

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

## **-Tieto kulkee joka suuntaan-**

Moniammatillinen yhteistyö dysfaattisen lapsen yksilöllisessä  
huomioimisessa

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

Varhaiskasvatuksen yksikkö

Pro gradu -tutkielma

Kirsi Väisänen

Syksy 2009

TAMPEREEN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos

Varhaiskasvatuksen yksikkö

VÄISÄNEN, KIRSI: - Tieto kulkee joka suuntaan - Moniammatillinen yhteistyö dysfaattisen lapsen yksilöllisessä huomioimisessa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 124 sivua, 2 liitettä

Joulukuu 2009

---

## TIIVISTELMÄ

Tutkimus on fenomenologis-hermeneuttinen tapaustutkimus, jonka tarkoituksena oli selvittää, miten moniammatillinen yhteistyö tukee dysfaattisen lapsen yksilöllistä huomioimista. Siinä selvitettiin, miten yksilöllistä huomioimista suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan moniammatillisena yhteistyönä sekä miten vanhemmat huomioidaan moniammatillisessa yhteistyössä. Tutkimuksen päähenkilö oli dysfaattinen lapsi, jonka ympärillä tapahtuvaa moniammatillista yhteistyötä tarkasteltiin lapsen yksilöllisen huomioimisen näkökulmasta. Aineisto kerättiin havainnoinnin, kahdeksan teemahaastattelun ja kirjallisten dokumenttien avulla keväällä 2009. Tutkittaviin kuuluivat lapsen vanhemmat, erityisluokanopettaja, koulunkäyntiavustajat, luki-opettaja, puheterapeutti, toimintaterapeutti ja fysioterapeutti. Analyysin lähtökohtana oli fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa, joka perustui sisällönanalyyysiin.

Tutkimuksen mukaan toimivan moniammatillisen yhteistyön piirteitä ovat systeemisyyden, poikkitieteellisyys, kasvatuskumppanuus ja tiedon esteetön kulku. Asiantuntijat olivat tarvittaessa yhteyksissä toisiinsa toimintakauden aikana. Yksilöllinen huomioiminen toteutui systeemisellä moniammatillisella yhteistyönä. Yksilöllistä huomioimista suunniteltiin ja arvioitiin yhdessä HOJKS-palaverissa. Lisäksi eri tahot olivat toteutusvaiheessa yhteydessä tarvittaessa, jolloin myös arvioitiin ja suunniteltiin sekä muokattiin toteutusta. Yhteistyö vanhempien kanssa oli aitoa kasvatuskumppanuutta. Vanhemmat osallistuivat moniammatilliseen yhteistyöhön lapsensa asiantuntijoina. He olivat aktiivisesti mukana ja pitivät tiivistä yhteyttä eri tahoihin luottamuksellisen ilmapiirin vallitessa. Tutkimustulokset tukevat ajatusta siitä, että moniammatillinen yhteistyö toimii, kun kaikki asiantuntijat ovat siihen sitoutuneita ja näkevät sen osana työkuvaansa. Tulokset tekevät jaetun asiantuntijuuden selkeästi näkyväksi. Myönteinen, avoin ilmapiiri ja vanhempien aktiivisuus takasivat moniammatillisen yhteistyön toimimisen ja hyvän yksilöllisen huomioimisen.

**Avainsanat:** tapaustutkimus, moniammatillinen yhteistyö, dysfasia, yksilöllinen huomioiminen, erityisopetus

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ.....</b>	<b>8</b>
2.1 MITÄ MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ ON?.....	8
2.2 TEOREETTISENA LÄHTÖKOHTANA SYSTEEMINEN AJATTELU .....	9
2.3 MONIAMMATILLISEN YHTEISTYÖN MALLIT .....	11
2.4 MONIAMMATILLISEN TYÖRYHMÄN KOKOONPANO .....	11
2.5 MONIAMMATILLISEN YHTEISTYÖN EDELLYTYKSET .....	14
2.6 MONIAMMATILLISEN YHTEISTYÖN EDUT JA HAASTEET .....	18
2.7 YHTEISTYÖ PERHEEN KANSSA .....	20
<b>3 JUSSIN DIAGNOOSINA DYSFASIA .....</b>	<b>26</b>
3.1 DYSFASIAN ILMENEMINEN .....	26
3.2 JUSSIN DYSFASIAN DIAGNOSOINTI .....	28
3.3 KOMORBIDITEETTI .....	29
<b>4 JUSSIN YKSILÖLLINEN HUOMIOIMINEN ERITYISOPETUKSESSA .....</b>	<b>32</b>
4.1 YKSILÖLLINEN HUOMIOIMINEN ERITYISOPETUKSESSA .....	32
4.2 JUSSIN KOULUNKÄYNTIJÄRJESTELYT .....	34
4.3 YKSILÖLLISTÄMINEN JUSSIN OPETUKSESSA .....	36
4.3.1 <i>Jussin HOJKS</i> .....	37
4.3.2 <i>Eriyttäminen Jussin opetuksessa</i> .....	40
4.3.3 <i>Oppimäärän yksilöllistäminen</i> .....	52
4.3.4 <i>Osa-aikainen erityisopetus</i> .....	53
4.4 TERAPIAT.....	54
<b>5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN .....</b>	<b>60</b>
5.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ .....	60
5.2 FENOMENOLOGIS-HERMENEUTTINEN LÄHESTYMISTAPA .....	60
5.3 TAPAUSTUTKIMUS .....	61
5.4 TUTKIMUKSEN AINEISTON KERUU .....	62
5.4.1 <i>Ennen kentälle menoa</i> .....	62
5.4.2 <i>Havainnointi</i> .....	63
5.4.3 <i>Haastattelu ja tutkimusaineisto</i> .....	64
5.4.4 <i>Kirjalliset dokumentit</i> .....	68
5.4.5 <i>Raportointi</i> .....	68
5.5 FENOMENOLOGIS-HERMENEUTTISEN AINEISTON ANALYYSI.....	68
<b>6 SYSTEEMINEN MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ JUSSIN YKSILÖLLISESSÄ HUOMIOIMISESSA .....</b>	<b>72</b>
6.1 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ SUUNNITTELUSSA .....	72
6.1.1 <i>Suunnittelun keskiössä HOJKS-palaveri</i> .....	72
6.1.2 <i>Moniammatillisessa yhteistyössä asiantuntijat nähdään tasa-arvoisina</i> .....	74
6.2 SYSTEEMISYYS MONIAMMATILLISEN YKSILÖLLISEN HUOMIOIMISEN TOTEUTUKSESSA.....	76
6.2.1 <i>Tieto kulkee luottamuksellisen ja avoimen ilmapiirin vallitessa</i> .....	76
6.2.2 <i>Moniammatillisen yhteistyön avulla saadaan kokonaisnäkemys Jussista</i> .....	83
6.3 JAETTU YMMÄRRYS YKSILÖLLISEN HUOMIOIMISEN ARVIOINNISSA .....	87

<b>7 MONIAMMATILLINEN KASVATUKUMPPANUUS.....</b>	<b>90</b>
7.1 AITO KASVATUKUMPPANUUS VALLITSEE VANHEMPIEN JA ERI TAHOJEN VÄLILLÄ.....	90
7.2 VANHEMMAT TOTEUTTAVAT YKSILÖLLISTÄ HUOMIOIMISTA KOTONA MONIAMMATILLISEN YHTEISTYÖN TUKEMANA.....	90
7.3 KOULUN JA VANHEMPIEN VÄLILLÄ VALLITSEE LUOTTAMUKSELLINEN SUHDE .....	91
7.4 VANHEMMAT HUOMIOIDAAN JUSSIN ASIAANTUNTIJOINA PALAVEREISSA .....	96
7.5 VANHEMMAT YHTEISTYÖSSÄ TERAPEUTTIIEN KANSSA SÄÄNNÖLLESTI .....	97
7.6 AVOIMET VÄLIT KAIKKIEN MONIAMMATILLISTA YHTEISTYÖTÄ TEKEVIEN KANSSA .....	99
<b>8 JOHTOPÄÄTÖKSET .....</b>	<b>102</b>
8.1 SYSTEEMINEN MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ .....	102
8.2 MONIAMMATILLINEN KASVATUKUMPPANUUS .....	104
8.3 TIETO KULKEE JOKA SUUNTAAN .....	105
<b>9 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA .....</b>	<b>107</b>
<b>10 POHDINTA JA JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET .....</b>	<b>110</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>113</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>125</b>

# 1 JOHDANTO

Tämä tutkimus on hermeneuttis-fenomenologinen tapaustutkimus moniammatillisesta yhteistyöstä. Pyrin tutkimuksessani selvittämään, miten dysfaattisen lapsen yksilöllistä huomioimista suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan moniammatillisena yhteistyönä erityisopetuksessa sekä miten vanhemmat huomioidaan moniammatillisessa yhteistyössä. Käytän tutkimukseni päähenkilöstä nimeä **Jussi**. Jussi on ensimmäistä luokkaa käyvä poika, jolla on vaikeita kielellisiä erityisvaikeuksia eli dysfasia. Hänellä dysfasia ilmenee muun muassa suurina kielellisinä vaikeuksina sekä puheen tuoton että vastaanoton puolella, lyhyenä audiitiivisena sarjamuistina, sanojen löytämisen vaikeutena ja hahmottamisvaikeutena.

Valitsin tutkimukseeni yksilöllisen huomioimisen näkökulman, koska sen näkyväksi tekeminen moniammatillisena yhteistyönä on äärimmäisen tärkeää, mutta samalla haastavaa. Pyrin tuomaan esille eri asiantuntijoiden käsityksiä ja kokemuksia heidän toteuttamastaan moniammatillisesta yhteistyöstä yksilöllisen huomioimisen osalta. Kiinnostuin aiheesta, koska halusin tietää, miten erityiskoulussa oppilaita tuetaan yksilöllisesti. Tätä selvittäessäni havaitsin, että dysfaattisen lapsen opetus ja kuntoutus ovat yksilöllisesti toteutettuja ja monen eri alan ammatti-ihmisten yhteistyön tulosta. Näin kiinnostukseni heräsi asiantuntijoiden väliseen yhteistyöhön ja huomasin moniammatillisen yhteistyön nousevan keskiöön. Niinpä tuntui tärkeältä lähteä tutkimaan moniammatillista yhteistyötä yksilöllisen huomioimisen näkökulmasta.

Erityisopetus on nykyään luonnollinen ja kiinteä osa peruskoulun arkipäivän opetusta. Tilastokeskuksesta (2008) saatujen tietojen mukaan erityisoppilaiden määrä on koko ajan kasvussa. Syksyllä 2007 oli siirretty kahdeksan prosenttia oppilaista erityisopetukseen. Eniten edellisvuodesta lisääntyi erityisopetukseen siirrettyjen määrä heidän kohdalla, joilla oli kielen kehityksen häiriöistä johtuvia oppimisvaikeuksia. Ihatsun ja Ruohon (2002, 91) mukaan erityisopetuksella pyritään auttamaan erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita, jotta he pystyisivät suorittamaan oppivelvollisuuden peruskoulussa. Muun muassa tätä erityisoppilaiden määrän kasvua vähentämään Opetusministeriö asetti vuonna 2006 ohjausryhmän, jonka tehtävänä oli

laatia ehdotus esi- ja perusopetuksen erityisopetuksen pitkän tähtäimen kehittämisstrategiaksi. Nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa (2004) opiskelun tuki määritellään yleiseksi ja erityiseksi tueksi. Erityisopetuksen strategian linjausten mukaan tuen määrittelyyn tulisi ottaa mukaan tehostettu tuki, joka asettuu yleisen ja erityisen tuen välimaastoon. Siinä tuetaan oppimista ja kasvua sekä ehkäistään oppilaan oppimiseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen tai kehitykseen liittyvien ongelmien kasvamista, monimuotoutumista ja kasautumista. Kuitenkin osalla lapsista tuen tarve voi olla niin huomattava, että erityisopetus päätös tarvitaan jo ennen oppivelvollisuuden alkua. (OPM 2007: 47, 56.)

Erityiseen tukeen kuuluvat sekä osa-aikainen erityisopetus että erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden opetus. Erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla on myös oikeus yleiseen tukeen, jolloin yleinen tuki muokataan heille yksilöllisten erityistarpeiden mukaan, mikä tarkoittaa kohdistetumpaa ja samalla laaja-alaisempaa otetta tuen tarjoamisessa. Lähtökohtana opiskelun tuen tarjoamiselle on, että kaikki oppilaat kohdataan tasaveroisina ja jokaisen oppilaan yksilöllisiin koulutuksellisiin tarpeisiin reagoidaan tasapuolisesti. (OPM 2007: 47, 23–24.) Erityisopetuksen strategian linjauksissa (2007: 47, 56) painotetaan, että ongelmiin puuttuminen ja tukitoimet on aina syytä suunnitella ja toteuttaa moniammatillisesti ja yhteistyössä huoltajien kanssa. Nykyään siis pyritään kaikki oppilaat sijoittamaan yleisopetukseen. Erityiskouluun pääsevät oppilaat, joiden erityisopetuksen määrä ja laatu sekä kuntoutuksen tarve ovat niin suuria, että pienryhmässä opiskelu on välttämätöntä. Tästä strategiasta huolimatta Jussi kuuluu erityisopetuksen piiriin ja tulee sinne näillä näkymin aina kuulumaankin, koska hänen vaikeutensa ovat niin laaja-alaiset. On Jussin edun mukaista, että hän saa opetusta erityisluokassa.

Ikosen (1999a, 76) mukaan tarvitaan opetuksellisia eriyttämistoimenpiteitä, yksilöllistämistä ja henkilökohtaistamista, jotta oppilaiden kasvaminen ja oppiminen voi tapahtua oppilaiden edellytysten mukaisesti riippumatta siitä, opiskelee oppilas yleisen, tehostetun tai erityisen tuen piirissä. Tähän ei kukaan opettaja pysty yksin, vaan avuksi tarvitaan moniammatillista yhteistyötä. Moniammatillinen yhteistyö on tullut jäädäkseen. Se vastaa moniin suuriin kehityshaasteisiin, joita tällä hetkellä eri alueilla esiintyy. Koko ajan ilmestyy uusia tutkimustuloksia ja väitöskirjoja moniammatillisen yhteistyön kehittämisestä jollakin erityisalueella tai jonkin tieteen paradigman

näkökulmasta. Alue on kuitenkin vielä uusi, joten myös uusia tutkimuksia tarvitaan. (Isoherranen 2005, 160–161.)

Moniammatillinen yhteistyö on tärkeää yksilöllisessä huomioimisessa. Tarvitaan monenlaista asiantuntemusta, jotta voidaan antaa paras mahdollinen tuki dysfaattiselle lapselle. Tuntuu tärkeältä tietää, miten moniammatillinen yhteistyö toimii käytännössä ja miten sitä voidaan parantaa. Dysfasia on nykyään yleistä ja siksi on hyvä tietää, miten moniammatillinen yhteistyö tukee dysfaattisen lapsen yksilöllistä huomioimista. Tutkimuksessani haluan korostaa erityisopetuksen merkitystä lapsen yksilöllisen huomioimisen tukemisessa ja antaa kuvan siitä, miten yksilöllinen huomioiminen erityisopetuksessa toimii moniammatillisen yhteistyön tukemana. Haluan tuoda esille käytännönläheisen esimerkin siitä, miten moniammatillista yhteistyötä voidaan hyödyntää yksilöllisessä huomioimisessa. Uskon tutkimuksestani olevan hyötyä kaikille moniammatillista yhteistyötä tekeville.

## 2 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ

### 2.1 Mitä moniammatillinen yhteistyö on?

Moniammatillista yhteistyötä tehdään oppilaan hyväksi. Karila ja Nummenmaa (2001, 75) määrittelevät moniammatillisuuden tarkoittamaan eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden yhteistyötä ja yhdessä työskentelyä työryhmissä, jossa jaetaan valta ja tieto. Röntyn (2002, 55) mukaan moniammatillisessa yhteistyössä yhteistyötä tekevät asiantuntijat, joilla on erilainen koulutus, terminologia, työkuulttuuri, työaika ja lainsäädäntö. Heitä yhdistää oppilas ja hänen perheensä tai huoltajansa sekä yhteinen tavoite, vaikka asiantuntijoiden perustehtävästä johtuen keinot ovat erilaiset. Moniammatillinen yhteistyö on haastava tapa toimia, mutta äärimmäisen hyödyllinen. Siinä asiantuntijat jakavat osaamisensa oppilaan hyödyksi. Karila ja Nummenmaa (2001, 23) toteavat, että aiemmin asiantuntijuus ja ammattitaito nähtiin yksilöiden taitavana toimintana, mutta nykyään se tulkitaan verkostojen ja organisaatioiden kykyä ratkaista yhdessä uusia ja muuttuvia ongelmia. Moniammatillisuus, jaettu asiantuntijuus ja asiantuntijuuden rajojen ylitykset ovat olleet tätä näkökulmaa valaisevia käsitteitä.

Ikonen, Rönty ja Linnilä (2003a, 279) painottavat, että oppilaan tuen tarve määrittää sen, ketkä asiantuntijat huolehtivat tuen tarpeen määrittelystä sekä kuntoutuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta. Näistä asiantuntijoista koostuva moniammatillinen työryhmä myös arvioi oppimisympäristöjä, prosesseja ja oppilaan kokonaisvaltaista edistymistä. Asiantuntijat kokoavat yhdessä oppilaasta tietoja ja taitoja sekä pyrkivät löytämään yhteisen käsityksen tavoitteista, toimenpiteistä ja ratkaisuista (Isoherranen 2005, 14). Kun käsiteltävään asiaan tai ongelmaan tulee erilaisia näkökulmia, asiantuntijoiden yhteiset ponnistukset saattavat lisätä ongelmanratkaisun edellyttämää suoritusta tai toimintaa. Moniammatillisessa yhteistyössä asiantuntijoiden ajatellaan pystyvän täydentämään ja laajentamaan samalla myös omaa osaamistaan. (Karila & Nummenmaa 2001, 75.) Moniammatillisessa yhteistyössä oppilaan tulee olla keskiössä ja omassa asiassa subjektiksi. Usein erityistä tukea tarvitsevan oppilaan asioista päättävät aikuiset oppilasta itseään kuulematta. Oppilaasta tulee helposti toisten tahdon toteuttaja ja sivustakatsoja omassa asiassa. Kuitenkin keskeisiä elämäntaitoja ovat sosiaaliset taidot ja kyky tehdä itsenäisiä omaa elämää koskevia myönteisiä valintoja. Aktiivinen osallistuminen ja aidosti kuulluksi tuleminen ovat



hyviä kokemuksia elämänhallinnan kehittymiselle. Asiakaskeskeisesti työskentelevän ryhmän toimintaa on luonnehdittu siten, että kulloisessakin tilanteessa paras ja käyttökelpoisin tapa tukea oppilasta on ryhmän jäsenten välisessä yhteistyössä. Se ei ole hallussa kenelläkään yksin. Tämä ajattelutapa sisältää periaatteen, että ratkaisu etsitään yhdessä kaikkia osapuolia kuunnellen ja asioita prosessoiden. Yhteinen ymmärrys löytyy parhaiten, kun asioita käsitellään yhteisesti ja avoimesti. Näin löydetään myös paremmin sopivat menettelytavat. (Ikonen ym. 2003a, 280.)

Karilan ja Nummenmaan (2001, 146) mukaan moniammatillista yhteistyötä voidaan tarkastella sisäisenä ja ulkoisena moniammatillisuutena. *Sisäisellä moniammatillisuudella* tarkoitetaan samassa organisaatiossa tai työyhteisössä toimivien ammattiryhmien jaettua ammatillista toimintaa yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. *Ulkoista moniammatillisuutta* on eri organisaatioiden asiantuntijoiden yhteistyö yhteisen asian tai asiakkaan ongelman ratkaisemiseksi. Ikonen ym. (2003a, 278) toteavat, että oppilaan tuen tarve voi johtua hyvin erilaisista syistä. Opetuksen kannalta yksi tärkeimmistä syistä on oppimisvaikeus. Koulun on otettava se huomioon ja organisoitava palveluja myös tilanteissa, joissa oppilaan tuen tarve ja kuntoutus eivät ole koulun keinoin ainakaan kaikilta osin toteutettavissa. Koulu on kuitenkin keskeinen osapuoli palvelujen koordinoinnissa ja kokonaisuuden hallinnassa. Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma sisältää moniammatillisten asioiden tarkastelun. Usein moniammatillisuus nähdään työmuotona, joka on tullut muotiin ilman, että pohdittaisiin, mihin se viime kädessä perustuu ja mikä sen luonne on.

## **2.2 Teoreettisena lähtökohtana systeeminen ajattelu**

Isoherrasen (2008a, 29) mukaan moniammatillisen yhteistyön teoreettisena lähtökohtana voidaan nähdä systeeminen ajattelu. Systeemi on kokonaisuus, jonka osat ovat yhteydessä toisiinsa. Ne vaikuttavat jatkuvasti toisiinsa ja niillä on yhteinen päämäärä. Systeemiseen ajatteluun liittyy läheisesti holismin idea. Holismissa kokonaisuudella on määräävä vaikutus osiinsa nähden. Systeemisessä kokonaisuudessa syntyy ominaisuuksia, joita ei voi nähdä yhdessä erillisessä systeemin osassa sinänsä, vaan systeemi tuottaa yhdessä toimien jotain täysin uutta. Systeemi toimii jossakin ympäristössä, joka vaikuttaa systeemin toimintaan. Ihmisen persoonallisuus voidaan nähdä kokonaisjärjestelmänä eli systeeminä, jonka perustana on biologiset, psyykkiset ja

sosiaaliset osajärjestelmät. Kuitenkin ihminen kehittyy ja toimii koko ajan vuorovaikutuksessa ympäristön, kuten perheen, kulttuurin ja yhteiskunnan, kanssa ja ne vaikuttavat toinen toisiinsa.

Eri asiantuntijoiden osaaminen jää helposti vajaaksi, ellei yhteistyötä toisten alueiden osaajien kanssa tehdä. Ihmisen kokonaisuus voidaan nähdä systeeminä, jossa eritasoiset osa-alueet vaikuttavat toisiinsa. Mikäli keskitytään vain johonkin kapeaan osa-alueeseen ihmisessä, jotain kokonaisuuden kannalta merkityksellistä voi jäädä vaille huomiota. Moniammatillisuuden kautta yhteistyöhön tulee mukaan eri tiedon ja osaamisen näkökulmia, joita systeemisen kokonaisuuden rakentaminen edellyttää. Yhteistyössä nousee keskeiseksi se, kuinka voidaan koota yhteen ja prosessoida kaikki tieto ja osaaminen, joka on tarpeellista kokonaisvaltaisen käsityksen saavuttamiseksi oppilaasta. Tavoitteena on, että kaikki asiantuntijat voivat vaikuttaa keskusteluun ja päätöksentekoon tuoden siihen oman näkökulmansa ja osaamisensa. Tärkeää on tunnistaa kaikkien asiantuntijoiden erityistieto, erityisosaaminen ja asiantuntijuus. Yhteisen kielen löytäminen ja vuorovaikutustaidot ovat tärkeitä tiedon kokoamiseksi. Asiantuntijoilta vaaditaan kykyä taitavaan keskusteluun ja dialogiin. Sekä organisaatioilta että verkostoilta vaaditaan dialogin mahdollistavia rakenteita. Lisäksi roolien täytyy olla yhtenäisessä ymmärryksessä määriteltyjä. (Isoherranen 2008a, 30, 33–34.)

Asiantuntijoiden tehtävänä on rakentaa erilaisista näkökulmista yhteinen kokonaisnäkemys ja yhteinen tavoite. Tässä yhteydessä voidaan kognitiivisen sosiaalipsykologian lähestymistavassa puhua sosiaalisesti jaetusta kognitiosta. Käsitettä voidaan pitää yhtenä moniammatillisen yhteistyön ydinkäsitteenä. Sosiaalisesti jaettu kognitio on vähintään kahden ihmisen vuorovaikutuksessa rakentama yhteinen, jaettu merkitys, jossa monet näkökulmat, erilaisuudet ja epäsovinnaisuudetkin asettuvat rinnakkain synnyttäen uuden systeemisen kokonaisuuden. (Isoherranen 2008a, 44.) Dialogi on yksi keskustelun välineistä, jonka avulla rakennetaan yhteistä, jaettua ymmärrystä. Keskustelusta dialogi eroaa siten, että dialogissa tavoitteena on ilmiön tutkiminen yhdessä. Keskustelussa puolestaan kohdetta tarkastellaan eri näkökulmista, mutta ajattelutapojen eroihin ei kiinnitetä keskustelun dialogivaiheessa huomiota. Moniäänisyys on dialogiselle keskustelulle ominainen piirre ja dialogin tavoitteen mukaisesti erilaisia, ristiriitaisiakin käsityksiä pohditaan rinnakkain. Kuunnellaan ja kunnioitetaan toisen mielipiteitä, vaikeivät ne olisikaan mieleisiä. Dialogi edellyttää oman näkökulman esittämistä avoimesti ja kärsivällisyyttä,

sillä ratkaisu ei synny hetkessä. Näin keskustelussa muodostuu kokonaiskuva ilmiöstä, tapahtuu siirtyminen yksilöllisestä tiedosta yhteisölliseen tietoon ja rakentuu jaettu ymmärrys. Moniammatillisen yhteistyön ideaalinen tavoite on dialoginen dialogi, eli yhteinen ymmärrys. Yhteisen tavoitteen rakentaminen moniammatillisessa yhteistyössä on haastava tehtävä. On tärkeää että ryhmä muodostaa yhteisen tulkinnan siitä, mitä on tapahtumassa ja mitä ryhmän jäsenet aikovat tehdä. (Isoherranen 2008b, 65–67, 73.)

### ***2.3 Moniammatillisen yhteistyön mallit***

Asiantuntijoiden välinen yhteistyö voi olla monenlaista. Lehtinen (1999, 473–474) kuvaa Petersonin (suom. Saloviita 1993) esittämät neljä erilaista yhteistyön mallia. Yksitieteisessä mallissa asiantuntija palvelee oppilasta eli opettaja suunnittelee ja toteuttaa opetusta yksin. Monitieteisessä mallissa eri asiantuntijat, kuten opettaja ja terapeutit, työskentelevät omilla erityisalueillaan itsenäisesti palvellen oppilasta itse tekemänsä arvioinnin pohjalta. Tieteiden välisessä mallissa eri alojen asiantuntijat työskentelevät tiiviissä yhteistyössä palvelujen suunnittelu- ja toteuttamisvaiheissa. Asiantuntijat toimivat vuorovaikutuksessa keskenään, joten oppilasta palvellaan kokonaisvaltaisesti. Kukin asiantuntija vastaa kuitenkin omien palveluiden järjestämisestä. Poikkitieteellisessä mallissa asiantuntijat työskentelevät tiiviisti yhdessä kuten edellisessäkin mallissa. Yhteistyöhön kuuluu oman alan taitojen ja käytänteiden opettaminen toisten alojen asiantuntijoille, jotka työskentelevät oppilaan kanssa. Tällöin jokainen asiantuntija pystyy toteuttamaan yhteisesti suunnitellut palvelut oppilaan kanssa. Paynen (2000, 9) mukaan tämä poikkitieteellinen malli vaatii tiedon, osaamisen ja taitojen siirtymistä tieteiden välisten tavanomaisten rajojen yli. Eri tieteitä ylittävässä yhteistyössä yksilön rooli voi vapautua tai laajeta, jolloin tiimin jäsenet sallivat toisten ammattiryhmien jäsenten ottaa heidän perinteisiä tehtäviään.

### ***2.4 Moniammatillisen työryhmän kokoonpano***

Moniammatillisen työryhmän kokoonpano vaihtelee suuresti, koska erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeet ja erityisopetuksen toimintamuodot ja olosuhteet vaihtelevat tapauksesta riippuen. Joskus työskentelyyn osallistuu lukuisa joukko asiantuntijoita ja toisinaan osallisena voi olla vain muutama henkilö. (Ikonen ym. 2003a, 281; Corbett 2001, 69–70.) Asiantuntijoiden on

tärkeää tunnistaa oma tapansa toimia ryhmissä. Yhteistyötä tekevät ryhmät saattavat olla lyhyen aikaa yhdessä toimivia tai ne voivat koostua monenlaisen taustan omaavista osajista. Jokainen jäsen tuo ryhmään oman erityisosaamisensa lisäksi oman epävirallisen roolinsa ja vaikuttaa näiden kautta ryhmän toiminnan tulokseen. Epävirallinen rooli vaihtelee ja se on ryhmän jäsenen persoonallisuuden ja ryhmän vuorovaikutuksen tulosta. (Isoherranen 2005, 58, 61.) Moniammatillinen tiimi voidaan yleisesti määrittellä ryhmäksi erilaisen koulutuksen saaneita ja eri tahojen palkkaamia asiantuntijoita, jotka tapaavat toisensa säännöllisesti koordinoitakseen työtään palvelujen tarjoajina yhdelle tai useammalle asiakkaalle tietyllä alueella (Övretveit 1995, 29). Isoherranen (2005, 15) näkee moniammatillisen työskentelyn käsitteen laajempänä kuin moniammatillisen tiimityön. Tiimit ovat kuitenkin pääasiallinen tapa organisoida moniammatillista yhteistyötä.

Ikonen ym. (2003a, 281–282) jakavat moniammatillisen työryhmän kokoonpanon seuraavasti: oppilaan tuen määrittämien asiantuntijoiden työryhmä, tietyn erityisluokan tai -ryhmän toiminnan arvioimisen ja opettajan työn tukemisen työryhmä sekä oppilashuoltoryhmä. Erityisluokassa ammatillisen työryhmän muodostaa useimmiten *asiantuntijoiden työryhmä*, joka määrittää oppilaan tuen tarpeen. Samassa luokassa olevien oppilaiden asioita voi hoitaa hyvinkin erilainen ryhmä. Moniammatillinen työryhmä paneutuu oppilaan asioihin eikä sen tarvitse kokoontuessaan jakaa huomiota muiden asioiden käsittelyyn. *Tietyn erityisluokan tai -ryhmän toiminnan arvioimisen ja opettajan työn tukemisen työryhmä* on perustettu opettajan ja avustajan työn tukemiseksi. Tätä tukea käytetään silloin kun luokan oppilaiden asiat vaativat erityisen suurta ja monipuolista asiantuntemusta. Tällöin eri asiantuntijat päättävät oppilaan ottamisesta luokkaan, seuraavat oppilaiden edistymistä, suunnittelevat yksilöllisiä ja tarvittaessa erikoistason tukitoimia sekä arvioivat niiden vaikutuksia ja tuloksellisuutta.

Perusopetuslain 31 a §:n (21.8.1998/628) mukaan oppilaalla on oikeus saada opetukseen osallistumisen edellyttämä tarvittava *oppilashuolto*, jolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa. Oppilashuolto mahdollistaa yhteisöllisen ja yksilöllisen tuen. Sen tavoitteena on luoda terve ja turvallinen oppimis- ja kouluympäristö, joka edistää oppilaan oppimista, tasapainoista kasvua ja kehitystä. Oppilashuollon avulla pyritään

tunnistamaan, ehkäisemään, lieventämään ja poistamaan oppimisen esteitä sekä oppimisvaikeuksiin ja koulunkäyntiin liittyviä muita ongelmia. Oppilashuoltoa toteutetaan yhteistyössä kotien kanssa. Yksittäistä oppilasta koskevien tarvittavien oppilashuollollisten tukitoimien suunnittelussa tulee kuulla oppilasta ja huoltajaa. Oppilashuoltotyötä ohjaavat luottamuksellisuus, oppilaan ja hänen huoltajiensa kunnioittaminen sekä eri osapuolien tietojensaantia ja salassapitoa koskevat säädökset. Oppilashuoltotyötä voidaan kehittää ja koordinoita moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä. (Opetushallitus 2004, 24.) Oppilaan tuen tarpeen luonne tai asiantuntijoiden saatavuus voivat määrittää sen, että joskus koulun oppilashuoltotyöryhmä toimii myös yksittäisen oppilaan asiantuntijaryhmänä. Yksittäisen oppilaan asioiden lisäksi ryhmä pohtii myös koulun oppilashuollollisia kysymyksiä. Näin kaikille kuuluvat oppilashuollon toimenpiteet ja erityisopetus liukuvat toiminnallisesti päällekkäin. (Ikonen ym. 2003a, 281.)

Koulussa tehdään päivittäin oppilashuollollista työtä. Osa asioista pystytään ratkaisemaan luokissa tai käytävillä ilman suurempaa organisointia. Selkeän, joustavan ja tavoitteellisen oppilashuoltotyön organisoimiseksi tarvitaan toimiva oppilashuoltoryhmä. (Ikonen ym. 2003a, 285.) Peltosen ja Säävälän (2002, 185) mukaan oppilashuoltoryhmä käsittelee muun muassa yksittäisen oppilaan asioita, suunnittelee opetustyön oppilashuollollista toteuttamista, tekee arvioita tuki- ja erityisopetuksen tarpeesta ja osallistuu koulun sisäiseen kehittämiseen. Oppilashuoltoryhmän kokoonpano muotoutuu oppilaan tarpeista käsin; niistä erityistyöntekijöistä, joiden palveluja koululla on käytössään. Oppilashuoltoryhmän ydinjoukon muodostavat usein rehtori, erityisopettaja, opettaja, luokanvalvoja, aineenopettaja, terveydenhoitaja, opinto-ohjaaja, psykologi, koululääkäri, koulunkäyntiavustaja sekä muu kuntoutuksessa mukana oleva asiantuntija. (Ikonen ym. 2003a, 285–287.)

Oppilashuoltoryhmän jäsenille annetut viralliset tehtävät, toisten heidän työhönsä kohdistamat odotukset ja työntekijän oma näkemys työstään määrittelevät sen roolin, joka yksittäiselle työntekijälle ja oppilashuollolle tulee (Laaksonen & Wiegand 2000, 16). Oppilashuoltoryhmän ennaltaehkäisevä työ koulu yhteisön hyvinvoinnin tukemisessa on jäänyt vähemmälle resurssien puutteessa ja voimavarat on keskitetty oppilaskohtaiseen työskentelyyn (Peltonen & Säävälä 2002, 186). Laine (2008) on tehnyt tutkimuksen ””Todellista tukea, käytännön neuvoja ja apua

mahdollisimman nopeasti”: Moniammatillisen yhteistyön problematiikkaa alakoulun oppilashuollossa”. Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa työntekijöiden kokemuksia ja käsityksiä moniammatillisten oppilashuoltoryhmien työskentelyn sujumisesta, ongelmista ja kehittämistarpeista. Lisäksi kartoitettiin oppilashuoltotyötä tekevien käsityksiä kouluhyvinvoinnin osatekijöistä. Tutkimuksessa selvisi, että oppilashuoltoryhmien jäsenet kokivat moniammatillisen yhteistyön tyydyttäväksi oppilashuoltoryhmien työskentelyssä. Oppilashuoltoryhmien työskentely kaipasi organisatorista ryhtiä ja selkiyttämistä. Myös aikaa työn tekemiseen oli liian vähän. Oppilashuoltoryhmiin kaivattiin lisää luottamusta ja avoimuutta.

## **2.5 Moniammatillisen yhteistyön edellytykset**

Moniammatillinen yhteistyö muodostuu eri osapuolten tasavertaisen asiantuntijaroolin tunnustamisesta sekä toisten ammattitaidon ja erityisosaamisen kunnioittamisesta. Siinä hyväksytään työntekijöiden erilaisuus ja erilaiset todellisuustulkinnat sekä kyetään näkemään ne yhteisen toiminnan voimavaroina. (Pohjola 1999, 112.) Lehtinenkin (1999, 476) painottaa, että moniammatillisessa yhteistyössä kaikki osapuolet – perheenjäsenet, koulun henkilökunta ja eri tieteenalojen asiantuntijat – tulee nähdä tasavertaisina oppilaan opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Päätökset oppilaan opetustavoitteiden painotuksesta ja konkreettisista opetustavoitteista tehdään yhdessä ottaen huomioon oppilaan kaikki toimintaympäristöt. Moniammatillisena yhteistyönä sovitaan yhteisesti myös tarvittavan tuen määrästä ja laadusta. Kaikkien ryhmänjäsenten täytyy varata aikaa oppilaan opetuksessa käytettävien menetelmien suunnitteluun. Salonen ja Ylinen (1997) ovat tutkineet yleisopetukseen integroidun kielihäiriöisen lapsen tukiverkkoa tutkimuksessaan ”Tukiverkko – integraation perusta tukee, mutta ei ahdistaa – tutkimus kielihäiriöisen lapsen integroitumisesta yleisopetuksen ryhmään”. Tutkimuksen mukaan integraation onnistunut toteutuminen edellyttää tukiverkon jäsenten roolien selkeyttämistä ja joustavaa yhteistyötä sekä vanhempien aktiivista osallistumista. Huomioon on otettava myös ryhmän jokaisen lapsen tarpeet. Tutkimuksessa kerrotaan, että kouluuutoratkaisu on aina tapauskohtainen ja sen päätöksen takana ovat tukiverkon jäsenten perustelut ja vahva harkinta.

Moniammatillista yhteistyötä tekevien on käytettävä aikaa omien ja toisten roolien määrittelyyn. Heidän on tiedettävä mitä muut asiantuntijat voivat tarjota ja pystyttävä ilmaisemaan, mitä he itse

voivat tehdä oppilaan hyväksi, jotta oppilas saa tarvitsemansa avun. (Övretveit 1995, 179.) Samoin Pihlaja (2001, 25) pitää tärkeänä, että työskennellessä eri ammatti-ihmisten kanssa oman ammatti-identiteetin tulee olla selkeä ja oman toiminnan lainmukaisen perustehtävän tiedossa. Lisäksi tulee perehtyä ja hankkia tietoa muiden asiantuntijoiden perustehtävästä ja toimintatavoista. Lehtisen (1999, 476) mukaan eri alojen asiantuntijoiden tulee keskustella toistensa ehdotuksista ja yhteisesti sovitaan opetuksessa toteutettavista käytännöistä. Kun menetelmät suunnitellaan huolella, se lisää opetuksen tehokkuutta ja siten myös säästää aikaa. Oppilaan kanssa työskentelevillä asiantuntijoilla on eri alojen asiantuntemusta, jota he siirtävät kaikille ryhmänjäsenille. Asiantuntijat, jotka ovat tiiviimmin tekemisissä oppilaan kanssa, omaksuvat myös muiden asiantuntijoiden roolit ja vastuun toteuttaessaan opetusta ja kuntoutusta koko ryhmän yhdessä tekemän suunnitelman pohjalta.

Veijola (2004) tutki moniammatillisen yhteistyön esteitä perhetyössä ja totesi toimintatutkimuksessaan, että alkuvaiheessa moniammatillista yhteistyötä ohjasivat yhteisöjen strategiset arvot eli miten asioiden tulisi olla. Yhteisestä arvoista ei keskusteltu eikä yhteistä näkökulmaa haettu. Asiantuntija, joka tuntee vain oman alansa ajattelu- ja toimintamallit, pitää niitä yleensä ainoina oikeina. Tämän vuoksi yhteinen keskustelu arvoista, yhteisen osaamisen alueista ja omasta erityisosaamisesta on tärkeää. Täytyy omaksua tasa-arvoinen työskentelytapa, joka ylittää ammattien ja organisaatioiden rajat. Veijolan tutkimuksen loppuvaiheessa moniammatillisen yhteistyön kehittyminen ilmeni suunnitelmallisena yhteistoimintana, reflektiivisyytenä, yhteisvastuullisuutena, avoimena keskusteluna sekä roolien selkeytenä. Asiantuntijat olivat tietoisia sekä toistensa että omasta erityisosaamisestaan. Suunnitelmallisuus ilmeni yhteistoiminnan määrätietoisuutena ja tavoitteellisuutena. Toiminnalla oli yhteiset tavoitteet, päämäärät sekä toimintatavat ja niitä arvioitiin kriittisesti. Reflektiivisyys näkyi toiminnan ja ohjeiden kriittisenä arviointina. Tutkimuksessa tuli esille asiantuntijoiden huomion kiinnittyminen negatiiviseen työasenteeseensa, jota he pyrkivät muuttamaan positiivisemmaksi ja muutosmyönteisemmäksi. Yhteisvastuullisuus ilmeni vastuun jakamisena asiantuntijoiden ja vanhempien kesken. Asioista tehtiin kompromissipäätöksiä ja eri alojen asiantuntijat tinkivät omista näkökulmistaan. Asiantuntijat kokivat myös voivansa mennä toisen osaamisalueelle tai kyseenalaistaa toisen näkökulmaa, koska tiukat asiantuntijoiden väliset rajat olivat hävinneet. Avoin keskustelu oli vuorovaikutusta, jossa toista arvostettiin ja kuunneltiin, ei loukattu tai määrätty. Ristiriidat selvitettiin neuvottelemalla ja vaikeistakin asioista oli helpompi puhua

rakentavasti keskustelemalla. Vuorovaikutuksessa ei painotettu ongelmia vaan opeteltiin keskittymään positiivisiin asioihin. Ilmapiiri oli turvallinen. Palavereissa kaikki, myös vanhemmat, olivat tasa-arvoisia ja jokaisen näkökulma huomioitiin. Ylimääräiset asiat karsittiin pois ja aika käytettiin tehokkaammin. Toisilta opittiin uusia asioita.

Moniammatillisen yhteistyön edellytyksenä on avoin kommunikaatio ja vuorovaikutus sekä oman näkemyksen ja asiantuntijuuden esiin tuomiseen vaadittava jämäkkyys. Eri asiantuntijoiden erityisosaamista tulee hyödyntää, sillä moniammatillisessa yhteistyössä asiantuntijuus ei ole yhden henkilön ominaisuus sinänsä vaan se syntyy yhteistyössä. (Rekola 2008, 16.) Lehtisenkin (1999, 477) mukaan moniammatillinen yhteistyö sisältää erityyppisten tietojen ja taitojen jakamista. Jaetaan tietoa toimintamalleista, lähestymistavoista ja käytänteistä. Asiantuntijat jakavat myös ammatillista tietoaan, joka sisältää yksityiskohtaisempaa tietoa erityisistä käytänteistä ja menetelmistä. Heillä on omaa ammattitaitoa, jota jakamalla ryhmän muut jäsenet opetetaan toteuttamaan tarvittavia menetelmiä esimerkiksi oppilaan kommunikaatiotaitojen kehittämiseksi. Jokainen moniammatillisen ryhmänjäsen tuo oman näkökulmansa oppilaan vahvuuksista ja haasteista. Vaikka jotkut työntekijät työskentelevät tiiviimmin oppilaan kanssa, kaikki kantavat yhdessä vastuuta lapsen oppimisesta. Mikäli opetus ei johda toivottuun tulokseen, ryhmä tarkastaa ja muuttaa suunnitelmiaan yhdessä.

Hyvien vuorovaikutustaitojen ansiosta erilaisen osaamisen yhteen niveltäminen helpottuu (Pihlaja 2001, 25). Myös Karila ja Nummenmaa (2001, 147) korostavat, että moniammatillisessa yhteistyössä toiminnan edellytyksiä ovat yhteistyöosaaminen, hyvät yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot sekä avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri ryhmän jäsenten välillä. Lisäksi tarvitaan jaettua tulkintaa toiminnan tavoitteista eli niistä perustehtävistä, joita työyhteisössä ollaan yhdessä toteuttamassa, osaamisen analyysia, yhteistä suunnittelua sekä osaamisen johtamista. Yhteistyö on usein työskentelyä ryhmässä, jossa on tärkeää kyetä ilmaisemaan itsensä selkeästi, kuuntelemaan toisia, tekemään yhdessä päätöksiä ja sitoutumaan yhteisiin päätöksiin. Moniammatillisen tiimin jäsenillä tulee olla organisointikykyä, jotta luovat ideat saavat realistiset mahdollisuudet toteutua. Yhteistyöllä on oltava selkeä päämäärä. Yhteistyön tuloksia tulee arvioida, jotteivät ne jää vain yhteiskeskustelun tasolle. (Pihlaja 2001, 25.)



