

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Hämeenaho, Pilvi; Keltto, Tarja

Title: Kun koulun tarjoama tuki ei riitä : koulun ja kuntouksen yhteistyö lapsen koulunkäynnin tukena

Year: 2019

Version: Accepted version (Final draft)

Copyright: © Kirjoittajat & Niilo Mäki instituutti, 2019

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Hämeenaho, P., & Keltto, T. (2019). Kun koulun tarjoama tuki ei riitä : koulun ja kuntouksen yhteistyö lapsen koulunkäynnin tukena. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin*, 29(3), 11-27.

Kun koulun tarjoama tuki ei riitä. Koulun ja kuntoutuksen yhteistyö lapsen koulunkäynnin tukena

Pilvi Hämeenaho & Tarja Keltto

Final draft

Tavoitteena kaikkien koulu

Suomalainen peruskoulu on 2010-luvulla käynyt läpi laajan reformin, jonka keskeinen tulos on vuonna 2015 käyttöön otettu uusi OPS eli Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH, 2014). Samalla myös erityisopetusta on uudistettu, ja vuoden 2011 alusta otettiin käyttöön kolmiportaisen tuen malli, jonka tavoitteena on vähentää yleisopetuksesta erillään tarjottavan erityisopetuksen määrää ja sen sijaan antaa lapsille kouluissa riittävää ja oikea-aikaista tukea, joka vastaa juuri heidän tarpeisiinsa.

Erityisen tuen muutos on tähdännyt koulujärjestelmän inklusiivisuuden edistämiseen siten, että yhdenvertaisuus ja jokaisen lapsen oikeus oppimiseen toteutuisivat (OPH, 2014; Ahtiainen, 2015; Hakala & Leivo, 2015). Lapsilähtöisen ajattelun mukaan jokaiselle lapselle tarjotaan oppimisen ja kasvun tukea hänelle parhaiten sopivassa ympäristössä (the least restrictive environment) ja joustavassa monialaisessa yhteistyössä (UNESCO, 1994; Rueda, Gallego & Moll, 2000; Pulkkinen, 2018).

Lapsen oikeus riittävään, oikea-aikaiseen tukeen omassa lähikoulussaan perustuu kansainvälisiin sopimuksiin, jotka takaavat kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet oppia muiden joukossa (UNESCO, 1994; YK, 1989; YK, 2006). Perustana on Lapsen oikeuksien sopimus (YK, 1989), joka korostaa lapsen edun ensisijaisuutta. Hakalehto-Wainion (2013) mukaan velvoite huolehtia lapsen oikeudesta syrjimättömyyteen korostuu haavoittuvassa asemassa olevien lasten, kuten pakolaislasten, kodin ulkopuolelle sijoitettujen ja vammaisten lasten suhteen. Lasten oikeuksien sopimus velvoittaa kiinnittämään näiden ryhmien oikeuksien toteutumiseen erityistä huomiota.

Opetussuunnitelman perusteissa perusopetuksen tehtävää määritellään seuraavasti:

Perusopetuksen tehtävää voidaan tarkastella sen opetus- ja kasvatustehtävän, yhteiskunnallisen tehtävän, kulttuuritehtävän sekä tulevaisuustehtävän näkökulmasta. – – Opetus edistää osallisuutta ja kestävää elämäntapaa sekä kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen. Perusopetus kasvattaa oppilaita ihmisoikeuksien tuntemiseen, kunnioittamiseen ja puolustamiseen. (OPH, 2014, 18.)

Määritelmä on linjassa koulutuksellisen inklusion periaatteiden kanssa (esim. Ainscow, Booth & Dyson, 2006), ja suomalainen peruskoulu onkin virallisesti asettanut tavoitteekseen inklusioperiaatteen mukaisen koulutuksen (OPH 2014). Booth (2009) puolestaan korostaa, että inklusiossa ei ole kyse vain tietyn tai tiettyjen ryhmien osallisuuden edistämisestä, vaan kaikille avoimen ja yhdenvertaisia mahdollisuuksia tarjoavan yhteiskunnan rakentamisesta. Hän määrittelee inklusion toiminnaksi, jonka kautta arvot siirtyvät käytännöiksi. Inklusio voidaankin nähdä ensisijaisesti ihmisoikeuksien edistämiseen liittyvänä yhteiskunnallisena tavoitteena, jonka perustana toimii lapsilähtöinen yhdenvertaisuutta, osallisuutta ja erilaisuutta kunnioittava kasvatus ja koulutus (esim. Hornby, 2015; Ainscow ym., 2006; SWD, 2017).

Suomessa toteutettu reformi, siirtyminen erityisopetuksesta yksilölliseen oppimisen tukeen, mahdollistaa myös siirtymisen tiettyjen ryhmien segregaatiosta inklusiivisen järjestelmän edistämiseen. Kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti jokainen lapsi saa tarvitsemansa tuen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (OPH, 2014). Tukimallin mukaan oppilaiden edun mukainen opetus voidaan toteuttaa yleisopetuksessa, pienryhmässä, erityisluokalla tai erityiskoulussa.

Opetussuunnitelmassa (OPH, 2014) mainittuja tukimuotoja ovat esimerkiksi tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä apuvälineet. Ensimmäinen porras, yleinen tuki, on tarkoitettu kaikille oppilaille. Sen jälkeen oppilaalle voidaan tarjota tehostettua tukea, ja jos nämä pedagogiset toimenpiteet eivät riitä, voidaan oppilaalle tehdä henkilökohtainen opetussuunnitelma. Tämän suunnitelman perusteella oppilas saa kolmannen portaan tukea eli erityistä tukea.

Siirtyminen erityisopetuksesta kolmiportaiseen tukeen on ollut mittava uudistus, mutta inklusiota edistävät tavoitteet eivät vielä ohjaa opetuskäytänteitä kaikissa kouluissa (Hakala & Leivo, 2015). Tuoreet tutkimukset (esim. Ahtiainen, 2015; Lintuvuori, Jahnukainen & Hautamäki, 2017) osoittavat, että lapsen oikeus oikea-aikaiseen ja riittävään tukeen ei aina toteudu; myös alueelliset ja koulujen väliset erot tuen järjestelyissä ja riittävydessä ovat suuret. Opetusalan ammattijärjestön (OAJ) tekemän selvityksen mukaan erityisluokkien ja -koulujen lakkauttamisen vuoksi lähikouluun siirrettyjen oppilaiden tuki ei ole aina siirtynyt heidän mukanaan eivätkä oppilaat siten saa tukea, johon heillä on tarve ja oikeus (OAJ, 2017). Selvitys osoittaa, että erityistä tukea ei tarjota yleisopetuksessa aina lapsilähtöisesti eikä inklusioperiaatteen mukaisesti. Erityisopetuksesta on vähennetty resursseja, mutta samaan aikaan ei kuitenkaan ole lisätty esimerkiksi luokanopettajien erityispedagogista täydennyskoulutusta eikä luokassa työskentelevien erityisopettajien tai avustajien määrää.

Tilanne, jossa inklusio toteutetaan ilman riittäviä tuen tarjonnan resursseja, ei vastaa lapsilähtöisyyden tavoitteisiin eikä täytä lapsen oikeuksiin perustuvan inklusioperiaatteen kriteerejä (Singh, 2009; Lehti, 2017). Pelkkä koulussa tai luokassa läsnä oleminen ilman mahdollisuutta oppia muiden joukossa ei luo sitä sosiaalista ja koulutuksellista osallisuutta, jota inklusiivinen koulutus tavoittelee (Rooney, 2002; Miles & Singal, 2010). On tärkeää huomata, että lapsilähtöisesti toteutetun inklusion tavoitteena voidaan pitää yhteiskunnalliseen osallisuuteen kasvattamista eivätkä kapeasti koulunkäyntiin ja akateemiseen oppimiseen liittyvät tarkoituksenmukaisetkaan toimet täytä tätä vaatimusta (Hornby, 2015).

Erityisen tuen tarjoaminen onkin ymmärrettävä laajasti lapsen erilaisten, oppimiseen vaikuttavien tarpeiden huomioimisena ja niihin vastaamisena sekä kaikkien kasvattamisena ihmisoikeuksia, moninaisuutta ja yhdenvertaisuutta kunnioittavaan yhteiskuntaan. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme inklusiivisen tuen tarjoamista monialaisena yhteistyönä selvittäen, millaiset tekijät lisäävät ja millaiset ehkäisevät ammattilaisten mahdollisuuksia tehdä lapsilähtöistä yhteistyötä.

