

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU
Sosiaalialan koulutusohjelma / kasvatus- ja perhetyö

Hannele Koho & Kiia Elomaa

PROSESSIOHJAUS KOUVOLAN PERUSKOULUISSA TUEN
KOLMIPORTAISEN MALLIN TOTEUTTAMISEKSI

Opinnäytetyö 2013

TIIVISTELMÄ

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU

Sosionomi

ELOMAA KIIA &
KOHO HANNELE

PROSESSIOHJAUS KOUVOLAN PERUSKOULUISSA
TUEN KOLMIPORTAISEN MALLIN
TOTEUTTAMISEKSI

Opinnäytetyö

57 sivua + 2 liitesivua

Työn ohjaaja

Lehtori Heli Paaso

Toimeksiantaja

Erittymisen tuen koordinaattori Jatta Mättö

Maaliskuu 2013

Avainsanat

prosessiohjaus, kolmiportainen tuki, työyhteisö

Opinnäytetyön aiheena on prosessiohjaus Kouvolan peruskouluissa tuen kolmiportaisen mallin toteuttamiseksi. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää prosessiohjaajien näkökulmasta, miten prosessiohjaus on otettu Kouvolan peruskouluissa vastaan, miten sitä voitaisiin kehittää ja mitä menetelmiä se on tuonut mukanaan koulun toimintaan. Tarkoituksena on selvittää, miten prosessiohjaus vaikuttaa oppilaiden tuen saamiseen entiseen verrattuna. Tarkastellaan prosessiohjausta ja sen vaikutusta kouluyhteisön näkökulmasta.

Opinnäytetyön teoriassa käsitellään varhaista puuttumista, kolmiportaista tukea ja siihen liittyviä työtapoja ja menetelmiä, työyhteisön vaikutusta muutoksen toteuttamisessa sekä prosessiohjausta. Opinnäytetyön lopussa kerrotaan tutkimuksen suorittamisesta ja saaduista tuloksista. Tutkimusmenetelmänä käytettiin kyselylomakkeita. Lomakkeet lähetettiin tammikuussa 2013 Kouvolan jokaiselle prosessiohjaajalle, joita oli 67. Saatiin takaisin 21 lomaketta, joten vastausprosentti oli 31,3.

Vastauksista kävi ilmi, että suurin osa prosessiohjaajista koki prosessiohjauksen olevan hyödyllistä toimintaa ja hyvä mahdollisuus tuoda kolmiportainen tuki käytännössä toimimaan kouluissa. Prosessiohjaajista noin puolet koki, että oppilaiden tuen saanti on helpottunut sen myötä. Prosessiohjauksen vastaanottoa pidettiin yleisesti joko hyvänä tai kohtalaisena, mutta myös huonoja kokemuksia löytyi. Suureksi hyödyksi koettiin lomakkeiden ja pedagogisten asiakirjojen täytön selkiytyminen sekä yhteistyön lisääntyminen ja kokemusten jakaminen opettajien välillä. Negatiivisena puolena koettiin työmäärän lisääntyminen sekä ajan puute.

ABSTRACT

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU

Kymenlaakso University of Applied Sciences

Social services

ELOMAA KIIA &
KOHO HANNELE

Process Management in Kouvola Primary Schools.
To Implement a Three-step Support Model

Bachelor's Thesis

57 pages + 2 pages of appendices

Supervisor

Heli Paaso, Senior Lecturer

Commissioned by

Jatta Mättö, Coordinator of Special Support

March 2013

Keywords

process management, three-step support model,
work community

The aim of the study was to examine from the perspective of process managers how the process management has been accepted in Kouvola primary schools and how it could be developed and what methods it has brought to school. It was also examined how process management has influenced the students' chances to get support compared to the past. Impacts of process management were examined from the perspective of school community.

Early intervention, three step support model and related methods and procedures, the influence of work community in changes and process management were discussed in the theoretical background of the study. The data for the study was collected through questionnaires. The forms were sent to every process manager in Kouvola in January 2013, and 67 questionnaires were delivered and there were 21 replies so the response was 31,3 per cent.

The responses showed that the majority of process managers considered the process management useful and as a good opportunity to bring a three-step model to work in schools practically. About half of the answerers felt that the students' changes to get support have improved with it. The reception of process management was generally considered either good or moderate, but there were also bad experiences. The clarification of filling the forms and pedagogical documents were seen as a great benefit. Also cooperation and sharing experiences between teachers had increased. Disadvantages to be seen were increased workload and lack of time.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO	6
2	ERITYISOPETUKSEN TARPEEN KASVU	6
3	VARHAINEN PUUTTUMINEN	7
4	OPETUSSUUNNITELMAN MUUTOS JA OPETUKSEN LÄHTÖKOHDAT	8
5	KELPO - TEHOSTETUN JA ERITYISEN TUEN KEHITTÄMISTOIMINTA	10
6	PROSESSIOHJAUS	12
6.1	Prosessiohjaaminen peruskouluissa	12
6.2	Prosessiohjaajan rooli kouluilla	12
6.3	Prosessiohjauskoulutukseen vaikuttavat tekijät	13
7	KOLMIPORTAISEN TUEN TOTEUTTAMINEN KOULUILLA	14
7.1	Yleinen tuki	15
7.2	Tehostettu tuki	17
7.3	Eriytyinen tuki	19
7.3.1	Eriytyisen tuen päätös	20
7.3.2	Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma	21
7.3.3	Oppimäärän yksilöllistäminen	22
8	TYÖTAVAT JA MENETELMÄT	23
8.1	Eriyisopetus	23
8.2	Osa-aikainen erityisopetus	24
8.3	Tukiopetus	24
8.4	Samanaikaisopetus	25
8.5	Opetuksen eriyttäminen	26
8.6	Joustavat ryhmittelyt	26
8.7	Ryhmäkoot	27
8.8	Pienryhmät ja erityisluokat	27
8.9	Erilaiset oppimisympäristöt ja oppimateriaalit	28
9	OPPILASHUOLTO	28
9.1	Pedagoginen ennakointi	29
10	TEHOSTETUN TUEN JALKAUTTAMINEN KÄYTÄNTÖÖN	30

10.1	Tehostetun tuen koordinaattori	30
10.2	Oppimissuunnitelman toteuttamiseen liittyvät ongelmat	31
10.3	Sähköiset lomakkeet	32
11	TYÖYHTEISÖN VAIKUTUS MUUTOKSEEN	32
11.1	Moniammatillinen työote	34
11.2	Vuorovaikutus työyhteisössä	35
11.3	Työntekijöiden vastualueet	35
11.4	Toimintakulttuurin vaikutus muutokseen	37
11.5	Osaamisen jakaminen	39
11.6	Johdon tärkeys muutoksessa	39
11.7	Työn kuormittavuus	40
11.8	Oppiminen ja kehittyminen työelämässä	41
12	PROSESSIOHJAUSKOULUTUS KOUVOLASSA	41
12.1	Prosessiohjausmallin käynnistäminen	41
12.2	Prosessiohjauskoulutuksessa mukana olevat koulut Kouvolan seudulla	42
13	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	42
13.1	Tutkimuskysymykset	42
13.2	Tutkimushenkilöt	43
13.3	Tutkimusmenetelmä, sen laatiminen ja kuvaus	43
13.4	Kyselyn suorittaminen	44
13.5	Aineiston analyysi	44
14	TUTKIMUSTULOKSET	45
14.1	Miten prosessiohjaus on otettu vastaan Kouvolan peruskouluissa?	45
14.2	Mitä menetelmiä prosessiohjaus on tuonut Kouvolan peruskoulujen toimintaan?	47
14.3	Miten prosessiohjaus edistää oppilaan tuen saamista?	48
14.4	Miten prosessiohjausta voidaan kehittää?	49
15	POHDINTA	51
15.1	Tulosten tarkastelua	51
15.2	Opinnäytetyön prosessi	52

LÄHTEET

LIITTEET

Liite 1. Saatekirje prosessiohjaajille

Liite 2. Kyselylomake

1 JOHDANTO

Oppilaiden erityisen tuen tarve on lisääntymässä, minkä vuoksi aikaisempi jako yleis- ja erityisopetukseen ei enää vastannut oppilaiden tuen tarpeisiin. Perusopetuslakia ja valtakunnallisia esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita on uudistettu oppilaille annettavan tuen osalta. Nykyään oppilaan saama tuki jaotellaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Tuki on kolmiportainen, ja jokainen vaihe edellyttää tukiprosessin etenemistä askelma kerrallaan. Laki määrittää, että yhdenkään portaan yli ei saa harpata. Tuen kolmiportainen malli auttaa oppilaita saamaan tukea entistä varhaisemmassa vaiheessa ja siinä keskitytään ennaltaehkäisevään ja korjaavaan toimintaan.

Kouvolassa vuoden 2011 alussa otettiin käyttöön suunnitelma, joka koskee perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Tämän suunnitelman seurauksena prosessiohjausta on alettu toteuttaa Kouvolan peruskouluissa. Prosessiohjauksen ajatuksena on lisätä osaamista oppilaan tuen varmistamiseksi koulu- ja luokkatasolla. Ohjaajaksi valittiin joko luokanopettaja tai aineenopettaja. Prosessiohjaajan tehtäviin kuuluu koulutuksiin sekä alueellisiin tapaamisiin osallistuminen ja tiedon levittäminen esimerkiksi koulun sisäisten koulutusten avulla sekä tukena oleminen koulukohtaisen työnjaon kehittämisessä.

Kouvolassa prosessiohjaus lähti liikkeelle syksyllä 2011. Prosessiohjaajiksi valittiin yhteensä noin 60 opettajaa 42 eri koulusta. Saimme aiheen opinnäytetyöllemme huhtikuussa 2012. Prosessiohjauksesta ei ole vielä aiempia tutkimuksia, sillä se on otettu vasta käyttöön. Tilaajamme erityisen tuen koordinaattori Jatta Mätön pyynnöstä lähdimme selvittämään, mitä hyötyä prosessiohjauksesta on ollut, miten sitä voitaisiin kehittää ja selvittää sen myötä tulleet uudet menetelmät prosessiohjaajien näkökulmasta.

2 ERITYISOPETUKSEN TARPEEN KASVU

Oppilaiden erityisen tuen tarve on lisääntymässä. Syksyllä 2009 peruskoululaisista 8,5 prosenttia eli noin 47 000 oppilasta oli siirretty erityisopetukseen. Vuosina 2008 –

2009 osa-aikaista erityisopetusta sai noin 23 prosenttia oppilaista eli 127 900 peruskoululaista. (Huhtanen 2011, 20.)

Ensisijainen syy osa-aikaiseen erityisopetukseen alakoulussa on luku- ja kirjoitushäiriö ja yläkoulussa matematiikan tai vieraan kielen oppimisvaikeus. Sopeutumisvaikeudet, tunne-elämän vaikeudet ja muut oppimisvaikeudet ovat myös syitä osa-aikaiselle erityisopetukselle. (Huhtanen 2011, 22.) Yleisimmät syyt erityisopetukselle ovat kehitysviivästymä, dysfasiasta johtuvat oppimisen vaikeudet ja eriasteinen aivotoiminnan häiriö, liikuntavamma tai vastaava. (Huhtanen 2011, 25).

Selityksiä erityisopetuksen tarpeen kasvulle etsitään parantuneesta diagnosoinnista, tutkimuksesta ja oppilashuollon toiminnan tehostumisesta. Taustalla on kuitenkin usein jokin määrittelemätön syy. Eniten ovat lisääntyneet negatiiviset käyttäytymishäiriöt, jotka voidaan jakaa sosiaalisiin ja emotionaalisiin ongelmiin. Emotionaalisissa ongelmissa negatiivinen käyttäytyminen on sisäänpäin suuntautunutta, sosiaalisissa ongelmissa ulospäin suuntautunutta. Lapsilla ja nuorilla esiintyy usein yhtäaikaisesti emotionaalisia ja sosiaalisia ongelmia. (Huhtanen 2011, 26 – 27.)

Osa käyttäytymiseen liittyvistä ongelmista voi olla pysyviä ja saattaa vaikuttaa lapsen myöhempään hyvinvointiin. Käyttäytymisongelmat ovat opettajalle suuri haaste, sillä on vaikeaa tulkita, onko kyse väliaikaisesta vai pysyvästä käyttäytymishäiriöstä. (Huhtanen 2011, 27.)

3 VARHAINEN PUUTTUMINEN

Uudistuneen opetussuunnitelman mukaan varhaisen tuen ja ennakkoinnin tulee näkyä kaikkien koulun työntekijöiden työssä monin eri tavoin. (Oja 2012, 45). Varhainen puuttuminen tarkoittaa sitä, että oppilaan ongelmiin puututaan heti, tai ainakin niin pian kun mahdollista. Varhaisella puuttumisella tarkoitetaan myös puuttumista ennen kuin ongelmia on edes olemassa. Ihanteena on, että puuttuminen olisi ennaltaehkäisevää toimintaa. Varhainen puuttuminen on mielletty ensisijaisesti erityisopetuksen ja erilaisten koulun ongelmatilanteiden työvälineeksi. (Huhtanen 2011, 40 – 42.)

Kun oppilaan ongelmiin puututaan heti niiden ilmetessä, pystytään varautumaan etukäteen oppimisen esteisiin tai vähentämään oppilaan tai koulun toiminnassa olevia häiritseviä tekijöitä. Huolta herättäviä merkkejä ovat esimerkiksi koulupinnaus, tehtävien laiminlyönti ja kiusaaminen. (Huhtanen 2011, 43.)

Jatkuva tuen tarpeen lisääntyminen johtaa siihen, että voimavaroja tarvitaan entistä enemmän korjaavaan toimintaan. Koska resursseja ei ole riittävästi, korjaava toiminta vie tilaa ennalta ehkäisevältä toiminnalta. (Huhtanen 2011, 170.) Opetus- ja hoitoprosesseihin tarvitaan moniammatillista asiantuntemusta sosiaali- ja terveydenhuollosta. Oppilaiden ongelmien käsittely on pitkittynyt, eikä panostus ole ollut riittävä. Tilanne vaikeutuu pitkittyessään ja tarvitaan pidempiä ja kalliimpia hoito-, kuntoutus ja opetusketjuja. Kyse ei yksin ole siitä, ettei oppilaan tilanteeseen olisi puututtu koulussa, vaan terveydenhuolto ei yksinkertaisesti kykene vastaanottamaan hoidon tarpeessa olevia asiakkaita. (Huhtanen 2011, 22.)

Oppilashuollon palveluiden saatavuudessa on puutteita koko maassa ja oppilaat ovat epätasa-arvoisessa asemassa sen mukaan, missä päin Suomea he asuvat. Erityisesti koulupsykologia ja kuraattoripalveluja on oppilaiden tarpeisiin nähden liian vähän. Tähän pyritään vastaamaan yhdistämällä kuntien voimavaroja ja edistämällä seurakuntien yhteistyötä. (Huhtanen 2011, 38.)

4 OPETUSSUUNNITELMAN MUUTOS JA OPETUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Perusopetuslakia ja valtakunnallisia esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita on uudistettu oppilaille annettavan tuen osalta. Kouvolassa vuoden 2011 alussa on tullut voimaan suunnitelma, joka koskee perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että aikaisemmasta jaosta yleis- ja erityisopetukseen luovuttiin. Nykyään oppilaan saama tuki jaotellaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. (Tuen kolmiportaisuus Kouvolan kouluissa.) Tuki on kolmiportainen, ja jokainen vaihe edellyttää tukiprosessin etenemistä askelma kerrallaan. Laki määrittää, että yhdenkään portaan yli ei saa harpata. (Huhtanen 2011, 102.)

Lain mukaan opetuksen järjestämisen lähtökohtana on oppilaiden oikeus saada riittävää tukea koulunkäyntiinsä ja oppimiseensa heti tuen tarpeen ilmetessä, ja opetuksessa tulee tehdä yhteistyötä kotien kanssa. Oppilas on lisäksi oikeutettu tarvittavaan oppilashuoltoon. Oppilashuoltotyö sekä oppilaanohjaus ovat nousseet lain voimaantulon jälkeen todella merkittävään rooliin. (Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskeva opetussuunnitelma, 5.)

Oppilasta ei saa asettaa eri asemaan ilman hyväksyttävää perustetta sukupuolen, iän, kielen, alkuperän, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, vammaisuuden, terveydentilan tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Osallisuuden tukeminen on tärkeää, ja erityistä huomiota kiinnitetään oppilaan mahdollisuuksiin vaikuttaa omaan ja yhteiseen työskentelyyn sekä toimintaympäristöön. Koulunkäynti järjestetään tavalla, jolla on oppilaan hyvinvoinnille, kehitykselle ja oppimiselle mahdollisimman suotuisat edellytykset. (Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskeva opetussuunnitelma, 5.)

Koulutuksen tavoitteena on edistää yksilön sivistyksellisiä oikeuksia sekä aktiivisen kansalaisuuden valmiuksia. Opetuksen tärkeimpänä tehtävänä on oppilaan ainutkertaisen persoonallisuuden kasvun ja kehittymisen monipuolinen tukeminen. Opetussuunnitelman perusteisiin sisältyy ihmiskäsitys, jonka mukaan ihmisten erilaisuutta pitää kunnioittaa ja ottaa huomioon kaikessa opetuksessa ja kasvatuksessa. (Ikonen 2001, 67.)

Opetussuunnitelman lisäksi etenkin yksilöllisten suunnitelmien tarkoituksena on mahdollistaa jokaiselle opiskelijalle paras mahdollinen kasvu ja oppiminen hänen yksilöllisistä edellytyksistään lähtien. Tarvittaessa tämä vaatii opetuksessa sisältöjen ja tavoitteiden yksilöllistämistä, ja jatkuvaa seurantaan tavoitteiden saavuttamisen osalta. Tavoitteena on luoda yksilölle edellytykset elinikäiseen oppimiseen sekä hyvään elämään ja osallisuus yhteiskunnan täysvaltaisena ja vaikuttamaan pystyvänä henkilönä. (Ikonen & Virtanen 2001, 68.)

