

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU

Sosiaalialan koulutusohjelma / ylempi amk

Piia Kohonen

LAPSEN POLKU ALKUOPETUKSEN PIENRYHMÄSTÄ ISOON LUOKKAAN –
SIIRTYMÄVAIHETTA JA YHTEISTYÖTÄ KEHITTÄMÄSSÄ
MANSIKKA-AHON KOULUSSA

Opinnäytetyö 2013

TIIVISTELMÄ

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU

Sosiaalialan koulutusohjelma / ylempi amk

Lasten nuorten hyvinvoinnin turvaaminen

KOHONEN, PIIA

LAPSEN POLKU ALKUOPETUKSEN PIENRYHMÄS-
TÄ ISOON LUOKKAAN - SIIRTYMÄVAIHETTA JA
YHTEISTYÖTÄ KEHITTÄMÄSSÄ MANSIKKA-AHON
KOULUSSA

Opinnäytetyö
Työn ohjaaja
Toimeksiantaja
Toukokuu 2013
Avainsanat

101 sivua + 8 liitesivua
Heli Paaso, lehtori
Kouvolan kaupunki, Mansikka-ahon koulu

alkuopetus, erityisopetus, kehittäminen, siirtymävaihe,
yhteistyö

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää, millaista on tämän hetkinen starttiluokan ja yleisopetuksen luokkien välisen yhteistyö ja miten oppilaan siirtyminen starttiluokasta isoon luokkaan toteutuu Mansikka-ahon koulussa. Kyseessä on tutkimuksellinen kehittämishanke, jonka tarkoituksena on kehittää yhteistyötä ja siirtymävaihetta Mansikka-ahon koulussa. Starttiluokka on Mansikka-ahon koulussa toimiva alkuopetuksen pienryhmä, joka on tarkoitettu lapsille, joilla on haasteita oppimisessa, käyttäytymisessä tai keskittymisessä. Starttiluokan oppilaiden on tarkoitus siirtyä isoon luokkaan viimeistään toisen luokan jälkeen.

Opinnäytetyössä käytettiin laadullisia tutkimusmenetelmiä ja työn lähestymistapa oli toimintatutkimuksellinen. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostui kolmiportaisen tuen ja erityisopetuksen tarkastelusta sekä pienryhmän ja yleisopetuksen välisten yhteistyömuotojen käsittelystä. Teemahaastattelussa oli mukana yhdeksän moniammatillisen työryhmän jäsentä. Lisäksi aineisto koostui viidestä oppilaan haastatteluista.

Aineisto analysoitiin teemoitellen. Siitä kävi ilmi, että Mansikka-aholla on kokeiltu useita erilaisia yhteistyön muotoja: samanaikaisopetusta, integraatiota, koe- ja pysäytysjaksoja sekä yhteisiä tapahtumia ja retkiä. Yhteistyön määrä ja laatu ovat vaihdelleet suuresti vuosien välillä. Tämä on johtunut henkilökemia-asioista, oppilasaineksesta, ja opettajavaihdoksista. Haastatteluissa toivottiin oppilaan äänen esille tuomista sekä vanhempien vahvempaa osallisuutta siirtymävaiheessa. Kehittämisen kohteeksi nähtiin myös opettajien välinen tiedonsiirto siirtymävaiheessa sekä opettajien yhteinen suunnittelu-aika starttiluokan ja sekä ykkös- että kakkosluokkien kesken. Lisäksi toivottiin selkeää ohjeistusta siirtymävaiheesta ja siihen liittyviä käytännöistä. Tutkimustulosten pohjalta rakentui mallinnus hyödynnettäväksi henkilökunnan keskuudessa keskustelun herättämiseksi ja yhteisten käytäntöjen sopimiseksi tai uuden henkilökunnan perehdyttämiseksi.

ABSTRACT

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU

University of Applied Sciences

Social Care

KOHONEN, PIIA

A CHILD'S PATH FROM A SMALL GROUP TO A
NORMAL CLASS - DEVELOPING THE TRANSITION
AND COOPERATION AT MANSIKKA-AHO SCHOOL.

Master's Thesis

101 pages + 8 pages of appendices

Supervisor

Heli Paaso, Senior Lecturer

Commissioned by

City of Kouvola, Mansikka-aho school

May 2013

Keywords

cooperation, developing, primary education, special educa-
tion, transition

The purpose of this study was to find out, what kind of cooperation there is between a start class and general education classes and how the transition from a start class to a normal class is realized at Mansikka-aho school. This is a research-development venture, whose purpose is to develop the cooperation and transition at Mansikka-aho school. The start class is a primary educational small group for children with learning disabilities or problems in behavior or concentration. The purpose is that pupils move from a small group to a normal class after second grade at the latest.

The study used qualitative research methods and an approach method of thesis was functional. The theoretical framework of the study formed of three-tier support, special education and forms of co-operation between special and general education. The data was collected by interviewing the employees at Mansikka-aho school using a theme interview. There was nine members of multi-professional working community participating in the interviews. In addition the data consisted of five children's interviews.

The material was analyzed by themes. It revealed that the start class and general education classes have used several forms of co-operation: co-operative teaching, integration, testing and stopping periods as well as common events and trips. There has been a lot of variation in amount and quality of co-operation during the years due to issues in personal chemistry, pupils and teacher changes. Bringing out the student's voice and stronger parent participation in transition was wished for in the interviews. The transfer of information between teachers during transition and common planning time between a start class and both first and second grade was seen as a target for development. Based on the research results there was built the modeling that can be used in stimulating the discussion among employees and agreeing on common practices or in new employee orientation.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO	6
2	KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ ALKUOPETUKSEN PIENLUOKAN TOIMINNASSA	8
3	TUEN KOLMIPORTAISUUS PERUSOPETUKSESSA	14
	3.1 Kolmiportaisen tuen mallin taustaa ja teoreettisia lähtökohtia	14
	3.2 Opiskelun tuen tasot perusopetuksessa	17
4	ERITYISOPETUKSEN KENTÄLLÄ	23
	4.1 Jako osa-aikaiseen ja luokkamuotoiseen erityisopetukseen	25
	4.2 Oppilas pienluokassa koulupolkua aloittamassa	27
5	OPPILAS PIENRYHMÄN JA YLEISOPETUKSEN YHTEISTYÖSSÄ OPPIMASSA	31
	5.1 Pienluokan oppilaan integrointi yleisopetukseen	31
	5.2 Samanaikaisopetus pienluokan ja yleisopetuksen yhteistyömuotona	32
	5.3 Siirtymävaiheen yhteistyö	35
6	KATSAUS ERITYISOPETUKSEN JÄRJESTÄMISEEN EUROOPASSA	38
	6.1 Eroavaisuuksia EU-maiden erityisopetuksessa	38
	6.2 EU-maiden yhteisiä kehityssuuntia	40
	6.3 Erityisopetus Ruotsissa, Norjassa, Tanskassa ja Irlannissa	41
7	STARTTILUOKKA - ALKUOPETUKSEN PIENRYHMÄ MANSIKKA-AHON KOULUSSA	44
	7.1 Startista hyvä alku koulupolulle	44
	7.2 Oppilas starttiluokassa eri toimijoiden keskiössä	47
8	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN KEHITTÄMISTYÖN POHJAKSI	49
	8.1 Tutkimustehtävä ja kehittämiskysymykset	50
	8.2 Tutkimushenkilöt	51
	8.3 Tutkimusmenetelmät	52
	8.4 Aineiston hankinta	53
	8.5 Aineiston kuvaus	55
	8.6 Aineiston käsittely	55

9 TULOKSET	60
9.1 Pienryhmän ja yleisopetuksen tämänhetkiset yhteistyömuodot	60
9.2 Yhteistyön hyödyt	62
9.3 Yhteistyön haasteet	64
9.4 Starttiluokan ja yleisopetuksen luokkien yhteistyön kehittäminen	66
9.5 Siirtymäprosessin vaiheet starttiluokasta yleisopetuksen luokkaan	69
9.6 Siirtymävaiheen kynnykset oppilaan näkökulmasta	71
9.7 Siirtymävaiheen kehittäminen starttiluokasta yleisopetuksen luokkaan	74
10 KÄYTÄNTÖJEN MALLINTAMINEN	76
10.1 Tämänhetkisen yhteistyön mallinnus SWOT-analyysissä	77
10.2 Hyvien käytänteiden muistilistat	79
10.3 Erkin polku starttiluokasta yleisopetukseen	81
11 POHDINTA	85
11.1 Aiemmat tutkimukset tutkimustuloksia tukemassa	85
11.2 Opinnäytetyöprosessin arviointia	89
11.3 Tutkimuksen luotettavuus ja hyödynnettävyys	92
LÄHTEET	95
LIITTEET	
Liite 1. Tutkimuslupa	
Liite 2. Pedagoginen arvio	
Liite 3. Oppimissuunnitelma	
Liite 4. Pedagoginen selvitys	
Liite 5. HOJKS	
Liite 6. Haastattelurunko työntekijöille	
Liite 7. Haastattelurunko lapsille	
Liite 8. Haastattelulupapyyntö oppilaiden vanhemmille	

1 JOHDANTO

Tähänastisen työurani olen tehnyt kouvolaalaisessa Mansikka-ahon koulussa, jossa olen työskennellyt erityisluokanopettajana esi- ja alkuopetuksen pienryhmässä, starttiluokassa. Ryhmän virallinen nimi on nykyään alkuopetuksen pienryhmä, mutta sitä kutsutaan edelleen starttiluokaksi. Starttiluokalla ei Kouvolassa tarkoiteta pelkästään koululykkääjille tarkoitettua ryhmää, kuten monissa muissa kunnissa. Kyseessä on alueellinen pienryhmä, joka perustettiin Kouvolaan vuonna 2000 perusopetuksen ja päivähoidon yhteistyönä.

Kun lapsi siirtyy esiopetuksesta kouluun, voi joskus herätä huoli siitä, riittävätkö valmiudet isossa opetusryhmässä opiskeluun. Tällaisia oppilaita varten on perustettu starttiluokka. Vaikka starttiluokan toiminta ja rakenne ovat hieman muuttuneet vuosien aikana, perusajatus on pysynyt samana. Tarkoitus on tukea lapsen koulunaloitusta ja ohjata hänet vähitellen omaan lähikouluunsa yleisopetuksen ryhmään.

Mansikka-ahon koulussa oppilaan siirtyminen pienluokasta yleisopetuksen luokkaan tehdään yksilöllisesti siinä vaiheessa, kun lapsen taidot siihen riittävät. Siirtymä erityisopetuksesta yleisopetukseen on lapselle suuri harppaus. Pienryhmässä lapsi harjoittelee kouluvalmiuksia aikuisen tukemana. Luokassa on vain muutama lapsi aikuisista kohden, joten apua on helposti saatavilla. Yleisopetuksen luokassa saattaa olla ainoastaan yksi aikuinen yli kahtakymmentä lasta kohden. Muutos on suuri, ja siksi huolellinen siirtymän suunnittelu ja valmistelu on tarpeen. Siirtymä on tärkeää tehdä lapsen kannalta oikeaan aikaan ja sopivien tukitoimien avulla.

Tämän tutkimuksen avulla pyrin selvittämään, miten siirtymävaihe ja siihen liittyvä luokkien välinen yhteistyö ovat tähän asti toteutettu ja miten niitä tulisi jatkossa kehittää madaltamaan kynnyksiä pienryhmästä yleisopetuksen luokkaan. Keskityn tarkastelemaan koulun sisäisiä siirtymiä eli rajaan tutkimukseni ulkopuolelle ne tapaukset, joissa oppilas siirtyy Mansikka-ahon starttiluokalta toiseen kouluun. Kyseessä on tutkimuksellinen kehittämishanke, jonka tarkoituksena on tutkimustulosten pohjalta kehittää siirtymävaihetta entistä toimivammaksi. Tutkimustulosten pohjalta aion mallintaa toimivat käytännöt Mansikka-ahon koulun käyttöön. Siirryessäni pois starttiluokan opettajan työstä perehdytin tulevaa opettajaa työhön. Huomasin, kuinka paljon on kirjoittamatonta tietoa starttiluokan toiminnasta, luokkien välisestä yhteistyöstä ja oppilaiden siirtymisestä pienluokasta eteenpäin. Uskon, että kehittämishankkeeni tuotta-

masta mallinnuksesta on hyötyä uuden henkilökunnan perehdyttämisessä ja toimintatapojen juurruttamisessa osaksi koulun arkea.

Kouvolan erityisopetuksen piirissä on tapahtunut viime vuosina isoja muutoksia. Kouvolassa siirryttiin käyttämään kolmiportaisen tuen mallia lukuvuonna 2010 - 2011. Tämä toi muutoksia myös starttiluokan toimintaan. On mielenkiintoista selvittää, miten uuden kolmiportaisen tuen mallin käyttöönotto näkyy starttiluokan toiminnassa ja oppilaiden siirtymisessä pienryhmästä yleisopetukseen. Aihe on ajankohtainen myös siksi, että alueellisten pienryhmien määrä Kouvolassa lisääntyy jatkuvasti. Mansikka-ahollakin on juuri aloittanut kaksi uutta alueellista pienryhmää: 3. - 4. luokkien sekä 5. - 6. luokkien ryhmät. Tulevaisuudessa on syytä kiinnittää aiempaa enemmän huomiota luokkien väliseen yhteistyöhön sekä oppilaan siirtymävaiheeseen. Vaikka erityisopetuksen kenttä on kokenut suuria muutoksia viime vuosien aikana, starttiluokan toiminta on jatkunut hyvin samankaltaisena vuodesta toiseen. Ei ole pysähdytty miettimään, ovatko käytössä olevat tavat edelleen parhaita mahdollisia. Opinnäytetyöni aihe nousi koululta käsin. Tavoitteena on tutkitustulosten pohjalta löytää uusia tapoja ja käytänteitä, joilla tuetaan oppilaan siirtymistä pienryhmästä yleisopetukseen siirtymistä.

Sen lisäksi, että siirtymävaihetta pienryhmästä yleisopetukseen ei ole Mansikka-ahon koululla tutkittu, en ole löytänyt sen tyyppisiä tutkimuksia muualtakaan. Sen sijaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen siirtymistä esiopetuksesta kouluun on tutkittu paljonkin, esimerkiksi Alijoki (2006) sekä Hassinen ja Hermasvuo-Monto (2008). Lähimpänä oman tutkimukseni aihetta on Katja Jokisen tuore väitöskirja (2012) *Opintie pienluokan kautta, peruskoulun alkuopetuksen pienluokkatoiminnan arviointia*. Jokinen arvioi pienluokkatoimintaa varhaisen tuen tarjoajana ja vaihtoehtona yleisopetuksen alkuopetukselle. Hän selvitti, minkälaisia kokemuksia vaasalaisilla erityisluokanopettajilla ja luokanopettajilla on pienluokan oppilaista sekä heidän sopeutumisestaan ja menestymisestään yleisopetuksessa. Jokinen tutki myös sitä, millaisia kokemuksia entisillä pienluokan oppilailla on pienluokasta ja miten rehtorit sekä opetustoimi ovat kokeneet pienluokkatoiminnan.

Pienluokan ja yleisopetuksen luokkien välinen yhteistyö sekä oppilaan siirtyminen pienluokasta eteenpäin ovat oppilaan kannalta tärkeitä tutkimus- ja kehittämiskohteita. Kun yhteistyölle saadaan luoduksi toimivat käytännöt ja ne juurrutetaan osaksi koulun

arkea, opettajien ja koulunkäynninohjaajien työ helpottuu ja ennen kaikkea oppilaan siirtyminen yleisopetukseen muuttuu sujuvammaksi.

2 KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ ALKUOPETUKSEN PIENLUOKAN TOIMINNASSA

Erityistä tukea tarvitseva lapsi

Erityistä tukea tarvitsevaa lasta voidaan määritellä monin tavoin. Esiopetussuunnitelman perusteissa (2010, 16) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 29) erityistä tukea tarvitseva lapsi määritellään lapseksi, jonka kehityksen, kasvun ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet sairauden, vamman tai toimintavajavuuden vuoksi. Erityisen tuen piiriin kuuluvat myös lapset, jotka tarvitsevat psyykkistä tai sosiaalista tukea kasvulleen. Lisäksi erityisen tuen piiriin ovat oikeutettuja lapset, joilla on kehityksessään oppimisvalmiuksiin liittyviä riskitekijöitä.

Lapsen määrittelemisen erityistä tukea tarvitsevaksi voi olla sekä hankalaa että arveluttavaa. Vaikeuksien luokittelu ja määrittely ovat jo itsessään ristiriitaisia tunteita herättäviä. Myös kriteerien epämääräisyys vaikeuttaa määrittelyä. Lapsen luokittelu erityistä tukea tarvitsevaksi voi olla lasta leimaavaa ja se saattaa aiheuttaa ongelmia lapselle itselleen sekä hänen perheelleen. (Jenkinson 1997, 21 - 22.)

Tässä tutkimuksessa puhuessani erityistä tukea tarvitsevista lapsista tarkoitan starttiluokan oppilaita, joiden erityisen tuen tarpeet voivat olla keskenään hyvin erilaisia. Useimmiten haasteet liittyvät sosiaalisiin taitoihin, työskentelytaitoihin tai oppimisen alueelle. Vältän tietoisesti *erityislapsi*-käsitettä, joka on mielestäni sävyltään ongelmakeskeisempi ja lasta leimaavampi kuin *erityistä tukea tarvitseva lapsi* -käsite.

Esi- ja alkuopetus

Starttiluokka toimi pitkään esi- ja alkuopetuksen pienryhmänä. Kun ryhmä perustettiin, se oli päivähoidon ja koulun yhteistyömuoto - toimintamuoto päiväkodin ja koulun välimaastossa. Sittemmin starttiluokka muutettiin alkuopetuksen pienryhmäksi, kun tavoitteena oli suunnata ryhmän toiminta vain koululaisille. Käytännössä nimen muuttuminen ei kuitenkaan näkynyt merkittävästi ryhmän toiminnassa, sillä edelleen ryhmään tulee lapsia, joiden valmiudet ensimmäisen luokan asioiden oppimiseen

osoittautuvat riittämättömiksi. Näiden lasten kanssa ensimmäinen starttiluokan vuosi käytetään esiopetusvuoden taitojen vahvistamiseen. Määrittelen tässä yhteydessä esiopetuksen ja alkuopetuksen käsitteet, joiden välimaastossa starttiluokka toimii.

Esiopetuksesta on olemassa useita toisistaan merkittävästikin poikkeavia määritelmiä. Laajan määritelmän mukaan esiopetuksen ymmärretään tarkoittavan kaikkea alle oppivelvollisuusikäisiin kohdistuvaa kodin ulkopuolista kasvatusta (Hakkarainen 2000, 67; Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 28). Esiopetuksen aikana opitaan tärkeitä yleisiä valmiuksia, joita ovat esimerkiksi ajan ja tilan hahmottaminen, kielen oppiminen sekä motoriset perusvalmiudet. Esiopetus ei siis ole pelkästään perinteistä muodollista opetusta, vaan myös kaikkea vuorovaikutusta, joka opettaa ja kehittää lasta. Laajan määritelmä mukaan esiopetuksen lähtökohtana ei siten ole pelkästään koulun aloittaminen ja kouluvalmiuksien kehittäminen. (Hakkarainen 2000, 67.)

Suppeamman määritelmän mukaan esiopetuksella tarkoitetaan kuusivuotiaalle lapsille suunnattua opetusta ja kasvatusta, joka sijoittuu varhaiskasvatukseen ja alkuopetuksen välimaastoon. Kunnalla on velvollisuus esiopetuksen järjestämisestä. Jokaisella lapsella on oikeus osallistua esiopetukseen oppivelvollisuutta edeltävänä vuonna eli pääsääntöisesti sinä vuonna, kun hän täyttää kuusi vuotta. Poikkeuksena ovat sairauden tai vamman vuoksi pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevat lapset, jotka ovat oikeutettuja ensimmäiseen esiopetusvuoteensa jo sinä vuonna, kun he täyttävät viisi vuotta. Toinen poikkeus ovat koulunsa vuotta normaalia myöhemmin aloittavat lapset. Heillä on oikeus esiopetukseen myös sinä vuonna, kun he täyttävät seitsemän vuotta. Esiopetus on maksutonta, ja sen laajuus on vähintään 700 tuntia vuodessa. Esiopetukseen osallistuminen on vapaaehtoista, ja siitä päättää lapsen huoltaja. Nykyisin lähes kaikki kuusivuotiaat osallistuvat esiopetukseen. (Oikeus esiopetukseen 2010.) Tässä tutkimuksessa kirjoittaessani esiopetuksesta tarkoitan suppeamman määritelmän mukaista koulua edeltävää esiopetusvuotta tai koulussa tapahtuvaa koululaisen taitoihin valmistavaa opetusta. Starttiluokassa voi olla oppilaita, joiden valmiudet eivät vielä riitä esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidon opetteluun, vaikka he ovat saattaneet osallistua esiopetukseen koulua edeltävänä vuonna. Tällöin ensimmäinen kouluvuosi käyteen valmiuksien hankkimiseen, ja vasta sen jälkeen aloitetaan ensimmäisen luokan asioiden opiskelu.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet on uudistettu kokonaisuudessaan vuonna 2010. Muutosten lähtökohtana on laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010). Uusissa perusteissa otetaan huomioon vuoden 2000 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä niihin vuonna 2003 ja vuonna 2009 tehdyt muutokset. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet on määräys, jonka pohjalta opetuksen järjestäjä päättää opetussuunnitelmasta. Uusien perusteiden mukaiset opetussuunnitelmat on pitänyt ottaa käyttöön viimeistään 1.8.2011. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010.) Perusteet määrittävät esiopetuksen toimintaa ja tavoitteita. Esiopetuksella pyritään muun muassa antamaan lapselle elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja, parantamaan hänen oppimisedellytyksiään, vahvistamaan hänen itsetuntoaan ja lisäämään hänen mahdollisuuksiaan kehittää itseään. Keskeisiä asioita ovat myös lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen seuraaminen ja tukeminen sekä mahdollisten vaikeuksien ennaltaehkäiseminen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 7.)

Alkuopetus pitää sisällään lapsen ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010, 15) mukaan alkuopetuksella tarkoitetaan perusopetuksen vuosiluokkia 1 - 2 eli tavallisesti lapsen kahta ensimmäistä kouluvuotta. Tämä vuosiluokkien 1 - 2 opetus on osa perusopetuksen kokonaisuutta, jonka tulee niveltä sekä esiopetukseen että myöhempään perusopetukseen (Brotherus ym. 2002, 30). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010, 15) mukaan esiopetuksen ja perusopetuksen tulee muodostaa lapselle eheä oppimiskokonaisuus.

Alkuopetus on tärkeä vaihe lapsen siirtyessä varhaiskasvatuksesta koulumaailmaan, oppivelvollisuuden piiriin. Alkuopetuksen aikana kehitetään valmiuksia tulevaa oppimista ja työskentelyä varten. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, 8; Brotherus ym. 2002, 165.) Opetuksessa keskitytään luku- ja kirjoitustaitoon, laskutaitoon, oppimis- ja työskentelytaitoihin sekä sosiaalisiin taitoihin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, 8). Muita alkuopetuksen keskeisiä kehityskohteita ovat koululaisen roolin löytäminen, aktiivisuus, oppimaan oppimisen taidot sekä yhdessä oppiminen (Brotherus ym. 2002, 166). Alkuopetuksessa tulee ottaa huomioon varhaiskasvatuksen, erityisesti esiopetuksen, antamat valmiudet (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, 8).

Kouluvalmius ja oppimisvalmius

Esiopetuksesta ja koulunaloituksesta puhuttaessa sekoitetaan helposti kaksi eri käsitettä: kouluvalmius ja oppimisvalmius. Lapsella voi olla oppimisvalmiuksia, vaikka hän ei olisi koulukypsä. Kun harkitaan oppilaan koulunaloitusta starttiluokassa, on tärkeää erottaa toisistaan nämä kaksi käsitettä.

Oppimisvalmius on kouluvalmiutta laajempi käsite. Kouluvalmiuden ja oppimisvalmiuden käsitteet ovat osittain päällekkäisiä, mutta kouluvalmius on kapeampi. Kun oppiminen nähdään elinikäisenä prosessina, kouluvalmius on liian suppea määritelmä. Tällöin tuleekin puhua oppimisvalmiuksista, jotka eivät ole ikään sidottuja. Kouluvalmiuden ja koulukypsyyden käsitteet lähtevät ensisijaisesti koulun ja opettajien tarpeista käsin, kun oppimisvalmiuden lähtökohtana on lapsi itse. (Hakkarainen 2000, 67.)

Kouluvalmiuden määrittelemisen ei ole yksiselitteistä johtuen jokaisen lapsen erilaisista vaikeuksista ja taustoista (Carlton & Winsler 1999, 340). Kouluvalmius voidaan määritellä dynaamiseksi muutosprosessiksi, joka etenee kehittyvästä valmiudesta kehittyneeseen valmiuteen. Lapsen yksilölliset ja yhteisölliset (kontekstuaaliset) tekijät säätelevät tätä prosessia. Perinteisesti koulukypsyyttä on tarkasteltu suhteessa yksilöön. Lapsen odotetaan hallitsevat tietyssä ikävaiheessa tietyt asiat. Tämän individualistisen tulkinnan mukaan kouluvalmiutta kuvataan luettelemalla lapsen vahvuuksia ja heikkouksia kehityksen eri osa-alueilla. Vähitellen tämän tulkinnan rinnalle on nousemassa kontekstuaalinen näkemys, jossa huomioidaan lapsi osana ympäristöään. Sen mukaan lapsi saavuttaa omat kehitysvaiheensa yksilöllisesti, ja ikäsidonnaisista kriteereistä tulisi luopua. (Linnilä 2006, 36.)

Perinteisesti kouluvalmius on jaettu kolmeen osaan: älylliseen, emotionaaliseen ja sosiaaliseen valmiuteen. Älyllisiä valmiuksia ovat havaintokyky, keskittyminen, asioiden välisten yhteyksien ymmärtäminen, muisti, mallin mukaan toimiminen, hienomotoriikka sekä käden ja silmän yhteistyö. Emotionaalisiin valmiuksiin kuuluu impulsiivisten reaktioiden hillitseminen ja kyky tehdä myös yksitoikkoisia tehtäviä. Sosiaalinen valmius merkitsee lähinnä ryhmään sopeutumista ja roolin omaksumista ryhmän jäsenenä. (Hakkarainen 2000, 68.)

Kouluvalmiutta voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista. *Maturaation eli kypsymsen näkökulman* mukaan lapsella on sisäinen kello kypsykselle. Kouluvalmius on siis biologisen kypsyksien tulosta, ja sitä täytyy odottaa. Sen ajatellaan olevan lapsen fyysisen, psyyksisen ja sosiaalisen kypsyksien summa. *Sosiokulttuurisessa näkökulmassa* korostuu kulttuuristen ympäristötekijöiden ja vuorovaikutuksen merkitys kouluvalmiuksien muokkaajana. (Linnilä 2006, 30 - 31.) *Motivaation näkökulmasta* tarkasteltuna kouluvalmiudessa huomion kohteeksi nousevat konkreettisten taitojen sijasta lapsen yksilölliset piirteet. Lapsella voi olla motivaatio saavuttaa sosiaalisia valmiuksia: päästä vuorovaikutukseen toisten kanssa ja saavuttaa tietty sosiaalinen asema koululaisena tai halu oppia uutta ja ponnistella älyllisesti. Välittömästi oppimiseen liittyviä motiiveja ei lapsella ole valmiina. Ne voidaan saada aikaan käyttämällä hyväksi edellä mainittua sosiaalista motivaatiota. (Hakkarainen 2000, 70.)

Aiemmistä kypsyksinäkökulmaa edustavista määrittelyistä ollaan liikkumassa kohti sosiokulttuurista näkökulmaa, jossa korostuvat lapsen kehityksen taustalla vaikuttavat kulttuuriset ympäristötekijät sekä mahdollisuus vaikuttaa lapsen kehitykseseen asianmukaisella ohjauksella ja tuella. Kouluvalmiuden määrittelyssä ollaan siis matkalla kohti kokonaisvaltaisempaa määrittelyä, jossa otetaan huomioon aiempaa enemmän myös lapsen ulkopuoliset tekijät. Oppimisvalmiuden käsitteessä huomiota suunnataan kouluoppimisesta enemmän elinikäisen oppimisen suuntaan. Kuitenkin täytyy muistaa, että kun arvioidaan kouluun lähtevää lasta, lapsen tuleva toimintaympäristö on koulu. Kouluvalmiuteen liittyy olennaisesti kyky toimia kouluympäristössä ja oppia uusia asioita. (Carlton & Winsler 1999, 340 - 342.) Linnilä (1997) ehdottaa, että kouluvalmiuden sijasta alettaisiin puhua oppimisvalmiudesta. Tällöin lähtökohta ei olisi koulun vaatimuksiin vastaaminen, vaan alettaisiin kiinnittää huomiota enemmän siihen, kuinka koulussa voidaan ottaa vastaan kaikki lapset heidän yksilöllisine tarpeineen. Linnilä korostaa myös sitä, että koulukypsyksien, kouluvalmiuden ja oppimisvalmiuden käsitteet eivät ole pysyviä, vaan ne kehittyvät tiedon lisääntyessä ja asenteiden muuttuessa.

Koulunaloittamisikä vaihtelee eri Pohjoismaissa. Suomessa ja Tanskassa koulu aloitetaan pääsääntöisesti sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta, ja lapsella on oikeus osallistua esiopetukseen vuotta ennen koulun alkua. Norjassa ja Islannissa koulunkäynti aloitetaan jo kuusivuotiaana eikä erillistä esiopetusta ole. Ruotsissa tuli vuonna 1997 voimaan laki joustavasta koulunaloituksesta. Sen mukaan lapsi voi aloit-

taa koulun 6 - 8-vuotiaana. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 19 - 20.) Suomen perusopetuslain mukaan vanhemmat voivat anoa poikkeuksellista koulunaloitusta lapselleen. Erityisestä syystä kunta voi yksittäisessä tapauksessa myöntää oppilaalle luvan koulunkäynnin aloittamiseen yhtä vuotta säädettyä aiemmin tai myöhemmin psykologisten sekä tarvittaessa lääketieteellisten selvitysten perusteella. Myöntäminen edellyttää oppilaan osallistumista kouluvalmiustutkimuksiin. (Perusopetuslaki 1998/628, 27§.)

Siirtymävaihe

Tässä tutkimuksessa lasten siirtymät pienryhmästä yleisopetukseen ovat tärkeä teema. Määrittelen seuraavaksi lyhyesti siirtymävaiheen käsitteen, ja palaan siihen uudestaan käsitellessäni pienluokan ja yleisopetuksen luokan välistä yhteistyötä luvussa 5.

Siirtymä eli transitio tarkoittaa elämänvaiheesta toiseen siirtymistä. Se on kehitysjakso, joka yhdistää eri elämänvaiheet yhteen. Siirtymävaiheesta käytetään myös nimitystä *nivelvaihe*. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on neljä keskeistä siirtymää: varhaiskasvatuksesta esiopetukseen, esiopetuksesta alkuopetukseen, peruskoulusta jatkokoulutukseen ja jatkokoulutuksesta työelämään siirtyminen. (Jahnukainen 2003, 256.) Lapsen ja nuoren koulupolun varrella voi olla myös muita tärkeitä ja keskenään erilaisia siirtymiä, kuten siirtymät vuosiluokalta seuraavalle, koulun vaihdot kunnan sisällä tai toisen kunnan kouluihin sekä siirtymät yleisopetuksesta erityisopetukseen ja päinvastoin (Holopainen, Ojala, Orellana & Miettinen 2006, 5).

Siirtymävaiheella tarkoitetaan koulupolun kohtaa, jossa lapsi tai nuori siirtyy yhdestä vaiheesta toiseen. Siirtymävaihe on aina eri tahojen välistä yhteistyötä. Tärkeässä roolissa ovat opettajat, oppilashuoltoryhmä, vanhemmat ja oppilas itse. (Holopainen ym. 2006, 5.) Siirtymät ovat lapsen koulupolulla eräänlaisia taitekohtia. Ne ovat yksilönkehityksen virstanpylväitä ja antavat suunnan seuraavaan vaiheeseen. (Jahnukainen 2003, 256.) Erityistä tukea tarvitsevien lasten siirtymät eivät välttämättä noudata tavanomaista kulkua. Heillä siirtymiä voi tapahtua opetusmuodosta toiseen koko koulun ajan. (Alijoki 2006, 29.)

3 TUEN KOLMIPORTAISUUS PERUSOPETUKSESSA

Kouvolan kouluissa siirryttiin käyttämään kolmiportaisen tuen mallia lukuvuonna 2010 - 2011. Tämä toi muutoksia myös starttiluokan toimintaan ja oppilaan siirtymävaiheeseen starttiluokasta isoon luokkaan. Malli on siten keskeinen oman tutkimukseni kannalta. Esittelen tässä luvussa mallin taustalla vaikuttavia teoreettisia lähtökohtia sekä mallin kolme tasoa: yleisen, tehostetun ja erityisen tuen.

3.1 Kolmiportaisen tuen mallin taustaa ja teoreettisia lähtökohtia

Koulutuksen kehittämissuunnitelman 2007 - 2012 tavoitteena oli perusopetuksen laadun kehittäminen. Tähän pyrittiin muun muassa pienentämällä ryhmäkokoja, vahvistamalla tuki- ja erityisopetusta sekä edistämällä lasten ja nuorten hyvinvointia. (Pihkala 2009, 20.) Koulu on merkittävässä roolissa lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemisessa. Koulu saattaa olla ensimmäinen paikka, jossa lapsi oppii sosiaalisia taitoja oman perheensä ulkopuolella. Koulun tärkeä tehtävä on edistää lasten ja nuorten hyvinvointia ja havaita riskejä hyvinvoinnin esteenä. (Munn 2010, 91.) Suomi on sitoutunut kehittämään suomalaista koulutusjärjestelmää siten, että kaikkien lasten ja nuorten oppiminen turvataan mahdollisimman hyvin. Tähän tarvitaan tuen tehostamista yleisopetuksessa sekä erityispedagogisen osaamisen hyödyntämistä oppilaan tueksi entistä aiemmin. (Pihkala 2009, 21.)

Marraskuussa 2007 opetusministeriön asettama työryhmä antoi esi- ja perusopetusta koskevan ehdotuksensa erityisopetuksen kehittämiseksi pitkällä tähtäimellä (Pihkala 2009, 21). Tässä *Erityisopetuksen strategiassa* keskeistä oli varhainen tuki ja inklusiivinen ajattelu. Strategian mukaan erityisen tuen tarpeen syntymistä voidaan ehkäistä laadukkaalla perusopetuksella ja oikeanlaisella opiskelun tuella. (Takala 2010a, 22.) Strategian taustalla vaikutti tarve täsmentää kriteerejä erityisopetukseen ottamisessa ja siirtämisessä sekä kehittää uudenlainen toimintamalli erityisopetuksen ja yleisopetuksen välimaastoon. (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 21.) Erityisopetuksen strategian perusteella perusopetuslakiin ja valtakunnallisiin esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin tehtiin muutoksia, joilla oli merkittäviä vaikutuksia erityisopetuksen toteuttamiseen kuntatasolla. Käytännössä muutokset näkyivät siten, että oppimisen ja koulunkäynnin tuki muutettiin kolmiportaiseksi. Aikaisemman kahtiajaon sijasta oppilaan saama tuki jaotellaan nykyisin kolmeen osaan: yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. (Takala 2010a, 22; Jahnukainen ym. 2012, 21.)

Muutokset tulivat valtakunnallisesti voimaan 1.1.2011 (Perusopetuslaki 21.8.1998/628).

Kolmiportaisen tuen mallin taustalla vaikuttaa *varhaisen puuttumisen malli* (*early intervention*). Varhaisella puuttumisella voidaan viitata sekä varhaisvuosina tapahtuvaan tukemiseen että mahdollisimman varhain alkaviin tukitoimiin riippumatta lapsen ikävaiheesta. (Heinämäki 2007, 11.) Lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta on tärkeää, että lapselle annetaan hänen tarvitsemansa tukitoimet mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Näin ollen opetuksessa tulee aiempaa voimakkaammin korostaa varhaista tukea ja ennaltaehkäisevää toimintaa. (Pihkala 2009, 21; Sarlin & Koivula 2009, 25.)