Pöyhtäri ja Vuotisjärvi (2000) ovat tehneet tutkimuksen ”Oppimisvaikeudet ja moniammatillinen yhteistyö” Oppiva-projektin toimeksiantona. Projekti on käynnistetty syrjäytymisvaarassa olevien oppimisvaikeuksista kärsivien lasten auttamiseksi. Tutkimukseen osallistuivat terveydenhoitajat, päivähoitajat, esi- ja alkuopettajat sekä erityisopettajat. Siinä selvitetään Oppiva-projektin jo olemassa olevia voimavaroja ja moniammatillisen yhteistyön toimivuutta. Tuloksista nousivat esille päivähoiton selkiytymätön asema moniammatillisessa yhteistyöverkostossa ja työntekijöiden vaikeus kohdata perheen tai lapsen henkilökohtaisiksi kokemia vaikeuksia. Päivähoidossa työtä tehtiin lähinnä oman työyhteisön sisällä ja vanhempien kanssa. Linkit muihin ammattiryhmiin puuttuivat tai olivat heikkoja. Luokanopettajilla yhteistyökanavat työyhteisön ulkopuolella kulkivat erityisopettajien ja terveydenhoitajien kautta. Yhteistyö vanhempien kanssa koettiin jokseenkin vaikeaksi kaikkien ammattiryhmien keskuudessa. Resurssien puute: henkilökunnan ja ajan vähäisyys koettiin suurimmaksi lapsen auttamisen esteeksi. Myös selkeiden yhteistyöohjeiden puuttuminen ja sulkeutunut ilmapiiri vaikeuttivat yhteistyön sujumista ammattiryhmien välillä.

Karila ja Nummenmaa (2001, 103, 157) näkevät yhteistyöllä olevan keskeisen roolin siinä, miten moniammatillista työskentelyä, asiantuntijuutta ja osaamista kehitetään, mutta siitä ei sellaisenaan synny vielä moniammatillista osaamista. Vuorovaikutuksen kehittämiseksi on esitetty lukuisia yhteistyömalleja. Ne eivät kuitenkaan toimi hyvin, jos asenteet ja ajatukset eivät ole avoimia ja joustavia. Hyvä yhteistyö jää toteutumatta, jos ihmisten välillä on vuorovaikutusta haittaavia luuloja ja oletuksia, sosiaalisia myyttejä siitä mitä vuorovaikutuksen tulee olla tai mitä se ei saa olla. (Dunderfelt 1998, 90.) Isoherrasen (2005, 101–102) mukaan ilmapiirin tulee olla kannustava, jolloin avoin keskustelu eriävistäkin näkökulmista mahdollistaisi kokonaisvaltaisen lähestymistavan rakentamisen yhdessä. Se edellyttää, että kaikki asiantuntijat tunnistavat oman asiantuntijuutensa, osaavat tuoda keskusteluun siitä nousevan osaamisensa ymmärrettävästi ja ovat valmiita kuuntelemaan muita avoimin mielin.

Honkanen, Kvist ja Rissanen (2002) ovat tehneet tutkimuksen ”Moniammatillinen yhteistyö dysfaattisen lapsen kuntoutuksessa”. Tutkimuksessa selvitettiin vanhempien, puheterapeutin, päiväkodin ja viittomien opettajan välistä moniammatillista yhteistyötä ja tiedonkulkua sekä lisäksi etsittiin uusia malleja yhteistyön laadun kehittämiseksi. Tutkimuksessa kävi ilmi, että perheet

olivat tyytyväisiä yhteistyöhön kaikkien tahojen kanssa. Puheterapeutit ja päiväkodin henkilöstö olivat tyytyväisiä keskinäiseen yhteistyöhön ja yhteyksiin perheen kanssa. Viittomien opettajiin heillä oli kontakteja harvoin. Samoin viittomien opettajat kokivat yhteistyön puheterapeuttien ja päiväkotien kanssa toimivan heikosti. Vanhemmat joutuivat usein olemaan tiedonvälittäjiä eri kuntouttajien kesken. Tutkimuksessa pohdittiin, että verkostomaisesti kommunikoiva yhteistyöryhmä voisi helpottaa perheen roolia viestinviejänä, jolloin kuntouttajien välinen yhteistyö tehostuisi. Tiimityön ei katsottu vielä käytännössä toimivan päiväkodissa olevien dysfaattisten lasten kuntoutuksessa. Koulutuksissa tulisi painottaa moniammatillisen yhteistyön merkitystä.

## **2.6 Moniammatillisen yhteistyön edut ja haasteet**

Moniammatillisessa yhteistyössä ryhmänjäsenten tiedot ja taidot laajenevat, kun siihen tulee tietoa muilta osaamisalueilta. Yhteistyötaitojen lisääntyessä selviytyminen epäonnistumisista helpottuu, epävarmuuden hallinta vahvistuu, ristiriitatilanteiden selvittely mahdollistuu sekä tunteiden ja tarpeiden ilmaisu helpottuvat. Ryhmänjäsenten välille syntyy positiivista riippuvuutta, joka voi johtaa siihen, että ongelmanratkaisutilanteissa joku yrittää katsoa asiaa toisen jäsenen näkökulmasta. Ryhmätyöskentely lisää jäsenten kiinnostusta ratkaistavaan asiaan ja näin saadaan kokoon enemmän tietoa ja ratkaisuehdotuksia. (Lehtinen 1999, 477–478.)

Isoherranen (2008b, 72) kokee moniammatillisen yhteistyön mahdolliseksi haasteeksi yhteisen kielen ja käsitteiden puuttumisen. Pitäisi pyrkiä siihen, että kaikki ymmärtävät käytetyn kielen. Hyvä ilmapiiri, joustava, kaikkia huomioiva ja tasa-arvoinen yhteistyö auttaa jaksamaan työssä. Kun moniammatillinen yhteistyö on hyvää, voidaan vaikeuksia ja onnistumisia jakaa. (Isoherranen 2005, 161.) Pohjolan (1999, 110–111) mukaan moniammatillinen yhteistyö helpottaa työtä, kun eri asiantuntemusalueiden tietoa ja työvälineistö yhdistetään. Samalle se tekee yksittäisen työntekijän työn julkiseksi ja näkyväksi. Se paljastaa neuvottomuuden ja osaamattomuuden vaikeissa tilanteissa. Asiantuntijuudessa elää vahvasti yksin tai työparin kanssa pärjäävän työntekijän roolimalli. Ihmissuhdetyössä tilannetta monimutkaistaa vielä se, että työtä tehdään omalla persoonalla käyttäen omaa itseään työvälineenä.

Yhtenä haasteena voidaan nähdä ajankäyttö. Moniammatillisen yhteistyön toteuttamiseen tarvitaan aikaa, mutta toisaalta se myös säästää aikaa. Opetusta suunnittelevan ryhmän ollessa uusi ja vasta käynnistämässä moniammatillista yhteistyötä tarvitaan enemmän vuorovaikutusta kuin ryhmätyöskentelyn myöhemmissä vaiheissa. Yhteistyön toteuttaminen voi vaatia erilaisia tapaamisia. Lukuvuoden alkaessa onkin suositeltavaa laatia suunnitelma moniammatillisen työyhteisön toteuttamisesta ja sopia tapaamisen ajankohdista. Tapaamisten tulee olla tehokkaita, huolellisesti suunniteltuja ja aiheista ja tarkoituksesta on jokaisella osallistujalla oltava selvyyttä etukäteen. Myös tapaamisen kesto on hyvä määritellä etukäteen. Uudessa moniammatillisessa ryhmässä on opetettava yhteistoiminnallisia taitoja, kuten roolien vaihtoa eli osaamiensa asioiden opettamista toisille, ongelmanratkaisua ryhmässä, yhteisten päätösten tekoa ja ristiriitojen selvittämistä. Taitojen opettaminen toisille aikuisille voi joskus olla haastavaa. (Lehtinen 1999, 478–479.)

Pohjolan (1999, 111–112) mukaan moniammatillista yhteistyötä voi vaikeuttaa eri organisaatioiden asiantuntijuuden tasojen hierarkisoituminen, koska toimiva yhteistyö edellyttää tasavertaista suhdetta toimijoiden kesken. Moniammatillisessa yhteistyössä monta eri ammattitaustaa tuottaa monta näkökulmaa samaan käsiteltävään ilmiöön, mikä sinänsä on monipuolisen työskentelyn voimavara. Samalla sen haasteena on ymmärtää erilaiset todellisuuksien tulkinnat ja kyky olla edellyttämättä työtekijöiltä heidän kokemustaan laajempaa näkökulmaa. Tämä tuli ilmi Veijolankin (2004) tutkimuksessa, jossa havaittiin tietotaidon jakamiseen kuuluvan myös arvo- ja tietopohjan yhteistä pohtimista ja keskustelua. Yhteistyössä, jossa on vähän yhteistä sosiaalista kanssakäymistä, ei ole pohjaa yhteisten tavoitteiden saavuttamiselle. Itsenäiseen työskentelyyn tottuneiden asiantuntijoiden tulisi hyväksyä, että moniammatillisessa yhteistyössä heillä on vähemmän valtaa itsenäisiin päätöksiin. Moniammatillisessa yhteistyössä korkeimman koulutuksen omaavat asiantuntijat ovat perinteisesti käyttäneet eniten valtaa. Matalan statuksen asiantuntijat ja kouluttamattomat ovat alistuneet korkeamman statuksen omaavien esittämään työskentelytapaan, vaikeivätkin sitä hyväksyisikään. Yhteistyön kehittäminen on kehityksellinen kasvu- ja muutosprosessi, joka vaatii asiantuntijoiden pelkojen, odotusten ja olettamusten esiin tuomisen.

Isoherranen (2005, 48) toteaa, ristiriitojen syntymisen olevan luonnollista, kun erilaisen koulutuksen saaneet ihmiset työskentelevät yhdessä. Konfliktit eivät kuitenkaan ole haitallisia, jos ne ilmaistaan, perustellaan ja käsitellään avoimesti. Tällöin ne herättävät luottamusta ja lisäävät toisten ymmärrystä näkökulmaan. Övretveit (1995, 209) painottaa, että tämä asiantuntijoiden erilaisuus tulee hyödyntää ja nähdä voimavarana. Tulee kehittää menetelmiä, joiden avulla opitaan selviytymään näkemysristiriidoista ja yhdistämään näkemyseroja luovalla tavalla. Asiantuntijat voivat kokea erot ja ristiriidat voiman, energian ja luovuuden lähteenä ennemmin kuin yhteistyön pirstoutumisena, katkeruutena ja alhaisen työmoraalin syynä. Ikosen ym. (2003a, 282) mukaan monimuotoisten ongelmien kohtaaminen edellyttää eri työntekijöiden yhteistyötä. Onkin oppilaan etu, että voimavarat kootaan yhteen ja haetaan yhdessä oppilaan ja hänen perheensä kanssa ratkaisuja ja menettelytapoja haasteellisiin tilanteisiin. Asiantuntijat ovat oman alansa asiantuntijoita. Osaamisen jakaminen ryhmässä toisten ryhmän jäsenten osaamisen ja ymmärryksen lisääntymiseksi on tärkeää kuntoutus-, kasvatus- ja opetusprosessin onnistumisen kannalta. Moniammatillinen yhteistyö tulee nähdä oppilaan edun lisäksi myös omana etuna, koska se on taloudellista, säästää aikaa ja sen avulla on mahdollista tuottaa parempaa palvelua (Övretveit 1995, 25).

## **2.7 Yhteistyö perheen kanssa**

Kodilla ja koululla on lasten kasvussa, kehityksessä ja oppimisessa omat, toisiaan täydentävät tehtävänsä. Parhaimmillaan kodin ja koulun yhteistyö on vastavuoroista kasvatuskumppanuutta. Vuorovaikutus kodin kanssa lisää opettajan oppilaantuntemusta ja auttaa häntä suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusta. Yhteistyö antaa vanhemmille tärkeää tietoa lapsen oppimisesta ja kasvusta sekä niiden tukemisen mahdollisuuksista. (Opetushallitus 2007, 5.) Lapsen kasvua ja oppimista voi ymmärtää, kun tuntee lapsen erilaiset kasvu ympäristöt. Vanhemmilla ja asiantuntijoilla on selkeästi yhteisiä tavoitteita lapsen suhteen ja heillä molemmilla on olennaista tietoa lapsesta. Vanhemmat tuntevat lapsensa ja hänen erilaiset elinympäristönsä parhaiten, kun taas asiantuntijalla on erityisosaamista, jota kehityksessään poikkeavan lapsen vanhemmuudessa tarvitaan. (Määttä 2001, 100.) Vuorinen (2000, 21–22) esittelee kodin ja koulun yhteistyöhön kolme eri muotoa: yhteydenpito, yhteistyö ja yhteistoiminta. Vaatimattomin yhteistyön muoto on yhteydenpito, jossa koulusta otetaan kotiin yhteyttä tarvittaessa. Usein kyse on negatiivisesta

asiasta, kuten poissaoloista. Yhteistyöstä voidaan puhua silloin kun opettajat ja vanhemmat voivat tehdä jotain yhdessä. Aitoja yhteistyön muotoja syntyy, kun vanhemmat ja opettajat ovat aktiivisia. Vaativin yhteistyön taso on yhteistoiminta, joka on toimintaa, jossa asetetaan yhteisiä tavoitteita ja käytetään niitä tukevia toimintamuotoja. Yhteistoiminnassa on kyse aidosta dialogista kodin ja koulun välillä.

Kodin ja koulun yhteistyöstä voidaan käyttää käsitettä kasvatuskumppanuus silloin, kun sillä tarkoitetaan merkityksellistä yhteistyötä koulun, vanhempien ja yhteiskunnan välillä (Driessen, Smit & Slegers 2005, 510). Lähtökohtana hyvään yhteistyöhön on keskinäinen arvostus. Arvostukseen perustuvassa vuorovaikutuksessa opettaja, muut koulun työntekijät, vanhemmat ja oppilas rakentavat yhteistä ymmärrystä lapsen hyvästä koulunkäynnistä ja oppimisesta. (Opetushallitus 2007, 11.) Perusopetuslaissa (3 §) painotetaan, että koulun tulee tehdä yhteistyötä kodin kanssa. Kodin ja koulun yhteistyö on hyvä tuki oppilaan kokonaisvaltaisen terveen kasvun ja hyvän oppimisen tukemisessa. Huoltajilla on ensisijainen vastuu oppilaan kasvatuksesta. Koulu tukee kasvatustehtävää ja vastaa oppilaan kasvatuksesta ja opetuksesta kouluyhteisön jäsenenä. Yhteistyön avulla huoltajat voivat osaltaan tukea lapsensa tavoitteellista oppimista ja koulunkäyntiä. Kodin ja koulun yhteistyötä edistää huoltajien mahdollisuus osallistua koulun opetus- ja kasvatustyön suunnitteluun ja arviointiin yhdessä opettajan ja oppilaiden kanssa. Huoltajille pitää antaa tietoa opetussuunnitelmasta, opetuksen järjestämisestä, oppilashuollosta ja huoltajien mahdollisuudesta osallistua kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Edellytyksenä ovat opettajien aktiivinen aloite yhteistyössä sekä keskustelua ja tiedottamista huoltajien, opettajan ja oppilaan oikeuksista ja velvollisuuksista. Lähtökohtana tulee olla kaikkien kunnioitus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. Ensimmäisten vuosiluokkien aikana jatketaan esiopetuksen aikana syntyneitä yhteistyötä ja luodaan pohja huoltajien keskinäiselle vuorovaikutukselle. Yhteistyö tulee järjestää siten, että oppilashuollon ja moniammatillisen yhteistyöverkoston avulla oppilaan koulunkäyntiä ja hyvinvointia voidaan tukea. (POP 2004, 22.)

Perusopetuksen alku on tärkeää aikaa yhteistyön toimintatapojen kehittämisessä. Silloin vanhemmat muodostavat käsityksen itsestään koululaisen vanhempina ja rakentavat kuvaa siitä, mikä on vanhempien tehtävä lapsensa koulunkäynnissä ja mitä koulu heiltä odottaa. (Opetushallitus 2007, 17.) Keyes (2002, 187) korostaa opettajien ja vanhempien ensitapaamisen

merkitystä kumppanuuden kehittämisessä. Onnistuneen vuorovaikutuksen avulla on mahdollista saada vanhempia toimimaan aktiivisemmin kumppaneina. Mukava-hankkeeseen liittyen Launonen, Pohjala ja Holma (2004, 101–102) esittävät kuvion, joka etenee yhteydenpidosta kasvatuskumppanuuteen. Siinä he jäsentävät prosessia, jonka kautta yhteistyö voi edetä aitoon kasvatuskumppanuuteen. Tämä eteneminen tapahtuu vaihe vaiheelta. Tutustumisvaihe on verkostoitumisen kannalta tärkeä. Siinä luodaan vanhempien ja kasvatushenkilöstön välille turvallinen yhteistyöilmapiiri, jossa kuulluksi tuleminen ja osallisuus mahdollistuvat. Yhteisistä toimintatavoista sopiminen ja keskustelu ovat keskeisiä asioita verkostoitumisessa. Tutustumisen ja verkostoitumisen kautta päästään tavoitteelliseen keskusteluun, jossa vanhempien osallisuus lisääntyy. Yhteisten tavoitteiden kautta päästään kumppanuuteen, jossa työ ja vastuu jakautuvat tasapuolisesti. Tässä prosessissa luottamus ja sosiaalinen pääoma lisääntyvät.

TUTUSTUMINEN	VERKOSTOITUMINEN	KUMPPANUUS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• turvallisuus</li> <li>• kuulluksi tuleminen</li> <li>• osallisuus</li> <li>• kohtaaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• keskustelu</li> <li>• tavoitteellisuus</li> <li>• toimintatavoista sopiminen</li> <li>• osallisuuden tukeminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• yhteiset tavoitteet</li> <li>• toimintasuunnitelma</li> <li>• työn jako</li> <li>• vastuu yhteistyöstä</li> </ul>



Kuvio 1. Yhteydenpidosta kasvatuskumppanuuteen

Korjanen (2008) on tutkinut ensimmäisen luokan opettajien käsityksiä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä sekä kasvatuskumppanuudesta. Tutkimustulosten mukaan kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä kasvatuskumppanuus opettajan ja vanhemman välillä nähdään osittain yhtenevinä ilmiöinä. Pääpiirteet ja ilmiöiden tavoitteet ovat lähes yhtenevät, mutta silti opettajat pitivät kasvatuskumppanuutta tiiviimpänä, tiedostetumpana ja enemmän lapsen etuun tähtäävänä kuin kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Opettajien mielestä kodin ja koulun yhteistyötä tulee kehittää kasvatuskumppanuuden suuntaan, sillä näin lapsen hyvinvointi lisääntyy ja tukeminen helpottuu. Kumppanuuteen päästään toteuttamalla rentoja yhteistyömuotoja ja henkilökohtaisia

keskusteluja. Opettaja tarvitsee myös riittävästi aikaa kasvatuskumppanuuden toteuttamiseen. Myös oikeanlaiset asenteet niin opettajien kuin vanhempien osalta edesauttavat kasvatuskumppanuuden syntyä.

Koulun tehtävä on olla yhteistyössä aloitteellinen, mutta on myös tärkeää, että vanhemmat pitävät aktiivisesti yhteyttä kouluun. Hyvää yhteistyötä edistää se, että osapuolet arvostavat ja kuulevat aidosti toisiaan sekä toimivat siten, että keskinäinen luottamus syntyy. Koulun haasteena on tiedon jakamisen ohella luoda tilaa vanhempien, lapsen koulun käyntiin liittyvien omien ajatusten, toiveiden ja huolten, kuulemiselle. (Opetushallitus 2007, 11.) Lehtisen (1999, 457–458) mukaan kodin ja koulun yhteistyö nähdään oppilaan menestymisen edellytyksenä. Yhteistyössä pääpaino on aiemmin ollut tiedottamisessa sekä vanhempien ohjauksessa ja neuvonnassa. Opettaja tiedottaa huoltajille muun muassa opetuksen yleisistä tavoitteista, oppilaalle asetetuista henkilökohtaisista tavoitteista ja käytännön järjestelyistä. Yhteistyö toimii pitkälti koulun ehdoilla. Hongisto (2000, 106–107) yhtyy Lehtisen ajatuksiin todeten, että kodin ja koulun yhteistyömuodot ovat osittain vielä kankeita ja niistä puuttuu todellinen vuorovaikutus. Vanhemmat tulevat usein kouluun informoitavaksi, jolloin he kuuntelevat mitä ja miten koulussa tehdään. Vanhemmilla pitäisi olla suurempi panos oman lapsensa tuntijoina myös opiskelun ohjaamisessa. Koulun tulisi huomioida yksilöllisemmin kodin merkitys ja vaikutus. Kehityskeskusteluiden avulla voidaan perehtyä oppilaan oppimisympäristöihin ja saada monipuolista tietoa oppilaan tavoista työskennellä sekä koulussa että kotona.

Ojala ja Launonen (2003, 315–316) katsovat, että tämän yksisuuntaisen osallistumisen muuttaminen kaksisuuntaiseksi, aidoksi kasvatuskumppanuudeksi, on lapsen lähipiirin kuuluvien aikuisten yhteistyön päätavoite. Tavoitteen saavuttamiseksi tarvitaan sekä vanhempien että koulun henkilöstön aktiivista panosta. Vanhempien ja perheiden erilaisuudesta johtuen kodin ja koulun yhteistyömuotojen tulee olla joustavia, koska yhteistyötarpeet ja toiveet ovat erilaisia. Seikkulan ja Arnkilin (2005, 10) mukaan oppilaan vanhemmat nähdään moniammatillisessa yhteistyössä voimavaraksi. Vanhemmat tuovat omat näkemyksensä ja panoksensa asioihin. Heitä ei pyydetä mukaan asiakkaisiksi vaan pikemminkin asiantuntijoiksi. Näin muodostuu jaettua asiantuntijuutta, joka ylittää yksittäisten toimijoiden mahdollisuudet. Hyvin toimiva yhteistyö

edellyttää, että vanhemmilla ja koulun henkilökunnalla on yhteinen käsitys yhteistyön päämäärästä, tavoitteista ja tarkoituksesta (Opetushallitus 2007, 21).

Toimiva kumppanuus voi muodostua vanhempien ja koulun välille, kun huomioidaan tärkeät periaatteet. Ensinnäkin on huomioitava, että kumppanuus halutaan tietoisesti tehdä molemminpuolisesti. Toiseksi on huomioitava molempien osapuolten odotukset ja havainnot kasvatuksesta. Lisäksi tulee pyrkiä tilanteeseen, jossa vanhemmat, opettajat ja koulu asettavat yhteisiä tavoitteita, joita he yrittävät saavuttaa. (Deslandes 2001, 21.) Hedelmällinen kumppanuus voidaan saavuttaa ainoastaan kaksisuuntaisella vuorovaikutuksella vanhempien ja opettajan välillä sekä tukemalla vanhempia lastensa kasvatuksessa. Tärkeää on hyväksyttävä ja ymmärtävä suhtautuminen erilaisia perheitä kohtaan. (Denessen, Driessen, Smit & Slegers 2001, 63–64.) Opettajien haasteellisena tehtävänä on luoda luottamuksellinen suhde vanhempiin. Sen tavoitteena on tuoda näkyviin vanhempien arvostukset ja asiat, jotka ovat heidän perheelleen tärkeitä. Yhteistyön onnistuminen riippuu muun muassa oppilaan tilanteesta, vanhempien asenteesta, opettajan vuorovaikutustaidoista, keskinäisestä tuntemisesta ja luottamuksesta. (Ojala & Launonen 2003, 322.) Luottamuksellinen suhde rakentuu yhteistoiminnassa ja yhteisessä keskustelussa. Siihen tarvitaan aikaa, yhteisiä kohtaamisia sekä jatkuvaa, pitkäjänteistä ja aktiivista vuoropuhelua. (Opetushallitus 2007, 12.)

Vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä on tärkeää käyttää sellaista kieltä, jonka jokainen ymmärtää. Asenteista ja arvoista on hyvä keskustella ja vanhempien sekä henkilökunnan tulee kunnioittaa niitä. (Lehtinen 1999, 465.) Näin saadaan luotua myönteinen ja avoin ilmapiiri. Kunnioitus ilmenee esimerkiksi siten, että jokaisella on mahdollisuus ilmaista näkemyksensä puheena olevasta asiasta. (Opetushallitus 2007, 11.) Kodin ja koulun yhteistyö on yhteistoimintaa ja vuoropuhelua. Vanhempien tulee saada riittävästi tietoa siitä, millaisessa koulumaailmassa heidän lapsensa opiskelee. Opettajan tulee tietää, mitä vanhemmat ajattelevat lapsestaan, miten he näkevät lapsensa oppimisen ja koulunkäynnin, mitä odottavat ja toivovat siltä tai pelkäävät siinä. (Opetushallitus 2007, 22.) Vanhempien yhteistyön osallisuus vaihtelee ja siksi vanhemmille tulee tarjota erilaisia osallistumisen vaihtoehtoja ympäri lukuvuoden, esimerkiksi tutustumiskäyntejä kouluun, videoita koulun arjesta, kotikäyntejä, vanhempainiltoja, reissuvihkoja ja puheluita. (Lehtinen 1999, 465–469). Hyvä toimiva tiedotus on tärkeä osa yhteistyötä, mutta se



ei korvaa kasvokkain tapahtuvaa vanhempien kohtaamista. Reissuvihko tai sähköposti sopii neutraaleihin ja lyhyisiin tiedotusasioihin. Arkaluontoiset ja moniulotteiset asiat edellyttävät henkilökohtaista tapaamista tai keskustelua puhelimitse. (Opetushallitus 2007, 22.) Ojalan ja Launosen (2002, 324) mukaan yhteistyöhön kannattaa panostaa. Onnistunut kodin ja koulun yhteistyö edellyttää hyvää suunnittelua ja organisointia. Toimiva yhteistyö lisää oppilaan turvallisuutta, kouluviihtyvyyttä ja vastuuta omasta opiskelustaan. Oppilaan saaman hyödyn lisäksi opettajien ja vanhempien keskinäinen tuki, kasvatuskumppanuus on tärkeä voimavara.

Linnilä (2006) on tutkinut kouluvalmiutta ja poikkeuksellista koulunaloitusta. Tutkimuksessa nousee esiin muun muassa kasvatuskumppanuus. Aineistona on käytetty perheiden kouluvalmiuspuheita eli puheita, jotka koskevat lapsen poikkeuksellista koulunaloitusta. Tutkimuksessa kävi ilmi, että vallalla on vahva ammattiauttaja- ja asiantuntijakulttuuri. Sen myönteinen puoli näkyy ammatillisena osaamisena, mutta sen heikkoutena on kasvatuskumppanuuden vähäinen osaaminen. Vanhemmilla ei ole esimerkiksi aktiivista roolia arviointikäytännöissä tai tukitoimien suunnittelussa. Kasvatuskumppanuuden rakentamisen perustaksi voidaan sanoa vanhempien näkemistä asiantuntijoina. Vanhemmilla on lapsestaan paljon tietoa, jonka avulla voi tunnistaa lapsen oppimisen yksilöllisiä tarpeita. Vanhempien kasvatustietämys ilmenee kasvatustietona, kasvatususkona, kasvatustunteena ja intuition. Linnilän mukaan tulee kehittää menetelmiä, jossa vanhemmilla on mahdollisuus keskustella säännöllisesti lapsensa oppimisesta ja kehityksestä yhdessä ammattikasvattajien kanssa.

## 3 JUSSIN DIAGNOOSINA DYSFASIA

### 3.1 Dysfasian ilmeneminen

Tutkimukseni päähenkilö, Jussi, on iloinen ja reipas poika, joka viihtyy koulussa. Jussin äiti kuvailee häntä rauhalliseksi ja kiltiksi. Isän sanojen mukaan Jussi on ”mukava nuori mies”. Hän on päässyt erityiskouluun, jossa hän saa tarvitsemaansa tukea. Miksi? Sen takia, että Jussilla on vaikea dysfasia. Dysfasia-nimitystä käytetään Suomessa yleisesti kielen kehityksen erityisvaikeuksista. Tämä termi ei kuitenkaan ole käytössä virallisessa tautiluokittelussa eikä se ole yhtä suosittu nimi muissa maissa. Rinnakkaisia termejä dysfasialle ovat muun muassa kielihäiriö ja kielenkehityksen erityisvaikeus. (Marttinen, Ahonen, Aro & Siiskonen 2001, 30.) Tässä tutkielmassa käytän termiä dysfasia suomennetun kielihäiriön sijaan, koska aineistossani termi nousee esiin.

Lasten kielihäiriöiden on arvioitu lisääntyneen 1900-luvun viimeisistä vuosikymmenistä lähtien. Syytä lisääntymiseen ei tiedetä, mutta sitä on pyritty selittämään muun muassa diagnosoinnin tarkentumisella, lasten kieliympäristön köyhtymisellä ja ympäristösaasteiden vaikutuksella kehittyvän lapsen hermostoon. (Launonen 2002, 232.) Myös Hannus (2002, 102, 107) toteaa, että kyse voi olla diagnosoinnin muuttumisesta tai tarkentumisesta. Dysfasia on selkeästi yleisempää pojilla kuin tytöillä. Arviot dysfasian esiintyvyydestä vaihtelevat määrittelyssä käytettyjen kriteereiden mukaan. Esimerkiksi 1980-luvulla todettiin esiintyvyydeksi 0,5–3 prosenttia, kun taas muutama vuosi sitten julkaistussa Yhdysvalloissa tehdyssä tutkimuksessa arvioitiin dysfasiaa olevan 5–6-vuotiaista lapsista seitsemällä prosentilla. (Marttinen ym. 2001, 21.) Hyytiäinen-Ruokokosken (2001, 6) mukaan dysfasia-diagnoosin saaneita lapsia ja nuoria arvioidaan olevan Suomessa noin 10 000. Aivohalvaus- ja dysfasialiiton Internet-sivuilla (23.3.2009) tiedotetaan, että Suomessa on esitetty arvioita 3–5 prosentin dysfasian esiintyvyydestä kustakin ikäluokasta. Jussi on yksi heistä.

Jussin perheeseen kuuluvat isä, äiti ja neljä sisarusta. Jussi on toiseksi vanhin lapsi, joka saa viidennen sisaruksen lähiaikoina. Jussin perhe muutti toiseen kaupunkiin, jotta Jussi saisi tarvitsemaansa apua ja tukea. Aiemmassa kotikaupungissa terapiajonot olivat pitkät ja avustajan saaminenkin tuntui mahdottomalta. Jussi on ollut 4-vuotiaasta asti päiväkodissa. Esiopetuksen hän

on käynyt kaksi kertaa. Päiväkodissa Jussi oli kahden lapsen paikalla. Jussin perheellä on kokemuksia kahdesta eri päiväkodista: toisessa huomioitiin Jussia yksilöllisesti, toisessa Jussin annettiin touhuta lähinnä tietokoneella, koska henkilökunta ei osannut Jussia auttaa. Tukiviittomatkaan eivät olleet käytössä. Jussin äiti on tällä hetkellä kotona, joten koulupäivän jälkeen Jussi saa tulla suoraan kotiin.

Lapsi, jolla on dysfasia, ei omaksu kieltä siten kuin olisi odotettavissa hänen muuten normaalisti etenevän kehityksensä perusteella. Dysfaattisen lapsen kuulossa ei ole vikaa. (Marttinen ym. 2001, 21.) Jussin vaikeudet ilmenivät jo 2-vuotiaana, jolloin Jussin äiti alkoi epäillä jonkin olevan vialla. Jussin äiti alkoi kysellä neuvolassa, olisiko kuulossa jotain vikaa. Terveystenhoitaja kertoi, että tilannetta seurataan kolmeen ikävuoteen asti. Dysfasian oletetaan johtuvan raskauden, synnytyksen tai imeväisiän aikana aiheutuneesta keskushermoston vauriosta tai toimintahäiriöstä. Myös perinnöllisillä taipumuksilla voi olla merkitystä dysfasian syntyyn. Kielelliset erityisvaikeudet liittyvät usein puheilmaisuuksiin ja puheen ymmärtämiseen. Ongelmat ja oireet voivat vaihdella iän mukaan. (Hyytiäinen-Ruokokoski 2001, 6.) Jussin vanhemmat eivät tienneet, että heidän suvussa olisi dysfasiaa muilla, mutta sen mahdollisuutta Jussin pikkuveljeltä ei voi sulkea pois, koska myös pikkuveljellä on ilmennyt kapeaa muistia ja lukivaikeutta.

Dysfaattiselle lapselle vaikeita kielellisiä toimintoja voivat olla muun muassa kieliopillisten rakenteiden ymmärtäminen ja tuottaminen, sanavaraston ja käsitteiden hallinta, nimeäminen, lyhytkestoinen auditiivinen muisti, auditiivinen hahmottaminen, puheäänteiden ja sanojen kääntäminen ja kertova puhe (Rantala & Hällback 1996, 13). Jussille nämä kaikki ovat haastavia. Dysfasia jaotellaan usein vaikeusasteittain lievään, keskivaikeaan ja vaikeaan dysfasiaan. Lievästi dysfaattisen lapsen puhe ja kielellinen kehitys ovat hieman viivästyneitä ja poikkeavia, esimerkiksi puhe voi olla äännevirheellistä. Keskivaikeasti dysfaattisen lapsen puheen ja kielen kehityksessä ilmenee selviä poikkeavia ominaisuuksia ja viivästymistä. Puhe saattaa olla epäselvää ja virheellistä. Vaikeasti dysfaattisen lapsen puhetta on lähes mahdotonta ymmärtää ja hän ei kykene sanalliseen ilmaisuun. (Hyytiäinen-Ruokokoski 2001, 6–7.) Vaikka Jussin dysfasia onkin luokiteltu vaikeaksi, hänen puhetta kyllä osittain ymmärtää. Vanhempien on vaikea kuvailla Jussin dysfasian ilmenemistä, koska se on jo niin vakiintuneena osana perheen normaalia elämää. Vanhemmat kertovat sen näkyvän eniten Jussilla puheen ymmärtämisessä. Jussille täytyy toistaa asiat monta

kertaa ja ohjata Jussin toimintoja päivän aikana. Mitä vaikeampi dysfasia lapsella on sitä enemmän se haittaa lapsen kehitystä, toimintaa, vuorovaikutusta ja oppimista (Marttinen ym. 2001, 21).

### **3.2 Jussin dysfasian diagnosointi**

Korkmanin (2005, 96) mukaan lääketieteellinen diagnoosi usein helpottaa erilaisten yhteiskunnan tukimuotojen, kuten erityisopetuksen ja rahallisen hoitotuen, saamista, kun lapsella on kehityksessä ja taidoissa huomattavaa rajoitteisuutta. Dysfasia diagnosoidaan sulkemalla pois muut kielihäiriöiden syyt (Hyytiäinen-Ruokokoski 2001, 7). Kielellistä arviointia tehtäessä pyritään selvittämään, onko kyseessä kielellisen kehityksen viivästyminen vai sisältääkö kielenkehitys poikkeavia piirteitä, kuten nimeämisvaikeutta, sananlöytämistä tai kielenkäytön poikkeavuutta (Rantala & Hällback 1996, 13). Arvioinnin lähtökohtana pidetään sitä, että lapsi, jolla on dysfasia, oppii kieltä samojen kehitysvaiheiden kautta kuin muutkin lapset. Dysfaattinen lapsi saavuttaa uusia taitoja hitaasti ja epätahtisesti, mutta laadullisesti samalla tavalla kuin muut lapset. Tällä perusteella voidaan arvioida, milloin lapsen kielen kehityksestä on syytä huolestua. (Ahonen & Lyytinen 2003, 85.) Viivästyneen puheenkehityksen oletetaan häviävän kypsymisen myötä, kun taas poikkeavaa kielenkehitystä eli dysfasiaa pidetään pitkäaikaisempaan ja pysyvämpänä.

Yleensä diagnoosi varmistuu lapsen ollessa 3–5-vuotias. Lievä dysfasia saatetaan havaita vasta koulussa oppimisvaikeuksien myötä. (Rantala & Hällback 1996, 13–14.) Yleensä diagnoosin tekee foniatri, joka on puhehäiriöiden erikoislääkäri tai lasten neurologi. Diagnoosi tehdään useimmiten puheterapeutin ja muun työryhmän tutkimusten tuella. (Hyytiäinen-Ruokokoski 2001, 6.) Dysfasiaa ei yleensä diagnosoida alle kolmevuotiaalla lapsella varhaiskehityksen suuren normaalivaihtelun vuoksi (Launonen 2002, 231). Varhaista ongelmien havaitsemista ja määrittelyä sekä tukitoimien aloittamista pidetään yleisesti yhtenä merkittävänä tekijänä kehityksellisten häiriöiden kielteisten seurausten vähentämisessä (Ahonen & Lyytinen 2003, 81). Lyytisen (2003, 212) mukaan nämä kielteiset ja kasaantuvat seuraukset näkyvät lapsen kaverisuhteissa, emotionaalisessa ja sosiaalisessa kehityksessä sekä myöhemmin kouluosaavutuksissa.

Jussin ollessa 3-vuotias hänelle tehtiin diagnoosi, jonka mukaan hänen koko kehityksessään oli viivettä. Aluksi Jussille mietittiin puheterapian aloittamista, mutta todettiin ymmärryksen olevan niin heikko, ettei sitä voitu aloittaa. Sen sijaan aloitettiin kuntoutusohjelma, jossa Jussia kuntoutettiin leikin avulla. Kun Jussi oli neljän-viiden vanha, hänen puheestaan ei saanut vielä mitään selvää. Viiden vanhana diagnoosiin lisättiin vaikea-asteinen dysfasia, mikä mahdollisti varhennetun esiopetuksen. Vasta 6-vuotiaana diagnoosi muutettiin pelkäksi vaikeaksi dysfasiaksi ja motorisiksi vaikeuksiksi.

Virallisessa tautiluokituksessa puhutaan dysfasiasta, puheen ja kielen kehityshäiriöistä (F80). Nämä voidaan jakaa puheen tuottamisen häiriöön (F 80.1) ja puheen ymmärtämisen häiriöön (F 80.2). Diagnoosi vaihtelee lapsen ikä- ja kehitysvaiheen mukaan. Kouluiässä painottuvat kielellisten vaikeuksien mukanaan tuomat oppimisvaikeudet (F81) ja alle kouluiässä taas kielen ymmärtämiseen ja tuottamiseen liittyvät vaikeudet, jotka ovat usein kielihäiriöisten lasten oppimisvaikeuksienkin taustatekijöitä. (Marttinen ym. 2001, 30–31.) Jussin diagnoosi painottuu puheen ymmärtämisen puolelle, vaikeisiin kielellisiin erityisvaikeuksiin. Dysfasian lääketieteellinen diagnoosi edellyttää diagnostisia tutkimuksia. Kliiniseen päätäntään tarvitaan myös ulkoisia kriteerejä, joiden avulla voidaan erotella lapset, joita on syytä tutkia. (Korkman 2005, 98.) Ympäristö huomaa usein ensimmäiseksi juuri kommunikaation poikkeamat. Tämän vuoksi huoli lapsen puheen ja kielen kehityksestä on tavallisempia kehitysarvioon hakeutumisen syytä. Kielenkehityksen arviointi toteutuu osana moniammatillista lapsen kehitystutkimusta. Sen lähtökohdat, haasteet ja mahdollisuudet ovat samoja kuin lapsen kehityksen arvioinnissa muutenkin. Puheterapeutin erityisosaamiseen kuuluvat puheeseen, kieleen ja kommunikaatioon liittyvien edellytysten ja kehityspiirteiden yksityiskohtainen arviointi, kuntoutuksen suunnittelu ja kehitysseuranta. Puheterapeutin rinnalla lasten kielenkehitystä arvioivat ja tutkivat muidenkin alojen asiantuntijat, esimerkiksi terveydenhoitajat, lääkärit, psykologit ja opettajat. (Heimo 2002, 28–29.)

### ***3.3 Komorbiditeetti***

Korkmanin (2005, 99) mukaan dysfasian diagnosoinnissa on ongelmana vaikeuksien vahva taipumus esiintyä päällekkäin muiden ongelmien kanssa eli komorbiditeetti. Koska dysfasia ei ole

ainoa kehityksellinen häiriö, johon kuuluu kielellisiä vaikeuksia, on kielihäiriöistä lasta tutkittaessa poissuljettava muut mahdolliset viivettä aiheuttavat tekijät. Tämä ilmiöiden päällekkäisyys vaikeuttaa diagnosointia, koska kaikkiin kehityksellisiin viivästymiin ja poikkeavuuksiin voi sisältyä liitännäisoireita, jotka ovat jonkin toisen häiriön ominaispiirteitä. Näissä tilanteissa diagnoosi voi vaihdella sen mukaan, mistä näkökulmasta ongelmia arvioidaan ja mitä oireita painotetaan. Dysfasiassa liitännäisoireet ovat paremminkin sääntö kuin poikkeus. (Marttinen ym. 2001, 21–22.) Tavallisimpia dysfasian liitännäisoireita ovat hahmotushäiriöt, hieno- ja karkeamotorinen kömpelyys, kontaktivaikeudet ja tarkkaavuus- tai käyttäytymishäiriöt (Rantala & Hällback 1996, 14). Jussilla on havaittavissa komorbiditeettia, joka ilmenee motorisina vaikeuksina. Tämän voi havaita esimerkiksi kehonkaavan hahmottamisessa, jolloin pallon heitossa Jussilta saattaa unohtua toisen käden käyttö. Myös kotitehtäviä tehdessä Jussi ei välttämättä muista käyttää toista kättä pitääkseen kirjasta kiinni.

Korkmanin (2005, 99) mukaan, jos lapsella on lievä dysfasia ja lisäksi kömpelyyttä ja tarkkaavaisuushäiriötä, ei aina ole helppoa määrittää, mikä näitä ongelmista on lapselle suurin ongelma. Myös Jussin diagnosoinnin alkuvaiheissa oli vaikea erottaa vaikeuksien kirjosta se, missä Jussilla oli suurimmat vaikeudet. Iän myötä asia tarkentui. Kouluiässä dysfasian seurauksena ilmenevät oppimisvaikeudet ilmenevät kielellisissä oppimisvaikeuksissa ja luki-vaikeuksissa (Kontiola 2002, 44). Lapsella, jolla on dysfasia, voi olla kielellisistä vaikeuksista johtuvaa oireilua keskittymisen ja itsetunnon puolella. Lapsi saattaa olla rauhaton, koska hän ei ymmärrä kaikkea puhetta eikä saa itseään ilmaistuksi tai hänen kuuloaistimuksensa voivat olla epätarkkoja. Jatkuvat epäonnistumiset kommunikaatiossa saattavat masentaa lasta ja aiheuttaa turhautumista. Dysfaattinen lapsi voi myös juuttua tuttuihin asioihin ja hänen voi olla vaikea kestää siirtymätilanteita tai uusia asioita. (Hyytiäinen-Ruokokoski 2001, 7.) Jussin itsetunto on parantunut, kun hän on alkanut saada tarvitsemaansa tukea.

Dysfasia-määritelmää on käytetty nykymuodossaan vasta 10 vuotta, minkä takia on vaikea arvioida dysfaattisen lapsen tulevaa kehitystä. Ennusteen tekemistä vaikeuttaa myös se, että kuntoutus- ja opetusmenetelmät ovat kehittyneet viime vuosina. Varhaisessa vaiheessa aloitettu kuntoutus ja tukitoimet auttavat lasta selviytymään paremmin sekä kielellisesti että sosiaalisesti. (Hyytiäinen-Ruokokoski 2001, 7.) Dysfasian ennusteeseen vaikuttavat lapsen älyllinen

peruskapasiteetti, dysfasiatyyppi ja vaikeusaste, yksilöllinen kehitysvauhti, kasvuympäristö sekä lapsen kuntoutus. Vanhempien tukeminen ja yhteistyö heidän kanssaan on tärkeää. (Rantala & Hällback 1996, 22.) Myös Jussi on alkanut saada tarvittavaa tukea ja vanhemmat ovat mukana yhteistyön toteuttamisessa.

