

Katariina Hartikainen

LAAJA-ALAISEN ERITYISOPETTAJAN KONSULTOIVA TYÖNKUVA

Konsultointi luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyössä

TIIVISTELMÄ

Katariina Hartikainen: Laaja-alaisen erityisopettajan konsultoiva työnkuva: Konsultointi luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyössä
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, luokanopettaja
Huhtikuu 2023

Tässä laadullisessa tutkimuksessa perehdytään alakoulussa työskentelevien laaja-alaisten erityisopettajien konsultoivaan työnkuvaan. Konsultoinnilla tarkoitetaan tässä yhteydessä tilannetta, missä erityisopettaja auttaa ja neuvoo toista opettajaa työskentelemään tuen tarpeiltaan heterogeenisissä luokissa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisista asioista luokanopettajat konsultoivat erityisopettajia, millaista konsultointi heidän välillään on sekä miten konsultointi näkyy erityisopettajien työnkuvassa. Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa lisätietoa erityisopettajien konsultoivasta työnkuvasta suomalaisessa kontekstissa. Lisätiedon avulla pyritään selkeyttämään erityisopettajien konsultoivaa työnkuvaa sekä osoittamaan konsultoinnin tärkeys koulumaailmassa.

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla neljää alakoulussa työskentelevää laaja-alaista erityisopettajaa kahdesta eri koulusta. Tutkimuksen tavoitetta lähestyttiin teemahaastattelulla. Haastattelun pääteemat koskivat konsultoinnin syitä ja luonnetta sekä konsultointia erityisopettajien työnkuvassa. Teemahaastattelun perusteella saatu aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksen tuloksena selvisi, että luokanopettajat konsultoivat erityisopettajia oppilaiden haasteisiin sekä niiden tukemiseen liittyvistä asioista. Konsultointikeskustelut luokanopettajien ja erityisopettajien välillä olivat pääosin yhteistyölähtöisiä eli sellaisia, mihin molemmat ammattilaiset tuovat oman asiantuntijuutensa pohtien yhdessä oppilaiden haasteisiin ratkaisuja. Yhteistyölähtöisten keskustelujen lisäksi esiintyi myös neuvoa-antavia konsultointikeskusteluja, joissa taas puolestaan korostuu erityisopettajan asiantuntijuus. Tutkimuksen perusteella konsultointi tapahtuu tyypillisesti erityisopettajien opetustuntien ohessa tai niiden jälkeen.

Erityisopettajat kokivat, että toimiva konsultointi edellyttää aikaa, molempien osapuolten panostusta ja ammattitaitoa sekä työyhteisön tukea ja arvostusta konsultointia kohtaan. Konsultoinnin haasteiksi nähtiin yhteisen ajan löytäminen, opettajien negatiiviset asenteet ja ennakko-oletukset konsultointia kohtaan sekä konsultoinnin kuormittavuus. Haasteista huolimatta konsultointia pidettiin tärkeänä, sillä yhteistyö ja jaettu asiantuntijuus helpottaa oppilaan tukemista sekä edistää molempien opettajien työssä jaksamista.

Avainsanat: laaja-alainen erityisopettaja, erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö, konsultointi, inklusio, kolmiportainen tuki

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	INKLUUSIO JA KOLMIPORTAINEN TUKI	7
2.1	Inklusio.....	7
2.2	Kolmiportainen tuki.....	8
2.2.1	<i>Tuen portaat</i>	8
2.2.2	<i>Luokanopettajan ja erityisopettajan rooli kolmiportaisen tuen toteuttamisessa</i>	10
3	LAAJA-ALAISEN ERITYISOPETTAJAN KONSULTOIVA TYÖNKUVA	11
3.1	Erilaisia tapoja toteuttaa konsultointia.....	12
3.1.1	<i>Asiantuntija- ja osallistujakeskeinen konsultointi</i>	12
3.1.2	<i>Neuvoa-antavat, refleктоivat ja yhteistyölähtöiset konsultointikeskustelut</i>	13
3.2	Edellytyksiä toimivalle konsultaatiolle.....	15
3.3	Konsultoinnin haasteita.....	16
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	17
4.1	Tutkimuksen tavoitteet ja rajaukset.....	17
4.2	Aineisto ja tutkimusmenetelmät.....	17
4.3	Aineiston analyysi.....	19
5	TUTKIMUSTULOKSET	21
5.1	Konsultoinnin syyt.....	21
5.2	Konsultoinnin luonne.....	23
5.2.1	<i>Kuka konsultoi ja missä konsultointi tapahtuu?</i>	23
5.2.2	<i>Kuka pohtii ja tekee päätöksiä?</i>	25
5.3	Konsultointi erityisopettajien työkuvassa.....	28
5.4	Edellytyksiä toimivalle konsultaatiolle.....	29
5.5	Konsultoinnin haasteet.....	32
5.6	Konsultoinnin hyötyjä.....	34
6	POHDINTA	36
6.1	Johtopäätökset.....	36
6.2	Luotettavuus ja eettisyys.....	39
6.3	Tutkimuksen rajoitukset ja jatkotutkimusmahdollisuudet.....	41
	LÄHTEET	43
	LIITTEET	47
	<i>Liite 1: Haastattelun teemat</i>	47

TAULUKKO 1.	TUTKITTAVIEN TYÖKOKEMUS LAAJA-ALAISENA ERITYISOPETTAJANA	18
TAULUKKO 2.	KONSULTOINNIN SYYT	22
TAULUKKO 3.	KUKA KONSULTOI JA MISSÄ KONSULTOINTI TAPAHTUU?	25
TAULUKKO 4.	ERILAISIA KONSULTOINTIKESKUSTELUJA	27
TAULUKKO 5.	TOIMIVAN KONSULTAATION EDELLYTYKSET	31
TAULUKKO 6.	KONSULTOINNIN HAASTEET	33
TAULUKKO 7.	KONSULTOINNIN HYÖDYT	35

1 JOHDANTO

Suomessa oppilaiden oppimista pyritään tukemaan vuonna 2011 käyttöön otetun kolmiportaisen tuen mallin avulla, jonka tarkoituksena on panostaa oppilaiden haasteiden varhaiseen tunnistamiseen, heidän saamansa tuen suunnitelmallisuuteen ja tehokkuuteen sekä moniammatilliseen yhteistyöhön tuen antajien välillä (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2014). Laaja-alaisella erityisopettajalla on tärkeä rooli tässä järjestelmässä, sillä hän voi erityispedagogisen asiantuntijuutensa avulla auttaa kollegoitansa tukemaan koulun oppilaita (Sundqvist ym., 2019). Tukeminen voi olla esimerkiksi konsultoivaa neuvonantoa opettajalta opettajalle tai samanaikaisopetusta (Idol, 2006). Konsultoinnilla tarkoitetaan tässä yhteydessä tilannetta, missä erityisopettaja auttaa ja neuvoo toista opettajaa työskentelemään tuen tarpeiltaan vaihtelevasti hyvin heterogeenisissäkin luokissa (Sundqvist ym., 2014; Sundqvist & Ström, 2015).

Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on erityisopettajan antama konsultoiva tuki ja työnkuva. Laaja-alaisena erityisopettajana toimivan Tiina Vitkan (2021) mukaan laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva muuttuu inklusion myötä jatkuvasti konsultoivammaksi. Inklusioajattelu perustuu siihen, että kaikki oppilaat käyvät yhteistä koulua yleisopetuksessa joutumatta erotetuksi vertaisistaan esimerkiksi vamman tai oppimisen haasteiden vuoksi (UNESCO, 1994; Idol, 2006). Inklusion toteutuessa yleisopetuksen oppilasaines voi siis olla hyvinkin moninainen ja oppilailla voi olla paljon erilaisia yksilöllisiä tuen tarpeita.

Oppilaiden yksilölliset tuen tarpeet näkyvät konkreettisesti etenkin kolmiportaisen tuen mallin toisen ja kolmannen tason eli tehostetun ja erityisen tuen päätöksinä ja tukitoimina. Tilastokeskuksen (2022) tekemän selvityksen mukaan tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden määrä on kasvanut vuosittain kattaen vuonna 2021 23 % peruskoulun oppilaista. Tuen tarpeiden kasvun vuoksi erityisopettajan työnkuvan oletetaan muuttuvan

konsultoivammaksi, kun hän neuvoo esimerkiksi yhä useammalle luokanopettajalle, miten oppilaita voidaan tukea.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on syventää tietoa alakoulussa työskentelevien laaja-alaisten erityisopettajien konsultoivasta työkuvasta. Tutkimuksen tavoitetta lähestytään haastattelemalla neljää erityisopettajaa. Tutkimuksessa pyritään selvittämään, millaista konsultointi on erityisopettajien ja luokanopettajien välillä sekä miten konsultointi näkyy erityisopettajien työkuvassa. Tutkimuksen kohde on rajattu alakoulukontekstiin tutkimuksen laajuuden sekä tutkijan oman mielenkiinnon vuoksi.

Suomalaisessa koulukontekstissa tapahtuvaa erityisopettajan konsultointia on tutkinut pääasiassa vain Christel Sundqvist. Hän on esittänyt, että Suomi kärsii erityisopettajien konsultointiin liittyvän tutkimustiedon puutteesta (Sundqvist ym., 2014; Sundqvist & Ström, 2015). Sundqvist ja kanssakirjoittajat (2014) sekä Sundqvist ja Ström (2015) ovat myös tuoneet ilmi, että erityisopettajat pitävät konsultoivaa rooliaan epäselvänä, eivätkä he välttämättä tiedä, miten heidän tulisi toteuttaa sitä. Sen vuoksi on tarpeellista tutkia, millaista konsultointia suomalaisessa koulukontekstissa tapahtuu ja miten erityisopettajien jatkuvasti yleistyvää konsultoivaa työkuvaa voisi selkeyttää.

Seuraavaksi tutkimuksessa siirrytään tarkastelemaan tutkimuksen teoriataustaa. Teoreettinen viitekehys muodostuu konsultoinnin syitä ohjaavien inklusion ja kolmiportaisen tuen mallin avaamisesta sekä erityisopettajan konsultoivasta työkuvasta tehtyyn tutkimukseen syventymisestä. Vaikka inklusiosta puhutaan paljon mediassa sekä yhteiskunnallisessa keskustelussa, OAJ (2022) toi esille, että inklusion käsitettä ei kuitenkaan täysin ymmärretä. Tutkimuksessa koettiin olennaisena avata inklusion käsitteen merkitystä ja taustoja ensimmäisenä, jotta lukija voi havaita käsitteen yhteyden aiheeseen heti työn alussa. Teoriaosuuden jälkeen esitellään tutkimuksen tavoitteet ja rajoitukset, aineisto ja tutkimusmenetelmät sekä aineiston analyysin vaiheet. Tutkimus on toteutettu teemahaastatteluna, jonka aineisto on analysoitu teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Tutkimustulokset-osuudessa esitellään analyysin perusteella aineistosta tehdyt tulokset. Tutkimuksen päättävässä Pohdinta-osiossa tutkimustuloksia yhdistetään teoriassa käsiteltyihin asioihin ja tehdään niistä johtopäätöksiä. Sen lisäksi lopuksi pohditaan tutkimuksen luotettavuutta ja rajoituksia sekä esitetään jatkotutkimusideoita.

2 INKLUUSIO JA KOLMIPORTAINEN TUKI

Johdannossa esitettiin, että oppilaiden tuen tarpeiden kasvun vuoksi laajalaisen erityisopettajan työnkuva muuttuu jatkuvasti yhä konsultoivammaksi. Etenkin inklusion ja kolmiportaisen tuen mallin myötä luokanopettajat voivat tarvita aiempaa useammin erityisopettajan asiantuntijuutta opetuksensa ja arjen käytäntöjensä tueksi, kun heidän täytyy ottaa huomioon oppilaiden moninaiset yksilölliset tarpeet suunnitellessaan ja toteuttaessaan opetusta (Vitka, 2021). Seuraavaksi esitellään tarkemmin, mitä inklusio tarkoittaa sekä perehdytään kolmiportaisen tuen toteuttamiseen.

2.1 *Inklusio*

Inklusion peruseriaate on, että jokaisella lapsella ja nuorella on oikeus koulutukseen ja jokaiselle heistä tulee antaa mahdollisuus saavuttaa oppimista erilaisuudesta, yksilöllisistä ominaisuuksista tai tarpeista huolimatta yhdessä vertaisensa kanssa (UNESCO, 1994). Sopimuksen taustalla vaikuttavat yhdenvertaisuuden ja osallisuuden arvot, jotka ovat yhteydessä myös ihmisoikeuksien toteutumiseen (UNESCO, 1994). Inklusion käsitettä on alettu käyttää enenevässä määrin vuonna 1994 Unescon johdolla tehdyn Salamancan sopimuksen jälkeen (Hakala & Leivo, 2015). Sopimus lähti liikkeelle vuonna 1993 YK:ssa allekirjoitetusta vammaisten vuosikymmenen päätösjulkilausumasta, missä järjestöön kuuluvien maiden tavoitteeksi asetettiin täysimuotoinen kouluintegraatio (Hakala & Leivo, 2015).

Salamancan sopimuksen (UNESCO, 1994) mukaan koulutusjärjestelmän pitäisi ottaa huomioon erilaisten oppijoiden tarpeiden laaja kirjo ja tukea oppilaita heidän tarpeidensa mukaisesti. Sopimuksen (UNESCO, 1994) taustalla vallitsee ajatus siitä, että erityistarpeet eivät ole este yhteenkuuluvuuden tunteelle, jonka voi saavuttaa oman ikäluokan kanssa yhdessä opiskellessa. Sopimuksen

(UNESCO, 1994) mukaan inklusiivinen koulu on tärkeässä asemassa rakentamassa solidaarisuutta erityistarpeisten lasten ja nuorten ja heidän vertaistensa välille.

Salamancan sopimuksessa (UNESCO, 1994) vedotaan siihen, että sen allekirjoittaneet maat sisällyttävät inklusioideologian lakeihinsa sekä kehittävät koulutustaan sen mukaisesti kohti kaikille kuuluvaa yhteistä koulua. Suomessa pyritään siihen, että oppilaiden koulupaikka määräytyy lähikouluperiaatteen mukaan. Tämä toteutuu siten, että kunta osoittaa oppilaille lähikoulun, jossa opetus järjestetään (Perusopetuslaki [POL] 2:6.2§). Eskelä-Haapanen (2012, s. 176) toteaa väitöskirjassaan, että ”lähikouluun tulee se määrä erilaisuutta, mitä lähiympäristön lapset edustavat”. Tällä tavoin koulujen oppilasaines siis säilyy heterogeenisenä automaattisesti, mikäli vain lähikouluperiaatetta noudatetaan ja lapset opiskelevat heille osoitetussa koulussa.