Opetussuunnitelman perusteiden sekä perusopetuslain muutosten tavoitteena on ottaa huomioon oppilaan tuen tarpeet riittävän aikaisessa vaiheessa, ja lisätä ennaltaehkäisevien toimintamuotojen käyttöä. Tavoitteena on myös lähikouluajattelun

vahvistaminen, jolla tarkoitetaan sitä, että myös erityisopetusta tarvitseva oppilas voisi käydä sitä koulua, joka hänelle määräytyy asuinpaikan perusteella ja jota muutkin lapset käyvät. Samalla pienluokkien määrää on tarkoitus vähentää tai ainakin pysäyttää niiden määrän lisääntyminen. (Laatikainen 2011, 22.) Oppilaan kannalta on tärkeä miettiä, millaisilla keinoilla voisi vahvistaa oppilaiden todellisen osallisuuden toteutumista ja välttää se, että juuri eniten tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisympäristöt ja opettajat vaihtuvat jatkuvasti. Oppilaalle turvallisen oppimisympäristön voidaan luoda esimerkiksi yhteisopettajuuden, pariopettajuuden ja samanaikaisopettajuuden kautta. (Oja 2012, 39.)

5 KELPO - TEHOSTETUN JA ERITYISEN TUEN KEHITTÄMISTOIMINTA

Kouvolassa Kasvun ja oppimisen tukipalveluissa on Kelpo-hankkeen kautta järjestetty perusopetukselle prosessiohjaajakoulutusta ja -toimintaa. Kansallinen Kelpo – tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta käynnistyi keväällä 2008. Kelpo-hanke otettiin käyttöön 233 eri kunnassa, joihin kuuluu myös Kouvola. Kelpo-hankkeen perustavoitteena on jalkauttaa uuden erityisopetuksen strategian mukaisia linjauksia paikallisiin käytänteisiin sekä vakiinnuttaa monihallinnollisesti luodut opiskelun tuen rakenteet ja toimintamallit. Kelpo-hankkeessa korostetaan ennaltaehkäisevää ja varhaista tukea ja sitä, että tuki olisi tarkoituksenmukaista. (Kelpo – tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta.)

Strategiassa on tullut käyttöön uusi termi, tehostettu tuki. Tehostettu tuki tarkoittaa ennaltaehkäisevien yleisten tukitoimenpiteiden tehostamista määrällisesti ja laadullisesti. Tehostetussa tuessa opetus tulisi järjestää riittävän pienissä opetusryhmissä. Kelpo-hankkeen päämääränä on, että tehostetun tuen muodot otetaan käyttöön entistä aktiivisemmin ja mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ennen kuin oppilaalle harkitaan opetuksen antamista erityisopetuksena. (Taustatietoa 2010.) Tavoitteena on yleisten tuen muotojen tehostaminen kaikille oppilaille kuuluvina tukitoimina sekä tehostetun ja erityisen tuen vahvistaminen. (Kelpo – tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta.)

Kehittämistoiminnassa opetus tulisi järjestää lähikouluperiaatteen mukaisesti. Toiminnassa lähikouluperiaate on tärkeä perusta paikallisen toimintakulttuurin ja

toimintatapojen kehittämiseksi. Lähikouluperiaatteen tavoitteena on järjestää lapselle mahdollisuus opiskella omassa luontaisesti määräytyvässä koulussa yhdessä ystäviensä kanssa. Lähikouluilla tarvitaan entistä enemmän tietotaitoa erilaisiin opiskelun tarpeisiin liittyen. Tavoitteena on kehittää erityiskoulujen toimintaa siten, että lähikoulut saavat tarvittaessa asiantuntijatukea erityiskouluilta. Kuntien ja koulujen tulisi myös kehittää opettajien täydentämiskoulutusta siten, että se toteutetaan suunnitelmallisesti opettajakohtaisesti niin, että jokaisella opettajalla olisi valmiudet heterogeenisten ryhmien opettamiseen. (Taustatietoa 2010.)

Kelpo-hankkeen lähtökohtana on moniammatillinen ja poikkihallinnollinen yhteistyö. Kehittämistoiminnassa lähdetään liikkeelle kysymyksestä "Miten tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus ja tukitoimet järjestetään?". Kuntien tehtävänä on suunnitella, miten kehittämistyön myötä luodut toimintamallit vakiinnutetaan osaksi kunnan tai alueen toimintaa. (Taustatietoa 2010.)

Kelpo-hankkeen koulutuskokonaisuudesta vastaa Jyväskylän täydennyskoulutuskeskus ja kehittävistä arvioinnista vastaa Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskus. Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskus toteuttaa kehittämistoimintaa tukevan kehittävä arvioinnin. Arviointi antaa tietoa kehittämistoiminnan tuloksista, vaikuttavuudesta sekä hyvistä ja huonoista käytänteistä tehostettua ja erityistä tukea koskien. (Taustatietoa 2010.)

Kouvolassa Kelpo-hanke käynnistyi vanhoissa kunnissa vuonna 2008 ja sitä jatkettiin Kouvolan yhdistymisen jälkeen yhtenä yhteisenä kehittämistyöhankkeena. Kouvolassa Kelpo-hankkeen tavoitteena on avata uuden erityisopetusstrategian sisällöt kouluilla ja muuttaa toimintatavat strategian mukaiseksi. Tarkoituksena on saattaa lomaketyö loppuun ja ottaa uudet lomakkeet käyttöön strategian mukaisesti sekä ottaa käyttöön sähköinen käsikirja, KOT, ja avata sen sisällöt kouluilla henkilökunnan työvälineenä. Uuden organisaation ja aluekoordinaatiotyöryhmien työ pyritään jäsentämään kouluilla. Kelpo-hankkeen tavoitteena on myös kehittää vaativaa erityisopetusta, erityisesti sosiaalisista ja psyykkisistä ongelmista kärsivien oppilaiden opetusjärjestelyjä ja tukipalveluja. (Kelpo – tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta.)

6 PROSESSIOHJAUS

6.1 Prosessiohjaaminen peruskouluissa

Kouvolassa prosessiohjaus on lähtenyt liikkeelle kasvun- ja oppimisen tukipalveluista erityisen tuen päällikön ja erityisen tuen koordinaattorin ideoinnista. Resurssit koulukohtaisen prosessiohjaajan toimintaan on saatu Kelpo-rahoitushankkeen kautta. Prosessiohjausta on myös kehitelty Kelpo-hanketyöryhmässä.

Lakiuudistuksen myötä koulujen henkilökunnalle järjestettiin koulutuksia tuen kolmiportaisuuteen liittyen melko runsain määrin vuosien 2009 - 2011 aikana. Lukuvuoden 2011 - 2012 alussa todettiin, että teoretiedon välittäminen kouluille on onnistunut ja kouluilla pitäisi olla tieto siitä, kuinka tukeen liittyvät prosessit kulkevat ja mitä ne pitävät sisällään. Todettiin, että nyt olisi aika siirtyä käytännön tasolle ja miettiä, kuinka muuttuneet käytänteet saataisiin siirrettyä koulun arkeen sekä kuinka muutokset saataisiin näkyviin oppilaiden tasolla koulun arjessa. Kaikki tukeen liittyvä tieto ei voi olla vain laaja-alaisen erityisopettajan vastuulla. Tästä lähti idea prosessiohjaukseen ja lähdettiin etsimään sopivia prosessiohjaajia kustakin Kouvolan peruskoulusta.

6.2 Prosessiohjaajan rooli kouluilla

Prosessiohjauksen ajatuksena on lisätä osaamista oppilaan tuen varmistamiseksi koulu- ja luokkatasolla. Kunkin koulun prosessiohjaajalle on varattu tuntikiintiö, jonka puitteissa hän toimii ohjaajana koulussaan. Ohjaajaksi valittiin joko luokanopettaja tai aineenopettaja, mutta ei kuitenkaan erityisopettaja.

Prosessiohjaajan tehtäviin kuuluu koulutuksiin sekä alueellisiin tapaamisiin osallistuminen ja tiedon levittäminen esimerkiksi koulun sisäisten koulutusten avulla sekä tukena oleminen koulukohtaisen työnjaon kehittämisessä. Prosessiohjaajan tulee ottaa osavastuu koulun ja luokan sisäisen oppimisympäristön kehittämisestä. Prosessiohjaajan tehtävänä on konsultointi, eli neuvon kysyminen muilta asianomaisilta tarvittaessa sekä erityisopettajan parina toimiminen tuen kolmiportaisuuden ohjaamisprosessissa.

Tiedon välittämisen lisäksi keskeistä on, että tiedosta muodostuisi lisää osaamista ja innostusta kaikille osapuolille. Prosessiohjaajilta odotetaan positiivista ja avointa asennetta sekä työparimaista otetta työyhteisöön. Prosessiohjaajan tulee tukea, auttaa ja ohjata prosesseissa kaikkia osapuolia sekä opastaa yleisen tai tehostetun tuen oppilaiden tukemista. Ajatuksena on, että opettaja ja prosessiohjaaja voivat yhdessä syventyä yleisen tuen ja tehostetun tuen alueen solmukohtiin ja yhdessä miettiä kulloisenkin oppilaan tukimuotoja luokassa.

Erityisen tuen koordinaattori vastaa prosessien johtamisesta sekä prosessiohjaajien kouluttamisesta. Koulutuksissa mukana ovat myös alueelliset laaja-alaiset erityisopettajat. Alueelliset laaja-alaiset erityisopettajat ovat tehostetun tai erityisen tuen asiantuntijoita ja he toimivat tehostetun ja erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden kanssa. Nämä opettajat konsultoivat alueen prosessiohjaajia, järjestävät säännöllisiä tapaamisia ja työstävät yhdessä sovittuja aiheita. Prosessiohjaajien tehtäväksi jää prosessien ohjaaminen omalla koulullaan. Usealla koululla on laadittu työnjako erityisopettajan ja prosessiohjaajan kesken ja yhdessä mietitty koulun sisäisiä käytäntöjä.

Prosessiohjaus sisältää neljä eri aihealuetta. Yhtenä aihealueena on oppiaineksen, tavoitteiden ja oppisisältöjen työstäminen, joita ovat yleinen oppimäärä, ydinoppiaines sekä oppimäärän yksilöllistäminen. Muita aihealueita ovat opetusmenetelmien varioiminen ja eriyttäminen, arviointi ja arviointimenetelmät sekä pedagogisten asiakirjojen tekstin tuottaminen ja lomaketyöskentely.

6.3 Prosessiohjauskoulutukseen vaikuttavat tekijät

Prosessiohjauskoulutuksessa on huomioitu, että opettajien ja koulun muutos on hidasta. Toimintakulttuuri tai kouluyhteisön luonne voi jarruttaa prosessia. Onnistumiseen tarvitaan myös muita ihmisiä, joten muutoksen toteuttaminen ei ole aina kiinni yksittäisen opettajan halusta ja sinnikkyydestä. Prosessiohjaamisen onnistumisen kannalta merkityksellistä on, onko työyhteisö kehittyvä vai taantuva.

Opettajat voivat tehostaa omaa työtänsä ajattelemalla, että aina voi oppia uutta. Haastavat ja hankalat tehtävät hoidetaan saman tien alta pois ja yhteen asiaan keskitytään kerrallaan. Turhista rutiineista on syytä luopua ja häiriötekijät yritetään minimoida. Tehtäviä on tärkeää delegoida eri osapuolten kesken. Opettajien on syytä tarkkailla omaa sisäistä puhettaan ja antaa itselleen myös kiitosta.

Prosessiohjauksessa käytetään oppilaiden edellytykset huomioon ottavia, erilaisiin tehtäviin ja tilanteisiin sopivia työtapoja monipuolisesti. Työtavat valitaan yhteistyössä oppilaiden kanssa. Työtapojen valinta perustuu oppilaslähtöiseen ajatteluun. Opettajat valitsevat työtavat yksilöllisesti ja miettivät, mitä itse voisi tehdä eritavalla.

7 KOLMIPORTAISEN TUEN TOTEUTTAMINEN KOULUILLA

Uuden opetussuunnitelman myötä aikaisemmasta jaosta yleis- ja erityisopetukseen luovuttiin. Nykyään oppilaan saama tuki jaotellaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. (Tuen kolmiportaisuus Kouvolan kouluissa.) Tuki on kolmiportainen, ja jokainen vaihe edellyttää tukiprosessin etenemistä askelma kerrallaan. Laki määrittää, että yhdenkään portaan yli ei saa harpata. (Huhtanen 2011, 102.) Kolmiportaisen tuen lähtökohtana on varhainen ja ennaltaehkäisevä tuki, lähikouluperiaate sekä moniammatillinen ja poikkihallinnollinen yhteistyö. Tavoitteena on, että tehostetun tuen muodot otetaan käyttöön entistä aktiivisemmin ja mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ennen kuin oppilaalle harkitaan opetuksen antamista erityisopetuksena. (Taustatietoa 2010.)

Oppilaan tuen järjestäminen on usein luokanopettajan vastuulla. (Huhtanen 2011, 24.) Kolmiportaisen tuen malli korostaa aineenopettajan ja luokanopettajan merkitystä oppilaan ensimmäisen tuen antajana. Huomiota kiinnitetään oppilaiden erilaisiin ominaisiin oppimistapoihin ja työskentelyn rytmiin, valmiuksiin ja kiinnostuksen kohteisiin ja itsetuntoon sekä motivaatioon kytkeytyviin emotionaalisiin tarpeisiin. Huomioon otetaan myös tyttöjen ja poikien väliset erot, sekä oppilaiden yksilölliset taustat sekä kehityserot (Laatikainen 2011, 22.)

Tukitoiminnan lähtökohta on, että sitä voidaan aina keventää, mikäli lapsen ongelmat helpottuvat. Kynnys takaisin päin siirtymiseen erityisestä tuesta yleiseen tukeen tulee

olla matala. Oppilaan oppimäärää ei saa yksilöllistää motivaatio-ongelman, poissaolojen, puutteellisten opiskelutekniikoiden, tai kulttuuri- ja kielitaustan takia. Näissä tapauksissa tulee käyttää tehostettua tukea tai erityisten opetusjärjestelyjen suomia mahdollisuuksia. (Laatikainen 2011, 29.)

Lapsen tai nuoren kehityksessä ja kasvussa saattaa olla vaiheita, jolloin hän tarvitsee tukea vaikka hänellä ei olisikaan mitään vammaa tai sairautta. Tällaisia vaiheita ovat esimerkiksi sosiaalisten taitojen kehittyminen ja kouluvalmiuden saavuttaminen, itsenäistyminen, murrosikä sekä oman identiteetin tavoittelu. (Heinämäki 2007, 15.) Tuen tarve voi kestää eripituisia aikoja. Oppilaan kehitykseen liittyvien tuen tarpeiden havaitseminen edellyttää opettajalta tietämystä lapsen ja nuoren normaalista kehityksestä ja oppimisesta. (Heinämäki 2007, 16.)

Kolmiportaisen oppimisen ja koulunkäynnin tukimallin käyttö on vasta alussa, eikä kenelläkään ole siitä vielä paljoa kokemusta. Samantyyppinen tukimalli on käytössä monissa muissa maissa, esimerkiksi Yhdysvalloissa. (Laatikainen 2011, 30.) Yhdysvalloissa käytetty tukimalli on nimeltään Response to intervention eli RTI. RTI-malli tehostaa koulun resurssien käyttöä maksimoimalla oppilaiden mahdollisuuksia menestyä. RTI:n tavoitteena on tunnistaa oppilaiden tuen tarve mahdollisimman varhain sekä tunnistaa oppilaat, jotka tarvitsevat yksilöllisempää opetusta. Ensimmäinen kehä on tarkoitettu kaikille perusopetuksen oppilaille, ja se on laadultaan ennaltaehkäisevää. Toisella kehällä oppilaat ovat pienemmissä ryhmissä ja opetus on yksilöllisempää ja itsensiivisempää kuin ensimmäisellä kehällä. Kolmas kehä on jo verrattavissa erityisopetukseen. Kuten kolmiportaisen tuen mallissakin, annettava tuki tehostuu asteittain ja oppilaat siirtyvät vaiheittain kehältä toiselle. (Fuchs, Fuchs & Compton, 2012.)

7.1 Yleinen tuki

Yleinen tuki on tukimuoto, jota voidaan antaa jokaiselle oppilaalle tilapäisesti. Yleistä tukea annetaan, jos oppilas on jäänyt jälkeen opetuksesta tai on muuten tilapäisesti tuen tarpeessa tai tarvitsee muutoin tukea oppimisessaan tai opiskelussaan. Opettaja ottaa yhteyttä huoltajiin ja pyrkii yhteistyössä löytämään keinot oppilaan tukemiseksi. Koulu pyrkii järjestämään oppilaalle tarvittavan tuen. (Perusopetuksen oppimisen ja

koulunkäynnin tukea koskeva opetussuunnitelma, 10.) Yleisen tuen tukimuotoja voivat olla esimerkiksi eriyttäminen, tukiopetus, samanaikaisopetus, joustavat ryhmittelyt, oppilashuollon palvelut, oppilaanohjaus, oppimisympäristön muokkaus, osa-aikainen erityisopetus ja koulunkäynninohjaajan apu. (Tuen kolmiportaisuus Kouvolan peruskouluissa).