## 4 JUSSIN YKSILÖLLINEN HUOMIOIMINEN ERITYISOPETUKSESSA

### 4.1 Yksilöllinen huomioiminen erityisopetuksessa

Tässä tutkielmassa tarkoitan yksilöllisen huomioimisen käsitteellä kaikkea sitä yksilöllistä huomiota ja tukea, jota oppilaalle voidaan antaa. Näen yksilöllisen huomioimisen käsitteen laajempuna kuin pelkän opetuksen yksilöllistämisen. Siihen sisältyy myös terapiat. Nykyisten opetussuunnitelmien perusteiden (2004, 28) mukaan oppilasta autetaan oppimisvaikeuksissa eri tukimuodoin, jotka määräytyvät vaikeuksien laadun ja laajuuden mukaan. Korkman (2005, 122) pitää tärkeänä oppimisvaikeuksien varhaista tunnistamista ja tukitoimien aloittamista, jotta oppimisvaikeuksien kielteisiä vaikutuksia oppilaan kehitykselle voidaan ehkäistä. Samoin erityisopetuksen strategiassa (2007: 47, 56) esitetään, että varhaisella puuttumisella tarkoitetaan tuen tarjoamista lapsen varhaisvuosina ja mahdollisimman nopeasti ongelmien ilmaannuttua lapsen koulupolulla. Tukitoimet perustuvat kehitysriskien tuntemiseen, lapsen kehityksen tarkkaan havainnointiin ja arviointiin. Suuri merkitys on lapsen omissa voimavaroissa: perusälykkyydessä, erityisissä vahvuuksissa, motivaatiossa ja itsetunnossa. Asiantuntijataholta tulevan tuen tavoitteena on lähinnä tukea lasta siten, ettei dysfasia estäisi lapsen kapasiteetin ja kykyjen toteuttamista. (Korkman 2005, 122.)

Jylhän (2007, 203) mukaan oppilaiden oppimisprosessin yksilöllinen tukeminen tarkoittaa toimenpiteitä, joiden avulla henkilökohtaiseen tuen tarpeeseen vastataan. Yksilöllinen huomioiminen toteutuu erilaisten tukimuotojen avulla. Nämä tukimuodot erityisopetuksessa ovat eriyttäminen, oppilaan ohjaus, tukiopeutus, aamu- ja iltapäivätoiminta, joustavat ryhmittelyt, oppilashuollon tuki, osa-aikainen erityisopetus, apuvälineet ym., kodin ja koulun yhteistyö, HOJKS, kerhotoiminta, avustajapalvelut ja kokoaikainen erityisopetus. (Koivula 2009.) Myöhemmin käsittelen näitä tukimuotoja siltä osin, miten niitä hyödynnetään Jussin yksilöllisessä huomioimisessa.

Oppilaan opiskelua tulee tukea eri tavoin huomioiden oppimisvaikeuden laatu ja laajuus. Vielä toistaiseksi voimassa olevan perusopetuslain 17 § (21.8.1998/628) mukaan oppilaalla, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, on oikeus saada erityisopetusta muun opetuksen ohessa. Jos oppilaalle ei vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästymisen, tunne-elämän häiriön tai



muun niihin verrattavan syyn vuoksi voida antaa opetusta muuten, tulee oppilas ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Erityisopetus järjestetään mahdollisuuksien mukaan joko muun opetuksen yhteydessä, erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. Jussi kuuluu erityisopetuksen piiriin ja tulee luultavasti sinne aina kuulumaankin. Siitä huolimatta, että tehostettu tuki tulee sijoittumaan yleisen ja erityisen tuen välimaastoon. Näin Jussi saa vaikeuksilleen tarvitsemansa tukitoimet. Kaskisen (2008, 41) mukaan nykyisin vallitsee käsitys siitä, että oppilaan ensisijainen paikka on yleisopetuksen luokassa. Kuitenkin oppilaalle, jolla on liian suuria oppimisvaikeuksia yleisopetuksessa tai hän käyttäytyy huonosti, pieni erityisryhmä on paras vaihtoehto. Siellä oppilas saa tarvitsemaansa huomiota. Jussi on päässyt erityisryhmään.

Ennen päätöstä, jolla oppilas otetaan tai siirretään erityisopetukseen, tulee neuvotella oppilaan huoltajan kanssa sekä pyytää mahdollisuuksien mukaan oppilaasta ja hänen oppimisedellytyksistään psykologinen tai lääketieteellinen tutkimus tai sosiaalinen selvitys. Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kehitystaso, yksilölliset ominaisuudet ja kouluyhteisöön sopeutuminen edellyttävät opetuksen ja tukipalveluiden suunnittelua, oppimisvaikeuksien diagnosointia, edistymisen seuranta ja arviointia. Opetus- ja tukipalveluiden tulee olla oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaisia. (Virtanen 2002, 63.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 29) kerrotaan, että erityisopetuksen lähtökohtana ovat oppilaan vahvuudet sekä hänen yksilölliset oppimis- ja kehitystarpeensa. Opetuksen tulee tukea oppilaan itseluottamusta ja aloitekykyä. Tärkeimpänä tavoitteena on tukea oppilaan opiskelua siten, että yleisen oppimäärän mukaiset tavoitteet ovat mahdollista saavuttaa. Iksen ja Virtasen (2007b, 67–68) mukaan erityisopetuksen tavoite on auttaa tukea tarvitsevia oppilaita kehittymään omien yksilöllisten kognitiivisten, emotionaalisten, sosiaalisten ja psyykkisten edellytystensä mukaisesti. Kasvatuksen lähtökohtana ovat yksilön erilaisuus ja erityispiirteet. Opetuksen tärkein tehtävä on tukea monipuolisesti oppilaan ainutkertaista persoonallisuuden kasvua ja kehittymistä. Opetussuunnitelman ja yksilöllisten suunnitelmien tarkoituksena on mahdollistaa jokaisen oppijan paras mahdollinen kasvu ja oppiminen hänen yksilöllisistä edellytyksistään lähtien. Tämä edellyttää opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen yksilöllistämistä mahdollisimman tarkasti ja tavoitteiden saavuttamisen seuraamista.

## 4.2 Jussin koulunkäyntijärjestelyt

Dysfaattisen lapsen koulunkäyntijärjestelyt arvioidaan yksilöllisesti. Sopivimman koulumuodon valinta ei ole aina helppoa, koska lapsen oppimisen erityispiirteet huomataan usein vasta kouluiässä. Koulu- ja luokkamuotoa voidaan tarvittaessa vaihtaa, vaikka sijoitus pyritäänkin suunnittelemaan mahdollisimman pysyväksi. (Siiskonen 1996, 50.) Ratkaisu koulumuodon valinnasta tehdään yleensä lääkärin, psykologin, puheterapeutin, päivähoidon henkilöstön ja vanhempien yhteisneuvottelujen pohjalta (Hyytiäinen-Ruokokoski 2001, 16).

Tavallisimmat koulunkäyntijärjestelyt ovat integroitu erityisluokka, yleisopetusluokka ja erillinen erityiskoulu. *Integroitu erityisluokka* on yleisopetuksen yhteydessä. Lapsi, jolla on dysfasia, voidaan myös integroida *yleisopetusluokkaan*. (Härkönen 1996, 68.) Launosen (2002, 235) mukaan oppilas selviytyy yleensä yleisopetuksen luokassa joko ilman erityisiä tukitoimia tai osa-aikaisen erityisopetuksen turvin, jos kielihäiriö ei ole vaikea. *Erillinen erityiskoulu* on koulu, jossa on vain dysfaattisia lapsia tai myös muita erityistä tukea tarvitsevia oppilaita (Härkönen 1996, 68). Erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden opetusryhmässä saa olla enintään kymmenen lasta. Lapsilukumäärä voidaan ylittää, mikäli se on perusteltua eikä vaaranna opetuksen tavoitteiden saavuttamista. Pidentetyn oppivelvollisuuden opetusryhmässä saa olla enintään kahdeksan lasta. Opetusryhmät tulee muodostaa siten, että opetuksessa voidaan saavuttaa opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet. Opetusryhmien koko voi tarvittaessa olla säädettyä enimmäiskokoa pienempikin. (Virtanen & Ikonen 2001, 49.)

Kajaala-Ylikoski ja Kinnanen (2003) ovat tehneet tutkimuksen ”Yhdessä vai erikseen: huoltajien ajatuksia dysfaattisten lasten kuntoutuksesta, koulusijoituksesta ja integraatiosta”. Tutkimuksessa kartoitettiin, miten Kankaanpäässä ja Laitilassa vuosina 1997–2003 dysfasiaopetukseen osallistuneiden lasten vanhemmat kokivat yhteistyön asiantuntijatahojen kanssa, miten paljon tietoa ja tukea vanhemmat olivat saaneet ja miten lasta oli kuntoutettu. Tutkimuksessa selvisi, että vanhemmat olivat pääosin tyytyväisiä lapsensa saamaan varhaiskuntoutukseen ja koulusijoitukseen. Pienluokassa järjestetty erityisopetus koettiin etenkin varhaiskouluvuosina dysfaattiselle lapselle parhaaksi opetusmuodoksi. Vastaajista 57,6 % oli kodin ja koulun yhteistyöhön erittäin tyytyväisiä. Useimmat vanhemmat kertoivat saaneensa tietoa kuntoutusmahdollisuuksista. Myös Jussille sopivammaksi koulumuodoksi on valittu erityiskoulu.

Moniammatillinen yhteistyö on Jussin kohdalla koulun osalta aloitettu jo esiopetus vuonna. Laaja-alaisen erityisopettajakoulutuksen saaneet opettajat ja koulun psykologi kävivät Jussin päiväkodissa tapaamassa Jussia ja antamassa oman näkökulmansa koulusijoituksesta. Näin he olivat apuna esikouluopettajan suositellessa koulusijoitusvaihtoehtoa. Myös erityisluokanopettaja oli yhteydessä Jussin esikouluopettajaan ennen Jussin kouluun tulemistä. Erityisopetus päätös muodostui diagnoosin ja kouluvalmiustestien perusteella, jolloin koulupsykologi suositteli kouluvaihtoehtoiksi kaupungin erityiskouluja. Diagnoosin perusteella yhdessä koulupsykologin kanssa vanhemmat valitsivat Jussille sopivimman erityiskoulun. He ovat olleet kouluvalintaan hyvin tyytyväisiä.

”Perhe ja dysfaattinen lapsi: Dysfasialapsen pedagoginen kuntoutus perheen näkökulmasta” - tutkimus (2000) on osa Helsingin kaupungin opetusviraston ja Ebeneser-säätiön Lapsuuden Instituutin Dysfasia-projekti nimistä tutkimushanketta. Tutkimukseen osallistuivat Helsingin Ebeneser-erityiskoulua käyvien 75 dysfaattisen lapsen vanhemmat. Tutkimuksessa selvitettiin perheen käsityksiä dysfaattisen lapsen pedagogisesta kuntouttamisesta koulussa. Myös tästä tutkimuksesta kävi ilmi, että vanhemmat olivat yleensä tyytyväisiä lapsensa koulujärjestelyihin silloin, kun lapsi oli päässyt erityisopetukseen. Koulu sai vanhemmilta tukea ja koulun kannalta keskeinen henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma koettiin hyvin tärkeäksi. (Salminen 2000.) Vanhempien tyytyväisyyden lisäksi tärkeää on oppilaan viihtyminen koulussa. Jussi viihtyy koulussa, vaikka aluksi hän oli itkuinen ja herkkä. Jussi kiintyi erityisluokanopettajaansa nopeasti ja sai uusia kavereita. Tätä tukevat havaintomuistiinpanot: *Reipas ja iloinen poika. Kaikille ystävällinen. Ei kiusaa. Innokas oppimaan. Jussin suusta voi usein kuulla lauseen: ”Jee! Mä osasin!”*

Ihatsun ja Ruohon (2002, 92) mukaan erityiskoulun periaatteena on, että oppilaan kokoaikainen opiskelu erityisluokkaopetuksessa on harmonisoitu yksilön terapeuttisten ja oppimistarpeiden kannalta. Kielihäiriöiden aiheuttama haitta voidaan ottaa huomioon opetusmenetelmien ja -materiaalien valinnassa. (Launonen 2002, 235–236.) Rantala ja Hällback (1996, 22) painottavat, että erityisluokassa noudatetaan normaaliopetusta, mutta pieni ryhmäkoko luo hyvät mahdollisuudet lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen. Yleensä dysfaattinen lapsi kuuluu

11-vuotisen oppimisvelvollisuuden piiriin, jolloin oppivelvollisuus alkaa jo kuusivuotiaana. Kaksi ensimmäistä vuotta ovat koulun järjestämässä esiopetuksessa. (Siiskonen 1996, 50.)

Hallinnollisen henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman mukaan Jussin opetus on järjestetty luokkamuotoisena erityisopetuksena. Luokassa opiskelee kahdeksan oppilasta. Osa oppitunneista järjestetään yhdessä rinnakkaisluokan kanssa, jolloin opiskelemassa on 16 oppilasta ja opettamassa on kaksi opettajaa. Jussin luokassa on yksi kokopäiväinen koulunkäyntiavustaja. Toinen koulunkäyntiavustaja on käytettävissä noin kolme tuntia päivässä. Kerhohjaaja on kolme tuntia viikossa avustamassa oppitunneilla. Erityisluokanopettajan mielestä tämä on toteutunut käytännössä huonosti, koska kerhohjaaja on sijaistanut sairauspoissaoloja. Koulumatkat Jussi kulkee taksilla. Jussi käy kerran viikossa ryhmämuotoisessa fysioterapiassa, sherborne-jumpassa, jota ohjaa koulun oma fysioterapeutti. Jussi saa myös luki-opetusta ja tuki-opetusta. Lisäksi Jussi käy toimintaterapiassa ja puheterapiassa.

#### ***4.3 Yksilöllistäminen Jussin opetuksessa***

Yksilöllistäminen on opetuksen, oppimäärän, opetusmenetelmien, oppimateriaalien ja oppimisympäristön muuttamista eli kaikkia opetusjärjestelyjä koskeva asia, jonka avulla suunnitellaan ja toteutetaan oppilaan opettamisen henkilökohtainen prosessi. Oppimisympäristöllä on tärkeä merkitys oppimisprosessissa. Sillä on vaikutusta oppilaan opettamisen ja oppimisen tilanteisiin ja prosesseihin. Vastuu yksilöllistamisestä jakautuu aina moniammatillisen tiimin kaikkien jäsenten kesken. Tiimityö on tuloksellista, jos tiimin jäsenillä on selvillä vastuualueensa ja työtehtävänsä ja he ovat sitoutuneet tehtävien suorittamiseen. (Ikonen & Virtanen 2007a, 241–242.)

Opetusta järjestettäessä tulee huomioida erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen osallistumisen edellyttämät yksilöllisen oppimisen mahdollisuudet ja heidän tarvitsemansa tukipalvelut sekä oppimistyyli ja suunnitella koulupäivä, opetus, tukipalvelut, oppimisympäristöt ja muut toiminnot heille sopiviksi. Opetuksen henkilökohtaistaminen edellyttää opettajan johdonmukaista, tavoitteellista toimintaa, jonka aikana seurataan sekä arvioidaan edistymistä.

(Virtanen & Ikonen 2001, 43.) Oppilaiden huomioiminen yksilöinä ryhmätilanteessa vaatii opettajalta hyvää oppilaantuntemusta ja paljon aikaa (Ikonen, Ojala & Virtanen 2003b, 144). Jussin luokassa erityisluokanopettaja huomioi yksilöllisesti sekä koko ryhmää että yksittäisiä oppilaita. Luokan kaikkien oppilaiden vaikeudet sijoittuvat ensisijaisesti kielelliselle alueelle, joten monet yksilöllisen huomioimisen keinot sopivat Jussin lisäksi koko luokalle. Ensimmäisten luokkien erityisluokanopettajat ovat muodostaneet kaksi luokkaa oppimista edistävällä tavalla kouluun saapuneista dysfaattisista oppilaista huomioiden heidän liitännäisoireet. Jussin luokalla olevat oppilaat tekevät kaiken nopeasti, kun taas rinnakkaisluokalla edetään hitaammin. Tämä helpottaa suunnittelemista, koska lasten vaikeudet ovat samankaltaisia. Luokassa vallitseva perustempo on lapsille sopiva, vaikka erityisluokanopettajille järjestely tuntuu välillä raskaalta. Opetukseen on sisäänrakennettu se, miten kyseinen luokka toimii. Yksilöllisen huomioimisen keinoja ovat tukiviittomat, työnohjaukseen liittyvät toiminnanohjauskuvat, päiväohjelman kuvat, timer-timerkello ja liikennevalot. Kellon avulla voidaan hahmottaa ajantajua visuaalisesti. Liikennevaloilla voidaan viestiä non-verbaalisesti, milloin menee hyvin ja milloin käytöstä on korjattava.

#### **4.3.1 Jussin HOJKS**

Jussin yksilöllisen huomioimisen toteutus pohjaa HOJKSiin eli henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan, joka tulee laatia jokaiselle erityisopetukseen otetulle tai siirretylle oppilaalle. Se on oppimisen ja oppimaan ohjaamisen sekä tukipalveluiden kokonaissuunnitelma, jonka tehtävänä on tukea pitkäjänteisesti oppilaan yksilöllistä oppimisprosessia. (Ikonen, Virtanen & Pirttimaa 2001, 52, Virtanen & Miettinen 2007, 100.) HOJKSissa määritellään oppimäärät ja opetusjärjestelyt sekä tukipalvelut (POP 2004, 28). Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman tulee sisältää 1. kuvaus oppilaan valmiuksista ja nykyisestä suoritustasosta, 2. opetuksen pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteet ja sisällöt, 3. kuvaus oppilaan opetuksen järjestämisestä, 4. opetukseen osallistumisen edellyttämät tulkitsemis- ja avustajapalvelut, muut opetus- ja oppilashuoltopalvelut sekä erityiset apuvälineet ja kommunikointitavat, 5. seurannan järjestäminen ja siitä vastaavat henkilöt sekä 6. oppilaan arvioinnin perusteet. (Virtanen 2002, 63.) Jussin HOJKS on jaettu aihealueittain, jolloin jokaisessa kohdassa on mainittu erikseen tuettavat alueet, tavoitteet ja menetelmät. Aihekokonaisuuksissa on keskitytty Jussin osalta keskeisiin sisältöihin.

*Äidinkielen* kohdalla HOJKSissa kerrotaan, että Jussilla on suuria kielellisiä vaikeuksia sekä puheen tuoton että vastaanoton puolella. Puhe ei ole vahvin kommunikoinnin muoto. Aikuiset yrittävät ylläpitää Jussin kiinnostusta puheeseen. Puhumista harjoitellaan systemaattisesti mallintamalla sekä oppitunneilla että arkisissa koulupäivän tilanteissa. Yksilöllisen huomioimisen toteutuksessa on etsitty keinoja, jotka parhaiten auttavat Jussia, kuten HOJKSissa kerrotaan: ”*Sanallinen tuki eli aikuisen puhe uusien asioiden opettelussa ei tunnu auttavan Jussia, pelkkä tekemisen mallintaminen ilman puhetta tai yksittäiset avainsanat auttavat paremmin. Jussi ymmärtää parhaiten yksinkertaista päälausepuhetta.*” Mallintamista ja toistoa käytetään paljon apuna kielen ymmärtämisessä. Koska Jussin lukemisentaidot ovat vielä alkutekijöissä, koetaan tärkeäksi mielenkiinnon ja motivaation ylläpitäminen. Jussin kanssa harjoitellaan ”leikkilukemista” aikuisten kanssa. Lukemisen taitoja opetellaan Jussin omassa tahdissa. Luetaan mallintamalla ja opetellaan lukemisen tekniikkaa, joka osaltaan tukee lukutaidon kypsymistä ajallaan. Jussin hienomotoriset taidot ovat epävarmoja, joten aikuiset ohjaavat ja korjaavat Jussin voimankäytön säätelyä ja kynän asentoa kirjoituskädessä. Kirjoittamisen tekninen suoritus tehdään Jussille tutuksi harjoittelemalla mallintamalla kirjoittamistekniikan perustaitoja.

Jussin vahvuutena on *matematiikka*. Kielellinen avustaminen laskemisen ohjaamisessa ei auta ymmärtämään haluttua toimintaa, vaan tekemisen mallintaminen ja yksittäiset avainsanat toimivat paremmin Jussin apuna. *Tietoaineiden ja taide- ja taitoaineiden* kohdalla HOJKSissa ei mainita mitään erityisiä yksilöllisen huomioimisen keinoja, vaan apuna ovat samat keinot, joilla puheenymmärtämistä tuetaan. Niiden opetuksessa huomioidaan Jussin taitotasoa. *Arkipäivän taidoissa* HOJKSiin on kirjattu pukemisessa auttaminen, muun muassa vetoketjun kiinni laittamisessa ja kengännauhojen solmimisessa. Pukemisessa Jussia ohjataan sanallisesti ja Jussin oman yrityksen jälkeen avustetaan tarvittaessa. Veera-avustaja kertoi, että nyt nekin taidot ovat menneet paljon eteenpäin eikä apua tarvita pukemisessa yhtä paljon kuin ennen. Ruokailussa Jussi saa maistiaisannoksia, koska Jussi on huono syömään. Tarkoituksena on tutustuttaa hänet uusiin makuihin siedättämällä ja ruuan määrää pikkuhiljaa lisäämällä. Ruokailutilanteissa avustajat auttavat ja tukevat Jussia.

*Liikunnallista kuntoutusta* toteutetaan toimintaterapiassa, koulun fysioterapeutin sherborne-jumpassa, liikuntatunneilla sekä koulupäivän arjessa huomioimalla ja ohjaamalla. Jussilla on

toisinaan ”kelluttava” istumatyyny tuolilla, jotta keskivartalon lihaksiin kohdistuisi aktiivista hallintaa istumatyössä. Hienomotoriikan alueella tuetaan Jussin kynäasentoa, kätsyyden vaihtamista ja voiman säätelyä käsissä. Apuvälineinä ovat tukikolmio kynässä ja paksut kolmionmuotoiset puuvärit. Karkeamotoriikan tuettavia alueita ovat istuma-asento ja kehon keskiviivan ylitykset. Aikuiset pyrkivät ohjaamaan Jussin oman huomion asiaan ja korjaavat asentoa tarvittaessa. Avustajat ja erityisluokanopettaja neuvoivat Jussia kynäotteessa ja oikeassa istuma-asennossa havainnointijaksoni aikana toistuvasti.

*Sosiaalisella ja emotionaalisella alueella* tuettavia alueita ovat kiistatilanteet, joissa Jussi ei ymmärrä toisten puhetta eikä muista puhua itse. Aikuista tarvitaan tulkiksi ja kiistojen selvittäjäksi. Aikuiset rohkaisevat Jussia puheenkäyttöön ja kiinnittämään huomiota toisen kuunteluun sekä pitämään puolensa tarpeen tullen sanallisesti myös välituntien aikana. Luokassa käydyissä kurinpalautuskeskusteluissa on tärkeää saada Jussi huomaamaan, kenelle ollaan vihaisia, jotta Jussi ei turhaan pahoita mieltään. Sosiaalisia taitoja harjaannutetaan muun muassa liikunnan, kuvaamataidon ja musiikin tunneilla. Niillä tunneilla kiinnitetään erityistä huomiota ennakointiin, tilanteiden ohjaukseen ja reilun pelin merkitykseen. Opetusta toteutetaan myös parityöskentelynä, jolloin erityisluokanopettaja valitsee parit joko taitotason tai koululaistaitojen mukaan. Pienryhmätyöskentely ei vielä tahdo onnistua. Välillä sosiaalisia taitoja harjaannutetaan peli- ja leikkitunneilla, joissa aikuinen ennakoii ja ohjeistaa, miten leikitään esimerkiksi legoilla. Jussin sosiaalisia taitoja harjaannutetaan mallintamalla ja ennakoimalla. Välitunnille ulos lähtiessä suunnitellaan ja sovitaan aikuisen avustamana mitä leikkiä leikitään, kenen kanssa, kuka ottaa pallon jne.

*Tarkkaavaisuudessa* Jussi osaa kuvallisen ohjeen tukemana keskittyä kuuntelemaan, katsomaan ja viittaamaan. Puheella ei ole suurta merkitystä. Jussi osaa siirtää katsetta taulun ja kirjan välillä, mutta oppikirjaa tehdessä rivi tai paikka hukkuu helposti. Hahmottamistehtävät ovat myös vaikeita. Aikuisten tehtävänä on opettaa Jussille työskentelyä ohjaavien avainsanojen merkitys myös ilman kuvallista tukea sekä tukea toiminnanohjauksen ja sanojen yhteyttä. Keinoina tähän ovat mallintaminen arjessa ja kannustaminen. Jussin HOJKSiin kirjattuja asioita pyrkivät kaikki asiantuntijat toteuttamaan huomioiden erityisesti oman erikoisalansa. *Itsearviointi* on myös yksi

HOJKSin aihealue. Arviointia tehdään omien työskentely-, käyttäytymis- ja kaveritaitojen sekä oppiaineiden osalta joko osaamista tai mieltymystä arvioiden.

Oppilaan huoltajilla ja asiantuntijoilla on mahdollisuus osallistua henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laatimiseen. Suunnitelma laaditaan moniammatillisena yhteistyönä sen mukaan miten oppilaan oppimisvaikeuksien huomioon ottaminen edellyttää. Yhteistyö sisältää opetuksen ja kuntoutuksen tavoitteiden ja sisältöjen laatimisen lisäksi muun muassa opetusmenetelmien valintaa, oppilashuollon suunnittelua, tukipalveluiden järjestämistä sekä seuranta- ja arviointitoimenpiteitä. Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman toteutumista tulee arvioida ja seurata säännöllisesti. (Virtanen 2002, 63–64.) Ikonen ja Ojala (2001, 80–82) tuovat esiin, että HOJKSin laatimisessa on tärkeää huomioida vanhemmat, koska heillä on lapsestaan eniten yksityiskohtaisen tarkkaa tietoa, joka yhdistettynä opettajan pedagogiseen tietouteen sekä muiden ammattilaisten tietoihin tuottaa lapsen kehitystä ja oppimista tukevan kokonaisuuden. Vanhempia tulee rohkaista arvioimaan rehellisesti lapsen ja perheen tilannetta ja tarpeita. Näin vanhemmat voivat helpommin sitoutua tukemaan myös koulussa tapahtuvaa toimintaa, kun he ovat itse olleet asettamassa tavoitteita.

#### **4.3.2 Eriyttäminen Jussin opetuksessa**

Mäkinen (2009) on Tomlinsonia ja Stricklandia (2005) sekä Harrisonia (2007) mukaillen selvittänyt eriyttämisen olevan suunniteltu prosessi, joka on jatkuvaa, vuorovaikutteista, arvioivaa ja oppilaiden edistymisen mukaista ohjausta. Eriyttäminen nostaa esille oppilaiden yksilölliset taipumukset ja ominaisuudet oppimisessa. Se on tasapainoa onnistumisen kokemusten ja ponnistelun välillä. Opettajan tulee olla tietoinen oppilaiden erilaisuudesta ja oppimisen erilaisuuden kunnioittamisesta. Tärkeämpää on oppimisen laatu kuin opittavan oppiaineen määrä. Eriyttämisen kohteena ovat oppiaineen sisältö, oppimisen prosessi, oppilaiden emotionaaliset tarpeet, oppimisen arviointi ja oppimisympäristö.

#### **Opetus, opetusmateriaali ja opetusmenetelmät yksilöllistämisen tukena**

Nykyään on valloillaan konstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa oppiminen nähdään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi. Oppiminen tapahtuu tavoitteellisena



opiskeluna erilaisissa tilanteissa itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisten kanssa. (Virtanen & Miettinen 2007, 87.) Fadjukoffin (2007, 257) mukaan tämä oppimiskäsitys on haasteena opettajan aikaisemmasta opettaja- ja oppimateriaalikeskeisestä opettamisesta oppijakeskeiseen oppimiseen, jossa opettajan ja oppimateriaalin tehtävänä on oppimisprosessin ohjaaminen. Oksanen (1999, 496) painottaa, että opettajan käsitykset oppimisesta ja opettamisesta vaikuttavat oleellisesti siihen, miten opettaja järjestää opetuskäytäntönsä. Eriyttämisen toteuttajana opettajalla tulisi olla pedagogista sisältötietoa, joka tarkoittaa tiedon, opetusmateriaalien ja ohjeistuksen muokkaamista oppilaiden kapasiteetteja vastaaviksi. (Mäkinen 2009; Tomlinson & Strickland 2005, Harrison 2007.) Opettajan tehtävänä on valita opetusmenetelmät, jotka tukevat ja ohjaavat oppilaan ohjaamista. Niiden pitää virittää oppilaassa halua oppia ja aktivoida työskentelemään tavoitteellisesti sekä edistää jäsentyneen tietorakenteen muodostumista. (Virtanen & Miettinen 2007, 88.) Jussin erityisluokanopettajalla on pedagogista sisältötietoa, sillä hän muokkaa tietoa, opetusmateriaalia ja ohjeistusta Jussin kapasiteettia vastaavaksi.

Dysfaattisen lapsen opetus pyritään tekemään monimuotoiseksi, jolloin opetusmenetelminä ovat havainnollistaminen, asioiden konkretisointi, perusteellinen ja pitkäjänteinen opetustyyli, kertaaminen ja toisto sekä opetuksen selkeys ja järjestelmällisyys (Hyytiäinen-Ruokokoski 2001, 17). Siiskonen (1996, 56) korostaa näiden opetusmenetelmien lisäksi elämyksellistä opetustapaa. Oksanen (1999, 494) mukaan opettajan tulisi työmenetelmiä valitessaan ottaa huomioon oleellisia oppimisen ehtoja, kuten vuorovaikutus, vastavuoroisuus, tarkoituksellisuus, merkityksellisyys, siirrettävyys ja oma aktiivisuus. Iksosen (2001, 105) mukaan opetusmenetelmänä voi olla koko luokalle annettava opetus, oppilasparien muodostaminen, pienryhmätyöskentely ja isompien tai taitavampien lasten toimiminen toisten lasten auttajina. Myös Mäkinen (2009) painottaa yhteistoiminnallisen oppimisen tärkeyttä, esimerkiksi työskentelypari-ryhmien ja vertaistuen hyödyntämistä. Samantasoiset ryhmät ja vaihtoehtoiset kotitehtävät ovat hyväksi. Työmenetelmissä tulee huomioida erilaiset näkökulmat opittaviin aiheisiin ja vaihdella työskentelytahtia. (Mäkinen 2009; Tomlinson & Strickland 2005, Harrison 2007.)

Oppilaskohtaista yksilöllistämistä Jussin luokassa käytetään muun muassa kotitehtävien antamisessa ja tarkastamisessa. Jussille lukemisen oppiminen on haastavaa. Kotitehtävien

kohdalla Jussi huomioidaan yksilöllisesti muun muassa siten, että Jussille tulee aapisen tarinoista kertomistehtävä kotiin, kun muiden tehtävänä on lukea tarina. Kotitehtävän kertomisen jälkeen Jussi voi yhdessä äidin kanssa ”leikkilukea”. Varsinainen lukemisen opettelu on tällä hetkellä äänne- ja tavutasolla. Jussilla on kotona konsonantin ja vokaalin yhdistämisen harjoittelemista varten vokaaleja sisältävä kiekko, johon äiti vaihtaa konsonantteja harjoittelun aikana. Havainnoidessani huomasin, että jo kotitehtävän antamisvaiheessa erityisluokanopettaja teki kiekkoarjoituksia Jussin kanssa, jotta Jussi tiesi, mitä kotona harjoiteltaisiin lisää.

Erityisluokanopettaja näkee Jussin kohdalla tärkeäksi ennakoimisen, puheen toistamisen ja päiväohjelman katsomisen moneen kertaan päivän aikana. Rutiinit auttavat Jussia paljon, kun asiat tehdään samassa järjestyksessä samalla tavalla. Silloin Jussilla vapautuu muistikapasiteettia oppimiseen. Luokan aikuisten tulee joustaa tarvittaessa, jotta vältetään räjähdyksiltä, koska oppilaat saattavat olla joustamattomia. Aikuisen valta piilee omassa toiminnassa. Silloin on vallassa, kun valtaa ei joudu käyttämään. Tällä ei tarkoiteta löysäilyä tai säännöttömyyttä, vaan toimintatapaa, jossa itse on tyyni ja neutraali. Erityisluokanopettaja näkee ennakkoinnin tärkeänä opetuksessa, jotta pystyy tarvittaessa suunnittelemaan uudelleen päivän kulun lasten viireyden tilan mukaan.

Asioiden piirtämisestä taululle Jussi saa informaatiota puheen rinnalle. Havainnoidessani huomasin, miten Jussi ymmärsi retkelle lähdetessä mitä tapahtuu, kun opettaja piirsi taululle mistä lähdettiin minnekin. Myös kotitehtävät merkattiin kuvien avulla taululle. Opetuksen tulee olla työtavoiltaan vaihtelevaa, mutta opetusmateriaalia tai muita ärsykeitä ei saa olla samalla kertaa liikaa esillä. Vuorovaikutusta ja oppimista voidaan tukea muun muassa päivärytmin säännöllisyydellä, selkeillä säännöillä, asioiden ja toimintojen ennakkoinnilla, havainnollistamisella, ympäristön suunnittelulla ja opetusvälineiden valinnalla. Lisäksi huomiota tulee kiinnittää itsetunnon kehittymiseen, itsenäisen toiminnan mahdollistamiseen sekä opittujen taitojen soveltamiseen erilaisissa käytännön tilanteissa. (Aro & Siiskonen 2003, 164.) Ikosen (2001, 104) mukaan oppilaat oppivat helpommin, kun kuunteluolosuhteet ovat hyvät ja menetelmät sekä työvälineet on merkitty ja järjestetty selkeästi. Työskentelytapoja on Jussin luokassa erilaisia. Erityisluokanopettajalla on opetuksessa käytössä selkeä struktuuri ja lyhyet tuokiot, jolloin täytyy kuunnella tai tehdä tehtäviä. Taukoja tulee olla paljon ja tekemisen vaihtelevaa. Jussin luokassa

on nähty toimivaksi pistetyöskentely, jossa lapsia pystytään huomioimaan hyvin yksilöllisesti. Oppilaat opiskelevat kymmenen minuuttia yhdessä pisteessä ja sen jälkeen mennään seuraavaan pisteeseen. Tällöin oppilaat ovat työskennelleet yhteen menoon puolisen tuntia, joka on erityisluokanopettajan mielestä lähes maksimiaika, jonka oppilaita voi vaatia keskittymään.

Jussin koulussa joustavia ryhmittelyitä tehdään ensimmäisten luokkien sisällä. Luokkien erityisluokanopettajat tekevät paljon yhteistyötä keskenään. Jussi saa tukiopetusta kerran viikossa koulun samanaikaisopettajan kanssa kahden tai kolmen oppilaan ryhmässä. Uskontotunnin aikana erityisluokanopettaja saattaa ottaa Jussin tekemään äidinkielen tehtäviä toisen pojan kanssa. Tällöin rinnakkaisluokan erityisluokanopettaja opettaa uskontoa molemmille luokille yhtä aikaa avustajat apunaan. Samanaikaisopettajuutta hyödynnetään muun muassa puukäsityötunneilla. Tällöin erityisluokanopettajalla on enemmän aikaa huomioida oppilaita yksilöllisesti. Rinnakkaisluokan kanssa pidettäviä yhteistunteja pidetään yleensä seuraavien aineiden osalta: musiikki, liikunta, ympäristöoppi ja kuvaamataito. Yhteistunnit ovat harjoittelua suuressa ryhmässä olemiseen. Liikunnan tunneilla on myös etua, että kaksi luokkaa toimii yhdessä. Silloin lapsia voidaan huomioida paremmin yksilöllisestikin, kun aikuisia on enemmän paikalla. Isommalla porukalla saadaan myös paremmat pelit ja leikit toteutettua.

Oppimateriaalien tulee perustua oppilaan kykyihin ja tarpeisiin. Niiden tulee olla selkeitä ja helposti ymmärrettäviä. Huomiota pitää kiinnittää myös kuvitukseen, taittoon ja ulkoasuun. (Fadjukoff 2003, 169.) Dysfaattisen lapsen opetuksessa kuvat ovat avainasemassa. Kun lapsen on vaikea ilmasta itseään puheella tai ymmärtää toisen puhetta, hänelle voidaan opettaa toisenlainen tapa kommunikoida kielellisen viestin ohessa. Eleet, viittomat ja kuvat auttavat lasta ymmärtämään puhetta paremmin ja toimivat puheen apuna. Jos lapsi ei hahmota lauseen kaikkia sanoja, voidaan hänelle konkretisoida sana eleellä, viittomalla tai kuvalla. Kuvia voi käyttää yksittäin arkipäivän tukena tai niistä voi tehdä päivä- tai viikkolukujärjestyksen. (Hyytiäinen-Ruokokoski 2001, 23–24.) Dysfaattisen lapsen kuntoutuksessa ja opetuksessa ei käytetä viittomakieltä, vaan viitottua suomea tai vihjeellisiä, viestin keskeisten käsitteiden viittomista tai helponnettuja ns. selkoviittomia (Tuovinen 1995, 40). Viittomia käytettäessä pitää muistaa puhua samanaikaisesti, koska ne ovat puheen apu ja lapsen on huomattava puhutun ja viitotun sanan vastaavuus (Hyytiäinen-Ruokokoski 2001, 23). Oksasen (1999, 495) mukaan opettajan tulee osata

analysoida materiaalien oikeaa käyttämistä ja sovittaa niitä yhteen oppilaiden taitojen ja tarpeiden kanssa. Näin samankin materiaalin avulla voidaan oppia erilaisia asioita. Erityisopetuksessa hyvän materiaalin tunnusmerkki on monikäyttöisyys ja mahdollisuus laajentaa tai rajata materiaalia omin keinoin. Opetustilanteessa on usein tarkoituksenmukaista käyttää joustavasti vuorotellen tai yhtä aikaa useita erilaisia oppimateriaaleja. Erityyppisten, eri aistikanavia käyttävien opetusmateriaalien, kuten kuvallisen, kirjallisen ja videomateriaalin, yhteiskäytöllä kukin oppilas saa hyödyntää ominaisinta oppimistapaansa. Yksilölliset oppimistehtävät ovat keino ottaa huomioon oppilaiden yksilöllisiä ominaisuuksia ja oppimistyyliä. (Fadjukoff 2003, 173, 175–176.)

Kumpulainen ja Leinonen (2001) ovat tehneet tutkimuksen ”Opettajien kokemuksia dysfaattisen lapsen kohtaamisesta”. Tutkimuksessa tarkasteltiin dysfasiaa, sen syitä, diagnosointia ja yleisyyttä sekä tuotiin esille, miten opettajat kohtaavat dysfaattisen lapsen ja miten he toimivat dysfaattisen lapsen kanssa koulun arjessa. Tutkimus osoitti, että opettajat suhtautuvat myönteisesti dysfaattisten lasten opettamiseen, mikäli heillä on mahdollisuus saada tukea kasvatustyölleen. Opettajat myös tunsivat selviytyvänsä hyvin heidän kanssaan koulun arjessa. Opettajat tarvitsevat asianmukaisia menetelmiä ja välineitä dysfaattisten lasten kanssa työskentelyyn, jotta he voivat antaa yksilöllistä opetusta.

Jussin luokassa erityisluokanopettajalla oli Jussin yksilölliseen huomioimiseen käytettäviä menetelmiä ja välineitä. Fadjukoffin (2003, 175) mukaan opetuksessa tulee käyttää monipuolisesti erilaisia materiaaleja ja opetustapoja. Jotta tämä olisi mahdollista, erityisluokanopettaja suunnittelee tunnit rinnakkaisluokan erityisluokanopettajan kanssa yhdessä. Samalla he valmistavat yhteistä materiaalia helpottaen molempien työurakkaa. Jussin luokassa oppikirjoina käytetään yleisopetuksen mukaisia oppikirjoja, lisäksi opettajan valmistamaa tai muokkaamaa oppimateriaalia. Erityisluokanopettaja käyttää ehkä puolet yleisopetuksen materiaalista, neljänneksen monistettavista erityisopetuksen materiaaleista ja neljännes materiaaleista on itse tehtyä. Jussi tarvitsee puheen käytön rinnalle tukikuvia ja tukiviittomia, jotta ymmärrettävyys on riittävää koulupäivästä selviämiseksi. Oppilaille on hyvä piirtää ja näyttää selittämisen sijaan. Havainnoidessani huomasin näiden merkityksen. Esimerkiksi kalenterihetkellä käytettiin sekä tukiviittomia että kuvia. Tuokion jälkeen Jussi halusi kertoa erityisluokanopettajalle kavereidensa riidasta. Erityisluokanopettaja avusti Jussin selitystä tukiviittomien avulla. Hän laittoi myös taululle

toiminnanohjauskuvia: hiljaa, katso, kuuntele, viittaa. Esille laitettiin myös kuvia tunnin kulusta: kynätehtäväkuva, pikkuvälkkäkuva, kynätehtäväkuva. Näitä katsomalla Jussi ymmärsi tunnin kulun ja mitä siellä sai tehdä. Tärkeää on, että luokan aikuiset sanovat ääneen mitä ajattelevat ja muuttuvan tunnetilan. Tunnetilat ilmaistaan sanoin ja ilmein, jotta lapset ymmärtävät ne paremmin.

Tekemällä oppiminen on monille luontainen tapa oppia. Oppimateriaaleissa, etenkin peleissä ja tietokoneohjelmissa, hyödynnetään tätä (Fadjukoff 2003, 177). Tietokoneohjelmien vaikeustasoa tulee säätää lapselle yksilöllisesti. Ohjelmien tulee olla selkeitä ja niissä tulee olla toistuvuutta ja jatkuvuutta, jotta lapsi tietää mitä pitää tehdä. Palaute on tärkeää. Lyhyet positiiviset kommentit, palauteääni tai kirjallinen kommentti ovat riittäviä. Tietokoneen käyttö opetuksessa motivoi oppilasta usein jo pelkästään siksi, että se on erilaista kuin muu koulutyöskentely. (Thuneberg 2002, 111–113.) Kerran viikossa Jussin luokka pääsee atk-luokkaan, jossa jokaisella on käytössä oma tietokone. Erityisluokanopettaja ohjeistaa tuntia videotykin avulla. Hän kokee tietokoneen käytön matematiikan ja äidinkielen opetuksessa hyödylliseksi ja käyttäisi enemmänkin, mikäli siihen olisi mahdollisuus. Tietokone mahdollistaa visuaalisen puolen lisäksi auditiivisenpuolen, koska lapsilla on kuulokkeet korvilla. Hyvänä puolena tietokoneopetuksessa on virheeseen tai oikeaan suoritukseen välitön reagoiminen. Fadjukoffin (2003, 177) mukaan tietokone voi parhaimmillaan motivoida oppilasta harjoittelemaan omatoimisesti vaativiakin tehtäviä pelinomaisissa ja runsaasti palautetta antavissa oppimisympäristöissä. Opetusohjelmat mahdollistavat yksilöllistämisen ja motivoivat Jussia tasoistensa tehtävien parissa työskentelyyn. Jussi on kiinnostunut pelistä, jossa etsitään samanlaisia kirjaimia.

### **Koulunkäyntiavustaja yksilöllistämisen tukena**

Koulunkäyntiavustajien tehtävät ovat laaja-alaiset ja heiltä edellytetään myös laaja-alaista ammatillista osaamista (Ikonen, Kunnas & Leväniemi 1999c, 354). Corbett (2001, 85) näkee avustajien kouluttamisen tärkeäksi sekä heidän oman kehityksensä että koulun kannalta. Avustajien tehtävät ovat osittain päällekkäisiä opettajan toimenkuvan kanssa. Koulunkäyntiavustajien tehtäviin kuuluu myös tehtäviä, joihin opettaja ei voi oppilasryhmän opettamisen tai muun syyn vuoksi irrottautua. (Ikonen ym. 1999c, 354.) Koulunkäyntiavustajan tehtävänä on avustaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita opiskelussa. Työtapana on osallistua

opettajan ohella ja opettajan ohjauksessa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kasvatukseen ja ohjaukseen. Tehtäviin kuuluu myös osallistuminen koulutyön toiminnan valmisteluun sekä opetuksen ja tukipalveluiden järjestämiseen yhdessä opettajan ja muiden yhteistyötahojen kanssa. Koulunkäyntiavustajan tulee edistää koulun yleisten kasvatustavoitteiden toteutumista huolehtimalla oppilaan itsenäisestä selviytymisestä ja oppilaan myönteisen itsetunnon kehittymisestä sekä perehtyä työnsä kannalta tarpeellisiin oppilasta koskeviin tietoihin. (Merimaa & Virtanen 2007, 59.) Jussin yksilöllisen huomioimisen toteutuksessa nousee avustajien rooli tärkeäksi. Esimerkiksi pistetyöskentelyn toteutus vaatii avustajien läsnäolon. Erityisluokanopettajan toimenkuvaan kuuluu koordinoita ja ohjeistaa avustajia työssään.