2.2 Kolmiportainen tuki

2.2.1 Tuen portaat

Salamancan sopimuksessa (UNESCO, 1994) maiden hallituksia vedottiin inklusioideologian lakeihin sisällyttämisen lisäksi myös panostamaan oppilaiden haasteiden varhaiseen tunnistamiseen ja interventiostrategioihin. Hakalan ja Leivon (2015) mukaan inklusioajattelu käy ilmi Suomessa vuonna 2010 hyväksytyssä koulunkäynnin ja oppimisen tukea koskevassa perusopetuslain muutoksessa, vaikka lakimuutosta ei voidakaan pitää suorana inklusiivisen koulun toteutuspyrkimyksenä. Oppimisen tukea koskevan lakimuutoksen keskeisimpänä tavoitteena oli nimittäin tukea ja lisätä varhaista tunnistamista, oppilaan saaman tuen suunnitelmallisuutta ja tehokkuutta sekä moniammatillista yhteistyötä (OKM, 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden [POPS] (Opetushallitus, 2014, s. 61) mukaan ”oppilaan saaman tuen tulee olla joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua ja tuen tarpeen mukaan muuttuvaa”. Lakimuutoksen seurauksena kouluissa alettiin toteuttaa kolmiportaisen tuen mallia, jonka mukaan oppilaat jakautuvat yleisen, tehostetun ja erityisen tuen ryhmiin (OKM, 2014).

Björn ja kanssakirjoittajat (2015, s. 13) tiivistävät, että ”yleinen tuki on tarkoitettu kaikille oppilaille, tehostettu tuki osittaista oppimisen tukea tarvitseville oppilaille ja erityinen tuki jatkuvaa oppimisen tukea tarvitseville oppilaille”. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 63) on määritelty yleisen tuen olevan ”ensimmäinen keino vastata oppilaan tuen tarpeeseen”. Yleinen tuki kattaa lähes kaikki tuen muodot, kuten tukiopetuksen, osa-aikaisen erityisopetuksen ja ohjauksen (POPS, 2014). Osa-aikainen erityisopetusjärjestelmä on Suomessa yksi keskeisimmistä inklusiivista tukevista keinoista, koska se ei vaadi virallisia päätöksiä ja on oppilaille väliaikaista (Takala ym., 2009). Osa-aikaisen erityisopetusjärjestelmän avulla oppilaat saavat erityisopettajan suoraa tukea pysyen kuitenkin yleisopetuksessa muiden vertaistensa kanssa.

Tehostettuun tukeen siirrytään, mikäli oppilas tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea (POL 4:16a.1§). Tehostettu tuki on yleistä tukea intensiivisempää ja suunnitelmallisempaa (Vitka, 2021). Tehostetun tuen aikana käytetään yleisen tuen tapaan lähes kaikkia perusopetuksen tukimuotoja ja tukea annetaan muun opetuksen yhteydessä joustavasti (POPS, 2014). Tehostettua tukea varten oppilaalle laaditaan pedagogisen arvion pohjalta oppimissuunnitelma moniammatillisessa yhteistyössä (POL 4:16a.1 ja 2§). Tyypillisesti näiden pedagogisten asiakirjojen tekemisessä ovat mukana oppilaan oma luokanopettaja, laaja-alainen erityisopettaja, oppilas itse sekä hänen huoltajansa (Vitka, 2021).

Erytyiseen tukeen taas yleensä siirrytään, jos tehostettu tuki ei riitä ja oppilaalle asetetut tavoitteet eivät tehostetun tuen keinoin toteudu (POPS, 2014). Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta annettavasta tuesta (POL 4:17.1§). Erityinen tuki järjestetään joko kokonaan tai osittain erityisluokalla tai muussa oppilaalle sopivassa paikassa (POL 4:17.1§). Ennen erityiseen tukeen siirtymistä oppilaan oppimisen etenemisestä ja hänen kokonaistilanteestaan tehdään pedagoginen selvitys (POL 4:17.3§). Erityistä tukea koskevaa päätöstä varten oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (POL 4:17a§). Edellä mainitut erityisen tuen pedagogiset asiakirjat tehdään tehostetun tuen tapaan moniammatillisessa yhteistyöryhmässä (POL 4:17.3§).

2.2.2 Luokanopettajan ja erityisopettajan rooli kolmiportaisen tuen toteuttamisessa

Luokanopettajan rooli kolmiportaisen tuen toteuttamisessa näkyy erityisesti hänen oman ryhmänsä oppilaiden yksilöllisten oppimistarpeiden tyydyttämisellä kahdella ensimmäisellä tukitasolla (Sundqvist, 2019). Luokanopettaja voi oman tietämyksensä turvin tai erityisopettajan tukemana eriyttää opetustaan ottaen huomioon oppilaiden tuen tarpeet (Vitka, 2021). Kolmiportaisen tuen varhaisen tunnistamisen tavoitteen osalta luokanopettaja on myös tärkeässä roolissa, sillä hän opettaa oman luokkansa oppilaita joka päivä ja voi siten huomioida oppilaiden oppimista ja koulunkäyntiä ja tarpeen mukaan huolen herätessä konsultoida erityisopettajaa (Vitka, 2021).

Laaja-alaisten erityisopettajien entinen vahvasti yksilö- ja pienryhmäopetukseen keskittynyt rooli on kehittynyt ajan saatossa monipuoliseksi työnkuvaksi, joka sisältää opetuksen lisäksi muun muassa työskentelyn moniammatillisissa tiimeissä (Sundqvist ym., 2019). Erityisopettajien työnkuvassa kolmiportaisen tuen järjestelmä näkyy laajasti. Erityisopettajan tavoitteena on olla mukana kaikilla tuen portailla alkaen varhaisesta tunnistamisesta yleisessä tuessa (Vitka, 2021). Erityisopettaja voi luokanopettajan tavoin havainnoida oppilaiden oppimista mutta sen lisäksi teettää heillä erilaisia oppimisen vaikeuksia paljastavia testejä ja seuloja, kuten lukitestejä (Vitka, 2021). Testitulosten avulla erityisopettaja voi kohdistaa tukea sitä erityisesti tarvitseville oppilaille esimerkiksi yksilö- tai pienryhmässä tapahtuvan osa-aikaisen erityisopetuksen avulla.

Erityisopettajan asiantuntijuus korostuu kolmiportaisen tuen siirtymäprosesseissa sekä tuen päivittäisessä toteuttamisessa (Björn ym., 2016; Sundqvist ym., 2019). Erityisopettaja voi tehdä esimerkiksi eri tuen portaisiin liittyvää dokumentaatio- ja asiakirjatyötä yhdessä luokanopettajien kanssa (Sundqvist ym., 2019). Eklundin ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa haastatellut opettajat kertoivat saavansa tukijärjestelmää toteuttaessa paljon tukea ja apua erityisopettajilta, mikä lisää heidän itseluottamustaan tukea eritasoisia oppilaita. Sundqvistin ja kanssakirjoittajien (2019) mukaan erityisopettajilla on tärkeä rooli kolmiportaisen tuen järjestelmässä etenkin, jos he jakavat koulutuksestaan saamaa tietoansa koulun henkilökunnalle ja edistävät siten oppilaiden tukemista.

3 LAAJA-ALAISEN ERITYISOPETTAJAN KONSULTOIVA TYÖNKUVA

Luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyö voidaan toteuttaa usealla eri tavalla, kuten samanaikaisopetuksena, yhteisopetuksena, konsultointina tai siten, että erityisopettaja opettaa luokanopettajan oppilaita joko yksittäin tai pienessä ryhmässä (Idol, 2006). Tässä tutkimuksessa perehdytään syvemmin erityisopettajan ja luokanopettajan väliseen konsultoivaan yhteistyöhön. Konsultoinnin määrittelyssä on tutkijakohtaisia näkökulmaeroja. Erot näkyvät siinä, nähdäänkö erityisopettaja ja luokanopettaja konsultoinnissa tasavertaisina yhteistyökumppaneina vai erityisopettaja neuvonantajana ja luokanopettaja niin sanotusti tiedon ja neuvojen vastaanottajana. Idol (2006) määrittelee, että konsultoinnissa erityisopettaja on konsultti luokanopettajalle. Sundqvist ja kanssakirjoittajat (2014) sekä Pettersson ja Ström (2019) taas näkevät luokanopettajan ja erityisopettajan välisen konsultoinnin yhteistyönä, jossa molemmat osapuolet ovat oman osaamisalueensa asiantuntijoita, ja he pyrkivät yhdessä luomaan kaikille oppilaille hyvät oppimismahdollisuudet ja vastaamaan heidän yksilöllisiin tarpeisiinsa. Näkökulmaeroon vaikuttanee osaltaan tutkimusten ajallinen konteksti sekä konsultaation kehittyminen.

Näkökulmaeroista huolimatta konsultoinnin keskiössä ovat pääasiassa pedagogiset asiat, jotka liittyvät oppilaan tuen tarpeisiin (Sundqvist & Ström, 2015). Konsultoinnin aiheet voivat Vitkan (2021) mukaan ulottua laajasti aina pedagogisista asiakirjoista eriyttämiseen sekä kodin ja koulun välisiin suhteisiin. Petterssonin ja Strömin (2019) tutkimuksesta käy ilmi, että luokanopettajat kaipaavat erityisopettajalta enemmän suoria neuvoja työuran alussa, kun taas pidempään työskennelleet kokeneet luokanopettajat arvostavat enemmän mahdollisuutta keskustella pedagogisista ratkaisuista erityisopettajan kanssa ja saada niille vahvistusta. Joka tapauksessa konsultoinnin perimmäinen tavoite on

se, että jokainen luokka toimii ja tuen tarpeet täyttyvät erityisopettajan asiantuntijuuden avulla, vaikka hän ei itse olisi koko ajan luokassa läsnä (Vitka, 2021). Oppilaan näkökulmasta konsultointi on yksi erityisopettajan epäsuora keino tukea oppilasta tukemalla suoraan luokanopettajaa hänen työssään (Idol, 2006; Sundqvist, 2019).

3.1 Erilaisia tapoja toteuttaa konsultointia

Konsultoinnin toteuttamisen yhteydessä puhutaan usein erilaisista tavoista lähestyä ja toteuttaa konsultointia. Konsultointia koskevissa tutkimuksissa erityisesti esille nousevat asiantuntijakeskeinen lähestymistapa (expert-driven consultation approach) ja osallistujakeskeinen lähestymistapa (participant-driven consultation approach) (Sundqvist ym., 2014; Sundqvist & Ström, 2015). Sundqvist (2012, Sundqvist ym., 2014 mukaan) kuitenkin oli sitä mieltä, että nämä kaksi näkökulmaa eivät kuvaa riittävän hyvin erityisopetukseen liittyvää konsultointia ja esitteli väitöskirjassaan näiden lisäksi kolme erilaista konsultointikeskustelua: neuvoo-antavat, refleктоivat ja yhteistyölähtöiset konsultointikeskustelut. Seuraavaksi tutkimuksessa esitellään näiden lähestymistapojen eroja sekä millaisia erilaiset konsultointikeskustelut ovat.

3.1.1 Asiantuntija- ja osallistujakeskeinen konsultointi

Sundqvistin ja Strömin (2015) mukaan asiantuntijakeskeisessä konsultaatiossa (expert-driven consultation approach) painopisteenä on konsultoitavan ongelma. Asiantuntijakeskeistä lähestymistapaa käytettäessä konsultoinnissa hyödynnetään erityisesti konsultin ammatillista osaamista siten, että konsultti neuvoo konsultoitavaa ja antaa hänelle ohjeita, miten hänen kuuluisi ongelmatilanne ratkaista (Sundqvist ym., 2014; Sundqvist & Ström, 2015). Lähestymistapa on saanut osakseen kritiikkiä siitä, että se on hyvin mekaaninen ja jopa manipulatiivinen konsultoinnin muoto (Sundqvist ym., 2014). Asiantuntijakeskeisessä konsultoinnissa myös osapuolten asiantuntijuus voi olla epäsymmetrisessä suhteessa, sillä erityisopettajalla voi olla riski dominoida keskustelua neuvoo antavassa roolissaan, vaikka osapuolten tulisi kuitenkin olla konsultaatiossa samanarvoisia ammattilaisia (Sundqvist & Ström, 2015).

Osallistujakeskeisessä lähestymistavassa (participant-driven consultation approach) taas painotetaan enemmän osapuolten tasavertaista suhdetta konsultin auktoriteetin sijaan (Sundqvist ym., 2014; Sundqvist ym., 2020). Sundqvistin ja kanssakirjoittajien (2020, s. 110) mukaan osallistujakeskeisessä konsultoinnissa erityisopettaja auttaa luokanopettajaa ”tutkimaan ajatusmaailmaansa, ymmärtämään itseään ja tekojaan sekä keksimään vaihtoehtoja vaikean tilanteen ratkaisemiseksi”. Tällöin konsultoinnissa korostuvat konsultin vuorovaikutustaidot ja kyky esittää kysymyksiä konsultoitavalle (Sundqvist ym., 2014; Sundqvist & Ström, 2015). Esimerkiksi Skagen (2007, Sundqvist ym., 2014 mukaan) on kuitenkin kritisoinut osallistujakeskeistä konsultaatiota siitä, että se vie paljon aikaa, jota harvemmin koulumaailmassa on tarjolla riittävästi.

Sundqvistin ja Strömin (2015) mukaan nämä kaksi konsultoinnin lähestymistapaa tulisi ymmärtää jatkumona, jossa erityisopettaja voi hyödyntää tilannekohtaisesti sopivassa suhteessa molempia lähestymistapoja. Kun konsultaatiossa käytetään asiantuntijakeskeisen lähestymistavan lisäksi esimerkiksi osallistujakeskeisen lähestymistavan keskustelutekniikoita, keskustelijat voivat päästä katsomaan ongelmaa uudesta näkökulmasta ja löytää uusia luovia ratkaisuja yhdessä (Sundqvist & Ström, 2015).

