



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

Tiittanen Vilma-Riikka

JALKAUTUVA ETAPPI – MONIAMMATILLINEN INKLUSIIVINEN  
ERITYINEN TUKI ALAKOULUSSA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Intercultural Teacher Education

2017



**Kasvatustieteiden tiedekunta**

**Tiivistelmä opinnäytetyöstä**

Intercultural Teacher Education		Tekijä Vilma-Riikka Tiittanen	
Työn nimi JALKAUTUVA ETAPPI - MONIAMMATILLINEN INKLUSIIVINEN ERITYINEN TUKI ALAKOULUSSA			
Pääaine kasvatustiede	Työn laji pro gradu -tutkielma	Aika joulukuu 2017	Sivumäärä 89+1
Tiivistelmä <p>Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitettiin jalkautuvan moniammatillisen erityisen tuen toimintaa. Jalkautuvassa etapissa erityisopettaja sekä psykiatrinen sairaanhoitaja tai sosiaalihoaja muodostaa työparin, joka jalkautuu kouluun tukemaan oppilasta, jonka käyttäytymisen tai tunne-elämän haasteet vaikeuttavat koulunkäyntiä. Tutkimuksessa selvitettiin, mikä on jalkautuva etappi, miten se toimii, millaisissa tilanteissa se kutsutaan oppilaan kotikoululle, sekä miten tilanne etenee jalkautuvan etapin tuen myötä ja sen jälkeen. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda tietoa erityisen tuen ja moniammatillisen työn kehittämiseen alakoulussa, sekä nostaa esiin malli, jolla voidaan ennaltaehkäistä ja tukea käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteita inklusiivisesti poistamatta lasta omasta oppimisympäristöstään.</p> <p>Tapaustutkimuksessa haastateltiin kahdeksaa jalkautuvassa etapissa joskus työskennellyttä erityisluokanopettajaa, erityisopettajaa, sairaanhoitajaa ja sosiaalihoaja yksin tai työpareina. Haastattelut suoritettiin puolistrukturoituina, ja viisi haastattelua kesti yhteensä 5 tuntia ja 20 minuuttia. Haastattelut litteroitiin asiatarvasti ja niiden merkitystihentymät taulukoitiin hieman grounded theoryn periaatteita mukailien, eli järjestämällä tärkeät asiat ala- ja yläluokkiin. Jokaisen haastattelun taulukoinnin jälkeen tulokset kirjoitettiin puhtaaksi, ja tästä muodostuivat tulokset.</p> <p>Tulosten mukaan jalkautuva etappi kehitettiin, jotta tukea tarvitsevan oppilaan ei tarvitse poistua omasta oppimisympäristöstään tukea saadakseen. Jalkautuvassa etapissa työpari jalkautuu noin kuudeksi viikoksi oppilaan luokkaan, ja tukee sekä oppilasta ja hänen vanhempiaan, luokan muita oppilaita, opettajaa, rehtoria, kuin verkostojakin. Työskentely etenee prosessinomaisesti. Ennen jaksoa työpari tutustuu oppilaan tapaukseen, ja jakson alussa havainnoi ja yrittää selvittää ongelmien ytimet. Varsinaisen työskentelyn aikana työpari mieltii ja kokeilee yhdessä opettajan kanssa luokkaan sopivia tukitoimia sekä tekee moniammatillista verkostotyötä. Jakson lopussa voi olla nivelvaihe ja mahdollisesti seuranta. Työparityöskentely on työparikohtaista ja heidän käyttämänsä keinot jokseenkin erilaisia. Myös jalkautuvaan etappiin haettavilla lapsilla on moninaisia haasteita, joten edistymisessä saavutetaan erilaisia tuloksia jakson aikana. Yleistä kuitenkin on, että jakson aikana haasteellinen tilanne koululla vakautuu, opettaja ja vanhemmat saavat hengähtää hetken tuen ansiosta ja lapsen negatiivinen kierre katkeaa.</p> <p>Tutkimuksessa selvisi, että koulun toimintakulttuurilla ja rehtorilla on suuri merkitys käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteiden ennaltaehkäisyssä ja tukemisessa. Kolmiportaisen tuen toteutus on kirjavaa ja eri kouluilla oppilaita ja opettajia tukevaa joustavuutta, rakenteita ja erilaisuuden sietoa on eri verran. Tutkimuksen perusteella jalkautuva etappi on laadukas konsepti, joka vastaa moniin suomalaisen koulukentän tarpeisiin, joten sitä kannattaisi levittää laajemmalle.</p>			
Asiasanat: jalkautuva etappi, etappi, käytöksen haasteet, tunne-elämän haasteet, moniammatillinen tuki, verkostotyö, erityinen tuki, inklusio, koulukulttuuri			



Intercultural Teacher Education		Author Vilma-Riikka Tiittanen	
Title of thesis JALKAUTUVA ETAPPI - MULTIPROFESSIONAL INCLUSIVE SPECIAL SUPPORT IN ELEMENTARY SCHOOL			
Major subject educational sciences	Type of thesis pro gradu thesis	Year December 2017	No. of pages 89+1
Abstract <p>In this pro gradu thesis inclusive multiprofessional special support was investigated. <i>Jalkautuva etappi</i> is a concept, in which special education teacher and psychiatric nurse or social instructor form a team with two members. This team goes to a pupil who has behavioral and emotional challenges, which make it hard for him/her to go to school. In this research it was investigated what is Jalkautuva etappi, how does it work, in what kind of situations it is invited to come to a pupil's school, and how do the situations go on during the support and after it. The goal of the research is to provide information about how special support services and multiprofessional support in elementary school can be developed, as well as to provide a practical model of how to prevent and support behavioral and emotional challenges in schools in an inclusive way.</p> <p>In this case study eight special education (class)teachers, nurses and social instructors were interviewed alone or as a team. Interviews were half-structured and five interviews lasted 5 hours and 20 minutes altogether. The interviews were transcribed on the level of meanings and their condensations of meanings were tabulated following slightly the principles of grounded theory. This means organizing important parts of the interviews in classes and subclasses. After each tabulated interview the results were written and these formed the final results of the study.</p> <p>According to the results Jalkautuva etappi was developed so that a pupil in need of support would not need to go away from his/her learning environment in order to receive the support. In Jalkautuva etappi the team goes to a pupil's classroom for about six weeks and supports there the pupil and his/her guardians, other pupils, the teacher, principal and multiprofessional networks. The intervention period is like a process. Before the period the team familiarizes itself with the situation of the pupil, and in the beginning of the period they observe in the classroom and try to find the core problems. During the working period the team with the classteacher tries and comes up with support systems to the classroom, as well as participates in the multiprofessional cooperation. At the end of the period there may be a transition phase and possibly also a follow-up. Teamwork is however distinctive and the means used are different from team to team. Also the pupils, which apply to Jalkautuva etappi, have various challenges, so the outcomes of the period are varying as well. Common is, however, that during the period the challenging situation in the school stabilizes, the teacher and parent can relax for a while and the negative cycle of the child stops.</p> <p>According to the results school culture and principal has a great impact on preventing and supporting behavioral and emotional challenges. Implementing the Finnish three-tiered support model is diverse and there are different amounts of flexibility, structures and tolerance supporting pupils and teachers in schools. According to the research Jalkautuva etappi is a quality concept, with which we can address these issues, so it should be spread everywhere.</p>			
Subject terms: jalkautuva etappi, behavioral challenges, emotional challenges, multiprofessional support, special support, inclusion, school culture			

## **Kiitokset**

Haluan kiittää Kirsiä, joka alun perin mahdollisti minun päätykseni etäpariin. Haastateltuja kiitän hyvästä yhteistyöstä ja siitä, että mahdollistitte tämän aiheen tutkimisen. Maijaa kiitän hyvästä ohjauksesta; vanhempiani tuesta ja ajasta, joilla he tukivat työn valmistumistani; ja Peetua avusta ja tuesta prosessin aikana.

# Sisällys

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>TEOREETTINEN VIITEKEHYS</b> .....	<b>5</b>
2.1	Käytöksen ja tunne-elämän haasteita esiintyy usein päällekkäin .....	5
2.1.1	<i>Käytöksen ja tunne-elämän haasteita on monenlaisia</i> .....	6
2.1.2	<i>Oppimisen vaikeudet ovat usein yhteydessä muihin haasteisiin</i> .....	10
2.1.3	<i>Käytöksen ja tunne-elämän haasteiden taustalla moninaiset tekijät</i> .....	12
2.2	Inklusiivisia erityisen tuen interventioita tarvitaan enemmän .....	15
2.3	Moniammatillista yhteistyötä tehdään verkostoissa .....	19
2.3.1	<i>Verkostoissa asiantuntijuudet yhdistyvät</i> .....	19
2.3.2	<i>Sosiaalihuollon palveluilla tuetaan ja suojellaan lapsia ja perheitä</i> .....	20
2.3.3	<i>Oppilashuoltoon kuuluu kouluterveydenhuolto, psykologi ja kuraattori</i> .....	21
2.3.4	<i>Lasten psykiatrisia palveluita on terveydenhuollossa ja sosiaalihuollossa</i> .....	23
2.4	Etappi tarjoaa erityistä tukea alueellisessa pienryhmässä ja lähikoulussa .....	24
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>28</b>
3.1	Tutkimusjoukko .....	29
3.2	Haastattelut .....	30
3.3	Aineiston käsittely ja analyysi .....	31
3.4	Eettisyys .....	33
3.5	Luotettavuus .....	36
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>38</b>
4.1	Jalkautuva etappi vastaa kiinteiden etappi-ryhmien epäkohtiin .....	39
4.2	Ennen jalkautuvan etapin jaksoa kerätään tietoa tilanteesta .....	40
4.2.1	<i>Tyypillistä lähtötilannetta koululla ei ole</i> .....	41
4.2.2	<i>Opettaja-oppilas-suhteessa on usein ongelmia</i> .....	43
4.2.3	<i>Tavoitteet asetetaan lähtötilanteen perusteella yhdessä keskustellen</i> .....	45
4.3	Prosessi jalkautuvan työskentelyn aikana .....	46
4.3.1	<i>Havainnointi aloittaa jakson</i> .....	46
4.3.2	<i>Työn sisältöön kuuluu kaikkea</i> .....	47
4.3.3	<i>Työparityöskentely on työn vahvuus</i> .....	50

4.4	Moniammatillinen yhteistyö .....	51
4.4.1	<i>Opettajan kanssa mietitään yhdessä ratkaisuja</i> .....	52
4.4.2	<i>Koulun toimintakulttuuri luo työn kehukset</i> .....	53
4.4.3	<i>Huoltajilla on keskeinen rooli lapsen tukemisessa</i> .....	55
4.4.4	<i>Verkostoyhteistyössä on mukana monia ammattilaisia</i> .....	56
4.5	Jalkautuvan jakson lopussa ja jälkeen .....	58
4.6	Työmuodon vahvuudet ja kehittämiskohdat .....	61
<b>5</b>	<b>PÄÄTELMÄT</b> .....	<b>63</b>
5.1	Oppilaiden käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteet jalkautuvassa etapissa .....	63
5.2	Koulukulttuuri käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteiden ennaltaehkäisyssä .....	65
5.2.1	<i>Keinottomuus ja joustamattomuus käytännön ja ajattelun tasolla</i> .....	66
5.2.2	<i>Moniammatillinen työ koulun toimintakulttuurissa</i> .....	68
5.2.3	<i>Koulukulttuurin kehittäminen</i> .....	70
<b>6</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>72</b>
<b>7</b>	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>74</b>
	LIITE 1 Haastattelukysymykset .....	1

# 1 JOHDANTO

Tämän pro gradu -tutkielman aiheena on Vantaalla toimiva oppilaan kotiluokkaan jalkautuva moniammatillinen tuki, joka tukee oppilaita käytös- ja tunne-elämän haasteissa. *Etappi* eli ”erityistä tukea antava perusopetuksen paikallinen interventio” (Vantaa, n.d.b) on alakouluikäisille oppilaille tarjottava moniammatillinen erityisen tuen muoto, joka jaetaan oppilaan lähikouluun jalkautuvaan tai pienryhmämuotoiseen tukeen (Vantaa, 2017). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan vain *jalkautuvaa etappia*, koska se tuo pedagogisia ratkaisuja oppilaan kotikouluun, ja on näin ollen uusimpien koulutuspoliittisten linjausten mukainen.

Kuten kandidaatintutkielmassanikin (Tiittanen, 2016) totesin, tutkielman aihe on yhteiskunnallisesti merkittävä, koska inklusio, eli kaikenlaisille oppilaille yhteisen koulun tavoittelu, on yhä yksi opetusalan puhuttavimpia aiheita ja pinnalla koulutuspolitiikassa (ks. esim. Opetusministeriö, 2007; UNESCO, 2000, 2009). Syksyllä 2017 Aalto uutisoi Helsingin aikovan vähentää erityisluokkien määrää ja jatkossa opettavan yhä useampia erityisen tuen oppilaita yleisopetuksen ryhmissä. Segregoituneesta eli erillisestä erityisopetuksesta yritetään päästä eroon, joten tarvitaan toimivia käytänteitä, joiden avulla kaikenlaiset oppilaat saataisiin selviytymään yleisopetuksen luokissa. Inklusio ei ole vielä toteutunut Suomessa (Kokko et al., 2014), joten sitä tukevia, esimerkiksi jalkautuvan etapin kaltaisia strategioita tulee kehittää lisää.

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2012) mukaan koulutuksellinen tasa-arvo on suomalaisen hyvinvoinnin perusta, ja sen toteutumiseksi perusopetuksessa tulee varmistaa kaikille hyvät oppimisedellytykset ja tarvittavat tukitoimet lapsen lähikoulussa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012, 7, 25). Tämä lähikouluperiaate, jonka mukainen jalkautuva etappikin on, nousee esiin opetuksen järjestämisen lähtökohtana useissa koulutuksen dokumenteissa (esim. Opetushallitus, 2014; Opetusministeriö, 2007; Kokko et al., 2014), ja se on myös kolmiportaisen tuen tavoitteena (OAJ, 2015, 5).

Vaativan erityisen tuen tutkimus- ja kehittämishanke VETURI:n kartoituksen (2014) mukaan kouluissa on lisääntyvä huoli lasten tunne-elämän ja käytöksen haasteista. UNESCO:n (1994, 12) mukaan oppilaiden siirtäminen erityisluokille tai -kouluihin pitäisi kuitenkin olla vain poikkeus. Kaikkein tärkeimmäksi rakenteelliseksi tekijäksi koulumenestykselle, oppilaan psyykkiselle hyvinvoinnille ja koulun hänelle rakentamalle sosiaaliselle pääomalle on luokan pysyvyys, ja koulun tai luokan vaihtaminen luo riskejä muun muassa

oppilaan koulunmenestykselle ja psyykkiselle hyvinvoinnille (Keltikangas-Järvinen & Alatupa, 2007, 42, 44). Psyykkisesti oirehtiville lapsille tarkoitettuja sairaaloiden potilaspaikkoja on vähennetty ja hoito on painottunut avohoitoon. Tähän tarpeeseen vastaamaan on kehitetty hoidollisia pienryhmiä, joissa opettajan työparina on esimerkiksi psykiatrinen sairaanhoitaja. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012, 28; Opetusministeriö, 2007, 66.) Hoidollisissa pienryhmissä, kuten pienryhmämuotoisessa etapissa, lapsi joutuu kuitenkin poistumaan omasta opiskeluryhmästään. Siksi jalkautuva etappi saattaakin olla oppilaan kannalta parempi vaihtoehto.

Opettajat kokevat itsensä neuvottomiksi kohdatessaan oppilaiden psyykkisiä ongelmia, haastavaa käytöstä ja neuropsykiatrisia vaikeuksia. He kaipaavat lisätietoa ja ymmärrystä lasten psyykkisistä vaikeuksista, neuvoja lastensuojelun asiakkaiden kanssa työskentelyyn, ja tietoa sopivista toimintatavoista. Kolme neljäsosaa opettajista kokee kaipaavansa vertaistukea opettamiseen ja oppilaiden kanssa työskentelyyn, jotta he voisivat kehittää omaa työtään ja jakaa kokemuksiaan. (Kokko et al., 2014, 50–52; 54–55.) Ahtiaisen et al. (2012, 55) mukaan tuen tulee kohdistua oppilaan lisäksi oppimisympäristöön, ryhmään ja opetustapaan, sekä koko koulusysteemiin. Ojalan (2017, 103) tuoreen väitöstudkimuksen mukaan konsultoivia asiantuntijoita tulee jalkauttaa luokkiin opettajien työn tueksi. Muun muassa näihin tarpeisiin voidaan vastata jalkautuvalla etapilla, sillä se tukee oppilaiden lisäksi myös opettajia ja koko kouluyhteisöä tarvittaessa.

Opetushallituksen (2014, 62) mukaan monialaisen asiantuntijuuden hyödyntäminen kolmiportaisen tuen toteuttamisessa on tärkeää, mutta selvityksen mukaan (Rinkinen & Lindberg, 2014, 29) tämä kaippaa vielä kehittämistä. Opettajat tarvitsevat tukea oppilaan tuen arviointiin ja siihen, milloin lapsi tulisi ohjata jatkohoitoon. Verkostojen puuttuminen kuitenkin vaikeuttaa avun saamista oppilaille, ja opettajien kynnys avun hakemiseen on korkea. Lisäksi psykiatrasta apua tarvitsevien oppilaiden ongelmat ovat monimutkaistuneet niin, että yksittäisen ammattiryhmän osaaminen ei enää riitä niihin vastaamiseen. (Pönkkö, 2005, 51, 56, 58.) Etapissa moniammatilliset verkostot muodostavat työlle kehyksen, jonka puitteissa toimitaan, ja näin oppilaille pystytään tarjoamaan kokonaisvaltaista tukea. Tämä osaltaan edistää lapsille tarjottavien palvelujärjestelmän eri osien, kuten koulun ja lastenpsykiatrian yhteistoimintaa, joka on erittäin tarpeellista (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012, 27–28; Opetusministeriö, 2007, 66; Sourander & Marttunen, 2016, 122).



Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata jalkautuvan etapin toimintaa ja selvittää, millaisissa tilanteissa sen tukea tarjotaan, sekä miten se toimii. Tällä tavalla saadaan selville, miten käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteita voidaan lähestyä siirtämättä oppilasta pois lähikoulusta. Kiinnostukseni tähän tutkimuotoon nousi muutama vuosi sitten tehdessäni opettajan sijaisuuksia koulussa, jossa etappi toimii. Suomessa on yhä melko uniikkia, että erityisen tuen tarpeessa oleville oppilaille pyritään antamaan moniammatillista tukea heidän omassa kotikouluissaan. Etappi on ainutlaatuinen vahvan erityisen tuen muoto, joten haluan tutkielmallani tuoda sen muidenkin kaupunkien ja opetuksen järjestäjien tietoisuuteen, ja näin antaa osani erityisen tuen kehittämiseen Suomessa.

Tutkimuksen tavoitteena on tuoda tietoa sekä jalkautuvan etapin toiminnasta yleisesti, että nostaa esiin käytännön malli, jolla voidaan vastata edellä mainittuihin haasteisiin. Tutkimuksellani haluan osallistua keskusteluun, joka käsittelee erityisen tuen toteuttamista ja moniammatillisen työn lisäämistä kouluissa. Nostan esiin yhden esimerkin siitä, miten erityistä tukea voidaan toteuttaa nykyisten koulutuspoliittisten linjausten mukaisesti. Ojalan (2017, 13–14, 17) mukaan koulussa näkyvästä lasten sisään- ja ulospäin suuntautuvasta psyykkisestä oireilusta on tarpeellista saada uutta tutkimustietoa, ja psyykkisesti oireilevien oppilaiden koulunkäyntiä ei ole Suomessa paljонkaan tieteellisesti tarkasteltu viime vuosina. Myös Hintikan (2016, 168) mukaan tällaisten oppilaita tukevien interventioiden tutkiminen on ajankohtaista uuden opetussuunnitelman perusteiden ja kolmiportaisen tuen käyttöönoton myötä.

Tutkimukseen osallistui Vantaalla jalkautuvassa etapissa aikaisemmin tai nykyisin työskenteleviä erityisluokanopettajia, erityisopettajia, psykiatrisia sairaanhoitajia ja sosiaaliohjaajia yhteensä kahdeksan kappaletta kaikilta kolmelta kaupungin perusopetuksen alueelta. Viidessä haastattelussa selvitettiin heidän kokemuksiinsa pohjautuvia näkemyksiä jalkautuvan etapin toiminnasta ja toimivuudesta. Menetelmänä käytettiin laadullisen tutkimuksen grounded theoryn ja tapaustutkimuksen sekoitusta. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti, sillä jalkautuvaa etappia vastaavasta toiminnasta ei ole tarjolla tietoa Suomen kontekstissa, koska konsepti on kehitetty vuonna 2014.

Tutkimusraportti alkaa käsittelemällä koulussa yleisiä käytöksen ja tunne-elämän haasteita ja erityistä tukea, johon jalkautuva etappikin kuuluu. Tämän jälkeen käsitellään etapin viitekehyksenä toimivaa moniammatillista verkostotyötä sekä pohjustetaan etappi-toimintaa yleisesti. Teoreettisen viitekehyksen jälkeen käsitellään aineistoa ja sen keruuta, metodien

taustalla olevia menetelmiä grounded theorya ja tapaustutkimusta, sekä tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Tämän jälkeen esitellään keskeiset tulokset, ja lopussa on päätelmät ja pohdinta.

Tutkimusraportissa ei ole käytetty tiettyä yksittäistä termiä oppilaista, joilla on käytöksen ja tunne-elämän haasteita. Tämä johtuu siitä, että lapsi nähdään kokonaisuutena, ja käytöksen ja tunne-elämän haasteet nähdään ilmiönä, eikä lapsen osana tai määrittävänä tekijänä. Tutkimuksessa käsiteltävää oppilasjoukkoa kutsutaan kuitenkin muissa tutkimuksissa monilla eri nimillä, kuten ”*sopeutumattomat*” (Hintikka, 2016; Kuorelahti, 2000) tai ”*psykkisesti oireilevat*” (Ojala, 2017).

## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Etapin avulla tuetaan lapsia, joilla on koulunkäyntiä suuresti vaikeuttavia käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteita (Vantaan kaupunki, 2017). Niinpä tässä luvussa selvitetään, mitä näillä haasteilla tarkoitetaan. Tämän jälkeen käydään läpi erityistä tukea, inklusiota ja tutkittuja interventioita, koska on tärkeä ymmärtää minkälaista tukea haasteisiin on jo tarjolla koulussa. Moniammatillinen verkostotyö on jalkautuvan etapin kantava voima, ja myös sen eri osat tulee ymmärtää tarkasti. Lopuksi käsitellään lyhyesti etappia yleisesti siitä saatavilla olevan tiedon pohjalta, koska on hyvä tietää, millaisen laajemman systeemin osa jalkautuva etappi on.

### 2.1 Käytöksen ja tunne-elämän haasteita esiintyy usein päällekkäin

Käytöksen ja tunne-elämän vaikeudet voidaan nähdä toisilleen läheisinä haasteina. Nämä on Hallahanin, Kauffmanin & Pullenin (2012, 202) mukaan helppo tunnistaa lapsilla, sillä emotionaalisen tasapainon heikentyminen voi näkyä ulospäin ajoittaisena häiriökäytöksenä. Ojalan (2017, 91) tutkimuksen mukaan oppilaiden psyykinen oireilu näyttäytyy opettajien näkökulmasta suurimmaksi osaksi ulospäin suuntautuneena toimintana. Käytös voi kuitenkin olla myös kokonaan tai osittain sisäänpäin kääntynyttä. Harvoilla lapsilla, joilla on emotionaalisia ja käytöksen haasteita, on vain yhdenlaista tilanteeseen epäsopevaa käytöstä, vaan on yleistä että monia haasteita esiintyy samanaikaisesti. (Hallahan et al., 2012, 214–215.) Oppilaiden tunne-elämän haasteiden ja sosiaalisen sopeutumattomuuden lisääntyminen onkin kasvava huolenaihe kouluissa (Kokko et al., 2014, 51).

Tutkimusten pohjalta on valittu tähän lukuun käsiteltävät käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteet. Thuneberg ja Vainikainen (2015) tutkivat kolmiportaisen tuen dokumenteista perusteluja oppilaiden siirtämiseen erityiseen ja tehostettuun tukeen. Heidän mukaansa suurimmat syyt siirtoihin olivat haasteet sosioemotionaalisisessa toiminnassa, käyttäytymisessä, motivaatiossa, tarkkaavaisuudessa, toiminnanohjauksessa tai oppiaineissa menestymisessä, sekä luki- ja matematiikan vaikeudet, tai yleinen kouluvalmius. Kolmasosalla erityisessä tuessa olevista oppilaista oli monia vaikeuksia. (Thuneberg & Vainikainen, 2015, 139, 142–143.) Kokon et al. (2014, 59) raportissa opettajat sanovat kokeneensa haastaviksi oppilaat, joilla esiintyy muun muassa laaja-alaisia oppimisvaikeuksia, autismia, aggressiivista käyttäytymistä, ”käytöspulmia” tai psyykkistä oireilua. Souranderin & Mart-

tusen (2016, 117) mukaan taas lapsilla esiintyy psykiatrisista häiriöistä eniten ahdistuneisuuden, aktiivisuuden ja tarkkaavuuden ja käytöksen häiriöitä sekä masennustiloja. Niinpä seuraavaksi käsitellään käyttäytymiseen vaikuttavista tekijöistä käytöshäiriötä, aggressiivisuutta sekä aktiivisuuden, tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen haasteita, koska voidaan olettaa, että näitä nousee usein esiin myös jalkautuvassa etapissa. Psykkisistä haasteista käsitellään ahdistusta ja masennusta koulukontekstissa. Sosiaalisia haasteita sivutaan näissä kaikissa ja lopuksi käsitellään oppimisvaikeuksia, koska niitä esiintyy usein käyttäytymisen- ja tunne-elämän haasteiden yhteydessä (ks. esim. American Psychiatric Association [APA], 2013, 475; Lindholm, Loukusa & Paavola-Ruotsalainen, 2016, 209; Pihlakoski & Rintahaka, 2016, 249).

### 2.1.1 Käytöksen ja tunne-elämän haasteita on monenlaisia

Kuorelahden ja Lappalaisen (2017, 93) mukaan pedagogisessa mielessä on tärkeintä lähestyä haastavaa käytöstä käyttäytymisen luokittelun sijaan käytännön tilanteiden ja niiden tukitoimien kannalta. Myös Braet et al. (2014, 501) mukaan pitäisi siirtyä pois ongelmien diagnostisista kategorioista ja keskittyä enemmän ongelmien taustalla oleviin prosesseihin ja yksilöllisiin piirteisiin. Diagnoosit arvottavat Vehkakosken (2006) mukaan ilmiöitä sairauksiksi tai häiriöiksi, mikä ilmaisee niiden olevan epätoivottuja. Diagnostinen näkökulma ei hänen mukaansa huomioi lasta kokonaisuutena ja vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa olevana, mikä voi aiheuttaa erilaisia negatiivisia seurauksia. (246–250.) Tämän takia seuraavissa määrittelyissä keskitytään käytännön oireisiin diagnoosien sijaan, vaikka virallisia diagnoosiluokituksia esimerkiksi aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriöstä ADHD:sta on käytetty haasteiden määrittelyn pohjana.

*Häiriökäytös* on subjektiivinen käsite, sillä minkä tahansa käytöksen voi luokitella häiritseväksi tai ongelmalliseksi (McMalion & Harwood, 2016, 147). Kuorelahden ja Lappalaisen (2017, 94) mukaan *käytöshäiriötä* käsitteenä voidaan pitää käytännön pedagogisena haasteena, joka arkikielessä liittyy sekä yksilöön, että ympäristöön vaikuttavaan häiritsevään käytökseen. Käytöshäiriöstä puhutaan, kun lapsi käyttäytyy toistuvasti ikätason normeja rikkoen (World Health Organization [WHO], F91). Lapsella on ongelmia tunteiden ja käytöksen hallinnassa (APA, 2013, 461), ja hän voi toimia epäsosiaalisesti ja aggressiivisesti. Joskus saattaa vaikuttaa siltä, että hän on välinpitämätön koulua kohtaan ja ei osoita empatian ja katumuksen tunteita (APA, 2013, 469–471; WHO, F91). Erityisesti kouluissa

käytöshäiriö näkyy sääntöjen rikkomisena, auktoriteettien vastustamisena tai luvattomina poissaoloina (APA, 2013, 469–471; WHO, F91). Tätä voidaan kutsua myös uhmakkuudeksi (APA, 2013, 462). Käytös vaikuttaa myös sosiaaliseen ja akateemiseen toimintakykyyn (APA, 2013, 470; Kauffman & Landrum, 2013, 136–137). On huomattu, että esimerkiksi akateeminen suoriutuminen etenkin kielellisellä alueella on käytöshäiriöisillä lapsilla usein heikompaa kuin muilla (APA, 2013, 475). Alisuoriutumisen ja käytöksen häiriöiden syy- ja seuraussuhde on kuitenkin epäselvä (Kauffman & Landrum, 2013, 137).

*Aggressio* on Keltikangas-Järvisen (2010) mukaan neutraali energia, jota on jokaisella ihmisellä. *Aggressiivisuus* taas on toimintaa, joka kertoo siitä, ettei lapsi osaa purkaa aggressiotaan sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. (Keltikangas-Järvinen, 2010, 72–73.) Voi olla, että lapsi ei pysty hallitsemaan impulssejaan. Oppilas saattaa esimerkiksi saada ajoittain raivokohtauksia, jotka voivat olla sekä harkitsemattomia tai tietyn tavoitteen saavuttamiseen tarkoitettuja. Normaalisissa kehityksessä aggression määrä vähenee lapsen kasvaessa, ja suora fyysinen aggressio muuttuu verbaaliseksi ja epäsuoremmaksi (Keltikangas-Järvinen, 2010, 67–69). Poliisiammattikorkeakoulun tutkimuksen (Fagerlund, Peltola, Kääriäinen, Ellonen & Sariola, 2014, 45) mukaan ikätovereiden välinen fyysinen tai henkinen väkivalta on yhä melko yleistä Suomessa, vaikka se onkin hieman vähentynyt viime vuosina. Aggressiivisuus ja raivokohtaukset vaikuttavat lapsen koulunkäyntiin sekä sosiaaliseen elämään (APA, 2013, 468), ja selvityksen mukaan opettajat kaipaavat tukea aggressiivisten oppilaiden kohtaamiseen (Kokko et al., 2014, 51). Aggressio on yhteydessä muun muassa muihin käyttäytymisen haasteisiin, sisäänpäin kääntyneisiin ongelmiin sekä huonoihin vertaissuhteisiin (Card, Stucky, Sawalani & Little, 2008).

*Hyperaktiivisuus* tarkoittaa ylenmääräistä motorista aktiivisuutta (APA, 2013, 61), jota kutsutaan myös *ylivilkkaudeksi* (ks. Pihlakoski & Rintahaka, 2016, 243). Tämä voi näkyä koulussa jatkuvana levottomuutena, luokassa vaelteluna, juoksenteluna ympäriinsä, kiipeilynä, tai kyvyttömyytenä istua paikallaan ja keskittyä äänettömästi tekemiseensä. Jonossa oman vuoron odottaminen voi olla vaikeaa. Oppilas puhuu paljon ja saattaa vastata opettajan kysymykseen, ennen kuin kysymys on edes loppunut. Lisäksi hän saattaa häiritä ja keskeyttää esimerkiksi muiden leikkejä ja keskusteluja. (APA, 2013, 60.)

Ylivilkkaus ja *impulsiivisuus* voivat esiintyä yhdessä. Impulsiivinen oppilas ei mieti tekojaan etukäteen, mistä saattaa seurata ongelmia ja vaaratilanteita. Päätöksiä hän saattaa tehdä ilman pitkäaikaisten seurausten miettimistä. (APA, 2013, 61.) Esimerkiksi sääntöjen

ajattelemattomasta rikkomisesta taas seuraa kurinpidollisia ongelmia (WHO, F90). Hyperaktiivisuus ja impulsiivisuus voivat vaikuttaa myös lapsen toimintakykyyn (Käypä hoito -suositus, 2017). Ne vaikuttavat lapsen koulunkäyntiin ja akateemiseen suoriutumiseen, ja lisäävät riskiä käytöshäiriöille. Hyperaktiivisuudesta saattaa seurata epäsosiaalista käytöstä ja huonoa itsetuntoa. Lasta saatetaan hylkiä vertaisryhmässä, hän saattaa olla eristynyt, tai altistua kiusaamiselle. (APA, 2013, 63; WHO, F90.) Liiallisen aktiivisuuden ja keskittymiskyvyttömyyden takia oppilas saatetaan nähdä laiskana, vastuuttomana ja kyvyttömänä yhteistyöhön, mikä voi vaikuttaa vuorovaikutuksen negatiivisuuteen ja erimielisyyksiin esimerkiksi hänen ja opettajan välillä (APA, 2013, 63).

*Tarkkaavaisuuden vaikeudet* ja hyperaktiivisuus ovat lähekkäisiä haasteita, ja niiden yhdistelmää kutsutaankin yleisesti aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriöksi eli ADHD:ksi. Tarkkaavaisuuden ongelmassa keskeisin oire on keskittymiskyvyttömyys. Oppilaalla voi olla vaikeuksia suunnata, ylläpitää tai jakaa tarkkaavaisuuttaan tai siirtää sitä asiasta toiseen (Helsingin ja Uudenmaan sairaanhoitopiiri [HUS], n.d. b). Oppilas ei välttämättä pysy keskittymään yksityiskohtiin tai ylläpitämään keskittymistään, mikä näkyy muun muassa oman työn organisoinnissa, suunnittelussa ja tehtävien teossa. Lisäksi oppilas häiriintyy helposti ja saattaa itsekin keskeyttää tai häiritä opetusta luokassa. (APA, 2013, 59; Pihlakoski & Rintahaka, 2016, 244.) Toistuvat epäonnistumiset ja ongelmat vuorovaikutuksessa voivat aiheuttaa lapselle huonon itsetunnon ja psyykkisiä oireita kuten käytöshäiriöitä, ahdistuneisuutta ja masentuneisuutta (Korhonen, 2010, 117; Pihlakoski & Rintahaka, 2016, 244, 251). Myös kognitiivisia vaikeuksia, kuten motorisen tai kielen kehityksen viivästyksiä esiintyy usein samanaikaisesti (WHO, F90).

