

Liisa Heinämäki

■ **VARHAISTA TUKEA KOULUN ARKEEN
– TYÖVÄLINEENÄ KEHITTÄMISVALIKKO**



Toimitusneuvosto

Mauno Konttinen, puheenjohtaja

Tuukka Lahti

Kristiina Manderbacka

Heli Mustonen

Elina Palola

Kerttu Perttilä

Marja-Leena Perälä

Anna-Liisa Salminen

Riitta Seppänen-Järvelä

Salla Säkkinen

© Kirjoittaja, Stakes ja Opetusministeriö

Kielen tarkistus: Sirkka Laukonsuo

Kannen suunnittelu: Harri Heikkilä

Taitto: Christine Strid

ISBN 978-951-33-1987-8

ISSN 1236-0724

Gummerus Kirjapaino Oy

Vaajakoski 2007

Esipuhe

Varhainen puuttuminen on jo pitkään ollut yhteisesti hyväksytty periaate kasvatus- ja opetusjärjestelmissä. Päivittäisten työkäytäntöjen ja organisaatioiden toiminnan tasolla on viime vuosina alettu yhä enemmän kysyä, miten tuen tarve voidaan perustoiminnassa huomioida ja ennaltaehkäistä.

Varhainen tuki on tapa nähdä oppilaan tukeminen osana yhteisön pedagogista perustehtävää. Pedagogiset ja sosiaaliset tuen tarpeet tulevat yhä enemmän koulun arjessa esiin, eikä niihin useinkaan löydetä ratkaisuja perinteisin keinoin. Erityisopetus ei aina pysty vastaamaan oppilaan ja yhteisön monimuotoistuviin tuen tarpeisiin, vaan on nähtävä mahdollisuuksia varhaiseen tukeen ja ennalta ehkäisevään työotteeseen osana pedagogista perustoimintaa – jotain tavallisen ja erityisen välillä.

Varhainen tuki on tapa jäsentää koulu yhteisön hyvinvointia ja etsiä yhteistä ymmärrystä tarvittavista kehittämis tavoitteista ja muodoista. Dialogisena ja reflektiota lisäävänä työvälineenä *Varhaisen tuen kehittämisvalikko* tarjoaa käytännöllisen ja moniin ympäristöihin sovellettavan työvälineen niin pedagogisille tiimeille kuin oppilas-/opiskelijahuollon moniammatillisille työryhmillekin. Kehittämisvalikko toimii apuvälineenä myös opetuksen järjestämisen ja suunnittelun ammattilaisille eri tasoilla. Kehittämisvalikko ei tarjoa ohjeita tai valmiita toimintamalleja, vaan haastaa yhteisöt arvioimaan omaa toimintaansa, tunnistamaan muutoksen tarpeita ja etsimään kehittämisen tapoja.

Työväline perustuu Stakesin aiemmin julkaisemaan *Varhaista tukea lapselle* -oppaaseen (Heinämäki 2005). Se työstettiin varhaiskasvatuksen työkäytäntöjen kehittämiseen sosiaali- ja terveysministeriön toimeksiantona, ja sekä varhaisen tuen ajattelu että kehittämisvalikko-työväline työstettiin opasta laadittaessa. Jo työvälineen kehittämisvaiheessa opetustoimen henkilöstö kiinnostui aiheesta, ja siitä alettiin työstää välinettä myös koulukontekstiin.

Kehittämisvalikko kouluille on syntynyt opetusministeriön ja Stakesin Jyväskylän alueyksikön työnä, yhteistyössä muun muassa opettajien, opetusalan koulutuksen ja oppilashuollon kehittämisryhmien kanssa. Koulun keskusteluun teemat kokoavat avoimia kysymyksiä ja ajankohtaisia koulun hyvinvoinnin teemoja erilaisten yhteisöjen käyttöön. Työstämisprosessin aikana toteutunut monipuolinen yhteistyö osoitti, että kasvatus- ja opetus alalla on paljon yhteisiä kysymyksiä, vaikka kontekstit eroavatkin toisistaan.

Kehittämisvalikon tavoitteena on käynnistää keskustelua varhaisesta tuesta, sen muodoista ja mahdollisuuksista koulukontekstissa. Avoin, itsearviointia lisäävä keskustelu avaa tilaa muutoksille ja kehittämisen tavoille, mutta myös haastaa toimijoita. Valikko on suunnattu tähän haasteeseen käytännölliseksi tueksi.

Lukijalle

Kehittämisvalikko on uusi työväline työkäytäntöjen kehittämiseen. Se ohjaa koulun kasvattajayhteisöä¹ tunnistamaan varhaisen tuen mahdollisuuksia ja edellytyksiä omissa työkäytännöissään. Työvälineen ydinajatuksena on dialogisuus: yhteisen ymmärryksen etsiminen varhaisesta tuesta, sen tarpeista ja kehittämisen tavoista.

Kouluyhteisöt yhteistyötahoineen ovat hyvin monimuotoisia ja omaleimaisia. Siksi kehittämiselle ei voi olla yhtä, rajattua tapaa. Kehittämisvalikon sovellettavuudelle ja joustavuudelle asetetut vaatimukset ovat ohjanneet julkaisun muotoa ja sisältöä, ja asioita käsitellään yleisellä tasolla. Lähtöoletus on, että tieto omaksutaan käyttöön ja omaan toimintaan vasta, kun se on itse prosessoitu. Tiedon käsittelyprosessissa tärkeä vaihe on yleisen tiedon soveltaminen omaan yhteisöön: mitä tämä periaate tarkoittaa käytännössä, meidän toiminnassamme, tässä yhteisössä, näissä tiloissa? Tähän prosessiin kehittämisvalikko antaa työkaluja ja aineksia.

Julkaisun rakenne on seuraava:

- Osa I sisältää varhaisen tukemisen lähtökohtia ja perusajatuksia. Tähän osaan perehtyminen auttaa tunnistamaan, mihin varhainen tuki suuntautuu ja mitä kasvattajayhteisöltä edellytetään. Tämä osa myös ohjaa yhteisöä valitsemaan kehittämisteemoista itselleen ajankohtaisimmat.
- Osa II sisältää kehittämisvalikon eli keskusteluteemoja kouluyhteisössä käsiteltäväksi. Varhaisen tuen kehittämisteemoja on kahdeksantoista. Jokainen niistä sisältää lyhyen yhteisesti tutustuttavan johdannon. Jokaiseen kehittämisvalikon teemaan sisältyy myös yhteisön käyttöön tarkoitettu keskustelurunko, joka ohjaa valitun teeman tarkasteluun ja kehittämissuunnitelman laatimiseen.

Kehittämisvalikko-nimikkeen taustalla on kehittämisteemojen moninaisuus. Osaa II ei ole suunniteltu luettavaksi tai käsiteltäväksi yhtenäisenä kokonaisuutena, vaan yhteisö voi valita käyttöönsä teemoista ajankohtaiset ja tarpeelliset.

Yhteisön työskentely voidaan organisoida yhteisöön parhaiten soveltuvalla tavalla. Kehittämistemojen työstämisen tavoitteena on löytää yhteisön kehittämisen kohteet ja tavat. Työskentelyprosessiin liittyy dokumentointi, joka voidaan toteuttaa yhteisön sopimalla tavalla. Tämän julkaisun liitteenä on joitakin dokumenttipohjia, mutta niitä voi muokata myös itse tai kehittää omia tapoja dokumentoida keskustelut.

Tervetuloa tutustumaan varhaisen tuen mahdollisuuksiin.

¹ Koulun kasvattajayhteisöön kuuluvat opettajat, oppilashuollon henkilöstö ja työryhmien jäsenet, kouluavustajat ja muut kouluissa työskentelevät ammattilaiset. Kun oppaassa jatkossa puhutaan *yhteisöstä*, viitataan tähän moniammatilliseen toimijajoukkoon.

Sisällys

Esipuhe

Lukijalle

Osa I	Varhainen tuki: taustaa ja perusteita	9
1	KEHITTÄMISEN SUUNTIA JA LINJAUKSIA.....	10
2	VARHAINEN TUKI KOULUKONTEKSTISSA.....	11
3	TUEN TARPEEN HAVAITSEMINEN JA ARVIOIMINEN.....	13
	Tuen tarve erilaisissa ympäristöissä	14
	Tuen tarve erilaisissa kasvatuksellisissa tilanteissa	14
	Tuen tarve kehityksen eri vaiheissa.....	15
4	VARHAISEN TUEN LÄHTÖKOHTIA	17
	Puuttumisesta varhaiseen tukeen	17
	Ekokulttuurinen näkemys oppilaan tukemiseen	18
	Toimintaperustainen ohjaus	19
5	YHTEISÖN KEHITTÄMINEN VARHAISEN TUEN SUUNTAAN	20
	Reflektio: kuinka peilata toimintaa.....	20
	Dialogi yhteisen ymmärryksen perustana.....	21
	Yhteisön osaaminen ja oppilaan erityisyys.....	21
6	TYÖVÄLINEENÄ KEHITTÄMISVALIKKO	24
	Kehittämiskortti työtapa.....	24
	Kehittämiskortin käyttö	26
	Dokumentointi	27
Osa II	Kehittämiskortti	29
1	Tavallista vai huolettavaa?	31
2	Opetusryhmien organisointi.....	33
3	Oppilashuollon itsearviointi	34
4	Sosiaalisen integraation tukeminen.....	36
5	Opetuksen edellytysten vahvistaminen	38
6	Avustajan toiminnan tavoitteet ja järjestäminen	39
7	Oppilaan tuen tarpeen arviointiprosessi	41
8	Tuen mahdollistaminen oppilaalle	43
9	Siirtymien ja jatkumoiden turvaaminen	44
10	Vanhempien kohtaaminen	46
11	Yksilöllisten oppimissuunnitelmien laatiminen ja käyttö	48
12	Työyhteisön osaamisen jakaminen	49
13	Opettajien yhteistyön kehittäminen	50
14	Varhaista tukea mahdollistavat toimintamuodot	51
15	Tilaratkaisut osana varhaista tukea.....	52
16	Erityisopettajan toimenkuvan kehittäminen	53
17	Varhainen tuki opetuksen suunnittelun eri vaiheissa.....	54
18	Varhaisen tuen kehittämisprosessi kunnassa	55
	Lähteet ja taustamateriaalia.....	57
	Liite: Dokumentointipohja.....	59

Osa I

VARHAINEN TUKI: TAUSTAA JA PERUSTEITA

1 KEHITTÄMISEN SUUNTIA JA LINJAUKSIA

Oppilaan tukeminen edellyttää koko kouluyhteisön yhteistyötä. Varhaisen tuen kehittämisvalikko ohjaa kehittämään sekä suunnittelua eri tasoilla että työkäytänteitä varhaisen tuen suuntaan. Kehittämisvalikon teemat rakentuvat seuraaville lähtökohdille:

Ensinnäkin, varhainen tuki kouluyhteisössä rakentuu vahvan perusosaamisen ja peruspedagogiikan varaan, ja siihen sisältyy myös ennaltaehkäisyn näkökulma. Varhaisen tuen varaan rakentuu sitten erityinen tuki, joka edellyttää erityispedagogista osaamista.

Toiseksi, tuen järjestämisen haasteena on sen ulottuminen mahdollisimman pitkälle tavallisiin kasvatuspalveluihin niin, että tuki tulee sinne, missä oppilas on. Tämä edellyttää tuen tarpeen arvioinnilta ja tuen järjestämiseltä lähiympäristön uutta vastuunottoa ja päivittäisen perustyön tarkastelua varhaisen tuen näkökulmasta.

Kolmanneksi, jotta varhainen tuki voisi sitoutua oppilaan päivittäiseen toimintaan ja lähiympäristöihin, on yhteisön perusosaamisen oltava riittävää ja koko henkilöstön on otettava vastuu oppilaan kokonaisvaltaisesta tukemisesta. Tämä korostaa koulussa yhteisöllistä ajattelua ja yhteistä vastuuta yhteisön hyvinvoinnista.

Kehittämisvalikko tarjoaa työkaluja näihin haasteisiin tarttumiseen, mutta valikko ei toimi yksin. Kehittämisvalikon tavoite on tarjota kouluyhteisölle dialoginen työväline kehittämistarpeiden tunnistamiseen, kehittämisprosessien käynnistämiseen ja työkäytänteiden muuttamiseen. Kehittämisvalikon teemat sinänsä eivät tarjoa ohjeita tai käytännön ratkaisuja, vaan ohjaavat yhteisöä pohtimaan teemoja itse. Yhteisön vaiheesta riippuen valikko voi tukea dialogin käynnistämistä, sisältöjen pohdintaa tai suunnitelmallista käytäntöjen kehittämistä.

Kehittämisteemojen dialoginen prosessointi edellyttää omien työkäytäntöjen, tavoitteiden ja toiminnan perusteiden arviointia. Prosessin aikana pohdinnan ja keskustelujen avulla haetaan yhteistä ymmärrystä muun muassa varhaisesta tuesta, tuen tarpeen havaitsemisen ja tuen järjestämisen lähtökohdista sekä myös yhteisön muutosprosesseista. Luvuissa 2–5 on työskentelyn tueksi lyhyesti avattu näitä näkökulmia, joihin kehittämisvalikon teemat kytkeytyvät.

2 VARHAINEN TUKI KOULUKONTEKSTISSA

Koulussa on usein määritelty oppilaan tukeminen ja oppilas-/opiskelijahuoltotyö erityisopetukseen liittyväksi. Tämä määrittely ei kuitenkaan ole riittävä nyky-yhteiskunnassa. Tuen tarve oppimisessa on lisääntynyt ja moninaistunut niin, että rajaa erityisen ja tavallisen opetuksen välillä on mahdotonta tehdä näkyväksi. Erityisopetuksellisten tarpeiden lisäksi kouluyhteisöissä pohditaan paljonkin oppilaiden hyvinvointiin laajemmin liittyviä kysymyksiä ja myös oppilas-/opiskelijahuoltotyö nähdään yhä useammin laaja-alaisena, koko kouluyhteisöä koskevana toimintana yksilökeskeisen ongelmien ratkomisen sijaan. Yleisesti nähdään, että kasvatusjärjestelmissä erityisen irrottaminen tavallisesta on käynyt toimimattomaksi menettelyksi, eikä oppilaan tukemista voida liittää vain erityispalveluun.

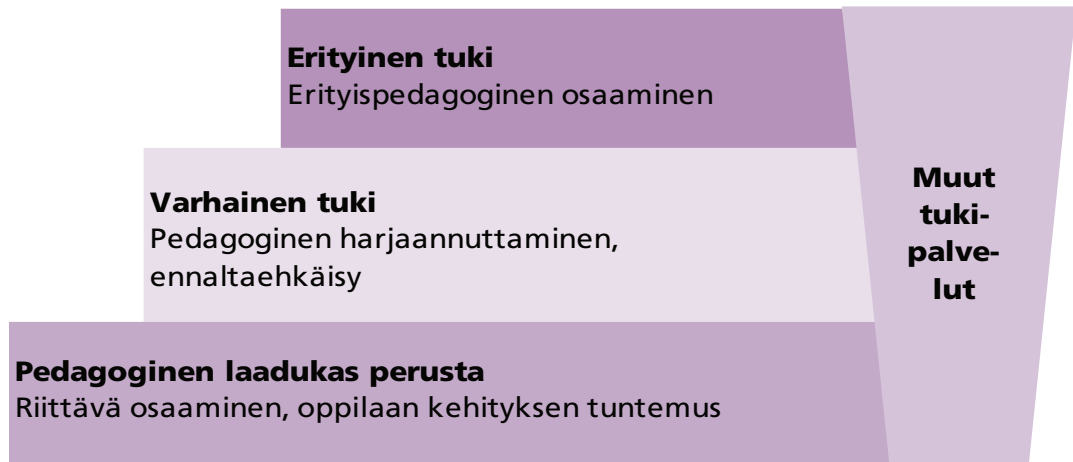
Yhä useammin oppilaan erityisen tuen tarve liittyy myös tilanteisiin tai olosuhteisiin, joita ei voida lääketieteellisellä yksilödiagnostisella määritelmällä tunnistaa. Tällaisia ovat esimerkiksi tuen tarve ryhmään liittymisen ja ryhmässä toimimisen taitojen oppimiseksi, muut sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tuen tarpeet ja esimerkiksi perheen muutostilanteissa tai perheen voimavarojen heikentyessä esiin tulevat tuen tarpeet.

Samalla tavoin ovat muuttuneet näkemykset siitä, miten oppimista tulisi koulussa tukea. Erityisopetuksen *segregaatiosta* on tultu *integraatioon* ja *inkluisioon*. Inklusiivinen näkemys tarkoittaa yleisenä periaatteena lähinnä sitä, että *jokainen oppilas menee kouluun sinne, minne menisi ilman tuen tarvettaankin, ja oppilaan tarvitsema tuki tuodaan sinne, missä hän on*. Tämä periaate edellyttää koulun henkilöstöltä aikaisempaa laajempaa vastuunottoa oppilaan tukemisesta.

Erityisopetus on edelleen osa palvelujärjestelmää, mutta koulun kieleen ovat vahvasti tulleet myös *erityinen tuki* ja *erityisen tuen tarve*. Kyseessä on käsitteen erojen lisäksi ero ajattelussa ja toimintatavassa. Oppilas voi tarvita ja saada erityistä tukea, vaikka hän ei olisikaan virallisesti erityisoppilas. Koulun henkilöstö kohtaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, vaikka he eivät työskentelisiväkään erityisopetuksessa. Tämä lähtökohta vastaa nykypäivän koulun toteutustapoja ja kuvaa oppilaan tukemisen moninaisuutta.

Erityisen tuen rinnalla kouluissa on alettu keskustella myös varhaisesta tuesta. Sen taustalla oleva määritelmä varhainen puuttuminen (*early intervention*) voi viitata sekä varhaisvuosina tapahtuvaan tukemiseen että mahdollisimman varhain käynnistyviin tukitoimiin, ikävaiheesta riippumatta. Koulun kontekstissa varhaiseen tukeen liittyy ennalta ehkäisevä, oppilaan kasvun ja kehityksen riskitekijöiden tunnistamiseen liittyvä näkökulma. Se edellyttää oppilaan yksilöllistä tukemista päivittäisen toiminnan osana ja samalla koulun toiminnan tietoista arviointia ja kehittämistä varhaisen tuen suuntaan. Varhaiseen tukemiseen ja tuen tarpeen ennaltaehkäisyyn kuuluu myös oppimisympäristön ja sen toiminnan moniulotteinen arviointi ja kehittäminen. Koulun rakenteissa varhaisen tuen yksi merkittävä muoto on myös jatkumoiden varmistaminen siirtymävaiheissa.