Koulukontekstissa varhaiseen tukeen liittyy ennaltaehkäisevä näkökulma, jossa painottuu oppilaan kasvun ja kehityksen riskitekijöiden varhainen tunnistaminen (Heinämäki 2007, 11). Parhaimmillaan kyse on varhaisen puuttumisen ja kasvatus- sekä koulutuspalveluiden välisestä saumattomasta yhteistyöstä. Varhaisen puuttumisen mallissa keskeisessä roolissa ovat moniammatilliset tiimit, jotka ovat hyvin koordinoituja ja toimivat yhteisvastuullisesti. Lapsi ja hänen perheensä otetaan aiempaa paremmin huomioon. Tieto kaikista lasta koskevista asioista välitetään vanhemmille mahdollisimman selvästi ja laaja-alaisesti. Perheen tarvitsemat tukipalvelut ja taloudellisen tuki pyritään järjestämään mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. (Specialpedagogiskt stöd i Europeiska skolor 2003, 58.) Varhaiseen tukeen liittyy myös oppimisympäristön ja sen toiminnan monipuolinen arviointi ja kehittäminen (Heinämäki 2007, 11).

Toinen kolmiportaisen tuen mallin taustalla vaikuttava ajatus ovat *inklusiivinen ajattelu ja lähikouluperiaate*. Inklusion perusajatuksena on, että lapsella on oikeus opiskella omassa lähikoulussaan aina, kun se on mahdollista. Jos oppilas tarvitsee erityistä tukea, sitä pyritään pääsääntöisesti järjestämään muun opetuksen yhteydessä. (Pihkala 2009, 21.) Oppilas menee siis siihen kouluun, mihin hän menisi ilman tuen tarvetta, ja oppilaan tarvitsema tuki tuodaan hänen luokseen (Heinämäki 2007, 11). Inklusiivinen ajattelu on myös kansainvälinen suuntaus (Special Education Across Europe 2003, 124).

Viime vuosikymmenten aikana näkemykset siitä, miten oppimista tulisi koulussa tukea, ovat muuttuneet paljon. On kuljettu erityisopetuksen *segregaatiosta* eli erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden eristämisestä, kohti *integraatiota* tavoitteena *inklusion*

saavuttaminen. (Heinämäki 2007, 11.) Integraatio nousi voimakkaasti esille 1980-luvun lopulla, kun keskusteltiin siitä, miten edistää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oikeuksia heille sopivaan koulutukseen. Integraatio-termi jäi pian uuden termin, inklusion, varjoon, kun alkoi inklusion aikakausi 1990-luvulta eteenpäin. Keskeisin kysymys oli, tarkoittaako uusi termi vain sanallista muutosta vai muuttuuko sen mukana muutakin. (Vislie 2003, 18.) Verrattuna integraatioon inklusion käsite on laajempi, sillä se kattaa useampia asioita. Osa näistä asioista ei ole uusia, vaan niitä sisältyi myös integraation käsitteeseen. (Vislie 2003, 20.) Käsittelen integraatiota tarkemmin luvussa 5 kirjoittaessani pienryhmän ja yleisopetuksen luokkien yhteistyöstä.

Vislie (2003, 21) lähtee määrittelemään inklusiota siitä, mitä se ei ole. Hänen mukaansa inklusio ei ole niihin yksilöihin tai pieniin oppilasryhmiin keskittymistä, joiden opetussuunnitelmaa on yksilöllistetty. Kyse ei myöskään ole siitä, miten erityistä tukea tarvitsevat oppilaat sulautetaan osaksi olemassa olevaa koulutusjärjestelmää. Inklusio on paljon laajempi käsite. Se on muutosprosessi, jonka avulla koulu pyrkii kohtaamaan kaikki oppilaat yksilöinä. Siinä korostuu opetussuunnitelmien muokkaaminen siten, että ne kohtaisivat jokaisen oppilaan yksilönä. Väyrynen (2001, 17) puolestaan määrittelee inklusion filosofiaksi ja toimintatavaksi, joka vastustaa syrjintää. Kyse ei ole siitä, että oppilas on sopiva johonkin tiettyyn kouluun tai luokkaan, vaan siitä, että koulun pitäisi sopeutua oppilaan tarpeita vastaavaksi.

Inklusio perustuu Vislien (2002, 18) mukaan kasvavaan kansainväliseen yksimielisyyteen lasten oikeuksista tasavertaiseen koulutukseen heidän omilla paikkakunnillaan. Se ei saa olla riippuvainen lapsen taustasta, saavutuksista tai vammaisuudesta. Inklusio tähtää hyvätasoisien opetuksen luomiseen oppilaille ja yhteisölliseen koulutukseen kaikille.

Opettajat ovat avainasemassa inklusion edistämässä. Kuvaan seuraavaksi muutamia pääperiaatteita, jotka tukevat opettajia ja muita koulun työntekijöitä kehittämään aiempaa inklusiivisempia käytäntöjä ja parantamaan heidän mahdollisuuksiaan vastata yhä erilaisempiin tarpeisiin yleisopetuksen piirissä. Ensinnäkin oppilaita ja heidän perheitään tulee kuulla mahdollisimman monessa tilanteessa, erityisesti silloin, kun ollaan tekemässä heidän elämäänsä vaikuttavia päätöksiä. Toiseksi kaikilla oppilaille tulee olla oikeus osallistua koulun toimintaan ja olla koulun aktiivisia jäseniä. Kolmanneksi opettajien asenne on tärkeä inklusion edistämässä. Opettajilla tulee olla

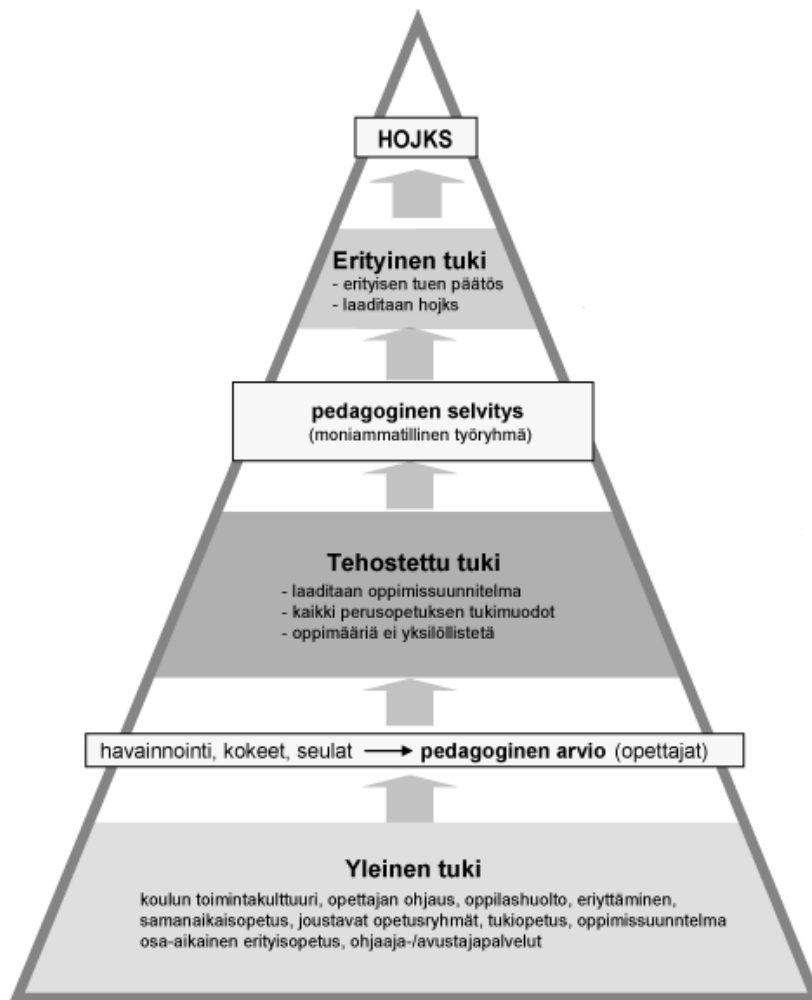
myönteinen asenne oppilaita kohtaan, ja heidän on hyvä suhtautua myönteisesti opettajien keskinäiseen yhteistoimintaan. Neljänneksi opettajien on tärkeää kehittää omia taitojaan ja valmiuksiaan siten, että he pystyvät vastaamaan kaikkien oppilaiden tarpeisiin. Vaikka opettajat ovat avainasemassa inklusion edistämässä, viides keskeinen tekijä inklusiivisen koulun toiminnassa on koulun johdon asenne. Koulun johdon tulee arvostaa sekä henkilöstön että oppilaiden moninaisuutta. (Huvudprinciper för att främja kvaliteten i inkluderande undervisningsmiljöer, Underlag för tillämpning 2011, 13 - 19.)

Suomessa on toistaiseksi edetty inklusion suhteen maltillisesti. On pidetty tärkeänä sitä, että lähikouluilla on riittävät valmiudet opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. (Pihkala 2009, 22; Sarlin & Koivula 2009, 26.)

3.2 Opiskelun tuen tasot perusopetuksessa

Seuraavaksi kuvaan kolmiportaisen tuen mallin perusajatusta ja sen kolmea eri porrasta. Pyrin selittämään, miten malli liittyy starttiluokan nykyiseen toimintaan ja miten toimittiin ennen sitä. Esittelen myös lyhyesti kolmiportaisen tuen malliin liittyvät pedagogiset asiakirjat (pedagoginen arvio, oppimissuunnitelma, pedagoginen selvitys ja HOJKS), sillä ne ovat keskeisiä työvälineitä starttiluokan nykyisessä toiminnassa ja erityisesti siirtymävaiheissa.

Tuen kolmiportaisuus on koulussa toteutettava kehysmalli (kuva 1). Malli on kaikille oppilaille sama, mutta se ei kuitenkaan anna yksilökohtaisia ratkaisuja siihen, mikä tukimuoto sopisi yksittäiselle oppilaalle parhaiten. (Huhtanen 2011, 157.) Perusopetuksen kolme tukimuotoa etenevät siten, että oppilaalle tarjotaan ensin yleistä tukea. Jos se ei riitä, siirrytään tehostettuun tukeen ja viimeisenä, tarpeen niin vaatiessa, turvaututaan erityiseen tukeen. (Takala 2010a, 22.) Tuen eri tasoilla ja siirtymissä käytetään arvioinnin ja seurannan työvälineitä erilaisia pedagogisia asiakirjoja (Jahnukainen ym. 2012, 21).



Kuva 1. Kolmiportaisen tuen malli.

(Opetukselliset tukitoimet. Kolmiportainen malli. 2011.)

Yleinen tuki tilapäisenä tukena

Yleinen tuki annetaan nimensä mukaisesti yleisopetuksessa. Kun oppilaalla ilmenee oppimisen pulmia, niihin pyritään puuttumaan mahdollisimman varhain. Yleisen tuen tukimuotoja ovat tukiopeus, samanaikaisopetus, eriyttäminen, joustavat ryhmittelyt, erilaiset oppimisympäristöt ja oppimateriaalit, osa-aikainen erityisopetus sekä oppilashuollon palvelut. (Takala 2010a, 22; Jahnukainen ym. 2012, 21 - 22.) Kuvaan tuen tasojen erilaisia tukimuotoja myöhemmin taulukossa 1 sivulla 23. Oppilaan tuen tarpeeseen reagoidaan ensisijaisesti yleisen tuen muodoilla, ja ne voidaan järjestää lapsen omassa lähikoulussaan, hänen luontaisesti määräytyvässä opetusryhmässään (Sarlin & Koivula 2009, 28). Yleisessä tuessa korostuu luokanopettajan rooli opetuksen eriyttä-

jänä ja mahdollisten ongelmien varhaisena huomaajana (Jahnukainen ym. 2012, 22). Kun kaikille suunnattu yleinen tuki ei enää riitä oppilaan tukemiseksi, ei enää siirrytä suoraan erityisen tuen piiriin kuten ennen, vaan otetaan käyttöön uusi tukimuoto, tehostettu tuki (Sarlin & Koivula 2009, 28).

Tehostettu tuki yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä

Tehostetun tuen käsite tuotiin ensi kertaa esille erityisopetuksen strategiassa vuonna 2007. Kyse on uudesta tukimuodosta, joka sijoittuu yleisen ja erityisen tuen välimaastoon. (Huhtanen 2011, 110; Jahnukainen ym. 2012, 21.) Tehostettuun tukeen siirrytään silloin, kun yleisen tuen keinoja on jatkettu riittävän pitkään, eivätkä ne ole olleet riittäviä. Tällöin tulee tehdä *pedagoginen arvio*, jossa arvioidaan oppilaan tilannetta ja tarpeita. (Takala 2010a, 22; Jahnukainen ym. 2012, 21.)

Tehostetun tuen aloittaminen perustuu pedagogiseen arvioon (liite 2). Pedagogisessa arviossa kuvataan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tilannetta. Siinä selvitetään, millaista yleistä tukea oppilas on saanut tähän mennessä ja arvioidaan sen vaikutuksia. Pedagogisessa arviossa kuvataan oppilaan oppimisvalmiuksia sekä oppimiseen liittyviä erityistarpeita. Lisäksi arvioidaan, millaisilla tukijärjestelyillä oppilasta tulisi jatkossa tukea. Useimmiten pedagogisen arvion laativat oppilaan opettaja tai opettajat yhdessä, mutta tarvittaessa arvion laatimisessa voidaan käyttää myös muita asiantuntijoita. Yhteistyötä oppilaan ja hänen perheensä kanssa tarvitaan tuen tarpeiden selvittämisessä ja tuen suunnittelussa. Jos oppilaalle on laadittu oppimissuunnitelma osana yleistä tukea, sitä voidaan hyödyntää pedagogisen arvion laatimisessa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010, 14.) Tehostetun tuen aloittaminen käsitellään pedagogisen arvion pohjalta moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä (Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskeva opetussuunnitelma 2012, 17.)

Tehostettu tuki on lapsen oppimisvalmiuksien tietoista tukemista. Tehostetun tuen tukimuodot määritellään yksilöllisesti oppimissuunnitelmassa, ja tavoitteita tulee arvioida säännöllisesti. Tehostetun tuen opetusjärjestelyt ovat joustavia ja tuki on säännöllistä. Oppilashuollon palvelut ja osa-aikainen erityisopetus ovat vahvemmin mukana kuin yleisen tuen vaiheessa. Tehostettuun tukeen kuuluvat myös avustajapalvelut, apuvälineet ja muut mahdolliset ohjaus- ja tukipalvelut. (Takala 2010a, 22 - 23.) Tu-

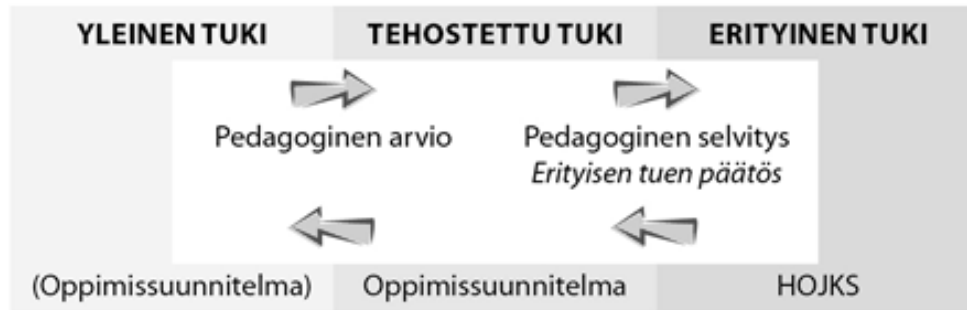
kimuotoja esitän taulukossa 1 sivulla 23. Tehostetun tuen vaiheessa tukitoimien järjestämisessä nousee esille tavoitteellisuuden ja suunnitelmallisuuden merkitys. Sen vuoksi oppilaalle tulee laatia *oppimissuunnitelma*, jonka pohjana toimii pedagoginen arvio. (Sarlin & Koivula 2009, 29.) Perusopetuslain mukaan oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai useita tukimuotoja samaan aikaan, tulee antaa tehostettua tukea. Oppilaalle järjestettävä tuki tulee kirjata oppimissuunnitelmaan. (Perusopetuslaki 16 a § 642/2010.)

Oppimissuunnitelmalla (liite 3) suunnitellaan oppilaan koulunkäyntiä. Oppimissuunnitelma on opetussuunnitelmaan perustuva pedagoginen asiakirja, joka tehdään kirjallisesti. Sen avulla suunnitellaan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin etenemistä, tarvittavia opetusjärjestelyjä sekä oppilaan tarvitsemaa tukea. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 18.) Oppimissuunnitelma tulee aina laatia oppilaalle, joka saa tehostettua tukea. Oppimissuunnitelman laatimisen voi estää vain ilmeinen este yhteistyössä oppilaan ja hänen huoltajansa tai muun laillisen edustajan kanssa. (Perusopetuslaki 16 a § 1. mom. 642/2010.) Järjestelmällisellä opiskelun ja tukitoimien suunnittelulla voidaan tukea oppilaan oppimista, kasvua ja kehitystä tehostetun tuen vaiheessa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 18.)

Oppimissuunnitelma, joka laaditaan tehostettua tukea varten, perustuu pedagogiseen arvioon. Se laaditaan yhteistyössä opettajien, oppilaan ja huoltajan kanssa. Lisäksi mukana voi olla tarvittaessa muita asiantuntijoita. Oppilaan osallistuminen laadintaan lisääntyy iän myötä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 18; Huhtanen 2011, 123.)

Pedagoginen selvitys (liite 4) laaditaan yhteistyössä vanhempien kanssa. Mikäli tehostettu tukikaan ei riitä, oppilaalle laaditaan pedagoginen selvitys, johon kirjataan, mitä on jo tehty ja mitä vielä tulee tehdä. Opettaja laatii pedagogisen selvityksen yhteistyössä oppilaan ja huoltajan kanssa. Laadintaan voi osallistua myös muita yhteistyötahoja. Tarvittaessa pedagogiseen selvitykseen voidaan liittää lääketieteellinen tai psykologinen lausunto. Pedagoginen selvitys käsitellään moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä. Tässä vaiheessa tulee arvioida, voidaanko oppilaan tarvitsemat tukimuodot järjestää hänen omassa lähikoulussaan vai tarvitaanko siirtoa toiseen kouluun tai ryhmään. Lisäksi on pohdittava, onko oppilaan mahdollista saavuttaa yleisopetuksen

opetussuunnitelman tavoitteet vai tuleeko hänen opetustaan yksilöllistää yhden tai useamman oppiaineen kohdalla. (Takala 2010a, 22 - 23.) Kuvaan kolmiportaisen tuen pedagogisia asiakirjoja tiivistetysti kuvassa 2.



Kuva 2. Kolmiportaisen tuen asiakirjat. (Kolmiportainen tuen malli 2011.)

Erityinen tuki lapsen kokonaisvaltaisena tukena

Starttiluokan toiminta kuuluu nykyisin erityisen tuen piiriin. Se tarkoittaa, että oppilaista tehdään erityisen tuen päätökset ja heille laaditaan henkilökohtaiset opetuksen järjestämisestä koskevat suunnitelmat, HOJKS:it. Määrittelen seuraavaksi, mitä erityinen tuki tarkoittaa ja esittelen siihen liittyvän pedagogisen asiakirjan ja työvälineen, HOJKS:in.

Erityisen tuen tarkoituksena on tukea oppilasta kokonaisvaltaisesti ja suunnitelmallisesti siten, että hän pystyy suorittamaan oppivelvollisuutensa ja saa mahdollisuuden jatko-opintoihin. Erityisen tuen keinoin pyritään vahvistamaan oppilaan itsetuntoa, opiskelumotivaatiota ja vastuun ottamista opiskelustaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 14.) Erityisen tuen piiriin pääsevät oppilaat, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttamiseen eivät muut tukitoimet riitä. Erityinen tuki voidaan järjestää joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä. Erityiseen tukeen kuuluvat erityisen tuen päätökseen perustuva erityisopetus ja muut perusopetuksen tukimuodot. (Perusopetuslaki 17. § 1. mom. 642/2010.)

Erityinen tuki vaatii *erityisen tuen päätöksen*. Erityisen tuen päätös on mahdollista tehdä vasta tehostetun tuen jakson jälkeen. Ennen erityisen tuen esitystä tulee asiasta neuvotella vanhempien kanssa. Pedagogisen selvityksen käsittelyn jälkeen rehtori te-

kee esityksen erityisestä tuesta, joka etenee aluekoordinaatioryhmän kannanoton jälkeen erityisen tuen päällikön päätettäväksi. (Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskeva opetussuunnitelma 2012, 18.) Nykyisin erityisen tuen päätös laaditaan määrääjäksi. Se tulee tarkistaa ainakin toisen ja kuudennen luokan jälkeen. Erityisen tuen päätökseen on mahdollista liittää lääkärin tai psykologin lausunnot. (Jahnukainen 2012, 23.) Erityinen tuki edellyttää myös henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman, HOJKSin, laatimista. HOJKS laaditaan jokaiselle erityisopetukseen otetulle tai siirretylle oppilaalle, ja sen tulee perustua hyväksytyyn opetussuunnitelmaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14.)

Erityisessä tuessa lapselle laaditaan *henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS* (liite 5). HOJKS on kirjallinen dokumentti, josta käy ilmi, mitä päätöksiä oppilaan opetuksesta ja kasvatuksesta on tehty. Parhaimmillaan HOJKS on kuitenkin enemmän kuin dokumentti. Se on myös prosessi, jossa eri lapsen kanssa työskentelevät tahot tekevät yhteistyötä lapsen parhaaksi. (Ikonen 2003, 100.) Suunnitelmasta tulee käydä ilmi oppilaan oppimisvalmiudet ja vahvuudet sekä hänen oppimiseensa liittyvät erityistarpeet. Siihen kirjataan myös lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteet oppilaan koulunkäyntiin liittyen. HOJKSiin on liitettävä suunnitelma seurannasta ja arvioinnista sekä nimettävä henkilöt, jotka osallistuvat oppilaan opetukseen tai tukemiseen. Suunnitelmassa tulee kuvata oppilaan opetuksen järjestämistä ja niitä tukitoimia, joita hän oppimiseensa tarvitsee, esimerkiksi avustajapalveluja, apuvälineitä ja oppimateriaaleja. (Ikonen 2003, 102; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14 -15.) HOJKS laaditaan moniammatillisessa yhteistyössä oppilaan opettajien, oppilashuollon asiantuntijoiden sekä oppilaan vanhempien kanssa. Suunnitelman toteutumista tulee arvioida ja seurata säännöllisesti, erityisesti koulupolun nivelvaiheissa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14 -15.)

Erityiseen tukeen kuuluvat kaikki mahdolliset tukitoimet, muun muassa oppimäärän yksilöllistäminen (ks. taulukko 1, s. 23). Erityistä tukea voidaan antaa yleisopetuksen ryhmässä, pienryhmässä tai erityisluokassa. Kaikissa vaihtoehdoissa opetusta annetaan HOJKSiin pohjautuen. (Takala 2010a, 23; Jahnukainen ym. 2012, 23.) Erityisen tuen tarve tulee arvioida säännöllisesti lukuvuosittain ja aina, kun tuen tarve muuttuu. Mikäli oppilaan tuen tarve on vähentynyt ja arvioidaan, ettei hän tarvitse enää erityistä tukea, hänet voidaan siirtää tehostetun tuen piiriin. Tehostetun tuen kautta on mahdollista siirtyä yleisen tuen piiriin. (Takala 2010a, 23.)

Kuvaan seuraavassa tukimuotoja kolmiportaisen tuen eri vaiheissa (taulukko 1). Starttiluokka kuuluu nykyisin erityisen tuen piiriin eli oikeanpuoleiseen sarakkeeseen, joten siellä on käytössä kaikki mahdolliset tukitoimet. Lihavoituna kuvassa ovat tukimuodot, jotka ovat kyseisessä tuen vaiheessa keskeisimmässä roolissa.

Taulukko 1. Tukimuodot tuen eri vaiheissa. (Sarlin & Koivula, 2009.)

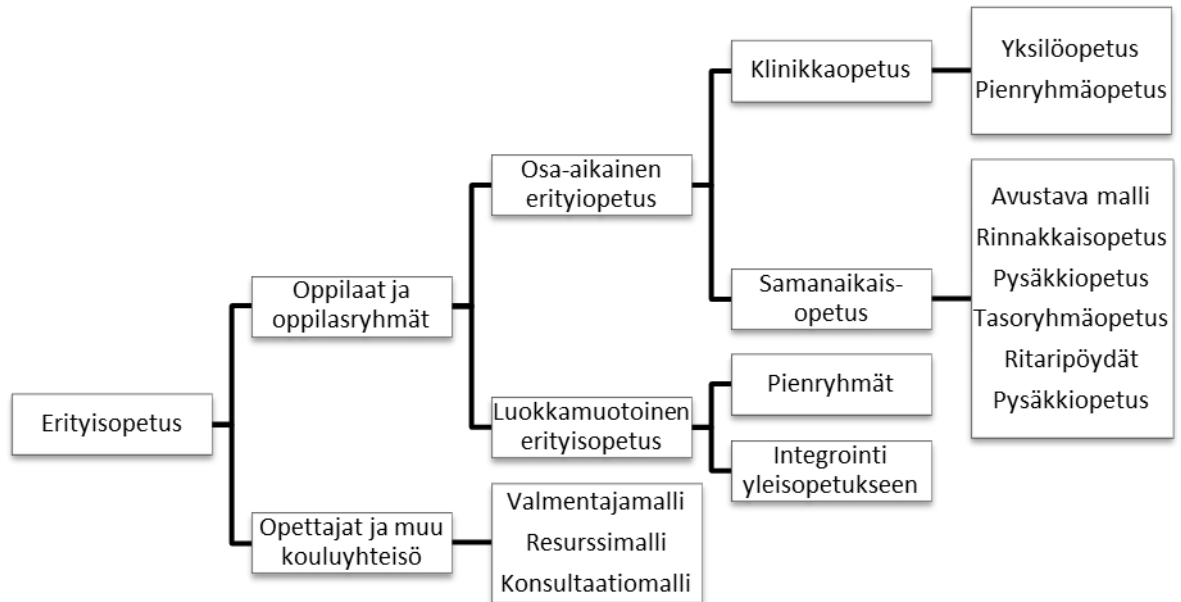
YLEINEN TUKI	TEHOSTETTU TUKI	ERITYINEN TUKI
eriyttäminen	eriyttäminen	eriyttäminen
oppilaan ohjaus	oppilaanohjaus	oppilaanohjaus
oppilashuollon tuki	oppilashuollon tuki	oppilashuollon tuki
tukiopetus	tukiopetus	tukiopetus
osa-aikainen erityisopetus	osa-aikainen erityisopetus	osa-aikainen erityisopetus
	apuvälineet	apuvälineet
	avustajapalvelut	avustajapalvelut
	ohjaus- ja tukipalvelut	ohjaus- ja tukipalvelut
		erityisopetus
		yksilöllistäminen

4 ERITYISOPETUKSEN KENTÄLLÄ

Tässä luvussa teen lyhyen katsauksen erityisopetuksen kentälle. Kuvaan tiivistetysti erilaisia erityisopetuksen alueita ja osoitan lukijalle, mihin starttiluokka tässä kentällä sijoittuu.

Erityisopetuksessa voidaan käyttää useita erilaisia toimintamalleja ja käytäntöjä. Ne muuttuvat muun muassa vallitsevan koulutuspolitiikan, lainsäädännön ja opetussuunnitelman perusteiden mukaan. (Lahtinen 2009, 182.) Kuvassa 3 esitän tiivistetysti erityisopetuksen erilaisia muotoja. Erityisopetus voi kohdistua sekä oppilaisiin ja oppilasryhmiin että opettajiin ja muuhun kouluyhteisöön. Oppilaille annettava erityisopetus voi olla osa-aikaista erityisopetusta tai luokkamuuotoista erityisopetusta. Osa-aikainen erityisopetus voidaan jakaa edelleen klinikkaopetukseen eli yksilöille tai pienryhmille annettavaan opetukseen ja yhteistoimintaperusteisiin malleihin, joista käytetään nimitystä samanaikaisopetus. (Lahtinen 2009, 183.) Samanaikaisopetusta käsittelen tarkemmin luvussa 5, pienryhmän ja yleisopetuksen välisen yhteistyön yh-

teydessä. Oman tutkimusaiheeni kannalta keskeisin osa-alue tässä kaaviossa on oppilasryhmiin kohdistuva erityisopetus, joten keskityn tässä kuvauksessa pääasiassa siihen.



Kuva 3. Erityisopetuksen eri muotoja. (Lahtinen 2009, 185.)

Viime vuosina erityisopetusta on alettu kohdistamaan oppilaiden lisäksi yhä enemmän opettajiin ja koko kouluyhteisöön. Perinteisten työtapojen rinnalle kehitetään yhteistoiminnallisuutta, joustavuutta ja laajempaa yhteisöä palvelevia malleja. Puhutaan esimerkiksi resurssiopettajamallista, konsultaatiomallista ja työtiimimallista. (Lahtinen 2009, 190.) Nämä erityisopetuksen mallit eivät suoranaisesti liity pienryhmän ja yleisopetuksen väliseen yhteistyöhön, joten en käsittele niitä tässä tutkimuksessa.

Sen sijaan tutkimukseni kannalta olennaista on oppilaisiin ja oppilasryhmiin kohdennettu erityisopetus, johon myös alkuopetuksen pienluokka kuuluu. Oppilaille annettava erityisopetus voidaan karkeasti jakaa kahteen perusmalliin: osa-aikaiseen erityisopetukseen ja luokkamuotoiseen erityisopetukseen, joita käsittelem seuraavassa. (Lahtinen 2009, 185.)

4.1 Jako osa-aikaiseen ja luokkamuotoiseen erityisopetukseen

Osa-aikainen erityisopetus täydentää ja tukee oppimista. Sitä annetaan oppilaalle, jolla on lieviä vaikeuksia oppimisessa tai sopeutumisessa ja joka tarvitsee muun opetuksen yhteydessä erityistä tukea oppimisen edellytysten parantamiseksi. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 25.) Osa-aikaisen erityisopetuksen tehtävänä on täydentää ja tukea yleisopetuksessa olevia tukea tarvitsevia oppilaita. (Huhtanen 2011, 122.) Osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa muun opetuksen ohessa samanaikaisopetuksena, pienryhmässä tai yksilöopetuksena. Osa-aikainen erityisopetus tulee niveltää suunnitelmallisesti oppilaan saamaan muuhun opetukseen. Osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa myös erityisopetuksen piirissä oleville oppilaille. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 26.)

Monenlaisten haasteiden kirjo edellyttää opettajalta laaja-alaista osaamista. Osa-aikaisesta erityisopetuksesta käytetään myös nimitystä laaja-alainen erityisopetus. Termi osa-aikainen erityisopetus kuvastaa sitä, että oppilas on erityisopetuksessa vain osan koulupäivästään tai -viikostaan. Opettaja, joka antaa osa-aikaista erityisopetusta, on laaja-alainen erityisopettaja. (Takala 2010b, 59; Lahtinen 2009, 185.) Nimike kuvaa monenlaisten haasteiden kirjoa, joka vaatii opettajalta laaja-alaista osaamista (Takala 2010b, 59). Osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa esimerkiksi silloin, kun lapsella on puhehäiriö, luku- ja kirjoitushäiriö, matematiikan oppimisen vaikeuksia, vieraan kielen oppimisvaikeuksia tai tunne-elämän häiriö (Moberg & Vehmas 2009, 59). Lukuvuonna 2009 - 2010 suurin ryhmä osa-aikaista erityisopetusta saavista oppilaista oli oppilaat, joilla oli vaikeuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa (41 % tuen saajista). Toiseksi yleisimpiä olivat matematiikan oppimiseen liittyvät pulmat (24 %) ja kolmantena vieraan kielen oppimisen vaikeudet (9 %). (SVT: Erityisopetus 2010.)

Osa-aikaisessa erityisopetuksessa on monia malleja. Takala, Hietaharju-Nisonen ja Muurinen (2010) ovat tutkineet osa-aikaisen erityisopetuksen erilaisia toimintamalleja kysymällä pääkaupunkiseudun erityisopettajilta, millaisia työtapoja he oppilaidensa kanssa käyttävät. Useimmat erityisopettajat kertoivat opettavansa samoja perusasioita kuin luokanopettajat luokassa, mutta pienessä ryhmässä tai yksilöopetuksena, jolloin opetus on intensiivisempää. Kun oppilas tulee erityisopettajan omaan tilaan opiskelemaan, puhutaan klinikkamallista.

Klinikkamallissa opetusta annetaan useimmiten pienryhmässä erityisopettajan omassa luokassa. Ryhmän koko voi vaihdella kahdesta kymmeneen, tavallisesti kuitenkin kahdesta viiteen. Usein opettaja valitsee ryhmään oppilaita, joilla on samankaltaisia haasteita oppimisessa, jolloin ryhmän tehtävät on helpompi suunnitella ja lapset voivat työskennellä yhdessä. Sama oppilas voi käydä erityisopettajalla esimerkiksi kahtena tuntina viikossa. (Takala 2010b, 62.) Joskus on perusteltua antaa oppilaalle erityisopetusta yksilöopetuksena. Perinteisesti näin on toimittu esimerkiksi artikulaatiovirheiden korjaamisessa ja suurien lukivaikeuksien tai matemaattisten vaikeuksien kohdalla. Yksilöopetus on kallista, joten sitä käytetään vain silloin, kun pienessäkin ryhmässä annettava opetus ei ole riittävää. (Takala 2010b, 61.)

Yksi osa-aikaisen erityisopetuksen muoto on *samanaikaisopetus*, josta käytetään myös nimitystä *yhteisopetus*. Tässä opetusmuodossa useimmiten luokanopettaja ja erityisopettaja opettavat yhdessä samaa oppilasryhmää samassa tilassa. (Takala 2010b, 63.) Samanaikaisopetusta kuvaan tarkemmin pienryhmän ja yleisopetuksen yhteistyö - osiossa, luvussa 7.

Luokkamuotoinen erityisopetus sopii lapsille, joilla on suuria haasteita oppimisessa. Kaikilla lapsilla on oikeus yhteiseen perusopetukseen omassa lähikoulussaan. Ensimmäisessä tukea pyritään antamaan sinne. Jos oppiminen ei kuitenkaan lähde sujumaan tukitoimista huolimatta, siirrytään tehostettuun tukeen ja sen jälkeen voidaan miettiä erityisluokan mahdollisuutta. Luokkamuotoinen erityisopetus on tarkoitettu oppilaille, joiden oppimisen haasteet ovat niin suuria, että he tarvitsevat jatkuvaa erityisopetusta. (Takala 2010c, 47.) Esimerkkejä jatkuvaa erityisopetusta tarvitsevista haasteista ovat eritasoiset kehitysviivästymät, liikuntavammat, tunne-elämän häiriöt, autismiin tai Aspergerin oireyhtymään liittyvät oppimisvaikeudet, kielen kehityksen häiriöt sekä näkö- ja kuulovammat (Moberg & Vehmas 2009, 58). Luokkamuotoista erityisopetusta varten tarvitaan erityisen tuen päätös. Moni luokkamuotoista erityisopetusta tarvitsevista lapsista on jo päiväkodissa ollut erityisryhmässä tai tehostetun tuen piirissä, jolloin koulu voidaan aloittaa suoraan erityisluokassa. (Takala 2010c, 47.) Lapsi voi olla erityisluokalla joko väliaikaisesti tai pysyvästi, mutta sijoitus tulee lain mukaan tarkistaa ainakin toisen vuosiluokan jälkeen ja siirryttäessä yläkouluun (Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010, § 17).

Luokkamuotoisen erityisopetuksen ei tarvitse olla niin staattista kuin usein ajatellaan. Useissa erityiskouluissa ja -luokissa kehitetään jatkuvasti erilaisia yhteistoiminnallisia malleja siten, että yhteistyö yleisopetuksen kanssa ja integraatio lisääntyvät. (Lahtinen 2009, 185.) Tämä on tavoitteena myös minun opinnäytetyössäni. Mansikka-aholle halutaan löytää toimivia malleja yleisopetuksen ja erityisopetuksen välille.

Kouvolassa luokkamuotoinen erityisopetus on jaettu kaupunkitason pienryhmiin sekä alueellisiin pienryhmiin. Näihin erilaisiin pienryhmiin oppilaat sijoittuvat sen mukaan, kuinka suuri on heidän erityisen tuen tarpeensa. Starttiluokka sijoittuu alueellisten pienryhmien joukkoon, jossa oppilaan tuen tarpeet ovat pienempiä kuin kaupunkitason ryhmissä. Tarkennan tätä jakoa luvussa 7 kuvatessani starttiluokan toimintaa. (ks. kuva 3. Erityistä tukea tarvitseva oppilas Kouvolan perusopetuksessa, s.46.)