*Toiminnanohjauksella* voidaan tarkoittaa kognitiivisia toimintoja, joita tarvitaan tavoitteelliseen toimintaan. Näitä ovat muun muassa tarkkaavaisuus, työmuisti ja ongelmanratkaisukyky. (Mäntymaa, Puura, Aronen & Carlson, 2016, 28.) Oppilaalla voi olla vaikeuksia toimintansa aloittamisessa, ohjaamisessa ja suunnittelussa, joustavasti toimimisessa, muutoksiin sopeutumisessa sekä käytöksen sopeuttamisessa tilanteen vaatimusten mukaan. Koska tavoitteiden asettaminen ja suunnitelmien tekeminen on vaikeaa, oppilas saattaa muun muassa toimia harkitsematta. Lisäksi lapsi on herkkä sisäisille ja ulkoisille ärsykkeille. (HUS, n.d. c.) Kielelliset haasteet saattavat aiheuttaa toiminnanohjauksen vaikeuksia, sillä kieli on tärkeässä osassa toiminnanohjausta (Määttä & Aro, 2011, 42, 53). Toiminnanohjauksen vaikeuksilla on myös yhteyksiä oppimisvaikeuksiin (Aro, Laakso & Närhi,

2007), sekä muihin käytöksen, tunne-elämän ja kehityksen vaikeuksiin (HUS, n.d. c; Korhonen, 2010, 117).

Toiminnanohjauksen määrittelyssä käsitteenä on paljon epäselvyyksiä (Nigg, 2017). Helsingin ja Uudenmaan sairaanhoitopiirin (HUS, n.d. c) mukaan toiminnanohjaus ja tarkkaavuus ovat päällekkäisiä käsitteitä. Toiminnanohjauksen voidaan myös nähdä olevan osa *itsesäätelykykyä*, johon kuuluu toiminnan, tunteiden ja kognitioiden säätely (Aro et al., 2007, 13–14; Nigg, 2017). Itsesäätelykyky heijastuu myös *sosiaaliseen kompetenssiin* (Aro et al., 2007, 12), tai sen voidaan nähdä olevan osa tätä kompetenssia (Poikkeus, 2011, 86). Sosiaaliseen kompetenssiin kuuluvat itsesäätely- ja tunnetaidot, sosiokognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot ja tyydyttävien ihmissuhteiden ylläpitäminen (Poikkeus, 2011, 86).

Tunne-elämän vaikeuksia, kuten *ahdistusta* esiintyy usein samanaikaisesti masennuksen, oppimisvaikeuksien ja ulospäin suuntautuneiden käytöksen haasteiden kanssa (Kauffman & Landrum, 2013, 273). Ahdistus saattaa ilmetä lapsen ajatuksina, tunteina, kehon aistimuksina tai käyttäytymisenä (Ranta & Koskinen, 2016, 264). Ahdistus on normaali reaktio esimerkiksi stressiin, mutta vakava ahdistus vaikeuttaa lapsen sosiaalista vuorovaikutusta, nukkumista, koulussa käymistä ja ympäristön tutkimista (Kauffman & Landrum, 2013, 272). Oppilas saattaa kärsiä eroahdistuksesta, uupua helposti, olla koko ajan hermostunut ja ärtynyt, tai huolehtia kaikesta, niin ettei pysty keskittymään. Lapsi saattaa pelätä julkisia paikkoja, kuten koulua, ja vältellä sinne menemistä tai tiettyjä tilanteita siellä. Esimerkiksi sosiaaliset tilanteet, kuten luokkaretket tai viittaaminen ja huomion kohteeksi joutuminen luokassa, voivat olla ahdistavia. (Ranta & Koskinen, 2016, 271–272, 275–277.) Ahdistusta saattaa esiintyä myös tietyssä oppiaineessa (Hines, Brown & Myran, 2016) tai kokeissa (Hahn, Kropp, Kirschstein, Ruecker & Mueller-Hilke, 2017), jolloin tällä voi olla vaikutusta myös koulumenestykseen (Carey, Devine, Hill & Szűcs, 2017). Joskus ahdistus näkyy paniikkikohtauksina (Kauffman & Landrum, 2013, 273). Ahdistus voi johtaa myös esimerkiksi sosiaalisesta vuorovaikutuksesta vetäytymiseen (Kauffman & Landrum, 2013, 273), joka on tutkimusten mukaan yhteydessä myös vertaisryhmän hylkimiseen, ja saattaa altistaa kiusaamiselle (Rubin, Bowker & Kennedy, 2011, 312). Sosiaalisten kontaktien väheneminen voi myös myöhemmin altistaa masennukselle (Ranta & Koskinen, 2016, 267).

*Masennus* näkyy lapsella koko olemuksessa ja arjen toimintakyvyssä. Lapsi saattaa vaikuttaa onnettomalta, vakavalta ja kärsivältä, tai jatkuvasti ärtyneeltä, turhautuneelta, aggressiiviselta.

siiviselta ja levottomalta. (Karlsson, Marttunen & Kumpulainen, 2016, 296–297; WHO, F92.) Lapsella on paljon negatiivisia tunteita, hän saattaa kokea olevansa arvoton, kokea syyllisyyttä ja toivottomuutta (Kauffman & Landrum, 2013, 297), ja pessimismi ja epätoivo saattavat leimata hänen ajatteluaan (Hallahan et al., 2012, 217; WHO, F92). Oppilas on saattanut menettää kiinnostuksensa ja mielihyvän tavallisia aktiviteetteja kohtaan (WHO, F92), ja hänellä voi olla heikko itseluottamus ja omanarvontunto (Karlsson et al., 2016, 295). Lapsen negatiiviset tunteet aiheuttavat haasteita vuorovaikutukselle (Denham et al., 2003, 252), ja masentunut lapsi saattaa myös olla kiusaamisessa osallisena tai kohteena (Kawafha, 2017, 12). Lapsi saattaa vetäytyä ihmissuhteista ja passivoitua, eli heikentynyt toimintakyky näkyy myös sosiaalisessa selviytymisessä (Karlsson et al., 2016, 296–297). Koulutyössä masennus voi näkyä keskittymisvaikeuksina ja sitä kautta heikommassa koulumenestyksessä (Karlsson et al., 2016, 296), tehtävien välttelynä, koulupelkona tai koulu-kielteisyytenä (Hallahan et al., 2012, 217). Masennusta esiintyy usein tarkkaavuuden vaikeuksien ja käytöshäiriön kanssa (Karlsson et al., 2016, 300), ja riski masentua on jopa kolmasosalla lapsista, joilla on oppimisvaikeus (Gallegos, Langley & Villegas, 2012).

Voidaan siis huomata, että käytöksen, tunne-elämän ja sosiaaliset haasteet ovat usein vuorovaikutuksessa ja sidoksissa toisiinsa. Psykkiset ja kognitiiviset vaikeudet näkyvät käyttäytymisessä, ja käyttäytymisestä seuraavat sosiaaliset ongelmat taas saattavat vaikuttaa psyykkisiin ongelmiin. Haasteilla on myös usein samankaltaisia taustatekijöitä, joita käydään seuraavaksi läpi. Esimerkiksi oppimisvaikeudet voivat olla käytöksen taustalla.

### **2.1.2 Oppimisen vaikeudet ovat usein yhteydessä muihin haasteisiin**

Oppimisvaikeuksia esiintyy usein yhdessä muiden edellä käsiteltyjen kehityksellisten, neuropsykiatrisen ja psyykkisten häiriöiden kanssa (Lindholm et al., 2016, 209). Esimerkiksi matematiikan oppimiseen vaikuttavat tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen haasteet, motivaatio ja emotionaaliset tekijät (HUS, n.d. a.). Oppimisvaikeudet vaikuttavat lapsen koulumenestykseen ja arjen toimintoihin. Ne kuormittavat lasta ja lisäävät riskiä mielenterveysongelmille (Korhonen, 2010, 113; Lindholm et al., 2016, 209). Oppilaan kognitiivisen kyvykkyyden ollessa heikompi, saattavat vaikeat tilanteet arjessa ja vertaisryhmään vertaaminen aiheuttaa huonoa itsetuntoa, stressiä, masennusta ja ahdistusta. Kommunikoinnin vaikeudet taas saattavat johtaa esimerkiksi tunteiden purkamiseen aggression ilmausten kautta. Ympäristön tulkitsemisen tai hahmottamisen vaikeudet taas voivat näkyä sosiaali-



na ja emotionaalisina ongelmina. Myös ympäristön väärällä tasolla olevat odotukset oppilasta kohtaan voivat aiheuttaa sisään- tai ulospäin kääntynyttä oireilua. (Korhonen, 2010, 113–116.) Lapsen motivaatio koulussa voi laskea ja käsitys itsestä oppijana olla huono (Lindholm et al., 2016, 211). Oppimisvaikeudet onkin tärkeä tunnistaa muiden käytöksen ja tunne-elämän haasteiden takana, jotta niihin voidaan puuttua. Vaikeuksia oppia voi esiintyä yksittäisillä oppimisen osa-alueilla, kuten matematiikassa, tai laaja-alaisesti useissa eri oppiaineissa. Myös kehityshäiriöt voivat aiheuttaa oppimisen haasteita.

*Erityisissä oppimisvaikeuksissa* lapsen kyvyt tietyillä oppimisen osa-alueilla ovat ikätasoa alemmalla tasolla, mutta lapsi kehittyy muuten normaalisti. Oppimisvaikeudet alkavat kouluikässä, ja ne ilmenevät työmäärän tai työskentelyn vaatimusten ollessa lapsen kykyihin nähden liian korkeita. Tämä voi ilmetä esimerkiksi kotitehtävien teon välttelyä tai niiden määrästä valittamisena. (APA, 2013, 67, 70–71.) Yleisimpiä oppimisen haasteita ovat *lukemisen ja kirjoittamisen* sekä *matematiikan*, tai näiden kaikkien oppimisen vaikeudet (Lindholm et al., 2016, 209). Joskus oppimisvaikeus voi esiintyä vain esimerkiksi yhdellä lukutaidon osa-alueella, ja oppimisvaikeudet esimerkiksi äidinkielellä vaikuttavat muissakin oppiaineissa (APA, 2013, 68–70).

*Laaja-alaiset oppimisvaikeudet* vaikuttavat erityisiä oppimisvaikeuksia laajemmin lapsen koulusuoriutumiseen ja oppimiseen (Kuikka, Närhi & Seppälä, 2010). Laaja-alaisissa oppimisvaikeuksissa lapsella saattaa olla akateemisten vaikeuksien lisäksi esimerkiksi kognitiivisia haasteita muun muassa muistin toiminnoissa tai sosiaalisen selviytymisen vaikeuksia esimerkiksi tunteiden tunnistamisessa (Peltopuro, Närhi, Kaartinen & Ahonen, 2010, 87). Oppilaalla voi olla vaikeus oppia tietoja ja käsitteitä, ajattelu voi olla liian konkreettista, työmuistin kapeus vaikeuttaa monimutkaisia ajatusprosesseja tai taitojen harjaannuttaminen on hidasta (Kuikka, 2010, 44–50).

*Kehityshäiriöt* voivat aiheuttaa oppimisen vaikeuksia. *Kielellinen erityisvaikeus* vaikuttaa laaja-alaisesti lapsen toimintakykyyn ja kielellisiin taitoihin. Tällöin lapsen kielelliset taidot ovat muusta kehityksestä jäljessä, ja usein lapsella on vaikeuksia sekä kielen ymmärtämisessä että tuottamisessa, mikä altistaa oppimisvaikeuksien tavoin emotionaalisille ja käyttäytymisen ongelmille. *Motoriikan kehityshäiriössä* taas lapsen motorinen kehitys ei ole samalla tasolla muun kehityksen kanssa, ja hieno- ja karkeamotoriikassa on ongelmia. Myös nämä vaikeudet voivat vaikuttaa arjessa selviytymiseen, kaverisuhteisiin, itsetun-

toon ja elämäntyytyväisyyteen, sekä olla tunne-elämän ja käytöksen haasteiden taustalla. (Lindholm et al., 2016, 205–207, 213–214.)

### 2.1.3 Käytöksen ja tunne-elämän haasteiden taustalla moninaiset tekijät

Kuten edellä käy ilmi, kehitykseen ja neuropsykologiaan liittyviä haasteita esiintyy usein monia päällekkäin, tai ne saattavat edeltää toisiaan tai olla riskitekijänä toisille vaikeuksille (esim. APA, 2013, 31, 61, 65, 471, 466; Pihlakoski & Rintahaka, 2016, 249). Haasteilla on taustalla osittain samanlaisia tekijöitä. Soisalon (2012, 22) mukaan tekijät voivat olla joko ulkoisia tai sisäisiä, ja lisäksi yhteiskunnalliset tekijät vaikuttavat. Tekijöistä puhutaan haasteiden syntyyn negatiivisesti vaikuttavina *riskitekijöinä* sekä *suojaavina tekijöinä*. Jälkimmäiset vähentävät riskitekijöiden vaikutusta tai muokkaavat niitä myönteisempään suuntaan. Yksittäisiä riskitekijöitä oleellisempaa on kuitenkin niiden kasaantuminen. (Tamminen, Karlsson & Santalahti, 2016, 428–429.) Esimerkiksi biologiset tekijät yksinään harvoin aiheuttavat tietynlaisia ongelmia, vaan ennemminkin biologinen tekijä luo psykososiaalisia seurauksia, jotka johtavat vaikeuksiin (Hallahan et al., 2012, 208–209). Jokaisen haasteellisen tapauksen taustalla on siis vaikuttamassa yksilölliset tekijät.

Aikaisemmissa alaluvuissa käsiteltyjen haasteiden taustatekijöitä voidaan lähestyä eri näkökulmista. Tietyt *biologiset tai geeneihin liittyvät tekijät* voivat olla suuressakin roolissa käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteiden taustalla tai altistava riskitekijä. Aivojen ja mielen kehityksen pohjalla on keskushermoston kypsymisen prosessi. Geenit ohjelmoivat tämän kypsymisen, mutta ympäristötekijät vaikuttavat geenien käyttäytymiseen. (Puura & Laukkanen, 2016, 20.) Geenien lisäksi biologisia tekijöitä ovat raskauden ja synnytyksen aikaiset tekijät, neurologiset ja biokemikaaliset poikkeavuudet, fysiologiset muutokset kehossa, sekä aivojen kehityksen, rakenteen tai toiminnallisuuden poikkeavuudet. (APA, 2013, 62, 72, 464, 474; Hallahan et al., 2012, 208–209; Lindholm et al., 2016, 206; Pihlakoski & Rintahaka, 2016, 249–250.) Tällaisiin tekijöihin ei koulussa voida vaikuttaa.

*Temperamentti*, eli niin kutsuttu ”*biologinen persoonallisuus*” on perinnöllinen ja suhteellisen pysyvä tekijä, joka vaikuttaa tunteiden sävyyn sekä tunneilmaisujen tyyliin ja voimakkuuteen (Keltikangas-Järvinen & Mullola, 2014, 16, 19–20). Jotkin haasteet, kuten tarkkaavuushäiriö, on nähty myös temperamentin tuotoksena, ääritemperamenttina (Keltikangas-Järvinen, 2006, 171), tai temperamentin tiettyjen piirteiden on nähty altistavan sille (APA, 2013, 62). Temperamentin sopivuudella ympäristöön on merkitystä (Hallahan et al.,

2012, 208–209), ja esimerkiksi koulun odotukset vaikuttavat lapsen suhtautumiseen koulussa ja vuorovaikutuksen sujumiseen (Keltikangas-Järvinen, 2006, 148–155; Keltikangas-Järvinen & Mullola, 2014, 26–30). Näin ollen koululla on vaikutusvaltaa siinä, nähdäänkö lapsen temperamentti ongelmana, vai ei. Jos temperamentti törmää yhteen muiden kanssa ja sosiaalisessa kompetenssissa on puutteita, on vaarana joutua kielteisen vuorovaikutuksen kehään, jossa lapsen negatiivinen käytös lisääntyy. (Hallahan et al., 2012, 210.) Hyvä sosioemotionaalinen kompetenssi suojaa lasta Hintikan (2016, 157) mukaan psykiatristen häiriöiden riskitekijöiltä, kun taas kompetenssin ongelmat ovat yhteydessä muun muassa toiminnanohjauksen, itsesäätelyn, tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmiin sekä oppimisvaikeuksiin. Sosioemotionaalista kompetenssia voidaan kehittää opetuksella.

*Tunteiden säätelyn ja sosiaalisen tiedonkäsittelyn puutteita* havaittiin olevan taustalla lapsilla, jotka häiritsivät, olivat levottomia tai aggressiivisia, tai jotka eivät kyenneet keskittymään (Hintikka, 2016, 157–158). Tunteiden säätelyn strategioiden puute voi altistaa negatiivisille seurauksille muun muassa vertaisryhmässä. Esimerkiksi itsearvostuksen puute ennustaa tunne-elämän vaikeuksia, ja luovuttaminen strategiana on tutkimuksen mukaan merkittävä ennusmerkki käytöshäiriölle ja tarkkaavaisuuden ongelmille. (Braet et al., 2014, 500–501.) Tunteiden säätelyä voidaan kehittää esimerkiksi tunnekasvatuksen avulla.

Myös *vuorovaikutusmallit* saattavat vaikuttaa haastavaan käyttäytymiseen. Esimerkiksi uhmakas käytös saattaa johtua vuorovaikutusmallista, jossa lapsi kokee käyttöksensä oikeutetuksi olosuhteiden perusteella (APA, 2013, 463). *Sosiaalisen oppimisen ja behaviorismin näkökulmasta* aggressiivisuus taas voidaan nähdä seurauksena mallintamisesta vanhemmilta, mediasta tai vertaisryhmästä. Lapsi voi myös kokea saavuttavansa aggressiollaan palkion, kuten sosiaalista statusta tai valtaa. (Hallahan et al., 2012, 214.) Myös sisäänpäin kääntyneen käytöksen aiheuttamat ongelmat voidaan nähdä seurauksena epäonnistuneesta sosiaalisesta oppimisesta (Hallahan et al., 2012, 215). Hyvät prososiaaliset ystävyysuhteet vaikuttavatkin positiivisesti lapsen psykososiaaliseen kehitykseen (Vitaro, Boivin & Bukovski, 2011, 579).

Käytöksen ja tunne-elämän haasteiden taustalla saatetaan nähdä myös *kognitiivisia tekijöitä*. Aggressiivisen käytöksen syynä saattaa olla lapsen aggressiiviset tilanteiden tulkinnan mallit, joiden mukaan tilanteet näyttävät aggressiivisilta, vaikka ne eivät tosiasiaassa olisi sitä (APA, 2013, 472). Myös älykkyys vaikuttaa käytökseen. Käytöksen ja tunne-elämän haasteisiin voi liittyä keskimääräistä heikompi älykkyys (APA, 2013, 472), mikä näkyy

akateemisessa ja sosiaalisessa menestymisessä, sillä tällaisilla lapsilla on älykkyyden normaalijakauman huippukohta hieman alempana kuin muilla lapsilla (Hallahan et al., 2012, 211–213). Greenen (2008) mukaan haasteellisesti käyttäytyviltä lapsilta puuttuu tärkeitä ajattelun taitoja, kuten tunteiden säätelyn, oman toiminnan seurauksien harkitsemisen ja joustavan reagoinnin hallintaa. Hänen mukaansa niin sanotusti ”hyvin käyttäytyvät lapset” käyttäytyvät hyvin sen takia, että heillä on siihen tarvittavat taidot, ja ”*lapset toimivat oikein, jos osaavat*”. (Greene, 2008, 20–21, 23.) Psykoanalyttisen näkökulman mukaan taas sisäänpäin kääntyneiden ongelmien taustalla on sisäisiä konflikteja ja tiedostamattomia motiiveja (Hallahan et al., 2012, 215).

*Ympäristöllä* on suuri merkitys käytöksen ja tunne-elämän haasteiden syntyyn ja havaitsemiseen. Useat lapsuuden ympäristötekijät voivat olla käytöksen ja tunne-elämän vaikeuksien riskitekijöitä. Näitä ovat muun kasvatustyyli, laiminlyönti, hyväksikäyttö, vaihtuvat hoitajat (APA, 2013, 464, 473), perheiden muutokset, kuten avioerot (Hämäläinen, 2006, 49), vanhempien psyykkiset tai fyysiset sairaudet, heikko taloudellinen tilanne, sekä syrjintä ja yhteiskunnan epätasa-arvo (Tamminen et al., 2016, 430–431). Käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeudet voidaan myös nähdä *sosiaalisina ilmiöinä*, jolloin käytöksestä syntyy ongelma sen ja ympäristön yhteentörmäyksessä. *Kulttuuriset tekijät*, kuten arvot ja odotukset vaikuttavat lasten käytökseen ja siihen, miten siihen suhtaudutaan. (Hallahan et al., 2012, 204, 210.) Konteksti, jossa käytös esiintyy, määrittelee onko käytös ongelmallinen vai ei (APA, 2013, 474). MacLure, Jones, Holmes ja MacRae (2012, 466) taas ovat sitä mieltä, että ongelmallinen käytös on ”*koulutusellisten tavoitteiden tuote*”. Heidän mukaansa vastuu lapsen käytöksestä paikannetaan usein lapseen tai hänen sosiaaliseen ympäristöönsä, ja koulutuksen roolina nähdään kompensatio näille lapsen sisällä tai kotona oleville puutteille (MacLure et al., 2012, 448).

Kuten voidaan huomata, riskitekijöitä on yhtä moninaisia kuin lapsilla haasteitakin, ja ongelmia voi lähestyä monista eri näkökulmista. Millei ja Petersen (2015) kritisoivat ongelmien paikantamista lapsen kulttuuriin, persoonaan ja kehitykseen, tai ilmentymäksi yksilön syvemmän tason ongelmasta. Heidän mielestään tällainen patologisoi lapsen, ja luokittelee hänet joko hyväksi tai ei-hyväksi. (Millei & Petersen, 2015, 20–22.) Ratkaisuja ja tukea haasteisiin on monenlaisia, joista osaa voidaan toteuttaa koulussakin. Koska taustalla olevat tekijät ovat mutkikkaita, tarvitaan kokonaisvaltaisia tukitoimia.

## 2.2 Inklusiivisia erityisen tuen interventioita tarvitaan enemmän

Jalkautuva etappi on inklusiivinen erityisen tuen muoto. Inklusio tarkoittaa koulutuksen mahdollistamista kaikille yhdenvertaisesti ja tämän tiellä olevien esteiden purkamista. Inklusiivisessa koulusysteemissä kaikenlaiset oppilaat voivat käydä koulua omassa lähiympäristössään. (UNESCO, 2009, 8.) Myös sanaa ”lähikoulu” voidaan käyttää ilmaisemaan inklusion tavoittelemista tai toteuttamista (Kokko et al., 2014, 24). Inklusion esteenä voi olla muun muassa toimintatavat, rakenteet tai rahoitus. UNESCO (2003) esittää, että usein koulutuksen järjestämistapa johtaa hyvistä aikomuksistaan huolimatta tiettyjen oppilaiden leimaamiseen ja syrjintään. Niinpä on syntynyt systeemejä, joissa on erikseen yleisopetus ja erityisopetus, jonne oppilas menee, jollei sopeudu ensimmäiseen. (UNESCO, 2003, 14.) Joidenkin tutkimusten mukaan oppilaat, joilla on emotionaalisia ja käytöksen haasteita, ovat viimeinen inklusiivisiin kouluihin mukaan otettava ryhmä, mikä saattaa johtua siitä, että näitä oppilaita kohtaan on eniten negatiivisia stereotyyppioita (Winzer, 2005, 27).

Suomessa kolmiportaisen tuen tavoitteena on ollut tarjota erityisopetusta inklusion periaatteiden mukaan oppilaan lähikoulussa vuodesta 2011 (OAJ, 2017, 5; Opetushallitus, 2011, 3). Tällöin tukimuotoihin lisättiin yleisen ja erityisen tuen lisäksi tehostettu tuki (Rinkinen & Lindberg, 2014, 29), minkä johdosta oppilaita ei enää siirrellä ”yleisopetuksen” ja ”erityisopetuksen” välillä (Jahnukainen, 2015, 7). Tämä oli askel inklusiivisempien koulujen suuntaan. Kuitenkin kolmiportaisen tuen käytännön toteuttamisessa on suuria alueellisia eroja, ja raha ratkaisee tuen toteutumisessa. Erityiskoulujen ja erityisluokkien lakkautuksen myötä tuki ei ole siirtynyt lapsen mukana yleisopetukseen (OAJ, 2017, 10, 24). Tähän tarpeeseen jalkautuva etappi vastaa. Tukisysteemi on kuitenkin vahvistanut oppilaan oikeusturvaa, ja ymmärrys on kasvanut siitä, että oppilaiden tukeminen kuuluu jokaisen opettajan työhön (Rinkinen & Lindberg, 2014, 17, 29).

Kolmiportaisen tuen päämääränä on varhaisen tunnistamisen avulla ”*ehkäistä ongelmien monimuotoistumista, syvenemistä ja pitkäaikaisvaikutuksia*” (Opetushallitus, 2014, 61–62). Varhainen puuttuminen ei kuitenkaan selvityksen mukaan toteudu käytännössä resurssien ja tukipäätösten prosessien raskauden takia, vaikka painopiste onkin siirtynyt enemmän ennaltaehkäisyyn (OAJ, 2017, 24; Rinkinen & Lindberg, 2014, 15–18). Tuen tulee ottaa huomioon lapsen oppimis- ja kehittymistarpeiden lisäksi vahvuudet ja tarjota onnistumisen kokemuksia. Pitkäjänteisesti suunnitellun tuen tulisi joustaa ja muuttua oppilaan tuen tarpeen mukaisesti, ja etenkin eri kouluasteiden nivelvaiheissa tuen jatkumisen turvaamisesta

tulee pitää huolta. Monialaista asiantuntijuutta ja kodin ja koulun yhteistyötä tulee hyödyntää tukiprosessin eri vaiheissa. (Opetushallitus, 2014, 61–63.) Suunnitelmallisuus, kodin ja koulun yhteistyö sekä moniammatillisuus ovatkin selvityksen mukaan lisääntyneet, ja niitä pidetään tukijärjestelmän yksinä vahvuuksina (Rinkinen & Lindberg, 2014, 19). Etapissa moniammatillinen työ on myös keskiössä.

Kolmiportaisen tuen korkeimmalle portaalle pääsevät oppilaat, joiden kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteet jäisivät muuten saavuttamatta, ja tuki on kokonaisvaltaista, suunnitelmallista ja järjestelmällistä (Opetushallitus, 2014, 65). Tukea voidaan kohdistaa yksilöllisesti oppilaan tarpeisiin tai yhteisöllisesti koko oppimisympäristöön. Oppilas voi olla yhdellä kolmiportaisen tuen tasolla kerrallaan ja tukimuodot vaihtelevat näistä jokaisella. (Opetushallitus, 2014, 61.) Vuoden 2016 syksyllä erityisessä tuessa oli 7,5 prosenttia peruskoululaisista (Suomen virallinen tilasto, 2017). Oppilas tulisi siirtää erityiseen tukeen vasta, kun muut keinot on ensin kokeiltu (Ahtiainen et al., 2012, 59), eli esimerkiksi jalkautuva etappi tulee vasta muiden tukimuotojen jälkeen.

Erityiseen tukeen liittyy kiinteästi pedagogisen selvityksen ja henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelman eli HOJKS:an tekeminen. Huoltajat ja luokan- ja erityisopettajat tekevät oppilaasta pedagogisen selvityksen moniammatillista yhteistyötä hyödyntäen, ja tämä tarvitaan erityisen tuen hallinnollisen päätöksen tekemiseen (Opetushallitus, 2014, 67–68; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, 37–38). Erityiseen tukeen voidaan siirtyä poikkeustapauksissa myös ilman pedagogista selvitystä ja alempien tukiportaiden läpikäymistä, jos tämä on psykologin tai lääkärin lausunnon mukaan välttämätöntä esimerkiksi sairauden vuoksi (Perusopetuslaki, 2010). Pedagogisen selvityksen ja erityisen tuen päätöksen perusteella tehdään oppilaan HOJKS ohjaamaan tuen toteuttamista (Opetushallitus, 2014, 68–69). HOJKS tulee lain mukaan tarkistaa vähintään kerran lukuvuodessa, ja erityisessä tuessa jatkamisesta tai sen lopettamisesta ja tehostettuun tukeen siirtymisestä tulee tehdä uusi päätös (Opetushallitus, 2011, 17; Perusopetuslaki, 2010).

Erityisopetus voidaan järjestää lain mukaan muun opetuksen yhteydessä, ”*tai kokonaan tai osittain erityisluokassa tai muussa soveltuvassa paikassa*” (Perusopetuslaki, 2010, 17§). Erityisen tuen järjestelyt voivat liittyä muun muassa opetus- ja ohjaushenkilöstöön, avustajiin, oppilashuoltoon tai muihin tarvittaviin palveluihin, sekä opetusmenetelmiin, työtapoihin, materiaaleihin tai välineisiin (Opetushallitus, 2011, 16). Tukimuotoihin kuuluvat erityisopetuksen ja alemmilla portailla olevien tukimuotojen lisäksi tarvittaessa oppimäärien

yksilöllistäminen, pidennetty oppivelvollisuus tai toiminta-alueittain opiskelu (Opetushallitus, 2014, 67, 70–71). Yleisimpiä tukimuotoja ovat osa-aikainen erityisopetus, tukioetus, sekä avustaja- ja tulkitsenpalvelut (Suomen virallinen tilasto, 2017). Vaativassa erityisessä tuessa opettajien käyttämiä menetelmiä ovat vuorokurssit, jaksot, taitotasoryhmät, teemat ja projektit, joustavat ryhmittelyt, eriyttäminen ja integraatio. Psykkisesti oirehtivien oppilaiden opetus on opettajajohtoista ja tiukasti strukturoitua. Inklusion kannalta tärkeimmiksi toimenpiteiksi opettajat arvioivat kaikista vaativimpien erityisen tuen oppilaiden opetukseen integraatiotunnit sekä samanaikaisopetuksen. (Kokko et al., 2014, 28, 33–34.) Useimpia tässä mainituista toimenpiteistä voidaan toteuttaa inklusiivisesti oppilaan luokassa, ja selvityksen mukaan psyykkisesti oirehtivat oppilaat opiskelevatkin pääasiassa yleisopetuksessa (Kokko et al., 2014, 27). Tältä osin inklusio siis toteutuu.

Mutta mitä tapahtuu, kun luokkaan tuotavat erityisen tuen tukikeinot eivät riitäkään, ja oppilas ei selviä omassa luokassaan niiden avulla? Suomessa psyykkisesti oirehtivat oppilaiden opettajista yli puolet saa selvityksen mukaan tukea rehtorilta, terveydenhoitajalta, huoltajilta, psykologilta, kuraattorilta ja lääkäriltä (Kokko et al., 2014, 48). Nämä saattavat kuitenkin olla opettajan työn tukena opetusryhmässä vain viikoittain tai harvemmin (Ojala, 2017, 155). Myös muissa maissa on yleistä, että kouluissa toimii eri ammattilaisia, mutta heidän sijoittautumisensa kouluihin ja palveluiden organisointi on hyvin vaihtelevaa (Vainikainen, Thuneberg, Greiff & Hautamäki, 2015, 136).

Suomessa löytyy ainakin kahdenlaisia vaihtoehtoja oppilaille, joiden haasteet estävät koulunkäyntiä. *Hoidollis-pedagoginen nivelluokka* on erityisluokka oppilaille, joille edes vahva tuki omassa koulussa ei riitä, vaan he tarvitsevat vahvaa moniammatillista tukea. Lisäksi luokalle saattaa päästä sairaalaopetuksen nivelvaiheessa. (Siltala & Paananen, 2010, 102–104.) Tällaisia luokkia on Suomessa muillakin nimillä, ja esimerkiksi etapin kiinteä pienryhmä on vastaava. Näiden luokkien lisäksi on olemassa sairaalaopetusta. Molempien ongelmana on kuitenkin se, että oppilas joutuu lähtemään pois lähikoulustaan, ellei luokka satu juuri siellä sijaitsemaan. Ne eivät siis ole inklusiivisia, ja perustuvat usein ”korjaavan opetuksen” periaatteelle (Helsingin kaupunki, n.d.) eli oppilaan kuntouttamiselle takaisin koululaiseksi (Auroran sairaalakoulu, n.d., 8). Näin ollen oppilas käy kuntoutumassa muualla, mutta kotikoulussa ei välttämättä muutu mikään.

Kirjallisuus tutkimukseen pohjautuvista interventiomenetelmistä [evidence-based practices] on kasvanut huomasti viimeisten vuosikymmenien aikana, ja julkaisuja on tuhansia

(DiGennaro Reed & Reed, 2008, 22). Interventiot ovat väliin tulevia toimia, joilla pyritään lapsen kehitykseen tietoisesti vaikuttamalla estämään kehitysviivästymän syntyminen, ta-soittamaan jo syntynyt viivästymä tai minimoimaan sen haitalliset vaikutukset (Hautamäki, 2009, s. 137). Interventioita käytöksen ja tunne-elämän haasteisiin on muun muassa medikaalisia (esim. Helseth et al., 2015), vanhempia tukevia (esim. Baker, Sanders, Turner & Morawska, 2017; Lessard, Normandeau & Robaey, 2016), konsultoivaa käytöksen muuttamisen mallia (esim. Dufrene, Lestremau, & Zoder-Martell, 2014), terapioita (esim. Matos, Bauermeister & Bernal, 2009; Thyagarajan, 2016) ja monia eri komponentteja yhdistäviä interventio-ohjelmia (esim. Olchowski, Foster & Webster-Stratton, 2007). Suuri osa interventioista keskittyy kuitenkin vain ongelmien tiettyihin osa-alueisiin, kuten opetukseen tai lapsen puutteellisiin taitoihin, ja ne tapahtuvat luokan ulkopuolella.

On olemassa joitakin interventioita, joista löytyy jalkautuvan etapin elementtejä. *Ihmeelliset vuodet* -ohjelman sovelluksessa opettaja saa valmennusta toimintaansa oppilaiden emotionaalisten ja käytöksen haasteiden ratkaisemiseen tai luokanhallintaan omassa luokassaan (Reinke et al., 2012). *Multisysteemisessä terapiassa* taas vakavasti antisosiaalisesti käyttäytyvä nuori saa koko elinympäristöönsä tukea terapeuteilta, valvojalta, kriisimanagerilta ja psykiatrilta usean kuukauden ajan (Henggeler & Schaeffer, 2016). Eri tahoja yhdistävässä *käytöskonsultaatiossa* [conjoint behavioral consultation] taas koulu, lapsen perhe ja esimerkiksi koulun ulkopuolinen mielenterveyspalvelu toimivat yhteistyössä, ja konsultti ohjaa opettajaa ja vanhempia intervention toteuttamisessa (Bellinger et al., 2016). Käytöskonsultaatiosta on kehitetty erilaisia malleja, kuten hoidon laillistava konsultaatiomalli [Treatment validation consultation model], jossa tiedonkeruu tilanteesta on perusteellisempää ja suoritetaan ennen intervention suunnittelua, ja intervention toteuttamisprosessi alkaa aikaisemmin (Garbacz, Cariveau & Barrett, 2016, 202). Yhteistä näille on moniammatillisuuden hyödyntäminen sekä haastavien tilanteiden katsominen eri näkökulmista, eikä vain lasta osoittaen. Yhdysvalloissa moniammatillista yhteistyötä lasten terveyden, hyvinvoinnin ja koulumenestyksen parantamiseksi on lähivuosina jopa lailla kannustettu, mutta käytännöt eivät ole vielä levinneet laajalle (Bellinger et al., 2016, 140–141). Moniammatillisuutta tarvitaan inkluusiivisten mallien kehittämiseksi vaativaa erityistä tukea tarvitseville oppilaille, ja tällaisia interventioita ei ole vielä riittävästi käytössä.