Yleinen tuki on luonteeltaan ennen kaikkea oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia ennalta ehkäisevää työtä. (Oja 2012, 45). Opettajalla on vastuu oppilaiden erilaisten lähtökohtien ja tarpeiden huomioimisesta opetuksessa, joten yhteistyö on olennaisen tärkeää onnistumisen kannalta. On tärkeää huomioida ryhmän sisäinen vuorovaikutus, tunnistaa kehityshaasteita, oppimisvalmiuksia, voimavaroja sekä vastuunottoa omasta opiskelusta. Opettajan tehtäviin kuuluvat lisäksi ohjaukselliset sekä oppilashuollolliset tehtävät sekä tuen tarpeen arviointi ja tuen tarjoaminen. (Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskeva opetussuunnitelma, 10.)

Yleinen tuki toteutuu hyvin pitkälti monipuolisten opetusympäristöjen, opetusmenetelmien ja materiaalien avulla. Opetuksessa olisi tärkeää käyttää eri aistikanavia, eli opettajan pitäisi esimerkiksi visualisoida ja havainnollistaa opetustaan. Toimintaohjeet tulisi antaa suullisten ohjeiden lisäksi kuvina ja mahdollisesti myös kirjallisena. Opetuksessa tulisi hyödyntää erilaisia työskentelytapoja, kuten ryhmätyöt, kilpailut, työparit ja tekemällä oppiminen. Erilaisia työtapoja käytettäessä kaikki oppilaat saavat joskus juuri heidän oppimistyyliinsä sopivinta opetusta. Opiskeluvälineiden ja materiaalien tulisi olla riittävän monipuolisia, ja oppilaiden päivän tulisi sisältää vaihtelevasti äänekästä ja hiljaista työskentelyä, opettajajohtoista opetusta, kädentaitoja sekä itsenäistä pohtimista vaativaa työskentelyä. Hyväksyvä ilmapiiri luokassa tukee monenlaista oppimista. (Laatikainen 2011, 24 - 25.)

Suunnitelmallinen eriyttäminen on olennainen osa yleistä tukea, ja ensimmäinen keino tukea yksittäistä oppilasta. Eriyttämisellä tarkoitetaan erilaisia oppilaiden tarpeiden mukaisia järjestelyjä, joita tehdään oppimateriaaleihin, opiskeluympäristöihin sekä opiskelu- ja koetilanteisiin. Se voi tarkoittaa myös lisääjän antamista tai kotitehtävien määrän lisäämistä tai karsimista tarpeen mukaan. Eriyttämisen tarkoituksena on pitää yllä oppilaiden opiskelumotivaatiota. Eriyttämisestä hyötyvät sekä oppilaat, joille

oppitunnit eivät tarjoa riittävää haastetta, että oppilaat joilla on vaikeuksia omaksua opetettavia asioita. Oppilaalle annettavat tehtävät voivat olla joko perustaitoja harjaannuttavia tai soveltavia. (Laatikainen 2011, 25.)

Tukiopetus on yksi yleisen tuen muodoista. Tukiopetus tulisi aloittaa heti kun oppilaan tarve siihen havaitaan. Yleensä tukiopetuksella tarkoitetaan koulupäivän jälkeen annettavaa oman opettajan antamaa opetusta, mutta se ei ole ainoa vaihtoehto. (Laatikainen 2011, 26.)

Mikäli yleisen tuen tukimuodot eivät riitä auttamaan oppilasta, luokanopettaja tekee oppilaasta pedagogisen arvion. Siinä opettaja arvioi oppilaan vahvuudet ja tuen tarpeen, sekä kuvailee miten oppilaan tuen tarpeeseen on vastattu yleisen tuen vaiheessa. Opettajan on siis kirjallisesti kerrottava, miten hän on opetustaan eriyttänyt oppilaalle, ja lisäksi arvioitava, miksei tämä ole ollut riittävää. Pedagogista arviota laadittaessa voi opettaja myös konsultoida muita asiantuntijoita. Lomakkeeseen pyydetään arvio koulunkäynnin sujumisesta myös oppilaalta sekä huoltajalta. Pedagoginen arvio toimitetaan oppilashuoltoryhmälle, joka tekee päätöksen joko tehostetun tuen aloittamisesta tai yleisen tuen piirissä jatkamisesta. (Laatikainen 2011, 26 - 27.)

7.2 Tehostettu tuki

Tehostettua tukea annetaan oppilaalle, joka tarvitsee säännöllisesti tukea tai useita tukimuotoja samaan aikaan koulunkäynnissään tai oppimisessaan. Jos oppilas ei opi jotain perusasiaa, ongelma seuraa väistämättä mukana. Kun ongelmiin puututaan ajoissa, voidaan ehkäistä tulevia ongelmia ja tarttua oppimisen esteisiin. (Huhtanen 2011, 110.) Tehostetun tuen tarkoituksena on ehkäistä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien syvenemistä ja laajenemista aloittamalla interventiot riittävän ajoissa. (Oja 2012, 46).

Tehostettu tuki tarkoittaa yksilöllisempää ja voimakkaampaa tukea kuin yleinen tuki. Sen tulisi olla nimensä mukaan intensiivistä ja tehokasta. Tehostetun tuen aikana osa-aikainen erityisopetus korostuu ja sen suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus tehostuvat. Tehostetun tuen aikana oppilas opiskelee yleisopetuksen opetussuunnitelman

tavoitteiden mukaisesti, eikä oppiaineita yksilöllistetä. Tehostetussa tuessa voidaan kuitenkin keskittyä ydinsisältöihin oppiaineissa. (Laatikainen 2011, 27 - 28.)

Oppilaalle laaditaan oppimissuunnitelma tehostetun tuen jaksolle, missä määritellään yksilöllisesti käytössä olevat tukimuodot oppilaan kehitystason edellyttämällä tavalla. Oppimissuunnitelman pohjana on pedagoginen arvio. Pedagoginen arvio on arvio siitä, millaisilla pedagogisilla, oppimisympäristöön liittyvillä, oppilashuollollisilla tai muilla tukijärjestelyillä oppilasta tulisi tukea. Arviossa kuvataan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tilanne kokonaisuutena sekä oppilaan koulunkäyntiin liittyvät erityistarpeet. (Tuen kolmiportaisuus Kouvolan peruskouluissa.)

Oppimissuunnitelmassa kuvataan oppilaan opiskelua, oppimisen tavoitteita sekä oppilaan ohjausta. Suunnitelmassa huomioidaan perusteet oppimissuunnitelmalle, oppimishistoria, oppilaan vahvuudet, tuettavat asiat, tukitoimet sekä arviointi ja seuranta. Oppimissuunnitelmassa käyvät ilmi myös oppilaan opettajat ja muut verkostotyöntekijät. Suunnitelman laatimisessa on keskeistä yhteistyö oppilaan, huoltajan ja opettajien välillä. (Huhtanen 2011, 124.)

Kaikkia tukimuotoja on mahdollista käyttää erityisen tuen päätöksellä annettavaa erityisopetusta lukuun ottamatta. Tehostetussa tuessa korostuvat osa-aikainen erityisopetus, yksilöllinen ohjaus, joustavat ryhmittelyt, oppilashuollon osuus sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö. (Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskeva opetussuunnitelma, 16; Tuen kolmiportaisuus Kouvolan peruskouluissa.)

Säännöllinen arviointi ja seuranta ovat olennaisia, ja oppimissuunnitelma tarkastetaan ja päivitetään tilanteen muuttuessa. Tehostettu tuki määritellään tietyksi ajanjaksoksi, ja jaksoja voi tarvittaessa olla useita peräkkäin. Oppimissuunnitelma raukeaa, jos arvioinnissa todetaan, että tuen tarve loppuu. (Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskeva opetussuunnitelma, 16; Tuen kolmiportaisuus Kouvolan peruskouluissa.)

Tehostettu tuki väliportaana erityisopetukseen antaa liikkumatilaa opettajille, oppilaille ja huoltajille. Tehostettu tuki on näytön paikka sekä opettajalle että oppilaalle. Se antaa oppilaalle mahdollisuuden kirittää asiat, jotka ovat jääneet

oppimatta. Opettaja saa uusia mahdollisuuksia oppilasryhmässä toimimiseen uusien keinojen käyttöönoton ja tukitoimien tehon arvioinnin kautta. Tehostettuun tukeen siirtyminen antaa myös huoltajille mahdollisuuden sulatella oman lapsen tilannetta ja tukea hänen koulunkäyntiään. (Huhtanen 2011, 112.) Opettajat ja huoltajat voivat seurata ja arvioida oppilaan edistymistä opinnoissaan oppimissuunnitelman avulla. Kun oppilaalla alkaa ilmetä vaikeuksia opiskelussa, tuki osataan antaa oikealla tavalla ja oikeaan aikaan. Oppimissuunnitelma helpottaa myös erityisen tuen tarpeen seurantaan. (Huhtanen 2011, 124.)

Mikäli tehostettu tuki on riittämätöntä, tulee tämä todeta pedagogisessa selvityksessä, joka toimitetaan oppilashuoltoryhmälle. Tämän dokumentin opettajat tekevät yhdessä oppilaan ja huoltajan kanssa. Pedagoginen selvitys sisältää perustelut erityisen tuen päätökselle. Selvitys laaditaan, jos oppilaan oppimäärää joudutaan selvästi yksilöllistämään yhdessäkin oppiaineessa tai jos oppilaalla on merkittäviä ongelmia tunne-elämäänsä tai sosiaaliseen sopeutumiseen liittyen, jotka estävät häntä saavuttamasta yleisopetuksen tavoitteita. Tämän jälkeen tehostettu tuki joko jatkuu tai oppilas siirtyy erityisen tuen piiriin. (Laatikainen 2011, 28.)

7.3 Erityinen tuki

Mikäli oppilaalle annettu tehostettu tuki on riittämätöntä, oppilaalle on annettava erityistä tukea. Erityistä tukea annetaan niille oppilaille, joiden oppimisen ja kasvun tavoitteet eivät toteudu muiden tukitoimien avulla. Erityisessä tuessa ovat käytettävissä kaikki mahdolliset perusopetuksen tukimuodot, esimerkiksi oppimäärän yksilöllistäminen, opiskelu yleisopetuksen ryhmässä, pienryhmässä tai erityisluokassa. Erityisessä tuessa korostuu moniammatillisen yhteistyön merkitys. (Laatikainen 2011, 29.)

Oppilaiden erityisen tuen tarve liittyy yhä useammin myös olosuhteisiin tai tilanteisiin, joita ei voida lääketieteellisesti diagnosoida. Tällaisia ovat esimerkiksi tuen tarve liittyen taitojen opetteluun ryhmässä toimimiseen ja siihen liittymiseen, muut sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tuen tarpeet tai esimerkiksi perheen ongelma- ja muutostilanteissa esiin tulevat tuen tarpeet. (Heinämäki 2007, 11.)

7.3.1 Erityisen tuen päätös

Erityinen tuki vaatii erityisen tuen päätöksen ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman. Mikäli oppilasta ei tehostetusta tuesta huolimatta kyetä tukemaan riittävästi, opettajan tehtävänä on neuvotella huoltajien kanssa, sekä keskustella oppilaan kanssa hänen ikätasolleen sopivalla tavalla. Opettaja vie asian oppilashuoltoryhmään, ja tekee pedagogisen selvityksen oppilaan oppimisen etenemisestä. Pedagoginen selvitys on opettajien tekemä kuvaus oppilaan oppimisen etenemisestä. Siinä kuvataan oppilaan vahvuusalueet sekä oppimiseen kasvuun, ja opiskelutilanteisiin liittyvät keskeiset ongelmat. Selvityksessä todetaan myös oppilaalle annettava tehostettu tuki ja arvio siitä, millaisia pedagogisia ja oppilashuollollisia järjestelyjä oppilas tarvitsee. (Laatikainen 2011, 29; Tuen kolmiportaisuus Kouvolan peruskouluissa.)

Oppilashuoltoryhmän tehtävänä on käsitellä opettajan tekemä pedagoginen selvitys, ja liittää siihen oman kannanottonsa, jossa arvioidaan sekä oppilaan saamaa tehostettua tukea että oppilaan kokonaistilannetta. Seuraavaksi koulun rehtori tekee esityksen erityisestä tuesta ja lähettää sen liitteineen aluekoordinaatioryhmälle.

Aluekoordinaatioryhmä käsittelee ja liittää siihen oman kannanottonsa ennen päätöksentekoa. Aluekoordinaatioryhmältä asia siirtyy erityisen tuen päällikön päätettäväksi. Esitystä tehtäessä on huoltajan kanssa neuvoteltava ja huoltajan kanta esitykseen on kirjattava esitykseen ja varmistettava allekirjoituksella. Mikäli huoltajan kanta on kielteinen, erityisen tuen päällikkö järjestää uuden neuvottelun huoltajan kanssa. Tarvittaessa selvitykseen voi liittää muiden toimijoiden tai asiantuntijoiden lausuntoja tai kannanottoja. (Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskeva opetussuunnitelma, 18.)

Pedagogisen selvityksen perusteella oppilaalle tehdään erityisen tuen päätös. Päätöksen tekee joko rehtori, tai joku muu viranomainen kunnan ja kaupungin linjauksen mukaan. Dokumentti sisältää esimerkiksi päätöksen mahdollisista yksilöllistetyistä oppiaineista. Seuraavaksi oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. (Laatikainen 2011, 29.)

Erityisen tuen päätöstä on tarkasteltava lukuvuosittain sekä aina tuen tarpeen muuttuessa ja tehtävä uusi pedagoginen selvitys. Tuen tarpeen jatkuessa on tehtävä uusi päätös. Mikäli erityinen tuki päättyy, oppilas jatkaa tehostetussa tuessa. Erityisen tuen päätöstä on tarkasteltava ainakin toisen vuosiluokan jälkeen ja ennen seitsemännelle vuosiluokalle siirtymistä. (Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskeva opetussuunnitelma, 18.)

7.3.2 Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma

Laki henkilökohtaisesta opetuksen järjestämistä koskevasta suunnitelmasta eli HOJKS:ista tuli voimaan vuonna 1999. Laissa velvoitettiin tekemään oppilaalle suunnitelma, johon kirjataan vahvuudet, tuettavat alueet, tavoitteet ja menetelmät, joilla näihin tavoitteisiin päästään, sekä oppilaan arvioinnin perusteet. Suunnitelma velvoitettiin tekemään sekä kaikille erityisopetuksessa koulupolkunsa aloittaneille että erityisopetukseen kesken kouluvuosien siirretyille oppilaille. (Laatikainen 2011, 142.)

HOJKS on kouluissa tärkeä työkalu, kun sen käyttö hallitaan. Olennaisinta on se hyöty ja apua, mitä suunnitelma voi oppilaalle, opettajalle ja opetukselle antaa. HOJKSin ei ole tarkoitus olla mahdollisimman täyteen kirjoitettu lomake, vaan sen tulisi olla informatiivinen, selkeä ja realistinen. (Laatikainen 2011, 142.) Sen tulee olla optimistinen, mutta myös oppilaan ongelmat tulee uskaltaa rehellisesti kirjata. HOJKSissa hyvää on esimerkiksi se, että oppilaat, jotka pärjäävät lähikoulun yleisopetuksessa yhden tai kahden aineen yksilöllistämisen avulla, voivat jatkaa siellä siirtymättä kokonaan erityisluokalle. (Laatikainen 2011, 143.)

HOJKS työskentelyssä oleellista on, että oppilas on oman opiskelunsa subjekti, aktiivinen oppija, kokija sekä tiedon etsijä. HOJKSin tehtävänä on oppimisvaikeuksien ehkäiseminen ja oppimisen parantaminen. Kuntouttamiseen pitää ryhtyä heti, kun lapsen oppimisvaikeudet havaitaan. Tärkeintä ei ole ainoastaan seurata oppilaan oppimis- ja kuntoutumisprosessia, vaan myös sitä, miten opetukseen osallistuminen ja siihen liittyvät oppilashuollolliset palvelut ovat tukeneet oppimista. (Ikonen & Virtanen 2001, 55.)

Tavoitteena on pyrkiä toteuttamaan HOJKSissa asetettuja tavoitteita oppilaan kasvun ja oppimisen tukemiseksi. HOJKSin tulee tukea pitkäjänteisesti oppilaan yksilöllistä oppimista. Lyhyen aikavälin tavoitteet on usein helppo asettaa, sillä ne ovat usein päivittäisessä työskentelyssä toteutettavia asioita. Pitkän aikavälin tavoitteita taas on vaikeampi asettaa, koska ei voida etukäteen tarkasti ennustaa, miten oppilas tulee kouluvuosiensa aikana edistymään, ja missä hän esimerkiksi tulee jatkamaan opintojaan perusopetuksen jälkeen. (Merimaa & Virtanen 2007, 150.)

HOJKSin luominen ja toteuttaminen edellyttää oppilaan opettajan ja muun henkilökunnan, oppilaiden vanhempien sekä muiden asiantuntijoiden välistä jatkuvaa yhteistyötä. Oppilaan huoltajille ja asiantuntijoilla on mahdollisuus osallistua HOJKSin laatimiseen. Suunnitelma tulee laatia moniammatillisena yhteistyönä sen mukaan kuin oppilaan oppimisvaikeuksien huomioon ottaminen edellyttää. Tarvittaessa HOJKSin laatimiseen osallistuvat myös kouluyhteisön muut jäsenet sekä sosiaalitoimen ja terveydenhuollon asiantuntijat. (Ikonen & Virtanen 2003, 100.) HOJKS tulee tarkistaa tarvittaessa, kuitenkin vähintään kerran lukuvuodessa, oppilaan tarpeiden mukaiseksi. Suunnitelmaa muutetaan aina oppilaan tuen tarpeen tai opetuksen tavoitteiden muuttuessa. (Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskeva opetussuunnitelma, 25.)