Moniammatillinen yhteistyö keinona tarjota riittävää tukea

Vaikka kolmiportaisen tuen malli on ensisijaisesti pedagoginen työväline, riittävään tukeen tarvitaan usein myös moniammatillista sekä monialaista, myös perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä. Tämä on huomioitu opetussuunnitelmassa, jossa oppimisen ja koulunkäynnin tuesta todetaan seuraavaa:

Opetuksen ja tuen järjestämisen lähtökohtana ovat sekä kunkin oppilaan että opetusryhmän vahvuudet ja oppimis- ja kehitystarpeet. – – Pedagoginen asiantuntemus ja opettajien sekä muiden ammattihenkilöiden monialainen yhteistyö tuen tarpeen havaitsemisessa, arvioinnissa sekä tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa on tärkeää.” (OPH, 2014, 61.)

Erilaisten tietojen ja osaamisen yhteen tuominen edistää kaikkien lasten oppimista, sillä se kehittää oppimisympäristöjä lasten sosiaalisia ja terveyteen liittyviä tarpeita kokonaisvaltaisesti huomioiviksi (Pfeiffer & Cundari, 1999; Barnes, 2008; Turunen ym., 2014). Toimiva moniammatillinen yhteistyö edistää myös koko koulukulttuurin lapsilähtöisyyttä tarjoamalla yhteisöllistä tukea koulun henkilökunnalle ammatillisen lisäresurssin muodossa (Dockrell & Lindsay, 2001; Niskala & Pulju, 2014; DeMeulder, 2017).

Yhteisten tavoitteiden asettamista varten pitää olla tietoa ja siihen perustuvaa yhteistä näkemystä. Tuen tarjontaan osallistuvat ammattilaiset tarvitsevat sekä tietoa lapsen tarpeista että

yhteisymmärrystä niistä keinoista, joilla tuki toteutuu parhaalla mahdollisella tavalla.

Moniammatillisen yhteistyön perustana onkin tietojen ja oman osaamisen jakaminen sekä oppiminen toisilta kaikkia kunnioittavan vuoropuhelun kautta (Ainslie ym., 2010; Shasby & Schneck, 2011; Kuuskeri, 2013; Leppäkoski, Koivuluoma, Perälä & Paavilainen, 2017; Truong & Hodgetts, 2017). Tärkeää on myös se, että jokainen tietää oman roolinsa ja vastuunsa yhteisiin tavoitteisiin pääsemisessä (Shasby & Schneck, 2011; Pampoulou, 2016).

Tässä tutkimuksessa ymmärrämme kuntoutuksen laajasti ihmisen ja ympäristön muutosprosessiksi. Kuntoutus on suunnitelmallista ja monialaista toimintaa, jonka tavoitteena on auttaa kuntoutujaa hallitsemaan elämäntilannettaan (STM, 2002). Koululaisen kuntoutukseen liittyy erilaisia kuntoutuksen muotoja. Siihen voi kuulua lääkinnällinen kuntoutus, joka tähtää lääketieteellisesti todetun vamman tai sairauden aiheuttaman toimintarajoitteen parantamiseen sekä toimintakyvyn turvaamiseen ja tukemiseen. Tämän lisäksi tärkeää on sosiaalisen toimintakyvyn parantamiseen pyrkivä sosiaalinen kuntoutus sekä kasvatuksellinen kuntoutus. Kasvatuksellisen kuntoutuksen lähtökohdina ovat yksilölliset tuen tarpeet, ja kuntoutumista tavoitellaan kasvatuksen, opetuksen, oppilashuollon ja kuntoutuksen keinojen avulla (Kuntoutusportti, 2017).

Kouluympäristössä kuntoutusta tekevä terapeutti on lapsen mukana luokassa opetuksen aikana tai tapaa lasta jossain terapiakäyttöön tarjotussa erillisessä koulun tilassa. Terapeuttien jalkautuminen kouluihin edistää ammattilaisten vuorovaikutusta ja auttaa yhdistämään kuntoutuksen muuhun oppimisen tukeen. Mahdollisuus työskennellä koulussa, joskus myös luokissa, synnyttää laaja-alaista ymmärrystä opetuksen käytännöistä sekä koulujen toimintamahdollisuuksista ja -rajoituksista (Barnes, 2008; Hutton, 2009). Tuen tuomista lapsen oppimisympäristöön pidetäänkin usein ensisijaisena tapana, jolla lapsen edun mukaista moniammatillista yhteistyötä tulisi tehdä (ks. esim. Shasby & Schneck, 2011; Rens & Joosten, 2014; Suc, Bukovec & Karpljuk, 2017; Wintle, Krupa, Cramm & DeLuca, 2017).

Toimiva moniammatillinen yhteistyö rakentuu vapaaehtoiselle ja tasa-arvoiselle yhdessä tekemiselle, jossa kaikki osapuolet sitoutuvat yhteisiin tavoitteisiin eli luomaan lapsen edun mukaista tukea (Pfeiffer & Cundari, 1999; Leppäkoski ym., 2017; Soan, 2012). Siihen, miten eri toimijat sitoutuvat yhteisiin tavoitteisiin, vaikuttavat myös monialaiseen yhteistyöhön liittyvät asenteet ja käsitykset. Asenteita ja käsityksiä ohjaa paitsi koulun kulttuuri, myös eri alojen koulutus sekä ammattilaisten oma työkokemus (Soan, 2012; Rens & Joosten, 2014; Truong & Hodgnett, 2017).

Pfeiffer ja Cundari (1999; myös Turunen ym., 2014) ovat määritelleet asenteet yhdeksi kolmesta keskeisestä tekijästä, jotka vaikuttavat moniammatillisen yhteistyön onnistumiseen erityisen tuen tarjonnassa. Asenteiden ja niiden vaikutusten tunnistaminen on vaikeaa, koska ne saattavat perustua yksilöiden omiin aikaisempiin kokemuksiin tai olla järjestelmään sisäankirjoitettuja ajattelu- ja toimintatapoja, joita toimijat eivät tule kyseenalaistaneeksi. Vuoropuheluun ja eri alojen ammattilaisten kohtaamiseen perustuvassa yhteistyössä asenteet tuen tarjonnan keinoja, toisia ammattiryhmiä ja esimerkiksi inklusioperiaatetta kohtaan tulevat kuitenkin näkyviin siinä, miten eri toimijat suhtautuvat yhteistyöhön ja sen vaikutuksiin omassa työssä (esim. Bose & Hinojosa, 2008; Rambla, 2014; Suc ym., 2017).

Moniammatillisen yhteistyön haasteita

Moniammatilliseen yhteistyöhön liittyy monia ongelmia. Aikaisempien tutkimusten mukaan ongelmat ovat seurausta sekä yleisistä, esimerkiksi ajankäyttöön ja vuorovaikutuksen vaatimuksiin liittyvistä haasteista että koulujen käytänteistä, jotka eivät tue ammattilaisia yhteistyössä.

Lapsilähtöisten tavoitteiden kanssa ristiriidassa olevat toimintamallit ja ohjeistukset luovat pohjan, jolle yhteistyötä on vaikeaa rakentaa (Hesjedal, Hetland, Iversen & Manger, 2015; Thompson, 2012; Leppäkoski ym., 2017; Wintle ym., 2017). Usein ammattilaisten on vaikeaa löytää aikaa yhteisten tavoitteiden ja käytäntöjen luomisen kannalta välttämättömälle vuorovaikutukselle (esim. Shasby & Schneck, 2011; Wintle ym., 2017). Tutkimukset (esim. Shasby & Schneck, 2011; Rens & Joosten, 2014; Glover, McCormack & Smith-Tamaray, 2015; Wintle ym., 2017) osoittavat myös, että monet opettajat kokevat kuntoutukseen liittyvän osaamisensa ja uuden oppitteluun tarvittavan ajan riittämättömäksi. Tämä heikentää kuntoutuksen juurtumista osaksi muuta oppimisen tukea eikä siten tue lapsilähtöisyyden tavoitteita.

Soan (2012, 97) korostaa asenteiden vaikutusta yhteistyössä, sillä siinä on kyse ensisijaisesti inhimillisestä vuorovaikutuksesta. Hänen mukaansa yhteistyön onnistumisen tärkein ehto on osallistujien sitoutuminen yhteisen tavoitteen saavuttamiseen – toimintaympäristö, kuten ohjeet ja säännöt, ovat onnistumisen kannalta toissijaisia. On kuitenkin otettava huomioon, että joskus järjestelmä asettaa yhteistyön tekemiselle sellaisia esteitä, että sitoutumisen kannalta välttämättömälle vuorovaikutukselle ja tietojen jakamiselle ei ole mahdollisuutta.