Koulunkäyntiavustajan tehtävät määräytyvät sen mukaan, millaisia oppilaita varten hänet otetaan. Oppilaiden tuen tarpeen määrä ja laatu vaikuttavat millaista apua ja kuinka paljon he sitä tarvitsevat. (Virtanen & Ikonen 2001, 50–51.) Erityisluokanopettaja huomioi tunnilla yksilöllisesti erityisesti eturivissä istuvia oppilaita, joihin myös Jussi kuuluu. Tarvittaessa avustajat auttavat heitäkin. Avustajille on sovittu takarivin oppilaiden huomioiminen. Jussi ei tarvitse jatkuvaa yksilöllistä huomioimista siten, että hänen vieressä täytyisi avustajan istua koko ajan. Avustajat huomioivat Jussia yksilöllisesti lähinnä tarkastamalla, että kaikki on hyvin ja apuvälineet ja muut työvälineet ovat oikein käytössä sekä istuma-asento on hyvä. Välillä he ovat auttamassa Jussia ohjeistuksessa ja tehtävien tekemisessä. Opetushetkien lisäksi avustajien rooli korostuu siirtymätilanteissa, joissa helposti syntyy tappeluita. Aikuisen jatkuva läsnäolo on tärkeää: eteisessä, ruokalassa ym. Niissä avustajat huomioivat tarpeen mukaan kaikkia yksilöllisesti.

Avustajien tärkeimpiä työtehtäviä Jussin luokassa ovat työrauhan vaaliminen, lapsen huomion ja oppimisen ohjaaminen, kannustaminen ja tulkkina oleminen lapsen keskinäisissä suhteissa. Tulkkina oleminen tässä luokassa on tärkeää, koska lapset eivät välttämättä saa selvää toistensa puheesta tai he eivät löydä sanoja, jolloin syntyy paljon väärinkäsityksiä. Avustajien tehtävänä on ennakoita mahdollisia konflikteja, joita voi syntyä. Yksilöllisessä huomioimisessa ennakoiminen ja lapsen tunteminen nähdään tärkeäksi, koska tilanne on jokaisen lapsen kohdalla erilainen. Avustajien ja opettajan välinen yhteistyö on tärkeää sekä oppilaiden että koko työyhteisön toimivuuden kannalta. Toimiva yhteistyö perustuu henkilökemioihin ja niiden yhteensopivuuteen, mutta myös yhteistyötaitoihin, joita voi kehittää. (Ikonen ym. 1999c, 355.)

## **Oppimisen arviointi**

Oppimisen arviointi tarkoittaa sitä, miten oppilas osoittaa tietonsa, taitonsa ja ymmärryksensä opiskelun tuloksena (Mäkinen 2009; Tomlinson & Strickland 2005, Harrison 2007). Eloranta (2000, 71–72) huomauttaa, että arviointi on oppilaalle merkityksellistä, koska se vaikuttaa oppijan minäkäsitykseen, motivaatioon, oppimisstrategioihin ja oppimistavoitteiden asettamiseen. Arvioinnin positiivisten vaikutusten edistäminen on haaste opettajalle. Kun arviointi tehdään luottamuksellisesti, vahvistaa se oppilaan itsetuntoa ja nostaa motivaatiotasoa. Virtanen ja Miettinen (2007, 105) painottavatkin, että opettajan tulee järjestää oppimistilanteet ja kokeet siten, että oppilaan yksilölliset tarpeet ja mahdollisuudet toimia otetaan huomioon. Erityisluokanopettaja arvioi Jussin yksilöllisen huomioimisen toteutumista arjessa. Se ilmenee Jussin oppimisessa ja testeissä päivittäin. Matematiikassa tehdään tavalliset yleisopetuksen kokeet. Äidinkielessä käytetään kuullunymmärtämiskokeita ja luetunymmärtämistestejä. Äidinkielen osalta ei varsinaisia kokeita ole, koska erityisluokanopettaja ei katso niitä tarpeelliseksi. Ryhmäkoko on niin pieni, että oppilaiden osaaminen on tiedossa ilman testejäkin.

Perusopetuslain 22§ (21.8.1998/628) mukaan oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti. Oppilaan suorituksia ei arvioida pelkästään yksilön ominaisuutena vaan oppimiseen liittyvien vaikeuksien luonne ja syvyys määritellään yksilön ominaisuuksien, tehtävä- tai toimintavaatimusten ja ympäristöolosuhteiden välisenä vuorovaikutuksena eli kontekstisidonnaisena. (Oksanen 1999, 437.) Yksilöllisen huomioimisen onnistuneen toteutumisen voi nähdä Jussin itsearvioinneissakin, joita tehdään neljä kertaa vuodessa. Syksyllä Jussi laittoi itsearviointiin, ettei lukeminen, musiikki ja tavaroista huolehtiminen olleet yhtään kivoja, kun taas joulun mennessä ne olivat jo muuttuneet kivemmiksi. HOJKSissa laadittuihin tavoitteisiin kohdistuu arviointi. Jussi saa keväällä todistuksen, josta voi katsoa miten vuosi on mennyt. Siinä ei ole osiota, johon voisi kirjoittaa, joten seuraavana vuonna palataan asiaan ja katsotaan miten tavoitteet on saavutettu ja mitkä voisivat olla uusia tavoitteita.

Portfoliota voidaan käyttää oppimisen ja arvioinnin välineenä. Sillä tarkoitetaan oppilaan opiskelutehtävien kokoelmaa, joka edustaa monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti oppilaan

osaamista. Portfolio pyrkii ensisijaisesti oppimaan oppimisen ja itsetunnon kehittämisen sekä itseohjautuvuuden vahvistamiseen. Portfolion luonne ja sisältö vaihtelevat riippuen tarkoituksesta. (Linnakylä & Kankaanranta 2001, 218–219.) Jussilla ei ole vielä portfolioa, mutta sitä aletaan pikku hiljaa koota. Erityisluokanopettajan mukaan Jussin tulevaan portfolioon kerätään koko alakoulun ajan töitä, joita Jussi itse haluaa säästää, kuten kuvaamataidon töitä, kirjoituksia, hyvin menneitä kokeita. Opettaja valitsee joitakin aiheita, jotka hän haluaa koko luokan osalta portfolioon. Pedagogisen arvioinnin tavoitteena on tunnistaa oppilaan opetuksellinen taso, diagnosoida oppilaan opetukselliset tarpeet, tehdä päätelmiä edistymisestä ja taantumisesta, raportoida edistymistä vanhemmille ja noudattaa ylempien tahojen ohjeita (Oksanen 1999, 437). Arvioinnin kohteena voi olla oppilaan valmiuksien kehittyminen oppimisprosessissa, opetus, tukipalvelut ja oppimisympäristö. Erityisopetuksessa arvioidaan, miten oppilaan yksilöllinen tuen tarve otetaan huomioon opetuksessa ja tukipalveluissa. Opetuksen arvioinnilla varmistetaan oppimistilanteen haasteellisuus ja motivoivuus. (Murto 2001, 241–243.) Pedagogista arviointia tehdään moniammatillisena yhteistyönä Jussin yksilöllisen huomioimisen osalta.

### **Oppimisympäristön yksilöllistäminen**

Oppimisympäristöjä voidaan myös eriyttää. On tärkeää havaita, millaisia ovat oppimisympäristöt, joissa oppilaita opetetaan. Ne voidaan ryhmitellä eri tavoin riippuen niiden painotuksista. Oppimisympäristö voidaan nähdä fyysisen tai virtuaalisen paikan lisäksi ihmisten muodostamaksi yhteisöksi, joka muodostaa oppimista tukevan, vuorovaikutuksessa olevan verkoston. (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 16.) Oppimisympäristössä tulee vallita myönteinen ilmapiiri ja tulee ajatella ryhmän hyvinvointia ja toimintaa. Hyvässä oppimisympäristössä oppilaat tulevat kuulluiksi, heille annetaan valinnanmahdollisuuksia ja heidän saavutuksensa huomioidaan. Opettaja on myös johdonmukainen ja tasapuolinen sekä säilyttää lasten oppimisen ilon. (Mäkinen 2009; Tomlinson & Strickland 2005, Harrison 2007.) Havainnoidessani huomasin, että erityisluokanopettaja ohjasi, kehui ja ennen kaikkea kuunteli, mitä Jussilla oli sanottavaa. Luokassa aikuiset käyttivät Jussin nimeä, hidastivat puherytmiä, käyttivät selkeitä lauseita ja menivät lähelle Jussia ollessaan hänen kanssaan vuorovaikutuksessa.



Happosen (2002, 333) mukaan *fyysisen ympäristön* oppimiselle, opettamiselle ja muulle koulutoiminnalle muodostavat erityiskoulurakennukset, erityisluokat ja osa-aikaisen erityisopetuksen tilat. Nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 18) tarkennetaan fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvien tilojen lisäksi opetusvälineet ja oppimateriaali. Siinä painotetaan, että oppilasta tulee tukea kehittymään nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäseneksi ja näin ollen antaa mahdollisuuksia tietokoneiden ja muun mediatekniikan käyttämiseen. Fyysisessä oppimisympäristössä tulee kiinnittää huomiota esteettisyyteen, pöytien ja tuolien asetteluun, valaistukseen ja istuimien mukavuuteen sekä istumapaikkaan ja sijoittumistekijöihin. (Ikonen & Virtanen 2003, 163–164.) Myös erityisluokanopettaja kokee istumapaikan ja sijoittumistekijät hyvin tärkeiksi. Juuri istumapaikka, työtuoli, viittomat ja kuvakortit ovat suurin apu Jussin yksilöllisessä huomioimisessa. Jussin istumapaikka on eturivissä, opettajan pöydän lähellä, jolloin Jussi voi kohdentaa oman huomionsa oikeisiin asioihin. Muut ärsykkeet jäävät sivuun tai taakse, kuten kaverit. Erilaisella työtuolilla parannetaan Jussin ryhdin ja kehon hahmottamista. Kuvakorttien katsominen auttaa Jussia saamaan informaatiota visuaalisen viestin kautta.

*Sosiaaliseen oppimisympäristöön* kuuluvat muun muassa ryhmän rooli, vuorovaikutus, keskinäinen kunnioitus, yhteistyö ja miellyttävä ilmapiiri (Manninen ym. 2007, 16). Myös arvostukset ja normit ovat keskiössä. *Psyykkiseen ympäristöön* kuuluu fyysisestä ja sosiaalisesta ympäristöstä välittyvä tieto. (Happonen 2002, 333.) Siihen kuuluu käsitys siitä, millaisena oppilas kokee itsensä ja miten hän kokee olevansa osana yhteisössä ja yhteiskunnassa. Lisäksi psyykkisessä oppimisympäristössä huomioidaan tunteenomaisesti koettavat seikat, kuten pelot, viihtyminen ja turvallisuus. (Ikonen 1999b, 409, 417.) *Emotionaalisissa tarpeissa* huomio tulee kiinnittää siihen, että oppilailla on menestymisen kokemuksen tarve, fyysisen ja henkisen turvallisuuden tarve, ryhmään kuulumisen tarve ja autonomian tarve. Oppilaiden arvokkuuden ja onnistumisen kokemuksen tuottaminen on tärkeää sekä palaute suhteessa oppilaan vahvuuksiin ja heikkouksiin. (Mäkinen 2009; Tomlinson & Strickland 2005, Harrison 2007.) Tärkeintä on, että dysfaattinen lapsi saa alusta alkaen hyviä kokemuksia koulunkäynnistä, jotta hänen itseluottamuksensa sekä motivaationsa oppimiseen ja koulun käymiseen kehittyisivät (Hyytiäinen-Ruokokoski 2001, 17). Psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön muodostumiseen vaikuttavat sekä yksittäisen oppilaan kognitiiviset ja emotionaaliset tekijät että vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät (POP 2004, 18).

Happosen (2002, 333) mukaan fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen ympäristö yhdessä muodostavat oppimisympäristön.

Manninen ym. (2007, 36) puolestaan ajattelevat oppimisympäristön koostuvan viidestä eri näkökulmasta, jotka ovat osittain toisiaan täydentäviä tai päällekkäisiä. Ne painottavat erilaisia oppimisympäristön erityispiirteitä. Näkökulmat ovat fyysinen, sosiaalinen ja psykologinen, tekninen, paikallinen sekä didaktinen. *Fyysinen näkökulma* korostaa opetustilojen fyysistä suunnittelua. Tarkastelun kohteena on, kuinka erilaiset tilaratkaisut edistävät tai estävät oppimista. Huomiota kiinnitetään myös tilojen viihtyvyyteen, turvallisuuteen, mukavuuteen ja terveellisuuteen. Erityiskoulu, jota Jussi käy, on yksikerroksinen. Hahmotushäiriöisille talon muoto voi tuottaa ongelmia. Käytännössä kuitenkin Jussin luokan opetus tapahtuu Jussin luokassa. Muita opetustiloja ovat atk-luokka, liikuntasali ja joskus kotitalousluokka. Tilat eivät ole uudet, mutta se ei sinänsä opetusta haittaa. Erityisluokanopettaja toivoo, että luokkatilaa käytettäisiin vain opetukseen ja kerhon toiminta olisi eri tiloissa. Luokka on tilava kahdeksalle oppilaalle, mutta kerhon iso pöytä vie paljon lattiatilaa ja estää pulpettien asettamisen kaarenmuotoiseksi. Erityisluokanopettaja toivoo lisää rauhallisia työskentelypaikkoja. Luokassa on väliseinien käyttömahdollisuus. Säkkituoleja voisi olla jokaiselle oppilaalle. Luokassa on lasten käytössä oleva tietokone, jota he saavat käyttää päivittäin. Havainnoidessani kiinnitin huomiota seinillä oleviin kuviin: aakkoset olivat esillä viittomien kanssa, numerot myös pisteillä ja päiväjärjestys kuvien kanssa. Luokkahuoneessa oli liitutaulu, kasveja, kirjoja, palapelejä, tv, tietokone, lasten piirustuksia, tavuja, cd-soitin ja taukokello. Lattialla oli jonon muodostamista helpottavat pallokuviot. Luokka oli kaikin puolin viihtyisä. Opettajan pöytä sijaitsi sivussa ja pulpetit olivat kahdessa rivissä. Piha oli iso, jossa oli kenttiä, kiipeilyteline ja rakennus leikkimistä varten. (Tutkijan havaintomuistiinpanot.)

*Sosiaalisessa ja psykologisessa näkökulmassa* tarkastellaan minkälainen henkinen ja psykologinen ilmapiiri tukee oppimista. Oppimista tukevalla sosiaalisella vuorovaikutuksella on tärkeä merkitys ja tämän vuoksi keskiössä ovat yhteistoiminnallisuus, vuorovaikutus, kommunikaatio, ryhmäprosessit ja dialogi. Henkisen ilmapiirin korostamisen taustalla on osallistujien välinen luottamus, yksilöiden kunnioitus ja ryhmädynamiikka. (Manninen ym. 2007, 38.) Jussin sosiaalista ja psykologista oppimisympäristöä tuetaan koko koulupäivän ajan. Hyvän ilmapiirin ylläpitämiseksi

aikuiset korottavat ääntä vain, jos on vaarana että joku loukkaa itseänsä tai toista. Erityisluokanopettaja on yhdessä avustajien kanssa sopinut, että ohjeistamalla ja ennakoimalla yritetään saada tilanne hallintaan. Vältetään komentamista ja selitetään selkeästi, mitä toimintaa halutaan. Kaikki aikuiset välttävät huutamista Jussille ja muille oppilaille. Oppilaan tunne on kuunneltava; se ei voi olla väärä vaikka se olisikin väärin. Jussin itsetuntoa pyritään vahvistamaan välittömällä kehumisella ja palautteen antamisella, silloin kun siihen on aihetta. Jussi reagoi myös palautteen saamiseen aidon ilahtuneesti. Jussin itsetunto on koulussa käymisen myötä kohonnut paljon. Itsetuntoa vahvisti myös polvitapaturman johdosta käyttöön saatu rollaattori, joka oli kavereiden silmissä kadehdittava. Jussin erityiskoulussa tuntuu olevan sitä hienompaa mitä erikoisemman apuvälineen omistaa.

*Tekninen näkökulma* korostaa tieto- ja viestintätekniiikan hyödyntämistä opetuksessa ja oppimisen tukena. Tieto- ja viestintätekniiikan kriteereinä ovat välineiden helppokäyttöisyys, luotettavuus, edullisuus, nopeus ja ihmisläheisyys. (Manninen ym. 2007, 40, 16.) Tietokonetta hyödynnetään myös Jussin opetuksessa, kuten edellä on käynyt jo ilmi. Atk-tuntien lisäksi erityisluokanopettaja laittaa joskus äidinkielen tunnilla jonkun lapsen tekemää luokassa olevalla tietokoneella rauhassa harjoituksia. Tietokoneiden käytön lisäksi ympäristöopin ja äidinkielen tunneilla luokassa katsotaan koulu-tv:n ohjelmia. *Paikallinen näkökulma* ottaa huomioon koulun ulkopuolisten paikkojen hyödyntämisen opetuksessa. Tällaisia paikkoja ovat muun muassa työpaikat, luonto, kaupunki, museot, näyttelyt, leirikoulut, harrastuspaikat, kahvilat ja kaupat. (Manninen ym. 2007, 40.) Jussin koulussa paikallista näkökulmaa hyödynnetään paljon, koska retkiä tehdään keskimäärin kolme kertaa kuukaudessa. Jussin luokka käy uimahallissa joka toinen viikko. Muita retkiä tehdään museoihin, erilaisiin tapahtumiin, teatteriin ja konsertteihin. Retkien aikana oppilaita huomioidaan yksilöllisesti viittomien avulla.

*Didaktisen näkökulman* peruskysymyksenä on, kuinka opiskelutilanteeseen rakennetaan oppimista käynnistäviä ärsykeitä, jotka parhaalla mahdollisella tavalla tukevat oppimista. Tässä painotetaan opettajan tavoitteellista toimintaa ja siihen liittyviä valintoja eli opettajan roolia oppimisympäristön kehittäjänä. Huomioon tulee ottaa mikä didaktinen lähestymistapa soveltuu missäkin tilanteessa parhaiten ja näin ollen hyödyntää erilaisia oppimateriaaleja ja aisteja opetuksessa. Laajasti ajateltuna voidaan huomioida myös erilaiset oppimiskäsitykset, yksilölliset

oppimistyyliä ja didaktiset lähestymistavat. Kyse on opiskeluprosessin suunnittelusta ja sen tukemisesta erilaisilla oppimisympäristön elementeillä. (Manninen ym. 2007, 41.) Didaktinen näkökulma näkyi havainnoidessani. Fyysisen oppimisympäristö ei ole mitenkään erityinen, mutta didaktisen puolen erityisluokanopettaja on omalla toiminnallaan saanut kehitettyä sen hyväksi. Erityisluokanopettajan opetus on suunnitelmallista ja tavoitteellista. Oppimisympäristön on oltava fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen ja sen on tuettava oppilaan terveyttä. Sen tavoitteena on tukea oppilaan oppimismotivaatiota ja uteliaisuutta sekä edistää hänen aktiivisuuttaan, itseohjautuvuuttaan ja luovuuttaan. Oppimisympäristön tulee ohjata oppilasta asettamaan itselleen tavoitteita ja arvioimaan omaa toimintaansa. Oppimisympäristön tehtävänä on tukea opettajan ja oppilaan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Tavoitteena on avoin, kiireetön, rohkaiseva ja myönteinen ilmapiiri, jonka ylläpitämisestä vastuu kuuluu sekä opettajalle että oppilaille. (POP 2004, 18.) Riittävän pieni opetusryhmä mahdollistaa dysfaattiselle lapselle yksilöllisen opetuksen ja ehkäisee liiallisen hälyn muodostumisen (Hyytiäinen-Ruokokoski 2001, 17).

#### **4.3.3 Oppimäärän yksilöllistäminen**

Erityisopetukseen otetun tai siirretyn oppilaan opetus voidaan järjestää osittain toisin kuin koulussa noudatettavassa tuntijaossa on määrätty, jos se on oppilaan oppimisedellytykset huomioon ottaen perusteltua. Oppimäärän yksilöllistäminen eli oppilaan tavoitetason määrittäminen oppilaan edellytysten mukaiseksi edellyttää erityisopetukseen ottamisen tai siirtämisen päätöstä. Oppimäärän yksilöllistäminen voi koskea perusopetuksen koko oppimäärää tai vain yksittäisiä oppiaineita. (POP 2004, 29.) Oppiaineen oppimäärä asetetaan sille tasolle ja siihen laajuuteen, jonka oppilas kykenee omaksumaan. Oppilaan edistymistä arvioidaan suhteessa hänen omaan yksilölliseen oppimäärään, ei yleiseen oppimäärään. Yksilöllisen oppimäärän mukaan opiskeleminen ei aina kestä koko kouluaikaa, vaan oppilas voi alkaa kehittyä ja kypsyä nopeammin ja näin selviytyä myöhemmin yleisopetuksen opetussuunnitelman edellyttämällä tavalla, ainakin joissakin oppiaineissa. (Ikonen ym. 2003b, 148–150.) Tässä erityiskoulussa äidinkieli on kaikilla oppilaille yksilöllistetty kolme ensimmäistä vuotta ilman virallista päätöstä. Tämä johtuu siitä, että kielen kehittyminen on vielä vaiheessa ja ei voida tietää mitä tuleman pitää. Kun taitotaso alkaa olla selvillä, niin myös äidinkieli voidaan yksilöllistää. Yleensä se tapahtuu

vasta kolmannen luokan jälkeen. Silloin psykologi tekee tutkimuksen ja vanhemmat ovat mukana yksilöllistämisprosessissa. Jussilla ei ole minkään oppiaineen oppimäärää yksilöllistetty, vaikka erityisluokanopettaja kertoo käytännössä äidinkielen osalta niin olevankin. Alkuopetus nähdään kielen kypsymisaikana, joten kolme vuoden päästä tilanne voi olla erilainen.

#### **4.3.4 Osa-aikainen erityisopetus**

Jussi saa kerran viikossa luki-opetusta, joka on osa-aikaista erityisopetusta. Osa-aikainen erityisopetus kuuluu oppilaalle, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia ja joka tarvitsee muun opetuksen yhteydessä erityistä tukea oppimisen edellytysten parantamiseksi. Tukea annetaan muun opetuksen ohessa samanaikaisopetuksena, pienryhmässä tai yksilöllisesti, ja se tulee tavoitteellisesti niveltää oppilaan saamaan muuhun opetukseen. Osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa myös erityisopetukseen otetuille tai siirretyille oppilaille. (POP 2004, 28.) Osa-aikainen, laaja-alainen erityisopetus pyrkii sekä suoran vaikuttamisen että konsultoinnin kautta ennaltaehkäisemään, korjaamaan ja tukemaan oppilaiden kokonaiskehitystä, kasvua ja oppimista (Ihatsu & Ruoho 2002, 92). Luki-opettaja ottaa hyvin huomioon Jussin vahvuudet ja kehittämisalueet yksilöllisen huomioimisen toteutuksessa. Hän hyödyntää visuaalista puolta, joka on Jussille auditiivista puolta vahvempi. Jussi voi esimerkiksi onkia magneettiongella magneettikirjaimia, jolloin harjaannutetaan kirjainäännevastaavuutta näkökanavan kautta.

Luki-opettaja toteuttaa Jussin yksilöllistä huomioimista huomioiden harjoitusten monipuolisuuden. Hän hyödyntää erilaisia keinoja, kuten paperitehtäviä, pelejä, tietokonetta. Hän on havainnut hyviksi tietokonepeleiksi Hessu-Kissan aakkoset ja Alfa-Aapisen, joissa on erilaisia kielellisiä harjoitteita. Perinteiset työkirjatehtävät eivät riitä, vaan materiaalia täytyy tuottaa ja kehittää itse, koska samaa asiaa harjoitellaan paljon. Dysfaattisen oppilaan opetus on monikanavaista (Hyytiäinen-Ruokokoski 2001, 17), minkä luki-opettajakin huomioi Jussia opettaessaan. Monin eri tavoin he opettelevat kirjainäännevastaavuuksia. Sekuntikellolla ajanottaminen kirjainten nimeämisessä motivoi Jussia kirjain ääntämiseen. Luki-opettajan mielestä Jussi on motivoitunut ja innokas tekemään tehtäviä, vaikka kielelliset harjoitukset ovat hänelle vaikeita. Luki-opettaja painottaa opetuksessaan Jussin motivaation tärkeyttä oppimiselle. Harjoitusten täytyy tuntua helpoilta, mutta samalla myös riittävän haasteellisilta, jotta niistä on

hyötyä. Jussille tulee jäädä tunne, että harjoitukset ovat kivoja, muuten oppimista ei tahdo syntyä. Havainnoidessani huomasin, että tehtävät oli suunnattu Jussin taitotasoon nähden oikein. Jussi sai paljon onnistumisen kokemuksia, vaikeivät kaikki tehtävät mennekään oikein. Luki-opettaja tuki ja auttoi tarvittaessa eikä Jussin oppimisen iloa voinut olla havaitsematta.

Kielenkehityksen arviointiprosessi ei ole itsetarkoitus, vaan keino hankkia tietoa, joka auttaa opettajia, terapeutteja ja huoltajia valitsemaan oikeat toimintatavat. Arvioinnin kuluessa kertynyt ymmärrys tekee mahdolliseksi sen, että lapsen elämään liittyvät suuret muutokset ja ratkaisut, kuten kuntoutus ja opetus, voivat tukea onnistuneesti lapsen yksilöllistä kehitystä. (Heimo 2002, 35.) Keväällä luki-opettaja tekee varsinaisen arvioinnin, jolloin apuna käytetään testejä. Testit valitaan sen mukaan, mihin vaiheeseen Jussi on päässyt oppimisessa. Luki-opettaja kirjoittaa HOJKSiin liitettäväksi oman sivun, johon hän laittaa tietoa alkukartoituksesta, siitä mitä on harjoiteltu ja mitkä olivat lopputestien tulokset. Arvioinnin perusteella määräytyvät Jussin seuraavan vuoden tavoitteet. Äidinkielen osalta arviointi tehdään HOJKSiin puolivuositain. Toteuttaessaan yksilöllistä huomioimista luki-opettaja pitää silmät ja korvat auki ja arvioi tilannetta. Jos jokin tehtävä tuntuu liian vaikealta, opettajan tulee keksiä ratkaisu, miten sen voisi oppia helpommin. Luki-opettaja painottaa, ettei ole lapsen vika, jos hän ei opi, vaan silloin opettajalla on väärät keinot juuri sille lapselle. Tällöin tulee miettiä lapselle paremmin sopivia opetustapoja.

#### **4.4 Terapiat**

Dysfaattisen lapsen kuntoutus on pitkäaikaista ja suunnitelmallista. Lapsi tarvitsee puheterapiaa ja muistakin terapioidista voi olla hyötyä. Lääkinnällisen kuntoutuksen lisäksi harrastuksilla, kavereilla ja koululla on merkittävä vaikutus lapsen kehitykseen. Vanhemmat ovat lapsen kuntoutuksen tukipilareita, joten on tärkeää, että vanhemmat tekevät tiivistä yhteistyötä kuntouttajien kanssa. Vanhempien ja terapeutin on hyvä keskustella lapsen vaikeuksista, mutta erityisesti myös vahvuuksista. Kaikki kuntoutus pohjautuu lapsen hyviin taitoihin, joita hyödyntämällä päästään vaikeiden asioiden harjaannuttamiseen. (Hyytiäinen-Ruokokoski 2001, 10.) Dysfaattisen lapsen terapiamuotoja voivat olla muun muassa puheterapia, toimintaterapia, fysioterapia, musiikkiterapia, ratsastusterapia, kuvataideterapia

ja psykoterapia. Jussi käy säännöllisesti ja mielellään sekä puheterapiassa että toimintaterapiassa. Toimintaterapiaa on tunti viikossa koululla koulupäivän jälkeen. Periaatteessa koululla ei ole terapiatiloja, mutta Jussin toimintaterapian järjestymisestä koululla on joustettu, koska se helpottaa perheen arkea paljon. Puheterapiassa Jussi käy terapeutin vastaanotolla keskimäärin kerran viikossa, joskus kaksikin. Motoristen vaikeuksien vuoksi Jussi on päässyt myös koulun ryhmämuotoiseen fysioterapiaan, sherborne-jumppaan.

### **Puheterapia**

Dysfaattisen lapsen yleisin kuntoutuksen muoto on puheterapia. Se koostuu lapsen puheen ja kielen kehityksen arvioimisesta, varsinaisesta puheterapiasta, yhteistyöstä vanhempien kanssa sekä yhteydenpidosta koulun ja muiden asiantuntijoiden välillä. Ennen terapian aloittamista puheterapeutti arvioi lapsen puheen ja kielen kehityksen, jotta hän voi tehdä puheterapeuttisen kuntoutussuunnitelman. Siinä arvioidaan kielellisten taitojen lisäksi lapsen kontaktikykyä, yhteistyötaitoja ja keskittymistä. Arvioinnin tarkoituksena on kielellisten ongelmien löytämisen lisäksi selvittää lapsen kielen kehityksen vahvat alueet. Niitä hyödyntäen kuntoutuminen edistyy parhaiten. (Hyytiäinen-Ruokokoski & Rajala 1996, 60–61.)

Puheterapiassa ohjataan lasta aluksi leikinomaisin keinoin. Vähitellen lapsen iän ja valmiuksien karttuessa siirrytään suurempiin, ohjaaviin harjoituksiin. Puheterapiassa harjoitellaan muun muassa kommunikaatiota ja vuorovaikutustaitoja. Siellä kiinnitetään huomio kielellisiin peruselementteihin, kuten sanastoon, kielioppiin, kielenymmärtämiseen, puhumiseen. Lisäksi harjaannutetaan myös työskentelyvalmiuksia, keskittymiskykyä, kuuntelemista ja yhteistyötaitoja. Lapselle usein hankalatkin tehtävät onnistuvat terapiatilanteessa, koska lapsen ja terapeutin välille muodostunut terapiasuhde mahdollistaa vaikeiden asioiden harjoittelun. Onnistumisien myötä dysfaattisen lapsen motivaatio ja yrittämishalu kasvavat sekä itseluottamus kehittyy. (Hyytiäinen-Ruokokoski 2001, 11.) HOJKSissa kerrotaan Jussin puheterapian tavoitteiden liittyvän lähinnä ymmärtämisen lisäämiseen, puheen tuoton selkiyttämiseen ja kielellisen tietoistamisen lisäämiseen. Audittiivinen muisti on ollut kahden yksikön mittainen, joten se osaltaan vaikeuttaa Jussin keskittymistä ja lukemaan oppimista. Visuaalista puolta käytetään apuna, koska se on Jussin vahvempi osaamisalue. Puheterapiassa harjaannutetaan kuulomuistia Jussille sopivalla tavalla, kuten pelaamalla peliä, josta kuuluu ääniä. Puheterapeutti näkee tärkeänä Jussin itseluottamuksen parantamisen onnistumisen kokemusten avulla.

Sanavaraston lisäämistä ja sen aktiivista käyttöä pidetään tärkeänä. Puheterapeutti toteuttaa yksilöllistä huomioimista Jussille yksilöterapiana. Leikillisuus terapiassa näkyy selkeästi. Jussi tekee puheterapeutin kanssa erilaisia harjoituksia, joiden jälkeen on vapaata leikkitoimintaa tai tietokoneella pelaamista, missä Jussi saa käyttää puhetta ja harjoitella asioita lisää. Puheterapeutti käyttää myös Hessu-Kissan Aakkosia ja Paavon päiväunet tietokoneohjelmia. Niissä harjaannutetaan kielellisiä taitoja. Jussi voi valita haluaako hän lopuksi leikkiä puheterapeutin kanssa esimerkiksi dinosauruksilla, ritareilla tai lohikäärmeillä. Jussi on kehittynyt leikkijänä ja leikeissä tapahtuvat toistot helpottavat Jussia. Leikissä on sijaintikäsitteitä, jotka ovat terapiakerralla tehtyjen paperitehtäväharjoitusten kertausta. Jos Jussi on kuullut jonkin sanan väärin, leikissä hän kuulee monta kertaa saman sanan ja hoksaa miten se oikeasti sanotaan. Puheterapiakerralla on viisi harjoitusta koskien kielellisiä tehtäviä muun muassa nimeämistä, sanan rakenteen tunnistamista ja käsitteitä. Jussi saa itse valita missä järjestyksessä harjoitukset tehdään. Yksilöllisen huomioimisen toteuttamisessa puheterapeutti pitää Jussin vahvuutena kiltteyttä ja kiinnostumista asioihin. Haasteellisinta on Jussin motivaation ylläpito, koska Jussille tulee helposti tunne, ettei hän osaa. Toteutuksessa ja suunnittelussa puheterapeutin tulee siis huomioida, että onnistumisen kokemuksia tulee tarpeeksi eivätkä tehtävät tunnu liian vaikeilta. Muisti on Jussille sekä vahvuus että heikkous, koska Jussi toimii tehtäviä tehdessään mahdollisimman pitkälle muistin varassa, silloinkin kun pitäisi miettiä ja analysoida asiaa.

Terapiakerran lopuksi Jussi saa kertoa vanhemmilleen, mitä he ovat tehneet terapiassa. Kertominen ei ole helppoa, mutta puheterapeutin pienten apukysymysten avulla se onnistuu. Tällä hetkellä Jussin terapia on hyvin yksilöllistä. Puheterapiatunnit oli tarkoitus pitää koululla, mutta ajat oli sovittu toimintaterapian kanssa päällekkäin. Päädyttiin siihen, että toimintaterapia oli koululla ja puheterapia puheterapeutin vastaanotolla. Puheterapian onnistumisen edellytyksenä on yhteistyö vanhempien ja lasta kuntouttavan puheterapeutin välillä. Terapiasuunnitelmaa tehtäessä on kuunneltava lapsen vanhempia ja otettava heidän odotuksensa huomioon. Vanhemmilla on ensiarvoisen tärkeää tietoa lapsensa taidoista arkipäivän tilanteissa. Vanhemmat puolestaan saavat puheterapeutilta ohjeita, miten puheen ja kielen kehitystä voidaan tukea ja mitä lapsen vahvoja osa-alueita kannattaa hyödyntää päivittäisissä tilanteissa. (Hyytiäinen-Ruokokoski & Rajala 1996, 62.) Puheterapeutti tekee Jussille muun muassa sanavarastotestejä, puheen ymmärtämistestejä ja kertomistestejä jakson aikana. Sanavarastoa testataan siten, että Jussi nimeää ja kertoo kuvakorteista tiettyjä asioita. Ymmärtämistä voidaan testata siten, että Jussi



tekee esineillä asioita ohjeiden mukaisesti, esimerkiksi laittaa niitä tiettyihin paikkoihin. Kun testejä tehdään toistuvasti, ne antavat totuudenmukaisen kuvan Jussin kehityksestä. Silloin niistä voidaan huomata kehitystä. Ymmärtämistestit tehdään kerran vuodessa, mutta puheen tuottamistestejä voidaan tehdä useamminkin. Testit valitaan Jussin tason mukaan.

### **Toimintaterapia**

Toimintaterapiassa tuetaan ja arvioidaan lapsen sensorista integraatiota eli sitä miten aivot muokkaavat ja yhdistelevät liikkeiden ja tunnon kautta tulevia aistimuksia sekä näköaistimuksia. Dysfaattisella lapsella voi olla ongelmia näönvaraisessa hahmotuksessa, oman itsensä hahmotuksessa, motoriikassa, käden taidoissa sekä silmän ja käden yhteistyössä. Oppimiselle tärkeitä kokemuksia jää saamatta, mikäli lapsi ei pysty leikkimään tai toimimaan monipuolisesti erilaisissa ympäristöissä. Toimintaterapiassa lapsen liikkuminen ja hienomotoriikka kehittyvät ja näönvarainen hahmottaminen sekä silmän ja käden yhteistyö varmistuvat. Onnistuessaan lapsen itsetunto vahvistuu ja keskittyminen paranee. (Hyytiäinen-Ruokokoski 2001, 12.) Toimintaterapiassa pyritään vahvistamaan lapsen heikkoja toiminta-alueita leikin ja muiden toimintojen avulla (Turunen 1997, 44). Terapeutti houkuttelee lasta toimimaan itseohjautuvasti, antaa haasteita, muuntaa toimintaa ja tuo uusia aineksia toimintaan, niin että lapsi kohtaa jatkuvasti hänelle sopivia haasteita. Terapian toteuttamiseen vaikuttavat esiin tulleiden ongelmien lisäksi lapsen temperamentti, ikä, motivaatio ja vahvat alueet. (Danner 1996, 104.)

Jussilla on harjoitettavaa sekä hieno- että karkeamotorisessa toiminnassa. Toimintaterapian tavoitteet olivat syksyllä hienomotoriikan ja välinekäsittelyn puolella. Toimintaterapeutti mainitsee kehittämisalueiksi myös kielellisen alueen todeten, että hänen terapiassaan ei keskitytä siihen, vaikka ongelma tuleeekin siellä esiin. Toimintaterapeutti suunnittelee Jussin terapiakerran etukäteen asettamiensa tavoitteiden pohjalta. Toimintaterapiassa koko terapiakerta koostuu yksilöllisestä huomioimisesta. Siellä harjaannutetaan Jussin kehittämisalueita asetettujen tavoitteiden pohjalta. Yksilöllinen huomioiminen tapahtuu erilaisten toimintojen, kuten kynätehtävien, värityskuvien, sokkelotehtävien, mallikuvien jäljentämisen, saksilla leikkaamistehtävien ja lautapeliin pelaamisen avulla. Kun Jussi tulee toimintaterapeutin vastaanotolle, on mahdollista harjaannuttaa karkeamotorisia taitoja salissa. Esimerkiksi mailapelit ja välinetyöskentelytaidot vaativat Jussilta harjoittelua. Toiminnan toteutuksessa toimintaterapeutti antaa Jussin valita, missä järjestyksessä terapiakerralla asiat tehdään. Yhdessä

he piirtävät suunnitelman, jonka mukaan on helppo edetä. Toimintaterapeutti arvioi yksilöllisen huomioimisen toteutusta jokaisen terapiakerran jälkeen kirjaamalla ylös mitä tehtiin ja miten se meni.

### **Ryhmämuotoinen fysioterapia: Sherborne-jumppa**

Jussi käy ryhmämuotoisessa fysioterapiassa eli koulun sherborne-jumpassa kerran viikossa liittänsä ongelmia, motoristen vaikeuksien, vuoksi. Erityisluokanopettaja on katsonut sherborne-jumpan Jussille hyödylliseksi ja siksi hän on päässyt ryhmään. Fysioterapian tavoitteena on karkeamotorisen perusliikkumisen taitojen hallinnan parantaminen. Siellä kehitetään kykyä koordinoita omia liikkeitä ja tasapainoa. (Turunen 1997, 44.) Ryhmämuotoista fysioterapiaa voidaan antaa sherborne-liikuntametodin muodossa. Sherborne-liikuntametodilla tuetaan lapsen kokonaiskehitystä. Harjoituksissa pyritään antamaan lapselle onnistumisen elämyksiä itseluottamuksen vahvistamiseen. Tavoitteena on auttaa lasta toimimaan hallitusti, jotta hänen aivonsa oppivat erottelemaan ja yhdistelemään aistihavaintoja sekä kehittymään niin, että hän hakee itseohjautuvasti tarvitsemiaan kokemuksia. Sherborne-liikuntamethodi kehittää lapsen oppimisen edellytyksiä ja antaa ryhmässä toteutettuna mahdollisuuden sosiaalisten taitojen harjaannuttamiseen. Suomessa vakiintuneiden Sherborne-liikuntametodin perusteemoja ovat kehon tiedostaminen, ajan ja rytmin tiedostaminen, voiman säätely, liikkeen tiedostaminen tilassa, sujuva liikkuminen, pari- ja ryhmätyöskentely. (Huomo & Muukka 1999, 4, 6.)

Huomon ja Muukan (1999, 7) mukaan lähtötiedoista on hyvä selvittää lapsen kehonhahmotukseen ja motoriikkaan liittyvät ongelmat, hänen omatoimisuutensa sekä taitonsa liikkua. On myös hyvä tietää, mitä viestikanavaa pitkin annetut ohjeet lapsi ymmärtää parhaiten. Näitä asioita selvittäessään fysioterapeutti juttelee erityisluokanopettajan kanssa. Sherborne-jumpan alkaessa fysioterapeutti tekee Jussista muistiinpanot, samoin kuin muista ryhmän oppilaista. Näin hänelle jää tieto siitä, mistä on lähdetty liikkeelle. Joka tunnilla fysioterapeutti tekee havaintoja Jussista ja hänen oppimisestaan. Sherborne-jumpan toteutuksessa yksilöllinen huomioiminen tapahtuu siten, että fysioterapeutti havainnoi Jussia, auttaa ja korjaa hänen virheitään. Tärkeää on havaita, ymmärtääkö Jussi sanallisia ohjeita vai onko mallin näyttäminen tarpeen. Havainnoidessani sherborne-jumppaa huomasin, kuinka fysioterapeutti sanoi Jussin nimen ja pyysi sen jälkeen korjaamaan toimintaa mallia näyttämällä. Kun Jussi toimi oikein, fysioterapeutti kehui häntä.

Sherborne-liikuntatuokion pohjana ovat onnistumisen elämysten tuottaminen ja vahvuuksien esiintuominen. Lapselle tuttujen ja helppojen toimintojen ohella harjoitellaan myös ongelmallisempia asioita. Lapsia tulee rohkaista yrityksestä ja kannustaa nimellä ja yksilöllisesti. Ryhmän koko ei saa olla liian suuri, koska lasten liikuntataidot ja vaikeudet ovat erilaiset. Pienessä ryhmässä pystytään ohjaamaan yksilöllisemmin. Liikuntatuokiossa lapset ovat paljain jaloin, jotta he saavat paljon sensorista informaatiota, joka kehittää jalanpohjien tuntoherkkyyttä. Ohjeet annetaan yksinkertaisesti ja selkeästi. Tarvittaessa liike voidaan näyttää. Teemojen lisäksi on tärkeää rentoutua ja rauhoittua, jolloin lapset oppivat säätelemään omaa aktiivisuuttaan ja rentoutumaan eri harjoitusten välillä. (Huomo & Muukka 1999, 7-9.) Tässä sherborne-jumpassa on kymmenen ensimmäisen ja toisen luokan oppilasta. Mikäli Jussi tarvitsisi yksilöllisempää fysioterapiaa, niin hän saisi sitä. Siihen ei kuitenkaan ole tarvetta.

## 5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

### 5.1 Tutkimustehtävä

Tutkimustehtäväni on selvittää miten moniammatillinen yhteistyö tukee dysfaattisen lapsen yksilöllistä huomioimista erityisopetuksessa. Puraan tutkimustehtävän seuraaviksi tutkimuskysymyksiksi:

1. Miten dysfaattisen lapsen yksilöllistä huomioimista suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan moniammatillisena yhteistyönä?
2. Miten vanhemmat huomioidaan moniammatillisessa yhteistyössä dysfaattisen lapsen yksilöllisessä huomioimisessa?

### 5.2 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa

Tutkimukseni pohjautuu fenomenologis-hermeneuttiseen metodiin. Fenomenologinen tutkimus on kiinnostunut ilmiöistä ja ilmiöiden tulkitsemisesta (Metsämuuronen 2006, 212). Niikon (2003, 13) mukaan ilmiöt ovat erilaisten tapojen kokoelmia, jotka voidaan käsittää ja kokea eri tavoin. Fenomenologisen tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä jostain inhimillisen elämän ilmiöstä (Laine 2007, 44). Mielenkiinnon kohteena on olennaisten merkityskokonaisuuksien paljastaminen. Pyrkimyksenä on ymmärtää inhimillisen kokemuksen merkityksiä ja siksi haastatteluiden on rakennuttava mahdollisimman avoimesti jättäen aikaa ja tilaa kokemukselle ja siitä kertomiselle. (Heikkinen & Laine 1997, 20–21.)

Ihmisen kokemukset ja suhde todellisuuteen muovautuvat merkitysten kautta. Merkitykset syntyvät yhteisössä, jossa ihminen kasvaa. Ihminen on siis perusteiltaan yhteisöllinen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34.) Hermeneutiikka puolestaan auttaa tulkitsemaan ja ymmärtämään tutkimuskohteena olevan ilmiön merkityksiä (Laine 2007, 31). Heikkisen ja Laineen (1997, 21) mukaan ymmärtäminen on aina ilmiön tulkintaa, jonka pohjana ovat aiemmat käsitykset eli aiemmin ymmärretty. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena on käsitteellistää tutkittava ilmiö eli kokemuksen merkitys (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35). Tutkielmassani pyrin

ymmärtämään ilmiön, moniammatillisen yhteistyön, merkitystä Jussin yksilöllisessä huomioimisessa moniammatillista yhteistyötä tekevien kokemusten kautta.