7.3.3 Oppimäärän yksilöllistäminen

Yhden tai useamman oppiaineen oppimäärä voidaan yksilöllistää, mikäli edes ydinsisältöihin liittyvien tavoitteiden saavuttaminen hyväksytysti ei ole mahdollista oppilaalle annetusta tuesta huolimatta. Esimerkiksi kieli- ja kulttuuritausta, motivaation puute, poissaolot tai puutteellinen opiskelutekniikka eivät sellaisenaan voi olla syynä oppimäärän yksilöllistämiseen, vaan oppilasta on tuettava näissä asioissa muilla sopivilla tavoilla. Oppilaalle ja huoltajalle on selvitettävä yksilöllistettyjen oppimäärien mahdolliset vaikutukset jatko-opintoihin. (Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskeva opetussuunnitelma, 29.)

8 TYÖTAVAT JA MENETELMÄT

Opetuksessa voidaan käyttää erilaisia työtapoja ja menetelmiä. Työtapojen valinnan lähtökohtana on ottaa oppilaiden vahvuudet sekä oppimis- ja kehittämistarpeet huomioon. Työtapojen tehtävänä on tukea ja ohjata koko opetusryhmän ja yksittäisen oppilaan oppimista. Opettaja valitsee ja suunnittelee työtavat yhdessä oppilaan kanssa. (Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskeva opetussuunnitelma, 6 - 7.)

Tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa otetaan huomioon se, millä portaalla oppilas sillä hetkellä on. Oppilaan oppimisen ja kehityksen turvaamisen kannalta on ratkaisevaa, että tuki saadaan oikeaan aikaan ja oikeassa muodossa. Opetusta ja tukea suunniteltaessa on otettava huomioon tuen tarpeen muuttumisen mahdollisuus. (Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskeva opetussuunnitelma, 7.)

8.1 Erityisopetus

Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta oppilaan tarvitsemasta, perusopetuslain mukaan annettavasta tuesta. Erityisopetus on erityisen tuen keskeinen osa-alue. Jos oppilaalle on tehty erityisen tuen päätös, opetus ja muu tuki annetaan hänelle laaditun henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman mukaisesti. (Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tukea liittyvä suunnitelma, 17.)

Kunta on perusopetuslain mukaan velvoitettu järjestämään perusopetuksen alueellaan asuville oppivelvollisuusikäisille lapsille. Mikäli lapsella on lieviä vaikeuksia oppimisessa tai sopeutumisessa, hän voi saada tavallisen opetuksen ohessa erityisopetusta. Tämä useimmiten tarkoittaa luokatonta erityisopetusta, jolloin lapsi opiskelee tavallisella luokalla, mutta tarpeen vaatiessa saa erityisopetusta. Tätä kutsutaan laaja-alaiseksi tai osa-aikaiseksi erityisopetukseksi. (Takala 2010, 45.)

Luokkamuotoisessa erityisopetuksessa, eli yleensä joko erityisluokalla tai erityiskoulussa, opiskelevat ne oppilaat, jotka eivät selviä tavallisessa opetuksessa. Jos oppilas ei todennäköisesti tulisi saavuttamaan perusopetukselle asetettuja tavoitteita

yhdeksässä vuodessa, on hänellä mahdollisuus tulla 11 vuotta kestävästä pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin. (Takala 2010, 46.)

8.2 Osa-aikainen erityisopetus

Osa-aikainen erityisopetus täydentää ja tukee yleisopetuksessa olevia tukea tarvitsevia. Osa-aikaista erityisopetusta annetaan oppilaan varsinaisten oppituntien aikana yksilö-, pienryhmä- tai samanaikaisopetuksena yleisopetuksenryhmässä. Opetuksesta vastaa erityisopettaja. Ajatuksena on, että tavoitteet ja sisällöt nivelletään muuhun opetukseen. Erityisopettaja työskentelee yhteistyössä eri tahojen, kuten oppilaiden, huoltajien, opetushuoltoryhmän, työyhteisöjen, hallinnon sekä tuki- ja sidosryhmien kanssa. Osa-aikaista erityisopetusta annettaessa huoltajaa on tiedotettava asiasta. (Huhtanen 2011, 122).

Työtehtävät vaihtelevat tuen tarpeen, ryhmäjakojen ja työyhteisön tarpeiden pohjalta. Resurssit laaja-alaiseen erityisopetukseen huomioidaan koulussa ja tehostetun tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Osa-aikaista erityisopetusta annetaan oppilaille, jotka tarvitsevat tukea esimerkiksi kielellisissä tai matemaattisissa taidoissa, yksittäisten oppiaineiden kohdalla, opiskelutaidoissa tai sosiaalisissa taidoissa. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa tulee myös kiinnittää huomiota oppimisvaikeuksiin sekä tunne-elämän, tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen ongelmiin. (Huhtanen 2011, 122.)

8.3 Tukiopetus

Tukiopetus on suunnattu opinnoissaan tilapäisesti jälkeen jääneille oppilaille. Tukiopetus tulee aloittaa heti, kun oppimiseen liittyvät vaikeudet on havaittu, jotta oppilas ei jäisi pysyvästi jälkeen opinnoissaan. Tukiopetukselle ominaisia ovat yksilölliset tehtävät, ajankäyttö ja ohjaus. Tukiopetukselle ei ole olemassa ohjeistusta, vaan se perustuu siihen, mitä laki säättää. Tukiopetuksen tulee olla suunnitelmallista ja tavoitteellista opetusta, joka toteutetaan oppilaan tuen tarpeen pohjalta. (Huhtanen 2011, 121.)

Koulun tukiopetus tulee järjestää niin usein ja niin laajasti kuin oppilaan suoriutumisen kannalta on tarpeen ja kaikilla tulee olla mahdollisuus osallistua. Tukiopetusta annetaan joko oppituntien aikana tai niiden ulkopuolella samanaikaisopetuksena, pienryhmässä, yksilöopetuksena tai joustavin ryhmittelyin. Pääsääntöisesti tukiopetuksesta vastaa oppilaan oma opettaja. Aloitteen tukiopetuksen antamisesta voi tehdä oppilas, huoltaja, opettaja tai muu oppilaan opetuksesta vastaava henkilö. Huoltajaa tiedotetaan aina tukiopetuksesta. (Tuen kolmiportaisuus Kouvolan peruskouluissa.)

Tukiopetusta voidaan antaa kaikilla tuen tasoilla. Jos tukiopetusta annetaan tehostetun tai erityisen tuen aikana, tavoitteet ja sisällöt kirjataan oppilaan henkilökohtaiseen oppimissuunnitelmaan tai henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan. Tukiopetuksella voidaan edelleen vastata esimerkiksi poissaoloista johtuviin tilapäisiin tuen tarpeisiin. (Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskeva opetussuunnitelma, 26.)

8.4 Samanaikaisopetus

Samanaikaisopetuksessa kaksi tai useampi opettaja opettaa samanaikaisesti ryhmää samassa tilassa vuorovaikutteisesti ja yhteisvastuullisesti. Toinen opettajista voi olla luokan- tai aineenopettajan sijaan myös erityisopettaja, jolloin hyödynnetään opetuksessa mukana olevien erityisopetusta oppilaiden hyväksi. Tavoitteena on parantaa kaikkien mahdollisuuksia oppia, sillä opettajien huomio ei keskity vain erityisoppilaisiin. (Huhtanen 2011, 117.)

Samanaikaisopetus murtaa totuttuja opetuskäytäntöjä ja rutiineja. Opettaja ei ole enää yksilökeskeinen toimija, vaan ollaan siirtymässä kohti jaettua asiantuntijuutta. Samanaikaisopetus mahdollistaa toisen työn seuraamisen ja piilotiedon välittymisen. Samanaikaisopetuksen toteuttaminen vaatii kahden opettajan työpanoksen. Kummallakin opettajalla on yhtäläinen vastuu ja auktoriteetti luokassa. Kyse ei ole yhteistyöstä vain opetustilanteessa, vaan myös suunnittelu ja arviointi tehdään yhdessä. (Huhtanen 2011, 117 – 118.)

8.5 Opetuksen eriyttäminen

Kolmiportaisen tuen mallin ajatuksena on, että oppilasta ei suljettaisi pois omasta luontaisesta oppimisympäristöstään, vaan tuki tuotaisiin oppilaan luo. (Oja 2012, 54). Eriyttäminen on kaikkeen opetukseen kuuluva ensisijainen muoto ottaa huomioon opetusryhmän tarpeet ja oppilaiden erilaisuus. (Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tukea liittyvä suunnitelma, 6). Voidaan sanoa, että eriyttämällä tarkoitetaan oppimisen yksilöintiä. Eriyttämisen tavoitteita ovat oppilaan kykyjen ja valmiuksien mukainen eteneminen opetuksessa, oppilaan vahvuuksien huomioiminen ja itsetunnon vahvistaminen. Tarkoituksena on saada oppilaalle tunne siitä, että hän selviää ja pärjää opetuksessa. (Huhtanen 2011, 113.)

Eriyttäminen tapahtuu toimenpiteiden kautta, joiden avulla oppiaineen muotoa, sisältöä tai havainnollistamistapaa muokataan tai varioidaan toisenlaiseksi. Esimerkiksi oppimiseen käytettävää aikaa tai opetettavan aineen syvyyttä ja laajuutta voidaan vaihdella. Opetuksen sisältöjä, opetusmateriaaleja, työtapoja, tehtäviä ja arviointia voidaan eriyttää. Opettaja suunnittelee työtapansa ja valitsee opetusmenetelmänsä yhdessä oppilaiden kanssa. (Tuen kolmiportaisuus Kouvolan peruskouluissa.) Moniammatillinen työ ja yhteistyö oppilaan vanhempien kanssa tukevat eriyttämistä (Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tukea liittyvä suunnitelma, 6). Eriyttämisen toteutumiseen käytännössä on etsitty vastauksia yhteisopettajuuden eri menetelmistä, kuten pari-, samanaikais-, tiimi- ja yhteisopettajuudesta. (Oja 2012, 54).

8.6 Joustavat ryhmittelyt

Joustava ryhmittely oppilaiden erilaisten tarpeiden mukaan mahdollistaa yksilöllisten tarpeiden huomioimisen ryhmässä. Joustavassa ryhmittelyssä ryhmiä muodostetaan yhden tai useamman luokan oppilaista ja ryhmät perustuvat sen hetkiseen oppimisen tarpeeseen. Ryhmittelyn perusteena ovat oppilaan osaaminen ja taitotaso, sosiaaliset taidot - ja tarpeet, sosiaaliset suhteet sekä motivaatio. Tehostetun tuen näkökulmasta on olennaisen tärkeää, että nimenomaan lapsen tarpeet otetaan huomioon ryhmittelyssä. Tavoitteena on saada jokaiselle yksilölle ja ryhmälle mahdollisimman

myönteinen oppimisympäristö ja oppimistilanne. (Tuen kolmiportaisuus Kouvolan peruskouluissa; Keskiössä oppilaat.)

8.7 Ryhmäkoot

Yleisopetuksessa ryhmäkoko ei ole määritelty. Erityistä tukea saavien oppilaiden osalta ryhmäkoko on määritelty, ja ryhmässä voi olla enintään 10 erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta. (Ryhmäkoon määrittelyä perusopetuksessa.) Suurissa ryhmissä opetuksen katsotaan saavan massaopetuksen luonteen ja oppilaiden yksilöllisyyttä ei voida ottaa tarpeeksi hyvin huomioon. Pienissä kouluissa taas ryhmät voivat olla niin pieniä, että opetus kärsii ja oppilaan sosiaaliset kyvyt ovat vaarassa jäädä vajaiksi. Varhaisen puuttumisen näkökulmasta käytöshäiriöt yleistyvät suuressa ryhmässä ja opettajilla on vähemmän aikaa henkilökohtaiseen ohjaamiseen ja ongelmien havaitsemiseen sekä puuttumiseen. (Huhtanen 2011, 49.)

8.8 Pienryhmät ja erityisluokat

Erityisen tuen piirissä olevan oppilaan opetus pyritään järjestämään mahdollisuuksien mukaan hänen lähikoulussaan tarkoituksenmukaisin tukitoimin. Mikäli opetusta ei pystytä järjestämään kokonaan integroidusti, oppilaan opetus järjestetään joko alueellisessa pienryhmässä tai kaupunkikohtaisessa erityisluokassa. Alueelliset pienryhmät on tarkoitettu oppilaille, jotka tarvitsevat koulunkäynnissään runsaasti tukea. Ryhmäkoko on kymmenen oppilasta. Oppilaille on tehty luokkamutoisen erityisopetuksen päätös ja he kuuluvat pääasiassa yleisen oppivelvollisuuden piiriin. (Tuen kolmiportaisuus Kouvolan peruskouluissa.)

Kaupunkitason erityisluokkiin ohjataan oppilaita koko kaupungin alueelta. Oppilaiden opetukselliset tarpeet ovat suuria ja oppilaiden hyväksi tehdään usein yhteistyötä hoitavien ja kuntouttavien tahojen kanssa. Näissä luokissa on tavoitteena tarjota oppilaille kuntouttava oppimisympäristö, jossa heillä on mahdollisuus oppia ja kasvaa omien edellytystensä mukaisesti. Ryhmäkoko on kuusi, kahdeksan tai kymmenen oppilasta. Joustava perusopetus (JOPO) toteutetaan ensisijaisesti pienryhmäopetuksena. Joustavaa perusopetusta suorittava oppilas voi olla joko yleisen tai erityisen tuen piirissä. (Tuen kolmiportaisuus Kouvolan peruskouluissa.)

8.9 Erilaiset oppimisympäristöt ja oppimateriaalit

Oppimisympäristöä voidaan muokata oppilaan tuen tarpeen mukaan muun muassa luokkatilaa vaihtelemalla tai uudelleen järjestelemällä sitä. Oppimateriaalia voidaan vaihdella esimerkiksi ottamalla käyttöön toinen kirja tai keskittymällä opiskelemaan tietyn aihealueen ydinsisältöjä. (Tuen kolmiportaisuus Kouvolan kouluissa.)

9 OPPILASHUOLTO

Jokaisessa koulussa tulee olla oppilashuoltoryhmä, joka kokoontuu säännöllisesti. Perusopetuslain mukaan ”Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa.” (Takala 2010, 23)

Kouluterveydenhuolto ja koulunkäynnin tukeminen kuuluvat oppilashuoltotyöhön. (Tuen kolmiportaisuus Kouvolan peruskouluissa). Oppilashuoltotyö on myös oppimisvaikeuksia sekä terveydellisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia ongelmia ehkäisevää sekä korjaavaa toimintaa. Oppilashuolto kuuluu kaikille kouluyhteisössä työskenteleville sekä oppilashuoltopalveluista vastaaville viranomaisille. Oppilashuoltoa kehitetään ja koordinoidaan moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä, johon kuuluvat yleensä rehtori, erityisopettaja, terveydenhoitaja ja koulusta riippuen psykologi tai kuraattori. Ryhmä valitsee keskuudestaan puheenjohtajan ja sihteerin. Ryhmä kokoontuu säännöllisesti 2 - 4 kertaa kuukaudessa. (Laatikainen 2011, 166.)

Oppilashuoltotyötä toteutetaan yhdessä oppilaan ja huoltajan kanssa. Oppilashuoltoryhmän työtä ohjaavat periaatteet ovat luottamuksellisuus ja yhteisöllisyys sekä kunnioittava suhtautuminen oppilaaseen ja huoltajaan. Ryhmässä moniammatillisuus on voimavara. Jotta ryhmälle olisi mahdollista toimia parhaalla mahdollisella tavalla, koulun johdon ja koko ryhmän on oltava sitoutunut työhön. Lisäksi työlle pitää olla tarvittavat resurssit. (Laatikainen 2011, 166.) Oppilaan tukimuotojen rakentaminen oppilashuoltoryhmässä välittää parhaimmillaan oppilaalle ja huoltajalle kannustavan, myönteisen ja arvostavan asenteen koulusta. On tärkeää,

että kaikki osalliset tuntevat olevansa yhdessä sitoutuneita tukemaan sekä oppilasta, huoltajia että opettajaa. (Oja 2012, 75.)

Oppilashuoltoryhmässä keskustellaan oppilaiden hyvinvointiin ja koulunkäyntiin liittyvistä asioista luottamuksellisesti. Jokainen ryhmän jäsen kertoo vuorollaan huolenaiheensa, ja yhdessä pohditaan, mitä kukin voisi tehdä asian hyväksi. Kokous voi alkaa niin, että katsotaan edellisen kokouksen pöytäkirjaa, käydään läpi miten aiemmin suunnitellut toimenpiteet ovat toteutuneet ja onko näihin käsiteltyihin tilanteisiin tullut mitään uutta. (Laatikainen 2011, 167.) Oppilashuoltoa toteutettaessa työntekijät voivat kohdata vaikeuksia salassapidon ja muiden normien kanssa moniammatillisessa työryhmässä. (Oja 2012, 75).

Kolmiportaisen tuen myötä yhteistyön määrä ja moninaisuus toisten opettajien, avustajien, kouluterveydenhuollon, psykologin, kuraattorin, sosiaalitoimen, nuorisotoimen ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa on laajentunut. (Oja 2012, 59). Oppilashuoltoryhmä on saanut lisävastuuta kolmiportainen tukimallin myötä. Luokanopettaja toimittaa oppilashuoltoryhmälle tarvittavat pedagogiset arviot ja selvitykset. Niiden perusteella ryhmä voi esittää oppilaan siirtymistä joko seuraavalle tuen portaalle tai pysymistä aiemmalla tuen tasolla. (Laatikainen 2011, 167.)