## 2.3 Moniammatillista yhteistyötä tehdään verkostoissa

Kolmiportainen tuki on lisännyt *moniammatillista yhteistyötä* (OAJ, 2017, 20). Moniammatillinen yhteistyö tarkoittaa työtä, jossa useat eri ammattilaiset yhdistävät tietonsa ja osaamisensa yhteisen tavoitteen, kuten lapsen tukemisen, saavuttamiseksi. Kaikki osapuolet tuovat työhön omaa tietoa ja osaamistaan, joiden avulla voidaan rakentaa yhteinen kokonaisuus ja kokonaiskuva lapsen tilanteesta. (Isoherranen, Rekola & Nurminen, 2009, 33.) Tätä tietoa voidaan välittää verkostojen kautta, joiden perustana on ajatus varhaisesta puuttumisesta ja voimavarojen säästämistä (Heinonen, 2006, 153, 155), jolla ongelmien monimutkaistumista ja laajenemista ennaltaehkäistään. Verkostotyössä toteutetaan lapsen kokonaisvaltaista kuntoutusta, jonka avulla tuetaan sekä lasta että hänen ympäristöään. Tässä luvussa käsitellään moniammatillisuuden ja verkostotyön määrittelyn jälkeen sosiaali- ja terveydenhuollon verkostoa, koska nämä ovat jalkautuvan etapin yhteistyökumppaneita, ja monimutkaisen palveluverkoston toiminta on hyvä ymmärtää.

### 2.3.1 Verkostoissa asiantuntijuudet yhdistyvät

Verkostotyössä jokainen ammattilainen katsoo esillä olevaa asiaa omasta näkökulmastaan, mutta yhteistä ongelmaa verkostoissa ei tulisi määritellä, vaan tavoitteena on keskinäisen ymmärryksen luominen tilanteesta. (Heinonen, 2006, 155; Seikkula & Arnkil, 2009, 21–23, 29.) Eri ammattilaiset käsitteellistävät ja havaitsevat samoja ilmiöitä eri tavoin, koska heidän asiantuntijuutensa on erikoistunut ja jakautunut eri ammattilaisten välillä, ja tämä edistää työtä (Hjörne & Säljö, 2014; Koivu, 2006, 254). Hyvin toimivassa tiimissä tiimin jäsenet täydentävät toisiaan erilaisilla taidoillaan, ja ovat yhdessä vastuussa lopputuloksesta (Koivu, 2006, 255). Moniammatillinen työ on parhaimmillaan samaan suuntaan johtava kokonaisuus, jossa osat täydentävät toisiaan, ja yhteisessä vuoropuhelussa saavutetaan enemmän, kuin mitä yksikään osapuoli pystyisi yksin saavuttamaan. Kaikkien toimijoiden vastuut ovat selviä, kaikki tekevät oman osansa, ja osapuolet tietävät keneen olla yhteydessä, kun oma osaaminen ja tieto eivät riitä. (Seikkula & Arnkil, 2009, 13–14).

Mönkkösen (2002, 53) mukaan verkostoissa voidaan käydä vuorovaikutusta kolmella tasolla. *Asiantuntijakeskeisessä* orientaatiossa toimintaa ohjaavat asiantuntijoiden mielipiteet ja tulkinnat tilanteesta, ongelmat saatetaan paikantaa asiakkaaseen, kuten lapseen, ja hänen mielipiteensä saatetaan sivuuttaa. *Asiakaskeskeisessä* orientaatiossa lähdetään liikkeelle

lapsen tarpeista ja käsityksistä tilanteesta. *Dialogisessa orientaatioissa*, joka on lisääntymässä, verkosto on moniääninen, sen osapuolet ovat tasavertaisemmassa asemassa ja dialogin avulla yritetään saavuttaa yhteisymmärrys. (Mönkkönen, 2002, 53–57.) Hjörnen ja Säljön (2014) mukaan dialogista tasoa ei ole vielä kuitenkaan vielä saavutettu kaikkialla. Monialaisissa oppilashuoltoryhmissä ongelma saatetaan yhä paikantaa lapseen, ja voi olla että asiantuntijoiden erilaisia ratkaisuja lapsen haastavaan tilanteeseen ei soviteta yhteen. Yhteistyössä saattaa myös vallita liiallinen konsensus, eikä vaihtoehtoisia ratkaisuja nosteta esille. (Hjörne & Säljö, 2014). Tasoja voidaan tarkastella myös ammattilaisten välisen yhteistyön pohjalta, ja kutsua *monitieteelliseksi*, *tieteiden väliseksi* ja *poikkitieteelliseksi* (Pönkkö, 2005, 42–43) tai *rinnakkaiseksi*, *sektorirajoja ylittäväksi* ja *roolirajoja rikkovaksi* (Isoherranen et al., 2009, 39; Kontio, 2013, 17–18).

Verkostokokoukset ovat vain yksi esimerkki verkostotyön tekemisestä. Seikkulan ja Arnkilin mukaan verkostotyötä tehdään koko ajan ammattiauttajien ollessa tekemisissä asiakkaiden kanssa, sillä verkostot heijastuvat asiantuntijan ja asiakkaan väliseen dialogiin. Asiantuntijat voivat mukauttaa toimintaansa ottamalla huomioon muiden verkoston osien toimintaa. Kokouksia tarvitaan lähinnä, kun tarvitaan keskustelua ja yhteys kasvokkain asioista sopimiseen. Verkostokokoukset voivat kuitenkin olla haasteellisia toimivan kommunikaation ja vuorovaikutuksen suhteen, sillä verkostokokouksissa asiakkaan tilanteen määrittelyn ohella asiantuntijat määrittävät keskinäisiä suhteitaan ja sosiaalista järjestystään. (Seikkula & Arnkil, 2009, 11–12, 33–36.) Lisäksi OAJ:n selvityksen (2017, 20) mukaan opettajat ja rehtorit kokevat moniammatillisen työryhmän käytännön yhteistyöjärjestelyt hankalaksi, mikä saattaa viivästyä päätöksentekoa (OAJ, 2017, 20).

### 2.3.2 Sosiaalihuollon palveluilla tuetaan ja suojellaan lapsia ja perheitä

Jalkautuvassa etapissa opettajan kanssa työparina saattaa toimia sosiaaliohjaaja, ja yhteistyötä tehdään sosiaalihuollon palveluiden kanssa. *Sosiaalihuollolla* tarkoitetaan palveluja, joilla edistetään ja ylläpidetään yksilön, perheen ja yhteisön toimintakykyä, sosiaalista hyvinvointia, turvallisuutta ja osallisuutta. Palveluilla voidaan tukea lasten kasvatusta, kehitystä ja hyvinvointia järjestämällä lapsille toimintaa tai tukemalla heidän kasvattajia, hoitajia tai läheisiä. Sosiaalihuollon viranomaiset tekevät tarvittaessa yhteistyötä ja antavat asiantuntija-apua muille viranomaisille. Tavoitteena on asiakkaan, eli lapsen ja hänen perheensä, edun mukainen kokonaisuus. (Sosiaalihuoltolaki, 2014).

Sosiaalihuollon palveluita ovat muun muassa sosiaalityö ja -ohjaus, perhetyö, kasvatusta ja perheneuvonta, sekä oppilashuolto. *Sosiaalityö* on asiakas- ja asiantuntijatyötä, jossa rakennetaan tilanteeseen sopiva sosiaalisen tuen ja palveluiden kokonaisuus ja sovitetaan se yhteen muiden tahojen tarjoaman tuen kanssa. (Sosiaalihuoltolaki, 2014.) *Sosiaaliohjauksessa* taas tarjotaan eri tahoille neuvontaa, ohjausta ja tukea palvelujen käyttöön, ja sovitetaan eri tukimuotoja yhteen. Tavoitteena on myös vahvistaa asiakkaiden elämänhallintaa ja toimintakykyä. (Sosiaalihuoltolaki, 2014.)

*Perhetyössä* lapsen ja hänen perheensä hyvinvointia tuetaan esimerkiksi sosiaaliohjauksella, ja sillä pyritään turvaamaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen terveyttä ja kehitystä (Sosiaalihuoltolaki, 2014). Tuen saamiseksi ei tarvitse olla lastensuojelun asiakas (Kaukonen & Repokari, 2016, 438). *Kasvatus- ja perheneuvonnassa* monialainen asiantuntijaryhmä pyrkii edistämään lapsen hyvinvointia, kasvua ja myönteistä kehitystä, tukemaan vanhemmuutta ja vahvistamaan perheiden voimavaroja (Sosiaalihuoltolaki, 2014). Tämä tapahtuu kasvatusta ja perheneuvoloissa, jotka toimivat sosiaali- ja terveyspalvelujen välimaastossa (Kaukonen & Repokari, 2016, 439). Osa perheneuvoloista toimii erillisinä yksilöinä ja tuottaa laajoja palveluita, kun taas osa toimii sosiaalitoimissa tai terveyskeskuksessa (Pönkkö, 2005, 18).

*Lastensuojelu* on myös osa sosiaalihuollon palveluja. Lastensuojeluun kuuluvat lapsi- ja perhekohtainen suojelu, sekä ennaltaehkäisevä lastensuojelu. *Lapsi- ja perhekohtaista* lastensuojelua ovat mm. lastensuojelutarpeen selvitys ja avohuollon tukitoimet ja *ehkäisevää lastensuojelua* toiminta, joka tukee lapsen kasvun, kehityksen ja hyvinvoinnin lisäksi vanhemmuutta. Ehkäisevään työhön katsotaan kuuluvan myös esimerkiksi koulussa annettava erityinen tuki, kun lapsella tai perheellä ei ole lastensuojelun asiakkuutta. (Lastensuojelulaki, 2010). Lastensuojelun *avohuollon tukitoimia* ovat esimerkiksi lapsen ja perheen tilanteen selvittäminen, lapsen tukeminen koulunkäynnissä, perhetyö, ja muut lasta ja perhettä tukevat palvelut ja tukitoimet. (Lastensuojelulaki, 2014).

### **2.3.3 Oppilashuoltoon kuuluu kouluterveydenhuolto, psykologi ja kuraattori**

Oppilashuolto muodostaa oppilaalle koulussa tarjottavan tuen kokonaisuuden yhdessä oppimisen ja koulunkäynnin tuen kanssa, johon kolmiportainen tukikin kuuluu (Opetushallitus, 2014, 61–62). Jalkautuva etappi tekee yhteistyötä oppilashuollon kanssa. Oppilashuolto toimintana parantaa koulun kasvatusta ja opetustyön edellytyksiä, sillä sen avulla voidaan

puuttua muun muassa käytöksen haasteisiin (Jakonen, 2006, 157–158). Oppilashuoltolaki ohjaa oppilashuoltoa, ja tavoitteena on muun muassa edistää oppilaiden oppimista, terveyttä, hyvinvointia ja osallisuutta. Lisäksi oppilashuollolla voidaan vaikuttaa oppimisympäristön laatuun ja yhdenvertaisuuteen, ehkäistä ongelmia varhaisen tuen avulla, sekä edistää kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Lisäksi vahvistetaan moniammatillisuutta oppilashuollon toteuttamisessa. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 2013.)

Oppilashuoltoa ovat sekä *yhteisöllinen* koko koulua tukeva ennaltaehkäisevä oppilashuolto, että *yksilökohtainen oppilashuolto*, jossa palveluita tarjotaan yksittäiselle oppilaalle (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 2013). Oppilashuollon painopiste on kuitenkin yhä korjaavassa, eikä ennaltaehkäisevässä työssä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, 5.) Yleinen ennaltaehkäisevä tuki ei Heinon ja Säkkinen (2011, 39) mukaan aina riitäkään lasten monimuotoisten ongelmien ratkaisemiseen, vaan yksilöllisesti tai perhekohtaisesti kohdennettua tukea tarvitaan ennen ongelmien ja riskitekijöiden kasaantumista.

Jokaisella alakoululla on oma oppilashuoltosuunnitelma, joka ohjaa oppilashuollon toteuttamista, arviointia ja kehittämistä (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 2013). Oppilashuoltosuunnitelman toteutumisesta vastaa koulun oma *monialainen oppilashuoltoryhmä*. Tätä ylemmällä tasolla toimii vielä koulutuksen järjestäjän oma *opiskeluhuollon ohjausryhmä*, joka vastaa yleisestä opiskeluhuollon suunnittelusta, kehittämisestä, ohjauksesta ja arvioinnista. Kun oppilas tarvitsee oppilashuollon tukea, kootaan hänen ympärilleen oma *monialainen asiantuntijaryhmä*, jossa selvitetään oppilaan tuen tarve ja järjestetään oppilashuollon palvelut. Ryhmään nimetään asiantuntijoita tapauskohtaisesti. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 2013). Monialaisuus tarkoittaa sitä, että ryhmässä voi olla opetusalan lisäksi esimerkiksi lääketieteen ja psykologian asiantuntijoita. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (2013) korostetaan, että oppilashuoltoa toteutetaan oppilaan ja hänen vanhempiansa kanssa yhdessä, mutta huoltaja ei voi kieltää alakouluikäistä lasta käyttämästä palveluja.

*Kouluterveydenhuolto* on osa oppilashuollon palveluita, ja sen tehtävänä on parantaa kouluympäristön ja -yhteisön sekä oppilaiden terveyttä ja hyvinvointia yhdessä vanhempien, oppilashuollon, opetushenkilöstön ja muiden tarvittavien tahojen kanssa. Se voi tukea myös vanhempia kasvatustyössä. Kouluterveydenhuoltoa toteuttavat kouluterveydenhoitaja ja -lääkäri, suuterveydenhuollon henkilöstö, koulupsykologi ja -kuraattori, sekä mahdollisesti terapiatyöntekijöitä tarpeen mukaan. Myös erikoissairaanhoido on kouluterveyden-

huollon keskeinen yhteistyökumppani. (Jakonen, 2006, 156; Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 2013; Terveydenhuoltolaki, 2010.)

*Psykologi- ja kuraattoripalveluita* toteutetaan monialaisena yhteistyönä opetus-, sosiaali- ja terveystoimen, oppilaiden, heidän vanhempiensa ja tarvittaessa muiden yhteistyötahojen kanssa (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 2013). Psykologi ja kuraattori tukevat ja ohjaavat oppilaiden koulunkäyntiä tavoitteenaan tukea oppilaan oppimista, hyvinvointia sekä sosiaalisia ja psyykkisiä valmiuksia, edistää kodin ja koulun yhteistyötä, sekä kouluyhteisön hyvinvointia (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 2013). Psykologi ja kuraattori voivat muun muassa arvioida lapsen tarvetta kolmiportaiseen tukeen. (Opetushallitus, 2014, 67; Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 2013). Oppilashuollon palveluita, kuten koulupsykologia ja -kuraattoria, on kuitenkin OAJ:n selvitysten mukaan joillekin oppilaille liian vähän saatavilla, mikä aiheuttaa opettajille liian suuren vastuun opetustehtävien lisäksi (Opettajien Ammattijärjestö OAJ, 2013, 19; 2017, 24).

### **2.3.4 Lasten psykiatrisia palveluita on terveydenhuollossa ja sosiaalihuollossa**

Kun kouluterveydenhuolto ei riitä lapsen tukemiseen, tarvitaan vahvempia terveydenhuollon palveluita, joiden kanssa myös etapissa tehdään yhteistyötä. Terveyskeskuksessa tutkitaan ja hoidetaan lasten psyykkisiä vaikeuksia. Sieltä lapsi ohjataan tarvittaessa eteenpäin lastenpsykiatrian erikoissairaanhoidon tarkempaan tutkimukseen, joissa muun muassa voidaan antaa diagnooseja tai ottaa lapsi osastohoitoon. Perusterveydenhuolto ja erikoissairaanhoidon tekevät toiminnassaan yhteistyötä. (Piha, 2004, 380–381.)

Lastenpsykiatria on kohdennettu alle 13-vuotiaille lapsille ja heidän perheille (Kaltiala-Heino, Kaukonen & Borg, 2016, 453). Lastenpsykiatrisia erikoissairaanhoidon palveluja voidaan tarjota avohoitona, eripituisena osastohoitoon tai konsultaatiopalveluina (Kaukonen & Repokari, 2016, 440–441). Osastoilla tarjotaan tutkimus- ja hoitajaksoja (Pönkkö, 2005, 63). Lapselle voidaan tarjota myös kuntouttavia psykiatrisia palveluja, kuten toimintaterapiaa, oppimista tukevia palveluja, sopeutumisvalmennusta tai sosiaalisten taitojen ryhmämuotoista harjoittelua. Palvelut voivat olla julkisia, yksityisiä tai kolmannen sektorin järjestämiä. (Kaukonen & Repokari, 2016, 442.)

Lasten psykiatrisia palveluita on terveydenhuollon ja erikoissairaanhoidon lisäksi sosiaalihuollossa (Pönkkö, 2005, 40). Suurimmissa perheneuvoloissa on tarjolla lastenpsykiatrian

erikoislääkäreiden palveluita, jolloin ne osittain ottavat vastuuta erikoissairaanhoidon tehtävistä. Psykiatrisia palveluja ovat myös ennaltaehkäisevä ja kohdennettu tuki, joita toteuttaa muun muassa kouluterveydenhuolto (Kaukonen & Repokari, 2016, 438–440.) Muutenkin koulun kanssa tehdään yhteistyötä, esimerkiksi oppilaan ollessa sairaalakoulussa, tai kun monialaiseen asiantuntijaryhmään ja oppilaan tukitarpeiden arviointiin tarvitaan lääketieteen tai psykiatrian asiantuntijuutta (Kuitunen & Kumpulainen, 2016, 470–471; Opetushallitus, 2014, 66). Koulun havainnot lapsesta ovat vanhempien havaintojen lisäksi tärkeitä lapsen tutkimisessa (Aronen, 2016). Sairaalakoulussa lapsi voi käydä erikoissairaanhoidon aikana, ja erityisesti nivelvaiheissa sairaala- ja kotikoulujen välinen moniammatillinen yhteistyö on tärkeää (Kaukonen & Repokari, 2016, 441–442).

Lastenpsykiatria toimii osittain myös ehkäisevän lastensuojelutyön kentällä tukiessaan perheitä ja lapsia, mutta niiden työ ei korvaa toisiaan (Heino & Sinkkonen, 2016, 460). Lastensuojelulaitoksissa asuvat lapset ovat useimmiten myös lastenpsykiatrian piirissä, mutta näiden kahden alan yhteistyön toimivuus on osittain puutteellista (Kaukonen & Repokari, 2016, 440). Pönkkö (2005, 56, 62) mukaan erikoissairaanhoidon saaminen lapselle muutenkin on puutteellista ja sitä käytetään liian myöhään. Koulun ja sairaanhoidon välillä ei kulje tieto, mikä vaikeuttaa sekä oppilaan ja perheen tilannetta, että verkoston muiden asiantuntijoiden työtä (Pönkkö, 2005, 64–65). Taipaleen (2006) mukaan erityisesti silloin, jos lapsella on paljon ongelmia, on tärkeää tehdä yhteistyötä eri toimijoiden välillä kokonaiskäsityksen saamiseksi. Lapsen ongelmiin puututtaessa tartutaan ensimmäisenä esiintuviin ongelmiin, ja sen perusteella päätetään, tarvitseeko hän lastensuojelun vai psykiatrisen hoidon tukitoimia ja asiakkuutta. Ongelmien määrittely saattaa kuitenkin vaihdella ongelmaan puuttuvan henkilön koulutuksesta, näkökulmasta ja havainnoista riippuen. (Taipale, 2006, 171).

#### **2.4 Etappi tarjoaa erityistä tukea alueellisessa pienryhmässä ja lähikoulussa**

Etappi on alakouluikäisille tarjottava erityisen tuen muoto, joka tarjoaa ”*vahvaa ja moniammatillista tukea*” akuuteissa ongelmatilanteissa alakouluikäisille oppilaille ja heidän perheilleen (Rekolan koulu, 2010; Vantaa, 2011; n.d.). Sitä voidaan tarjota oppilaille, joiden koulunkäyntiä omassa koulussa käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteet merkittävästi hankaloittavat tai estävät (Vantaa, n.d.a). Etappi voi toimia niin sanotusti ”*arvioivana ja kuntouttavana välivaiheena*” oppilaille (Vantaa, 2011). Niin kutsuttuja ”kiinteitä” etappin

pienryhmiä on ollut Vantaalla jo yli kymmenen vuoden ajan. *Jalkautuva etappi*, jota tämä tutkielma käsittelee, taas on lukuvuonna 2013–2014 Rekolan koulussa pilotoitu etapin muoto, joka on ollut Vantaalla vakiintuneena toimintatapana vuodesta 2014 alkaen (rehtori K. Miettinen, henkilökohtainen kommunikaatio, tammikuu 2017). Jalkautuva ja kiinteä etappi ovat siis etapin kaksi eri muotoa, joista ensimmäisessä moniammatillisen tiimin tuki jalkautuu oppilaan lähikouluun, ja jälkimmäisessä oppilas siirtyy omasta koulustaan etapin alueelliseen pienryhmään.

Etappi perustuu moniammatilliseen työparityöskentelyyn. Kiinteässä etapissa toimii erityisluokanopettaja ja jalkautuvassa erityisopettaja eikä erityisluokanopettaja syksystä 2017 alkaen. Psykiatrinen sairaanhoitaja ja sosiaaliohjaaja jakautuvat näihin opettajien työpareiksi. Lisäksi kiinteässä etapissa työskentelee koulunkäynnin ohjaaja. (aluekoordinaattori T. Asikainen & opetustoimen suunnittelija P. Hakkari, henkilökohtainen kommunikaatio, 17. toukokuuta, 2017.) Etappijakson aikana arvioidaan oppilaan koulunkäynnin kokonaistilannetta, ja sitä tukevia toimia suunnitellaan ja toteutetaan (Vantaa, n.d.a). Sekä oppilaan, että hänen perheensä voimavaroja yritetään vahvistaa (Rekolan koulu, 2010). Jakson tavoitteena on määrittellä ja järjestää pedagogisia tukitoimia ja vahvistaa oppilaan lähikoulun osaamista, sekä arvioida tarvitaanko mahdollisesti tutkimuksia, hoitoa tai sosiaalista tukea. Lisäksi luodaan verkostoja ja toteutetaan verkostoyhteistyötä sekä sovitaan mahdollisista jatkotoimenpiteistä yhteistyössä verkoston kanssa. (Rekolan koulu, 2010; Vantaa, n.d.a).

Kiinteästä ja jalkautuvasta etapista valitaan tapauskohtaisesti soveltuvampi työmuoto (Vantaa, n.d.a). Päätös perustuu aluekoordinaattorin arvioon, josta keskustellaan myös koulun ja aluepäällikön kanssa (P. Hakkari, henkilökohtainen kommunikaatio, 17. toukokuuta, 2017). Jakso molemmissa tukimuodoissa on määräaikainen, ja sen pituutta arvioidaan säännöllisesti jakson aikana (Vantaa, n.d.a). Maksimissaan kuuden oppilaan kiinteässä ryhmässä oppilas voi olla korkeintaan vuoden, ja kukin jalkautuvan etapin työpari taas ehtii auttaa noin kolmea oppilasta lukukaudessa (henkilökohtainen kommunikaatio P. Hakkari, 17. toukokuuta, 2017; K. Miettinen, tammikuu 2017).

Lapsen siirtyessä etapin kiinteään ryhmään hänen koulupaikkansa siirtyy pois lähikoulusta, joten hänelle tarjotaan tarvittaessa koulukyyti. Opetuksen suunnittelu, toteutus, pedagogiset arviot ja oppilaan arviointi pienryhmässä tehdään yhteistyössä lapsen lähikoulun kanssa. Muutenkin tiivis yhteistyö oppilaan perheen, lähikoulun henkilökunnan ja muiden yhteistyötahojen kanssa on keskeistä. (Rekolan koulu, 2010.) Koska oppilas palaa poikkeus-

tapauksia lukuun ottamatta jakson jälkeen takaisin omaan kouluunsa (K. Miettinen, henkilökohtainen kommunikaatio, tammikuu 2017), voidaan integraatiotunteja oppilaan lähikoulussa toteuttaa mahdollisuuksien mukaan. Jalkautuvassa etapissa oppilaan koulupaikka taas pysyy lähikoulussa koko ajan. (Rekolan koulu, 2010.)

Vantaan perusopetus on jaettu kolmeen koulutusta järjestävään alueeseen. Kunkin alueen perusopetusta johtaa aluepäällikkö. Jokaisella alueella toimii myös aluekoordinaattori, jonka päätoimena on tukea alueen henkilöstön työtä muun muassa erityisopetuksen saralla. (Järnefelt, Lång & Väättä, 2012, 119–122.) Vantaalla on vahva lähikouluperiaate (Vantaan sivistystoimi, 2011), mitä jalkautuva etappi tukee, mutta alueellisten palveluiden tarve on otettu myös huomioon (Vantaan sivistystoimi, 2011). Näitä ovat muun muassa etapin alueelliset pienryhmät. Etapin työpisteet ovat kaupungissa kolmella koululla, joissa kaikissa on yksi kiinteä oppilasryhmä sekä yksi jalkautuva työpari (P. Hakkari & T. Asikainen, henkilökohtainen kommunikaatio 17. toukokuuta, 2017; Vantaa, 2011).

Etapin toimintaa johtaa kaupungin opetuspäällikkö, ja aluepäälliköt tekevät etappiin liittyvät hallinnolliset päätökset. Aluekoordinaattorit valmistelevat nämä aluepäälliköille. Yleensä koulunkäynnin haasteiden ilmetessä opettajat ottavat yhteyttä aluekoordinaattoriin, joka yrittää keksiä oppilaalle sopivia tukikeinoja (K. Miettinen, henkilökohtainen kommunikaatio, tammikuu 2017.) Aluekoordinaattorin (2017) mukaan pelkästään vaikeudet eivät riitä etappiin pääsemiseen, vaan koulun tulee olla tukenut lasta. Jos mahdollisuuksia ei enää ole, voidaan lasta hakea etappiin. (T. Asikainen, henkilökohtainen kommunikaatio, 15. toukokuuta, 2017.) Oppilaalla tulee olla erityisen tuen päätös jo valmiina (Vantaa, 2011).

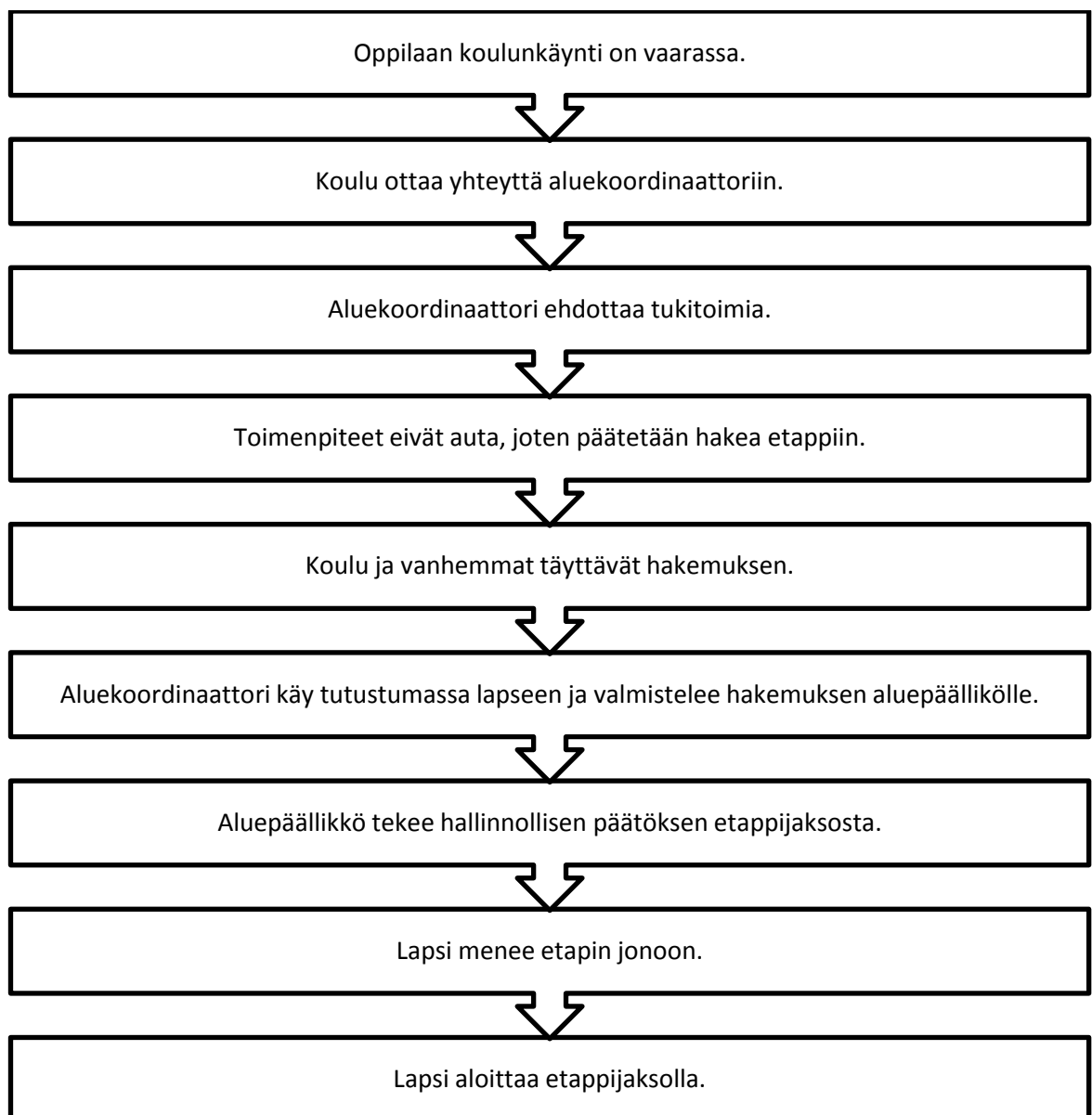
Hakemuksen tekoon osallistuvat lapsen opettaja ja vanhemmat sekä lähikoulun oppilashuollon henkilöstö. (Rekolan koulu, 2010.) Hakemukseen kirjoitetaan hakemusperusteet, joiden oheen liitetään pedagoginen selvitys ja tarvittaessa psykologinen tai lääketieteellinen arvio. Lisäksi siihen kirjoitetaan jo toteutetut tukitoimet lähikoulussa, koulun ja huoltajien tavoitteet etappi-jaksolle, sekä huoltajien toiveet jaksolle. (Vantaan sivistystoimi, n.d.) Lisäksi aluekoordinaattori käy tutustumassa lapseen ja valmistelee etapin hakemukset aluepäälliköille, joka viime kädessä päättää etappijaksosta (Rekolan koulu, 2010). Prosessi hakemisesta etappiin pääsemiseen vaihtelee. Tarpeen mukaan oppilas voi päästä hyvin nopeastikin etappiin, kun taas joskus tilannetta saatetaan seurata pidemmän aikaa. Myös jonotilanne vaikuttaa. Etappeihin on jatkuva oppilaaksiotto. (T. Asikainen, henkilö-



kohtainen kommunikaatio, 15. toukokuuta, 2017.) Kaaviossa 1 on havainnollistettu etapin hakuprosessi.

Etapilla on tällä hetkellä kaupungissa vakaa tulevaisuus, ja se on erään rehtorin mielestä ”*oikein hyvä konsepti*”. Toiminta on laajentunut Vantaalta hieman erilaisella konseptilla ainakin Espooseen ja tulevaisuudessa jalkautuvaa toimintaa aiotaan kehittää myös Vaasaan. (K. Miettinen, henkilökohtainen kommunikaatio, tammikuu 2017).

### **Kaavio 1. Hakuprosessi koulunkäynnin haasteista etappijakson alkamiseen.**



### 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Halusin tutkia moniammatillista työtä alakoulussa, ja tutkimuskohteeni on uniikki tapaus: jalkautuva moniammatillinen työ jalkautuvassa etapissa. Tutkimukseni on siis tapaustutkimus. Tapaustutkimuksen avulla voidaan saada tutkimuskohteesta konkreettista, syvällistä ja yksityiskohtaista tietoa. Sen avulla voidaan ymmärtää jalkautuvan etapin konteksti ja prosessia sekä sen taustalla olevia tekijöitä. Tapaustutkimuksen avulla voi myös kehittää uusia hypoteeseja ja tutkimuskysymyksiä mahdollisia jatkotutkimuksia varten. (Flyvbjerg, 2011, 301–302, 314.) Tapaustutkimus on Flyvbjergin (2011, 314) mukaan hyvä lähestymistapa, jos tutkimuskohteen levinneisyyden ja laajuuden sijaan halutaan tutustua yhteen ilmiöön perusteellisesti. Tapauksen rajat tulee määritellä tarkasti (Lichtman, 2013, 93), ja tämän tutkimuksen tapaus on yhdessä kaupungissa vuosina 2013–2017 toiminut jalkautuva etappi.

Tavoitteenani tutkimuksessani on ollut kuvata jalkautuvan etapin toimintaa yleisesti, eli selvittää mikä jalkautuva etappi on, millaista tukea siihen sisältyy ja miten se toimii. Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat kysymykset:

1. Mikä jalkautuva etappi on ja miten se toimii?
2. Millaisissa tilanteissa jalkautuva etappi kutsutaan oppilaan kotikoululle ja miten tilanne etenee etapin tuen myötä ja sen jälkeen?

Valitsin tutkimukseni lähestymistavaksi laadullisen tutkimuksen, koska sen avulla voidaan tavoitella kuvausta ja ymmärrystä tutkimuskohteesta sekä pyrkiä ymmärtämään ihmisten antamia merkityksiä ilmiöille. Laadullisen tutkimuksen mukaan ei ole olemassa vain yhtä totuutta, ja tutkimusta voi tehdä monella tavalla. (Denzin & Lincoln, 2011, 3-4, 15; Lichtman, 2013, 17–19.) Tutkimukseni on *geneerinen laadullinen tutkimus*, eli se ei noudata mitään yhtä tiettyä metodologiaa. Joidenkin tutkijoiden mukaan tällaiset tutkimukset olisivat epäteoreettisia ja eivät niin laadukkaita, mutta metodien pohjana on kuitenkin käytetty metodikirjallisuutta, joten Kahlken mielestä tämä ei pidä paikkaansa. (Kahlke, 2014, 37, 44.) Geneerinen lähestymistapa voi olla Liun (2016, 134) mukaan hyödyllinen, kun mikään jo olemassa oleva metodi ei suoraan sovi tutkimuskysymysten vastausten selvittämiseen. Geneerisessä lähestymistavassa tutkimuksen tarkoituksena on esitellä tutkimuksen tulokset ja kuvata keskeisimpiä teemoja, eikä grounded theoryn mukaisesti luoda uusia teorioita ai-

heesta (Liu, 2016, 130). Grounded theory on kuitenkin tutkimukseni metodien pohjalla valitessani erilaisia metodeita tutkimusprosessin eri vaiheisiin, mutta käytännön syistä muokattuna. Tässä luvussa käydään nämä metodit läpi, jonka jälkeen käsitellään tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta.