Aiemmat tutkimukset (esim. Bose & Hinojosa, 2008; Kuuskeri, 2013; Rens & Joosten, 2014; Truong & Hodgetts, 2017) ovat myös osoittaneet, ettei eri alojen ammattilaisilla aina ole riittävää tietämystä toistensa työstä ja sen peruseriaateista. Tämän vuoksi yhteisistä tavoitteista ja niihin

pääsemisen keinoista on vaikeaa sopia ja uusia tukimuotoja on käytännössä vaikeaa toteuttaa. Myös asenteet uusia työtapoja kohtaan voivat olla negatiivisia. Yhteistyön mahdollisuuksia heikentävän tiedonpuutteen syiksi on tunnistettu esimerkiksi eri alojen koulutussisällöt, opettajien täydennyskoulutuksen puutteet sekä vakiintuneiden, kaikkien jakamien käytäntöjen puute (Glover ym., 2015; Dockrell, Howell, Leung & Fugard, 2017; Wintle ym., 2017). Kuntoutuksen ja opetuksen yhdistämiseen liittyvät käytännöt ja asenteet myös vaihtelevat alueellisesti ja koulujen välillä (Hutton, 2009; Ainslie ym., 2010; Rens & Joosten, 2014; Hakala & Leivo, 2015; Lintuvuori ym., 2017).

Tutkimusasetelma, aineistot ja analyysi

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme erityiseen tukeen liittyvää moniammatillista yhteistyötä ja siihen liittyviä haasteita sekä hyviä käytänteitä erityisopettajien ja kuntoutuksen ammattilaisten näkökulmista. Kysymme: a) Millaiset tekijät edistävät erityisopettajien ja kuntoutuksen ammattilaisten yhteistyötä tuen tarjoamisessa lapselle? sekä b) Millaiset tekijät estävät erityisopettajien ja kuntoutuksen ammattilaisten yhteistyötä lapselle annettavan tuen tarjoamisessa?

Tutkimuksemme perustuu kahteen kyselyaineistoon. Ensimmäinen, erityisopettajille suunnattu kysely toteutettiin syksyllä ja keväällä 2015 ja 2016, ja siihen tuli yhteensä 40 vastausta. Kyselyn toteuttajana oli Jyväskylän yliopistolla toimivan hankkeen vastuullinen tutkija.¹ Kyselyä levitettiin tutkimukseen valittujen kuntien opetustoimen kautta. Kysely kartoitti erityisesti erikoissairaanhoidon ja koulujen yhteistyötä, mutta sisälsi myös yleisiä kysymyksiä moniammatillisesta yhteistyöstä.

Toinen kysely tehtiin 11/2016–2/2017, ja siihen vastasi kaikkiaan 181 kuntoutuksen ammattilaista, joista puheterapeutteja oli 134, toimintaterapeutteja 39, fysioterapeutteja 4 sekä 4 muuta alan ammattihenkilöä. Kyselyn toteutti *Vammaisten lasten ja nuorten kehittämissäatiö* osana omaa perustoimintaansa. Kysely kartoitti kokemuksia yhteistyöstä koulujen kanssa, siinä mahdollisesti tapahtuneita muutoksia ja erityisesti sitä, missä ja milloin terapiaa tarjotaan oppilaille. Tämä kysely tehtiin siksi, että säätiölle oli syksyllä 2016 tullut vanhemmilta kysymyksiä heidän lapsensa kuntoutuksen muuttuneista käytännöistä. Keväällä 2016 Opetushallitus oli ohjeistanut, että kuntoutus tulisi pääsääntöisesti toteuttaa kouluajan ulkopuolella (Koivula 2016), ja jotkut opettajat

¹ Suomen Akatemia: Koulua ja elämää varten. Kulttuuristen käytäntöjen merkitykset kodin, koulun ja psykiatrisen hoidon ammattilaisten yhteistyössä, toteutettu vuosina 2015–2018. Päätösnumero 285851.

olivat vastauksissaan vanhemmille viitanneet tähän ohjeistukseen. Kysely päätettiin tehdä, jotta saataisiin tietoa ohjeistuksen vaikutuksista ja niiden laajuudesta.

Kaikki aineistot on analysoitu temaattisen sisällönanalyysin keinoin. Lähtökohtana analyysille käytimme Pfeifferin ja Cundarin (1999) moniammatillisen yhteistyön jaottelua, jossa tarkastellaan yhteistyöhön liittyvää vuorovaikutusta, tietoa, asenteita ja toimintaympäristöä, sekä Suvi Lakkalan (2008) inklusiivisen opettajuuden mallia, jossa inklusiivinen opetus edellyttää toimintaa tukevaa koulukulttuuria sekä teoreettista orientaatiota ja siihen perustuvia käytännön toimintamalleja.

Näiden teorioiden pohjalta jaottelimme aineistot kolmeen eri osioon: 1) yhteistyön käytännöt, 2) niitä ohjaava toimintaympäristö sekä 3) yhteistyön suunnitteluun ja toteutukseen vaikuttavat tiedot ja asenteet. Sen jälkeen jaottelimme vastaukset aineistolähtöisesti sen mukaan, oliko niissä nostettu esiin haasteita vai hyviä käytäntöjä ja kokemuksia. Analyysissä keskeisimpänä yhteistyötä mahdollistavana tai heikentävänä tekijänä nousi esille vuorovaikutus; tarkastelemme sen vaikutusta tiedonkulkuun ja yhteisymmärryksen löytämiseen, ymmärrykseen toisten ammattilaisten työstä ja osaamisesta sekä yhteistyöhön sitoutumiseen ja asenteisiin.

Käsitlemme seuraavassa laadullisen sisällönanalyysin tuloksia dikotomisella jaottelulla monialaista yhteistyötä tukeviin ja ehkäiseviin tekijöihin. Tulokset esittelemme seuraavasti: Aluksi tarkastelemme monialaista yhteistyötä tukevia käytänteitä ja asenteita. Sen jälkeen tarkastelemme erityisopettajien ja kuntouttajien kohtaamia haasteita, jotka vaikeuttavat lapsilähtöisen tuen tarjoamista ja ”kaikkien koulun” idean jalkauttamista kouluarkeen. Tulosten kautta pohdimme miltä tavoitteen saavuttaminen, eli lapsen edun toteutuminen, näyttää moniammatillisen yhteistyön onnistumisten ja haasteiden näkökulmasta tarkasteltuna. Tuomme esiin tekijöitä, jotka tulee huomioida, jotta lapsilähtöisen ja kokonaisvaltaisen tuen tarjoamisen käytäntöjä voidaan kehittää.

Toimivan ja lapsen edun mukaisen monialaisen yhteistyön edellytykset

Vuorovaikutus tiedonkulussa ja yhteisten tavoitteiden asettamisessa

”Vuoropuhelu ja tiedonsiirto, seuranta kouluympäristössä → realistinen kuva mikä tuki on mahdollista toteuttaa, yhteiset palaverit.” (Erityisopettaja, 2016.)

Tämä, erään kyselyyn vastanneen erityisopettajan kiteytys siitä, millaisia tekijöitä lapsilähtöisen tuen tarjonta edellyttää, nostaa esiin tiedonkulun merkityksen. Yhteinen päämäärä sekä keinot, joilla tavoitteisiin päästään, edellyttävät ensisijaisesti sitä, että kaikilla osapuolilla on riittävästi tietoa lapsen tuen tarpeista. Tähän tarvitaan ammattilaisten välistä riittävää ja avointa vuorovaikutusta.

Toinen opettaja toteaa saman painottamalla yhteistyötä: ”[täytyy olla] TUKEVA yhteistyö hoitotahon kanssa = ollaan tietoisia mihin tähdätään.” (Erityisopettaja, 2016.)

Ammattilaisten näkemyksen mukaan vuorovaikutuksen ja hyvän tiedonkulun kautta on mahdollista löytää yhteinen käsitys siitä, mikä on lapsen kannalta parasta ja millaisin konkreettisoin keinoin koulunkäyntiä voi tukea. Erään opettajan mukaan koulussa on tiedettävä ”Hoidon näkemys tilanteesta, hoitosuunnitelma/tavoitteet ja se mitä minä voisin tehdä kokonaisuuden hyväksi koulun arjessa.” (Erityisopettaja, 2016.)

Tiedon jakaminen ja kuntoutuksen yhdistäminen osaksi muuta oppimista onnistuu parhaiten, kun opettajat ja kuntouttajat voivat tavata säännöllisesti. ”Yhteistyö opettajan ja avustajien kanssa on usein hedelmällistä, kun tapaa säännöllisesti tai edes silloin tällöin. Lapsen etu toteutuu ja jokainen osapuoli hyötyy yhteistyöstä.” (Terapeutti, 2017.)