9.1 Pedagoginen ennakointi

Kolmiportaisen tuen myötä sosiaali- ja terveydenhuollon palvelut tulevat tukemaan opetusta ja oppimista. Kolmiportaisen tuen malli mahdollistaa sekä korjaavan että ennalta ehkäisevän puuttumisen, joka voidaan tehdä esimerkiksi pedagogisen ennakoinnin avulla. Huhtanen (2011) esittääkin, että pedagogisen ennakoinnin tulee olla koulun kaikkiin toimintoihin ulottuva toimintaperiaate ja kolmiportaisen tuen toteuttamisen ydin. Pedagogisella ennakoinnilla hahmotetaan oppilaan tulevaisuudenkuvaa, johon sisältyvät oppimisen tavoitteet. Tuen tarpeisiin voidaan vastata oikeanlaisen tavoitteenasettelun, kannustamisen ja yksilöllisten pedagogisten ratkaisujen avulla. (Huhtanen 2011, 157 - 158.) Tavoitteena on se, että enää ei jäädä odottamaan ensi viikkoon tai oppilaan seuraavalle opettajalle siirtymistä, vaan toimitaan heti kun oppilaalla ilmenee tuen tarvetta. (Oja 2012, 45).

Ennakoinnissa ei kielletä epäonnistumisen mahdollisuutta ja siinä voidaan myös arvioida sitä, mitä pahimmassa tapauksessa voisi tapahtua. Pedagogisen ennakoinnin avulla oppilaan ääni saadaan kuuluviin, mutta asiantuntijoiden rooli ja opettajien pedagoginen osaaminen vahvistavat realististen tavoitteiden saavuttamista. (Huhtanen 2011, 158 - 159.)

10 TEHOSTETUN TUEN JALKAUTTAMINEN KÄYTÄNTÖÖN

10.1 Tehostetun tuen koordinaattori

Jotta tehostettu tuki saataisiin toimimaan käytännössä, tilanteen kokonaishallinta olisi syytä olla jollakin. Tarvitaan ydinjoukko, jolla on osaamista ja näkemystä tehostetun tuen tarkoituksesta ja tavoitteista. Ydinjoukko kannattaa koota sen kokoiseksi, että ryhmä toimii parhaalla mahdollisella tavalla esimerkiksi tiedonkulun ja aikataulutuksen kannalta. (Huhtanen 2011, 128.)

Oppilashuollon osuutta on painotettu tehostetun tuen aikana. Se ei kuitenkaan toimi riittävän tehokkaasti ja kaikilta osin. Salassapitomääräykset rajaavat myös oppilashuollon toimintaa. Opettajakunnassakaan kaikki eivät tiedä, ketkä oppilaista ovat tehostetun tuen piirissä. Koulun rehtori osallistuu sekä oppilashuollon toimintaan että johtaa henkilökuntaa. Koulun rehtori on monessa mielessä avainhenkilö tehostetun tuen suunnittelussa, organisoinnissa ja kokonaistilanteen hallinnassa. (Huhtanen 2011, 128 – 129.)

Jotta kaikki vastuu ei olisi pelkästään rehtorilla, työryhmä tai tiimi voisi olla parempi ratkaisu ongelmaan. Nyt on jo olemassa Kelpo-ryhmiä ja vastuuhenkilöitä, joilla on tuorein tietämys asiasta. Tiimi on pieni ryhmä ihmisiä, joilla on toisiaan täydentäviä taitoja ja jotka ovat vastuussa ja sitoutuneet yhteiseen tehtävään, tavoitteeseen ja toimintamalliin. Tiimissä opettajan ammatilliset työtehtävät eivät yleensä muutu, mutta yhteistyö lisääntyy. Tiimin jäsenten kesken vastuu voitaisiin jakaa osiksi. Tehostetussa tuessa tämä tarkoittaisi tiedon jakamista koteihin, työyhteisöihin sekä oppilashuoltoon, tuen tarpeen kartoittamista, oppimateriaalien hankintaa, työjärjestelyjen suunnittelua ja avustavan henkilöstön koordinointia. Tiimi tarvitsee johtajan, esimerkiksi rehtorin. Rehtori kantaa juridisen vastuun, suunnittelee,

organisoi ja jakaa työt sekä valvoo, että koulun opetussuunnitelmaa ja koulun omia tavoitteita seurataan. (Huhtanen 2011, 129.)

Tiimin lisäksi myös muun työyhteisön on tärkeää olla mukana muutoksessa. Tiedon tulee kulkea joka suuntaan, ja jokainen on osallinen meneillään olevaan prosessiin. Tiimi voi epäonnistua tehtävässään, jos muutos tavanomaisiin rutiineihin tehdään liian pintapuolisesti, aikataulut suunnitellaan liian nopeiksi tai odotukset ovat epärealistisia. (Huhtanen 2011, 130.)

10.2 Oppimissuunnitelman toteuttamiseen liittyvät ongelmat

Useat kunnat käyttävät kouluissaan työkaluinaan erilaisia lomakkeita. Näille kunnille kynnys kolmiportaisen tuen prosessien tuloon ja lomakkeisiin ei ollut niin suuri kuin kunnissa, joissa käytössä oli vain pakollinen HOJKS-lomake. Suomessa on kuntia, joissa oppimissuunnitelma on ollut käytössä jo kauan. Kuitenkin opetushallituksen vuonna 2005 tekemän selvityksen mukaan kolmanneksessa kunnista ei oppimissuunnitelmia ollut lainkaan käytössä. (Oja 2012, 51.)

Oppimissuunnitelmaa laadittaessa on oleellista miettiä, miten suunnitelma toteutuu käytännössä. Tavoitteena on muuttaa tehostettu tuki osaksi oppimisprosessia eri toimenpiteiden avulla. (Huhtanen 2011, 127.)

Toteuttamiskelvoton oppimissuunnitelma ei ole realistinen. Tällöin opetussuunnitelmaan on kirjattu asioita, jotka ovat esimerkiksi liian kalliita tai mahdottomia toteuttaa palveluiden saatavuuden vuoksi. Oppimissuunnitelma voi epäonnistua myös koulujen lakkauttamisen tai toiseen kouluun siirtymisen vuoksi. Uusi oppimissuunnitelma voi tarjota erilaisia vaihtoehtoja ja toimintatapoja kuin suunnitelmassa on ajateltu. (Huhtanen 2011, 127.)

Työyhteisössä saatetaan olettaa, että kaikki tietävät oppilaan oppimissuunnitelmasta ja kaikki osaavat sitä noudattaa. Kouluissa on usein niin kiire, että henkilökunnalla ei ole aikaa perehtyä jokaisen oppilaan oppimissuunnitelmaan. Kaikki eivät ole myöskään kiinnostuneita oppilaiden suunnitelmista tai niiden ajatellaan olevan salassa pidettäviä asiakirjoja. Oppimissuunnitelma voidaan kokea hyödyttömäksi asiakirjaksi, joka on

tehtävä lain noudattamiseksi. Suunnitelman koetaan vain työllistävän, eikä sen arvoa ymmärretä oppimistyön arvioinnin ja seurannan kannalta. Henkilökunnassa voi esiintyä muutosvastarintaa ja turhautumista jatkuviin muutoksiin. (Huhtanen 2011, 127 - 128.)

Tehostettu tuki voidaan toteuttaa käytännössä eri tavalla kuin suunnitelmassa määritellään tai se jätetään kokonaan toteuttamatta. Syitä tähän voivat olla resurssien puute, tietotaidon puute tai valvonnan puute. Koulun tai luokan totutut rutiinit voivat vesittää suunnitelman toteutumisen. (Huhtanen 2011, 127.)

10.3 Sähköiset lomakkeet

Sähköiset oppilastietojärjestelmät ovat vauhdittaneet ja selkiyttäneet prosessien sujuvuutta, lomakkeiden käyttöönottoa sekä kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Valtaosalla Suomen kouluista on käytössään Wilma tai muu vastaava järjestelmä. Sähköinen oppilaskohtainen dokumentointi on kuitenkin vielä niin uusia asia, että sen käytössä on vielä hiottavaa. (Oja 2012, 52.)

11 TYÖYHTEISÖN VAIKUTUS MUUTOKSEEN

Prosessiohjaaminen on niin uusi asia, ettei siitä ole vielä aikaisempia tutkimuksia. Opettajan osaamisen lisäämistä ja sen jakamista muille on kuitenkin tutkittu. Tiedetään, että opettajat toimivat tehokkaammin, kun heillä on mahdollisuus työskennellä yhteistyössä kollegoidensa kanssa ja oppia yhteisönsä tukemina. Yksikin henkilö voi olla avain muutokseen, mikäli työyhteisöllä on riittävän joustavat valmiudet uudistumiseen. (Nummenmaa & Välijärvi 2006, 25.)

Kehittäminen kouluissa on jatkuvaa henkilöstön osallistumista kehittämistyöhön ja kehittämistyön juurruttamista kasvatus- ja opetustyöhön sekä koulun toimintakulttuuriin (Huhtanen 2011, 102). Koulutusjärjestelmän kannalta haasteita luovat oppilaiden psykososiaaliset ongelmat, oppimisvaikeudet, alisuoriutuminen sekä erityislahjakkuus. Uusia ongelmia luo nopea yhteiskunnan muutos. Yhteiskunta on tullut vaiheeseen, kouluorganisaatio on elinkaarensa päässä ja käytössä olevat

ongelmanratkaisukeinot eivät enää ole tarkoituksenmukaisia. (Ikonen & Virtanen 2003, 35 - 36.)

Muutoksien toteuttamiseen liittyy aina odottamattomia yllätyksiä ja ennakoimattomuutta, joista voidaan parhaiten selvitä kehittämällä työntekijöiden muutos- ja oppimisvalmiuksia. Yhteisöllisen muutoksen aikaansaaminen edellyttää yhteistyötaitoja, yhteisöllistä organisaatorakennetta ja tehtävänjakoa.

Muutoshallinnan keskeisimpiä taitoja ovat oppimis- ja yhteistyötaidot. (Oja 2012, 165.)

Muutoksissa keskeistä on halu muuttua. Pakko on motivaation lähteenä huono, vaikka ulkoista painetta tarvitaankin usein muutostarpeen herättämiseksi. Aikaisemmat kokemukset muutoksista vaikuttavat usein sekä yksilö että yhteisötasolla siihen, miten uudistuksiin suhtaudutaan. Muutoksen toteuttamiseen tarvitaan yksilöiden sisäistä motivaatiota ja yhteisön muuotostahtoa, joka saavutetaan vain jos yhteisön sisällä syntyy oivallus muutoksen tarpeellisuudesta. (Oja 2012, 173.)

Koulu reagoi muutoshaasteisiin hitaasti, ja muutoskykyä hidastavia tekijöistä ilmenee sekä koulun organisaatiotasolla että opettajan työssä. Koulun kehittymisen kannalta on olennaista se, millainen koulukulttuuri siellä vallitsee. Koulukulttuurilla tarkoitetaan kulttuuria, joka ilmenee koulussa yhteisesti jaettuina uskomuksina ja arvoina. Tästä johtuen kouluilla voi olla keskenään erilainen kulttuuri. Koulun kulttuuriin vaikuttaa myös koulun johtamisen tapa. (Johnson 2007, 74.)

Nopeutuvien muutosten kohtaaminen on opettajan työssä uhka jaksamisen kannalta. Toisaalta kehitys myös tarjoaa mahdollisuuksia koulukulttuurin sekä opettajan roolin myönteiselle muutokselle. Epäsuhta koettujen valmiuksien ja vaatimusten välillä tuntuu usein opettajista kohtuuttomalta. Muutos voi kuitenkin olla myös mahdollisuus, jonka avulla vanhoista käytänteistä voidaan luopua ja omaksua tilalle uusia toimintatapoja. Opettajan työssä ympäristön ja olosuhteiden muutos koetaan kuitenkin enemmänkin hyvinvointia ja jaksamista uhkaavaksi kuin uusia mahdollisuuksia antavaksi tekijäksi. (Luukkainen 2005, 106.)

11.1 Moniammatillinen työote

Monimuotoisten ongelmien kohtaaminen edellyttää usein eri työntekijöiden yhteistyötä. Moniammatillinen verkostotyö löydettiin ja se vakiintui työmenetelmäksi 1990-luvulla. Nykypäivänä verkostot ja tiiminä työskentely ovat olennainen osa työruutiineja. (Merimaa 2007, 22.) Opetus muuttuu entistä enemmän ryhmätyöksi, ja opetuksen tukipalveluiden toimeenpaneminen ja järjestäminen vaativat onnistuakseen moniammatillista työotetta. Koulutyöskentelyn luonne on muuttunut paljon, ja kouluun kertyy monialaista ammattitaitoa. Lähes jokaisessa luokassa on oppilaita, joiden opetuksen järjestämiseen tarvitaan asiantuntijaverkostoa. Yhä useammat henkilöt osallistuvat oppilaiden opettamiseen, ja opetustyöstä vastaavien tehtäviin kuuluu entistä enemmän tuntien ulkopuolista työtä. (Merimaa 2007, 15 - 16.)

On oppilaan etu, että voimavarat kootaan ja vaikeisiin tilanteisiin luodaan ratkaisuja ja menettelytapoja yhdessä oppilaan kanssa. (Ikonen & Virtanen, 2003, 282).

Kouluterveydenhuollolla, kuraattorilla, psykologilla tai sosiaalitoimella voi olla jotain sellaista oleellista tietoa oppilaan tilanteesta, joka vaikuttaa oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin. (Oja 2012, 60).

Moniammatillinen yhteistyö vaatii onnistuakseen monien eri tekijöiden samanaikaista toteutumista. Samoin moniammatillinen yhteistyö voi olla haastavaa useista eri syistä. Huonosti toimivaan yhteistyöhön voi olla syynä osapuolten erilaisuus, yhteistyölle sopimattomat palaverikäytännöt, puutteelliset vuorovaikutustaidot tai huonot kokemukset ja niistä aiheutuvat kielteiset asenteet. (Johnson 2007, 115- 116.)

Tiimityössä oleellista on ryhmähenki, ja jokaisella tulee olla tunne kuulumisesta tiimiin täysvaltaisena jäsenenä. Mahdolliset liittoumat on tunnistettava hyvissä ajoin, ja niiden vaikutusta lievitettävä avoimen keskustelun avulla. Yhdenkin jäsenen vastahanka voi tuhota tiimihengen ja tiimityön, joten asioihin pitää pyrkiä keskustelun kautta löytämään yhteinen näkemys. (Helankorpi 2001, 149.)

11.2 Vuorovaikutus työyhteisössä

Yhteistyötilanteissa päästään pitkälle jo noudattamalla perusideoita, joita hyvän vuorovaikutuksen syntymiseen tarvitaan. Hyvä vuorovaikutus on helppo tunnistaa. Se ei ole läpeensä valmisteltua, vaan avointa muutokselle. Hyvä vuorovaikutus on moniäänistä ja sallii erilaisia tulkintoja. Se on aina vähän keskeneräistä, ei valmista tai lopullista, jotta muutoksen mahdollisuutta ei suljettaisi pois. Onnistuakseen vuorovaikutus edellyttää uskallusta ja kykyä heittäytyä osittain ennustamattoman prosessin vietäväksi. Mikäli uskallus ei riitä, syntyy huonoa tai keskinkertaista vuorovaikutusta. Huono vuorovaikutus puolestaan ei ole aitoa vuoropuhelua, vaan enemmänkin sarja yksinpuheluita. Huonoa vuorovaikutusta syntyy, jos yksi tai useampi keskusteluun osallistuva ei anna puheen vaikuttaa asenteisiinsa, mielipiteisiinsä tai tunteisiinsa. Näin tapahtuu usein, jos jollain on suuri tarve hallita muita ihmisiä ja tilanteita. (Johnson 2007, 124.)

Yhteistyötilanteiden ongelmakohta työelämässä on usein palautteen antaminen ja vastaanottaminen. Työssä saatu palaute on usein vääränlaista tai liian vähäistä. Varsinkin korjaavan palautteen antaminen rakentavalla tavalla on haastavaa. Palautetta annettaessa on hyvä kertoa, mitä toinen teki hyvin ja mitä hän voisi tehdä toisin. Hampurilaismallia on hyvä käyttää kritiikkiä annettaessa. Kritiikkiä tulee kuitenkin antaa vain silloin, kun itsellä on esittää parempi toimintatapa. Sitä tulisi antaa suoraan ja havainnollisesti, ei vihjailevasti tai yleistävästi. (Johnson 2007, 125-126.)

11.3 Työntekijöiden vastualueet

Kun ammatillinen moninaisuus lisääntyy, joudutaan uudelleen punnitsemaan myös työntekijöiden keskinäistä tasa-arvoa. Koulussa kaikilla työntekijöillä on omat vastualueensa perustehtävistä. Tämän vuoksi tasa-arvoa ei voida uskottavasti tarkastella, mikäli ei samalla myös selkiytetä jokaisen perustehtävää. Ellei jokaisen työnkuvaa selkiytetä, syntyy helposti oletuksiin perustuvia katteettomia odotuksia, päällekkäistyötä tai toiminnallisia katvealueita ja tehtäviä, jotka pahimmassa tapauksessa jäävät kokonaan hoitamatta. Väärinkäsityksiä ei voida välttää, jos työskennellään oletusten varassa. (Merimaa 2007, 16.)

Koulun moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä on oppilaan ja oppilaan huoltajien lisäksi koulun eri työntekijöiden, sosiaalitoimen ja terveydenhuollon edustus. Tällöin ryhmän taustassa eroina ovat ainakin erilaisen koulutuksen myötä ammattisanasto, teoriapohja sekä työkäytännöt. Lisäksi eroina ovat työkuulttuuri ja siihen liittyvät työtavat, työtä koskeva lainsäädäntö sekä työsuhteen ehdot, kuten esimerkiksi työajat. (Merimaa 2007, 22.) Mikäli toinen toistensa työhön ei millään muotoa perehdytä, perusteettomien oletusten, väärin odotusten ja väärinkäsitysten vaara on suuri. Tämän vuoksi oman ja toisten perustehtävän selkiinnyttäminen ja yhdessä pohtiminen on hyvä keino väärinkäsitysten välttämiseksi. Ryhmän jäseniä yhdistäviä tekijöitä ovat yhteinen asiakas sekä riittävän yhtenäinen päämäärä tai tavoite, kasvatuskäsitys ja arvopohja sekä näkemys menettelytavoista. (Merimaa 2007, 23.)