### 3.1 Tutkimusjoukko

Minua kiinnosti erityisesti jalkautuvassa etapissa työskentelevien, konsultoivassa roolissa olevien opettajien pedagoginen näkökulma, sillä pedagogisen näkökulman avulla voidaan ammentaa tutkimuksesta koulutuksen kehittämiseen eniten työkaluja. Karkeasti arvioiden jalkautuvassa etapissa työskennelleitä opettajia on korkeintaan kymmenen. Tämä oli siis *kohdepopulaationi* (Mertens, 2010, 311). Arvioni perustuu siihen, että jalkautuva etappi on toiminut vasta lukuvuodesta 2013–2014 yhdellä opetusalueella kaupungissa ja kahdella muulla alueella vuodesta 2014 alkaen, ja jokaisella alueella työskentelee yksi erityisopettaja tai erityisluokanopettaja. Määräaikaisuuksien kesto on yleensä yksi lukuvuosi, ja jokaisella alueella opettaja ei ole välttämättä vaihtunut joka vuosi. Tiedossani ei ole myöskään sitä, onko jollain alueella ollut lyhyempiä työsuhteita.

Pyysin kaupungin eri alueiden koulujen rehtoreilta sähköpostilla opettajien yhteystietoja, sain viiden opettajan yhteystiedot ja kysyin kaikkia sähköpostilla mukaan tutkimukseen. Nämä opettajat edustivat mahdollista tutkittavaa joukkoa (empirically accessible population; Mertens, 2010, 311). Kaikki opettajat suostuivat, ja kolme heistä halusi mukaan työparinsa, koska heidän mielestään työ on niin tiivistä työparityöskentelyä, että siitä on vaikea kertoa yksin. Suostuin tähän ja lisäksi tasapuolisuuden nimissä ilmoitin muillekin haastateltaville myös heidän voivan ottaa työparinsa mukaan. Lopulta minulla oli kahdeksan haastateltavaa viidessä eri haastattelussa: viisi erityisluokanopettajaa tai erityisopettajaa sekä kaksi psykiatrista sairaanhoitajaa ja yksi sosiaaliohjaaja. Noudatin otannassa siis mukavuusotantaa (convenience sampling), eli tutkimukseen tuli mukaan ne henkilöt, jotka oli helppo saada siihen. Landersin & Behrendin (2015) mukaan mukavuusotannan käyttö on herättänyt paljon kriittistä keskustelua ja sen on muun muassa sanottu uhkaavan tutkimuksen luotettavuutta. Heidän mielestään keino ei kuitenkaan välttämättä ole sen huonompi otantametodi, kuin monimutkaisemmatkaan keinot. (Landers & Behrend, 2015.) Jos mahdollinen tutkittava joukko edustaa kohdepopulaatiota, eli opettajat joiden yhteystiedot sain edustaa kaikkia jalkautuvassa etapissa työskennelleitä opettajia, on populaationi validi

(Mertens, 2010, 311). Otos on edustava, koska mukana tutkimuksessa on ainakin puolet kohdepopulaatiosta. On vaikea arvioida, millainen vaikutus sillä on tuloksiin, että yhteystiedot saatiin rehtoreilta. Voi olla esimerkiksi niin, että työpaikkaa tuntemattomaan paikkaan vaihtaneiden työntekijöiden suhtautuminen jalkautuvaan etappiin olisi erilaista kuin nyt haastateltujen.

### 3.2 Haastattelut

Mertensin (2010, 353) mukaan tiedonkeruutavan voi valita tutkittavan ominaisuuksien määrittelyn jälkeen. Tutkittavani oli jalkautuvan etapin työntekijöiden kokemukset ja näkemykset sekä yleinen tieto toiminnasta. Vaihtoehtoja tiedonkeruumenetelmäksi olivat siis ainakin haastattelut ja havainnointi. Havainnointi olisi voinut olla monimutkaista järjestää muun muassa salassapitokysymysten ja tilanteiden arkaluonteisuuden takia, joten valitsin haastattelun aineistonkeruumenetelmäksi. Haastattelemalla voi selvittää tutkittavien henkilöiden omakohtaisia kokemuksia, asenteita, ajatuksia ja tunteita, joita voisi olla muuten vaikea selvittää (Lichtman, 2013, 190; Peräkylä & Ruusuvaori, 2011, 529).

Haastattelut olivat puolistrukturoituja, eli tietyt kysymykset esitettiin kaikissa haastatteluisissa samassa muodossa kaikille, ja tarvittaessa kysymyksiä muokattiin tilanteen mukaan (Lichtman, 2013, 191). Aloittelevana tutkijana koin puolistrukturoidun haastattelun olevan turvallinen vaihtoehto luotettavan tutkimuksen toteutuksessa. Olin kerännyt tietoa etapista ja jalkautuvasta työstä jo hieman etukäteen sen verran kuin oli mahdollista, joten minulla oli visio, mitä voin kysyä ja mitä haluan tietää. Lisäksi tiedossani oli kandidaatintutkielmani ja muun lukemani perusteella teoriaa samankaltaisiin interventioihin liittyen. Teemat haastatteluun muodostinkin tietämäni ja keräämäni teorian aukkojen, sekä tutkimuskysymysteni pohjalta. Pysyin kuitenkin koko ajan avoinna myös ajatukselle, että aiheeni fokus saattaa vaihtua, mikäli aineistosta nousee esille jotain ennalta arvaamatonta. Näin ei kuitenkaan käynyt. Halusin fokusoida tutkimukseni jalkautuvaan etappiin koulutuksellisesta näkökulmasta, ja saada selville tietoa prosessin eri vaiheista. Teemoina haastattelussa olivat jalkautuvan etapin prosessin eri vaiheet, ja näihin apukysymyksiä ja tarkentavia kysymyksiä, sekä haastatteluissa esiin nousevia lisäkysymyksiä.

Charmazin (2014, 63–65) neuvojen mukaisesti reflektoin haastattelukysymyksiä huolellisesti, jotta ne eivät johdattele tietynlaisiin vastauksiin, eivät oleta mitään ja vastaavat tutkimuskysymyksiin. Mertensin (2010, 242–244) mukaisesti tein avoimia kysymyksiä, ja

tarjosin haastateltaville mahdollisuuden kertoa vielä muutakin haluamaansa kysymysten ulkopuolelta.

Äänitettyjen haastattelujen kesto oli yhteensä noin 5 tuntia 20 minuuttia, ja ne suoritettiin haastateltavien ehdottamissa koulujen tiloissa. Viidessä haastattelussa oli läsnä tutkijan lisäksi yksi haastateltava tai haastateltava työpari. Kysymykset lähetettiin haastateltaville sähköpostitse etukäteen, ja osan haastateltavien kanssa kysymyslistaa noudatettiin tarkasti, kun taas osa haastateltavista halusi kertoa aiheista vapaammin. En käyttänyt kuitenkaan joka haastattelussa sanasta sanaan samanlaisia kysymyksen asetteluja, vaikka noudatinkin kysymyspohjaa. Kun jotkut kysymykset eivät enää tarjonneet uutta tietoa aiheesta haastattelujen edetessä, niitä ei enää kysytty seuraavissa haastatteluissa. Mertensin (2010, 256–266) mukaan keräsin siis tarpeeksi tietoa tutkimuskohteesta ennen johtopäätösten tekoa, sillä haastatteluissa alkoi tulla toistoa uuden tiedon laajenemisen sijaan, eli tapahtui aineiston saturaatio (Yin, 2016, 130). Haastattelujen lisäksi käytin aineistona yhden haastateltavan minulle antamia kahta julkaisematonta jalkautuvan etapin ideointipaperia, joiden pohjalta konsepti kehitettiin.

### 3.3 Aineiston käsittely ja analyysi

Koska tutkin haastatteluissa esiin nousevaa asiaa, enkä sitä, miten siitä puhuttiin, litteroin aineiston asiatarvasti. Myös mukailemani grounded theory -metodin mukaan on tärkeä keskittyä esiin nouseviin ajatuksiin sanamuotojen sijaan (Sternin, 2007, 119). Litteroinnin jälkeen tein koodauksen, jonka voi Tuomen ja Sarajärven (2009, 92) mukaan toteuttaa parhaaksi näkemällään tavalla. Pohjan koodaus- ja analyysiprosessille otin grounded theorysta. Luettuani ensin yhden haastattelun läpi, koodasin aineiston haastattelu kerrallaan kategorioihin eli luokkiin. Schreierin (2012, 87) mukaisesti hyödynsin haastattelurunkoa koodauksen järjestämisessä kategorioiksi. Kun lisää aineiston osia tuli luokkiin, vertasin niitä aikaisemmin siellä jo oleviin. Luokkien nimet keksin itse. Jonkin asian saatoin kirjata useaan eri luokkaan, mutta koodauksen viimeistelyn vaiheessa katsoin tällaiselle asialle sopivimman luokan, niin että yksi asia on vain yhdessä luokassa. Koodauksen edetessä luokat alkoivat hahmottua, yhdistyä ja selkeytyä kunnolla. (ks. Glaser & Strauss, 1967, 106–109.)

Edetessäni koodauksessa haastattelusta toiseen suurien muutosten tekeminen luokkiin väheni Glaserin ja Straussin periaatteiden mukaisesti. Lisäsin luokkiin lähinnä uutta tietoa ja koodasin valikoivammin vain jo olemassa oleviin luokkiin kuuluvaa asiaa, joka vaikutti

keskeiseltä. Samalla kategoriat selkenivät ja yläkäsitteet vähenivät, kun huomasin luokkien yhteneväisyyksiä, ja aineiston pääajatuksukset alkoivat hahmottua. Jatkuvan vertailun ajatuksen mukaisesti etsin aineistosta negatiivisia tapauksia ja vaihtoehtoisia tuloksia. (Glaser & Strauss, 1967, 110–112, 230.) Myös Yinin (2009, 143) mukaan tapaustutkimuksessa voi käyttää tällaista toimintatapaa, jossa jokaisen tapauksen, tässä tapauksessa työparin haastattelun, myötä tuloksia muokataan paremmaksi.

Koodauksen perustana ei ollut mikään aikaisempi teoreettinen viitekehys, vaan koodasin aineiston siten kuin se nousi esiin aineistosta, kuten grounded theoryssa on tapana (Glaser & Strauss, 1967, 46). Tässä etuna oli se, että kirjoitin teoreettisen viitekehysten vasta tutkimustulosten alustavan analysoinnin jälkeen Glaserin & Straussin (1967, 253) oppien mukaisesti, mikä myös Yinin (2009) mukaan voi sopia tämän kaltaiselle tapaustutkimukselle. Viitekehysten kirjoittamisen jälkeen palasin analyysin pariin ja kohdistin tuloksia teorian pohjalta niin, että itsestäänselvyydet jäivät analyysistä pois. Sternin (2007, 123) mukaan muiden tutkijoiden työhön tutustuminen rikastuttaakin omaa tutkimusta aineiston analyysin tekemisen jälkeen, jotta tutkimuksen uudet näkökulmat voi nostaa esiin.

Ensimmäistä haastattelua koodatessa koodaus tapahtui lähes rivi kerrallaan, mutta myöhemmin kategorioiden hahmottuessa saatoin koodata laajempia kokonaisuuksia, kun selkeitä teemoja oli aineistosta jo havaittu. Kirjoitin luokittelun auki alustaviksi tuloksiksi jokaisen haastattelun koodaamisen jälkeen. Luokittelukategoriat muodostivat analyysin teoreettisen pohjan, jota täydennettiin aina uusilla yksityiskohdilla (ks. Dey, 2007, 168), sekä uudella tai eriävällä tiedolla, jonka näkyminen raportissa on Mertensin (2010, 447) mukaan tärkeää. Yritin käsitellä aineistoa objektiivisesti, mutta kuten Lichtman (2013, 159) painottaa, tutkijalla on aina rooli aineiston käsittelyn eri vaiheissa. Kaaviossa 2 on esimerkki koodaus- ja analyysiprosessista. Tuomen ja Sarajärven ehdottaman koodausrungon mukaan ensin alkuperäisilmaus pelkistetään ja luokitellaan. Tämän jälkeen alaluokkia yhdistetään ylemmän asteen luokiksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 110–112.)

## Kaavio 2: Koodaus- ja analyysiprosessi.

Yläotsikot: Prosessi aikana → Työparityöskentely

Alaotsikko: työnjako/roolit

<i>Alkuperäisilmaus tekstistä, perässä puhujan salanimen alkukirjain</i>	<i>Asia pelkistettynä</i>	<i>Luokka</i>	<i>Asian ilmaisu tuloksissa</i>
Kyllähän tässä arjessa lasten kanssa toimiessa vähän hämärtyy et kuka tekee mitäki. Et just näiden pienten lasten kanssa toimiessa on aika selkee että me ollaan vaan kaikki aikuisii. Kaikilta voi kysyä apua ja kaikki auttaa. J [sama sisältö] M	näkyvä työ ei eroa, kaikki ovat lapsille aikuisia	<b>työnjako/ yhdessä</b>	[...] lasten näkökulmasta työparin molemmat osapuolet ovat Jasminin ja Mirvan mukaan ”aikuisia”.
Mä oon vähän ohjannut. J	sosiaaliohjaaja ohjaa	<b>työnjako/ sosiaali-ohjaaja</b>	Haastateltu sosiaali-ohjaaja ohjaa luokassa [...]

### 3.4 Eettisyys

Tutkimuksenteon eettiset periaatteet velvoittavat tutkijaa ottamaan huomioon tutkittavien ihmisarvon ja oikeudet (Kuula, 2011). Olenkin arvioinut tutkimuksen eettisyyttä läpi tutkimusprosessin. Ennen aineistonkeruun aloittamista tein eettistä ennakoarviointia, ja pohdin aiheutuuko tutkimuksesta enemmän hyötyä kuin haittaa (Kuula, 2011). Mahdollisia haittoja analysoin tulevan vain siitä, jos joko tutkittavien tai heidän haastatteluissa käsittelemiensä henkilöiden henkilöllisyys paljastuisi. Tutkimus tuottaa hyötyä sekä työntekijöille itselleen, heidän esimiehilleen ja koulutuksen kehittämiseksi, sillä jalkautuvan etapin toimintatavat julkistetaan, ja muutkin kaupungit voivat ottaa niitä käyttöönsä. Hirvosen (2006, 44) mukaan tutkimuskohdetta tulee katsoa ennakkoluulottomasti mieli avoinna. Näin teinkin, koska jalkautuvasta etapista ei ollut etukäteen juurikaan tietoa tarjolla.

Tutkittavien itsemääräämisoikeus tutkimuksessa toteutui (ks. Kuula, 2011). Sähköpostilla tekemässäni kirjallisessa haastattelukutsussa tarjosin heille tietoa tutkimuksesta, aineistonkeruusta ja haastatteluihin kuluva ajasta sekä aineiston käytöstä, jotka kaikki kuuluvat Kuulan (2011) mukaan eettiseen tiedottamiseen. Lisäksi haastateltavat saivat itse päättää

osallistumisestaan, ja tarjosin tarvittaessa lisätietoja. Haastateltavat ihmiset olivat aikuisia, jotka ymmärtävät tutkimukseni luonteen, ja antoivat luvan haastatteluun ja heidän sanomisiensa käyttöön työssäni. Lisäksi sain tutkimusluvan kaupungilta ja koulujen rehtoreilta. Näin noudatin tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6) periaatteita. Tutkimukseni ei tuota vahinkoa tai menetelmänä haastattelu ei vahingoita tutkittavia, mikä täyttää Pietarisen (2002, 61–62) mukaan vaatimuksen informaation tuottamisen eettisyydestä. Haastatte- luissa kohtelin haastateltavia kunnioitettavasti, ja he saivat itse valita mitä kertovat (ks. Kuula, 2011). Haastattelijana kysyin heiltä tiettyjä kysymyksiä, mutta he saivat itse muo- toilla vastauksensa.

Salassapitokysymykset ovat olleet tärkeässä osassa koko tutkimusprosessin ajan, koska käsittelen tutkimuksessani välillisesti lapsia, joilla on paljon erilaisia haasteita, sekä haas- teellisia tilanteita koulu yhteisöissä. Jalkautuvassa etapissa tuettujen lasten ja koulujen lu- kumäärä on kohtuullisen pieni vielä toistaiseksi, koska konsepti on ollut toiminnassa vasta muutaman vuoden. Lisäksi tutkimuksessani käsitellään ammattilaisten kokemuksia lasten opettajista ja vanhemmista. Jotta kenenkään henkilöllisyys ei paljastu, haastateltavat pu- huivat anonymisti kokemuksistaan. Näin tutkijallekin jäi epäselvyydeksi, kenestä tutkitta- vat puhuvat.

Toisen asteen anonymiys mahdollistettiin aineistossa, jossa tutkittavia käsitellään ano- nyymisti. Litteroidussa aineistossa ja tutkimusraportissa vaihdoin haastateltujen suorat tunnistetiedot eli nimet pseudonyymeiksi, jotka eivät muistuta kenenkään haastatellun ni- meä (ks. Kuula, 2011). Yksi haastateltu halusi kuitenkin esiintyä oikealla nimellään. Peite- nimet ovat Kuulan (2006, 133) mukaan vasta minimitaso aineiston analysoinnissa ja seu- raavalla tasolla vaihdetaan esimerkiksi paikkakuntien, koulujen ja työpaikkojen nimet. Tutkittavien tarkat koulutustiedot sekä etapissa työskennellyn ajan pituuden säilytin aineis- tossa, mutta en yhdistänyt niitä haasteltaviin. Lisäksi päädyin siihen, että en paljasta tutki- musraportissa jalkautuvan etapin työntekijöiden koulutustaustasta muuta kuin virkanimik- keet, eli erityisopettaja, erityisluokanopettaja, psykiatrinen sairaanhoitaja tai sosiaaliohjaa- ja. Yksilöllisten koulutustaustojen paljastaminen mahdollistaisi työntekijöiden tunnistami- sen. Haastateltavia käsitellään aineistossa vain peitenimellä tai yleisesti puhuen ”haastatel- tavasta”, koska sairaanhoitajien ja sosiaaliohjaajan sanomiset eivät sisällöltään tai tematii- kaltaan eronneet merkittävästi erityisopettajien tai erityisluokanopettajien sanomisista, ja näin ollen ammatin tietäminen ei ole merkittävää tulosten tulkinnan kannalta. Työparisuh- teita ei myöskään ole tarkoituksella korostettu, ja alue, jossa ammattilaiset työskentelevät



on jätetty ilmoittamatta. Näin on pyritty häivyttämään kaikki keinot yhdistää haastatellut tiettyihin kouluihin. Haastateltujen kertomia tapausesimerkkejä käsitellään teemoittain, joten lukija ei voi suoraan muodostaa tuloksista johtopäätöksiä siitä, mitkä kaikki yksityiskohdat liittyvät toisiinsa. Näin on mahdollistettu myös jalkautuvan etapin kaikkien asiakkaiden yksityisyys. Aineistositaateistakaan ei voida tunnistaa ihmisiä (ks. Kuula, 2011).

Ennen haastatteluja pidin mahdollisena sitä, että käsittelen etappi-konseptia myös anonymisti, mutta toisaalta tutkimuksessa ei noussut esiin mitään arkaluonteisia asioita, jotka vaatisivat tätä. Päädyin siihen, että paikkakunnan nimeä ei vaihdeta, koska tutkimuksesta saadaan paras hyöty, jos koulutuksen kehittäjät tietävät mihin ottaa yhteyttä halutessaan tutustua enemmän jalkautuvan etapin konseptiin. Vantaa on toiminut koulutuksen kehittäjänä jo vuosia, ja se on suuri kaupunki, joten haastateltavien käsittelemät tapaukset eivät auta tunnistamaan yksilöitä. Jalkautuvan etapin työntekijöitä ei ole useita, mutta heistä ei myöskään nouse haastatteluissa esiin asioita, jotka voisivat vaarantaa heidän työpaikkansa tai suhteensa esimieheen, joten en kokenut tarpeelliseksi lisätä anonymisoinnin tasoa enää tätäkin korkeammalle. Myöskään haastateltavat eivät pyytäneet tätä.

Sekä auditiivisen että kirjallisen aineiston säilyttämiseen mahdollista jatkotutkimusta varten kysyin luvan tutkimusraportin valmistumisen loppuvaiheessa, koska äänityksissä on tunnistettavissa haastateltavien nimet ja ääni. Aineistoa säilytän huolella omissa tietokannoissani, jotta se ei joutuisi väriin käsiin. Mahdollistamalla tutkittavien henkilöiden yksityisyyden kunnioitin eettisten normien lähtökohtaa. Nämä kaikki ovat Kuulan mukaan osa eettistä aineiston käsittelyä. (Kuula, 2011.) Tutkimuksen eettisyyttä olisin voinut kuitenkin parantaa aineiston huolellisemmalla käsittelyllä, audioiden anonymisoinnilla, sekä sopimalla aineistojen säilyttämisestä haastateltavien kanssa jo haastatteluvaiheessa (ks. Kuula, 2011; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 9).

Noudatin tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) hyviä tieteellisiä käytäntöjä tutkimusprosessissani. Toimin rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti tutkimuksen eri vaiheissa tutkimustyöstä tulosten raportointiin ja arviointiin asti. Käytin tieteellisen tutkimuksen kriteerit täyttäviä menetelmiä tutkimuksessa ja raportoinnissa, ja nämä olivat myös eettisiä. Lisäksi kunnioitin muiden tutkijoiden työtä viitatessani muiden henkilöiden tekemään työhön asianmukaisin tavoin. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6.) Tutkimusraporttia kirjoittaessani minun tuli olla tarkka kirjoitustyylistä, sillä tutkittavia tai heidän käsittelemiään henkilöitä ei sovi Kuulan (2006, 135–136; 2011) mukaan mustamaalata, vaan käsitellä

kunnioittavaan ja positiiviseen sävyyn, sekä monipuolisesti. Näin tutkittavien ihmisarvoa kunnioitetaan ja heitä suojellaan negatiivisilta seurauksilta (Kuula, 2006, 135–136). Tulosten ja menetelmien raportoinnissa olin huolellinen, jotta en harhaanjohda lukijaa (ks. Eettinen neuvottelukunta, 2012, 9). Kaikki haastateltavat saivat lähes valmiin tutkimusraportin luettavakseen ja saivat korjata siinä mahdollisesti olevia virheitä tai puutteellisia ilmaisuja.

Myös termien valinta haastavaan käytökseen liittyen pakotti eettisten päätösten tekoon. Rolinin (2002, 94) mukaan ilmiön luokittelu tietyntylaiseksi on ”*moraalinen kannanotto tuon ilmiön hyväksytyyttä tai toivottavuutta vastaan*”. Valintani olla käyttämättä tiettyä yksittäistä termiä lapsista, joilla on käytöksen ja tunne-elämän haasteita, ei ole välttämättä moraalisesti neutraali, mutta otan tutkijana vastuun valinnasta (ks. Rolin, 2002, 94).

Noudatin myös Hirvosen (2006) mukaan eettisesti hyvän tutkimuksen vapauden normia, eli tutkimusta ei ohjannut mikään ulkopuolinen intressitaho tai ideologia. Lisäksi otan hänen esittelemiensä normien mukaisesti vastuun omasta tutkimustyöstäni. (Hirvonen, 42, 45.) Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6) mukaan tutkijan sidonnaisuudet tulee ilmoittaa lukijalle, joten johdannossa selvennän oman positioni lukijalle ilmoittamalla yhteyteni interventiota järjestävään kouluun sekä miten päädyin tutkimaan aihetta.

### 3.5 Luotettavuus

Varton (2011, 19) mukaan tutkimus on luotettava, jos se vastaa tutkimuskysymyksiin ja noudattaa tutkijan kuvaamaa metodologista kulkua. Raportoinikin menetelmäni edellä mahdollisimman yksityiskohtaisesti, mikä lisää myös tutkimuksen toistettavuutta. Tapaus-tutkimuksesta voi kuitenkin saada saman tuloksen vain, jos toteuttaa saman tutkimuksen uudestaan (Yin, 2009, 45). Glaser & Strauss (1967, s. 103) muistuttavat, että myös analysoija vaikuttaa tutkimustuloksiin, joten kaksi analysoijaa ei välttämättä saa aineistosta samaa tulosta. Lisäksi tulee muistaa, että tämä on tapaus-tutkimus, joka koskettaa muutamien henkilöiden havaintoja ja kokemuksia muutaman vuoden ajanjakson ajalta tietyissä paikassa, joten samoja tuloksia ei välttämättä saa muilta ihmisiltä. Jokaisen työparin tapa tehdä työtä osoittautui yksilölliseksi, joten kaikkea teoriaa ei voi yleistää koskemaan edes kaikkia haastateltuja. Tutkimukseni sisällöllinen toistettavuus voi siis olla heikonlainen. Kuitenkin kaikissa haastatteluissa esille nousevat pääasiat, kuten koulujen toimintakulttuurin ongelmat, jotka johtavat kriisiytyviin tilanteisiin, varmasti kertovat oleellista tietoa, jonka voi yleistää jalkautuvaa etappia laajemmallekin.

Olen pyrkinyt olemaan Niiniluodon (2002, 37) mukaisesti objektiivinen tutkimuksen teos-  
sa niin, että tutkimuskohteesta muodostuisi mahdollisimman totuudenmukainen kuva, ja en  
vaikuttaisi itse tutkimustulosten muodostumiseen. Kuitenkin Sihvola (2002, 105) muistut-  
taa, että erehtyvät ja epätäydelliset ihmiset ovat tieteen tulosten takana, joten tulokset eivät  
koskaan ole lopullisia.

Tutkimukseni luotettavuuteen olen kiinnittänyt huomiota jo haastatteluvaiheessa. Valitsin  
haastatteluihin mahdollisimman kattavan joukon haastateltuja, ainakin yhden työparin jo-  
kaiselta etapin alueelta, ja lisäksi sain opettajien lisäksi haastateltavaksi työparin toisia  
osapuolia. Yinin (2009, 115–116) mukaan tapaustutkimuksen luotettavuus kasvaa, kun  
informaatiota saa useista eri lähteistä. Voisi siis sanoa, että koska tässä tutkimuksessa oli  
kattava otos ja useita haastateltavia eri ammateista, niin tutkimus on melko luotettava.  
Haastatteluissa yritin olla neutraali ja esittää tutkimuskysymykset suunnilleen samalla ta-  
valla kaikille. Kysymykset oli mietitty alun perin niin, että ne eivät johdattele vastauksia.  
Nämä ovat Ruusuvuoren ja Tiittulan (2009, 44, 48) mukaan tärkeitä asioita haastattelussa.  
Haastatteluissa tapahtui aineiston saturaatiota, ja lisäksi tutkimuksessa nousi esiin jonkin  
verran eriäviä näkemyksiä, mistä voidaan päätellä, että tutkimuksella ei ole etsitty ennako-  
oletusten mukaista vastausta tutkimuskysymyksiin (ks. Yin, 2009, 72).

Aineiston käsittelyssä pyrin myös objektiivisuuteen. Tein litteroinnin tarkasti, jotta asiat  
säilyvät juuri sellaisina, kuin ne on sanottu, ja koodauksen taulukointivaiheessa pyrin vält-  
tämään tulkintoja ja käyttämään neutraaleja sanavalintoja. Analyysivaiheessa tulkintoja  
tehdessäni yritin ajatella asioita avoimesti ja tiedostaa ennakkokäsitykseni aiheesta. Lukija  
voi myös arvioida objektiivisuuttani, kun raportin alussa kerron oman positioni tutkimuk-  
sen aiheeseen liittyen. Lisäksi lukija voi arvioida johtopäätösten luotettavuutta, kun tulok-  
sia on perusteltu aineistositaateilla (Glaser & Strauss, 1967, 228).

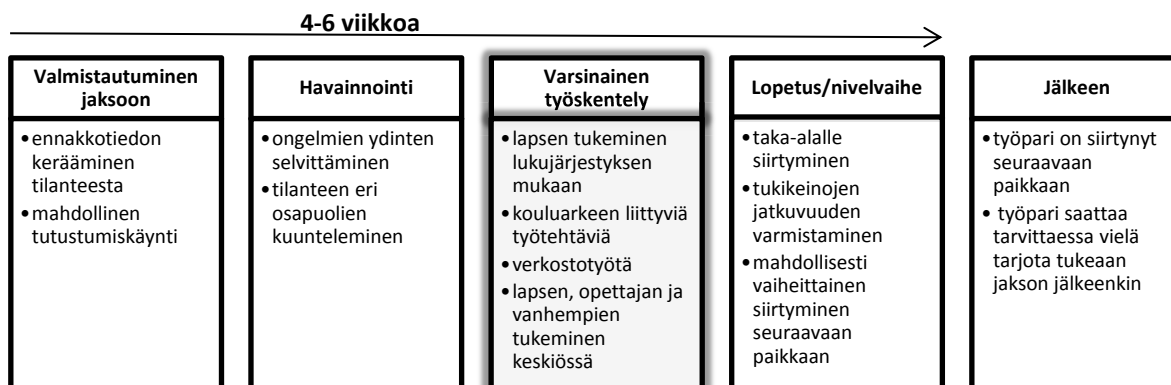
Tutkimuksessa saatua tietoa voi hyödyntää tunne-elämän ja käytöksen häiriöiden ennalta-  
ehkäisevässä ja tukevassa työssä koulussa ja erityisen tuen erilaisia inklusiivisia tukimuo-  
toja suunniteltaessa. Glaserin ja Straussin (1967, 79) mukaan grounded theoryn menetel-  
millä saadaan käytännön tasolla tuloksia, joita voidaan soveltaa vain tutkimusalueella.  
Myös jalkautuvan etapin parissa työskentelevät ihmiset saavat tutkimuksesta työkaluja  
omaan työhönsä, sillä tutkimuksessa kävi ilmi, että työ on hyvin työparikohtaista, ja usein  
muut ihmiset kuin he itse eivät tiedä miten työtä tehdään.

## 4 TUTKIMUSTULOKSET

Tulokset esitetään järjestettynä kronologisesti jalkautuvan jakson alkuun liittyvistä tapahtumista loppuun liittyviin asioihin, sillä jalkautuvan etapin jakso etenee prosessinomaisesti. Näin koko prosessi on helpompi ymmärtää ja se voidaan tarvittaessa siirtää käytäntöön. Ensimmäisessä alaluvussa 4.1. kerrotaan yleisesti jalkautuvan etapin perustamisesta ja vastataan kysymykseen siitä, mikä jalkautuva etappi on. Luku perustuu yhden haastatellun lausuntoihin, sillä hän oli keskeisessä roolissa kehittämistyössä. Luvuissa 4.2.1–4.2.3 vastataan siihen, millaisissa tilanteissa jalkautuva etappi kutsutaan oppilaan kotikoululle. Muissa luvuissa vastataan kysymykseen siitä, miten jalkautuva etappi toimii käsittelemällä työskentelyprosessia jalkautuvan etapin aikana, sitä ennen ja sen jälkeen, sekä siihen keskeisesti kuuluvaa moniammatillista yhteistyötä. Viimeisessä kuudennessa alaluvussa haastatellut kertovat lyhyesti mitä mieltä ovat jalkautuvasta etapista interventiona. Miten tilanne etenee etapin tuen myötä ja sen jälkeen selviää luvussa 4.5. Jalkautuvan etapin prosessi on tiivistetty kaavioon 3.

Haastateltavia oli kahdeksan kappaletta: viisi erityisluokanopettajaa tai erityisopettajaa, kaksi sairaanhoitajaa ja yksi sosiaaliohjaaja. Heistä käytetään salanimiä Tiina, Jasmin, Virpi, Noora, Heidi, Linda, Mirva ja Suvi aineistositaattien yhteydessä. Muuten heitä käsitellään tunnistamattomuuden vuoksi ”haastateltuina” tai kollektiivisesti ”työpareina”, koska työpareilla osoittautui olevan yhteinen tapa tehdä työtä. Heillä on kokemusta jalkautuvasta etapista seuraavaan tasavuoteen pyöristetynä vuodesta kolmeen vuoteen ja puolet haastatelluista oli työskennellyt myös kiinteässä etappiryhmässä kahdesta viiteen vuoteen. Yksityisyydensuojan takia työvuodet on pyöristetty tasavuosiin, henkilöiden ammattinimikkeitä ei yhdistetä nimiin, eikä heidän työparisuhteita toisiinsa paljasteta.

**Kaavio 3: Jalkautuvan etapin prosessi työparin näkökulmasta**



#### 4.1 Jalkautuva etappi vastaa kiinteiden etappi-ryhmien epäkohtiin

Jalkautuvan etapin konseptia on ollut ideoimassa yksi työpari, erityisopettaja Susan Kotiranta-Kettunen ja psykiatrinen sairaanhoitaja Sanna Söderberg kaupungin erityisen tuen- ja opetustoimensuunnittelijat, sekä erityisen tuen aluekoordinaattori. Tämä alaluku perustuu Kotiranta-Kettusen lausuntoihin, jonka kautta on saatu lupa nimien julkaisemiseen. Muissa alaluvussa ei käytetä kenenkään haastatellun nimiä.

Yksittäisiä etapin kiinteitä pienryhmiä on ollut Vantaalla jo yli kymmenen vuoden ajan. Kussakin ryhmässä toimi yksi työpari, eli erityisluokanopettaja ja sosiaaliohjaaja. Kymmenisen vuotta sitten etapin kaksi erillistä pienryhmää yhdistyivät fyysisesti samaan paikkaan, ja syntyi nykymuotoista kiinteää etappia vastaavat ryhmät. Moniammatillisuus laajeni, ja Vantaalle perustettiin kolme etappi-tiimiä, joihin jokaiseen kuuluu kaksi erityisluokanopettajaa, psykiatrinen sairaanhoitaja, sosiaaliohjaaja ja koulunkäynninohjaaja. Etappi-tiimin lisäksi etapeilla oli ohjausryhmä, jossa käsiteltiin jaksolla olevien lasten asioita ja mahdollista jakson pidentämistä. Lapsista tiedettiin taustatiedot heidän tullessa jaksolle, mutta heillä ei välttämättä ollut hoitokontaktia tai muuta koulun ulkopuolista tukea. Jakso toimi erityisopettajan mukaan ”*pysäytyksenä*”, jonka aikana mietittiin lapselle sopivaa verkostoa ja useille myös koulupaikkaa. Verkostot olivat samanlaisia kuin nykyäänkin, ja koulupaikan vaihtaminen saattoi tarkoittaa toiselle luokalle siirtymistä, erityisluokkaa [nyk. erityisen tuen pienryhmä] tai polikliinisia luokkia<sup>1</sup>.