Sekä opettajien että kuntoutuksen ammattilaisten vastauksissa tuotiin esiin hyvänä käytäntönä hoidon jalkautuminen kouluihin ja terapian järjestyminen myös lapsen koulupäivän aikana. Hoidon ja siihen kuuluvien tapaamisten, vierailujen ja verkostopalaverien järjestäminen koulussa mahdollistaa tiedonkulun kannalta tärkeän vuorovaikutuksen. Jos kuntoutuksen ammattilaiset näkevät paikan päällä, millaisia koulunkäynnin ja oppimisen haasteita lapsella on, he osaavat paremmin yhdistää terapian koulutyöhön. Tämä tapahtuu tutustumalla lapseen ja hänen oppimisympäristöönsä ja -yhteisöönsä. Opettajille tieto hoidosta tarjoaa mahdollisuuden tarjota kuntoutuksen kanssa samansuuntaista ja samoihin tavoitteisiin tähtäävää pedagogista tukea.

”Välillä terapia toteutuu luokassa tunnin yhteydessä seuraamalla tai osallistumalla tarpeen mukaan. Terapeutti näkee lapsen toimintaa ryhmässä ja erilaisessa tilanteessa kuin esim. vastaanotolla. Koulun ongelmat/haasteet tulevat tarkemmin terapeutin tietoon, jolloin kuntoutusta voi miettiä lapsen arjen kannalta taas eri tavalla.” (Terapeutti, 2017.)

Osaamisen jakaminen ja yhteistyössä suunniteltujen käytäntöjen jalkauttaminen lapsen kouluarkeen edellyttävät myös sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin ja lapsen edun mukaiseen toimintaan. Terapeutit olivat kiitollisia siitä, että osa opettajista koki osaamisen jakamisen myös heidän opetustyötään tukevana toimintana.

”Osassa luokissa opettajat todella haluavat tehdä yhteistyötä ja vaihtavat aktiivisesti kuulumisia, saatan olla mukana myös tunneilla tarpeen mukaan. Ohjaus ja yhteisten tavoitteiden pohtiminen/menetelmien pohtiminen soljuvat joskus kuin itsestään.” (Terapeutti, 2017.)

Tieto toisen ammattilaisen työstä ja toimintaympäristöstä

”Parhaimmillaan tehdään molemmin puolin joustavaa ja monipuolista yhteistyötä, jossa mietitään yhdessä lapsen parasta. Arvostan opettajien aktiivisuutta ja sitä, että koulu tuo itse tarpeitaan esiin. Toki myös tarjoan opettajille ohjausta, terapeutista apua oppilaan koulutyöskentelyyn jne.” (Terapeutti, 2017.)

Lasta ja hänen tuentarpeitaan koskevan tiedon jakaminen ei aina riitä. Ammattilaisten välistä vuorovaikutusta ja yhteistyön onnistumista vahvistaa se, että kaikilla on tietoa myös toisten työstä ja sen tavoitteista. Tämän lisäksi tulisi ymmärtää esteitä ja rajoitteita, jotka vaikuttavat työhön ja tuen tarjoamisen mahdollisuuksiin. ”*Psykiatrisessa hoidossa olevan hoitotahon ja koulun yhteistyössä ymmärrettävä lapsen käytössä oleva kapasiteetti ja muut resurssit. Tietysti myös koulun resurssit.*” (Erityisopettaja, 2016.)

Siihen, kuinka tärkeää on ymmärtää myös toisen ammattilaisen työtä, kiinnitettiin huomiota molempien ammattiryhmien vastauksissa. Yhteistyö tähtää parhaan mahdollisen tuen tarjoamiseen, ja ammattilaiset korostavat, että siihen tarvitaan tietojen jakamisen lisäksi myös uusien tapojen omaksumista ja käyttöön ottamista osana oppilaan kouluarkea. Samalla esiin nousee myös konkreettinen tarve lisätä tietoa muiden, lapsen kanssa työskentelevien henkilöiden työnkuvasta ja toimintaympäristöstä.

”Terapeuttien tietoisuutta koulumaailman laeista, opseista ja oppilashuoltotyöstä tulisi lisätä. Samoin opettajien tietoa kuntoutuksen järjestymisen reiteistä ja lainalaisuuksista.” (Terapeutti, 2017.)

”[Koulussa tarvitaan tietoa] aivan konkreetteista asioista. Mitkä työtavat tms. ovat tärkeitä. Myös konsultointi tietyin aikaväleillä olisi todella tärkeää. Sekä luokanopettajalle että erityisopettajalle. Luokanopettaja on jopa tärkeämpi henkilö yhteistyöhön. Hän on koko ajan lapsen kanssa, erityisopettaja vain satunnaisesti, ajoittain.” (Erityisopettaja, 2016.)

Oman osaamisen jakaminen ja uuden oppiminen edistävät keskeisellä tavalla moniammatillista ja -alaista yhteistyötä. Ne myös edellyttävät luottamuksellista ja kunnioittavaa vuoropuhelua, mikä korostaa yhteisten tapaamisten tärkeyttä ja sitä, että kuntoutusta tehdään koulun arjessa.

”Näkisin hyvän yhteishengen tärkeänä: Terapeutti ei saa olla liian vaativa, vaan pitää nähdä koulun kokonaisuus. Toisaalta opettajan pitää puolestaan nähdä lapsen tarpeet koulupäivän tilanteita laajemmin.” (Terapeutti, 2017.)

Myönteiset asenteet yhteistyötä kohtaan

Kyselyt osoittivat selkeästi asenteiden merkityksen yhteistyön onnistumisessa. Asenteissa kyse on sekä ammattilaisten suhtautumisesta toisiinsa että sitoutuneisuudesta lapsen edun ensisijaisuuteen. Pääsääntöisesti toisten ammattilaisten asenteiden nähtiin olevan lapsen etua tukevia ja yhteistyötä pidettiin toimivana.

”Puheterapiaa arvostetaan ja yhteisiä tavoitteita sovitaan. Opettajat pyytävät vinkkejä ja ottavat mielellään puheterapian tavoitteisiin liittyviä tehtäviä osaksi koulun arkea. Pyytävät kiinnittämään huomiota tiettyihin asioihin ja jakavat tietoa vanhempien luvalla.” (Terapeutti, 2017.)

”Pienluokkien opettajien kanssa helppo järjestää, terapia nähdään lähes yhtä tärkeänä tai tärkeämpänä kuin läsnäolo tunnilla, riippuen haasteista.” (Terapeutti, 2017.)

Myönteinen suhtautuminen lapsen kuntoutusta ja terapeutin työtä kohtaan näkyy esimerkiksi siinä, että jotkut opettajat toimivat yleisiä ohjeistuksia vastaan, lapsen edun nimissä.

”Terapiaa on ylemmältä taholta (koulukoordinaattori) yritetty rajata koulupäivän ulkopuolelle mutta opettaja on luvannut, että voi tapahtua koulupäivän aikana koulussa ja aika on saatu neuvoteltua.” (Terapeutti, 2017.)

Asenteiden muodostumiseen vaikuttavat sekä tietoperusta että aikaisemmat kokemukset. Asenteet ovat siten myös muuttuvia. Tämä näkyy erään terapeutin pohdinnassa siitä, miten hyvä yhteistyö rakentuu ajan kanssa.

”Mikäli koulun henkilökunta on ensimmäistä kertaa tekemisissä / tai muuten omaa epäilevää asennetta koulussa käyvän terapeutin työtä kohtaan on se esteenä yhteistyölle. Yleensä aika ja tieto luo hyvän yhteistyösuhteen.” (Terapeutti, 2017.)

Myös opetustyön resurssien vaikutus asenteisiin nousi esiin vastauksissa. Eräs terapeutti pohtii:

”Kouluissa, joissa hlökunta ei ole kuormittunut terapiosta, opettajat ja avustajat ovat myönteisiä saamalleen ohjaukselle ja kokeilevat arjessa aktiivisesti uusia toimintatapoja. Mikä heijastuu myös terapian vaikuttavuuteen.” (Terapeutti, 2017.)

Lapsen edun mukaisen monialaisen yhteistyön esteitä

Yhteisen ajan puute vuorovaikutuksen ja tiedonkulun esteenä

Ammattilaisten välisen toimivan yhteistyön rakentumiseen tarvitaan aikaa, jolloin keskustellaan lapsen tilanteesta ja suunnitellaan tuen tarjonnan käytänteitä. Aikaa tarvitaan opettajien ja ammattilaisten sekä perheiden välisiin palavereihin sekä ammattilaisten konsultointiin. Ajanpuute nousikin esiin keskeisenä moniammatillisen yhteistyön haasteena.