### **5.3 Tapaustutkimus**

Tapaustutkimus voidaan ymmärtää keskeiseksi kvalitatiivisen metodologian tiedonhankinnan strategiaksi (Metsämuuronen 2006, 212). Tapaustutkimukselle on luonteenomaista, että yksittäisestä tapauksesta tuotetaan yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 185). Tapaustutkimuksessa sanaa tapaus voidaan käyttää puhuttaessa ihmisestä, ihmisjoukosta, yhteisöstä, laitoksesta, jostakin tapahtumasta tai laajemmasta ilmiöstä. Tapaus on yleensä muista erottuva, negatiivisesti tai positiivisesti poikkeava, mutta se voi myös olla aivan tavallinen arkielämän tapahtuma. Tutkimuksessa voidaan tarkastella myös tietyssä ympäristössä toimivien ihmisten tai ihmisryhmien arkielämän eri ulottuvuuksia ja tapahtumia. Tapaustutkimuksen tavoitteet ja toteutus vaihtelevat, mutta yhteistä on monipuolinen ja monin eri tavoin hankitun tiedon koonti tutkittavasta tapauksesta. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996, 10.) Tapaustutkimus tavoittelee kokonaisempaa ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä kuin mihin staattinen, yhteen tiedonhankintamenetelmään perustuva pysäytyskuva tutkittavana olevan ilmiön jostain osa-alueesta voi antaa. Sille on tyypillistä monipuolisuus ja joustavuus. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 194.) Tarkoitukseni on tutkia Jussia yksilöllisesti huomioivien henkilöiden kokemuksia siitä, miten he voivat huomioida häntä yksilöllisesti moniammatillisessa yhteistyössä. Yksilöllisesti huomioiviin henkilöihin kuuluvat Jussin vanhemmat, erityisluokanopettaja, luki-opettaja, koulunkäyntiavustajat, fysioterapeutti, toimintaterapeutti ja puheterapeutti.

Tapaustutkimuksen lähtökohtana on yksilöiden kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmastaan. Tutkijaa kiinnostavat merkitykset, joita tutkittava antaa toiminnoilleen omassa ympäristössään. Tapaustutkimus on kokonaisvaltaista kuvausta ilmiön laadusta. Se on myös naturalistista tutkimusta, koska ilmiötä tutkitaan luonnollisessa ympäristössään. (Syrjälä ym. 1996, 13–14.) Tässä tutkielmassa Jussin yksilöllistä huomioimista tarkastellaan monesta eri näkökulmasta, jotta saadaan kokonaisvaltainen kuva moniammatillisen yhteistyön toteutumisesta yksilöllisessä huomioimisessa.

Tutkimuskohteen valintaan vaikutti kiinnostukseni erityiskouluihin ja niiden mahdollisuuksiin tukea dysfaattista lasta yksilöllisesti. Minulle heräsi ajatus moniammatillisen yhteistyön merkityksestä dysfaattisen lapsen tukemisessa. Syrjälän ym. (1996, 22–23) mukaan tapaustutkimuksen kohde määräytyy useista tekijöistä. Tutkija voi itse olla kiinnostunut jostain ongelmasta, ihmisryhmästä tai tapahtumasta, jolloin hän itse valitsee tutkimuskohteensa. Tutkija voi myös esittää tiettyjä kriteereitä, joita hän haluaa tutkittaviensa täyttävän ja yrittää sen jälkeen houkutella vapaaehtoisia tulemaan mukaan. Tutkittavan kohteen valinnan ja rajaamisen jälkeen tutkija päättää, keitä hän kyseisessä kohteessa tapaa. Valinta ei perustu satunnaistamiseen, vaan käytettyä otantamenettelyä voidaan pitää tarkoituksellisena. Oma kiinnostukseni oli suurelta osin vaikuttamassa tutkimuskohteeni valintaan. Otin yhteyttä erityiskouluun, josta minulle valittiin alkuopetuksesta tapaus, jonka katsottiin sopivan tutkimukseeni. Lopullisen valinnan tutkimukseeni sopivasta lapsesta tekivät alkuopettajat ja tietysti lapsen vanhemmat. Lapsi ei siis ollut minulle entuudestaan tuttu.

#### **5.4 Tutkimuksen aineiston keruu**

Aineiston keruussa voidaan käyttää useita eri menetelmiä toistensa tukena samassa tutkimuksessa. Tätä kutsutaan aineistotriangulaatioksi. (Tynjälä 1991, 392.) Tutkimuksessani olen hyödyntänyt triangulaatiota keräämällä aineistoa havainnoimalla, haastattelemalla ja kirjallisten dokumenttien avulla.

##### **5.4.1 Ennen kentälle menoa**

Syksyllä 2008 luin ammattikirjallisuutta aiheestani. Kirjoitin asioita muistiin luoden itselleni käsitystä tutkittavasta ilmiöstä. Kirjallisuuden pohjalta muodostin käsityksen, mitä tutkimuksessani tarkoitan yksilöllisellä huomioimisella. Minulla ei ollut valmista teoriakehystä ennen kentälle menoa. Menettelin näin, koska en voinut tietää, mitä asioita aineistostani nousee esille. Kirjallisuuteen tutustuminen auttoi minua hahmottamaan tutkielmani keskeisiä näkökulmia, muttei ohjannut minua haastatteluissa liikaa. Näin sain mahdollisimman paljon irti tutkimuskohteestani.

Kun marraskuussa 2008 selveni, missä koulussa halusin tutkimukseni tehdä, olin yhteydessä koulun rehtoriin ja laitoin tutkimukseni idean hänelle sähköpostilla. Koulun puolelta suhtauduttiin erittäin myönteisesti tutkimuksen tekemiseen ja kävin keskustelemassa alkuopettajien kanssa aiheestani. Alkuopettajat valitsivat lapsen, jota monet eri asiantuntijat huomioivat yksilöllisesti. Sähköpostin välityksellä olin tiiviissä yhteydessä erityisluokanopettajan kanssa jo ennen kentälle menoa. Katsoimme parhaaksi, että Jussin opettaja, tuttuna aikuisena, esitiedustelee vanhempien halukkuutta osallistua tutkimukseeni. Vanhempien myönnettyä soitin heille ja kerroin tutkimuksesta tarkemmin. Tutkimustani varten hankin luvat rehtorilta ja Jussin vanhemmilta kirjallisilla tutkimuslupa-anomuksilla. Jussin vanhemmat suostuivat tutkimukseen mielellään ja antoivat minulle Jussin terapeuttien yhteystiedot. Tämän jälkeen otin yhteyttä myös muihin Jussin yksilöllistä huomioimista tukeviin ihmisiin ja tiedustelin heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseen. Sovin haastatteluista puhelimen ja sähköpostin välityksellä. Suunnittelin lukemaani kirjallisuutta hyödyntäen teemahaastattelurungon vanhemmille ja yhteisen teemahaastattelurungon moniammatillista yhteistyötä tekeville henkilöille (liite 1 & 2). Ennen kentälle menoa kirjoitin säännöllisesti tutkimuksen toteutuksesta päiväkirjaa, jotten unohtanut sen hetkisiä mietintöjä asioista.

#### **5.4.2 Havainnointi**

Havaintojen teko on olennainen osa elämäämme ja tärkeä osa sitä, miten hahmotamme ympäristöämme, reagoimme siihen, miten pyrimme ymmärtämään näkemäämme ja kokemaamme. Havaintoja tekemällä pyritään saamaan aineistoa määrätyn ongelman tai ilmiön eri tekijöistä. Havainnointitietoa voidaan yhdistää onnistuneesti myös muulla tavoin kerättyyn aineistoon. Sen avulla voidaan saada havainnollista, kuvailevaa tietoa syventämään haastatteluaineistoa. (Grönfors 2007, 151, 155.) Aineistoni hankinta ajoittui maaliskuulle 2009. Tarkoitukseni oli havainnoida koulussa kolmena päivänä, mutta tutkimukseni kannalta oli tarkoituksenmukaista jatkaa havainnointi vielä kahtena päivänä, jolloin pääsin seuraamaan muitakin kuin luokkatilassa pidettäviä tunteja. Havainnoinnin aikana pääsin tutustumaan Jussiin ja hänen oppimisympäristöönsä. Näitä havainnoinnin aikana tekemiäni päiväkirjamerkintöjä olen jo kirjannut esitellessäni tutkimuksen päähenkilöä, Jussia, hänen oppimisympäristöään ja yksilöllisen huomioimisen muotoja.

Havainnoinnin asteet vaihtelevat totaalisesta piilohavainnoinnista osallistuvaan havainnointiin. Tavallista on, että havaintojen tekeminen yhdistetään osallistumiseen. Tällöin tutkija tarkkailee tai osallistuu tilanteen mukaan. (Grönfors 2007, 156, 158.) Havainnointini oli pääasiassa opetustilanteen seuraamista ja muistiinpanojen kirjoittamista. Osallistuin vain tarvittaessa esimerkiksi retkien aikana. Näin lapset eivät kiinnittäneet minuun liikaa huomiota enkä häirinnyt luokan toimintaa. Erityisluokanopettaja teki tietoisien valinnan eikä puhunut oppilaille tulostani etukäteen. Näin oppilaat eivät huomioineet minua juurikaan. Luokassa pidettävien tuntien lisäksi tutustuin Jussin luki-opetukseen, tuki-opetukseen, sherborne-jumppaan ja tiimipalaveriin. Olin myös retkillä mukana. Havainnoin kolmena päivänä ennen haastatteluiden tekemistä. Loput havainnoinneista tapahtui haastatteluiden kanssa samoina päivinä. Katsoin hyväksi asiaksi havainnoida aluksi ennen haastatteluita, jolloin sain havainnoistani pohjatietoa haastatteluteemoihin. Erityisluokanopettajan haastattelun jälkeinen havainnointiaika mahdollisti haastattelusta saamani tiedon yhdistämisen havaintoihini.

### 5.4.3 Haastattelu ja tutkimusaineisto

**Teemahaastattelu.** Laadullisen tutkimuksen yksi tiedonkeruumenetelmä on haastattelu, jossa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Haastattelussa on ratkaisevaa miten haastattelija osaa tulkita haastateltavan vastauksia kulttuuristen merkitysten ja merkitysmaailmojen valossa. Haastatteleamalla pyritään saamaan mahdollisimman luotettavia ja päteviä tietoja. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 191, 194–195.) Haastattelun etuna on joustavuus, koska haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä, selventää ilmausten sanamuotoja ja käydä keskustelua tiedonantajan kanssa. Kysymykset voidaan myös esittää siinä järjestyksessä kuin tutkija katsoo ne aiheelliseksi. Tärkeintä haastattelussa on saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta ilmiöstä. On perusteltua antaa haastattelukysymykset tai aiheet haastateltaville hyvissä ajoin etukäteen tutustuttavaksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 11) mukaan haastattelutapahtumaa tarkastellaan keskusteluna, jolloin myös haastattelijan puhetta ja vaikutusta keskustelun kulkuun pidetään merkityksellisenä tehtäessä analyyttisiä päätelmiä. Haastattelu toteutuu tutkijan aloitteesta ja on hänen johdattelemaansa (Eskola & Suoranta 1999, 86). Se voidaan toteuttaa yksilöhaastatteluna, parihaastatteluna tai ryhmähaastatteluna. Parihaastatteluita voidaan käyttää muun muassa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa haastateltaessa lapsia, nuoria ja lasten



vanhempia. (Hirsjärvi ym. 2000, 197.) Käytin tutkielmassani pääasiassa yksilöhaastattelua. Parihaastatteluun päädyin vanhempien kohdalla, koska he tukevat Jussia samoista lähtökohdista ja uskon, että vanhemmat saivat haastattelussa toisiltaan tukea.

Teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu on avoimuudessaan lähellä syvähaastattelua. Haastattelija etenee etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Teemahaastattelu on eräänlainen keskustelu, joka toteutuu tutkijan aloitteesta ja usein tutkijan ehdoilla, mutta jossa tutkija pyrkii vuorovaikutuksessa saamaan selville haastateltavilta häntä kiinnostavat asiat (Eskola & Vastamäki 2007, 25). Kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa eikä järjestystä. Haastattelija varmistaa, että kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet käydään haastateltavan kanssa läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelevat eri haastatteluissa. Haastattelijalla on haastattelussa tukilista käsiteltävistä asioista, muttei valmiita kysymyksiä. (Eskola & Suoranta 1999, 87.) Teemahaastattelussa pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun tai tutkimustehtävän mukaisesti. Teemat perustuvat tutkimuksen viitekehukseen eli jo tutkittavasta tiedettyyn. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Teemahaastattelun etuna on, että haastateltava pääsee halutessaan puhumaan vapaamuotoisesti, jolloin kerätyn materiaalin voi katsoa edustavan haastateltavan puhetta itsessään. Teemahaastattelun teemat takaavat kuitenkin sen, että haastateltavat puhuvat samoista asioista. (Eskola & Suoranta 1999, 88.) Teemarungon voi sisältää kolmentasoisia teemoja. Ylimmällä tasolla ovat laajat teemat eli aihepiirit, joista on tarkoitus keskustella. Toisella tasolla on teemaa tarkentavia kysymyksiä, joilla varsinaista teemaa voi pilkkoa pienemmiksi ja helpommin vastattaviksi kysymyksiksi. Kolmannella tasolla sijaitsevat yksityiskohtaiset pikkukysymykset, jotka otetaan käyttöön ainoastaan silloin, jos aiemmat kysymykset eivät ole tuottaneet riittävää vastausta. (Eskola & Vastamäki 2007, 37.)

Oman teemahaastattelurungon olin koonnut tällä tavoin. Kysymykset olivat valmiina keskustelua helpottamaan, mutta keskustelimme vain niistä teemoista ja kysymyksistä, jotka tuntuivat oleellisilta kunkin haastattelun kohdalla. Kysymykset toimivat apuna keskustelulle, joka synnytti lisäkysymyksiä. Annoin haastateltaville haastattelurungot viikkoa ennen haastattelua, jotta he

ehtivät paneutua aiheeseen. Teemahaastattelurungossa oli osittain päällekkäisyyttä, mutta se vain varmisti asian käsittelyn. Haastattelumuotona käytin teemahaastattelua, mikä mahdollisti tarkentavat lisäkysymykset haastattelun aikana. Näin pystyin syventämään tietoja. Menetelmään päädyin, koska se tuntui parhaimmalta tavalta saada tietoa yksilöllisestä huomioimisesta moniammatillisessa yhteistyössä. Jos olisin käyttänyt kyselylomaketta, strukturoidut kysymykset olisi voitu ymmärtää väärin enkä olisi voinut esittää tarkentavia kysymyksiä. Sain haastateltavien näkemyksen ja kokemuksen siitä, miten he yksin ja yhdessä moniammatillisena yhteistyönä huomioivat Jussia yksilöllisesti.

**Tutkimusaineisto.** Tutkimukseni aineisto kerättiin kahdeksan haastattelun avulla, joista yksi oli parihaastattelu. Haastattelin Jussin erityisluokanopettajaa, vanhempia, kahta koulunkäyntiavustajaa, puheterapeuttia, toimintaterapeuttia, koulun fysioterapeuttia ja luki-opettajaa. Kaikki suostuivat tutkimukseeni mielellään. Seuraavaksi kerron heistä tarkemmin. Ammattinimikkeen perässä on suluissa lyhenne, jota käytän sitaattien perässä tarkentamassa, kuka asian on sanonut. Jussin *vanhemmista* (VAN) isä käy tällä hetkellä töissä äidin ollessa kotona perheensä parissa. *Erytisluokanopettaja* (ELO) on koulutukseltaan sekä luokanopettaja että erityisluokanopettaja. Hän on työskennellyt 18 vuotta erityisopettajana ja luokanopettajana, joista neljä vuotta tässä erityiskoulussa. Erytisluokanopettaja opettaa Jussille lähes kaikki tunnit. Puukäsitöissä on mukana samanaikaisopettaja ja joitakin tunteja erityisluokanopettaja opettaa yhdessä rinnakkaiserityisluokanopettajan kanssa. Luokassa on kaksi koulunkäyntiavustajaa, jotka lyhennän tässä tutkimuksessa avustajiksi. *Hanna-avustaja* (KKA1) on koulutukseltaan päivähoitaja, joka on tehnyt koulunkäyntiavustajan työtä vuodesta 2001 lähtien. Hän on Jussin luokassa kolme tuntia päivässä. Iltapäivisin avustaja pitää koululla kerhoa. *Veera-avustaja* (KKA2) on koulutukseltaan koulunkäyntiavustaja. Hän on tehnyt töitä 10 vuotta. Jussin luokassa hän on koko päivän ja jatkaa kerhon ohjaajana iltapäivisin. Jussi harjoittelee lukemisen alkeita *luki-opettajan* (LUKI) parissa kahdestaan kerran viikossa, 45 minuuttia kerrallaan. Jussi saa siis erityiskoulun ohessa osa-aikaista erityisopetusta lukemiseen ja kirjoittamiseen. Luki-opettaja on koulutukseltaan puheterapeutti ja erityisopettaja. Erityisopettajana hän on toiminut parisenkymmentä vuotta. *Sherborne-jumppaohjaaja* (FT) on koulutukseltaan fysioterapeutti. Työkokemusta fysioterapeutille on kertynyt parikymmentä vuotta, joista puolet Jussin koulussa. Jussi käy kerran viikossa hänen pitämässään sherborne-jumpassa.

*Puheterapeutin* (PT) vastaanotolla Jussi käy kerran viikossa. Joskus tapaamisia on ollut kaksi kertaa viikossa, koska Jussilla on pitkät kesälomat. Puheterapian kesto on normaalisti 45 minuuttia, joskus 90 minuuttia kerrallaan. Tämän puheterapeutin luona Jussi on käynyt vuoden 2008 tammikuusta lähtien. Puheterapeutti on koulutukseltaan logopedian maisteri, jolla on työkokemusta 17 vuotta. *Toimintaterapeutilla* (TT) on työkokemusta kaksi vuotta ja hän on toiminut Jussin toimintaterapeutina elokuun 2008 lähtien. Sitä ennen Jussilla on ollut toinen toimintaterapeutti.

Aluksi pohdin, haastattelisinko myös rinnakkaisluokan erityisluokanopettajaa, koska alkuopettajat pitävät paljon yhteistunteja. Päädyin kuitenkin siihen, että Jussin erityisluokanopettaja osaa kertoa tuntien yksilöllisestä huomioimisesta tarpeeksi kattavasti. Kun nämä kahdeksan haastattelua oli sovittu, ajattelin saavani Jussia eniten yksilöllisesti huomioivat ihmiset tutkimukseeni mukaan. Halutessani olisin voinut pyytää tutkimukseeni mukaan myös koululääkäriä, mutta päätin haastatella häntä vasta sitten, jos en saisi tarpeeksi tietoa muista haastatteluista.

Haastattelut tehtyäni katsoin kuitenkin saavani kattavat tiedot moniammatillisesta yhteistyöstä näiden kahdeksan haastattelun avulla. Eri asiantuntijoiden haastattelut tehtiin rauhallisessa paikassa, jossa ei ollut häiriötekijöitä. Vanhempien haastattelun katsoin parhaaksi tehdä heidän kotonaan, vanhemmille tutussa ympäristössä. Vanhempien haastattelun jälkeen kirjoitin muistiinpanoja Jussiin liittyvistä asioista, joista juttelimme nauhurin ollessa pois päältä. Haastatteluiden kesto vaihteli 20 minuutista ja 90 minuuttiin. Aloitin haastattelut Jussin luokanopettajan kanssa, koska ajattelin saavani muista haastatteluista enemmän irti, kun ensin haastattelen Jussin kanssa paljon tekemisissä olevaa henkilöä. Vanhempien haastattelun taas halusin jättää viimeisten joukkoon, jotta minulla olisi jo paljon tietoa Jussin yksilöllisestä huomioimisesta ja voisin vanhemmilta tarkentaa asioita, jotka ovat mahdollisesti jääneet epäselviksi. Haastatteluiden jälkeen sovin haastateltavien kanssa, olevani yhteydessä heihin mikäli kysyttävää vielä tulee.

#### **5.4.4 Kirjalliset dokumentit**

Erilaisia kirjoitettuja aineistoja voidaan käyttää tukemaan muulla tavoin kerättyä materiaalia (Grönfors 1982, 124). Aineistona käytän haastatteluiden ja havainnoinnin lisäksi Jussin henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa, HOJKSia ja sen pedagogista osaa, sekä luokasta tehtyä aikuisten toivotut toimintamallit-asiakirjaa ja fysioterapeutin antamaa kotiin vietävää tiedotetta sherborne-jumpasta.

#### **5.4.5 Raportointi**

Kvalitatiivisen tutkimuksen raportointiin ei ole olemassa vakiintunutta mallia. Tutkimusraportissa on tavallisesti neljänlaista ainesta: teoriaa, aikaisempia tutkimustuloksia, omia tuloksia ja pohdintaa (Eskola & Suoranta 1999, 245). Aloitin tutkimuksen raportoinnin keväällä -09 jatkaen sitä syksyllä -09. Kesällä oleva tauko teki hyvää tutkimukselle, koska asiat kypsyivät mielessäni tauon aikana. Tutkimusraporttini noudattaa perinteistä kaavaa, koska katsoin sen sopivan tutkimukseeni. Teoriaosuudessa dysfasian ja yksiköllisen huomioimisen -käsitteiden määrittelyn tein linkittämällä ne Jussiin. Grönforsin (1982, 183) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkijan ei tule piiloutua passiivien taakse, vaan on parempi käyttää minämuotoa. Kuvaukset ja yksityiskohtaiset esimerkit elävöittävät tekstiä tutkimustuloksia ja johtopäätöksiä esitettäessä ja niiden avulla lukija saa paremman kuvan, minkälaisin perustein johtopäätökset on tehty. Käytän suoria lainauksia, jotta lukija voi tehdä omia tulkintojaan aineistosta sekä arvioida tulkintojani ja tutkimukseni luotettavuutta. Olen pyrkinyt esittämään tutkimustulokset siten, että niistä näkyy selkeästi, mitä kukin haastateltava on sanonut. Sitaattien perässä lukee lyhenne, kenen haastattelusta se on lainattu. Sitaatteihin nimien tilalle on muutettu ammattinimike. Lapsen ja muiden tutkimuksessa esiin tulevien nimet ovat keksittyjä, jotta anonyymius säilyy.

### ***5.5 Fenomenologis-hermeneuttisen aineiston analyysi***

Tutkimushaastattelut voidaan nauhoittaa. Nauhoitus toimii muistiapuna, tulkintojen tarkastamisen välineenä ja mahdollistaa tarkan raportoinnin. (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 14–16.) Tallennettu aineisto voidaan purkaa eri tavoin: Se voidaan kirjoittaa tekstiksi. Siitä voidaan tehdä päätelmiä tai koodata teemoja. Sanasta sanaan puhtaaksikirjoitus eli litterointi voidaan tehdä koko

haastatteludialogista tai valikoiden teema-alueista tai pelkästään haastateltavan puheesta. Aineiston litteroiminen on tavallisempaa kuin päätelmien tekeminen suoraan tallenteista. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 138–139.) Nauhoitin haastattelut digisanelimella, jonka jälkeen siirsin tiedostot tietokoneelle. Sen avulla kuuntelin äänitykset ja purin ne sanatarkasti kirjalliseen muotoon. Litteroin haastattelut saman tien ja kirjoitin analysointia varten mieleeni nousevia ajatuksia. Litteroitua tekstiä tuli 83 sivua fonttikoolla 12 ja rivivälillä puolitoista.

Aineistoa voidaan analysoida eri tavoin. Tutkimuksessani analyysin lähtökohtana on fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa. Fenomenologinen tutkimus koostuu erilaisista vaiheista. Aluksi tutustutaan huolellisesti tutkimusaineistoon ja avoimesti kokonaisnäkemykseen pyrkien. Sen jälkeen tutkimusaineisto jaetaan merkitysyksiköihin ja ne muunnetaan tutkijan yleiselle kielelle. Lopuksi muodostetaan yksilökohtainen merkitysverkosto ja yleinen merkitysrakenne. (Metsämuuronen 2006, 212–213.) Tutkittavasta ilmiöstä pyritään näkemään mahdollisimman paljon olennaisia merkitysaspekteja. Ilmiön ymmärtämisellä tarkoitetaan olennaisten puolien ja niiden välisten suhteiden ymmärtämistä. Merkityksen olennaisuutta voidaan miettiä, esimerkiksi siten, että katsotaan muuttuuko kokonaisuus ratkaisevasti jos siitä jätetään jokin puoli pois. On tärkeää, ettei olennaisia merkityksiä oteta missään vaiheessa pois. Analyysivaiheessa aineisto jaotellaan erilaisiin merkityskokonaisuuksiin. Viimeisessä vaiheessa luodaan kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä, jolloin erillään tarkastellut merkityskokonaisuudet tuodaan yhteen. Näiden merkityskokonaisuuksien välisten suhteiden selvittäminen antaa lopullisen kuvan ilmiöstä. (Laine 2007, 41, 43.)

Käytin apuna teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Siinä on teoreettisia kytkentöjä, mutta ne eivät pohjautu suoraan teoriaan tai teoria voi toimia apuna analyysin etenemisessä. Teoriaohjaavassa analyysissä aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysiä. Siinä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaava, vaan paremminkin uusia ajatuksia aukova. Teoriaohjaavan analyysin päättelyn logiikassa on kyse abduktiivisesta päättelystä, jolloin ajatusprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.) Jo litteroidessani kirjoitin muistiin asioita analysointia varten. Luin litteroidut tekstit muutaman kerran läpi tutustuen aineistoon, joka oli jo ennestään mielessä, sillä haastatteluista oli kulunut vain vähän aikaa.

Teemahaastatteluaineisto analysoidaan teemoittamalla tai tyypittelemällä. Teemoittelu tarkoittaa aineiston jäsentämistä teemojen mukaisesti ja sitten sen pelkistämistä. Tyypittelyssä on kyse erilaisten tyyppikuvausten konstruoinnista aineistosta. (Eskola & Vastamäki 2007, 43.) Analysoinnissa käytin apuna teemoittelu. Teemojen avulla pyritään löytämään tekstin merkityksiantojen ydin. Tutkija voi teemoittaa aineistoa omien kysymystensä kautta, jolloin keskeiseksi nousee se, mitä informantit kunkin teeman kohdalla puhuvat. Tehtävänä on informanttien antamien merkitysten löytäminen. (Moilanen & Rähä 2007, 55.) Analysoin aineistoni teemoittamalla aineistoni tutkimusongelmieni mukaan, jolloin teemoiksi nousevat: suunnittelu, toteutus, arviointi ja vanhemmat. Viidenneksi teemaryhmäksi nostin esille tutkimuksesta muut tärkeät ja oleelliset seikat. Jaoin kaikkien haastateltavien vastaukset näiden teemojen alle käyttäen apuna erivärisiä alleviivaustusseja. Tässä vaiheessa aineistoa ei juurikaan karsita, vaan järjestetään uudelleen (Eskola 2007, 170). Laitoin tutkielmaani paljon lainauksia, jotta väärinä tuloksia.

Teemoittelu ei ole aina helppoa, koska haastattelu ei välttämättä etene teemasta teemaan, vaan vastauksia ja kommentteja johonkin kysymykseen voi löytyä eri puolilta yksittäistä haastattelua (Eskola 2007, 170). Seuraavaksi aloin etsiä lainatuista teksteistä kunkin teeman alta yhteneväisyyksiä ja eroavuuksia samalla avaten osaa lainauksista sanalliseen muotoon. Teemat menivät osittain päällekkäin, joten katsoin, minkä teeman alle vastaus parhaiten sopii. Kaikki vanhempien yksilölliseen huomioimiseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön osallistumiseen liittyvät vastaukset laitoin omaksi isoksi kokonaisuudeksi. Varsinaisessa analyysissä tutkija esittää siitä tulkintansa nostamalla aineistosta esiin ne kohdat, jotka vaikuttavat kiintoisilta ja merkittäviltä. Tässä vaiheessa aineistoon kannattaa liittää muitakin muistiinpanoja: teoreettisia kytkentöjä ja ideoita. Analyysin tehtävänä on tiivistää aineisto; tiivistää, järjestää ja jäsentää siten, ettei mitään olennaista jää pois, vaan informaatioarvo kasvaa. (Eskola 2007, 171–173.) Aineistoa teemoitellessa kirjoitin aineiston sivuun ajatuksia ja ideoita analysointia varten.

Analyysia voi lähteä rakentamaan haastateltava kerrallaan, jolloin aineistosta voi rakentaa eräänlaisia tapauskuvauksia tai edetä teemojen mukaan. Aineistosta kirjoitetaan auki työstettyjen analyysien parhaat palat eli kirjoitetaan omin sanoin omat tulkinnat siitä, mitä aineistossa on. Tällöin yhdistetään aineistoesimerkit ja tutkijan ajattelu. Lopuksi analyysi ja tulkinta kytketään

teorioihin ja aikaisempiin tutkimustuloksiin. (Eskola 2007, 174, 177.) Kokosin vastaukset teemojen alle perehtyen yhden haastateltavan vastauksiin kerrallaan. Teemojen alla olevia vastauksia lukiessani muodostin alateemoja kooten vastauksia yhteen. Näin sain vastaukset tutkimusongelmiini. Lopuksi aloin tulkita aineistoani tarkemmin jättäen tekstiin mielenkiintoisimmat sitaatit yhdistäen niitä teoriaan ja aikaisempiin tutkimustuloksiin. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston keruun ja teorian kehittämisen vuorovaikutteisuutta voidaan pitää luontevana. Aineiston analysoinnin kautta kehitetyt ensimmäiset käsitteet eivät aina ole lopullisia, mutta ne auttavat kehittämään tutkimus asetelmia eteenpäin. Keskeistä on löytää teoreettiset ydinkategoriat, jotka auttavat pelkistämään ja jäsentämään kehittymässä olevaa teoriaa. Ne kuvaavat tutkittavaa kohdetta ja niiden varaan tutkimustuloksen analysointi voidaan rakentaa. (Kiviniemi 2007, 75, 80.) Luin tutkimustulokseni uudelleen läpi ja tein käsitekartat teemoistani. Näin sain poimittua tutkimukseni kannalta merkittävimmät asiat ylös. Aineistostani nousu selkeästi esiin kaksi ydinkategoriaa, pääteemaa: systeemisyys ja moniammatillinen kasvatuskumppanuus. Näiden pääteemojen alle olen koonnut alussa esittämäni teemat yhdistäen niihin teoriaa ja aiempia tutkimustuloksia. Näin sain parhaiten kuvattua tutkittavaa ilmiötä ja muodostettua johtopäätökseni.

## 6 SYSTEEMINEN MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ JUSSIN YKSILÖLLISESSÄ HUOMIOIMISESSA

### 6.1 Moniammatillinen yhteistyö suunnittelussa

Tutkimuksestani nousi selkeästi esiin ydinkategoria, systeemisyys. Moniammatillinen yhteistyö toteutui sen pohjalta. Systeemisyys tuli esille alateemoissani: yksilöllisen huomioimisen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Jussin opetuksen yksilöllistämistä toteutetaan moniammatillisena yhteistyönä. Seuraavaksi käsittelem miten Jussin yksilöllistä huomioimista suunniteltiin, toteutettiin ja arvioitiin moniammatillisena yhteistyönä systeemisestä näkökulmasta.

#### 6.1.1 Suunnittelun keskiössä HOJKS-palaveri

Jaettu asiantuntijuus voidaan käsittää prosessiksi, jonka aikana useat ihmiset jakavat tietoon, suunnitelmiin ja tavoitteisiin liittyviä älyllisiä voimavaroja saavuttaakseen jotakin, mitä yksittäinen ihminen ei pystyisi yksin toteuttamaan (Karila & Nummenmaa 2001, 23). Käsitys on hyvin lähellä moniammatillista yhteistyötä. Systeeminen ajattelu sisältää jaettua asiantuntijuutta. Ikosen ym. (2003a) mukaan Jussin moniammatillisen työryhmän kokoonpanoa voidaan kutsua erityisluokan asiantuntijoiden työryhmäksi, sillä siinä ovat mukana juuri Jussia yksilöllisesti tukevat asiantuntijat. Jussin yksilöllistä huomioimista suunnitellaan HOJKS-palavereissa moniammatillisena yhteistyönä. Ensimmäinen HOJKS-palaveri pidettiin syksyllä 2008, jolloin erityisluokanopettaja kutsui kaikki asianomaiset koolle: luki-opettajan, puheterapeutin, toimintaterapeutin, vanhemmat ja avustajan. Siinä käytiin yhdessä läpi HOJKSin osa-alueet ja erityisluokanopettaja keskusteli terapeuttien kanssa siitä, minkälaisille harjoitteille olisi tarvetta koulun puolelta. Samalla luki-opettaja antoi suullisen palautteen sen hetkisestä lukemisen tilanteesta. HOJKS-palaverissa mietittiin, mitkä ovat kenenkin vastualueet. Näin heidän yhteistyöhönsä tulee mukaan eri tiedon ja osaamisen näkökulmia, joita systeeminen kokonaisuus edellyttää (Isoherranen 2008). HOJKS-palaverissa voivat eri tahot ottaa huomioon suunnittelussa myös sitä, mitä taitoja olisi hyvä harjoitella Jussin kanssa kodin ja koulun näkökulmasta. Esimerkiksi erityisluokanopettaja ja toimintaterapeutti ovat HOJKS-palaverissa miettineet, mitä toimintaterapiassa olisi tärkeää harjoitella koulun kannalta:

*Kun Jussilta katkes se käsi sillon eskarivuonna ja motoriikka on kovin kovin heikkoa, niin muistan et HOJKSissa esimerkiks juteltiin sitten toimintaterapeutin*



*kans näistä hienomotoriikan jutuista, että vois ja että pöydän ääressä työskentelemisestä, vaikka se karkeamotoriikkakin on tosi tärkeitä. (ELO)*

HOJKS-palaverissa kirjattiin keskustelussa nousseet asiat ylös ja erityisluokanopettaja kirjoitti ne puhtaaksi Jussin HOJKSiin. Pedagogiseen HOJKSiin kirjattiin tavoitteita ja menetelmiä Jussin yksilölliseen huomioimiseen koskien eri osa-alueita; äidinkieltä, matematiikkaa, tietoaaineita, taide- ja taitoaaineita, arkipäivän taitoja, motorista aluetta, sosiaalista/emotionaalista aluetta, tarkkaavaisuutta, itsearviointia ja liikunnallista kuntoutusta. HOJKSin merkityksen ymmärtäminen ja sen tekeminen oppilaalle varmistaa, että oppilas saa sellaista opetusta ja ne palvelut, jotka hänelle perusopetuslain mukaan kuuluvat (Ikonen & Holopainen 2001, 17). Jussin HOJKS on pohjana yksilöllisen huomioimisen suunnittelulle. Kaikki asiantuntijat lukevat sen läpi ja asioista keskustellaan yhdessä. HOJKS-palaverin jälkeen asiantuntijoiden omat suunnitelmat tarkentuvat. Esimerkiksi puheterapeutti päivittää Jussille tekemää terapiasuunnitelmaa HOJKS-palaverin jälkeen:

*Ja monesti se vähä rytmittyy näitten HOJKSien ja muitten mukaan. Et samalla ku se HOJKS tehään, ni mäki katon sen mun oman terapiasuunnitelman siinä vaiheessa, että mikä se niinku oli ja kattelen läpitte ja tarkennan sitä siinä vaiheessa. (PT)*

Jussin luokan HOJKS-palavereissa avustajista on ainoastaan Veera-avustaja ollut mukana, koska keskustelut pidetään koulupäivän jälkeen, jolloin molemmat avustajat ohjaavat kerhoja. Molempien olisi hankala päästä HOJKS-palaveriin. Avustajat kokivat läsnäolon merkityksen HOJKS-palavereissa eri tavoin. Hanna-avustaja ei kokenut tarvetta osallistua niihin, koska hän lukee HOJKS:t myöhemmin läpi:

*Ku mä oon niissä vuosien varrella taas itte nii monessa edellisen luokan kanssa, ni ne on sillee nii tuttua jo, et ei sielä sillä lailla. Et sit mä vaan oon lukenu ne kaikki HOJKS:t läpi. Ja sitte ollaan sieltä, opettaja on pyytänny kommentteja sinne ja muuta. Sillee käsitelty niitä yhdessä. Et kyl mä ny tiedän sit, et mitä sielä on juteltu. Mut et se on se järjestely vähä hankala jos me molemmat sinne aina mentäs. (KKA1)*

Veera-avustaja puolestaan kokee hyödylliseksi osallistumisen HOJKS-palaveriin, koska silloin hän näkee vanhemmat ja sitoutuu paremmin sovittuihin asioihin:

*Ku se on ihan erilaista lukee sitte jälkeinpäin siitä paperista, et mitä sinne on kirjattu, ku siinä tilanteessa ku siinä keskustellaan, ni eihän sitä koko keskustelua saada millään kirjattua sinne papereihin. Ni sillen myöskin hyvä, et tapaa vanhemmat sellai, et tapaa kasvokkain ni syntyy semmonen suhde et tiedetään nyt et kuka on kukakin ja pääsee siihen. Ja mun mielestä siihen ihan eri tavalla sitoutuu sitte myöski, ku saa olla mukana siinä tekemässä sitä ja kuulemassa kaikki perusteet, et minkä takia näin ja näin tehdään ja et se on ihan tosi tärkeä. (KKA2)*

HOJKS-palaverissa asiantuntijat saavat tietoa siitä, mitä muut tekevät ja mitä asioita he huomioivat. Näin he pystyvät omassa toiminnassaankin huomioimaan samoja asioita. Tietoa jaetaan muiden hyödyksi. Palavereissa käydään dialogia, jonka avulla rakennetaan yhteistä, jaettua ymmärrystä Jussin yksilöllisestä huomioimisesta (Isoherranen 2008). Toimintaterapeutti kokee HOJKS-palaverin hyödylliseksi, koska kuunnellessaan muiden keskusteluita, hän saa uutta tietoa, jonka pohjalta hänen omat Jussille asettamat tavoitteet muokkaantuvat:

*Siinä mitä asioita siinä tulee, et mitkä asiat siinä nousee ni sitten ne meidänki terapian tavoitteet sitte sen pohjalta tavallaan niinku muokkaantuu. Ainahan ne terapian tavoitteet toki tehhään niinku sillee yhteistyössä vanhempien kanssa ja siltä pohjalta, et mitä niinku et miten ne vaikeudet näyttäytyy arkipäivässä niinku kotona tai koulussa. Että toki silleen se on niinku pohjana se yhteistyö koko niinku tavallaan siinä prosessissa, et jos aattelee niinku niitä tavoitteita. Ja sen kautta toki siinä suunnittelussaki sitte. (TT)*

### **6.1.2 Moniammatillisessa yhteistyössä asiantuntijat nähdään tasa-arvoisina**

Merimaan ja Virtasen (2007, 69) mukaan koulunkäyntiavustajien tehtäviin kuuluu muun muassa osallistuminen toiminnan valmisteluun yhdessä opettajan kanssa. Näin myös Jussin luokassa toimivat avustajat tekevät yhteistyötä erityisluokanopettajan kanssa muulloinkin kuin oppituntien aikana. Avustajat kertoivat, että useimmiten aamuisin ennen oppilaiden luokkaan tuloa, he suunnittelevat yhdessä erityisluokanopettajan kanssa ketä kahta lasta kumpikin huomioi erityisesti yksilöllisesti eli auttavat ja ohjaavat sen päivän aikana. Aamuisin he myös juttelevat keskenään lapsista miettien, miten voisivat huomioida paremmin yksilöllisesti. Dialogi ei jää vain palavereihin, vaan sitä käydään luokassa päivittäin erityisluokanopettajan ja avustajien välillä. Näin tehtiin Jussin tilanteessa, kun lukeminen alkoi mennä takapakkia:

*Kun tulin luokkaan aamusta, niin avustaja ja ope juttelivat päivästä ja Jussin tilanteesta: mihin nyt keskitytään. (Tutkijan havaintomuistiinpanot)*

Systemisessä ajattelussa keskeistä on dialogisuus, joka tuli ilmi myös tiimipalaverissa, joissa kuunneltiin ja kunnioitettiin toisten mielipiteitä (Isoherranen 2008). Tiimipalaveria seurattessani havainnoin, kuinka siellä suunniteltiin seuraavaa viikkoa ja puhuttiin lapsista. Siellä myös mietittiin ratkaisuja ongelmatilanteisiin, kuten sosiaalisten taitojen parantamiseen ja tiedotettiin rinnakkaisluokan erityisluokanopettajalle oppilaista asioita, joita on hyvä tietää yhteistuntien opettamisen kannalta. Avustajat olivat keskustelussa mukana jakamalla kokemuksia oppilaista. Tiimissä arvioitiin muun muassa matematiikan opetusta: miten meni, mikä opetuksessa toimi hyvin jne. Tiimipalaverit ovat myös Hanna-avustajan mielestä hyviä suunnitteluhetkiä:

*No kyllä me näin keskiviikkosin yleensä ni sit me suunnitellaan tai opettaja yleensä on kattonu sen viikon. Et mitä sielä semmosia on, et täytyy olla ihan järjestelmällistä se. Ja sit me ollaan aikalailla sillon syksyllä enemmänki puhuttiin. Niin tota tunnin alussa ja siinä välitunnilla, et nyt tulee se ja se tunti ja nyt tehdään tota et otaks sinä ne ja sinä ne. Ja sit välillä opettaja itse on sitä miettiny ja antaa meille sit ohjeita, et ketä lapsia pitää auttaa ja muuta. (KKA1)*

Moniammatillinen työryhmä on havainnut, että paremman holistisen kokonaisnäkömyksen Jussista saa dialogin lisäksi havainnoimalla Jussia toisissa oppimisympäristöissä. Toimintaterapeutti on käynyt seuraamassa luokassa, miten Jussi siellä toimii. Seurannan avulla toimintaterapeutti saa tietoa, mitkä ovat Jussin vaikeudet koulun oppimisympäristössä. Havainnointi toisessa oppimisympäristössä lisää moniammatillisen tärkeän tavoitteen, dialogisen dialogin eli yhteisen ymmärryksen saavuttamista (Isoherranen 2008). Suunnitteluvaiheessa HOJKS-palaverin lisäksi asiantuntijat keskustelevat muiden asiantuntijoiden kanssa. Esimerkiksi toimintaterapeutti on tehnyt yhteistyötä sekä vanhempien että erityisluokanopettajan kanssa:

*Mie niinku mietin ne tavoitteet, et mitkä on Jussin tavoitteet ja mietin sen pohjalta ne, että mitkä sitten on ne toiminnot mistä Jussi hyötyy. Ja sitte tietenki yhdessä opettajan kanssa ja yhdessä vanhempien kanssa tai pääasiassa äidin kanssa tietenki ollaan sitä yhteistyötä tehty, ni ollaan sitte mietitty niitä sellasia juttuja, et vaikka miten vois koululuokassa mieltä vaikka Jussin istuma-asentoo, et se vois helpottaa sitä kynätyöskentelyä tai sitte Jussillahan on ollu se kynätuki käytössä, mitä me ollaan käytetty sitte myös terapiassa ja harjoteltu sen käyttöön ja semmosia asioita tavallaan sitte et mitä voi myös...et se ei ois vaa se et mitä me*

*tehhään kahestaan vaan miten vois sitte tavallaan sitä soveltaa tai muokata sitä Jussin ympäristöä sielä koululuokassaki. (TT)*

Ikosen ym. (2003a, 282) mukaan moniammatilliselle yhteistyölle on ominaista, että siinä on monta keskenään tasa-arvoista osapuolta, joilla on erilaisia taitoja, joita he tuovat yhteen. Näiden taitojen yhteensovittaminen näkyy selkeästi luki-opettajan ja erityisluokanopettajan tiiviissä yhteistyössä. Luki-opettaja keskustelee erityisluokanopettajan kanssa suunnitellessaan opetusta. Heidän välillään vallitsee yhteinen ymmärrys, joka näkyy esimerkiksi siten, että erityisluokanopettaja ja luki-opettaja pitävät saman linjan opetuksessaan. Heillä on yhteinen käsitys ja ymmärrys siitä, millaiset Jussin kielelliset taidot ovat ja he miettivät yhdessä, miten niitä voisi harjaannuttaa:

*Ja sitte opettajan kanssa luokassa, et sovitaan niinku, et mä saan tavallaan palautetta, et miltä näyttää sielä niinku luokassa, et miten on sielä oppiminen lähteny etenemään. Ja minkälaisia asioita niin kun, esimerkiks nyt kun Jussilla on aika suuria kielellisiä ongelmia, ni Jussille se oppiminen on aika hidasta. Et esimerkiks sitte ku huomataan, että tavallaan ku Jussi tarvii niin paljon harjotusta pysyäkseen siinä missä muut. Ni sitte huomataan että no nyt tässä kohdassa alkaa näyttää siltä et alkaa käydä aika vaikeeks ja ylivoimaseks. Et nyt että ehkä meidän pitäis jotenki niinku helpottaa. Ja sit me saatetaan esimerkiks sopia, et vaikka käsitellään vaan näitä ja näitä kirjaimia. (LUKI)*

## **6.2 Systemisyys moniammatillisen yksilöllisen huomioimisen toteutuksessa**

### **6.2.1 Tieto kulkee luottamuksellisen ja avoimen ilmapiirin vallitessa**

Karila ja Nummenmaa (2001, 146) jakavat moniammatillisuuden sisäiseen ja ulkoiseen. Sisäinen moniammatillisuus toteutuu Jussin kohdalla siten, että koulun sisällä tehdään paljon moniammatillista yhteistyötä. Jussin erityisluokanopettaja, luki-opettaja, koulun fysioterapeutti ja avustajat ovat koulussa yhteydessä toisiinsa. Ulkoinen moniammatillisuus tulee lisäksi kuvioihin mukaan, sillä Jussin auttamiseksi tekevät myös muiden organisaatioiden asiantuntijat yhteistyötä. Terapeutit ovat myös mukana moniammatillisessa yhteistyössä, vaikka he eivät fyysisesti sijaitsekaan Jussin koululla.

