuoli

- Mies
- Nainen

3. 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?

4. Ellei sinulla ole erityisopettajan koulutusta onko sinulla muuta erityisopetuksen koulutusta? Valitse korkein koulutustasosi.

- 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?

5. Työkokemuksesi erityisopetuksen tehtävissä

Alle vuosi

1-4 vuotta

5-10 vuotta

11-19 vuotta

20-29 vuotta

30 vuotta tai enemmän

6. Työkokemuksesi yhteensä opetustyössä (mukaan lukien erityisopetusvuodet)

Alle vuosi

1-4 vuotta

5-10 vuotta

11-19 vuotta

20-29 vuotta

30 vuotta tai enemmän

TIETOJA KOULUSTA

7. Maakunta, jossa koulusi sijaitsee?

8. Koulun nimi

9. Koulun oppilasmäärä

- 0-29
- 30-59
- 60-89
- 90 tai enemmän

TIETOJA OPPILASRYHMÄSTÄ TÄLTÄ LUKUVUODELTA (2013-2014)

10. Kuinka monta oppilasta opetusryhmässäsi on?

11. Kuinka monella ryhmäsi oppilaista on pidennetty oppivelvollisuus?

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

alle 7-vuotiaita oppilaita on	<input type="text"/>
7-12-vuotiaita oppilaita on	<input type="text"/>
13-16-vuotiaita oppilaita on	<input type="text"/>
yli 16-vuotiaita oppilaita on	<input type="text"/>

13. Millä perusteella ryhmäsi oppilaille on tehty erityisen tuen päätös / erityisopetussirto. Valitse ensisijainen peruste ja merkitse ko. oppilaiden lukumäärät.

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

Heillä on diagnoosina kehitysvammaisuus, joka on arvioitu syväksi tai vaikeaksi	<input type="text"/>
Heillä on muun tasoisen kehitysvammadiagnoosi tai kehityksen viivästymää	<input type="text"/>
Heillä on autismikirjon diagnoosi	<input type="text"/>
Heillä on vakavia mielenterveyden / käyttäytymisen häiriöitä	<input type="text"/>
Heillä on jokin muu peruste	<input type="text"/>

Joku muu, mikä?

Ei erityisen tuen päätöstä

14. Milloin erityisen tuen päätös tai päätös erityisopetukseen siirrosta on tehty luokkasi oppilaille? Merkitse laatikkoon oppilaiden lukumäärät.

Ennen esiopetuksen alkamista

Esiopetuksen aikana

Peruskouluun siirryttäessä

Perusopetuksen aikana

Minulla ei ole tietoa päätöksen ajankohdasta

Päätöstä ei ole tehty

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

En tiedä

16. Millainen HOJKS oppilaillasi on, ilmoita lukumäärä? Merkitse 0, jos ryhmäsi oppilailla ei ole alla mainittuja HOJKS:ja

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

En tiedä

Oppilaalle ei ole tehty HOJKSia

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

TIETOJA ERITYISEN TUEN PIIRISSÄ OLEVIEN OPPILAIEN OPETUKSESTA

18. Kuvaile, miten olet järjestänyt opetuksesi tänä lukuvuonna?

19. Arvioi alla olevien tuen muotojen toteutumista oppilasryhmässäsi tänä lukuvuonna.

	ei toteudu	toteutuu harvoin	toteutuu silloin tällöin	toteutuu usein	toteutuu hyvin usein
Joustavat ryhmittelyt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ryhmäkokemuutokset	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samanaikaisopetus, yhteisopettajuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kerhotoiminta tuen muotona	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aamu- ja iltapäivätoiminta tuen muotona	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eriyttäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Oppilaanohjaus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilashuollon tuki / muu moniammatillinen tuki	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tukiopetus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osa-aikainen erityisopetus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kokoaikainen erityisopetus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apuvälineet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avustajapalvelut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ohjaus- ja tukipalvelut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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

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

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

Mikä?

21. Mikä ohjaa sitä, millä tavoin opetat?

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

Mikä?

22. Mihin oppilaasi sijoittuvat arvioisi mukaan heti perusopetuksen päättymisen jälkeen?

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

Mihin?