”Koulu tarvitsee tarkkaa tietoa siitä, mikä on oppilaalle sopiva vaatimustaso milläkin hetkellä. Ongelmana usein hoitavien tahojen ja koulun aikataulujen yhteensovittaminen esim. yhteistyöpalaverien järjestämiseksi tai pelkästään puhelinkontaktin saamiseksi (opettajien oppitunnit vs. puhelinajat).” (Erityisopettaja, 2016.)

Vuorovaikutuksen vähyys tai sen puute vaikuttavat erityisesti tiedonkulkuun, minkä seurauksena yhteisymmärryksen rakentaminen on vaikeaa. Koulussa opettajien haasteena on usein se, että tukea tulisi tarjota, vaikka tietoa lapsen tarpeista ei ole riittävästi. Eräs opettaja kirjoitti:

”Nykyisin tapaamisia [hoitavan terapeutin kanssa] on todella harvoin, ja tuntuu siltä, että koulun puolelta haetaan tietoa (toki sen mielellämme kerromme), mutta vastaavaa tukea/tietoa ei tule toisin päin.” (Erityisopettaja, 2016.)

Opettajat ovat joskus kokonaan vanhemmilta tulevien tietojen varassa, eikä tieto siten aina kulje.

”Jos esim. oppilaan lääkitys muuttuu, ja on odotettavissa vaikkapa aggressiivisuuden lisääntymistä, niin opettajan pitää saada tieto hoitotaholta, sitä ei voi jättää huoltajien tehtäväksi.” (Erityisopettaja, 2016.)

Myös terapeuttien vastauksissa nousevat esiin vaikeus tavoittaa opettajia ja keskustella heidän kanssaan lasta koskevista asioista sekä vaikeudet sopia terapia-aikoja. Terapeuttien vastauksissa tuodaan esiin erityisesti ongelmia, joita terapian irrottaminen koulupäivästä voi aiheuttaa.

”Yhteistyö opettajan kanssa jää täysin puuttumaan, sillä terapia on toteutettava iltapäiväkerhon aikana opettajan jo lähdettyä koulusta.” (Terapeutti, 2017.)

”Koulutuntien aikana ei saa olla terapiaa, eikä koulutunneille saa osallistua. Iltapäiväkerhon aikana saa olla terapia joko koulun tiloissa tai vastaanotolla mutta avustajat eivät saa osallistua. Tästä johtuen terapeutin mielestä tärkeät liikkumiseen ja toimimiseen liittyvät ohjeet ja ohjaus eivät mahdollistu eivätkä siis siirry lapsen arkeen koulussa.” (Terapeutti, 2017.)

Vastauksissa korostuu huoli siitä, että yhteisen ajan ja ammattilaisten yhteistyön puuttumisen vuoksi kuntoutus ei kiinnity lapsen kouluarkeen. Sen lisäksi koulupäivän ulkopuolella järjestettävät terapiat vaikuttavat lapsiin ja perheisiin myös laajemmin.

”[Terapiaa] ei saa toteuttaa koulupäivän aikana vaikka tavoitteet koulun käynnin probleemiin liittyviä. Yhteistyö opettajien kanssa jää puuttumaan. Vanhemmat närkästyneitä. Lapsi ei jaksakaan enää koulupäivän jälkeen keskittyä.” (Terapeutti, 2017.)

Toimintaympäristön luomat monialaisen yhteistyön esteet

Monialainen yhteistyö rakentuu aina tietyssä toimintaympäristössä, johon vaikuttavat ammattilaisten osaamisen lisäksi myös heidän työtään ohjaava lainsäädäntö sekä säännöt ja ohjeistukset. Lapsilähtöisten tavoitteiden kanssa ristiriidassa olevat toimintamallit ja ohjeistukset vaikeuttavat vuorovaikutusta ja tiedonkulkua. Tiedon kulkemiseen vaikuttavat erityisesti salassapitovelvollisuuteen liittyvät kysymykset, jotka vaikeuttavat lapsen tilanteen ymmärtämistä ja siten yhteistyön suunnittelua ja toteutusta:

”[Pitäisi olla] tiiviimpi yhteistyö koulun, vanhempien ja hoitohenkilökunnan välillä. Salassapitovelvollisuudesta huolimatta koulu tarvitsisi enemmän tietoa oppilaan tilanteesta. Fokuksena, miten oppilasta voisi auttaa onnistumaan koulussa.” (Erityisopettaja, 2016.)

Haasteita opettajien ja kuntoutuksen ammattilaisten vuorovaikutukselle tuotti myös Opetushallituksen ohjeistus vuodelta 2016, jonka mukaan kuntoutus on lähtökohtaisesti järjestettävä koulupäivän ulkopuolella. Ohjeistuksen tavoitteena on ollut turvata oppilaan oikeus opetukseen. Usein kuntoutus toteutuu viikoittain samaan aikaan ja aiheuttaa oppilaalle poissaoloa saman aineen tunnilta, jolloin oikeus oppia muiden kanssa vaarantuu (Koivula, 2016). Ohjeistus on monissa kouluissa tulkittu siten, että terapiaa ei järjestetä lainkaan koulupäivien aikana. Kuntoutuksen ammattilaisten vastauksissa tämän voi tulkita näkyvän koulun kanssa tehtävän yhteistyön heikkenemisenä. He kokevat tilanteen vaikeaksi, ja moni nostaa esiin ristiriidan koulujen käytäntöjen ja lapsilähtöisyyden ideaalin välillä.

”Koulu päätyi kieltämään terapioiden pidon koululla, jolloin terapia jouduttiin siirtämään nuoren kotiin. Tällöin yhteistyö koulun kanssa jää väistämättä huonommaksi, kuin koululla pidettävässä terapiassa.” (Terapeutti, 2017.)

”Terapia tapahtuu kyllä usein koulun tiloissa, mutta nykyään ei enää koskaan koulun aikana, vaan iltapäivähoidossa tai aamulla ennen koulun alkua. Tai sitten koulupäivän jälkeen, kun ensin on taksi ajanut kotiin. Eli terapia toteutuu aikavälillä klo 16-19. Tämä koskee sekä ala-

että yläkoulua. Yläkoululaisilla kun on vielä pitkät koulupäivät, niin aika myöhään illalla sitten jumpataan.” (Terapeutti, 2017.)

Resurssipula ja yhteistyötä vaikeuttavat asenteet

Koulujen erityisen tuen järjestämisessä on resurssipulaa, ja sen ajatellaan laajasti heikentävän yhteistyötä. Aiemmin käsiteltyjä yhteistyön esteitä, kuten tapaamisten ja vuorovaikutuksen määrää karsivaa aikapulaa, selitetään usein resurssien puutteella. Terapeuttien vastauksissa kuntoutuksen järjestämisen ongelmien esittely kärjistyy joskus pohdinnaksi siitä, onko resurssien puute itse asiassa kiinni asenteista. Eräs terapeutti sivuaa aihetta näin:

”Vaikea päästä koululle kuntouttamaan ’tilaongelmien’ takia. Koulu ilmoittaa, että lakiin nojaten kuntoutus kouluaikana on mahdotonta järjestää. Opettaja tai ohjaaja kokee kuntoutuksen siirtämisen koulun arkeen tarpeettomana tai vie liikaa aikaa, ei kuulu toimenkuvaan. Ei voi tutustua koulupäivän aikana lapsen arkeen.” (Terapeutti, 2017.)

Yhteistyötä vaikeuttavat asenteet nousevat esiin molempien ammattiryhmien vastauksissa. Opettajien mielestä hoitava taho ei aina ole edes kiinnostunut tietämään, millaiset ovat koulun todelliset resurssit tarjota oppilaalle tukea. Vastauksien mukaan opettajat myös kokevat, ettei heidän ymmärrystään lapsesta tai kouluarjesta esiin noussutta huolta aina oteta huomioon.

”Joihinkin tahoihin on avoin ja aktiivinen suhde, toisista ei tiedä missä mennään ja välillä tulee tuntu, että meitä koulussa ei kuulla, vaikka usein kokemuksemme lapsesta on pitkäaikainen ja näkemys perustuu vahvasti ikätasoiseen taitoon/käyttäytymiseen.” (Erityisopettaja, 2016.)

Terapeutit taas ajattelevat, että opettajat eivät aina tiedä tai ymmärrä, mikä terapian merkitys oppimisen tuessa voi olla.