3.1.2 Neuvoa-antavat, refleктоivat ja yhteistyölähtöiset konsultointikeskustelut

Sundqvist (2012, Sundqvist ym., 2014 mukaan) esitteli väitöskirjassaan asiantuntija- ja osallistujakeskeisen lähestymistapojen lisäksi kolme erilaista konsultointikeskustelutyyppiä: neuvoa-antavat, refleктоivat ja yhteistyölähtöiset konsultointikeskustelut. Näiden edellä mainittujen keskustelutyyppien selkein ero on konsultoinnin lähestymistavassa eli siinä, missä asemassa osapuolet ovat keskustelussa sekä millaista keskustelua on. Sundqvistin ja kanssakirjoittajien (2020) mukaan konsultointikeskustelun luonteeseen vaikuttavat osapuolten aikataulut, koulun yhteistyökulttuuri, ongelman tyyppi sekä osapuolten odotukset ja tarpeet.

Neuvoa-antavat konsultointikeskustelut ovat lähestymistavaltaan pääasiassa asiantuntijakeskeisiä keskusteluja (Sundqvist & Ström, 2015;

Sundqvist ym., 2020). Neuvoa-antavissa keskusteluissa erityisopettaja nähdään asiantuntijana, joka pyrkii tarjoamaan konsultoivalle, eli tässä tapauksessa luokanopettajalle, neuvoja ja ehdotuksia hänen ongelmaansa (Sundqvist & Ström, 2015; Sundqvist ym., 2020). Suomessa erityisopettajan ja luokanopettajan välistä konsultointia on tutkittu melko vähän, mutta esimerkiksi Sundqvistin ja Strömin (2015) mukaan neuvoa-antavat asiantuntijakeskeiset keskustelut ovat suosiossa suomalaisessa kontekstissa.

Reflektioivissa keskusteluissa taas on enemmän piirteitä osallistujakeskeisestä konsultaatiosta. Reflektioivissa keskusteluissa erityisopettaja yrittää auttaa luokanopettajaa pohtimaan luokkansa tilannetta laajasti ja miettimään siihen ratkaisuja. Reflektoinnin ideana on se, että luokanopettajat miettivät erityisopettajan avulla myös omia opetus- ja toimintatapojaan luokassa, jotta luokanopettaja voi korjata niitä tarvittaessa. Pitkille reflektioiville keskusteluille kuitenkin harvemmin on aikaa koulumaailmassa. (Sundqvist & Ström, 2015; Sundqvist ym., 2020.) Sundqvistin ja Strömin (2015) mukaan reflektioivat konsultointikeskustelut ovat Suomessa harvinaisia.

Kolmannessa keskustelutyypissä eli yhteistyölähtöisissä keskusteluissa yhdistyvät sekä asiantuntijakeskeisen että osallistujakeskeisen konsultaation piirteet. Tällaisissa konsultointikeskusteluissa molempia konsultoinnin osapuolia voidaan pitää tasavertaisina asiantuntijoina. Keskusteluissa pohditaan tilanteeseen yhdessä ratkaisuja ja molemmat osapuolet jakavat toisilleen tietoa omasta ammatillisesta näkökulmastaan: erityisopettajat voivat tuoda keskusteluun erilaisia erityispedagogisia tietoja esimerkiksi oppimisvaikeuksista tai käytöshaasteista ja luokanopettajat taas voivat rikastuttaa keskustelua oppilastuntemuksellaan. Yhteistyölähtöisiä konsultaatioita kuvataan usein antoisina ja palkitsevina. (Sundqvist & Ström, 2015; Sundqvist ym., 2020.)

Sundqvistin ja Strömin (2015) tutkimuksessa kävi ilmi, että konsultoinnissa on olennaista keskittyä oppilaan työskentelykontekstiin eli luokkaympäristöön, jotta erityisopettajan antamat neuvot ovat realistisia. Tämä toteutuu parhaiten yhteistyölähtöisissä keskusteluissa, kun erityisopettaja voi hyödyntää luokanopettajan oppilastuntemusta tukikeinoja suunnitellessaan (Sundqvist ym., 2014). Oppilaiden tukikeinojen kohdistaminen luokkakontekstiin on tehokasta myös inklusion näkökulmasta, sillä esimerkiksi opetuksen eriyttämistavat voivat

olla hyödyksi inklusion periaatteen mukaisesti kaikille luokan oppilaille (Sundqvist & Ström, 2015).

3.2 Edellytyksiä toimivalle konsultaatiolle

Konsultointi edellyttää etenkin erityisopettajalta paljon erilaisia taitoja. Vitkan (2021) mukaan erityisopettajan tulee osata organisoida aikataulujaan hyvin sekä pystyä toimimaan nopeasti muuttuvissa tilanteissa. Sen lisäksi konsultointi edellyttää konsultilta hyvää ongelmanratkaisukykyä, päämäärätietoisuutta, ratkaisukeskeisyyttä ja kykyä kerätä konsultoitavalta tilanteen kannalta olennaisia tietoja (Sundqvist ym., 2020). Konsultointi vaatii erityisopettajalta myös tietynlaista hienotunteisuutta ja rauhallista etenemistä (Vitka, 2021). Toisinaan oppilaiden haasteet voivat olla hyvinkin raskaita ja aiheuttaa opettajissa paljon erilaisia tunteita (Vitka, 2021). Etenkin reflektioivissa konsultointikeskusteluissa erityisopettajan tulee olla myös sensitiivinen ja varovainen, ettei luokanopettaja koe, että hänen tapojaan opettaa tai toimia yritetään kyseenalaistaa, jos erityisopettaja haastaa luokanopettajaa miettimään esimerkiksi opetusmetodejaan (Sundqvist & Ström, 2015).

Vaikka konsultoivassa yhteistyössä luokanopettaja tuo keskusteluun oppilastuntemuksensa, Vitkan (2021) mukaan konsultointi helpottuu, jos erityisopettaja tekee vahvaa nivelvaihtelyä erilaisissa siirtymissä ja tutustuu uusiin oppilaisiin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Oppilaiden lisäksi erityisopettajan on syytä tuntea myös eri luokanopettajien ja luokkien vaihtelevat työtavat suunnitellakseen realistisia keinoja kullekin luokalle ja oppilaalle (Vitka, 2021). Jotta yhteistyö eri luokanopettajien ja erityisopettajan välillä voi toimia, erityisopettajan on pyrittävä kunnioittamaan ja arvostamaan opettajien erilaisia toimintatapoja ja opetusmetodeja (Vitka, 2021).

Erytisopettajan tulee olla myös hyvin perehtynyt perusopetuslakiin ja asetuksiin, opetussuunnitelmaan, erilaisiin oppimisvaikeuksiin, käyttäytymisen ja työskentelyn haasteisiin sekä vuorovaikutustaitoihin, jotta hän voi toimia roolissaan sujuvasti. Näiden lisäksi hänellä tulee myös olla hyvät pedagogiset taidot, joiden turvin hän voi tukea luokanopettajia heidän työssään sekä opettaa itse oppilaita. Jotta erityisopettaja pysyy ajan tasalla uusista tiedoista sekä säilyttää vanhat jo opitut tiedot, hänen tulee ylläpitää osaamistaan ja

kouluttautua. (Vitka, 2021.) Kaikki edellä mainitut erityisopettajalta vaaditut taidot koostavat konsultoivan erityisopettajan ammattitaidon: erityisopettajalta vaaditaan hyviä vuorovaikutustaitoja, suunnitelmallisuutta ja organisointikykyä sekä asiantuntijuutta.

3.3 Konsultoinnin haasteita

Sundqvistin (2019) mukaan Suomessa erityisopettajien odotetaan usein toteuttavan konsultin roolia oman opettajan roolinsa ohella. Koulukonsultoinnin yhteydessä nousee kuitenkin esille se, että konsultoinnille ei yleensä ole varattu erikseen aikaa opettajien työpäivistä (Sundqvist & Ström, 2015). Muutamasta tutkimuksesta käy ilmi myös, että erityisopettajat ovat kokeneet konsultin roolin epämääräiseksi, eivätkä he välttämättä tiedä, mitä heidän tulisi tehdä konsultoivassa roolissa ja miten toteuttaa sitä (Sundqvist ym., 2014; Sundqvist & Ström, 2015). Joskus konsultointiin voi tuoda lisää haastetta se, että luokanopettaja ei halua kokeilla tai toteuttaa erityisopettajan antamaa ideaa ajanpuutteen, erilaisten arvojen tai muutoshaluttomuuden vuoksi (Sundqvist ym., 2020).

Sundqvist (2012, Sundqvist & Ström, 2015 mukaan) on tiivistänyt väitöskirjassaan konsultoinnin haasteiksi rehtorin tuen puutteen, ajan vähyyden, työyhteisön kielteisen ilmapiirin sekä opettajien mielenkiinnon puutteen ja kielteiset asenteet konsultaatiota kohtaan. Sundqvist ja kanssakirjoittajat (2014) esittävät, että erityisopettajien konsultoivaa työnkuvaa tulisikin kehittää siten, että konsultointi olisi määritelty ensinnäkin koulutuspoliittisiin asiakirjoihin. Näin konsultoinnilla olisi selkeä määritelmä ja työnkuvaa voisi kenties olla helpompaa toteuttaa. Sen lisäksi he esittävät, että erityisopettajan konsultoiva työnkuva pitäisi avata koko koulun henkilökunnalle rehtorin tukemana ja luoda kouluun yhteistyön ilmapiiri (Sundqvist ym., 2014). Tämä voisi edesauttaa sitä, että konsultoivalla yhteistyöllä olisi selkeät rajat ja toimintatavat työyhteisössä ja opettajat voisivat tietää, mitä odottaa toisiltaan yhteistyössä.

Seuraavaksi siirrytään käsittelemään tutkimuksen toteutusta. Luvussa esitellään tutkimuksen tavoitteet ja rajaukset, tutkimuksessa käytetty aineisto ja menetelmät sekä avataan aineiston analysointiprosessia.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja rajaukset

Tutkimuksen tavoitteena on perehtyä alakoulussa työskentelevien laaja-alaisten erityisopettajien tekemään konsultointityöhön. Tutkimuksessa pyritään selvittämään, millaisista asioista luokanopettajat konsultoivat erityisopettajia, millaista konsultointi heidän välillään on sekä miten konsultointi näkyy erityisopettajien työnkuvassa. Tutkimuksessa käytetään seuraavia tutkimuskysymyksiä:

1. Millaista konsultointi on laaja-alaisen erityisopettajien ja luokanopettajien välillä?
2. Miten konsultointi näkyy laaja-alaisen erityisopettajien työnkuvassa?

Tutkimustehtävä on rajattu alakoulukontekstiin koskemaan laaja-alaisten erityisopettajien ja luokanopettajien välistä konsultointisuhdetta, koska konsultoinnin laajentaminen kaikkiin erityisopettajia konsultoiviin henkilöihin olisi ollut liian laaja näkökulma suhteessa kandidaatintutkielman laajuuteen. Tutkijan oma mielenkiinto suuntautuu erityisesti alakoulukontekstiin luokanopettajaksi opiskelun vuoksi.

4.2 Aineisto ja tutkimusmenetelmät

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus. Tapaustutkimusta tehtäessä perehdytään ensin tutkittavaan ilmiöön, jonka jälkeen on tarkoitus rajata ja tarkentaa mielenkiinnon kohdetta entisestään (Vuori, n.d.). Tämän tutkimuksen alkuperäinen mielenkiinnon kohde oli laaja-alaisen erityisopettajan konsultoiva työnkuva. Tämän jälkeen mielenkiinnon kohde rajautui vielä koskemaan erityisesti alakoulussa työskentelevien laaja-alaisten erityisopettajien työnkuvaa sekä luokanopettajien ja erityisopettajien välistä konsultaatiota. Valittuun näkökulmaan vaikutti tutkijan luokanopettajaksi opiskelu ja siitä johtuva kiinnostus alakoulukontekstissa tapahtuvaa konsultointia kohtaan.

Tapaustutkimuksessa tutkittava ilmiö rakennetaan usein pienen tapausten joukon varaan, joka edustaa näytettä jostakin laajemmasta ilmiöstä (Vuori, n. d.). Tässä tutkimuksessa tapausten joukko muodostuu kahdessa eri alakoulussa työskentelevästä neljästä laaja-alaisesta erityisopettajasta. Yleisesti haastateltavien lukumäärän ratkaisee tutkimusresurssit (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tätä tutkimusta rajoitti resurssien puolesta käytettävissä oleva aika ja tutkimuksen laajuus. Sen lisäksi tutkimusaineiston kokoon vaikutti saatavuus. Tutkimuskutsu lähetettiin 39 erityisopettajalle, joista vain viisi vastasi: neljä suostui ja yksi kieltäytyi. Tutkimukseen olisi toivottu noin viidestä kuuteen haastateltavaa laajemman tutkimusaineiston aikaansaamiseksi, mutta ajallisten resurssien vuoksi tutkittavien etsiminen lopetettiin neljän tutkimukseen suostuneen kohdalla. Toisaalta kuten Hirsjärvi ja Hurme (2022, s. 59) toteavat, jo ”muutamaa henkilöä haastattelemalla voidaan saada merkittävää tietoa”.

Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei lähtökohtaisesti ole tilastollisesti yleistää saatuja tuloksia, vaan syventää tietoa jostakin tietystä ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sen vuoksi on olennaista valita tiedonlähteeksi sellaiset henkilöt, joilla on tutkittavasta aiheesta tietoa ja kokemusta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän tutkimuksen haastateltavilla oli työkokemusta laaja-alaisen erityisopettajan työstä vaihtelevasti muutamasta vuodesta lähes kahteenkymmeneen vuoteen. Tutkittavat jakautuivat kahteen ryhmään heidän laaja-alaisen erityisopettajan työkokemuksensa perusteella:

TAULUKKO 1. Tutkittavien työkokemus laaja-alaisena erityisopettajana

Alle 5 vuotta	Yli 10 vuotta
EO3	EO1
EO4	EO2

Tutkimuksen tavoitetta päätettiin lähestyä haastattelumenetelmällä. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan haastattelumenetelmää käytetään, kun halutaan tietää, mitä joku henkilö ajattelee jostakin asiasta. Tässä tutkimuksessa haluttiin perehtyä erityisopettajien näkemyksiin heidän tekemästään konsultointityöstä.