Jussin yksilöllisen huomioimisessa moniammatillisena yhteistyönä on havaittu, ettei yksi palaveri vuodessa riitä tiedon ja osaamisen jakoon kokonaisvaltaisen käsityksen saamiseksi Jussista, vaan tarvitaan muitakin keinoja. HOJKS-palaverissa Jussin yksilöllisestä huomioimisesta huolehtivat tahot tapaavat kerran vuodessa suunnitellen tulevaa ja arvioiden edellistä vuotta. Pitkin vuotta on osa-aikapalavereita, kuten lääkäripalavereita. Eri palavereissa sivutaan oppimisasioita eri näkökulmista ja tieto kulkee eteenpäin, vaikka varsinainen HOJKS-palaveri onkin vain kerran vuodessa. Laine (2008) osoittaa tutkimuksessaan, että tiedon eteenpäin kulkemiseen tarvitaan luottamusta ja avoimuutta, jotka puuttuivat hänen tutkimuksensa moniammatillisesta yhteistyöstä oppilashuollon osalta. Tutkimustulokseni puolestaan osoittavat, että tieto liikkuu, joka suuntaan luottamuksen ja avoimuuden vallitessa. Erityisluokanopettaja tekee yhteistyötä avustajien kanssa kertomalla heille, millä tavalla Jussia voi neuvoa ja mihin asioihin kannattaa kiinnittää erityistä huomiota, mutta hän myös kuuntelee heitä. Avustajilla on tärkeä rooli luokassa tapahtuvan yksilöllisen huomioimisen toteutuksessa. Aikuisen jatkuva läsnäolo on tärkeää ja avun antaminen heti, kun toiminta on lipsumassa väärään suuntaan. Hyytiäinen-Ruokokosken (2001, 17) mukaan koulunkäyntiavustajasta on suuri apu lasten yksilöllisessä ohjaamisessa ja pienryhmätyöskentelyssä. Yksilöllinen huomioiminen luokassa toteutuu muun muassa joustavien ryhmittelyiden avulla, jonka Veera-avustaja kokee tärkeäksi:

*Kun opettaja päättää, että me tehdään jotain ryhmissä niin sitten mä olen se, joka sitten toteuttaa sen jonkun ryhmän toimintaa opettajan ohjeitten mukaan. Et mehän käytetään sitä melkei viikoittain, et on se et kierretään pisteestä toiseen. Ja se on jotenki hirveen hyvä noille lapsille, ku silloin se yks asia kestää aina vähän aikaa, et ne jaksaa yleensä sen ja sit ku tulee se pieni vaihdos, ni sit ne jaksaa niinku pidempään tavallaan, ku siinä tulee aina se vaihtaminen. (KKA2)*

Jussin yksilöllistä huomioimista Veera-avustaja toteuttaa tukiviittomien ja kuvien avulla yhdessä erityisluokanopettajan ja toisen avustajan kanssa. Kannustaminen ja kehuminen pienistäkin onnistumisista ovat tärkeitä asioita. Samalla Veera-avustaja vahvistaa Jussin itsetuntoa ja sosiaalisia taitoja. Hän näkee koko luokan hyvällä ilmapiirillä olevan suuren vaikutuksen:

*Sielä on sellanen hyväksyvä ilmapiiri, et siel ei pikkujuttuihin takerruta, vaan jatketaan sit aina eteenpäin ja jokainen saa apua aina tarvittaessa. Et sehän siinä on aina tärkeitä, ettei tarvii jäädä niinku yksin sen tunteen kanssa, et mä en osaa, mä en pysty. Vaan heti joku tulee sit auttamaan ja sit taas mennään eteenpäin. (KKA2)*

Erityisluokanopettaja on kirjannut paperille aikuisten toivotut toimintamallit. Paperi sisältää ohjeita luokan aikuisille, jotta kaikki toimivat yhteneväisesti. Kun asiat on kirjattu paperille, kaikki sitoutuvat niitä noudattamaan. Näin yhteistyö toimii luokassa ja kaikki tietävät, miten eri tilanteissa toimitaan. Tämän ansiosta luokassa vallitsee myös myönteinen ilmapiiri. Näiden toimintamallien ylöskirjaaminen on pohjana luokassa toimivalle moniammatilliselle yhteistyölle Jussin yksilöllisessä huomioimisessa. Myönteisen ilmapiiri näkyi havainnoidessanikin. Jussin yksilöllistä huomioimista toteutettiin yhdessä sovittujen sääntöjen mukaan. Kaikki olivat sitoutuneet näihin, joten luokan kaikilla aikuisilla oli selkeästi tiedossa, miten he Jussia huomioivat osaltaan yksilöllisesti.

Tietotekniikan kehityksen tuomat uudet mahdollisuudet informaation siirtoon ja välittämiseen eri asiantuntijoiden kesken ovat entisestään lisänneet mahdollisuuksia yhdistää moniammatillista tietoa ja osaamista (Isoherranen 2008). Puheterapeutin ja erityisluokanopettajan yhteistyö hoituu HOJKS-palaverin lisäksi sähköpostin välityksellä. Puhelimella voi myös soittaa, jos tarvetta tulee. Erityisluokanopettaja pitää hyvänä puheterapeutilta saatua koostetta, miten Jussi on edistynyt puheterapiassa. Erityisluokanopettajan mielestä yhteistyö toimii kaikkien tahojen kanssa moitteettomasti: Hän kokee saavansa apua pyytäessään ja vastauksia mieltä askarruttaviin kysymyksiin. Erityisluokanopettaja on sopinut puheterapeutin kanssa HOJKS-palaverissa, ettei koulun puolella puututa äännetason ongelmiin, vaan äännetason selkiytymisen harjaannuttaminen hoidetaan puheterapiassa. Tehtävien ja vastualueiden jakamisesta voidaan huomata, että eri asiantuntijoiden erityisosaaminen on tunnistettu ja sitä hyödynnetään yksilöllisen huomioimisen toteutuksessa systemaattisella ajattelun edellyttämällä tavalla.

Erityisluokanopettaja kokee moniammatillisen yhteistyön hyödylliseksi. Palavereissa kaikki Jussin yksilöllistä huomioimista toteuttavat asiantuntijat voivat vaikuttaa keskusteluun tuoden siihen oman näkökulmansa ja osaamisensa (Isoherranen 2008). Tunnin palaveri kerran viikossa avustajien kanssa on arvokasta aikaa, koska silloin ehtii hetkeksi istua keskustelemaan oppilaiden vahvuuksista, vaikeuksista ja oppiaineksesta. Palaveri on hyvä senkin takia, että avustajilla on monesti hyviä huomioita tai kysyttävää. Tällöin on aikaa keskustella niistä ja siten parantaa luokassa tapahtuvaa yksilöllistä huomioimista. Yhteistyötä avustajien ja rinnakkaisluokan erityisluokanopettajan kanssa erityisluokanopettaja tekee päivittäin. Moniammatillisen yhteistyön

lisäksi erityisluokanopettaja hyödyntää siten myös kollegiaalisuutta työssään. Fysioterapeutti ei ole mukana Jussia koskevissa palaverissa. Yhteistyötä hän tekee lähinnä Jussin erityisluokanopettajan ja avustajien kanssa. Yhteydenpidon tapana on ohimennen juttelu. Siinä vaihdetaan tietoa siitä, miten Jussilla menee jumpassa ja luokassa. Erityisluokanopettaja kokee saavansa tarvittaessa apua fysioterapeutilta:

*Toi meidän talon jumppari, et nytki ku sen kans rupesin puhuun tosta Jussin ryhdistä. Ni sehän sit toi sen työtuolin heti seuraavana päivänä, et seki on tavallaan tämmönen käden ojennus. (ELO)*

Syksyllä erityisluokanopettaja ja fysioterapeutti keskustelivat enemmän Jussista, jotta fysioterapeutti pystyy toteuttamaan Jussin yksilöllistä huomioimista sherborne-jumpassa siten, että harjoitukset tukevat Jussin muuta oppimista luokahuoneessa:

*Jussin tapauksessa erityisesti sen tavoitteena on, niinku näillä liikunnallisilla harjoituksilla tukee kaikkee muuta oppimista. Mikä tapahtuu luokahuoneessa, et se on niinku se tavote. Ja totta kai sitte ihan sen lisäksi Jussin motorista liikuntaa helpottaa, parantaa kehon hahmottamista, keskittymistä, voiman käytön säätelyä. Mutta mä enemmän nään Jussin kohdalla sen, että ne harjoitukset niinku tavoitteena et ne siirtys sieltä ne opitut taidot sinne luokkatilanteeseen. (FT)*

Fysioterapeutti tekee yhteistyötä avustajien kanssa muun muassa neuvoen, miten poikkeustilanteessa Jussia voi tukea liikuntatunnilla yksilöllisesti:

*No esimerkiks Jussin kohdalla, ku hän käveli dallarin kanssa. Ku oli jalka kipee, ku oli loukannu, ni siinä et mitä vois tehdä liikuntatunnilla ja miten käyttää sitä dallaria ja sitte se erityistuolin säätöä ja asettamisia Jussin kohdalla. (FT)*

Kaikkien eri asiantuntijoiden kanssa ei siis tehdä yhtä paljon yhteistyötä, vaan yhteydenpito määräytyy sen mukaan, mitkä tahot koetaan tärkeimmiksi Jussin yksilöllisessä huomioimisessa moniammatillisessa yhteistyössä. Molemmat avustajat kokevat tekevänsä erityisluokanopettajan ja toisen avustajan jälkeen eniten yhteistyötä terveydenhoitajan kanssa. Palaverissa Hanna-avustaja ei ole mukana. Kuitenkin hän kokee, että tieto välittyy hänelle hyvin:

*Mutta kyllä me jutellaan jos on ollu jotain palaveria, ni tiimissä jutellaan, et mitä siel on käsitelty...meillä molemmat opettajat on edistyksellisiä suorastaa että tota*

*meillä ei oikeestaan hirveesti oo semmosta rajaa, et nää on meidän juttuja ja nää on meidän juttuja (KKA1)*

Veera-avustaja tekee fysioterapeutin kanssa yhteistyötä kysyäkseen neuvoa Jussia koskevista asioista, kuten työtuolin hankinnassa. Toiminta- ja puheterapeuttien kanssa hän tekee yhteistyötä lähinnä vain HOJKS-palaverin yhteydessä. Hanna-avustaja viihtyy luokassa ja kokee yksilöllisen huomioimisen onnistuvan kaikkien luokan kahdeksan lapsen kanssa aikuisten hyvän yhteistoiminnan vuoksi:

*Et meillä on kyl tosi kivaa tossa luokassa. Että kaikki tekee omat työnsä, mut ei oo sellasta selkeätä, et tarvis pelätä et astunko jonku varpaille, kun nyt menen tekemään tätä. Myöskin ottaa sitten toisen huomioon, ettei mee sit rynnimään myöskään sinne toisen tontille. Et jokaisella on se oma työnsä ja se pyritään tekemään mahdollisimman hyvin. Ja se riittää. (KKA1)*

Lehtisen (1999) mukaan moniammatillisessa yhteistyössä jaetaan tietoa toimintamalleista, lähestymistavoista ja käytänteistä. Toimintaterapeutti kertoo, että toteuttaessaan yksilöllistä huomioimista hänelle voi tulla mieleen asioita, jotka helpottaisivat Jussia koulussakin muun muassa kirjoista suurempien kuvien kopioiminen, jotta kirjaimia olisi helpompi tehdä. Jussin yksilöllistä huomioimista hyödyntävä tieto jaetaan kaikkien kesken:

*Niinku tavallaan semmosta vuorovaikutusta opettajan kanssa siinä, että mitä havaintoja mulla tulee siinä meidän terapiakerroissa, et miten niitä vois hyödyntää sitte tavallaan sielä koulutyöskentelyssä. (TT)*

Toimintaterapeutti voi olla yhteydessä erityisluokanopettajaan ja kysyä, jos jokin asia mietityttää. Erityisluokanopettaja näkee yhteistyön olevan lähinnä kuulumisten vaihtamista. Terapian aikana toimintaterapeutti miettii asioita, joita haluaa välittää eteenpäin tai saada lisätietoa muilta asiantuntijoilta. Puheterapeutin kanssa toimintaterapeutti ei tee juurikaan yhteistyötä. He ovat nähneet toisensa vain HOJKS-palaverissa. Jussin luki-opettaja tekee moniammatillista yhteistyötä eniten erityisluokanopettajan kanssa. Luki-opettajan mielestä heillä on erityisluokanopettajan kanssa kiinteä yhteys. He juttelevat keskenään lähes päivittäin lasten asioiden tiimoilta. Jussin luki-tunnin jälkeen he usein juttelevat, mitä ovat tehneet ja jos jotain erikoista on sattunut. Myös erityisluokanopettaja kertoo kuulumisia Jussista luki-opettajalle ennen ja jälkeen tunnin:



*Tai jos on jotain erityistä, ni opettaja kertoo mulle, et nyt on kuule sattunu et on tällanen ja tällanen tilanne ja et voi olla et se on nyt vähä alamaissa. Et jos ei ny oikein suju ni ymmärrät, et on tämmöstä ja tämmöstä tapahtunu. Elikkä niinku jo tällä tavalla vähä ennakkoon aina, ni tietää sitte missä mennään. (LUKI)*

Luki-opettajan ja erityisluokanopettajan välillä voi nähdä sosiaalisen jaetun kognition, jonka Isoherranen (2008) näkee moniammatillisen yhteistyön ydinkäsitteenä. Luki-opettaja ja erityisluokanopettaja toteuttavat äidinkielen opetusta keskustelemalla paljon keskenään. Erityisluokanopettaja kertoo pitävänsä tiivistä yhteydenpitoa luki-opettajan kanssa puhumalla Jussin edistymisestä, eri harjoitusmuodoista ja lukemisen prosessista. Näin luki-opettaja tietää, miten Jussi pärjää äidinkielessä luokassa ja voi harjaannuttaa samoja asioita yksilöllisemmin keinoin:

*Ni me ei niinku samaa, mutta sisältöhän on tieteenki sama, että koska se lapsi pitää opettaa lukeen ja kirjottamaan, ni meidän harjotteiden sisältö täytyy niinku olla tai tähdätä samaan. Mut mähän voin tehdä vähän erilaisia harjotuksia, ku mä täällä Jussin kanssa kahden kesken teen. (LUKI)*

Koululla toteutetussa moniammatillisessa yhteistyössä mietitään asioita yhdessä ja välitetään keskustelussa syntyneitä ideoita Jussin kotiin. Erityisluokanopettaja on yhdessä luki-opettajan kanssa miettinyt tietokoneen hyödyntämistä Jussin kotona lukutaidon harjaannuttamisessa:

*Jussin kohdalla mietittiin luki-öpen kanssa, että täytyy nyt ku äiti tulee koululla käymään, ni miettiä sitä mahdollisuutta, et jos Jussi vois niinku sitä lukutaitoonsa treenata sielä ekapelin kautta. Et jos kotona on sen kaltaset tietokoneet, että se pyöris. Täytyy selvitellä sitä äidin kanssa. (ELO)*

Luki-opettaja tekee tiivistä yhteistyötä myös koulun psykologin kanssa, mutta se ei koske Jussin yksilöllistä huomioimista, sillä Jussilla on terapiat meneillään ja ne on järjestetty jo ennen erityiskouluun tulemistä. Jos tarvetta tulisi ottaa psykologtiin yhteyttä, luki-opettaja puhuisi ensin erityisluokanopettajan kanssa ja sitten he ottaisivat yhteyttä koulupsykologiin. Luki-opettaja on Jussin asioiden tiimoilta yhteydessä terapeutteihin lähinnä vain HOJKS-palaverin yhteydessä. Toki hän voi soittaa puheterapeutille, jos siihen tulee tarvetta. Luki-opettaja saa puheterapeutin tekemän kirjallisen arvioivan palautteen Jussin vanhempien välittämänä. Palautelapun lukemista luki-opettaja pitää tärkeänä, koska silloin hän tietää mitä toisessa paikassa tehdään ja miten siellä

on edistytty. Luki-opettaja voisi kuvitella, että erityiskoulussa moniammatillinen yhteistyö toimii paremmin kuin tavallisessa koulussa, koska heidän koulussaan moniammatillinen yhteistyö näkyy yksilöllisen huomioimisen toteutuksessa monin tavoin:

*Ni ku meillä on kuitenkin tällaset selkeet kuviot jo olemassa, et meillä on ne lääkäripalaverit on sovittu, et ne on suunnilleen kerran vuodessa tai miten ny on sit. Sit meillä on kuitenkin se oppilashuolto toimii mun mielestä siinä mielestä hyvin, et jos on tarvis niinku sielä tavata tai pyytää jotaki. Sit meillä on tää psykologikuvio. Sit meillä on vielä tää HOJKS-keskustelukuvio. Et siinä on niinku aika monta sellasta et missä on mahdollisuus tavata niitä. Ja sitte meillä on osa terapeuteista semmosia, jotka liikkuu täälä koulussa, osa puheterapeuteista käy täällä. Fysioterapeuteista osa käy täällä. Eli sillä tavalla et jos on jotain asiaa, ihan akuuttia niin tietää, että sen näkee täällä viikolla. Et voi ottaa hihasta ihan vaikka. (LUKI)*

Jussin terapeutit on saatu mukaan HOJKS-palavereihin. Lisäksi toimintaterapeutti on ehtinyt seurata Jussin toimintaa luokassa. Näin ei kuitenkaan aina ole tässäkään erityiskoulussa. Jussin terapeutit on erikseen pyydetty tapaamisiin. Terapeutit ovat katsoneet läsnäolonsa HOJKS-palaverissa tärkeäksi, joten ovat järjestäneet aikataulunsa siten, että yhteinen aika tapaamiselle on saatu sovittua. Luki-opettaja toivoisi käytäntöä, ettei terapeuteja tarvitsi erikseen pyytää, vaan se kuuluisi automaattisesti heidän työnkuvaansa. HOJKS-palavereille ei ole helppoa luki-opettajankaan mielestä löytää aikaa, mutta hän kokee palaverit niin tärkeiksi, että on valmis joustamaan:

*Että kyllä se totuus on, että jos oikeesti haluaa nähdä jotakuta, ni omalla ajalla se on istuttava. Eli sillai niinku joustettava siinä mielessä. Mutta eihän se mikään pakko oo, mut kyllä mä sillai oon kokenu sen, että jotenki se sellanen kokonaisnäkemys siitä lapsesta niin se on itelle kuitenkin niin tärkeä. Ni kyllä mä sit oon valmis istumaanki täälä aina välillä vähä kummallisiin aikoihin. Jos vaa sillai on et saadaan terapeutti tai kuka se sit on ni tänne. Mut sillai et se on kyllä paljon sitä aloitteisuutta niinku koulun ja vanhempien puolelta jos sitä yhteistyötä on. Et ei se niinku synny itsestään. (LUKI)*

Yhteistyö muiden tahojen kanssa on puheterapeutin mielestä sujuvaa. Puheterapeutin tekemä yhteistyö avustajien kanssa on minimaalista. HOJKS-palaverissa hän on ollut yhteydessä moniammatillista yhteistyötä tekeviin. Tärkeänä puheterapeutti pitää sen kuulemista, mitä muilla on tavoitteina ja mitä he harjoittelevat. Näin hän saa käsityksen kokonaistilanteesta, joka on systeemisisessä ajattelussa tärkeää. Samalla puheterapeutti voi omassa työssään hyödyntää kuulemaansa tietoa. Puheterapeutin mielestä kerran vuodessa koko moniammatillisen tiimin

näkeminen on vähäistä, mutta toteaa sen olevan resursseista kiinni. HOJKS-palavereissa voi kysyä apua mieltä askarruttaviin asioihin:

*Sitä on jo niinku oppinu kattomaan esimerkiks sitä et miten on toi perusasento esimerkiks. Sitä voi sit kysellä sielä palaverissa, että no miten se Jussin kohalla on ku se on noin hypotoninen, että miten sitä saa sieltä, et kannattaako esimerkiks saada innostuun, niinku mä koetan siihen tehtävä systeemiin, et siihen tulis sellasia juttuja, mitkä saa sen riehaantumaan ja vähä innostumaan, ni se paranee se tavallaan se vartalon pitäminen ja sit samalla se puheentuottamiseenki kumminki vaikuttaa siihen kokonaisuuteen. (PT)*

Puheterapeutin yhteistyö kohdistuu pääasiassa vanhempiin ja erityisluokanopettajaan. Erityisluokanopettajan kanssa puheterapeutti on yhteyksissä sähköpostitse, jolloin he saattavat mieltä yksilöllisen huomioimisen toteuttamista yhdessä:

*Esimerkiks Jussin tota näihin lukemisasioihin liittyen. Koska siinä tuntuu ny olevan tällä hetkellä vähä semmonen takapakkivaihe niin nii justiinsa sitä mieltä. (PT)*

Oppilashuoltoryhmä on koulun sisällä toimiva moniammatillinen tiimi, joka yhdessä pohtii, etsii vaihtoehtoja ja ennen kaikkea sopii vastuusta. Sen tehtävänä on tukea oppilaan hyvinvointia sekä opettajien ja vanhempien kasvatustyötä. (Ikonen ym. 2003a.) Erityisluokanopettaja kertoo oppilashuoltoon kuuluvan koulupsykologin, luki-opettajan, kuraattorin ja erityisluokanopettajan. Tapaamisia on kerran vuodessa, jolloin käydään läpi luokan kaikkien oppilaiden asiat. Ikonen ym. (2003a, 287) mukaan oppilashuollon nykyinen painopiste on psykososiaalisessa työssä, joten keskeisenä haasteena on etsiä ratkaisua siihen, millä keinoin ja millaisella keskinäisellä vastuutuksella pystytään kohtaamaan oppilaan huoli arkipäivän työssä. Erityisluokanopettajan mukaan heidän oppilashuoltonsa on liikkeelle paneva kokous, jossa tehdään työnjako: katsotaan kuka alkaa hoitaa mitäkin asiaa. Jussin kohdalla oppilashuollossa ei ole tullut esille mitään sen kaltaista, mitä olisi pitänyt siellä huolehtia, joten Jussin yksilölliseen huomioimiseen ei tällä hetkellä oppilashuollolla ole vaikutusta.

## **6.2.2 Moniammatillisen yhteistyön avulla saadaan kokonaisnäkemys Jussista**

Moniammatillisessa yhteistyössä painottuu holistinen ihmiskäsitys eli ihminen nähdään kokonaisvaltaisena (Rauhala 2005, 28). Oppilas nähdään fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena

persoonana, jolla on yksilölliset kyvyt ja taidot, perhesuhteet, sosiaalinen verkosto kotona, koulussa ja vapaa-ajalla sekä kasvu- ja oppimisympäristöt. Kaikki osatekijät yhdessä vaikuttavat oppilaan oppimiseen ja oppimistuloksiin. (Ikonen ym. 2003a, 278.) Luki-opettajan ja puheterapeutin mielestä moniammatillisen yhteistyön hyöty on siinä, että tietää miten muut huomioivat Jussia yksilöllisesti, jolloin kokonaisnäkemys saaminen mahdollistuu:

*Ni sillon niinku et tietää, et mitä missäki tehdään. Ja sit jos sielä on sit semmosia asioita, et mistä ny on ehkä hyötyä. Niinku mä just sanoin, et ei nyt ehkä konkreettisesti siinä luki-asiassa, mutta esimerkiks vaikka sen lapsen käyttäytymisen ymmärtämisessä, vaikka tai jossain muussa semmosessa asiassa et niinku tai vaikka kuulee, et hei sielä se on kauheen innostunu tämmösestä ja tämmösestä, ni sit voi ottaa heti itelleen vinkin et okei, et entäs jos meki yritetään tätä kautta tai jotain semmosta. Et sillälaila mun mielestä on niinku hyvä tietää, et mitä tehdään jossain muualla. (LUKI)*

*No se on varmasti se tavallaan se asiakkaan etu siinä. Et se asiakas nähhään kokonaisuutena, ettei sitä kuntoututeta yhtä kohtaa yhes kohassa ja toista kohtaa toisessa kohas. Et sehän on hirveen epäloogista jos ajatellaan et sehän on kuitenkin se on asiakas ja sen koko elämä ja se systeemi missä se toimii, ni sehän on semmonen kokonaisuus ja mun mielestä se pitäis säilyäkki semmosena kokonaisuutena tai se pitää nähä sellasena kokonaisuutena. Sitä on vaikee nähä, jos ei oo tekemisessä muitten kanssa siinä, ketkä toimii asiakkaan kans. (PT)*

Myös tietohyöty nähdään tärkeäksi, koska kaikki Jussin vaikeudet eivät näy jokaisen itsenäisesti toteuttamassa yksilöllisessä huomioimisessa. Keskeiseksi nousee tiedon välittyminen muille tahoille, jolloin systeemisyys moniammatillisessa yhteistyössä tulee näkyväksi:

*Totta kai jos joku sanoo, et nyt meni näin ja näin ni siitä on se tietohyöty, se tietopohja. Mutta noin, ja sitte kaikki tämmönen, et mikä tieto siirtyy mulle sieltä luokasta päin, että mä en esimerkiks tienny ennen ku opettaja sano, et ku Jussi ei pysy siinä tuolissaan. Et voisiksä keksiä siihen jotaki. Ni mä en ois voinu kuvitellakkaa semmosta, ku mä häntä taas tuola ryhmässä katson. Koska Jussi on oikeestaan se, joka on tos ryhmässä kuuliais ja tekee mitä mä pyydän. Eikä tee omia juttujansa. Että oikeestaan se, että saa kuulla sen, että kuinka erilaila hän käyttäytyy sielä ja sitte taas mulla ryhmässä. Ni se on mielenkiintosta että tietää. (FT)*

Salosen ja Ylisen (1997) tutkimuksen mukaan kielihäiriöisen lapsen onnistunut integrointi vaatii tukiverkon roolien selkeyttämistä ja joustavaa yhteistyötä. Myös tutkimuksessani niiden merkitys onnistuneen yksilöllisen huomioimisen osalta nousi tärkeäksi. Jussia yksilöllisesti huomioivat

asiantuntijat olivat selvillä sekä omista että toistensa rooleista. Yhteistyö oli sujuvaa ja tarpeen mukaan pystyttiin joustamaan. Myös Seikkula ja Arnkil (2005, 9-10) painottavat, että moniammatillisessa yhteistyössä asiantuntijoilla tulee olla tietoisuus omista vastuualueistaan ja jokaisen tulee tehdä työnsä yhtenä osana oppilaan auttamista. Näin oppilas saa tarvitsemansa avun ja tulee kuulluksi. Asiantuntijoiden toiminnan on sovittava oppilaan elämäntilanteeseen helpottaen arkitoimintoja, ja näiden erilaisten toimintojen on sovittava yhtenäisesti toisiinsa. Jussin arkitoimintoja pyritään helpottamaan moniammatillisena yhteistyönä eri ympäristöissä. Toimintaterapeutti pitää moniammatillisen yhteistyön hyötynä saamaansa arvokasta tietoa kodista ja koulusta:

*Tarkotus että ne lapsen taidot sielä arkielämässä menis eteenpäin. Että tarkoitus ei oo se, että Jussi tekis hienosti jotain tehtäviä miun kanssa jossain huoneessa vaan, että ne taidot siirtyy sinne arkipäivään, kotiin ja kouluun. Ni tavallaan se et kumulla on rajallinen se, että minkä verran mie pääsen osallistumaan sitte siihen arkielämään loppujen lopuks. Ni varmaan just se, et saa niinku itte sitä arvokasta tietoo sieltä kodista ja koulusta, että miten Jussilla sujuu sielä ja tavallaan sitä omaa työtä voi sitte siihen peilata. Että se on niinku ihan ehdottoman tärkeetä se yhteistyö niinku sen kannalta. Et ei siitä, en mie usko että siitä terapiasta ois tai siitä menis idea ihan kokonaan jos ei sitä yhteistyötä olis ollenkaa. (TT)*

Veera-avustaja hyötyy moniammatillisesta yhteistyöstä eniten saaden joltakulta toiselta tietoa asioista, joista itsellä ei ole tietoa. Näin voidaan saada keinoja ja ratkaisuja sellaisiin ongelmiin, joita ei itse pystyisi ratkaisemaan yksinään. Tällöin yhdistyy kaikkien tieto ja osaaminen yhteiseksi hyödyksi. Moniammatillisen yhteistyön parantamiseksi erityisluokanopettaja ja toimintaterapeutti toivovat enemmän rauhoitettua suunnittelu- ja keskusteluaikaa, mikäli se olisi resurssien ja aikataulujen puitteissa järjestettävissä:

*Et jos olis mahdollista parantaa, niin haluaisin niinkun lukujärjestykseen silleen sisään kirjetettuna sellasen suunnitelupalkin, jollon ne ihmiset on saatavilla, kenen kanssa tarvii tätä työtä suunnitella ja tehdä. (ELO)*

*Varmastikki sitä vois enemmänki sillee tehdä, et jos mieltii vaikka puheterapeuttia ja sitten koulun opettajaa ja avustajaa ja näin, että ois tavallaan enemmänkin sitä yhteistä aikaa. Että voitais sopia niinku jotain yhteisiä aikoja, että voitais niinku mieltii niitä käytäntöjä, että mikä Jussia hyödyttäis ja missä mennään. (TT)*

Fysioterapeutin mielestä moniammatillisessa yhteistyössä voisi parantaa tiedon kulkua. Tieto kulkee sherborne-jumpasta palautelapun välillä:

*Ja sitten toki vois tota esimerkiks nii, että sitte ku tää ryhmä loppuu ja vaikka ois ny voinu joulun aikaanki ni opettajan ja avustajien kanssa keskustella näistä kyseisen luokan lapsista vaikka ryhmänä, mitä mä oon huomannu tuola sherbornessa. (FT)*

*Et enemmän se varmaa tulee siinä vaihees ku ryhmä loppuu ja mä itekki oikeen keskityn mieltiin niitä ja pistän paperille, ni sitte toki opettajat saa sen paperin ja sit mä pistän vanhemmille. (FT)*

Puheterapeutti näkee moniammatillisen yhteistyön kehittämiseksi sen, että eri kuntouttajat toimisivat fyysisesti samoissa tiloissa. Myös Veera-avustaja on samaa mieltä:

*Et jos koululla ois oma toimintaterapeutti, ni se ois hirveen hyvä. Et sillon vois olla niinku tiiviimpää se ja jotenki välittömämpää se, niinku nopeasti reagoida asioihin ja käydä kysymässä neuvoo. (KKA2)*

Parannusehdotukseksi luki-opettaja kertoo sen, että aina kun oppilas saa lähetteen terapiaan, varattaisiin yksi kerta siihen, että terapeutti kävisi koululla juttelemassa ja esimerkiksi toimintaterapeutti seuraamassa, miten oppilas luokassa toimii:

*Mutta se on niinku et mitä mä ihan oikeesti toivoisin, ni on se just et se otettas huomioon, ku nää saa näitä lähetteitä puheterapiaan tai toimintaterapiaan tai neurologiseen kuntoutukseen, et sinne varattais yks kerta ihan sitä varten, et se ihminen vois käydä koululla. Ja vois käydä vaikka, esimerkiks toimintaterapeutti musta ois aivan oivallista, et se kävis sielä luokassa kattomassa sitä lasta, seurais sielä ja sit keskustelis opettajan kanssa, esimerkiks et miten niitä asioita, joita on harjoteltu tai opittu niin miten niitä vois sielä koulun arkipäivässä käyttää. Koska kuitenkin sit semmosta yhteistyötä on musta aika vähän. Et se on enemmän sellasta et kartotetaan, onko tarve johonkin tai on se just et istutaan palaverissa, et me ollaan nyt tehty nää ja nää ja nää jutut, mut et miten se näkyis sit koulun arkipäivässä, että se linkki, et miten me voidaan yhdistää se tieto mitä sulla on ja mitä mulla on. Ni tavallaan sen lapsen hyödyksi, et se on mun mielestä semmonen yks puoli mikä on kuitenkin ehkä vielä aika riippuvaista niistä ihmisistä, jotka sitä terapiaa tekee. (LUKI)*

Jussin yksilöllisen huomioimisen toteutuksessa on löydetty tavat, joilla voidaan koota yhteen ja prosessoida tieto ja osaaminen, joka on tarpeen kokonaisvaltaisen käsityksen saamiseksi Jussista. Kuten systeemisyyt edellyttää, Jussia yksilöllisesti huomioivat asiantuntijat jakavat omaa tietämystään ja osaamistaan muille. Heillä on selkeä yhteinen tavoite ja ymmärrys. Asiantuntijat ovat havainneet, että yhteistyön tulee olla tiivistä, mutta kaikkien tahojen ei tarvitse olla yhteydessä toisiinsa yhtä paljon. Asiantuntijoita työskentelee Jussin ympärillä niin paljon, ettei se olisi järkevääkään. Yhteyttä eri asiantuntijoihin pidetään yhteisten palavereiden lisäksi tarpeen mukaan. Tärkeänä nähdään asioiden kirjaaminen, jolloin haluttu tieto välittyy kaikille. HOJKSiin kirjatut asiat ovat tärkeitä, mutta myös terapeuteilta saadut paperit.

### **6.3 Jaettu ymmärrys yksilöllisen huomioimisen arvioinnissa**

Moniammatillisen yhteistyön kannalta on tärkeää saada jatkuvasti tietoa oman toimintansa onnistumisesta. Jatkuva arviointi mahdollistaa tiedon saannin. (Isoherranen 2008c, 161.) Erityisluokanopettaja raportoi tarpeen mukaan arjen havainnoista myös muille asiantuntijoille käytössä olevien tiedotusvälineiden: reissuvihon, sähköpostin, papereiden, puhelimen, tapaamisten tai vapaamman keskustelun avulla. Fysioterapeutti arvioi yksin, mutta tiedottaa havainnot eri asiantuntijoille. Kun ryhmä loppuu keväällä, fysioterapeutti kirjoittaa sairauskertomukseen, montako kertaa Jussi on osallistunut jumppaan, miten hän on kehittynyt ja mikä on ollut vaikeaa. Arvioidessa fysioterapeutti kirjoittaa havaintojaan ylös. Kaikki terveydenhuollon ammattilaiset, vanhemmat ja erityisluokanopettaja voivat lukea tekstin, jossa kerrotaan miten Jussi on edistynyt ryhmämuotoisessa fysioterapiassa fysioterapeutin yksilöllisen huomioimisen tukemana. Hanna-avustajan mielestä yksilöllistä huomioimista arvioidaan sekä omana pohdintana että tiimissä. Myös Veera-avustaja painottaa tiimin tärkeyttä arvioinnissa. Lasten läsnä ollessa ei arvioida toisten työskentelytapoja, vaan keskustelut tapahtuvat luokkahuoneen ulkopuolella:

*Ja kyllä me toisiammeki jollainlailla niinku, et huomasi et toi niinku et se meni jotenki ny ihan mettää. Et tota ja sit saatetaan yleismaallisesti puhua esimerkiks tiimissä, et jos jokin on menny...mutta että tota kyllä sen oikeestaa itse huomaat, et nyt tää homma ei ollu lainkaan hyvä juttu. (KKA1)*

*Et kyllähän sitä aina välillä pysähtyy miettimään, että missä tässä mennään. Et tarveksko joku laps enemmän apua ja sittenhän me jutellaan keskenämme opettajat ja avustajat, et mitä kenellekki lapselle kuuluu ja miten se etenee ja onks mahdollisesti tullu niinku takapakkia ja et tarveksko se enemmän apua ja millä tavalla. Ni sillä tavalla kyllä arvioidaan sitä. (KKA2)*

Toimintaterapeutti on yhteydessä reissuvihon välityksellä vanhempien lisäksi kouluun. Reissuvihosta voi lukea palautetta yksilöllisen huomioimisen toteutuksesta:

*Ni totta kai sieltäki tulee silleen niinku sitä palautetta, et on vaikka ruvennu joku asia sujumaan paremmin ja silloin voi aatella, että ehkä on niinku jotenki, että se on Jussia hyödyttävä, vaikka joku kynätuki tai joku et nyt sujuu paremmin kirjottaminen. (TT)*

Jussin yksilöllistä huomioimista arvioidaan kirjallisten arviointien lisäksi moniammatillisena yhteistyönä yhdessä keskustelemalla palaverissa:

*Kyllähän se varmaan niinku niissä keskusteluissa tai tavallaan aina ku siinä käydään läpi niitä asioita, ni tietyllä tavalla tulee. Että miten on vaikka, että opettaja kertoo, että miten on siinä opetuksessa muokautettu tai eriytetty ja sitte mie kerron että omalta osalta ja vanhemmat kotoo. Että niinku siinä mielessä sitä arviointia tiettenki. (TT)*

Puheterapeutin mukaan HOJKS-palaverissa käsitellään asioita ja tehdään niistä yhteenvetoja moniammatillisena yhteistyönä. Näin saadaan mahdollisimman kokonaisvaltainen käsitys ja ymmärrys asiasta, kuten Isoherrasen (2005) mukaan aidossa moniammatillisessa yhteistyössä tapahtuukin systeemisen ajattelun mukaan. HOJKS-palaverissa jaetaan kokemuksia yhteiseksi hyväksi:

*Esimerkiks joku esittää jonku asian, nii voi siihen sitte sanoo, et liittyisköhän se tähän ja tähän ja tähän juttuun. Et tavallaan kyllähän siinä et et mitä muut kertoo siitä toimimisesta ni vaikuttaa siihen omaan. Et onhan se tavallaan sitä omaa arviointia. Esimerkiks ihan yksinkertaisesti se et voi kysyä, et ootteko te huomannu täs puheen tuottamises tai kertomisessa tai leikkimisessä jotain uutta niinku viimesen puolen vuoden aikana, et onks siinä tapahtunu jotaki suuntaan tai toiseen? (PT)*

*Se on sitä arviointia myös et kyllähän se aika paljo kertoo, et onko ne asiat mitä me ollaan esimerkiks täälä niinku tavallaan pienemmäs ympäristös harjoteltu, et*



*onko ne sit siirtyny sielä, et onko koulussa esimerkiks ruvennu enempi muiden kans leikkimään, mitä siellä leikkii mitä puhuu, mitä tekee. (PT)*

HOJKS-palaverissa arvioidaan syksyisin moniammatillisena yhteistyönä edellistä vuotta. Ensimmäisen luokan HOJKSissa arvioidaan, miten on siihen asti syksyllä päästy. Jussin HOJKS oli marraskuussa, joten siinä ehdittiin arvioida yksilöllisen huomioimisen toteutumista alkusyksyltä. Keväällä tieto arvioinnista jaetaan terapeuttien osalta paperien välityksellä ja koulun puolelta keskustelemalla. Oman toiminnan reflektointitaitoa pidetään asiantuntijan keskeisenä taitona. Reflektoinnilla tarkoitetaan oman toiminnan, ajattelun ja myös tunteiden erittelyä toiminnan aikana tai sen jälkeen. (Isoherranen 2008c, 162.) Hanna-avustaja arvioi yksilöllisen huomioimisen toteutumista:

*No kyllä se melkee menee siihen tekemisen ja erehtymisen kautta, et ku huomaa et joku meni ny ihan mettää, että sit pitää vähä sitä itsekritiikkiä olla aikalaila. (KKA1)*

Sairaalan toimintaterapeutti arvioi Jussin edistymistä kerran vuodessa. Jussin oma toimintaterapeutti antaa sairaalan toimintaterapeutille palautelapun. Sairaalassa tehdään testiarviointeja, joiden tulokset Jussin toimintaterapeutti saa käyttöönsä. Moniammatillisessa kokoonpanossa arviointi tehdään näkyväksi sekä kirjallisena että suullisena. Systemisyys moniammatillisen yksilöllisen huomioimisen arvioinnissa näkyy samoin tavoin kuin suunnittelussa ja toteutuksessa. Se on tullut osaksi koko yksilöllisen huomioimisen prosessia.

## 7 MONIAMMATILLINEN KASVATUSKUMPPANUUS

### **7.1 Aito kasvatuskumppanuus vallitsee vanhempien ja eri tahojen välillä**

Toiseksi ydinkategoriaksi nousi moniammatillinen kasvatuskumppanuus. Vanhempien ja asiantuntijoiden välinen yhteistyö on sujuvaa. Vanhemmat nähdään lapsensa asiantuntijoina. Kyse on selkeästi aidosta kasvatuskumppanuudesta, kuten tutkimustuloksista tulee ilmi.