4.2 Oppilas pienluokassa koulupolkua aloittamassa

Pienluokassa on erilaisia oppijoita. Katja Jokinen (2012) on tehnyt hiljattain väitöskirjan, jossa hän tutkii peruskoulun alkuopetuksen pienluokkatoimintaa. Jokisen mukaan alkuopetuksen pienluokkiin tulee vuosittain hyvin monenlaisia oppilaita. Haasteita on esimerkiksi oppimisessa, tarkkaavaisuudessa tai käyttäytymisessä. Osalla oppilaista voi olla diagnoosi pienluokkaan tullessaan, esimerkiksi ADHD, ADD, dysfasia tai Tourette. Suurin osa oppilaista on pienluokassa kuitenkin aivan muun syyn kuin diagnoosin perusteella. (Jokinen 2012, 110.) Pienluokkaan tulee myös usein maahanmuuttajaoppilaita, jotka ovat käyneet ensin valmistavan luokan, mutta eivät ole vielä valmiita siirtymään yleisopetukseen. Maahanmuuttajatausta ei ole syynä pienluokassa opiskeluun, mutta kieleen liittyvät asiat painottuvat mietittäessä lapsen koulun aloituspaikkaa. Maahanmuuttajataustaisella lapsella syyt pienluokkaan ohjautumiselle ovat ihan samoja kuin muillakin oppilaille. Yhteistä kaikille pienluokan oppilaille on, että he tarvitsevat tavallista enemmän tukea koulunkäyntiinsä. (Jokinen 2012, 113.) Jokisen arvion mukaan pienluokkaan ohjautuminen oli aiemmin nykyistä helpompaa. Jos pienluokassa oli tilaa ja vanhemmat suostuivat, lapsi pystyi aloittamaan opintimensä suoraan siellä. Nykyisin vain ne lapset, joilla on erityisopetuspäätös tai koulupsykologin tutkimukset tehtynä, voivat siirtyä pienluokkaan pysyvästi. (Jokinen 2012, 110.)

Pienluokkaan siirtyminen kesken lukuvuoden on harvinaista. Jokisen tutkimuksen mukaan suurin osa oppilaista tulee pienluokkaan heti koulujen alkaessa syksyllä, mutta joskus oppilaita tulee myös kesken lukukauden, vaikka Jokisen mukaan vanhemmat

vastustavat usein pienluokkaan siirtymistä lukukauden aikana. Oppilaalla täytyy olla suuria vaikeuksia yleisopetuksen luokassa, jotta vanhemmat suostuvat siirtoon. Siirtymisen ehtona on keskustelu vanhempien kanssa. Jos pienluokka sijaitsee omassa lähikoulussa, ajatus siirtymisestä on vanhemmille helpompaa. (Holopainen, Ikonen, Miettinen, Ojala & Virtanen 2002, 234 - 235; Jokinen 2012, 111.)

Alkuopetuksen pienluokka sopii erityisen hyvin lapsille, joiden koulunaloitusta olisi muutoin lykätty. Kasvatustieteiden tohtori Maija-Liisa Linnilä (2006) on tehnyt väitöskirjan koululykkäyksen vaikutuksesta koulumenestykseen. Lykkäämisellä tarkoitetaan koulunaloittamista vuotta normaalia myöhemmin eli sinä vuonna, kun lapsi täyttää kahdeksan vuotta. Perusopetuslain mukaan vanhempien tulee anoa poikkeuksellista koulunaloitusta lapselleen. Erityisestä syystä kunta voi yksittäistapauksessa myöntää oppilaalle luvan koulunkäynnin aloittamiseen yhtä vuotta säädettyä aiemmin tai myöhemmin psykologisten sekä tarvittaessa lääketieteellisten selvitysten perusteella. Perusopetuslain mukaan myöntäminen edellyttää kouluvalmiustutkimuksiin osallistumista. (Perusopetuslaki 1998/628, § 27.)

Linnilän tutkimuksen mukaan koulunaloitusta lykkäneiden lasten koulumenestys oli heikko. Lykkäysvuosi ei ollut riittävä tai oikeanlainen tukimuoto näille lapsille. Erityisen haitallinen lykkäysvuosi oli lapsille, joilla oli oppimisvaikeuksia, eivätkä lapset päässeet asianmukaisen tuen piiriin päiväkodissa. Näin ollen oppimisvaikeuksien kuntoutuksen alkaminen viivästyi vuodella. (Linnilä 2006, 262.) Linnilän tutkimuksen mukaan koulunaloituksen lykkäämisestä ei juuri ole hyötyä, mutta toisaalta joskus lapsen taidot eivät riitä vielä isoon yleisopetuksen ryhmäänkään. Tällöin tulee kyseen starttiluokka.

Suomessa on tehty pitkään koululykkäyksiä kypsymisteoreettiseen näkökulmaan nojaten. Muita näkökulmia ei Linnilän mukaan ole riittävästi huomioitu. Sosiaaliseen konstruktionismiin liittyvää näkemystä aktiivisesta oikea-aikaisesta vaikuttamisesta ei ole riittävästi otettu huomioon. Valitettavan usein lykkäyslapsi sijoitetaan vain uudelleen esiopetukseen miettimättä sen kummemmin hänen erityisiä oppimisen tarpeitaan. (Linnilä 2006, 260.)

Pienryhmässä on paljon aikuisia suhteessa lapsiin. Pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevalla luokalla oppilasmäärä on rajattu kahdeksaan, ja alkuopetuksen pienluokan maksimioppilasmäärä on kymmenen. (Takala 2010, 57.) Pienluokalla on sekä tyt-

töjä että poikia, mutta useimmiten luokat ovat poikavoittoisia. (Jokinen 2012, 129.) Pienluokan henkilökunnan määrää ei ole laissa määrätty, vaan se harkitaan tapauskohtaisesti lasten tarpeiden mukaisesti. Pienluokassa työskentelee erityisluokanopettaja sekä koulunkäynninohjaaja tai -ohjaajia. (Takala 2010, 57.) Aiemmin koulunkäynninohjaajista käytettiin nimikettä koulunkäyntiavustaja. Uusi nimike on tullut käyttöön vuonna 2011.

Erilaiset oppijat edellyttävät *opetuksen eriyttämistä*. Luokassa opettaja pyrkii ottamaan huomioon oppilaiden yksilölliset erot. Hän eriyttää opetusta tilanteen mukaan oppilaiden taitoja ja valmiuksia vastaavaksi. Eriyttäminen voi tapahtua joko ryhmä- tai yksilötasolla. Kyse on menettelytavoista, joilla huomioidaan oppilaan vahvuudet ja erilaiset tuen tarpeet. Käytännössä eriyttäminen voi näkyä esimerkiksi vaihtelevina tehtävien määrinä ja vaikeusasteina, erilaisina opetusmenetelminä, oppilaiden erilaisena ryhmittämisenä tai eritasoisina ja laajuisina kotitehtävinä. (Huhtanen 2011, 113.)

Pienryhmän oppilaiden opetusta voidaan yksilöllistää. Pienluokassa opiskellaan pääasiassa opetussuunnitelman mukaisesti. Aiemmin opintojen *yksilöllistäminen* oli pienryhmäläisen kohdalla helpompaa kuin nykyisin. Koska oppilas kuului jo valmiiksi erityisen tuen piiriin, erillisiä päätöksiä ei enää tarvittu, vaan oppilaan HOJKSiin kirjattiin henkilökohtaiset oppimisen tavoitteet, jotka vastaavat lapset osaamista ja valmiuksia. Nykyisin jokaisen oppiaineen yksilöllistämisestä täytyy tehdä erillinen pedagoginen selvitys ja erityisen tuen päätös. (Jahnukainen ym. 2012, 23; Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskeva opetussuunnitelma 2012, 29.) Oppimäärän yksilöllistäminen tarkoittaa oppilaan oppimiselle asetettavan tavoitetaso määrittämistä hänen omien edellytystensä mukaiseksi. Yksilöllistämisestä määrätään erityisen tuen päätöksessä. Yksilöllistämistä voidaan harkita silloin, kun oppilaalla ei ole tuesta huolimatta mahdollisuuksia saavuttaa edes pääsisältöihin liittyviä tavoitteita tietyssä oppiaineessa. (Tuen kolmiportaisuus Kouvolan perusopetuksessa 2011.) Aiemmin kun oppilaan oppiaineita yksilöllistettiin, puhuttiin mukauttamisesta, mutta tämä termi ei ole enää virallisesti käytössä.

Yksi pienluokkienkin opetuksessa käytettävä tukimuoto on *tukiopetus*. Kyse on opetuksesta, jota annetaan oppilaalle, jotta hän ei jäisi pysyvästi jälkeen oppimisessaan. Tukiopetukselle on ominaista yksilöllinen tehtävät, ajankäyttö ja ohjaus. Opetuksen tulee olla suunnitelmallisesta ja tavoitteellista, ja sen tulee pohjautua oppilaan tuen

tarpeeseen. (Huhtanen 2011, 121.) Tukiopetusta voidaan antaa niin usein ja laajasti, kuin oppilaan koulumenestyksen kannalta on tarkoituksenmukaista. Tukiopetusta voidaan antaa ennen oppituntia, oppitunnin aikana tai sen jälkeen. Useimmiten tukiope- tusta antaa oppilaan oma opettaja. Aloite ylimääräisen opetuksen antamisesta voi tulla oppilaalta itseltään, huoltajalta, opettajalta tai muulta oppilaan opetukseen osallistu- valta henkilöltä. Huoltajaa tulee tiedottaa tukiope- tuksesta. (Kolmiportainen tuki Kou- volan peruskouluissa 2011.) Tukiopetusta voidaan antaa kaikilla tuen tasoilla: yleises- sä, tehostetussa ja erityisessä tuessa. (ks. taulukko 1, s. 23.)

Pienluokkaopetuksessa lasta tuetaan monipuolisesti. Alijoen mukaan pienluokissa käytetään tavallista luokkaa enemmän kognitiivisia valmiuksia vahvistavia pelejä ja harjoitteita opetuksen tukena. Kielellistä tietoisuutta tuetaan riimeillä, loruilla ja ru- noilla. Motorisia valmiuksia pyritään vahvistamaan erilaisilla leikeillä ja harjoituksil- la. Leikki koetaan muutenkin tärkeäksi kuntoutuksen välineeksi pienryhmissä esimer- kiksi lasten sosiaalisen kehityksen tukemisessa. Myös aikuisen osuus lapsen kehityk- sen tukemisessa korostuu pienryhmässä. Lapsen persoonallista kehitystä pyritään vah- vistamaan positiivisesti muun muassa kannustuksen ja itseilmaisun tukemisen keinoin sekä vertaisryhmän tuella. (Alijoki 2006, 164.)

Pienluokkaopiskelussa on sekä hyötyjä että haittoja. Jokisen tutkimuksessa pienluokan hyviksi puoliksi nousivat pieni ryhmäkoko, rauhallinen ilmapiiri, oppimisongelmien ja vahvuuksien tunnistaminen sekä riittävä neuvonta ja ohjaus oppitunneilla. Huonoja puolia olivat joissain pienluokissa koettu meteli, joka vaikeutti tarkkaamattomien op- pilaiden keskittymistä. Osalla oppilaista, erityisesti tytöillä, oli vaikeuksia kavereiden löytämisessä, koska pienluokat ovat usein poikavoittoisia. Muutamat oppilaat olivat kokeneet kiusaamista pienluokassa ollessaan ja sieltä eteenpäin siirtyessään. (Jokinen 2012, 129.)

5 OPPILAS PIENRYHMÄN JA YLEISOPETUKSEN YHTEISTYÖSSÄ OPPIMASSA

Sujuvan siirtymävaiheen kannalta pienryhmän ja yleisopetuksen luokan välinen yhteistyö on merkittävässä roolissa. Esittelen tässä muutamia starttiluokan toiminnan kannalta merkittäviä yhteistyömuotoja: isoon luokkaan integraation, samanaikaisopetuksen ja siirtymävaihteyden.

Jokisen (2012) tutkimuksesta käy ilmi, että pienluokasta yleisopetukseen siirtyminen ja sopeutuminen ovat jokaisella oppilaalla yksilöllisiä ja niihin liittyy usein ongelmia. Pienluokasta yleisopetuksen luokkaan siirtyneillä oppilailla oli kokemuksia leimautumisesta ja kiusatuksi tulemisesta. Saatua tuki oppimiseen liittyvissä asioissa oli tutkimuksen mukaan koettu riittäväksi. Siirtymistä yleisopetukseen voitaisiin helpottaa siten, että integraatiotunteja olisi riittävästi tulevassa yleisopetuksen luokassa. Samanaikaisopetusta tulisi kehittää opettajien ja luokkien välillä, kuten myös tiedonkulkua kodin ja koulun kesken. Lisäksi moniammatillisen yhteistyön merkitys pienluokkatoinnissa korostui. Tutkimuksesta nousi esille myös siirtymävaihteyden merkitys koululaiselle. Oppilasta tulisi tukea jatkuvasti yleisopetukseen siirryttäessä.

5.1 Pienluokan oppilaan integrointi yleisopetukseen

Integraation vastakohta on *segregaatio*. Integraatio voidaan suomentaa yhdistämiseksi. Sen vastakohta on segregatio eli eristäminen. Täysin segregoidussa ratkaisussa oppilas käy koulunsa kokonaan erityisluokassa tai erityiskoulussa osallistumatta lainkaan yleisopetukseen. Integraatio on askeleen lähempänä yleisopetusta. Oppilas on ensin erityisopetuksessa, josta hänet siirretään joko osittain tai kokonaan yleisopetukseen. (Takala 2010b, 15 - 16; Moberg 2001, 37.)

Integraatiossa on eri muotoja. Integraatiota voidaan toteuttaa fyysisesti, sosiaalisesti, toiminnallisesti tai rakenteellisesti. Käytännössä näitä erilaisia integraation muotoja yhdistellään keskenään. (Huhtanen 2011, 70.) Fyysisellä integraatiolla tarkoitetaan sitä, että erityisluokan oppilas on fyysisesti samassa tilassa yleisopetuksen oppilaiden kanssa. Tämä ei vielä riitä täyttämään integraation varsinaista merkitystä. Sosiaalisessa integraatiossa on kyse siitä, että sosiaalista etäisyyttä vähennetään henkilöiden välillä. (Takala 2010b, 15 - 16; Huhtanen 2011, 71.) Toiminnallisesta integraatiosta on kyse esimerkiksi silloin, kun oppilas osallistuu säännöllisesti tietyille yleisopetuksen oppitunneille. Rakenteellisessa integraatiossa ollaan jo askeleen pidemmällä. Integraa-

tiosta on tullut osa koulun toimintaa, ja se on muodostunut pysyväksi rakenteeksi. (Huhtanen 2011, 71 - 72.)

Integraatioajattelun lähtökohtana on ajatus siitä, että erityistä tukea tarvitsevan lapsen kouluympäristön ja opiskelukokemusten tulisi olla mahdollisimman tavallisia. Tätä lähtökohtaa kutsutaan normalisaation periaatteeksi. (Takala 2010b, 15 - 16; Moberg 2001, 37.)

Onnistunut integraatio vaatii aina huolellista pohjatyötä. Valmistelematon erityisoppilaan integrointi aiheuttaa opettajalle kohtuuttomasti lisätyötä ja haittaa muiden oppilaiden oppimista. Hyvään pohjatyöhön sisältyy integroitavan oppilaan sekä vastaanottavan luokan ja opettajan valmistelu, kuten myös tarvittavien tukitoimien järjestäminen. Integraatio tulee nähdä mahdollisuutena, mutta on myös muistettava, että se ei sovi kaikille oppilaille ja kaikkiin tilanteisiin. (Huhtanen 2011, 71.) Tässä tutkimuksessa tarkoitan integraatiolla starttiluokan oppilaan sijoittumista yleisopetuksen ryhmään jossain yksittäisessä oppiaineessa joko koulunkäynninohjaajan tukemana tai ilman.

5.2 Samanaikaisopetus pienluokan ja yleisopetuksen yhteistyömuotona

Samanaikaisopetus on yksi merkittävä yhteistyömuoto pienluokan ja yleisopetuksen luokan välillä. Määrittelen seuraavassa samanaikaisopetusta ja kuvaan sen eri muotoja.

Samanaikaisopetuksella (cooperative teaching) tarkoitetaan sitä, että kaksi opettajaa opettaa jotakin ryhmää samanaikaisesti ja samassa tilassa (Huhtanen 2011, 117). Samanaikaisopetuksesta käytetään myös nimityksiä yhteisopetus ja yhteistoimintaan perustuva opetus (*collaborative teaching*), joissa korostuvat opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi yhdessä (Lahtinen 2009, 186; Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, 337; Takala 2012d, 63). Opettajat yhdistävät voimavaransa ja taitonsa ja suunnittelevat yhdessä toimintaa. Jokaisen omia vahvuuksia pyritään hyödyntämään mahdollisuuksien mukaan. (Huhtanen 2011, 117.) Samanaikaisopetuksessa keskeisessä roolissa on vuorovaikutteisuus ja yhteisvastuullisuus. Pelkkä fyysinen samassa tilassa oleminen ei siis täytä vielä samanaikaisopetuksen määritelmää. Onnistunut samanaikaisopetus pitää sisällään yhteistä päätöksentekoa koskien esimerkiksi opetuksen suunnittelua, toteutusta ja oppilaiden arviointia. Samanaikaisopetus on aktiivista ja ta-

sa-arvoista yhteistyötä opettajien välillä. (Kyttälä, Pakarinen & Sinkkonen 2010, 3.) Kahden opettajan läsnäolo luokassa antaa oppilaille enemmän mahdollisuuksia opetukseen ja ohjaukseen (Takala 2010d, 63).

Useimmiten samanaikaisopetuksen työparina toimivat erityisopettaja ja luokanopettaja. Samanaikaisopetuksen edellytys ei kuitenkaan ole se, että toinen opettajista on erityisopettaja. Sitä voivat toteuttaa myös kaksi luokanopettajaa tai luokanopettaja ja erityisluokanopettaja. Luokassa tai ryhmässä voi olla erityisoppilaita, mutta se ei ole edellytys samanaikaisopetuksen määritelmälle. (Kyttälä ym. 2010, 3.) Tavoitteena on saada kaikki oppilaat mukaan oppimistilanteisiin ja parantaa kaikkien, ei ainoastaan erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden, mahdollisuuksia oppia (Lahtinen 2009, 186).

Onnistuakseen hyvin samanaikaisopetus edellyttää huolellista suunnittelua. Jos opetusta ei suunnitella yhdessä, toinen opettajista saa helposti avustajan roolin. Tämä voi joskus olla perusteltua, mutta jatkuvana käytäntönä kyse ei ole enää samanaikaisopetuksesta. (Takala 2010, 63.) Onnistuessaan samanaikaisopetuksesta on hyötyä sekä opettajille että oppilaille. Erityisesti lapset, joilla on vaikeuksia oppimisessa, hyötyvät kahden tai useamman opettajan läsnäolosta. (Saloviita 2008, 152.)

Samanaikaisopetuksesta on olemassa useita erilaisia toteutusmuotoja. Opettajien roolit ja vastuut jakautuvat niissä eri tavalla. Vain mielikuvitus on rajana erilaisille opetustavoille. Olennaista näissä kaikissa on mahdollisimman suuren hyödyn irti ottaminen kahden opettajan resursseista. (Takala 2010d, 64.) Mallien taustalla on sosiaalipsykologinen teoria ja yhdessä oppiminen (Lahtinen 2009, 187). Samanaikaisopetuksen mallit voidaan karkeasti jakaa kolmeen päätyyppiin sen mukaan, miten opettajien roolit niissä jakautuvat. Ensimmäisessä tyypissä päävastuu opetuksesta on toisella opettajalla. Tätä päätyyppiä edustaa esimerkiksi avustava ja täydentävä opetus. Toisessa tyypissä opettajat opettavat eri ryhmiä. Tästä tyypistä esimerkkejä ovat ryhmä- ja rinnakkaisopetus, pysäkkiopetus sekä tasoryhmäopetus. Kolmannessa päätyypissä opettajien vastuu jakautuu tasan, jolloin puhutaan tiimiopetuksesta. (Rytivaara ym. 2012, 339.) Seuraavassa taulukossa (taulukko 2) esittelen näihin päätyyppisiin kuuluvia samanaikaisopetuksen erilaisia toteutusmuotoja.

Taulukko 2. Samanaikaisopetuksen muotoja. (Kyttälä, Pakarinen & Sinkkonen 2010, Lahtinen 2009, 187; Rytivaara ym. 2012, 342 - 344.)

Opetusmuoto	Kuvaus	Opettajien vastuut	Erytyistä
Avustava ja täydentävä opetus	Toinen opettaa, toinen avustaa ja tarkentaa	Päävastuu opetuksesta toisella opettajalla	Roolien vaihtaminen säännöllisesti
Ryhmäopetus/ Rinnakkaisopetus	Molemmat opettavat samantasoisia ryhmiä	Opettajat opettavat rinnakkain eri ryhmiä	Paljon käytettynä samanaikaisopetuksen idea katoaa
Pysäkkiopetus	Opettajat opettavat erilaisilla tehtävapistellä	Opettajat opettavat rinnakkain eri ryhmiä	Tehtävapisteen suunnittelu yhdessä
Tasoryhmäopetus	Toinen opettaa taitavia, toinen enemmän apua tarvitsevia oppilaita	Opettajat opettavat rinnakkain eri ryhmiä	Liiallinen käyttö voi leimata oppilaita
Tiimiopetus	Opettajat suunnittelevat ja opettavat yhdessä	Yhteinen vastuu opetuksesta	Vaatii paljon yhteistä suunnittelu-aikaa

Riikka Pätiälä (2011) on tutkinut rehtoreiden ja erityisopettajien näkemyksiä erityisopetuksen kehityksestä. Hänen tutkimukseensa kuului 35 kuntaa tai kaupunkia eri puolelta Suomea. Pätiälä selvitti muun muassa sitä, tulisiko laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvaa muuttaa konsultoivampaan, inklusiivisempaan, lähikouluperiaatteen mukaisempaan vai samanaikaisopetuksellisempaan suuntaan. Sekä rehtorit että erityisopettajat halusivat kehittää erityisopetusta samanaikaisopetuksellisempaan suuntaan, ja rehtorit vielä selvästi innokkaammin. Erityisopettajista 51,5 % halusi kehittää erityisopetusta samanaikaisopetuksen suuntaan, rehtoreista näin ajattelevien osuus oli yli 80 prosenttia. Salla Puustinen (2011) on taas tutkinut erityisopettajaopiskelijoiden näkemyksiä laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvasta. Hänen tutkimuksensa mukaan yli 80 prosenttia opiskelijoista oli sitä mieltä, että erityisopetusta tulee kehittää enemmän samanaikaisopetuksen suuntaan. Tuloksista voidaan päätellä, että samanaikaisopetus tulee olemaan yhä merkittävämmässä roolissa tulevaisuuden erityisopetuksessa.

Samanaikaisopetuksesta on hyötyä opettajalle. Opettaja saa tilaisuuden kurkistaa toisen luokan arkeen ja löytää uusia näkökulmia omaan työhönsä. Samanaikaisopetus on

siten oppimisprosessi myös opettajalle. Toiselta opettajalta voi oppia paljon. Luokanopettajan välillä yksinäiseenkin työhön tulee vaihtelua, kun pääsee jakamaan työtänsä toisen kanssa. Samanaikaisopetus mahdollistaa myös palautteen saamisen omasta työstään. (Huhtanen 2011, 119.)

Samanaikaisopetukseen liittyy myös haasteita. Yksi syy samanaikaisopetuksen vähäiseen käyttämiseen saattaa olla oman työn arvostelemisen pelko. Samanaikaisopetuksessa opettajat näkevät toistensa tavan opettaa ja kohdata oppilaita. Vaikka siitä voi olla hyötyä omalle työlle, se on monille opettajille pelottavaa. Jotta näistä peloista voitaisiin päästä yli, koululle on saatava aikaan hyväksyvä ilmapiiri ja rohkeutta uusien asioiden kokeilemiseen. (Rytivaara ym. 2012, 337.) Luottamus ja toisen työn arvostaminen ovat toiminnan perustana (Huhtanen 2011, 118). Samanaikaisopetuksen onnistuminen edellyttää myös riittäviä resursseja ja rakenteellisia edellytyksiä. Esimerkiksi opettajien ajankäyttö ja yhteisen suunnitteluajan löytäminen tuo omat haasteensa. (Rytivaara ym. 2012, 338.)

5.3 Siirtymävaiheen yhteistyö

Siirtymävaiheeksi eli nivelvaiheeksi kutsutaan koulupolun kohtaa, jossa lapsi tai nuori siirtyy yhdestä vaiheesta toiseen. Usein lapsen kannalta merkittävimpinä siirtyminä pidetään siirtymää esiopetuksesta perusopetukseen ja perusopetuksesta toisen asteen koulutukseen. Lapsen ja nuoren koulupolun varrella on kuitenkin myös monia muita tärkeitä ja keskenään erilaisia siirtymiä, kuten siirtymä varhaiskasvatuksesta esiopetukseen, vuosiluokalta seuraavalle, koulun vaihdot kunnan sisällä tai toisen kunnan kouluihin sekä siirtymä yleisopetuksesta erityisopetukseen ja päinvastoin. Nivelvaihe on aina eri tahojen välistä yhteistyötä. Tärkeässä roolissa ovat opettajat, oppilashuolto-ryhmä, vanhemmat ja oppilas itse. (Holopainen, Ojala, Orellana & Miettinen 2006, 5.)

Viime vuosina koulunkäyntiä on pyritty kehittämään siihen suuntaan, että yleis- ja erityisopetus eheytyisivät yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Lapsen tai nuoren erilaisten siirtymävaiheiden onnistunut hoitaminen tukee hänen koulunkäyntistä sujuvuutta ja yksilöllisten tavoitteiden saavuttamista. Kaikki siirtymävaiheet sekä vaihtuvat opetusryhmät ja oppimisympäristöt vaikuttavat siihen, minkälainen koulupolku lapselle muodostuu. Lapsen ja nuoren kokonaiskoulupolku muodostuu siis nivelkohdista ja niiden välissä olevista kasvu- ja oppimisprosesseista. Ryhmät ja yhteisöt, joissa lapsi on mukana, vaikuttavat myös lapsen oppimisen edellytyksiin ja yhteiskuntaan sopeu-

tumiseen. Tämä tulee huomioida, kun pohditaan lapsen opetusjärjestelyjä ja siirtymävaiheiden toteuttamista. (Holopainen ym. 2006, 5.)

Siirtymät erityisluokalta yleisopetukseen ovat harvinaisia. Alisa Alijoki (2006) on tutkinut väitöskirjassaan erityistä tukea tarvitsevien lasten siirtymiä esikoulusta alkuopetukseen. Parhaiten onnistuneita sijoittumisia oli pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä opiskelevilla eli suoraan luokkamuotoisessa erityisopetuksessa koulunsa aloittaneilla oppilailla. Alijoen mukaan siirtyminen yleisopetuksesta erityisopetukseen oli melko yleistä ja erityisluokilta yleisopetukseen siirtyminen puolestaan vähäisintä. Syynä vähäisiin pienluokasta yleisopetukseen siirtymisiin olivat opettajien mukaan yleisopetuksen riittämättömät tukitoimet, jotka eivät vastanneet oppilaiden tuen tarpeeseen.

Opettajien mielipiteitä nivelvaiheen yhteistyön merkityksestä on selvitetty opettajille suunnatussa nivelvaihekyselyssä. Kyselyyn vastasi 94 opettajaa. Joukossa oli esiopettajia, luokanopettajia, aineenopettajia, erityisopettajia sekä rehtoreita. Vastaajat pitivät tärkeimpänä asiana tiedon siirtymisen tahojen välillä. Luokanopettajien mielestä yhteistyöllä taataan opetuksellinen jatkumo, eikä aikaa mene hukkaan oppilasta ajatellen. Lastentarhan- ja erityisopettajat painottivat tiedonsiirrossa nimenomaan oppilaan vahvuuksien esille tuomista sekä sitä, ettei tieto saa olla lasta leimaavaa. Nivelvaiheen yhteistyö helpottaa vastaajien mielestä vastaanottavaa tahoa muun muassa materiaalin hankinnan, opetuksen suunnittelun, oppimateriaalin sekä erityistarpeiden huomioimisen suhteen. Nivelvaiheen yhteistyö vähentää vastaajien mukaan myös päällekkäisiä toimenpiteitä. Tiedon joustava siirtyminen helpottaa ja nopeuttaa tavoitteiden asettelua sekä oppilaan oppimistilanteen hahmottamista. Vastaajat olivat myös sitä mieltä, että yhteistyö helpottaa oppilaan sopeutumista uuteen ryhmään. (Holopainen ym. 2005, 84.)

Lapsen koulupolun siirtymävaiheet tulee suunnitella huolellisesti. Siirtymässä lapsen fyysinen ja sosiaalinen oppimisympäristö muuttuvat. Tutut ihmissuhteet katkeavat ja uusien vuorovaikutussuhteiden muodostaminen alkaa. Siksi siirtymää on syytä ennakoita sekä oppilasta että vastaanottavaa tahoa valmistamalla. Parasta olisi pyrkiä asetteittaiseen siirtymiseen, jolloin molemmilla osapuolilla olisi aikaa totutella uuteen tilanteeseen. (Jahnukainen 2003, 256 - 257.)

Siirtymäsuunnitelma on nivelvaiheen työkalu. Erityistä tukea tarvitsevien lasten koulupolun siirtymiin liittyy aina haasteita, jolloin huolellisen suunnittelun merkitys ko-

rostuu. Riittävän varhain tehty siirtymien suunnittelu on tärkeää nimenomaan näille lapsille. (Janiga & Costenbader 2002.) Peruseriaate on, että lapselle, jolle tehdään HOJKS, laaditaan myös siirtymäsuunnitelma. Siirtymäsuunnitelma on tavoitteellinen kokonaisuus, kirjallinen dokumentti, joka liitetään osaksi HOJKSia. Useimmiten siirtymäsuunnitelma laaditaan, kun oppilas siirtyy koulusta työelämän pariin, mutta sitä voidaan hyödyntää myös muissa siirtymissä. Siirtymäsuunnittelussa oppilaalle on hyvä nimetä henkilö, joka vastaa suunnitelman laadinnasta ja toteutuksesta. Henkilö voi olla kuka tahansa koulun henkilöstöstä, mutta usein luontevimmin se on lapsen oma opettaja tai erityisopettaja. (Jahnukainen 2003, 257, 261.) Yksi siirtymäsuunnittelun tavoite on tukea yhteistyötä koulun ja kodin välillä. Siirtymät voivat olla haastavia myös lasten vanhemmille. Siksi on tärkeää, että siirtymäsuunnittelua tehdään tiimityönä yhdessä vanhempien kanssa. Ammattilaisten tehtävänä on helpottaa siirtymien sujuvuutta niin lapsen kuin hänen vanhempiansa kannalta. (Repetto & Correa 1996, 555 - 556.)

Siirtymän suunnittelu on tärkeä osa lapsen koulupolkuja. Suunnittelun laiminlyönti voi pahimmassa tapauksessa mitätöidä hyvät tulokset, joita vuosien opetus- ja kasvatus-työllä on saatu aikaan. Huolellisesti suunniteltu ja toteutettu siirtymä ennaltaehkäisee siirtymän jälkeisiä ongelmia ja vähentää korjaavan työn tarvetta. (Jahnukainen 2003, 263.)

Jokinen (2012) on tutkinut pienryhmän oppilaiden siirtymistä pienryhmästä eteenpäin. Tutkimuksen mukaan siirtyminen tapahtuu jokaisen oppilaan kohdalla yksilöllisesti. Jokisen tutkimuksessa luokanopettajat toivoivat, ettei pienluokalla olevaa oppilasta siirrettäisi liian aikaisin pysyvästi yleisopetuksen luokkaan, mikäli hänen valmiutensa eivät vielä siihen riitä. Myös Jokisen tutkimuksesta kävi ilmi, että kaikki alkuopetuksen pienluokkien oppilaat eivät automaattisesti siirry yleisopetukseen, vaan osa oppilaista siirtyy toisiin pienryhmiin. Joskus oppilas kertailee yleisopetuksessa ensimmäisen tai toisen vuosiluokan, jotta hänen tietonsa ja taitonsa vahvistuvat. Vastaanottavalta luokanopettajalta erityisluokanopettajat toivoivat myönteisempää suhtautumista pienluokalta siirtyneeseen oppilaaseen. He toivoivat opettajien myös tarvittaessa kääntävän heidän puoleensa oppilasta koskevista asioista. (Jokinen 2012, 130.)

Pienluokan oppilaan siirryttyä yleisopetuksen luokkaan haasteita voi ilmetä oppimisen lisäksi esimerkiksi tarkkaavaisuuden ylläpitämisessä, nopeammassa opiskelutahdissa

ja uusien kavereiden saamisessa. Näissä kaikissa tilanteissa jo pienryhmäaikana toteutusta integraatiosta ja samanaikaisopetuksesta on hyötyä oppilaille. (Jokinen 2012, 131 - 132.)

Pedagogiset asiakirjat ovat siirtymävaiheen työkaluja. Kun oppilas siirtyy pienryhmästä yleisopetuksen luokkaan, on tärkeää, että tieto oppilaan vahvuuksista ja erityisen tuen tarpeista siirtyy uudelle opettajalle. Mikäli erillistä siirtymäsuunnitelmaa ei ole käytössä, on tärkeää huolehtia, että tiedot siirtyvät lapsen mukana. Parhaiten tiedonsiirto tapahtuu yhteisessä tiedonsiirtopalaverissa, jossa on mukana lähettävän tahon opettaja, vastaanottavan tahon opettaja, oppilaan huoltajat ja oppilas itse. Tiedonsiirtopalaverissa käydään läpi kaikki ne asiat, jotka vaikuttavat oppilaan siirron onnistumiseen. Siirtopalaveri on myös vanhemmille hyvä tilaisuus tutustua tulevaan opettajaan. (Jahnukainen 2001, 362.)

Kun oppilas siirtyy pienluokasta yleisopetuksen luokkaan, erityisen tuen päätös voidaan purkaa ja oppilas siirtyy erityisestä tuesta tehostetun tuen piiriin. Tällöin siirtymävaiheen pedagogisena asiakirjana toimii *pedagoginen selvitys*, sama asiakirja, jota käytetään oppilaan siirtyessä tehostetusta tuesta erityiseen tukeen. (Takala 2010a, 26.) Kun oppilas siirtyy tehostetun tuen piiriin, hänelle tulee uudessa luokassa laatia *oppimissuunnitelma*. (Sarlin & Koivula 2009, 29.)

6 KATSAUS ERITYISOPETUKSEN JÄRJESTÄMISEEN EUROOPASSA

Tässä osiossa kuvaan erityisopetuksen järjestämistä Euroopassa, jotta lukija saa käsityksen erityisopetuksen kansainvälisistä suuntauksista ja niiden vaikutuksista oman maamme opetukseen. Kiinnitän huomiota erityisesti maiden välisiin eroavaisuuksiin ja toisaalta yhteisiin tulevaisuuden näkymiin. Lähempään tarkasteluun otan Suomen rinnalle neljä Euroopan maata: Ruotsin, Norjan, Tanskan ja Irlannin.

6.1 Eroavaisuuksia EU-maiden erityisopetuksessa

Vaikka EU-mailla ei ole varsinaisesti yhteistä koulutuspolitiikkaa, maat tekevät yhteistyötä koulutuksen kehittämiseksi. EU-maiden erityisopetuksen yhteistyötä koordinoi Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (*European Agency for Develop-*

mentin Special Needs Education). Sen ovat perustaneet osallistujamaiden opetusministeriöt yhdessä. Kehittämiskeskus on hallinnollisesti itsenäinen ja riippumaton organisaatio, joka toimii Euroopan erityisopetuksen yhteistyöfoorumina. Kehittämiskeskuksen tehtävänä on koota erityisopetusta koskevaa tietoa ja luoda yhteisiä suuntaviivoja erityisopetuksen kehittämiseksi. (Key Principles for Special Needs Education. Recommendations for Policy Makers 2003, 17.)