Haastattelu toteutettiin teemahaastatteluna. Teemahaastattelussa haastattelija on nimensä mukaisesti suunnitellut ja päättänyt etukäteen

haastattelussa keskusteltavat teemat, mutta haastattelun tarkkoja kysymyksiä ei ole ennalta määritelty (Eskola & Suoranta, 1998). Teemahaastattelun avulla jokaisessa haastattelussa keskustellaan samoista ennalta määritellyistä aihepiireistä, mutta jokainen haastateltava pääsee kertomaan annetuista teemoista avoimesti ja vapaamuotoisesti (Eskola & Suoranta, 1998). Tällä pyrittiin siihen, että haastateltavat voivat tuoda haastattelussa esille myös sellaisia näkökulmia, mitä tutkija ei ole ennalta ajatellut.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan haastatteluun valittujen teemojen tulisi perustua tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostui inklusion ja kolmiportaisen tuen käsitteiden avaamisesta, joista konsultoinnin syiden oletettiin johtuvan sekä konsultoinnista tehtyyn tutkimukseen perehtymisestä. Haastattelun pääteemoina taas toimivat konsultoinnin syyt ja luonne sekä konsultointi erityisopettajan työnkuvassa pohjaten teoreettisessa viitekehyksessä käsiteltyihin sisältöihin. Haastatteluissa käsitellyt teemat esitetään tarkemmin liitteessä 1.

Tutkimuksen aineisto muodostui neljästä litteroidusta haastattelusta. Haastattelut kestivät vaihdellen noin 20–30 minuuttia. Yksi haastatteluista toteutettiin kasvokkain ja loput kolme etäyhteydellä. Yhteensä litteroitua haastatteluaineistoa haastatteluista syntyi 26 sivua.

4.3 Aineiston analyysi

Haastatteluaineiston analyysimenetelmänä toimi teoriaohjaava sisällönanalyysi. Teoriaohjaavassa analyysissä analyysi ei suoraan pohjaudu teoriaan, mutta sitä käytetään analyysissä apuna esimerkiksi pääluokkia muodostaessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teoriaohjaavan sisällönanalyysin tuloksista voidaan tunnistaa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta sen tarkoituksena ei ole testata aikaisempaa teoriaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tämän tutkimuksen analyysi on tehty seuraavanlaisesti Tuomen ja Sarajärven (2018) vaiheita mukaillen: Ensimmäisenä jokainen haastattelu litteroitiin eli saatettiin äänimuodosta kirjalliseen, analysoitavaan muotoon. Tässä vaiheessa haastatteluaineistosta poistettiin haastateltavien mahdolliset tunnistetiedot, kuten haastattelussa esiin tullut työpaikka, jotta heidän anonymiteettinsä säilyy turvattuna. Anonymiteetin vuoksi haastateltavien nimet

myös muutettiin koodinimiksi, kuten "EO1". Litteroinnin yhteydessä sekä sen jälkeen aineistoa luettiin läpi useaan kertaan, jotta aineisto on tutkijalle riittävän tuttu analysoimista varten.

Seuraavana oli vuorossa aineiston värikoodaaminen seuraavien teemojen mukaisesti: konsultoinnin syyt, konsultoinnin luonne, konsultointi työnkuvassa, toimivan konsultoinnin edellytykset, konsultoinnin haasteet ja konsultoinnin hyödyt. Koodaamisen ideana on yhdistellä aineiston osia jonkin ominaisuuden mukaan, jotta aineisto saadaan hallittavampaan muotoon (Juhila, n.d.) Koodaamisen jälkeen aineistoa edelleen tiivistettiin pelkistämällä sanatarkkoja ilmauksia pelkistetyiksi ilmauksiksi.

Pelkistyksen jälkeen analyysin vaiheena oli muodostaa pelkistetyistä ilmauksista alaluokkia ja alaluokista edelleen yläluokkia. Teorian vaikutus näkyy etenkin analyysin viimeisessä vaiheessa pääluokkien muodostamisessa eli abstrahoinnissa, jossa kerätty empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa selkein esimerkki teorian ja aineiston yhdistämisestä näkyy tulosten Konsultoinnin luonne -osiossa, missä teoreettisessa viitekehyksessä esiteltyjä erilaisia konsultointitapoja on liitetty empiiriseen aineistoon.

Seuraavaksi tutkimuksessa esitellään analyysin tulokset. Tulosten esittely etenee aina konsultoinnin syistä ja luonteesta kohti erityisopettajan konsultoivaa roolia sekä konsultoinnin edellytyksiä, haasteita ja hyötyjä. Tulosten esittelyä tukee analyysissa apuna käytetyt luokittelutaulukot sekä sitaatit haastatteluista.

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Konsultoinnin syyt

Haastattelu aloitettiin kysymällä haastateltavilta, millaisissa tilanteissa luokanopettajat konsultoivat heitä. Haastatteluaineistosta kävi ilmi, että luokanopettajat konsultoivat erityisopettajaa oppilaiden haasteisiin ja niiden tukemiseen liittyvissä asioissa (ks. taulukko 2), mikä vastaa Sundqvistin ja Strömin (2015) tutkimuksen tulosta. Kolme neljästä haastatellusta erityisopettajasta mainitsi ensimmäiseksi konsultoinnin syyksi luokanopettajan huolen oppilaan käyttäytymisestä (EO1; EO2; EO3). Käyttäytymisen haasteiden lisäksi luokanopettajat konsultoivat erityisopettajia oppilaiden oppimisen vaikeuksista, kun he esimerkiksi pohtivat, miten tukea oppilaan oppimista sekä kuinka huomioida oppilaan oppimisvaikeudet arvioinnissa (EO1; EO2; EO3; EO4).

Käyttäytymisen ja oppimisen haasteiden lisäksi konsultoinnin syiksi mainittiin myös oppilaan tunteiden ja tunteiden haasteet, kuten levottomuus ja haasteet toiminnanohjauksessa sekä oppilaan sosiaaliset haasteet esimerkiksi kaverisuhteissa (EO3; EO4). Yksittäisen oppilaan tuen tarpeen lisäksi eräs haastateltavista kertoi, että luokanopettajat konsultoivat häntä joskus myös koko luokan tasolla, jos he tarvitsevat erityisopettajan tukea tai ideoita esimerkiksi joissakin työskentelyyn, tukitoimiin tai sisällönopettamiseen liittyvissä asioissa (EO4).

Konsultoinnin syihin liittyen kysyttiin myös lisäkysymys siitä, miten kolmiportainen tuki näkyy konsultoinnin aiheissa. Erilaisten tukikeinojen lisäksi haastatteluista nousi esille, että luokanopettajat konsultoivat erityisopettajaa, kun he pohtivat, pitäisikö oppilaan siirtyä tuen portaalta toiselle (EO2; EO3). Siirtymäprosessissa luokanopettajia pohditutti myös, miten ja milloin pedagogisia asiakirjoja tehdään (EO1; EO2; EO3; EO4). Kaksi erityisopettajaa toi ilmi

pedagogisista asiakirjoista keskustelemisen yhteydessä, miten he tekevät pedagogisia asiakirjoja yhdessä luokanopettajien kanssa:

Mä enemmän siinä teen kuin luokanopettaja, että aika usein se on niin, että mä teen pohjan ja hän täydentää, vaikka mä tiedän, että se oikeastaan paperilla pitäisi olla toisin päin. Tai sitten että istutaan yhdessä alas. Aika paljon mä oon sitä toivonut, kun näitä tuen papereita on tai tulee, että mut otetaan sinne mukaan silloin, kun on huoltajat mukana. Parhaimmillaan me ollaan tehty sitä juuri niin, että mä kirjaan ja laitan sen näkyviin sinne taululle yhtä aikaa, jolloin kaikki näkee ja se asiakirja täydentyy siinä niin, että on oppilas, huoltajat, luokanopettaja ja erityisopettaja samaan aikaan paikalla. Aika useinhan se on niin, että luokanopettaja vetää sitä keskustelua siinä. (EO1)

Tehostetun tuen asiakirjoissa niin sanottu päävastuu on sillä luokanopettajalla ja erityisopettaja on tarpeen mukaan konsultoiden apuna. Joidenkin opettajien kanssa tehdään niin, että opettaja alustaa sen ja sitten mä täydennän tai korjaan sovituksi sinne ja joidenkin opettajien kanssa ollaan voitu tehdä jotain pohjatyöskentelyä. (EO4)

Tukikeinojen ja siirtymäprosessien lisäksi eräs erityisopettaja myös mainitsi, että luokanopettajat konsultoivat erityisopettajaa kolmiportaisen tuen osalta, kun he pohtivat miten ottaa tukeen ja siirtymiin liittyvät asiat esille oppilaan vanhempien kanssa (EO2). Konsultoinnin syyt esitetään tiivistettynä alapuolella taulukossa 2:

TAULUKKO 2. Konsultoinnin syyt

Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka
Oppilaiden haasteet ja tukeminen	Oppilaiden haasteet ja vaikeudet ja niiden tukeminen	Oppilaan käyttäytymisen haasteet
		Oppilaan oppimisen vaikeudet
		Oppilaan tuntityöskentelyn haasteet
		Oppilaan sosiaaliset haasteet
		Eriyttämisen keinot
		Luokkatason konsultaatio
	Kolmiportainen tuki	Pedagogisten asiakirjojen kirjoittaminen
		Tuen portaalta toiselle siirtyminen
		Kodin ja koulun välinen yhteistyö
		Tukikeinot

5.2 *Konsultoinnin luonne*

Seuraavaksi haastattelussa pyrittiin selvittämään, millaista luokanopettajan ja erityisopettajan välillä tapahtuva konsultointi on. Selvityksen apuna käytettiin erilaisia apukysymyksiä. Aluksi haastateltavilta kysyttiin, missä konsultointi tapahtuu. Sen jälkeen heiltä tiedusteltiin, ovatko erityisopettajien ja luokanopettajien väliset konsultointikeskustelut lähestymistavaltaan enemmän asiantuntija- vai osallistujakeskeisiä. Sitä selvitettiin kysymällä haastateltavilta, että pohditaanko keskusteluissa enemmän yhdessä ratkaisuja oppilaan tai luokan haasteisiin vai odotetaanko niitä pelkästään erityisopettajalta tai antaako erityisopettaja niitä suoraan osallistamatta luokanopettajaa pohdintaan.

5.2.1 Kuka konsultoi ja missä konsultointi tapahtuu?

Erilaiset konsultointitilanteet jaoteltiin yläluokkien avulla seuraaviksi pääluokiksi: luokanopettajasta lähtevä konsultointi, erityisopettajasta lähtevä konsultointi ja konsultointi yhteistyössä (ks. taulukko 3). Jaottelulla pyrittiin tuomaan ilmi erilaisia konsultointitilanteita, mutta pääluokkien rajat eivät ole kuitenkaan suoraviivaisia, eikä aineistosta aina täysin voinut päätellä, kenestä konsultointi on lähtöisin.

Luokanopettajasta lähtevät konsultointikeskustelut muodostuivat nopeissa arjen kohtaamisissa kysytyistä kysymyksistä tai keskusteluista käytävällä, erityisopettajan luokassa tai luokan ovensuulla. Haastateltavien mukaan edellä mainituissa keskusteluissa voidaan esimerkiksi kysyä tai vinkata pedagogisia ratkaisuja tai kysäistä nopeasti, ovatko suunnitellut tukitoimet toimineet (EO1; EO3; EO4). Luokanopettajasta lähtevä konsultointi sisältää myös erityisopettajalle esitetyn konsultointipyynnön, johon erityisopettaja voi vastata jälkikäteen esimerkiksi sähköpostilla mietittyään ensin itse ratkaisua luokanopettajan pulmaan. Kolmas luokanopettajasta lähtevään konsultointiin liittyvä yläluokka käsittää tilanteet, joissa luokanopettaja pyytää erityisopettajalta vahvistusta hänen itse keksimälleen idealle esimerkiksi tukea jotakin oppilasta. Petterssonin ja Strömin (2019) mukaan etenkin kokeneet luokanopettajat konsultoivat erityisopettajaa edellä mainitussa vahvistuksen mielessä, mikä kävi ilmi myös tämän tutkimuksen aineistosta (EO2; EO3).

Erytisopettajasta lähtevä konsultointi taas sisältää tilanteita, joissa erityisopettaja itse jakaa asiantuntijuuttaan luokanopettajan pyytämättä, mutta joissa luokanopettaja kuitenkin hyötyy erityisopettajan antamasta konsultaatiosta:

Mä seuraan kauhean aktiivisesti kansainvälistä keskustelua ja erityisopetuksen uusia tuulia ja luen aika paljon kirjallisuutta. Esimerkiksi nyt kun mä luin aika hyvän kirjan tässä, niin sitten mä juttelin yhden opettajan kanssa siitä kirjasta, että hänen luokallansa on sellainen oppilas, mitä siinä kirjassa kuvattiin ja mä referoin hänelle, että siinä oli tällainen tällainen ajatus, niin tietyllä tavalla sekin on konsultaatiota, että mä kerron hänelle, että mä tutustuin tällaiseen materiaaliin ja tässä oli tällaista tietoa, mikä saattaisi sua hyödyttää. (EO2)

Erytisopettaja voi antaa konsultaatiota myös erilaisissa palavereissa ja jakaa asiantuntijuuttaan niissä toisille ammattilaisille (EO4). Yhdessä haastattelussa tuli myös esille, että erityisopettaja voi keksiä oppilaalle jonkin tukikeinon ja viedä sen itse luokkaan tai esimerkiksi ohjeistaa tukikeinon koulunkäynninohjaajalle, jolloin erityisopettajan asiantuntijuus välittyy välillisesti luokanopettajalle (EO1). Erytisopettaja voi antaa luokanopettajalle konsultaatiota myös samanaikaisopetuksen ohessa:

Tai sitten, kun mä oon ajoittain samanaikaisopettamassa tai siellä luokassa vähän seurailemassa oppilaita niin sitten siinä ohessa voi itse mennä vaikka jotain oppilasta auttamaan, kokeilla vaikka jotain pikapiirtämistä, struktuurin piirtämistä, ajan havainnollistamista ja sitten jos tuntuu, että se siinä tilanteessa toimii, niin voi vinkata opelle, että "Hei nyt tällainen ajatus, että kokeiliin tuossa vaikka Pekan kanssa tällaista ja nyt näytti toimivan, että voisitteko kokeilla?" (EO4)

Suunnitelmallisella konsultaatiolla tarkoitetaan taas tilanteita, missä erityisopettaja ja luokanopettaja sopivat konsultaatiolle yhdessä tarkoituksellisesti ajan. Tämä voi tapahtua esimerkiksi niin, että luokanopettaja ja erityisopettaja tapaavat opetustuntien jälkeen ja keskustelevat jonkun oppilaan haasteista ja tukitoimista (EO1; EO2). Haastatteluista kävi ilmi, että etenkin pedagogisten asiakirjojen ja oppilaan laajempien haasteiden kohdalla opettajat varaavat erikseen keskustelu-aikaa, jolloin he voivat keskustella tukitoimista ja tavoitteista sekä niiden saavuttamisesta (EO4). Erytisopettaja voi konsultoida luokanopettajaa ja saman aikaan oppilaan vanhempia myös kodin ja koulun välisessä sovituksessa palaverissa (EO1; EO2). Konsultointi voi siis tapahtua monenlaisissa tilanteissa nopeista arjen kohtaamisista aina yhdessä sovittuihin

konsultaatiohetkiin. Yhteenveto erilaisista konsultointitilanteista esitetään taulukossa 3:

TAULUKKO 3. Kuka konsultoi ja missä konsultointi tapahtuu?