Jotta oppilashuoltoryhmä toimisi, on sen määriteltävä perustehtävänsä ja työskentelynsä tavoitteet selkeästi ja siten, että kaikki ryhmän jäsenet tunnistavat ne tarpeeksi yhdenmukaisiksi. Ryhmän jäsenten täytyy tuntea toisensa sekä henkilökohtaisesti että ammatillisesti, jotta luottamus voi vähitellen kehittyä ryhmän jäsenten välille. Ryhmässä on oltava keinoja hyödyntää erilaisuutta, taitoa käsitellä ristiriitoja sekä kykyä käyttää erilaisia mielipiteitä ja näkökulmia ongelmanratkaisun apuna. Tärkeää yhteistyön onnistumisen kannalta on myös myönteinen asenne, sekä halu seurata, kehittää ja arvioida omaa ja ryhmän toimintaa. (Johnson 2007, 131.)

Hyvän vuorovaikutuksen esteeksi eri ammattikuntien välillä voi nousta oman osaamisen rajallisuuden myöntäminen. Oma ammatillinen epävarmuus haittaa yhteistyötä, ja oman ammattitaitonsa arvostaminen olisikin erittäin tärkeää. Työntekijä voi ajatella, että toisen osaamisen tarvitseminen ja ammattitaidon paremmuus jonkun tehtävän hoidossa uhkaa omaa pätevyyttä. Olisikin olennaista, että työyhteisön jäsenet oppisivat pitämään rikkautena erilaisia ammattitaitoja ja näkökulmia. (Mattila 2010, 110.)

Erilaisuuden hyödyntäminen on usein haastavaa, sillä yhteistyösuhteet syntyvät helposti kollegoiden välille, jotka ajattelevat keskenään samalla tavalla. Samankaltaisuuden tuomaa turvallisuudentunnetta on vaikea rikkoa, jos ei erilaisuuden koeta olevan yhteistyötä kehittävä voima. Erilaisuus on kaiken uuden

oppimisen ja uudistamisen lähtökohta, ja kun tavoite ja visio ovat yhteisiä, erilaisuus enemmänkin tukee kuin hajottaa yhteisöä. (Oja 2012, 166.)

Opettajien koulutukset ovat sisällöiltään erilaisia, ja yhteistyö esimerkiksi luokanopettajien ja erityisopettajien kesken ei vielä suju parhaalla mahdollisella tavalla. Toisten kanssa keskustelu, oman osaamisen jakaminen ja yhteistyön konkreettinen kokeilu ovat kuitenkin kannattavia, sillä yhteistyön voima löytyy juuri opettajien osaamisen erilaisista profiileista. Vastaukset moniin kysymyksiin löytyvät yhdessä kokeillen ja keskustellen. (Takala 2010, 161.) Keskustelun puutteen vuoksi suuri osa erilaisten ammattilaisten taidoista jää hyödyntämättä. Opettajat eivät tiedä toisten osaamisen sisällöstä kovinkaan paljoa, ja hyvä keino olisikin jakaa tietoa omasta työstään toisille. Keskustelulle olisikin hyvä varata aikaa koulun ohjelmaan. (Takala 2010, 30-31.)

11.4 Toimintakulttuurin vaikutus muutokseen

Tuen toteutumisen kannalta tärkeää on opettajien yhteistyö tuen tarpeen havaitsemisessa sekä tuen suunnittelussa. (Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskeva opetussuunnitelma, 8). Koulun toimintakulttuuria ovat arvot, asenteet, mielikuvat ja uskomukset. Koulun toimintakulttuurin muodostaa se, mitä koululla tehdään ja ajatellaan. Jokaisella organisaatiolla on oma toimintakulttuurinsa, joka näkyy yhteisön toimintatavoissa, tavoitteissa sekä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Toimintakulttuurin sisäiseen toimintaan liittyvät johtaminen, opettajien yhteistyö sekä opiskelijoiden toiminta ja sen ohjaus. (Huhtanen 2011, 145.)

Arvot tulevat näkyviin koulussa toimintakulttuurissa, vuorovaikutussuhteissa sekä opetuksen sisällöissä. Kaikki vuorovaikutussuhteet ja -tilanteet ovat syvimmältä luonteeltaan arvostusta välittäviä. Esimerkiksi opettajan arvomaailma paljastuu aidoimmillaan usein siinä tavassa, jolla hän kertoo vaikeasta oppilaasta opettajanhuoneessa kollegoilleen. Koulun tulisi pyrkiä kehittymään yhteisöksi, jonka vuorovaikutus perustuu kunnioitukseen toisia kohtaan ja yhteisöllisiin arvoihin, joiden kautta myönteinen ilmapiiri pääsisi syntymään. On tärkeää, että koulu voi antaa

oppilaalle kokemuksen hänen omasta arvokkuudestaan yksilönä sekä yhteisön jäsenenä. (Ikonen & Virtanen 2001, 139.)

Koulun toimintakulttuurin arvot, normit ja toimintatavat sisältävät piilomerkityksiä, jotka ovat olemassa, mutta joista ei keskustella avoimesti. Tällaisia piiloarvoja voivat olla esimerkiksi eriarvoisuus, välinpitämättömyys ja vastuuttomuus. Jotta piiloarvoihin voitaisiin vaikuttaa, niiden olemassaolo pitää myöntää ja tunnistaa. Koulujen toimintatavoissa on rutiineja, jotka ovat esteitä tai hidasteita muutokselle. Koulun toimintatapojen muuttaminen edellyttää sitä, että kaikki suostuvat toimimaan uusien periaatteiden mukaisesti. Koulun yhteiset uskomukset vaikuttavat siihen, miten muutokseen suhtaudutaan. (Huhtanen 2011, 146.)

Koulussa tarvitaan yhteisöllisyyttä ja aikuisuutta. Yhteisöllisyys ei kuitenkaan synny tyhjästä. Se vaatii toteutuakseen yhteisen arvopohjan, perustehtävän tiedostamisen ja sen, että työyhteisössä pystytään tarkastelemaan arvoista suodattuvia menettelytapoja kiihtymättä. Huolimatta yhteisestä perustehtävästä ja tavoitteista, jokaiselle jää pedagoginen vapaus ja luovuus. Toimiva yhteisö sietää erilaisuutta ja kääntää sen rikkaudeksi. Toimintatapojen ja persoonallisuuksien erilaisuus ei tarkoita kuitenkaan, että yhteisön tulisi hyväksyä esimerkiksi yksittäisen työntekijän yltiönarsismia, joka johtaa usein yhteisöllisyyden murentumiseen. (Tilus 2004, 87- 89.)

Työyhteisön voidaan sanoa olevan joko kehittyvä tai taantuva. Kehittyvän työyhteisön piirteitä ovat yhteisyyden kokemus, keskinäinen luottamus, toisilta oppiminen sekä avoimuus palautteelle, uusille näkökulmille ja itsensä kehittämiseksi, moniäänisyys, kaikkien yhtäläinen oikeus osallistua, vuoropuhelu, dialogi, yhteisestä hyvästä huolehtiminen, itselle nauraminen ja yhdessä nauraminen sekä kunnioittaminen ja arvostus. Kehittyvässä työyhteisössä on tilaa monenlaisille käsityksille ja tärkeänä pidetään sitä, mikä on oikein. Taantuvan työyhteisön piirteitä taas ovat muodolliset yhteiset päämäärät, kilpailu, vastakkaisolo, itseriittoisuus, omahyväisyys, oikeassa olemisen tarve, yksiäänisyys, vahva pyrkimys yksimielisyyteen, herruus, väittely, monologi, toisten häpäiseminen ja nolaaminen, ryppyotsaisuus sekä oma virheettömyys. Taantuvassa työyhteisössä pidetään tärkeänä sitä, kuka on oikeassa. (Huhtanen 2011, 149.)

Koulun toimintakulttuuri vaikuttaa myös oppilaiden oppimiseen. Yksi keskeisimmistä tulevaisuuden kysymyksistä on, millainen koulun toimintakulttuuri mahdollistaa sen, että kaikki oppilaat osataan motivoida ja aktivoita omien edellytystensä mukaiseen opiskeluun. (Ikonen & Virtanen 2003, 39.)

11.5 Osaamisen jakaminen

Kouluissa on nykyisin esimerkiksi laajenevan oppilashuoltotyön johdosta entistä enemmän monialaista osaamista, mutta sen jakaminen jää kuitenkin usein vähäiseksi. Myös opettajien käyttämät pedagogiset ratkaisut sekä tuen muodot voivat jäädä vain yksittäisen opettajan käyttöön. Syynä tähän voivat olla yhteisön tietynlaiset totut toimintatavat, perinteisesti eriytyneet tehtävät tai liian kiireinen työrytmi, joka ei tue luontevaa osaamisen jakamista kanssakäymisen ohessa. (Heinämäki 2007, 49.)

Työyhteisössä monesti pohditaan, miten omaa ja koko yhteisön työtä voitaisiin tiedostaen ja systemaattisesti kehittää. Jaettavaa osaamista olisi toimintatapojen, menetelmien ja työn organisoinnin kokemuksissa. Osaamisen jakaminen työyhteisössä tarvitsee tuekseen selkeää pedagogista johtamista sekä yhteneväistä näkemystä siitä, että työyhteisön kehittämiseen kuuluu osaamisen jakaminen. Erilaisten ammatillisten näkemysten jakaminen ja niistä keskustelu rikastaa yhteistyötä ja Parantaa työntekijöiden valmiuksia kohdata uudenlaisia tilanteita. (Heinämäki 2007, 49.)

11.6 Johdon tärkeys muutoksessa

Koulun johdolla on vastuu tuen järjestämiseen ja toteuttamiseen liittyvistä ratkaisuista. Johdon tulee ottaa tuen tarve huomioon kaikilla vuosiluokilla ja kaikissa oppiaineissa. (Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskeva opetussuunnitelma, 8.)

Jotta muutos saadaan joustavaksi ja sujuvaksi, tarvitaan osaava ja ammattitaitoinen johto prosessille. Johto määrää suunnan ja hengen, jossa työskennellään. Johdon ei tulisi vähätellä, kyseenalaistaa tai vastustaa muutosta. Muutos vaatii yksikkö- ja hallintatasolla strategista johtamista: suunnittelua, tavoitteiden asettelua ja henkilöstön sitouttamista strategiaan. Muutoksen käytäntöön vieminen on täyttä työtä ja se vie aikaa. (Huhtanen 2011, 102; Huhtanen 2011, 150.) Johtajuudessa voi myös ilmetä

häiriöitä, jotka ovat usein tuhoisia työyhteisön kannalta. Johtajat ovat persoonallisine vahvuuksineen ja heikkouksineen yhtä erilaisia kuin opettajatkin, mutta johtajalla on työyhteisöön enemmän valtaa kuin yksittäisellä opettajalla, ja siksi hänen persoonallisuutensa heijastuu työyhteisön toimintaan. (Himberg 1996, 40).

11.7 Työn kuormittavuus

Toimiva työyhteisö on olennaista myös opettajien hyvinvoinnin kannalta. Opetus- ja kasvatusaloilla työuupumus on niin yleistä, että niitä pidetään riskialoina työuupumuksen suhteen. Toimiva vuorovaikutus ja hyvät yhteistyösuhteet suojaavat stressiltä, kun taas huono vuorovaikutus, kireä ilmapiiri ja toimimaton yhteistyö yhdessä työpaineiden ja kiireen kanssa ovat suuri riski koko työyhteisön hyvinvoinnille. (Johnson 2007, 111.)

Jatkuvat muutokset voivat vähentää työtyytyväisyyttä ja työhyvinvointia. Uudistusten seurauksena opettajien kokema stressin määrä, sairaudet, työuupumus ja siirtyminen muihin ammatteihin ovat lisääntyneet. (Nummenmaa & Välijärvi 2006, 32.) Tutkimusten mukaan opettajien henkistä työn kuormittavuutta lisäävät muun muassa liika byrokratia, liiallinen työkuormitus, aikapaineet, paperityön suuri määrä, hankalat ja häiritsevät oppilaat sekä roolikonfliktit. Kolmiportainen tuki tulee lisäämään opettajan työtä etenkin siinä vaiheessa, kun tuen tarpeen kartoitus alkaa ja oppimissuunnitelmaa palaverineen laaditaan. (Huhtanen 2011, 132.) Uudet tuen prosessit ja niihin liittyvien käytänteiden luominen, esimerkiksi tiedonkeruu, raportointi, lomakkeet, asian käsittely, päätöksenteko, arviointi ja kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä moniammatillisen yhteistyön organisointi lisäävät opettajien työtä väistämättä. (Oja 2012, 50).

Laajat rakenteelliset uudistukset ja muutokset perustuvat usein poliittisiin päätöksiin ja hallinnollisiin määräyksiin, jotka on tehty etäällä opettajista ja heidän arjestaan. Opettajien oletetaan vievän uudistukset käytäntöön sellaisina kuin päätöksentekijät ne suunnittelevat. Muutos tapahtuu sujuvammin, jos opettaja itse pääsee siihen vaikuttamaan ja saa äänensä kuuluviin. (Nummenmaa & Välijärvi 2006, 31.)

11.8 Oppiminen ja kehittyminen työelämässä

Kolmiportaisen tuen mallin myötä monet opettajista ovat olleet tyytyväisiä siihen, että heidän oppilastuntemuksensa ja pedagoginen osaamisensa on lisääntynyt aikaisempaan verrattuna. (Oja 2012, 51). Nykyaikana työelämässä on välttämätöntä elinikäinen oppiminen. Tiedon hankinta ja opiskelu ovat tärkeitä, mutta mikään tieto ei kuitenkaan muutu ammattitaidoksi ilman sisäistämistä ja ymmärtämistä. Jatkuva uuden tiedon hankkiminen ei välttämättä ole paras tapa kehittää itseään, vaan tarvitaan myös aikaa prosessoida uutta tietoa. Aikaa tarvitaan myös tiedon muuttumiseen eläväksi käytännöksi ja siihen, että ihminen ymmärtää, mitä tieto merkitsee työn kannalta. Tiedon soveltaminen käytännössä vaatii aikaa. (Mattila 2010, 112.)

Työpaikoilla osallistutaan koulutuksiin, mutta järkevä ajankäytön sekä määrärahojen takia kaikki työntekijät eivät voi osallistua samoihin koulutuksiin. Uusi tieto täytyy tuoda työyhteisöön muulla tavoin. Pelkkä tieto paperilla ei välttämättä välity, ja hyvä tapa on se, että koulutuksessa käynyt työntekijä saa suullisesti kertoa mitä uutta hän on oppinut. Työntekijän kertoessaan oppimastaan tieto elävöityy ja sisäistyy sekä puhujalle itselleen että kuulijoille. Jos työpaikan ilmapiiri on avoin, syntyy tällaisissa tilanteissa usein myös keskustelua, joka auttaa muuttamaan uuden tiedon ymmärrykseksi. (Mattila 2010, 112.)

12 PROSESSIOHJAUSKOULUTUS KOUVOLASSA

12.1 Prosessiohjausmallin käynnistäminen

Prosessiohjauskoulutus lähti liikkeelle 15.9.2011 järjestetyllä perusinfolla aluerehtorikokouksessa. Tällöin prosessiohjaajia tiedotettiin koulukohtaisesta tuntimäärästä. Kunkin koulun tehtävänä oli etsiä opettajien joukosta ohjaajiksi sopivat henkilöt. Prosessi käynnistettiin 5.10.2011 rehtorien ja laaja-alaistenerityisopettajien tapaamisella, jolloin prosessiohjaajille annettiin aikataulut ja ohjeistukset.

Kouvolassa 2.11.2011 järjestetyn koulutuksen aiheena käsiteltiin prosessiohjausta yleisesti sekä tuen kolmiportaisuutta ja sen sisältöjä, 8.12. pedagogisia asiakirjoja, tekstin tuottamista ja lomaketyöskentelyä, 9.1. oppiaineiden ja oppisisältöjen

työstämistä sekä eriyttämistä ja yksilöllistämistä ja 8.2. arviointia ja arviointimenetelmiä. Alueellisten tapaamisten ajankohtina olivat 16.11., 13.12., 26.1., ja 20.2.

12.2 Prosessiohjauskoulutuksessa mukana olevat koulut Kouvolan seudulla

Kouvolassa on 42 kaupungin ylläpitämää peruskoulua. Prosessiohjauskoulutuksessa mukana ovat Kouvolan seudun alueelliset pienryhmät ja kaupunkitason erityisluokat tarpeen mukaan. Prosessiohjauskoulutukseen osallistuivat lähes kaikki Kouvolan alueen koulut paria poikkeusta lukuun ottamatta.