Varhainen tukeminen voidaan nähdä laadukkaan perustehtävän jatkumona kohdi erityistä tukea. Varhaisen tuen sijoittumista koulun perus- ja erityisosaamisen kenttään ja toisaalta tukipalveluiden rinnalle voidaan kuvata seuraavalla perusmallinnuksella, joka kuvaa varhaisen tuen rakentumista arkeen (kuvio 1).



KUVIO 1. Varhaisen tuen rakentuminen arkeen

Mallinnuksessa koulun laadukas pedagoginen perusta sisältää henkilöstön osaamisen ja lapsen kehityksen tuntemisen. Muita tukipalveluita voi liittyä oppilaan ja perheen palveluihin, mutta niiden rooli ei tässä vaiheessa ole kovin laaja.

Varhainen tuki perustuu hyvälle perusosaamiselle, ja se erottuu peruspedagogiikasta systemaattisilla ja suunnitelmallisilla koulun tukitoimilla, joita voidaan kutsua pedagogiseksi harjaannuttamiseksi. Varhaisen tuen järjestämisessä erityispedagoginen tieto ja osaaminen suuntaavat päivittäistä toimintaa ja ohjaavat menetelmien, ympäristön ratkaisujen ja yhteisön toiminnan muokkaamista. Varhainen tuki sisältää myös ennalta ehkäisevän näkökulman, joka edellyttää ympäristön ja toimintatapojen suunnittelua ja arviointia. Mahdolliset oppilaan muut tukitoimet (esim. lääketieteellinen kuntoutus) nivoutuvat tähän tukeen niin tavoitteiden kuin menetelmienkin tasolla.

Erityinen tuki ja opetus on perusosaamisen ja varhaisen tuen lisäksi erityispedagogista osaamista edellyttävää, suunnitelmallista ja yksilöllistä oppilaan tukemista ja tavoitteellista yhteistyötä oppilaan muiden tukipalveluiden kanssa. Oppilaan tukeminen varhaisvaiheessa – sekä ikävuosien että tuen tarpeen ilmenemisen suhteen – on kannattavaa niin inhimillisesti kuin taloudellisestikin: monet lisäpulmat jäävät kehittymättä, kun alkuperäiseen huoleen tartutaan varhain. Pienen oppilaan kehityksessä voidaan pienillä muutoksilla saada muutos aikaan; jos tuen tarpeen annetaan syventyä, tarvitaan myöhemmin vuosina monitahoista ja pitkäkestoista interventiota asian korjaamiseksi. Koulun käytäntöjen tarkastelu ja esimerkiksi siirtymien suunnitelmallinen vahvistaminen tuottavat yhteisöön vahvuutta, joka vähentää erityisten toimien tarvetta.

3 TUEN TARPEEN HAVAITSEMINEN JA ARVIOIMINEN

Tuen tarpeen havaitseminen edellyttää sekä ikätasaisen kehityksen että oppilaan yksilöllisen kehityksen hyvää tuntemista. Laajempi oppilaantuntemus (oppilaan tausta, aikaisemmat oppimiskokemukset ja -tilanteet, mielenkiinnon kohteet ym.) antaa tarpeellista tietoa, johon kehityksellisiä havaintoja voidaan suhteuttaa. Kun tuen tarpeeseen puututaan, on oltava käsitys siitä, että ilman puuttumista on vaarana ongelman paheneminen. On erotettava, mitkä tilanteet vaativat puuttumista, mitkä taas ovat kehitykseen luonnostaan kuuluvia pulmia, jotka eivät edellytä puuttumista.

Oppilaan tukemisessa puuttumisen ja tuen oikea ajoitus on tärkeä. Kehityksessä on herkkyyskausia, jolloin jonkin asian luontainen oppiminen on helpompaa. Niiden hyödyntäminen on tärkeää, sillä liian myöhään tuleva tuki voi vaatia paljon enemmän panostusta, kun oppiminen eri oppiaineissa on vaikeutunut ja kiinni kurottavaa aineista on yhä enemmän. Kaikkein tärkeintä on kuitenkin puuttumisen ja tuen muoto. Se tulee toteuttaa lasta tai nuorta ja perhettä kunnioittavasti, leimaamatta, avoimesti ja tukea antaen. Myös arvioinnin tulee olla avointa. Tällä tavoin prosessi tukee lasta tai nuorta ja perhettä tehokkaimmin. Perheen kohtaaminen ja perheen osallisuuden vahvistaminen on oma osaamis- ja työalansa, johon yhteisössä voidaan myös etsiä uusia toimintatapoja.

Koulussa oppilaan havainnointi ja oppimisen arviointi ovat jatkuvaa toimintaa. Oppimistilanteet tuovat jatkuvasti lisää tietoa oppilaan piirteistä ja taidoista, ja siirtymävaiheisiin on kehitetty monia oppilaantuntemusta kokoavia työmenetelmiä ja -välineitä. Niiden avulla esimerkiksi sopivaa opiskelumuotoa tai -paikkaa siirtymä- ja nivelvaiheissa voidaan yhdessä suunnitella ja näin ennalta ehkäistä epäonnistumisen kokemuksia. Myös päivittäiset sosiaaliset tilanteet ovat niitä, joissa kehitystä voidaan havainnoida. Kun tuen tarvetta havaitaan, tulisi aloittaa heti opetuksellisten ja kasvatuksellisten tukitoimien kohdentaminen. Varhainen tukeminen edellyttää, että tukea voidaan järjestää mahdollisimman pian tuen tarpeen tultua esille. Käytännössä lapsen tuen tarpeen havaitseminen ei aina johda lääketieteellisen kuntoutuksen käynnistymiseen (Heinämäki 2004a, 107). Huomiota onkin kiinnitettävä niihin tapoihin, joilla yhteisö voi tarjota sosiaalista ja pedagogista tukea omaa toimintaansa kehittämällä.

Joissain tilanteissa oppilaan tuen tarve on yhdessä vanhempien kanssa tunnistettu, mutta tuen tarpeen arviointiprosessi tutkimusvaiheineen voi kestää tuen tarpeesta ja asuinalueestakin riippuen pitkäänkin. Kaikissa tilanteissa asianmukaista lääketieteellisen osaamisen tahoja ei edes ole löydettävissä, vaan tuen tarve on ensi sijassa sosiaalisen tai pedagogisen kuntoutuksen alueella.

Oppilaan varhaisen tukemisen kannalta onkin hyvin keskeistä, että koulun henkilöstö tunnistaa tuen tarpeen arjen tilanteissa. Näiden tuen tarpeen tilanteiden tunnistaminen ohjaa myös sitä, millaista tukea oppilas päivittäisen toimintansa helpottamiseksi tarvitsee. Oppilaan tuen tarvetta arvioitaessa kiinnitetään huomiota hänen mahdollisuuksiinsa toimia *erilaissa ympäristöissä, erilaisissa kasvatuksellisissa tilanteissa ja kehityksen vaiheissa*.

Tuen tarve erilaisissa ympäristöissä

Erilaisissa ympäristöissä oppilaan tapaan ja mahdollisuuksiin toimia vaikuttaa muun muassa oppilasryhmän koko. Joskus pieni, rauhallinen oppilasryhmä mahdollistaa oppimista yksilöllisyyden ja hyvien vuorovaikutusmahdollisuuksien ansiosta, eikä oppilas tarvitse paljoa yksilöllistä tukea. Toisinaan oppilaan on helpompi toimia isomman ryhmän vertaissuhteissa, joissa hän saa mallia erilaisissa tilanteissa toimimiseen. Isommassa ryhmässä toiminnan struktuuri voi olla selkeämmin nähtävissä, mikä myös voi vähentää oppilaan yksilöllisen ohjauksen tarvetta.

Myös ympäristön virikkeiden määrä voi vaikuttaa siihen, miten paljon oppilas kaipaa tukea keskittymiseen ja tarkkaavaisuuteen tai toisaalta uusista asioista kiinnostumiseen ja aktiiviseen liikkumiseen, tutkimiseen ja oppimiseen. Liian moninaiset virikkeet (äänet, värit, esineet) voivat lisätä tuen tarvetta keskittymistä vaativissa tehtävissä. Virikkeetön ja innostamaton ympäristö puolestaan voi lisätä tarvetta yksilöllisesti aktivoida lasta tai nuorta harjoittamaan taitojaan.

Ympäristöt eroavat toisistaan myös toiminnan jäsenyntyneisyyden suhteen, mikä voi näkyä oppilaan tuen tarpeen vaihteluna. Toisille on tärkeää, että asiat tapahtuvat selvästi eri toimintoina; tiedonhaku, soveltaminen, ryhmätyöt jne. eivät tapahdu liittämättä. Toiset taas vaihtavat sujuvasti toimintaa tai tekevät monia asioita yhtä aikaa. Kun tämän piirteen tunnistaa, voidaan toimintaa selkeyttää oppilaan tarpeen mukaan niin, että yksilöllisen ohjauksen tarve vähenee.

Siirtymien yhteydessä on myös tunnistettava esimerkiksi eri kouluvaiheiden erilaiset toimintakulttuurit. Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen, alaja yläkoulun, perusopetuksen ja toisen asteen oppimisympäristöissä on paljon eroja vaikkapa sen suhteen, miten itsenäisesti ja omatoimisesti oppilaan odotetaan toimivan ja selviytyvän esimerkiksi sosiaalisissa tilanteissa. Näiden erojen tunteminen ja yhteisöllisen tuen suuntaaminen muutosta helpottamaan auttaa oppilaan yksilöllisten tarpeiden tunnistamisessa.

Erityisesti siirtymävaiheen tukea suunniteltaessa on myös hyvä huomioida ympäristöjen fyysiset eroavuudet ja niiden vaikutus oppilaan tuen tarpeisiin. Muun muassa rakennusten ja toimintatilojen selkeät pohjakaavat ja värikoodit helpottavat tilaan suuntautumista ja siirtymistä uuteen ympäristöön, samoin toimintojen mukaan eriytyneet tilat. Sen sijaan sokkeloiset, vaihtuvat toimintatilat, jotka eivät viesti käyttötarkoituksestaan, voivat lisätä tai tuoda esiin aiemmin havaitsematta jääneitä tilaan suuntautumisen ja oman toiminnan ohjaamisen vaikeuksia.

Tuen tarve erilaisissa kasvatuksellisissa tilanteissa

Kasvatukselliset tilanteet voivat myös olla eri tavalla oppilaiden tuen tarvetta lisääviä tai vähentäviä. Joillekin tilanteen aikuisjohtoisuus voi nostaa esille tuen ja ohjauksen tarvetta esimerkiksi aikuisen ja/tai sääntöjen vastustamisena, toisille se on taas ikätovereiden keskinäistä toimintaa helpommin hallittava ja turvallisempi tilanne. Samalla tavoin tilanteiden ohjaus ja sääntöjen mukaan toimiminen tukee toisia mutta nostaa toisilla vaikeudet esiin. Vapaat tilanteet tai siirtymävaiheet esimerkiksi välitunnille lähtiessä tai itsenäinen yhdessä työskentely ilman opettajan välitöntä ohjausta voivat toiselle oppilaalle olla parhaiten sujuvia tilanteita, toiselle eniten ohjausta kaipaavia. Havainnoimalla ja tunnistamalla näitä eroja voidaan ennakoida tilanteet, joissa oppilas kaipaa vahvistusta ja harjaantumista. Samoin voidaan nähdä yhteisössä usein

toistuvia paljon aikuisen puuttumista vaativia tilanteita ja pohtia niiden mahdollisia vaihtoehtoisia järjestämistapoja.

Osana ohjaustilanteita tulee tarkastella myös kaikkien yhteisöön kuuluvien aikuisten tapaa toimia. Kasvatuksellisesti voidaan tunnistaa moniakin erilaisia tapoja ohjata ja toimia, esimerkiksi suoran ja epäsuoran ohjauksen käyttö. Pienten lasten kanssa pääasiassa käytetty suoraa, aikuisen osallistumiseen ja toiminnan sanoittamiseen (*laita kirja laukkuun, ota kädestä kiinni, mennään sisälle tästä...*) perustuvaa ohjaustapaa ei enää tavallisesti käytetä perusopetusikäisen kanssa. Koululaiset tuntevat jo säännöt ja hyväksytyt toimintatavat; heidän toimintansa on yhä enemmän itseohjautuvaa ja itsenäistä. Koululaisten ohjauksessa käytetään enemmänkin epäsuoraa viestintää, joka perustuu yhteisistä säännöistä sopimiseen ja niiden tuntemiseen. Aikuisen läsnäolo ei enää ole jatkuvaa ja välitöntä. Yhteisössä voi olla erilaisia näkemyksiä ja tapoja suoran ja epäsuoran ohjauksesta tarpeesta ja käytössä, mikä voi hämmentää etenkin niitä oppilaita, jotka tarvitsevat tukea oman toiminnan ohjaukseensa.

Pieni koululainen voi – ilman tuen tarvea – kaivata toiminnan sanoittamista ja sitä kautta tilanteiden ymmärtämistä etenkin uudessa ja hämmäntävässä ympäristössä, johon hän ei vielä ole riittävästi orientoitunut. Koululaiselta odotetaan tiettyä itsenäisyyttä ja omatoimisuutta. Hänellä ei kuitenkaan voi olla kaikkia tietoja ja taitoja, joita hän uudessa ympäristössään ja toiminnassaan tarvitsee, ellei hänen aikaisempi ympäristönsä ole kehittänyt vastaavia valmiuksia ja taitoja. Tämä koskee yhtä lailla perusopetuksen aloittavaa tai myöhemmin kouluastetta vaihtavaa, isompaakin oppilasta. Omaan yhteisöönsä tottuneet aikuiset eivät ehkä aina tule arvioineeksi tiloja, opasteita ja ympäristön hahmottamista ympäristöön ensi kertaa tulevan oppilaan silmin. Siirtymien vahvistamisessa molemminpuolinen toimintakulttuurin tuntemus olisikin tärkeää.

Samalla tavoin voidaan osana koko yhteisön arviointia tarkastella tapaa, jolla oppilaita yleensä ohjataan. Koko yhteisön aikuisten tapa viestiä ja opetustilanteissa opettajan persoonallinen ohjaustapa ovat osa kasvatusta ja vaikuttavat oppilaan tuen tarpeeseen. Esimerkiksi kehotusten ja ohjeiden ketjuttaminen, kesken keskustelun sivulle kommentointi tai sekaantuminen toisen aikuisen ja oppilaan keskusteluun, kesken työskentelyä esitetyt huomautukset ja kysymykset voivat lisätä toisten oppilaiden tuen tarvetta, vaikka eivät häiritsekään kaikkien keskittymistä mitenkään. On myös hyvä yhdessä aika ajoin tarkastella, onko yhteisön käyttämä viestintä sellaista, johon periaatteessa on sitouduttu.

Tuen tarve eri ikävaiheissa

Lapsen ja nuoren kasvussa ja kehityksessä voi olla vaihteita, joihin hän tarvitsee tukea, vaikka mitään perusvammaa tai -sairautta ei olisikaan. Tällaisia vaihteita ovat esimerkiksi itsenäistyminen, sosiaalisten taitojen kehittyminen ja kouluvalmiuden saavuttaminen, kouluiässä yhä kasvava itsenäisyys ja nuoruuteen elämänvaiheena kuuluvat murrosikä ja oman identiteetin tavoittelu. Nuoruudesta varhaisaikuisuuteen siirtyminen toisen asteen opintojen aikana sisältää usein jo ammatin hankkimisen, työuran ja perheen perustamisen haasteita.

Lapsen kouluvalmiuden saavuttamista arvioitaessa on viime vuosina yhä useammin kiinnitetty huomiota oppimisen monitahoisiin valmiuksiin: oman toiminnan ohjaukseen, tarkkaavaisuuden kohdentamiseen ja ylläpitämisen valmiuksiin, itsenäisyyteen ja omatoimisuuteen sekä yhteistyötaitoihin. Näissä valmiuksien kehittämiseksi lapsi tarvitsee toisinaan suunnitelmallista huomiota ja toimintatapojen mukaut-

tamista. Tuen tarve voi kestää eripituisia aikoja. Myös perheen muutosvaiheet, muutot tai vaikeat kokemukset, voivat johtaa lyhytaikaiseen tuen tarpeeseen. Yksilöllisten tuen tarpeiden havaitsemisen rinnalla voidaankin yhteisössä miettiä, onko kehitysvaiheeseen kuuluvat yleiset tuen tarpeet riittävästi tunnistettu ja onko ne huomioitu yhteisön toimintakäytänteissä.

Oppilaan kehitykseen liittyvien tuen tarpeiden havaitseminen edellyttää yleisten kehityksen ja oppimisen lainalaisuuksien pääpiirteiden tuntemusta. Kokonaiskehitykseen liittyvä tuen tarve voi näkyä laaja-alaisena oppimisvaikeutena; eri osa-alueiden kehityksen pulmissa merkillepantavaa voi olla kehitysprofiilin epätasaisuus ja erityisten oppimisvaikeuksien ilmeneminen.

Oppilaan tukitoiminnan suunnittelu perustuu aina tuen tarpeen tunnistamiseen ja huolelliselle analysointiin. On tärkeää tunnistaa ne ympäristöt ja tilanteet, joissa oppilaan tuen tarve kasvaa. Arvioimalla tuen tarpeen lisääntymiseen vaikuttavia tekijöitä voidaan suunnitella yksilöllistä varhaista tukea, joka kohdentuu myös ympäristön ja toiminnan muutoksiin.

4 VARHAISEN TUEN LÄHTÖKOHTIA

Varhaisen tuen tultua yhä vahvemmin koulun kieleen ja keskusteluun on samalla määritelty sen taustalla ja ohella vaikuttavia ajattelutapoja ja ideologioita lähtökoh-
tia. Ei ole kysymys vain ulottuvuudesta tavallisen ja erityisen välillä, vaan myös monet
muut lähtökohdat ohjaavat varhaisen tuen rakentumiseen. Varhaisen puuttumisen
periaate, ekokulttuurinen lähestymistapa oppilaan tukemiseen ja toimintaperustai-
nen ohjaus ovat keskeisimmin vaikuttavia lähtökoh-
tia.