Pääloukka	Yläluokka	Alaluokka
Luokanopettajasta lähtevä konsultointi	Nopeat konsultaatiotilanteet	Nopea keskustelu käytävällä
		Nopea keskustelu välitunnilla
		Nopea keskustelu erityisopettajan luokassa
		Nopea ovensuukonsultaatio
	Konsultointipyyntö, johon palataan myöhemmin	Sähköpostikonsultaatio
	Luokanopettajat pyytävät vahvistusta omalle idealleen	Luokanopettajat pyytävät vahvistusta omalle idealleen
Erityisopettajasta lähtevä konsultointi	Erityisopettajasta lähtevä konsultointi ja asiantuntijuuden jakaminen	Erityisopettajasta lähtevä ideoiden ja asiantuntijuuden jakaminen
		Erityisopettaja vie palaveriin oman erityispedagogisen asiantuntijuuden ja konsultoi niissä toisia ammattilaisia
		Erityisopettajan luona keksitty tukikeino viedään luokkaan
		Erityisopettaja neuvoo ohjaajalle tukikeinon ja keino välittyy siten luokanopettajalle
		Luokanopettajan luokassa mallintamista toiminnan lomassa
Suunnitelmallinen konsultaatio	Yhdessä sovittu aika konsultaatiolle	Yhteinen aika työpäivän aikana tai jälkeen opettajien kesken
		Yhteinen palaveri vanhempien kanssa

5.2.2 Kuka pohtii ja tekee päätöksiä?

Sundqvist (2012, Sundqvist ym., 2014 mukaan) kutsui erilaisia konsultointikeskusteluja neuvoo-antaviksi, reflektioiviksi ja yhteistyölähtöisiksi konsultointikeskusteluiksi riippuen muun muassa siitä, millaisessa roolissa luokanopettaja ja erityisopettaja keskustelussa ovat ja kumman asiantuntijuus keskustelussa korostuu. Analyysin tuloksena haastatteluista oli löydettävissä kaikki kolme erilaista konsultointityyppiä (ks. taulukko 4).

Haastateltavien vastauksissa korostuivat yhteistyölähtöiset keskustelut, mutta niistä kävi kuitenkin ilmi myös asiantuntijakeskeisten neuvoa-antavien konsultointikeskusteluiden piirteitä:

Enemmän on mennyt siihen suuntaan, että yhdessä keskustellaan, mutta tää on edelleen paljon kiinni opettajan valmiuksista, että tietenkin on niitä, jotka sanoo, että "No sähän se erityisopettaja oot" että jotka odottaa, että olisi joku semmoinen hokkuspokkustemppu, että kerropa sä nyt mitenkä tän kanssa toimitaan. (EO1)

Välillä toki tulee niitä tilanteita, että "en tiedä mitä teen, keksi sinä". (EO2)

Sitten toiset saattaa olla semmoisia, että "No ei se toimi" että on tavallaan äitynyt se tilanne jo niin ongelmalliseksi, että ollaan vähän jo kädet pystyssä, että ei mikään tule toimimaan, että ne on ehkä niitä haastavimpia tilanteita. Sitten pitää vähän miettiä ja siinä tilanteessa just olisikin hyvä, että sanoisi opettajalle vaikka että "No hei otapa sä toi jakkara nyt ja mene havainnoimaan ja mä vedän tän homman tästä" ja sitten yrittäisi sitä kautta vähän viedä niitä tiettyjä juttuja. (EO4)

Neuvoa-antavissa konsultaatiokeskusteluissa korostuu siis erityisopettajan asiantuntijuus ja hänen tekemänsä ratkaisut, joita hän neuvoo luokanopettajaa kokeilemaan.

Aineistosta ei noussut suoranaisia reflektioivia keskusteluja, joissa kävisi ilmi, että opettajat nimenomaan keskustelevat luokanopettajan opetustyylistä ja muista käytännöistä, mutta niiden piirteitä voi havaita kahdesta haastattelusta:

Sen täytyy olla niin, että mä fasilitoin sitä keskustelua, jolloin ratkaisuja lähtee löytymään heistä itsestänsä ja sellaisessa haastavassa tilanteessa, jossa se konsultointi ei meinaa onnistua, niin se on ainoa keino millä me sitten päästään. Ja joskushan siinä voi käydä niin, että sieltä tulee joku semmoinen ratkaisu, jota mä en ollut edes osannut ajatellakaan. (EO2)

No kyllä se sillä tavalla ainakin vuorovaikutuksellista on, että pyrin itse vähän avoimin kysymyksiin kartoittamaan sitä, että missä se asian ydin niin sanotusti on ja mitä sinne ehkä voisi tarjota ja mitä on kokeiltu. Ja sitten, kun tulee ajatus jostain tukitoimesta, niin sitten miettiä, että mihin ehkä se kohdentuu, minkälaisiin haasteisiin, niin sitten kysyy avoimin kysymyksiin, että "Onko tämmöistä...?", "Ilmaantuuko tämmöistä...?" ja "Oletteko kokeillut...? tai "Onko sulla luokassa tämmöistä käytössä?" Ja toiset opettajat hirveän hienostikin sanallistaa, mitä on jo kokeiltu ja mikä ei toimi ja että toimisiko joku vai ei. (EO4)

Selvästi eniten erityisopettajien vastauksissa korostuivat yhteistyölähtöisten keskusteluiden piirteet, joissa molemmat keskustelun osapuolet ideoivat

ratkaisuja oppilaan haasteisiin yhdessä tuoden oman asiantuntijuutensa keskusteluun:

Me yhdessä istutaan alas ja mietitään, että miten me nyt tän kanssa tehtäis. Esimerkiksi että ”Okei mä ehdottaisin erityisopetuksen näkökulmasta tätä”, mutta luokanopettaja pystyy heti vaikka sanoo, että ”No joo, mutta tää ei mun luokassa toimi.” (EO1)

Tyypillinen tilanne on sellainen, että heillä on itsellä mielessä joku ratkaisu ja he tulee hakemaan multa vahvistusta siihen, että kannattaisiko kokeilla näin tai tehdä näin. -- mä saatan heittää jonkun idean ja sitten se opettaja miettii, että ”OK toi voisi olla hyvä.” Ja sitten he lähtee usein muokkaamaan sitä ideaa siihen heidän opetukseensa ja heidän luokkaansa sopivaksi. Mä pystyn siis ehkä tarjoamaan siihen jonkun uuden näkökulman tai jollakin tavalla jonkun mun kokemusperäisen tai jonkin mun tietämykseen liittyvän tiedon, mikä auttaa häntä jalostamaan sitä ajatustansa eteenpäin. (EO2)

Joo enemmän se on semmoista vuorovaikutuksellista keskustelua ja sellaista yhdessä pohtimista, että en mä myöskään ajattele, että erityisopettaja on sellainen autuaaksitekevä, vaan sen pitää olla enemmänkin semmoista luokanopettajan ja erityisopettajan vuoropuhelua. Erityisopettaja toki voi tuoda siihen niitä erityispedagogisia keinoja, millä tavalla voidaan auttaa oppimista tai tukea koulunkäyntiä. Mutta kyllä luokanlehtorilla on sitten taas parempi oppilastuntemus ja hän jo heti tietää, että ”No tota ei ton kanssa kannata kokeilla.” (EO3)

Yhteistyölähtöisissä keskusteluissa siis erityisopettaja katsoo tilannetta pääasiassa erityispedagogiikan näkökulmasta ja ehdottaa luokanopettajalle ideoita ja ratkaisuja, ja luokanopettaja taas voi miettiä oman luokkansa näkökulmasta, voisivatko erityisopettajan neuvot toimia vai pitäisikö niitä jotenkin muokata sopivammaksi kyseiseen kontekstiin. Sundqvistin ja Strömin (2015) mukaan konsultoinnissa on nimenomaan olennaista keskittyä oppilaan työskentelykontekstiin, jotta tukikeinot ovat mahdollisimman realistisia. Haastatteluissa esille tulleiden asioiden ja teoriataustan välinen yhteys on esitelty taulukossa 4:

TAULUKKO 4. Erilaisia konsultointikeskusteluja

Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka
Neuvoa-antavat konsultointikeskustelut (Sundqvist & Ström, 2015; Sundqvist ym., 2020)	Erityisopettajan asiantuntijuus korostuu ja erityisopettaja toimii neuvonantajana	Erityisopettajan yksipuolista neuvonantoa
		Erityisopettaja mallintaa luokanopettajalle, miten oppilasta voisi tukea, kun luokanopettaja ei halua itse kokeilla tukemista
Reflektioivat konsultointikeskustelut (Sundqvist & Ström, 2015; Sundqvist ym., 2020)	Erityisopettaja tukee luokanopettajaa löytämään ratkaisuja kyselemällä kysymyksiä luokanopettajalta luokan tilanteesta	Erityisopettaja tukee luokanopettajaa löytämään itse ratkaisuja
		Erityisopettaja kartoittaa tilannetta kysellen ja luokanopettaja kommentoi omasta näkökulmastaan
Yhteistyölähtöiset konsultointikeskustelut (Sundqvist & Ström, 2015; Sundqvist ym., 2020)	Erityisopettaja ja luokanopettaja toimivat yhteistyössä hyödyntäen molempien asiantuntijuutta	Erityisopettaja ja luokanopettaja yhdistävät asiantuntijuutensa ja ideoivat yhdessä ratkaisuja

5.3 Konsultointi erityisopettajien työnkuvassa

Tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli selvittää, miten konsultointi näkyy erityisopettajien työnkuvassa. Haastatteluista kävi ilmi, että erityisopettajien työnkuvaan on määritelty vain opetusvelvollisuuden määräämät opetustunnit. Kenenkään haastateltavan työaikaa ei ole erikseen varattu konsultoinnille, mikä täsmää Sundqvistin ja Strömin (2015) havaintojen kanssa. Kuitenkin haastateltavista jokainen kuvaili, että työssä on sen verran joustovaraa, että konsultointia voi tarpeen vaatiessa hoitaa myös opetusvelvollisuustuntien aikana:

Itse toki voi joskus tehdä niin, että jos tulee joku semmoinen akuutti asia, missä ope tarvitsee konsultointia ja on sellainen tilanne, että meidän pitää todella nyt nopeasti istua ja miettiä joku, jos on joku hankala tilanne, niin silloin jätetään joku opetustunti pitämättä, koska laaja-alaisella erityisopettajalla ei ole omaa luokkaa. Siinä sitten pystyy ja on pakko tavallaan sitten miettiä, että mikä on tärkeintä, että jätetään sitten joku matematiikan tunti väliin ja hoidetaan tää akuutti asia. (EO3)

Yksi haastateltavista myös kertoi, että konsultointi ei aina erotu täysin opetuksesta, sillä sitä tapahtuu myös opetuksen ohessa:

Konsultointia tapahtuu koko ajan päivän aikana, että ei mulla ole mitenkään tarkasti eroteltu, että nyt mä opetan ja nyt mä konsultoin. Vaan että siinä kun mä opetan, niin mä samalla havainnoin sitä lasta ja mietin missä se lapsi menee ja mitä se on. Ja sitten kun mä palautan sen lapsen sinne luokkaan, niin mä sitten kuitenkin käyn siinä muutaman sanan sen opettajan kanssa. Ja sitä konsultointia tapahtuu samalla ja heitellään opettajan kanssa ideoita

puolin ja toisin, että mitä kannattaisi tehdä jatkossa ja miten kannattaisi muokata mun opetusta ja hänen opetustansa ja mitä tää lapsi nyt tarvitsisi. (EO2)

Haastateltavat kuvailivat konsultoinnin määrää työnkuvassaan vaihtelevaksi. Heidän mukaansa epävirallista ja pienempää niin sanottua ovensuu- tai välituntikonsultointia tapahtuu joka päivä, etenkin arjen kohtaamisissa. Isompaa ja selkeämpää konsultointia tapahtuu taas viikoittain. Yksi haastateltavista toi myös esille, että konsultointi on kausiluonteista ja sitä tapahtuu enemmän alkusyksyllä, alkuvuodesta sekä loppukevästä, jolloin oppilaiden tuen päätöksiä tarkistetaan (EO4).