Oppilaiden jaksot etapissa alkoivat Kotiranta-Kettusen mukaan pikkuhiljaa venyä jopa puolentoista vuoden mittaiseksi, mihin hän ehdottaa syyksi suunnan puutetta: etapissa oleville oppilaille ei löytynyt sopivaa paikkaa. Omaan lähikouluun ei aina voinut palauttaa esimerkiksi opettaja-oppilas suhteen tulehduttua pahasti. Saattoi olla, että lapsi tarvitsi todella vahvan tuen koulunkäyntiin, mutta enää ei ollut erityiskouluja ja alueellisia pienryhmiäkin ajettiin alas. Oppilaalla ei välttämättä täyttynyt polikliinisen luokan kriteerit, tai luokat olivat täynnä. Tästä syntyi erityisopettajan mukaan ajatus siitä, että tilanteisiin kannattaisi puuttua aikaisemmin jo ennen tilanteiden kriisiytymistä, ja apua voitaisiin tarjota oppilaan omassa luokassa. Tilanteet mietityttivät myös oppilaiden kannalta:

---

<sup>1</sup> Polikliininen opetus on tarkoitettu vantaalaisille oppilaille, joilla on aktiivinen hoitosuhde lasten- tai nuorisopsykiatrian poliklinikalla, ja joiden koulunkäynti ei onnistu omassa koulussa erityisen tuen tukitoimista huolimatta. Lisätietoja (viitattu 6.11.2017): [http://www.vantaa.fi/varhaiskasvatus\\_ja\\_koulutus/perusopetus/tukea\\_oppimiseen\\_ja\\_koulunkayntiin/erityinen\\_tuki\\_pienryhmassa/polikliininen\\_opetus\\_vuosiluokat\\_1-9](http://www.vantaa.fi/varhaiskasvatus_ja_koulutus/perusopetus/tukea_oppimiseen_ja_koulunkayntiin/erityinen_tuki_pienryhmassa/polikliininen_opetus_vuosiluokat_1-9)

*”Sit meillä oli ekaluokkalaisia, jotka oli alottanut syksyllä koulun ja saanut potkut ip:stä [iltapäiväkerhosta]. Sit [heidät oli] vielä omasta luokasta lähetetty pois, ku ne ei pystyny olemaan [kunnolla]. [Se] oli aika sellanen karu arki ja todellisuus niille lapsille. [Se] oli kauheeta katottavaa. [Me] mietittiin miksi siinä koulussa ei pystytty tekemään järjestelyjä. Siitä tulee sellanen tunne sille lapselle että ’mä en niinku [kelpaa], pois vaa lähetetään’.”*

Lapsen etu ei siis välttämättä toteutunut kiinteän etapin ryhmissä, koska lapsi joutui siirtymään tukitoimien takia pois omasta oppimisympäristöstään. Erityisopettajan mukaan opettajat ja koulut halusivat usein lapsen pois koulusta, koska he kokivat jaksamisensa ja keinojensa loppuneen. Lisäksi molemmissa etappiluokissa saattoi erityisopettajan kokemuksen mukaan olla *”liikaa pahoinvointia”* ja hyvän käytöksen mallit puuttuivat. Jalkautuvan etapin ajatuksena olikin muokata lapsen oppimisympäristöä niin, että oppilas pystyy opiskelemaan ja pysymään omassa oppimisympäristössä.

Koska erityisopettajan ja sairaanhoitajan jalkauttamiseen eri kouluille ei saatu lisäresurssia kaupungilta, toinen kiinteistä etappi-ryhmistä jalkautui Vantaan perusopetuksen koilliselle alueelle lukuvuonna 2013–2014. Muilla opetusalueilla oli pilottivuonna vielä kaksi kiinteää etappi-ryhmää, jonka jälkeen jalkautuva etappi laajeni myös muille alueille länteen ja itään. Yksi kiinteä etappi säilytettiin joka alueella, koska ajateltiin osan lapsista kuitenkin tarvitsevan pienen oppimisryhmän, paljon struktuuria ja aikuisen tukea. Alussa jalkautuvaa etappia ja toimivia käytänteitä lähdettiin kokeilemaan ilman täysin valmista mallia. Ajatuksena olikin olla luomatta tiukkaa mallia ja räätälöidä työskentely oppilaan, huoltajien, ryhmän ja opettajan mukaan.

## **4.2 Ennen jalkautuvan etapin jaksoa kerätään tietoa tilanteesta**

Jotta oppilasta voidaan hakea jalkautuvaan etappiin, tulee edellytysten erityisen tuen päätöksestä ja koulussa kokeiluista tukimuodoista täytyä. Työpari saattaa käydä katsomassa etappiin hakenutta oppilasta paikan päällä. Jos jalkautuvaan etappiin on monta lasta jonossa, työparit voivat miettiä lasten tilanteen kiireellisyyttä ja jonossa oleville lapsille sopivaa järjestystä tai lasten sopivuutta jalkautuvan ja kiinteän etapin välillä.

Ennen jakson alkua työparit tutustuvat lapsen asioihin ja tilanteeseen ja yrittävät yhden haastatellun mukaan kerätä mahdollisimman paljon tietoa lapsesta, hänen käyttäytymisestään ja toiminnastaan. Työpari saattaa tavata lapsen etukäteen kouluajan ulkopuolella, ja he

ovat yhteydessä opettajaan ja muihin lapsen asioiden kanssa tekemisissä oleviin henkilöihin koulussa ja sen ulkopuolella. Heidän tavoitteenaan on saada mahdollisimman paljon käsitystä kokonaiskuvasta. Yksi työpari kertoo käyvänsä luokassa tutustumiskäynnillä juuri ennen jakson alkua.

Jalkautuva etappi kutsutaan koululle aina yhden lapsen asioissa. Yhden haastatellun mukaan jalkautuva etappi on kuitenkin joskus tukenut kahta lasta samalta luokalta. Muut oppilaat luokassa eivät tiedä, ketä varten työpari on paikalla, ja tarpeen vaatiessa lapsi itsekin ei tiedä sitä. Näin lapsen yksityisyys säilytetään. Työpari saattaa ilmoittaa muille oppilaille tulevansa seuraamaan luokkaa ja auttavansa oppilaita tai koteihin voidaan tiedottaa luokassa tietyn ajanjakson olevasta ”lisäresurssista”. Työpari voi myös esittäytyä koko koulun aikuisille.

#### 4.2.1 Tyypillistä lähtötilannetta koululla ei ole

Tilanteet, joissa jalkautuva etappi tulee auttamaan, ovat erilaisia. Vastauksissa nousi esiin tilanteiden haasteellisuus koko luokalle, monisyiset haasteet, koulun resurssien ja osaamisen loppuminen sekä ulkopuolisen asiantuntijuuden kaipaaminen.

*”Se on ehkä se tutuin tunne, kun menee sinne [koululle]: se koulunkäynti on kaikille vähän sellasta selviytymistä, lapselle ja koko luokalle ja opettajalle. [...] Huomataan usein, että se ei ole vain yksi lapsi, vaan se yks lapsi näkyy siinä tilanteessa. Että siellä onki syyt syvemmät tai on monia [lapsia], mutta tää yks [oppilas] näkyy ja räiskyy selkeesti.”* Virpi

*”Jollain tavalla koulu kokee, että jonkun lapsen kanssa he on umpikujassa. Että koulun omat oppilashuollolliset toimenpiteet on läpikäyty, ja on kaikki oppilashuollolliset menetelmät tehty jo. Siellä on tilanne yleensä menny pahasti solmuun jonkun oppilaan koulunkäynnin, opiskelun suhteen. [...] siellä on koulunkäynnin tilanne kriisiytynyt [...].”* Noora

*”Yks syy mikä toistuu näissä hakemuksissa on, et toivotaan et me autettais verkoston joko kokoamisessa tai aktivoinnissa. Et siel on selkeesti jo koululta sellasta käryä siitä, että lapsi hyötyis ja tarttis koulun ulkopuolista tukea, mutta syyistä tai toisesta se ei oo aktivoitunut, tai ei oo oikein saatu sitä [...] toimimaan.”* Jasmin

Jalkautuvassa etapissa tuetaan monenlaisia opettajia. Kolmen haastatellun mukaan opettajat ovat tyypillisesti väsyneitä, kuormittuneita tai stressaantuneita. Erityisesti yhden työparin haastattelussa korostuu heidän kohtaamiensa opettajien väsymys. Heidän mukaansa voi olla, että opettajien keinot ja voimat ovat loppuneet tai keinot viety äärimmäisyyksiin, opettajan kuormittunut elämäntilanne vaikuttaa opetustyöhön, lapsen käytös näyttäytyy opettajalle arvoituksena tai opettaja-oppilassuhteesta on tullut luonnoton. Opettajan kokema keinottomuus nousee esiin myös kahdessa muussa haastattelussa: opettaja voi tuntea, ettei pärjää tai kokea jääneensä yksin haasteiden kanssa.

Ei ole olemassa myöskään tyypillistä jalkautuvaan etappiin tulevaa oppilasta, sillä ongelmat ovat moninaisia. Lapset voivat olla yleis- tai erityisopetuksesta. Jalkautuvan etapin apu edistää parhaiten alaluokkien oppilaiden koulunkäyntiä, koska isompien oppilaiden ongelmat saattavat olla niin pitkän ajan kuluessa syntyneitä, että niitä ei ehdi korjaamaan jakson aikana. Lisäksi lapsen luottamuksen saavuttaminen on työssä tärkeää, ja yksi haastateltu kokee nuorempien oppilaiden työskentelevän vieraiden aikuisten kanssa helpommin luottamuksen saavuttamisen jälkeen.

Jalkautuvaan etappiin hakeutumisen perusteena ovat useimmiten tunne-elämän tai käyttäytymisen pulmat:

*”Hirveesti on käyttäytymisen ja tunnepuolta. Että on tunteiden säätelyyn liittyvät pulmat. [...] Ja ehkä sitte sääntöjen noudattamiseen ja toisten rajojen kunnioittamiseen liittyvät asiat. Ja jonkin verran ehkä oppiminen.”* Jasmin

*”Liittyy sosiaalisiin [haasteisiin] tai lapsen psyykkiseen hyvinvointiin tai [sen] heikentymiseen.”* Noora

*”Suurin osa näistä tilanteistahan on sitä että lapsi on aggressiivisesti käyttäytyvä tai muuten häiriköivä.”* Virpi

Haastatteluissa nousee esimerkkeinä esiin, että tukea tarvitaan kiroiluun, luokassa tai paikallaan pysymiseen, impulssikontrolliin, sääntöjen noudattamiseen, toisten rajojen kunnioittamiseen, koulukielteisyyteen tai karkailuun. Lapsi on saattanut turhautua pienryhmässä tapahtuvaan hitaaseen etenemiseen tai oppimisen vaikeuksiin, mikä purkautuu häiriökäyttäytymisenä. Kahden haastatellun mukaan yleisesti ottaen lapsen koulunkäynti ei suju, kun häntä haetaan jalkautuvaan etappiin. Kaksi muuta taas korostavat sitä, että lapset eivät koskaan ole tahallaan huonokäytöksisiä, ja että lapsen niin sanottu huono käytös kertoo lapsen



pahasta olost. Huomion arvoista on se, että yli puolissa haastatteluista nousee esiin, että oppimisvaikeudet ovat harvoin hakuperuste etappiin, mutta usein ne saattavat vaikuttaa haasteellisen käyttäytymisen taustalla.

Lapsen erottuminen vertaisryhmästä nousee esiin puolissa haastatteluista. Lapsella ei välttämättä ole kavereita, on puutteita sosiaalisissa taidoissa tai negatiivinen maine luokassa. Yksi haastateltu kokee, että yhden lapsen tilanteeseen sopimaton käytös vaikuttaa koko luokkaan ja muut oppilaat saattavat esimerkiksi pelätä oppilasta. Toisen haastatellun kokemusten mukaan jalkautuvaan etappiin hakeutuvan lapsen tekemiset saattavat olla puheenaihe koko koulussa, tai luokassa saatetaan mennä yhden lapsen ehdoilla. Lapsi saattaa erottua luokassa muiden oppilaiden joukosta käytöksellään, aikuisen huomion määrällä, tai erottautuneena fyysisesti ”omalle polulleen”, esimerkiksi istumalla yksin. Pari haastateltua nostavatkin esiin kontekstin merkityksen lapsen käytöksen haasteellisuudelle: rauhallisessa luokassa vilkas lapsi erottuu muista, ja eri kouluissa keinoja eri tavoin käyttäytyvien lasten kanssa pärjäämiseen on eri määriä.

*”Joku sellanen lapsen käyttäytyminen, mitä toisessa koulussa ajatellaan et pärjätä ja löydetään sellasia keinoja ja pystytään räätälöimään sitä koulunkäyntiä sille lapselle sopivammaksi. Niin joissain kouluissa sitä joustavuutta ja joustoa, ehkä erilaisuuden sietämistä, ja myös ehkä keinoja, koulutusta ja osaamista, on enemmän.”* Noora

#### **4.2.2 Opettaja-oppilas-suhteessa on usein ongelmia**

Lähes jokaisessa haastattelussa nousi esiin opettaja-oppilas-suhteen vaikutus tilanteeseen.

*”Välillä on sellasia klikkitilanteita ihan selvästi lapsen ja aikuisen välillä.”* Jasmin

*”Joissain tilanteissa, aika monessakin, opettaja oikeesti toivoisi ihan ensimmäiseksi että se lapsi viettäisi sieltä pois.”* Tiina

*”Se on kummallista, miten varsinkin näin pienillä lapsilla vahvuudet ei oo koskaan ehtinyt näyttäytyä, kun on tullut jo jotain, joka on vienyt huomion ihan muualle, ja negatiivisuus on vaan lisääntynyt. Negatiivinen käsitys lapsesta on vaan lisääntynyt ja ehkä sitä kautta sen lapsen käytös.”* Virpi

*”Jos tilanne on jo kovin päässyt huonoksi ja on rankkaa historiaa ja lapsi on päässyt aikuisen ihon alle. Et mikä se aikuisen ja opettajan suhtautuminen lapseen on.”*

Linda

Yksi haastateltu kertoo, että jalkautuvassa etapissa pitää tehdä paljon töitä lapsen puolen pitämisen eteen, jos luokan opettaja näkee lapsen tahallaan huonokäyttöisenä. Toinen arvelee osan opettajista olevan yhä tottunut erityiskoulujärjestelmään, koska he toivovat lapsen viemistä pois luokasta. Yhden työparin mukaan opettaja saattaa uskoa jo kaikkien keinojen olevan käytetyt, jolloin työpari tavoittelee opettajan asennemuutosta siinä, että lapsen poisvieminen ei ole ratkaisu haasteelliseen tilanteeseen.

Useassa haastattelussa nousee esiin myös lapsen ja aikuisen väliset vuorovaikutusongelmat. Lasta ei välttämättä ole kuultu. Opettajan ymmärtäessä lapsen toiminnan taustalla olevia ajatuksia opettajan suhde lapseen voi muuttua ymmärtävämmäksi, joten yksi työpari kertooikin etsivänsä vuorovaikutuskanavaa aikuisen ja lapsen välille tilannetta parantaakseen.

Kolme haastateltua puhuvat lapselle annettavasta negatiivisesta palautteesta. Pienten oppilaiden kanssa saatetaan olla kielteisessä kehässä: oppilaiden vahvuudet eivät ole ehtineet näyttäytyä koulussa, ennen kuin negatiivinen käsitys lapsesta on jo syntynyt. Oppilaat saattavat hakea ja saada negatiivisella käytöksellä huomiota, ja haastatellut ovat havainneet paljon negatiivista palautetta annettavan joillekin lapsille. Tilanne ei kuitenkaan aina ole tämä, vaan joissain luokissa näkyy paljon positiivista palautetta ja ohjausta. Yhden haastatellun mukaan uupunut opettaja saattaa olla kykenemätön antamaan lapselle positiivista palautetta, tai olla ”sokeutunut” sille, että lapsi edes haluaisi sellaista opettajalta.

Yksi työpari puhuu haastattelussaan paljon opettaja-oppilas-suhteen vääristymisestä. Heidän mukaansa opettaja saattaa kokea itsensä kykenemättömäksi toteuttamaan opetustyötä vaikeuksien takia ja kokea itsensä enemmänkin ”vanginvartijaksi”, ”rauhhoittelijaksi” tai ”sosiaalityöntekijäksi”. Opettaja saattaa pelätä oppilasta, jolloin jalkautuvan etapin tavoitteena on muuttaa ”pelon ilmapiiri”. Opettajan suhtautuminen lapseen saattaa heidän kokemuksiansa mukaan olla luonnoton, lapsen ikä on saattanut vääristyä ja valta on saattanut siirtyä aikuiselta lapselle ja opettaja saattaa joustaa liikaa lapsen toimintaan liittyvissä asioissa:

*”Toisaalta [opettajalla] on siihen lapseen vähän niinku vihasuhde syntynyt siinä ja suunnaton ärsytys siitä että lapsi sabotoi sitä työntekoa ja muiden lasten oppimista.*

*[...] Ei oo luontevaa, niin kuin on opettaja-oppilas-suhde, että siinä tulee tunne-elämän juttuja siihen väliin ja maastoon. [...] Opettaja ei nää lasta enää lapsena muiden lasten joukossa samanlaisine tarpeineen ja tunnetiloineen. [...] Ja ollaan toisaalta ilosia, toisaalta ehkä pettyneitäki siitä että lapsi aina tulee kouluun. että joka tapauksessa tulee kouluun vaikka tilanne ois kuinka haastava ja hankala ja kaikkien päivä hyvin kaoottinen.” Virpi*

*”Lapsi on niin vallan kahvassa kiinni ja se on jotenkin niin sumentunut että kuka on se joka sen palkkion antaa, vaikka. Että opettaja ei itekään nää, että ’sehän on toi joka sen määrää’. Se [oppilas] määrää millon vaikka se tabletti palkkioks annetaan ja näin.” Tiina*

### 4.2.3 Tavoitteet asetetaan lähtötilanteen perusteella yhdessä keskustellen

Etappiin haettaessa oppilaan koulu ja huoltajat miettivät yhdessä hakemukseen hakuperusteet ja tavoitteet jaksolle. Yksi haastateltu kokee, että tämä hakemuksessa oleva usein vain parin ihmisen näkemys saattaa erota jalkautuvan etappin työntekijöiden näkemyksestä. Työpari saa hakemuksen luettavaksi etukäteen, mutta siihen kirjatut tavoitteet ovat hänen mukaansa vain ”ohjenuora”, joka ei sido työtä. Yksi työpari kertoo juttelevansa lapsen huoltajien kanssa, yrittävän sanoittaa heidän toiveitaan lapsen suhteen ja pilkkovan liian suuria tavoitteita pienemmiksi paloiksi, ja toinen pyrkii etsimään kokonaiskuvasta realistiset ydintavoitteet jaksolle, koska joskus tavoitteet ovat ”niin suuria [...] ettei välttämättä yks ihmiselämäkään riitä niiden saavuttamiseen”. Työpari pyrkiikin puuttumaan suurimpiin ongelmiin.

Jos lapsen rooli on hukassa ja valtasuhteet vääristyneet, niin lapsi pyritään asettamaan takaisin ”omalle tontilleen” ja vastuu siirtämään lapselta takaisin opettajalle ja huoltajille. Tämä rauhoittaa lasta. Toinen haastateltu nostaa esiin, että on tärkeää, että työpari pyrkii vahvistamaan lapsen ja aikuisen välistä suhdetta, eikä mene liikaa heidän väliinsä. Joskus opettajaa pitää kannustaa positiivisen palautteen antoon. Yksi työpari kokee vahvuuslähtöisyyden tukevan jalkautuvaan etappiin tulevia lapsia, joten he pitävätkin tavoitteiden rinnalla vahvuuksien huomioimista koulupäivissä ja sitä kautta pyrkivät tuottamaan onnistumisen kokemuksia lapselle.

Yhden työparin mukaan jakson työskentelyn tavoitteet riippuvat muun muassa siitä millainen oppimisympäristö lapsella on. Levottomassa luokassa pitää ensin rauhoittaa koko

luokka, jotta pystytään työskentelemään yhden lapsen näkökulmasta käsin, kun taas rauhallisessa luokassa pystytään työskentelemään vain yhden lapsen näkökulmasta. Yksi haastateltu kertoo myös tilanteen vaikuttavan työn sisältöön, ja siihen, tarvitaanko luokassa tukea lapsen asioihin, vai oppimisympäristöön. Esimerkiksi jos opettajalla on jo hyvät pedagogiset keinot hallussa, niin työparin ei tarvitse tukea siinä; ja jos lapsella on todella suuria pulmia, niin työpari keskittyy niihin.

Oppilaan osallisuus ryhmässä on tärkeää ja tavoitteena voi olla lapsen palauttaminen ryhmän jäseneksi. Yhden haastatellun mukaan työparin työskentely on helpompaa, jos luokkayhteisö on toimiva ja tukee lasta. Kolme muuta korostavat lisäksi sitä, että jokaisen tulee osallistua muutostyöhön: lapsen, luokan muiden oppilaiden ja kaikkien aikuisten.

### **4.3 Prosessi jalkautuvan työskentelyn aikana**

Jalkautuva jakso alkaa havainnoinnilla, jossa yritetään selvittää ongelmatilanteiden ytimet ja lähtökohdat. Sen jälkeen alkaa varsinainen työskentely, johon kuuluu monenlaisia asioita ja vaiheita. Moniammatillinen verkostotyö on keskeinen osa työskentelyä. Työparilla on työssä työnjako, jossa kummankin ammattilaisen hieman erilaiset näkökulmat, osaaminen ja ominaisuudet voidaan yhdistää.

#### **4.3.1 Havainnointi aloittaa jakson**

Jalkautuvan jakson kesto on kaupunkitasoisen ohjeen mukaan neljästä kuuteen viikkoa. Pituuteen vaikuttaa jaksolle asetetut tavoitteet, mahdollinen jalkautuvaan etappiin oleva jono sekä kouluvuoden ja kalenterin aiheuttama rytmitys. Kolmen haastatellun mielestä jakson alussa on tärkeää sopia jakson päättymispäivä, jotta kaikki osapuolet tietävät työskentelyn keston. Työparit ovat saaneet palautetta sekä jakson sopivasta pituudesta, että toivomuksia pidemmästä jaksosta.

Kaikki haastatellut työpareineen aloittavat jalkautuvan etapin jakson havainnoinnilla asiakkaan luokassa. Havainnointi vaihtelee työparista riippuen parista päivästä viikkoon. Yksi haastateltu kertoo, että luokkatilannetta ei tule muuttaa havainnoinnin aikana, jotta kokonaisuus hahmottuu. Havainnoinnin tarkoitus on päästä ongelmissa pintaa syvemmälle, miettiä lapsen käytöksen tarkoitusta, tehdä havaintoja lapsen toiminnasta ja mahdollisista ”*triggereistä*”, sekä keksiä asioita, joihin puuttumalla saataisiin pientä muutosta aikaan.

Yhden haastatellun kokemuksen mukaan vanhemmat sekä eri osapuolet koululla ja oppilashuollossa haluavat alussa kertoa oman kokemuksensa tilanteesta, jolloin työparin ensimmäinen tehtävä on kuunnella. Kun kaikki ovat tulleet kuulluksi, voi työpari alkaa miettiä, mistä on kyse, ja alkaa kokeilla eri keinoja. Työpari voi miettiä asioita lapsen ja vanhempien kanssa. Yhden haastatellun mukaan työpari voi pystyä jo viikon havaintojen reflektoinnin jälkeen sanomaan, mistä on kyse, ja lapsen käytökselle löytyy aina selitys. Myös kontekstia voi Virpin mukaan hyödyntää pohdinnassa:

*”Jos täällä [luokassa] on jo niin tukeva ja mahtava [ilmapiiri] ja tänne positiivisuuttakaan ei tarvii olla kaatamassa. Että jos täälläkään ei lapsi toimi sillä tavalla kuin hänen toivottais toimivan tai mitä hänen kapasiteettinsa [on], niin nyt on joku muu juttu josta on kyse.”*

#### 4.3.2 Työn sisältöön kuuluu kaikkea

Kun työpari on havainnoinut jonkin aikaa, alkaa varsinainen työskentelyvaihe. Jalkautuva etappi mahdollistaa sen, että lapselle voidaan pysähtyä miettimään tukitoimia koulun kiireisessä arjessa. Työskentely voi yhden työparin mukaan olla ”ylä- tai alamäkeä”, ”sivuaskelia” ja ”taka-askelia”. Työssä keskitytään Heidin mukaan yhteen asiaan kerrallaan, yrittämään pysäyttää lapsen negatiivinen laskukiito, ja muuttaa suunta nousujohteiseksi:

*”Nää odotukset on vähän epärealistisia. Just se että me tullaan, niin kaikki korjaantuu, rupee koulunkäynti sujumaan ja kaikki häiriökäyttäytyminen loppuu ja näin. Sehän on ihan absurdi ajatus, että näin kävis lapselle. Sen takia, [...] yksi asia kerrallaan, seis ja suunnanmuutos.”*

Alussa työpari pyrkii luomaan yhteistyösuhteen lapseen, opettajaan ja lapsen vanhempiin, ja yhden haastatellun sanoin ”tunnustele” yhteisiä toimintatapoja. Heti jakson alussa on tärkeää tehdä kaikille osapuolille selväksi, että jakson aikana kokeiltavat ja toteutettavat asiat ovat kaikkien yhteiseen ymmärrykseen perustuvia. Vuorovaikutuksessa voi Lindan mukaan olla myös haasteita:

*”Haasteita voi olla suhteessa aikuiseen ja opettajaan, että hän ei lähde siihen työskentelyyn, että hänellä on omat syynsä miksi hänestä ylipäänsä tuntuu hankalalta. Sitte lapsella voi olla ne omat [syynsä]. Mut jotenki mä nään että lapsi on yleensä aina helpoin koska siihen löytää yleensä aina jotakin kautta sen miten häneen rakentaa sitä kontaktia.”*

Yhden haastattelun mukaan vuorovaikutusta ja yhteistyötä aletaan kuitenkin rakentaa niistä lähtökohdista, mitä on tarjolla. Toisen mukaan olennaista jakson alussa on se, että työpari yrittää saada tilanteen päivän tasalle, kaunat käsitellään ja yritetään suunnata katse kohti nykyhetkeä ja tulevaa. Tällainen asennemuutoksen saavuttaminen ei ole työparille helppoa, sillä he ovat useimmiten uudet kasvot työskentelyn eri osapuolille.

Yhden haastattelun mukaan lapsen tutustuminen on tärkeintä, ja sen voi toteuttaa hivut-tautumalla pikkuhiljaa lähemmäs lasta. Myös lapsen tulee ”*osallistua talkoisiin*”. Lasten kanssa voi esimerkiksi keskustella avoimesti heidän käytöksestään, jotta he oppivat huomioimaan sitä myös itse. Oppilaiden suhtautumisen työpariin vaihtelee vastaanottavaisesta välttelevään ja pidättyväiseen, ja yhden haastattelun mukaan ideaalitulanteessa lapsi olisi vastaanottavainen ja halukas yhteistyöhön.

Tyypillistä päivää ei jalkautuvassa etapissa ole, vaan työ alkaa muotoutua pikkuhiljaa jakson edetessä. Koulussa kuljetaan lapsen lukujärjestyksen mukaan. Työparilla saattaa olla mielessään suunnitelma päivälle, mutta se voi muuttua lapsen mielialan tai luokan muuttu-vien tekijöiden, kuten poissaolojen takia. Jos lapsi on poissa koulusta ja työpari ei ole saa-nut siitä tietoa, niin he saattavat olla luokassa jonkin aikaa. Jos taas tieto on saatu etukä-teen, yksi työpari saattaa käydä aiemman lapsen luona, tehdä kirjallisia töitä, tai tavata henkilöitä koulun ulkopuolelta. Toinen heistä korostaa, että työtä ja sen tavoitteita tulee miettiä etukäteen, mutta paikalle ei mennä ”*valmiin konseptin*” kanssa. Haastatteluista kä-vikin ilmi, että lähes jokaisella työparilla on oma persoonallinen tapansa tehdä työtä.

Yhden haastattelun kokemusten mukaan on myös tilanteita, joissa lapsi ei ole luokassa kärjistyneen tilanteen, karkailun tai väkivaltaisuuden takia. Työpari kulkeekin lapsen mu-kana siellä, missä hän tarvitsee tukea, joten he saattavat olla mukana myös välitunneilla tai ruokailussa. Yksi työpari korostaa kuitenkin jakson rajallisuutta, eikä halua tehdä itseänsä liian tärkeäksi lapselle. Lisäksi tuen tulee olla ”*mahollisimman ikätasosta ja luonnollista mitä normaalisti koulussa*”.

Haastatteluissa kävi myös ilmi, että työparit saattavat osallistua moninaisesti kouluarkeen liittyviin asioihin: verkoston aktivointiin ja yhteydenpitoon, kopiointiin, palavereihin, väli-tuntivalvontaan, riitojen selvittämiseen, laminointiin, oppimisvaikeuksien seulomiseen, opettamiseen ja paperiasioihin. Työparit pyrkivät olemaan luokassa koko lapsen koulupäi-vän ja hoitamaan muut työt lapsen koulupäivän ulkopuolella. Verkstopalaverien lisäksi työpari osallistuu etapin tiimikokouksiin, työnohjaukseen ja mahdollisuuksien mukaan

HOJKS -palaverieihin. Työpari voi viedä huolia eteenpäin muulle henkilökunnalle, seurata lapsen vasta aloitetun lääkityksen vaikuttavuutta, saattaa oppilasta pienryhmästä yleisopetukseen sekä avustaa mahdollisissa kiinnipitotilanteissa.

Opetus ei suoranaisesti kuulu jalkautuvan etapin työnkuvaan, mutta kaikki paitsi yksi haastateltu työpari pitävät välillä omia oppitunteja. Tällöin työhön kuuluu myös niiden suunnittelu. Yhden haastatellun mukaan kokonaisuutta yritetään nähdä lapsen tarpeiden kautta, ja tältä pohjalta mietitään oppituntien pitämistä. Oppitunneilla voi olla monta tarkoitusta tai aihetta, niitä saattaa olla eri määriä, ja niitä pidetään yhdelle lapselle, pienelle ryhmälle tai koko luokalle:

*”On ollut opettaja joka on pyytänyt, että ”Pidä tunti”. Hän on halunnut katsoa vaan, että mikä tämä sakki [luokka] oikein on, ja on voinut jutella sairaanhoitajan kanssa sitten siinä samalla luokan takana.”* Tiina

*”Sitte oon mä joskus pitänyt sellasia tunteja joissa opettaja voi relata.”* Heidi

*”Mul on saattanu olla et mulla on joka päivä yks tunti, mitä mä pidän sille luokalle. Et jotenki se tukis sitä luokan dynamiikkaa ja [...] siinä on myöskin jotain sellasta mistä lapsi hyötyy, mutta myös se luokka. Ne on yleensä johonki tunnetaitoihin, sosiaaliisiin taitoihin, toiminnanohjaukseen liittyviä juttuja [...].”* Noora

*”[...] jos otettii jotaki esim toiminnanohjaukskortteja esille, vaikka hiljainen työskentely, niin [demonstroin] et miten niitä voi käyttää. Ja [...] et voi olla vaikka rentoutumista. Et voi olla vähän erilaista [koulunkäyntiä] myös [...].”* Mirva

*”Ja tässä kun ollut näitä pieniä lapsia, jotka opettelee lukemaan [...], ku se ei oo siellä luokassa lähteny ihan sujumaan, niin on voinu ottaa sen lapsen ihan tähän [omaan opetukseen] et voitais harjotella tätä juttuu. Koska ois ihan mahtavaa että ne oppis sen lukemisen ja se taas loisis uskoa ja antas vähän pontta eteenpäin.”* Heidi

Yksi haastateltu opettaja ei pidä oppitunteja, sillä hän näkee jalkautuvan jakson olevan liian lyhyt jonkin ohjelman tai intervention toteuttamiseen. Lisäksi hänen mielestään opettajan tukemisessa refleктоimalla oppiminen on parempi keino kuin mallioppiminen:

*”Mä en nää sitä yksioikosena mallin antamisena, että minä pitäisin yhden oppituntin ja käyttäisin kuvia siinä. Koska [...] kun se opettaja itse ottaa niitä välineitä käyttöön, ja sit me reflektoidaan, et ”kuinka mä sen nyt teen, ja teenköhän mä tän*

oikein, ja miten mun pitäis tehdä”. *Niin se tulee osaks sen opettajan omaa toimintaa ja hän saa varmuutta siihen että kuinka juuri hän toimii.*” Suvi

Yli puolissa haastatteluista käy ilmi, että työpari tukee, ohjaa ja avustaa luokassa kaikkia oppilaita, ja esimerkiksi tukitoimia voidaan toteuttaa koko luokalle. Näin kahden haastattelun mukaan oikeudenmukainen kokonaisuus säilyy, muut oppilaat eivät kärsi ja jalkautuvan etapin asiakkaana oleva lapsi ei leimaudu. Koko luokan hyötyminen olikin jalkautuvan etapin ajatuksena jo ideointivaiheessa.

### 4.3.3 Työparityöskentely on työn vahvuus

Työparityössä yhdistetään molempien ajattelu ja asiantuntijuudet, ja työ on yhdessä pohtimista ja reflektointia. Työparin näkökulmat työhön eroavat kuitenkin hieman. Selkeimpänä työnjakona haastatteluissa nousee esiin, että työparin erityisopettaja hoitaa koulun pedagogiset asiat ja opetuksen, kun taas psykiatrinen sairaanhoitaja ja sosiaaliohjaaja hoitavat enemmän yhteistyötä vanhempien ja verkostojen kanssa. Työnjako ei kuitenkaan ole ”*tarkkarajaista*”, ja lasten näkökulmasta työparin molemmat osapuolet ovat kahden haastattelun mukaan ”*aikuisia*”. Haastateltu sosiaaliohjaaja ohjaa luokassa ja voi toimia lapsen tukiaikuisena, mutta painottaa, että ei osallistu opettamiseen, eikä myöskään ole avustaja. Psykiatrisella sairaanhoitajalla taas on ammattitaitoa lapsen kanssa toimimiseen sekä ikätaason ja toimintakyvyn arviointiin. Haastateltu sairaanhoitaja kuvaa hänen pohtivan lapsen käytöstä syvemmin kuin opettaja. Työnjaon ja eri näkökulmien lisäksi opettajan, sosiaaliohjaajan ja sairaanhoitajan työajoissa on eroja.