Puuttumisesta varhaiseen tukeen

Kansainvälisessä keskustelussa käytetään termiä *early intervention*, joka suomen kie-
lessä on usein saanut vastineekseen varhainen puuttuminen. Intervention aloittami-
sella laajempina ilmaisuna käsitetään yleensä koko tuen tarpeen havaitsemisen, ar-
vioinnin ja tuen järjestämisen prosessi. Kansainvälisesti Early Intervention sisältää
tuen tarpeen varhaisen havaitsemisen ja tuen järjestämisen sekä käytännön toimin-
tana että palvelujärjestelmän haasteena. Useissa Euroopan maissa termi viittaa myös
pyrkimykseen saada oppilaat kattavasti palveluiden piiriin, kun käytössä ei ole yhte-
näistä ja kattavaa neuvola-, päivähoito- ja esiopetusjärjestelmää. (Early Childhood In-
tervention 2005.)

Suomessa palvelujärjestelmä tavoittaa lastenneuvolan kautta valtaosan lapsis-
ta ja päivähoito kaikille avoimena palveluna on koko olemassaolonsa ajan ollut yk-
si varhaisen puuttumisen ympäristö. Esiopetuksen ja oppivelvollisuuskoulun myötä
puuttumiselle on jatkuvia rakenteita. Viime vuosina on tehostetusti pyritty luomaan
rakenteita myös perusopetuksen jälkeisiin jatkumoihin pudokkuuden ennalta eh-
käisemiseksi. Varhainen puuttuminen sisältyykin tavoitteena ja toimintatapana myös
moniin julkishallinnon linjauksiin ja tavoitteisiin.

Käytännön toimintana varhainen puuttuminen liitetään usein myös Stakesin ja
Lastensuojelun keskusliiton Varhainen puuttuminen (Varpu) -hankkeen kehittämiin
huolen tunnistamisen ja puheeksiottamisen menetelmiin ja käytäntöihin. Varhainen
puuttuminen työtapana ohjaa ammattilaisia tunnistamaan huolensa ns. huolen vyö-
hykkeistön avulla ja ottamaan asia puheeksi vanhempien kanssa mahdollisimman
varhaisessa vaiheessa (Eriksson & Arnkil 2005). Puheeksiottaminen perustuu dialogi-
seen lähestymistapaan: oman huolen kuvaamiseen ja vanhempien kuulemiseen.

Koulujärjestelmän kehittyessä Suomessa on erityisopetuksen prosesseissa oppi-
laan tuen tarpeita ja tukitahoja ohjautettu tunnistamaan lääketieteellisen luokittelun
perusteella ja valitettavan usein tuen tarpeen puheeksiottaminen vanhempien kanssa
on koettu pitkään kasvaneen huolen päätepisteeksi. Oppilaan tukemisen prosessi on
voinut jopa muodostua pääasiassa ohjaamisesta tutkimuksiin, joiden perusteella on
tehty erityisoppilaspäätös ja kenties oppilaan siirto eri opetusryhmään.

Koulun varhaisen tuen kehittämisessä lähtökoh-
tana tulisikin olla kysymys: mi-
tä tehdään, kun puuttuminen on tehty? Miten päivittäinen toiminta muuttuu, ja mi-
ten vastaamme vanhempien ja opettajien kysymykseen: *mitä me voimme tehdä?* Miten
voimme tukea lasta tai nuorta hänen päivittäisessä ympäristössään? Varhainen tuki
onkin ensi sijassa koulun oman toiminnan tarkastelua oppilaan tuen tarpeen näkö-
kulmasta siinä ympäristössä, missä oppilas on. Millaisissa ympäristöissä ja tilanteissa

oppilaan tuen tarve tulee esille? Mitä voitaisiin tehdä, jotta hän voisi oppia ja toimia mahdollisimman monipuolisesti tuen tarpeestaan huolimatta?

Tässä varhaisen tuen kehittämisvalikossa varhainen tuki nähdään ensi sijassa koulun yhteisön näkökulmasta ja tavoitteena on ohjata yhteisöä laajentamaan perusosaamistaan varhaisen tuen toteuttamiseksi. Näin tarkasteltuna varhainen tuki ei siis ole päällekkäinen tavoite tai menetelmä varhaisen puuttumisen kanssa, vaan paremmin jatkumo sille. Toisaalta puheeksiottamisen vaiheessa on tärkeää tunnistaa, mihin puheeksiottaminen johtaa ja mitkä ovat toiminnan muutoksen mahdollisuudet. Tämä tietoisuus – jota varhaisen tuen kehittäminen vahvistaa – voi myös rohkaista puheeksiottamiseen varhaisessa vaiheessa, kun on jotain mitä voi tarjota.

Ekokulttuurinen näkemys oppilaan tukemiseen

Ekokulttuurisen näkemyksen mukaan lapsen lähiympäristö ja päivittäinen toiminta on tärkeää. Pienen oppilaan keskeiset ympäristöt ovat koti, esiopetus tai koulu. Näissä ympäristöissä tuen tarpeen arviointi ja tuen järjestäminen ovat lapselle merkittäviä. (Määttä 1999, 77–79.) Ekokulttuurisen teorian mukaan koulun merkitys tuen tarpeen arvioinnissa, tuen suunnittelussa ja järjestämisessä onkin hyvin merkittävä. Koulun mahdollisuudet osallistua oppilaan tuen tarpeen arviointiin ovat hyvät, koska päivän eri tilanteissa on mahdollisuus nähdä oppilaan toimintaa ja käyttäytymistä erilaisissa tilanteissa. Havaintojen tuottaminen sanoiksi ja osallistuminen tuen suunnitteluun edellyttää kuitenkin, että tuen tarpeen arvioinnissa tunnistetaan päivittäisten havaintojen merkitys ja niiden kokoaminen organisoidaan. Kouluyhteisössä tulee myös arvioida, tarvitseeko henkilöstö ohjausta ja koulutusta tuen tarpeen tunnistamisessa.

Ekokulttuurinen näkemys kytkee varhaisen tuen myös toimintaperustaiseen ohjaukseen. Arkeen ja päivittäiseen toimintaan kytkeytyvä tuki toteutetaan oppilaalle tutussa ympäristössä, lasta tai nuorta kiinnostavin välinein. Päivi Kovasen (2003) kehittämä Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma (VARSU) korostaa neljää peruslähtökohtaa: perhelähtöisyys, lapsilähtöisyys, toimintaympäristö ja palveluiden koordinointi. Lapsilähtöisen työskentelyn hän näkee pyrkimyksenä lapsen taidot tunnistavaan, lapselle merkitykselliseen ja lasta aktivoivaan vuorovaikutukselliseen toimintaan ja ohjaukseen (mt., 6). Koulussa tämä ajattelu korostaa koko henkilöstön vastuunoton merkitystä: kaikkien lasta tai nuorta lähellä olevien on tunnistettava oma merkityksensä oppilaan tukemisessa, ja päivittäisissä tilanteissa nähdään mahdollisuuksia tuen järjestämiseen.

Varhainen tuki oppilaan päivittäisessä ympäristössä perustuu koulun henkilöstön osaamiseen. Pedagogisen perusosaamisen ja lapsen kehityksen tuntemisen kautta voidaan tunnistaa oppilaan tuen tarpeita ja tuen tapoja. Kasvatukselliset tukitoimet tulisikin kohdistaa niihin tilanteisiin ja toimintoihin, joissa oppilas tarvitsee tukea voidakseen toimia eri tilanteissa ikätasolleen ominaisella tavalla. Näitä tuen tarpeita ei voida määrittellä yksinomaan oppilasta ja hänen toimintakykyään arvioiden, vaan tarvitaan tilanteen, ympäristön ja aikuisten toiminnan arviointia samalla. Siksi on niin tärkeää, että jokainen oppilaan kasvattajayhteisöön kuuluva tunnistaa tuen tarpeet ja mahdollisuudet.

Toimintaperustainen ohjaus

Nykyiset erityispedagogiset ja opetuksen järjestämisen linjaukset ohjaavat järjestämään tukea mahdollisimman pitkälle tavallisten kasvatusjärjestelmien yhteydessä, inklusiivisesti. Tämä lähestymistapa edellyttää, että koko kasvattajayhteisö ottaa vastuuta oppilaan tueksi suunniteltujen toimintatapojen toteuttamisesta. Samalla se haastaa tunnistamaan tapoja, joilla oppilaan tarvitsema tuki voidaan kytkeä päivittäiseen arkeen, osaksi päivittäistä toimintaa.

Toimintaperustainen ohjaus perustuu siihen, että lasta tai nuorta tukevia toimintoja ja elementtejä käytetään päivittäisessä ympäristössä, tuttuihin välineisiin ja lasta tai nuorta kiinnostaviin tilanteisiin liittyvästi (Kovanen 2003, 6). Toimintaperustainen ohjaus edellyttää tarttumista oppilaan mielenkiinnon kohteisiin ja käytännön tilanteisiin silloin, kun ne uusien taitojen ja tietojen oppimisessa ovat ajankohtaisia. Ajattelun perustana on opettaa lapselle hänelle mielekkäitä taitoja, ja pienen oppilaan maailmassa mielekkäät taidot liittyvät usein päivittäisiin toiminnan tilanteisiin – ikäkauden ja oppilaan kiinnostuksen kohteiden mukaisesti. Näin saadaan oppilaan kanssa toimimista ohjaamaan myös oppilaan vahvuudet, eivät pelkät tuettavat asiat.

Kun kasvattajayhteisö tietää, mitä oppilaan kanssa tavoitellaan, voi tavoitetta tukevaa toimintaa liittää päivittäisiin tilanteisiin. Sen sijaan, että ennalta suunniteltaisiin, millä välineillä, kenen kanssa ja missä tilassa mitäkin asiaa harjoitellaan, tunnistetaankin arjen tilanteissa mahdollisuus harjoitukseen oppilaan aloitteesta ja hänen mielenkiintonsa mukaan. Kaverisuhteet ja yhteisen toiminnan tilanteet ovat kouluikässä tärkeä osa lapsen elämää. Myös harjoitusta voidaan tarjota esimerkiksi osana sosiaalisia ryhmätilanteita, kuten kerhotoimintaa, sen sijaan että erikseen järjestettäisiin yhdelle oppilaalle oppimistuokio.

Toimintaperustainen ohjaus ei kuitenkaan tee suunnitelmallisia yksilöopetuksen tilanteita tarpeettomiksi, vaan oppilas voi kaivata erilaisia tilanteita taitojaan harjoittaakseen. Ennalta suunniteltu, aikuisen systematisoima opetus- ja ohjaustilanne on tarpeen myös silloin, kun oppilaan lääketieteellinen kuntoutus on strukturoitua ja toistuvuus on siinä tärkeä osatekijä. Mikään tuen muoto tai tapa ei olekaan yksiselitteisesti hyvä tai huono, vaan yksilöllinen suunnittelu ja oppilaan tuen tarpeiden huolellinen analysointi ovat tässäkin tärkeitä perusteita.

5

YHTEISÖN KEHITTÄMINEN VARHAISEN TUEN SUUNTAAN

Koulun yhteisö voi muotoutua monella tavoin. Luokkien ja ryhmien kanssa työskennellään yksin, työpareina tai tiimeinä. Opettajanhuoneessa ryhmäydytään monin eri perustein. Se, miten paljon yhteisössä jaetaan kokemuksia, opetuksen käytäntöjä ja menetelmiä, vaihtelee. Myös pedagogisen johtajuuden toteuttamistavat ja -muodot vaihtelevat koulujen erilaisten organisointitapojen, muotoutuneiden käytäntöjen ja työtapojen myötä.

Vakiintuneita, totuttuja työkäytänteitä muodostuu sekä päivittäiseen työskentelyyn että yhteisön sisäiseen toimintaan ja yhteistyöhön. Varhaisen tuen tarjoaminen oppilaalle on useinkin olemassa olevilla resursseilla mahdollista, jos tuen mahdollisuudet osana päivittäistä toimintaa tunnustetaan. Kovasen (2003, 7) mukaan lapsen etua voidaan tehokkaasti edistää kahden periaatteen mukaan: 1) käytettävissä olevia resursseja käytetään suunnitelmallisesti ja järjestelmällisesti lapsen ohjauksessa ja 2) oppimaan ohjaaminen toteutuu tiheästi ja säännöllisesti oppilaalle vaihtelevissa, mielenkiintoisissa ja mielekkäissä oppimistilanteissa. Varhainen tuki ei siis tarkoita oppilaan sijoittamista oppilasryhmään ilman hänen tarvitsemiaan tukiresursseja, vaan enemminkin resurssien käytön kohdentamista yhä varhaisempaan vaiheeseen, osaksi päivittäistä toimintaa.

Yksi tärkeä varhaisen tuen resurssi on yhteisön toiminnan arviointi ja kehittäminen. Siihen tarvitaan henkilöstön yhteistä aikaa, sitoutumista kehittämiseen ja todellista halua tavoittaa yhteinen ymmärrys oppilaan hyväksi. Tämä työskentely tuottaa hyötyjä myös yhteisölle, ei vain oppilaalle. Yhteisten arvojen ja päämäärien tarkastelu sekä menettelytavoista sopiminen voivat arjen kiireessä helposti jäädä sivuun toissijaisina asioina. Kuitenkin laadukkaasti opetuksen ja peruspedagogiikan olemassaolo on paitsi edellytys oppilaan varhaiselle tukemiselle, myös työhyvinvoinnin perusta. Yhteisön jäsenet voivat paremmin, kun he tuntevat tavoitteensa ja tietävät, miten niitä kohti pyritään.

Työkäytänteiden kehittämisessä ei päästä kovinkaan pitkälle, jos tyydytään muuttamaan päivittäisiä työtapoja tai yhteisön normeja miettimättä, miksi ja mitä tavoitella niitä muutetaan. Koko yhteisön tulisi tunnustaa muutoksen tarpeet ja taustat, ennen kuin muutos on mahdollinen. Siksi varhaisen tuen kehittämisvalikko on lähtenyt tukemaan koulun työkäytäntöjen muutosta varhaisen tuen suuntaan kolmen keskeisen elementin avulla: reflektio, dialogi ja suunnitelmallinen yhteisön kehittäminen.

Reflektio: kuinka peilata toimintaa

Reflektio-sana voitaisiin suomentaa itsearviointiksi, mutta itse asiassa reflektio on jostain hieman enemmän. Reflektio on oman toiminnan, sen perusteiden, arvojen ja työtapojen tunnustamista ja arviointia.

Varhaisen tuen kehittämisvalikossa reflektion lähtökohtana on varhaisen tuen mahdollisuuksien ja edellytysten tunnustaminen yhteisössä. Reflektio, niin ryhmän kuin yksittäisen kasvattajankin osalta, edellyttää avoimuutta, rohkeutta tunnustaa ja nimetä omia arvoja, toimintatapoja ja käsityksiä. Ellei avoimesti puhuta siitä, mitä eri

tavoitteet, toimintatavat tai -muodot itse kullekin merkitsevät, ei päästä myöskään muokkaamaan niitä.

Reflektio vaatii siis uskallusta ja rohkeutta, jota ei yhteisössä automaattisesti ole. Hyvä reflektiokeskustelu onkin mahdollinen vasta kun yhteisössä on hyvän yhteistyön perusta kunnossa. Varhaisen tuen käytäntöjen tarkastelu voi tuoda esiin kohtia, joissa yhteistyötä olisi yleensäkin tarpeen kehittää.

Dialogi yhteisen ymmärryksen perustana

Dialogisuus on nähty palvelujen kehittämisessä keskeisenä menetelmänä (esim. Arnkil & Eriksson & Arnkil 2000). Kehittämisvalikossa dialogisuus merkitsee lähinnä sanojen, merkitysten ja käsitysten avoimeksi tekemistä yhteisessä keskustelussa. Arkielämässämme on paljon sanoja ja ilmaisuja, joilla on meille vakiintunut merkitys. Aina näitä merkityksiä ei kuitenkaan tunnusteta koko yhteisössä, eikä toisaalta tunnusteta edes sitä, että annamme sanoille eri määrityksiä. Mitä esimerkiksi eri ihmisille merkitsevät ilmaisut *arka oppilas*, *levottomuus*, *riitely*? Entä *johdonmukaisuus*, *eriyttäminen*, *oppilaan tukeminen*? Ilman dialogia, yhteistä keskustelua, ei saavuteta yhteistä ymmärrystä.

Varhaista tukea suunniteltaessa ja yhteisöä kehittäessä onkin tärkeää avata se, mitä oikeastaan eri näkökulmista ajattelemme, mihin pyrimme ja mitä arvostamme. Tähän pyritään kehittämisvalikon dialogisuudella: toimintaa sanoitetaan niin, että päästään yhdessä määrittelemään nykytilanne ja kehittämisen tarpeet. Samalla saadaan välineitä siihen, että omaa toimintaa kuvataan ja avataan vanhemmille, yhteistyötaidoille ja päättäjille. Mel Ainscowin (2005) mukaan kasvatusyhteisöistä puuttuu käytännön kieli; emme ole kehittäneet sanoja ja ilmaisuja käytännön toiminnallemme. Kieli tuottaa toiminnan jäsenystä ja haltuunottoa, mikä on välttämätön edellytys toiminnan kehittämiseksi. Dialogisella työtavalla kehittämisvalikon teemat pyrkivätkin antamaan välineitä omien työtapojen tunnistamiseen ja kehittämiseen.

Yhteisön osaaminen ja oppilaan erityisyys

Oppilaan tukemisen näkökulmasta yhteisön osaaminen voidaan jakaa kolmeen kategoriaan, jotka ovat:

1. *Perusosaaminen* (sisältää perustiedot ja -valmiudet)
 - Käsitys lapsen tai nuoren kehityksen vaiheista, opetuksen ja ohjauksen tavoista ja menetelmistä.
2. *Yleinen tietous oppilaan tuen tarpeista ja tuen muodoista*
 - Käsitys siitä, millaisia huolia ja tuen tarpeita oppilaan kehitykseen ja oppimiseen voi liittyä, miten voidaan tukea ja millä tavoin kasvattajan toiminta vaikuttaa. Yleiseen tietouteen kuuluu esimerkiksi käsitys siitä, mitä opetuksen yksilöllistäminen erilaisissa tuen tarpeissa edellyttää, mitä struktuurin vahvistaminen tai mukauttaminen eri oppiaineissa tarkoittaa ja miten niitä yleensä toteutetaan jne.
3. *Oppilaan yksilöllisen tuen tarpeen tunnistaminen ja tuen toteuttaminen oppilaan omissa ympäristöissä ja olosuhteissa*
 - Perehtyminen oppilaan yksilöllisiin tuen tarpeisiin ja siihen, mitä juuri tämän oppilaan tukeminen edellyttää ympäristöltä, toiminnalta, oppilaan ohjaukselta.