5.4 Edellytyksiä toimivalle konsultaatiolle

Seuraavaksi erityisopettajilta kysyttiin, millaisia edellytyksiä he näkevät toimivalle konsultaatiolle. Erityisopettajien listaamat edellytykset luokiteltiin kolmeen pääluokkaan: erityisopettajan ammattitaito, luokanopettajan ammattitaito sekä työyhteisön tuki ja arvostus (ks. taulukko 5). Erityisopettajan ammattitaito sisältää ensinnäkin haastateltavien kuvauksia siitä, mitä vuorovaikutukseen liittyviä piirteitä ja taitoja erityisopettajalla tulee olla konsultoidessaan:

Erityisopettajalta se varmasti vaatii mun mielestä juuri sitä joustavuutta, että ei voi puskea vaan, että kyllä tämä nyt on tämän lapsen etu ja näin pitää tehdä, vaan sitä pitää olla vähän niinku markkinamies, että joskus markkinoida sitä ja olla myös itse avoin sille, että "No joo okei mä huomaan pienryhmässä, että tää olisi hyvä, mutta joo se on ihan totta, että se ei istukaan tuonne isoon ryhmään tai että lapsi ei ole valmis." (EO1)

Mun pitää olla kauhean herkkänä siinä, että mä kuulen, mitä he haluaa: haluaako he multa nyt konkreettisen neuvon, haluaako he multa nyt sen vahvistuksen sille omalle hommalle vai haluaako he multa nyt myötätuntoa tässä tilanteessa tai jollakin tavalla jotakin rohkaisua tai onko tilanne se, että mun täytyy nyt tehdä väliintulo ja tyyliin ottaa se lapsi siitä vähäks aikaa, että kaikki pääsee takaisin tasapainoon, että se vaatii sellaista herkkyyttä. (EO2)

Erityisopettajana sun pitää olla vähän sellainen ameba, että sä tavallaan hyppäät sen luokan kentälle, sen luokan struktuuriin ja sen luokan tapoihin. Tavallaan mä meen siihen mukaan ja sitten yritän löytää sillä tavalla semmoisia ohjauksellisen hyvän tavan toimia ja sitten vaikka joskus ottaa puheeksi, että kokeeko opettaja sen haasteelliseksi vai onko se hänen mielestään hyvä? Erityisopettajan pitää tavallaan olla se, joka joustaa. (EO3)

Erityisopettajan tulee siis olla haastateltavien mukaan joustava ja mukautuva sekä aistia herkästi, mitä luokanopettaja tarvitsee erityisopettajalta. Näiden

taitojen lisäksi erityisopettajalta vaaditaan erään haastateltavan mukaan järjestelmällisyyttä ja suunnitelmallisuutta, koska oppilaan tukemisen näkökulmasta on tärkeää palata siihen, mitä on suunniteltu ja tarkastella, ovatko tukitoimet toimineet (EO4). Laaja-alaisen erityisopettajan työ edellyttää myös tietynlaista tasapainoilukykyä, sillä hänellä on usein monta eri luokkaa, joiden oppilaiden asioita hän käsittelee päivittäin (EO4).

Yksi konsultoinnin olennainen edellytys on erityisopettajan asiantuntijuus: hänen tulee tuntea oma alansa hyvin mukaan lukien koulun ulkopuoliset tukitahot voidakseen auttaa luokanopettajaa (EO1). Erityisopettajan ammattitaitoa on pystyä myös myöntämään, mikäli hän on ollut väärässä ja tehnyt jonkin väärän tulkinnan esimerkiksi oppilaasta (EO2). Erityisopettajan ammattitaitoon kuuluu myös ennakkointikyky:

Laaja-alaisella on hyvä olla tuntosarvet sillä lailla pystyssä, että osaa ennakoita tarjota sitä konsultaatiota ennen kuin tilanteet on mennyt tosi haastaviksi, jolloin sitten on vähän vaikeampi lähteä työstämään sitä haastetta. (EO4)

Luokanopettajilta taas konsultaatio ja sen onnistuminen edellyttää erityisopettajien mukaan ensinnäkin valmiutta muuttaa omaa toimintaansa:

Kyllä se tarvitsee myöskin sen, että se luokanopettaja on valmis arvioimaan omia toimintatapojaan myöskin sillä tavalla joustavasti ja kriittisesti, että he pystyy näkemään sen, että minun aikuisena täytyy ehkä tehdä jotakin toisin, jotta tää tilanne ratkeaa. (EO2)

Yksi haastateltavista toi myös esille sen, että luokanopettajalla tulee olla voimavaroja ottaa konsultaatiota vastaan, jotta se voi toimia ja toteutua (EO4). Hän kuvasi, että esimerkiksi juuri ennen lomaa konsultaatio ei välttämättä ole niin tehokasta, jos luokanopettajan ajatukset ovat jo lomassa eikä hänellä ole enää kovin paljon jaksamista jäljellä työhön liittyen (EO4). Tämä taas toisaalta liittyy edellä käsiteltyyn erityisopettajan ammattitaitoon, sillä erityisopettajan tulee tunnustella ja tietää, mikä on sopiva aika konsultaatiolle.

Toimiva konsultaatio edellyttää erityis- ja luokanopettajien ammattitaidon ja asenteiden lisäksi työyhteisön arvostusta ja tukea:

Puhutaan avoimeksi siinä koko työyhteisössä, että erityisopettajan työnkuvaan kuuluu semmoinen konsultatiivinen rooli, että sitä osaa luokanopettajat ja koulunkäynninohjaajat käyttää hyväksi ja he myös ajattelevat, että sillä olisi merkitystä omalle työlle. Että se tehdään

semmoiseksi arvokkaaksi asiaksi, eikä se ei ole opettajasta noloa, että mä tuun kysymään. Tai ohjaajasta. Eikä erityisopettaja toisaalta sitten ole niin, että se "Taasko ne tulee jotain kysyy", että on semmoinen arvokeskustelu käyty siitä. (EO3)

Kollegoiden arvostuksen lisäksi haastateltava piti tärkeänä sitä, että myös esihenkilöt näkevät konsultaation tärkeyden, eivätkä vain ajattele, että erityisopettajan ainoat tehtävät ovat samanaikais- tai pienryhmäopetus (EO3). Konsultointi kuitenkin voi olla parhaimmillaan nopeampi ja laajempi keino auttaa tukea tarvitsevaa oppilasta kuin pelkkä erityisopettajan pienryhmäopetus, kun tuki ulottuu yhden tai muutaman tunnin sijaan oppilaan koko koulupäivän ajalle luokanopettajan avulla. Kun esihenkilö näkee konsultoinnin hyödyt, hän voi kenties vaikuttaa jollain tavalla konsultoinnin aikaresurssiin, mikä nousi jokaisessa haastattelussa yhdeksi konsultoinnin edellytykseksi. Toimivan konsultaation edellytykset on luokiteltu taulukkoon 5:

TAULUKKO 5. Toimivan konsultaation edellytykset

Pääloukka	Yläluokka	Alaluokka
Erityisopettajan ammattitaito	Vuorovaikutukseen liittyvät piirteet ja taidot	Erityisopettajan joustavuus
		Erityisopettajan avoimuus
		Erityisopettajan kyky kuunnella konsultoitavaa
		Erityisopettajan kyky lukea sensitiivisesti oppilaita ja opettajia
	Kyky hallita asioita	Järjestelmällinen suunnittelu, toteutus ja arviointi
		Kyky siirtyä asiasta toiseen nopeasti ja hallita useiden luokkien ja oppilaiden asioita samaan aikaan
Ammattitaito		Erityisopettajan asiantuntijuus
		Kyky pystyä myöntämään virheet
		Ennakointikyky
Luokanopettajan ammattitaito	Luokanopettajan kyky ottaa konsultaatiota vastaan ja muuttaa sen avulla toimintaansa	Luokanopettajan muutosvalmius
Työyhteisön tuki ja arvostus	Konsultoinnin arvostus työyhteisössä	Luokanopettaja on vastaanottavainen
		Konsultointia pidetään työyhteisössä tärkeänä
	Resurssit	
		Aika

5.5 Konsultoinnin haasteet

Konsultaation haasteita luokiteltaessa muodostui neljä pääluokkaa: resursseihin liittyvät haasteet, luokanopettajan negatiiviset asenteet konsultointia kohtaan, erityisopettajan työskentelyyn liittyvät haasteet sekä työn kuormittavuus (ks. taulukko 6). Resurssihaasteet sisältävät erityisopettajien kuvauksia siitä, että konsultoinnissa haastavinta on löytää molemmille osapuolille sopiva yhteinen keskusteluaika. Eräs erityisopettaja kertoi, että he saattavat joskus illalla soitella konsultoinnin aiheista, jos päivän aikana ei ole löytynyt sopivaa aikaa keskustelulle (EO2). Yksi haastateltavista myös toi esille sen näkökulman, että konsultointiin käytetty aika on kuntouttavasta erityisopetusajasta pois (EO1).

Haastateltavat kuvasivat, että joskus yhteistyötä voi haitata luokanopettajan negatiiviset asenteet oppilaan tukemista ja konsultaatiota kohtaan. Tulokset täsmäävät Sundqvistin ja kanssakirjoittajien (2020) tutkimustulosten kanssa. Opettajien negatiiviset asenteet voivat käydä ilmi siten, että luokanopettaja ei ole valmis muuttamaan omaa toimintaansa luokassa oppilaan edun mukaisesti tai muutenkaan tukemaan häntä:

Erityisopettajana, että jotenkin sen kestää, että ne lapset on lapsia ja ne vasta kasvaa ja kehittyä ja ei ne tahallaan oo pahoja tai osaamattomia tai jotain muuta, mutta siinä kohden vähän omakin pinna meinaa palaa, jos joku vaan jankkaa ja jankkaa, että "No kyllä mun luokassa pitää pystyä istumaan kauan paikallaan" ja "Enkä mä nyt voi antaa yhden lähteä kävelemään kesken kaiken johonkin" tai "Enhän mä voi erilaista koetta pitää, miten mä sitten arvioin?" (EO1)

Ja sitten ehkä se, että kuinka valmiita ollaan muuttamaan siellä luokassa jotain toimintaa, että se on ehkä tavallaan masentavinta, että sitten jos sieltä tulee luokanopettaja ja sanoo, että "No joo joo, mutta eihän se tänne kuulu, jos mun pitäisi tehdä sitä ja tätä ja tota..." että "Mähän nyt opetan näitä kahtakymmentäviittä tässä ja en minä nyt rupea siinä yhdelle erillistä tekemään." (EO1)

Voi olla tietysti olla sellainen haaste, että luokanopettaja ei koe sillä olevan mitään merkitystä. Eli ei tavallaan ota sitä vastaan tai että opettaja koko ajan vaan odottaa joko hiljaisesti passiivisesti tai ihan aktiivisestikin, että erityisopettajan pitäisi tulla ratkaisemaan ne hänen luokkansa haasteet ja hän ei ole valmis oikein itse sitoutumaan niihin eikä tee niiden eteen mitään. Hän vaan jotenkin odottaa, että erityisopettajan pitäisi heittää jotain taikapölyä sinne luokkaan ja hän pääsee suorittamaan taas luokanopettajan työtänsä. (EO3)

Toisaalta konsultointia ja oppilaan tukemista voi vaikeuttaa myös erityisopettajan työskentelyyn liittyvät asiat. Eräs haastateltavista toi ilmi Sundqvistin ja Strömin (2015) tapaan sen, että erityisopettaja voi olla liian dominoivassa suhteessa luokanopettajaan konsultointikeskusteluissa (EO1). Tällöin luokanopettajan asiantuntijuutta ei päästä hyödyntämään ja riskinä voi olla se, että erityisopettajan antamat neuvot eivät sovi kyseiseen luokkaympäristöön. Haastateltava (EO1) nosti esille myös sen, että dominoivan suhtautumisen seurauksena opettajien välille voi syntyä vastakkainasettelu, mikä taas ei ole oppilaan edun mukaista toimintaa. Tämän lisäksi erityisopettaja voi tehdä myös vääriä tulkintoja oppilaan tilanteesta (EO2), jolloin oppilaan tukeminen ei välttämättä onnistu kovin ideaalilla tavalla. Erään haastateltavan mukaan erityisopettajan suurin virhe on kuitenkin ennako-oletusten tekeminen luokanopettajan tarpeista:

Että mulla on joku valmis skeema siitä, että millä tavalla asiat tehtäisiin mun mielestä oikein ja mä ajan sitä ilman, että mä pystyn joustamaan ja kuulemaan ja muuttamaan, sitä sen toisen ihmisen tarpeisiin sopivaksi. Sellanen etukäteen tietäminen on ehkä mun mielestä se suurin este sille toimivalle konsultaatiolle. (EO2)

Konsultaation haasteista keskusteltaessa esille nousi myös konsultoinnin kuormittavuuden näkökulma. Laaja-alaisen erityisopettajan työ on hektistä ja hänen työpäivänsä saattaa sisältää hyvin monien eri ihmisten konsultointia ja opetusta, minkä vuoksi hän joutuu siirtymään asioista toiseen hyvin nopealla tahdilla päivän aikana (EO4). Konsultointi voi myös joissakin tapauksissa vaikuttaa erityisopettajan työssä jaksamiseen negatiivisella tavalla, jos hän tukee luokanopettajaa hänen haasteissaan oman jaksamisensa kustannuksella, kun erityisopettajan tehtävä on loppujen lopuksi tukea oppilaita eikä opettajia (EO2). Yhteenveto konsultoinnin haasteista esitetään taulukossa 6:

TAULUKKO 6. Konsultoinnin haasteet

Pääloukka	Yläluokka	Alaluokka
Resurssit	Ajalliset haasteet	Yhteisen ajan löytäminen
		Konsultointi on pois kuntouttavasta opetuksesta
Luokanopettajan negatiiviset asenteet konsultointia kohtaan	Luokanopettajan muutoshaluttomuus	Luokanopettaja ei noudata erityisopettajan neuvoja
	Luokanopettajan negatiivinen suhtautuminen konsultointia kohtaan	Luokanopettajan jyrkkä suhtautuminen erityisopettajan ehdotuksia kohtaan
	Luokanopettajan negatiiviset asenteet oppilaiden tukemista kohtaan	Luokanopettaja ei ymmärrä tai ole kiinnostunut oppilaiden yksilöllisistä tarpeista
Erityisopettajan työskentelyyn liittyvät haasteet	Erityisopettajan asenteisiin liittyvät haasteet	Erityisopettajan dominointi
	Erityisopettajan virheet	Erityisopettajan ennakkoletukset
Konsultoinnin kuormittavuus	Työn hetkisyys ja laajuus	Väärin tulkintojen tekeminen
		Asiasta toiseen siirtyminen nopealla tahdilla useasti päivän aikana
	Konsultointi vaikuttaa erityisopettajan työssä jaksamiseen negatiivisesti	Useiden oppilaiden lisäksi tulee vielä konsultoida useita opettajia
		Erityisopettaja tukee luokanopettajaa oman jaksamisensa kustannuksella

5.6 Konsultoinnin hyötyjä

Viimeisenä kysyttäessä haastateltavilta, mitkä ovat heidän mielestään konsultoivan yhteistyön hyötyjä, ensimmäisenä esille nousi yhteistyölähtöisten keskustelujen merkittävä etu eli jaettu asiantuntijuus. Haastateltavat kertoivat, että hyödyntämällä erityisopettajan erityispedagogista asiantuntijuutta ja luokanopettajan oppilastuntemusta ja muuta tietotaitoa oppilasta voidaan tukea parhaalla mahdollisella tavalla (EO1; EO2; EO3; EO4). Yksittäisen oppilaan tukeminen voi myös hyödyttää muita luokassa samantyyppistä tukea tarvitsevia oppilaita, jotka eivät vain oireile niin vahvasti kuin tuettava (EO1). Eräs haastateltavista myös lisäsi, että opettajien välisen yhteistyön avulla oppilaalle voidaan kohdistaa oikeanlaista tukea jokaiselle tunnille koko koulupäivän ajaksi, eikä tuki näin rajoitu vain erityisopettajan pitämille tunneille (EO2).