Jalkautuva työ vaatii työparilta paljon. Haastatteluissa nousi tärkeinä ominaisuuksina esiin yhteistyökyky kaikkien kanssa, sosiaaliset taidot, puolueettomuus, vastakkainasettelun välttäminen, sensitiivisyys ja hienovaraisuus, avoimuus, arvostus ja kunnioitus. Lisäksi työparin tulee olla helposti lähestyttävä ja antaa tilaa muiden ajatuksille, haluta kehittää itseään ja olla muovautumis- ja mukautumiskykyinen. Nooran mukaan tärkeää on myös se, että

*”Uskaltaa niitä omia havaintoja vaikeissakin tilanteissa rohkeestiki sanoa. Ja sit toisaalta kuitenkin sillä tavalla, ettei astu vahingossakaan väärällä tavalla kenenkään varpaille. Varsinki siinä tilanteessa, ku aletaan miettimään niitä käytännön keinoja.”*



Jalkautuva työ perustuu yhden haastatellun mukaan luottamukseen ja on hidasta, koska työpari koostuu koulun ulkopuolisista ihmisistä. Toisen haastatellun mielestä tämä tuleeikin muistaa jokaisen jakson alussa. Työtä voisi edistää sen tekeminen useita vuosia samalla alueella. Lisäksi haastateltu erityisluokanopettaja kokee samanlaisen ammatillisen taustan luokanopettajana lisänneen luottamusta hänen ja jaksolla tuettavien opettajien välillä.

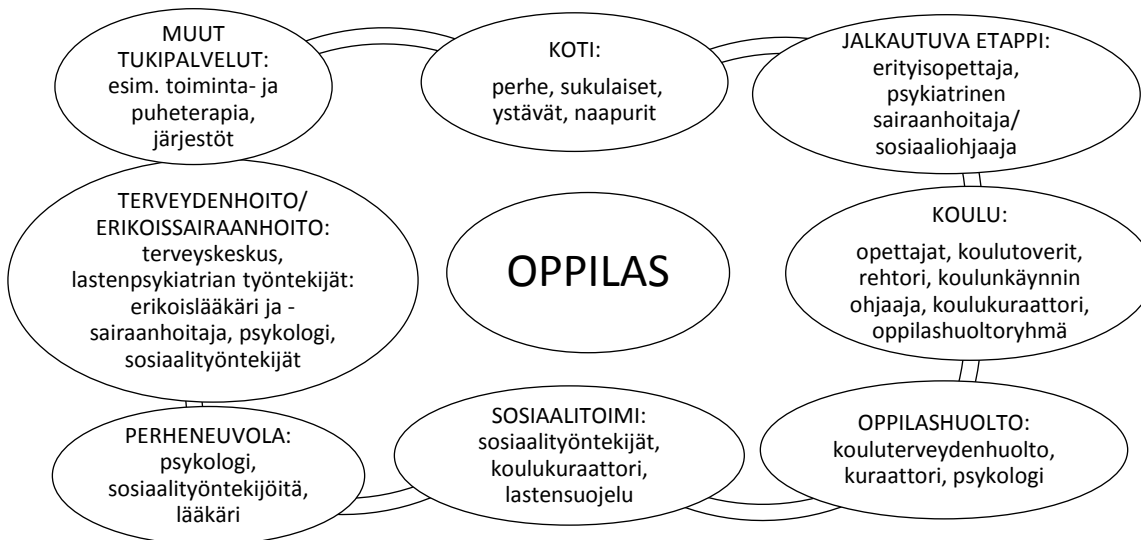
Työparin yhteistyön toimivuus on myös todella tärkeää. Hyvin toimiva yhteistyö auttaa työpareja jaksamaan ja voi toimia voimavarana. Yksi haastateltu kuvaa, että ”*yks plus yks on todellaki enemmänki ku kaks*”. Työparilla tulee kolmen haastatellun mukaan olla samanlainen näkemys työn luonteesta ja menetelmistä sekä samanlainen ajatusmaailma ja arvoperusta, jotta asioista ei tarvitse riidellä. Negatiivisistakin asioista pitää pystyä keskustelemaan, ja työpari on toistensa tukena.

Työparin omalla asenteella työhön on yhden haastatellun mukaan merkitystä, ja kolmen muun mukaan omaan työhön tulee uskoa. Työparin tulee olla avoin ja säilyttää herkkyys tilanteiden havainnoinnissa, eikä turtua työssä eteen tuleviin asioihin. Yhden mielestä työssä tulee työntää omat negatiiviset tunteet syrjään ja tehdä työtä järjellä. Lisäksi tarvitaan kärsivällisyyttä tilanteiden perimmäisiä syitä selvitetessä.

#### **4.4 Moniammatillinen yhteistyö**

Moniammatillinen näkökulma on yhden haastatellun mukaan keskeisessä osassa jalkautuvassa työssä, ja se yhdistää eri osapuolia ja ammattilaisia. Toinen kertoo moniammatillisuuden mahdollistavan kokonaiskuvan rakentamisen lapsen tilanteesta, ja tuovan esimerkiksi tukitoimet koulussa ja koulun ulkopuolella kaikkien tietoon.

Jalkautuvassa etapissa oppilaan verkostoon voivat kuulua oppilaan, kodin, koulun ja etapin lisäksi muun muassa oppilashuolto, terveydenhuolto, perheneuvola, lastensuojelu ja mahdolliset terapeutit. Kaaviossa 4 verkosto on kuvattu jalkautuvassa etapissa olevan oppilaan näkökulmasta. Verkoston osat ovat monimutkaisessa vuorovaikutuksessa keskenään, ja kullakin verkoston osalla on vielä oma verkostonsa.



Kaavio 4. Oppilaan ympärillä oleva verkosto jalkautuvassa etapissa. Apuna käytetty Pönkköä (2005, 17–18, 59).

#### 4.4.1 Opettajan kanssa mietitään yhdessä ratkaisuja

Jalkautuvan etapin ideana on tarjota opettajalle apua, hengähdystauko ja voimaa toteuttaa tukitoimia. Opettajan kyvyt ja voimavarat määrittävät haastateltujen mukaan jalkautuvaa työtä, ja työparin pitää mukauttaa työnsä opettajan jaksamiseen ja tarpeisiin. Jalkautuvan työn edellytyksiksi mainittiin haastattelussa luokanopettajaan liittyen valmius muuttaa omaa toimintaansa, kyky ottaa apua vastaan, sitoutuminen, yhteistyökyky, kehitymis- ja yhteistyöhalut sekä avoimuus ja rehellisyys vaikeissakin asioissa. Työtä yhdessä opettajan kanssa suunniteltaessa näkee yhden haastatellun mukaan, paljonko opettaja on valmis ottamaan vastaan tukea, ja jos hän on ”kykenemätön ottamaan vastaan ohjeita”, niin työpari voi pyytää koululta tukea opettajalle. Yksi haastateltu kuvailee ideaalitalanteessa luokan opettajan lähtevän hyödyntämään jalkautuvaa resurssia ja sen tuomaa potentiaalia.

Haastattelussa nousee esiin, että keskiössä on luokan opettajan kanssa yhdessä miettiminen, ja näin siirretään osaamista hänelle. Kolme haastateltua korostavat tätä erityisesti. Kun luokanopettajan kanssa työskennellään yhdessä lapsen koulunkäynnin ja hyvinvoinnin edistämiseksi, varmistetaan yhden työparin mukaan se, että käyttöön otettavat tukimuodot eivät rakennu työparin varaan tai ole ”päälle liimattuja”, vaan sellaisia, joita opettaja osaa käyttää ja kokee omakseen jakson jälkeenkin.

Lähtökohtana on etsiä luokkaan keinoja, joilla voidaan helpottaa lapsen koulunkäyntiä. Tukea on monenlaista. Työpari voi auttaa opettajaa työn suunnittelussa ja toteuttamisessa, ottaa taakkaa vähäksi aikaa pois opettajan harteilta esimerkiksi kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön tai verkostotyöhön liittyen, sekä miettiä arkeen mukaan otettavia käytännön keinoja. Yhden haastatellun mukaan työ on kuitenkin enemmän kuin keinojen etsimistä:

*”Voi olla niin, että jonkun yhden konkreettisen keinon käyttöönotto ei tilannetta ratkasis, vaan että se meidän ikään kuin väliintulo tarvitaan ja sen kokonaisuuden käsitteleminen ja prosessin läpikäyminen [...]. Ei oo niinkään kyse vaan yksittäisistä välineistä, vaan se on vuorovaikutusta mitä tässä tapahtuu.”* Suvi

Tukikeinoja voidaan keksiä monin eri tavoin. Työparit voivat nostaa esiin opettajan työssä jo olevia hyviä asioita esiin, antaa ”*valmiiksi olevat työkalut*” takaisin opettajan käyttöön, miettiä opettajan kanssa löytyisikö luokassa jo kokeilluista keinoista toimivia tai tarkistaa, onko ammattilaisten jo mahdollisesti antamat suositukset otettu luokassa käyttöön. Ratkaisuja voi yhden työparin mukaan ehdottaa suoraan opettajalle, työpari voi näyttää esimerkiksi omalla mallillaan, tai opettajalle voi antaa ”*pikkuhiljaa*” vinkkejä toimintaan. Yksi työpari taas ei pidä tukitoimien käyttöönottoa mallioppimisena, vaan opettajan kanssa yhdessä reflektointina. He kuvailevat, että tuki löytyy opettajan, oppimisympäristön ja lapsen kanssa vuorovaikutuksessa. Kahden haastatellun mukaan työ on kokeilemista, eikä valmiita ratkaisuja ole.

Parissa haastattelussa nousee esiin, että vastuu säilyy luokan opettajalla koko jalkautuvan jakson ajan:

*”Idea tässä jalkautuvassa etapissa on se, että hallinta säilyy siellä omalla luokanopettajalla siellä omalla koululla. Että koulu pystyy jatkossakin pärjäämään lapsen kanssa ja toisinpäin.”* Jasmin

Yhden haastatellun mukaan ”*opettaja on aina ykkönen*” niin työparille kuin lapsellekin. Työpari kysyy aina opettajalta päätöksiä tehdessään, ja auktoriteetti säilyy luokan opettajalla. Opettajan kanssa ei lähdetä kiistelemään.

#### **4.4.2 Koulun toimintakulttuuri luo työn kehykset**

Työpari tarjoaa tukeaan koulussa lasta ohjaaville ja auttaville aikuisille, eli esimerkiksi luokanopettajalle, erityisopettajalle ja koulunkäyntiavustajalle. Yhden haastatellun mukaan

työpari voi myös ”yleisesti” keskustella koulun aikuisten kanssa tai vastata kysymyksiin, mutta kuitenkin perustehtäväänsä keskittyen. Ideaalitulanteessa koulu olisi yhden haastattelun mielestä valmis tekemään muutoksia, ja toisen mukaan koulun ja kodin yhteistyön tulisi toimia, vanhempia kuunnella ja heidän kanssaan miettiä yhteisiä päämääriä. Yksi haastateltu kokee, että oppilashuollon ammattilaisilla on paljon osaamista, jota voisi hyödyntää kouluarjessa, joten jalkautuvassa työssä työpari voi toimia ”oven avaajana”, joka pyytää oppilashuollon ammattilaisia konkreettisesti mukaan koulutyöhön.

Rehtori on yhden haastattelun mukaan koulun edustaja, jonka kanssa työpari tekee eniten yhteistyötä. Hän on tärkeä yhteistyökumppani, ”avainhenkilö”, koska hän jakaa tukitoimia ja resursseja koululla. Rehtori saattaa olla osa lapsen verkostoa. Niinpä työpari saattaa käydä tapaamassa häntä, ja pyrkiä pitämään hänet ajan tasalla. Rehtorin asenteella jalkautuvaa työtä kohtaan on yhden työparin mielestään suuri merkitys työn onnistumiselle, ja rehtorit voivat saada esimiestyöhönsäkin näkökulmia työparin havainnoista.

Koulun toimintakulttuurien vaihtelevuus ja merkittävyys jalkautuvalle työlle nousee esiin jokaisessa haastattelussa:

*”Kauheen iso asia on koulun ilmapiirillä, että miten tätä hommaa tehdään.”* Virpi

*”Tai sit on kyse [siitä], että koulun rakenteet ei tue sitä opettajaa ja lasta. Et jos on hyvin sellasta joustamatonta ajattelua siellä koulussa, niin se kyl vaikeuttaa [työparin työtä].”* Jasmin

*”Joissain kouluissa sitä joustavuutta ja joustoa, ehkä erilaisuuden sietämistä, ja myös ehkä keinoja, koulutusta ja osaamista, on enemmän.”* Noora

Koulukulttuuri vaikuttaa myös erityisen tuen toteuttamiseen. Yksi haastateltu toteaa erityisen tuen toteutuksen olevan hyvin kirjavaa. Toinenkin haastateltu on huomannut, että joissain kouluissa erityisen tuen päätös räätälöidään nopeasti jalkautuvaan etappiin hakeutumista varten, ”mikä kertoo siitä, ettei tukitoimia ole kovin monipuolisesti kokeiltu”. Kolmaskin mainitsee huomanneensa, että joissain kouluissa keinot ovat loppuneet jo alkuvaiheessa ja kaikkea ei ole ehkä uskallettu kokeilla. Yhden työparin mukaan etapin hakemukseen kirjoitetut listat kokeilluista tukitoimista eivät usein vastaa todellisuutta, vaan tukitoimia ei ole toteutettu tarpeeksi perusteellisesti.

Yksi haastateltu nostaa esiin lasten sosio-ekonomisen taustan vaikutuksen koulukulttuuriin ja erilaisuuteen suhtautumiseen, ja toteaa, että eri kouluissa keinot loppuvat aikaisemmin.

Joustamaton ajattelu ja rakenteet tai kykenemättömyys erilaisuuden kohtaamiseen koulussa vaikeuttavat jalkautuvaa työtä. Yksi työpari mainitsee tästä esimerkkinä tiukan inklusio- tai integraatioperiaatteen, jonka mukaan lasta ei voi edes kokeilla pienempään ryhmään, vaikka se olisi lapsen etu. Yksi haastateltu nostaa esiin myös eri ammattilaisten erilaiset taustatiedot, osaamiset ja ymmärryksen, joka on ollut hänelle työssä ”*isku vasten kasvoja*”. Joskus työskentely on pitänyt aloittaa ”*aakkosten ensimmäisistä kirjaimista*” eli keskustelun herättämällä toimintakulttuurista ja asenteista ottaen tueksi tutkimustuloksia. Toisenkin haastateltu kertoo työn helpottuvan, kun toimintakulttuuria ei tarvitse yrittää muuttaa.

Yli puolissa haastatteluista nousi esiin, että odotukset jalkautuvaa työparia kohtaan ovat suuret, ja usein epärealistiset. Haastatellut kuvasivat, että heidän ajatellaan olevan ”*ihmeitten tekijöitä*” ja ”*Pelle Pelottomia*”, jotka tulevat paikalle ”*taikaviitan*” kanssa ja korjaavat kaiken. Realistiset odotukset edistävät työtä. Yksi haastateltu kuvaa, että ”*yleensä huokuu sellanen hätä siellä. Ja helpotus ku me tullaan*”. Kuitenkin koulun henkilökunnan suhtautuminen vaihtelee, ja ilmapiiri voi yhden haastatellun mielestä olla haaste tai mahdollisuus. Opettajille jalkautuva työ voi olla jännittävää ja pelottavaa, ja heillä voi olla mielikuva, että heitä arvostellaan. Yhden haastatellun mielestä työtä edistääkin se, että luokanopettaja ei kokisi jalkautuvaa työparia uhkana. Muina edistävinä tekijöinä kaksi haastateltua mainitsee hyvän yhteistyön, yhteistyötahojen positiivisen asenteen työparia, työn kehittämistä ja lasta kohtaan, sekä joustavuuden ja innon tehdä yhdessä.

#### 4.4.3 Huoltajilla on keskeinen rooli lapsen tukemisessa

Huoltajien yhteistyö ja kodin rooli on kaikkien haastateltujen mukaan todella tärkeä jalkautuvassa etapissa:

*”Sieltähän se jokainen lapsi tulee kotoa kouluun ja tuo sieltä sen oman systeeminsä [mukanaan kouluarkeen].”* Linda

*”Meillä on sellanen kokemus, et huoltajilla voi olla paljon hyvää tärkeätä, ensiarvoisen tärkeätä tietoa. Ja tuntuu ettei sitä oo kuultu, vaikka sieltä se paras tieto tuli, ja osaaminen ja ymmärrys.”* Heidi

*”[...] kuunnellaan vanhempia. Ne on kuitenkin omien lastensa erityisasiantuntijoita.”*  
Jasmin

Jo jakson alussa onkin tärkeää luoda yhteistyösuhde vanhempiin. Yhden haastatellun kokemusten mukaan opettajilla ei välttämättä ole tarpeeksi aikaa huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Edellytyksenä yhteistyölle on hänen ja toisen haastatellun mielestä vanhempien positiivinen käsitys koulunkäynnistä, koska tämä heijastuu lapseen. Jalkautuvan työparin tehtävänä onkin kahden haastatellun mukaan kasvattaa luottamusta koulun ja lapsen perheen välillä sekä ”*sammuttaa tulipaloja*”.

Työpari voi tukea vanhempia monella tavalla. Heitä voidaan tukea yhteydenpidossa verkostoon sekä ohjata tai motivoida heitä hakeutumaan tarvitsemiensa palveluiden tai hoidon piiriin. Isoissa haasteissa myös kotiin voidaan tarvita tukea, ja perhe voi osallistua taloudellisen tilanteensa mukaisesti myös muihinkin kuin ilmaiseksi tarjottaviin palveluihin. Ideaalitilanteessa kahden haastatellun mukaan vanhemmat olisivat avoimia, sitoutuneita ja ottaisivat tarjottua apua vastaan, ja kolmannen kokemuksen mukaan usein näin onkin. Vanhempien lupa yhteistyöhön eri tahojen kanssa verkostotyössä pyydetään jakson alussa.

Yhden haastatellun mukaan työpari on vanhempien kanssa yhteydessä koulunkäyntiin liittyvien ja sieltä nousevien asioiden tiimoilta. Toinen kertoo yrittävänsä ”*olla kärryillä siinä missä mennään*”, ja saattaa olla työparinsa kanssa jopa päivittäin yhteydessä huoltajiin päivän kulkuun liittyen. Lisäksi joskus vanhemmat haluavat hänen mukaansa vain jutella sairaanhoitajan kanssa. Työpari voi myös tavata vanhempia. Yhdellä työparilla on ollut tarvittaessa aikaa tavata huoltajia kerran viikossa sekä kartoittaa heidän taustojaan ja voimavarojaan. He tarjoavat vanhemmille jakson jälkeenkin mahdollisuuden olla heihin yhteydessä.

Yhden haastatellun mielestä viestinnän keinot tulee ottaa esille keskusteluissa, jotta eri osapuolten tarpeet ja toiveet selviävät, sekä millaista viestintä on ollut aikaisemmin. Haasteita kommunikaatiolle voi aiheuttaa toimimattomien viestintäkeinojen valitsemisen lisäksi yhteisen kielen puuttuminen, huoltajien tulehtuneet perhetilanteet, kuten erot, sekä yhden haastatellun mukaan vanhempien ”*syyllisyys, häpeä, omat suojamuurit*”, jotka vaikuttavat siihen, millaiselle työskentelytasolle heidän kanssaan päästään.

#### **4.4.4 Verkostoyhteistyössä on mukana monia ammattilaisia**

Työpari kartoittaa verkoston jalkautuvan jakson alussa. Verkostoon kuuluu vanhempien lisäksi koululta ne ihmiset, jotka työskentelevät lapsen kanssa. Haastateltujen mainitsemia

mahdollisia yhteistyötahoja ovat vanhemmat, lapsen opettaja, rehtori tai vararehtori, psykologi, kuraattori, erikoissairaanhoidon psykologi, sairaanhoitaja tai lääkäri, lastensuojelun asiakkailta sosiaalityöntekijä, tukihenkilö tai perhetyöntekijä, sekä Icehearts<sup>2</sup>. Haastateltujen mukaan olisi ideaalia, että verkostotyössä etsitään lapsen etua, kaikki näkevät lapsen samalla tavalla, kaikki osapuolet haluavat kehittää omaa toimintaansa, he ovat sitoutuneita toimintaan ja heillä löytyy aikaa neuvotteluille ja asioiden pohtimiselle lapsen ja opetusryhmän näkökulmasta.

Jalkautuvaan etappiin hakevilla lapsilla on yhden haastatellun mukaan yleensä hoitotaho jo valmiina. Lapset voivat olla perheneuvolan tai lastenpsykiatrisen hoidon piirissä, mutta jos hoitotahoa ei ole, niin verkostoa voidaan laajentaa. Esimerkiksi yksi työpari kertoo saattavansa kartoittaa asiakkaan lastensuojelun tarvetta, ja hänet työpareineen on kutsuttu joskus myös lastensuojeluilmoituksista seuranneihin tapaamisiin. Yhden haastatellun mukaan hoitotaho on tärkeä ottaa kaikkiin neuvotteluihin mukaan, jotta heidän tarjoamansa tuki tiedetään, sillä toinen kertoo epäselvyyden hoitotahon asiakassuhteista ja niiden sisällöistä voivan aiheuttaa haasteita työlle.

Jalkautuvaa jaksoa ennen tai sen alussa on alkuneuvottelu, jossa aktivoidaan verkosto, kerrotaan jalkautuvan etapin toiminnasta ja sovitaan työskentelylle yhteiset käytännöt ja tavoitteet, jotka on myös kirjattu hakemukseen. Tässä tapaamisessa verkosto voi alkaa miettimään omaa rooliaan työskentelyssä, tai työparilla saattaa jo olla ajatus tai suunnitelma jaksolle. Verkostotapaamisia järjestetään haastateltujen mukaan yhdestä kahteen kertaa jakson aikana ja joskus useamminkin. Näitä kutsutaan aloitus- ja lopetuspalavereiksi. Ainakin kaksi työparia mainitsee ottavansa myös lapsen mukaan neuvotteluihin tilanteen salliessa. Suurehkoissa palavereissa on tärkeää sopia kaikkien asianomaisten vastualueet ja yhteiset käytännöt, jotta kaikki osapuolet tietävät myöhemminkin, mihin tahoon ottaa yhteyttä tarvittaessa. Yksi haastateltu kertoo palaverien lisäksi olevansa yhteydessä verkostoon sähköpostitse tai puhelimitse tai kohdatessa esimerkiksi opettajanhuoneessa, mutta ei sen tiiviimmin. Toinen toivoisi näkevänsä oppilashuollon ammattilaisia enemmän koulun arjessa pelkkien palaverien sijaan, ja kokee, että moniammatillista työtä voisi kehittää paljonkin.

---

<sup>2</sup> Icehearts on yhdistys, jonka tavoitteena on ehkäistä syrjäytymistä joukkueurheilun avulla. Yhdistys toimii haastatellun mukaan vakituisesti joillain vantaalaisilla kouluilla. Lisätietoja (viitattu 6.11.2017): <https://www.icehearts.fi/organisaatio/>

Työparin rooli verkostotyössä on kahden haastatellun mukaan eri osapuolien yhdistäminen palaverissa. Työpari pehmentää eri tahojen näkökulmia, ”toimii suodattimena” ja pistää jännitteet syrjään. Kaksi haastateltua kokevat, että työparin ulkopuolisuus työssä toimii tässä vahvuutena, sillä heidän sanaansa uskotaan enemmän. Työpari tekee yhteistyötä hoitotahojen kanssa ja vie havaintojaan eteenpäin heille. Työpari saattaa esimerkiksi olla mukana miettimässä lapselle mahdollista lääkitystä. Yhden haastatellun mukaan tuttuus eri verkoston osapuolten kanssa voi edistää ja nopeuttaa työskentelyä ja palveluiden saamista, ja lisäksi innokkuus ja sinnikkyys yhteydenpidossa voi tehdä työparin mukana olosta verkostotyössä merkityksellistä. Palvelupolku verkostoa luotaessa on kuitenkin lapselle aivan sama kuin muillekin ihmisille, eli kontakti hoitotahoon alkaa terveyskeskuksesta tai lastensuojeluilmoituksesta.

Työparin omaan verkostoon kuuluu lisäksi etappi-tiimi, joita on yksi jokaisella kaupungin alueella. Etappi-tiimiin kuuluvat jalkautuvan ja kiinteän etapin työntekijät, ja etappi-alueen pääkoulun rehtori esimiehen roolissa. Yksi työpari kertoo tapaavansa tiimiä kerran kahdesa viikossa. Etappi-tiimiä voi konsultoida, mutta tietoja asiakkaana olevista lapsista ei saa kertoa heille eteenpäin, koska kiinteässä ja jalkautuvassa etapissa on eri lapset. Tiimi voi myös jakaa asiantuntemustaan niin, että esimerkiksi kiinteässä etapissa mahdollisesti työskentelevän psykiatrisen sairaanhoitajan asiantuntemus saataisiin myös jalkautuvan etapin käyttöön. Sairaanhoitajan ja sosiaaliohjaajan sijoittuminen kiinteän ryhmän ja jalkautuvan etapin välillä ratkaistaan etappitiimin sisällä keskustellen. Henkilöiden toivomuksia ja tilannetta tarkastellaan vuosittain. Etappi-tiimeille järjestetään myös työhjoausta, mikä on tästä maininneiden kahden haastateltavan mukaan erittäin tärkeää. Kaupungin järjestämissä ohjauksessa kerran kuukaudessa työpari voi olla oman etappi-tiimensä kanssa tai jalkautuvan ja kiinteän etapin työntekijät erikseen.

#### **4.5 Jalkautuvan jakson lopussa ja jälkeen**

Jakson lopetus ei tapahdu kaikilla työpareilla samalla tavalla. Käytännöt lopettamisesta ja jakson jälkeisistä tukitoimista ovat haastattelujen perusteella hyvin työparikohtaisia. Tilanteet ja työskentelytavat eroavat, joten myös jakson aikana saavutetut edistysaskeleet eroavat.

Onnistumistarinoita on haastattelujen mukaan erilaisia. Haastatellut kuvaavat tätä sanoen, että kaikenlainen on mahdollista, usein moni asia muuttuu, yllättävän paljon saadaan ai-



kaan tai aina jotenkin edistytään. Kolmen haastatellun mukaan voi olla jo tarpeeksi pysäyttää ”kielteinen ja negatiivinen kehä”, ”alamäki”, ”laskukiito” tai ”syöksykierre”. Muutokset voivat olla pieniä, ja yhden haastatellun mukaan työparin tehtävä on sanoittaa ne ääneen. Kahden haastatellun mukaan lapsen vaikeudet saattavat olla niin suuria, ettei niitä ole mahdollista ratkaista kokonaan jakson aikana.

Yhden työparin mukaan kokonaisuuteen saatetaan tehdä jotakin muutoksia. Työpari saattaa esimerkiksi puuttua siihen, onko luokassa oikeanlainen avustaja, tai olisiko luokan ulkopuolella ihmisiä, jotka voisivat auttaa tilanteen ratkaisussa. Muutokset saattavat liittyä esimerkiksi struktuuriin selkeyttämiseen, palkkiojärjestelmään, kuvakommunikaatioon tai työrauhaan. Lapsen koulupäivää saatetaan lyhentää, oppilaan luokkaa vaihtaa, koulunkäyntiä yrittää muuttaa mielekkäämmäksi ja haasteita sopivan kokoisiksi. Joskus jakso voi johdattaa lapsen sijoitukseen pois kotoa. Yhden haastatellun mukaan olisi hyvä luoda lapselle uskoa tulevaan ja itseensä.

Yli puolessa haastatteluista nousee esiin lapsen kuulemisen tärkeys:

*”Kyllä se kuuleminen on se, mikä varmaan rauhoittaa heitä, kun siinä ei arvostella mistään tai jaeta tuomioita tai vähätellä, vaan kuunnellaan ja sanoitetaan niitä hänen pulmiaan.”* Tiina

*”Se riitti, että hän tiesi, että hänellä on mahdollisuus lähteä [luokasta pois]. Ja että hän koki, että aikuinen on kuullu häntä ja ottanu vakavasti sen, että hänellä saattaa oikeesti olla paha ja vaikee olla siinä luokassa. Niin mä uskon että joskus sellanenki tieto saattaa riittää.”* Noora

Yksi haastateltu korostaa, että lapsen käytökselle löytyy aina selitys, jota voidaan miettiä lapsen kanssa. Yksi työpari kertoo yrittävänsä löytää lapsen äänen, kuulla häntä ja sanoittaa hänen pulmiaan, kun hän ei sitä itse osaa. Yhden haastatellun mukaan kuulemalla lasta ”*tuntosarvet pystyssä*” voi löytää ratkaisuvaihtoehtoja haasteisiin.

Haastatteluissa nousi esiin monenlaisia konkreettisia esimerkkejä edistymisestä. Lapsen liittyen näitä olivat ”*asettuminen*” ja tilanteen vakautuminen. Virpin mukaan vallan palauttaminen opettajalle rauhoittaa oppilasta:

*”Me ollaan sanottu joskus vitsikkäästi, että ollaan rauhanturvaajia, että luokassa tehdään sitä mihin se on muodostettu: lapset on oppilaita ja sit siellä on yks johtaja*

*ja se on opettaja. Johtajuus on usein hukassa ja se on palautettu oikealle henkilölle, ja on vahvistettu lapsen uskoa siihen että näin on hyvä.”*

Muina lapsen liittyvinä edistymisaskelina mainittiin uusien taitojen oppiminen esimerkiksi tunteiden hallinnassa, kiroilun vähentyminen, uhkailun loppuminen, osallisuuden lisääntyminen, toisten satuttamisen vähentyminen, muiden töiden kunnioittaminen, pitkäjänteisyyden kasvu työskentelyssä, tunneille osallistuminen, sekä luokkatovereiden kanssa leikkiminen. Paras palaute yhdelle työparille on ollut, kun lapsi on nähty koulussa oppilaina muiden joukossa. Opettajaan liittyen esiin nousi opettajan roolin vahvistuminen, asenteen muuttuminen positiivisemmaksi lasta kohtaan, uskon kasvaminen tilanteen muuttumiseen, positiivisen palautteen antamisen lisääntyminen ja rohkaistuminen asioiden kokeiluun. Lisäksi mainittiin opettajan toimintatapojen ja keinojen lisääntyminen haastavissa tilanteissa jakson aikana. Verkostoon liittyvinä edistymisinä yksi haastateltu mainitsi, että verkoston tietoisuus lapsen asioista kasvaa, ja toisen mukaan vanhemmat ovat saaneet hetken hengähtää. Yksi kertoo yrittävänsä työparinsa kanssa jättää tilanteen niin, että heistä tuntuu hyvältä lähteä.

Työ ei suurimman osan haastateltujen mukaan lopu jakson lopussa kuin seinään. Nivelvaihetta ja lopetusta voidaan suunnitella parin haastatellun mukaan kunkin oppilastapauksen tarpeiden ja tavoitteiden mukaan. Kaksi haastateltua työparia pyrkii ottamaan etäisyyttä lapseen jakson loppua kohden. Yhdellä työparilla on tapana pitää läksiäiset aina jakson lopussa. Kaksi haastateltua kertoo joskus siirtyneensä työpareineen jaksosta toiseen limitäin. Työviikko jakson lopulla on voinut jakautua vanhan ja uuden koulun välillä tai työparin opettaja sekä sairaanhoitaja tai sosiaaliohjaaja ovat olleet eri paikoissa. Yksi työpari aikoo kokeilla uudenlaista työmuotoa, jossa viikko jakautuu kahden oppilaan kesken, eli työpari tukee kahta tapausta samanaikaisesti. Samalla he voivat tukea opettajia ja huoltajia vanhoissa paikoissa tarvittaessa.

Yksi työpari lupaa kouluille mahdollisuuden olla jakson jälkeenkin yhteydessä tai tulla käymään tarvittaessa. Hän on työparinsa kanssa osallistunut muun muassa hoito- tai verkostoneuvotteluun jakson jälkeen. Lisäksi työpari voi osallistua moniammatillisen asiantuntijaryhmän kanssa loppuneuvotteluun, joka voi olla myös jakson jälkeen. Yksi työpari on ollut myös ”saattamassa” oppilasta integroitutunneille tai kiinteään etappiin.

Jalkautuvan etapin jakson rajallisuuden takia sille tulee olla jatkoa koululla, tai pahimmassa tapauksessa työ valuu hukkaan. Yhden haastatellun mukaan kouluilla on aina jakson

lopussa huoli siitä, miten työparin lähdettyä käy. Tämän takia kahden muun mielestä eri osapuolten sitoutuminen työhön on tärkeää. Asioiden käsitteleminen moniammatillisessa asiantuntijaryhmässä voi tuoda jatkuvuutta työlle, kun lapsen tukemiselle on sovittu yhteiset käytänteet ja työtä arvioidaan ja seurataan. Jakson lopussa työpari kirjoittaaakin jaksosta yhteenvedon oppilaan vanhemmille ja koululle, ja tämä liitetään oppilaan HOJKS:aan. Koordinaattorin kautta kerätään myös palautetta luokan opettajalta ja rehtorilta.

Yhden työparin mukaan on tärkeää, että kaikki jalkautuvan työskentelyn osapuolet tietävät jakson alkamisen ja päättymisen ajankohdat, jolloin työhön syntyy ”*prosessikaari*”. Tämä luo työlle ”*intensiteetin*” ja mahdollistaa asianomaisten keskittymisen työskentelyyn jakson ajan, mikä taas mahdollistaa edistymisen. Jakso on heidän mukaansa prosessi, johon kuuluu ”*rosoisuus*” ja eheämmän tilanteen tavoittelu.

Yksi haastateltu kertoo, että ideaalitulanteessa työparin ja opettajan valitsemat toimintamallit auttaisivat lasta ja toimisivat. Toinen korostaa kuitenkin, että työparin tulee myös osata tunnistaa milloin jalkautuva etappi ei auta, ja joskus jakson päätteeksi oppilas on siirtynyt polikliiniseen opetukseen tai kiinteään etappiin. Pitkäaikaista kokemusta tai tietoa siitä, miten hyvin edistys säilyy jalkautuvan jakson jälkeen, ei työpareilla juurikaan ole. Yksi työpari kertoo joskus saaneensa hyvää palautetta tilanteesta jakson jälkeen, mutta kolmas haastateltu kertoo kuulleensa joskus tilanteen heikentyneen. Yhden haastatellun mielestä olisikin mielenkiintoista tehdä seurantaa lasten kuulumisista esimerkiksi vuoden kuluttua.