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus on jakanut Euroopan maat kolmeen ryhmään sen mukaan, miten maassa toteutetaan inklusiota. Ensimmäisen ryhmän maissa on käytössä yksiväyläinen toimintamalli. Näissä maissa lähes kaikki oppilaat pyritään integroimaan yleisopetukseen. Yksiväyläinen malli on käytössä muun muassa Espanjassa, Kreikassa, Italiassa, Portugalissa, Ruotsissa, Islannissa ja Norjassa. Toisen ryhmän maissa toimii moniväyläinen toimintamalli. Näissä maissa tarjotaan erilaisia yleis- ja erityisopetusjärjestelmiä yhdistäviä palveluja. Moniväyläinen malli on käytössä Tanskassa, Ranskassa, Irlannissa, Luxemburgissa, Itävallassa, Suomessa ja Iso-Britanniassa. Kolmannen ryhmän muodostavat maat, joissa on kaksiväyläinen toimintamalli. Näissä maissa toimii kaksi selvästi erillistä koulutusjärjestelmää. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat erityiskouluissa tai -luokissa, ja suurin osa näistä oppilaista ei opiskele yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti eikä yhdessä muiden ikätovereidensa kanssa. Tähän ryhmään kuuluvat Sveitsi ja Belgia. (Special Education Across Europe 2003, 124; Specialpedagogiskt stöd i Europeiska skolor 2003, 7.)

Yksittäisiä maita on kuitenkin vaikeaa sijoittaa selkeästi edellä mainittuihin ryhmiin, sillä erityisopetuksessa on meneillään suuria muutoksia useassa maassa (Special Education Across Europe 2003, 125). Suomenkaan paikka ei ole yksiselitteinen. Suomessa on yksi koulujärjestelmä, jossa tuki pyritään järjestämään joustavasti. Suomessa on kuitenkin myös erityiskouluja ja -luokkia, ja käytännössä tuki toteutuu vaihtelevasti. Suunta on Suomessakin inklusioon päin. Tällä hetkellä Suomessa lähes puolet niistä alakoulun oppilaista, joilla on erityisen tuen päätös, opiskelee integroituneena yleisopetuksen ryhmään. (Kansainväliset ja kansalliset erityisopetusta koskevat linjaukset ja käytänteet 2007, 13.)

Euroopan maiden välillä on paljon eroja sen suhteen, miten erityisen tuen tarpeet määritellään ja luokitellaan. Toisissa maissa erityistarpeita on luokiteltu lukuisiin eri ryh-

miin, kun joissain maissa on määritelty vain yksi tai kaksi erityistarpeiden muotoa. (Special Education Across Europe 2003, 126.) Maiden välillä on myös merkittäviä eroja sen suhteen, kuinka paljon oppilaita on rekisteröity erityistä tukea tarvitseviksi. Kun toisissa maissa erityistä tukea tarvitseviksi rekisteröityjen osuus on noin 1 % kaikista oppilaista, toisissa luku on yli 10 %. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että erityistä tukea tarvitsevien lasten määrässä olisi merkittävästi vaihtelua eri maiden välillä. Erot on selitettävissä erilaisilla arviointimenetelmillä, rahoitusjärjestelyillä sekä erityisopetuksen järjestämismuodoilla. (Special Education Across Europe 2003, 129; Kansainväliset ja kansalliset erityisopetusta koskevat linjaukset ja käytänteet 2007, 13.) Tiivistetysti voidaan sanoa, että merkittävimmät erot erityisopetuksessa eri Euroopan maiden välillä ovat integroinnin määrässä, erityisopetuksen järjestämismuodoissa, erityistarpeiden määritelmässä ja luokituksissa sekä erityistä tukea tarvitseviksi rekisteröityjen lasten määrässä (Specialpedagogiskt stöd i Europeiska skolor 2003, 58).

6.2 EU-maiden yhteisiä kehityssuuntia

Euroopan maiden keskeisimpiä yhteisiä kehityssuuntia ovat erityiskoulujen muuttaminen resurssikeskuksiksi, yleisopetuksessa opiskelevien erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien kehittäminen sekä varhaisen puuttumisen mallin kehittäminen. (Specialpedagogiskt stöd i Europeiska skolor 2003, 58.)

Useissa Euroopan maissa erityiskouluja on alettu muuttaa *resurssikeskuksiksi*. Keskusten nimet ja tehtävät vaihtelevat: toisissa maissa niitä kutsutaan tietokeskuksiksi, toisissa taas osaamis- tai resurssikeskuksiksi. Keskusten pääasiallisia tehtäviä ovat koulutuksen järjestäminen opettajille, materiaalien ja menetelmien kehittäminen sekä yleisopetuksen koulujen tukeminen. (Special Education Across Europe 2003, 130 - 131.) Resurssikeskukset voivat tarjota ohjausta ja neuvontaa lähikontakteissa, puhelimitse tai sähköisesti. Resurssikeskukset voivat myös tukea yksittäisiä oppilaita väliaikaisesti, esimerkiksi siten, että oppilas tulee erityiskouluun tukijaksolle (Lahtinen 2009, 183). Erityiskouluihin kertynyt osaaminen halutaan saada mahdollisimman laajasti kaikkien koulujen käyttöön ja edistää siten inklusiota. Erityiskoulujen asema Euroopassa on vähitellen muuttumassa segregaatiota toteuttavista erityislaitoksista inklusiota edistäviksi osaamiskeskuksiksi. (Special Education Across Europe 2003,

130 - 131; Kansainväliset ja kansalliset erityisopetusta koskevat linjaukset ja käytännöt 2007, 13.)

Toinen Euroopan maita yhdistävä kehityssuuntaus näyttäisi olevan henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien hyödyntäminen niiden erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla, jotka opiskelevat yleisopetukseen integroituina. Suunnitelmien laatiminen on noussut keskeiseen asemaan lähes kaikissa Euroopan maissa. Oppimissuunnitelmaa käytetään välineenä yleisopetuksen opetussuunnitelman yksilöllistämiseksi ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden arvioinnin välineenä. (Specialpedagogiskt stöd i Europeiska skolor 2003, 18.) Eri maissa suunnitelmista käytetään eri nimityksiä. Suomessa käytettävistä pedagogisista asiakirjoista määrätään laissa. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, 17 §.)

Kolmas yhdistävä suuntaus Euroopan maiden erityisopetuksen saralla on *varhaisen puuttumisen mallin* kehittäminen. Malli perustuu varhaisen puuttumisen ja kasvatus- ja koulutuspalvelujen toimivaan yhteistyöhön. Erityistä huomiota kiinnitetään moniammatillisten tiimien toimivuuteen ja lapsen sekä hänen perheensä ammattimaiseen huomioon ottamiseen. Keskeisessä roolissa on lisäksi selkeän ja laaja-alaisen tiedon välittäminen perheelle kaikissa heidän lapsensa asioissa. Perheille pyritään järjestämään riittävän ajoissa heidän tarvitsemansa tukipalvelut ja taloudellinen tuki. (Specialpedagogiskt stöd i Europeiska skolor 2003, 58.) Varhaisen puuttumisen mallista olen kirjoittanut myös luvussa 3.1 Kolmiportaisen mallin teoreettisia lähtökohtia.

6.3 Erityisopetus Ruotsissa, Norjassa, Tanskassa ja Irlannissa

Valitsin lähempään tarkasteluun Suomen lisäksi neljä Euroopan maata: Ruotsin, Norjan, Tanska ja Irlannin. Päädyin näihin maihin siksi, että niiden koulutusjärjestelmä on perusrakenteeltaan samankaltainen kuin Suomessa (Kansainväliset ja kansalliset erityisopetusta koskevat linjaukset ja käytännöt 2007, 14). Tarkastelen lyhyesti näiden maiden erityisopetuksen lainsäädäntöä, opetuksen järjestämistä, rahoitusta sekä kehityssuuntauksia. Pyrin vertaamaan niitä Suomen tilanteeseen sekä etsimään niistä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia.

Kaikissa vertailtavissa maissa korostetaan koulutuksellisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuudesta merkitystä. Lähtökohtana on, että kaikilla oppilaille on oikeus käydä koulu omassa lähikoulussaan tuen tarpeen laadusta riippumatta. (Key Principles for

Promoting Quality in Inclusive Education 2009, 23.) Pohjoismaissa vastuuta opetuksen ja erityisen tuen järjestämisestä on siirretty yhä selkeämmin kunnille. Eroja näiden maiden välillä on esimerkiksi rahoituksessa, hallinnossa, oppimäärissä ja arvioinnissa. (Kansainväliset ja kansalliset erityisopetusta koskevat linjaukset ja käytänteet 2007, 14.)

Erityisen tuen järjestämisen suhteen maiden välillä ei ole merkittäviä eroavaisuuksia. Muissa vertailun maissa tosin erityisopetukseen liittyvä päätöksenteko toimii jossain määrin Suomea joustavammin. (Kansainväliset ja kansalliset erityisopetusta koskevat linjaukset ja käytänteet 2007, 14.) Erityisesti Norjassa, Ruotsissa ja Tanskassa korostuvat oppilaan oikeus oppimisen tukeen, tuen tarpeen tunnistaminen ja tuen järjestäminen yksilöllisesti. Yhteinen piirre vertailtavien maiden erityisen tuen määrittelyssä on moniammatillinen yhteistyö. (Special Education across Europe in 2003, Country descriptions. 2003.)

Erityisen tuen tarpeen arvioinnissa on joitain eroavaisuuksia maiden välillä. Ruotsissa tuen arvioinnista vastaa oppilashuoltoryhmä, kun Norjassa ja Tanskassa tehtävän hoitaa kasvatuksellis-psykologiset palvelukeskukset yhteistyössä koulujen kanssa. Irlannissa erityisen tuen tarvetta arvioivat psykologit yhdessä opettajien ja vanhempien kanssa. Psykologien palvelut on järjestetty kansallisen kasvatuksellis-psykologisen palvelun kautta, joka muistuttaa paljon Tanskan ja Norjan erityisen tuen tarpeen arvioinnin järjestämistä. Suomessa ja Ruotsissa erityisen tuen arvioinnissa asiantuntijatoiminta on rakenteeltaan ja periaatteiltaan eniten samankaltaista. Kaikissa vertailun maissa lapsen huoltajat ovat aktiivisesti mukana lapsensa erityisen tuen suunnittelussa ja seuraamisessa. (Special Education across Europe in 2003, Country descriptions 2003.) Kaikissa tarkastelun maissa hyödynnetään henkilökohtaisia oppimissuunnitelmia myös niiden erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla, jotka opiskelevat yleisopetukseen integroituina (Specialpedagogiskt stöd i Europeiska skolor 2003, 18).

Ruotsissa, Norjassa, Tanskassa ja Irlannissa suurin osa erityistä tukea tarvitsevista oppilaista opiskelee tuetusti omassa lähikoulussaan. Näissä maissa toimii tai on suunnitella erityisopetuksen kehittämis- ja ohjaustoimintaa. Tavoitteena on saada paikallisten resurssikeskusten erityisen tuen osaaminen ja palvelut asiakkaiden käyttöön. Paikallisille kouluille pyritään järjestämään osaamiseen tukea siten, että he pystyvät ottamaan vastaan myös erityistä tukea tarvitsevat oppilaat. Pohjoismaissa yleinen käy-

täntö on, että resurssikeskusten yhteydessä toimii myös ohjaavia erityisen tuen opettajia. (Specialpedagogiskt stöd i Europeiska skolor 2003, 12; Kansainväliset ja kansalliset erityisopetusta koskevat linjaukset ja käytänteet 2007, 15.)

Kaikissa neljässä maassa on edelleen olemassa erillisiä erityiskouluja vaikeimmin vammaisille oppilaille, esimerkiksi kehitys-, liikunta- ja aistivammaisille oppilaille. Suomessa ja Irlannissa erityiskouluja on enemmän kuin muissa tarkastelun maissa. Suomessa niitä on noin 190 ja Irlannissa 125. Nämä koulut ovat kuitenkin koko ajan vähenemään päin, ja koulujen toiminta-ajatus on muuttumassa. Pohjoismaissa erityiskoulut toimivat yhä useammin resurssikeskuksina. Se tarkoittaa, että ne tarjoavat tukea, ohjausta ja osaamista yleisopetuksen kouluille. Irlannissa ei ole toistaiseksi tällaista resurssikeskustoimintaa. (Special Education across Europe in 2003, Country discriptions 2003; Kansainväliset ja kansalliset erityisopetusta koskevat linjaukset ja käytänteet 2007, 15.)

Suomessa erityisopetuksen ohjaamisesta ja kehittämisestä vastaa opetusministeriö ja Opetushallitus. Lisäksi erityisopetuksen osaamista löytyy valtion erityiskouluista, sairaalakouluista ja koulukodeista. Suomessa kunnalliset erityiskoulut eivät kuulu yhtä jäsentyneesti kuin muissa Pohjoismaissa valtakunnallisesti yhtenäiseen ja koordinoituun erityisopetuksen palvelujärjestelmään, vaikka niiden roolia on monissa kunnissa kehitetty resurssikeskustoiminnan suuntaan. Erityiskoulut eivät palveluillaan kata tasapuolisesti koko maata. Noin 200 erityiskoulun verkko on hajanainen niin sijaintinsa kuin osaamisensakin suhteen. (Kansainväliset ja kansalliset erityisopetusta koskevat linjaukset ja käytänteet 2007, 14.)

Eri Euroopan maissa on käytössä erilaisia erityisopetuksen rahoitusmalleja. Pohjoismaissa kunnilla ja yksittäisillä kouluilla on vastuu opetuksen ja opiskelun erityisen tuen järjestämisestä. Norjassa ja Tanskassa on lisäksi lääneillä merkittävä rooli erityisopetuksen järjestämisessä. (Kansainväliset ja kansalliset erityisopetusta koskevat linjaukset ja käytänteet 2007, 15.) Ruotsissa erityisopetukseen ei ole olemassa erillistä rahoitusta, vaan paikalliset resurssit jaetaan harkinnanvaraisesti (Financing of Special Needs Education 1999, 149). Norjassa erityisopetuksen rahoitus suunnataan alueellisesti, jolloin tietyt alueet saavat lisärahoitusta erityistä tukea tarvitsevien lasten määrän perusteella (Financing of Special Needs Education 1999, 132). Tanskassa rahoituksesta päättää opetusta järjestävä kunta, kun taas Irlannissa valtio rahoittaa suoraan

koulujen toimintaa. Siellä valtio tukee integraatiota rahoittamalla resurssiopettajia ja avustajia lähikouluihin. (Financing of Special Needs Education 1999, 51 - 52.)

Kaikissa tarkastelluissa maissa inklusiivisen opetuksen ajatus on keskeinen koulutuksen kehittämisessä. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat yhä useammin omassa lähikoulussaan, tavallisen opetusryhmän mukana. (European Agency for Development in Special Needs Education 2009, 23.) Kaikissa tarkastelluissa maissa korostuu myös se, että lähikouluperiaatteen toteutuminen ei ole mahdollista ilman riittävä osaamista paikallisella tasolla. Se edellyttää koulujen johtajilta ja opettajilta valmiuksia kohdata oppilaan erityiset tarpeet. Vertailun maissa on nähty myös tärkeäksi luoda valtakunnallinen erityisen tuen ohjausjärjestelmä, jota paikallinen ohjaus ja tuki täydentävät. (Kansainväliset ja kansalliset erityisopetusta koskevat linjaukset ja käytänteet 2007, 15.) Kuten kaikissa Euroopan maissa, myös Suomessa, Ruotsissa, Norjassa, Tanskassa ja Irlannissa, yksi tärkeä tulevaisuuden kehityssuunta erityisopetuksen saralla on varhaisen puuttumisen mallin vahvistaminen (Specialpedagogiskt stöd i Europeiska skolor 2003, 58).

7 STARTTILUOKKA - ALKUOPETUKSEN PIENRYHMÄ MANSIKKA-AHON KOULUSSA

Tässä luvussa kuvaan Mansikka-ahon koulun alkuopetuksen pienryhmää, starttiluokkaa, ja sen toimintaa. Pyrin esittämään, mihin starttiluokka sijoittuu Kouvolan erityisopetuksen kentällä ja miten luokan toiminta on muuttunut vuosien aikana.

7.1 Startista hyvä alku koulupolulle

Starttiluokka on Mansikka-ahon koulussa toimiva *alkuopetuksen pienryhmä*, joka perustettiin Kouvolaan vuonna 2000 perusopetuksen ja päivähoidon yhteistyönä. Vaikka luokan virallinen nimi on nykyisin alkuopetuksen pienryhmä, starttiluokka-nimitys on edelleen yleisesti käytössä koulun arjessa. Kun lapsi siirtyy esiopetuksesta kouluun, voi joskus herätä huoli siitä, riittävätkö valmiudet isossa opetusryhmässä opiskeluun. Tällaisia oppilaita varten on perustettu starttiluokka. Starttiluokka on tarkoitettu niille alkuopetuksen oppilaille, jotka tarvitsevat normaalia enemmän tukea koulupolkunsa alussa. Tarkoitus on tukea lapsen koulunaloitusta ja ohjata hänet vähitellen omaan lähikouluunsa yleisopetuksen ryhmään. Nimensä mukaisesti starttiluokan tarkoitus on

antaa oppilaalle hyvä alku koulunkäyntiin. Starttiluokka voi tarvittaessa toimia myös tukimuotona yleisopetuksen oppilaille. Yleisopetuksen oppilas voi tulla pienluokkaan ns. pysäytysjaksolle tarvitessaan väliaikaista lisätukea koulunkäyntiinsä. (Lipiäinen 2012.)

Starttiluokalla ei Kouvolassa tarkoiteta pelkästään koululykkäjille tarkoitettua ryhmää, kuten monissa muissa kunnissa. Monissa kaupungeissa starttiluokka-nimitystä käytetään luokista, jotka on suunnattu vain niille oppilaille, joiden koulunaloitusta olisi muutoin lykätty. Starttivuosi on näissä kaupungeissa ikään kuin toinen esikouluvuosi, joka vahvistaa lapsen kouluvalmiuksia. Puhutaan nollaluokasta, jonka jälkeen oppilas siirtyy ensimmäiselle luokalle muita oppilaita vuoden vanhempana. Mansikkahon koulussa starttiluokan ajatus on laajempi. Oppilaat ovat iältään 7 - 9-vuotiaita. He opiskelevat ensimmäisen tai toisen luokan asioita. Ryhmässä voi olla myös oppilaita, joiden valmiudet eivät vielä riitä ensimmäisen luokan asioiden opiskelemiseen. Näiden oppilaiden kohdalla harjoitellaan kouluvalmiuksia esimerkiksi esiopetusmateriaaleja käyttäen. Koululykkäykset ovat Kouvolan seudulla vähentyneet ja käytännössä loppuneet miltei kokonaan alkuopetuksen pienluokkien myötä. Pienluokassa lapsen kouluvalmiuksien merkitys ei ole niin suuri, sillä opetus mukautetaan lapsen taitojen mukaiseksi. (Lipiäinen 2012.)

Starttiluokalla oppilaita on kerrallaan enintään kymmenen. Oppilaat tulevat pienryhmään hyvin erilaisista syistä ja lähtökohdista. Yhteistä kaikille on, että he tarvitsevat koulunkäyntiinsä enemmän tukea kuin isossa yleisopetuksen luokassa opiskelevat oppilaat. Starttiluokan oppilailla on usein haasteita oppimisessa, keskittymisessä, tunne-elämän taidoissa, toiminnanohjauksessa, sosiaalisissa ja työskentelytaidoissa, kielitaidossa tai muissa koulunkäyntiä vaikeuttavissa asioissa. Luokalla on vuosittain sekä tyttöjä että poikia, mutta usein poikia on enemmän.

Kun starttiluokka aloitti toimintansa Kouvolassa, se oli yleisopetuksen pienluokka. Oppilaista ei tehty erityisen tuen päätöksiä. Lukuvuonna 2010 - 2011 starttiluokka muuttui alueelliseksi pienryhmäksi ja siirtyi erityisen tuen piiriin. Nykyisin starttiluokan oppilaista tulee laatia erityisen tuen päätökset ja luokan siirtymävaiheissa tulee käyttää pedagogisia asiakirjoja (pedagoginen selvitys ja pedagoginen arvio). Kaikille oppilaille tulee lisäksi laatia aiemman oppimissuunnitelman sijaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS.

Taulukossa 3 esitän erityisen tuen piirissä olevan oppilaan opetusta Kouvolan perusopetuksessa. Ensisijaisesti opetus pyritään järjestämään mahdollisuuksien mukaan oppilaan lähikoulussaan. Mikäli tämä ei ole mahdollista, opetus järjestetään joko kaupunkikohtaisessa erityisluokassa tai alueellisessa pienryhmässä. *Kaupunkitason erityisluokkaan* oppilaita tulee koko kaupungin alueelta. Oppilaiden erityisen tuen tarpeet ovat suuria, ja luokissa tehdään usein yhteistyötä hoitavien ja kuntouttavien tahojen kanssa. Tarkoituksena on tarjota oppilaalle kuntouttava oppimisympäristö, jossa hänellä on mahdollisuus oppia ja kasvaa omien edellytystensä mukaisesti. Oppilaat ovat pääasiassa 11-vuotisen oppivelvollisuuden piirissä. (Tuen kolmiportaisuus Kouvolan perusopetuksessa 2011.) Mansikka-ahon koulussa kaupunkitason erityisluokkia ovat autismiopetuksen luokat. Starttiluokka taas on *alueellinen pienryhmä*. Alueellisissa pienryhmissä oppilaiden tuen tarve on vähäisempää kuin kaupunkitason erityisluokilla, mutta kuitenkin niin suurta, ettei opiskelu yleisopetuksen ryhmässä ole mahdollista. Alueellisen pienryhmän ryhmäkoko on kymmenen oppilasta. Oppilaista tehdään luokkamuotoisen erityisopetuksen päätökset, ja he kuuluvat pääasiassa yleisen oppivelvollisuuden piiriin. (Tuen kolmiportaisuus Kouvolan perusopetuksessa 2011.)

Taulukko 3. Erityistä tukea tarvitseva oppilas Kouvolan perusopetuksessa.

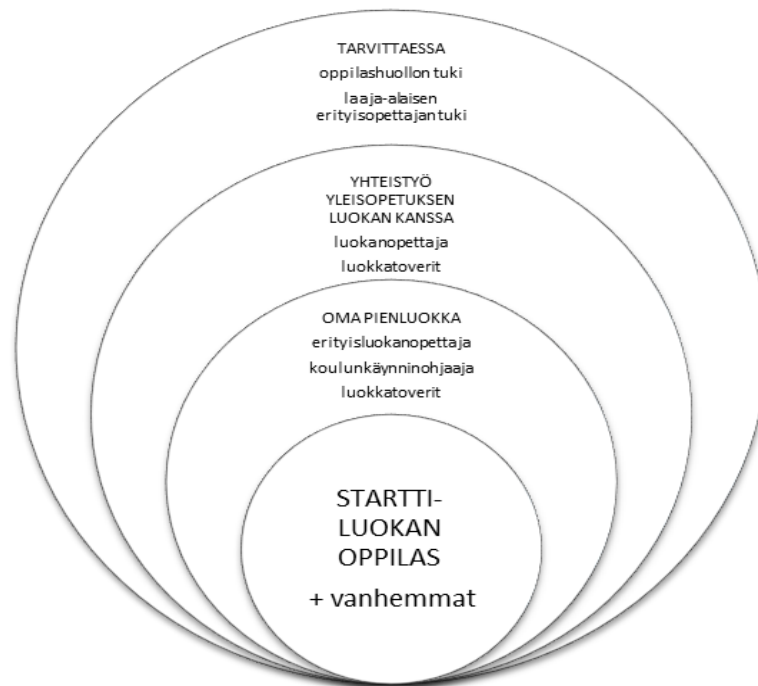
Tuki omaan lähikouluun	Alueelliset pienryhmät	Kaupunkitason erityisluokat
<ul style="list-style-type: none"> • tuki tuodaan siihen luokkaan, missä oppilas olisi ilman tuen tarvettaankin 	<ul style="list-style-type: none"> • tuen tarpeen pienempiä kuin kaupunkitason erityisluokassa • opiskelu yleisopetuksen luokassa mahdollista • ryhmäkoko 10 lasta • oppilaat pääasiassa yleisen oppivelvollisuuden piirissä 	<ul style="list-style-type: none"> • oppilaita koko kaupungin alueelta • erityisen tuen tarpeet suuria • kuntouttava oppimisympäristö • yhteistyö hoitavien ja kuntouttavien tahojen kanssa • ryhmäkoko 6, 8 tai 10 oppilasta • oppilaat pääasiassa 11-vuotisen oppivelvollisuuden piirissä

Oppilaat ohjautuvat starttiluokkaan useimmiten päiväkodin aloitteesta. Aiemmin starttiluokalle ohjaututtiin kouluvalmiustutkimusten kautta. Esiopetuksessa huomattiin, että oppilaalla on haasteita jollakin kouluvalmiuden osa-alueella, ja perheelle suositel-

tiin kouluvalmiustutkimukseen osallistumista. Ryhmätutkimuksen jälkeen osa lapsista ohjattiin yksilötutkimukseen, jonka perusteella lapsi saattoi saada psykologin suosituksen pienluokan tarpeesta. Nykyisin Kouvolassa toimii alueellinen koordinaatioryhmä, joka vastaa oppilaiden sijoittamisista pienryhmiin. Starttiluokkaan pääsemiseksi ei vaadita enää kouluvalmiustutkimuksia, diagnoosia tai lausuntoja, mutta ne helpottavat koordinaatioryhmän työtä. Esiopetuksessa lapsesta laaditaan pedagoginen selvitys, jonka perusteella koordinaatioryhmä arvioi pienryhmän tarvetta. Starttiluokkaan pääsemiseksi tarvitaan aina vanhempien suostumus.

7.2 Oppilas starttiluokassa eri toimijoiden keskiössä

Kuvassa 4 kuvaan starttiluokan oppilaan oppimisympäristöä sekä eri toimijoita hänen oppimisensa tukena. Oppilas vanhempineen sijoittuu kuvassa keskelle. Vanhempien rooli lapsen koulunkäynnissä on merkittävä, ja toimiva yhteistyö kodin ja koulun välillä on toiminnan perusta. Oppilasta lähimmässä ympyrässä on oma pienryhmä, starttiluokka. Siihen kuuluu oma opettaja, koulunkäynninohjaaja tai -ohjaajat sekä luokkatoverit, joiden kanssa oppilas on tekemisissä päivittäin. Seuraavalle kehälle sijoittuu yleisopetuksen luokka tai -luokat, joiden kanssa starttiluokka tekee yhteistyötä. Tämä saattaa olla oppilaan tuleva luokka. Sosiaalisten kontaktien määrä ison luokan opettajien ja luokkatovereiden kanssa riippuu starttilaisen koulupolun vaiheesta. Ne voivat vaihdella päivittäisestä kanssakäymisestä satunnaisiin kohtaamisiin. Kolmannella kehällä starttiluokkalaisen oppimisympäristössä ovat oppilashuollon sekä laaja-alaisen erityisopettajan tuki, jotka ovat starttiluokan oppilaan tukena tarvittaessa. Kaikkien näiden toimijoiden keskipisteessä on oppilas. Eri toimijoiden välinen yhteistyö on tärkeää lapsen onnistuneen koulunkäynnin turvaamiseksi.



Kuva 4. Starttiluokan oppilas eri toimijoiden keskiössä

Starttiluokassa työskentelee erityisluokanopettaja ja koulunkäynninohjaaja tai -ohjaaja. Kouvolan perusmitoituksessa jokaisessa alueellisessa pienryhmässä on yksi koulunkäynninohjaaja ja lisäresurssia jaetaan luokan tilanteen ja oppilaiden erityistarpeiden perusteella. Aikaisemmin ohjaajien työnimikkeenä oli kouluavustaja tai henkilökohtainen avustaja, mutta nykyisin yhteinen nimike on koulunkäynninohjaaja. Koulunkäynninohjaajalla tulee olla koulunkäynninohjaajan tai muu soveltuva koulutus. Mansikka-aholla koulunkäynninohjaajina työskentelee muun muassa lähihoitajia, lastenhoitajia ja sosionomeja. (Lipiäinen 2012.)

Yhteistyö vanhempien kanssa on tärkeää. Osa oppilaista on voinut olla erityisryhmässä jo päiväkodissa, mutta osa tulee tavallisista esikouluryhmistä, joissa oppiminen ei ole lähtenyt sujumaan toivotulla tavalla. Harmillinen tilanne tulee vastaan silloin, kun päiväkotia ja koordinaatioryhmä puhuvat pienryhmän puolesta, mutta vanhemmat haluavat lapsensa tavalliselle luokalle. Näissä tilanteissa jatketaan keskustelua huoltajien kanssa ja pyritään löytämään yhteinen näkemys siitä, missä ryhmässä oppilaan on parasta aloittaa koulutaipaleensa. Yleensä yhteisymmärrys löytyy. Periaatteessa on kuitenkin mahdollista, että lapsi aloittaa koulun tavallisella luokalla, vaikka hänellä ei ole valmiuksia siellä opiskeluun. Tällaiset tilanteet ovat kuitenkin nykyään harvinaisia. Useimmiten koulun ja kodin välinen yhteistyö sujuu hyvin. (Lipiäinen 2012.)

Yhteistyö yleisopetuksen luokkien kanssa on onnistuneen siirtymän edellytys. Mansikka-aholla yhteistyötä starttiluokan ja yleisopetuksen luokkien välillä tehdään muun muassa samanaikaisopetuksen, integraation sekä yhteisten tapahtumien ja retkien muodossa. Pienryhmän oppilaalle isossa luokassa opiskelemisen kokeileminen on tärkeää ennen siirtymän suunnittelemista. Se antaa opettajille, vanhemmille ja lapselle itselleen viitteitä siitä, miten oppilas voisi selvitä yleisopetuksessa. Integroinnin toteuttamisen mielekkyyttä ja tavoitteita arvioidaan jokaisen oppilaan kohdalla erikseen. (Lipiäinen 2012.)

Tarvittaessa oppilas saa tukea laaja-alaiselta erityisopettajalta ja oppilashuollolta. Mansikka-ahon koulussa työskentelee laaja-alainen erityisopettaja, jonka luona osa starttiluokan oppilaista käy opiskelemassa säännöllisesti. Toisin kuin erityisluokanopettajalla, laaja-alaisella erityisopettajalla ei ole omaa luokkaa, vaan hän opettaa kaikilta luokilta oppilaita, jotka tarvitsevat lisätukea oppimiseensa. (Lipiäinen 2012.) Starttiluokan oppilas voi saada tarvittaessa tukea myös oppilashuoltoryhmältä. Rehtorin johtamaan ryhmään kuuluvat terveydenhoitaja, koulukuraattori, koulupsykologi sekä erityisopettaja. Sekä erityisopettaja että oppilashuoltoryhmä tekevät yhteistyötä oppilaan perheen kanssa.

8 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN KEHITTÄMISTYÖN POHJAKSI

Ammattikorkeakouluissa painotetaan soveltavaa tutkimusta. Tutkitaan asioita, jotka liittyvät omaan ammatti- tai toimialaan. Työelämän tutkimusta luonnehtii siten ammatillisuus. Tutkimustarpeita sääteleviä tekijöitä ovat työelämälähtöisyys, käytännölläheisyys ja ajankohtaisuus. Työelämän tutkimuksessa on tarkoitus yhdistää teoriaa, kokemusta ja ammattikäytäntöjä. Tavoitteena on myös käytännöllisen hyödyn saavuttaminen. (Vilka 2005, 11, 13.) Oma opinnäytetyöni on tutkimuksellinen kehittämissanke. Sen tavoitteena on kehittää alkuopetuksen pienluokan oppilaiden siirtymäprosessia isoihin yleisopetuksen luokkiin ja siirtymään liittyvää luokkien välistä yhteistyötä. Tutkimuksen pääpaino on siten käytännöllisen hyödyn saavuttamisessa.

Kehittäminen on keskeinen osa soveltavaa työelämäntutkimusta (Vilka 2005, 15). Toikon ja Rantasen (2009, 14 - 17) mukaan kehittäminen on toimintaa, jolla tähdätään tietyn selkeästi määritellyn tavoitteen saavuttamiseen. Kehittämisessä pyritään aina

muutokseen. Se on luonteeltaan käytännöllisten asioiden korjaamista, edistämistä ja parantamista. Kehittämisellä tavoitellaan jotain parempaa kuin aikaisemmat toimintatavat tai -rakenteet. Yksi keskeinen kehittämisen elementti on tavoitteellisuus. Kehittämistä voidaan tehdä johtajakeskeisesti tai siten, että se on koko organisaation yhteistä toimintaa. Jos työntekijät ovat mukana kehittämistyössä, heillä on mahdollisuus vaikuttaa heidän omaan työhönsä liittyviin ratkaisuihin.

Opinnäytetyöni luonnetta kuvaa hyvin myös termi *kehittävä tutkimus*. Toikko ja Rantanen (2009, 19 - 20) sijoittavat kehittävän tutkimuksen kehittämistoiminnan ja tutkimuksen välimaastoon. Sitä voidaan lähestyä molemmista suunnista. Omassa opinnäytetyössäni tutkimuksellista kehittämistoimintaa lähestytään tutkimuksen näkökulmasta, jolloin puhutaan kehittävästä tutkimuksesta. Toikon ja Rantasen (2009, 19 - 20) mukaan kehittävässä tutkimuksessa pääpaino on sanalla tutkimus, mutta suunta on selkeästi kehittämisessä. Kuljetaan tutkimuksellisista kysymyksen asetteluista ja metodologisista tarkasteluista kohti konkreettista kehittämistoimintaa.

Kehittämistoiminnalla pyritään tuottamaan käytännöllistä, käyttökelpoista tietoa, joka tukee haluttua kehittämistä. Hyvin usein tiedon tuottaminen ja toiminnan suuntaaminen liittyvät kehittämisprosessissa tiiviisti toisiinsa. Tiedontuotanto voi kohdistua toiminnan kehittämiseen. Tietoa tarvitaan myös tulosten siirrettävyyteen. Kehittämistoiminnalla pyritään usein saamaan aikaan pysyviä käytänteitä, joita voidaan siirtää myös muihin organisaatioihin. (Toikko & Rantanen 2009, 114.)

8.1 Tutkimustehtävä ja kehittämiskysymykset

Tutkimustehtävänä tässä opinnäytetyössä on selvittää, miten erityistä tukea tarvitsevan lapsen siirtyminen alkuopetuksen pienryhmästä isoon yleisopetuksen ryhmään Mansikka-ahon koulussa toteutuu ja kuinka siirtymävaihetta sekä siihen liittyvää yhteistyötä voitaisiin kehittää lapsen näkökulmasta toimivammaksi. Tutkimustehtäväni olen jakanut alakysymyksiin, jotka liittyvät yhteistyöhön ja siirtymävaiheeseen. Koska opinnäytetyöni on tutkimuksellinen kehittämishanke, käytän alakysymyksistä termiä *kehittämiskysymys*. (Ks. Toikko & Rantanen 2009.) Kolme ensimmäistä kehittämiskysymystäni liittyy pienryhmän ja yleisopetuksen väliseen yhteistyöhön ja kolme seuraavaa oppilaan siirtymäprosessiin pienluokasta yleisopetukseen.

Yhteistyöhön liittyvät kehittämiskysymykset

1. Millaista yhteistyö starttiluokan ja yleisopetuksen luokkien välillä on tällä hetkellä?
2. Millaisia hyötyjä ja haasteita yhteistyöhön liittyy oppilaan näkökulmasta?
3. Miten yhteistyötä starttiluokan ja alkuopetuksen luokkien välillä tulisi kehittää, jotta siirtymä olisi lapselle helpompi?

Siirtymäprosessiin liittyvät kehittämiskysymykset

4. Millaisia vaiheita siirtymäprosessissa on?
5. Millaisia kynnyksiä siirtymävaiheeseen liittyy oppilaan näkökulmasta?
6. Miten siirtymävaihetta starttiluokasta isoon alkuopetuksen ryhmään voisi kehittää lapsen kannalta helpommaksi?