### **7.2 Vanhemmat toteuttavat yksilöllistä huomioimista kotona moniammatillisen yhteistyön tukemana**

Jussin vanhemmat ovat tyytyväisiä koulussa tapahtuvaan moniammatilliseen yhteistyöhön. Vanhemmat laskevat yhteistyötahoihin koulun ja terapeuttien lisäksi kuntoutusohjaajan, jolle voi tarvittaessa esittää edelleen mieltä askarruttavia kysymyksiä, vaikka sairaalan lääkäri onkin vaihtunut koululääkäriin. Vanhempien mielestä Jussia huomioidaan koulussa yksilöllisesti. Heillä ei ole kuitenkaan tarkempaa tietoa siitä, miten yksilöllinen huomioiminen tapahtuu. Pääasia on, että he näkevät lapsestaan kaiken toimivan koulussa hyvin. Koulussa tapahtuva yksilöllinen huomioiminen heijastuu siis kotiin:

*Joo heijastuu tai sillai, et Jussi on menny esimerkiks eteenpäin hirveesti. Sille on tullu lisää itsevarmuutta, ku se on saanu sielä olla ja mennä. (VAN)*

Vanhemmilla on ratkaiseva merkitys lapsen jokapäiväisen tuen ja ohjauksen antamisessa (Korkman 2005, 122). Jussia huomioidaan yksilöllisesti niin kotona kuin koulussa. Jussin vanhemmat, erityisluokanopettaja ja terapeutit ovat luoneet yhteiset tavoitteet, kuten kasvatuskumppanuus edellyttää. Koulussa, kotona ja terapioidissa käytetään samoja menetelmiä, muun muassa kuvia, Jussin puheen kehityksen tukemiseen. Jussilla on kotona käytössä kuvallinen viikkokalenteri, johon laitetaan päivän kohtaan kuvilla, mitä päivän aikana tulee tapahtumaan. Siihen laitetaan terapiakuva terapiapäivän kohdalle, synttäririkakun kuva syntymäpäivän kohtaan ja koulukuva koulupäivien kohdalle. Vanhemmat auttavat Jussia kotitehtävien teossa, varsinkin äidinkielessä aloittamalla äänneiden sanomisen. Matematiikka on Jussin vahvuus. Siinä Jussi ei tarvitse apua juurikaan. Yhteistyö erityisluokanopettajan kanssa näkyy vanhempien toteuttamassa

yksilöllisessä huomioimisessa kotona. Kotona harjoitellaan samoja asioita, joita käydään koulussa läpi. Näin työ ja vastuu jaetaan tasapuolisesti kodin ja koulun välillä kuten Launonen ym. (2004) kertoo onnistuneessa yhteistyössä tapahtuvan. Verkostoitumisesta on siirrytty kasvatuskumppanuuteen. Erityisluokanopettaja ottaa Jussin vanhemmat huomioon lapsensa asiantuntijoina ja he ovat samalla tavalla tukemassa Jussia yksilöllisesti kuin koulun henkilökunta ja terapeutit. Vanhemmat nähdään tasa-arvoisina ja heidän mielipiteitä kunnioitetaan. Yksilöllinen huomioiminen jatkuu kotona kotitehtävien parissa:

*No mä oon Jussin mukana tossa, ku se tekee noi läksyt. Ja autan siinä lukemisessa tai niitten äänteitten, jotenki aukasen suuta siihen malliin et joku kirjain tai... No enimmäkseen ny matikassa tarkistan ne, et Jussi osaa siinä hirveen hyvin. (VAN)*

### **7.3 Koulun ja vanhempien välillä vallitsee luottamuksellinen suhde**

Ojalan ja Launosen (2003) mukaan opettajan haasteellinen tehtävä on luoda luottamuksellinen suhde vanhempiin. Tämän luomisessa erityisluokanopettaja on onnistunut, sillä vanhemmat ovat todella tyytyväisiä yhteistyöhön. He pystyvät puhumaan kaikesta puolin ja toisin. Yhteyttä pidetään yllä soittelemalla, näkemällä, tavallisen paperireissuvihon ja Internetissä olevan helmireissuvihon avulla. Vuorisen (2000) jaottelun mukaan Jussin vanhempien ja koulun yhteistyötä voidaan kutsua yhteistoiminnalliseksi, koska he ovat yhdessä asettaneet yhteisiä tavoitteita ja kyse on aidosta dialogista koulun ja kodin välillä. Tapaamisista sovitaan erityisluokanopettajan kanssa etukäteen. Vanhemmat soittelevat erityisluokanopettajan kanssa keskimäärin kolme kertaa viikossa ja reissuvihko toimii päivittäin. Reissuvihon välityksellä myös pienet arkipäivän asiat informoidaan puolin ja toisin:

*Tuli viesti, että poika makaa pulpetilla, että kokeillaan uutta tuolia avuksi. Ja kirjoitin siihe sitte, että toivottavasti tuoli auttaa ja makaaminen loppuu. Ja kyllä se on auttanu. (VAN)*

Myös vanhempainilloissa voi erityisluokanopettajan kanssa jutella. Vanhemmat tekevät eniten yhteistyötä juuri erityisluokanopettajan kanssa. He puhuvat huolista, opetukseen liittyvistä asioista sekä selvittävät väärinymmärryksiä:

*Opettajan kanssa on tää, no ne mitkä on päällimmäisiä huolia. Tossa lukuläksyytten ja ku Jussilla on vielä lisänä semmonen viikkolukujuttu, joka on aina erilainen. Ja sitte näitä et, jos koulussa on jotain, et Jussi puhuu kotona iltasin. Parhaimmin se puhuu illalla, ku nukkumaan meno. Ni asioita semmosia kysyn, et pitääks paikkaansa ja onks semmosta sattunu. Et näitä niinku tarkistuksia tai sitte, jos on kaveri ollu ja Jussi ei saa sanottua kunnolla tai kerrottua asiaa et on ollu tai haluu sanoo opettajalle et on viikonloppuna oltu jossain tai. (VAN)*

Vuorovaikutus kodin kanssa lisää opettajan oppilaantuntemusta ja auttaa näin opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa (POP 2004, 22). Erityisluokanopettaja kokee yhteistyön vanhempien kanssa olevan runsasta ja hyvää. Se auttaa häntä suunnittelemaan Jussin yksilöllistä huomioimista:

*Mä tykkään siitä, että Jussin äiti tosi jämpästi hoitaa Jussin asioita ja tekee Jussin kanssa läksyjä ja hänellä on niinku selkeesti itselläki joku käsitys siitä, et mitä Jussi jaksaa ja osaa ja pystyy. Ja on helppo suunnitella niitä tekemisiä, ku esimerkiks läksyistä mä pystyn kysymään äidiltä, et no oliko se liian helppo tai liian vaikee tai menikö liian pitkä aika tai. Ja hän osaa siihen vastata niin se auttaa, niin se auttaa sitä mun suunnittelua sitten. (ELO)*

Kuten yllä oleva erityisluokanopettajan sanoma lainaus osoittaa, kodin ja koulun välillä on nähtävissä vastavuoroista kasvatuskumppanuutta. Yhteistyö vanhempien kanssa lisää erityisluokanopettajan tuntemusta Jussista vanhempien saadessa tietoa Jussin oppimisesta ja kasvusta sekä niiden tukemisesta. Vastavuoroista kasvatuskumppanuutta painotetaan myös Opetushallituksen (2007) laatimassa Laatia kodin ja koulun yhteistyöhön -julkaisussa. Vanhempien kanssa tehdyssä yhteistyössä on selvä päämäärä; lapsen oppimisen ja kasvun tukeminen, mutta käytännössä se voi sisältää monia eri ulottuvuuksia. Voidaan esimerkiksi selvittää oppilaan terveyteen, opiskeluun, vahvuuksiin, oppimisvaikeuksiin, koulukiusaamiseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä kysymyksiä. (Launonen ym. 2004, 95.) Erityisluokanopettaja kertoo pystyvänsä puhumaan vanhempien kanssa kaikesta, niin koulun arkeen liittyvistä asioista kuin opiskeluun liittyvistä:

*Se tieto, mitä kotiin menee, ni se on ihan laidasta laitaan, et ihan tähän koulun arkeen liittyvää ja opiskeluun liittyvää. Se voi olla ihan joku tämmönen yhteistiedotus, että tämmöstä ja tämmöstä tulossa. Tai sitten se voi olla jotain Jussin asioihin liittyvää. Että tää meni tosi hienosti tai Jussi on hirmu paljon parantanu otettaan jossain hommassa. (ELO)*

Erytysluokanopettajan yhteydenpito vanhempiin ei rajoitu ainoastaan opiskeluun liittyviin asioihin, vaan myös muista asioista keskustellaan. Erytysluokanopettaja kertoi, että varsinkin alkusyksystä hän oli usein yhteydessä Jussin äitiin ja selvitteli, miten asiat oikeasti ovat. Jussi saattoi pahoittaa mielen, kun erityisluokanopettaja komensi jotain toista lasta, vaikkei katsonutkaan Jussiin päin ja torui toista lasta nimellä. Tämöisten väärinymmärrysten vuoksi on tärkeää, että vanhemmat saavat tietää mistä on ollut kyse. Samoin kuin muiden asiantuntijoiden kanssa, myös Jussin vanhempien kanssa, on syntynyt yhteinen ymmärrys, joka helpottaa yhteistyötä:

*Et oli useempi semmonen joku välikohtaus tai tällanen että sitten äitin kans vielä soiteltiin ja selviteltiin että mistä on kyse. Et Jussi oli joko kertonu kotona jotain, että sillä oli paha mieli, et oli tullu kavereitten kanssa, ei ollu täälä tullu selville. Tai sit toisin päin. Että täälä oli tullu joku ja soitin äidille ja kerroin, että tällanen on nyt tullu ja Jussilla oli tullu siitä harmi mutta että se on nyt selvitelty. (ELO)*

*Näitä väärinymmärryksiä käy niin paljon, että ihan senkin takia on ihan hyvä, että on vanhempien kanssa sellaset aktiiviset ja mutkattomat ja tiiviit välit. Että jotenki aikuiset on samalla ymmärryksellä, et mis mennään ja millai mennään ni sitten pystyy auttamaan sitä lastakin siinä paremmin. (ELO)*

Kun koti ja koulu oppivat toimimaan yhdessä ja tekemään sopimuksia, niin ongelmiin voidaan tarttua nopeasti. Ongelmien ratkominen ei saa olla yhteistyön ainoa motiivi, sillä kodin ja koulun yhteistyön toinen tarkoitus on sosiaalisen verkoston, luottamuksen ja yhteisöllisen tuen synnyttäminen. (Launonen ym. 2004, 95.) Erytysluokanopettaja auttoi vanhempia myös silloin, kun Jussi sai kävelykepit polvitapaturman vuoksi. Erytysluokanopettajan mielestä Jussin motoriset vaikeudet huomioon ottaen rollaattori oli parempi apuväline Jussille ja näin hän sai sen keppien tilalle. Korjasen (2008) tutkimuksesta kävi ilmi, että kumppanuuteen päästään toteuttamalla rentoja yhteistyönmuotoja ja henkilökohtaisia keskusteluita. Myös oikeanlaiset asenteet niin opettajien kuin vanhempien osalta edesauttavat kasvatuskumppanuuden syntyä. Tutkimustulokseni tukevat sitä, että Jussin tapauksessa kyse on aidosta kasvatuskumppanuudesta. Vanhempien ja erityisluokanopettajan yhteistyö on tiivistä, avointa ja rentoa. He voivat keskustella kaikesta arvostavan ja kunnioittavan ilmapiirin vallitessa. Ihan pienen asian takia vanhempia ei pyydetä koululle, koska monilapsisessa perheessä menoa riittää ja Jussia koskevat asiat voidaan useimmiten hoitaa puhelimellakin. Kasvotusten nähdään kuitenkin silloin tällöin palaverien lisäksi:

*Just laiteltiin reissarissa viestiä, et nyt tän Jussin lukemishommien suhteen, niin äiti tulee nyt tän viikon perjantaina käymään koululla. Et katotaan ihan kädestä pitäen niitä lukujuttuja, et miten sitä Jussia vois ja niitä läksyjä siinä tota parantaa. (ELO)*

Yksilöllisen huomioimisen toteuttamisesta erityisluokanopettaja kysyy myös vanhemmilta reissuvihon välityksellä. Näin tiedetään onko tehtävät kotona Jussin taitotasoa vastaavia:

*Ja just tänään katoin reissarista, ku kysyin et onko liian helppo. Ni äiti vastas, ettei oo liian vaikea mut ei oo myöskään liian helppo. Ja kirjotti et ku se Y, mitä Jussi ei muistanu ni nyt ku se Y muistu mieleen, ni nyt se Y tulee joka väliin. (ELO)*

Yhteistyö Jussin vanhempien kanssa sujuu hyvin: kotitehtävät kuulustellaan ja reissuvihkoa luetaan ja kirjoitetaan ahkerasti. Erityisluokanopettajan mielestä vanhemmat huomioidaan moniammatillisessa yhteistyössä kiitettävästi. Mikään tieto ei liiku salaa, vaan kaikki kerrotaan:

*Kaikki se tieto mikä ikään kuin on pureksittu ikään kuin valmiiksi asti tai huomioitu, niin ilman muuta tieto menee vanhemmille. Et yhtään lippua tai lappua ei täytetä tai lähetetä kellekkään muulle osapuolelle ilman, että vanhemmat ei tiedä. Et semmosta visusti vältän ja varon et tulis tavallaan niinkun hoideltua lapsen asioita niin, ettei vanhemmat ole siinä mukana. Ja nytkin oli niin hyvä, et Jussi oli menny ylpeenä kotiin sillon perjantaina ja kertonu et hän on saanu uuden pulpetin. Ja äiti sano et "Aijaa!" ja sitten hän rupes nauraan, ku luki reissarin ja reissarissa sanottiin et uus työtuoli. Meni vähä sekasin! (ELO)*

Vanhemmilla on mahdollisuus nähdä luki-opettajaa kerran viikossa, kun hakevat Jussin koulusta puheterapiaan. Myös HOJKS- ja lääkäripalavereissa luki-opettaja on ollut mukana. Luki-opettaja voi myös lähettää vanhemmille viestiä, miten lukemisessa edetään. Hanna-avustaja pitää yhteyttä Jussin vanhempiin, mikäli näkee heitä. Vanhempainilloissa ja käytävällä he saattavat jutella. Hanna-avustaja kokee tärkeäksi positiivisten asioiden kertomisen Jussin vanhemmille:

*No, tietysti vanhempainilloissa me ollaan kaikki oltu että. Ja kyllä sitte jos vanhemmat soittaa, ni voidaan jutella ja siinä mitä jutellaan käytävällä. Et sen verran mitä me niitä nähdään, ni kyllä me vuorotellen siinä, että ei oo oikeestaan semmosta että pelkästään ohjattas opettajalle. Et jos haluaa siinä jutella ni varsinki tommoset positiiviset asiat ni niitä mä oon pyrkiny, et jos mä nään tossa et jonku äiti tulee hakeen ni sanois jotain hyvää, semmosta positiivista, et nyt on menny joku tosi kivasti. (KKA1)*

Launosen ym. (2004, 97) mukaan toimivan yhteistyön perusta luodaan ensimmäiseltä luokalta lähtien. Jussin kohdalla yhteistyö on alkanut jo esiopetusvuoden keväällä. Jussin äiti oli mukana koulussa tutustumispäivänä. Keväällä pidettiin palaveri päiväkodilla, johon osallistuivat äiti, erityisluokanopettaja, avustaja, esikouluopettaja, erityislastentarhanopettaja ja lastenhoitaja. Veera-avustaja oli päässyt esikouluun mukaan tutustumaan luokalle tuleviin lapsiin, jolloin hän oli nähnyt Jussin äidinkin. Launosen ym. (2004) mukaan kasvatuskumppanuuteen johtavassa tutustumisvaiheessa on luotu turvallinen yhteistyöilmapiiri, jonka pohjalta yhteistyötä on voitu jatkaa Jussin koulun alkaessa. Yhteistyö toimii avustajien kanssa virallisten HOJKS-palavereiden lisäksi reissuvihon, näkemisien ja tarvittaessa puhelimen välityksellä:

*Ja sitte on tavattu sielä HOJKSissa ja hyvin paljon reissarin välityksellä sitte. Et Jussilla on ainaki äiti ja koti tosi aktiivinen et kirjoittaa pienistäkin asioista, mikä on ihan hyvä, et jos on ollu paha mieltä tai jotain, niin ne sit heti selvitetään. Ni reissarin välityksellä aika paljon ja puhelinnumerot meillä on, et jos tulee jotain sellasta mitä heti täytyy, ni voi soittaa ja sitte välillä tavataan, Jussin kohdalla ny varsinki, iha tos käytävällä, ku äiti tulee joskus hakemaan, että sellai nähdäänki. (KKA2)*

Veera-avustajan mielestä yhteistyö vanhempien kanssa toimii hienosti ja tieto kulkee välittömästi reissuvihon välityksellä. Vanhemmat kertovat vaihtavansa avustajien kanssa yleisiä kuulumisia Jussista, mutta tärkeimmistä asioista jutellaan erityisluokanopettajan kanssa. Fysioterapeutti ei ole juurikaan yhteyksissä Jussin vanhempiin. Yhteydenpito mahdollisuus on olemassa ja vanhemmilta löytyy fysioterapeutin puhelinnumero, jos tarvetta tulee. Fysioterapeutti on sherborne-jumpan alkaessa laittanut Jussin vanhemmille kotiin lapun, jossa on kerrottu mikä on sherborne, mitkä sen tavoitteet ja menetelmät ovat ja mihin siinä tähdätään. Fysioterapeutin rooli moniammatillisessa yhteistyössä ei ole kovin suuressa osassa. Yhteistyötä vanhempien kanssa voisi fysioterapeutin mielestä kehittää siten, että vanhemmat voisivat tulla seuraamaan tuntia:

*No yks ois ainaki se että vanhemmat tulis seuraamaan sitä ryhmää, mitä sielä tehdään. Se on ehdottomasti. Mut mä oon ite ollu siinä passiivinen, et mähän vois in kutsua heidät. Pistää reissuvihkoon että tervetuloa, mutta en oo kutsunu. Että sehän ois ihanteellista. (FT)*

Vanhemmat voivat seurata Jussin yksilöllisen huomioimisen toteutumisen arviointia pitkin vuotta palavereiden ja muun keskustelun lisäksi kirjallisista viesteistä, jotka tulevat kotiin. Jussi

vie kotiin näyttille pienien testien tuloksia, jotta vanhemmat ovat tietoisia siitä, missä mennään. Jussille tehdään itsearviointeja neljä kertaa vuodessa. Niihin tulee myös opettajan terveiset siitä, missä mennään ja koti vastaa, miltä kotona tuntuu. HOJKSin tavoitteisiin palataan pitkin vuotta itsearviointien kohdalla.

#### **7.4 Vanhemmat huomioidaan Jussin asiantuntijoina palaverissa**

Linnilän (2006) tutkimuksesta kävi ilmi, että vanhemmilla ei ollut aktiivista roolia arviointikäytännöissä tai tukitoimien suunnittelussa. Hänen tutkimuksen mukaan kasvatuskumppanuuden rakentamisen perustana voidaan pitää vanhempien näkemistä asiantuntijoina. Omassa tutkimuksessani taas vanhemmat nähdään aktiivisina, oman lapsensa asiantuntijoina. Vanhemmat kertovat olleensa mukana arvioimassa Jussin yksilöllistä huomioimista tunnin kestävissä HOJKS-palaverissa ja lääkäri-palaverissa yhdessä muiden asiantuntijoiden kanssa. Vaikka paikalla on paljon eri asiantuntijoita, niin sekä vanhemmat että muut asiantuntijat kokevat vanhempien saavan äänensä palaverissa kuuluviin:

*Kyllä meitä kuunnellaan tai mä oon ollu et kyllä kaikki kuuntelee, et mitä haluaa sanua. (VAN)*

*Jussin palaverissaki äiti on kyllä ihan aktiivisena ollu ja tottahan toki, ku palaveria pidetään, ni sielä kysytään ensimmäiseksi ne koti-asiat ja vanhempien asiat niinku kuuluu kysyäkki. Et tavallaan se koti on niinku ykkösenä, ensimmäisenä siinä sitten. Et se on niinku semmonen tärkeä juttu. (PT)*

*Vanhemmalle oli varattu myöskin se oma aika. Ja sitte niinku kaikki asiantuntijatkin silleen kuitenkin anto tilaa sille niinku kodin näkemyksille ja niille. Ainaki se Jussin palaveri oli sillon viimeks et mie luulen kyllä että vanhemmat pääs ihan sanomaan et mitä oli mielen päällä. (TT)*

Vanhemmat ovat olleet yhteydessä koululääkäriin vain lääkäripalaverissa, jolloin Jussi tarkastettiin samalla ja katsottiin vammaistuet sekä terapioiden tarve kuntoon. Erityiskoulussa koululääkäriin palaveriin kutsutaan vanhemmat, erityisluokanopettaja, luki-opettaja ja toisinaan terapeutit. Jussin lääkäripalaverissa olivat mukana koululääkäri, erityisluokanopettaja, luki-opettaja ja Jussin vanhemmat. Erityisluokanopettajan mielestä ideaali olisi, että koko moniammatillinen tiimi olisi



paikalla, mutta se onnistuu harvoin, koska avustaja ei pääse irtautumaan luokasta eivätkä terapeutit ehdi. Jussin vaikeudet eivät liity koululääkärin tarkastamiin asioihin, vaan koululääkäri kirjoittaa suositukset, että Jussi saa lisää terapioita ja seuraa Jussin kehitystä. Lääkäripalaverissa käytiin läpi Jussin vaiheita ennen koulun alkua ja keskusteltiin, miten koulu on lähtenyt käyntiin kodin ja koulun näkökulmasta, kuten luki-opettaja asian ilmaisee:

*Ja ensin niinku keskustellaan nimenomaan siitä, et sen lapsen kannalta et vanhemmat siinä sitte voi kertoo omaa elämäänsä, et miten se koulun alku on nyt lähteny sujumaan ja mitä on heidän vinkkelistä et miltä se näyttää. Ja miltä tää kouluratkasu on tuntunu, et onks tää ollu heidän mielestään hyvä. Ja jos on ollu jotain probleemia, ni minkälaisia koulunkäyntiin liittyviä ongelmia on. Ja et tavallaan niinku siinä vanhemmat saa tuoda julki sen oman tuntemuksensa, et miltä se on nyt näyttäny. Ja jos on jotain asioita semmosia, et niinku mitä toiveita koululle päin tai nyt just tämmösiä niinku mä sanoin, et ku vanhemmat hakee niitä hoitotukia ja muita. Et jos ne tietää, et tällasia asioita on tulossa, ni ne voi tavallaan siinä jo sitte tuoda julki sen. (LUKI)*

## **7.5 Vanhemmat yhteistyössä terapeuttien kanssa säännöllisesti**

Yhteydenpidontavat ovat Jussia tukevien ihmisten välillä moninaiset. Niissä käytetään jokaisen yhteistyöhön sopivimmaksi katsottuja keinoja. Toimintaterapeutin ja vanhempien välinen yhteistyö hoituu lähinnä reissuvihon välityksellä. Toimintaterapia on pääsääntöisesti tunnin viikossa koululla koulupäivän jälkeen, jolloin vanhemmat näkevät toimintaterapeuttia harvoin:

*Se on varmaa ollu tavallaan ihan avainasemassa se vihko tavallaan, jos miettii sitä yhteistyötä, että se käy kaikilla ja kaikki sitä lukee ja käyttää. (TT)*

Reissuvihon välityksellä kotiin välittyy tieto, mitä terapiassa on tehty, mitkä Jussin taidot ovat parantuneet, mitä on osannut hienosti tai mikä on ollut haastavaa. Koska reissuvihko on yhteinen koulun kanssa, niin myös erityisluokanopettaja ja avustajat saavat saman tiedon kuin vanhemmat. Toimintaterapeutti ja vanhemmat soittelevat keskenään, mutta asiat ovat silloin lähinnä tiedotustyyppisiä:

*Et enemmän se on semmosta asioiden pohjalta kanssakäymistä, et pitää vaikka siirtää jotain terapia-aikaa tai jotain tämmöstä. (TT)*

Toimintaterapeutti näkee vanhempia pari kertaa vuodessa, jolloin tavoitteita tarkastetaan. Ennen ensimmäistä terapiakertaa toimintaterapeutti vieraili Jussin kotona, jolloin hän pääsi tutustumaan perheeseen. Joskus toimintaterapiatunti pidetään terapeutin vastaanotolla, jolloin toimintaterapeutti pyrkii järjestämään aikaa vanhempien kanssa keskustelemiseen tavoitteista tai edistymisestä. Samalla siinä vaihdetaan kuulumiset puolin ja toisin. Jos toimintaterapeutilla tulee vinkkejä kotiin tai kouluun Jussin yksilölliseen huomioimiseen liittyen, hän kertoo niistä nähtäessä tai reissuvihon välityksellä. Toimintaterapeutti on ollut tyytyväinen yhteistyöhön Jussin vanhempien kanssa:

*Et he on ollu aktiivisia ja terapia, niinku nää kaikki käytännön asiat on sujunu ja ollaan saatu hyvin aina sovittua kaikki ajat. Ja ne sovitut jutut on pitäny ja silleen niinku asioista on huolehdittu tosi hyvin, ettei siinä oo ollu mitää ongelmaa miun mielestä koskaan. (TT)*

Parantamisehdotukseksi toimintaterapeutti ehdottaa yhteydenpidon lisäämistä vanhempien kanssa silloin, kun terapia on koululla:

*Et me nähään Jussin kanssa sielä koululla ja sitte se on siinä. Että siinä mielessä ehkä tietenki, mutta ehkä se on myös musta itestäki kiinni, että toki mie voisin olla siinä aktiivisempi. Että sopisin vaikka vanhempien kanssa aikaa tai soittasin heille vaikka kerran kuussa tai jotain. Mutta että ehkä se ois niinku omaa aktiivisuutta mitä siinä vois lisätä, niinku siinä suhteessa et sitte ois enemmän, niinä jaksoina ku ei täälä nähdä, ni sitä yhteistyötä. (TT)*

Hyytiäinen-Ruokokosken ja Rajalan (1996, 62) mukaan onnistuneen puheterapian edellytyksenä on yhteistyö puheterapeutin ja vanhempien välillä. Puheterapeutin Jussin vanhemmat näkevät aina viedessään ja hakiessaan Jussia puheterapiasta. Silloin käydään läpi, mitä terapiakerralla on tehty:

*Kyllä ne selittää, et ne on tietokoneella pelannu semmosta ja semmosta peliä ja mitä siinä pitää tehdä. Et kyllä ne käyrää läpi yleensä. Aika nopeesti, mut et kuitenki se perus mitä ne tekee. (VAN)*

Terapian alkuvaiheessa puheterapeutti on kysynyt vanhemmilta, miten he haluavat yhteydenpidon tapahtuvan. Osa puheterapeutilla käynneistä on sellaisia, jolloin keskustellaan

vanhempien kanssa. Puheterapeutti on käynyt Jussin kotonakin. Yhteyttä he pitävät myös puhelimitse:

*Meillä on ollut ihan semmosia, et osa käynneistä voidaan käyttää ihan että keskustellaan ja mietitään niitä. Ja toi äiti on sellanen, et se soittelee aika usein ja tosiaan mä oon käynyt sielä kotonaki ja näyttänyt sit siinä ja katottu yhdessä et mitä ne on ne meidän asiat. Ja musta nää vanhemmat on hyvin sillee asialla. Et on ollut ihan sellasia käyntejä et oon käynyt ihan niinku ohjaukseen. (PT)*

Terapiakerran jälkeen puheterapeutti juttelee vanhempien kanssa siitä, mitä on tehty. Puheterapeutti antaa vuoden aikana vanhemmille kirjallisen palautteen ja terapiasuunnitelman ja he voivat antaa niitä sen jälkeen haluamilleen tahoille, kuten kouluun ja muille terapeuteille. Puheterapeutti on tyytyväinen yhteistyöhön vanhempien kanssa:

*Minusta se toimii kyllä hyvin. Et he on sillee aktiivisia ja kyselee ja musta se menee sillan parhaiten perille, ku se tulee heiltä se alote, et he on kiinnostuneita, ni siitä voi sit lähteä liikkeelle. Et uskosin että, että tavallaan se tieto ja muu, ni ne kysyy sen perään, ni se on tehokkaampi tapa. Et heil on niinku se motivaatio itelläänki siihen asiaan ja haluaa tietää, niin sitte voi sitä tietoa koettaa antaa. (PT)*

Puheterapeutti pitäisi mukavana asiana sitä, jos vanhemmat voisivat tulla seuraamaan terapiaa. Silloin he näkisivät konkreettisemmin, mitä siellä tehdään. Videointimahdollisuuksiakin puheterapeutti pohtii. Hänen mielestään yhteistyössä on aina jotain parantamisvaraa, koska eihän se koskaan voi olla täydellistä.

## **7.6 Avoimet välit kaikkien moniammatillista yhteistyötä tekevien kanssa**

Hongiston (2000) mukaan kodin ja koulun yhteistyömuodot ovat osittain vielä kankeita ja niistä puuttuu todellinen vuorovaikutus. Vanhemmat tulevat usein kouluun informoitavaksi, jolloin he kuuntelevat mitä ja miten koulussa tehdään. Jussin kohdalla yhteistyö on hyvin toimivaa, eivätkä vanhemmat näe mitään parantamisen varaa. Kodin merkitys yksilölliseen huomioimiseen on havaittu ja myös vanhemmat ovat aktiivisesti mukana. Jussin kohdalla kyse on yksisuuntaisen osallistumisen sijaan kaksisuuntaisesta osallistumisesta, jota Ojala ja Launonen (2003) kutsuvat aidoksi kasvatuskumppanuudeksi. Aito kasvatuskumppanuus näkyy sekä koulun että terapioiden puolella. Vanhemmat ovat kokeneet yhteistyön eri tahoihin helpoksi ja ammattitaitoiseksi:

*Kaikki mieltii tosi kovasti Jussin auttamisen, että millä sais poikaa eteenpäin. Että mikä auttas ja mitenkä sen vois...et pitäskö jumpata välillä, ku tekee läksyjä, et pysyy mukana tai jotain. Et kyllä ne tosi kovasti kaikki on mukana. (VAN)*

Jussin vanhempien kanssa tehdyssä yhteistyössä huomioidaan perhelähtöisyys. Määtän (2001, 109) mukaan tällä tarkoitetaan vanhempien kutsumista kaikkiin heidän lastaan koskeviin palavereihin ja vanhempien kanssa jokaisesta toimenpiteestä keskustelemista. Myös vanhempien arviointien ja tavoitteiden tulee vaikuttaa suunnitelmien sisältöön ja palveluihin. Tiiviin yhteydenpidon ja avoimen ilmapiirin ansiosta Jussin kohdalla yhteistyö toimii. Yhteydenpito on molemmin puolista. Asiantuntijoilta Jussin vanhemmat kokevat saavansa käytännön vinkkejä. Aina voi soittaa ja kysyä neuvoja:

*Kyllä ne antaa ja sitte monesti mä soitan ja kysyn, jos on sellasta, et mua askarruttaa, että mites tään tilanteen vois. Ni saan soitettua kyllä jollekki, et kyllä joku aina kertoo että miten sitä. Että kokeile sitä ja sitä. (VAN)*

*Joo sieltä kyllä heti soitetaan ja tietää niinku miten on menny ja pysyy kyllä ittekki mukana, vaikka on täällä kotona. Et se on hienosti se koulu. (VAN)*

Vanhemmat huomioidaan myös siten, että mikään Jussia koskeva tieto ei välity muulle asiantuntijataholle ilman vanhempien suostumusta. Näin vanhemmat ovat aina tietoisia siitä, mikä tieto välittyy eteenpäin eikä mitään salata:

*Että opettaja pyytää jos sen pitää saada terapeuteille, ni se pyytää multa vaa luvan ja allekirjotuksen. Ja sitte se vaa tietokoneen kautta sähköisesti laittaa papereita. Mutta kyllä mä aina tierän, että mitä se on panemassa. (VAN)*

Kun kaikki toimii näin loistavasti, täytyy todeta, etteivät vanhemmat suotta ole iloisia kouluvalinnastaan. Jussia huomioidaan yksilöllisesti kotona, koulussa ja terapiossa moniammatillisena yhteistyönä aidon kasvatuskumppanuuden vallitessa. Vanhemmat kokevat, että heidät huomioidaan lapsensa asiantuntijoina samalla kun asiantuntijat huomioivat Jussia yksilöllisesti. Jussin kohdalla moniammatillisessa kasvatuskumppanuudessa huomioidaan Deslandesin (2001) periaatteet. Kasvatuskumppanuutta toteutetaan tietoisesti ja siinä huomioidaan niin vanhempien, koulun kuin terapioiden odotukset ja havainnot kasvatuksesta ja opetuksesta. He ovat asettaneet myös yhteisiä tavoitteita. Vanhemmilla on suuri merkitys siihen,

miten asiantuntijat voivat tehdä yhteistyötä. Heillä on oikeus päättää, ketkä saavat olla yhteydessä keskenään ja heidän päätöstä kunnioitetaan. Jussin perhe on antanut kaikki oikeudet asiantuntijoiden keskinäiseen kommunikointiin Jussin auttamiseksi, josta puheterapeutti onkin iloinen:

*Ni siitä sen huomaa sen eron sitte et jos on tämmöset, niinku avoin perhe, joka niinku ihan reilusti niinku siinä ollaan kaikki yhteisen asian äärellä, ni on siinä paljo paremmin perillä siitä kokonaisuudesta. Mikä kullonki on tärkeätä. (PT)*

## 8 JOHTOPÄÄTÖKSET

### ***8.1 Systeminen moniammatillinen yhteistyö***

Jussin yksilöllistä huomioimista suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan systeemisenä moniammatillisena yhteistyönä. Petersonin (suom. Saloviita 1993) moniammatillisista yhteistyömalleista Jussin yksilöllisessä huomioimisessa on kyse poikkitieteellisestä mallista, koska yhteistyö on tiivistä ja siinä jaetaan omaa osaamista muille. Tiedon, taidon ja osaamisen siirtyminen tieteiden välisten tavanomaisten rajojen yli on myös Paynen (2000) mukaan poikkitieteellisyyden yksi vaatimus. Näin Jussin yksilöllistä huomioimista toteuttavien asiantuntijoiden yhteistyöhön tulee mukaan eri tiedon ja osaamisen näkökulmia, joita systeemisyys edellyttää. Muiden asiantuntijoiden tiedot lisääntyvät ja he voivat hyödyntää oppimiaan taitojaan Jussin yksilöllisessä huomioimisessa omalta osaltaan.

Asiantuntijat näkevät toisiaan säännöllisesti palaverissa, joista HOJKS-palaveri on keskeisessä roolissa. Dialogin avulla rakennetaan yhteistä jaettua ymmärrystä Jussin yksilöllisestä huomioimisesta. HOJKS-palaverissa asiantuntijat suunnittelevat ja arvioivat ja sen pohjalta toteuttavat yhdessä suunniteltua yksilöllistä huomioimista. Keskeistä suunnittelussa on keskustelun pohjalta kirjata suunnitellut asiat paperille, kuten HOJKSiin. Näin niitä sitoudutaan noudattamaan paremmin. HOJKS-palaverin lisäksi suunnittelua tehdään yhdessä myös toimintakauden aikana. Koulun puolella moniammatillinen yhteistyö on saman fyysisen tilan puolesta helppoa, mutta terapeuttienkin kanssa tehdään yhteistyötä Jussin toimintaa suunniteltaessa. Erityisluokanopettaja ja avustajat tekevät yhteistyötä päivittäin. Varsinkin aamuisin he miettivät, miten huomioivat yksilöllisesti ketäkin. Kerran viikossa heillä on myös tiimipalaveri, jolloin suunnitellaan. Luki-opettaja ja erityisluokanopettaja tekevät paljon yhteistyötä Jussin yksilöllisestä huomioimisesta suunnitellessaan. Toimintaterapeutti on käynyt seuraamassa Jussin toimintaa luokassa, jolloin hän on suunnitelmissaan ottanut huomioon Jussin vaikeuksien ilmenemisen koulussa. Keskustelu vanhempien ja erityisluokanopettajan kanssa vaikuttaa toimintaterapeutin tekemään suunnitteluun. Erityisluokanopettaja vaihtaa tietoa Jussin edistymisestä ja vaikeuksista puheterapeutin kanssa sähköpostitse. Tämä vaikuttaa suunnitteluun puolin ja toisin.

Asiantuntijat näkevät toisensa tasa-arvoisina ja tiedostavat sekä oman että toisten erityisosaamisen. Erityisluokanopettaja ja avustaja toteuttivat yksilöllistä huomioimista luokassa HOJKSissa käytyjen suunnitelmien mukaisesti kiinteässä yhteistyössä keskenään. Erityisluokanopettajan kautta tieto välittyy muilta tahoilta avustajillekin, jotka ovat suurena apuna erityisluokanopettajalle yksilöllisen huomioimisen toteutuksessa. Pienryhmätyöskentely tukee yksilöllistä huomioimista, minkä avustajien läsnäolo mahdollistaa. Vaikka jokainen toteuttaa omalla tahollaan itse Jussin yksilöllistä huomioimista, moniammatillinen yhteistyö ei jää pelkkään suunnittelupalaveriin. Eri tahot ovat jatkuvasti yhteyksissä toisiinsa monin eri tavoin samalla kun he toteuttavat Jussin yksilöllistä huomioimista. Yhteydenpidon myötä asiantuntijat muuttavat toimintaansa, kun kuulevat vinkkejä toisiltaan. Koulun puolella toimivat tahot ovat yhteydessä toisiinsa keskustelemalla arjen tilanteissa sekä sovituisissa palavereissa. Terapeutit ovat yhteydessä vanhempiin ja erityisluokanopettajaan, joiden kautta tieto välittyy muille osapuolille monin eri tavoin: kasvotusten ohi mennessä, palavereissa, sähköpostin, kirjallisten palautteiden, puhelimen ja reissuvihon välityksellä. Asiantuntijoiden välillä vallitsee avoin ja luottamuksellinen suhde, joka on tärkeä edellytys moniammatillisen yhteistyön onnistumille. Asiantuntijat jakavat omaa osaamistaan ja tietoaan muille, koska he näkevät kokonaisnäkömyksen saamisen Jussista tärkeäksi. Asiantuntijoiden välillä on havaittavissa jaettua kognitiota. Tarvittaessa he ovat myös valmiita joustamaan, jotta yhteiselle keskustelulle saadaan järjestettyä aikaa. Asiantuntijat kuuntelevat ja kunnioittavat toistensa mielipiteitä. He käyvät vain aitoa dialogia, jonka tavoitteena on ilmiön tutkiminen yhdessä. Toisilta ei salata tietoja. Voidaankin sanoa, että he ovat päässeet moniammatillisen yhteistyön tärkeään tavoitteeseen, dialogiseen dialogiin eli yhteiseen ymmärrykseen. (ks. Isoherranen 2008.)

Varsinainen arviointi koko lukuvuodesta moniammatillista yhteistyötä tehdään seuraavan vuoden HOJKS-palaverissa. Jussin yksilöllisen huomioimisen toteutumista arvioidaan arjessa jatkuvasti ja tietoa välitetään sovituin väliajoin muille, mutta myös silloin, kun joku huomaa jotain poikkeavaa. Tieto kulkee eri tahojen välillä pitkin vuotta. Terapeutit kirjoittavat palautelapun, joka välittyy kaikille asiantuntijoille. Jokainen arvioi yksilöllisen huomioimisen toteutusta arjessa tehden havaintoja Jussista. Koulussa arviointi tapahtuu arjen arvioinnin lisäksi keskustelemalla tiimissä ja omana pohdintana. Reissuvihon välityksellä toimintaterapeutillekin välittyy tietoa missä mennään ja puolestaan kouluun saadaan sen avulla tietoa, miten toimintaterapiassa edistytään. Näin voidaan jakaa tietoa, kokemuksia ja arviointia Jussin yksilöllisestä huomioimisesta ja sen toteutumisesta eri

tahoilla. Kaiken kaikkiaan voidaan sanoa, että teoreettisena lähtökohtana Isoherrasen (2008) systeeminen ajattelu kuvaa hyvin moniammatillista yhteistyötä Jussin yksilöllisen huomioimisen osalta. Jussin HOJKS toteutuu käytännössä eikä sitä tehdä vain laatikkoon pölyttymään.

## **8.2 Moniammatillinen kasvatuskumppanuus**

Vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä sekä koulun että terapioiden puolella on saavutettu aito kasvatuskumppanuus. Yhteistyötä voidaan kutsua yhteistoiminnalliseksi, koska eri tahot – koti, koulu ja terapeutit – ovat luoneet yhteisiä tavoitteita ja käyvät aitoa dialogia. Vanhemmat on saatu toimimaan aktiivisesti kumppaneina, jolloin Keyesin (2002) mukaan on saavutettu onnistunut vuorovaikutus. Kasvatuskumppanuuden luominen on aloitettu jo esiopetusvuoden keväällä. Asiantuntijat toteuttavat Jussin yksilöllistä huomioimista moniammatillisena yhteistyönä, mutta myös kasvatuskumppanuudessa moniammatillisuus on näkyvissä. Siinä vedetään samalla tavalla yhtä köyttä kuin yksilöllisen huomioimisen osalta. Vanhemmat ovat tyytyväisiä moniammatilliseen yhteistyöhön. Jussia huomioidaan yksilöllisesti niin kotona kuin koulussa. Kaikki asiantuntijat huomioivat vanhemmat eri tilanteissa eikä heiltä salata mitään, vaan kaikkeen kysytään lupa. Vanhemmat kokevat olevansa lapsensa asiantuntijoita muiden asiantuntijoiden joukossa. Heitä kuunnellaan ja he tuntevat saavansa apua aina kun tarvitsevat. Työ ja vastuu jaetaan tasapuolisesti kodin ja koulun välillä. Vanhemmat ovat tyytyväisiä Jussin yksilölliseen huomioimiseen koulussa. Jussi on mennyt koulun aikana kehityksessä valtavasti eteenpäin ja se näkyy kotonakin. Kaikki yhteistyötahot eivät pidä yhteyttä toisiinsa yhtä paljon, mutta se ei ole tarpeellistakaan. Jokaisella on kuitenkin yhteydenpitomahdollisuus kaikkien kanssa.

Vanhemmat ovat sopineet heille parhaat yhteydenpitotavat eri tahojen kanssa. Toisten asiantuntijoiden kanssa yhteydenpito on kiinteämpää ja tiiviimpää, johtuen yhteydenpidon tarvittavuudesta. Yhteydenpito hoituu erityisluokanopettajan kanssa soittamalla, näkemällä, reissuvihon ja Internetissä olevan helmireissuvihon avulla. Yhteydenpito on runsasta ja molemminpuolista, jota Dennessen ym. (2001) mukaan hedelmällinen kumppanuus edellyttää. Vanhemmat voivat puhua kaikista Jussiin liittyvistä asioista kuten huolista, opetukseen liittyvistä asioista ja väärinymmärryksistä. Vanhemmat ovat yhteydessä koulunkäyntiavustajiin sattumalta nähdessään, mutta tärkeimmistä asioista jutellaan erityisluokanopettajan kanssa. Reissuvihosta



välittyy viesti avustajillekin. Fysioterapeutti ei pidä juurikaan yhteyttä vanhempiin, mutta tarpeen vaatiessa häneenkin voi ottaa yhteyttä. Palavereissa vanhemmat kokevat saavansa äänensä kuuluviin ja heitä kuunnellaan. Terapeuttien kanssa yhteistyö sujuu hyvin: toimintaterapeutin kanssa lähinnä reissuvihon välityksellä ja puheterapeutin kanssa näkemällä ja soittamalla. Kaikki asiantuntijat huomioivat vanhemmat lapsensa asiantuntijoina. Vanhempia kunnioitetaan ja heidät nähdään tasa-arvoisina. Niin vanhemmat kuin asiantuntijatkin ovat aktiivisia ja avoimia. Heille on syntynyt yhteinen ymmärrys, jolloin yhteistyö on sujuvaa. Kasvatuskumppanuutta toteutetaan tietoisesti, jolloin voidaan puhua aidosta moniammatillisesta kasvatuskumppanuudesta.

### **8.3 Tieto kulkee joka suuntaan**

Tieto kulkee kaikkien asiantuntijoiden ja vanhempien välillä moninaisten yhteydenpitotapojen kautta. Yhteyttä voidaan pitää yllä tahosta riippuen: puhelimen, reissuvihon, sähköpostin, papereiden, helmireissuvihon, erikseen sovitulla tapaamisien, sattumalta näkemisien ja palavereiden avulla. Yhteydenpidon toimivuuteen vaikuttaa tiivis yhteydenpito ja avoin ilmapiiri kaikkien tahojen välillä. Tiivis yhteydenpito helpottuu, kun eri tahot voivat toimia fyysisesti samoissa tiloissa. Vanhempien rooli nousee keskeiseksi. Yhteydenpito mahdollistuu heidän ansiosta eri toimijoiden välillä. Erityisluokanopettajalla on suuri osuus moniammatillisen yhteistyön toimivuuteen. Hän on saanut luotua luottamuksellisen suhteen vanhempien kanssa, jolloin vanhempien on helppo kuulua moniammatillisen yhteistyön piiriin oman lapsensa asiantuntijoina. Luottamuksellinen suhde on syntynyt myös muiden asiantuntijoiden ja vanhempien välille.

Kaikki asiantuntijat arvostavat toistensa erityisosaamista ja kunnioittavat toisia, myös vanhempia. He ovat myös valmiita jakamaan tietoaan ja erityisosaamistaan, tiedostavat toimivansa yhdessä ja hyötyvänsä itsekkin moniammatillisesta yhteistyöstä. Luokkaan rakennetut aikuisten yhteiset toimintamallit ovat avainasemassa niin Jussin kuin muiden luokan oppilaiden yksilöllisen huomioimisen toteutuksessa. Sekä kirjallisin että suullisin keinoin eri tahot ovat todella sitoutuneet moniammatilliseen yhteistyöhön. Moniammatillinen yhteistyö toimii, kun kaikki osapuolet ovat valmiita tekemään sen eteen töitä. Alla olevaan kuvioon olen koontanut tutkimuksessani esiin nousevat toimivan moniammatillisen yhteistyön piirteet, jotka ovat

systemisyys, poikkitieteellisyys, kasvatuskumppanuus ja tiedon esteetön kulku. Näiden piirteiden avulla voidaan päästä dialogiseen dialogiin eli yhteiseen ymmärrykseen ja saavuttaa kokonaisnäkemys.