#### **4.6 Työmuodon vahvuudet ja kehittämiskohtat**

Haastatteluissa kysyttiin myös työparien mielipidettä jalkautuvan etapin vahvuuksista ja kehittämiskohteista. Parasta jalkautuvassa etapissa onkin kaikkien haastateltujen mukaan konseptin inkluusiivinen luonne, joka varmistaa inkluusion ja lähikouluperiaatteiden toteutumisen. Kaksi haastateltua, joilla on kokemusta myös kiinteästä etapista, kertoivat, että lapsi saattaa kokea siirtämisen pois omasta luokasta rangaistuksena, ja lapsi saattaa kokea olevansa ”*paha ja huono*”. Jalkautuvassa etapissa lasta tuetaan hänen omassa ympäristössään, hän pysyy oman oppimisryhmänsä jäsenenä, eikä suhdetta ryhmään katkaista missään vaiheessa. Opettaja on samalla tietoinen lasta tukevista toimintatavoista ja voi kehittää omaa työtään. Opettaja voi vahvistua ja voimaantua tuen avulla.

Jalkautuva etappi on iso resurssi, joka mahdollistaa yhteen lapseen keskittymisen. Kahden haastatellun mielestä jalkautuva etappi tulisi olla joka koululla. Jaksolle pääsee kohtuullisen nopeasti, joten se voi toimia nopeana ”täsmäinterventiona” pienen oireilun alkaessa näkyä oppilaalla. Työpari levittää erityisen tuen osaamista kouluille, voi vaikuttaa koko oppimisyhteisöön ja -ympäristöön, ”sanottaa” vaikeuksia ryhmässä, ohjaa tilanteita ja luo onnistumisen kokemuksia, luo verkostoa ja yhdistää ihmisiä ja eri ammattilaisia:

*”[...] miten ne aikuiset, jotka siellä lapsen lähikoulussa lapsen koulupäivään jollain tavalla liittyy. [...] heidän ymmärrys siihen lapseen muuttuu tai syve nee [...] ja millasia ahaa-elämyksiä ne aikuiset saa siitä lapsesta. Ja kuinka he pää see yhdessä meidän kanssa kokeilemaan ja harjoittelemaan niitä tukikeinojen käyt töä.”* Suvi

*”[...] se on niin monipuolista että pystytään luomaan verkostoa, ja pystytään tekee yhteistyötä, ja just sen yhteistyön korostuminen [...]. On pois siitä, että jokainen siellä omassa poterossaan jotain puuhailee. [...]”* Noora

Haastatellut eivät keksineet suuria kehittämiskohteita jalkautuvaan etappiin. Kolme haastateltua toivoi esimiestensä tai sivistystoimen ymmärryksen kasvamista työn luonteesta ja prosessinomaisuudesta, ja kaksi heistä aikoikin jatkossa kirjoittaa raporttia työstään esimiehilleen. Kaksi haastateltua toivoi työpareille auki kirjoitettuja yhteisiä käytänteitä ja toimintatapojen jakamista. Yksi haastateltu mietti, että erilaisiin ongelmiin voitaisiin tarjota kohdennetumpaa tukea erilaisilta jalkautuvilta asiantuntijoilta. Hän myös ehdotti, että hoitotahon puolelta voisi olla konsultoitava henkilö tarvittaessa, jotta lapsi pääsisi akuutissa tilanteessa hoitoon ilman jonotusta. Yksi haastateltu haluaisi kehittää edelleen työn arviointia, kaipasi työn palautteenkeruun laajentamista vanhemmillekin, sekä palautteenkeruukäytäntöjen yhtenäistämistä.

## 5 PÄÄTELMÄT

Tämä tutkimus on ensimmäinen laaja selonteko jalkautuvasta etapista ja sen toiminnasta, minkä takia tuloksia ei ole haluttu tyypistää enempää. Jalkautuva etappi interventiona vaikuttaa muiden tutkimusten valossa laadukkaalta. Jalkautuva etappi ottaa huomioon lapsen elämän kokonaisuutena, eli kouluympäristön lisäksi pyritään vaikuttamaan myös kodin asioihin. Interventiossa pyritään vähentämään haasteellisen käytöksen riskitekijöitä ja lisäämään suojaavia tekijöitä, jotka liittyvät lapsen taitoihin, vanhempien kasvatukseen, opettajan käytökseen tai ympäristöön. Vanhempien käyttäytymistä muuttamalla ja tuemalla sekä yhteistyöllä kodin ja koulun välillä edistetään käytöksen haasteiden ratkaisemista (ks. Moilanen, 2004, s. 272–273; Sourander & Aronen, 2007, s. 578.) Tuloksista nousi esiin myös koulukulttuuriin liittyviä asioita, joilla voidaan ennaltaehkäistä ja tukea oppilaiden käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteita kouluissa.

### 5.1 Oppilaiden käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteet jalkautuvassa etapissa

Tuloksissa voidaan havaita jo aikaisemmin mainittu useiden emotionaalisten ja käytöksen haasteiden esiintyminen samanaikaisesti. Tutkimuksessa esiin nousseiden esimerkkien perusteella jalkautuvassa etapissa oppilailta näkyy haasteita liittyen käytöshäiriöön, aggressiivisuuteen, ylivilkkauteen, keskittymiskyvyttömyyteen ja toiminnanohjaukseen. Ahdistuksesta ja masennuksesta ei suoranaisesti puhuttu, vaikka ne ovatkin lasten yleisimpiä tunne-elämän vaikeuksia. Kuten aikaisemmin jo mainittiin, oppimisvaikeuksia esiintyy usein yhdessä muiden haasteiden kanssa, mikä nousi esiin myös tässä tutkimuksessa. Esimerkit vahvistivat myös aikaisemmin käsiteltyä Thunebergin ja Vainikaisen (2015) tutkimusta siitä, millaisin syin oppilaita siirretään erityiseen tukeen.

Lasten sosioemotionaalista kehityksen voi nähdä tapahtuvan neljällä tasolla, kuten Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen johtamassa Yhteispeli-hankkeessa tehdään (ks. Kampman, Solantaus, Karlsson & Marttunen, 2011, 83–85). Jalkautuvassa etapissa otetaan huomioon nämä kaikki neljä tasoa, eli sen voi sanoa tukevan lasten sosioemotionaalista kehitystä. Alimmalla tasolla harjoitellaan sosioemotionaalisia taitoja säännöllisesti oppitunneilla. Toisella tasolla yritetään muokata koko koulun oppimisympäristöä niin, että se edistäisi lasten suotuisaa kehitystä. Kolmannella tasolla puututaan johtamiseen, jossa rehtorin tulisi varmistaa myös opettajien tarpeiden toteutuminen sekä työyhteisön toimivuus ja hyvin-

vointi. Neljännellä tasolla tehdään yhteistyötä kotien kanssa, ja painotetaan vanhempien myönteisen koulun toimintaan ja opettajien työhön kohdistuvan asenteen merkitystä muiden tasojen vaikuttavuudelle lapsessa. (Kampman et al., 2011, 83–84.)

Aikaisemmin mainittiin, että diagnoosikeskeisyyttä tulisi välttää kouluissa. Haastatellut lähestyivät haastavaa käytöstä käytännön tilanteiden ja niiden tukitoimien kannalta, eikä diagnoosi-sanaa mainittu kertaakaan yhdessäkään haastattelussa, miten pitäisikin joidenkin tutkijoiden mukaan toimia. Tämä on sinänsä yllättävää, sillä arkikokemukseni mukaan diagnoosikeskustelu käy vilkkaana, opaskirjoja löytyy vaikka minkäláisten diagnoosien käsittelyyn ja kouluissa puhutaan paljon lapsista, joilla on diagnoosi. Tämä voi toisaalta kertoa siitä, että jalkautuva etappi toimii myös ideologisella tasolla inklusiivisesti, sillä Ruohon ja Ihatsun (2012, 273) mukaan ”*háiriöluokilla ja vammairyhmillä ei ole jalansijaa inklusiivisessa pedagogiikassa*”.

Syitä käytöksen takana haastateltavat löysivät eniten ympáristöstá, sosiaalisista kontekstista ja vuorovaikutukseen liittyvistä tekijöistä. Aikaisemmin tässä tutkimusraportissa käsiteltiin temperamentin ja ympáristön yhteensopivuutta sekä vaaraa joutua kielteisen vuorovaikutuksen keháan lapsen kanssa náiden törmáessä yhteen. Onkin mielenkiintoista, että kielteiseen vuorovaikutuksen keháan joutuminen nousi myös yhdessä haastattelussa esille, ja heráttää kysymyksen siitä, eikö temperamentista ole jo niin paljon tutkimusta, että tieto olisi siirtynyt jo käytántöön, ja erilaiset temperamentit osattaisiin ottaa kouluissa huomioon. Tunteiden säátelyn ja sosiaalisen tiedonkásittelyn puutteita, joita Hintikka (2016) aikaisemmin käsitteli, oli ilmeisesti havainnut myös jokunen haastateltava, sillä pari työparia kertoi pitävänsá jalkautuvassa etapissa oppitunteja tunnetaitoihin ja itsesááteltyyn liittyen. Yhdessä haastattelussa käsiteltiin paljon vallan siirtymistä lapselle, mikä saattaa olla seurausta vuorovaikutusmalleista, joiden perusteella lapsi oikeuttaa oman haitallisen käytöksensä tai kokee saavuttavansa käytökselláán palkkion. Myös perhesyitä náhtiin lasten haasteiden taustalla, sillä haastatellut kertoivat, että myös kotiin huoltajille voidaan tarjota apua, ja huoltajat ovat koko ajan tiiviisti mukana verkostotyössä. Käyttáytyminen sosiaalisena ilmiöná nousi myös vahvasti esiin, kun kontekstin merkitystä lapsen hyväksymisessä käsiteltiin useammassa haastattelussa.

Kukaan haastateltu ei syyttänyt lasta käytöksestáán, vaan nimenomaan korosti sitä, että haasteellinen käytös kertoo lapsen pahoinvoinnista. Työparit eivät siis náe haasteita pelkástáán lapsen asioina, vaan käyttávat ekososiaalista ja biopsykososiaalista diskurssia, eli ná-

kevät lapsen käytöksen reaktiona ympäristön tai lasta ympäröivien rakenteiden tukeen tai niiden puutteisiin, tai lapsi yrittää käytöksellään täyttää oman tarkoituksensa, esimerkiksi saadakseen valtaa. On tärkeää, että työparit eivät ole rajoittuneet vain yhteen diskurssiin, jolloin pedagogisia mahdollisuuksia ei ole rajoitettu tukitoimissa. (ks. McMahon & Harwood, 2016, 148, 150–152, 155.)

## 5.2 Koulukulttuuri käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteiden ennaltaehkäisyssä

Tutkimuksen avulla haluttiin selvittää tutkimuskysymysten lisäksi myös jalkautuvan etapin työntekijöiden kokemuksia siitä, miten käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteita voisi parhaiten ennaltaehkäistä ja tukea, koska heillä on paljon kokemusta kyseisistä haasteista. Kysymyksenä haastatteluissa tämä osoittautui täysin absurdiksi, sillä suoranaisia keinoja tähän ei löytynyt. Tuloksia tulkittaessa esiin nousi kuitenkin syvemmän tason ratkaisuja tähän kysymykseen, sillä esiin nousi koulujen toimintakulttuurin merkitys tukitoimien järjestämiselle.

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan toimintakulttuuri tarkoittaa kokonaisuutta, joka määrittää koulun toimintatavat. Siihen kuuluvat työtä ohjaavat normit ja toiminnan tavoitteet; johtaminen sekä työn organisointi, suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi; yhteisön osaaminen ja kehittäminen; pedagogiikka ja ammatillisuus; vuorovaikutus, ilmapiiri, arki-käytännöt ja oppimisympäristöt. (Opetushallitus, 2014, 24). Jyrkiäinen (2007, 28) näkee koulun toimintakulttuurin koulujen toimintaa määritteleviksi käytänteiksi ja tavoiksi. Salorannan (2017, 50) mukaan käsitteet koulun toimintakulttuuri, koulukulttuuri, kouluilmasto, koulukoodi ja koulun eetos tarkoittavat samaa asiaa.

Selkeimmin toimintakulttuuri ilmenee käytännön tasolla, minkä tulisi tukea opetus- ja kasvatustyötä, ja edistää ”*oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa*”. Aikuisten kautta toimintakulttuurin arvot, asenteet ja tavat välittyvät myös oppilaille. (Opetushallitus, 2014, 24.) Ahosen (2010, 6) mukaan koulukulttuuri vaikuttaa koululaisten psykososiaaliseen hyvinvointiin, ja Hintikan (2016, 167) mukaan keskeisesti koko kouluyhteisön turvallisuuteen ja viihtyvyyteen. Tämän takia aihetta on tärkeä käsitellä. Kiilakosken (2014, 67) mukaan jokaisessa koulussa kulttuuri on yksilöllinen, ja sen voi huomata koulun ilmapiirissä, mistä myös haastateltavat mainitsivat. Tutkimuksessa kävi ilmi toimintakulttuurin vaikutus muun muassa kolmiportaisen tuen toteuttamiseen, koulun ilmapiiriin ja

erityisyyden sietoon, mitkä herättävät kysymyksen oppilaiden yhdenvertaisuuden toteutumisesta. Seuraavissa luvuissa käsitellään toimintakulttuurin haasteita eri näkökulmista.

### **5.2.1 Keinottomuus ja joustamattomuus käytännön ja ajattelun tasolla**

Toimintakulttuurin yhtenä osana ovat yhteisön osaaminen ja johtajuus, eli minkälaista osaamista kouluissa on, ja miten työtä johdetaan. Nämä vaikuttavat muun muassa opettajien toimintamahdollisuuksiin. Tutkimuksessa nousi esiin erilaisten toimintakulttuurien merkitys erityisen tuen toteuttamisessa sekä kontekstin merkitys haastavien oppilaiden hyväksymiselle ja tukemiselle. Tutkimustulokset vahvistavat muiden tutkimusten tuloksia siitä, että opettajat kaipaavat apua käytöksen- ja tunne-elämän haasteiden kohtaamiseen kouluissa (esim. Ojala, 2017). Kuten jo aikaisemmin mainittiin, kolmiportaisen tuen toteuttaminen pitäisi olla osa jokaisen opettajan työtä, mutta tämä ei työparien kokemusten mukaan aina toteudu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen on heidän mielestään hyvin kirjavaa. Joissain kouluissa keinot loppuvat hyvinkin nopeasti, kaikkia keinoja ei kokeilla tai kokeileminen ei ole tarpeeksi perusteellista, tai oppilaita siirretään erityiseen tukeen puutteellisin perustein. Toisissa kouluissa taas riittää resursseja, joustavuutta ja erilaisuuden sietoa enemmän. Tämä on huomionarvoista, sillä herää kysymys siitä, toteutuuko oppilaiden oikeusturva ja tasavertaisuus kaikkialla. Kuitenkin tämä toisaalta kertoo siitä, että toiset koulut yrittävät nopeastikin saada ulkopuolista apua kouluihin oman osaamisen loppuessa, mikä on sinänsä ihan hyvä asia.

Jalkautuva etappi vaikuttaa kuitenkin erityiseltä tuelta, joka ottaa huomioon sille asetetut vaatimukset: tuki ottaa huomioon myös lapsen vahvuuksia, ja monialaista asiantuntijuutta ja kodin ja koulun yhteistyötä hyödynnetään. Kuten OAJ:n (2017) selvitystä aikaisemmin lainattiin, erityinen tuki ei ole aina siirtynyt yleisopetukseen erityisopetuksen muutosten jälkeen, mutta jalkautuva etappi näyttää tästä hyvää esimerkkiä.

Toisaalta osaamisen loppuminen voi kertoa myös opettajien osaamisen kokemuksista. Ojalan (2017) väitöstutkimuksen mukaan opettajat kohtaavat ja suhtautuvat haastaviin lapsiin eri tavoin: siinä missä yksi kokee tilanteen stressaavaksi, toinen opettaja voi nähdä tilanteen positiivisena haasteena. Tutkimuksen mukaan opettajat tunnistavat hyvin lasten ulospäin näkyvän oireilun, mutta kokevat osaamattomuutta ja neuvottomuutta siitä, miten, milloin ja kenen kuuluisi tarttua asiaan. Ojala arvelee tilanteen seuraamisen takia haastavien tilanteiden jatkuvan niin pitkään. (Ojala, 2017, 95.) Tämä voi olla osasyynä haastatelta-



vienkin kertomissa tapauksissa, joissa jalkautuvan etapin tuki ei enää auta ongelmien kasvettua liian suuriksi. Toisaalta kuitenkin koulujen hakiessa ajoissa apua voi jalkautuva tii mi puuttua juuri näihin asioihin. Pitkittyvät haastavat tilanteet aiheuttavat vähitellen uupumusta niin opettajille, oppilaille ja jopa koulu yhteisölle, sekä opettajille vaikeuksia jaksaa työssä (Ojala, 2017, 96, 103), mikä ilmeni myös työparien kokemuksissa.

Kuorelahden (2000, 117) mukaan erilaiset toimintakulttuurit vaikuttavat myös erityisopetussii rtojen kriteereihin: toisella koululla toista oppilasta pidetään yleisopetuksessa, kun taas toisessa sama oppilas siirrettäisiin pienryhmään. Tästä puhuivat myös osa haastatelluista. Ojala (2017, 94) havaitsi tutkimuksessaan opettajien haluavan siirtää psyykkisesti oireilevat lapset pois luokastaan, ja on mielenkiintoista, että tämä nousi esiin myös tässä tutkimuksessa. Asenteiden täytyy siis elää vielä todella laajalti. Ojala arvelee, että halu lähettää oppilas erityisopetukseen, tutkimuksiin tai hoitoon voi heijastaa kokemusta siitä, että kouluilla ei ole keinoja vastata heidän tarpeisiinsa. Tämä saattaa olla selityksenä myös tässä tutkimuksessa. Ojala kuitenkin korostaa, että palvelut tulee tarjota oppilaan omassa oppimisympäristössä ja tuen tulee tulla oppilaiden luokse. Olenkin samaa mieltä siitä, että ”tuki tulee räätälöidä oppilaalle yksilökohtaisesti oppilaan tarpeiden mukaan, eikä perustuen siihen, mitä koululla sattuu olemaan tarjolla”. (Ojala, 2017, 101.)

Rakenteelliset tekijät ovat vahvasti sidoksissa toimintakulttuuriin ja sen mahdollisuuksiin. Haastatteluissa nousi esiin koulujen rakenteet, jotka eivät tue opettajaa ja lasta. Joustamattomuus niin rakenteiden kuin ajatustenkin taholta voi estää oppilaiden tarvitsemien tukitoimien toteuttamista. Tämä voi liittyä oppilaan näkökulmasta esimerkiksi siihen, miten tiukasti inklusiosta tai integraatiosta pidetään kiinni, voidaanko koulupäiviin tehdä muutoksia ja miten erilaisuutta kohdataan. Opettajien näkökulmasta tämä voi näkyä siinä, saavatko opettajat tukea vai kokevatko he jäävänsä yksin haasteiden kanssa, kun he ovat kei nottomia ja voimattomia haasteiden edessä. Ojalan (2017, 100) mukaan yksin jäämisen kokemus saattaa johtaa opettajan ja oppilaan välisen negatiivisen kehän syntyyn, jossa on gelmat vain lisääntyvät. Negatiivinen kierre nousi esiin myös tässä tutkimuksessa.

Opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2014) on kuitenkin kirjattu toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita, joissa yhdessä mainitaan, että koulu yhteisön rakenteiden ja käytäntöjen tulisi edistää hyvinvointia ja turvallisuutta, ja koulun käytäntöjen olla joustavia (Opetushallitus, 2014, 25). Myös Vantaan kaupungin opetussuunnitelmassa (Vantaa, 2016) mainitaan toimintakulttuurin näkyminen joustavuutena. Näiden mukaan

kouluissa siis tulisi pystyä toteuttamaan yksilöllisiä joustavia käytäntöjä oppilaiden edun mukaisesti, mutta käytännössä tämä ei tutkimuksen mukaan toteudu kaikkialla. Tässä rehtori on niin tässä tutkimuksessa haastateltujen, kuin muidenkin tutkimusten mukaan avainroolissa (esim. Kiilakoski, 2014, 121–122).

Koulujen toimintakulttuuriin kuuluvan vuorovaikutuksen merkittävä piirre on se, kenen ääntä kouluissa kuunnellaan. Lapsen oikeus mielipiteen ilmaisuun mainitaan niin opiskelijahuoltolaissa (2013, 17§), lastensuojelulaissa (2007), kuin sosiaalihuoltolaissakin (2014). Opetussuunnitelman perusteissa toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavissa periaatteissa mainitaan kuulluksi tuleminen kahteen kertaan (Opetushallitus, 2014, 25–26). Koululaisten kokemusten mukaan tämä ei kuitenkaan toteudu tarpeeksi kouluissa (Harinen & Halme, 2012, 69), mikä nousi myös tässä tutkimuksessa useasti esiin. Tähän saattaa vaikuttaa osaltaan se, ettei lapsi välttämättä halua jakaa asioitaan aikuisille (Harinen & Halme, 2012, 70), mikä voi johtua esimerkiksi luottamuksen puutteesta. On huolestuttavaa, että lapset eivät koe tulevansa kuulluksi, sillä haastateltavat korostivat, että kuulemisen kokemus itsessään voi jo rauhoittaa haasteellista tilannetta, ja lapsilla voi olla ratkaisuja tilanteeseen. Huomion arvoinen yksityiskohta tuloksissa oli se, että yli puolissa haastatteluista nousi esiin, että oppimisvaikeudet ovat harvoin hakuperuste etappiin, mutta usein ne saattavat vaikuttaa haasteellisen käyttäytymisen taustalla. Voidaankin miettiä, onko lapsen kuulemisen puute osallisena siinä, että lapsen ydinhaasteet piiloutuvat muiden oireiden alle.

### **5.2.2 Moniammatillinen työ koulun toimintakulttuurissa**

Moniammatillisen työn toteutus on myös osa koulun toimintakulttuuria. Ojalan (2017, 98) tutkimuksessa opettajat kokivat, että moniammatillisissa kokouksissa ei saada tarpeeksi apua oppilaalle, mikään osapuoli ei ota vastuuta oppilaan tilanteesta ja salassapitonormit hidastavat päätöksentekoa. Jalkautuvassa etapissa näin ei kukaan haastatteluista ilmaissut tapahtuvan, sillä he korostivat vastuualueiden jakamista, ja kertoivat selvittävänsä salassapitoluvat jo jakson alussa. Moniammatillinen työ jalkautuvassa etapissa vaikuttaa muutenkin pääosin toimivalta, sillä siinä noudatetaan Seikkulan ja Arnkilin (2009, 13–14) jo aikaisemmin mainittuja periaatteita siitä, että yhteistyössä saavutetaan enemmän kuin yksin, ja työnjako on selkeä. Työparit ja verkoston jäsenet täydentävät toistensa osaamista, ja vastuualueet ovat kaikille selvät. Jalkautuvassa etapissa moniammatillisuus vaikuttaa

orientoituneen dialogisesti ja asiakaskeskeisesti, vaikkakaan se ei tutkimuksessa selvinnyt, kuinka paljon lapsi loppujen lopuksi osallistuu tukitoimien miettimiseen.

Sosiaalihuollon palveluita jalkautuvassa etapissa näytetään käytettävän laajasti, sosiaaliohjausta, perheneuvolaa, oppilashuoltoa ja lastensuojelua hyödyntäen. Myös oppilashuollon eri toimijat mainittiin kouluterveydenhuoltoon ja psykologi- tai kuraattoripalveluihin liittyen. Erikoissairaanhoidon kanssa yhteistyö näyttää sujuvan paremmin jalkautuvan etapin avulla, kuin ilman, sillä aikaisemmin käsiteltiin vaikeuksia saada lapsille erikoissairaanhoidoa tai välittää tietoa koulun ja sairaanhoidon välillä. Jalkautuvan etapin käytännöt ja apu kuitenkin vaikuttaa vauhdittavan hoidon saamista lapselle.

Jalkautuvassa etapissa moniammatillinen työ ulottuu opetusryhmään asti. Ojalan (2017, 103) ehdotukset konsultoitavien asiantuntijoiden jalkauttamisesta oppitunneille ovat linjassa tässäkin tutkimuksessa esiin nousseessa toiveessa siitä, että jalkautuvan etapin lisäksi myös muita asiantuntijoita voisi jalkautua luokkiin. Psykiatrissa osaamista tarvitaan opetusryhmiin, jotta sisään- ja ulospäin suuntautuneen oireilun ydin voidaan selvittää (Ojala, 2017, 103), ja näin tutkimuksen työparit kertoivatkin jakavansa asiantuntemustaan. Ojala ehdottaa, että haastavia tilanteita tulisi pohtia koulun aikuisten kesken, ja tilanteita tulisi havainnoida useampi aikuinen, kuten jalkautuvassa etapissakin tapahtuu. Hän nostaa esiin asioita, joita jalkautuvassa etapissa jo tehdään, kuten vertaishavainnoinnin, opettajien mahdollisuuden oppia tuntemaan oppilaitaan paremmin, oireilun tunnistamisen, ja opetustilanteesta sellaisten yksityiskohtien esiin nousemisen, mitä yksi aikuinen ei ehdi huomata. (Ojala, 2017, 100–101.) Jalkautuva etappi vastaa siis oikeilla keinoilla aikaisemmissa tutkimuksissa esiin nousseisiin tarpeisiin, ja on näin ollen oikeasti arvokasta työtä. Lisäksi Ojala (2017, 100) esittää tutkimuksensa pohjalta, että ”*kouluissa kannattaa panostaa opettajien keskinäisen pedagogisen tukemisen mahdollistamiseen, opettajien osaamisen lisäämiseen ja jaksamiseen pedagogisen hallinnan tunteen vahvistamiseksi*”, mikä tukee sekä opettajia, että oppilaiden henkistä hyvinvointia. Juuri tähän tarpeeseen jalkautuva työpari voi vastata, sillä he tuovat koululle erityisen tuen osaamistaan ja vahvistavat opettajan kykyjä kohdata erilaisuutta koulussa.

Vuonna 2012 (Harinen & Halme, 69) tutkittiin suomalaisten peruskoululaisten kouluhyvinvointia, ja kuinka YK:n lasten oikeuksien periaatteet toteutuvat koulussa. Tuloksena oli, että lapsen edun ensisijaisuus ei riittävästi ole vaikuttamassa kouluun liittyvään päätöksentekoon, ja esimerkiksi resurssien suuntaamiseen. (Harinen & Halme, 2012, 69.) Jyrkiäisen

(2007) mukaan koulun ja sitä tukevien ammattiryhmien verkostoitumisen avulla voidaan mahdollistaa lapsen parhaaseen keskittyminen, mutta tähän tarvitaan rakenteita, taloudellista tukea ja moniammatillisen kohtaamisen mahdollistamista (133, 139). Jalkautuva etappi on yhteen lapseen keskittyvä iso resurssi, joka tutkimuksen mukaan pyrkii keskittymään nimenomaan lapsen etuun, ja tuomaan tätä näkökulmana esiin muun muassa verkostotyössä. Lapsen edun ensisijaisuuden saavuttaminen on siis mahdollista, mutta vaatii haastateltujen mukaan välillä paljon työtä.

Kiilakoski (2014, 122) käsittelee nuorisotyön ja koulun yhteistyön edellytyksiä, ja ne osoittautuivat samanlaisiksi, kuin haastateltujen esiin nostamat edellytykset jalkautuvan etapin ja muiden tahojen yhteistyölle: jaetut tavoitteet, yhdessä keskusteleminen, yhteistyötä tukeva koulukulttuuri ja rakenteet, sekä rehtorin asenne. Jyrkiäinen (2007, 139) mainitsee verkostoitumisessa ja osaamisen jakamisessa tärkeäksi yhteistyön, vuorovaikutusta tukevat rakenteet ja kollektiivisen asiantuntijuuden, mitkä ovat myös linjassa haastateltujen työparien ajatusten kanssa. Aina nämä eivät kuitenkaan haastateltujen mukaan toteudu täydellisesti, tai niiden eteen täytyy työskennellä paljonkin niiden onnistumiseksi.

### **5.2.3 Koulukulttuurin kehittäminen**

Edellä on mainittu useita toimintakulttuuriin liittyviä tekijöitä, joilla voi olla suuri merkitys oppilaiden käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteiden ennaltaehkäisyssä ja tukemisessa. Opetussuunnitelman mukaan toimintakulttuurin vaikutuksia onkin tärkeä pohtia ja tunnistaa sen ei-toivottuja piirteitä, jotta sitä voidaan kehittää (Opetushallitus, 2014, 24). Jiang-pingin (2012; lainattu Kiilakoski, 2014, 67) mukaan koulukulttuurin muuttaminen ei ole kuitenkaan helppoa, ja muutos on Kiilakosken (2014, 116) mukaan hidasta. Lisäksi nykyinen koulukulttuuri vaikuttaa siihen, millaiset muutokset ovat mahdollisia (Kiilakoski, 2014, 116).

Kiilakosken (2014, 110) mukaan koulua kehitettäessä tulisi miettiä koulukulttuuria, vuorovaikutustapoja eri ammattilaisten välillä, opettajien työtapoja ja esimerkiksi aikuisten ja lasten välisiä suhteita, eli asioita, joita käsiteltiin edellä. Koulun kehittyminen vaatii aikaa keskusteluille eri osapuolten välillä sekä muutosten vakiinnuttamiselle. Rehtorien asenteella ja mielenkiinnolla koulujen kehittämistä ja ulkopuolisia toimijoita kohtaan on suuri merkitys koulujen kehittämistyössä. (Kiilakoski, 2014, 111, 121.) Tämä nousee esiin myös tässä tutkimuksessa. Ulkopuolisuudesta on työparien mukaan sekä etua, että haittaa. Vai-

keaa voi olla luottamussuhteen kasvattaminen työparin ja eri osapuolien väliin, sekä uusien ajatusten ja toimintatapojen tuominen yhteisöön.

Kiilakoski (2014, 122) korostaa, että kukaan yksin ei voi kehittää koko yhteisöä, vaan koulun johdon tulee olla mukana tässä. Tätä korostavat myös työparit. Jokaisella kouluuyhteisön jäsenellä on osansa muutostyössä ja työparin kouluun tuomat uudistukset eivät säily, jollei niillä ole koululla jatkuvuutta ja joku toteuta niitä jakson jälkeen.

Jalkautuva etappi itsessään on jo osa koulukulttuurien kehittämistä. Työpari kiertää useilla kouluilla ja näkee monenlaisia toimintakulttuureita. Heillä on varmasti ajatuksia siitä, mitkä ovat hyviä käytäntöjä. Koulua on vaikea muuttaa kuuden viikon aikana, mutta kuten yksi haastateltu ilmaisikin, olisi hienoa, jos työpari käynnistäisi koulussa muutoksen aloitettavan keskustelun. Yksi työpari kertoi auttavansa rehtoria esimiestyössään, ja toinen haluaisansa toimia oven avaajana muille luokkiin jalkautuville oppilashuollon ammattilaisille. Jalkautuvan etapin työ on näin ollen arvokasta, ja vaikka heidän apunsa jonkun lapsen kohdalla tulisi liian myöhäisessä vaiheessa, saattaa olla, että he omalla toiminnallaan ovat ehkäisemässä toisen lapsen tilanteen huononemista. Toimintakulttuurin kestävä muutos alkaa sisältäpäin, ja jalkautuva työ voi olla vauhdittamassa sitä.

Tutkimuksen pohjalta esitän, että jalkautuvan etapin kaltaista toimintaa tulisi lisätä perusopetuksessa, sillä se vastaa tutkimusten mukaan kentällä olevaan tarpeeseen, inklusion vaatimukseen sekä varhaisen puuttumisen periaatteeseen. Jalkautuva moniammatillinen tiimi voi tukea opettajia varhaisessa vaiheessa, sekä parhaimmillaan estää oppilaan koulunkäynnin kriisiytymisen ennen ongelmien kasaantumista. Opettajien tukemisen lisäksi jalkautuva etappi voi tukea kodin ja koulun vuorovaikutussuhteita. Työparin ulkopuolisin silmin tekemä koulun rakenteiden ja toimintakulttuurin tarkastelu on hyödyllistä myös koulujen rehtoreille koulujen ja toimintakulttuurien kehittämistyössä.

## 6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kuvata mikä jalkautuva etappi on, miten se toimii, millaisissa tilanteissa tämä kutsutaan oppilaan kotikoululle ja miten tilanne etenee etapin tuen myötä ja sen jälkeen. Tutkimusentekoprosessi oli onnistunut. Koska tutkimuskohteesta ei ollut aikaisempaa tutkimusta, lähdin tutkimaan aihetta avoimin mielin ilman ennakkoodotuksia. Aikaisemman aiheeseen liittyvän teorian ja etapin kanssa työskentelevien kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta osasin kuitenkin suunnitella haastattelukysymykset, joilla saikin laajasti ja kattavasti olennaista tietoa. Tutkimuksen ehkä tärkein onnistuminen oli se, että työntekijöitä lupautui haastateltavaksi kaikilta alueilta ja erimittaisilla kokemuksilla. Näin saatiin varmaa tietoa jalkautuvasta etapista, sillä kävi ilmi, että loppujen lopuksi työparien kokemukset työstä olivat melko samanlaisia, vaikka työtavat käytännössä eroavatkin jonkin verran. Valituilla menetelmillä ja otoksella sai laajan aineiston, josta riitti analysoitavaa. Tuloksiin saatiin kuvattua yksityiskohtaisesti esimerkki siitä, miten käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteita voidaan ennaltaehkäistä ja tukea inklusiivisesti.

Tutkimusta olisi saattanut parantaa yhden tietyn metodin noudattaminen, koska olen vasta aloitteleva tutkija, ja en välttämättä osaa käyttää kaikkia tieteellisiä keinoja niin sanotusti oikein. En ollut myöskään tarkoituksella tehnyt tutkimusraportin teoreettista viitekehystä valmiiksi ennen haastatteluja, jotta voisin tarkastella aihetta avoimesti. Kuitenkin myöhemmin osoittautui, että esimerkiksi moniammatillisen verkostotyön teorian kartoittaminen olisi voinut olla hyvä tehdä paremmin etukäteen, jotta olisin voinut tehdä siitä tarkempia kysymyksiä haastatteluissa. Lisäksi olisi ollut hyvä, jos olisin ehtinyt litteroida haastattelut aina ennen seuraavaa haastattelua, jotta olisin voinut kohdistaa kysymyksiä paremmin aina seuraavassa haastattelussa grounded theoryn periaatteiden mukaisesti. En kuitenkaan osaa sanoa, olisivatko tutkimustulokseni olleet parempia tällaisilla parannuksilla, sillä nykyisiläkin metodeilla tulokset osoittautuivat kattaviksi ja arvioni mukaan luotettaviksi.

Tutkimukseni tarkoituksena on ollut tiedon lisääminen erityisen tuen erilaisesta toteutumismahdollisuudesta ja jalkautuvan etapin metodin tuominen julkisuuteen. Inklusiosta on puhuttu jo kauan, mutta kuten tässäkin tutkimuksessa käy ilmi, koulut tarvitsevat sen toteuttamiseen yhä tukea. Jalkautuva etappi onkin vastaamassa tähän tarpeeseen. Lisäksi tutkimukseni osoittautui hyödylliseksi jalkautuvalle etapille, sillä työntekijät kaipasivat tietoa muiden työntekijöiden tavoista tehdä työtä tai omien hyvien käytäntöjensä levittä-

mistä. Tämän lisäksi osa haastatelluista kaipasi tiedon levittämistä työn luonteesta työstä päättävälle taholle, minkä nyt voi myös toteuttaa.