8.2 Tutkimushenkilöt

Kehittämiskysymyksiini pyrin löytämään vastauksia haastattelemalla Mansikka-ahon koulun *työntekijöitä*, jotka ovat työskennelleet starttiluokkalaisten siirtymävaiheetyössä. Vilkka (2005, 114) muistuttaa, että haastateltavia valittaessa on tärkeää pitää mielessä, mitä ollaan tutkimassa. Tutkimustehtävästä riippuen on mielekästä valita haastateltavat kokemuksen tai asiantuntijuuden perusteella. Valitsin haastateltavakseni yhteensä yhdeksän työntekijää: koulun rehtorin, koulun laaja-alaisen erityisopettajan, starttiluokan nykyisen opettajan, neljä luokanopettajaa, joiden luokkiin starttiluokan oppilaita on siirtynyt tai on yritetty siirtää ja kaksi koulunkäynninohjaajaa, jotka ovat tukeneet oppilaita siirtymävaiheen aikana. Koska koko erityisopetuksen kenttä Kouvolassa on muuttunut paljon viime vuosien aikana, halusin haastatella työntekijöitä, jotka ovat tehneet siirtymätyötä viiden viimeisen vuoden aikana. Kun tavoitteena oli kehittää luokan toimintaa nykytilanteesta eteenpäin, oli tärkeää kuulla niiden henkilöiden ajatuksia, jotka ovat lähiaikoina siinä olleet osallisina. Haastattelin eri ammattiryhmiä, jotta siirtymävaiheesta ja sen vaiheista saataisiin mahdollisimman monipuolinen kuva. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan tutkittaviksi tulee valita ihmisiä, joilta arvellaan parhaiten saatavan aineistoa kiinnostuksen kohteena olevista asioista. Hirsjärven ja Hurmeen (2009, 58) mukaan haastateltavien määrä riippuu aina

tutkimuksen tarkoituksesta. Tutkijan tulee haastatella niin montaa henkilöä, että saa tarvitsemansa tiedon.

Halusin tarkastella yhteistyötä ja siirtymää erityisesti lapsen näkökulmasta, joten täydensin aineistoani haastattelemalla myös *oppilaita*. Valitsin haastateltavaksi yhteensä viisi oppilasta, joista kaksi oli haastatteluhetkellä starttiluokan oppilaita ja kolme jo yleisopetukseen siirtyneitä. Oppilaat olivat iältään 7 - 10 -vuotiaita, ja joukossa oli sekä tyttöjä että poikia. Pyrin selvittämään lasten kokemuksia pienluokan ja yleisopetuksen yhteistyöstä sekä isoon luokkaan siirtymisestä. Oppilaiden haastatteluja varten pyysin vanhempien suostumusta kirjallisesti. (Liite 8)

8.3 Tutkimusmenetelmät

Käytin tutkimusmenetelmänä teemahaastattelua. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumuoto, joka sijoittuu lomakehaastattelun ja strukturoimattoman haastattelun välimaastoon. Haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista haastateltavien kanssa keskustellaan. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 47 - 48.) Teemahaastattelussa aihepiirit ovat kaikille haastateltaville samoja, mutta niissä voidaan liikkua joustavasti ilman tiukkaa etenemisreittiä. Haastattelun teemat valitaan tutkittavaan aiheeseen perehtymisen pohjalta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tämän tutkimuksen haastattelujen teemat määräytyivät tutkimustehtävien mukaisesti: pienryhmän ja yleisopetuksen luokkien välinen yhteistyö tällä hetkellä, yhteistyön hyödyt ja haasteet, yhteistyön kehittäminen, siirtymävaihe pienryhmästä isoon luokkaan tällä hetkellä, haasteet siirtymävaiheessa sekä siirtymävaiheen kehittäminen. Lisäksi muutamissa haastatteluissa käsiteltiin lähikouluperiaatetta sekä kolmiportaisen tuen mallia.

Teemahaastattelu on keskustelunomainen tilanne, jossa yksityiskohtaisten kysymysten sijasta haastattelu etenee keskeisten ennalta sovittujen teemojen mukaisesti (Hirsjärvi & Hurme 2009, 48). Haastattelijalla on mukanaan lyhyet muistiinpanot käsiteltävistä teemoista, ei valmista kysymyslistaa. Teemojen järjestys saattaa vaihdella, eikä kaikkien haastateltavien kanssa välttämättä keskustella samoista asioista. Haastateltavien vapaalle puheelle jätetään tilaa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Teemahaastattelussa keskeisessä roolissa ovat haastateltavien tulkinnat asioista ja heidän asioille antamat merkitykset. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 48.) Teemahaastattelu edellyttää huolellista aihepiiriin perehtymistä ja haastateltavien tilanteen tuntemista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

8.4 Aineiston hankinta

Ennen varsinaisia työntekijöiden haastatteluja tein koehaastattelun, jonka avulla pyrin varmistamaan, että saan kysymyksilläni vastauksia tutkimustehtävääni. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 208) mukaan koehaastattelu antaa suuntaa haastattelun kestosta, mutta haastattelijan tulee varautua niin puheliaisiin kuin niukkasanaisiin haastateltaviin. Koehaastattelun avulla tutkija voi kontrolloida haastatteluteemojen toimivuutta ja tehdä mahdollisia muutoksia varsinaisia tutkimushaastatteluja varten. Koehaastateltavani oli yksi luokanopettajista, jotka ovat tehneet yhteistyötä starttiluokan kanssa. Koehaastattelu tehtiin samanlaisissa olosuhteissa kuin muutkin haastattelut. Sen perusteella tarkensin ajankäyttöäni ja tein pieniä muutoksia teemarunkoon.

Henkilökunnan haastattelut suoritettiin Mansikka-ahon koululla syyskuussa 2012. Yhteensä haastatteluja tehtiin viitenä eri päivänä. Ne oli sovittu tehtäväksi henkilökunnan työajalla. Yhtä haastattelua varten oli varattu aikaa yksi oppitunti eli 45 minuuttia, mutta muutamassa haastattelussa tämä aika hieman ylittyi. Kaikki haastattelut tehtiin sitä varten erikseen varatussa tilassa, josta oli häiriötekijät pyritty minimoimaan. Haastateltavat eivät saaneet haastattelurunkoja tai -kysymyksiä nähtäväkseen ennen haastattelua. Haastattelurungossa (liite 6) oli hieman eri aiheita haastateltaville riippuen siitä, missä tehtävässä he koululla työskentelevät. Kerroin haastateltaville ennen haastattelua, että keskustelut nauhoitetaan myöhempää käsittelyä varten. Tämä sopi kaikille haastateltaville. Haastattelu eteni niin, että esitin haastateltavalle kysymyksiä, joihin hän vastasi omin sanoin. Tarvittaessa esitin lisäkysymyksiä ja tarkennuksia. Jätin tilaa haastateltavan vapaalle puheelle. Kaikkiin esitettyihin kysymyksiin vastattiin. Jälkikäteen tarkasteltuna kaikki vastaukset eivät tosin liittyneet suoranaisesti kysymykseen. Joidenkin kysymysten kohdalla haastateltavat viittasivat jo aiemmin esitettyihin kysymyksiin ja toisinaan he puhuivat jo etukäteen aiheista, joista en ollut vielä kysynyt. Keskustelujen painotus vaihteli eri haastateltavien välillä sen mukaan, mistä asioista haastateltavalla oli kokemuksia ja tietoja. Eri haastateltavien kanssa keskusteltiin siis osittain eri asioista.

Lasten haastattelut muodostivat aineistoni toisen osuuden. Ne tehtiin myös Mansikka-ahon koululla lasten koulupäivien aikana. Kaikki oppilaiden haastattelut tehtiin samana päivänä marraskuun alussa. Tällöin syyslukukausi oli jo hyvin lähtenyt käyntiin ja myös uudet oppilaat olivat päässeet kokeilemaan luokkien välistä yhteistyötä. Ennen

haastattelua pyysin lasten vanhemmilta kirjallisesti luvan (liite 7). Oppilaiden haastattelut tehtiin rauhallisessa huoneessa, joka oli suurimmalle osalle lapsista ennestään tuttu. Oppilaan olivat käyneet tässä tilassa tukiopetuksessa. Otin haastatteluun mukaan luokkakuvat opettajista ja luokkakavereista, joihin kysymykset liittyivät, jotta ne helpottaisivat lapsen muistamista. Myös lasten haastattelut äänitettiin. Ennen haastattelun alkamista puhuimme siitä, mitä haastattelemisen tarkoittaa ja kerroin lapsille, miksi tarvitsin heidän kokemuksiaan. Kokeilimme myös nauhurin käyttämistä ja lapset saivat leikkiä haastattelijaa. En tehnyt haastattelujen aikana muistiinpanoja, vaan pyrin olemaan mahdollisimman aidosti läsnä lasta kuulemassa.

Halusin tässä tutkimuksessa haastatella lapsia yksittäin, jolloin tilaa jäi jokaisen lapsen yksilöllisille kokemuksille ja mielipiteille. Tähän päätökseen vaikutti myös se, että haastateltavat lapset olivat eri tilanteissa koulupolullaan ja kyselin heiltä siitä syystä eri asioita. Myös oppilaiden haasteet keskittymisessä ja yhteisen keskustelun seuraamisessa puhuivat yksilöhaastattelun puolesta.

Haastatellessaan lapsia tutkijan on osattava sovittaa kysymysten kieli vastaamaan lapsen kognitiivisia taitoja ja hänen kokemuksiaan. Kysymykset on muotoiltava niin, että lapsi ymmärtää ne. Haasteita tutkijalle voi tuoda myös lapsen tapa tuottaa puhetta. Lapsen puhe on usein rönsyilevää, ja keskustelun aiheet vaihtuvat nopeasti ilman siirtymäsanoja, jolloin niihin tulee helposti yllättäviä käännteitä. (Helavirta 2007, 629.) Lapset tekevät haastattelutapahtumasta monin tavoin erityisen ja ennakoimattoman. Lapsen ikä, temperamentti, kognitiiviset taidot ja keskittymiskyky vaativat tutkijalta joustavuutta ja tasapainottelua. Parhaimmillaan haastattelulla tavoitetaan lasten yksilölliset kokemukset ja käsitykset, joista tutkija pyrkii muodostamaan ymmärrystä. (Helavirta 2007, 638.)

Lasten haastattelut olivat keskenään hyvin erilaisia. On muistettava, että kaikki haastateltavat ovat tai ovat olleet pienryhmän oppilaita. Heillä on siis haasteita jollain kehityksen osa-alueella. Esimerkiksi keskittymisen ongelmat tai puutteet suomenkielen taidossa toivat omat haasteensa haastattelutilanteeseen. Valokuvat opettajista sekä luokkakuvat nykyisistä ja entisistä koulutovereista helpottivat selvästi lasten keskittymistä ja asioiden mieleen palauttamista. Silti lasten keskittyminen herpaantui useaan otteeseen ja puhe karkasi muihin asioihin.

8.5 Aineiston kuvaus

Aineistoni koostuu sekä koulun työntekijöiden että oppilaiden teemahaastatteluista. Kuvaan seuraavassa aineistoani ja sen keräämistapaa: mistä ja miten aineistoni on saatu.

Työntekijöiden haastatteluja oli yhteensä yhdeksän. Joukossa oli luokanopettajien, erityisopettajien, koulunkäynninohjaajien sekä rehtorin haastatteluja. Äänitin haastattelut ja siirsin ne äänitiedostona tietokoneelle. Haastattelujen kestot vaihtelivat 40 minuutista 60 minuuttiin. Yhteensä äänitettyä aineistoa kertyi noin 450 minuuttia. Muutin aineiston ennen analyysia kirjoitettuun muotoon litteroimalla sanasta sanaan nauhoitetun puheen tietokoneelle. Litteroituna aineistoa kertyi yhdestä haastattelusta keskimäärin 10 sivua, jolloin työntekijöiden haastattelujen aineisto oli noin 90 sivun laajuinen. Seitsemännen haastattelun kohdalla huomasin, ettei haastatteluista noussut enää uusia näkökulmia, joten aineisto alkoi kylläntyä. Kylläntymisellä tarkoitetaan sitä, että tutkimusaineiston peruslogiikka alkaa toistaa itseään eikä lisäaineisto tuo enää uutta tietoa tutkimusongelman kannalta. Kylläntymispisteestä käytetään myös nimitystä saturaatio. (Vilka 2005, 127.) Kylläntymispisteen saavuttamisesta huolimatta tein kaikki yhdeksän haastattelua suunnitelmien mukaisesti ja käsittelin ne aineiston analyysissa.

Työntekijöiden haastattelujen lisäksi aineistoni koostui viidestä oppilaan haastattelusta, jotka vaihtelivat kestoltaan 12 minuutista 20 minuuttiin. Äänitiedostona lasten haastattelujen kesto yhteensä oli noin 75 minuuttia. Näissä haastatteluissa oli paljon teemojen ulkopuolista puhetta, sillä lasten puhe karkasi helposti muihin aiheisiin. Litteroituna lasten haastatteluista kertyi aineistoa yhteensä noin 15 sivua. Lasten haastatteluja oli sen verran vähän, että kylläntymispistettä oli mielestäni vaikeampaa määrittää kuin aikuisten haastatteluissa.

8.6 Aineiston käsittely

Kaikki nauhoittamani aineistot purettiin kirjoitettuun muotoon. Puhtaaksi kirjoitus eli litterointi voidaan tehdä Hirsjärven ja Hurmeen mukaan (2000, 138) joko sanasta sanaan tai valikoiden teema-alueita mukailleen. Litteroinnin tarkkuuteen ei ole olemassa tiettyä sääntöä, vaan tapauskohtaisesti harkitaan, kuinka tarkka litterointi tutkimuksessa on tarpeen. Tässä tutkimuksessa litteroin haastattelut sanasta sanaan. Tutkimustyötä

tekevien keskuudessa on käyty keskustelua myös siitä, litteroidaanko aineisto kokonaisuudessaan vai osittain. Osittaista litterointia on mahdollista käyttää esimerkiksi teemahaastattelun teema-alueiden mukaisesti. (Vilka 2005, 115.)

Sekä työntekijöiden että lasten haastatteluissa litteroin yhden haastattelun kerrallaan kokonaisuudessaan, en teemojen mukaisissa osioissa. Litterointivaiheessa kuuntelin haastattelut pieninä pätkinä ja kirjoitin ne sanatarkasti haastateltavien puhekieltä käyttäen. Merkitsin aika ajoin tekstin lomaan ajan nauhurista, jotta minun olisi helpompi palata tarvittaessa tiettyyn kohtaan uudestaan. Tähän vaiheeseen varasin reilusti aikaa, sillä yhden haastattelutunnin puhtaaksi kirjoittamiseen kului aikaa 6 -12 tuntia. Yhdestä työntekijän haastattelusta puhtaaksi kirjoitettua tekstiä kertyi keskimäärin kymmenen sivua. Kun kaikki haastattelut oli litteroitu, kuuntelin ne uudestaan ja tarkistin tekstin paikkansapitävyyden. Tein joitain korjauksia.

Aineiston analysoimisen aloitin lukemalla aineistoani ja koodaamalla sitä. Tähän varasin paljon aikaa, sillä aineiston huolellinen tunteminen helpottaa sen käsittelyä. Lukiessani aineistoa pyrin löytämään olennaisen sisällön, etsimään yhdenmukaisuuksia ja eroavaisuuksia, hiomaan kieliasua ja tiivistämään vastaajien mielipiteitä. Kiinnitin erityistä huomiota siihen, että asia säilyi, vaikka teksti tiivistyi. Lukiessani tekstiä pyrin luomaan kokonaiskuvaa tutkittavasta ilmiöstä: pienryhmän ja yleisopetuksen yhteistyöstä. Koodausta tein tulostettuihin paperiversioihin erivärisillä yliviivaustusseilla sekä tekemällä merkintöjä marginaaleihin.

Eskolan (2007, 167) mukaan ensimmäinen tehtävä teemahaastatteluaineiston käsittelyssä on järjestää aineisto teemoittain. Poimin jokaisesta tietokoneelle kirjoitetusta haastattelusta teemaan liittyvät kohdat ja yhdistin ne omaksi kokonaisuudekseen, omaksi asiakirjaksi tietokoneelle. Yhteensä työntekijöiden haastatteluista nousi kymmenen erilaista teemaa, jotka nimikoin seuraavasti: starttiluokan oppilas, lähikouluperiaate, kolmiportainen tuki, tämänhetkinen yhteistyö, yhteistyön hyödyt, yhteistyön haasteet, yhteistyön kehittäminen, siirtymä tällä hetkellä, haasteet siirtymässä ja siirtymävaiheen kehittäminen. Näistä kolme ensimmäistä teemaa eivät olleet alkupe- räisen teemarunkojeni mukaisia teemoja, vaan ne nousivat aineistosta haastateltavien tuottamana. Lähikouluperiaatteesta ja kolmiportaisesta tuesta kertoivat koulun rehtori sekä laaja-alainen erityisopettaja. Ne eivät suoranaisesti vastanneet tutkimuskysymyk- siini, joten rajasin ne tarkemman käsittelyn ulkopuolelle. Viittaan kuitenkin johtopää-

töksissä joihinkin näissä osioissa esille nousseisiin seikkoihin, esim. lähikouluperiaatteen ja kolmiportaiseen tukeen liittyen, koska niillä on merkitystä tutkimuskysymyksiini.

Eskolan (2007, 170) mukaan teemoitteluvaiheessa aineistoa ei vielä merkittävästi karsita, vaan se ainoastaan järjestetään uudelleen. Halusin käsitellä aineistoani teemoitain sen sijaan, että olisin käsitellyt jokaisen haastattelun omana kokonaisuutenaan. Tarkoitukseni oli löytää monenlaista näkökulmaa, jolloin yksittäisten haastattelujen vertailu ei ollut olennaista.

Lasten haastatteluista nousi samoja teemoja kuin työntekijöiden haastatteluista, mutta määrällisesti vähemmän. Teemoittelin lasten haastatteluista saadun aineiston samojen teemojen alle kuin aikuisten haastattelut. Lapset tuottivat aineistoa seuraaviin teemoihin: tämänhetkinen yhteistyö, yhteistyön hyödyt, yhteistyön haasteet, yhteistyön kehittäminen, siirtymä tällä hetkellä, haasteet siirtymässä ja siirtymävaiheen kehittäminen.

Eskolan (2007, 171) mukaan teemoittamisen jälkeen aloitetaan aineiston varsinainen analysointi. Tutkija lukee aineistoaan useaan kertaan ja pyrkii löytämään sieltä olennaisen sisällön. Tässä vaiheessa kannattaa tehdä paljon muistiinpanoja, teoreettisia kytkeäjä, ihmettelyjä, ideoita ja pohdintoja. Analyysin tehtävänä on tiivistää ja jäsentää aineistoa siten, että sen informaatio kuitenkin kasvaa. Laadullisessa tutkimuksessa on yleensä kyse aineiston mielenkiintoisten osioiden esille nostamisesta, jolloin tutkijan on jotenkin nostettava aineistostaan esille kiinnostavimmat ja tutkimuskysymysten kannalta keskeisimmät asiat. (Eskola 2007, 173.) Koska kyseessä on laadullinen tutkimus, pyrin kuvaamaan aineistoani laadullisesti. Lukumäärillä ei ole merkitystä.

Laadullisen tutkimuksen analyysi voi olla aineistolähtöinen, teoriasidonnainen tai teorialähtöinen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Omassa tutkimuksessani analyysissä on teoreettisia kytkeäjä, jotka eivät kuitenkaan kaikki pohjautu suoraan teoriaan. Teoria kuitenkin toimii apuna analyysin etenemisessä. Kyseessä on siis teoriasidonnainen analyysi.

Tutkija voi lähteä rakentamaan analyysiaan kahdella eri tavalla: haastateltava kerrallaan tai tema kerrallaan (Eskola 2007, 174). Tässä tutkimuksessa valitsin tutkimuskysymysten perusteella teemojen mukaisen käsittelyn. Esitän aineistoani matriisilla (tau-

lukko 4), johon olen sijoittanut yhdeksän työntekijän haastattelua ja kymmenen teemaa. Teemat nimesin seuraavasti: starttiluokan oppilas, lähikouluperiaate, kolmiportainen tuki, tämän hetkinen yhteistyö, yhteistyön hyödyt, yhteistyön haasteet, yhteistyön kehittäminen, siirtymä tällä hetkellä, haasteet siirtymässä ja siirtymävaiheen kehittäminen. Haastatteluja merkitsin matriisissa H1 - H9 haastattelujen tekojärjestyksessä.

Arvioin aineiston antoisuutta koodauksen avulla. Lukiessani litteroituja haastatteluja merkitsin värikoodeilla eri teemojen sisältöä. Koodausteni määrän perusteella arvioin haastattelujen antia seuraavasti: yli 8 merkintää - erittäin antoisa, 5 - 8 merkintää - antoisa, 1 - 4 merkintää - antaa jotakin ja 0 merkintää - ei kerro mitään. Käsittelin teemat taulukon 4 mukaisessa järjestyksessä yksi teema kerrallaan. Teeman sisällön käsittelyn aloitin niiden haastateltavien vastauksista, joista arvioin saavani eniten irti. Tämän analyttisen induktion idean mukaan aineistosta kerätään ensin merkittävin sisältö, josta rakentuu kova ydin ja sen ympärille muista haastatteluista kerätään täydennystä. (Eskola 2007,174.) Esimerkiksi käsitellessäni teemaa *tämän hetkinen yhteistyö* käsitelin ensin haastateltavien H1 ja H7 vastaukset, jotka olin arvioinut merkintöjeni mukaan erittäin antoisiksi (+++). Näiden vastausten sisältöä täydensin seuraavaksi haastateltavien H4, H6 ja H8 vastauksilla, jotka olivat antoisia (++) ja viimeiseksi käsitelin haastateltavien H2, H3, H5 ja H9 vastaukset, joiden sisällöt antoivat jotakin (+).

Lasten haastattelujen antia en arvioinut koodausten mukaan, enkä siten käsitellyt vastausten antoisuuden mukaisessa järjestyksessä. Taulukossa 4 on esitettyinä vain työntekijöiden haastattelut. Lasten haastatteluja oli määrällisesti vähemmän, joten niiden sisältö oli käsiteltävissä järjestelmällisesti ilman antoisuusjärjestystäkin. Etsin jokaisesta lapsen haastattelusta kohdat, jotka liittyvät tiettyyn teemaan ja täydensin lasten vastauksilla aikuisten haastattelujen perusteella luotuja teemoja. Lasten haastattelut käsitelin niiden tekojärjestyksessä.

Taulukko 4. Matriisi aineiston antoisuudesta

	Starttiluokan oppilas	Lähikoulu-periaate	Kolmiportainen tuki	Tämän hetkinen yhteistyö	Yhteistyön hyödyt	Yhteistyön haasteet	Yhteistyön kehittäminen	Siirtymä tällä hetkellä	Haasteet siirtymässä	Siirtymän kehittäminen
H1	+++	+	+	+++	+++	+++	++	++	+++	++
H2	++	-	-	+	++	++	+	+	++	+
H3	+	-	-	+	++	++	+	-	+	+
H4	+++	-	+	++	+++	++	++	++	+++	++
H5	+++	++	++	+	+	+++	-	++	+	+
H6	++	++	+++	++	++	+	-	++	+	+
H7	+++	-	+	+++	+++	+++	+++	+++	++	+++
H8	++	-	-	++	+	++	++	++	+	+
H9	+	-	-	+	+	++	+	+	+	+

+++ erittäin antoisa
 ++ antoisa
 + antaa jotakin
 - ei kerro mitään

Eskolan (2007, 177) mukaan analyysin seuraavassa vaiheessa tutkija kirjoittaa oman tulkintansa siitä, mitä aineistossa on. Tällöin yhdistetään aineiston esimerkkejä ja tutkijan omaa ajattelua. Tämä ei kuitenkaan vielä riitä, vaan analyysi ja tulkinta on yhdistettävä myös teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin. Seuraavassa luvussa esitän aineistoni keskeiset tulokset kehittämiskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Tutkimustehtävähän olin jakanut pienempiin osiin, jotka jakautuivat yhteistyöhön liittyviin ja siirtymävaiheeseen liittyviin kehittämiskysymyksiin. Aloitan tulososioni kuvaamalla pienryhmän ja yleisopetuksen tämänhetkistä yhteistyötä Mansikka-ahon koulussa, sen hyötyjä ja haasteita sekä sen kehittämismahdollisuuksia. Jatkan esittämällä oppilaiden siirtymäprosessia pienryhmästä yleisopetukseen, sen kynnyksiä sekä siihen liittyviä kehittämismahdollisuuksia. Pohdintaosuudessa pyrin liittämään tuloksiani Eskolan ohjeen mukaisesti teoriaan, aiempiin tutkimuksiin ja omaan ajatteluuni.

9 TULOKSET

9.1 Pienryhmän ja yleisopetuksen tämänhetkiset yhteistyömuodot

Haastateltavat toivat esille monia erilaisia yhteistyömuotoja yleisopetuksen ja starttiluokan välillä, joita on viime vuosien aikana ollut Mansikka-aholla käytössä. Näitä ovat starttiluokan oppilaan integroiminen yleisopetukseen, samanaikaisopetus pienluokan ja yleisopetuksen luokan kesken, yhteiset tapahtumat ja retket sekä koe- ja pysäytysjaksot. Yhteistä kaikille näille yhteistyön muodoille oli niiden määrän vaihtelevuus vuosittain.

Integraatio

Starttiluokan oppilaiden integraatiota yleisopetuksen luokkiin on Mansikka-aholla koekeltu eri tavoin. Toisilla luokanopettajilla oli enemmän kokemuksia integraatiosta kuin toisilla. Haastateltavat kertoivat tilanteista, joissa pienryhmän oppilas kulki ison luokan mukana jossain oppiaineessa koko lukuvuoden ja tilanteista, joissa integraatio aloitettiin kesken lukuvuoden silloin, kun oppilaan taidot siihen riittivät.

Tämän hetkiset starttiluokan oppilaat kertoivat, etteivät olleet käyneet integraatiotunneilla, mutta asiasta oli ollut kuitenkin opettajan kanssa puhetta. Jo isoon luokkaan siirtyneistä oppilaista osa kertoi käyneensä integraatiossa ennen siirtymää, mutta eivät kaikki.

Jo isoon luokkaan siirtyneet, tällä hetkellä kolmosluokkalaiset oppilaat, kertoivat että heidän tunneilla käy integraatiossa uudesta 3. - 4. luokkien pienryhmästä oppilaita. Vanhat pienryhmäläiset suhtautuivat näihin vierailuihin positiivisesti:

Ainaskii tuntuu kivalta, et mä saan välil niit vanhoikii kavereit meidän luokkaa.

Ne mun vanhat kaverit startista käy joskus täällä niinku ypissä, se on kivaa. Tykkään niistä. Me leikitää joka kerta välitunnilla.

Samanaikaisopetus

Työntekijöillä oli kokemuksia samanaikaisopetuksesta pienryhmän ja yleisopetuksen luokkien välillä. Samanaikaisopetusta oli viime vuosien aikana kokeiltu muun muassa uskonnossa, ympäristö- ja luonnontiedossa, musiikissa ja liikunnassa. Myös samanaikaisopetuksen määrässä oli vaihtelua eri vuosien ja eri opettajien kesken. Niiden opettajien kokemukset, jotka olivat samanaikaisopetusta käyttäneet, olivat positiivisia:

Samanaikaisopetus henkii koulun henkeä. Lapset näkee, että täällä tehdään yhteistyötä. Jos meillä on jopa kivaa siellä sen työparin kanssa, niin se heijastaa välittömästi myönteistä sinne lapsiin.

On ihana päästä seuraamaan omaa luokkaa ikään kuin ohjaajan roolista. Silloin kun sä opetat, siinä täytyy niin keskittyä siihen opettamiseen ja kun sä yht'äkkiä oletkin siellä luokan perällä tai seassa, niin näkee aivan eri asioita.

Tasoryhmäopetus

Tasoryhmäopetusta oli Mansikka-ahon alkuopetuksessa kokeiltu äidinkielessä. Muutamana viime vuotena sitä ei ollut ollut käytössä, mutta opettajien mukaan tälle vuodelle sitä oli taas suunnitteilla. Kaikki ensimmäisten luokkien oppilaat, myös starttiluokan ekaluokkalaiset, jaetaan kolmeen ryhmään senhetkisten lukivalmiuksien mukaan, ja jokainen opettaja ottaa opetettavakseen yhden tasoryhmän. Näin pyritään varmistamaan jokaiselle oppilaalle hänen tasoaan vastaava opetus. Haastateltavat opettajat odottivat tasoryhmäopetuksen alkamista innokkaasti.

Yksi haastatteluista nousut starttiluokan ja yleisopetuksen luokkien välinen yhteistyömuoto oli *koejaksot*. Koejaksolla tarkoitetaan jaksoa, jossa yleisopetuksen luokan oppilas tulee hakemaan starttiluokasta lisätukea oppimiseensa tai työskentelyynsä. Jakson tarkoituksena on antaa väliaikaista lisätukea ja arvioida lapsen tuen tarvetta. Haastateltavat käyttivät tästä myös nimitystä *pysäytysjakso* silloin, kun pyrkimyksenä oli katkaista mahdollinen negatiivinen kierre koulunkäynnissä ja palata sitten takaisin omaan luokkaan. Koejaksoja on haastateltavien mukaan osattu alkaa hyödyntää enemmän vasta viime vuosina, ja kokemukset niistä ovat olleet hyviä:

Se toimi äärimmäisen hyvin. Tätä pitäis olla enemmän. Siinä on joustoa samalla tavalla kuin integraatiossa pienryhmästä isoon, niin mä koen, että se hyöty, minkä tää lapsi sai, oli aivan korvaamatonta. Mä uskon, että jopa sellanen parin viikon tehojakso, että sais jonkun aikuisen jolla olis joka päivä aikaa kattoo ne läksyt ja antaa se tuki ja ohjata, niin varmasti saatais hyviä tuloksia.

Muita haastatteluista nousseita yhteistyönmuotoja ovat retket, erilaiset tapahtumat ja tiimipäivät. Yhteisiä tapahtumia olivat esimerkiksi yleisurheilukilpailut ja konsertit. Pienluokan oppilaat itse kertoivat tapaavansa ison luokan oppilaita ruokalassa, välitunneilla ja käytävässä. Yksittäisten ison luokan oppilaiden kanssa pienryhmäläiset kertoivat leikkivänsä myös kouluajan ulkopuolelta.

9.2 Yhteistyön hyödyt

Haastateltavat kokivat starttiluokan ja yleisopetuksen luokkien välisen yhteistyön pääasiassa hyvin positiivisena. He näkivät toimivasta yhteistyöstä olevan hyötyä sekä starttiluokan että yleisopetuksen oppilaille kuin myös työntekijöille.

Haastateltavat työntekijät arvioivat pienluokan oppilaan hyötyvän yhteistyöstä muun muassa saamalla kavereita isosta luokasta sekä oppimalla sosiaalisia taitoja ja yhteisöllisyyttä pienryhmää paremmin. Mahdolliseen tulevaan opettajaan ja ison luokan toimintatapoihin tutustumista pidettiin tärkeänä. Haastateltavat pitivät tärkeänä sitä, että yhteistyön myötä oppilas pääsee tutustumaan isoon luokkaan pienin askein. Haastateltavien mielestä erilaiset yhteistyömuodot mahdollistavat sen, että starttiluokan oppilas oppii työskentelemään erilaisissa ryhmissä ja erilaisten aikuisten johdolla. Yksi haastateltavista kuvasi yhteistyön merkitystä lapselle seuraavasti:

Se yhteisöllisyys ja sen toimintatavat ei tule lapselle syntymän myötä, vaan ne on asioita, jotka pitää ulkoisesti lapselle opettaa. Niin se oppii eri tavalla näitä ryhmässä toimimisen sääntöjä, kun se on isossa ryhmässä. Ja lapsille on hirveen tärkeätä, että sillä on kavereita ja se tuntee kuuluvansa porukkaan.

Kysyttäessä lapsilta itseltään, mitä hyötyä isossa luokassa käymisestä voisi heille olla, he kertoivat, että siellä voi oppia erilaisia asioita kuin omassa luokassa. Lapset kertoi-

vat myös, että yhteisillä oppitunneilla näkee, millaista isossa luokassa on ja sieltä voi saada kavereita.

Luokkien välisestä yhteistyöstä on hyötyä myös opettajalle. Haastateltavat kokivat yhteistyön rikastavan heidän työtään. Sen koettiin tukevan työssä jaksamista ja työssä viihtymistä:

Se voi olla myös hauska piristys siihen omaan päivään. Kun saa tehdä jonkun toisen aikuisen kanssa. Se voi olla sellanen aika hauska asia, kun tehdä yhdessä, jos se sujuu.

Luokkien välisen yhteistyön hyväksi puoleksi haastateltavat kokivat myös sen, että erilaisten yhteistyömuotojen avulla pystytään hyödyntämään koulunkäynninohjaajaresurssia tehokkaasti. Ottamalla luokkaansa starttiluokkalaisen integraatiotunnille, opettaja saa usein tunnille mukaan ylimääräisen aikuisen. Luokanopettajat kokivat starttiluokan oppilaiden mukana tulevasta ohjaajasta olevan hyötyä koko luokalle. Ohjaajat itsekin toivoivat, että heidän työpanostaan hyödynnettäisiin koko luokan käyttöön.

Opettajat kokivat pääsevänsä hyödyntämään samanaikaisopetuksessa omia vahvuuksiaan. Samanaikaisopetuksen koettiin myös helpottavan oppituntien suunnittelun määrää, kun suunnittelutyö jakautuu kahden opettajan kesken. Opettajat kertoivat myös saavansa toiselta opettajalta vinkkejä omaan työhönsä, esimerkiksi erilaisten menetelmien käyttämiseen opetuksessa:

Siitä on mulle hyötyä, kun pääsee näkemään, miten toiset opettajat opettaa. Millaisia tapoja heillä on vaikka alottaa tunti, tai miten he saa luokan hiljentymään. Että siitä voi saada itselleen uusia vinkkejä ja ajatuksia.

Haastateltavien mukaan pienluokan ja yleisopetuksen luokkien välisestä yhteistyöstä on hyötyä myös ison luokan oppilaille. Työskentelemällä pienryhmän oppilaiden kanssa he oppivat sietämään erilaisuutta ja heidän suvaitsevaisuutensa lisääntyä.

9.3 Yhteistyön haasteet

Vaikka pienluokan ja yleisopetuksen välinen yhteistyö koettiin pääosin positiiviseksi, myös haasteita nousi esille. Yksi merkittävä ongelmakohta oli haastateltavien mukaan yhteistyömuotojen määrän vaihtelu eri vuosien ja eri opettajien välillä. Toisina vuosina yhteistyötä oli ollut paljon ja se oli toiminut hyvin, kun taas toisina vuosina sitä ei ollut ollut juuri lainkaan. Haastateltavat arvioivat tämän johtuvan muun muassa henkilökemia-asioista sekä oppilasryhmien haastavuudesta:

Joidenkin kanssa yhteistyön tekeminen on luontevampaa ja sitten taas joidenkin kanssa, jos tulee vaikka uus opettaja, niiden yhteistyömuotojen löytäminen voi olla haasteellista. Ja jos on itsellään haasteellinen ryhmä siellä takana, niin se voi olla vielä siellä sellasena hidastavana tekijänä. Ehkä ne on sellasia yksilön rajoitteita, lähtien sieltä opettajasta.

Jollain tasolla opettajien kemiat täytyy natsata. Jos ei ole keskinäistä kunnioitusta tai muuta, niin sehän on ihan hirveen haastavaa. En tarkoita, että pitäis olla samanlainen tapa opettaa, mutta joku sellanen yhteinen aaltopituus siinä hommassa, että se on niin kun rentoa.