”Erityistä/tehostettua tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla on hyvin usein ohjauksen tarvetta, ja terapeuttien oman alueen erityisosaaminen olisi oppilasta hyödyttävää yhteistyötä, mutta joskus vuoropuhelun estää sellainen asenne, että ohjaus on uhka tai kritiikkiä opettajan/koulun ammattitaidon ja osaamisen osa-alueelle, ja tällöin yhteistyö torjutaan koulun puolelta.” (Terapeutti, 2017.)

Edellä kuvatut tilanteet, joissa vuorovaikutus on vaikeaa tai sitä ei tunnu olevan lainkaan, aiheuttavat turhautumista ja huolta siitä, etteivät lapsen oikeudet toteudu. Eräs terapeutti pohti:

”Välillä mietin, onko koulukäynneistä juurikaan hyötyä, kun opettajat eivät toisinaan ehdi puolta sanaa vaihtaa terapeutin kanssa ja puheterapiaharjoitusten siirtäminen koulun arkeen koetaan taakkana.” (Terapeutti, 2017.)

Kohti lapsen edun mukaista yhteistyötä

Tässä tutkimuksessa olemme tarkastelleet erityisen tuen tarjoamiseen liittyvää moniammatillista yhteistyötä erityisopettajien ja terapeuttien näkökulmista. Olemme hakeneet vastauksia siihen, millaiset tekijät mahdollistavat toimivan, moniammatillisen yhteistyön ja millaiset tekijät puolestaan vaikeuttavat yhteiseen tavoitteeseen, eli lapsen parhaaseen, pääsyä. Tarkastelemme tutkimuksen tuloksia suhteessa lapsilähtöiseen järjestelmään, jossa lapsen etu ja lapsen oikeus syrjimättömyyteen ymmärretään kaiken toiminnan lähtökohdaksi.

Lapsilähtöisessä koulukulttuurissa edistetään kaikkien lasten oikeuksien toteutumista ja inklusiivisen yhteiskunnan tavoitteita (esim. Booth, 2009; Turunen ym., 2014; Hakalehto, 2015; Hornby, 2015). Tällöin myös erityinen tuki ymmärretään laajasti lapsen erilaisten, oppimiseen vaikuttavien tarpeiden huomioimisena ja niihin vastaamisena monialaisen yhteistyön kautta (OPH, 2014). Lapsilähtöinen koulukulttuuri tarjoaa myös toimintaedellytykset tarkoituksenmukaiselle toiminnalle, kuten moniammatillisesti suunnitellulle opetukselle ja kuntoutukselle (esim. Lakkala, 2008).

Tutkimuksemme osallistuneiden ammattilaisten mielestä lapsilähtöisen tuen perustana ovat yhtenevät, lapsen edun mukaiset tavoitteet eli yhteinen päämäärä. Yhteisten tavoitteiden asettaminen edellyttää sitä, että kaikilla osapuolilla on riittävästi tietoa lapsen tarpeista ja yhteinen näkemys siitä, kuinka tarpeisiin vastataan. Yhteisten tavoitteiden saavuttaminen edellyttää sitä, että kaikilla osapuolilla on riittävä perustason ymmärrys myös eri ammattilaisten toimintamahdollisuuksista ja -rajoitteista. Tutkimuksen tulokset korostavatkin ammattilaisten välisen vuorovaikutuksen ja sen kautta tapahtuvan tiedonkulun ja osaamisen jakamisen merkitystä. Riittämätön vuorovaikutus taas nähtiin keskeiseksi syyksi sille, miksei lapsen edun mukainen tuki aina toteudu.

Ammattilaisten mukaan toimivan vuorovaikutuksen tunnusmerkkejä ovat tavoitettavuus, avoin keskusteluyhteys sekä joustavuus. Vastauksissa korostui se, että lapsen edun mukaiseen yhteistyöhön tarvitaan aikaa. Myös aikaisempien tutkimusten mukaan vuorovaikutukseen

käytettävä aika on erityisen tärkeää lapsen tukea edistävän yhteistyön rakentumisessa (esim. Kuuskeri, 2013; Shasby & Schneck, 2011; Glover ym., 2015; Pampoulou, 2016; Wintle ym., 2017).

Tutkimuksemme osallistuneet ammattilaiset olivat hyvin yksimielisiä siitä, että lapsen edun mukainen yhteistyö edellyttää tapaamisia. Terapeuttien säännölliset vierailut koululla mahdollistavat hyvän tiedonkulun ja vuoropuhelun. Jalkautumisen tarvetta perusteltiin myös sillä, että terapeutin on tärkeää tarkastella lapsen tilannetta kouluympäristössä. Samalla opettajat voivat saada ohjausta siihen, kuinka he voivat työssään tukea niitä tavoitteita, joita kuntoutuksessa on asetettu.

Tutkimuksemme kuitenkin osoittaa, ettei yhteistyön onnistumisen kannalta välttämätöntä aikaa ja vuorovaikutusta aina ole. Tuloksen antavat viitteitä jopa siitä, että ammattilaisten mahdollisuudet vuorovaikutukseen ovat heikentyneet viime vuosina. Haasteeksi on muodostunut Opetushallituksen ohjeistus (Koivula, 2016) siitä, että kuntoutus on lähtökohtaisesti järjestettävä koulupäivän ulkopuolella. Tutkimuksemme mukaan tämä on johtanut siihen, että terapeuttien ja opettajien mahdollisuudet tapaamiseen ja vuorovaikutukseen ovat vähentyneet.

Vaikka ohjeistuksen tavoitteena on ollut turvata lapsen oikeus oppimiseen, eivät muutokset aina ole lapsen edun mukaisia. Kun terapia tapahtuu kouluajan ulkopuolella, kuntoutuksen käytänteitä on vaikeaa yhdistää muuhun oppimisen tukeen ja lapsen kouluarkeen eikä terapia siten tue oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. Muissa kuin koulun tiloissa ja iltaiikään järjestetty terapia tarkoittaa myös oppilaiden kuljettamista, siihen liittyviä ongelmia ja päivien venymistä liian pitkiksi oppilaan jaksamisen kannalta. Tulokset vahvistavat aiempien tutkimusten (Barnes, 2008; Hutton, 2009; Shasby & Schneck, 2011; Rens & Joosten, 2014) päätelmiä: kuntoutus tulisi järjestää koulun tiloissa siten, että terapiaa annetaan koulupäivän aikana tai esimerkiksi iltapäiväkerhon aikana heti koulupäivän jälkeen ja siten, että terapeutti ainakin joskus osallistuu myös oppitunneille. Ammattilaisten vuorovaikutukseen sekä tiedon ja osaamisen jakamiseen tulisi varata aikaa.

Pohdittaessa vuorovaikutuksen vähenemiseen liittyviä, tutkimuksessamme terapeuttien esiin tuomia ongelmia on tärkeää huomata, että myös erityisopettajat korostavat vuorovaikutuksen ja yhdessä tekemisen tärkeyttä. Kukaan erityisopettajien kyselyyn vastanneista ei pitänyt koulupäivän aikana järjestettävää kuntoutusta ongelmana. Sen sijaan toivottiin hoitavan tahon vierailuja koululle sekä terapian toteutumista koulupäivän aikana. Erityisopettajien kysely tehtiin ennen Opetushallituksen ohjeistusta, minkä vuoksi opettajat eivät ole voineet vastata linjausta noudatellen tai sitä vastaan, vaan kyselyssä nimenomaan kysytyn oman kokemuksen perusteella. Kyselyyn vastanneet erityisopettajat pitävät kuntoutuksen ammattilaisten osaamista pääsääntöisesti lisäresurssina ja

oman työnsä tukena. Opettajien vastauksissa ongelmana pidettiin erityisesti tiedonkulun takertelua ja tapaamisten vähyyttä, ei sitä, että kuntoutus haittaisi oppilaiden koulutyötä.

Ajanpuutteen ja vuorovaikutuksen vähyyden lisäksi yhteistyötä heikentävät myös tiedon puute sekä kielteiset asenteet. Tutkimus antaa viitteitä siitä, että osa opettajista kokee moniammatillisen yhteistyön kuormittavan heitä, sen sijaan että se tukisi omaa työskentelyä. Tällöin opettajien asenteet yhteistyötä kohtaan voivat olla kielteisiä. Yhdeksi syyksi kuormitukselle voidaan nähdä useissa tutkimuksissa tunnistettu resurssipula, jonka vuoksi opettajat eivät löydä aikaa toteuttaa uusia käytäntöjä osana omaa työtään (esim. Glover ym., 2015; Wintle ym., 2017). Kielteiset asenteet kertovat myös siitä, ettei yhteistyö aina perustu toimivan moniammatillisen yhteistyön keskeisiin tunnusmerkkeihin: kaikkien toimijoiden vapaaehtoisuuteen ja siihen, että sitoudutaan saavuttamaan yhteiset tavoitteet.