Yhteistyöstä on hyötyä myös vastuun- ja huolenkannossa. Kun luokanopettajalla herää huoli jostakin oppilaasta ja hän konsultoi siitä erityisopettajaa, opettajat voivat yhdessä etsiä ongelmaan ratkaisua eikä kukaan jää siten huolensa kanssa yksin (EO1; EO2; EO3; EO4). Yhteistyössä kodin ja koulun välinen yhteistyökin on usein helpompaa hoitaa:

Ja voi olla joskus vanhempien kanssa, ettei löydy sitä yhteistä säveltä, niin sitten silloin mun mielestä se yhteistyön tekeminen on tärkeätä, että voidaan yhdessä miettiä ja ottaa vastuuta siitä tilanteesta, vaikka hankalan asian hoitamisesta tai vaikean asian puheeksi ottamisesta perheiden kanssa. (EO3)

Opettajien välinen yhteistyö parhaimmillaan tukee haastateltavien mukaan myös heidän molempien työssäjaksamista, kun kummankaan ei tarvitse selvittää oppilaan haasteita tai yrittää ratkaista hänen pulmiaan yksin (EO2; EO4). Myös Vitka (2021) tuo esille, että opettajien välisellä yhteistyöllä tuetaan heidän työhyvinvointiaan ajoittain raskaissakin tilanteissa. Laaja-alaisella erityisopettajalla voi joskus olla erään haastateltavan (EO4) mukaan osittain työnohjauksellinen rooli, kun hän kuuntelee opettajan haasteita ja yrittää keksiä hänelle niihin ratkaisuja. Usein luokanopettajat eivät kuitenkaan ole vain ratkaisuja vailla, vaan heitä helpottaa se, kun joku kuuntelee heidän huoltaan:

Se ehkä helpottaa monia luokanopettajia ja ne joskus sanoo, että "Ihanaa, kun sä kuuntelet". Monta kertaa luokanope haluaa vaan vaikka vähän oksentaa sen jonkun kinkkisen tilanteen ja sitten en mä oo antanut mitään neuvoa, vaan hän vaan saanut purkaa vaikka jonkun riitatilanteen taikka jonkun jumitilanteen. (EO3)

TAULUKKO 7. Konsultoinnin hyödyt

Pääloukka	Yläluokka	Alaluokka
Oppilaan hyödyt	Oppilaan tukeminen	Jaettu asiantuntijuus
		Konsultoinnista hyötyy yksi tai useampi oppilas
Opettajien hyödyt	Opettajien yhteinen vastuunkanto	Tuki kohdistuu parhaimmillaan koko päivän ajalle
		Huoli oppilaasta jaetaan
	Opettajien työssä jaksaminen	Ratkaisuja oppilaan ongelmaan etsitään yhdessä
		Helpottaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä
		Ratkaisuja oppilaan ongelmaan etsitään yhdessä
		Keskusteleminen helpottaa

6 POHDINTA

Tutkimuksen viimeisessä osiossa esitetään johtopäätöksiä aineiston analyysin tuloksista sekä suhteutetaan niitä teoriassa käsiteltyihin asioihin. Johtopäätösten lisäksi luvussa arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä avaamalla ja perustelemalla tutkijan tekemiä valintoja tutkimuksen aikana. Viimeisenä esitellään tutkimuksen rajoituksia ja jatkotutkimusehdotuksia.

6.1 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaista alakoulussa työskentelevän laaja-alaisen erityisopettajan ja luokanopettajan välinen konsultointi on sekä miten konsultointi näkyy erityisopettajan työnkuvassa. Tutkimusmenetelmien yhteydessä todettiin, että konsultoinnin syiden oletettiin liittyvän inkluusioon ja kolmiportaiseen tukeen. Oletus johtui siitä, että inkluusion myötä koulujen oppilasaines voi olla vaihtelevasti hyvinkin heterogeenistä, jonka myötä luokissa voi esiintyä erilaisia yksilöllisiä tuen tarpeita. Haastatteluista kävi ilmi, että erilaisten tuen tarpeiden esiintyessä luokanopettajat konsultoivat erityisopettajaa, mikäli he kaipaavat neuvoja siihen, miten tukea oppilaita. Lisäksi luokanopettajat kaipasivat erityisopettajalta neuvoja erilaisiin kolmiportaiseen tukeen liittyviin asioihin, kuten siirtymäprosesseihin, pedagogisiin asiakirjoihin ja kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Tutkimustulos on linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa, sillä myös Sundqvist ja Ström (2015) toivat esille, että konsultoinnin keskiössä ovat pääasiassa oppilaiden tuen tarpeisiin liittyvät pedagogiset asiat.

Teoriaosuudessa tuotiin ilmi, että konsultointi voidaan määritellä joko niin, että erityisopettaja on konsultti luokanopettajalle (Idol, 2006), jolloin konsultointisuhde heidän välillään perustuu pääosin erityisopettajan asiantuntijuudelle tai niin, että konsultointi on erityisopettajan ja luokanopettajan välistä yhteistyötä, missä hyödynnetään molempien asiantuntijuutta (Sundqvist ym., 2014; Pettersson & Ström, 2019). Tähän tutkimukseen haastatellut

erityisopettajat olivat sitä mieltä, että toimiva konsultaatio tapahtuu asiantuntijoiden välisessä yhteistyössä, mihin molemmat tuovat oman tietotaitonsa, erityisopettaja erityispedagogisen tiedon ja luokanopettaja muun muassa oppilastuntemuksen.

Erityisopettajien määritelmä toimivasta konsultoinnin muodosta vastaa Sundqvistin ja Strömin (2015) sekä Sundqvistin ja kanssakirjoittajien (2020) määritelmää yhteistyölähtöisistä konsultointikeskusteluista. Haastateltavat pitivät yhteistyölähtöisiä konsultointikeskusteluja parhaana konsultoinnin muotona ja toteuttivat konsultointia eniten nimenomaan yhteistyölähtöisesti hyödyntäen molempien osapuolten asiantuntijuutta. Erityisopettajien näkemykset konsultoinnin luonteesta ovat yhteydessä Sundqvistin ja kanssakirjoittajien (2014) tutkimuksen johtopäätökseen, jonka mukaan konsultointi on usein Suomessa kaksisuuntaista toimintaa, missä opettajat konsultoivat toisiaan eli hyödyntävät toistensa asiantuntijuutta. Myös Sundqvistin ja Strömin (2015) tutkimukseen haastatellut erityis- ja luokanopettajat pitivät yhteistyölähtöisiä keskusteluja potentiaalisena kehitysalueena.

Konsultointikeskustelun luonteeseen ja tyyppiin vaikuttavat osapuolten aikataulut, koulun yhteistyökulttuuri, ongelman tyyppi sekä osapuolten odotukset ja tarpeet (Sundqvist ym., 2020). Ongelman tyyppiin ja osapuolten aikataulujen vaikutus kävivät haastatteluista ilmi muun muassa siitä, missä konsultointi tapahtuu ja kuka konsultoinnin niin sanotusti aloittaa (ks. taulukko 3). Arjen nopeat luokanopettajasta lähtöisin olevat pedagogiset kysymykset ja kuulumiset voivat hoitua kätevästi neuvoa-antavina keskusteluina, missä ei oikeastaan ole tarkoituskaan välttämättä jäädä pohtimaan ongelmaa molempien näkökulmasta yhteistyölähtöisesti. Myös erityisopettajasta lähtevä konsultoinnin jakaminen on pääosin neuvoa-antavaa. Koska yhteistyölähtöiset keskustelut vaativat molemmilta osapuolilta aikaa, ne taas tapahtuvat suunnitelmallisemmin ja usein erikseen sovitulla ajalla, jolloin keskusteluun on mahdollista syventyä kunnolla. Haastateltavat toivat esille, että tällaisissa erikseen sovituissa palavereissa keskustellaan usein oppilaan laajemmista ongelmista tai tuen prosesseista. Sundqvistin ja Strömin (2015) mukaan Suomessa on ainakin aikaisemmin pidetty asiantuntijakeskeisempiä neuvoa-antavia konsultointikeskusteluja tärkeinä. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella neuvoa-antaville keskusteluille on edelleen paikkansa, mutta yhteistyölähtöiset keskustelut ovat ajan salliessa sekä

oppilaan että opettajien kannalta hyödyllinen konsultoinnin muoto, kun molempien asiantuntijuuden avulla oppilasta voidaan tukea mahdollisimman realistisesti.

Osapuolten odotusten ja tarpeiden vaikutus keskustelun luonteeseen oli nähtävissä haastateltavien vastauksista konsultoinnin edellytyksiin ja haasteisiin (ks. taulukko 5 & 6). Haastateltavien kuvauksien perusteella keskustelut ovat yhteistyölähtöisempiä silloin, kun erityisopettaja toimii konsultointitilanteessa sensitiivisesti ja joustavasti ja luokanopettaja puolestaan on halukas yhteistyöhön ja valmis muuttamaan toimintaansa luokassa. Keskustelut taas kääntyvät neuvoo-antavimmaksi silloin, jos luokanopettaja ei ole kiinnostunut yhteistyöstä erityisopettajan kanssa tai erityisopettalla on itsellään dominoiva asenne luokanopettajaa kohtaan. Sundqvistin ja Strömin (2015) mukaan erityisopettaja voi hyödyntää konsultoinnissa tilannekohtaisesti sopivaa lähestymistapaa. Tämän edellä esitellyn haastattelusta tehdyn havainnon perusteella erityisopettaja ei kuitenkaan aina voi tilannekohtaisesti päättää itse, miten lähestyy konsultointia, jos luokanopettaja ei ole halukas yhteistyöhön.

Aikaisemman tutkimuksen (Sundqvist ym., 2014; Sundqvist & Ström, 2015) mukaan erityisopettajat kokevat konsultin roolin epäselväksi. Suoraan tämän kaltaista havaintoa ei ollut nähtävissä tämän tutkimuksen tuloksissa, mutta haastateltavat kuvailivat kuitenkin Sundqvistin ja Strömin (2015) tutkimustulosten kaltaisesti, että konsultoinnille ei ole varattu erikseen työaika. Näin ollen konsultointia suoritetaan opetustuntien ohessa tai niiden jälkeen sovitusti. Tämä taas voi tuoda konsultoivaan työnkuvaan haasteita, kun konsultoinnille on usein erikseen järjestettävä aikaa arjesta. Toisaalta erityisopettajat pohtivat, voisiko konsultoinnille edes välttämättä varata ainakaan viikoittaista työaika, kun konsultoinnin määrä ja luonne vaihtelevat tilannekohtaisesti.

Haastatteluista nousi kuitenkin esille konsultoinnin järjestämisen pulmaan kaksi erilaista ratkaisua. EO3 esitti, että kiireistä konsultointia rauhoittaisi sellainen järjestely, missä erityisopettaja on varannut kalenteristaan konsultoinnille esimerkiksi joka kuukausi tietyn kelloajan, jolloin konsultoinnille olisi aikaa paremmin ja suunnitelmallisemmin. Tämä taas voisi kenties johtaa entistä enemmän yhteistyölähtöisempiin keskusteluihin, kun aikaa olisi paremmin molempien näkemyksille tilanteesta. EO4 toi esille toisen ratkaisun, missä kaikkia erityisopettajan opetusvelvollisuuden määräämiä tunteja ei varattaisi tietyille

luokille, vaan lukujärjestykseen jätettäisiin pieniä aukkoja erilaisille konsultoinneille. Sundqvist ja kanssakirjoittajat (2014) toivat esille, että erityisopettajien voi olla haastavaa toteuttaa konsultoivaa tehtäväänsä ilman tehtävän selkeää määrittelyä. Molemmat näistä erityisopettajien järjestelyideoista voisivat olla toimivia rauhoittamaan ja selkeyttämään opettajien kiireisessä arjessa tapahtuvaa konsultaatiota.

Erityisopettajien konsultoivan roolin selkeyttämisestä voisi olla hyötyä heidän itsensä lisäksi myös konsultoitaville. EO3 toi haastattelussa esille, että erityisopettajien konsultoivan roolin avaaminen koko työyhteisölle olisi olennaista, jotta kollegat osaavat ja uskaltavat häpeilemättä pyytää konsultointia erityisopettajalta. Tämä taas olisi tärkeää, koska luokanopettajan ja erityisopettajan välisestä yhteistyöstä on lopulta hyötyä sekä oppilaille että opettajille. Haastateltavat toivat esille, että ammattilaisten välisen jaetun asiantuntijuuden avulla he voivat auttaa paremmin yhtä tai jopa useampaa oppilasta luokassa. Oppilaiden hyödyn lisäksi opettajien työssä jaksamista voi helpottaa se, kun oppilaan ongelmaan etsitään yhdessä ratkaisua. Konsultointi ylipäättään on tärkeää, sillä se tukee kokonaisvaltaisesti opettajien työssäjaksamista, kun huoli oppilaasta jaetaan eikä sitä tarvitse kantaa yksin. Konsultoinnin hyötyjä oli olennaista tuoda esille tutkimuksessa, sillä ne eivät nouse kovin vahvasti esille aikaisemmissa etenkin suomalaisessa kontekstissa tehdyssä tutkimuksessa.