Kouvolan koulut on jaettu pohjoiseen, keskiseen ja eteläiseen alueeseen. Pohjoiselta alueelta opettajat tulivat seuraavista kouluista: Niinistön koulu 1 – 2, Kirkonkylän koulu 3 – 6, Keskustan koulu 1 – 6, Pilkanmaan koulu 4 – 6, Hirvelän koulu 7 – 9, Naukion koulu 7 – 9, Valkealan yläkoulu 7 – 9 ja Tähteenkadun koulu e-9. Keskiseltä alueelta opettajat tulivat seuraavista kouluista: Eskolanmäen koulu 1 – 2, Korian / Napan koulu 1 – 6, Utin koulu 1 – 6, Kankaan koulu 1 – 9, Kaunisnurmen koulu 1 – 9, Mansikka-ahon koulu e-9 ja Mäntypuiston koulu e-9. Eteläiseltä alueelta opettajat tulivat seuraavista kouluista: Anjalan koulu 1 – 6, Kartanokoulu 1 – 6, Saviniemen koulu 1 – 6, Inkeröisten yhteiskoulu, Elimäen yläaste 7 – 9, Myllykosken yhteiskoulu 7 – 9 ja Viialan koulu e-9. Joustavan perusopetuksen ryhmät sijoittuvat Valkealan yläkouluun, Eskolanmäen kouluun Urheilupuiston kouluun sekä Myllykosken yhteiskouluun.

13 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

13.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, miten prosessiohjaus on otettu Kouvolan peruskouluissa vastaan, miten sitä voitaisiin kehittää ja mitä menetelmiä se on tuonut mukanaan koulun toimintaan. Tutkimme myös prosessiohjauksen vaikutusta oppilaiden tuen saamiseen.

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavanlaiset:

1. Miten prosessiohjaus on otettu vastaan Kouvolan peruskouluissa?

2. Mitä menetelmiä prosessiohjaus on tuonut Kouvolan peruskoulujen toimintaan?
3. Miten prosessiohjaus edistää oppilaiden tuen saamista?
4. Miten prosessiohjausta voidaan kehittää?

13.2 Tutkimushenkilöt

Opinnäytetyömme tutkimushenkilöiksi valittiin kaikki prosessiohjaajat Kouvolan alueen peruskouluista. Tutkimme prosessiohjausta prosessiohjaajien näkökulmasta siksi, että he osallistuivat prosessiohjauskoulutukseen ja tekevät käytännön työn prosessiohjauksen toteuttamiseksi. Oletimme saavamme heiltä realistisimman tiedon prosessiohjauksen toimivuudesta. Prosessiohjaus on niin uusi asia, että muut koulun opettajat eivät todennäköisesti ole sisäistäneet sitä tarpeeksi hyvin vielä tässä vaiheessa.

Tutkimushenkilöiksi valittiin 67 prosessiohjaajaa. Prosessiohjaajat tulivat seuraavista kouluista: Niinistön koulu, Kirkonkylän koulu, Keskustan koulu, Pilkanmaan koulu, Hirvelän koulu, Naukion koulu, Valkealan yläkoulu, Tähteenkadun koulu, Eskolanmäen koulu, Korian / Napan koulu, Utin koulu, Kankaan koulu, Kaunisnurmen koulu, Mansikka-ahon koulu, Mäntypuiston koulu, Anjalan koulu, Kartanokoulu, Saviniemen koulu, Inkeröisten yhteiskoulu, Elimäen yläaste, Myllykosken yhteiskoulu ja Viialan koulu. Joustavan perusopetuksen ryhmät sijoittuvat Valkealan yläkouluun, Eskolanmäen kouluun, Urheilupuiston kouluun sekä Myllykosken yhteiskouluun.

13.3 Tutkimusmenetelmä, sen laatiminen ja kuvaus

Valitsimme tutkimusmenetelmäksi kyselylomakkeen. Päädyimme laadulliseen tutkimukseen, koska ajattelimme sen antavan tietoa monipuolisemmin prosessiohjauksesta. Kyselylomaketta laatiessamme pyrimme huomioimaan mahdollisimman hyvin tutkimuskysymyksemme, jotta vastaukset olisivat mahdollisimman hyödyllisiä ja kattavia opinnäytetyömme kannalta.

Kyselylomakkeessa on yhteensä 11 kysymystä, joista kolme on monivalintakysymystä ja kahdeksan avointa kysymystä. Ajattelimme, että vastaajien taustatiedot eivät ole millään tavalla merkityksellisiä tulosten kannalta, joten päätimme jättää ne pois.

13.4 Kyselyn suorittaminen

Laadimme kyselylomakkeen tammikuussa 2013. Tilaajamme erityisen tuen koordinaattori Jatta Mättö toimitti kyselylomakkeet eteenpäin prosessiohjaajille sähköpostin välityksellä. Kyselylomake lähetettiin prosessiohjaajille 18.1. ja vastausaika oli 1.2. asti. Ajattelimme kahden viikon vastausajan olevan sopiva, sillä pidemmällä aikavälillä kysely voisi unohtua. Jatta Mättö lähetti vielä puolessavälissä vastausaika muistutuksen prosessiohjaajille. Muutama prosessiohjaaja lähetti kyselylomakkeen takaisin vastausajan päätyttyä, mutta ehdimme ottaa ne mukaan tuloksiin. Jatta Mättö toimitti kyselylomakkeet postitse takaisin meille 10.2. Vastaajia oli yhteensä 21, joten vastausprosentti oli 31,3.

Prosessiohjaajat vastasivat pitkälti kaikkiin kysymyksiin. Kysymykseen, jossa kysyttiin ”Miten prosessiohjausta voitaisiin kehittää eteenpäin”, osa oli jättänyt vastaamatta. Myöskään vapaata palautetta ei kovin monessa lomakkeessa annettu. Suurin osa kysymyksistä oli avoimia, ja toiset vastaajista kirjoittivat paljon, kun taas toiset vastasivat erittäin lyhyesti. Kaikkiin monivalintakysymyksiin oli vastattu.

13.5 Aineiston analyysi

Käytimme opinnäytetyössämme aineiston analysointimenetelmänä teemoittelua. Teemoittelussa laadullinen aineisto pilkotaan ja ryhmitellään erilaisten aihepiirien mukaan. Teemoittelussa keskeistä on teeman sisältö, mitä teemassa sanotaan ja mitkä asiat siihen sisältyvät. Alustavan luokittelun jälkeen aineistosta etsitään varsinaisia teemoja. (Teemoittelu.)

Tutkimuskysymykset olivat keskeisessä osassa aineiston analyysissa. Opinnäytetyömme tarkoituksenahan oli saada tutkimuskysymyksiin vastaukset, joten luokittelimme aineiston niiden mukaan. Kun olimme luokitelleet aineiston tutkimuskysymysten alle, aloimme etsiä jokaisen luokan avoimista vastauksista yhteensopivia ilmaisuja ja merkitsimme ne eri väreillä. Kunkin tutkimuskysymyksen alle muodostui useampi teema, joiden mukaan ilmaisut järjesteltiin.

14 TUTKIMUSTULOKSET

Prosessiohjaajien tehtävänä oli jakaa koulutuksessa saamansa tieto muille työyhteisön jäsenille. Kyselylomakkeen vastausten perusteella prosessiohjaajat olivat jakaneet tiedon kollegoilleen opettajankokouksissa, oppilashuoltopalaverissa, infoissa sekä sähköisesti esimerkiksi Wilman välityksellä. Monet prosessiohjaajista olivat tehneet kansion kouluun opettajanhuoneeseen kaikkien saataville, johon he olivat koonneet koulutuksesta saamansa materiaalit. Useat olivat luvanneet olla käytettävissä ja antaa apua tarvittaessa. Suuri osa vastaajista oli maininnut jakaneensa tietoa nimenomaan kahdenkeskisissä keskusteluissa. Prosessiohjaajat olivat pitäneet omia opetustuokioita muille opettajille muun muassa kaavakkeiden täytön suhteen ja kuvitteellisten esimerkki-oppilaiden avulla konkretisoineet asiaa.

14.1 Miten prosessiohjaus on otettu vastaan Kouvolan peruskouluissa?

Vastaajia oli yhteensä 21. Heistä 16 on sitä mieltä, että prosessiohjaus on ollut hyödyllistä. Vastaajista kolme piti sitä erittäin hyödyllisenä ja kaksi eivät osanneet sanoa. Kukaan vastaajista ei kokenut prosessiohjausta hyödyttömäksi tai erittäin hyödyttömäksi. Vastaajista 11 oli sitä mieltä, että prosessiohjaus on otettu vastaan hyvin. Kahdeksan vastaajista piti vastaanottoa kohtalaisena. Yksi vastaajista koki vastaanoton huonoksi, ja yksi ei vastannut mitään tähän kysymykseen.

Vastauksista kävi ilmi, että monet prosessiohjaajat näkivät prosessiohjauksen hyödyllisenä toimintana ja hyvänä mahdollisuutena tuoda kolmiportainen tuki käytännössä toimimaan kouluissa. Prosessi ja työnjako tulivat sitä kautta selkeämmiksi, ja kaikki osapuolet tietävät nyt, mistä kolmiportaisessa tuessa on kysymys. Käytännöt ovat nyt yhtenäisemmät Kouvolan peruskouluissa, mikä takaa oppilaan oikeusturvan ja tasavertaisen kohtelun. Kouvolan eri koulujen käytännöistä opettajat saivat prosessiohjauskoulutuksen kautta myös vinkkejä omaan kouluunsa. Lisäksi prosessiohjaajat ovat päässeet tutustumaan muihin opettajiin, eri oppiaineisiin ja opettajien työtapoihin. Prosessiohjaus on lisäksi selkeyttänyt pedagogisten asiakirjojen täyttöä ja käsittelyä.

Prosessiohjaajat kokevat, että yhteistyö opettajien välillä on lisääntynyt prosessiohjauksen myötä. Poimimme vastauksista seuraavanlaisia kommentteja:

Parasta prosessiohjauksessa on ollut kokemusten vaihtaminen kollegoiden kanssa, keskustelut ja tarkemman tiedon saaminen. On tärkeää, että opettajat kokevat saavansa tarvittaessa tietoa tukeen liittyvistä asioista.

On hyvä, että tehtävään on oikeasti nimetty henkilö, jolta voi hyvällä omallatunnolla kysyä neuvoa, ja joka antaa kaikille yhtenäiset ohjeet.

Huonoiksi puoliksi prosessiohjauksessa vastaajat nimesivät työmäärän suuren lisääntymisen. Ajan puute esiintyi monien vastaajien lomakkeissa, ja eräs prosessiohjaajat kommentoi asiaa näin:

Yhteistä aikaa neuvomiseen on ollut vaikea löytää: tunnit päättyy aina eri aikaan eikä välitunnit riitä asian kunnolliseen työstämiseen.

Yksi prosessiohjaajista kyseenalaisti prosessiohjauksen tarpeen kokonaan. Prosessiohjaajat kokivat epäselväksi koulutuksesta heille maksettavan korvauksen. Monet vastaajat olivat maininneet lomakkeet. Eräs vastaajista mietti, ettei oma koulutus aina tunnu riittävän oppilaiden tukemiseen. Prosessiohjauksesta kerrottiin esimerkiksi näin:

Se on jäänyt koulussamme lomakkeiden täytön jalkoihin ja opettajat kokevat sen tukevan vain sitä. Tarkoitushan on tukea ja auttaa muutenkin.

Jatkuvasti on tunne siitä, että luokanopettajan pitäisi olla myös erityisopettaja: ainakin teemme sitä työtä...

Prosessiohjaajat kokivat raskaaksi sen, että jokainen tapaus on niin yksilöllinen, että perussäännöt eivät aina ihan toimikkaan, joten eri oppilaista herää aina uusia kysymyksiä. Huomiota kiinnitettiin myös opettajien osittain negatiiviseen

vastaanottoon, joka luo prosessiohjaukseen lisää paineita. Vastaajat kommentoivat asiaa seuraavanlaisesti:

Opettajat kokevat lomakkeiden täytön raskaana, ja erityisesti he kokevat että tukimuodot ja niihin suunnattavat resurssit ovat niin vähäiset, että niillä ei ole varsinaista konkreettista hyötyä.

Opettajat eivät ole ottaneet uutta systeemiä oikein avoimesti vastaan vaan enemmänkin byrokraattisena lisähaasteena.

Tämä johtaa siihen, että innostavan prosessiohjaajan rooli ei ole aina helppo. Rehtorin suhtautumista oli myös mietitty prosessiohjauksen onnistumisen kannalta:

Koulutus antoi itselle paljon, mutta miten rehtori esimerkiksi ottaa tuulta purjeisiin uusien juttujen kanssa ja kuinka hän johdattaa joukkoaan muutokseen.

14.2 Mitä menetelmiä prosessiohjaus on tuonut Kouvolan peruskoulujen toimintaan?

Prosessiohjaajat sanoivat, ettei uusia käytäntöjä varsinaisesti ole tullut, vanhoja on vaan hiottu. Kouluissa on esimerkiksi katsottu koulunkäynninohjaajien tuntien paikkoja vielä tarkemmin, eriyttämiseen on kiinnitetty tarkempaa huomiota ja säännöllinen tukiopetus on saanut jatkoa edelleen.

Prosessiohjauksessa keskeiseksi koettiin moniammatillinen yhteistyö. On hyvä, että oppilaan asiaa on miettimässä luokanopettajan lisäksi muitakin henkilöitä. Yhteistyötä tehdään erityisopettajan, oppilashuoltoryhmän sekä opettajien kanssa. Kolmiportaista tukea pidetään esillä yhteisissä kokouksissa, vanhempaintapaamisissa ja yhteistyötahojen kanssa:

Käytännössä kaikkien vanhempaintapaamisten yhteydessä kolmiportainen tuki tulee puheenaiheeksi tavalla tai toisella, ja sitä pidetään myös tietoisesti esillä, jotta asia tulisi kaikille mahdollisimman selväksi ja osaksi koulun arkea.

Uutena menetelmänä mainittiin useassa vastauksessa lomakkeiden täyttö ja tarkemmat pedagogiset asiakirjat. Prosessiohjaajalta saatava tuki ja apu koettiin tärkeänä, ja heiltä voi kysyä tarvittaessa apua lomakkeiden täytössä. Myös työnjaon koetaan olevan entistä selkeämpi:

Selkeys siitä, kuka täyttää mitäkin papereita sekä millaisia toimenpiteitä pitäisi toteuttaa eri vaiheissa. Lisäksi on selkeyttänyt ja linjannut yhtenäisen tuen jokaiselle tarvitsijalle.

14.3 Miten prosessiohjaus edistää oppilaan tuen saamista?

Vastaajista 11 oli sitä mieltä, että prosessiohjauksen myötä koulun oppilaat saavat parempaa tukea. Seitsemän ei osannut sanoa, onko prosessiohjaus vaikuttanut oppilaiden tuen saamiseen, ja kolme oli sitä mieltä, että sillä ei ole ollut vaikutusta tuen saamiseen.

Prosessiohjauksen myötä opettajat osaavat täyttää lomakkeita ja näkevät ongelmakohtia paremmin:

Asiakirjojen täyttämisen paras puoli on se, että tulee pohdittua oppilaan tilannetta todella perusteellisesti. Siitä olen opettajana hyötynyt kaikkein eniten.

Prosessiohjaajana olen yhdessä erityisopettajan kanssa pyrkinyt siihen, että kaikki opettajat tekevät tarvittavat asiakirjat ajallaan ja pohtivat kriittisesti kuka oppilas tarvitsee tukea oppimisessaan ja koulunkäynnissään. Opettajien aktivoimisen kautta oppilaat toivottavasti saavat tarvitsemansa avun.

Oppilaan tuen saamista edistää myös se, että asiaa on miettimässä luokanopettajan lisäksi muitakin henkilöitä. Kun asioita on työstänyt useampi henkilö, ja ne on kirjattu yhtenäisille kaavakkeille, se velvoittaa opettajaa myös toimimaan tunnollisemmin. Myös vanhempien ja kodin mukanaolo kirjataan muistiin:

Oppilaiden tukikeinot kirjataan ylös useammin ja huoltajat sekä oppilaat itse otetaan enemmän mukaan prosessiin, jolloin toimiin ollaan sitoutuneempia ja motivoituneempia.

Huoltajan ja oppilaan kanssa on tärkeää seurata ja miettiä tukemisen keinoja, jotta keinot oikeasti tulisivat käytäntöön. On tärkeää luoda tavoitteita ja tietää mahdollisuudesta lisätukeen. Saimme prosessiohjaajilta esimerkiksi seuraavanlaisia kommentteja:

Tärkein asia prosessiohjauksessa on ollut se, että oppilaan tuen tarvetta on mietitty vielä tarkemmin.

Tukitoimia on pystytty kohdentamaan tarkemmin kunkin oppilaan kohdalla.

Tuen kolmiportaisuuden kokonaisuus on hahmottunut paremmin. On huomattu, että oikean aikainen, oikeanlainen ja oikein kohdistettu tuki on ensiarvoisen tärkeää.

Opettajat kokivat tärkeänä, että oppilaan saama tuki tulee varmistaa jo varhaisessa vaiheessa. On oleellista kiinnittää huomiota siihen, että tukitoimiin ei kirjata mitään sellaista, mitä ei voi toteuttaa. Oppimissuunnitelmat tehdään huolellisemmin ja niiden käytettävyyttä mietitään aikaisempaa enemmän.

14.4 Miten prosessiohjausta voidaan kehittää?

Prosessiohjaajat kokivat resurssien puutteen vaikeuttavan ja estävän toteuttamasta monia yksinkertaisiakin tukitoimia. Myös yhteisen ajan löytäminen koettiin hankalaksi. Yksi vastaajista kertoo:

Prosessiohjaajan tulisi saada aikaa työlleen ja korvaus toiminnastaan. Toiminta tulisi mielestäni vakinaistaa ja yhteisiä palavereja pitää jatkossakin. Koulujen käytäntöjä voisi kenties yhtenäistää.