Toisaalta tutkimus osoittaa myös, kuinka vuorovaikutus ja kokemukset yhdessä tekemisestä voivat vähentää kielteisiä asenteita. Kielteisten asenteiden takana voi olla vuorovaikutuksen ja tiedonsiirron puutteista johtuvaa tietämättömyyttä toisen työstä sekä kokemattomuutta moniammatillisesta yhteistyöstä. Asenteet voivat perustua virheellisiin oletuksiin ja käsityksiin toisten työstä ja sen tavoitteista tai toisten ammattilaisten käytössä olevista resursseista.

Tulokset ovat linjassa aiempien tutkimusten (esim. Rens & Joosten, 2014; Glover ym., 2015; Truong & Hodgetts, 2017) kanssa, jotka osoittavat, että opettajat voivat olla epätietoisia esimerkiksi terapian tavoitteista eikä terapeuteilla puolestaan aina ole käsitystä koulun todellisista toimintaresursseista tai opettajien käytännön mahdollisuuksista tuoda kuntouttavia elementtejä osaksi opetusta. Tulokset vahvistavatkin näkemystä siitä, että moniammatilliseen yhteistyöhön liittyviin asenteisiin tulisi vaikuttaa jo koulutuksen kautta, uudistamalla eri alojen koulutusta vastaamaan monialaisen tuen tarjonnan vaatimukseen (Pulkkinen, 2018; Wintle ym., 2017).

Moniammatillista yhteistyötä tukeva toimintaympäristö tarvitsee myös kannustavat rakenteet. Tällä hetkellä ammattilaisten työtä ohjaavat ohjeet ja käytännöt eivät kuitenkaan aina kannusta moniammatilliseen yhteistyöhön eivätkä tue sen käytäntöjen kehittymistä. Suomessa lasten kuntoutuksen maksaa usein Kela, joka vuonna 2019 voimaan tulevassa ohjeessa esittää, että kouluikäisen lapsen kuntoutuksessa tehtäisiin verkostoyhteistyötä koulun kanssa.

Asiakokonaisuuksiksi Kela ehdottaa esimerkiksi seuraavia: ”koulunkäyntiin tai opiskeluun liittyvä ohjaus (apuvälineet, avustaja, sairauden hyvä huomiointi koulun arjessa)” ja ”koulunkäyntiin tai opiskeluun liittyvien tavoitteiden asettamiseen ja jatkosuunnitelmien tekoon kannustaminen ja niissä tukeminen” (Kela, 2018). Nämä kokonaisuudet sisältävät oletuksen, että kuntoutusta

toteutetaan kouluympäristössä. Myös Opetushallituksen ohjeistuksessa todetaan, että yhteistyö kuntoutusta antavien tahojen kanssa on tärkeää, mutta sitä, miten yhteistyötä tehdään, ei selitetä. Ohjeistus linjaa, etteivät erilaiset terapiat ole koulun toimintaa, mutta ei kuitenkaan tarjoa mallia yhteistyötä tukeville rakenteille (Koivula, 2016).

Vakiintuneiden, kaikkien toimintaa määrittävien käytäntöjen puuttuessa yhteistyön ylläpitäminen sekä hyvien käytäntöjen löytäminen ja omaksuminen voivat jäädä yksittäisten ammattilaisten henkilökohtaiselle vastuulle. Tutkimuksen mukaan osa terapeuteista kokee, että opettajien sitoutuminen moniammatilliseen yhteistyöhön on kiinni henkilökohtaisista valinnoista, sen sijaan että sen perusteena olisi koko toimintaympäristön sitoutuneisuus lapsen edun tavoitteluun. Joskus moniammatillisen yhteistyön tekeminen voi näyttää jopa arvovalinnalta, jossa opettaja toimii tietoisesti vastoin yleisiä ohjeita. Tulos on huolestuttava: lapsen tarvitsema tuki ei saisi olla yksilöiden tekemien valintojen varassa eikä myöskään yksittäisten ammattilaisten vastuulla. Tutkimuksemme tuokin näkyville eron lapsilähtöisyyden ihanteen ja monialaisen tuen tarjontaan liittyvien käytäntöjen ja rakenteiden välillä.

Tutkimuksemme tulokset myös vahvistavat tietoa siitä, että erityisopetuksen ja kuntoutuksen yhdistäminen moniammatillisesti hakee vielä muotoaan suomalaisessa koulujärjestelmässä (esim. Hakala & Leivo, 2015). Aikaisemman tutkimuksen mukaan (Thuneberg ym., 2014, myös Allan, 2014) myös ero erityistä tukea ohjaavien käsitteiden ja käytäntöjen välillä on yhä suuri. Syitä on monia, mutta yhdistävänä tekijänä voidaan nähdä se, ettei lapsilähtöisyyden periaatetta ole noudatettu riittävän tuen ja sen edellyttämän moniammatillisen yhteistyön varmistamiseksi.

Myöskään ajatus kuntoutuksen ja opetuksen erillisyydestä ei tue pyrkimystä lapsilähtöisen, inklusion sosiaalista ulottuvuutta korostavan tuen tarjoamiseen, vaan perustuu tapaan ymmärtää yksilölliset tuen tarpeet vain pedagogisena, koulunkäyntiin liittyvänä haasteena (ks. Hornby, 2015). Tällainen ajattelu kiinnittää kolmiportaisen tuen mallin yhä erityisopetukseen ja jättää huomiotta sen tarjoamat mahdollisuudet toteuttaa lapsilähtöistä, moniammatillista ja yksilöllistä tukea inklusion periaatteiden ja tavoitteiden mukaisesti.

Moniammatillisen yhteistyön haasteita onkin tärkeää tarkastella ammattilaisten välistä työskentelyä laajemmin ja selvittää sitä, kuinka hyvin järjestelmä erilaisten ohjeistusten sekä resursoinnin kautta mahdollistaa lapsilähtöisten tavoitteiden saavuttamisen (Thompson, 2012; Pärnä, 2012; Hesjedal ym., 2015). Myös aiemmat tutkimukset osoittavat, että lapsilähtöisyyden edistäminen moniammatillisena yhteistyönä edellyttää muutoksia sekä koulujen toimintakulttuurissa että eri ammattiryhmien koulutuksessa (esim. Hutton, 2009; Rambla, 2014; Wintle ym., 2017).

On myös tärkeää ottaa huomioon, että lapsilähtöisyyden juurtuminen ammattilaisten työhön käytäntöinä sekä toimintaa ohjaavina periaatteina edellyttää ajattelun muutosta jo päätöksenteon, lakien ja ohjeistusten tasolla. Lapsilähtöisyys on käsitettävä ammattilaisten osaamista ja työnkuvan uudistamista laajempänä projektina, joka edellyttää lapsen tarpeisiin ja oikeuksiin perustuvaa suunnittelua ja monialaista johtamista (esim. Gleeson, 2001; Ekins, 2012; Thompson, 2012; Rambla, 2014; Pulkkinen, 2018). Siirtymässä aidosti lapsilähtöiseen, inklusiiviseen järjestelmään on kyse kokonaisvaltaisesta ajattelun ja toiminnan muutoksesta, jossa lapsen edun ensisijaisuus on omaksuttu koko koulukulttuurin perustaksi. Tavoitteena ei tule olla vain tuen tarjoaminen, vaan fyysisen ja sosiaalisen toimintaympäristön muuttaminen kaikkien toimijoiden, lasten ja aikuisten, tuen tarpeet huomioivaksi.