Koulut ovat hyvin erilaisia sen suhteen, miten osaaminen on jakautunut ja miten se arjessa näkyy. Joissain yhteisöissä perusosaaminen katsotaan riittäväksi yleisosaamiseksi ja tietous oppilaan tuen tarpeista, niiden tunnistamisesta ja tukemisen tavoista jää vain muutamien – tai jopa vain erityisopettajan – haltuun.

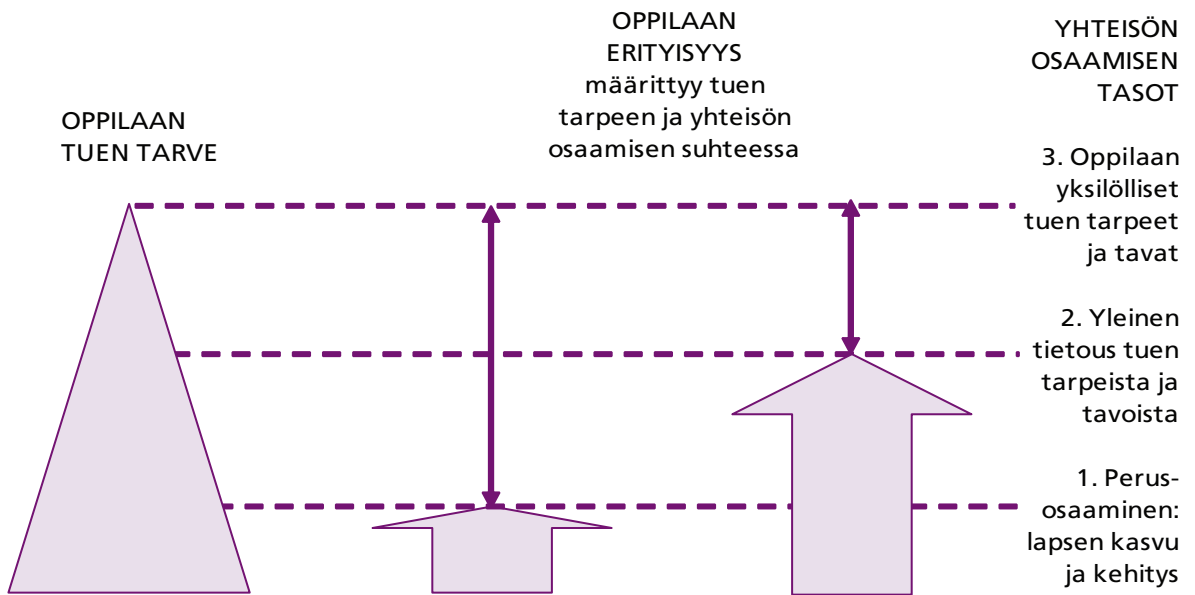
Oppilaiden tuen tarpeiden lisääntyminen ja varhaisen tukemisen ajattelutapa edellyttävät kuitenkin nykyisin koululta osaamista enemmän kuin perusosaamiseen on aiemmin ajateltu kuuluvan. Kouluyhteisössä kysymys onkin organisaation oppimisen ja kehittymisen tavoista sekä voimavaroista, joita siihen tarvitaan. Mikäli yhteisössä on perusosaamista, mutta ei yleistä tietoutta oppilaan tuen tarpeista ja tukemisen tavoista, edellyttää jokaisen tukea tarvitsevan oppilaan tulo yhteisöön tähän tuen tarpeeseen ja keinoihin perehtymistä. Se miten koulu käyttää ja omaksuu tätä tietoa, voi olla hyvinkin erilaista:

- Koulu voi tässä oppimis- ja perehtymisprosessissa tunnistaa yleisesti tähän tuen tarpeeseen liittyviä piirteitä ja tuen tapoja. Kun pystytään tunnistamaan, mikä nyt opitusta on yleistä tietoutta, voidaan sitä vastaisuudessa käyttää yhteisön osaamista laajentamaan. Seuraavan kerran, kun yhteisö kohtaa vastaavaa tuen tarvetta, tämä osaaminen on perustana ja vähentää uuden oppimisen tarvetta.
- Koulu voi nähdä kaiken uuden aineksen juuri tähän oppilaaseen yksilöllisesti liittyvänä. Jos kaikki oppiminen ja perehtyminen nähdään oppilaan yksilölliseen tukeen liittyvänä, ei opittua osata yleistää ja siirtää muiden oppilaiden kohtamiseen. Tällöin yhteisö aloittaa seuraavan oppilaan kanssa perehtymisprosessin alusta. Yksittäisen oppilaan osalta hankittu osaaminen ei lisää yhteisön yleistä tietoutta tuen tarpeista ja tukemisen tavoista, vaan osaaminen rakentuu yksittäisten lasten tukemiseen liitettyistä irrallisista – ja ehkä vain muutaman henkilön hallitsemista tietovarannoista.

Oppilaan osallisuuden ja hyvinvoinnin kokemuksen kannalta on hyvin merkitsevää myös se, miten kouluyhteisö häneen suhtautuu. Perinteisesti erityisyys on nähty oppilaan ominaisuutena ja erityisyyden aste on määrittynyt oppilaan vamman tai sairauden mukaan. Nykyisen käsityksen mukaan oppilaan tuen tarpeen arvioinnissa yhtä merkittävä osuus on yhteisön arvioinnilla. Ympäristössä on monia tekijöitä, jotka vaikuttavat oppilaan tuen tarpeisiin. Yhteisön osaamisen taso vaikuttaa siihen, miten erityisenä yhteisö tukea tarvitsevan oppilaan näkee:

- Jos yhteisössä on vain perusosaamista, kaikki oppilaan tukemiseen liittyvä on uutta ja edellyttää perehtymistä. Tämä voi kuormittaa yhteisöä, joka liittyy kuormituksen ja uusien asioiden määrän tämän tietyn oppilaan ominaisuuksiin. Näin oppilaan muista oppilaista poikkeava *erityisyys* muodostuu huomattavan suureksi.
- Vastaavasti jos yhteisössä on yleistä tietoutta oppilaan tuen tarpeesta ja tukemisen tavoista, edellytetään yhteisöltä uuden oppilaan tullessa yhteisöön hänen yksilöllisten tuen tarpeidensa ja tuen järjestämisen tapojen arviointia ja suunnittelua. Tämä prosessi edellyttää huomattavasti vähemmän uuteen asiaan perehtymistä ja kuormittaa yhteisöä vähemmän. Näin oppilaaseen ei liity niin paljon *erityistä* ja *poikkeavaa* kuin samaan oppilaaseen liittyisi yhteisössä, jossa kaikki on opetettava alusta.

Oppilaan erityisyys määrittyy siis paitsi hänen tuen tarpeensa, myös yhteisön osaamisen tason mukaisesti. (Kuvio 2.)



KUVIO 2. Oppilaan erityisyyden määrittäminen suhteessa yhteisön osaamisen tasoon

Varhaisen tuen kannalta keskeinen kysymys onkin perusosaamisen arvioiminen ja laajentaminen yhteisössä. Vahva perusosaaminen tukee henkilöstöä varhaisen tuen prosesseissa aina tuen tarpeen havaitsemisesta ja arvioinnista tuen suunnitteluun ja toteutukseen saakka. Yhteisön voimavaroja voidaan lisätä suunnitelmallisesti vahvistamalla perusosaamista. Jos sen sijaan perehdytään tiettyyn tuen tarpeen muotoon vain oppilaskohtaisesti, jäävät uusi tieto ja osaaminen tiettyyn oppilaaseen liittyväksi eivätkä ne vahvista yhteisön osaamista. Oppilaskohtainen uuden tiedon tarve ja tiedon hankkimisen prosessi myös korostavat oppilaan ja hänen ohjaamisensa erityisyyttä.

6 TYÖVÄLINEENÄ KEHITTÄMISVALIKKO

Kehittämivalikon tavoitteena on tarjota helposti käyttöön otettavia erilaisiin tilanteisiin soveltuvia käytännönläheisiä kehittämisteemoja työvälineeksi keskusteluun ja kehittämisprosesseihin. Teemojen avulla kouluyhteisö voi reflektoida toimintaansa ja tunnistaa kehittämisen tarpeensa. Valikon käyttötapa on helppo omaksua, ja työtavan opittuaan yhteisö voi käsitellä erilaisia sisältöjä samalla työtavalla. Työtavan omaksuminen ja käyttö eivät sido yhteisön voimavaroja varsinaiselta kehittämistyöltä liiaksi, vaan resurssit saadaan suunnattua oman työyhteisön hyödyksi mahdollisimman tehokkaasti.

Kehittämisteemat muodostavat valikon. Valikko-ajattelu tarkoittaa sitä, että teemoista voi poimia tarvitsemansa. Kaikkien teemojen läpikäyminen ei edes ole tavoite, vaan teemojen käyttö perustuu työyhteisön kehitysvaiheeseen. Käyttöön voi valita itselle ajankohtaiset ja tarpeelliset teemat. Työyhteisössä jo keskustelu siitä, mikä teema on tarpeellinen ja ajankohtainen kehittämisen kohde, voi avata yhteisiä näkemyksiä. Nykyisessä verkostoituneessa ja moniammatillisessa työskentelyssä jo *yhteisön* määrittelyminen keskustelua varten voi nostaa esiin erilaisia näkemyksiä: Keitä kuuluu kasvattajayhteisöömme? Kenen asiaa tämä on? Ketkä tähän vaikuttavat? Teemat auttavat käynnistämään dialogia oman toiminnan perusteista ja avaavat näkökulmia varhaisen tuen mahdollisuuksiin.

Kehittämivalikko työtapanä

Kehittämisteemat eivät tarjoa valmiita ohjeita tai toimintatapoja, vaan ne johdattavat käsittelemään varhaisen tuen perusteita, käytäntöjä ja mahdollisuuksia. Soveltamisen työyhteisöön tekevät valikon käyttäjät pohtimalla, mitä käsiteltävä asia tarkoittaa omassa yhteisössä, omassa arjessa ja käytännöissä.

Kehittämisteemat myös tukevat työyhteisön omaa kehittämisprosessia. Työyhteisössä voidaan nähdä muutostarvetta esimerkiksi opetuksen laadun arvioinnin yhteydessä, kehittämissuunnitelmien tai -prosessien esiin nostamina tai työyhteisön työssä jaksamisen kysymysten yhteydessä. Kehittämisteemojen käsittelyn myötä työkäytäntöjen muutoksen tarve tunnustetaan ja sen perusteella laaditaan dokumentoidut kehittämissuunnitelmat.

Kehittämivalikon teemat toimivat keskustelun ohjaajina ja tarjoavat sisällöllisiä näkökulmia keskusteluun. Niiden käyttö ei edellytä erillistä koulutusta tai valmennusta. Perusmenetelmänä on dialogi, keskustelu: asiat avataan ja haetaan yhteistä ymmärrystä. Asiat selkeytetään; tarkistetaan, mitä yhdessä käsitämme tutuilla asioilla. Dialogin käynnistyminen yhteisössä ei tapahdu aina helposti. Joissain yhteisöissä avoin, reflektioiva keskustelu on osa toimintakulttuuria, joissain yhteisöissä keskustelu on ollut vähäistä ja/tai ulkokohtaista. Ellei yhteisössä ole totuttu käymään avointa keskustelua omasta toiminnasta, voivat valikon teemat toimia keskustelua käynnistävinä ja tukevinä työvälineinä. Teemat voivat myös toimia oppilas-/opiskelijahuollon työryhmän työskentelyn tukena

Teemojen rakenteena on lyhyt johdanto ja sitä seuraava keskustelurunko. Keskustelurungon muodostavat yleisistä periaatteista kohti oman toiminnan arviointia etenevät kysymyssarjat. Kun on yhdessä tunnistettu toivottava toimintatapa, pohdi-

taan toteutuuko se, ja jos ei, niin mikä estää? Mahdollisiin esteisiin ja ongelmiin haetaan ratkaisua muodostamalla kehittämissuunnitelma.

Kehittämivalikon teemoihin sisältyy seuraava perusajatus:

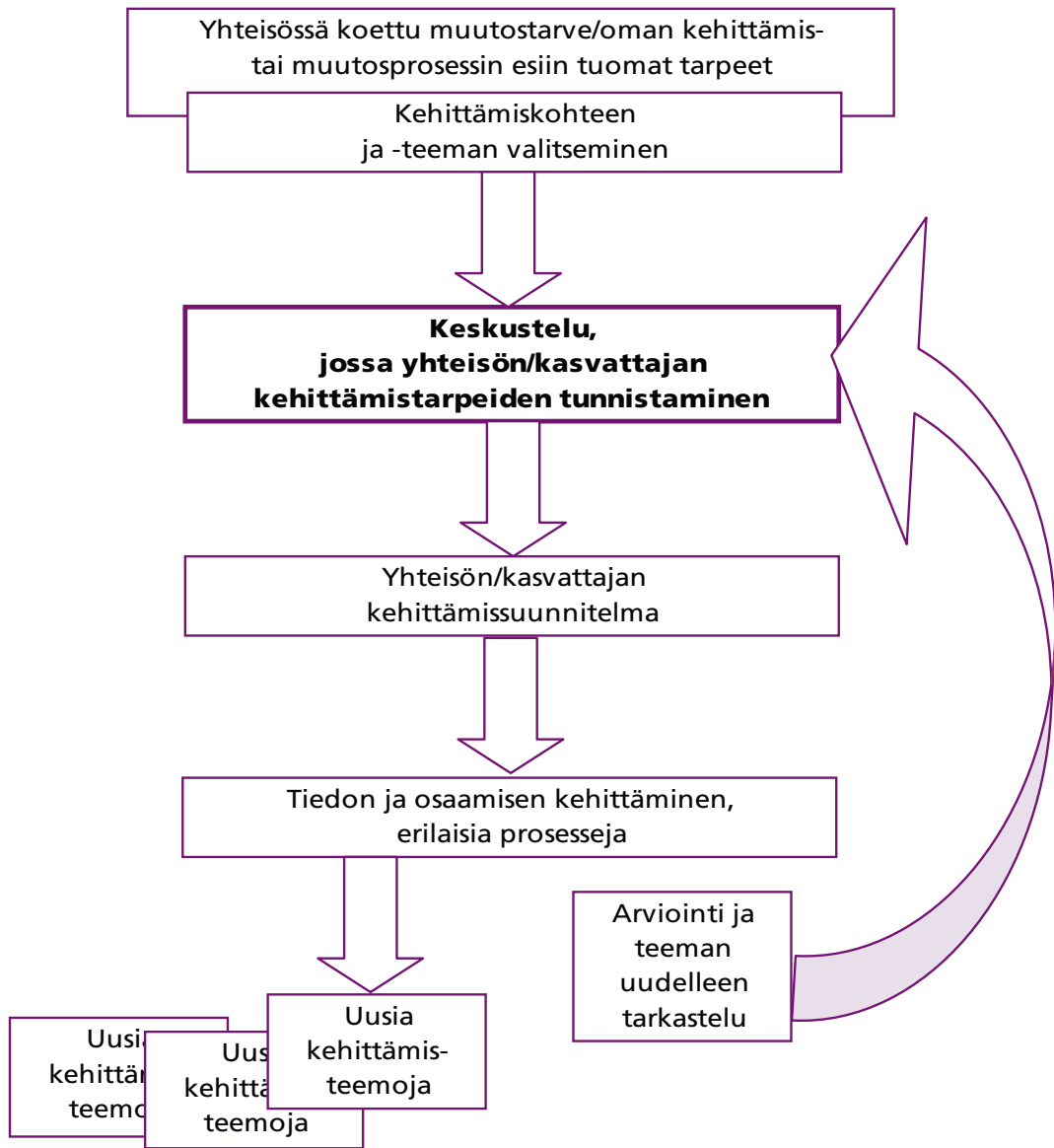
Pelkkä tieto yhteisöön tuotuna ei muuta toimintaa. Ulkoa tuleva ohje siitä, mitä pitäisi kehittää, ei muuta työkäytänteitä. Työkäytänteiden muuttaminen lähtee siitä, että yhteisö *tunnistaa itse* dialogisessa prosessissa kehittämisen tarpeensa ja ryhtyy etsimään siihen tarvitsemaansa tietoa ja osaamista.

Kehittämivalikon dialogisen prosessin keskeisenä vaiheena on siis kehittämistarpeiden tunnistaminen ja nimeäminen. Ilman tätä vaihetta voivat keskustelut ja niiden sisältämä reflektio jäädä irralliseksi, yhteisöä sinänsä rikastavaksi prosessiksi. Reflektion ja dialogisen tunnistamisprosessin jatkona tarvitaan selkeä kehittämistarpeiden ja kehittämisen keinojen tunnistaminen, jatkotyöskentelystä sopiminen ja vastuun jakaminen. Tämä muodostaa kehittämissuunnitelman pohjan.

Kehittämissuunnitelma sisältyy valikon teemoihin yhteisön yhteisenä ja osin myös kasvattajan omana tarkasteluna. Suunnitelman perustana on tunnistaa kehittämisen tarve ja sen keinot. Tunnistaminen tapahtuu dialogin myötä: kehittämisteeman johdanto-osassa on avaus asiaan, keskustelurunkoa seuraten teema etenee loogisesti käsitteen tunnistamisesta omien käytäntöjen arviointiin. Teemoihin sisältyy myös esteiden tunnistaminen sekä niiden poistamisen suunnittelu.