Tutkimusta olisi voinut laajentaa niin, että olisi haastateltu myös tuettavia opettajia; luettu heidän, vanhempien tai rehtorien kirjoittamia palautteita jalkautuvasta etapista; sekä haastatella työparien lisäksi tai sijasta muita jalkautuvan etapin osapuolia, kuten luokan muita oppilaita. Olisi mielenkiintoista tietää esimerkiksi se, miten jakso opettajien mielestä tukee heidän jaksamistaan ja millaiselta etappi-tiimin päästäminen heidän luokkaansa tuntuu. Tutkimusta näin laajentamalla olisi voitu saada monipuolisempia näkökulmia ja laajempi käsitys siitä, miten eri osapuolet kokevat jalkautuvan työn. Seurantatutkimus olisi myös mielenkiintoinen toteuttaa, ja tätä jokunen haastateltu toivoikin. Olisi mielenkiintoista tietää, miten jalkautuvan etapin jakso vaikuttaa oppilaiden elämässä myöhemmin ja säilyykö jakson aikana saavutettu edistys, sekä miten jakso tukee lapsen koulupolkua. Valitettavasti en kuitenkaan tämän opinnäytteen puitteissa pystynyt näin laajaa tutkimusta tekemään, ja nämä ideat jäävät jatkotutkimuksiin.

## 7 LÄHTEET

Aalto, M. (2017, 6. marraskuuta). Helsinki siirtää lisää erityistä tukea tarvitsevia tavallisiin luokkiin – kerro kokemuksesi, miten erityisopetus nykyisin toimii. *Helsingin sanomat*. Haettu 9.11.2017 osoitteesta <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000005437841.html>

Ahonen, A. K. (2010). *Psychosocial Well-being of Schoolchildren in the Barents Region. A Comparison from the Northern Parts of Norway, Sweden and Finland and Northwest Russia*. (Väitöskirja, Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-20111141047>.

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuo, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P. & Österlund, I. (2012). *Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti*. Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012: 5. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. DSM-IV*. (5. painos, s. 31–86, 461–480). Washington D.C., USA: American Psychiatric Publishing.

Aro, T., Laakso, M.-L. & Närhi, V. (2007). TOMERA – Toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn kehityksen tukeminen päivähoitossa. *NMI Bulletin*, 17(2), 11–19.

Aronen, E. (2016). Tutkimusmenetelmät ja diagnostinen arviointi: Esikoulu- ja kouluikäisen lapsen psykiatrinen arvio. Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K., & Sourander, A. *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. (s.134-142). Helsinki: Duodecim.

Auroran sairaalakoulu. Nivelvaiheopas. [Verkkójulkaisu]. Haettu 6.12.2017 osoitteesta [http://edu.fi/download/119210\\_nivelvaiheopas.pdf](http://edu.fi/download/119210_nivelvaiheopas.pdf)

Baker, S., Sanders, M., Turner, K. & Morawska, A. (2017). A randomized controlled trial evaluating a low-intensity interactive online parenting intervention, Triple P Online Brief, with parents of children with early onset conduct problems. *Behaviour Research & Therapy*, 91, 78–90.



- Bellinger, S. A., Lee, S. W., Jamison, T. R., & Reese, R. M. (2016). Conjoint Behavioral Consultation: Community–School Collaboration and Behavioral Outcomes Using Multiple Baseline. *Journal Of Educational & Psychological Consultation*, 26(2), 139-165.
- Braet, C., Theuwis, L., Van Durme, K., Vandewalle, J., Vandevivere, E., Wante, L., Moens, E., Verbeken, S. & Goossens, L. (2014). Emotion regulation in children with emotional problems. *Cognitive Therapy and Research*, 38, 493-504.
- Card, N., Stucky, B., Sawalani, G., & Little, T. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185–1229.
- Carey, E., Devine, A., Hill, F., & Szűcs, D. (2017). Differentiating anxiety forms and their role in academic performance from primary to secondary school. *Plos ONE*, 12(3), 1-20.
- Denham, S.A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74 (1), 238-256.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. (4. painos, s. 1-20). Los Angeles: SAGE Publications.
- Dey, I. (2007). Grounding categories. Teoksessa Bryant, A. & Charmaz, K. (toim.). *The SAGE handbook of grounded theory*. (s. 167-190). Lontoo, Englanti: Sage Publications.
- DiGennaro Reed, F. & Reed, D. (2008). Towards an understanding of evidence-based practices. *Journal of Early & Intensive Behavior Intervention*, 5(2), 20–29.
- Dufrene, B. A., Lestremau, L., & Zoder-Martell, K. (2014). Direct behavioral consultation: Effects on teachers' praise and student disruptive behavior. *Psychology in the Schools*, 51(6), 567-580.
- Fagerlund, M., Peltola, M., Kääriäinen, J., Ellonen, N. & Sariola, H. (2014). *Lasten ja nuorten väkivaltakokemukset 2013. Lapsiuhritutkimuksen tuloksia*. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulu.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case Study. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. (4. painos, s. 301-316). Los Angeles, USA: SAGE Publications.

Gallegos, J., Langley, A., & Villegas, D. (2012). Anxiety, Depression, and Coping Skills Among Mexican School Children: A Comparison of Students With and Without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 35(1), 54–61.

Garbacz, S. A., Cariveau, T. & Barrett, E. (2016) Examining the Treatment Validation Consultation Model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26(2), 200-211.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York, USA: Aldine de Gruyter.

Greene, R. W. (2008). *Koulun hukkaamat lapset. Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi*. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Hahn, H., Kropp, P., Kirschstein, T., Ruecker, G., Mueller-Hilke, B. (2017). Test anxiety in medical school is unrelated to academic performance but correlates with an effort/reward imbalance. *PLoS ONE* 12(2), 1-13.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2012). Learners with emotional and behavioral disorders. Teoksessa *Exceptional learners: An introduction to special education* (11. painos, s. 200-231). Boston: Pearson Education.

Harinen, P. & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa*. Helsinki: Suomen UNICEF: Nuoristotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura 2012.

Hautamäki, J. (2009). Koulutettavuus ja interventio. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H., & Vehmas, S. *Eryityspedagogiikan perusteet*. (1.-2. painos, s.123–139). Helsinki: WSOYpro Oy.

Heino, T. & Sinkkonen, J. (2016). Lasten ja nuorten mielenterveyspalvelujen yhteistyötahot: Lastensuojelu. Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K., & Sourander, A. *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. (s. 460–463). Helsinki: Duodecim.

Heino, T. & Säkkinen, S. (2011). Mitä näkyy lastensuojelun ikkunasta? Teoksessa Moring, J., Martins, A., Partanen, A., Bergman, V., Nordling, E., & Nevalainen, V. (toim.). *Kansallinen mielenterveys ja päihdesuunnitelma 2009–2015. Toimeenpanosta käytäntöön 2010. THL - Raportti 6/2011*. (s. 30–40) Tampere: Juvenes Print. Saatavilla osoitteessa

<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80007/d5f4cb21-cc45-4398-9679-8207945705d7.pdf?sequence=1>

Heinonen, E. (2006). Varhainen puuttuminen ja verkostoyhteistyö. Teoksessa Laukkanen, E., Marttunen, M., Miettinen, S. & Pietikäinen, M. (toim.). *Nuoren psyykkisten ongelmien kohtaaminen*. (s. 147–155). Helsinki: Duodecim.

Helseth, S., Waschbusch, D., Gnagy, E., Onyango, A., Burrows-MacLean, L., Fabiano, G., & ... Pelham Jr. W. (2015). Effects of Behavioral and Pharmacological Therapies on Peer Reinforcement of Deviancy in Children With ADHD-Only, ADHD and Conduct Problems, and Controls. *Journal Of Consulting & Clinical Psychology*, 83(2), 280–292.

Helsingin kaupunki. Opetusvirasto. (n.d.). Korjaavan opetuksen malli Auroran koulussa. [Kaavakuva]. Haettu 6.12.2017 osoitteesta <http://www.aurk.edu.hel.fi/linkit/korjaavaop/korjaavanopetuksenmalli.htm>

Henggeler, S. W., & Schaeffer, C. M. (2016). Multisystemic Therapy®: Clinical Overview, Outcomes, and Implementation Research. *Family Process*, 55(3), 514–528.

Hines, C., Brown, N., & Myran, S. (2016). The Effects of Expressive Writing on General and Mathematics Anxiety for a Sample of High School Students. *Education*, 137(1), 39–45.

Hintikka, J. (2016). *Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat -interventiosta*. (Väitöskirja, Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-6373-7>.

Hirvonen, A. (2006). Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.). *Etiikkaa ihmistieteille*. (s. 31–49). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Hjörne, E. & Säljö, R. (2014). Analysing and preventing school failure: Exploring the role of multi-professionality in pupil health team meetings. *International Journal of Educational Research*, 63, 5-14.

HUS (n.d.a) Matematiikan taidot. [Verkkosivu]. Haettu 27.6.2017 osoitteesta [http://www.hus.fi/sairaanhoito/sairaanhoitopalvelut/foniatria/lapsen\\_neuropsykologinen\\_arvio/matematiikan\\_taidot/Sivut/default.aspx](http://www.hus.fi/sairaanhoito/sairaanhoitopalvelut/foniatria/lapsen_neuropsykologinen_arvio/matematiikan_taidot/Sivut/default.aspx)

HUS (n.d.b). Tarkkaavuus. [Verkkosivu]. Haettu 27.6.2017 osoitteesta [http://www.hus.fi/sairaanhoito/sairaanhoitopalvelut/foniatria/lapsen\\_neuropsykologinen\\_arvio/tarkkaavuus/Sivut/default.aspx](http://www.hus.fi/sairaanhoito/sairaanhoitopalvelut/foniatria/lapsen_neuropsykologinen_arvio/tarkkaavuus/Sivut/default.aspx)

HUS. (n.d.c) Toiminnanohjaus. [Verkkosivu]. Haettu 27.6.2017 osoitteesta [http://www.hus.fi/sairaanhoito/sairaanhoitopalvelut/foniatria/lapsen\\_neuropsykologinen\\_arvio/toiminnanohjaus/Sivut/default.aspx](http://www.hus.fi/sairaanhoito/sairaanhoitopalvelut/foniatria/lapsen_neuropsykologinen_arvio/toiminnanohjaus/Sivut/default.aspx)

Hämäläinen, J. (2006). Nuori ja perhe yhteiskunnan murroksessa. Teoksessa Laukkanen, E., Marttunen, M., Miettinen, S. & Pietikäinen, M. (toim.). *Nuoren psyykkisten ongelmien kohtaaminen*. (s. 43–50). Helsinki: Duodecim.

Isoherranen, K., Rekola, L., & Nurminen, R. (2008). *Enemmän yhdessä: Moniammatillinen yhteistyö*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Jahnukainen, M. (2015). Johdanto. Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M.-P. (toim.). *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. (s. 7-12). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Jakonen, S. (2006). Kouluterveydenhuollon merkitys. Teoksessa Laukkanen, E., Marttunen, M., Miettinen, S. & Pietikäinen, M. (toim.). *Nuoren psyykkisten ongelmien kohtaaminen*. (s. 156–164). Helsinki: Duodecim.

Jyrkiäinen, A. (2007). *Verkosto opettajien tukena*. (Väitöskirja. Tampereen yliopisto, opettajankoulutuksen laitos). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7149-0>.

Järnefelt, P., Lång, N. & Väätäinen, E. (2012). Perusopetuksen toimintakulttuurin kehittäminen Vantaalla. Teoksessa Oja, S. (toim.). *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Juva: PS-Kustannus.

Kahlke, R. M. (2014). Generic Qualitative Approaches: Pitfalls and Benefits of Methodological Mixology. *International Journal Of Qualitative Methods*, 13, 37–52.

Kaltiala-Heino, R., Kaukonen, P. & Borg, A.-M. (2016). Tutkimukseen lähettäminen ja kirjaaminen. Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttu-

nen, M., Puura, K., & Sourander, A. *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. (s. 452–459). Helsinki: Duodecim.

Kampman, M.; Solantaus, T.; Karlsson, L. & Marttunen, M. (2011). Lasten ja nuorten soioemotionaalisen kehityksen tukeminen ja masennuksen ennaltaehkäisy koulussa. Teoksessa Moring, J., Martins, A., Partanen, A., Bergman, V., Nordling, E., & Nevalainen, V. (toim.). *Kansallinen mielenterveys ja päihdesuunnitelma 2009–2015. Toimeenpanosta käytäntöön 2010. THL - Raportti 6/2011*. (s. 40–81). Tampere: Juvenes Print.

Karlsson, L., Marttunen, M. & Kumpulainen, K. (2016). Lasten ja nuorten mielialahäiriöt: Lasten ja nuorten masennus. Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K., & Sourander, A. *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. (s. 295-302). Helsinki: Duodecim.

Kauffman, J., & Landrum, T. (2013). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. (10. painos, s. 95–176, 199–236, 271–311). Boston (Mass.), USA: Pearson, cop.

Kaukonen, P. & Repokari, L. (2016). Palvelujärjestelmä: Lastenpsykiatrian palvelujärjestelmä. Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K., & Sourander, A. *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. (s. 437–442) Helsinki: Duodecim.

Kawafha, M. (2017). Increasing Factors of Depression Among School Children Aged 10-15 Years. *Gazi Medical Journal*, 28(1), 11–16.

Keltikangas-Järvinen, L. (2006). *Temperamentti ja koulumenestys*. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. (2. painos, 65–77, 165–176, 252–263). Juva: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. & Alatupa, S. (2007). Koulu ja sosiaalinen pääoma. Teoksessa Alatupa, S. (toim.), Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L., & Savioja, H. *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma: Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?* (s. 21–114). Helsinki: Sitra.

Keltikangas-Järvinen, L. & Mulla, S. (2014). *Maailman paras koulu?* Helsinki: WSOY.

Kiilakoski, T. (2014). *Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulun yhteistyöt, käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Koivu, A. (2006). Tiimityö ja työnohjaus työntekijän tukena. Teoksessa Laukkanen, E., Marttunen, M., Miettinen, S. & Pietikäinen, M. (toim.). *Nuoren psyykkisten ongelmien kohtaaminen*. (s. 254–260). Helsinki: Duodecim.

Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. (2014). *Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi. VETURI-hankkeen kartoitus 2013*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Kontio, M. (2013). *Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuolto-ryhmien kokouksissa*. (Väitöskirja, Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta). Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526202747.pdf>.

Korhonen, T. (2010). Laaja-alaiset oppimisvaikeudet ja mielenterveyden ongelmat. Teoksessa Närhi, V., Seppälä, H. & Kuikka, P. (toim.). *Laaja-alaiset oppimisvaikeudet*. (s. 110–120). Jyväskylä: Niilo-Mäki Instituutti.

Kuikka, P. (2010). Minkä oppiminen on vaikeaa laaja-alaisissa oppimisvaikeuksissa? Teoksessa Närhi, V., Seppälä, H. & Kuikka, P. (toim.). *Laaja-alaiset oppimisvaikeudet*. (s. 42–57). Jyväskylä: Niilo-Mäki Instituutti.

Kuikka, P., Närhi, V. & Seppälä, H. (2010). Laaja-alaisten oppimisvaikeuksien tarkastelukulmia. Teoksessa Närhi, V., Seppälä, H. & Kuikka, P. (toim.). *Laaja-alaiset oppimisvaikeudet*. (s. 28–40). Jyväskylä: Niilo-Mäki Instituutti.

Kuitunen, M. & Kumpulainen, K. (2016). Lasten ja nuorten mielenterveyspalvelujen yhteistyötahot: Koulutoimi. Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K., & Sourander, A. *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. (s. 466–471). Helsinki: Duodecim.

Kuorelahti, M. (2000). *Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5333-1>.

Kuorelahti, M. & Lappalainen, K. (2017). Sosioemotionaalisten taitojen arviointi, tukeminen ja ohjaus. Teoksessa Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. (toim.). *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. (s. 85–109). Juva: PS-Kustannus.

Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.

Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Lastenneurologisen yhdistys ry:n, Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen ja Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen asettama työryhmä. (2017). ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). [Verkkosivu]. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Haettu 22.11.2017 osoitteesta <http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suosituksset/suositus?id=hoi50061#suositus>

Landers, R. N., & Behrend, T. S. (2015). An Inconvenient Truth: Arbitrary Distinctions Between Organizational, Mechanical Turk, and Other Convenience Samples. *Industrial & Organizational Psychology*, 8(2), 142-164.

Lastensuojelulaki 2007/417.

Lastensuojelulaki 2010/88.

Lastensuojelulaki 2014/1302.

Lessard, J., Normandeau, S., & Robaey, P. (2016). Effects of the Incredible Years Program in Families of Children with ADHD. *Journal Of Child & Family Studies*, 25(12), 3716-3727.

Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. (3. painos). Los Angeles, USA: SAGE Publications.

Lindholm, P., Loukusa, S. & Paavola-Ruotsalainen, L. (2016). Puheen, kielen, motoriikan ja oppimiskyvyn kehityshäiriöt. Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K., & Sourander, A. *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. (s. 203-215). Helsinki: Duodecim.

Liu, L. (2016). Using Generic Inductive Approach in Qualitative Educational Research: A Case Study Analysis. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 129–135.

MacLure, M., Jones, L., Holmes, R. & MacRae, C. (2012). Becoming a problem: behavior and reputation in the early years classroom. *British educational research journal*, 38(3), 447-471.

Matos, M., Bauermeister, J. J., & Bernal, G. (2009). Parent-Child Interaction Therapy for Puerto Rican Preschool Children with ADHD and Behavior Problems: A Pilot Efficacy Study. *Family Process*, 48(2), 232–252.

McMahon, S. & Harwood, V. (2016). Confusion and Conundrums During Final Practicum: A Study of Preservice Teachers' Knowledge of Challenging Behaviour. Teoksessa Bendix Petersen, E. & Millei, Z. (toim.). *Interrupting the Psy-Disciplines in Education*. (s. 145-166). London, Englanti: Palgrave Macmillan.

Mertens, Donna M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. (3. painos). Los Angeles, USA: SAGE Publications.

Millei, Z., & Petersen, E. B. (2015). Complicating 'student behaviour': exploring the discursive constitution of 'learner subjectivities'. *Emotional and Behavioural Difficulties* 20(1), 20–34.

Moilanen, I. (2004). Käytöshäiriöt. Teoksessa Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J., & Kumpulainen, K. (toim.). *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. (3. uudistettu painos, s. 265–274). Helsinki: Duodecim.

Mäntymaa, M., Puura, K., Aronen, E. & Carlson, S. (2016). Lapsuusiän psyykinen kehitys. Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K., & Sourander, A. *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. (s. 23–34). Helsinki: Duodecim.

Määttä, S. & Aro, T. (2011). Kognitiivisten taitojen merkitys itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M.-L. (toim.). *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. (s. 42–58). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Mönkkönen, K. (2002). *Dialogisuus kommunikaationa ja suhteena. Vastaamisen, vallan ja vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa*. (Väitöskirja, Kuopion yliopisto, sosiaalitieteiden laitos). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:951-781-933-1>.



Nigg, J. (2017). Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4), 361–383.

Niiniluoto, I. (2002). Tieteen tunnuspiirteet. Teoksessa Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. (toim.). *Tutkijan eettiset valinnat*. (s. 30–41). Helsinki: Gaudeamus.

Ojala, T. (2017). *Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti. Opettajien kokemuksia*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6952-3>.

Olchowski, A., Foster, E. M. & Webster-Stratton, C. (2007). Implementing Behavioral Intervention Components in a Cost-Effective Manner: Analysis of the Incredible Years Program. *Journal of Early & Intensive Behavior Intervention*, 4(1), 284–304.

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (2017). *Oppimisen tukipilarit: Miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki? OAJ:n ehdotukset oppimisen ja koulunkäynnin tuen parantamiseksi*. Opetusalan ammattijärjestö OAJ.

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (2013). *Toteutuuko kolmiportainen tuki? Selvitys Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n selvitys oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevan lakimuutoksen vaikutuksista kasvatus- ja opetushenkilöstön työhön ja oppilaiden saamaan tukeen*. Opetusalan ammattijärjestö OAJ.

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Helsinki: Next Print Oy.

Opetushallitus. (2011). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011: 20*. Tampere: Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012). *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014). *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmipor-  
taisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2.* Opetus- ja  
kulttuuriministeriö.

Opetusministeriö. (2007). *Erytisopetuksen strategia. Opetusministeriön  
työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:17.* Opetusministeriö.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013/1287.

Peltopuro, M., Närhi, V., Kaartinen, J. & Ahonen, T. (2010). Mitä tutkimusten perusteella  
tiedetään laaja-alaisista oppimisvaikeuksista? Teoksessa Närhi, V., Seppälä, H. & Kuikka,  
P. (toim.). *Laaja-alaiset oppimisvaikeudet.* (s. 86–93). Jyväskylä: Niilo-Mäki Instituutti.

Perusopetuslaki 2010/642.

Peräkylä, A. & Ruusuvuori, J. (2011). Analyzing Talk and Text. Teoksessa Denzin, N. K.  
& Lincoln, Y. S. (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research.* (4. painos, 529-  
544). Los Angeles, USA: SAGE Publications.

Pietarinen, J. (2002). Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa Karjalainen, S.,  
Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. (toim.). *Tutkijan eettiset valinnat.* (s. 58–69).  
Helsinki: Gaudeamus.

Piha, J. (2004). Palvelujärjestelmä: Lasten- ja nuorisopsykiatrian palveluketju. Teoksessa  
Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J. & Kumpulainen, K.  
(toim.). *Lasten- ja nuorisopsykiatria.* (s. 378–380). Helsinki: Duodecim.

Pihlakoski, L. & Rintahaka, P. (2016). Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (ADHD).  
Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M.,  
Puura, K., & Sourander, A. *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria.* (s. 243–253). Helsinki:  
Duodecim.

Poikkeus, A.-M. (2011). Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa  
Aro, T. & Laakso, M.-L. (toim.). *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehi-  
tys ja tukeminen.* (s. 80–104). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Puura, K. & Laukkanen, E. (2016). Biopsykososiaalinen kehitys. Teoksessa Kumpulainen,  
K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K., & Sourander, A.  
*Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria.* (s. 20–22). Helsinki: Duodecim.

- Ranta, K. & Koskinen, M. (2016). Ahdistuneisuushäiriöt. Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K., & Sourander, A. *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. (s. 264–279). Helsinki: Duodecim.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Webster-Stratton, C., Newcomer, L. L., & Herman, K. C. (2012). The incredible years teacher classroom management program: Using coaching to support generalization to real-world classroom settings. *Psychology In The Schools*, 49(5), 416-428.
- Rekolan koulu (2010). Rekolan koulun etappi-luokka ja jalkautuva etappi. [Verkkosivu]. [http://www.edu.vantaa.fi/rekola/index.php?option=com\\_content&view=article&id=120:tie-toa-etappi-luokkien-toiminnasta&catid=59:etappiluokat&Itemid=63](http://www.edu.vantaa.fi/rekola/index.php?option=com_content&view=article&id=120:tie-toa-etappi-luokkien-toiminnasta&catid=59:etappiluokat&Itemid=63) Luettu 13.1.2017.
- Rinkinen, A. & Lindberg, M. (2014). *Tuen portailla. Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008–2012. Kuntien näkemyksiä kehittämistoiminnan tuloksista esi-, perus- ja lisäopetuksessa*. Opetushallitus: raportit ja selvitykset 2014:1. Tampere: Juvenes Print.
- Rolin, K. (2002). Tieteen etiikka metodologian näkökulmasta. Teoksessa Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. (toim.). *Tutkijan eettiset valinnat*. (s. 92–104). Helsinki: Gaudeamus.
- Rubin, K., Bowker, J. & Kennedy, A. (2011). Avoiding and Withdrawing from the Peer Group. Teoksessa Rubin, K., Bukowski, W. & Laursen, B. (toim.). *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. (s. 303–321). New York, USA: The Guilford Press.
- Ruoho, K. & Ihatsu, M. (2012). Psykiatrisen DSM-luokittelu ja käytöksen ongelmat. Teoksessa Silvennoinen, H. & Pihlaja, P. (toim.). *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelystä*. (s. 259–286). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2009). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.). *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. (s. 22–56). Tampere: Vastapaino.
- Saloranta, S. (2017). *Koulun toimintakulttuurin merkitys kestävän kehityksen kasvatuksen toteuttamisessa perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 kouluissa*. (Väitöskirja, Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3610-7>.

Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Lontoo, Englanti: SAGE Publications.

Seikkula, J., & Arnkil, T. E. (2009). *Dialoginen verkostotyö*. Helsinki: Tammi.

Sihvola, J. (2002). Tarvitseeko tiede toisinajattelua? Teoksessa Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. (toim.). *Tutkijan eettiset valinnat*. (s. 105–117). Helsinki: Gaudeamus.

Siltala, E. & Paananen, M. (toim.). (2010). *Mitä Kasteesta on kasvamassa? Lasten Kaste -seminaari 5.10.2010. THL - Avauksia 23/2010*. (s. 102–104). Helsinki: Yliopistopaino.  
Haettu 6.12.2017 osoitteesta  
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80091/7a5c36bd-8978-4017-ab8f-5332ea1d2e5a.pdf?sequence=1>

Soisalo, R. (2012). *Lasten ja nuorten käytöshäiriöiden kohtaaminen*. Joensuu: Suomen Psykologinen Instituuttiyhdistys ry.

Sosiaalihuoltolaki 2014/ 1301.

Sourander, A., & Aronen, E. (2007). Lastenpsykiatria. Teoksessa Lönnqvist, J., Heikkinen, M., Henriksson, M., Marttunen, M., & Partonen, T. (toim.). *Psykiatria*. (5. uudistettu painos, s. 556–590). Helsinki: Duodecim.

Sourander, A. & Marttunen, M. (2016). Häiriöiden esiintyvyys ja luokittelu. Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K., & Sourander, A. *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. (s. 116–127). Helsinki: Duodecim.

Suomen virallinen tilasto. (2017). *Erityisopetus*. Helsinki: Tilastokeskus Haettu 13.6.2017 osoitteesta [http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop\\_2016\\_2017-06-13\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop_2016_2017-06-13_tie_001_fi.html)

Stern, P. N. (2007). On Solid Ground: Essential Properties for Growing Grounded Theory. Teoksessa Teoksessa Bryant, A. & Charmaz, K. (toim.). *The SAGE handbook of grounded theory*. (s. 114–126). Lontoo, Englanti: Sage Publications.

Taipale, M. (2006). Lastensuojelun antama tuki. Teoksessa Laukkanen, E., Marttunen, M., Miettinen, S. & Pietikäinen, M. (toim.). *Nuoren psyykkisten ongelmien kohtaaminen*. (s. 165–172). Helsinki: Duodecim.

Tamminen, T., Karlsson, L. & Santalahti, P. (2016). Mielenterveyden edistäminen ja ennaltaehkäisy. Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K., & Sourander, A. *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. (s. 428–436). Helsinki: Duodecim.

Terveydenhuoltolaki 2010/1326.

Thuneberg, H. & Vainikainen, M.-P. (2015). Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M.-P. (toim.). *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. (s. 135–162). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Thyagarajan, R. (2016). A case study using cognitive-behavioral therapy-management of ADHD. *Indian Journal Of Health & Wellbeing*, 7(5), 471-477.

Tiittanen, Vilma-Riikka. (2016). *Käytöshäiriöisiä oppilaita tukevat interventiot alakoulussa*. (Kandidaatintutkielma, Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta). Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201602261252.pdf>.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. (s. 6-9). [Verkkajulkaisu]. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu osoitteesta [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (s. 91–123). Helsinki: Tammi.

UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Pariisi, Ranska: UNESCO. Haettu 31.10.2015 osoitteesta <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>

UNESCO. (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A challenge and a vision*. Pariisi, Ranska: UNESCO.

UNESCO. (2000). *World Education Forum. The Dakar Framework for Action: Education for All – Meeting our Collective Commitments*. Pariisi, Ranska: UNESCO. Haettu 31.10.2015 osoitteesta <http://www.unesco.org/carneid/dakar.pdf>

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education*. UNESCO. Haettu 19.6.2017 osoitteesta [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H., Greiff, S. & Hautamäki, J. (2015). Multiprofessional collaboration in Finnish schools. *International Journal of Educational Research*, 72, 137–148.

Vantaa. (2016). *Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri. Uomarinteen koulu. Paikallinen opetussuunnitelma*. [Verkkójulkaisu]. Haettu 11.11.2017 osoitteesta [http://vantaawiki.fi/pops/Uomarinteen\\_koulu#4\\_Yhten.C3.A4isen\\_perusopetuksen\\_toimintakulttuuri](http://vantaawiki.fi/pops/Uomarinteen_koulu#4_Yhten.C3.A4isen_perusopetuksen_toimintakulttuuri)

Vantaa. (2011). *Oppimisen, kasvun ja koulunkäynnin tuki. Vantaan perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset*. [Verkkójulkaisu]. Haettu 15.6.2017 osoitteesta [https://www.vantaa.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/113035\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelma.pdf](https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/113035_perusopetuksen_opetussuunnitelma.pdf)

Vantaa. (n.d.a). Etappi, vuosiluokat 1-6. [Verkkosivu]. Haettu 13.1.2017 osoitteesta [http://www.vantaa.fi/varhaiskasvatus\\_ja\\_koulutus/perusopetus/tukea\\_oppimiseen\\_ja\\_koulunkayntiin/erityinen\\_tuki\\_pienryhmassa/etappi\\_vuosiluokat\\_1-6\\_](http://www.vantaa.fi/varhaiskasvatus_ja_koulutus/perusopetus/tukea_oppimiseen_ja_koulunkayntiin/erityinen_tuki_pienryhmassa/etappi_vuosiluokat_1-6_)

Vantaa. (n.d.b). *Jalkautuva etappi*. [Infolehtinen]. Saatu haastateltavalta.

Vantaan sivistystoimi. (n.d.) Hakemus etappi-luokalle. Saatu aluekoordinaattorilta.

Vantaan sivistystoimi. (2011). *Vantaan kasvatus- ja koulutuspoliittinen ohjelma 2011–2016*. [Verkkójulkaisu]. Haettu 15.6.2017. osoitteesta [https://www.vantaa.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/122525\\_Vantaan\\_kasvatus\\_ja\\_koulutuspoliittinen\\_ohjelma\\_2011-2016.pdf](https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/122525_Vantaan_kasvatus_ja_koulutuspoliittinen_ohjelma_2011-2016.pdf)

Varto, J. (2011). Miksi miettiä metodologioita. Teoksessa Holma, K. & Mälkki, K. (toim.) *Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa*. (s. 13–24). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Vehkakoski, T. (2006). Ominaisuuksista oireyhtymiksi. Neuropsykiatriset diagnoosit ja neurotieteelliset selitysmallit vammaisuuden tuottajina. Teoksessa Teittinen, A. *Vammaisuuden tutkimus*. (s. 237–264). Helsinki: Yliopistopaino.

Vitaro, F., Boivin, M. & Bukowski, W. (2011). The Role of Friendship in Child and Adolescent Psychosocial Development. Teoksessa Rubin, K., Bukowski, W. & Laursen, B. (toim.). *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. (s. 568–585). New York, USA: The Guilford Press.

Winzer, M. (2005). International comparisons in EBD: Critical issues. Teoksessa Clough, P., Garner, P., Pardeck, J. T. & Yuen, F. K. (toim.). *Handbook of emotional & behavioural difficulties*. (s. 21–30). Lontoo, Englanti: SAGE Publications.

World Health Organization. (2016). Behavioural and emotional disorders with onset usually occurring in childhood and adolescence (F90-F98). *ICD-10 Version: 2016*. [Verkköjulkaisu]. Haettu 20.5.2017 osoitteesta <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en>

Yin, R. (2009). *Case study research. Design and methods*. (4. painos). CA, USA: Sage Publications.





## LIITE 1 Haastattelukysymykset

Taustakysymykset:

- Kuka olet?
- Mikä koulutus sinulla on?
- Missä roolissa olet työskennellyt jalkautuvassa etapissa?
- Millä jalkautuvan etapin alueella olet työskennellyt ja milloin?

Varsinaisen haastattelun teemat:

Etapin perustaminen (vain yhdelle haastateltavalle)

- Mistä idea etapista sai alkunsa? Milloin tämä tapahtui?
- Mihin tarpeisiin etappi perustettiin vastaamaan?
- Ketkä olivat alkuvaiheessa mukana suunnittelemassa etappia?
- Miten etappi muuttui ideasta jatkuvaksi toiminnaksi? (Pilotointi)
- Olivatko molemmat etapin työmuodot kehitetty jo pilotointivaiheessa?
- Milloin etappia pilotoitiin?
- Miten etappi kehittyi pilotin myötä?
- Miten etappi laajentui muihin kouluihin?

1. Mitä tapahtuu ennen kuin saavutte jalkautuvan etapin kanssa oppilaan koululle?

- Millaisia haasteita teidät tyypillisesti kutsutaan ratkomaan koululle?
- Millainen on tyypillinen lähtötilanne kouluilla, kun menette sinne?
- Miten tilanteita on yritetty ratkoa ennen jalkautuvan etapin paikalle kutsumista?

2. Mitä tapahtuu jalkautuvan etapin jakson aikana?

- Millainen on tyypillinen päivänne?
- Millaista tukea jalkautuvan etapin tiimi tarjoaa? Kenelle tukea tarjotaan (Oppilaalle/luokalle/opettajalle/joku muu)?
- Mihin yritätte etsiä koululla ratkaisua?
- Millaisia haasteita olet kohdannut työssäsi (oppilaat/opettajat jne.)?

- Mikä edistää työn tekemistä?
- Miten etappi toimii ja etenee ideaalitalanteissa? Mitä tekevät etapin työntekijät/vanhemmat/koulu/opettajat/oppilas/ muut, ketkä?
- Miten moniammatillisen tiimin yhteistyö näkyy käytännössä tukijakson aikana?
- Kauanko jalkautuvan etapin jakso kestää?

### 3. Mitä tapahtuu jalkautuvan etapin jakson jälkeen?

- Millaista edistystä jalkautuvan etapin aikana ehtii tapahtua oppilaan tilanteessa?
- Miten tyypillinen tilanne koululla etenee jalkautuvan etapin jakson aikana? Entä jakson jälkeen?
- Onko toiminnalla nivelvaihe alussa tai lopussa? Miten se toteutetaan?

### 4: (jos aikaa jää): Mitä muuta haluaisit kertoa jalkautuvasta etapista?

- Mikä on mielestäsi jalkautuvan etapin paras puoli tukea tarvitseville oppilaille?
- Mitä muuttaisit jalkautuvan etapin toiminnassa?