Lähteet

- Ahtiainen, R. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin muutos reformina. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 25–42). Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Lontoo: Routledge.
- Ainslie, S., Foster, R., Groves, J., Grime, K., Straker, K. & Woolhouse, C. (2010). Making children count: an exploration of the implementation of the Every Child Matters agenda. *Education*, 38(1), 23–38.
- Allan, J. (2014). Waiting for inclusive education? An exploration of conceptual confusions and political struggles. Teoksessa F. Kiuppis & R. S. Hausstätter (toim.), *Inclusive Education. Twenty years after Salamanca* (s. 181–190). New York: Peter Lang Publishing.
- Barnes, P. (2008). Multi-agency working: What are the perspectives of Sencos and parents regarding its development and implementation? *British Journal of Special Education*, 35(4), 230–240.
- Booth, T. (2009). Keeping the future alive: Maintaining inclusive values in education and society. Teoksessa M. Alur & V. Timmons (toim.), *Inclusive Education Across Cultures. Crossing Boundaries, Sharing Ideas* (s. 121–134). Lontoo: Sage.
- Bose, P. & Hinojosa, J. (2008). Reported experiences from occupational therapists interacting with teachers in inclusive early childhood classrooms. *The American Journal of Occupational Therapy*, 62(3), 289–297.
- DeMeulder, A. (2017). *Synergiaedun saavuttaminen. Grounded Theory -tutkimus opettajan ja toimintaterapeutin yhteistyön rakentumisesta perusopetuksessa*. Erytispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Dockrell, J. E., Howell, P., Leung D. & Fugard, A. J. B. (2017). Children with Speech language and communication needs in England: Challenges for practice. *Frontiers in Education*, 2(35).
- Dockrell, J. E. & Lindsay, G. (2001). Children with specific speech and language difficulties—the teachers' perspective. *Oxford Review of Education*, 27(3), 369–394.
- Ekins, A. (2012). The importance of a whole school culture of inclusion. Teoksessa J. Cornwall & L. Graham-Matheson (toim.), *Leading on inclusion. Dilemmas, debates and new perspectives* (s. 58–71). Lontoo: Routledge.
- Gleeson, B. (2001). *Geographies of disability*. Lontoo: Routledge.

- Glover, A., McCormack, J. & Smith-Tamaray, M. (2015). Collaboration between teachers and speech and language therapists: services for primary school children with speech, language and communication needs. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 363–382.
- Hakala, J. T. & Leivo, M. (2015). Inklusioidiologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika*, 9(4), 8–23.
- Hakalehto, S. (2015). Johdatus lapsen oikeuksiin koulussa. Teoksessa S. Hakalehto (toim.), *Lapsen oikeudet koulussa* (s. 50–86). Helsinki: Kauppakamari.
- Hakalehto-Wainio, S. (2013). Lasten oikeudet lapsen oikeuksien sopimuksessa. Teoksessa T. Koivurova ja E. Pirjatanniemi (toim.), *Ihmisoikeuksien käsikirja* (s. 133–164). Helsinki: Tietosanoma.
- Hesjedal, E., Hetland, H., Iversen, A. C. & Manger, T. (2015). Interprofessional collaboration as a means of including children at risk: an analysis of Norwegian educational policy documents. *International Journal of Inclusive Education*, 19(12), 1280–1293.
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), 235–256.
- Hutton, E. (2009). Occupational therapy in mainstream primary schools: an evaluation of a pilot project. *British Journal of Occupational Therapy*, 72(7), 308–313.
- Kela (2018). *Kelan kuntoutuksen palvelukuvaus. Vaativan lääkinnällisen kuntoutuksen moniammatillinen yksilökuntoutus – Lapsen ja nuoren yleis- ja neurologinen yksilökuntoutus*. Luonnos. Voimassa 1.1.2019 alkaen.
- Koivula, P. (2016). *Ohjeistuksia uusien pedagogisten mallilomakkeiden käyttöön*. Haettu 14.9.2018 osoitteesta <https://peda.net/jamsa/perusopetus/erityisopetus/materiaalia/opkopal:file/download/ef39ab5b727c4f6d72a76c84f63b857778db4fa8/Pirjo%20Koivula%202016.pdf>.
- Kuntoutusportti (2017). Kuntoutussäätiö. Haettu 18.12.2018 osoitteesta <https://kuntoutusportti.fi/kuntoutujalle/kuntoutuksen-jaottelut/kasvatuksellinen-kuntoutus/>.
- Kuuskeri, C. (2013). *Koulun sosiaalityö ja lastensuojelutyö moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta*. Sosiaalityön pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lakkala, S. (2008). *Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Acta Universitatis Lapponiensis 151. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Lehti, S. (2017). Yhdenvertaisuutta opetuksen ja kasvatuksen keinoin. *Osallisuus alkaa ideasta -seminaari*. Suullinen esitelmä, 29.8.2017, Helsinki, Maunulatalo.
- Leppäkoski, T., Koivuluoma, M., Perälä, S. & Paavilainen, E. (2017). Moniammatillisen yhteistyön muutokset ja kehittämistarpeet lasten ja nuorten auttamisessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 82(2), 200–211.
- Lintuvuori, M., Jahnukainen, M. & Hautamäki J. (2017). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen vaihtelu kunnissa – Alueellinen tasa-arvo perusopetuksessa. *Kasvatus*, 48(4), 320–335.
- Miles, S. & Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1–15.
- Niskala, M. & Pulju, M. (2014). Jaettu toimijuus – lapsen hyvinvoinnin tukeminen yksilöllisenä ja yhteisöllisenä kysymyksenä. Teoksessa S. Lakkala, H. Kangas & M. Pulju (toim.), *Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla* (s. 51–74). Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- OAJ (2017). *Oppimisen tukipilarit. OAJ:n ehdotukset oppimisen ja koulunkäynnin tuen parantamiseksi*. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö.

- OPH (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Pampoulou, E. (2016). Collaboration between speech and language therapists and school staff when working with graphic symbols. *Child Language Teaching and Therapy*, 32(3), 361–376.
- Pfeiffer, S. I. & Cundari, L. (1999). Interagency Collaboration: Recurring obstacles and some possible solutions. *Special Services in Schools*, 15(1/2), 109–123.
- Pulkkinen, L. (2018). *Kohti yhteistä lapsikäsitystä*. Työpaperi 12/2018. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Pärnä, K. (2012). *Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet*. Annales Universitatis Turkuensis C 341. Turku: Turun yliopisto.
- Rambla, X. (2014). Inclusive education, Education for all, and the policy cycle. Teoksessa F. Kiuppis & R. S. Hausstätter (toim.), *Inclusive education. Twenty years after Salamanca* (s. 87–102). New York: Peter Lang Publishing.
- Rens, L. & Joosten, A. (2014). Investigating the experiences in a school-based occupational therapy program to inform community-based paediatric occupational therapy practice. *Australian Occupational Therapy Journal*, 61(3), 148–158.
- Rooney, S. (2002). Inclusive solutions for children with emotional and behavioural difficulties. Teoksessa P. Farrell & M. Ainscow (toim.), *Making special education inclusive: from research to practice*. Lontoo: David Fulton Publishers.
- Rueda R., Gallego M. A. & Moll L. C. (2000). The least restrictive environment. *Remedial and Special Education*, 21(2), 70–78.
- Shasby, S. & Schneck, C. (2011). Commentary on Collaboration in school-based practice: positives and pitfalls. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 4(1), 22–33.
- Singh, R. (2009). Meeting the challenge of inclusion – from isolation to collaboration. Teoksessa M. Alur & V. Timmons (toim.), *Inclusive education across cultures. Crossing Boundaries, Sharing Ideas*, 49–67. Lontoo: Sage.
- Soan, S. (2012). Multi-professional working: the way forward? Teoksessa J. Cornwall & L. Graham-Matheson (toim.), *Leading on inclusion. Dilemmas, debates and new perspectives* (s. 87–97). Lontoo: Routledge.
- STM (2002). *Kuntoutusselonteko. Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle*. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Suc, L., Bukovec, B. & Karpljuk, D. (2017). The role of inter-professional collaboration in developing inclusive education: experiences of teachers and occupational therapists in Slovenia. *International Journal of Inclusive Education*, 21(9), 938–955.
- SWD (2017). *Progress Report on the implementation of the European Disability Strategy (2010–2020)*. Bryssel: Euroopan komissio.
- Thompson, D. (2012). Whole school development, inclusion and special educational needs: acknowledging wider debates. Teoksessa J. Cornwall & L. Graham-Matheson (toim.), *Leading on inclusion. Dilemmas, debates and new perspectives* (s. 45–57). Lontoo: Routledge.
- Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M. & Hilasvuori, T. (2014). Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Educational Change*, 15(1), 37–56.

Truong, V. & Hodgetts, S. (2017). An exploration of teacher perceptions toward occupational therapy and occupational therapy practices: a scoping review. *Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention*, 10(2), 121–136.

Turunen, T. A., Laitinen, M., Lakkala, S., Kangas, H., Pulju M. & Valanne, E. (2014). Monitoimijuuksmalli – kuvaus yhteistyön rakentumisesta. Teoksessa S. Lakkala, H. Kangas & M. Pulju (toim.), *Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla* (s. 35–47). Rovaniemi: Lapin yliopisto.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.

Wintle, J., Krupa, T., Cramm, H. & DeLuca, C. (2017). A scoping review of the tensions in OT-teacher collaborations. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 10(4), 327–345.

YK (1989). *Lapsen oikeuksien sopimus* [Convention on the Rights of the Child, UNCRC].

YK (2006). *YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista* [Convention on the Rights of Persons with Disabilities – CRPD].