6.2 Luotettavuus ja eettisyys

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisen tutkimuksen pääasiallinen luotettavuuden mittari on tutkija itse, jonka vuoksi luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Kun tutkimuksessa tehdyt vaiheet selitetään yksityiskohtaisesti, lukija voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Luotettavuuden lisäämiseksi tutkimuksessa avataan ja perustellaan seuraavaksi mahdollisimman läpinäkyvästi tutkimuksessa tehdyt valinnat. Sen lisäksi tuodaan esille, miten tutkimusetiikkaa on noudatettu hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti.

Hyvän tieteellisen käytännön mukaan toimivat tutkijat ottavat eettiset kysymykset huomioon sekä tutkimuksen tiedonhankinnassa että

tutkimusmenetelmissä (Vilkkä, 2021). Tiedonhankinnan osalta luotettavuutta ja eettisyyttä on pyritty lisäämään alusta alkaen käyttämällä teoriaosuudessa lähteinä mahdollisimman paljon alan vertaisarvioituja tieteellisiä tutkimuksia. Viisi näistä vertaisarvioituista tutkimuksessa käytetyistä artikkeleista on julkaistu kansainvälisiin lehtiin Julkaisufoorumin johtavan tason luokituksella ja toiset viisi perustason luokituksella. Näiden lisäksi tutkimustietoa on tuettu esimerkiksi muutamilla suomalaisilla lähteillä, kuten kirjoilla ja tämänhetkiselällä opetussuunnitelmalla. Hyvää tieteellistä käytäntöä on pyritty noudattamaan myös viittaamalla asianmukaisesti lähteisiin sekä tekstin sisäisesti että lähdeluettelossa (TENK, 2021)

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkimuksen luotettavuutta parantaa triangulaatio eli erilaisten aineistojen, teorioiden ja menetelmien yhdistely tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa triangulaatiota pyrittiin saavuttamaan teoriaosuudessa yhdistelemällä niin sanotusti keskustellen useita eri lähteitä. Tässä kuitenkin oli jonkin verran haasteita niukan aiheesta tehdyn tutkimustiedon vuoksi. Tutkimuksen rajoitukset ja jatkosuunnitelmaideat -osiossa tuodaan esille lisää kriittistä pohdintaa tutkimuksen lähdeaineistoa kohtaan.

Tutkimuksen aineisto koostui neljän erityisopettajan haastattelusta. Tutkimuksen seuraavassa alaluvussa tuodaan esille, minkä vuoksi tutkimukseen haastateltiin juuri erityisopettajia eikä esimerkiksi sekä erityis- että luokanopettajia. Aineisto kerättiin yhdestä suomalaisesta kaupungista lähettämällä haastattelukutsu lähes kaikille alueen koulujen laaja-alaisille erityisopettajille.

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan saturaatio eli aineiston kylläntyminen on yksi tapa arvioida aineiston riittävyyttä. Saturaatio toteutuu, kun aineisto on sen verran kattava, että uudet tutkittavat tapaukset eivät tuota tutkimukselle enää uutta tietoa (Eskola & Suoranta, 1998). Tässä tutkimuksessa ei voida täysin sanoa, toteutuuko saturaatio vai ei, sillä useissa haastateltavien vastauksissa toistuivat samat asiat, mutta silti jokaisessa haastattelussa tuli ilmi myös uusia tutkimuksen kannalta olennaisia asioita. Parempaan tulokseen ei kuitenkaan pystytty tutkimuksen ajallisten resurssien vuoksi pääsemään, koska tutkimuksen teossa haluttiin päästä etenemään, jotta tutkimuksen kanssa ei tule myöhemmässä vaiheessa kiire. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on olennaista, että tutkimusprosessille on riittävästi

aikaa. Vaikka tutkittavien etsimisen lopettamista on perusteltu ajallisella resurssilla, lopettamiseen vaikuttaa myös se, että ei kuitenkaan ole varmuutta, olisiko haastateltavia saatu etsimällä lisää ja kuinka nopeasti, kun kutsuun vastanneiden osuus oli niin pieni.

Tutkittaville lähetettiin kutsussa tietoa tutkimuksen aiheesta, tutkimusmenetelmistä sekä heidän tietosuojastaan. Tutkimusmenetelmien osalta hyvää tieteellistä käytäntöä on pyritty noudattamaan tutkittavien anonymiteettiä suojellen. Vilkan (2021) mukaan tutkimusaineisto tulee säilyttää tutkittavien anonymiteettiä suojellen ja siten, ettei aineisto päädy vääriin käsiin missään vaiheessa tutkimusprosessia tai sen jälkeen. Koska haastatteluaineisto muodostaa henkilökisterin, sen säilyttämisessä tulee huomioida haastateltavien tietosuoja, jotta haastateltavia ei voi tunnistaa aineistosta esimerkiksi äänen perusteella (Kuula, 2011). Haastatteluaineistot säilytettiin salasanan takana tutkijan tietokoneella. Kuulan (2011) mukaan tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkittavilla on aina mahdollisuus perua osallistuminen. Tämä oikeus tiedotettiin tutkittaville osana tietosuojalomaketta. Haastatteluaineistoa analysoidessa ja tulosten esittelyssä turvattiin myös haastateltavien anonymiteetti. Aineistosta anonymisoitiin tutkittavien nimet sekä heidän työpaikkansa, mikä Kuulan (2011) mukaan on yksi tapa anonymisoida kvalitatiivinen aineisto.

Tutkimusmenetelmien osalta luotettavuutta on pyritty parantamaan avaamalla lukijalle analyysissa tapahtuneet vaiheet ja valinnat. Analyysin tulosten syntyä on pyritty konkretisoimaan taulukoilla sekä suorilla sitaateilla haastatteluista. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan runsaat sitaatit auttavat lukijaa arvioimaan tutkijan aineistosta tekemiä tulkintoja. Johtopäätöksissä taas tavoitteena oli sitoa aineistosta tehdyt tulkinnat aiheen teoriataustaan, löytää niiden väliltä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia sekä tuottaa aiheesta lisätietoa.

6.3 Tutkimuksen rajoitukset ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Yksi tämän tutkimuksen rajoituksista oli tutkimusongelman rajaaminen. Koska tutkimusongelma oli niin laaja, tutkimus paisui sen vuoksi myös melko laajaksi. Tutkimuksesta olisi voinut kenties tulla hieman yhtenäisempi ja selkeämpi, jos siinä olisi tutkittu vain alakoulussa työskentelevän laaja-alaisen erityisopettajan

konsultoivaa työnkuvaa tai luokanopettajan ja erityisopettajan välistä konsultointisuhdetta eikä molempia. Toisaalta nykyiset kysymykset eivät kuitenkaan pakottaneet jättämään mitään materiaalia käsittelystä pois. Tutkittaessa laaja-alaisen erityisopettajan konsultoivaa työnkuvaa tutkimuksen aineistoksi päätettiin valita erityisopettajien näkemykset konsultoivasta roolistaan, mutta jos tutkimusongelma olisi asetettukin koskemaan pelkästään opettajien välistä yhteistyötä ja sen myötä haastateltu myös luokanopettajia, heidän välisestään yhteistyöstä olisi voitu saada kokonaisvaltaisempi käsitys. Nyt kuitenkin tutkittavat rajautuivat tutkimusongelman lisäksi myös ajallisten resurssien ja tutkimuksen luonteen vuoksi pelkästään neljän erityisopettajan haastatteluun.

Toisekseen tutkimuksen teoreettinen tausta pohjaa vain suomalaisessa ja ruotsalaisessa kontekstissa tehtyyn tutkimukseen konsultoinnista. Kansainvälisempi tutkimus olisi kenties voinut tuoda jotain lisäarvoa tutkimukseen, mutta toisaalta koulutusjärjestelmät ovat melko lailla maakohtaisia eikä tarkoituksena ollutkaan vertailla eri maissa tapahtuvaa konsultointia, vaan tutkimuksessa oltiin nimenomaan kiinnostuneita suomalaisessa koulujärjestelmässä tapahtuvasta konsultoinnista. Teoria kuitenkin nojaa pääosin Christel Sundqvistin tekemään tutkimukseen, joten monipuolisemmat lähteet olisivat voineet tuoda teoriataustaan jotakin lisätietoa tai antaa erilaisia näkökulmia konsultointiin. Suomalaisessa kontekstissa tehtyä tutkimusta löytyy kuitenkin hyvin niukasti, minkä myös Sundqvist on tuonut esille useammassa tutkimuksessaan.

Tämän tutkimuksen jatkotutkimusideat liittyvätkin siihen, että konsultointia tulisi tutkia lisää suomalaisessa koulukontekstissa. Tässä tutkimuksessa tutkittiin neljän suomalaisen erityisopettajan näkemyksiä alakoulukonsultoinnista, mutta erityisopettajien näkemysten lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi vertaillen luokanopettajien näkemyksiä saman tyylisistä teemoista. Alakoulun lisäksi opettajien välistä konsultointia tapahtuu tietysti myös yläkoulussa ja toisella asteella erityisopettajien ja aineenopettajien välillä. Kun lukiolain uudistumisen myötä erityisopetuksen järjestämisestä tuli pakollista lukioissa vuonna 2021 (OAJ, 2019), olisi myös mielenkiintoista ja ajankohtaista tietää, millaista konsultointi ja oppilaan tukeminen on siellä näiden ammattilaisten kesken.

LÄHTEET

- Björn, P., Aro, M. & Koponen, T. (2015). Interventioavustamallien tarjoamat mahdollisuudet kolmiportaisen tuen kehittämiseen: esimerkkinä matematiikan oppimisen tuki. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 25(3), 10–21. <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2017/09/Bj%C3%B6rn-ym.pdf>
- Björn, P., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. & Fuchs, D. (2016). The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 58–66. <https://doi.org/10.1177/0731948715594787>
- Eklund, G., Sundqvist, C., Lindell, M. & Toppinen, H. (2021). A study of Finnish primary school teachers' experiences of their role and competences by implementing the three-tiered support. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 729–742. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790885>
- Eskelä-Haapanen, S. (2012). *Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66922/978-951-44-8849-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Hakala, J. T. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika*, 9(4), 8–23. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68551>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* (2.painos). Gaudeamus.
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education: A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77–94. <https://doi.org/10.1177/07419325060270020601>

- Juhila, K. (No date). Koodaaminen. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu 13.4.2023 osoitteesta
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/koodaaminen/>
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. uud. p). Vastapaino.
- OAJ. (8.3.2019). *Uusi laki tuo erityisopetuksen kaikkiin lukioihin – OPH kartoitti nykytilaa*. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/uusi-laki-tuo-erityisopetuksen-kaikkiin-lukioihin--oph-kartoitti-nykytilaa/>
- OAJ. (22.9.2022). *Mitä inklusio oikeasti on? Keskustelu käy kuumana, mutta käsite ymmärretään kirjavasti*. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2022/mita-inklusio-oikeasti-on-keskustelu-kay-kuumana-mutta-kasite-ymmarretaan-kirjavasti/>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM]. (2014). *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta*.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75235/okm02.pdf>
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [POPS].
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Perusopetuslaki [POL] 21.8.1998/628.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P16>
- Pettersson, G. & Ström, K. (2019). Professional collaboration between class teachers and special educators in Swedish rural schools. *British Journal of Special Education*, 46(2), 180–200. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12266>
- Sundqvist, C. (2019). Facilitators and Pitfalls in the Use of Consultation Strategies: Prospective Special Educators' Self-Reflections on Audio-Recorded Consultation Sessions. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 158–187.
<https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1470933>
- Sundqvist, C. & Ström, K. (2015). Special Education Teachers as Consultants: Perspectives of Finnish Teachers. *Journal of Educational and*

Psychological Consultation, 25(4), 314–338.

<https://doi.org/10.1080/10474412.2014.948683>

- Sundqvist, C., Aarnos, R. & Ström, K. (2020). Asiantuntija, analyttinen ystävä vai tiimipelaaja? Erityisopettajan konsultoiva rooli. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.), *Mahdoton inklusio – Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 105–122). PS-kustannus.
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C. & Ström, K. (2019). The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 601–616. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1572094>
- Sundqvist, C., von Ahlefeld Nisser, D. & Ström, K. (2014). Consultation in special needs education in Sweden and Finland: a comparative approach. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 297–312. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.908022>
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162–173. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>
- Tilastokeskus. (10.6.2022). *Peruskoulun oppilaista 23 % sai tehostettua tai erityistä tukea vuonna 2021*. Haettu 22.4.2023 osoitteesta <https://stat.fi/julkaisu/cktyiw7xc2e8w0c586gqxm122>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelulautakunta [TENK]. (7.7.2021). *Hyvä tieteellinen käytäntö*. Haettu 20.2.2023 osoitteesta <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytando-htk>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä* (5., päivitetty painos). PS-kustannus.
- Vitka, T. (2021). *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja* (2., päivitetty painos). PS-kustannus.
- Vuori, J. (No date). Tapaustutkimus. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä

ja tuottaja]. Haettu 22.2.2023 osoitteesta

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusasetelma/apaustutkimus/>

LIITTEET

Liite 1: Haastattelun teemat

1 Konsultoinnin syyt

- Millaisissa tilanteissa luokanopettajat konsultoivat erityisopettajaa?
- Miten kolmiportainen tuki näkyy konsultoinnin aiheissa?

2 Konsultoinnin luonne

- Missä konsultointi tilanteet tapahtuvat?
- Kuinka paljon konsultointia tapahtuu?
- Pohditaanko konsultointikeskusteluissa yhdessä ratkaisuja ongelmiin vai odotetaanko niitä erityisopettajalta?

3 Konsultin rooli

- Onko konsultin roolia määritelty työnkuvaan?
- Onko työyhteisössä jonkunlaisia odotuksia erityisopettajalle?
- Onko konsultoinnille erikseen varattu aikaa?

4 Toimivan konsultaation edellytykset

- Millaisia edellytyksiä konsultaatiolle on?
- Vaatiiko konsultointi erityisopettajalta tai luokanopettajalta jonkunlaisia asenteita tai taitoja?

5 Konsultoinnin haasteet

- Millaisia haasteita konsultoinnissa on?

6 Konsultoinnin hyödyt

- Mitä hyötyjä konsultoinnista on?