Kehittämisteemojen tarjoama tuki yhteisön prosessille voidaan kuvata esimerkiksi seuraavasti:

Yhteisössä on koettu muutostarvetta, jonka täsmentämiseen ja yhteisen ymmärryksen löytämiseen kaivataan konkreettista tukea. Mahdollisesti myös yhteisön tai organisaation laajemman kehittämissuunnitelman yhteydessä kaivataan työkaluja muutostarpeen täsmentämiseen ja kehittämistoimien kohdentamiseen. Yhteisö tunnistaa kehittämissuunnitelman teemoista sen, joka liittyy omaan tarpeeseen. Sen pohjalta käydään keskustelu, jossa muutoksen ja kehittämisen tarpeet tunnistetaan ja täsmennetään sekä sovitaan jatkotoimista. Tästä voi käynnistyä erilaisia tiedon ja osaamisen lisäämiseen tähtääviä prosesseja. Sovitulla tavalla alkuperäiseen teemaan ja sen työstämiseen palataan arviointikeskustelussa. (Kuvio 3.)



KUVIO 3. Varhaisen tuen kehittämisvalikon prosessimalli

Kehittämisvalikon käyttö

Valikon kehittämisteemojen käyttöön ei ole tiukkoja sääntöjä, vaan niiden keskeisenä lähtökohtana on soveltaminen omaan työyhteisöön. Keskusteluryhmät, aikataulut ja toimintatavat muokataan omaan toimintaan sopiviksi. Teemoja voivat käyttää yksittäiset tiimit, koulut, alueet, kehittämisryhmät tai henkilöstöryhmät. Esimerkiksi oppilas-/opiskelijahuoltoryhmät voivat käyttää teemoja systemaattiseen kehittämistyöhönsä. Osa teemoista on laajoja ja moniosaisia; niiden läpikäyminen voidaan osittaa. Jos käynnissä tai käynnistymässä on laajempia kehitysprosesseja, voidaan kehittämisteemoja käyttää niiden osana tai tukena.

Kehittämisteemojen käytössä on keskeistä se, että keskusteluun sitoudutaan. Teemojen tavoitteena ei ole tietojen keruu ja kirjaaminen, vaan keskustelun avaaminen työyhteisössä. Keskustelurungoissa on pääteemojen alla lukuisia pieniä kysymyksiä, mutta tavoitteena ei ole kirjata vastausta jokaiseen. Alakysymykset toimivat johdattajana ja apuna pääteeman käsittelyyn.

Kehittämisprosessiin valmistautuessa on hyvä sopia yhdessä käytännön kysymyksistä: Kuka huolehtii koolle kutumisesta, aikataulusta jne. ja kuka toimii keskustelutilanteen vastaavana, kuka puolestaan kirjaa sovittuja asioita ylös. Käytännössä on hyväksi koettu se, että sovitaan roolit keskustelun alussa: yksi keskustelijoista huolehtii ajan seuraamisesta, yksi varmistaa, että eri teemoista tehdään yhteenvedot.

Kehittämervalikon teemat on rakennettu siten, että niiden käyttäminen tukee ja tuo esiin yhteisön omaa osaamista sekä osaamisen kehittämistarpeita. Teemoja voi käyttää ryhmäkohtaisesti ja spontaanisti, mutta myös pidempijänteisesti ja systemaattisesti pedagogisen johtamisen tukena. Kehittämisteemojen käyttö ei edellytä erityispedagogista osaamista, mutta käytettävissä olevan osaamisen hyödyntämistä kannattaa suunnitelmallisesti harkita osana kehittämisen prosesseja.

Dokumentointi

Kehittämisteemojen käytössä tiedon keruu esimerkiksi nykyisistä toimintatavoista ei ole pääasia. Keskustelurunkojen laajoihin teemoihin haetaan yhteistä ymmärrystä, eikä yleensä ole tarpeellista kirjata erikseen jokaisen selventävän alakysymyksen vastauksia, ellei niitä haluta tarkoituksella kerätä esimerkiksi toimintakäytänteiden tarkempaan analyysiin. Joustava tapa voi olla tehdä muistiinpano kustakin pääteemasta alakysymysten käsittelyn yhteenvedona.

Teemoja käsiteltäessä muodostuu käsitys siitä, mitä yhteisössä tulisi muuttaa tai kehittää, mitä esteitä on ja miten niitä voitaisiin lähteä purkamaan. Onkin tärkeää huolehtia siitä, ettei keskustelu jää ”ilmaan”, vaan asiat kirjataan jatkotyöstämisen tueksi. Kirjaamisen perusrunkona voidaan pitää esimerkiksi seuraavia teemoja:

- Mistä keskusteltiin (yhteenvedo kokonaisuudesta tai laajoista pääteemoista)?
- Mitä sovittiin jatkotoimiksi?
- Kuka vastaa jatkotoimista?
- Milloin asiaan palataan?

Julkaisun lopussa on dokumentoinnin peruspohja, jota voi soveltaa omaan prosessiin sopivaksi. Lomake toimii dokumentoinnin tukena tarvittaessa, eikä sen käyttö ole välttämätöntä. Yhteisössä voidaan kehittää myös omat, omaa toimintaa parhaiten tukevat dokumentointitavat.

Osa II

KEHITTÄMISVALIKKO

Kehittämisteemat

1	Tavallista vai huolettavaa?	31
2	Opetusryhmien organisointi.....	33
3	Oppilashuollon itsearviointi	34
4	Sosiaalisen integraation tukeminen.....	36
5	Opetuksen edellytysten vahvistaminen	38
6	Avustajan toiminnan tavoitteet ja järjestäminen	39
7	Oppilaan tuen tarpeen arviointiprosessi	41
8	Tuen mahdollistaminen oppilaalle	43
9	Siirtymien ja jatkumoiden turvaaminen	44
10	Vanhempien kohtaaminen	46
11	Yksilöllisten oppimissuunnitelmien laatiminen ja käyttö	48
12	Työyhteisön osaamisen jakaminen	49
13	Opettajien yhteistyön kehittäminen	50
14	Varhaista tukea mahdollistavat toimintamuodot	51
15	Tilaratkaisut osana varhaista tukea.....	52
16	Erityisopettajan toimenkuvan kehittäminen	53
17	Varhainen tuki opetuksen suunnittelun eri vaiheissa	54
18	Varhaisen tuen kehittämisprosessi kunnassa	55
-		

1 TAVALLISTA VAI HUOLETTAVAA?

Usein arkikielessä käytämme määritelmiä kuten *levoton, vilkas, aggressiivinen, oppimisvaikeus, syrjäytyminen*, ilman että olemme pysähtyneet miettimään, miten eri piirteet ja tuen tarpeet todella käytännössä näkyvät. Opetukselliset tuen tarpeet hahmottuvat oppisisältöjen ja opetuksen kautta, mutta miten määrittellemme muita tuen tarpeita?

Keskustellessamme muiden kanssa voimme käyttää samoja sanoja mutta tunnistaa niille eri merkitykset. Erilaiset persoonallisuutemme heijastuvat myös siihen, millaiset piirteet näemme tavanomaisina, millaiset poikkeuksellisina ja mahdollisesti tuen tarpeita herättävinä.

Varhaisen puuttumisen näkökulmasta prosessin ensimmäinen ja alkuun saattava vaihe on tuen tarpeen tunnistaminen. Ennen yksittäisen oppilaan tuen tarpeiden arvioimista kasvattajayhteisössä on hyvä pohtia, miten eri näkökulmat ihmisten mielissä rakentuvat. Tätä pohdintaa voidaan käynnistää esimerkiksi seuraavan keskustelurungon avulla:

Vilkasta vai ylivilkasta?

- Millaista on ns. vilkkaan lapsen käyttäytyminen eri tilanteissa?
- Millaisia vilkkaan käyttäytymisen muotoja liitämme persoonallisuuteen ja yksilöllisyyteen?
- Mitkä piirteet vilkkautuksessa ovat niitä, jotka näemme ns. ylivilkkauteena?
- Millaisissa tilanteissa vilkkautuksen ja ylivilkkauden erot tulevat selvimmiksi esille?
- Miten aikuisen toiminta vaikuttaa näihin tilanteisiin?
- Mitä keinoja meillä on vaikuttaa tilanteisiin, joissa ylivilkkauteen liittyvät piirteet tulevat selvimmiksi esiin?
- Voiko oppilas olla vilkas ja silti keskittyä?

Keskittyminen

- Millaista keskittymiskykyä voi eri-ikäisiltä odottaa?
- Millaisissa tilanteissa keskittymiskyvyn erot tulevat selvimmiksi esille?
- Miten ryhmän koko ja kokoonpano vaikuttavat oppilaiden keskittymiseen?
- Miten tilat ja ympäristö vaikuttavat keskittymiseen?
- Miten erilaiset opetusmenetelmät vaikuttavat keskittymiseen?
- Miten opettajan käyttäytyminen, sanallinen ilmaisu ym. vaikuttavat oppilaiden keskittymiseen?
- Mitä keinoja on vahvistaa oppilaiden keskittymistä eri tilanteissa?

Aggressiivisuus

- Millainen käyttäytyminen on aggressiivista?
- Onko aggressiivisuus aina fyysistä?
- Onko arkitilanteissa suuttuminen aggressiivisuutta? Missä määrin suuttuminen on tilannekohtaista?
- Onko oppilaille annettu ohjausta vihan ja suuttumisen tunteiden tunnistamiseen ja hallintaan?
- Millaiset tavat käsitellä kielteisiä tunteita ovat yhteisössämme hyväksytyjä?

Syrjään jääminen

- Millaisia muotoja oppilaan syrjään jääminen voi saada?
- Onko oppilaan syrjään jääminen missään tilanteissa omaehtoista? Onko se huolestuttavaa?
- Onko yhteisössä seuranta syrjään jäämisestä varalta siten, että erilaiset havainnot voidaan yhdistää?
- Tunnistetaanko yhteisössä esimerkiksi masennuksen ilmenemistavat lapsilla ja nuorilla?
- Millaisia keinoja on käytetty syrjään jääneiden osallisuuden vahvistamiseksi?

Ohjauksen vastaanottaminen

- Millaisia eroja on oppilaiden ohjauksen vastaanottamisen taidoissa?
- Millaisissa tilanteissa erot tulevat selvimmiksi esiin?
- Millaista sanallista ohjausta eri-ikäisten tavallisesti voidaan olettaa ymmärtävän?
- Mitä muita ohjauksen tapoja yleensä käytetään?
- Miten opettaja voi vahvistaa oppilaan ohjauksen vastaanottamisen taitoja?

Ympäristön vaikutus käyttäytymiseen

- Miten ympäristön eri piirteet vaikuttavat oppilaiden käyttäytymiseen?
- Ovatko hyväksytyt ja ei-hyväksytyt käyttäytymisen rajat yhteisesti tunnistettu ja tiedossa (myös oppilailta)?
- Miten yhteisön aikuiset ovat sopineet puuttumiskynnyksestä? Entä puuttumisen tavoista?
- Noudatetaanko yhteisiä käyttäytymisen odotuksia ja sopimuksia?
- Onko yhteisössä tunnistettu liiallisen sallivuuden rajoja?

2 OPETUSRYHMIEN ORGANISOINTI

Opetusryhmien organisointi on osa sekä koulun hallinnollista toimintaa että opetuksen kehittämisen edellytyksiä. Opetuksen yksilöllistämisen haasteet ovat kasvaneet moninaistuvien tuen tarpeiden myötä. Varhainen tuki edellyttää, että tuen tarpeisiin voidaan tarttua joustavasti, ennen kuin tuen tarve vaikeutuu ja syvenee.

Opetusryhmien joustava käyttö edellyttää yhteisöltä yhteistä näkemystä muun muassa siitä, mitkä ovat opetusryhmien organisoinnin tavat ja mahdollisuudet ja millaisia ennalta ehkäiseviä tai oppimista tukevia mahdollisuuksia eri ryhmämuotoihin sisältyy. Tätä yhteistä ymmärrystä vasten yhteisö voi arvioida ja edistää omien opetusryhmiensä kehittämistä.

Yhteistä näkemystä opetusryhmien organisoinnista voidaan etsiä esimerkiksi seuraavan keskustelurungon avulla:

Millaisia eri tapoja on organisoida opetusryhmiä?

- Voidaanko opetusryhmien kokoa muuttaa?
- Voidaanko ryhmiä järjestää edistymisen tason mukaan?
- Voivatko opetusryhmät muodostua joustavasti eri oppiaineissa?
- Onko erilaisten oppijoiden mukaan tarpeellista ja/tai mahdollista muodostaa opetusryhmiä?
- Mitä mahdollisuuksia opettajien pari-/tiimityön tuovat opetusryhmien organisointiin?
- Onko muita mahdollisuuksia, mitä?

Miten eri järjestämistavat mahdollistavat tuen näkökulman huomioimisen?

- Mitkä tekijät opetusryhmässä parhaiten mahdollistavat tuen tarjoamisen?
- Mitkä tekijät opetusryhmässä eniten vaikeuttavat tuen järjestämistä?
- Millaiset tuen muodot edellyttävät rakenteellisia muutoksia opetusryhmässä?
- Millaiset tuen tarpeet edellyttävät henkilöstön osaamisen muutoksia opetusryhmässä?
- Millaiset tuen tarpeet edellyttävät oppimisympäristön muutoksia opetusryhmässä?

Opetusryhmien integrointi

- Millaisia odotuksia ja mahdollisuuksia liittyy opetusryhmien integrointiin?
- Mikä estää opetusryhmien integrointia?
- Miten näitä esteitä on pyritty poistamaan?
- Mitä pitäisi edelleen tehdä?

Miten omassa yhteisössä on näitä tapoja käytetty?

- Mitkä ovat tavallisimmin käytetyt opetusryhmien organisoinnin tavat?
- Millaisiin opetusryhmiin yhteisössä olisi tarvetta?
- Mitkä ovat opetusryhmien organisoinnin keskeisimmät kehittämisen tarpeet?

3 OPPILASHUOLLON ITSEARVIOINTI

Oppilashuollon merkitys varhaisen tuen kehittämisessä on suuri. Tuen saaminen varhaisessa vaiheessa edellyttää moniammatillisen yhteistyön rakenteiden olemassaoloa ja tehtävien selkeää jakoa. Oppilashuoltoryhmä seuraa kouluyhteisön hyvinvointia ja pyrkii ennalta ehkäisevän näkökulman esilletuontiin, ja se voi yksittäisen oppilaan tilanteen selvittämisen lisäksi tarttua yleisesti näkemiinsä oppilaiden ongelma- tai riskitilanteisiin. Asian käsittely oppilashuoltoryhmässä on usein vanhempien kanssa keskustelun ohella ensimmäinen askel tuen tarpeen tunnistamisen ja määrittelyn prosessissa.

Oppilashuollon tehtävien selkeä tunnistaminen ja kuvaus sekä yhteistyösuhteiden selkeä organisointi auttaa ylläpitämään pitkäjänteistä toimintaa myös olosuhteiden tai henkilöstön muuttuessa. Oppilashuollon toiminnan linjausten tunteminen auttaa näkemään, millaisiin tilanteisiin oppilashuolto voi tarttua.

Jotta oppilashuollon toimintaa voidaan kehittää paikallisia olosuhteita vastaaviksi, tulee sitä arvioida systemaattisesti ja eri näkökulmista. Itsearviointin tukena voidaan käyttää esimerkiksi seuraavaa keskustelurunkoa:

Millainen on oppilashuoltoryhmän rooli opetuksen tukitoimia suunniteltaessa?

- Miten yhteistyö vanhempien kanssa on järjestetty?
- Miten oppilashuolto toimii oppilaan tuen tarpeen arvioinnin prosessissa?
- Miten oppilashuoltoryhmän näkemys tuen tarpeesta vaikuttaa opetuksen resursseihin?
- Miten oppilashuoltoryhmän ratkaisuja ja päätöksiä käytetään linjauksiin ja tiedottamiseen?

Millaisia muita tukikeinoja on yleensä käytettävissä oppilaan tueksi?

- Miten niitä on meillä hyödynnetty?
- Onko tukikeinoja, joita yhteisössämme ei ole käytetty?
- Olisiko tarvetta kehittää lisää ennalta ehkäiseviä tai tukevia työtapoja?
- Onko siihen mahdollisuus?
- Mitä se edellyttää?

Miten on organisoitu yhteistyö sosiaalitoimen kanssa?

- Tunnetaanko perhetyön toimintatavat ja tukimahdollisuudet?
- Tunnetaanko lastensuojelun mahdollisuudet ja käytännöt?
- Tunnetaanko muiden tukitahojen tarjonta ja mahdollisuudet?
- Onko näitä tukitahoja yhteisössämme hyödynnetty?
- Olisiko yhteistyötä näiden tukitahojen kanssa syytä kehittää? Miten?

Varhaisena tukena ja tuen tarpeen ennaltaehkäisyä käytetään yleensä erilaisia yhteistyön muotoja:

Miten yhteisöimme oppilaille on järjestetty koulun aloitusta ja oikean tukimuodon valintaa tukevat toimet?

- lasten kehitys seuranta ennen koulun alkua
- kouluvalmiuden arviointi
- terveystarkastus ennen koulun alkua
- vanhemmille tiedottaminen ja vanhempien näkemyksen kuuleminen
- tiedonsiirto päivähoiton/esiopetuksen/koulun välillä
- koulutulokkaisiin tutustuminen, esim. 1. luokan opettaja/erityisopettaja
- arviointitiedon siirtäminen opetuksen käyttöön.

Miten yhteisömme oppilaille on järjestetty muita oppilasta tukevia toimia?

- arviointi ja eri tahojen yhteistyö siirtymävaiheissa, myös 2.–3. luokkien ja 6.–7. luokkien välillä
- maahanmuuttajataustaisten oppilaiden huomioiminen eri vaiheissa
- koululaisten iltapäivätoiminnan hyödyntäminen
- yhteistyö järjestöjen, seurakunnan, nuorisotoimen ym. toimijoiden kanssa.

4 SOSIAALISEN INTEGRAATION TUKEMINEN

Sosiaalinen integraatio on jo pitkään ollut yhtenä olennaisena tavoitteena kasvatus- ja opetusjärjestelmisämme. Kuitenkin yhä voidaan kiinnittää huomiota integraation fyysiseen tasoon huomioimatta sitä, että integraatio edellyttää muutakin kuin samassa rakennuksessa tai huonetilassa toimimista. Sosiaalinen integraatio edellyttää myös toiminnallista integraatiota, yhdessä tekemistä, koska ilman sitä ei kontakteja ja vuorovaikutusta synny.