# Toimiva moniammatillinen yhteistyö

## Systemisyys

- Oman osaamisen ja tiedon jakaminen
- Yhteiset tavoitteet
- Aito dialogi
- Oman ja toisten erityisosaamisen tiedostaminen
- Joustaminen
- Asiantuntijoiden näkeminen tasa-arvoisina: kunnioitus ja arvostus

## Poikkitieteellisyys

- Tiivis ja jatkuva yhteydenpito
- Oman alan taitojen ja käytänteiden opettaminen muille asiantuntijoille
- Moniammatillinen yhteistyö nähdään osana työkuva

## Kasvatuskumppanuus

- Vanhemmat nähdään lapsensa asiantuntijoina
- Toteutetaan tietoisesti
- Yhteistoiminnallisuus
- Avoimuus
- Kaikkien osapuolten aktiivisuus

## Tiedon esteetön kulku

- Avoin, luottamuksellinen ja myöteinen ilmapiiri
- Mitään ei salata
- Hyvät vuorovaikutustaidot
- Moninaiset yhteydenpitotavat



Yhteinen ymmärrys ja kokonaisnäkemys

Kuvio 2. Toimivan moniammatillisen yhteistyön piirteet

## 9 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuutta ei voida arvioida minkään yhtenäisen käsityksen mukaan, koska sen tutkimusperinteeseen kuuluu erilaisia lähestymistapoja. Se nojautuu relativismiin, jonka mukaan ei ole tavoitettavissa yhtä ainoaa totuutta, vaan on olemassa useita totuuksia; eri ihmisillä on oma kokemuksensa ja oma totuutensa. (Tynjälä 1991, 288.) Tutkimukseeni osallistui monta eri asiantuntijaa, mikä takasi mahdollisimman monipuolisen näkökulman Jussin yksilöllisestä huomioimisesta moniammatillisena yhteistyönä, koska siinä huomioitiin kaikkien osapuolten kokemukset asiasta. Omassa tutkielmassani pyrin löytämään jokaisen tutkittavani näkökulman ja kokemuksia aiheeseen liittyen.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden voidaan nähdä koostuvan neljästä osatekijästä: totuusarvosta, sovellettavuudesta, pysyvyydestä ja neutraalisuudesta. Ensimmäisellä osatekijällä eli *totuusarvolla* tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkuperäisiä konstruktioita. Mahdollisimman hyvään vastaavuuteen voidaan päästä erilaisten tekijöiden kautta, kuten triangulaation, kenttätyön tekniikoiden ja analyysin tekniikoiden. Triangulaatiossa käytetään useita eri menetelmiä, tutkijoita, aineistoja tai teorioita. Tutkijan tulee päästä sisälle tutkimusaineistoonsa käyttämällä aikaa tutkimuksen ympäristöön ja tutkittaviin henkilöihin tutustumiseen. Liian läheinen suhde tutkijan ja tutkittavien välillä voi muodostua totuusarvon uhaksi. Itsereflektio auttaa tutkijaa erottamaan oman kokemuksena tutkittavien kokemuksista. (Tynjälä 1991, 390, 392–393.) Haastatteluiden lisäksi havainnointini ja kirjalliset dokumentit tukivat haastatteluista saamiani vastauksia. Tutustuin tapukseeni ja hänen oppimisympäristöönsä havainnoimalla. Näin sain hyvää ennakkotietoa tutkielmaani. Olen lukenut dysfasiasta opiskeluaikani ja nähnyt dysfaattisia lapsia päiväkodissa. Tämä antoi minulle pohjaa ymmärtää tapausta. Päiväkirjaan kirjoitin tunteitani ja ajatuksiani, jolloin pystyin karsimaan pois tutkimuksesta omia tulkintojani. Koulumaailma oli minulle uutta, mutta tämän katsoin erityisen positiiviseksi oppimiskokemukseni kannalta. Tapaukseni ei ollut minulle entuudestaan tuttu eivätkä haastateltavatkään. Koulun puolella toimiviin haastateltaviin pääsin tutustumaan koulussa havainnointini aikana, mikä mahdollisti paremman ymmärryksen haastatteluista.

Tutkimuksen toinen osatekijä, *sovellettavuus* eli siirrettävyys tarkoittaa sitä, miten tulokset voidaan siirtää toiseen kontekstiin. Siirrettävyys riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Jotta luotettavuuden arvioinnissa toteutuu sovellettavuus, tulee tutkijan kuvata riittävästi aineistoaan ja tutkimustaan, jotta lukija voi pohtia tutkimustulosten soveltamista muihin konteksteihin. Kolmas luotettavuuden osatekijä on *pysyvyys*. Tutkimuksen tulosten pysyminen samana ei ole relevanttia laadullisessa tutkimuksessa, jossa oletetaan, että tutkimuksella voidaan tavoittaa monia todellisuuksia. Tutkimuksen kuluessa voi ilmetä eri syistä johtuvaa vaihtelua tutkijasta tai ympäröivistä olosuhteista johtuen. Luotettavuutta lisää tutkimustilanteen arviointi, jolloin tutkija ottaa huomioon erilaiset ulkoiset vaihtelua aiheuttavat tekijät ja tutkimuksesta sekä itse ilmiöstä johtuvat tekijät. Neljänneksi luotettavuuden osatekijäksi mainitaan *neutraalisuus* tutkijan aineistoon. Neutraalisuuden kriteerinä on vahvistettavuus, kun on erilaisin tekniikoin varmistettu tutkimuksen totuusarvosta ja sovellettavuudesta. (Tynjälä 1991, 390–392.)

Tutkimus on tapaustutkimus eivätkä tutkimustulokset ole yleistettävissä. Se ei ole tutkimuksen tarkoituksaan, vaan lukija voi hyödyntää tuloksia tehdessään moniammatillista yhteistyötä eri asiantuntijoiden parissa. Tutkimuksen avulla saatiin tietoa siitä, miten moniammatillinen yhteistyö saadaan käytännössä toimimaan. Tynjälän (1991, 395) mukaan tutkimuksen lukijan on pystyttävä seuraamaan tutkimuksen kulkua ja arvioimaan sitä. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimukseni vaiheet ja aineistoni mahdollisimman tarkasti, jotta tämän tutkimuksen sovellettavuus tulisi mahdolliseksi. Tutkimuksen luotettavuutta lisää haastatteluiden nauhoittaminen, jolloin ei tarvitse ulkomuistista tai muistiinpanojen avulla muistella, mitä haastateltava sanoi. Laadullisessa tutkimuksessa suorien sitaattien käyttö edellyttää sopivan tyylin ja rytmin löytämistä. Sitaaateilla saadaan tekstiin vaihtelevuutta, mutta niitä ei saa kuitenkaan olla liikaa tai ne eivät saa olla liian pitkiä, jottei lukija hyppää niiden yli. (Moilanen & Räihä 2007, 64–65.) Olen laittanut sitaatteja elävöittäväksi tekstiä ja antaen lukijalle mahdollisuuden varmistaa, mitä haastateltava on sanatarkasti sanonut. Haastattelurunkoa luetutin muutamilla ihmisillä, jotka asennoituivat jonkun haastateltavan rooliin. Näin sain muiden mielipiteitä haastattelurungon toimivuudesta. Esihaastatteluiden tekeminen ei sinänsä tuntunut järkevälle, koska haastateltavien joukkoon kuului eri alan ihmisiä, jotka vastasivat kukin omaan teemaansa liittyen. Näin ollen olisi esihaastatteluiden tekemisestä ollut hyötyä vasta silloin, jos olisin esihaastatellut kaikkien eri ammattikuntien edustajia. En katsonut sitä tarpeelliseksi.

Tutkimukseni aikana huomasin kehittyväni haastattelutilanteissa niin haastattelijana kuin tiedollisestikin. Viimeisissä haastatteluissa kysyin tarkentavia kysymyksiä selvästi enemmän, koska ne tulivat luonnostaan ja ymmärrykseni asiasta oli laajentunut. Vanhempien haastattelun jälkeen kirjasin ylös vielä asioita, mitkä eivät tulleet nauhalle, mutta olivat oleellisia tutkimukseni kannalta. Litteroinnin jälkeen tarkensin erityisluokanluokanopettajalta sähköpostitse muutamia asioita koskien tutkimustani. Tämä lisää osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. Perusteiltaan kvalitatiivisen aineiston analyysi on merkitysten tulkintaa (Tynjälä 1991, 396). Tutkimuksessani käytin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, jossa teoria toimii apuna analyysissä. Teoriani tukee tutkimustuloksia. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa, jos on löydettävissä vastaavia ilmiöitä ja selityksiä toisista tutkimuksista (ks. Moilanen & Räihä 2007, 61). Vastaavanlaisia tuloksia on löytynyt myös muista tutkimuksista, joita analyysissäni vertailen omiin tutkimustuloksiini.

Tutkimukseen liittyy eettisiä näkökulmia. Ihmistieteissä eettisten kysymysten eteen joudutaan tutkimuksen joka vaiheessa. Haastattelussa, jossa ollaan suoraan kontaktissa tutkittaviin, eettiset ongelmat ovat hyvin monitahoisia. Ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa mainitaan tärkeimpinä eettisinä periaatteina informointiin perustuva suostumus, luottamuksellisuus, seuraukset ja yksityisyys. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 19–20.) Pyysin tutkimusluvan koulun rehtorilta ja Jussin vanhemmilta. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista eli jokainen haastateltava oli mukana omasta halustaan. Haastateltavani hyväksyivät nauhoittamisen tiedonkeruumenetelmäksi. Kerroin haastateltaville, että heidän henkilöllisyytensä pysyy salassa eikä tutkielmaan tule tietoa siitä, mitä koulua Jussi käy. Haastattelut olivat luottamuksellisia ja katsoin, ettei tekstistä pysty tunnistamaan mukana olevia aikuisia tai lapsia, joista puhuttiin. Tutkimusaineisto eli nauhoitetut haastattelut sekä niistä tehdyt litteroinnit olivat vain omassa käytössäni. Niitä käytettiin ainoastaan tässä tutkimuksessa. Litteroinneissa ei ollut haastateltavien tai muiden mainitsemia oikeita nimiä käytössä. Näin turvattiin haastatellun anonymiteetti.

## 10 POHDINTA JA JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET

Moniammatillinen yhteistyö vaatii Suomessa vielä kehittämistä. Tässä tutkimuksessa sen toteuttaminen yksilöllisessä huomioimisessa on onnistunut mallikelpoisesti. Näin moniammatillinen yhteistyö ei kuitenkaan joka paikassa vielä toimi, kuten aiemmat tutkimukset aiheesta osoittavat. Se ei välttämättä ole näin toimivaa edes saman koulun muiden oppilaiden kohdalla, koska oppilailla on eri asiantuntijat, jotka tekevät yhteistyötä. Myös lapsen vanhemmat ovat avainasemassa yhteistyön sujumisessa. Salosen ja Ylisen (1997) tutkimuksen mukaan kielihäiriöisen lapsen onnistuneen integraation toteutuminen edellyttää tukiverkon jäsenten roolien selkeyttämisen ja joustavan yhteistyön lisäksi vanhempien aktiivista osallistumista. Myös tutkimuksessani nousi selvästi esille moniammatillisen yhteistyön ja vanhempien aktiivisuuden merkitys yksilöllisen huomioimisen toteutuksessa. Moniammatillista yhteistyötä tekevät olivat tyytyväisiä aktiiviseen yhteydenpitoon ja palavereihin. Vanhempien avoin asenne ja myönteinen suhtautuminen kaikkeen antoivat muille yhteistyötahoille mahdollisuuden toimia tiiviissä yhteydessä toisiinsa.

Pöytäarin ja Vuotisjärven (2000) tutkimuksen ja Honkasen, Kvistin ja Rissasen (2002) tutkimuksen mukaan moniammatillisen yhteistyön toimivaksi saamiseksi piti tehdä vielä paljon töitä. Yhteistyön toimimattomuuteen vaikutti sulkeutunut ilmapiiri ja yhteistyöohjeiden puuttuminen sekä ajan ja henkilökunnan vähäisyys. Vanhemmat joutuivat usein olemaan tiedonvälittäjiä eri kuntouttajien kesken, koska verkostomaisesti kommunikoiva työryhmä puuttui. Tutkielmassani puolestaan näkyy, miten nämä asiat saadaan käytännössä hoidettua ja yhteistyö toimivaksi niin vanhempien kuin moniammatillisen työryhmän kanssa. Moniammatillinen yhteistyö onnistui systeemistä näkökulmaa hyödyntäen. Jussin kokonaisnäkemys saaminen koettiin tärkeäksi yhteistyön perustaksi ja siksi oltiin valmiita joustamaan, jotta palavereihin päästiin mukaan. Moniammatillisen yhteistyön hyöty nähtiin niin suureksi, että siihen kannatti panostaa, vaikka se veikin aikaa. Se nähtiin osana työkuva ja siihen sitouduttiin. Yhteistyötä toteutettiin eri tahojen kanssa tarvittaessa. Kaikki eri tahot tiesivät mitä kukin taho hoitaa ja hoitivat oman yksilöllisen huomioimisen mahdollisimman hyvin sekä välittivät mahdollisesti muita hyödyttävää tietoa eteenpäin. Systeemisyyttä voidaan pitää moniammatillisen yhteistyön perustana. Moniammatillinen yhteistyö ei synny itsestään, vaan sen eteen täytyy tehdä töitä. Kuitenkin sen

toimiminen on mahdollista, kuten tämä tutkimus osoittaa. Siihen kannattaa panostaa, jotta jokainen asiantuntija pääsee parempiin lopputuloksiin huomioidessaan oppilasta oman erityisosaamisensa valossa.

Veijolan (2004) toimintatutkimuksen alkuvaiheessa ilmeni, että moniammatillisissa yhteistyössä ei keskusteltu yhteisistä arvoista eikä yhteistä näkökulmaa haettu. Moniammatillinen yhteistyö ei näyttäytynyt tasa-arvoisena työskentelytapana. Tutkimuksen loppuvaiheessa puolestaan moniammatillinen yhteistyö kehittyi, jolloin esiin nousi suunnitelmallinen yhteistoiminta, reflektiivisyys, yhteisvastuullisuus, avoin keskustelu ja roolien selkeys. Näin moniammatillinen yhteistyö parani. Omassa tutkimuksessani nämä Veijolan toimintatutkimuksen loppuvaiheen moniammatillisen kehittymisen ilmenemismuodot näyttäytyvät toimivina. Ne ovat tulleet jo osaksi toimintatapoja moniammatillisessa yhteistyössä. Jussin yksilöllistä huomioimista toteuttavien asiantuntijoiden moniammatillinen yhteistyö on edistyksestä, jota se ei vielä joka paikassa ole.

Jussin tapauksessa moniammatillinen yhteistyö on jo nyt toimivaa, mutta asiantuntijat ovat sitä mieltä, että kaikkea voi aina kehittää. Juuri kehittämishalukkuus tekee moniammatillisesta yhteistyöstä entistä toimivampaa. Parannusehdotuksina asiantuntijat esittävät terapeuttien toimimisen fyysisesti samoissa tiloissa, jolloin yhteydenpito heihin olisi helpompaa. Kaivattiin myös lisää yhteistä suunnittelu- ja keskusteluaikaa. Mikäli resursseja olisi, kaikki asiantuntijat, vanhemmat mukaan lukien, voisivat välillä käydä seuraamassa muiden toteuttamaa yksilöllistä huomioimista. Kodista päin tuleva tuki nähdään kaiken perustaksi koulussa toteutuvalla yksilöllisellä huomioimisella. Opettajilla on suuri vastuu luottamuksellisen suhteen synnyttämisestä vanhempien kanssa. Kun siihen päästään ja vanhemmat nähdään lapsensa asiantuntijoina, syntyy aitoa kasvatuskumppanuutta, joka helpottaa kaikkien työtä sekä edistää lapsen kasvua ja oppimista. Näin kaikki asiantuntijat vetävät yhtä köyttä. Tutkimuksessa kävi ilmi, että moniammatillinen yhteistyö toteutuu Jussin yksilöllisessä huomioimisessa esimerkillisesti. Kaikki eri tahot olivat tyytyväisiä siihen. Tutkimustani voisi kutsua malliesimerkiksi toimivasta moniammatillisesta yhteistyöstä, josta kaikki moniammatillisen yhteistyön parissa työskentelevät voisivat ottaa käytännön vinkkejä itselleen.

Tutkimusta voisi jatkaa vertaamalla, miten moniammatillinen yhteistyö eroaa yksilöllisessä huomioimisessa erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä. Mielenkiintoista olisi myös huomioida lapsen näkökulma moniammatillisesta yhteistyöstä. Toisaalta tutkimuksen voisi keskittää ainoastaan tiettyyn ammattiryhmään ja tutkia esimerkiksi opettajien tai vanhempien kokemuksia moniammatillisesta yhteistyöstä. Myös pitkittäistutkimus Jussin kohdalla olisi mielenkiintoinen: Onko moniammatillinen tiimi kolmen vuoden päästä sama ja yhtä toimiva? Mikä on yksilöllisen huomioimisen tilanne silloin? Mikä on muuttunut? Tutkimuksestani paistoi läpi opettajien kollegiaalisuuden tärkeys, mikä voisi olla myös kiinnostava jatkotutkimuksen aihe. Moniammatillista yhteistyötä on kasvatustieteissä tutkittu vielä vähän, joten tutkimusmahdollisuuksia on paljon. Tämä tutkielma antoi hyvän kokonaiskuvan moniammatillisesta yhteistyöstä eri asiantuntijoiden näkökulmasta. Näin se toimii Jussin kohdalla. Toivon mukaan moniammatillista yhteistyötä kehittäessään joku saa tästä ideoita omaan työhönsä.

***”Ei lapsen eikä aikuisen onnellisuus perustu ongelmien puuttumiseen, vaan kykyyn selviytyä niistä tai tulla toimeen niiden kanssa.” -Mary Miller-***



## LÄHTEET

- Aivohalvaus -ja dysfasialiitto. Dysfasian numerotietoa. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.stroke.fi/index.phtml?s=148>> (Luettu 23.3.2009)
- Ahonen, T. & Lyytinen, P. 2003. Kielen kehityksen vaikeudet. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Juva: WS Bookwell Oy, 81–99.
- Aro, T. & Siiskonen, T. 2003. Millaista on hyvä tuki? Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Juva: WS Bookwell Oy, 164–175.
- Corbett, J. 2001. Supporting Inclusive Education. A Connective Pedagogy. London: RoutledgeFarmer.
- Danner, P. 1996. Dysfaattisen lapsen toimintaterapia. Teoksessa Hyytiäinen-Ruokokoski, U. (toim.) Dysfasia. Kielenkehityksen erityisvaikeus. 2.painos. Hyvinkää: Sp-Paino, 96–105.
- Deslandes, R. 2001. A vision of home-school partnership: three complementary conceptual frameworks. Teoksessa Smit, F., Van der Wolf, K. & Slegers, P. (toim.) A Bridge to the Future. Collaboration between Parents, Schools and Communities. Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen: ITS, 11–23. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.its.kun.nl/web/publikaties/pdf-files/rapporten/aBridgetothefuture.pdf>> (Luettu 14.11.2009)
- Denessen, E., Driessen, G., Smit, F. & Slegers, P. 2001. Culture differences in education: implications for parental involvement and educational policies. Teoksessa Smit, F., Van der Wolf, K. & Slegers, P. (toim.) A Bridge to the Future. Collaboration between Parents, Schools and Communities. Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen: ITS, 55–65. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.its.kun.nl/web/publikaties/pdf-files/rapporten/aBridgetothefuture.pdf>> (Luettu 11.11.2009)

- Driessen, G., Smit, F. & Slegers, P. 2005. Parental Involvement and Educational Achievement. *British Educational Research Journal* 31 (4). United Kingdom: Routledge, 509–532.
- Dunderfelt, T. 1998. Henkilökemia. Yhteistyö erilaisten ihmisten välillä. Juva: WSOY.
- Eloranta, S. 2000. Kehityskeskustelu vanhempien näkökulmasta. Teoksessa Vuorinen, J. (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 64–85.
- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 2. korjattu ja täydennetty painos. Juva: WS Bookwell Oy, 159–183.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 2. korjattu ja täydennetty painos. Juva: WS Bookwell Oy, 24–42.
- Fadjukoff, P. 2003. Yksilöllinen oppimateriaali HOJKS:n tukena. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) *HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus*. Juva: WS Bookwell Oy, 167–178.
- Fadjukoff, P. 2007. Oppimateriaali yksilöllistämisen tukena. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Juva: WS Bookwell Oy, 257–274.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Grönfors, M. 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 2. korjattu ja täydennetty painos. Juva: WS Bookwell Oy, 151–167.

- Hannus, S. 2002. Dysfasiako lisääntynyt. Teoksessa Launonen, K., Heimo, H. & Tykkyläinen, T. (toim.) Kielen kehitys ja oppimisvalmiudet – arviointi ja kuntoutus. Helsinki: Yliopistopaino, 102–108.
- Happonen, H. 2002. Erityisoppilaat ja fyysinen oppimisympäristö. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. täydennetty painos. Juva: WS Bookswell Oy, 333–344.
- Heikkinen, R-T. & Laine, T. 1997. Tutkimuksen polulla. Teoksessa Heikkinen, R-T & Laine, T. (toim.) Hoitava kohtaaminen. Tampere: Tammer-Paino Oy, 18–23.
- Heimo, H. 2002. Kielen kehityksen arviointi – lähtökohdat, haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa Launonen, K., Heimo, H. & Tykkyläinen, T. (toim.) Kielen kehitys ja oppimisvalmiudet – arviointi ja kuntoutus. Helsinki: Yliopistopaino, 28–40.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. 6. painos. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hongisto, A. 2000. Arvioinnin ja oppimisen dialogi. Teoksessa Vuorinen, J. (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Jyväskylä: PS-Kustannus, 86–115.
- Honkanen, A. Kvist, S. & Rissanen, T. 2002. Moniammatillinen yhteistyö dysfaattisen lapsen kuntoutuksessa. Opinnäytetyö. Helsingin humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Huomo, M. & Muukka, H. 1999. Tietoa Sherborne-metodista. Vanhempien opas. Suomen kehitysvammaisten liikunta ja urheilu ry. Lappeenrannan Kirjapaino Oy 2001.
- Härkönen, I. 1996. Dysfaattinen lapsi koulussa: kokemuksia eräästä dysfasialuokasta. Teoksessa Ponsila, M-L. & Siirilä, T. (toim.) Lasten kielihäiriöt ja autismi: Haasteita kuntoutukselle ja opetukselle. Suomen logopedis-foniatrien yhdistys ry:n julkaisuja 29. Helsinki: Yliopistopaino, 68–73.
- Hyytiäinen-Ruokokoski, U. 2001. Diagnoosina dysfasia. Uudistettu opas kielihäiriöisen lapsen vanhemmille. 2. painos. Turku: Kirjapaino Grafia Oy.

- Hyytiäinen-Ruokokoski, U. & Rajala, S. 1996. Dysfaattisen lapsen puheterapia. Teoksessa Hyytiäinen-Ruokokoski, U. (toim.) Dysfasia. Kielenkehityksen erityisvaikeus. 2.painos. Hyvinkää: Sp-Paino, 60–74.
- Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2002. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. täydennetty painos. Juva: WS Bookswell Oy, 91–109.
- Ikonen, O. 1999a. Tiedonhallinta ja -käsittely. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Kehitysvammaisten opetus. 2. korjattu painos. Helsinki: Hakapaino Oy, 63–108.
- Ikonen, O. 1999b. Oppimisympäristöt. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Kehitysvammaisten opetus. 2. korjattu painos. Helsinki: Hakapaino Oy, 409–436.
- Ikonen, O. 2001. Oppimisvalmiudet ja oppimistavat. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 96–144.
- Ikonen, O. & Holopainen, P. 2001. Kasvatuksen ja opetuksen arvoperusta. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 11–28.
- Ikonen, O., Kunnas, H. & Leväniemi, M. 1999c. Ohjaus- ja opetustaidot. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Kehitysvammaisten opetus. 2. korjattu painos. Helsinki: Hakapaino Oy, 335–361.
- Ikonen, O. & Ojala, T. 2001. Vanhemmat ja HOJKS. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 80–87.
- Ikonen, O., Virtanen, P. & Pirttimaa, R. 2001. Yksilöllisyyden ja eriyttämisen vaatimusten huomioon ottaminen. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 52–79.
- Ikonen, O., Rönty, S. & Linnilä, M-L. 2003a. Moniammatillisuuden monet kasvot. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: WS Bookswell Oy, 277–302.

- Ikonen, O., Ojala, T. & Virtanen, P. 2003b. Yksilöllistäminen opiskelun tukena. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: WS Bookwell Oy, 143–153.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2003. Oppimisympäristö ja yksilö. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: WS Bookwell Oy, 155–166.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007a. Hyvä oppimisympäristö. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Juva: WS Bookwell Oy, 241–256.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007b. Yhteiskunta tukee kokonaisvaltaista koulun kehittämistyötä. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Juva: WS Bookwell Oy, 67–83.
- Isoherranen, K. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. 1. painos. Vantaa: WSOY.
- Isoherranen, K. 2008a. Yhteistyön uusi haaste – moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa Isoherranen, K., Rekola, L. & Nurminen, R. (toim.) Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 26–48.
- Isoherranen, K. 2008b. Vuorovaikutuskulttuuri muutoksessa. Teoksessa Isoherranen, K., Rekola, L. & Nurminen, R. (toim.) Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 49–83.
- Isoherranen, K. 2008c. Toiminnan arviointi ja kehittäminen. Teoksessa Isoherranen, K., Rekola, L. & Nurminen, R. (toim.) Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 161–172.
- Jylhä, I. 2007. Ohjaus- ja opetustaidot: oppilaiden erot huomioiva pedagogiikka ja didaktiikka. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Juva: WS Bookwell Oy, 197–218.

- Kajaala-Ylikoski, H. & Kinnanen, B. 2003. Yhdessä vai erikseen: huoltajien ajatuksia dysfaattisten lasten kuntoutuksesta, koulusijoituksesta ja integraatiosta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotii. 1. painos. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kaskinen, H. 2008. Erityisopetuksessa pieni on kaunista. Opettaja 48–49. Opetusalan järjestö- ja ammattilehti. 28.11.2008. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ry, 40–41.
- Keyes, C. R. 2002. A way of Thinking about Parent/Teacher Partnerships for Teachers. International Journal of Early Years Education. Volume 10 (3). United Kingdom: Routledge, 177–191.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Juva: WS Bookwell Oy, 70–85.
- Koivula, P. 2009. Muuttuvat normit – yleinen ja erityinen tuki. 26.11.2009. Opetushallitus. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.peda.net/img/portal/1739824/Muuttuvat-normit-p-koivula.pdf?cs=1259256753>> (Luettu 13.12.2009)
- Kontiola, P. 2002. Oppimisvaikeudet kaleidoskoopissa – neuropsykologisen näkökulman yhteydet oppilaan, kodin ja koulun kokemuksiin. Teoksessa Launonen, K., Heimo, H. & Tykkyläinen, T. (toim.) Kielen kehitys ja oppimisvalmiudet – arviointi ja kuntoutus. Helsinki: Yliopistopaino, 41–52.
- Korjanen, H. 2008. Kasvatuskumppanuus ensimmäisellä luokalla – luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä sekä kasvatuskumppanuudesta. Pro gradu- tutkielma. Rauman opettajankoulutuslaitos.

- Korkman, M. 2005. Kielelliset erityisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita T. (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. 2.–3. painos. Juva: WS Bookwell Oy, 95–126.
- Kumpulainen, T. & Leinonen, R. 2001. Opettajien kokemuksia dysfaattisen lapsen kohtaamisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 2000. Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä. 2. tarkistettu painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoista tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Juva: WS Bookwell Oy, 28–45.
- Laine, S. 2008. ”Todellista tukea, käytännön neuvoja ja apua mahdollisimman nopeasti”: moniammatillisen yhteistyön problematiikkaa alakoulun oppilashuollossa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Launonen, K. 2002. Kommunikointi ja vuorovaikutus. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. täydennetty painos. Juva: WS Bookwell Oy, 229–248.
- Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. 2004. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. Juva: WS Bookwell Oy, 91–110.
- Lehtinen, U. 1999. Yhteistyö. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Kehitysvammaisten opetus. 2. korjattu painos. Helsinki: Hakapaino Oy, 457–482.
- Linnakylä, P. & Kankaanranta, M. 2001. Portfolio – yksilöllisen oppimisen ja arvioinnin tuki. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 217–239.

- Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lyytinen, P. 2003. Kielellisten vaikeuksien varhaisia ennusmerkkejä. Teoksessa Ahonen, T. & Aro, T. (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. 3. painos. Juva: WS Bookwell Oy, 212–228.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Vammalan kirjapaino Oy: Opetushallitus.
- Marttinen, M., Ahonen, T., Aro, T. & Siiskonen, T. 2001. Kielen kehityksen erityisvaikeus. Teoksessa Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. 2. tarkistettu painos. Juva: WS Bookwell Oy, 19–32.
- Merimaa, E. & Virtanen, P. 2007. Koulunkäyntiavustajan toimenkuva ja tehtävät. Teoksessa Merimaa, E. & Virtanen, P. (toim.) Koulunkäyntiavustajan kirja. Juva: WS Bookwell Oy, 59–72.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. uudistettu painos. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Moilanen, P & Räihä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 46–69.
- Murto, P. 2001. Arviointi osana kuntoutumisprosessia. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 240–243.
- Mäkinen, M. 2009. Miten opetus tavoittaa oppilaan koulussa – eriyttämisen monet muodot. Saatavilla [www-muodossa](#):



<URL:<http://www.cec.jyu.fi/kasvatusjaopetus/erityiskasvatus/kongressi2009/esite>>

(Luettu 13.12.2009)

Määttä, P. 2001. Perhe asiantuntijana. Eryityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. 2.painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Ojala, T. & Launonen, L. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö. Pakkopullaa vai kasvatuskumppanuutta? Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: WS Bookwell Oy, 313–324.

Oksanen, E. 1999. Arviointi. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Helsinki: Hakapaino Oy, 437–456.

OPM 2007: 47. Eryityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Yliopistopaino. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi>> (Luettu 14.2.2009)

Opetushallitus 2007. Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön. Suomen Vanhempainliitto. Helsinki.

Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.edu.fi/julkaisut/laatukuvaus2007.pdf>>. (Luettu 5.11.2009)

Payne, M. 2000. Teamwork in Multiprofessional Care. Houndsmills, Basingstoke, Hampshire, London: Macmillan.

Pihlaja, P. 2001. Eryityiskasvatuksen työalueet päivähoitossa. Teoksessa Pihlaja, P. & Kontu, E. (toim.) Työkaluja päivähoiton erityiskasvatukseen. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 14, 18–26.

Peltonen, H. & Säävälä, T. 2002. Kehittyvä oppilashuoltotyö koulu yhteisön ja yksilön tukena. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. täydennetty painos. Juva: WS Bookwell Oy, 182–199.

- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628). (Luettu 12.2.2009)
- Pohjola, A. 1999. Moniammatillinen asiantuntijuus. Teoksessa Virtanen, P. (toim.) Verkostoituva asiakastyö. Tampere: Tammer-Paino Oy, 110–128.
- POP 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf>](http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf) (Luettu 10.2.2009)
- Pöytäri, M. & Vuontisjärvi, R. 2000. Oppimisvaikeudet ja moniammatillinen yhteistyö. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Oulun kasvatustieteiden yksikkö. Luokanopettajankoulutus.
- Rantala, S-L. & Hällback, H. 1996. Lasten kehityksellisen dysfasian diagnosoinnista. Teoksessa Hyytiäinen-Ruokokoski, U. (toim.) Dysfasia. Kielenkehityksen erityisvaikeus. 2.painos. Hyvinkää: Sp-Paino, 13–24.
- Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Julkaistu ensimmäisen kerran 1983 (Gaudeamus). Helsinki: Yliopistopaino.
- Rekola, L. 2008. Sosiaali- ja terveyspalvelujen tuottamiseen vaikuttavia kehityssuuntia. Teoksessa Isoherranen, K., Rekola, L. & Nurminen, R. (toim.) Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 9–25.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Rönty, S. 2002. Kormun kaupungin erityisopetus ja oppilashuolto. Teoksessa Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. (toim.) Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 41–63.
- Saarela-Kinnunen, M & Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. korjattu ja täydennetty painos. Juva: WS Bookwell Oy, 184–195.

- Salminen, J. 2000. Perhe ja dysfaattinen lapsi. Dysfasialapsen pedagoginen kuntoutus perheen näkökulmasta. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja.
- Salonen, S. & Ylinen, M. 1997. Tukiverkko -integraation perusta tukee, mutta ei ahdistaa: tutkimus kielihäiriöisen lapsen integroitumisesta yleisopetuksenryhmään. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos.
- Seikkula, J. & Arnkil, T. E. 2005. Dialoginen verkostotyö. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Siiskonen, T. 1996. Dysfaattisen lapsen opetus. Teoksessa Hyytiäinen-Ruokokoski, U. (toim.) Dysfasia. Kielenkehityksen erityisvaikeus. 2.painos. Hyvinkää: Sp-Paino, 50–59.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.–3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Thuneberg, H. 2002. Kone pysyköön lestissään – tietokoneavusteinen kuntoutus erityisopettajan näkökulmasta. Teoksessa Launonen, K., Heimo, H. & Tykkyläinen, T. (toim.) Kielen kehitys ja oppimisvalmiudet – arviointi ja kuntoutus. Helsinki: Yliopistopaino, 109–120.
- Tilastokeskus 2008. Julkaistu 10.6.2008. Saatavilla www-muodossa: <URL:[http://www.stat.fi/til/erop/2007/erop\\_2007\\_2008-06-10\\_tie\\_001.html](http://www.stat.fi/til/erop/2007/erop_2007_2008-06-10_tie_001.html)> (Luettu 2.2.2009)
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino Oy.
- Tuovinen, S. 1995. Dysfasia – Oireyhtymän kielellis-kognitiivisten ongelmien kuvausta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Turunen, M-M. 1997. Erilainen oppija lapsuusiässä. Teoksessa Stranden, K. (toim.) Erilainen oppija. Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyvyys ja kuntoutus. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino Oy, 33–49.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5-6), 387–398.

- Veijola, A. 2004. Matkalla moniammatilliseen perhetyöhön –lasten kuntoutuksen kehittäminen toimintatutkimuksen avulla. Väitöskirja. Hoitotieteen ja terveystieteiden laitos. Oulun yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://herkules.oulu.fi/isbn9514274245/isbn9514274245.pdf>](http://herkules.oulu.fi/isbn9514274245/isbn9514274245.pdf) (Luettu 10.6.2009)
- Virtanen, P. 2002. Erityishuoltoa ja opetusta koskeva lainsäädäntö. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. täydennetty painos. Juva: WS Bookswell Oy, 49–66.
- Virtanen, P. & Ikonen, O. 2001. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 36–51.
- Virtanen, P. & Miettinen, K. 2007. Keskeisiä lähtökohtia opetussuunnitelmatyössä. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Juva: WS Bookswell Oy, 85–119.
- Vuorinen, J. 2000. Koti ja koulu keskustele –jatkoa vanhalle vai jotain uutta? Teoksessa Vuorinen, J. (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–29.
- Övretveit, J. 1995. Moniammatillisen yhteistyön opas. Helsinki: Hakapaino Oy. Suomennos: Hausen, H., Oinonen, T., Ranta-aho, K. & Ritanen, L. Sairaanhoidajien koulutussäätiön julkaisu.

## LIITTEET

Liite 1

### Teemahaastattelurunko moniammatillista yhteistyötä tekeville:

**Perustiedot:** etunimi, koulutus, työkokemus

Olen määritellyt yksilöllisen huomioimisen koostumaan yksilöllistämisestä, terapiosta ja muista tukimuodoista. Mieti, mihin kaikkialle voit sijoittaa itsesi? Eli miten huomioit Jussia yksilöllisesti?

#### **YKSILÖLLISTÄMINEN OPETUKSESSA**

- Eriyttäminen (mm. opetus, opetusmenetelmät, oppimateriaali, oppimisympäristö) \_\_\_\_\_
- Oppimäärän yksilöllistäminen ja HOJKS \_\_\_\_\_
- Osa-aikainen erityisopetus (eli luki-opetus) \_\_\_\_\_
- Joustavat ryhmittelyt \_\_\_\_\_

#### **TERAPIAT**

- Puheterapia \_\_\_\_\_
- Toimintaterapia \_\_\_\_\_
- Fysioterapia \_\_\_\_\_
- Muu terapia \_\_\_\_\_

#### **MUITA TUKIMUOTOJA**

- Avustajapalvelut \_\_\_\_\_
- Yhteistyö vanhempien kanssa \_\_\_\_\_
- Oppilashuolto ja moniammatillinen yhteistyö \_\_\_\_\_
- Vertaistuki \_\_\_\_\_
- Kerhotoiminta \_\_\_\_\_
- Aamu- ja iltapäivätoiminta \_\_\_\_\_
- Muu, mikä? \_\_\_\_\_

❖ Vaikka muilla tavoin huomioisi Jussia yksilöllisesti, niin tuleeko mieleen, että tästä puuttuu jokin yksilöllisen huomioimisen tapa? Mitä lisäisit?

Seuraavaksi käsitellään niitä **valitsemiasi yllämainittuja teemoja**, joissa koet tukevasi kyseistä lasta yksilöllisesti. Alla kysymyksiä keskustelun pohjaksi:

### Yksilöllistämisen alateemat:

- **Eriyttäminen:**

**Opetus:**

- Miten oppiaineksen sisältöä eriytetään? (tiedon, opetusmateriaalien, ohjeistuksen muokkaus)
- Opetusmenetelmät/työtavat (Miten opetat?)
- Oppimisen arviointi: Miten huomataan, mitä Jussi on oppinut? Millaisia kokeita? Muita menetelmiä?

- Miten Jussin itsetuntoa vahvistetaan? Miten Jussin sosiaalisia taitoja harjaannutetaan? Miten Jussin onnistuminen näkyy käytännössä? Miten luokkaan luodaan myönteinen ilmapiiri?

#### **Oppimisympäristöt:**

- Millaiset tilat ja rakennukset oppimisympäristössä ovat? Miten ne tukevat Jussia yksilöllisesti? Voisiko jotain muuttaa?
  - Millainen on oppimisympäristön vuorovaikutus ja luokan ilmapiiri? Miten vuorovaikutusta tuetaan Jussin kohdalla?
  - Käytetäänkö tietokonetta? Miten? Muun median käyttö?
  - Missä muissa paikoissa opetusta tapahtuu? Retket? Kuinka usein? Miten niissä huomioidaan yksilöllisesti?
  - Millainen on oppimista tukeva ympäristö Jussin kohdalla? Tärkeimmät seikat. Miten niihin on päädytty?
- **Oppimäärän yksilöllistäminen** (eli oppilaan tavoitetaso määrittelemine oppilaan edellytysten mukaiseksi) Onko oppimäärää yksilöllistetty? Miten? Ketkä ovat tehneet päätöksen tästä?
  - **HOJKS**  
Ketkä tekevät? suunnittelu, toteutus, arviointi. Kuinka usein?
  - **Osa-aikainen erityisopetus:** Mitä se on käytännössä? Mitä tehdään? Kuinka usein? Miten suunnitellaan? Miten arvioidaan?
  - **Joustavat ryhmittelyt:** Jaetaanko luokan/koulun sisällä erilaisiin työskentelyryhmiin? Miten? Kuinka usein?
  - ❖ **Yleisesti yksilöllistamisestä:** Miten suunnittelet yksilöllistämistä? Kuinka usein? Miten käytännössä toteutuu luokassa? Miten arvioit? Kuinka usein? Miten moniammatillinen yhteistyö näkyy tässä?

#### **Terapioiden alateemat:**

- **Puheterapia/Toimintaterapia/Fysioterapia**
  - Kuinka kauan Jussi on käynyt terapiassa? Kuinka usein käy ja kauanko kerrallaan? Miten jatkossa?
  - Jussin vahvuudet ja kehittämisalueet
  - **Toteutus:** Mitä käytännössä terapiakerralla tehdään Jussin kanssa? Miten huomioidaan yksilöllisesti?
  - **Suunnittelu:** Miten suunnittelet Jussin yksilöllistä huomioimista?
  - **Arviointi:** Miten arvioit Jussin yksilöllistä huomioimista?
  - **Moniammatillinen yhteistyö:** Kuinka moniammatillinen yhteistyö ja vanhemmat ovat tässä mukana?
  - Muuta kerrottavaa?

#### **Muiden tukimuotojen alateemat:**

- **Avustajapalvelut:**
  - Mitkä ovat työtehtäväsi?

- **Toteutus:** Mitä teet Jussin kanssa? Kuinka paljon avustat Jussia? Miten huomioit Jussia yksilöllisesti koulussa? Käytännön esimerkkejä.
  - **Suunnittelu:** Onko avustaminen suunnitelmallista? Mitä asioita ja miten etukäteen suunnitellaan?
  - **Arviointi:** Arvioitko toimintaasi Jussin tukijana? Miten?
- **Yhteistyö vanhempien kanssa:**
    - Missä tilanteissa? Kuinka usein?
    - Miten tieto kulkee muuten kuin nähtäessä?
    - Millaista tietoa kerrotaan?
    - Miten koetaan yhteistyön toimivuus? Mikä toimii? Missä parantamisen varaa?
- **Oppilashuolto ja moniammatillinen yhteistyö:**
    - Ketkä tekevät yhteistyötä? Mikä ero oppilashuollolla ja moniammatillisella yhteistyöllä?
    - Miten moniammatillinen yhteistyö näkyy toteuttamassasi yksilöllisessä huomioimisessa? Miten suunnittelette? Arvioitte?
    - Miten yhteistyö sujuu? Mikä on hyvää? Missä parantamisenvaraa?
    - Moniammatillisen yhteistyön hyöty?
    - Kenen kanssa teet eniten yhteistyötä?
    - Miten vanhemmat huomioidaan?
    - Millä tavoin olette yhteydessä keskenänne?
    - Miten moniammatillista yhteistyötä voisi kehittää?
- **Vertaistuki:**
    - Kenen kanssa? Miten toteutuu? Mikä hyöty?
- **Kerhotoiminta:**
    - Onko sellaista Jussin kohdalla? Jos on, mitä se on? Miten tukee yksilöllisesti? Miten suunnitellaan, toteutetaan, arvioidaan? Kuka ohjaa?
- **Aamu – ja iltapäivätoiminta:**
    - Koskeeko Jussia? Jos koskee, niin miten tukee yksilöllisesti? Miten suunnitellaan, toteutetaan, arvioidaan?

**Vanhempien teemahaastattelurunko:****Perustiedot:**

- ◆ Koulutus, ovatko vanhemmat töissä?
- ◆ Iät
- ◆ Sisarusten syntymävuodet

**Taustatiedot lapsesta:**

- ◆ Millainen lapsi Jussi on?
- ◆ Miten dysfasia huomattiin? Onko sisaruksilla?
- ◆ Miten dysfasia näkyy Jussissa? Onko dysfasialle tyypillisiä liitännäisongelmia?
- ◆ Miten päätettiin koulusijoituksesta?
- ◆ Onko Jussi ollut päiväkodissa? Millaisia kokemuksia oli? Huomioitiinko siellä yksilöllisesti?

**Yksilöllinen huomioiminen:**

- ◆ Mitä tiedätte Jussin yksilöllisestä huomioimisesta koulussa?
- ◆ Oletteko mukana suunnittelemassa ja arvioimassa Jussin asioita koulussa?
- ◆ Miten yksilöllinen huomioiminen mielestänne toteutuu koulussa?
- ◆ Heijastuuko jotenkin kotiin miten Jussia yksilöllisesti huomioidaan koulussa? Miten?
- ◆ Miten tuette Jussia yksilöllisesti läksyjen teossa kotona?

**Yhteistyö eri asiantuntijoiden kanssa**

- ◆ Koulu: opettaja, luki-opettaja, jumppaohjaaja, koulunkäyntiavustajat, koululääkäri
- ◆ Terapeutit: toiminta – ja puheterapeutti
- ◆ Muut yhteistyötahot: TAYS?
- ◆ Yhteydenpidon tavat? Kuinka usein? Mitä tehdään?
- ◆ Mitä terapeutit/koulu ovat teille kertoneet toimintatavoista ja Jussin edistymisestä?
- ◆ Miten teidät otetaan moniammatilliseen yhteistyöhön mukaan?
- ◆ Mikä toimii todella hyvin? Mitä voisi parantaa? Miten?