Myös lukujärjestystekniset seikat koettiin haastaviksi. Jotta säännölliset yhteistyökuviot voidaan saada aikaan, lukujärjestykset on suunniteltava yhdenmukaisiksi eri luokkien kesken. Tietyt oppiaineet tulee ankkuroida samalla kohdalle eri luokkien lukujärjestyksessä. Haastateltavat käyttivät tästä nimitystä *palkittaminen*. Esimerkiksi jos pienryhmän oppilas on integroitu yleisopetuksen luokkaan matematiikassa, matematiikan tuntien on hyvä olla samaan aikaan sekä isossa luokassa että starttiluokassa. Haastateltavat kokivat tämän oppiaineiden palkittamisen tekevän lukujärjestyksestä jäykän. Ankkuritunnit estävät oppituntien paikkojen vaihtamista päivän sisällä. Osa opettajista toivoi, että voisi toisinaan opiskella luokkansa kanssa aihekokonaisuuksien mukaisesti, ilman tiukkoja oppituntien rajoja. Lukujärjestyksen palkittamisen koettiin hankaloittavat tämänytylistä opetusta. Opettajien mukaan oman luokan lukujärjestyksen laatimisessa pitää ankkurituntien vuoksi tehdä kompromisseja, jolloin lukujärjestys ei palvele omaa luokkaa parhaalla mahdollisella tavalla. Yksi haastateltavista kuvasi palkittamisen haasteita seuraavasti:

Se lukujärjestyshomma on aina alkusyksyn haaste, että pitää palkittaa tiettyjä tunteja. Toki se on samalla myös yksi sellanen rasitepuoli. Yksi päivä on kuitenkin aika hektinen koulumaailmassa, on tapahtumia, tulee vierailijoita ja tulee tiedotteita. Yhteistyö tekee oppiaineet niin sidotuiksi siihen, ettei pysty sitten niin soveltamaan ja luovimaan silleen kuin ilman niitä varmasti tekis. Että venyttäis jotain tai tiivistäis jotain asiaa, että menis sen oppiaineeseen mukaan, rytmittäis sen siihen päivään sopivaksi. Ja silloin kun on yhteistyötä, tuntien paikkaa ei voi samalla tavalla vaihtaa, vaan sitten on mentävä sen suunnitelman mukaan.

Yhteisen suunnitteluajan määrästä haastateltavilla oli erilaisia kokemuksia. Osan mielestä sitä oli riittävästi, kun taas osa haastateltavista koki yhteisen suunnitteluajan vähyden yhteistyöstä rajoittavaksi tekijäksi. Mansikka-ahon koulussa on kerran kuu-kaudessa tiimi-iltapäivä, jolloin opettajat saavat työajalla suunnitella seuraavan kuu-kauden asioita yhdessä oman työparinsa kanssa. Starttiluokan kohdalla haastavaksi koettiin se, että luokassa on sekä ensimmäisen että toisen luokan oppilaita. Starttiluokanopettaja ei siten pysty osallistumaan molempien vuosiluokkien yhteiseen suunnitteluhetkeen tiimipäivänä, vaan hänen täytyy valita joko ensimmäisen tai toisen luokan tiimi. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että osallistuessaan ensimmäisen luokan opettajien suunnitteluun, hän jää paitsi kakkosluokan suunnittelusta:

Tiimipäivänä oon ollut nyt mukana siinä ykkösluokkien tiimissä ja viime vuonna olin silleen, että olin vähän molempien, mutta usein se on silleen, että käyn vähän huikkasemassa molemmissa ja kyselemässä. Kyllä se selkeesti hankaloittaa sitä yhteistyötä, että mulla on sekä ykkösiä että kakkosia, kun ei ole ne tietyt henkilöt, joiden kanssa tekee sitä yhteistyötä, vaan on enemmän.

Kun on eri luokkatason oppilaita, niin se hankaloittaa sitä yhteistyötä vaikka tiimipäivinä, kun kahteen paikkaan ei voi jakautua.

Haastateltavat kertoivat opettajien sairaslomien tai muiden poissaolojen hankaloittavan yhteistyötä. Osa haastateltavista koki yhteistyön lisäävän työmäärää ja vaikuttavan siten työssä jaksamiseen negatiivisesti. Yhteistyön haasteina nähtiin myös se, että luokanopettaja ei tunne etukäteen integraatioon tulevaa pienryhmän oppilasta. Hän ei ole saanut etukäteen riittävästi tietoja oppilaasta, jolloin hänellä saattaa olla myös en-

nakkoluuloja pienryhmän oppilasta kohtaan. Tämä haaste tuli esille tapauksissa, joissa ei ollut ollut samanaikaisopetusta ennen integraatiota:

No se ollu hankalaa, kun sieltä (starttiluokasta) on tullut yks tai kaks oppilasta, joita mä en oo tuntenu ollenkaa. Ja sit kun siel ei oo ollut avustajaa tai ohjaajaa mukana, niin mul ei oo ollu niinku mitään käsitystä, miksi se lapsi on siellä startissa ja pitäskö mun ottaa jotain huomioon. Ne on vaa niin kun tullut sinne luokkaan, ja mä oon vetäny sen tunnin niin kuin omallekin luokalle. Enkä oo tienny, pitäisko tehdä jotakin toisin.

Haastateltavat kertoivat, että joskus pienluokassa oppilas näyttää edistyneen hyvin, mutta isossa ryhmässä tulee esiin ongelmia, joita pienluokassa ei ole. Esimerkiksi tarkkaavaisuuden ylläpitäminen on haastateltavien mukaan isossa luokassa selvästi haastavampaa kuin pienluokassa. Haasteita tulee vastaan myös silloin, jos pienryhmän oppilas ei etene oppiaineessa samassa tahdissa yleisopetuksen luokkien kanssa. Tällöin integraatiota isoon luokkaan voi olla tässä oppiaineessa vaikeampaa toteuttaa.

Lasten haastatteluista kävi ilmi, että tämänhetkiset starttiluokan oppilaat, jotka olivat kakkosluokkalaisia, eivät pystyneet nimeämään valokuvasta ison luokan oppilaita, eikä opettajia. Samanaikaisopetuksen tunteja oli ollut, mutta ne oli pidetty ykkösluokan kanssa. Osa oppilaista koki ison luokan tunnit äänekkäiksi, kun lapsia oli paljon. Haastatteluista kävi ilmi, että tämänhetkiset starttiluokan kakkosluokkalaiset eivät olleet käyneet ison kakkosluokan tunneilla integraatiossa tai samanaikaisopetuksessa. Samanaikaisopetuksen tunneilla he olivat olleet ykkösluokkien kanssa musiikissa ja liikunnassa.

9.4 Starttiluokan ja yleisopetuksen luokkien yhteistyön kehittäminen

Tässä osiossa kerron, miten haastateltavat kokivat yhteistyön kehittämisen starttiluokan ja yleisopetuksen välillä. Kuvaan sitä, mitä asioita heidän mukaansa pitäisi kehittää ja miten, jotta yhteistyö palvelisi lasta mahdollisimman hyvin.

Haastateltavien näkemykset yhteistyön kehittämisestä vaihtelivat paljon. Eniten kehitettäviä asioita nousi esille niiden henkilöiden haastatteluista, jotka työskentelivät tai

olivat työskennelleet starttiluokassa. Vähiten kehitettävää starttiluokan ja yleisopetuksen välisessä yhteistyössä näkivät laaja-alainen erityisopettaja sekä koulun rehtori.

Koulunkäynninohjaajat toivoivat luokanopettajien hyödyntävän heidän työpanostaan luokassa paremmin integraatio- ja samanaikaisopetuksen tunneilla. He toivoivat opettajien antavat selkeämpiä ohjeita siitä, miten he haluavat ohjaajan työskentelevän luokassa:

Mun pitää päästä nopeasti kärryille opettajan toimintatavoista, et enhän mä voi ruveta sooloilemaan siellä. Et vähän haistella ja kuulostella siellä, että mitä toi opettaja minulta haluaa, mitä mä tässä luokassa voin ja uskallan tehdä, että näitä pitää puolin ja toisin aina vähän kysellä. Avaintekijä on se, että oikeesti uskaltaa kysyä siltä opettajalta, että mitä sä haluat mun tekevän. Olenko mä hiljaa täällä niin kun joku seinäkukkanen vai haluat sä, että täällä kuljetaan ja autetaan?

Haastateltavat toivoivat, että yleisopetuksen luokat saisivat enemmän tietoa starttiluokasta. Tämän uskottiin vähentävän pienryhmään liittyviä ennakkoluuloja. Ehdotettiin myös sitä, että isojen luokkien oppilaat voisivat käydä vieraillemassa starttiluokassa.

Sitä isoa luokkaa vois myös valmistaa siihen pienryhmän oppilaan tuloon, että kertoisi niille lapsille, mikä se starttiluokka on. Siellä vois vaikka startin opettaja käydä kertomassa startista ja siitä, miksi siellä on vähemmän lapsia. Ois tosi hyvä asia.

Mä avaisin sen asian siellä isossa luokassakin, että nyt tällainen lapsi tulee meille ja siinä ei oo mitään sen kummallisempaa. Taidot on samalla tasolla kuin muillakin ja nyt lähetään katsomaan, miten hän täällä luokassa toimii. Korostaisin sitä luokkakavereiden tukea ja vastuuta. Että se on sellainen yhteinen projekti, koko luokan ja opettajan.

Käytännön työhön liittyviä kehittymiskohteita löydettiin lukujärjestyksen laatimisesta sekä suunnitteluajan järjestämisessä. Haastateltavat näkivät tärkeänä, että lukujärjestyksestä palkitetaan tietyt oppitunnit jo ennen lukuvuoden alkua, jolloin samanaikaisopetuksen ja integraatiotunteja on helpompi toteuttaa. Tänä vuonna ykkösluokat

olivat palkittaneet osan tunneista, mutta kakkosluokkien ja startin välillä ei ankkuritunteja ollut.

Suunnitteluajan erilaisesta järjestämisestä olisi haastateltavien mielestä hyötyä pienryhmän ja yleisopetuksen yhteistyölle. Koska yhteistyötä suunnitellaan paljon tiimipäivinä, olisi tärkeää, että starttiluokan opettaja pääsisi osallistumaan sekä ykkös- että kakkosluokkien tiimipäivään. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että tiimien pitäisi kokoontua eri aikaan. Toiseksi mahdolliseksi ratkaisuksi esitettiin sitä, että starttiluokan koulunkäynninohjaaja osallistuisi toisen luokka-asteen suunnitteluun ja välittäisi tiedot palaverista opettajalle. Näin on joitain vuosia sitten toimitettu, mutta nykyisin tätä käytäntöä ei ole ollut:

Yks vaihtoehto tähän vois olla se, että startin ohjaajalla olis vahvempi rooli siinä suunnittelussa. Et se oiskin ohjaaja, joka osallistui siihen toiseen tiimiin ja opettaja toiseen. Et vaikka opettaja ei pääsis molempien luokkien suunnitteluun mukaan, ni ne tiedot kulkis sitte ohjaajan kautta.

Haastateltavat kokivat, että luokkien välistä yhteistyötä helpottaisi luokkien toimintatapojen yhdenmukaistaminen. Tähän kiinnittivät erityisesti huomiota starttiluokassa työskentelevät tai siellä työskennelleet henkilöt. Jokaisella opettajalla on omanlaisensa tavat, ja luokka on omannäköisensä. Haastattelussa ehdotettiin muun muassa samanlaisen päiväohjelman ja läksyjen merkitsemistavan käyttöönottoa joka luokassa.

Tärkeänä yhteistyön kehittämisessä nähtiin myös asenteiden muuttaminen. Haastateltavat olivat sitä mieltä, että vuosien aikana työntekijöiden asenteet ovat muuttuneet selkeästi avoimempaan suuntaan ja yhteistyöhön suhtaudutaan nykyisin pääasiassa positiivisesti. Kehittämisen varaakin kuitenkin nähtiin:

Haluaisin avata ihmisten silmiä siihen, että vaikka se on joltain osilta työlästä ja haastavaa, niin joltain toiselta puolelta se antaa enemmän. Että mikä mahdollisuus on se, että sulle tulee koulunkäynninohjaaja sille tunnille, kun tulee integraatioon oppilas, niin siitä hyötyy koko luokka. Se on mulle paljon helpompi, kun mulla on se integroitu oppilas, kun mä saan yhden aikuisen lisää sinne. Niitä asenteita haluaisi viedä läpi. Jos mä olisin rehtori, mä sanoisin, että se on meidän talon linja, piste. että moni muukin asia määrätään. Meidän talossa integroidaan lapsia.

Kysyttäessä lapsilta, miten he haluaisivat muuttaa isojen luokkien kanssa tehtävää yhteistyötä, tämänhetkiset starttiluokan oppilaat toivoivat pääsevänsä enemmän ison luokan tunneille. Yksi oppilas kertoi toiveistaan seuraavasti:

Haluisin mennä sinne (isoon luokkaan). Haluaisin, että musta tulee ison luokan poika. Minä haluisin olla täällä luokassa (näyttää kuvasta.) Minä haluaisin olla täällä tän kaverin kanssa (näyttää kuvasta).

Lasten haastatteluista kävi ilmi, että oma pulpetti, tarvikkeet ja nimikyltti integraatio-luokassa ovat lapselle tärkeitä. Samaa mieltä olivat myös luokanopettajat, joiden luokissa integraatio-oppilaita oli käynyt enemmän. Yksi opettajista kuvaa asiaa seuraavasti:

Mun mielestä heidän pitää saada niillä tunneilla tuntea, että he ovat tervetulleita ja he ovat osa tätä luokkaa, vaikka se oma luokka on muualla. Ettei he ole mitään vierailevia tähtiä, vaan osa sitä luokkaa, silloin kun he siellä on. Se, että lapsi kokee olevansa osa ryhmää, on kiinni hyvin pienistä asioista: että siellä on nimetty kynä ja paikka mulle, niin se on tärkeä juttu sille lapselle.

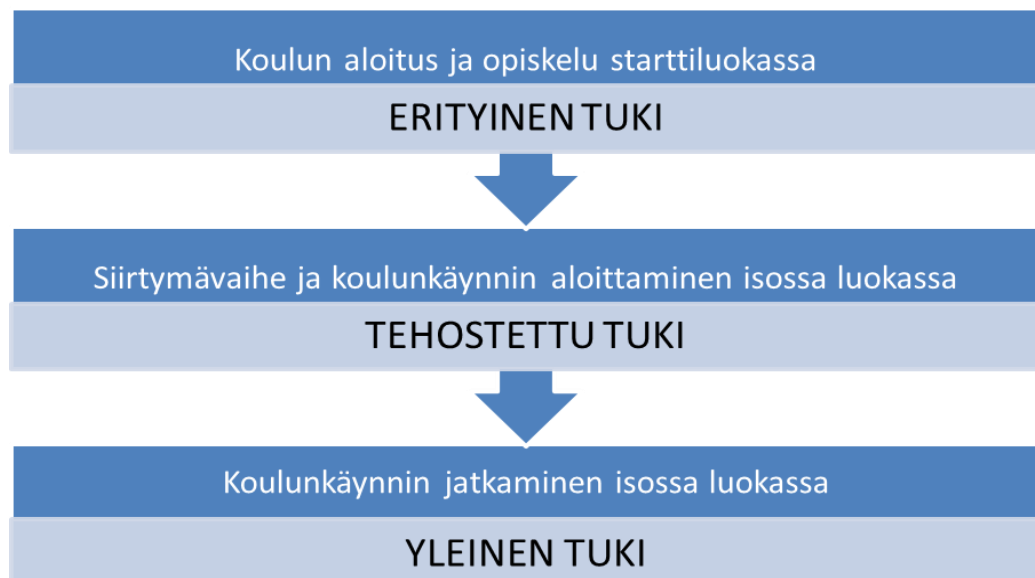
9.5 Siirtymäprosessin vaiheet starttiluokasta yleisopetuksen luokkaan

Haastatteluista kävi ilmi, että viime vuosien aikana tapahtuneet oppilaiden siirtymät pienryhmästä yleisopetukseen ovat vaihdelleet paljon. Tavallisesti oppilas harjoittelee isossa ryhmässä opiskelua osallistumalla yksittäisen oppiaineen tunneille tai menemällä luokkaan harjoittelujaksolle. Harjoittelutuntien määrä ja oppiaine sekä harjoittelujakson kesto sovitaan yksilöllisesti. Jakson jälkeen harjoitteluluokan opettaja arvioi oppilaan suoriutumista, ja yhteistyössä molempien opettajien ja perheen kanssa mietitään jatkoa. Haastatteluissa tuli esille myös tapaus, jossa pienryhmän oppilas ei ollut käynyt integraatiotunneilla tai harjoittelujaksolla tulevassa isossa luokassa, vaan siirtyi uuteen luokkaan suoraan syyslukukauden alussa. Oppilas ei myöskään ollut käynyt tutustumassa uudessa luokassaan ennen siirtoa. Syynä tähän oli epävarmuus tulevasta koulusta. Koulupaikka ratkesi niin myöhään, että harjoittelujaksoa ei enää ehditty järjestämään.

Haastateltavat kertoivat, että pienryhmän oppilaiden siirtymisajankohta isoon luokkaan vaihtelee paljon. Oppilas voi siirtyä yleisopetukseen jo ensimmäisen luokan jälkeen, mutta pienluokassa voi opiskella koko esi- ja alkuopetuksen ajan eli yhteensä kolme vuotta. Joskus huomataan, että oppilaan taidot eivät tule riittämään yleisopetuksessa opiskeluun alkuopetuksen jälkeenkään ja tällöin lapsi jatkaa opiskeluaan toisessa pienryhmässä. On myös mahdollista, että oppilas kertaakaan ensimmäisen tai toisen luokan joko pienluokassa tai siirtyessään isoon luokkaan. Luokka-asteen kertaaminen vahvistaa oppilaan taitoja ja valmiuksia, jolloin oppiminen helpottuu jatkossa.

Koulun rehtori kertoi, että Kouvolassa kaikki erityisopetuspäätökset tehdään nykyään määräaikaikaisina ja ne tulee tarkistaa 6. ja 2. luokan keväällä. Jokaisen starttiluokkalaisen tilanne käydään siis läpi toisen luokan keväällä. Mikäli oppilas kertaakaan toisen luokan ja jatkaa opiskelua pienluokassa, se edellyttää uutta esitystä. Erityisen tuen päätöksiä ei ole kuitenkaan aina järkevää purkaa heti oppilaan siirryttyä isoon luokkaan, sillä tuen tarpeen riittävyyden asteesta ei välttämättä ole vielä varmuutta.

Aiemmin starttiluokan oppilas siirtyi suoraan erityisopetuksesta yleisopetukseen. Uuden mallin tultua käyttöön siirtymävaiheeseen on tullut yksi porras lisää. Starttiluokassa oppilas kuuluu erityisopetuksen piiriin, siirtymävaiheessa hän on tehostetun tuen piirissä ja myöhemmin, tuen tarpeen vähentyessä, oppilaan on mahdollista siirtyä kokonaan yleisen tuen piiriin (kuva 5).



Kuva 5. Starttiluokan oppilaan siirtyminen yleisopetukseen kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti.

Jo isoon luokkaan siirtyneet oppilaat kokivat siirtymän pääasiassa positiivisena. He kertoivat saaneensa uudesta luokasta ystäviä ja pystyivät nimeämään valokuvasta kaikki uuden luokkansa luokkakaverit. Suurin osa oppilaista koki nykyisen luokkansa kivana ja kertoi saaneesta uusia kavereita. Osa oppilaista kertoi kuitenkin leikkivänsä välitunnilla mielellään entisten luokkakavereiden kanssa. Haastatteluista kävi myös ilmi, että oppilaat olivat kokeneet kiusaamista isossa luokassa. Yksi oppilas ei ollut halunnut kertoa muulle luokalle tulevansa starttiluokasta.

Osalla jo isoon luokkaan siirtyneistä haastateltavista oli isossa luokassa jo ennestään tuttuja kavereita. He kertoivat olleensa samassa esikouluryhmässä tai asuvansa lähellä. Pääasiassa oppilaiden kokemukset siirtymästä olivat hyviä, mutta pienryhmää myös ikävöitiin:

No ensin oli ikävä, kun mä joutusin jättää kaikkii kavereit. No sen jälkeen, kun mä tutustuin ei ollu niin ikävä, mut silti oli ikävä opettajii ja kaikkii.

Mulla on ollu joskus ikävä niit kavereit sieltä startista ja sit sitä kans, ku siel oli enempi leikkii.

9.6 Siirtymävaiheen kynnykset oppilaan näkökulmasta

Haastateltavat näkivät tämänhetkisessä siirtymäprosessissa olevan joitain haasteita. Oppilaan kannalta siirtymävaihetta vaikeuttavaksi tekijäksi nähtiin pienryhmän mahdollisesti mukanaan tuoma leima. Haastateltavat olivat sitä meiltä, että joissain tapauksissa ison luokan oppilailla sekä opettajalla voi olla ennakkoluuloja pienryhmän oppilasta kohtaan, mikä voi vaikeuttaa pienryhmän oppilaan pääsemistä ryhmän jäseneksi.

Haastateltavien mukaan pienryhmän oppilailla on siirtymän jälkeen vaikeuksia usein yhteisten ohjeiden vastaanottamisessa, läksyjen merkitsemisessä sekä itsenäisessä työskentelyssä. Eräs haastateltavista kertoi pienryhmän oppilaiden helposti totuvan siihen, että aikuinen huolehtii asioista hänen puolestaan:

Yks haaste on mun mielestä se, että pienessä ryhmässä tulee passattua niin helposti, et sit jos avustaja ei osaa tehdä itseään tarpeettomaksi, lähtee liikaa tekemään lapsen puolesta, niin se lapsi ei osaa sitten itse-

näisesti isossa luokassa tehdä mitään. Se odottaa koko ajan, että se oikee käsi tulee auttamaan mua siihen.

Luokanopettajien haastatteluista kävi ilmi, että pienryhmäläisen siirtyessä isoon luokkaan haasteita on usein käyttäytymisessä ja sosiaalisissa suhteissa. Pienryhmässä oppilaat ovat tottuneet hyvin rutiininomaiseen arkeen. Isossa luokassa lapsen toiminta on paljon enemmän hänen itsensä vastuulla kuin pienessä ryhmässä. Lisäksi erityisesti starttiluokan henkilökunta koki siirtymää hankaloittavaksi tekijäksi luokkien väliset erilaiset käytännöt. Jo isoon luokkaan siirtyneet oppilaat kertoivat itsekkin erilaisten tapojen tuntuneen aluksi vaikeilta:

No se oli silloin aluks vähä vaikeeta, ku tääl tehää eritaval jotain juttui. Niiku vaik syömää lähetää eri tavalla, ja sit läksyt pitää aina merkata ite.

Haastatteluista kävi ilmi, että opettajat kaipaisivat selvempää ohjeistusta siirtymäprosessista. Erityisesti pienryhmän työntekijät kokivat haastavaksi sen, että koko talon yhteistä ohjeistusta pienryhmän ja yleisopetuksen välisestä yhteistyöstä ei ole olemassa. Tästä syystä pienryhmässä koetaan, että heidän pitää ”tyrkyttää” oppilastaan isoon luokkaan integraatiotunneille tai harjoittelujaksolle, vaikka integraation ja harjoittelujaksojen pitäisi olla itsestään selvyyksiä kaikille yleisopetuksen opettajille. Starttiluokan nykyinen opettaja uskoi yhteisen ohjeistuksen selkeyttävän siirtymävaiheen yhteistyötä:

Mä toivoisin, että siitä (siirtymästä) olisi selkeemmät ohjeistukset, että miten se tässä koulussa ihan oikeesti toimii, onko siihen jotkut laput ja täytetäänkö tämä lappu, seurataanko näitä tavoitteita ja kuka arvioi mitäkin. Minä tarvisin täs vaiheessa ja se luokanopettajan tarvis myös. Ja sitte siitä vois vielä avoimemmin puhua jossain ekoissa opekokouksissa niin että se tulis vielä esimieheltä, että asiat hoituu näin ja näin ja sitten otetaan yhteyttä, kun näyttää siltä ja tästä voit katsoa tietoa, mitä tapahtuu. Mulle on ollu nyt epäselvää se, että pitääkö mun mennä juttelemaan sille luokanopettajalle, että mulla on yksi oppilas täällä, että ottaisitko sitä vähän harjoittelemaan. Mulla on hirveen iso kynnyks siihen.

Lapset itse kertoivat isoon luokkaan siirtymisen olevan jännittävää. Oppilaat pitivät isoon luokkaan siirtymistä pääsääntöisesti positiivisena asiana, mutta siirtymävaihe koettiin jännittävänä ja jopa pelottavana. Oppilaita mietitytti esimerkiksi uusi opettaja ja ystävien saaminen uudesta luokasta. Myös se, pitävätkö uudet luokkatoverit hänestä, jännitti lapsia:

Jännittää mua vähän. Jännää on se, että kato ku se on niin iso se luokka. Kun tulee uudet kaverit ja kaikki ja uus ope.

Jännittää vähän, että kun tulee ihan uueksi oppilaaksi. Et jos ne ei tykkääkää minusta.

Vaikeaksi isossa luokassa koettiin pienryhmäläiseksi leimautuminen. Jo isoon luokkaan siirtynyt poika kertoi uusien luokkatovereiden aluksi kiusanneen häntä pienryhmätaustan vuoksi:

No ne sano sillee, että kun mä olin niin kun pienten ryhmäs. Mä muistan, et ne sano vaa, että sä oot pienemmäs ryhmäs, et sen mä muistan. Ne sano sit aika monta kertaa. Enää ne ei puhu sellaista, kun mä oon tutustunu niihin.

Haastateltavat oppilaat kokivat isossa luokassa vaikeaksi oman vuoron odottamisen. Pienryhmässä puheenvuoron sai helpommin, eikä tarvinnut odottaa niin pitkään:

No se on vaikeeta, että siel joutuu viittaamaa tosi kauan. Koska meil on aika harvoin niit avustajii. Viittaaminen on aika tylsää, sit ku saa vastata, niin se ei oo enää nii tylsää.

Se on vaikeeta, että pitää odottaa vuoroa toooosi pitkää.

Isoon luokkaan siirtyneet oppilaat kertoivat ikävöivänsä pienryhmästä vanhoja luokkatovereita ja luokan aikuisia sekä leikkiä, jota pienryhmässä on heidän mukaansa enemmän. Haastateltavien lasten mukaan isossa luokassa vaikeaa on se, kun opettaja antaa enemmän läksyä.

Kysyttäessä jo isoon luokkaan siirtyneiltä lapsilta, onko isossa luokassa ollut mitään ikäviä asioita, he kertoivat, että heitä on kiusattu uudessa luokassa. Starttiluokassa ei heidän mukaansa kiusaamista ollut. Oppilaat eivät osanneet sanoa, johtuiko kiusaaminen pienluokkataustasta vai jostain muusta seikasta. Eräs haastateltavista arvioi kiusaamisen yhtenä syynä olevan hänen ulkomaalaistaustansa:

Että noi sanoo, että mä oon jääny luokalle, et se ärsyttää ja ne sanoo, et mä oon tyhmä ulkomaalainen.

9.7 Siirtymävaiheen kehittäminen starttiluokasta yleisopetuksen luokkaan

Haastateltavilla oli runsaasti ideoita siirtymävaiheen kehittämiseksi. Yksi keskeinen kehittämisalue oli heidän mukaansa yhteistyön lisääminen kodin kanssa, kun tavoitteena oli siirtymän tekeminen lapselle mahdollisimman helpoksi. Luokanopettajien mukaan yhteistyö oppilaan vanhempien kanssa oli siirtymävaiheen aikana ollut hyvin vähäistä. Usein vanhemmat tavattiin kasvotusten ensimmäisen kerran vasta siinä vaiheessa, kun oppilas siirtyi kokonaan ison luokan oppilaaksi. Yksi luokanopettajista kuvaa siirtymään liittyvää vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön tärkeyttä seuraavasti:

Vanhemmat pitäisi olla tiiviimmin siinä mukana. Se hyödyttää niin äärettömästi. Että se lapsi tajuaa, että nyt mulla on mahdollisuus näyttää ja vanhemmat tietää. Se kodin yhteistyö on äärimmäisen tärkeä. Ilman sitä ei. Ennen sitä koejaksoa haluisin tavata vanhemmat, laitettaisiin koejaksolle tavoitteet ja käytäis läpi, mitä täällä harjotellaan ja mitkä on ne asiat, joihin mä kiinnitän huomiota, ja sitten mä haluisin sen palautepalaverin. Siinä olis läsnä se pienryhmän opettaja, minä ja joku perheestä. Etenkin sillon, jos se jakso ei mene hyvin, niin musta on reilua kertoa sille perheelle ja etenkin lapselle miksi.

Haastateltavat uskoivat, että huolellisella suunnittelulla voidaan helpottaa yhteistyötä ja oppilaan siirtymää. Esimerkiksi lukujärjestyksien palkittaminen pienryhmän ja alkuopetuksen luokkien välillä koettiin tärkeäksi, kuten myös yhtenäiset käytänteet luokkien välillä.

Haastatteluista yhdeksi siirtymävaiheen kehittämiskohdaksi nousi lapsen äänen parempi kuuleminen ja siten lapsen osallisuuden lisääminen. Haastateltavat kokivat, että lasta itseään ei kuulla tarpeeksi siirtymäprosessin aikana. Tähän toivottiin muutosta:

Välillä mä olen ollut vähän murheissani siitä, että lasta itseään ei kuunnella, häneltä ei kysytä, että mitä toiveita sinulla on. Eihän lapsi saa päättää kaikkee, eikä tarvikaan päättää, mutta jotenkin se, että sen lapsen kanssa keskusteltais enemmän siitä, mitä se tuo mukanaan se isoon luokkaan siirtyminen, mitä sulta odotetaan siellä.

Se on myös yks tosi tärkeää asia huomioida, että usein me palaveroidaan me aikuiset, mutta mä haluisin tehdä niin, että samassa palaverissa olis aikuisten asiat ja sen lisäksi siihen osaan palaveria otettais lapsi mukaan. Lapsi voitais ottaa mukaan siihen palaverin loppuun niin, että ne asiat kerrotais lapselle vanhempien kuullen, että nyt on päätetty näin ja avoimesti käytäis läpi, että sulla sujui tosi hyvin tää ja tää, tai jos ei sujunut, niin mitkä asiat ei sujunut ja mitä on päätetty. Että se lapsi näkee, että siellä istuu ne kaikki aikuiset ja ne on kaikki sen päätöksen takana.

Haastatteluista kävi ilmi, että myös pienryhmän oppilaan siirtymään liittyvässä tiedonsiirrossa on kehitettävää. Osa luokanopettajista koki, että heidän olisi helpompi työskennellä oppilaan kanssa, jos he tietäisivät enemmän hänestä jo aikaisemmassa vaiheessa. Siirtymäprosessiin ei ole sovittu mitään kiinteää paikkaa tiedonsiirtopalaverille, vaan opettajat ovat hoitaneet sen vaihtelevalla tavalla ja eri vaiheissa prosessia. Yhdessä tapauksessa tiedonsiirtoa ei oltu vielä syyslomaan mennessä tehty, kun oppilas oli siirtynyt ison luokan oppilaaksi lukuvuoden alusta.

Kysyttäessä lapsilta itseltään, miten heidän siirtymäänsä isoon luokkaan voisi helpottaa, he toivat esille tutustumisen tärkeyden. Lapset kertoivat haluavansa käydä tutustumassa isossa luokassa useasti ennen siirtymistä, ja he toivoivat oman opettajan tai koulunkäynninohjaajan tulevan mukaan. Eräs oppilas ehdotti, että hän voisi ruokailla useammin yhdessä ison luokan oppilaiden kanssa. Haastateltavat opettajat kertoivat, että lapsen kannalta olisi tärkeää, että siirtymä suunniteltaisiin huolellisesti yhdessä luokanopettajan, perheen ja lapsen itsensä kanssa. Siihen varattaisiin riittävästi aikaa ja asiaa käsiteltäisiin aiempaa enemmän lapsen kanssa.

Erityisesti starttiluokan työntekijät pitivät tärkeänä, että yhteys starttiluokkaan säilyy siirtymän jälkeenkin. Ehdotettiin sitä, että oppilas kävisi jonkin aikaa säännöllisesti vierailmassa starttiluokassa siirtymän jälkeen kertomassa kuulumisiaan ja hakemassa tukea ja turvaa tutuilta aikuisilta:

Ettei se lapsi kokis, että nyt mut on kokonaan heitetty sinne yleisopetukseen, eikä kukaan sen jälkeen kysele multa, miten mulla menee. Et sille lapselle tulis turvallinen olo ja se tietäis, että ne vanhat tutut aikuiset siellä startissa välittää musta edelleen ja haluaa tietää, miten mulla menee siellä uudessa luokassa.

10 KÄYTÄNTÖJEN MALLINTAMINEN

Toikko & Rantasen (2009, 60 - 62) mukaan kehittämistoiminnan tärkeä osa on tulosten levittäminen. Tästä käytetään myös nimityksiä juurruttaminen ja valtavirtaistaminen. Tulosten juurruttamista voidaan edistää tuotteistamisella, joka voi olla esimerkiksi kehitettävän työmenetelmän tai -prosessin mallintamista. Esimerkiksi uusi työtapa voidaan mallintaa tiivistetyksi kokonaisuudeksi. Mallinnus voi olla myös joillain alalla kehitettyjen hyvien käytäntöjen kuvaus. Se on kehitystulos, jossa käytännön toimintaa kuvataan yksinkertaisesti ja pelkistetysti. Mallinnuksella pyritään edistämään kehitetyn asia ymmärtämistä ja siten myös kehitystulosten käytettävyyttä sekä siirrettävyyttä.

Vaikka mallintamisen avulla voidaan tukea levittämistoimintaa, uusien käytäntöjen juurruttaminen ja ylläpitäminen eivät aina onnistu. Arkityössä saatetaan luopua hyviksi osoittautuneista uusista toimintatavoista ja palata vanhoihin rutiineihin. Onkin tärkeää saada uudelle toimintatavalle hyväksyttävyyttä koko organisaation tasolla. (Toikko & Rantanen 2009, 63.)

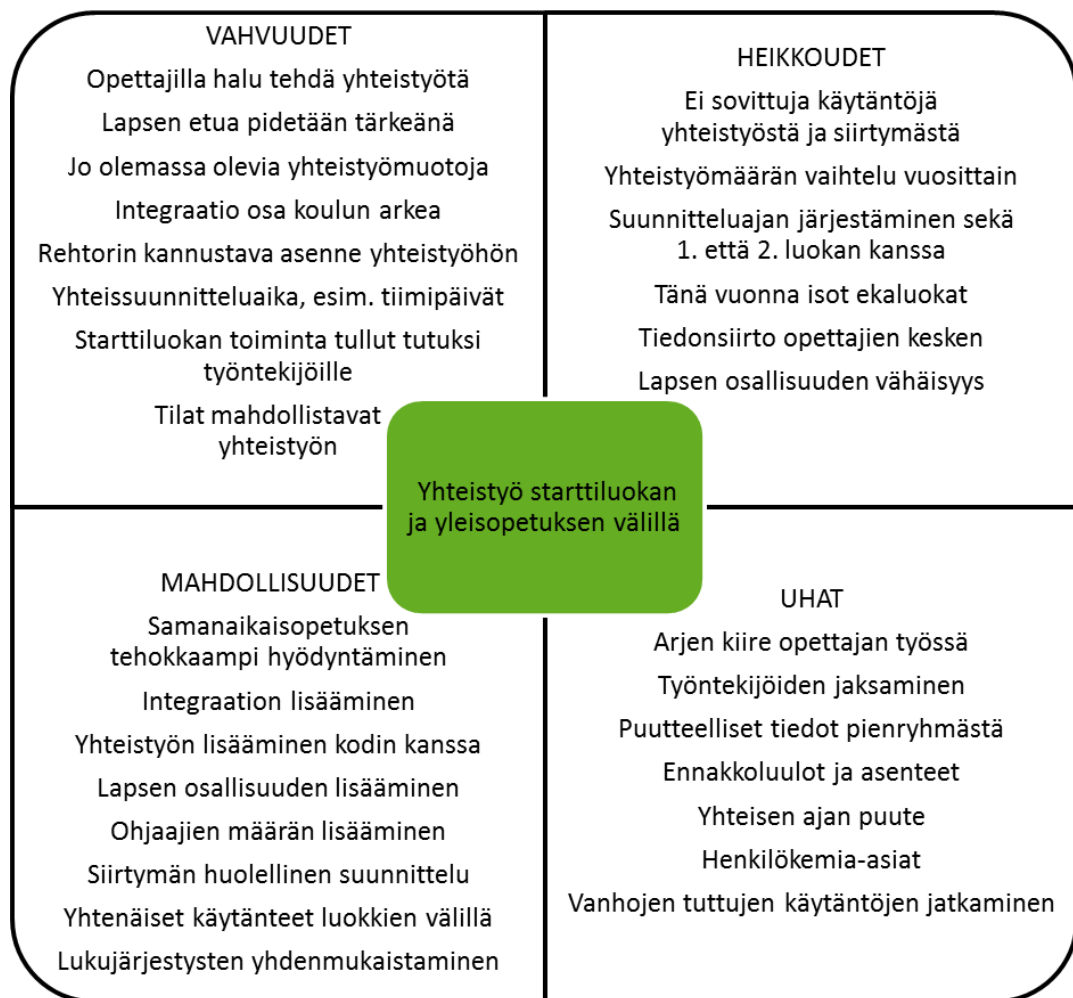
Jotta Mansikka-ahon koulussa saataisiin hyödynnettyä tämän tutkimuksen antia, on tärkeää, että aineiston osoittamat toimivat käytännöt mallinnetaan koulun käyttöön. Mallinnuksen avulla pyritään juurruttamaan uusia toimintatapoja. Tutkimustulosteni pohjalta rakensin mallinnuksen siitä, miten pienryhmän oppilaan matka starttiluokasta yleisopetukseen voisi mennä (kuva 7). Jotta tätä mallia voidaan käyttää koulun arjessa

mahdollisimman usealla oppilaalla, mallinnukseen ei ole merkitty ajankohtia prosessin eri vaiheille. Tämä johtuu siitä, että starttiluokan oppilaat siirtyvät isoon luokkaan hyvin yksilöllisesti, kukin oman aikataulunsa mukaisesti. Siksi täydensin mallia vielä esimerkkitarinalla (Erkin polku starttiluokasta yleisotukseen s. 81), johon on merkitty suuntaa antavat ajankohdat siirtymäprosessin eri vaiheille tapauksessa, jossa oppilas siirtyy yleisopetukseen jo ensimmäisen starttivuoden jälkeen.