Eräs prosessiohjaajista koki, että oppilaiden todelliset tarpeet jäävät lomakkeiden täyttämisen varjoon:

Koulutuksessa kuitenkin suurin aika käytettiin lomakkeiden kanssa puuhailuun, kun olisi pitänyt oppia tunnistamaan erilaisia oppijoita, oppimisvaikeuksia sekä tunnehäiriöitä ja opetella huomaamaan, että koulun sisällä on mahdollista luoda käytänteitä, jotka vastaavat suoraan oppilaiden tarpeisiin. Papereilla ei ole mitään virkaa, ellei tuki kohtaa lasta koulussa.

Monet vastaajista myös pohtivat, jäävätkö muut oppilaat erityistä tukea tarvitsevien takia vähemmälle huomiolle, ja miten se vaikuttaa heidän koulunkäyntiinsä:

Kun tutkii koululakeja ja oppimissuunnitelmia oikein ahdistuu, kun ymmärtää miten tasapuolinen olisi oltava.

Monet prosessiohjaajista pohtivat, voisiko prosessiohjauskoulutus olla eriytyneempää esimerkiksi ylä- ja alakoulun opettajille, sillä tarpeet ja käytänteet ovat täysin erilaiset. Kouluihin ehdotettiin myös omaa tukimuotojen ja niiden toteuttamisen tietopankkia, joka olisi käytössä joka koulussa, ja jota voitaisiin tarvittaessa täydentää.

Vastaajat miettivät, että olisi tärkeää jatkossakin järjestää koulutusta kolmiportaisesta tuesta:

Toiset opettajat joutuvat täyttämään kaavakkeita jatkuvasti ja tuntuma säilyy, mutta niillä joilla on vähemmän tukea tarvitsevia, asiat tупpaavat unohtumaan käytön puutteessa.

Yhteisiä tapaamisia olisi hyvä olla jatkossakin, jotta pysytään asioiden ytimessä. Asioita voitaisiin miettiä koulutuksessa myös case- tyyppisesti. Yksi vastaajista oli sitä mieltä, että asioita käsiteltiin vain pintapuolisesti, ja niitä voitaisiin käsitellä vielä syvemmin.

Lomakkeet koettiin turhan vaikeiksi, ja niitä toivottaisiinkin kehitettävän selkeämmiksi:

Prosessiohjausta voitaisiin kehittää lomakkeiden osalta niin, että yhtä asiaa kysyttäisiin vain yhden kerran. Nyt lomakkeissa on päällekkäisyyttä.

15 POHDINTA

15.1 Tulosten tarkastelua

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, miten prosessiohjaus on otettu Kouvolan peruskouluissa vastaan, miten sitä voitaisiin kehittää ja mitä menetelmiä se on tuonut mukanaan koulun toimintaan. Tutkimme myös prosessiohjauksen vaikutusta oppilaiden tuen saamiseen. Saimme kyselylomakkeista kattavasti tietoa prosessiohjauksesta, vaikka vastausprosentti ei ollutkaan valtava. Vastaukset myös tukivat teoriaamme.

Prosessiohjauksesta ei aiempaa tutkimustietoa ole olemassa, joten niihin emme voi omaa tutkimustamme vertailla. Saimme vastaukset tutkimuskysymyksiimme ja olemme kokonaisuudessaan tyytyväisiä opinnäytetyöhömmme. Olisimme kuitenkin toivoneet enemmän vastauksia prosessiohjaajilta, jotta tulokset olisivat olleet kattavammat ja luotettavammat. Ymmärrämme kuitenkin vastaajien vähäisyyden muistutuksesta huolimatta, sillä kuten kyselyn tuloksistakin kävi ilmi, opettajilla on jo omassa työssään kiire ja resurssipula. Tällaisiin kyselyihin vastaaminen ei välttämättä ole päällimmäisenä heidän tärkeysjärjestyksessään.

Vaikka kyselyssämme tuli esille monia huonojakin puolia liittyen prosessiohjaukseen, oli suurin osa vastaajista kuitenkin tyytyväisiä prosessiohjaukseen kokonaisuudessaan. Positiivista oli se, että suurin osa vastaajista koki prosessiohjauksen olevan hyödyllistä, joten sitä varmasti kannattaa jatkaa tulevaisuudessakin. Ajanpuute, resurssipula ja liian suuri työmäärä ovat kuitenkin asioita, joihin tulisi kiinnittää huomiota jatkossa. Olisi tärkeää, että prosessiohjausta ei koettaisi vain työmäärää lisäävänä rasitteena, vaan sen toteutukselle työssä tosiaan varattaisiin aikaa. Monien

opettajien jo valmiiksi kokemat riittämättömyyden tunteet ja liiallinen kiire varmasti verottavat paljon prosessiohjaukseen paneutumista ja sen toteuttamista työn osana. Vastauksista päätellen prosessiohjaajat kokivat prosessiohjauksen lisäävän työn kuormittavuutta esimerkiksi lomakkeiden täytön kautta. Kuten teoriaosiossamme totesimmekin, uusiin asioihin ja muutoksiin suhtaudutaan usein negatiivisesti. Tulokset olisivat voineet olla vielä paremmat jonkin ajan kuluttua, kun uuteen menetelmään on totuttu ja se on ehditty omaksua osaksi koulun arkea.

Teoriassamme kerroimme myös, että osaamisen jakaminen työyhteisössä tarvitsee tuekseen selkeää pedagogista johtamista sekä yhteneväistä näkemystä siitä, että työyhteisön kehittämiseen kuuluu osaamisen jakaminen. On olennaisen tärkeää miten innostunut prosessiohjaaja on tehtävästään, mutta myös se miten halukas työyhteisö on oppimaan uutta. Uudet opitut asiat eivät hyödytä ketään, jos prosessiohjaaja ei niitä muille jaa. Teoriastammekin käy ilmi, että yhteisön tietynlaiset totutut toimintatavat, perinteisesti eriytyneet tehtävät tai liian kiireinen työrytmi eivät tue luontevaa osaamisen jakamista kanssakäymisen ohessa. Prosessiohjaajat näkivät hyvänä sen, että jollain on päävastuu tukeen liittyvissä asioissa ja jolta voi tarvittaessa kysyä neuvoa. Myös johdon merkitys on suuri, mikä tuli prosessiohjaajien vastauksissakin esille.

Prosessiohjauskoulutus on antanut opettajille mahdollisuuden yhteistyöhön myös muiden Kouvolan alueen peruskoulujen kesken. Koulutuksissa prosessiohjaajat ovat keskustelleet keskenään ja vaihtaneet kokemuksia prosessiohjauksesta. Tämän kautta prosessiohjaajat kertoivat oppineensa muilta kouluilta uusia käytäntöjä, työtapoja ja pääsivät tutustumaan muihin Kouvolan alueen opettajiin.

15.2 Opinnäytetyön prosessi

Mitään suuria ongelmia ei eteemme tullut opinnäytetyötä tehdessämme. Parantamisen varaa kuitenkin aina on, ja joitakin pieniä asioita olisimme voineet tehdä toisin ja suunnitella huolellisemmin. Esimerkiksi kyselylomakkeeseen olisimme voineet panostaa enemmän ja hioa kysymyksiä parempaan muotoon, mutta aika tuntui loppuvan kesken. Jälkeenpäin emme kuitenkaan keksineet muita puutteita kyselylomakkeen kysymyksiin liittyen kuin sen, että olisimme voineet kysyä, onko vastaaja normaalista peruskoulusta vai erityiskoulusta. Halusimme tehdä kyselystä

melko yksinkertaisen, jotta vastauskynnys olisi matala, eivätkä he heti hylkäisi sitä nähdessään useamman sivun pituisen lomakkeen. Kysymykset olivatkin melko suurpiirteisiä, vaikka asiaan olisi voinut perehtyä vielä syvemmin. Myös saatteessa nimet olivat väärässä kohdassa. Onneksi nämä pienet virheet eivät olleet sellaisia, että ne olisivat vaikuttaneet opinnäytetyömme tuloksiin.

Sopivien lähteiden löytämisen teki hankalaksi se, että prosessiohjaus ja tuen kolmiportaisuus ovat käsitteinä varsin uusia eikä niitä ole ehditty tutkia vielä tarpeeksi, mikä teki kirjallisen materiaalin löytymisen hankalaksi. Käytimme opinnäytetyössämme melko vähän lähteitä, sillä yritimme käyttää uusinta löytämäämme materiaalia, jotta emme käsitteisi vanhettunutta tietoa.

Mietimme myös, olisiko kyselylomake pitänyt lähettää myös rehtoreille, sillä heillä on kokonaiskuva koulujensa toiminnasta ja he ovat olleet vastaamassa prosessiohjauksen sekä tuen kolmiportaisuuden kehittämistä kouluillaan. Luovuimme kuitenkin ajatuksesta, sillä rehtoreilla ja prosessiohjaajilla olisi voinut olla täysin erilaiset näkemykset prosessiohjauksesta. Yhtenäisen kokonaisuuden kokoaminen tuloksista olisi voinut olla turhan haastavaa, ja se olisi tehnyt opinnäytetyöstä sekavan teoriaakin ajatellen. Päädyimme lähettämään kyselyn vain opettajille, sillä opettajien työn tutkiminen auttaa paremmin omaa ammatillista kasvuamme kuin rehtorien, joiden työ ei liity sosionomin ammattitaitoon kovinkaan läheisesti. Muille koulun opettajille ei vielä tässä vaiheessa olisi ollut järkevää lähettää kyselyä, sillä heillä ei ole vielä tarpeeksi kokemusta tai sanottavaa prosessiohjauksesta yleensä ottaen.

Opimme paljon opinnäytetyötä tehdessämme, ja varsinkin ryhmätyötaitomme kehittyivät todella paljon. Suurimpana hankaluutena koimme aikataulumme yhteensovittamisen eri asuinpaikkojen ja työvuorojen takia. Aluksi oli vaikeaa lähteä tekemään opinnäytetyötä, kun ei tiennyt että mistä aloittaisi, ja koko prosessi tuntui todella sekavalta. Opinnäytetyö kokonaisuudessaan tuntui niin haastavalta ja suurelta työltä, että ei tiennyt mistä lähtisi liikkeelle. Kuitenkin työn edetessä tekeminen on jatkuvasti helpottunut, samalla kun paniikki siitä, että valmistuuko se koskaan, on pikkuhiljaa hälventynyt. Yhdessä tekeminen on tarjonnut myös vertaistukea, eikä stressi ole noussut liian suureksi, kun ei tarvitse olla yksin vastuussa kaikesta ja asioita voidaan miettiä yhdessä.

Opinnäytetyötä tehdessämme etsimme molemmat teorian tietoa tasapuolisesti. Emme jakaneet aiheita, mutta käytimme molemmat eri lähteitä, ja yhdessä muokkasimme niistä yhtenäisen kokonaisuuden. Näimme tasaisin väliajoin ja lähettelimme opinnäytetyötä toisillemme sähköpostin välityksellä, johon teimme aina vuorotellen lisäyksiä ja korjauksia. Mietimme kyselylomakkeen kysymykset yhdessä. Kyselylomakkeessa hyödynsimme laatimiamme tutkimuskysymyksiä. Kyselylomakkeen tulokset kirjasimme yhdessä ylös, jotta saimme poimittua niistä keskeiset asiat. Pohdinnan teimme yhdessä, jotta saimme mietittyä asioita syvällisesti keskustellen. Teimme myös tiivistelmän ja johdannon yhteistyönä.

LÄHTEET

- Fuchs, D., Fuchs, L. S. & Compton, D. L. 2012. Smart RTI: A new generation approach to multilevel prevention. *Exceptional children* 78(3): 263 - 279. Saatavissa: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3380278/?report=reader>. [Viitattu 7.3.2013].
- Heinämäki, L. 2007. Varhaista tukea koulun arkeen. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Helankorpi, S. 2001. Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu. Tampere: Tammer-paino Oy.
- Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. Juva: WSOY.
- Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa – työväliseksi pedagoginen ennakointi. Juva: PS - kustannus.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2001. HOJKS: erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2003. HOJKS II – Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: PS-kustannus.
- Johnson, P. 2007. Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Juva: PS - kustannus.
- Kelpo – Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta. Saatavissa: <http://www.kouvola.fi/index/lapsiperheelle/opetus/hankkeet/kelpo-tehostettujaerityinentuki.html>. [Viitattu 20.1.2013].
- Keskiössä oppilaat. Helsingin kaupungin opetusviraston internet-sivut. Saatavissa: <http://yhdessä.edu.hel.fi/yhdessakeskiossa.html>. [Viitattu 5.4.2013].

Laatikainen, P. 2011. Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Juva: PS - kustannus.

Luukkainen, O. & Valli, R. 2005. Kaksitoista teesiä opettajalle. Keuruu: PS-kustannus.

Mattila, K. 2010. Asiakkaana ihminen. Työnä huolenpito ja auttaminen. Juva: PS - kustannus.

Merimaa, E. & Virtanen, P. 2007. Koulunkäynti-avustajan kirja. Juva:PS-kustannus.

Nummenmaa, A-R. & Välijärvi, J. 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Oja 2012, S. Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Juva: PS - kustannus.

Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskeva opetussuunnitelma.

Kouvolan kaupungin kotisivut. Saatavissa:

http://www.kouvola.fi/material/attachments/newfolder_322/69ytl7o3C/Perusopetuksen_oppimisen_ja_koulunkaynnin_tukea_koskeva_opetussuunnitelma.pdf. [Viitattu 15.1.2013]

Ryhmäkoon määrittely perusopetuksessa. Opetusalan ammattijärjestön internet-sivut.

Saatavissa:

http://www.oaj.fi/OAJ/faces/oracle/webcenter/portalapp/pagehierarchy/Page47.jspx?_afLoop=3189112667734318&_afWindowMode=0&_afWindowId=3xf6b5ane_1#%40%3F_afWindowId%3D3xf6b5ane_1%26_afLoop%3D3189112667734318%26_afWindowMode%3D0%26_adf.ctrl-state%3D3xf6b5ane_21. [Viitattu 5.4.2013]

Takala, M. 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Hakapaino.

Taustatietoa 2010. Opetushallituksen internetsivut. Päivitetty 14.7.2010. Saatavissa:

<http://www.opi.fi/kehittamishankkeet/kelpo/taustatietoa>. [Viitattu 31.1.2013].

Teemoittelu. Opinnäytetyöpakki. Kajaanin ammattikorkeakoulun internetsivut.

Saatavissa:

<http://193.167.122.14/Opari/ontTukiLaadullTeemoittelu.aspx>. [Viitattu 13.4.2013].

Tilus, P. 2004. Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. Juva: PS-kustannus.

Tuen kolmiportaisuus Kouvolan peruskouluissa. Tiedote. Kouvolan kaupungin internetsivut. Saatavissa:

http://www.kouvola.fi/material/attachments/newfolder_322/654nQmwigO/Tuen_kolmiportaisuus.pdf. [Viitattu 19.1.2013].

Saatekirje prosessiohjaajille

Liite 1

18.1.2013

Hyvä prosessiohjaaja,

Opiskelemme viimeistä vuotta Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa sosionomeiksi (AMK). Teemme opinnäytetyötä aiheesta ”Prosessiohjaus tuen kolmiportaisen mallin toteuttamiseksi Kouvolan kouluissa”. Tutkimme aihetta prosessiohjaajien näkökulmasta ja lähetämme kyselylomakkeen kaikille Kouvolan koulujen prosessiohjaajille. Tutkimuksen tarkoituksena on saada selville, mitä hyötyä prosessiohjauksesta on ollut, miten sitä voitaisiin kehittää ja selvittää sen myötä tulleet uudet menetelmät. Tätä kautta teillä on mahdollisuus antaa palautetta prosessiohjauksen toimivuudesta ja mahdollisesti auttaa kehittämään sitä eteenpäin.

Vastaaminen ei vaadi paljon vaivaa ja kestää vain hetken. Ainoastaan teidän vastaustenne avulla pystymme tekemään opinnäytetyömme tutkimusosuuden. Toivomme, että saamme mahdollisimman paljon lomakkeita takaisin, jotta saamme mahdollisimman paljon tietoa prosessiohjauksen toimivuudesta ja mahdollisista kehityshaasteista.

Lomakkeet tulee palauttaa opinnäytetyön tilaajallemme, erityisen tuen koordinaattori Jatta Mätölle viimeistään 1.2.2013.

Käsitlemme tiedot luottamuksellisesti. Tutkimuksen tuloksista teitä ei voi tunnistaa vastaajaksi. Tutkimuksemme valmistuu keväällä 2013. Voitte lähestyä meitä sähköpostitse, mikäli teillä on kysyttävää tutkimukseemme liittyen.

Kiitos vastauksistanne!

Ystävällisin terveisin

Hannele Koho

hannele.koho@student.kyamk.fi

Kiia Elomaa

kiia.elomaa@student.kyamk.fi

1. Koen, että prosessiohjaus on ollut:
erittäin hyödyllinen / hyödyllinen / en osaa sanoa / hyödytön / erittäin hyödytön
2. Koetko, että koulunne oppilaat saavat parempaa tukea prosessiohjauksen ansiosta?
kyllä / ei / en osaa sanoa
3. Jos vastasit edelliseen kyllä, niin millä tavoin tämä näkyy koulussanne?
4. Mitä käytäntöjä kouluunne on tullut prosessiohjauksen myötä?
5. Koen, että prosessiohjaus on otettu koulussamme vastaan:
erittäin hyvin / hyvin / kohtalaisesti / huonosti / erittäin huonosti
6. Millä tavoin olette jakaneet koulutuksessa saamanne tiedon muille koulun opettajille?
7. Mikä prosessiohjauksessa on ollut hyvää?
8. Mikä prosessiohjauksessa on ollut huonoa?
9. Mikä on tärkein asia, jonka olette oppinut prosessiohjauksen myötä?
10. Miten prosessiohjausta voitaisiin kehittää eteenpäin?
11. Tähän voitte antaa vapaata palautetta prosessiohjausta koskien:

Kiitos vastauksistanne!