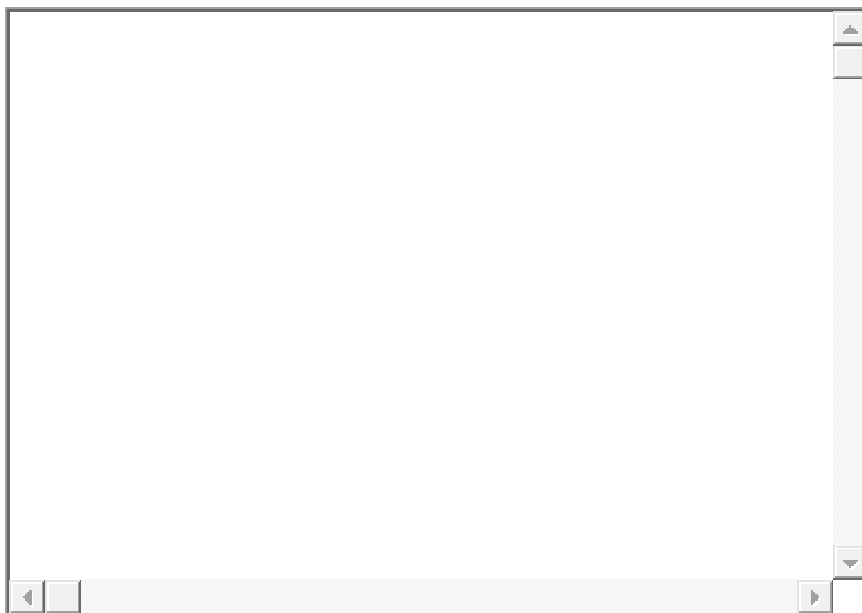
23. Suunnitellaanko oppilaasi siirtyminen perusopetuksesta eteenpäin?

- Ei
- Kyllä

24. Jos vastasit kyllä, kerro tarkemmin;

Miten siirtymisen suunnittelu tapahtuu? Esimerkiksi; ketkä osallistuvat siirtosuunnitteluun, onko käytössä lomakkeita jne.

Mitä tietoja siirretään?



MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ

25. Keitä työskentelee lisäksi päivittäin ryhmässäsi?

Merkitse lukumäärä kenttään.

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?

26. 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

27. 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="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokanopettaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eriyis(luokan)opettaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opinto-ohjaaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Terveystenhoitaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lääkäri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rehtori	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aineenopettaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puheterapeutti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fysioterapeutti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Psykologi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sosiaalityöntekijä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musiikkiterapeutti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toimintaterapeutti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sairaanhoitaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Huoltaja(t)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Joitakin muita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Keitä?

28. Onko sinulla (tai koulullasi) yhteyksiä oppilaasi omaan lähikouluun?



Ei



Kyllä

Jos on, kerro tarkemmin mitä ja millaisia yhteydet ovat?

KOULUTUS- JA TUKITARPEET

29. Koetko tarvitsevasi täydennyskoulutusta?

En

Kyllä

Mistä aiheista?

30. Koetko tarvitsevasi vertaistukea?

En

Kyllä

Mihin?

31. Koetko tarvitsevasi ulkopuolista ohjausta? Esim. ohjaavien opettajien neuvontaa?

En

Kyllä

Mihin?

32. Koetko tarvitsevasi työnohjausta?

En

Kyllä

Mihin?

LAKIUUDISTUS

Perusopetuslaki uudistui vuoden 2011 alussa.

33. Mistä sait eniten tietoa lakiuudistuksesta?

(1=eniten tietoa, 2= toiseksi eniten jne)

	1	2	3	4	5	6
Koulutuksista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rehtorilta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- Tiedotusvälineistä
- Opettajakollegoilta
- Sivistystoimen johdolta
- Jostain muualta

Mistä?

34. Missä määrin lakiuudistus muutti sinun työtäsi?

- Ei mitenkään
- Jonkun verran
- Hyvin paljon

35. Mikä oli suurin muutos, joka tapahtui työssäsi lakiuudistuksen seurauksena? Esimerkiksi oppilasryhmässä tai muussa toiminnassa? Kuvaile lyhyesti.

36. 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?

37. Mitä integraatioaloitteita tai inklusioon tähtääviä toimenpiteitä olet tehnyt koskien oppilasryhmääsi ?

Luettele kolme tärkeintä tähän.

1. tärkein

2. tärkein

3. tärkein

Lämpimät kiitokset avustasi!

Osittainen tallennus

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

Sähköpostiosoite