10.1 Tämänhetkisen yhteistyön mallinnus SWOT-analyysissä

Käytän aineistoni jäsenyksessä *SWOT-analyysia*. Esitän SWOTissa Mansikka-ahon nykyisiä yhteistyön ja siirtymän käytänteitä. Olen kerännyt siihen haastatteluista nousseet keskeisimmät vahvuudet, heikkoudet, mahdollisuudet ja uhat (kuva 6). Pysin esittämään SWOT-analyysillä lukijalle tiivistetysti kokonaiskuvan Mansikka-ahon koulun tämänhetkisestä tilanteesta pienryhmän ja yleisopetuksen välisessä yhteistyössä sekä oppilaan siirtymäprosessissa starttiluokasta yleisopetuksen ryhmään.

SWOT-analyysi on työkalu, jolla voidaan kartoittaa organisaation sisäiset vahvuudet (S) ja heikkoudet (W) sekä ulkoiset mahdollisuudet (O) ja uhat (T). SWOT-analyysia on perinteisesti käytetty paljon liike-elämän työvälineenä, mutta viime aikoina sitä on alettu hyödyntää laajemminkin. Vahvuudet (Strength = S) ovat organisaation ominaisuuksia, jotka auttavat saavuttamaan tavoitteen. Heikkoudet (Weaknesses = W) ovat ominaisuuksia, jotka haittaavat tai estävät kokonaan tavoitteen saavuttamisen. Mahdollisuudet ja uhat ovat organisaation ulkoisia tekijöitä, joilla on vaikutusta tavoitteen saavuttamiseen. Mahdollisuuksia (Opportunities = O) saattavat luoda muun muassa muuttuvat tekniikat, hallituksen politiikat, sosiaaliset muutokset, lainsäädäntö ja valalla olevat trendit. Uhat (Threats = T) puolestaan ovat esteitä nykyisen tilanteen ja tavoitellun tilanteen välillä. (Meristö, Molarius, Leppimäki, Laitinen & Tuohimaa 2007, 10.)



Kuva 6. Tämänhetkinen yhteistyö starttiluokan ja yleisopetuksen välillä

Kun tavoitteena on helpottaa pienryhmän oppilaan siirtymistä isoon yleisopetuksen luokkaan, Mansikka-ahon *vahvuuksia* ovat halu tehdä yhteistyötä ja se, että lapsen etua pidetään tärkeänä. Muita vahvuuksia ovat esimerkiksi se, että erilaisia yhteistyömuotoja on jo olemassa ja niitä kokeillaan rohkeasti, yhteistä suunnittelu-aikaa on järjestetty tiimipäivien muodossa, rehtori kannustaa yhteistyöhön, ja integraatio on osa koulun arkea.

Heikkoudet ovat niitä asioita, jotka hankaloittavat oppilaan siirtymistä isoon luokkaan. Yksi tällainen asia Mansikka-aholla on yhteistyön määrän vaihtelevuus eri vuosien ja eri opettajien välillä. Osa lapsista siirtyy isoon luokkaan hyvin vähäisen tutustumisen jälkeen, kun taas toiset pääsevät siirtymään valmiiksi tutun opettajan luokkaan, tuttuun kavereiden joukkoon. Heikkoutena voidaan pitää myös sitä, että kirjattuja ohjeita tai suosituksia siitä, miten oppilaan siirtymä tulisi tehdä, ei ole olemassa. Yhteistyötä vaikeuttaa myös se, että yleisopetuksen luokissa on paljon oppilaita, ja oppilaita

den taitotasot ovat hyvin vaihtelevia. Lisäksi starttiluokalla on sekä ensimmäisen että toisen luokan oppilaita, jolloin starttiluokalla on useita eri yhteistyökumppaneita.

Mahdollisuuksia ovat ne seikat, joiden avulla voidaan päästä haluttuun tavoitteeseen. Haastateltavat kokivat pienryhmän oppilaan siirtymistä helpottaviksi seikoiksi yhteistyön lisäämisen kodin kanssa, lapsen osallisuuden lisäämisen sekä avustajaresurssien parantamisen. Haastateltavat uskoivat, että huolellisella suunnittelulla voidaan helpottaa yhteistyötä ja oppilaan siirtymää. Esimerkiksi lukujärjestyksien palkittaminen pienryhmän ja alkuopetuksen luokkien välillä koettiin tärkeäksi, kuten myös yhtenäiset käytänteet luokkien välillä.

Uhat ovat esteitä nykyisen tilanteen ja tavoitetilanteen eli oppilaan sujuvan siirtymän välillä. Mansikka-aholla työntekijät kokivat, että kiire ja oma jaksaminen voivat olla uhkia hyvälle yhteistyölle ja sujuvalle siirtymälle. Puutteelliset tiedot lapsesta ja starttiluokasta koettiin uhkaksi, kuten myös ennakkoluulot ja asenteet pienryhmää kohtaan. Uhkana saattaa olla myös se, että halutaan jatkaa työntekoa vanhaan tuttuun malliin, koska uusien käytäntöjen ottaminen osaksi arkea koetaan työläänä.

10.2 Hyvien käytänteiden muistilistat

Taulukoihin 5 - 8 keräsin aineistosta nousseita toimivia käytäntöjä apuvälineiksi yhteistyön kehittämiseen Mansikka-ahon koulussa. Taulukot on jaoteltu aihealueittain: opettajien yhteistyö, samanaikaisopetus, integraatio ja siirtymävaihe. Jotta prosessi olisi lapsen kannalta mahdollisimman helppo, Mansikka-aholla tulisi jatkossa kiinnittää huomiota taulukoissa esitettyihin seikkoihin. Näitä käytänteitä on käyty läpi yhdessä koulun rehtorin kanssa, jotta varmistuttiin siitä, että ne ovat realistisia ja toteutettavissa koulun arjessa. Tarkoituksena on, että näitä hyvien käytänteiden muistilistojä hyödynnetään koulun arjessa ja käytänteistä tulisi osa jokapäiväistä koulutyötä.

Taulukko 5. Toimivat käytänteet opettajien välisessä yhteistyössä

OPETTAJIEN YHTEISTYÖ

- *Luokanopettajille jo ennen lukukauden alkua tieto oppilaista, jotka ovat startissa "lainassa"*
- *Lukujärjestyksen palkittaminen ennen lukuvuoden alkua*
 - *startti, ykköset, kakkoset, erityisopettaja, S2-opettaja*
 - *rehtorin rooli ohjeistuksessa*
- *Suunnittelumahdollisuus starttiluokan opettajalle sekä ykkösten että kakkosten tiimiin*
- *Rinnakkaisluokkien ja startin välillä sama rytmi opetuksessa etenemisessä mahdollisuuksien mukaan*

Taulukko 6. Toimivat käytänteet samanaikaisopetuksessa

SAMANAIKAISOPETUS

- *Samanaikaisopetuksen tuntien aloittaminen mahdollisimman pian syksyllä esim. taito- ja taideaineissa*
- *Tasoryhmäopetus käyntiin ensimmäisellä luokalla äidinkieliessä yhteistyössä S2-opettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan kanssa*
- *Starttiluokkalaisen kannalta ihannetilanne olisi se, että samanaikaisopetuksen tunteja olisi molempien ykkösluokkien kanssa*

Taulukko 7. Toimivat käytännöt integraatiossa

INTEGRAATIO

- *Integraatiotunneille luokkaan koulunkäynninohjaaja joko yleisopetuksesta tai starttiluokasta*
- *Omat nimikoidut pulpetit ja tarvikkeet pienryhmäläisille, tarvittaessa myös nau-lakkopaikka*
- *Käytäntöjen yhdenmukaistaminen luokkien kesken, esim. luokassa seinällä ole-va lukujärjestys / päiväohjelma ja läksyjen merkitseminen*
- *Kakkosluokan integraatiotunnit olisivat ihanteelliset lukujärjestyksessä samaan aikaan, kun ekaluokkalaiset ovat samanaikaisopetuksen tunneilla*

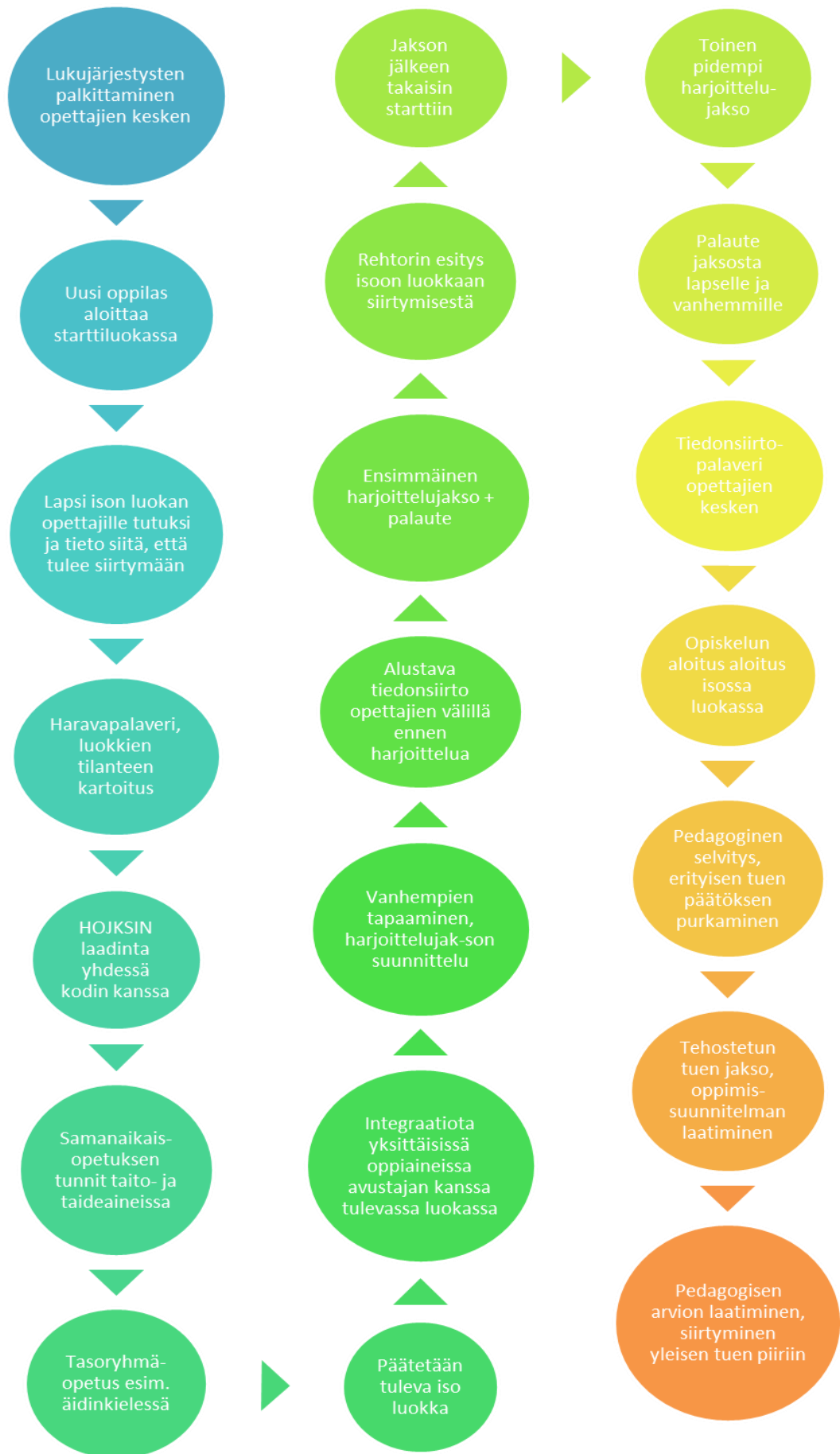
Taulukko 8. Toimivat käytännöt siirtymävaiheessa

SIIRTYMÄVAIHEEN YHTEISTYÖ

- *Integraatiotuntien ja harjoittelujaksojen suunnittelu hyvissä ajoin yhdessä rehtorin, luokanopettajien ja erityisopettajan kanssa syksyn haravapalaverissa*
- *Haravassa käydään aina läpi alustavat suunnitelmat starttiluokkalaisten integraatiotunneista ja harjoittelujaksoista, jolloin starttiluokan opettajan ei tarvitse miettiä, miten ottaa asia puheeksi ja kenen kanssa*
- *Siirtymävaiheen aikana lisätään yhteistyötä kodin kanssa*
 - *vanhemmat koululle palaveriin ennen jaksoa, jossa tavataan harjoitteluluokan opettaja*
 - *vanhempien ajalla pitäminen harjoittelujakson etenemisestä*
- *Harjoittelujakson arviointiin ennalta sovittu työkalu (lomake, palaveri) ja suunnitelma siitä, miten arviointi käydään läpi*
- *Panostetaan tiedonsiirtoon*
 - *alustava keskustelu opettajien välillä ennen harjoittelujaksoa*
 - *varsinainen tiedonsiirtopalaveri viimeistään sitten, kun oppilas on siirtynyt isoon luokkaan*
 - *selkeä käytäntö oppilaan papereiden säilyttämisestä*
- *Oppilaan äänen kuuluville saaminen:*
 - *lapsi mukaan palavereihin osaksi aikaa*
 - *otetaan lasta enemmän mukaan hänen oman koulupolkunsa suunnitteluun*
- *Starttiluokan ja erityisopettajan asiantuntijuuden hyödyntäminen siirtymän jälkeen*

10.3 Erkin polku starttiluokasta yleisopetukseen

Pyrin kuvaamaan oppilaan siirtymäprosessia tiivistetysti ja pelkistetysti (kuva 7). Kukaan ei ole merkitty ajankohtia prosessin eri vaiheille, sillä jokaisen oppilaat kohdalla prosessi etenee yksilöllisesti. Kuvan jälkeisessä esimerkkitarinassa kuvaan Erkki Esimerkin matkaa starttiluokasta yleisopetukseen. Tähän tarinaan olen merkinnyt suuntaa antavat ajankohdat prosessin eri vaiheille.



Kuva 7. Starttiluokkalaisen polku pienryhmästä yleisopetukseen

Erkin tarina

Elokuussa Erkki aloittaa ensimmäisen luokan Mansikka-ahon koulussa starttiluokalla. Jo ennen lukuvuoden alkua Erkin opettaja ja isojen 1. ja 2. luokan opettajat ovat palokittaneet lukujärjestyksiinsä yhteisiä oppituntien paikkoja. Rehtori on kertonut ensimmäisten luokkien opettajille, että Erkki ja muut uudet starttiluokan oppilaat kuuluvat heidän luokkiinsa ja tulevat todennäköisesti siirtymään jossain vaiheessa kokonaan heidän luokkiinsa.

Pehmeän laskun jälkeen Erkki pääsee osallistumaan samanaikaisopetuksen tunneille liikunnassa ja musiikissa. Yhteisiä tunteja on molempien ykkösluokkien kanssa, joten riippumatta Erkin tulevasta luokasta, hän pääsee tutustumaan tuleviin luokkakavereihin ja opettajaansa. Äidinkielessä ensimmäiset luokat on jaettu tasoryhmiin, joissa starttiluokka on mukana. Erkki pääsee opettelemaan lukemista oman tasoistensa oppijoiden kanssa ja saa olla tekemisessä sekä nykyisten että tulevien luokkatovereidensa kanssa. Ennakkoluulojen ehkäisemiseksi ensimmäisten yhteisten tuntien aikana starttiluokan opettaja kertoo isoille ykkösluokille, mikä starttiluokka on ja esittelee sen henkilökunnan ja tilat.

Ennen syyslomaa pidetään ensimmäisten luokkien haravapalaveri, jossa yhdessä rehtorin, luokanopettajien, startin opettajan ja erityisopettajan kanssa kartoitetaan luokkien tilannetta. Tämän perusteella voidaan tehdä alustava visio siitä, mikä olisi Erkin tuleva luokka. Tässä vaiheessa asiaa ei kuitenkaan vielä voida päättää, eikä alustavasta suunnitelmasta kannata puhua Erkille tai hänen vanhemmilleen mahdollisten muutosten vuoksi. Syyslomaan mennessä Erkin opettaja kutsuu Erkin vanhemmat koululle, ja yhdessä he laativat Erkille HOJKSin. Koska Erkin koulunkäynnin haasteet ovat suhteellisen lieviä, suunnitelmaan kirjataan pitkän aikavälin tavoitteeksi, että Erkki siirtyy yleisopetuksen isoon luokkaan toisen luokan syksystä alkaen. Vanhemmille muistetaan kertoa, että tämä on vasta suunnitelma, johon saattaa tulla muutoksia.

Marraskuussa Erkki lähtee kokeilemaan integraatiota tulevaan luokkaansa matematiikassa. Hän käy kolme tuntia viikossa isossa luokassa matematiikan tunneilla toisen starttiluokan oppilaan kanssa. Aluksi mukana on tuttu koulunkäynninohjaaja. Ennen integraation alkamista opettajat käyvät keskenään alustavan tiedonsiirron Erkkiä koskevista keskeisimmistä asioista.

Helmikuun alussa Erkin vanhemmat kutsutaan koululle suunnittelemaan tulevaa harjoittelujaksoa. Tapaamisessa ovat mukana Erkki itse, vanhemmat, starttiluokan opettaja sekä ison luokan opettaja. Palaverissa määritellään yhdessä Erkin kanssa jakson tavoitteet. Starttiluokan opettaja päivittää sovitut asiat HOJKSiin.

Ensimmäinen harjoittelujakso on viikon mittainen, ja se toteutuu helmikuun puolessa välissä. Jakson aikana luokanopettaja pyrkii antamaan Erkille palautetta suullisesti joka päivä siitä, miten päivä on sujunut. Viikon jälkeen luokanopettaja täyttää harjoittelujakson arviointilomakkeen kotiin tiedoksi ja käy sen läpi yhdessä Erkin ja starttiluokan opettajan kanssa. Myös Erkki arvioi itse jaksoa omalla kaavakkeella yhdessä opettajan kanssa. Erkin kohdalla jakso menee hyvin, jolloin vanhemmille riittää kotiin nähtäväksi kirjallinen arvio. Mikäli jaksossa olisi ollut ongelmia, luokanopettajan olisi ollut hyvä kertoa niistä puhelimitse tai kutsua vanhemmat koululle. Harjoitteluviikon jälkeen Erkki palaa takaisin starttiluokkaan, mutta jatkaa edelleen matematiikan tunteiden integraatiota ja samanaikaisopetuksen tunteja. Maaliskuun alussa rehtori tekee esityksen Erkin siirtymisestä isoon luokkaan toisen luokan alusta.

Toiselle harjoittelujaksolle Erkki menee huhtikuun puolessa välissä. Tämä jakso on kahden viikon pituinen. Starttiluokan opettaja ilmoittaa jaksosta kotiin ja keskustelee jaksosta Erkin kanssa. Jakson aikana opettaja antaa edelleen palautetta Erkille ja on tarvittaessa kotiin yhteydessä. Jakson päätteeksi sekä Erkki että luokanopettaja täyttävät omat arvionsa jakson sujumisesta, jotka lähetetään kotiin nähtäväksi. Toisen jakson jälkeen luokanopettaja ja starttiluokanopettaja miettivät yhdessä Erkin loppukevään koulunkäyntiä. On mahdollista, että Erkki jatkaisi harjoittelujaksolla loppukevään isossa luokassa, mutta tässä tapauksessa päätetään, että hän palaa starttiin loppukevääksi. Näin Erkki saa vielä kevään ajan reilusti aikuisen tukea oppimiseensa, jotta oppimistaidot olisivat mahdollisimman vahvat toiselle luokalle siirryttäessä.

Ennen syyslukukauden alkua starttiluokan opettaja ja Erkin uusi opettaja pitävät tiedonsiirtopalaverin. Siinä käydään läpi kaikki Erkin koulunkäyntiin liittyvät keskeiset seikat ja asiakirjat sekä sovitaan asiakirjojen säilyttämisestä. Syksyllä Erkki aloittaa toisen luokan isossa luokassa. Erkistä tehdään pedagoginen selvitys, joka käsitellään moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä. Erkin erityisen tuen päätös puretaan ja Erkki siirtyy tehostetulle tuelle ainakin seuraavan lukuvuoden ajaksi. Uudessa luokassa luokanopettaja laatii Erkille oppimissuunnitelman, johon hän saa tarvittaessa apua

koulun prosessiohjaajalta. Kakkosluokan jälkeen Erkin tehostetun tuen tarve arvioidaan uudelleen, ja koska tarvetta sille ei enää katsota olevan, tehostetun tuen päätös puretaan. Erkki jatkaa koulupolkuaan yleisen tuen piirissä, kuten muutkin luokkatoverit.

Koska Erkin koulunkäynnin haasteet olivat melko lieviä, siirtyminen yleisopetukseen oli mahdollista jo ensimmäisen pienryhmävuoden jälkeen. Täytyy muistaa, että näin ei suinkaan ole kaikkien oppilaiden kohdalla. Tärkeintä prosessissa onkin juuri joustavuus, ja siksi prosessin vaiheiden ajankohdat on syytä harkita aina tapauskohtaisesti. Sama prosessi saattaa toisella oppilaalla kestää kolmekin vuotta.

11 POHDINTA

11.1 Aiemmat tutkimukset tutkimustuloksia tukemassa

Mansikka-aholla on kokeiltu useita erilaisia yhteistyön muotoja: samanaikaisopetusta, integraatiota, koe- ja pysäytysjaksoja sekä yhteisiä tapahtumia ja retkiä. Yhteistyön määrä ja laatu ovat vaihdelleet suuresti vuosien välillä. Tämä on johtunut henkilökeskeisistä asioista, oppilasaineksesta ja opettajavaihdoksista. Haastatteluissa toivottiin oppilaan äänen esille tuomista sekä vanhempien vahvempaa osallisuutta siirtymävaiheessa. Kehittämisen kohteeksi nähtiin myös opettajien välinen tiedonsiirto siirtymävaiheessa sekä opettajien yhteinen suunnittelu-aika starttiluokan ja sekä ykkös- että kakkosluokkien kesken. Lisäksi toivottiin selkeää ohjeistusta siirtymävaiheesta ja siihen liittyviä käytännöistä.

Kysyttäessä haastateltavilta luokkien välisestä yhteistyöstä kävi ilmi, että *lähikoulujatus* on Mansikka-aholla vahvistumassa entisestään, kuten muuallakin Kouvolassa. Uusia alueellisia pienryhmiä perustetaan jatkuvasti, jolloin yhä useammat tukea tarvitsevat oppilaat voivat opiskella omassa lähikoulussaan. Suunta Mansikka-aholla on siten erityisopetuksen strategian mukainen. Heinämäen (2007, 11) mukaan erityisopetuksen strategian pohjalla vaikuttaa lähikouluperiaate, jonka mukaan oppilas menee siis siihen kouluun, johon hän menisi ilman tuen tarvea, ja oppilaan tarvitsema tuki tuodaan hänen luokseen. Voidaan sanoa, että erityisopetuksen strategia määrittää yhteistyötä Mansikka-aholla.

Mansikka-aholla opettajat ovat alkaneet tottua ajatukseen, että luokassa on monenlaisia oppilaita. Luokan ovet ovat avoimet, ja työtä tehdään yhdessä. Opettaja ei olekaan enää ainoa aikuinen luokassa. Mansikka-aholla on jo pitkään toiminut autismiopetuksen luokat, ja nyt alueellisia pienryhmiä on tullut kaikille luokka-asteille. Erityisiä oppijoita on talossa paljon, ja heidän integraationsa yleisopetukseen alkaa olla jo tuttua monelle opettajalle. Mansikka-aholla *inklusiivinen ajattelu* on siis tulossa koko ajan vahvemmin osaksi koulun arkea. Samaan aikaan halutaan kuitenkin säilyttää tietynlainen varovaisuus ja maltti inkluusion suhteen. Koska inklusiivinen ajattelu on Mansikka-aholla vahvistumassa entisestään, voidaan päätellä, että siellä noudatellaan kansainvälistä linjaa. Onhan inklusiivinen ajattelu kansainvälinen suuntaus (Special Education Across Europe 2003, 124).

Joihinkin Euroopan maihin verrattuna Suomessa on toistaiseksi edetty inkluusion suhteen maltillisesti. On pidetty tärkeänä sitä, että lähikouluilla on riittävät valmiudet opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. (Pihkala 2009, 22; Sarlin & Koivula 2009, 26.) Myös Mansikka-aholla työntekijät olivat tätä mieltä. Heidän mukaansa on oppilaita, jotka hyötyvät enemmän pienestä ryhmästä, eikä täydellinen inklusio olisi heille paras ratkaisu.

Varhaisen puuttumisen malli näkyi tutkimustuloksissani yhteistyön ja siirtymävaiheen kehittämistoiveissa. Mansikka-ahon koulun työntekijät näkivät keskeisimmiksi kehityskohteeksi yhteistyön kodin kanssa sekä lapsen osallisuuden lisäämisen. Nämä kehittämiskohdat ovat hyvin samansuuntaisia varhaisen puuttumisen mallin perusajatus-ten kanssa. Varhaisen puuttumisen malli on lähikouluperiaatteen lisäksi toinen Euroopan maita yhdistävä suuntaus. Siinä kiinnitetään erityistä huomiota moniammatillisten tiimien toimivuuteen ja lapsen sekä hänen perheensä ammattimaiseen huomioon ottamiseen. Keskeistä on selkeän ja laaja-alaisen tiedon välittäminen perheelle kaikissa heidän lapsensa asioissa. Perheille pyritään järjestämään riittävän ajoissa heidän tarvitsemansa tuki. (Specialpedagogiskt stöd i Europeiska skolor 2003, 58.) Tutkimuksestani selviää, että Mansikka-aholla halutaan kehittää toimintaa tähän suuntaan.

Haastatteluista kävi ilmi, että *tuen kolmiportaisuus* on helpottanut oppilaan siirtymäprosessia pienluokasta yleisopetukseen. Uuden tukimuodon, tehostetun tuen, koettiin madaltavan oppilaan kynnystä siirtyä isoon luokkaan ja luovan lapselle turvaa siirtymän jälkeiselle ajalle. Lisäksi haastateltavat kertoivat uusien pedagogiset asiakirjojen

helpottavan tiedonsiirtoa opettajien välillä. Tiedonsiirtohan nähtiin yhtenä keskeisimmistä kehittämisalueista siirtymävaiheessa. Mansikka-aholla on koulutettu kahdesta opettajasta pedagogisten asiakirjojen asiantuntijoita, ja muut opettajat voivat hyödyntää heidän osaamistaan uusia asiakirjoja käyttäessään. Heidän osaamistaan olisi hyvä hyödyntää jatkossa vielä aiempaa enemmän.

Haastatellut luokanopettajat kokivat laaja-alaisen erityisopettajan roolin tärkeänä pienryhmän oppilaan siirtyessä isoon luokkaan sekä yhteistyössä ylipäätään. Hänet nähtiin tärkeäksi osaksi *tasoryhmäopetusta*, joka on yksi Mansikka-aholla toteutettavista samanaikaisopetuksen muodoista (ks. taulukko 2. Samanaikaisopetuksen muodot, s. 34). Luokanopettajat pitivät tärkeänä laaja-alaisen erityisopettajan tuen myös siirtymävaiheen jälkeiseen oppilaan tukemiseen.

Euroopassa yksi kehityssuuntaus on henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien hyödyntäminen yleisopetukseen integroitujen erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla. Suunnitelmien laatiminen on noussut keskeiseen asemaan lähes kaikissa Euroopan maissa. (Specialpedagogiskt stöd i Europeiska skolor 2003, 18.) Näin on haastateltavien mukaan myös Mansikka-aholla. Kun starttiluokan oppilas siirtyy tehostetulle tuelle yleisopetuksen ryhmään, hänelle laaditaan automaattisesti *oppimissuunnitelma*. Aiemmin tämä ei ollut automaattisesti käytäntönä, kun oppilas siirtyi suoraan yleisopetuksen piiriin. Nykyisin laki määrää pedagogisten asiakirjojen käytöstä, mikä mielestäni turvaa lapsen tuen saamisen.

Monissa Euroopan maissa inklusiivisen opetuksen ajatus on keskeinen koulutuksen kehittämisessä. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat yhä useammin omassa lähikoulussaan tavallisen opetusryhmän mukana. (European Agency for Development in Special Needs Education 2009, 23.) Lähikouluperiaatteen toteutuminen ei ole mahdollista ilman riittävää osaamista paikallisella tasolla. Se edellyttää koulujen johtajilta ja opettajilta valmiuksia kohdata oppilaan erityiset tarpeet. (Kansainväliset ja kansalliset erityisopetusta koskevat linjaukset ja käytänteet 2007, 15.) Tutkimustulosten valossa näyttää siltä, että Mansikka-aholla on hyvät valmiudet kohdata erilaisia oppijoita. Tämä johtunee siitä, että Mansikka-aholla on ollut pitkään paljon erityistä tukea tarvitsevia lapsia, jolloin työntekijät ovat tottuneet asiaan. Uskon myös esimiehen asenteella olevan ratkaiseva merkitys siihen, miten erilaisiin oppijoihin suhtaudutaan.

Mansikka-aholla suhtautuminen *samanaikaisopetukseen* yhtenä luokkien välisen yhteistyömuotona oli pääasiassa positiivista ja sen määrää haluttiin lisätä. Samansuuntaisia tuloksia sai Pätiälä (2011) tutkiessaan laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvaa, jota tutkimuksen mukaan haluttiin kehittää selkeästi samanaikaisopetuksen suuntaan. Myös Puustisen tutkimus erityisopettajaopiskelijoiden kokemuksista oli samansuuntainen. Pätiälän ja Puustisen tutkimuksista voidaan päätellä, että samanaikaisopetus tulee olemaan yhä merkittävämmässä roolissa tulevaisuuden erityisopetuksessa. Oma tutkimukseni tukee tätä olettamusta.

Haastateltavat kertoivat, että samanaikaisopetus Mansikka-aholla on pääasiassa täydentävää opetusta. Takalan (2010, 63) mukaan toimiva samanaikaisopetus edellyttää huolellista suunnittelua. Jos opetusta ei suunnitella yhdessä, toinen opettajista saa helposti avustajan roolin. Haastatteleman opettajat kertoivat, että heidän toteuttamansa samanaikaisopetus oli usein tällaista avustavaa tai täydentävää opetusta. (ks. taulukko 2. Samanaikaisopetuksen muotoja, s. 34.) Takalan mukaan tämä voi joskus olla perusteltua, mutta jatkuvana käytäntönä kyse ei ole enää samanaikaisopetuksesta. Itse koen tärkeäksi sen, että samanaikaisopetusta ylipäättään on. Oppilaiden kannalta merkityksellistä on se, että he pääsevät opiskelemaan yhdessä muiden ryhmien kanssa. En näe, että opettajien keskinäisellä työnjaolla olisi juurikaan merkitystä oppilaalle.

Tutkimukseni aineistostani nousi yhtymäkohtia Jokisen (2012) tutkimuksen kanssa. Jokinen tutki Vaasassa pienluokkatoimintaa varhaisen tuen tarjoajana ja vaihtoehtona yleisopetuksen alkuopetukselle. Hän selvitti opettajien kokemuksia pienluokan oppilaista, heidän sopeutumisestaan ja menestymisestään yleisopetuksessa sekä entisten pienluokan oppilaiden ajatuksia pienluokasta. Jokisen (2012, 140) tutkimuksesta kävi ilmi, että pienluokasta yleisopetukseen sopeutuminen ja siirtyminen ovat jokaisella oppilaalla yksilöllisiä ja niihin liittyy usein ongelmia. Myös omassa tutkimuksessani nousi vahvasti siirtymävaiheen yksilöllisyys, kuten Erkin tarinasta (s. 82) käy ilmi. Mansikka-ahollakin siirtymiin liittyi jonkin verran haasteita, mutta myös hyvin onnistuneista siirtymistä kerrottiin.

Toinen yhtymäkohta Jokisen tutkimukseen oli se, että oppilaat kokivat tullessa jollain tapaa kiusatuiksi isossa luokassa. Jo isoon luokkaan siirtyneillä pienryhmän oppilailla oli jonkin verran kokemuksia leimautumisesta ja kiusatuksi tulemisesta. Samansuuntaisia kokemuksia oli Jokisen tutkimuksen lapsilla (Jokinen 2012, 141). Mansik-

ka-ahon kohdalla täytyy kuitenkin ottaa huomioon, että jo isoon luokkaan siirtyneiden haastateltavien oppilaiden määrä oli vähäinen, vain kolme oppilasta, joten ongelman laajuudesta ei voida vetää isoja johtopäätöksiä. Kiusaamiseen tulee kuitenkin kiinnittää jatkossa vielä aiempaa enemmän huomiota.

Jokinen oli myös kanssani samoilla linjoilla siitä, että isoon luokkaan siirtymistä voidaan helpottaa yhteistyötä lisäämällä. Mansikka-ahon työntekijöiden mukaan pienryhmän oppilaiden siirtymistä yleisopetukseen voitaisiin helpottaa lisäämällä integraatiotunteja tulevaan yleisopetukseen luokkaan, kehittämällä samanaikaisopetusta luokkien välillä sekä panostamalla tiedonkulkuun kodin ja koulun välillä.

Haastattelemani luokanopettajat olivat sitä mieltä, että pienryhmän oppilaan ei ole hyvä siirtyä isoon luokkaan liian aikaisin. Tästä asiasta ovat eri mieltä Ihatsu ja Ruoho (2001, 92) joiden mukaan pienryhmän oppilaiden olisi hyvä siirtyä yleisopetukseen mahdollisimman pian. Erityistä tukea tarvitsevat lapset tulisi kohdata luokissa yksilöinä, ja opetuksen tulisi perustua heidän tarpeisiinsa. Opettajilla on merkittävä rooli siirtymän onnistumisessa. Itse ajattelen, että oppilaan on hyvä päästä isoon luokkaan samanaikaisopetuksen tunneille ja integraatioon mahdollisimman pian, mutta lopullinen siirtymä on hyvä tehdä vasta sitten, kun lapsen valmiudet siihen varmasti riittävät. Kun siirtymä toteutetaan riittävän pitkällä aikavälillä, askel askeleelta, voidaan varmistua siitä, että oppilaan valmiudet ovat riittävät isossa luokassa opiskeluun.

Jokinen (2012) kertoi, että Vaasassa oli hyödynnetty pienryhmän roolia oppilaan tukemisessa myös siirtymän jälkeen. Oppilas saattoi käydä opiskelemassa pienluokassa yksittäistä oppiainetta vielä pitkään siirtymän jälkeenkin. Tällaista voisi mielestäni kokeilla myös Mansikka-aholla enemmän. Mansikka-aholla oli yksittäisiä kokemuksia siitä, että oppilas oli käynyt tukiopetuksessa pienluokassa siirtymän jälkeen, mutta nämä tapaukset olivat harvinaisia. Jos oppilas kävisi pienluokassa opiskelemassa siirtymän jälkeen, side pienluokkaan ei katkeaisi heti, vaan tuttu ja turvallinen tuki säilyisi pidempään.