Sosiaalisen integraation määritelmä ei ole yksiselitteinen, eikä yhteisössä ole siitä ehkä juurikaan keskusteltu. Mitä sosiaalisella integraatiolla tarkoitetaan, mihin koulun toimintoihin, tapoihin ja tehtäviin sosiaalisen integraation tavoite vaikuttaa, millaisissa yhteisöä ja yksilöä koskevissa tilanteissa se pitäisi huomioida, ja mikä on koulumme tavoitetaso? Nämä kysymykset kohdataan usein tapauskohtaisesti, ellei yhteisiä linjauksia ole tehty.

Yksilötasolla sosiaalinen integraatio voi merkitä osallisuuden ja ryhmään kuulumisen kokemuksia, vuorovaikutusta ja yhdessäoloa. *Opetuksen järjestämisen tasolla* sosiaalinen integraatio voi liittyä erilaisiin oppimisen tapoihin ja edellytyksiin, tai sen voidaan nähdä toteutuvan opetuksen erilaisissa muodoissa. Kun kukin voi oppia omien yksilöllisten edellytystensä mukaisesti parhaalla mahdollisella tavalla, vahvistetaan omanarvontuntoa, joka tukee yhteisöön liittymistä. *Yhteisötasolla* sosiaalinen integraatio voi edellyttää moninaisten arvojen, tavoitteiden ja edellytysten sovittamista yhteisön toiminnan tapoihin ja edellytyksiin.

Koulun arjessa sosiaalinen integraatio näyttäytyy monissa eri muodoissa. Sen tavoitteena voidaan nähdä monenlaisten lasten yhdessä toimiminen. Kouluyhteisössä on tärkeää keskustella sosiaalisen integraation tavoitteista, muodoista ja edellytyksistä oman yhteisön lähtökohdista käsin, jotta työkäytäntöjen ja toiminnan muotojen valintaan voidaan lisätä yhteistä ymmärrystä.

Keskustelussa voidaan tukena käyttää esimerkiksi seuraavia teemoja:

Miten määrittelemme sosiaalisen integraation?

- Ketä sosiaalinen integraatio koskettaa?
- Miten se liittyy erityisopetukseen?
- Miten se liittyy kielellisiin ja kulttuurisiin ryhmiin?
- Miten sosiaalinen integraatio tavoitteena vaikuttaa koko kouluyhteisön toimintaan?

Sosiaalisen integraation toteutuminen yhteisössä

- Miten sosiaalinen integraatio toteutuu kouluyhteisössämme?
- Onko sen toteutumisessa eroja eri ryhmien osalta?
- Mikä on merkittävin sosiaalista integraatiota tukeva tai edistävä tekijä yhteisössä?
- Millainen vuorovaikutus yhteisössä tukee sosiaalista integraatiota?
- Mikä on suurin este sosiaaliselle integraatiolle?
- Miten esteitä voi vähentää tai poistaa?

Vertaisuus ja osallisuus kouluyhteisössä

- Millaisissa vertaistilanteissa osallisuus tai sen puuttuminen näkyy parhaiten?
- Käytetäänkö yhteisössämme systemaattista havainnointia ja tiedonvaihtoa osallisuuden ja vertaisuuden tunnistamiseksi?
- Miten oppilaiden keskinäisiä vuorovaikutus- ja kaverisuhteita voidaan tukea?
- Mitä muita kuin opetustilanteita voidaan käyttää vertaisuuden vahvistamiseen?

Millaista osaamista sosiaalinen integraatio edellyttää opettajalta?

- erilaisista kulttuurista tulevien vanhempien kohtaamisessa
- oppilasryhmän ohjaamisessa
- vuorovaikutuksessa
- yhteisön sisäisessä yhteistyössä.

Sosiaalista integraatiota vahvistavat työkäytännöt

- Mitkä tekijät vahvistavat sosiaalista integraatiota?
- Millaiset työkäytännöt edistävät sosiaalista integraatiota; esim.
 - yhteistyö, tilojen käyttö
 - rakenteet siihen, miten siirtymät ja tutustumisvaiheet hoidetaan
 - sisällöllisesti yhteinen toiminta
 - tiedon ja materiaalien kokoaminen ja niistä tiedottaminen
 - koulun käytännöistä tiedottaminen vanhemmille.
- Millaiset opetusryhmien rakenteet ja kokoonpanot tukevat sosiaalista integraatiota?

Mitä sosiaalisen integraation edistäminen edellyttää yhteisöltämme?

- Mitä sosiaalisen integraation vahvistamisen keinot edellyttävät yhteisöltä?
- Millaisia keinoja omassa yhteisössämme on käytetty?
- Mitä kehittämisen tarpeita ja mahdollisuuksia meillä on?

5 OPETUKSEN EDELLYTYSTEN VAHVISTAMINEN

Koulun opetustehtävän kannalta olennaista on, että erilaiset tukitoimet yhteisössä vahvistavat opetuksen edellytyksiä. Opetus yleensä tai erityisopetus ovat osa oppilaan kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutta, johon vaikuttavat monet välilliset ja välittömät tekijät yhteisössä. Opetuksen laadukas toteuttaminen edellyttää, että yhteisössä toteutuvat opetuksen perusedellytykset, eikä opettajan aika mene niiden tavoittelemiseen. Opetusten edellytysten ylläpitämisen ja kehittämisen tulisi olla yhteisön yhteinen tavoite.

Koulussa onkin tärkeää yhdessä tunnistaa, mitä opetuksen toteuttaminen edellyttää, ja miten opettaja näkee yhteisön erilaisten piirteiden vaikuttavan opetukseen. Koko henkilöstön osallistuminen opetuksen edellytysten tunnistamiseen ja arviointiin tukee opetuksen näkemistä yhteisenä tehtävänä.

Opetuksen edellytysten tunnistamisen ja arvioinnin pohjana voidaan käyttää esimerkiksi seuraavaa keskustelurunkoa:

Mitä on opetuksen edellytysten vahvistaminen?

- Mitä ovat opetuksen perusedellytykset?
- Mitä ovat yksilöllistetyn opetuksen perusedellytykset?
- Miten tilajärjestelyt vaikuttavat opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen?
- Miten materiaalien saatavuus vaikuttaa opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen?
- Miten moniammatillinen yhteistyö vaikuttaa opetuksen edellytyksiin?
- Mitkä edellytykset korostuvat tässä yhteisössä?

Opetuksen edellytykset erilaisissa yhteisöissä

- Miten opetuksen edellytykset korostuvat erilaisissa olosuhteissa, esimerkiksi tietyillä asuinalueilla?
- Millaiset tekijät heikentävät opetuksen edellytyksiä? Millä tavoin?

Miten opetuksen edellytyksiä yhteisössä voidaan vahvistaa

- yhteisöllisyyttä lisäämällä
- opettajien keskinäistä yhteistyötä lisäämällä
- vahvuuksien ja osaamisen jakamisella
- pedagogisia keskusteluja lisäämällä
- erityispedagogisen tiedon vahvistamisella
- vanhempia tukevalla, kohdennetuilla toiminnoilla
- muilla tavoin, miten?

Opetuksen edellytysten vahvistaminen omassa yhteisössä

- Miten näitä keinoja on käytetty omassa yhteisössä?
- Miten käytetyt keinot vastaavat oppilaiden tarpeisiin?
- Millaisia kehittämisen tarpeita/keinoja olisi?

6 AVUSTAJAN TOIMINNAN TAVOITTEET JA JÄRJESTÄMINEN

Kun on tarve yksilöllistää opetusta, on tavallisena tukitoimena avustajan nimeäminen. Avustaja voidaan nimetä opetusryhmään yhden tai useamman oppilaan tueksi. Avustajan pitkän tähtäimen tehtävä on tehdä itsensä oppilaalle tarpeettomaksi. Hänen toivotaan tukevan oppilaan taitojen ja itsenäisyyden kehittymistä niin, että oppilas selviytyisi jatkuvasti enemmän tavanomaisissa opetustilanteissa ilman avustamista. Avustamista tarvitaan erilaisissa tilanteissa ja ympäristössä eri tasoilla. Avustamisen muotoja ovat muun muassa:

- konkreettinen apu; fyysinen avustaminen ja auttaminen
- tuki, toiminnan seuraaminen ja mallittaminen, aktivoiminen, motivoiminen
- itsenäisen toiminnan tukeminen, valvominen ja arviointi, saatavilla olo
- opetuksen seuraamisen ja opetukseen osallistumisen mahdollistaminen.

Osana avustamista arvioidaan ja suunnitellaan ympäristön ja muiden opetusjärjestelyiden muutoksen tarvetta sekä myös apuvälineiden tarvetta. Lähtökohtana on oppilaan tuen tarpeen määrittely kouluympäristössä ja opetustilanteissa.

Avustajan tulee tuntea oppilaan yksilölliset oppimistavoitteet ja oppimisen tueksi suunnitellut yksilölliset menetelmät. Hänen täytyy tuntea myös oppilaan hyvinvointiin ja opetukseen vaikuttavat terveydelliset olosuhteet ja edellytykset. Lisäksi hänen täytyy tuntea oppilaan ympäristönä toimivan ryhmän toimintatavat, -mahdollisuudet ja -edellytykset sekä tavoitteet.

Yksilö- ja ryhmäkohtaisten tietojen lisäksi avustajan tulee tuntea yleisiä opetuksellisia periaatteita. Samoin hänellä tulee olla tietoa yleisistä opetusmenetelmistä sekä sisältöalueista ja oppiaineista.

Koko yhteisön tulisi jakaa yhteinen käsitys avustamisen merkityksestä, tavoitteista ja avustajan tehtävistä. Avustamisen kehittämisessä ja arvioinnissa voidaan käyttää tukena esimerkiksi seuraavaa keskustelurunkoa:

AVUSTAMISEN YLEISET NÄKÖKOHDAT

Miten ryhmäkohtainen ja yksilöllinen avustaminen eroavat toisistaan?

- henkilöstön vastuunjaon suhteen
- avustajan toimenkuvan suhteen
- avustamisen tapojen suhteen
- oppilaan ryhmään liittymisen suhteen
- oppilaan yksilöllisen ohjaamisen suhteen.

Miten avustajan tehtävät liittyvät seuraaviin tehtäväalueisiin:

- päivittäisestä hyvinvoinnista huolehtiminen ja perustoiminnoissa avustaminen
- lääketieteellisen hoivan tai kuntoutuksen toteuttaminen
- opetussisältöjen mukauttaminen
- yksilöllisten opetusmenetelmien suunnittelu ja toteuttaminen
- yhteisön toimintaedellytyksien varmistaminen
- muuta, mitä?

Mikä avustajan tehtäväkuvassa on keskeistä?

- oppilasta koskevien tietojen ja ohjeiden hallinta
- oppimisen havainnointi ja kehityksen seuranta
- kuntoutussuunnitteluun ja opetuksellisten suunnitteluun osallistuminen
- oppimisen arviointi
- yhteydenpito vanhempiin
- yhteydenpito tukipalvelutahoihin
- tiedon välittäminen muulle yhteisön henkilöstölle
- muu, mikä?

AVUSTAMISEN JÄRJESTELYT YHTEISÖSSÄ

Miten avustamista järjestettäessä on huomioitu

- avustamisen kytkeytyminen oppimisympäristön kokonaisuuteen (työajat, ympäristö)
- tilojen tarkoituksenmukainen käyttö ja muutostarpeet
- sosiaalista vuorovaikutusta muun opetusryhmän kanssa edistävien tilanteiden ja toimintatapojen kehittämisen
- oppilaan itsenäisyyden tukeminen
- oppilaan ikä- ja kehitystasoa vastaavien välineiden ja materiaalien saatavuus.

Miten avustamisen resurssit ryhmässä voidaan varmistaa?

- pysyvien avustajan toimien ja yksilöllisten arviointien suhde
- avustamisen jatkuvuus nivelvaiheissa
- avustamisen kokonaissuunnitelma osana kunnan erityisopetuksen suunnittelua.

Miten on varmistettu avustajan

- työhön perehdyttäminen
- koulutus ja tiedonsaantimahdollisuudet
- työnohjaus
- työyhteisön osallisuus (tiimi-, työparityöskentely tms.)
- yleisten opetustavoitteiden ja oppiainekohtaisten sisältöjen tuntemus
- mahdollisuudet osallistua tiimin suunnitteluun
- muuta, mitä?

Kehittämisen tarpeet

- Onko avustamisen järjestämisessä tai toteuttamisessa kunnassamme/yhteisössämme kehittämistarpeita?
- Voidaanko eri palvelujen ja toimintojen yhteistyöllä lisätä avustamisen jatkuvuutta?
- Miten kehittämistä voidaan käynnistää?

7 OPPILAAN TUEN TARPEEN ARVIOINTIPROSESSI

Viime vuosina on keskeiseksi haasteeksi noussut oppilaan tuen tarpeen tunnistaminen ja määrittelemine kouluyhteisössä. Tuen tarpeet ovat moninaistuneet, eikä lääketieteellinen määritelmä enää useinkaan riitä kuvaamaan tuen tarpeita. Käytettävissä on seulonnan ja tunnistamisen sekä toimenpiteiden suosittelamisen asiantuntemusta ja osaamista, mutta uutena haasteena on yhä kattavampi opetuksellisen tuen tarpeen arviointi.

Yksi keskeisimpiä haasteita oppilaan tuen tarpeen arvioinnissa onkin koko arviointiprosessin rakentaminen niin, että moniammatillinen ja -tahoinen tieto yhdistyy. Arvioinnin toinen haaste on havainnoinnin oikea-aikaisuus. Varhainen tukeminen voi merkittävästi vaikuttaa oppimisen edellytyksiin ja estää syrjäytymistä. Kolmas keskeinen haaste on arvioinnin ja käytännön välisen yhteyden rakentaminen niin, että tarpeellinen arviointitieto myös välittyy opetuksen ja opetusjärjestelyjen käyttöön.

Tuen tarpeen arviointia kehitettäessä on yhteisössä ensin tunnistettava se, millaisista lähtökohdista yhteisössä tuen tarvetta tarkastellaan ja arvioidaan. Yhteistä keskustelua voi käydä esimerkiksi seuraavan keskustelurungon avulla:

Millaisena yhteisö näkee oppilaan tuen tarpeet?

- Nähdäänkö tuen tarve ensi sijassa lääketieteellisen luokittelun kautta?
- Nouseeko tuen tarve esiin ensi sijassa käyttäytymisen näkökulmasta?
- Nouseeko tuen tarve esiin ensi sijassa oppimiseen liittyvänä?
- Nähdäänkö tuen tarve erityisyytenä vai kehitykseen kuuluvana?
- Mitä muita näkökulmia ja tekijöitä tuen tarpeeseen liittyy?

Miten oppilaan tuen tarpeen arviointiprosessi on meillä organisoitu?

- Kuka käynnistää tuen tarpeen arviointiprosessin?
- Mikä on prosessin ensimmäinen vaihe?
- Mikä on vanhempien rooli prosessissa?
- Mikä on luokanopettajan/erityisopettajan/oppilashuoltoryhmän rooli prosessissa?
- Onko sovittu erilaisten tuen tarpeiden osalta tarkoituksenmukaiset arviointiin osallistuvat tahot?

Miten arviointiprosessi kytkeytyy tuen järjestämiseen?

- Miten arviointiprosessissa saatu tieto ohjaa tuen järjestämistä?
- Käytetäänkö oppilaan arviointitietoa hyväksi, kun siirtymävaiheessa suunnitellaan tulevaa opetusryhmää tai -muotoa?
- Ohjaako testeillä ym. saatu tieto opetuksen tavoitteiden yksilöllistämistä käytännössä? Entä opetus sisältöjen ja -menetelmien yksilöllistämistä?
- Saadaanko suunniteltu tuki toteutumaan käytännössä?
- Onko erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö organisoitu?

Huomioidaanko tuen tarpeen eri osa-alueet arvioinnissa?

- Onko eri osa-alueiden tukea mahdollista toteuttaa?
- Onko pedagoginen tuki jäsennetty yhteisesti? Kirjataan se oppilaan suunnitelmaan?
- Jaetaan yhteisössä pedagogisen tuen osaamista (esim. arkikäytänteet, hyvät käytännöt, mallinnuksia tukitoimista ja yksilöllistamisestä)?
- Miten oppilaan sosiaalinen tai psykologinen tuki liittyy yhteisön arkeen?

Miten arvioinnissa huomioidaan tuen tarpeen erilaiset lähtökohdat?

- Nähdäänkö kehityksellisen tuen tarpeen lisäksi esimerkiksi kasvuolosuhteiden vaikutus?
- Miten tuen tarvetta selvitetessä otetaan huomioon mahdollinen havaitun tuen tarpeen toissijaisuus (esim. tunne-elämän vaikeus tai huomiotta jäänyt kielellisen hahmottamisen vaikeus ensisijaisena tuen tarpeena)?
- Otetaanko prosessissa huomioon oppilaan tuen tarpeet erilaisissa tilanteissa?
- Miten prosessi huomioi erilaisten ympäristöjen vaikutuksen oppilaan tuen tarpeeseen?

8 TUEN MAHDOLLISTAMINEN OPPILAALLE

Kun oppilaan tuen tarve on tunnistettu, on haasteena siirtää tieto tuen tarpeesta toimintaan. Toisaalta on kyse tukemista mahdollistavista työkäytännöistä, toisaalta yhteisön tarkastelusta ennaltaehkäisyyn ja laadukkaan peruspedagogiikan näkökulmasta.

Varhaisen tukemisen saaminen koko yhteisön tunnistamaksi ja hyväksymäksi on osa tätä haastetta. Varhainen tuki ja ennaltaehkäisy osana yhteisön toimintaa selkiytyy ja konkretisoituu, kun tuen mahdollisuuksia tunnistetaan yhdessä. Yhteistä ymmärrystä voidaan hakea esimerkiksi seuraavan keskustelurungon pohjalta:

Oppimisympäristön kehittäminen

- Miten voimme yleensä kehittää laadukasta oppimisympäristöä?
- Miten oppimisympäristöä voidaan kehittää tukea tarjoavaksi? Millaisia muutoksia voidaan todella tehdä? Miten ulotetaan oppimisympäristön muutos oppilaan muihin ympäristöihin?
- Miten eri tahot voivat parhaiten tukea oppilasta?
- Miten erilaiset työskentelytavat vaikuttavat oppilaan tuen tarpeeseen?
- Mitä edellytetään sisä- ja ulkotiloilta?
- Mikä on välineiden merkitys oppilaan tukemisessa?