11.2 Opinnäytetyöprosessin arviointia

Opinnäytetyöprosessini eteni melko tarkasti alkuperäisen suunnitelman mukaisesti (kuva 8). Matka oli opettavainen, eikä suurempia takaiskuja tullut vastaan. Vaikein vaihe oli aiheen päättäminen. Tähän oli syynä se, että olin työurallani murrosvaihees-

sa. Pitkäaikainen työpaikkani starttiluokan opettajana oli jätetty taakse ja äitiysloman aikana pohdin, mitä haluan tulevaisuudessa tehdä työkseni. Aluksi ajattelin, että haluan löytää opinnäytetyöni aiheen sieltä uudelta alueelta, johon tähtään työelämässä. Aihe tuli kuitenkin valita hyvin pian opintojen alettua, eikä minulla ollut vielä ajatusta työurani suunnasta. Päätin siten pysyä aiheen valintani suhteen koulumaailmassa, josta minulla on paras asiantuntemus. Yhdessä Mansikka-ahon koulun rehtorin kanssa keskustellen aihe löytyikin helposti, tosin se hieman muuttui matkan varrella. Aiheen rajaamisen jälkeen prosessi eteni ilman suurempia kompastuskiviä. Säännöllisen ohjauksen ja realistisen aikataulun ansiosta työ eteni suunnitelmien mukaan (kuva 11). Suunnittelussa aikataulussa pysymistä helpotti varmasti osaltaan elämäntilanteeni. Olin suurimman osan opiskeluaikasta kotona lasten kanssa, jolloin vältyin työelämän ja opiskelujen yhdistämisen vaikeudelta.



Kuva 8. Opinnäytetyöprosessi

Antoisin osuus oli ehdottomasti kollegojen ja lasten haastattelemineen. Vaikka olen useiden haastateltavien työntekijöiden kanssa tehnyt yhteistyötä pitkään, en ollut tietoinen monista heidän ajatuksistaan, kokemuksistaan ja asenteistaan. Tämä oli erittäin

opettavainen vaihe. Tehdessäni haastatteluja harmittelin sitä, että haastateltavat eivät kuulleet toistensa ajatuksia. Esimerkiksi eräs opettaja kertoi, että ei ole viitsinyt ehdottaa yhteistyötä toiselle opettajalle, koska ajatteli tämän pitävän itsenäisestä työskentelytavasta. Tämä kyseinen opettaja päinvastoin kertoi kaipaavansa työhönsä toista aikuista. Jo pelkästään avoimesta keskustelusta olisi paljon hyötyä yhteistyön kehittämiseksi. Toivon, että tämän opinnäytetyön lukeminen herättää koululla keskustelua ja työntekijät tulevat tietoisiksi toistensa ajatuksista.

Nautin paljon myös lasten haastatteluista. Opettajalla ei ole koulupäivän aikana mahdollisuuksia keskittyä täysin vain yhden lapsen asiaa kuuntelemaan. Haastatellessani yhtä lasta kerrallaan pystyin olemaan täysin läsnä tälle lapselle. Lapsella oli tilaisuus kertoa ajatuksistaan ja huomata niiden olevan aikuiselle tärkeitä. Tämä oli erittäin palkitsevaa. Uskon myös lasten nauttineen haastatteluhetkestä.

Ennen tätä tutkimusta en ollut juurikaan tehnyt haastatteluja. Opinnäytetyöprosessini aikana perehdyin haastattelemiseen ja pääsin harjoittelemaan sen käyttöä. Sain siis itselleni uuden työvälineen, jota voin käyttää tulevaisuudessa työssäni. Viimeistellessäni nyt opinnäytetyötäni olen juuri aloittanut uudessa työssä koulukuraattorina. Kuraattorin työssä on varmasti hyötyä taitavasta haastattelemisen taidosta. Opinnäytetyöprosessin myötä hankkimani tiedot ja taidot lasten haastattelemisesta auttavat minua kiinnittämään huomiota oikeisiin asioihin kohdatessani lapsia työssäni.

Työläin vaihe opinnäytetyöprosessissa oli aineiston litteroiminen, sillä se oli hidasta ja rutiininomaista. Pian sen jälkeen pääsin aloittamaan aineiston analyysin, mikä taas oli mielenkiintoinen ja innostava osuus prosessissa. Oli mukavaa huomata, miten aineistosta alkoi nousta asioita ja tutkimuksen punainen lanka alkoi hahmottua. Tässä vaiheessa luin paljon tutkimuskirjallisuutta, josta sain tukea analyysin tekemiseen.

Matka tutkimuksen aiheen valinnasta tiivistelmän laadintaan on kasvattanut minua ammatillisesti aimo harppauksen. Vaikka olen ollut poissa työelämästä, koen, että olen äitiysloman aikana kehittynyt sekä tutkijana että sosiaalialan ammattilaisena, ja se on pitkälti tämän opinnäytetyöprosessin ansiota. Tutkimuksen tekeminen opetti minulle asioita itsestäni. Olin yllättyneet huomattessani, miten järjestelmällisesti pystyin etenemään suunnitelman mukaan kohti valmista työtä. Matkan varrella opin jakamaan kokonaisuutta pienempiin osiin ja asettamaan konkreettisia välitavoitteita ja aikatauluja. Tämä helpotti työskentelyä merkittävästi. Opin myös sen, että ajatuksien purkami-

nen kirjoittamalla oppimispäiväkirjaan sekä keskustelemalla ohjaajani ja opiskelija-kollegoiden kanssa auttoi minua jäsentämään asioita. Tutkimusaiheeseeni liittyvän kirjallisuuden monipuolinen lukeminen on vahvistanut tieto-taitoani erityisopetuksen saralla. Uskon voivani hyödyntää tätä osaamista tulevissa työtehtävissäni. Opinnäyte-työprosessin myötä olen saanut myös varmuutta laajojen asiakokonaisuuksien hallin-taan sekä tieteelliseen kirjoittamiseen. Tunnen, että minulla on nyt hyvät valmiudet aloittaa uusi työ sosiaalialan ammattilaisena koulumaailmassa, mitä odotan innolla.

Yksi prosessin positiivisista puolista on se, että saan antaa haastattelujen pohjalta laa-timani toimivien käytäntöjen mallinnuksen Mansikka-ahon koulun käyttöön. Toivon, että he hyödyntävät sitä ja sen avulla luokkien välistä yhteistyötä kehitetään entises-tään. Uskon, että Mansikka-aholla säilyy ja vahvistuu entisestään ajatus lapsen par-haasta ja työtä muistetaan tehdä siitä ajatuksesta lähtien.

11.3 Tutkimuksen luotettavuus ja hyödynnettävyys

Toikon & Rantasen (2009, 123) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on usein luovuttu validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden käyttämisestä *luotettavuuden arvioinnissa*, sil-lä niiden katsotaan soveltuvan paremmin määrällisen tutkimuksen arvioimiseen. Laa-dullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnissa käytetään usein vakuuttavuuden käsitettä. Vakuuttavuus perustuu uskottavuuteen ja johdonmukaisuuteen. Tuomen & Sarajärven (2009, 138) mukaan uskottavuutta voidaan lisätä kuvaamalla riittävän tar-kasti tutkimukseen osallistuneita henkilöitä. Pyrin raportissani kuvaamaan tarkasti se-kä haastateltavia, haastattelutilannetta että koulukontekstia, jossa yhteistyötä tehdään. Mielestäni tämä paransi tutkimukseni luotettavuutta.

Pyrin lisäämään tutkimuksen luotettavuutta käyttämällä teemoittelun apuvälineenä Eskolan (2007,174) esittämää matriisia aineiston antoisuudesta. Se helpotti aineiston systemaattista käsittelyä ja lisäsi osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. Luotettavuuden lisäämiseen tähtäsin myös keskustelemalla prosessin aikana työelämäohjaajani kanssa ja tarkistuttamalla hänellä, että faktat, joista kirjoitan koskien Mansikka-ahon koulua, ovat oikein. Kävimme hänen kanssaan läpi myös toimivien käytäntöjen mallinnusta jo kirjoittamisprosessin aikana, koska halusin varmistua, että ehdottamani toimintamallit ovat realistisia ja käyttökelpoisia koulun arjessa.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 141) ohjaavat tutkijaa kiinnittämään huomiota tutkijatiedonantajasuhteeseen arvioidessa tutkimuksensa luotettavuutta. Tutkimustuloksiani tarkastellessa tulee huomioida se, että kaikki haastateltavat työntekijät olivat minun entisiä kollegoitani. On mahdollista, että tämä vaikutti haastateltavien vastauksiin. Toisaalta korostin haastattelujen alussa haastateltaville sitä, että tutkimukseni tarkoituksena on kehittää toimintoja toimivammiksi, ja siksi on tärkeää kertoa kokemuksista mahdollisimman totuudenmukaisesti.

Lasten haastattelujen luotettavuutta saattoi vähentää se, että kahden isoon luokkaan siirtyneen oppilaan siirtymästä oli kulunut jo lähes kaksi vuotta. Se on lapselle pitkä aika, ja kokemusten muisteleminen pitkän ajan takaa voi olla lapselle vaikeaa. Lisäksi osalla haastateltavista lapsista oli vielä osittain puutteellinen suomenkielen taito, joka saattoi vaikeuttaa omien kokemusten kuvaamista.

Toikon & Rantasen (2009, 123) mukaan kehittämistoiminnassa tiedon luotettavuuden mittarina toimii ensisijaisesti käyttökelpoisuus. Sen lisäksi, että tiedon tulee olla todennukaista, sen tulee olla myös hyödyllistä. Tässä vaiheessa tiedon käyttökelpoisuutta on vielä vaikeaa arvioida. Uskon, että käytäntö tulee osoittamaan, onko tutkimuksen tuloksia pystytty hyödyntämään koulun arjessa. Tämä olisi mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe. Mielenkiintoista olisi myös tutkia, miten yhteistyö toteutuu Mansikka-ahon uusien alueellisten pienryhmien, 3. - 4. luokkien sekä 5. - 6. luokkien pienryhmien, kanssa. Toivon, että myös nämä ryhmät voivat hyödyntää tutkimukseni tuloksia ja toimivien käytäntöjen mallinnusta. Uskon, että tutkimukseni avulla pienryhmien ja yleisopetuksen välinen yhteistyö vahvistuu entisestään Mansikka-ahon toimintakulttuurissa ja oppilaan siirtyminen pienestä isoon luokkaan helpottuu. Tuomi & Sarajärvi (2009, 138) kirjoittavat tulosten siirrettävyydestä toiseen kontekstiin. Koska tutkimuksessani oli tarkoitus selvittää yhteistyötä ja siirtymää Mansikka-ahon koulussa, ei tuloksia voida sellaisenaan siirtää muihin konteksteihin. Uskon, että yhtymäkohtia muiden koulujen käytäntöjen kanssa olisi kuitenkin jonkin verran. Tuloksia voidaan mahdollisesti hyödyntää myös Mansikka-ahon uusien alueellisten pienryhmien ja yleisopetuksen yhteistyön kehittämisessä.

Toivon, että työni herättää koululla keskustelua luokkien välisen yhteistyön merkityksestä ja siirtymävaiheeseen panostamisen tärkeydestä. Uskon, että opinnäytetyöni

muistuttaa koulun väkeä siitä, että yhteistyön lähtökohtana tulee olla lapsi, kuten eräs haastateltavista osuvasti asian kiteyttää:

Yhteistyöstä on hyötyä kaikille. Me aikuiset ollaan ensisijaisesti täällä koulussa lapsia varten, että yhteistyön täytyy palvella niitä lapsia.

LÄHTEET

Alijoki, A. 2006. Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen - tukitoimet ja suoriutuminen. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY.

Carlton, M. & Winsler, A. 1999. School readiness: The need for a paradigm shift. School psychology review 3/28, 338 - 352.

Esiopetus. Opetushallituksen internetsivut. Päivitetty 17.1.2011. Saatavissa: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/esiopetus. [viitattu 10.2.2012].

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Määräykset ja ohjeet 2010:27. Opetushallitus. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

Eskola, J. 2007. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Uudistettu painos. PS-kustannus: Juva.

Financing of special needs education. A seventeen country-study of the relationship between financing of special needs education and inclusion. 1999. European Agency for Development in Special Needs Education.

Hakkarainen, P. 2000. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Heinämäki, L. 2007. Varhaista tukea koulun arkeen - Työvälineenä kehittämisvalikko. Stakes. Oppaita 67. Opetusministeriö.

Helavirta, S. 2007. Lasten tutkimushaastattelu. Metodologista herkistymistä, joustoa ja tasapainottelua. Yhteiskuntapolitiikka 72 (2007):6.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2002. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Holopainen, P., Ojala, T., Miettinen, K. & Orellana, T. (toim.) 2005. Siirtymät sujuviksi - ehyttä koulupolkua rakentamassa. Moniste 6/2005. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/47165_siirtymat.pdf. [viitattu 5.2.2012].

Holopainen, P., Ikonen, O., Miettinen, K., Ojala, T. ja Virtanen, P. 2002. Erityistä tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen yleis- ja erityisopetuksessa. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja Opetushallitus.

Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Huvudprinciper för att främja kvalitet i inkluderande undervisningsmiljöer. Underlag för tillämpning. 2011. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Ikonen, O. 2003. HOJKS. Teoksessa: Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus, s. 97 - 116.

Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino. Lastensuojelun Keskusliitto, s. 15 - 54.

Jahnukainen, M. 2003. HOJKS elämänkaaren eri vaiheissa. Teoksessa: Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus, s. 255 - 268. Jyväskylä: PS-kustannus.

Janiga, S. & Costenbader, V. 2002. The transition from high school to postsecondary education for students with learning disabilities. A survey of college service coordinators. *Journal of Learning Disabilities*. 5/35, 462 - 468.

Jenkinson, J. 1997. *Mainstream or Special? Educating Students with Disabilities*. London: Routledge.

Jokinen, K. 2012. Opintie pienluokan kautta. Peruskoulun alkuopetuksen pienluokka-toiminnan arviointia. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Kansainväliset ja kansalliset erityisopetusta koskevat linjaukset ja käytänteet. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:17. Opetushallitus.

Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education. Recommendations for Policy Makers. 2009. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Key Principles for Special Needs Education. Recommendations for Policy Makers 2003. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Kolmiportainen tuen malli. 2011. LukiMat-internetsivut. Niilomäki-instituutti. Saatavissa: <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisenarviointi/tietopalvelu/taustaa/kolmiportainen-tuen-malli>. [viitattu 3.4.2012].

Kolmiportainen tuki Kouvolan peruskouluissa. 2011. Tiedote. Kouvolan kaupunki. Kasvun ja oppimisen tukipalvelut. Saatavissa: http://www.kouvola.fi/material/attachments/newfolder_322/654nQmwo/Tuen_kolmiportaisuus.pdf. [viitattu 5.9.2012].

Kyttälä, M., Pakarinen, K. & Sinkkonen, H-M. 2010. Samanaikaisopetus – mahdollisuus vai mahdottomuus? Erika. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto1/2010.

Lahtinen, U. 2009. Erityiskasvatus ammattialana. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. Erityispedagogiikan perusteet, s. 171 - 201. Helsinki: WSOY.

Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010.

Linnilä, M.-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

- Linnilä, M.-L. 1997. Kouluvalmius ja vanhempien asiantuntijuus. Teoksessa Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. (toim.) Onnistunut aikuisikä? Kokemuksia koululykkäyksestä. Jyväskylä: Atena kustannus, s.14 - 26.
- Lipiäinen, P. 2012. Henkilökohtainen tiedoksianto 10.8.2012.
- Meristö, T., Molarius, R., Leppimäki, S., Laitinen, J. & Tuohimaa, H. 2007. Laadukas SWOT. Turku: Åbo Akademi.
- Moberg, S. & Vehmas, S. 2009. Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, s. 47 - 73
- Moberg, S. 2001. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa: Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa, s. 34 - 48. 11. painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Munn, P. 2010. How Schools Can Contribute to Pupils' Well-Being. Teoksessa McAuley, C. & Rose, W. (toim.) Child Well-Being. Understanding Children's Lives, p. 91 - 110. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Oikeus esiopetukseen. 2010. Opetushallituksen internetsivut. Päivitetty 12.7.2010. Saatavissa: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/esiopetus/oikeus_esiopetukseen. [viitattu 12.2.2012].
- Opetukselliset tukitoimet. Kolmiportainen malli. 2011. Jalasjärven kunnan internetsivut. Saatavissa: http://www.jalasjarvi.fi/site?node_id=1781. [viitattu 3.4.2012].
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20. Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002. Vuosiluokat 1 - 2. Määräys 12/011/2002. Opetushallitus.
- Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskeva opetussuunnitelma. 2012. Kouvolan kaupunki. Kasvun ja oppimisen tuki.

Perusopetuslaki 628/1998.

Pihkala, J. 2009. Oppilaan oikeus saada varhaista ja ennalta ehkäisevää tukea ja erityisopetusta vahvistuu. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Juva: PS-kustannus, s. 20 - 23.

Puustinen, S. 2012. Opiskelijoiden näkemyksiä laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvasta. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Pätiälä, R. 2011. Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Repetto, J. B. & Correa, V.I. 1996. Expanding views on transitions. *Exceptional children*. 6/62, p. 551 - 563.

Rytivaara, A. Pulkkinen, J. & Takala, M. 2012. Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, s. 333 - 352.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavissa: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. [viitattu 12.6.2012].

Saloviita, T. 2008. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisilla luokilla. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sarlin, H-M. & Koivula, P. 2009. Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Juva: PS-kustannus, s. 24 - 40.

Special education across Europe 2003. Trends on provision in 18 European countries. European Agency for Development in Special Needs Education. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Specialpedagogiskt stöd i Europeiska skolor. 2003. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus 2010. Liitetaulukko 5. Osa-aikaista erityisopetusta lukuvuonna 2009 - 2010 saaneet peruskoulun oppilaat erityisopetuksen ensisijaisen syyn mukaan. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavissa: http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tau_005_fi.html. [viitattu 4.7.2012.]

Takala, M. 2010a. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia, s. 21 - 33.

Takala, M. 2010b. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia, s. 13 - 20.

Takala, M. 2010c. Luokkamuotoinen erityisopetus. Teoksessa Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia, s. 45 - 57.

Takala, M. 2010d. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia, s. 58 - 71.

Takala, M., Hietaharju-Nisonen, M., Kokkonen, S. & Muurinen, S. 2010. Laaja-alainen erityisopetus tänään. Erika. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 1, 5 - 9.

Tuen kolmiportaisuus Kouvolan peruskouluissa. 2011. Tiedote. Saatavissa: http://www.kouvola.fi/material/attachments/newfolder_322/654nQmwigO/Tuen_kolmiportaisuus.pdf. [viitattu 20.8.2012.]

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere: Yliopistopaino Oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.

Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.

Virtanen, P. & Miettinen, K. 2003. Opetussuunnitelman perusteista opetussuunnitel-
maksi. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetus-
suunnitelmat ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus, s. 67 - 96.

Vislie, L. 2003. From Integration to Inclusion: Focusing Global Trends and Changes
in the Western European Societies. *European Journal of Special Needs Education*.
1/18, p. 17 - 35.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? - Inklusion monet kasvot. Teok-
sessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. 2001. Inklusion haaste koululle.
Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, s. 12 - 29.

Kouvolan kaupunki
Hyvinvointipalvelut
Perusopetuspalvelujen palvelupäällikkö

Viranhaltijapäätös
Yleinen päätös
17.09.2012 12 §

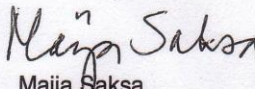
Tutkimuslupa / Lehtinen Piia

Piia Lehtinen hakee tutkimuslupaa Mansikka-ahon koululla tehtävää tutkimusta varten. Haastattelututkimukseen osallistuu kolme luokanopettajaa, kaksi erityisopettajaa ja kaksi koulunkäynninohjaajaa. Tutkimus on Kyamkin sosionomi, ylempi amk -tutkinnon opinnäytetyö, jonka aiheena on erityistä tukea tarvitsevan lapsen siirtyminen alkuopetuksen pienryhmästä isoon yleisopetuksen luokkaan. Kyseessä on tutkimuksellinen kehittämishanke, jonka tarkoituksena on tutkimustulosten pohjalta kehittää siirtymävaihetta ja luokkien välistä yhteistyötä.

Päätös

Myönnän Piia Lehtiselle tutkimusluvan Mansikka-ahon koululla syys-lokakuun 2012 aikana henkilöstön keskuudessa tehtävää tutkimusta varten.

Perusopetuspalvelujen palvelupäällikkö


Maija Saksa

Jakelu

Piia Lehtinen
Mansikka-ahon koulu, rehtori

Muutoksenhaku

Oikaisuvaatimusohje

Yhteystiedot

Perusopetuspalvelujen palvelupäällikkö Maija Saksa
puh. 020 615 8429, maija.saksa@kouvola.fi



Kouvolan kaupunki
Lasten ja nuorten palvelut
Kasvun ja oppimisen tukipalvelut

PEDAGOGINEN ARVIO

Perusopetus

Luottamuksellinen

OPPILAS	Suku- ja etunimi	Syntymäaika
	Koulu	Luokka 4
HUOLTAJAN KUULEMINEN - huoltajan näkemys - tiedotus huoltajalle (kenen toimesta, milloin ja miten)	-esim. luokanopettaja keskustellut huoltajan kanssa puhelimitse x.x.xxxx -huoltaja puoltaa tehostetun tuen aloittamista	
OPPILAAN KUULEMINEN (itsearviointi koulunkäynnistä) - vahvuudet - tuen tarve - työskentelytaidot - opettajien ja luokkatovereiden kanssa toimiminen - oppiaineet - viihtyminen luokassa ja oppimisympäristössä	- oppilaan omia näkemyksiä koulutilanteesta; mikä onnistuu ja mikä ei esim. li ja välitunnit sujuvat, kaikki läksyt ovat vaikeita, paljon kavereita huom. huoltajan näkemys tilanteesta voi olla erilainen -opettaja kirjaa nämä esim. oppilaan kanssa käydyn keskustelun perusteella	
OPETTAJIEN SUORITAMA ARVIOINTI - oppilaan vahvuudet - keskeinen tuen tarve - työskentelytaidot - sosiaaliset taidot - oppiaineet - ilmapiiri - ja oppimisympäristö-tekijät - muuta	- tähän arvioidaan oppimisen ja koulunkäynnin tilannetta kokonaisuutena - esim. vahvuutena luokkakavereiden kanssa toimiminen, sosiaalinen - tukea tarvitaan matematiikan ja englannin oppimiseen - sosiaaliset taidot hyvät - unohtaa toistuvasti koulukirjat kotiin/kouluun - häiriintyy tunneilla helposti, keskittyminen lyhytaikaista	
MUUT ASIAANTUNTIJA-ARVIOT	Tekijä koulukypsyysarviointi: ryhmätutkimus kelto, yksilötutkimus Kasper	Aika kevät 2007
MITÄ TUKEA OPPILAS ON JO SAANUT - kotona - koulussa - muualla	- tähän arvioidaan oppilaan saamaa yleistä tukea ja sen vaikutuksia - esim. läksyt merkataan taululle, oppilas kirjoittaa ne itse läksyviikkoon - tukiopetusta saanut 4h englannin opiskelun tueksi - erityisopettajan tukea saanut 1. ja 2. luokilla	
MITÄ TUKEA JATKOSSA TARVITAAN - kotona - koulussa - muualla	- mitä pedagogisia, oppimisympäristöön liittyviä, oppilashuollollisia tai muita tukijärjestelyjä oppilas tarvitsee jatkossa - esim. läksyjen teko kontrolloidaan päivittäin kotona, opettaja tarkistaa läksyviikon merkinnät ennen kotiin lähtöä - tukiopetusta enemmän (ma ja en) - erityisopettajan säännöllinen tuki 2h/vko pienryhmässä - vaihdetaan istumapaikka luokassa, istuintyyny - adhd-coach-konsultaatio?	
PÄIVÄMÄÄRÄ JA LAATIJA(T)	Laatija(t), yhteystiedot	Päivämäärä
OHR-KÄSITTELY Päivämäärä / toimenpiteet	-x.x.xxxx:päätetään aloittaa tehostettu tuki, lo. vastaa oppimissuunnitelman laadinnasta	
SEURANTA	-x.x.xxxx ohr:n kokouksessa	



OPPILAS	Suku- ja etunimi Meikäläinen Matti	Luokka 5 A
TEHOSTETUN TUEN JAKSO	Ajanjakso syyslukukausi 2009	
	Suunnitelma tarkastetaan tammikuussa 2010	
	Suunnitelman laatimiseen osallistuneet Mikko ja Martta Meikäläinen (vanhemmat) Veera Virtanen (luokanopettaja) Pekka Suomalainen (erityisopettaja) Teemu Tukeva (kuraattori) Tiina Taitava (koulunkäyntiöhoaja)	
	Ensisijainen syy oppimissuunnitelman laatimiseen tarkkaavaisuuden ja käyttäytymisen ongelmat	
TUKITOIMET KOULUSSA - mitä - milloin - vastuhenkilö	Keskeiset tavoitteet jaksolle Tavoitteita asetetaan oppimiseen, työskentely- ja vuorovaikutustaitoihin. Tähän voidaan kuvata opiskelun erityiset painoalueet eri oppiaineissa. Esim. 1. Annettujen ohjeiden mukaan toimiminen. 2. Läksyistä ja tarvittavista työvälineistä huolehtiminen. 3. Puutteellisten käyttäytymistaitojen opettaminen ja itsetunnon vahvistaminen. 4. Matematiikka: osaa jakson jälkeen kertotaulut (2-9).	
	<input checked="" type="checkbox"/> Eriyttäminen ja pedagogiset ratkaisut: Pedagogisia ratkaisuja ovat mm. joustavat ryhmittelyt, samanaikaisopetus, opetusmenetelmät, opiskelustrategiat, työskentelytavat, oppimateriaalit. Tähän voi kuvata eri tapoja, miten oppilas voi osoittaa osaamisensa. <u>Esim.</u> Ohjeiden antaminen: - ohjeet selkeästi, katsekontakti - monimutkaisten ohjeiden pilkkominen osiin - varmistaminen, että annetut ohjeet on ymmärretty - tarvittaessa ohjeiden toistaminen Tehtävien antaminen: - annetaan vain yksi tehtävä kerrallaan - tehtävien muokkaaminen tarpeen mukaan - ylimääräisen ajan antaminen koetilanteissa Läksyt: - käytössä läksyreissari Käyttäytymistaitojen opettaminen:	



Kouvolan kaupunki
Lasten ja nuorten palvelut
Kasvun ja oppimisen tukipalvelut

PEDAGOGINEN SELVITYS

Perusopetus

Luottamuksellinen

OPPILAS	Suku- ja etunimi	Syntymäaika
	Koulu	Luokka
OPPILAAN ERITYISEN TUEN TARPEET	<input checked="" type="checkbox"/> Työskentelytaidot: läksyjen merkitseminen ja tekeminen <input type="checkbox"/> Sosiaaliset taidot: <input checked="" type="checkbox"/> Oppiaineet: matematiikka <input checked="" type="checkbox"/> Oppimisympäristötekijät: pieni, rauhallinen opiskeluympäristö <input type="checkbox"/> Muu, mikä:	
OPETTAJIEN PERUSTELUT ERITYISEN TUEN TARPEELLE - oppilaan saama tehostettu tuki ja arvio sen vaikutuksista - mitä tulisi tehdä toisin tai enemmän - mahdolliset testit	Tähän kuvataan millaista tehostettua tukea oppilas on saanut tai liitetään mukaan oppimissuunnitelma. Kerrotaan millaisia pedagogisia, oppilashuollollisia, oppimisympäristöön liittyviä tai muita tukijärjestelyjä oppilas tarvitsee. Esim. tehostettu tuki (ks. oppimissuunnitelma) ei riitä yleisopetuksen matematiikan tavoitteiden hyväksytyyn suoritukseen, oppilas joutuu ponnistelemaan kohtuuttomasti -ma-tavoitteiden yksilöllistäminen tarpeellista -eo tehnyt ma-testejä: BANUCA, RMAT, suoriutumisen heikkoa -ma- ja en-tunneilla tarvitaan koulunkäyntiavustajan tukea -voi opiskella tuettuna edelleen nykyisessä luokassa	
OPPILAAN KUULEMINEN (itsearviointi koulunkäynnistä) - vahvuudet ja onnistuneet oppimiskokemukset - työskentelytaidot - opettajien ja luokkatovereiden kanssa toimiminen - oppiaineet - viihtyminen luokassa ja oppimisympäristössä - mitä oppilas haluaisi tehdä toisin	-oppilas kokee matematiikan edelleen liian vaikeana, haluaisi helpomman kirjan ja vähemmän läksyjä -englannin opiskelua on auttanut tukiopetus ja eng.kielisten pelien pelaaminen -luokkakavereiden kanssa sujuu hyvin, kukaan ei kiusaa, viihtyy nykyisessä luokassa	
MUUT ASIAANTUNTIJA-ARVIOT - aika/tekijä	koulupsykologi konsultoinut x.x.xxxx	
OHR:N ARVIO	perustelut erityiseen tukeen siirtymiselle ovat vahvat, tehostettu tuki ei riitä oppilaalle/OHR x.x.xxxx	
LIITTEET	- Oppimissuunnitelma - Muut, mitkä tässä voi olla esim. erityisopettajan lausunto, vanhempien kannanotto, psykologin lausunto tms.	
SELVITYKSEN LAATIJOIDEN NIMET	Leena Luokkanen puh. xxxx Erkki Erityinen puh. xxxx	
PÄIVÄYS JA REHTORIN ALLEKIRJOITUS		



Kouvolan kaupunki
Lasten ja nuorten palvelut
Kasvun ja oppimisen tukipalvelut

HOJKS
Perusopetus

Luottamuksellinen

HENKILÖKOHTAINEN OPETUKSEN JÄRJESTÄMISTÄ KOSKEVA SUUNNITELMA	<input type="checkbox"/> Oppiaineita yksilöllistetty, mitkä <input checked="" type="checkbox"/> Yleinen oppimäärä kaikissa oppiaineissa <input type="checkbox"/> Opetus järjestetty toiminta-alueittain <input checked="" type="checkbox"/> 11-vuotinen oppivelvollisuus	
OPPILAS	Suku- ja etunimi Meikäläinen Maija	Luokka 2
ERITYINEN TUKI	Ensisijainen syy erityiseen tukeen kielen kehityksen erityisvaikeus Suunnitelma laadittu ajalle Iv 2009 - 2010 Suunnitelma tarkastetaan huhtikuussa 2010 Suunnitelman laatimiseen osallistuneet Mikko ja Martta Meikäläinen (vanhemmat) Pekka Suomalainen (erityisluokanopettaja) Pirkko Koskinen (puheterapeutti) Päiväys ja allekirjoitukset 2.9.2009	
OPETUSJÄRJESTELYT - opetusryhmä - tuntijako - oppimisympäristö - apuvälineet - integrointi - muut tukitoimet	Lukuvuosi 2009 - 2010: - yleinen oppimäärä 2. lk, pienryhmä - integrointi: MU, LI ja KU yleisopetuksen 2.luokassa - puhetta tukevat kommunikaatiomenetelmät: kuvat, tukiviittomat - ryhmässä koulunkäynninohjaaja	
TUKITOIMET KOTONA		
YHTEISTYÖTAHOT - yhteystiedot	Pirkko Koskinen (puheterapeutti) p. XXXXXXXX	
PITKÄN AIKAVÄLIN TAVOITTEET	- Maijan integroituminen yleisopetuksen luokkaan.	

HAASTATTELURUNKO KOULUN HENKILÖKUNNALLE

1. Taustatietoja
 - ammatti, työkokemus Mansikka-aholla, suhde starttiluokkaan
2. Kuvaile starttiluokan oppilasta
3. Lähikouluperiaate Kouvolassa (rehtori ja erityisopettaja)
4. Kolmiportainen tuki (rehtori ja erityisopettaja)
5. Tämänhetkinen yhteistyö starttiluokan ja yleisopetuksen välillä
6. Yhteistyön haasteet (erityisesti samanaikaisopetuksessa & integraatiossa)
7. Esteitä / uhkia yhteistyön (integraation / samanaikaisopetuksen) toteutumiselle?
8. Yhteistyön kehittäminen (erityisesti samanaikaisopetus & integraatio)
9. Yhteistyön hyödyt
10. Siirtymäprosessin kulku
11. Siirtymisen haasteet / kompastuskivet
12. Siirtymävaiheen kehittäminen

HAASTATTELURUNKO LAPSILLE

Starttiluokan nykyiset oppilaat

- Millainen luokka starttiluokka on?
- Mikä siellä on kivaa / ikävää?
- Miksi sinä olet starttiluokalla?
- Oletko käynyt ison luokan tunneilla? Millä tunneilla? Kerro siitä.
- Millaista siellä oli?
- Oliko jokin pelottavaa, jännittävää?
- Mikä isossa luokassa on kivaa, tyhmää, helppoa, vaikeaa?
- Onko sinulla kavereita isosta luokasta, pystytkö nimeämään kuvasta?
- Missä sinä näit kavereita näet koulussa?
- Tiedätkö ison luokan opettajan nimeä, pystytkö nimeämään kuvasta?
- Haluaisitko käydä useammin ison luokan tunneilla?
- Haluaisitko mennä kokonaan isoon luokkaan?
- Mitä asioita haluaisit tehdä koulussa yhdessä ison luokan kavereiden kanssa?

Jo isoon luokkaan siirtyneet oppilaat

- Muistatko kun olit startissa? Kerro siitä.
- Miksi olit siellä?
- Mitkä asiat siellä olivat erilaisia kuin isossa luokassa?
- Miltä tuntui tulla ensimmäistä kertaa isoon luokkaan?
- Muistatko, kun siirryit kokonaan isoon luokkaan? Kerro siitä.
- Olitko harjoittelujaksolla?
- Kävitkö tutustumassa?
- Jännittikö sinua?
- Oliko silloin avustaja mukana?
- Tunsitko opettajaa etukäteen?
- Oliko sinulla kavereita isossa luokassa, kun siirryit sinne?
- Onko sinulla nyt kavereita? Näytä kuvasta.
- Mikä on ollut isossa luokassa kivaa, ikävää, vaikeaa, helppoa?
- Oletko ikävöinyt starttiluokkaa? Mitä asioita?

Piia Lehtinen
Kymenlaakson ammattikorkeakoulu
0400-956116
piia.lehtinen@student.kyamk.fi

HAASTATTELULUPA

20.9.2012

Hyvät vanhemmat

Olen starttiluokan edellinen opettaja. Nyt olen ollut vuoden verran kotona kuopustamme hoitamassa ja vauvanhoidon lomassa olen opiskellut sosiaalialan ylempää ammattikorkeakoulututkintoa Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa. Olen tekemässä opintoihini liittyvää tutkimusta starttiluokan ja yleisopetuksen luokkien välisestä yhteistyöstä sekä starttiluokan oppilaan siirtymisestä yleisopetukseen. Haluaisin tutkimusta varten haastatella lyhyesti lastanne siitä, miten hän on kokenut yhteiset oppitunnit ison luokan kanssa, miltä tuntui isossa luokassa harjoittelu ja siirtyminen isoon luokkaan (jos niitä on ollut), mitkä asiat olivat kivoja ja mitkä ikäviä jne. Tutkimuksen tarkoituksena on kehittää luokkien välistä yhteistyötä oppilaan näkökulmasta ja helpottaa oppilaiden siirtymistä isoon luokkaan jatkossa. Haastattelu tehtäisiin koululla lokakuun aikana, lapsenne normaalin koulupäivän yhteydessä. Lopullisesta tutkimuksesta ei tule käymään ilmi lapsen nimi, eivätkä muut tunnistetiedot.

Merkitkää rasti valitsemaanne kohtaan ja palauttakaa lomake oppilaan mukana koululle. Jos haluatte valmiin tutkimuksen aikanaan nähtäväksenne, voin lähettää sen teille sähköisesti. Näin halutessanne laittakaa sähköpostiosoitteenne lomakkeeseen. Työn on tarkoitus valmistua keväällä 2013.

Lapsenne mielipide on tärkeä, ja haluaisin huomioida sen toimintojen kehittämisessä.

Annan luvan lapseni haastatteluun.

En anna lupaa lapseni haastatteluun.

Kouvolassa ___ / ___ 2012 _____

allekirjoitus

Sähköpostiosoite, johon toivotte saavanne valmiin tutkimuksen nähtäväksi:

Annan mielelläni lisätietoja asiasta.

Ystävällisin terveisin
Piia Lehtinen