Opetusmenetelmien kehittäminen

- Miten opetusmenetelmiä voidaan kehittää oppilasta tukeviksi?
- Voidaanko opetusta organisoida tukea mahdollistavaksi (esim. jakotuntien käyttömahdollisuus)?
- Miten oppiaineet integroituvat yhteen?
- Miten koulutuksella voidaan vahvistaa opetusmenetelmien kehittämistä?
- Millainen ammattikirjallisuus tukee opetusmenetelmien kehittämistä? Miten kirjallisuuden hyödyntäminen olisi mahdollisimman tehokasta?
- Onko yhteisössä yhteistä pedagogista pohdintaa?

Henkilöstön yhteistyö

- Onko henkilöstön keskinäisellä toiminnalla (esim. tiedotus, palaverit, osaamisen jakaminen jne.) mahdollisuus kehittää tuen edellytyksiä?
- Miten organisoidaan yhteisöllinen työskentely ja kaikkien osaamisen huomioiminen?
- Onko tarvetta lisätä yhteistä tietoisuutta käytettävissä olevista välineistä ja materiaaleista?

Millaisia tuen mahdollistamisen keinoja yhteisössä on käytetty?

- Millaisia kokemuksia niistä on ollut?
- Millaisiin tuen tarpeisiin tukea on ollut mahdollista järjestää?
- Millaisiin tuen tarpeisiin tuen järjestäminen on hankalinta?

9 SIIRTYMIEN JA JATKUMOIDEN TURVAAMINEN

Varhaisen tuen yhtenä keskeisenä lähtökohtana on varmistaa, että oppilaan tarvitsema tuki jatkuu eri siirtymävaiheissa aukottomasti. Se mahdollistaa opetuksellisten tarpeiden ennakoinnin ja oikean tukimuodon tunnistamisen ajoissa niin, että oppilas ohjattaisiin oikeaan oppilasryhmään jo ennalta. Hyvä oppilaantuntemus tukee myös varhaista tuen tarpeen arviointia uudessa ympäristössä.

Jatkumoiden varmistaminen edellyttää hyvää tiedon kulkua muun muassa terveydenhuollon, päivähoidon, esiopetuksen, iltapäivätoiminnan ja koulun eri vaiheiden välillä. Osana tätä jatkumoiden varmistamista toimii kouluvalmiuden arviointi, joka kytkee yhteen asiantuntijoita monisektorisesti. Myös perusopetuksen ja toisen asteen oppilaitosten välinen tiedon kulku edellyttää laajempaa yhteistyöverkostoa.

Yhteistä keskustelua siirtymien ja jatkumoiden turvaamisesta voidaan käydä esimerkiksi seuraavan keskustelurungon avulla:

Olemmeko rakenteistaneet jatkumoiden tukemisen?

- Tunnistammeko yhteistyökumppanimme?
- Miten yhteistyö on organisoitu?
- Onko yhteistyön tavoitteet ja perusteet yhdessä sovittu?

Olemmeko tunnistaneet kouluvalmiuden arviointiprosessin?

- Mitä kouluvalmiuden arvioinnilla tavoitellaan?
- Mitä eri vaiheita siihen liittyy?
- Ketkä ammattilaiset siihen osallistuvat?
- Millainen on vanhempien rooli?
- Onko prosessi oikea-aikainen ja kartoittaako se oikeita asioita?
- Millaisia lapsia se eniten hyödyttää?

Mitä kouluvalmiuden arvioinnista seuraa?

- Millaista oppilaantuntemusta kouluvalmiuden arviointi tuottaa?
- Miten arviointitietoa käytetään?
- Jos seuraa koululykkäys, mihin lapsi sijoittuu?
- Jos lapsi aloittaa koulun, onko vaihtoehtoisia aloitustapoja?
- Miten lapsen polkua suunnitellaan?

Mitä yleensä tiedon siirrolla tavoitellaan?

- Käytetäänkö yleensä siirrettävää seuranta- ja arviointitietoa hyväksi opetuksen suunnittelussa?
- Onko meillä yhteinen sopimus siitä, miten eri luokka- ja kouluasteiden välillä siirretään tietoa?
- Ovatko sekä lähettävä että vastaanottava taho perillä tiedon siirron tavoista ja tavoitteista?

Vanhempien osallistuminen

- Onko meillä yhteiset käytännöt vanhempien osallistumiseen?
- Näemmekö vanhempien roolin ja osallisuuden samalla tavoin?
- Onko henkilöstöllä osaamista vanhempien kohtaamiseen?

Miten tieto dokumentoidaan ja kulkee?

- terveydenhuollosta opetukseen
- päivähoidosta esiopetukseen
- esiopetuksesta kouluun
- alakoulusta yläkouluun
- perusopetuksesta toiselle asteelle siirryttäessä
- muiden siirtymien (esim. koulunvaihto) yli

- tarvittaessa sosiaalitoimeen
- muihin yhteistyötahoihin
- Tunnemmeko ajantasaiset tiedon siirtoa ja dokumentointia koskevat säännökset?

Onko jatkumoiden varmistamisessa kehittämisen tarpeita?

- Mikä on jatkumoissamme hyvin hoidettua?
- Mitä heikkouksia prosessissamme on?
- Mitä haluaisimme kehittää? Miten?

10 VANHEMPIEN KOHTAAMINEN

Oppilaan tukeminen edellyttää hyvää yhteistyötä oppilaan vanhempien kanssa. Pedagogisen asiantuntijuuden ja vanhempien oman lapsensa tuntemuksen kohdatessa saadaan monipuolinen kokonaiskuva oppilaasta, hänen mielenkiinnon kohteistaan, harrastuksistaan ja tuen tarpeistaan. Vanhempien kokemukset lapsensa erilaisista ympäristöistä ja tilanteista auttavat kohdentamaan tuen muotoja ja tapoja.

Vanhempien kohtaaminen oppilaan tuen tarpeen arvioinnin ja tuen järjestämisen prosesseissa on oma osaamisalueensa, jonka arvolatauksia, käytännön edellytyksiä ja tavoitteita tulee yhteisössä tunnistaa. Yhteisön jäsenten käsitys vanhemmista oman lapsensa asiantuntijoina heijastuu kauttaaltaan sekä työtaivoissa että vanhempien kohtaamisen tilanteiden vuorovaikutuksessa.

Yhteistyön erityistä tukea tarvitsevan oppilaan vanhempien kanssa on oltava selkeästi jäsennettyä ja sille tulee yhteisössä asettaa yhteiset tavoitteet. Vanhempien tulee voida tunnistaa yhteistyön tavat ja muodot jatkuvina, ei vuosittain vaihtuvina, uudelleen opeteltavina menettelyinä. Yhteisen huomion kohteena ovat tuen tarpeen kannalta merkitykselliset vaiheet: tuen tarpeen tunnistaminen ja määrittäminen sekä sopivien tukimuotojen löytäminen ja arvioiminen.

Näiden työvaiheiden ja menetelmien tunnistaminen omassa yhteisössä tukee johdonmukaisten ja vanhemmat huomioon ottavien työkäytäntöjen kehittämistä eri vaiheisiin.

Yhteistä keskustelua voidaan käydä esimerkiksi seuraavan keskustelurungon pohjalta:

Vanhempien kohtaaminen yhteisön osaamisena

- Millaista osaamista yhteisöltä edellytetään vanhempien kohtaamisessa?
- Miten pedagogista osaamista voidaan kohtaamistilanteissa välittää vanhempien oman osaamisen ja oman lapsensa tuntemuksen tueksi?
- Mitkä ovat ne oppimisympäristön ja opetuksen keskeiset tekijät, jotka vanhempien on tunnistettava suhteessa lapsensa yksilöllisiin piirteisiin?

Tuen tarpeen tunnistaminen ja määrittäminen yhdessä vanhempien kanssa

Miten vanhemmat osallistuvat tuen tarpeen määrittelyyn ja tuen muotojen arviointiin, kun on kyseessä oppilaan aiemmin todettu tuen tarve:

- Miten prosessiin liitetään vanhempien näkemys aikaisemmista ja tämän hetkisistä tuen tarpeista?
- Miten vanhemmille kuvataan nykyisen oppimisympäristön ja -tilanteiden edellyttämiä taitoja ja valmiuksia tuen tarpeen arvioinnin pohjaksi?

Miten vanhemmat osallistuvat tuen tarpeen tunnistamiseen, kun on kyseessä koulussa esiin tullut tuen tarve?

- Millainen on koulun ensimmäinen huolen ilmaisu? Missä tilanteessa se tehdään?
- Missä vaiheessa prosessia huoli ilmaistaan vanhemmille? Ensimmäisten havaintojen pohjalta vai erityisopettajan konsultaation tms. jälkeen?
- Onko huolen jäsentämiseen ja kuvaamiseen vanhemmille yhteisiä rakenteita?
- Miten prosessi etenee ensimmäisen huolen ilmaisun vaiheen jälkeen? Osallistuvatko vanhemmat prosessin suunnitteluun?

Yhteistyö oikean tukimuodon tunnistamisessa

- Mikä on vanhempien rooli erilaisten tukimuotojen arvioimisessa?
- Miten vanhempien aikaisemmat kokemukset lapsensa tukemisesta kuullaan tuen muotoja suunniteltaessa?
- Miten vanhempien kokemukset lapsensa aikaisemmista ympäristöistä liitetään ympäristön muutostarpeen arviointiin?
- Miten vanhemmille kuvataan niitä tavoitteita ja odotuksia, joita eri tukimuotoihin liitetään?
- Miten vanhemmat osallistuvat tuen muotojen seurantaan ja arviointiin?

Mitä hyviä käytäntöjä vanhempien osallistumisen lisäämisen on käytetty?

11 YKSILÖLLISTEN OPPIMISSUUNNITELMIEN LAATIMINEN JA KÄYTTÖ

Tukea tarvitsevan oppilaan opetuksen yksilöllistämisen keskeinen väline on henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Yksilöllisen oppimissuunnitelman laatiminen edellyttää paneutumista, yhteistyötä ja osaamista. Yksilöllisen suunnitelman käyttö opetuksessa on myös haaste, etenkin kun luokissa on usein useita oppilaita, joiden opetusta ja/tai oppimääriä eri oppiaineissa on yksilöllistetty. Tämä asettaa suuria haasteita opetuksen suunnittelulle ja toteutukselle sekä opetuksen ja sen tukitoimien organisoinnille niin koulu- kuin kuntatasollakin.

Yksilöllisten oppimissuunnitelmien arviointia voidaan käynnistää esimerkiksi seuraavan keskustelurungon avulla:

Yksilöllisten oppimissuunnitelmien laatiminen

- Miten yksilöllisten suunnitelmien laatiminen on yhteisössä organisoitu?
- Miten eri tahojen kuvaukset oppilaasta huomioidaan suunnitelmassa? Mikä on oppilashuoltoryhmän rooli prosessissa?
- Miten vanhempien rooli suunnittelussa on varmistettu?
- Onko kaikilla yhteisössä suunnitteluprosessissa tarvittava osaaminen?
- Mitkä ovat opetuksen järjestämisen eri vaihtoehtojen perusedellytykset ja -mahdollisuudet? Miten on varmistettu, että vanhemmat tuntevat niitä riittävästi osallistuakseen suunnitteluun?
- Onko oppilaan tavoitteet asetettu niin konkreettisina, että sekä koulu yhteisö että vanhemmat voivat niiden kautta tunnistaa tarvittavia tuen muotoja?

Yksilöllisten oppimissuunnitelmien toteutuminen

- Pystyykö koulu muuntautumaan ja vastaamaan yksittäisen oppijan tarpeisiin?
- Pystytäänkö koulussa toteuttamaan kaikkia yksilöllisiä suunnitelmia?
- Voidaanko resursseja käyttää joustavasti yksilöllisten opetussuunnitelmien mukaan?
- Voidaanko yksilöllisiä opetussuunnitelmia noudattaa opetustilanteissa? Onko eri oppiaineiden välillä eroja?
- Miten yksilöllistäminen ohjaa tai vaikuttaa oppilasarviointiin?
- Miten vanhempien osallisuutta yksilölliseen oppimissuunnitelmaan ylläpidetään?

Yksilöllisten oppimissuunnitelmien seuranta ja arviointi

- Kuka on seurannan ja arvioinnin vastuhenkilö?
- Miten eri tahoilta koottava tieto oppilaan etenemisestä kootaan yhteen?
- Onko vanhempien osallisuudelle yhdessä sovitut toimintatavat?
- Arvioidaanko sovittujen tukitoimien, tavoitteiden ja prosessin toteutumista erikseen?
- Onko seurannan organisoimisessa tunnistettu kehittämistarpeita? Mitä?

Opettajan itsearviointi HOJKS-työskentelyssä

- Onko osaamiseni riittävä yksilöllisen oppimissuunnitelman tekemiseen?
 - ellei, millaista osaamista tarvitsisin lisää (esim. opetuksen yksilöllistämisen mahdollisuudet, vuorovaikutus vanhempien kanssa, suunnitelmaprosessin hallinta tms.)
- Pystynkö huomiomaan opetuksen suunnittelussa erilaisten oppijoiden tarpeet?
- Pystynkö opetustilanteissa huomiomaan yksilölliset oppimissuunnitelmat?

12 TYÖYHTEISÖN OSAAMISEN JAKAMINEN

Kasvatus- ja opetusyhteisöissä on esimerkiksi laajenevan oppilashuoltotyön myötä yhä enemmän monialaista osaamista, mutta käytännössä sen jakaminen jää usein vähäiseksi. Samoin opettajien kehittämät pedagogiset ratkaisut ja tuen muodot voivat jäädä yksittäisen opettajan käyttöön ja osaamiseksi. Syynä voivat olla yhteisön totutut toimintatavat, perinteisesti eriytyneet tehtävät tai yhä useammin kiireinen työrytmi, joka ei tue sosiaalisessa kanssakäymisessä luontevasti jaettua osaamista.

Usein yhteisöissä pohditaan, miten omaa ja koko yhteisön työtä päästäisiin systemaattisesti ja tiedostaen kehittämään. Jaettavaa osaamista olisi menetelmien, toimintatapojen ja työn organisoimisen kokemuksissa. Osaamisen jakaminen yhteisössä tarvitsee tuekseen selkeää pedagogista johtamista ja yhteistä näkemystä siitä, että osaamisen jakaminen on osa yhteisön kehittämistä. Erilaisten ammatillisten näkemysten tuominen yhteiseen keskusteluun rikastaa yhteistyötä ja antaa henkilöstölle valmiuksia kohdata erilaisia tilanteita.

Eri näkökulmien esiin nostamisessa voidaan käyttää tukena esimerkiksi seuraavaa keskustelurunkoa:

Erityisopettajan toimenkuva ja muutostarpeen tunnistaminen

- Kohdentuuko erityisopettajan työskentely yksittäiseen oppilaaseen vai yhteisön vahvistamiseen? Mikä on yhteinen tavoite, mikä käytäntö?
- Miten erityisopettajan työn resursointi määritellään?
- Miten voidaan lisätä yhteisössä keskustelua pedagogisista ratkaisuista ja erityisen tuen perusteista ja muodoista yleensä?

Työkäytänteet: yksin työskentely ja reflektio

- Miten lisätä pedagogisen toiminnan reflektiota kouluyhteisössä?
- Voidaanko erilaisilla työmalleilla (parityö, tiimityö) lisätä reflektion ja toiminnassa oppimisen mahdollisuuksia?
- Miten jaetaan kokemuksia hyväksi havaituista työkäytännöistä esimerkiksi haastavissa tilanteissa?
- Miten koulutusten antia voidaan yhteisössä jakaa?
- Miten saadaan tiedottaminen toimivaksi?
- Miten käynnistää yhteisössä keskustelua pedagogisista käytännöistä ja perusteista?

Pedagoginen johtajuus

- Mitä pedagogiselta johtajalta kouluyhteisössä ensi sijassa odotetaan?
- Miten sitä voisi vahvistaa ja tuoda esiin?
- Miten pedagoginen johtajuus välittyy tukitoimien suunnitteluun?

13 OPETTAJIEN YHTEISTYÖN KEHITTÄMINEN

Monipuoliset opetuksen järjestämisen tavat ovat välttämättömiä, kun kohdataan erilaisia oppijoita ja erilaisia opetuksellisia tarpeita. Opetustilanteiden ja -muotojen järjestämisessä on usein kysymys koko yhteisön rakenteellisista ja toiminnallisista ratkaisuista. Muutoksia voidaan kuitenkin saada aikaan myös opettajien keskinäistä yhteistyötä lisäämällä ja etsimällä siihen uusia muotoja ja tapoja. Kysymys on myös opettajuuden muutoksista.

Opettajuuden muutokseen ei voida ryhtyä yksittäin, vaan yhteisönä tulisi löytää yhteiset taustat ja näkökulmat siitä, mitä olisi syytä muuttaa, miksi ja mihin suuntaan. Erilaisia muotoja ja tapoja voidaan sitten arvioida esiin tulleen muutostarpeen suunnasta. Tämä tunnistamistehtävä edellyttää yhteisössä keskustelua, joka auttaa tunnistamaan erilaisia työmuotoja ja -tapoja tavoitteineen, mahdollisuuksineen ja edellytyksineen. Samalla rakennetaan yhteistä ymmärrystä näiden työmenetelmien hyödyistä omassa yhteisössä.

Keskustelu voidaan käynnistää esimerkiksi seuraavista teemoista:

Erilaisten opetustilanteiden järjestäminen

- Opettajien yhteistyö, kun erilaiset oppijat ovat samassa ryhmässä:
 - miten sitä voi toteuttaa? mitä hyötyjä siitä on? mitä hankaluuksia?
- Tiimiopettajuus:
 - miten sitä voi toteuttaa? mitä hyötyjä siitä on? mitä hankaluuksia?
- Työparityöskentely:
 - miten sitä voi toteuttaa? mitä hyötyjä siitä on? mitä hankaluuksia?
- Mitä muita tapoja on?
- Mitä keinoja olemme käyttäneet?
- Haluaisimmeko/olisiko meillä tarvetta käyttää muitakin keinoja? Mikä estää?
- Mitä mahdollisuuksia meillä olisi jo nyt?

Mitä opettajien yhteistyön kehittäminen edellyttää opetuksen rakenteilta? Esim.

- tuntien palkittaminen oppiaineittain eritasoisten oppilaiden opetuksen yhdistämiseksi
- tiimin yhteisen ajan sijoittaminen lukujärjestyksiin (esim. tiimeittäin)
- opettajan jaksamisen tukeminen rakenteellisin keinoin, esim.?
- yhteistyön edellyttämä aika ja sen resursointi
- muut edellytykset ja mahdollisuudet?

Miten yhteisössämme toteutuvat opettajien yhteistyötä tukevat yhteisön piirteet?

- työyhteisön rakentuminen asiantuntijuuden pohjalta
- hyvät yhteistyö- ja organisaatiokäytännöt
- yhteisön jäsenten osaamisen tunteva ja sitä käyttävä yhteisö
- toisia tukeva ilmapiiri
- muut yhteistyötä tukevat piirteet, mitkä?

Opettajien yhteistyön kehittäminen

- Mitä kehittämistä opettajien yhteistyössä meillä olisi?
- Millaisia keinoja olemme jo käyttäneet?
- Mitä keinoja meidän tulisi vielä käyttää?
- Mitä se yhteisöltämme edellyttää?

14 VARHAISTA TUKEA MAHDOLLISTAVAT TOIMINTAMUODOT

Varhaisen tuen toteuttaminen kouluyhteisössä herättää väistämättä toimintamuotojen ja -tapojen arviointia. Ennalta ehkäisevät toimintatavat ja tuen varhainen aloittaminen edellyttävät pedagogisen toiminnan joustavuutta ja työkäytäntöjen tarkastelua varhaisen tuen näkökulmasta. Esille nousevat arjen käytännöt ja työtavat, joihin tarttuminen voi olla nykyisten toimintatapojen puitteissa mahdotonta.

Varhaisen tuen järjestäminen voikin herättää tarpeita organisoida toimintaa uudelleen. Tuen muotojen tulisi olla osa perustoimintaa, ja niihin osallistuminen ei saa erottaa oppilasta muista tai leimata häntä hänen itsensä tai muiden oppilaiden mielessä. Tarvitaan rohkeita ja uudistavia työtapoja ja -muotoja, joiden tavoitteet ja periaatteet ovat koko yhteisön tunnustamia ja hyväksymiä.

Näitä uusia työmuotoja voidaan tunnustaa ja suunnitella esimerkiksi seuraavan keskustelurungon tuella:

Yhteisölliset toimintatavat

- Mitä on yhteisöllinen toimintatapa opettajien keskinäisenä toimintana?
- Mitä yhteisöllisyys merkitsee oppilaiden välisessä toiminnassa?
- Mitä hyötyjä yhteisöllisistä toimintatavoista aiheutuu?
- Miten yhteisöllisyyttä voidaan lisätä?
- Miten omassa koulussamme on vahvistettu yhteisöllisyyttä?
- Millaisia keinoja voisimme käyttää?

Kerhotoiminta

- Millaista on koulun kerhotoiminta?
- Onko koulussamme käytetty kerhotoimintaa tuen järjestämisen muotona?
- Millaisiin tuen tarpeisiin kerhotoiminta sopisi parhaiten?
- Mitä hyötyjä on tuen tarjoamisessa kerhotoimintana?
- Miten sitä voidaan organisoida ja järjestää?
- Voisiko koulussamme hyödyntää kerhotoimintaa aikaisempaa enemmän? Miten?

Tukituntien organisointi

- Miten koulussamme tarjotaan oppilaille tukitunteja?
- Millaisia tukituntien järjestämisen tarpeita koulussamme on?
- Onko tarpeita kartoitettu yhteisesti vai vastaako kukin opettaja omista tunneistaan?
- Voidsaanko tukituntien järjestäminen organisoida toisin?
- Mikä merkitys oppilaille ja hänen perheelleen on tuen tarjoamisen eri muodoilla?

Yksilö- ja ryhmätoiminta

- Onko oppilashuollon tukitoiminnassa yksilö- vai ryhmätoimintaa?
- Millaisia mahdollisuuksia voisi olla järjestää esimerkiksi psykologin, koulukuraattorin tai terveydenhoitajan toteuttamana myös ryhmäohjausta?
- Millaisissa tuen tilanteissa yksilöohjaus on ensisijaista?
- Onko tuen tarpeita, joissa ryhmätoiminta olisi hyödyllistä?

Oppilaantuntemuksen lisääminen

- Onko koulussamme riittävästi kohtaamistilanteita, joissa oppilaantuntemusta voidaan rakentaa ja lisätä?
- Onko jatkumoiden yli rakennettuja työkäytäntöjä riittävästi oppilaantuntemuksen siirtämiseksi?

15 TILARATKAISUT OSANA VARHAISTA TUKEA

Varhaisen tuen järjestäminen edellyttää myös työkäytäntöjä ohjaavien tilaratkaisujen uudelleen tarkastelua. Pienin käytännön järjestelyin voidaan varmistaa tai vahvistaa tuen järjestämistä, tai käytännön esteet voivat merkittävästi vaikeuttaa esimerkiksi joustavien opetusjärjestelyiden kehittämistä.

Yhteisössä tärkein kehittämisen kysymys tuen eri muotojen osalta onkin tilakysymysten konkretisointi ja soveltaminen, kysymys ”mitä se tarkoittaa meidän ympäristössämme, näissä tiloissa?”

On myös hyvä yhdessä pohtia, mitkä tekijät tiloissa tukevat tai vaikeuttavat varhaista tukea, ja millaisia ryhmiin jakamisen perusteita voitaisiin miettiä. Tätä soveltamista voidaan käynnistää esimerkiksi seuraavan keskustelurungon avulla:

Tilaratkaisut tuen tarpeisiin vaikuttamassa

- Miten sopivan kokoiset opetustilat oppilasmäärään nähden tukevat oppimista?
- Millainen tila on oppilasmäärälle sopiva? Mitkä edellytykset toteutuvat?
- Mitkä tilojen ominaisuudet lisäävät tuen tarpeita?
- Millaiset tilojen ominaisuudet vähentävät tuen tarpeita?
- Miten koulussamme toteutuvat hyvät opetustilat?

Eri tilaratkaisujen merkitys varhaisen tuen kannalta

- Miten opetustilojen fyysinen sijainti vaikuttaa opettajien yhteistyöhön?
- Miten luokkien sijainti vaikuttaa avustamisen mahdollisuuksiin?
- Miten tilojen muuntuvuus vaikuttaa varhaisen tuen mahdollisuuksiin?
- Mitkä muut tekijät vahvistavat varhaista tukemista?
- Onko koulussamme tilaratkaisuja, jotka toimivat hyvin varhaisen tuen kannalta?
- Onko koulussamme tilaratkaisuja, jotka heikentävät varhaisen tuen mahdollisuuksia?
- Miten voimme vaikuttaa tilaratkaisuihin?

Ryhmäjaon perusteita

- Olemmeko yhdessä linjanneet ryhmäjaon perusteita?
- Olemmeko harkinneet muita kuin nykyisiä vaihtoehtoja?
- Millaisia etuja on oppilaiden jakamisessa ryhmiin ikätason mukaan? Millaisia hankaluuksia?
- Millaisia etuja on oppilaiden jakamisessa ryhmiin oppiaineessa edistymisen mukaan? Millaisia hankaluuksia?
- Millaisia etuja on oppilaiden jakamisessa ryhmiin tuen tarpeen mukaan? Millaisia hankaluuksia?
- Olisiko mahdollista jakaa oppilaita ryhmiin eri oppiaineissa eri perustein? Mitä se koulultamme edellyttäisi?

16 ERITYISOPETTAJAN TOIMENKUVAN KEHITTÄMINEN

Laaja-alaisten erityisopettajien toimenkuvat ovat monimuotoistuneet ja käyneet koulukohtaisesti yhä vaihtelevammiksi, samalla kun oppilaiden tuen tarpeet ovat moninaistuneet. Myös koulun muutos on vaikuttanut siihen, että erityisopettajiin kohdistuvat odotukset ovat muuttuneet ja muuttuvat edelleen. Erityisopettajan tehtävät määrittyvät yhä useammin kouluyhteisön ohjauksen tarpeiden mukaan, eivät enää yksittäisen oppilaan ohjaamisesta.

Toisinaan muutokset tapahtuvat niin, että erityisopettajan toimenkuva on käynyt riittämättömäksi tai ajankohtaisiin tarpeisiin nähden epäolennaisiin näkökulmiin painottuvaksi. Kouluyhteisössä on hyvä käydä aika ajoin keskustelua siitä, mitä erityisopettajalta odotetaan ja miten hänen tehtäviensä määrittelyä tulisi kehittää.

Tätä keskustelua voidaan käydä esimerkiksi seuraavan keskustelurungon pohjalta:

Millaisia ovat koulun odotukset laaja-alaisen erityisopettajan työn sisällöistä

- oppilaan yksilöllisessä ohjauksessa
- opettajien ohjauksessa
- avustajien työn ohjauksessa ja/tai koordinoinnissa
- erityisopetuksen tarpeen/erityisopetuksen muodon arvioinnissa
- tutkimusten organisoinnissa oppilaalle
- yhteistyössä vanhempien kanssa/yhteistyössä kuntoutustahojen kanssa.

- Mitä muita odotuksia koulussa on erityisopettajan työtä kohtaan?
- Millaiset edellytykset näiden odotusten toteuttamiseen on?
- Miten edellytyksiä voitaisiin vahvistaa?

Millaista ohjausta luokan- ja aineenopettaja voi saada erityisopettajalta

- oppijan kohtaamisessa opetustilanteissa (ohjeistus, puhetapa, istumajärjestys ym.)
- opetusaineiston ja opetusmenetelmien käytössä

- Mitä muita odotuksia opettajilla on?
- Millaiset edellytykset näiden odotusten toteuttamiseen on?
- Miten edellytyksiä voitaisiin vahvistaa?

Miten erityisopettajan osaamista voidaan hyödyntää koulun kehittämisessä

- erilaisten oppijoiden huomioon ottamisessa (tiedotus, linjaukset, periaatteet, erilaisten erityistarpeiden huomioiminen)
- koulun käytäntöjen kehittämisessä
- hyvien uusien käytäntöjen välittämisessä
- muilla kehittämisen alueilla.

- Miten olemme huomioineet nämä mahdollisuudet?
- Mitä olisi tarpeen kehittää?

17 VARHAINEN TUKEA OPETUKSEN SUUNNITTELUN ERI VAIHEISSA

Opetuksen suunnittelua tehdään monissa eri vaiheissa: koko kunnan tai kaupungin strategiassa, alueen opetuksen järjestämisessä, koulukohtaisessa suunnittelussa sekä opettajan omassa opetuksen suunnittelussa, joka käsittää sekä luokan että yksilön opetuksen suunnittelun. Varhaisen tuen huomioiminen osana opetuksen suunnittelua on tuloksellisinta, kun sen näkökulma kulkee läpi koko suunnitteluprosessin.

Oman kunnan ja koulun suunnittelua voi tarkastella varhaisen tuen näkökulmasta esimerkiksi seuraavan keskustelurungon avulla:

Kuntakohtainen suunnittelu

- Mahdollistaako kunnan kouluorganisaatio jatkumoiden rakentumisen? Esimerkiksi alueelliset näkökohdat päivähoitoon, esiopetukseen ja kouluun sijoittumisessa, toisen asteen koulutuksen järjestämisestä
- Miten henkilöstövalintojen ajankohdat ja muu henkilöstöhallinnon päätöksenteko tukee jatkuvuutta?
- Miten tuen tarpeiden nykytilanne välittyy päätöksentekoon?
- Miten saadaan eri ammattilaisten näkemykset huomioon erityisopetuksen järjestämisen linjauksia tehtäessä?
- Mitä muita varhaisen tuen kannalta merkityksellisiä näkökulmia on kuntakohtaisessa suunnittelussa?

Koulukohtainen suunnittelu

- Mitä varhaisen tuen mahdollistamiseksi on huomioitava, kun suunnitellaan luokkien jakoa ja lukujärjestyksiä?
- Miten suunnittelussa tuetaan opettajien parityötä ja muita joustavia opetusmahdollisuuksia?
- Miten suunnitelmat kytketään yhteistyöhön eri tahojen kanssa (esim. vuosisuunnitelma esiopetuksen ja koulun välille)?
- Miten koulun sisällä varmistetaan organisoitu tiedon siirto?
- Mitä muita varhaisen tuen kannalta merkityksellisiä näkökulmia on koulukohtaisessa suunnittelussa?

Opettajan oma opetuksen suunnittelu

- Miten opettajaa tuetaan oman työn arviointiin ja päivittäisten työkäytäntöjen tunnistamiseen?
- Onko yhteisössä selkeästi määritelty opetuksen yksilöllistämisen tavat, muodot ja edellytykset?
- Miten opettajaa tuetaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen suunnittelussa?
- Millaisia yhteistyön mahdollisuuksia opetuksen suunnittelussa on? Mistä opettaja saa tarvitsemansa lisätiedon?
- Miten tieto ja kokemus opetuksen materiaaleista (välineistä, menetelmistä, peleistä jne.) saadaan välitettyä suunnitteluun sitä tarvitsevalle opettajalle?
- Mitä muita varhaisen tuen kannalta merkityksellisiä näkökulmia on opettajan omassa opetuksen suunnittelussa?

18 VARHAISEN TUEN KEHITTÄMISPROSESSI KUNNASSA

Varhaisen tuen kehittäminen on tietoisuuden, asenteiden ja työkäytäntöjen kehittämistä. Varhaisen tuen kehittäminen edellyttää:

yksilötasolla

- motivaatiota ja kiinnostusta tarkastella omia asenteita, oletuksia ja työkäytäntöjä
- kehityksen, oppimisen ja opettamisen vahvaa perusosaamista
- tietoa erilaisista tuen tarpeista ja tukemisen tavoista

yhteisötasolla

- pedagogisen johdon sitoutumista ja tukea
- yhteisesti tunnustettua ja linjattua kehittämisen tarvetta ja prosessia
- varhaiseen tukeen perehtymistä yhteisönä siten, että eri näkemykset tunnustetaan ja jaetaan
- kehittämisprosessia, joka organisoidaan ja resursoidaan osaksi yhteisön toimintaa

kuntatasolla

- tietoista strategiaa ja ilmaistua halukkuutta varhaisen tuen kehittämiseen
- päätöksentekoa, joka tukee varhaisen tuen periaatteita
- suunnitelmallista kehittämisprosessin organisointia.

Keskustelussa voidaan pohtia, mitkä ovat toimivimpia keinoja kehittää varhaista tukemista omassa yhteisössä ja kunnassa:

Varhaisen tuen kehittäminen yhteisössä

- Millaisia tapoja on mahdollistaa ja tukea varhaisen tuen ajattelua?
- Millainen rakenne ja organisaatio yhteisössä kehittämisprosessille tarvitaan?
- Miten kehitettyjä varhaisen tuen käytäntöjä jaetaan ja dokumentoidaan?
- Millaisista asioista kaivataan lisää koulutusta?
- Millaisia hyväksi koettuja tapoja voidaan käyttää kokemusten jakamiseen (esim. työpajoja, menetelmä-akvaarioita, ideafoorumeita, posteriseiniä)?

Varhaisen tuen kehittäminen kunnassa

- Miten varmistetaan tiedon kulku eri tahojen välillä?
- Millaisia tapoja on viedä yhteistä ajattelua ja kehittämistä kunnassa (esim. koulujen yhteinen keskustelupiiri, jossa kouluprosessin vastuuhenkilö)?
- Miten koulujen itse kehittämiä käytäntöjä välitetään muille?
- Miten prosessin käynnistäminen organisoidaan?
- Miten työstetyn ajattelumallin kehittäminen ja ylläpitäminen varmistetaan?
- Miten päätöksentekoon osallistumista kehitetään?

Lähteet ja taustamateriaalia

- Ahvenainen, O. & Ikonen, O. & Koro, J. (2001). Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.
- Arnkil, Tom Erik & Eriksson, Esa & Arnkil, Robert (2000). Palveluiden dialoginen kehittäminen kunnissa. Sektorikeskeisyydestä ja projektien kaaoksesta joustavaan verkostointiin. Raportteja 253. Helsinki: Stakes.
- Early Childhood Intervention (2007). Analysis in Situations in Europe. Key Aspects and Recommendations. Summary Report. European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org/eci/eci/html>. [30.5.2007]
- Eriksson, Esa & Arnkil, Tom Erik (2005). Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista. Oppaita 60. Helsinki: Stakes.
- Hautamäki, Jarkko & Lahtinen, Ulla & Moberg, Sakari & Tuunainen, Kari (2001). Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Heinämäki, Liisa (2004a). Erityisesti päivähoidossa. Kunnallisten toimijoiden ja päättäjien näkemykset erityispäivähoidon funktiosta palvelujärjestelmässä. Tutkimuksia 136. Helsinki: Stakes.
- Heinämäki, Liisa (2005). Varhaista tukea lapselle – työvälineenä kehittämisvalikko. Oppaita 62. Helsinki: Stakes.
- Husu, Jukka & Jyrhämä, Riitta (2006). Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ikonen, Oiva (2000). Oppimisvalmiudet ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kovanen, Päivi (2003). VARSU. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ladonlahti, Tarja & Naukkarinen, Aimo & Vehmas, Simo (toim.) (1998). Poikkeava vai erityinen? Jyväskylä: Atena.
- Murto, Pentti & Naukkarinen, Aimo & Saloviita, Timo (toim.) (2001). Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Määttä, Paula (1999). Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Siiskonen, Tiina & Aro, Tuija & Ahonen, Timo & Ketonen, Ritva (toim.) (2003). Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Julkaisemattomat lähteet:

- Ainscow, Mel (2005). Julkaisematon seminaariesitelmä. Early Childhood Inclusion -konferenssi 10.–11.3.2005, München.

LIITE: Dokumentointipohja

Yhteenveto keskustelutilanteesta		
Päiväys		
Keskusteluun osallistuneet		
Käsitelty teema/ keskustelun tavoite		
Keskeinen sisältö		
SOPIMUKSET Miten edetään		
Uudelleenarviointi		
Aikataulu		
Vastuhenkilö		